



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

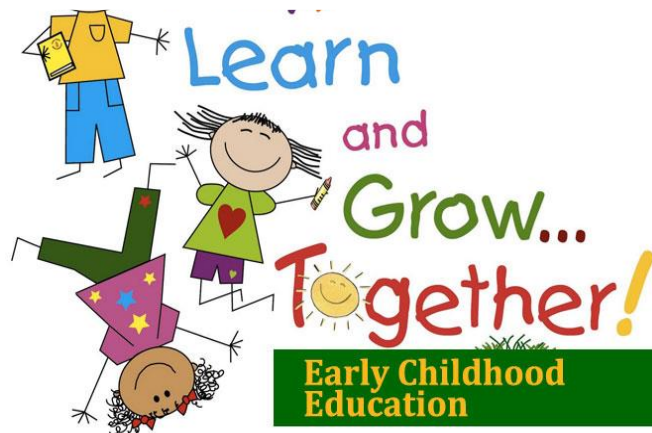
Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

## Οφέλη ένταξης των παιδιών σε χώρους προσχολικής αγωγής

POST GRADUATE THESIS

## The benefits of early childhood education and care



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Κοκκόση Αγγελική

Kokkosi Aggeliki

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Φώτη Παρασκευή

Foti Paraskevi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019





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



Inter-Department Post Graduate Program  
**Pedagogs with New Approaches, Technologies and Education**

POST GRADUATE THESIS

## **The benefits of early childhood education and care**

Kokkosi Aggeliki

17041

aggeliki.kokkosi@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Foti Paraskevi

SECOND SUPERVISOR

Sidiropoulou Trifaini

AIGALEO 2019



## Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Κοκκόση Αγγελική



## Ευχαριστίες

Πίσω από τις γραμμές αυτής της εργασίας βρίσκονται όλες εκείνες οι ώρες ξέγνοιαστου παιχνιδιού των δύο γιων μου, Δημήτρη – Δομήνικου και Σπυράγγελου τις οποίες συντρόφευσε ο σύζυγος μου Θοδωρής. Τους ευχαριστώ θερμά για την υπομονή και την αμέριστη συμπαράστασή τους.

Τέλος, ευχαριστώ την επόπτριά μου κυρία Φώτη Παρασκευή για τη βοήθεια και καθοδήγησή της.





## Αφιερώσεις

*Maria Montessori:*

*Η ανθρώπινη υπόσταση δείχνει όλο το μεγαλείο της  
κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας,  
όπως ο ήλιος την αυγή και το λουλούδι  
τη στιγμή που ανοίγει τα πέταλά του·  
κι εμείς πρέπει να σεβόμαστε με θρησκευτική ευλάβεια  
αυτά τα πρώτα σκιστήματα της προσωπικότητας.  
(Gironi, 2011: 31)*



## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Στην παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται αρχικά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και ακολουθεί μια έρευνα – δράση γύρω από τα οφέλη που ένα παιδί δύναται να αποκομίσει όταν εισέρχεται νωρίτερα από την ηλικία των πέντε ετών – ηλικία εισαγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας –σε χώρους προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Με τον όρο προσχολική αγωγή περιγράφεται η γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που δίδεται στον άνθρωπο πριν την υποχρεωτική εκπαίδευση με τη φοίτηση του παιδιού σε προσχολικά ιδρύματα. Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποστολή της προσχολικής αγωγής. Κάθε παιδί στην προσχολική ηλικία είναι χρήσιμο να βιώνει πλήθος ποιοτικών εμπειριών, οι οποίες του προσφέρουν τη δυνατότητα να αναπτύξει τις κάθε μορφής ικανότητές του, να γνωρίσει τον εαυτό του, το κοινωνικό και φυσικό σύνολο που το περιβάλλει και να αναπτύξει δημιουργική σχέση μαζί τους. Αυτόν τον σκοπό υπηρετούν τα προσχολικά ιδρύματα που στις μέρες μας δείχνουν να είναι περισσότερο πολύτιμα από ποτέ. Άλλωστε, αποτελεί κοινή γνώση το ότι ο δρόμος που καλείται να διανύσει το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι πραγματικά μεγαλειώδης και καθοριστικός για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του. Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τους θεσμούς της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης καθώς και τις καταβολές αυτών. Θα αναφερθούμε στην αλλαγή της εικόνας του παιδιού και της παιδικής ηλικίας ανά τους αιώνες και θα οδηγηθούμε στην αναγκαιότητα της θέσπισης της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Ξεκινώντας από μια ιστορική αναδρομή της γέννησης της προσχολικής αγωγής στην Ευρώπη με αναφορά στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Γαλλίας, της Γερμανίας, της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και της Σουηδίας θα οδηγηθούμε στη γέννηση του θεσμού της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. Η μελέτη αυτή θα ολοκληρωθεί με μια έρευνα – δράση τόσο με ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα και ευρήματα.

**Σκοπός:** Ο βασικός σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι μέσω της ιστορικής αναδρομής και αναφοράς στην ύπαρξη και λειτουργία χώρων προσχολικής αγωγής να αναδειχθεί η σπουδαιότητα εμπλοκής των παιδιών σε αυτούς σε ηλικίες μικρότερες από την ηλικία ένταξής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, να γίνει κατανοητό ότι οι παιδικοί σταθμοί εκτός από το ότι αποτελούν κέντρα προσχολικής αγωγής

ουσιαστικά προετοιμάζουν το παιδί για την ίδια τη ζωή και την έξοδο σ' αυτό που λέμε κοινωνία των ανθρώπων. Τέλος, να καταστεί σαφές ότι η συμβολή της διαιτητικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο στην εξέλιξη του παιδιού είναι μεγάλη και μάλιστα, όσο νωρίτερα εισέρχεται σ' αυτό τόσο καλύτερα.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που ακολουθήθηκε δεν είναι άλλη από την έρευνα – δράση. Πρόκειται για ένα ισχυρό εργαλείο κατάλληλο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης. Η έρευνα – δράση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν σε κάθε περιβάλλον όπου η αλλαγή ενός χαρακτηριστικού μπορεί να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η συγκεκριμένη έρευνα – δράση έχει διεξαχθεί από εμένα ως μεμονωμένο εκπαιδευτικό με ρόλο τόσο ερευνητή όσο και δρώντος υποκειμένου.

**Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας – δράσης προκύπτουν από δειγματοληπτικό έλεγχο 100 ατόμων. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, απευθύνθηκε σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Τόσο η φόρμα του ερωτηματολογίου όσο και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν μέσω της φόρμας του Google Docs. Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στο τελευταίο μέρος της εργασίας αυτής.

**Συμπεράσματα:** Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι γονείς επιλέγουν το παιδί τους να πάει στον παιδικό σταθμό πολύ νωρίτερα από την ηλικία της υποχρεωτικής φοίτησής του στο Νηπιαγωγείο, καθώς εκεί το παιδί μαθαίνει περισσότερα από όσα μπορεί να μάθει ποτέ του αργότερα, προετοιμάζεται καλύτερα για την ίδια τη ζωή και την είσοδο του στην κοινωνία των ανθρώπων, αναπτύσσεται ολιστικότερα (σωματικά, πνευματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά) και αναπτύσσει καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, φτάνοντας στην υποχρεωτική πια εκπαίδευση ως μια πιο ολοκληρωμένη και ώριμη προσωπικότητα.

Καταλήγοντας στη θετική στάση του «δείγματος» για την εφαρμογή της διαιτητικής φοίτησης και συμβολή αυτής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

## Abstract

**Introduction:** In this diploma thesis there is initially a bibliographic review followed by a research on the benefits a child can gain when he enters earlier than the age of five - the age of admission to compulsory education in the current education system of our country - in preschool education and care.

The term pre-school education describes the cognitive and social education given to the person before the compulsory education with the child's attendance in preschool institutions. Meeting the basic needs of the child is a determining factor in the delivery of pre-school education. Every child of pre-school age is useful to experience a wealth of qualitative experiences that enable him to develop every form of his / her abilities, to know himself / herself, the social and physical surroundings that surrounds him, and to develop a creative relationship with them. This is the purpose of preschool education that today seems to be more valuable than ever before. Besides, it is a common knowledge that the road that the child is called upon to visit in the early years of his life is truly magnificent and decisive in shaping his character and personality.

Starting from a historical survey of the birth of preschool education in Europe with reference to the educational systems of the countries of France, Germany, the former Soviet Union and Sweden we will lead to the birth of the institution pre-school education in Greece. Various structures of education systems will be studied, and a comparative approach followed. In this thesis we will study pre-school education and their institutions. We will refer to the changing image of child and childhood over the centuries and will lead to the necessity of introducing compulsory pre-school education. This thesis will be completed with an action research based on qualitative and quantitative data and findings.

**Purpose:** The main purpose of this diploma thesis is through the historical recall and reference to the existence and operation of pre-school settings to highlight the importance of engaging children in pre-school education in age less than the age of enrollment in compulsory education. In addition, it is to be understood that kindergartens, in addition to pre-school centers, are actually preparing the child for life itself and for exiting in what we call the society of people. Finally, make it clear that the contribution of two-year education to kindergarten in the development of the child is great and indeed, the sooner it gets into it better.

**Method:** The method followed is a research – action combination. It is a powerful tool appropriate for achieving both change and improvement. Research – action combination can

be used in almost any environment where changing a feature can bring about the desired result. This research-action has been conducted by me as an individual educator with the role of both researcher and acting subject.

**Results:** The outcomes of this research result from a sample survey of 100 people. Research conducted through a questionnaire was addressed so to parents as to teachers. Both the questionnaire form and the data analysis were performed through the Google Docs form. The results are detailed in the last part of this paper.

**Conclusions:** The results of the survey show that parents choose for their children the early participation to pre-school education. They consider that the children learn in this age more than they could ever learn afterwards, the kids prepare better for life themselves and their entrance into the society of people, their development has an holistically approach (physically, spiritually, emotionally and socially) and develop better social skills, reaching compulsory education a complete personality.

To conclude, the positive attitude of the "sample" for the implementation of the two-year compulsory course and its contribution to the child's full development.



## Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής .....	iii
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vii
Περίληψη.....	ix
Abstract .....	x
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Προσχολική αγωγή: Αντικείμενο και Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί.....	1
1.1 Προσχολική αγωγή: Τι και για ποιον;.....	1
1.2 Η προσχολική αγωγή ως δίκτυο σχέσεων.....	3
1.3 Ιδιαιτερότητες της προσχολικής αγωγής: Παιδί και οικογένεια .....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Από τη επινόηση της παιδικής ηλικίας στην προσχολική αγωγή .....	8
2.1. Η επινόηση του παιδιού.....	8
2.2. Το ερώτημα της ιστορικής γένεσης του θεσμού: η προσχολική αγωγή είναι θεσμός παλιός ή νεωτερική επινόηση;.....	10
Κεφάλαιο 3. Οι πρώτοι θεσμοί προσχολικής αγωγής: Διαφωτισμός, φιλανθρωπία, Βιομηχανική Επανάσταση .....	14
3.1 Πρώτα παιδαγωγικά ρεύματα.....	15
3.1.1. Ο Ελβετός Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) Μέθοδος Pestalozzi – έξι αρχές της μεθόδου .....	15
3.1.2. Ο Βρετανός Robert Owen (1771 – 1858) και το σχολείο στο New Lanark .....	17
3.1.3. Ο Γερμανός Friedrich Wilhelm August Frobel (1782 – 1852) – Αντιλήψεις του Φραιμπελ για την εκπαίδευση «Ο νηπιακός κήπος» .....	19
Κεφάλαιο 4. Εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών .....	20
4.1 Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας.....	20
4.2 Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας.....	22
4.3 Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης.....	22
4.4 Ο θεσμός προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας .....	23
Κεφάλαιο 5. Η θέσπιση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....	24
5.1. Η προσχολική αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση .....	30
Κεφάλαιο 6. Παιδί, οικογένεια, γονείς σε μεταβαλλόμενο περιβάλλον.....	34
6.1 Πολιτισμικές προσλήψεις και η κοινωνική αξία της προσχολικής αγωγής.....	34
6.2 Το μέλλον παίζεται στα πρώτα χρόνια της ζωής;.....	36
6.3 Προσχολική εκπαίδευση και μετέπειτα διαδρομή του παιδιού.....	38



6.3.1. Η προσχολική αγωγή επηρεάζει θετικά την γνωστική ανάπτυξη και τη σχολική διαδρομή του παιδιού .....	39
6.3.2. Όσο περισσότερο διαρκεί η προσχολική αγωγή τόσο θετικότερες είναι οι επιπτώσεις της στα παιδιά.....	40
6.3.3. Η ανάπτυξη του παιδιού μέσω του παιδικού σταθμού .....	42
Κεφάλαιο 7. Έρευνα – δράση.....	46
7.1 Που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η έρευνα – δράση;.....	46
7.2 Αρχές και χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης .....	47
7.3 Διαδικασίες για την έρευνα – δράση.....	48
7.3.1. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.....	49
7.4 Συμπέρασμα .....	50
7.5 Η συλλογή των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	51
7.6. Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου έρευνας – δράσης .....	65
7.7. Εξαγωγή συμπερασμάτων .....	68
7.8. Προτάσεις - Επίλογος .....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	71

## Πρόλογος

Η προσχολική αγωγή ως θεσμός είναι παράγωγο τριών αλληλένδετων δεδομένων τα οποία διαμορφώνονται προοδευτικά και συνυπάρχουν χρονικά στα τέλη του 18<sup>ου</sup> και στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα: μία νέα εικόνα για το παιδί, μία νέα αντίληψη για την αγωγή του, και μία αβεβαιότητα ως προς τη ζωή του σ' ένα περιβάλλον σηματοδεδειγμένο από τις απαρχές της βιομηχανικής επανάστασης και την ένταξη όλο και περισσότερο γονέων και παιδιών στην αφορά εργασίας.

Είναι, πρώτα απ' όλα, παράγωγο μιας νέας, όπως έδειξε ο Φιλίπ Αριές, αντίληψης για το παιδί το οποίο από μικρογραφία ενήλικα (*homunculus*), αναπαρίσταται και αντιμετωπίζεται από τους «μεγάλους» ως διακριτό ον με ιδιαιτερότητες, ευαισθησίες και δυνατότητες. *«Η διάρκεια της παιδικής ηλικίας»,* γράφει ο Αριές, *«περιοριζόταν στην πιο ευάλωτη περίοδό της, σ' αυτήν που το μικρό του ανθρώπου δεν ήταν σε θέση να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (...). Από μικρό παιδί γινόταν αμέσως νέος άνδρας (...). "Εντούτοις, υπήρχε ένα επιφανειακό αίσθημα για το παιδί που το ονόμασα «κανάκεμα» -αλλά αφορούσε αποκλειστικά τα πρώτα χρόνια, όταν το παιδί ήταν ακόμα ένα μικρό αστείο πραγματάκι. Διασκεδάζαν μαζί του, όπως μ' ένα ζώο, μ' ένα ξεδιάντροπο πιθηκάκι. Αν τύχαινε να πεθάνει τότε, όπως συνέβαινε συχνά, μπορεί μερικοί να στεναχωριόνταν, όμως κατά κανόνα δεν έδιναν πολύ μεγάλη σημασία. Ένα άλλο παιδί θα ερχόταν σύντομα να το αντικαταστήσει. Το παιδί δεν έβγαινε από ένα είδος ανωνυμίας»* (Αριές, *Αιώνες παιδικής ηλικίας* 1990).

Η νέα εικόνα για το παιδί τροφοδοτείται από/ και υποβαστάζει μία νέα αντίληψη για την εκπαίδευσή του, έντονα διαποτισμένη από το πνεύμα του Διαφωτισμού. Από τον John Locke και εντεύθεν είναι διαδεδομένη η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση κάνει τη διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους. *«[...] Πιστεύω ότι μπορώ να πω»,* γράφει ο Locke, *«ότι 9 στους 10 ανθρώπους που γνωρίζουμε, χρωστάνε αυτό που είναι, καλοί ή κακοί, χρήσιμοι ή μη, στην εκπαίδευση. Αυτή κάνει τη διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι μικρές και ανεπαίσθητες ακόμη εντυπώσεις που δεχόμαστε στην πιο τρυφερή παιδική ηλικία έχουν σημαντικές και διαρκείς επιπτώσεις. [...] Φαντάζομαι ότι το παιδικό μυαλό μπορεί να κατευθυνθεί προς τη μια ή την άλλη πλευρά όπως ακριβώς και το νερό [...]»* (Locke 1989).

Τέλος, ως παράγωγο της βιομηχανικής επανάστασης εμφανίζονται στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> σειρά από ιδρύματα στις μεγάλες πόλεις, από ιδιώτες

ή δημόσιους, κυρίως δημοτικούς, φορείς με στόχο να φροντίσουν τα ορφανά παιδιά ή εκείνα που βρίσκονται στους δρόμους καθώς οι γονείς τους εργάζονται.

Στη βάση των τριών προαναφερθέντων γενεσιουργών λόγων σχηματίζονται δύο αντιλήψεις για την προσχολική αγωγή. Μία πρώτη που την θέλει φιλανθρωπικό θεσμό απευθυνόμενο στα φτωχά παιδιά και στους γονείς που αδυνατούν να αναθρέψουν «σωστά» τα παιδιά τους· και μία δεύτερη που τον θέλει παιδαγωγικό θεσμό απευθυνόμενο σ' όλα τα παιδιά, κάτω των 6 ή 7, ανάλογα με τη χώρα, χρονών

Η πρώτη παιδική ηλικία είναι η βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η ανθρωπινή κοινωνία. Η διασφάλιση της υγείας, η ανάπτυξη και η διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο αποκτά τις πρώτες εμπειρίες της ζωής του στην προσχολική ηλικία. Η πρόοδος της ιατρικής επιστήμης και των επιστημών που ασχολούνται με την φροντίδα της υγείας έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία. Η διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού αρχίζει από τη βρεφική ηλικία και όχι από την είσοδό του στο σχολείο, όπως πίστευαν άλλοτε.

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα της προσχολικής φροντίδας και αγωγής στην ανάπτυξη του μικρού παιδιού και στην υποστήριξη της οικογένειάς του.

Με τον όρο προσχολική αγωγή περιγράφεται η γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που δίδεται στον άνθρωπο πριν την υποχρεωτική εκπαίδευση, με την φοίτηση του παιδιού στα προσχολικά ιδρύματα. Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποστολή της προσχολικής αγωγής. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας χρειάζεται ποσότητα και ποιότητα εμπειριών για να αναπτύξει τις κάθε μορφής ικανότητες του, να γνωρίσει τον εαυτό του, το κοινωνικό και φυσικό σύνολο που το περιβάλλει και να αναπτύξει δημιουργική σχέση μαζί τους. Για το σκοπό αυτό χρειάζονται και υπάρχουν τα προσχολικά ιδρύματα.

Ο δρόμος που διανύει το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι πραγματικά μεγαλειώδης και καθοριστικός για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του. Οι παιδικοί σταθμοί αποδεικνύονται σήμερα περισσότερο πολύτιμοι από ποτέ.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Προσχολική αγωγή: Αντικείμενο και Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί**

### **1.1 Προσχολική αγωγή: Τι και για ποιον;**

Οι λέξεις δεν είναι αθώες, ονομάζουν πράγματα και την ίδια στιγμή δημιουργούν επιτελεστικά καταστάσεις και συμβάντα. «*Αρχή επιστήμης η των ονομάτων επίσκεψις*», μας άφησε παρακαταθήκη ο Αντισθένης (Κυπριανός, Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία 2007).

Ο όρος «προσχολική αγωγή» είναι ένας από τους όρους που έχουν να μας πουν πολλά για την πρώτη παιδική ηλικία και την αγωγή της στο διάβα του χρόνου. Για κάποια χρόνια, υπό την ώθηση της Αικατερίνης Λασκαρίδου, οι θεσμοί προσχολικής αγωγής ονομάστηκαν στην Ελλάδα, κατ' απομίμηση των γερμανικών, παιδικοί κήποι. Τελικά επικράτησαν οι όροι «νηπιαγωγείο», «νηπιαγωγός» και παράγωγά τους, όπως «νηπιαγωγική» (η παιδαγωγική για το νηπιαγωγείο), «νηπιακός σταθμός» κ.λ.π..

Υποστηρίζεται (Κιτσαράς 1998) ότι ο όρος «νήπιο» είναι αρχαιοελληνικός, απαντάται αρχικά στον Όμηρο και ετυμολογείται από το νή + έπος ή ειπείν που σήμαινε «άνους, άφρων, μωρός, απερίσκεπτος, παιδαριώδης», χωρίς ή με περιορισμένο λόγο. Με το χρόνο άλλαξε περιεχόμενο και στους Έλληνες κλασικούς φαίνεται να πήρε το τωρινό του νόημα. Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη σημειώνεται, αντίθετα, ότι η ετυμολογία της λέξης είναι αβέβαιη (Κυπριανός, Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία 2007). Όσο για το περιεχόμενο της αναφέρεται ότι είναι «το παιδί από 1 έτους μέχρι 6 ετών».

Για λόγους σχετικούς με την ιστορία, όπως θα δούμε, του θεσμού στην Ελλάδα, το νηπιαγωγείο δεν υποδηλώνει σήμερα τα ιδρύματα που απευθύνονται στα παιδιά από 1 μέχρι 6 ετών, αλλά εκείνα που δέχονται παιδιά από 4 μέχρι 6 ετών. Τα παιδιά 4 με 5 ετών τα αποκαλούμε προνήπια και τα παιδιά από 5 έως 6 ετών νήπια.

Με το χρόνο και όσο άλλαζαν οι αντιλήψεις για το παιδί αυτής της ηλικίας, ο όρος «νήπιο» και τα παράγωγά του («νηπιαγωγείο», «νηπιαγωγός», «σχολή νηπιαγωγών») άρχισαν είτε να εγκαταλείπονται είτε να χρησιμοποιούνται παράλληλα – συχνά αδιάκριτα – με νέους. Ο μάλλον ακαλαίσθητος και αδόκιμος όρος «νηπιαγωγική» υποκαταστάθηκε από/ή χρησιμοποιείται παράλληλα με τον αρχαιοελληνικό «παιδαγωγική» (Κυπριανός, Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία 2007).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αντί για νηπιαγωγείο χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ο όρος «προσχολική αγωγή», κατ' αναλογίαν του γαλλικού *prescolaire*, του αγγλικού *preschool* ή του γερμανικού *vorschulerziehung*. Ο όρος επισημοποιείται με το νόμο 1566 του 1985 και έκτοτε εκλαμβάνεται ως συνώνυμος του νηπιαγωγείου. Δεν είναι,

ωστόσο, λίγοι οι συγγραφείς που αντί του «προσχολική αγωγή» προκρίνουν τον όρο «προσχολική εκπαίδευση» (Ραβάνης 1999).

Οι προαναφερθείσες εννοιολογικές συζητήσεις έγιναν ακόμη πιο σύνθετες με τη χρήση (Ματσαγγούρας 1982) και την «επίσημη», τελικά, προσθήκη του περιγραφικού όρου «προ – δημοτική αγωγή/εκπαίδευση». Ο όρος που αντέχει, καίτοι αδόκιμος, με βάση τη χρήση του, είναι αυτός του «νηπίου». Βέβαια τα τελευταία χρόνια, μέσω διαφόρων μηχανισμών – ανάμεσά τους και οι εκθέσεις και οι γνωμοδοτήσεις των πανίσχυρων στις μέρες μας διεθνών οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) - , χρησιμοποιείται όλο και λιγότερο και υποκαθίσταται από τον πλέον δόκιμο πρώτη παιδική ηλικία, κατ' αντιστοιχία του αγγλικού όρου *early childhood*, *early years* ή των γαλλικών *primaire enfance* και *jeune enfant*.

Δίχως αμφιβολία, η χρήση των προαναφερθέντων όρων έχει να κάνει με δύο πράγματα: τις αλλαγές όσον αφορά την κοινωνική πρόσληψη του παιδιού και τη δυσχέρεια επακριβούς προσδιορισμού του παιδαγωγικού περιεχομένου των θεσμών που είναι επιφορτισμένοι με την αγωγή του. Αυτά αποτυπώνονται στους χρησιμοποιημένους όρους. Στις μέρες μας, ενδεικτικά, ο όρος «νήπιο» μοιάζει παιδαγωγικά παρωχημένος, καθώς απηχεί μια παραδοσιακή παθητική αντίληψη του μικρού παιδιού.

Ανάλογα προβλήματα υπάρχουν και με άλλους όρους. Ας πάρουμε ενδεικτικά τον όρο «προσχολική αγωγή». Προσχολική (πριν από το σχολείο) σημαίνει ότι ο εν λόγω θεσμός δεν είναι σχολείο. Είναι όμως έτσι; (Κυπριανός, Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία 2007). Η απάντηση στο ερώτημα ποικίλλει ανάλογα με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που υιοθετούμε. Ορισμένα παιδαγωγικά συστήματα, όπως ενδεικτικά το μοντεσσοριανό, δίνουν περισσότερο βάρος στην εκπαίδευση, άλλα λιγότερο, ενώ για ορισμένους, ιδιαίτερα στο παρελθόν, ο θεσμός ήταν και παραμένει μέτρο κοινωνικής πρόνοιας (φύλαξη των παιδιών των εργαζομένων γονέων). Οι διαφορές εξηγούν και τη δυσχέρεια επιλογής κάποιου γενικά αποδεκτού όρου. Πρόκειται για εκπαιδευτικό ή όχι θεσμό; Αν όχι, ο όρος «προσχολική αγωγή» φαίνεται δόκιμος. Αν, ναι, τότε ο όρος «προσχολική» είναι αδόκιμος.

Η σχετική συζήτηση, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, αναζωπυρώνεται κάθε φορά που τίθεται ζήτημα παιδαγωγικών αντιλήψεων. Πάντως, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σύγκλιση όσον αφορά το παιδαγωγικό περιεχόμενο του θεσμού. Σύμφωνα με τις επικρατούσες αντιλήψεις, έτσι όπως αποτυπώνονται στα αναλυτικά προγράμματα, το νηπιαγωγείο παρέχει και αγωγή και εκπαίδευση, είναι συνεπώς και σχολείο,

αλλά ένα σχολείο ιδιαίτερο, η δομή και η λειτουργία του οποίου υπαγορεύονται από την ανάπτυξη των παιδιών της δεδομένης ηλικίας και τις αναπαραστάσεις της από τους ενήλικους.

Πρόβλημα, ωστόσο, παραμένει ο όρος. Παρά τα εννοιολογικά προβλήματα στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος «προσχολική αγωγή και εκπαίδευση» παράλληλα με συναφείς όρους που επικρατούν σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή – ο οποίος καλύπτει τους θεσμούς που ονομάζουμε στην Ελλάδα παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία. Προκρίνουμε τον όρο «προσχολική αγωγή και εκπαίδευση» γιατί και οι άλλοι όροι δεν είναι απαλλαγμένοι από προβλήματα, αλλά και γιατί σήμερα τείνει να επικρατήσει τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Σημειώνουμε, ωστόσο, ότι ο όρος «προσχολική» σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αναγνωσθεί σε αντιδιαστολή με τον όρο «σχολείο» (για την Ελλάδα δημοτικό σχολείο).

## **1.2 Η προσχολική αγωγή ως δίκτυο σχέσεων**

Όπως όλες οι βαθμίδες τυπικής εκπαίδευσης, η προσχολική αγωγή συνιστά ένα σύνθετο οικοδόμημα. Μπορεί να προσεγγιστεί (Κυπριανός, Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης 2004) ως δίκτυο σχέσεων συντιθέμενο από έξι αλληλεξαρτώμενα στοιχεία: 1. Παιδαγωγούμενους και 2. Παιδαγωγούς, 3. Το χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η παιδαγωγική διαδικασία, 4. Τους φορείς άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, 5. Τις παιδαγωγικές μεθόδους και 6. Την οικογένεια ως φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού και ως ομάδα πίεσης των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών.

Κάθε στοιχείο του δικτύου μπορεί να ιδωθεί τριπλά: ως μέρος του δικτύου, σε συνάρτηση με κάποιο άλλο στοιχείο και αυτόνομα. Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά μπορούν να ιδωθούν ως οργανικό τμήμα του συνολικού δικτύου, σε αλληλεπίδραση με αυτό, ως υποκείμενα της αγωγής με ειδικές σχέσεις με τους παιδαγωγούς και αυτόνομα. Αυτόνομα θα μπορούσαν να μελετηθούν από πολλές οπτικές γωνίες: με γνώμονα την κοινωνική τους σύνθεση, την πειθαρχία, τις μεταξύ τους σχέσεις, την ανάπτυξη τους (ηθική, γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική).

Ειδικότερα:

### **1. Παιδαγωγούμενοι (παιδιά πρώτης ηλικίας)**

Προσχολική αγωγή δεν νοείται χωρίς υποκείμενα αγωγής, χωρίς δηλαδή τα παιδιά μιας δεδομένης ηλικίας, η οποία σε ορισμένες χώρες, όπως η Ισπανία, αρχίζει νωρίς (από τους πρώτους 6 μήνες), και κλείνει, συνήθως, στα έξι χρόνια.

## **2. Οι παιδαγωγοί**

Δεύτερος πόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι παιδαγωγοί. Στην τυπική εκπαίδευση (το επίσημο σχολικό σύστημα) οι παιδαγωγοί συγκεντρώνουν συγκεκριμένα ευδιάκριτα κριτήρια: κατέχουν τους προβλεπόμενους από τους νόμους σχολικούς τίτλους και ενεργούν σύμφωνα με τα οριζόμενα από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες και να αφήσουν το δικό τους στίγμα στα παιδιά. Οι παιδαγωγοί δεν είναι μόνο φορείς μετάδοσης, παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης. Συνιστούν την ίδια στιγμή επαγγελματικές ομάδες με δική τους εσωτερική ζωή και συγκεκριμένες διεκδικήσεις, είναι κάτοχοι – κυμαινόμενης ανάλογα με την εποχή και την κοινωνία – εξουσίας και φορείς παραγωγής ιδεών και ιδεολογικών ζυμώσεων.

## **3. Ο χώρος εκτύλιξης του παιδαγωγικού έργου**

Τρίτο στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι ο χώρος εκτύλιξης της. Στην τυπική εκπαίδευση ο χώρος είναι δεδομένος και σχετικά προδιαγραμμένος: η σχολική τάξη. Τόσο η χωρική επιλογή της τάξης όσο και η οργάνωσή της είναι κύριας σημασίας για την παιδαγωγική διαδικασία. Σε αυτές κρυσταλλώνονται αντιλήψεις για το παιδί, και, βέβαια, τη σχέση παιδαγωγών/παιδαγωγούντων. Κάθε παιδαγωγική αντίληψη εγκλείει μια θεώρηση του σχολικού χώρου. Κάθε σχολικός χώρος, από την πλευρά του, φανερώνει την ισχύουσα παιδαγωγική αντίληψη. Αδιάψευστη μαρτυρία και συνάμα επιβεβαίωση της θέσης αυτής είναι το γεγονός ότι όλα τα νεωτεριστικά παιδαγωγικά ρεύματα, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, άσκησαν έντονη κριτική στην υφιστάμενη οργάνωση της σχολικής τάξης και τη σχέση της με τον περιβάλλοντα χώρο (διάταξη καθισμάτων, τοίχοι, πόρτα, αυλή, τοποθεσία) (Γερμανός 2001).

## **4. Οι φορείς άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής**

Η διάχυση της τυπικής εκπαίδευσης είναι άρρηκτα δεμένη με την συγκρότηση του σύγχρονου κράτους. Παντού το σχολείο συνέβαλε τα μέγιστα στην ενοποίηση, μέσω της διάχυσης μιας κοινής γλώσσας, της δημιουργίας εθνικών αναφορών, και της επιβολής της εσωτερικής τάξης. Σήμερα σε όλες τις κοινωνίες οι

αρμόδιες υπηρεσίες χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, σε συνεργασία, ή μη, με τους γονείς, τα παιδιά και τους παιδαγωγούς. Ορίζουν τι, πως και πόσο θα χρηματοδοτηθεί, τον αριθμό των παιδαγωγών, τις μεταξύ τους σχέσεις, την υπηρεσιακή τους εξέλιξη και τους μισθούς τους. Ορίζουν ακόμα τους σκοπούς του σχολείου, τη δομή του, τους χώρους διδασκαλίας και τα αναλυτικά προγράμματα.

#### **5. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις**

Παράλληλα με τους σχολικούς θεσμούς αναπτύσσονται συγκροτημένες απόψεις για τους σκοπούς τους και τη λειτουργία τους. Μπορεί κάλλιστα να λεχθεί ότι, σ' ένα βαθμό, η εκπαίδευση είναι απότοκο ορισμένων παιδαγωγικών αντιλήψεων οι οποίες συν – διαμόρφωσαν το σύγχρονο σχολείο.

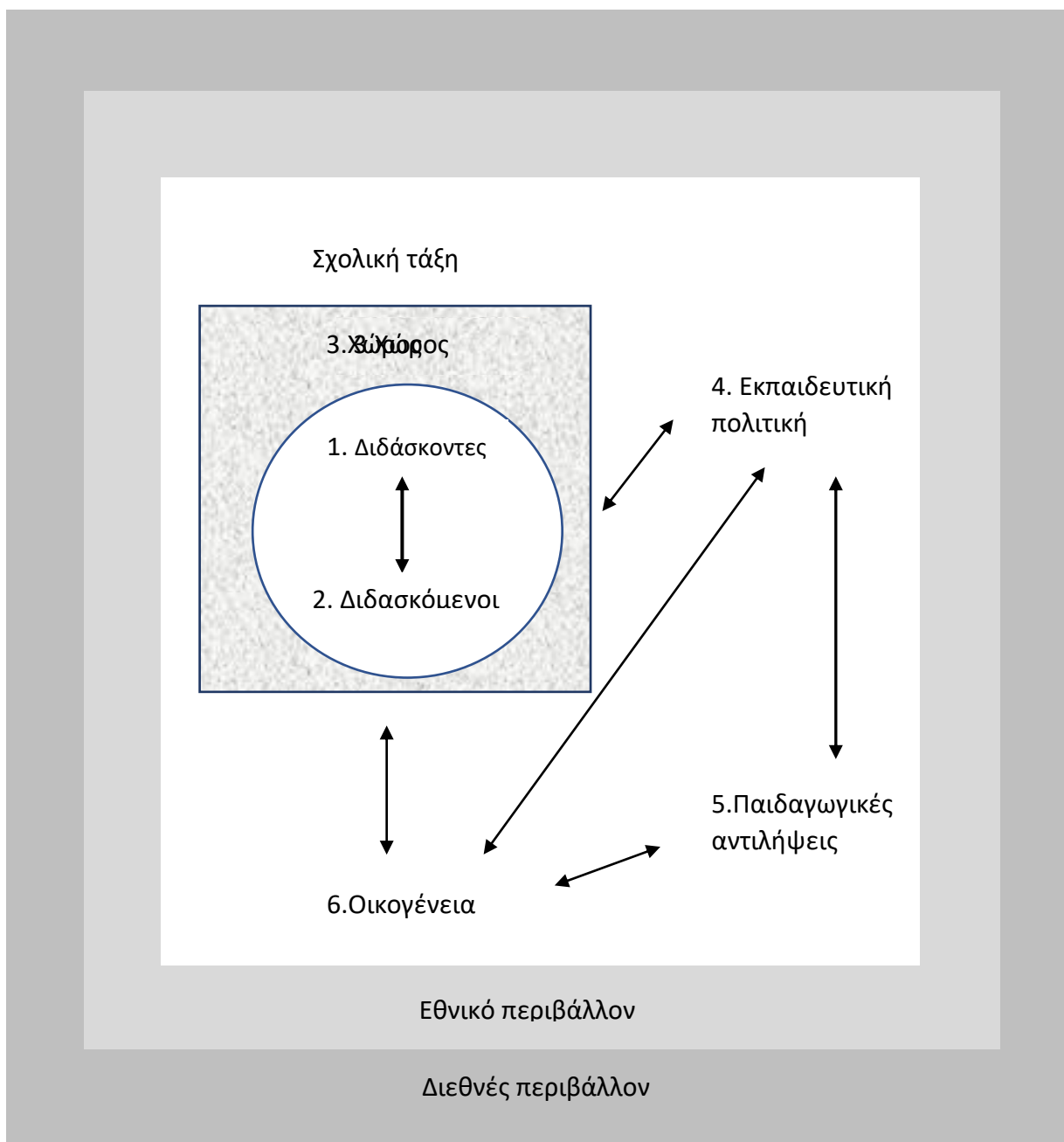
Ο εντεινόμενος κοινωνικός καταμερισμός εργασίας και η παράλληλη επιστημονική εξειδίκευση είχαν άμεσες επιπτώσεις και στην παιδαγωγική. Καθώς η καθολική εποπτεία των επιμέρους επιστημών καθίσταται δυσχερής, η παιδαγωγία μετατρέπεται σε εξειδικευμένο αντικείμενο, με τη μορφή στις μέρες μας της διδακτικής των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (Φυσικής, Μαθηματικών, Βιολογίας, Ιστορίας...). Στον αντίποδα, η εξειδίκευση ενέχει το τεράστιο μειονέκτημα της μη εποπτείας του υποκειμένου της παιδαγωγίας, του παιδιού. Σε κάθε περίπτωση, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις, είτε με την παραδοσιακή μορφή των γενικών συστημάτων είτε με αυτή των επιμέρους διδακτικών, έχουν λόγο για τα του σχολείου και κυρίως για τη σχέση παιδαγωγών – παιδαγωγούμενων, όπως αυτή συγκροτείται στη σχολική τάξη.

#### **6. Οικογένεια**

Στα πέντε προαναφερθέντα στοιχεία να προσθέσουμε και την οικογένεια, το βάρος της οποίας αυξάνει διαρκώς. Παρεμβαίνει στην εκπαίδευση ποικιλόμορφα. Παραδοσιακά ως πρώτος χώρος εκκοινωνισμού και ως ομάδα πίεσης, αλλά, και με νέες μορφές, όπως ως μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας. Όπως φαίνεται στο παρακάτω Διάγραμμα 1, το δίκτυο συγκροτείται και λειτουργεί στο πλαίσιο δύο επάλληλων περιβαλλόντων, του εθνικού και του διεθνούς. Τόσο ο εθνικός περίγυρος όσο και ο διεθνής βαραίνουν στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης ποικιλόμορφα. Ανάλογα με τη συγκυρία και τα εκάστοτε διακυβεύματα, οι σχέσεις της εκπαίδευσης με τα δύο περιβάλλοντα ποικίλλουν.



**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1.** Η προσχολική αγωγή ως δίκτυο σχέσεων



(Κυπριανός, Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία 2007)

Η εκπαίδευση, ενδεικτικά, μπορεί να χαίρει αυτονομίας ως προς τους στόχους και τη λειτουργία της από τον εθνικό περίγυρο, μπορεί, όμως, και να εγγράφει επιταγές του: να μετατραπεί σε ιδεολογικό όργανο μιας κοινωνικής ομάδας, να υπηρετήσει τις ανάγκες της οικονομίας, ή να γίνει όργανο επιβολής της κρατικής κυριαρχίας. Στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης ευάριθμα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα ακυρώνονται είτε λόγω της πολιτικής αστάθειας είτε της οικονομικής δυσπραγίας. Στην προσχολική αγωγή,

ειδικότερα, υπαγορεύονται μέτρα και πολιτικές από ιστορικά γεγονότα όπως η Μικρασιατική καταστροφή, η οποία σηματοδότησε κυριολεκτικά την εκτεταμένη ίδρυση και οργάνωση νηπιαγωγείων στην Ελλάδα την περίοδο του μεσοπολέμου.

Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για το διεθνές περιβάλλον. Η επιρροή του ποικίλλει. Στο παρελθόν ήταν περισσότερο έμμεση, επισκιάζόταν από τις επιταγές του εθνικού περιβάλλοντος και εκφραζόταν συνήθως μέσω της πολιτισμικής διάχυσης και των παιδαγωγικών αντιλήψεων. Σήμερα, αντίθετα, στη συνθήκη της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και των διεθνών συσσωματώσεων είναι πιο άμεση και εκφράζεται πρωτευόντως ως πίεση για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

### **1.3 Ιδιαιτερότητες της προσχολικής αγωγής: Παιδί και οικογένεια**

Η θεώρηση της προσχολικής αγωγής, ως δίκτυο σχέσεων μας επιτρέπει να σχηματίσουμε μια συνθετική εικόνα γι' αυτήν. Να κατανοήσουμε ότι δεν διαφέρει, ως προς τη δομή της, από τους άλλους θεσμούς της τυπικής εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, πανεπιστήμιο). Διαφέρει, ωστόσο, σε συγκεκριμένα σημεία, όπως η εξαιρετική παιδαγωγική σημασία του χώρου και η, κατά τεκμήριο, μεγαλύτερη αυτονομία της από το περιβάλλον, ιδιαίτερα το διεθνές. Οι ιδιαιτερότητες απορρέουν πρωτευόντως από δύο θεμελιώδεις, αλληλο – εξαρτώμενες παραμέτρους, την ηλικία του παιδιού και την οικογένεια.

Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι η ηλικία ορίζει, σε μεγάλο βαθμό, τα όρια και τις «ανάγκες» του παιδιού και προδιαγράφει την προσήκουσα παιδαγωγική, το χώρο που ασκείται και τις σχέσεις του με τους ενήλικους. Πέρα από την ψυχολογική πτυχή, η οποία απέκτησε σημαίνοντα ρόλο στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εξίσου σημαντική είναι η κοινωνική πρόσληψη του παιδιού και η θέση του στον κόσμο των ενηλίκων. Η κοινωνική πρόσληψη του παιδιού σε συνδυασμό με τις εργασιακές αλλαγές θα δούμε ότι σφραγίζουν τα πρώτα βήματα της προσχολικής αγωγής και ορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, μέχρι και σήμερα, τις παιδαγωγικές και οικογενειακές πρακτικές στο χώρο του νηπιαγωγείου και των παιδικών σταθμών (Κυπριανός, Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία 2007).

Ο έτερος θεμελιώδης πόλος είναι η οικογένεια. Κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι τόνισαν τη σημασία της τόσο για την ανάπτυξη του παιδιού όσο και την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων του (Τάνταρος 2004). Στις παραμέτρους αυτές να προσθέσουμε και δύο άλλες άμεσα συνυφασμένες με την προσχολική αγωγή: ποιος είναι ο ρόλος της προσχολικής αγωγής εν γένει, ιδιαίτερα στις κοινωνίες μας, οι οποίες σηματοδεύτηκαν από την ένταξη της γυναίκας στην αγορά εργασίας και από ριζικές αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας, το

πέραςμα πρώτα στην πυρηνική και κατόπιν, όλο και περισσότερο, στη μονογονεϊκή. Από την άλλη πλευρά, ποιες είναι και πώς μπορεί να είναι οι σχέσεις ανάμεσα στους δύο ίσως πλέον καίριους θεσμούς για την εξέλιξη του παιδιού, την οικογένεια και την προσχολική αγωγή;

Και τα δύο ερωτήματα σημάδεψαν την πορεία της προσχολικής αγωγής. Το δεύτερο σφράγισε όλα τα παιδαγωγικά συστήματα και βρίσκεται στον πυρήνα του προβληματισμού των παλαιότερων και ακόμη περισσότερο των σύγχρονων ρευμάτων. Η απάντηση στα δύο ερωτήματα σε συνδυασμό με τη θεώρηση του παιδιού (κοινωνική, ψυχολογική, νεύρο – επιστημονική τα τελευταία χρόνια, αλλά και οικονομική) διαμορφώνουν, εν πολλοίς, τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Από τη επινόηση της παιδικής ηλικίας στην προσχολική αγωγή**

*«[...] Πιστεύω ότι μπορώ να πω ότι 9 στους 10 ανθρώπους που γνωρίζουμε, χρωστάνε αυτό που είναι, καλοί ή κακοί, χρήσιμοι ή μη, στην εκπαίδευση. Αυτή κάνει τη διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι μικρές και ανεπαίσθητες ακόμη εντυπώσεις που δεχόμαστε στην πιο τρυφερή παιδική ηλικία έχουν σημαντικές και διαρκείς επιπτώσεις. Οι εντυπώσεις αυτές είναι όπως οι πηγές κάποιων ποταμών όπου με μια μικρή προσπάθεια του χεριού τα εύπλαστα νερά τους οδηγούνται σε κανάλια τα οποία τα κατευθύνουν σε αντίθετες ροές [...]. Φαντάζομαι ότι το παιδικό μυαλό μπορεί να κατευθυνθεί προς τη μια ή την άλλη πλευρά όπως ακριβώς και το νερό [...].*

J. Locke, 1989: σ. 83.

*«Διαμορφώνουμε τα φυτά με την καλλιέργεια και τους ανθρώπους με την αγωγή. Αν ο άνθρωπος γεννιόταν μεγάλος και δυνατός, το ανάστημα και η δύναμή του θα του ήταν άχρηστα έως ότου μάθει να τα χρησιμοποιεί. Θα ήταν επιζήμια γι' αυτόν, εμποδίζοντας τους άλλους να σκεφθούν να τον προστατεύσουν και αφημένος στον εαυτό του, θα πέθαινε μέσα στην αθλιότητα πριν γνωρίσει τις ανάγκες του. Πολλοί παραπονιούνται για την παιδική ηλικία και δεν βλέπουν ότι η ανθρώπινη φυλή θα καταστρεφόταν, αν ο άνθρωπος δεν άρχιζε από το να είναι πρώτα παιδί».*

J.J. Rousseau, 2001: σ. 38.

### **2.1. Η επινόηση του παιδιού**

Μετά κυρίως τον 11ο αιώνα οι δυτικές κοινωνίες γνωρίζουν ραγδαίες μεταβολές. Από αγροτικές γίνονται αστικές. Αλλάζουν οι καθημερινές σχέσεις και επέρχονται μεταβολές στο

θεσμό της οικογένειας και στις σχέσεις των μελών της. Ανάμεσα στ' άλλα, επινοείται η παιδική ηλικία, επαναπροσδιορίζεται η θέση του παιδιού στην κοινωνία και την οικογένεια, και αναθεωρείται ο ρόλος της μητέρας.

Οι συζητήσεις για την προσχολική αγωγή στο ελληνικό βασίλειο – και γενικότερα τον ελληνόφωνο χώρο – πυκνώνουν στις δεκαετίες του 1870 και του 1880. Εκτός από τους παιδαγωγικούς λόγους, η πυκνωση συνδέεται με την έξαρση των εθνικισμών στα Βαλκάνια και τις συζητήσεις περί ελληνικότητας. Στη συνθήκη αυτή η υιοθέτηση του θεσμού της προσχολικής αγωγής προβάλλει ως παιδαγωγικά υπαγορευμένη επιλογή, αλλά και ως μέσο συνάντησης με την αρχαιοελληνική παράδοση. Ο θεσμός, υποστηρίζεται, έχει τις ρίζες του στην αρχαία Ελλάδα και ειδικότερα στον Πλάτωνα. Ορισμένοι σύγχρονοι Ευρωπαίοι τον επ – ανακάλυψαν και τον επαναπροσδιόρισαν. Καιρός, λένε, να υιοθετηθεί και στη σύγχρονη Ελλάδα.

Την άποψη αυτή, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, υποστηρίζει ο Λέων Μελάς, γνωστός για σειρά από κείμενα του για τα παιδιά, το 1871, στο *Παιδαγωγικόν εγχειρίδιον προς χρήσιν των παιδαγωγούντων*: «Την σωτήριον ιδέαν των Νηπιαγωγείων πρώτος ο δαιμόνιος ημών Πλάτων συνέλαβε και διετύπωσε εν τοις Νόμοις αυτού. Την ιδέαν δε ταύτην του ημετέρου Πλάτωνος ησπάσθησαν και επραγματοποίησαν ήδη καθ' όλην σχεδόν την Δυτικήν Ευρώπην, συστήσαντες Νηπιαγωγεία, άτινα εν μεν τη Αγγλία ωνόμασαν σχολεία των νηπίων (*infant schools*), εν δε τη Γερμανία παιδοφυλακεία (*Kindergarden*), εν δε τη Ισπανία σχολεία των μικρών (*escuelas de parvulos*), εν δε τη Γαλλία Άσουλα (*salles d' asile*), και αλλαχού σχολεία μητρικά, ως αναπληρούντα τας μητρικάς φροντίδας». (Μελάς, *Παιδαγωγικόν Εγχειρίδιον προς χρήσιν των παιδαγωγούντων 1871*)

Το επιχείρημα του Μελά πρόκειται να γίνει το βασικό όπλο των υποστηρικτών του νηπιαγωγείου στο ελληνικό βασίλειο και, πρώτα απ' όλα, μετά το 1880, της πιο ένθερμης υποστηρίκτριας του, της Αικατερίνης Λασκαρίδου. Ενθουσιασμένη από τη μέθοδο του Γερμανού Friedrich Frobel, η Λασκαρίδου παλεύει ακούραστα για την ανάπτυξη του θεσμού και εξυμνεί τον θεμελιωτή της. Υποσημειώνει, όμως, ότι οι απαρχές της προσχολικής αγωγής ανάγονται στον Πλάτωνα. Έτσι, και η προσφορά του έθνους αναδειχνεται και νομιμοποιείται η μέθοδος διπλά, ως επιστημονική και εθνική.

## 2.2. Το ερώτημα της ιστορικής γένεσης του θεσμού: η προσχολική αγωγή είναι θεσμός παλιός ή νεωτερική επινόηση;

Μορφές προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης εντοπίζονται σε προηγούμενες εποχές και σε διαφορετικές κοινωνίες. Ενδεικτικά ο M. Chartier αναφέρει ότι πριν από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα στην Κίνα τα παιδιά των εύπορων οικογενειών έρχονταν σε επαφή με τον κόσμο των σημείων σε πολύ μικρή ηλικία: *«Τα παιδιά τριών χρονών μπορούν να συσχετίσουν γράμματα (...) και αντικείμενα. Το ενδιαφέρον τους συχνά τονώνεται από παιχνίδια στα οποία επιδίδονται οι μητέρες ή οι παππούδες και οι γιαγιάδες, οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με την πρώτη αγωγή»* (Chartier 1982).

Μνεία για την εκπαίδευση των πρώτων χρόνων γίνεται σε πολλούς αρχαίους Έλληνες συγγραφείς. Η εκπαίδευση στην αρχαία Ελλάδα – στις διάφορες μορφές της όπως παιδεία στην Αθήνα, αγωγή στη Σπάρτη – αρχίζει κατά τεκμήριο στα 7 έτη. Μέχρι τότε το παιδί «ανατρέφεται». Από μικρή ηλικία μαθαίνει «καλούς τρόπους», σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις και τη γλώσσα. Ταυτόχρονα, το μικρό παιδί μυείται στον κόσμο της μουσικής με νανουρίσματα (τα βαυκαλήματα) και στην ποιητική με μύθους του Αισώπου και τα μορμολύκεια (ιστορίες με μάγισσες).

Οι προαναφερθείσες, όμως, δραστηριότητες δεν επιτελούνταν συστηματικά. Πρόκειται, κατά βάση, για παιχνίδια στα οποία οι ενήλικες δεν έδιναν μεγάλη σημασία. Τα πρώτα παιδικά χρόνια, γράφει ο επιφανής ελληνιστής Η. Μαργου, *«εκτυλίσσονται στην Αρχαιότητα υπό τη σκέπη του πιο οικείου αυθόρμητου: το παιδί αφήνεται στα ένστικτά του και αναπτύσσεται ελεύθερα (...). η ανάπτυξη του παιδιού αφ' εαυτή και έτσι όπως την εννοούν οι παιδαγωγοί μας θα φαινόταν στους Αρχαίους μια μέριμνα αχρείαστη»*. Σε αντίθεση με την σημερινή εκπαίδευση, συνεχίζει ο Μαργου, η παιδεία στην αρχαία Ελλάδα είναι εξ' ολοκλήρου προσανατολισμένη *«στη διαμόρφωση του ενηλίκου κι όχι στην ανάπτυξη του παιδιού (Μαργου 1975). Αν οι αρχαίοι Έλληνες» καταλήγει, «γνώριζαν τις σημερινές μέριμνες θα μας έριχναν ένα ειρωνικό βλέμμα, εφόσον γι' αυτούς η παιδεία "ασχολείται με το παιδί για να μάθει να ξεπερνά τον εαυτό του"»*.

Υπό το πρίσμα αυτό μπορούμε να αναγνώσουμε το ενδιαφέρον αρκετών Ελλήνων κλασικών για τα παιδιά πριν από τα 6 χρόνια τους. Ο Πλάτων, για παράδειγμα, θεωρούσε ότι τα παιδικά παιχνίδια είναι χάσιμο χρόνου. Έτσι, έκρινε επιθυμητό να αποτελούν εισαγωγή, επαγγελματική ή επιστημονική, στο καθαυτό σχολείο, το οποίο αρχίζει στα 6 έτη. *«Προσπάθησε λοιπόν, είπα εγώ, να αποφύγεις τον εξαναγκασμό»*, γράφει στην Πολιτεία,

*«και κάνε ώστε τα παιδιά να σπουδάζουν παίζοντας, για να μπορέσεις κι εσύ να διακρίνεις καλύτερα για ποιο πράγμα είναι πλασμένος ο καθένας» (Πλάτων 2002).*

Ο Αριστοτέλης, από την πλευρά του, θεωρεί ότι το παιδί μέχρι τα 5 του χρόνια δεν πρέπει να επιδοθεί σε σπουδές, ούτε σε επώδυνες εργασίες για να μην τεθεί σε κίνδυνο η φυσιολογική του ανάπτυξη. Θεωρεί, ωστόσο, αναγκαίο να αποφευχθεί η ανενέργεια των οργάνων του. Για το λόγο αυτόν προτείνει, ως μια ενδεικνυόμενη λύση, το παιχνίδι. Ωστόσο, συμπληρώνει, τα παιχνίδια δεν πρέπει να είναι κουραστικά και, κυρίως, να μην είναι ανάξια ελεύθερων παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό εισηγείται τα παιχνίδια, για να συντείνουν στη συγκρότηση του χρηστού πολίτη, να είναι απομιμήσεις των σοβαρών δραστηριοτήτων της μετέπειτα ζωής τους. Από τα 5 μέχρι τα 7 *«πρέπει οι παίδες να παρίστανται ως θεαταί εις τα μαθήματα»* (Αριστοτέλης n.d.).

Διαφορετικές είναι οι αντιλήψεις τόσο για το παιδί όσο και την αγωγή του τον 18<sup>ο</sup> αιώνα. Σύμφωνα με τους ιστορικούς που ενέσκηψαν στο ζήτημα, η σημαντικότερη αλλαγή στο διάστημα αυτό συνίσταται στην κοινωνική αλλαγή της εικόνας για το παιδί και τη συγκρότηση αυτού που στις μέρες μας αποκαλούμε παιδική ηλικία. Οι αντιλήψεις αυτές αλλάζουν στη διάρκεια του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα.

Το 1960 ο Γάλλος ιστορικός Philippe Aries δημοσιεύει το βιβλίο *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας*. Πρόκειται για το πρώτο συστηματικό πόνημα για την παιδική ηλικία έτσι όπως αυτή προσλαμβάνεται στις δυτικές κοινωνίες, από το Μεσαίωνα μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ο συγγραφέας διατυπώνει δύο κεντρικές υποθέσεις: *«Η πρώτη μου τοποθέτηση είναι μια προσπάθεια ερμηνείας των παραδοσιακών κοινωνιών. Η δεύτερη επιδιώκει να δείξει τη νέα θέση που κατέλαβαν στις βιομηχανικές μας κοινωνίες το παιδί και η οικογένεια»* (Αριές, *Αιώνες παιδικής ηλικίας* 1990).

Σε ό,τι αφορά την πρώτη θέση, ο Aries διευκρινίζει: *«Υποστήριξα ότι η εικόνα που είχε η κοινωνία αυτή για το παιδί και ακόμη περισσότερο για τον έφηβο ήταν αρκετά θολή. Η διάρκεια της παιδικής ηλικίας περιοριζόταν στην πιο ευάλωτη περίοδό της, σ' αυτήν που το μικρό του ανθρώπου δεν ήταν σε θέση να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Το παιδί, εκείνη την εποχή, μόλις κατόρθωνε να ανταπεξέλθει στις σωματικές του ανάγκες, αναμιγνυόταν πολύ σύντομα με τους ενήλικες, μοιραζόταν τις δουλειές και τα παιχνίδια τους. Από μικρό παιδί γινόταν αμέσως νέος άνδρας (...). τη μετάδοση των αξιών και των γνώσεων, αλλά και γενικότερα κοινωνικοποίηση του παιδιού δεν την εξασφάλιζε ούτε την έλεγχε άλλωστε η οικογένεια. Το παιδί απομακρυνόταν γρήγορα από τους γονείς του και μπορούμε να πούμε*

ότι, για αιώνες ολόκληρους, η μόρφωση περνούσε από τη μαθητεία, χάρη στη συνύπαρξη του παιδιού ή του νέου με τους ενήλικες. Μάθαινε τα πράγματα που έπρεπε να ξέρει, βοηθώντας τους μεγάλους. Το πέρασμα του παιδιού μέσα από την οικογένεια και την κοινωνία ήταν υπερβολικά σύντομο και ασήμαντο, για να αφήσει τα ίχνη του στη μνήμη των ανθρώπων και να αγγίξει την ευαισθησία τους.

Εντούτοις υπήρχε ένα επιφανειακό αίσθημα για το παιδί που το ονόμασα «κανάκεμα» - αλλά αφορούσε αποκλειστικά τα πρώτα χρόνια, όταν το παιδί ήταν ακόμα ένα μικρό αστείο πραγματάκι. Διασκέδαζαν μαζί του, όπως μ' ένα ζώο, μ' ένα ξεδιάντροπο πιθηκάκι. Αν τύχαινε να πεθάνει τότε, όπως συνέβαινε συχνά, μπορεί μερικοί να στενοχωριόνταν, όμως κατά κανόνα δεν έδιναν πολύ μεγάλη σημασία. Ένα άλλο παιδί θα ερχόταν σύντομα να το αντικαταστήσει. Το παιδί δεν έβγαινε από ένα είδος ανωνυμίας» (Αριές, Αιώνες παιδικής ηλικίας 1990).

Η κατάσταση, υποστηρίζει ο συγγραφέας, προοδευτικά αλλάζει, αναφέροντας πως κάποια χρονική στιγμή συντελέστηκε μια μεταβολή στα ήθη, η οποία αποτυπώνεται σε δύο βασικές αλλαγές: το σχολείο αντικατέστησε την κυρίαρχη μορφή μάθησης, τη μαθητεία και η οικογένεια έγινε ο αναγκαίος τόπος στοργής ανάμεσα στους συζύγους και ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά. Η στοργή εκφράζεται με τη μέριμνα των γονιών να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μορφωθούν. Η οικογένεια λοιπόν οργανώνεται γύρω από τα παιδιά, τα βλέπει διαφορετικά και σκέφτεται το μέλλον τους.

Ο Agies, με δυο λόγια, υποστηρίζει ότι η παραδοσιακή κοινωνία δεν διαφοροποιούσε τα παιδιά από τους ενήλικους και αγνοούσε την παιδική ηλικία. Ο βασικός λόγος της αγνόησης της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με τον Agies, ήταν η εξάρτηση. Όποιος ήταν εξαρτημένος οικονομικά και κοινωνικά, ακόμη κι αν ήταν 25 χρόνων, θεωρούνταν παιδί. Όρος, συνεπώς, για την ενηλικίωση ήταν όχι ο χρόνος, αλλά η αυτονομία, οικονομική κατά πρώτο λόγο.

Οι θέσεις του Agies συζητήθηκαν πολύ και σε ορισμένα σημεία επικρίθηκαν. Ιδιαίτερα αμφισβητήθηκε η θέση ότι η παιδική ηλικία δεν υπήρξε στο παρελθόν. Σχετικά με τη θέση του παιδιού σε μια σύγχρονη κοινωνία θα μπορούσαμε να πούμε ότι συναρτάται ιστορικά με δύο δέσμες παραγόντων: τις επικρατούσες αξίες για το παιδί, τα δικαιώματα και τις σχέσεις του με τους ενήλικους αφενός κι αφετέρου τις πρακτικές που αναπτύσσονται τόσο από τα παιδιά όσο και, κυρίως, από τους ενήλικες. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη κι αν οι κοινωνίες διακηρύσσουν τις ίδιες αξίες για το παιδί, εμφανίζουν διαφορές

ως προς την τήρησή τους είτε γιατί έχουν διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις είτε γιατί δεν διαθέτουν τους απαραίτητους θεσμούς.

Η διαδικασία «διάπλασης» του παιδιού θα συνεχιστεί ποικιλότροπα μέσω του σχολείου αλλά και ποικίλων αναγνωσμάτων, ανάμεσα στα οποία ιδιαίτερη θέση κατέχει το σημαντικότερο και μακροβιότερο από τα ελληνικά παιδικά περιοδικά *Η διάπλασις των παιδων*, που εκδίδεται από το 1879 έως το 1948. Θα παρέλθει αρκετός χρόνος ώστε η κατηγορία «παιδί» να υποδιαιρεθεί σε ειδικότερες, ώστε να συμπεριλάβει και τα παιδιά κάτω των 6 χρόνων. Στα αγγλικά και τα γαλλικά θα χρησιμοποιηθούν εκφράσεις όπως *prime infancy*, *early childhood*, *jeune enfant*, *prime enfance*.

Στα ελληνικά ένδειξη των νέων αντιλήψεων είναι η εισαγωγή στη γλώσσα το 1865 του όρου «νηπιαγωγείο», το 1876 του όρου «νηπιαγωγική», το 1880 του όρου «νηπιαγωγός» και, με το χρόνο, άλλων σχετικών όρων ή παραγώγων τους (Κουμανούδης 1998).

Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει πως τα εγχειρήματα θέσπισης και εξάπλωσης της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα εγκλείουν, ρητά ή άρρητα, μια συγκεκριμένη αντίληψη για το παιδί και την παιδική ηλικία. Το 1933 έντονα επηρεασμένη από τη ζωή και τη δράση της μητέρας της Αικατερίνης Λασκαρίδου, η Ειρήνη Λασκαρίδου, σ' ένα βιβλίο – μαρτυρία υπέρ του θεσμού του νηπιαγωγείου, προβαίνει στις παρακάτω εννοιολογικές διασαφηνίσεις: «*Εις την λέξιν Παιδίον, περιλαμβάνομεν όλα τα κάτω των 14 ετών, τα δε άνω λέγονται πλέον Έφηβοι ή Κοράσια. Ειδικώτερον δε, εννοούμεν Νεογνόν, το μόλις γεννώμενον έως 10 ημερών, Βρέφος από 10 ημερών έως 26 μηνών και Νήπιον, από 26 μηνών έως 6 ετών. Ώστε γλωσσικώς και το Βρεφοκομείον και το Νηπιαγωγείον είναι τόσον σωστά, ώστε δεν πρέπει ν' αλλάξουν*» (Λασκαρίδου 1933).

Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της Ει. Λασκαρίδου απηχούν σε γενικές γραμμές τα ισχύοντα σε πολλές δυτικές χώρες. Απηχούν ακόμη, τουλάχιστον εν μέρει, τις νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, σύμφωνα με τις οποίες το παιδί πάει στο νηπιαγωγείο στα 3 του χρόνια. Στην εποχή, ωστόσο, της Ει. Λασκαρίδου τα πράγματα αλλάζουν. Σύμφωνα με τις νομοθετικές διατάξεις από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μετά, τα παιδιά πάνε στο νηπιαγωγείο - στα ελάχιστα τέλος πάντων που υπάρχουν - στα 4 τους χρόνια και μένουν εκεί μέχρι να πάνε στο δημοτικό στα έξι. Εδώ έχει τις καταβολές της η διαδεδομένη στις μέρες μας διάκριση ανάμεσα στα προνήπια (4 – 5 χρόνων) και στα νήπια (5 – 6 χρόνων). Θα χρειαστεί αρκετός χρόνος για να περάσουν δειλά δειλά στα ελληνικά ξενόγλωσσοι όροι, όπως «παιδί προσχολικής ηλικίας», «πρώτη παιδική ηλικία».



### **Κεφάλαιο 3. Οι πρώτοι θεσμοί προσχολικής αγωγής: Διαφωτισμός, φιλανθρωπία, Βιομηχανική Επανάσταση**

Προς τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα και τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα την εμφάνιση τους κάνουν σε διάφορες περιοχές της Ευρώπης σειρά από ιδρύματα, τα οποία απευθύνονται κυρίως σε παιδιά κάτω των 6 χρόνων και χαρακτηρίζονται από τρία βασικά χαρακτηριστικά: την πυκνότητα, την ποικιλία και τον περιορισμένο κρατικό παρεμβατισμό. Από το 1770 μέχρι το 1830, κυρίως γύρω στο 1800, εμφανίζονται σε πάρα πολλές γωνιές της Ευρώπης ιδρύματα, τα οποία στεγάζουν παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα συγκεκριμένα ιδρύματα παρουσιάζουν ποικιλομορφία ως προς τους σκοπούς, τους στόχους, τις παιδαγωγικές μεθόδους και το διδακτικό υλικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάδυση αυτών των ιδρυμάτων σε έναν εκτεταμένο γεωγραφικά χώρο, το μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης, και η πυκνότητά τους ασφαλώς δεν είναι συμπτωματικές.

Στην ιστορία της προσχολικής αγωγής ως γενέθλιο συμβάν αναφέρεται η οργάνωση το 1770 από τον Αλσατό πάστορα Jean Frederic Oberlin (1740 – 1826) χώρου στον οποίο συγκέντρωνε παιδιά εργαζόμενων αγροτών από πέντε χωριά. Το ίδρυμα του είχε το όνομα «σχολείο για πλέξιμο» (ecole a tricoter) και αποσκοπούσε στην καλλιέργεια της γλώσσας, την εκμάθηση στοιχειωδών πραγμάτων μέσω χειροτεχνημάτων, την ηθική και θρησκευτική αγωγή.

Το 1801 με πρωτοβουλία της μαρκησίας de Pastoret, αντιπροέδρου της Ένωσης της Μητρικής Αγαθοεργίας, ιδρύεται στο Παρίσι αίθουσα φιλοξενίας για δώδεκα μικρά παιδιά. Λίγο αργότερα, το 1826 ιδρύεται στο ίδιο μέρος το πρώτο «Άσυλο» (Salles d' Asile), στο οποίο γράφονται 80 παιδιά άπορα και ορφανά από 2 έως 6 χρονών.

Το 1799 ο δήμος της Κοπεγχάγης διερευνά το ενδεχόμενο σύστασης ειδικών ιδρυμάτων για την εκπαίδευση των φτωχών παιδιών. Το 1802, στην Πρωσία, η πριγκίπισσα Pauline de Lippe – Detmold, επηρεασμένη από τους Γάλλους Φιλανθρώπους, οργανώνει «ίδρυμα φύλαξης για τα μικρά παιδιά» (Aufbewahrungs – Anstalt Kleiner Kinder), το οποίο απευθύνεται σε παιδιά των οποίων οι манάδες εργάζονται το καλοκαίρι στα χωράφια και λειτουργεί από τον Ιούνιο μέχρι τον Οκτώβριο όπου εκτός από κατήχηση διδάσκονται τη γερμανική γλώσσα και το κέντημα (Budde 1999).

Τα χρόνια που ακολουθούν τα εγχειρήματα φροντίδας των μικρών παιδιών είναι πιο συστηματικά και τελούν συχνά υπό την αιγίδα δημοτικών ή πολιτειακών αρχών. Το

1806 νομοσχέδιο προβλέπει τη δημιουργία σχολείου φύλαξης (Warteschule) σε όλους τους δήμους του μεγάλου δουκάτου του Berg στη Γερμανία. Το 1807 το γερμανικό κρατίδιο του Σλέσβιχ – Χόλσταιν δημιουργεί ιδρύματα για παιδιά 4 – 7 χρόνων. Το ίδιο διάστημα στην Ολλανδία και στο Βέλγιο ιδρύονται εκατοντάδες «νηπιαγωγεία», τα οποία ονομάζονται κι αυτά Σχολεία φύλαξης (Bevaarscholen) (Deraere 1999).

Την ίδια περίοδο μεγάλη ανάπτυξη γνωρίζει στη γενέθλιο χώρα της Βιομηχανικής Επανάστασης, Μεγάλη Βρετανία, ένας νέος θεσμός, τα Dame Schools. Ιδρύονται και διευθύνονται από ηλικιωμένες γυναίκες ή άνδρες ανήμπορους να εργαστούν, με στόχο τη φύλαξη κυρίως των παιδιών των εργατών. Εκτιμάται ότι το 1819 υπήρχαν στη Μεγάλη Βρετανία πάνω από 3.000 τέτοια ιδρύματα (Crook, L' education collective des jeunes enfants en Grande - Bretagne: une perspective historique 1999).

Ιδρύματα προσχολικής αγωγής ιδρύονται την ίδια περίοδο και στις ΗΠΑ. Πριν και, κυρίως, μετά την Αμερικανική Επανάσταση (1776) επικρατεί ένα κλίμα παραίνεσης προς τους γονείς, ιδιαίτερα τις μητέρες, να γίνουν παιδαγωγοί μιας νέας γενιάς Αμερικανών πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό ιδρύονται «σχολεία» για μικρά παιδιά, τα λεγόμενα Family Schools.

Τα ιδρύματα υποδοχής μικρών παιδιών πολλαπλασιάζονται στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αλλάζουν παιδαγωγικό περιεχόμενο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το διάστημα αυτό συντελείται η μετάβαση από τους πρώτους «σταθμούς φύλαξης» στα πρώτα ιδρύματα προσχολικής αγωγής. Η μετάβαση συμπίπτει με – και σε μεγάλο βαθμό απορρέει από – την παιδαγωγική δράση δύο ανδρών, του Ελβετού Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) και του Βρετανού Robert Owen (1771 – 1858).

### **Πρώτα παιδαγωγικά ρεύματα**

#### **3.1.1. Ο Ελβετός Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) Μέθοδος Pestalozzi – έξι αρχές της μεθόδου**

Ο J. H. Pestalozzi γεννημένος στη Ζυρίχη, δέχτηκε από τον Rousseau και ιδιαίτερα από τον Αιμίλιο την πιο καθοριστική επίδραση. Απέβαλε τον πολιτικό για να ξαναγεννηθεί μέσα από την αγωγή.

Στο Stans, μια πόλη κατεστραμμένη από τον πόλεμο, όπου ο Pestalozzi έφτασε ως όργανο της νέας εξουσίας, υποδεχόταν ορφανά με τα οποία επιχείρησε να χαναχτίσει την ανθρωπότητα: το αγαπημένο σχολείο των φτωχών. Ανέπτυξε εκεί μια παιδαγωγική της καρδιάς, βασισμένη στην αγάπη και την εμπιστοσύνη, εισάγοντας ταυτόχρονα τις

πρώτες ασκήσεις της νοημοσύνης και μώνοντας τα παιδιά στις αγροτικές και οικοτεχνικές εργασίες. Αναγκασμένος λίγο αργότερα λόγω του πολέμου να εγκαταλείψει το Stans και να συνεχίσει το έργο του στο Burgdorf και τοποθετημένος αρχικά σε μια τάξη ενός σχολείου της πόλης, ξάφνιασε όταν διέκοψε την παμπάλαια συνήθεια σύμφωνα με την οποία τα παιδιά κάθονταν φρόνιμα στα θρανία τους, μάθαιναν απέξω και απήγγειλαν, το καθένα με τη σειρά του, αποσπάσματα από διδακτικά – υποδειγματικά βιβλία. Ο νέος δάσκαλος, αντιθέτως, εφάρμοζε μια ενεργητική μέθοδο, όπου ένα μέρος των παιδιών μάθαινε τις λέξεις ξεκινώντας από τα πραγματικά αντικείμενα, έπειτα προσπαθούσε να τις ταξινομήσει, ενώ οι άλλοι ασχολούνταν με το να ζωγραφίζουν στην πλάκα τους γραμμές, τετράγωνα και κύκλους. Αντιμέτωπος με τις δυσκολίες που του δημιουργούσαν οι γονείς και οι τοπικές αρχές, έχοντας την υποστήριξη, όμως, του πολιτικού Starfer, ο οποίος πίστευε στην αξία της εκπαίδευσης, προσπαθούσε *«ν’ απλοποιήσει, όσο γίνεται περισσότερο, με όλα τα μέσα, τα πρώτα στοιχεία του συλλαβισμού και της αριθμητικής, και να τα διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγηθεί το παιδί όσο πιο απλά και σίγουρα γινόταν από το πρώτο επίπεδο στο δεύτερο, έπειτα, γρήγορα και σίγουρα, στο τρίτο και τέταρτο»*. Ο Pestalozzi είχε ως στόχο ένα τετραπλό ίδρυμα: ένα σχολείο, ένα οικοτροφείο, ένα σεμινάριο δασκάλων και ένα ορφανοτροφείο. Ανέπτυξε μια έντονη παιδαγωγική δραστηριότητα γύρω από τα βασικά μαθήματα, μέσα σε μια ατμόσφαιρα όπου η τάξη επιβαλλόταν μονάχα μέσω των απαιτήσεων της κοινής εργασίας και της επιτυχίας του καθενός. Το βιβλίο, το οποίο δημοσιεύτηκε το 1801, *«Wie Gertrud inhe Kinder lehrt»* («Πώς η Γερτρούδη ανατρέφει τα παιδιά της»), χάραξε τις γενικές γραμμές εκείνου που θα ονομαστεί «μέθοδος Pestalozzi»: παιδαγωγική της ευφυΐας, πρακτική παιδαγωγική (γυμναστική και επαγγελματική παιδαγωγική) και παιδαγωγική της καρδιάς (ηθική – ψυχική παιδαγωγική).

Σύμφωνα με τον M. Soetard η μέθοδος Pestalozzi μπορεί να συνοψιστεί σε έξι αρχές: της εποπτείας, της στοιχειώδους απλοποίησης, της ολοκλήρωσης της δραστηριότητας, της αυτενέργειας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. σύμφωνα με την πρώτη αρχή κάθε μάθηση περνά από τις αισθήσεις και για το λόγο αυτόν πρέπει να συνδέεται με τα βιώματα των παιδιών. Σύμφωνα με τη δεύτερη, ενάντια στην τάση πολύπλοκων παιδαγωγικών μεθόδων επιβάλλεται η τακτική επιστροφή σε απλά και οικεία στοιχεία. Η τρίτη αρχή έγκειται στην προσπάθεια της σταδιακής ολοκλήρωσης, ώστε το παιδί σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης του να φτάσει στα έσχατα όρια των δυνατοτήτων του, με απώτερο στόχο τη στερέωση της αυτόνομης δύναμής του. Η τέταρτη αρχή θέλει το παιδί να

βρίσκεται πάντα σε κατάσταση δράσης, πρωτοβουλίας, δημιουργίας. Η αρχή της αυτενέργειας θέλει το παιδί να ενεργεί διαρκώς, όχι στα τυφλά, αλλά με γνώμονα την ανάπτυξη της αυτόνομης κρίσης του. Ο Pestalozzi, τέλος, θεωρούσε αναγκαία τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια ανάμεσα στα παιδιά. Για αυτό τον λόγο, οι πλέον προχωρημένοι ενεργούσαν ως ενδιάμεσοι ανάμεσα στον δάσκαλο και τα άλλα παιδιά, συνέτρεχαν τους πρώτους και βοηθούσαν τους δεύτερους.

Η μέθοδος Pestalozzi, σημειώνει ο Soetard, «αναπτύσσεται προς μια τριπλή κατεύθυνση, την οποία αποδίδουμε, τις περισσότερες φορές, με το τριπλό σχήμα: κεφάλι, καρδιά, χέρι, ή πάλι με τα τρία ρήματα γνωρίζω, θέλω, μπορώ. Δεν πρόκειται για τρεις ικανότητες του ατόμου, όσο για τρεις οπτικές πάνω σε αυτό: εκείνη της δύναμης που διαθέτει να αποβάλλει τις θολές εντυπώσεις για να καταλήξει σε ξεκάθαρους έννοιες, εκείνη της ικανότητας που αναπτύσσει για την εφαρμογή της ελεύθερης βούλησής του, έτσι ώστε να καλλιεργεί ό,τι καλύτερο έχει μέσα του, εκείνη των τεχνικών μεσών που υιοθετεί στοχεύοντας να δημιουργήσει κάτι από, και με, τον ίδιο του τον εαυτό» (Johann Heinrich Pestalozzi, στο J. Houssaye, Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης 2000). Να σημειώσουμε, τέλος, ότι ο Pestalozzi έδωσε ιδιαίτερο βάρος στην κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί θεωρώντας το γλωσσικό όργανο βάση του πολιτισμού (Soetard 2000).

Οι επιρροές του Pestalozzi αγγίζουν και τον ελλαδικό χώρο. Στην Ελβετία μεταβαίνει και ο μετέπειτα πρώτος κυβερνήτης του νεοελληνικού κράτους, Ιωάννης Καποδίστριας, ο οποίος λαμβάνει γνώση των ιδεών του μεγάλου παιδαγωγού. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι στην τετραετία της κυβερνητικής του θητείας (1828 – 1831) δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι ο Καποδίστριας έκανε κάποια χρήση αυτών των ιδεών.

### **3.1.2. Ο Βρετανός Robert Owen (1771 – 1858) και το σχολείο στο New Lanark**

Γνωστό και σημαντικό ως προς τις συνέπειες του είναι και το εγχείρημα του Robert Owen, θεμελιωτή του εργατικού κινήματος στην Αγγλία. Όπως πολλοί σύγχρονοί του, ο Owen υπήρξε αυτοδίδακτος. Επηρεασμένος από τις απόψεις του Γάλλου διαφωτιστή φιλοσόφου και γνωστού υποστηρικτή της θεώρησης tabula rasa Claude Etien Helvetius (1715 – 1771), ο Owen ιδρύει το 1816 στο New Lanark (κοντά στη Γλασκόβη) το Institution for the Character, στο πλαίσιο του οποίου δημιουργείται και λειτουργεί ίδρυμα προσχολικής αγωγής, το περίφημο Infant School, υπό την παιδαγωγική ευθύνη του James Buchanan και της Molly Young.

Βασική ιδέα του Owen, όπως των σοσιαλιστών εν γένει, η οποία αποτυπώνεται και στον τίτλο του πονήματός του, είναι ότι ο χαρακτήρας του ανθρώπου διαμορφώνεται όχι μόνο κληρονομικά ή ατομικά, αλλά και από το κοινωνικό του περιβάλλον, ειδικότερα το προγονικό. Οι πρόγονοι μεταδίδουν τις ιδέες και τις συνήθειες τους, οι οποίες διαμορφώνουν τον χαρακτήρα των νεότερων και τη συμπεριφορά τους.

Ο Owen υιοθετεί την ιδέα του γνωστότερου Άγγλου κοινωνιολόγου της εποχής, Herbert Spencer, σύμφωνα με την οποία ο τομέας της εκπαίδευσης πρέπει να είναι ο σημαντικότερος στο κράτος. Αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην αγωγή και την εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Θεωρούσε ότι μόνο ένας δάσκαλος από την κοινωνική τάξη των παιδιών μπορούσε να τα μάθει. Μόνο αυτός μπορούσε να τα καταλάβει, να κατανοήσει τις συνήθειες και τις διαθέσεις τους. Στο New Lanark γίνονταν δεκτά τα παιδιά από τη στιγμή που περπατούσαν και μπορούσαν να μείνουν εκεί όσο οι γονείς τους εργάζονταν. Τα μικρά παιδιά έπαιζαν παιχνίδια και άκουγαν ιστορίες. Αργότερα μουούνταν στην ανάγνωση και τη γραφή και μάθαιναν στοιχεία φυσικής ιστορίας, γεωγραφίας και άλλων μαθημάτων. Στα 6 πήγαιναν στο δημοτικό. Η επιτυχία του infant school στο New Lanark είχε μεγάλη απήχηση ιδιαίτερα στους κύκλους των μορφωμένων φιλελεύθερων και ριζοσπαστών. Το 1836 τα infant schools ανέρχονταν σε 260, αλλά δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι λειτουργούσαν με βάση τις αρχές του Owen και των επιγόνων του (Crook, L' education collective des jeunes enfants en Grande - Bretagne: une perspective historique 1999). Η φήμη των σχολείων του Owen εξαπλώθηκε σε πολλές περιοχές της Ευρώπης και της Αμερικής.

Στην ομιλία του προς τους κατοίκους του Νέου Λάναρκ ο Owen αναφέρει: «Αυτό το Ίδρυμα, όταν θα έχουν περατωθεί όλα τα τμήματα του, έχει σκοπό να παράγει μόνιμα και ωφέλιμα αποτελέσματα. Και αντί να εφαρμόζονται προσωρινά μέτρα για τη διόρθωση μερικών από τις σημαντικότερες εξωτερικές συνήθειές σας, πρέπει να πραγματοποιηθεί μια πλήρης και σωστή βελτίωση στον εσωτερικό και εξωτερικό χαρακτήρα του χωριού. Γι' αυτόν τον σκοπό το Ίδρυμα έχει διαμορφωθεί έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να παραλαμβάνει τα παιδιά σας σε πολύ νεαρή ηλικία, σχεδόν μόλις μπορούν να περπατήσουν. Με τον τρόπο αυτόν πολλές από εσάς, μητέρες οικογενειών, θα μπορείτε να κερδίζετε περισσότερο για τη συντήρηση των παιδιών σας, θα έχετε λιγότερες φροντίδες και μικρότερη έγνοια γι' αυτά, ενώ τα παιδιά θα αποτρέπονται από τις κακές συνήθειες, και σταδιακά θα προετοιμάζονται για να μάθουν τις καλύτερες. Το μεσαίο δωμάτιο του κάτω πατώματος

θα αφιερωθεί στη στέγασή τους. Εκεί η κυριότερη απασχόληση τους θα είναι να παίζουν και να διασκεδάσουν όταν ο καιρός θα είναι κακός. Τις υπόλοιπες μέρες θα μπορούν να χρησιμοποιούν τον περιφραγμένο χώρο μπροστά στο κτίριο, αφού για να αποκτήσουν τα παιδιά γερή κράση πρέπει να μείνουν όσο το δυνατόν περισσότερο στο ύπαιθρο. Καθώς μεγαλώνουν θα πηγαίνουν στα δωμάτια που βρίσκονται δεξιά και αριστερά, όπου θα διδάσκονται κανονικά τα πρώτα γράμματα. Και πριν ακόμα γίνουν έξι ετών θα μπορούν πλέον να αποκτούν ανώτερη εκπαίδευση» (Owen 2007).

### **3.1.3. Ο Γερμανός Friedrich Wilhelm August Froebel (1782 – 1852) – Αντιλήψεις του Φραϊμπελ για την εκπαίδευση «Ο νηπιακός κήπος»**

Ο Froebel είναι παγκοσμίως γνωστός ως ο δημιουργός του νηπιακού κήπου (kinder – garden). Ο νηπιακός κήπος και το ειδικό παιδαγωγικό υλικό του βασίζονταν στην ιδιαίτερη φιλοσοφία της αγωγής την οποία ο ίδιος ονόμαζε *σφαιρική παιδεία*. Αυτή τη θεωρία της παιδείας ο Froebel την εφάρμοσε, επίσης, στο σχολείο και τη δοκίμασε στο ιδιωτικό του Keilhau κοντά στο Rudolstadt. Η παιδαγωγική του Froebel γίνεται δύσκολα κατανοητή, κυρίως διότι δεν την περιέγραψε πλήρως σε κανένα έργο. Από το 1811, ήδη ο Froebel θέλησε να συνοψίσει τη σφαιρική φιλοσοφία του σε ένα μόνο βιβλίο. Η παγκόσμια εμβέλεια του ως παιδαγωγού απορρέει από το πρόγραμμα που διαμόρφωσε για τον νηπιακό κήπο. Ο θεσμός του νηπιακού κήπου εμφανίστηκε από το αρχικό πρόγραμμα του Froebel, το οποίο προέβλεπε μια βελτιωμένη εκπαίδευση στους κόλπους της οικογένειας, μέσα από το κοινό παιχνίδι ανάμεσα στους ενήλικους και τα παιδιά, με τα παιχνίδια – δώρα και τις ενασχολήσεις. Στο πλαίσιο του θεσμού αυτού, οι επαγγελματίες νηπιαγωγοί ασχολούνται με τα παιδιά όταν εκείνα παίζουν. Η θεωρία των παιχνιδιών, την οποία ο Froebel στην αρχή σκόπευε να εφαρμόσει μέσα στην οικογένεια, έχει πλέον εφαρμογή έξω από αυτήν. Ένα μεγάλο, κατά συνέπεια, μέρος της αρχικής ιδέας της θεωρίας του παιχνιδιού εγκαταλείφθηκε.

Τον νηπιακό κήπο στην εποχή του Froebel, όπως και τον δικό του στο Blankenburg, τον αποτελούν τρεις τομείς. Στο κέντρο βρίσκεται το παιχνίδι με τα δώρα και τα μέσα διδασκαλίας και ενασχόλησής του. Δίπλα τους βρίσκονται τα παιχνίδια κίνησης που είναι παιχνίδια με τρέξιμο, χορό και παραστάσεις. Τα μέλη μιας ομάδας παικτών κάνουν μαζί ομαδικές κινήσεις. Ο τρίτος τομέας είναι η κηπουρική. Εδώ το παιδί του νηπιακού κήπου πρέπει να παρακολουθήσει την ανάπτυξη, την ωρίμανση των φυτών που το ίδιο έχει φυτέψει, όπως σε έναν καθρέφτη το μικρό παιδί βλέπει – μέσα από την αύξηση, την

ανάπτυξη, το ωρίμασμα των φυτών – τη δική του ανάπτυξη, αύξηση και ωρίμανση. Στο κέντρο του νηπιακού κήπου, όμως, βρίσκονται τα υλικά για το παιχνίδι του Froebel: απλά αντικείμενα, όπως η μπάλα, η σφαίρα, ο κύβος, το ξυλαράκι, το πλακίδιο. Ο Froebel καθορίζει τη διάταξη των αντικειμένων - μέσω παιχνιδιού ως ένα σύστημα στερεών υλικών – αντικειμένων, που περιλαμβάνουν μια επιφάνεια σε σχήμα γραμμών και σημείων, των οποίων περιγράφει τις συνδέσεις ως μια ανάλυση, μέσα από το πέρασμα από τις τέσσερις μορφές του υλικού, και ως ένα αντίστοιχο σύνολο. Ο Froebel ξεκινάει από την ενότητα, την μπάλα, τη σφαίρα και περνώντας από όλο και πιο φανερά οργανωμένα υλικά, τα οποία μπορεί να αναλύσει κανείς μέχρι το σημείο να φτιάξει χάντρες, δηλαδή αντικείμενα σε μορφή σημείων, επιστρέφει σε αντικείμενα με σχήμα σφαίρας. Ο Froebel ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τα στερεά υλικά και κυρίως με τα παιχνίδια δώρα 3 έως 6, τα κουτιά που περιέχουν παιχνίδια για να κάνει κανείς κατασκευές και συνθέσεις. Το τρίτο δώρο περιλαμβάνει 8 κύβους που μπορούν να αποσυναρμολογηθούν, το τέταρτο δώρο περιλαμβάνει 8 παραλληλεπίπεδα, το πέμπτο έχει 27 κύβους που μπορεί κανείς να συνθέσει, να κάνει ποικίλες κατασκευές και συνδυασμούς. Το έκτο δώρο περιέχει 27 παραλληλεπίπεδα [πλακίδια] (από τα οποία έξι τέμνονται οριζόντια και τρία κάθετα). Με αυτά τα βασικά αφηρημένα (καθαρά) κομμάτια μπορεί να κατασκευαστεί μια ποσότητα σχημάτων, τα οποία ο Froebel κατέταξε σε τρεις τύπους: τα σχήματα της ζωής, τα σχήματα της καθημερινής ζωής, τα σχήματα της ομορφιάς και τα σχήματα της γνώσης.

Ο σκοπός είναι να γίνει αισθητή η δημιουργία, ο κόσμος, ενώ πραγματοποιείται η κατασκευή. Υποτίθεται πως το μικρό παιδί μαθαίνει – με την ενέργεια και την κατασκευή – τις δομές, τους στοιχειώδεις νόμους της πραγματικότητας, τους οποίους διαισθάνεται και μέσα από την πράξη. Έτσι μέσα στο παιχνίδι κάθε υλικό γίνεται *pars pro toto*, μέρος του συνόλου, σύμβολο του Σύμπαντος (Houssaye 2000).

#### **Κεφάλαιο 4. Εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών**

##### **4.1 Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας**

Το Νηπιαγωγείο (Ecole maternelle), το οποίο, πριν από τον τελευταίο πόλεμο, δεχόταν, κυρίως, παιδιά από φτωχές οικογένειες των πόλεων, είδε τα τελευταία χρόνια μια εντυπωσιακή αύξηση σε αριθμό παιδιών απ' όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Τα στατιστικά στοιχεία του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας του σχολικού έτους 1983 - 1984 μας παρουσιάζουν 2.623.597 παιδιά να φοιτούν σε 17.810 νηπιαγωγεία από ηλικίας 2 μέχρι 5 ετών (Nationale, French Education System in Figures 1984-1985).

Κι ενώ κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα οι φτωχοί εργαζόμενοι γονείς συνήθιζαν να αφήνουν τα παιδιά τους στις Salles d' asile, στις μέρες μας, το γαλλικό νηπιαγωγείο έχει αποκτήσει τη δική του παιδαγωγική ταυτότητα. Όχι μόνο ανοίγει τις πύλες του σε ένα μεγάλο αριθμό μικρών παιδιών, αλλά αποδίδει μεγαλύτερη σημασία από την απλή φύλαξη των παιδιών στις καθαρά παιδαγωγικές δραστηριότητες. Διατηρεί, επίσης, την αυτοτέλεια του, ενώ, ταυτόχρονα, προετοιμάζει για την επόμενη σχολική βαθμίδα.

Πολλοί παράγοντες συμβάλλουν σήμερα στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης προσχολικής αγωγής:

- Η μόρφωση του παιδαγωγικού προσωπικού με υψηλά ποιοτικά κριτήρια.
- Η εργασία σε ομάδες, που συνενώνει τις νηπιαγωγούς και, κάτω από την επίβλεψη τους, τους γονείς και τους άλλους εταίρους της παιδευτικής διαδικασίας σε ένα συνεργαζόμενο σύνολο.
- Τα κατάλληλα κτίρια με τον ανάλογο εξοπλισμό.
- Μια όλο πιο πρώιμη ηλικία εισδοχής του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Στα προγράμματα του 1985, υπάρχει η φιλοδοξία να γίνουν δεκτά όλα τα παιδιά των 3 ετών που οι γονείς τους το επιθυμούν. Στα παιδιά των 5 ετών η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική και, ήδη από το 1970, το 100% αυτής της ηλικίας φοιτούν σε αυτό. Σήμερα, το 90% των 4 ετών και το 75% των 3 ετών, καθώς και το 25% των 2 ετών είναι τρόφιμοι του (Nationale, L' ecole Maternelle: Son role/ses missions, Centre Nationale de Documentation Pedagogique 1986).

Συνοψίζοντας το γαλλικό νηπιαγωγείο έχει ως σκοπό τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από την προοπτική της ολόπλευρης ανάπτυξής του και την απόκτηση της αυτονομίας του. Το παιδί εκεί ζει, μαθαίνει, αναπτύσσει τις κινητικές, συναισθηματικές, διανοητικές και κοινωνικές του δεξιότητες, τις οποίες, αργότερα, επεκτείνει στο δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος του είναι ταυτόχρονα κοινωνικός, με το να δέχεται τα παιδιά, να τα φροντίζει, να εξυπηρετεί τους εργαζόμενους γονείς, να τους παρέχει ένα κατάλληλο περιβάλλον και – κυρίως – εκπαιδευτικός, καθώς εισάγει το παιδί στον κόσμο της μάθησης και το προετοιμάζει για το δημοτικό σχολείο.



#### **4.2 Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας**

Η προσχολική αγωγή παρέχεται στους βρεφικούς σταθμούς (Kinderkrippe), που επισκέπτονται παιδιά ηλικίας μέχρι και τριών ετών και στα νηπιαγωγεία «Kindergarten» για παιδιά από τριών μέχρι έξι ετών. Τα νηπιαγωγεία έχουν δύο κατευθύνσεις: είτε ακολουθούν δικό τους πρόγραμμα με σκοπό μια γενικότερη κοινωνικοποίηση του παιδιού και καλλιέργεια μιας σειράς δεξιοτήτων που προσαρμόζουν το πρόγραμμά τους στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου (και, κατά συνέπεια, τονίζουν τον γνωστικό τομέα) αποτελώντας, τρόπον τινά, ένα είδος προκαταρκτικού σχολείου «Vorschule», συνήθως για νήπια 5 – 6 χρονών σε χωριστή ομάδα από τα μικρότερα.

Προσπάθειες μιας υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής με τη μορφή του προκαταρκτικού σχολείου προσκρούουν, κυρίως, σε ιδεολογικές αντιρρήσεις, που έχουν σχέση με την προτεραιότητα που δίνεται στα θέματα της εκπαίδευσης των παιδιών, αν, δηλαδή, αναγνωρίζουν στο κράτος ή στην οικογένεια να έχει τον τελευταίο λόγο πάνω στα θέματα αυτά. Γι' αυτό και τα περισσότερα μοντέλα προκαταρκτικών σχολείων βρίσκονται σε κρατίδια όπου έχουν επιρροή οι σοσιαλδημοκράτες (Αμβούργο, Βρέμη, Βερολίνο).

Φορείς των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής είναι κατά το ¼ το δημόσιο, ενώ το υπόλοιπο αναλαμβάνουν, κυρίως, η Εκκλησία και, σε πιο περιορισμένο βαθμό, διάφοροι σύλλογοι γονέων με κοινά ενδιαφέροντα και ιδιαίτερες παιδαγωγικές αντιλήψεις ( μοντεσοριανοί, ανθρωποσοφιστές κ.α.). Το 1960, αντιστοιχούσε μια θέση στην προσχολική αγωγή σε κάθε τρία παιδιά, για να φτάσει το 1973, μια θέση για κάθε δυο παιδιά. Από κει και πέρα, χάρη στις νέες θέσεις που δημιουργήθηκαν και σε συνδυασμό και με το μεγάλο βαθμό υπογεννητικότητας, οι θέσεις που υπάρχουν μπορούν να καλύψουν σχεδόν όλες τις ανάγκες των παιδιών της προσχολικής αγωγής. Γενικότερα, η εξάπλωση των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής δεν είναι ομοιόμορφη σε ολόκληρο τον ομοσπονδιακό χώρο (Institut 1984).

#### **4.3 Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης**

Οι θεσμοί προσχολικής αγωγής και κοινωνικής μέριμνας καλύπτουν:

- Τους παιδικούς σταθμούς (βρεφοκομεία) για βρέφη από 6 μηνών μέχρι 3 ετών.
- Το νηπιαγωγείο για νήπια 3 μέχρι 7 (από το 1986) χρονών, και

- Τα προπαρασκευαστικά τμήματα για παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει νηπιαγωγεία (αποτελούν το πρώτο επίπεδο του συστήματος της λαϊκής παιδείας στη Σοβιετική Ένωση).

Εκτός από τα παραπάνω ιδρύματα υπάρχουν, ακόμη, παιδικοί σταθμοί για φύλαξη βρεφών σε εβδομαδιαία βάση, ειδικά νηπιαγωγεία για αποκλίνοντα παιδιά, καθώς και νηπιαγωγεία με ιδιαίτερο βάρος στις ξένες γλώσσες και τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής ιδρύονται είτε από τις κατά τόπους (πόλη, συνοικία, χωριό) Εκτελεστικές Επιτροπές των Σοβιέτ είτε με την έγκριση τους από κρατικές επιχειρήσεις, Κολχόζ και άλλες κοινωνικές οργανώσεις.

Με τη μεταρρύθμιση του 1984 (διάταγμα 19<sup>ης</sup> Μάη) προβλέπεται για την προσχολική αγωγή μια σειρά από οργανωτικά – μεθοδολογικά μέτρα για τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και, γενικά, την αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής. Ένα από τα μέτρα αυτά αποτελεί η εφαρμογή από το σχολικό έτος 84/85 ενός προγράμματος - πλαισίου για το νηπιαγωγείο, που θα παίρνει υπόψη του τις βιολογικές και ψυχολογικές ιδιαιτερότητες της ηλικίας των νηπίων. Σημαντική καινοτομία της μεταρρύθμισης του 1984 αποτελεί η μείωση της ηλικίας εγγραφής των παιδιών στα σχολεία από τα 7 στα 6 χρόνια.

Η προσχολική αγωγή στη Σοβιετική Ένωση αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς, ιδιαίτερα τις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Έτσι, ενώ το 1940 υπήρχαν 46.000 ιδρύματα προσχολικής αγωγής για τη φροντίδα 2 εκ. παιδιών, το 1970 ο αριθμός του έφτασε τις 70.000 για 4,4 εκ. παιδιά. Το 1977, η κοινωνική μέριμνα για παιδιά μέχρι 3 ετών κάλυπτε τις ανάγκες 3,67 εκ. παιδιών, ενώ τον ίδιο χρόνο, η προσχολική αγωγή παιδιών 3-7 ετών κάλυπτε τις ανάγκες 8,993 εκ. παιδιών. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής και κοινωνικής μέριμνας έφταναν τις 123.000 και κάλυπταν τις ανάγκες 14,5 εκ. παιδιών, δηλαδή το 55% περίπου των παιδιών των πόλεων κάτω από 7 χρόνων και το 28% περίπου των παιδιών στις αγροτικές περιοχές.

Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που πρωτοπαίνουν στο σχολείο, έχει πάει στο νηπιαγωγείο. Το ποσοστό των παιδιών αυτών στις πόλεις φτάνει το 74,3% των παιδιών της πρώτης τάξης, στη Μόσχα, μάλιστα, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 90% περίπου (Μπουζάκης 2005).

#### **4.4 Ο θεσμός προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας**

Το πρώτο στάδιο εκπαίδευσης περιλαμβάνει την προσχολική εκπαίδευση (förskolan) για μαθητές κάτω των 6 ετών και μια τάξη νηπίου (förskoloklasse, 6-7 ετών)

προπαρασκευαστική, που δεν είναι υποχρεωτική, αλλά όλοι σχεδόν οι εξάχρονοι μαθητές (94%) την παρακολουθούν.

Η κοινωνική μέριμνα έχει εξασφαλίσει τις εξής δομές για παιδιά (1-5χρ.) των οποίων οι γονείς δουλεύουν ή σπουδάζουν: παιδικούς σταθμούς, σχολικούς παιδότοπους, κέντρα ελεύθερου χρόνου και κέντρα με ανοικτές ψυχαγωγικές δραστηριότητες για τις ώρες πριν-μετά το «σχολείο» ή κατά τη διάρκεια διακοπών. Επίσης λειτουργεί ο θεσμός του (family daycare homes), όπου μια μητέρα μπορεί μαζί με τα παιδιά της να κρατά και άλλα, μέχρι 10 και να τα φροντίζει. Από το 2004 τα παιδιά άνεργων γονέων ή μονογονεϊκών οικογενειών (4-5 χρ.) γίνονται δεκτά χωρίς δίδακτρα σε σταθμούς. Τα παιδιά, επίσης, με ειδικές ανάγκες καλύπτονται με ειδικό πρόγραμμα από τους Δήμους, σ' αυτό το στάδιο. Συνήθως αυτά τα παιδιά ενσωματώνονται, όπου μπορούν στις κανονικές προσχολικές τάξεις. Το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής ηλικίας είναι εθνικό και έχει καθοριστεί από το Κοινοβούλιο και την Κυβέρνηση μετά από έρευνες ειδικών επιστημόνων.

Τους στόχους αυτού του προγράμματος είναι υπεύθυνοι να επιτύχουν οι Δήμοι, με όποιο τρόπο οργάνωσης θεωρούν καλύτερο. Στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται η προσφορά σε κάθε παιδί των καλύτερων προϋποθέσεων για τον εμπλουτισμό και την πολύπλευρη ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του. Δίνεται έμφαση στην κοινωνική ισότητα, την ισότητα μεταξύ των δύο φύλων, την ομαδική εργασία, τη συνεργασία με τους γονείς, τη διαμόρφωση κατάλληλων χώρων για τα παιδιά, την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και το εξειδικευμένο προσωπικό.

Το στάδιο υποχρεωτικής εκπαίδευσης (μαθητές 7-16 ετών) περιλαμβάνει τα σχολεία βασικής εκπαίδευσης (grundskolan), τα σχολεία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (särskolan), τα σχολεία για μαθητές με προβλήματα ακοής (specialskolan) και τα Sami school (sameskolan) για τους Λάπωνες μαθητές του Βορρά. Η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μπορεί να ποικίλλει από 6 σε 8 έτη, σύμφωνα με επιθυμία των κηδεμόνων, αλλά οι μαθητές πρέπει οπωσδήποτε να συμπληρώσουν 9 χρόνια υποχρεωτικά από την ηλικία έναρξης των σπουδών.

## **Κεφάλαιο 5. Η θέσπιση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Αν και δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία, ο αριθμός των νηπίων που φοίτησαν στα ελληνικά νηπιαγωγεία μέχρι την περίοδο της μικρασιατικής καταστροφής (1922-23) ήταν πολύ μικρός. Με την ανταλλαγή των πληθυσμών αυξήθηκε κατακόρυφα ο αριθμός των

νηπιαγωγείων καθώς και η δύναμη τους. Το σχολικό έτος 1926-27 φοίτησαν στα 331 νηπιαγωγεία όλης της χώρας 17.873 νήπια.

Στη συνέχεια η αύξηση υπήρξε εκθετική. Το σχ. έτος 1930-31 η φοίτηση στα νηπιαγωγεία αυξήθηκε κατά 75% κάτι που συνεχίστηκε μέχρι το 1940. Όμως, η ανισοκατανομή τόσο των νηπιαγωγείων όσο και των νηπίων στα διάφορα διαμερίσματα της χώρας ήταν έκδηλη, αφού από τα 555 νηπιαγωγεία που λειτούργησαν το σχολικό έτος 1930-31 μόνο τα 33 βρισκόνταν στην Παλαιά Ελλάδα και τα υπόλοιπα στη Νέα Ελλάδα με πρωτοπόρο τη Μακεδονία, στην οποία λειτούργησαν 397 νηπιαγωγεία.

Το σχολικό έτος 1954-55 που υπήρξαν και πάλι στατιστικά δεδομένα, από τα 880 δημόσια νηπιαγωγεία όλης της χώρας τα 275, σχεδόν το 1/3, δε λειτούργησαν. Η ανισοκατανομή κατά διαμέρισμα συνεχίστηκε με πρωτοπόρο και πάλι την Μακεδονία όπου λειτούργησαν σχεδόν τα 2/3 των νηπιαγωγείων της χώρας.

Στη δεκαετία του '60 ο αριθμός φοίτησης των νηπίων υπερδιπλασιάστηκε (ποσοστό αύξησης 116,4%) και στην επόμενη δεκαετία ο ρυθμός αύξησης κρατήθηκε σε υψηλά επίπεδα (ποσοστό αύξησης 67,6%).

Σταδιακά από την δεκαετία του 1980 και μετά οι ρυθμοί αύξησης φθίνουν καθώς όπως είναι φυσικό όλο και περισσότερα νήπια φοιτούσαν ήδη στα νηπιαγωγεία, παρ' όλο που η φοίτηση δεν ήταν υποχρεωτική.

Εντούτοις επίσημο ενδιαφέρον για υποχρεωτική φοίτηση πρωτοεκδηλώθηκε στα 1976, όταν με το Ν. 309/76 άρθρ. 4 παράγρ. 3 σημειωνόταν: *«Η φοίτηση εις τα νηπιαγωγεία δύναται να καταστή υποχρεωτική εις περιοχάς της χώρας οριζομέναις εκάστοτε δια Προεδρικών Δ/των, εκδιδομένων προτάσει των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών».*

Παρά την απροθυμία της Πολιτείας να καταστήσει υποχρεωτική την φοίτηση, κυρίως για οικονομικούς λόγους και εξαιτίας της έλλειψης υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής, κατά το σχολικό έτος 1985-1986 η φοίτηση είχε φτάσει το ποσοστό του 77,6% στο σύνολο των μαθητών όλης της χώρας.

Η κατάσταση παρέμεινε στάσιμη μέχρι το 2005, παρά τις προθέσεις του νομοθέτη που περιεγράφηκαν παραπάνω. Έτσι, στη σχετική εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ, με αριθμό πρωτοκόλλου Φ.32 / 344 / 85330 / Γ1/31-8-2005, αναφέρονταν ρητά τα εξής:

*"Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι διετής και προαιρετική. Η μη υποχρεωτικότητα της φοίτησης σε Νηπιαγωγείο δεν αναφέρεται στα εγγραφέντα νήπια, αλλά στην αρχική*

απόφαση της επιλογής ή μη της φοίτησης σ' αυτό. Εφόσον γίνει εγγραφή σε νηπιαγωγείο η φοίτηση είναι υποχρεωτική. Η σημαντικότητα της προσχολικής αγωγής στην ανάπτυξη των νηπίων σε κάθε επίπεδο οδηγεί την πολιτεία στην κάλυψη όλων των αναγκών για φοίτηση στα Νηπιαγωγεία."

Και στην περίπτωση αυτή διαπιστώνεται η βούληση της πολιτείας για κάλυψη των αναγκών, εντούτοις ως τότε δεν είχε γίνει καμία ενέργεια προς την εφαρμογή της υποχρεωτικότητας της φοίτησης.

### **Η περίοδος της υποχρεωτικής φοίτησης**

Μετά την εκατονταετή σχεδόν απραξία στο ζήτημα της υποχρεωτικότητας της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, εμφανίστηκαν σημαντικές εξελίξεις, οι οποίες όμως και πάλι εμφάνισαν αρκετές παλινωδίες.

Συγκεκριμένα, τον Δεκέμβριο του 2006, μετά την πίεση που ασκήθηκε από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, ψηφίστηκε νόμος που καθόριζε την υποχρεωτικότητα ενός έτους στο νηπιαγωγείο (Ν.3518, άρθρο 73, ΦΕΚ 272 τ. Α', 21.12.2006) με το εξής περιεχόμενο:

"1. α) Η παρ. 3 του άρθρου 3 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α'), όπως τροποποιήθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 10 παρ. 1 στοιχείο α' του ν. 2327/1995 (ΦΕΚ 156 Α'), αντικαθίσταται ως εξής:

«Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων (4) ετών. Η φοίτηση όσων την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία πέντε (5) ετών είναι υποχρεωτική και στην περίπτωση αυτή έχει εφαρμογή το δεύτερο εδάφιο της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 1566/1985.

β) Στο τέλος της παρ. 6 του άρθρου 3 του ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') προστίθεται εδάφιο ως ακολούθως:

«Σε περιοχές που δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις ίδρυσης νηπιαγωγείου μπορεί, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου, να λειτουργήσει παράρτημα του πλησιέστερου προς αυτό νηπιαγωγείου.»

Η ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου ανέδειξε το πρόβλημα της σχολικής στέγης, με αποτέλεσμα να χρειαστεί νέα ρύθμιση που θα αντιμετώπιζε το ζήτημα. Έτσι με ειδική ρύθμιση καθορίστηκε ότι «για το σχολικό έτος 2007-08 μπορούν να λειτουργήσουν τμήματα νηπιαγωγείων εντός των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών του Ν. 2345/95 (ΦΕΚ 213 Α')». Αυτό έδινε την δυνατότητα στους δήμους να ιδρύσουν τμήματα νηπιαγωγείων, ενώ προβλεπόταν και η κάλυψη των κτιριακών υποδομών με την κατασκευή ελαφρών αιθουσών, των οποίων όμως οι προδιαγραφές δεν ήταν οι πλέον κατάλληλες.

Τον Σεπτέμβριο του 2008 υποβλήθηκαν αιτήσεις για εξασφάλιση άδειας λειτουργίας από πολλούς ιδιωτικούς σταθμούς, οι οποίοι όμως δεν διέθεταν την απαραίτητη κτιριακή υποδομή. Προς αντιμετώπιση του προβλήματος ελαστικοποιήθηκαν πρόσκαιρα οι αυστηρές διατάξεις που αφορούσαν τις υποδομές αλλά μετά από διάφορες αντιδράσεις το μέτρο ατόνησε. Έτσι, απεστάλη εγκύκλιος σε όλα τα νηπιαγωγεία που ανέφερε ότι τα νήπια μπορούσαν, κατ' εξαίρεση, και μόνο για το σχολικό έτος 2009-10, να εγγραφούν στο δημοτικό τον Σεπτέμβρη του 2009, χωρίς να απαιτείται βεβαίωση παρακολούθησης του ενός έτους υποχρεωτικού νηπιαγωγείου.

Το πρόβλημα φαίνεται να βαίνει προς την οριστική του λύση, καθώς με την σχετική εγκύκλιο περί προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου σχολικού έτους 2011-2012 με Αρ.Πρωτ.Φ.12/570/67123/Γ1/14-06-2011, το Υπουργείο Παιδείας καθιστά σαφές ότι:

*«Η φοίτηση των νηπίων τα οποία μέχρι και την 31η Δεκεμβρίου του 2010 συμπληρώνουν ηλικία πέντε ετών, έχει γίνει πλέον υποχρεωτική, σύμφωνα με το άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 (ΦΕΚ 272Α /2006) και με την Φ.6/278/56068/Γ1/17-5-2011 Υ.Α, με την οποία καθορίζεται ο τρόπος της Βεβαίωσης Παρακολούθησης Νηπίου, η οποία είναι ένα από τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για την εγγραφή στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.*

*Σε όσα Νηπιαγωγεία, μετά την εγγραφή όλων των νηπίων πρώτης ηλικίας υπάρχουν κενές θέσεις, γίνονται δεκτά τα νήπια δεύτερης ηλικίας, (προνήπια) για την εγγραφή των οποίων εφαρμόζονται οι διατάξεις του Π.Δ 200/1998 (ΦΕΚ 161Α ).*

*Η πρωινή Ζώνη (7:00-8:00) λειτουργεί στα Ολοήμερα Νηπιαγωγεία με την προϋπόθεση της συμμετοχής 5 τουλάχιστον νηπίων πρώτης ηλικίας (Φ.32/190/81670/Γ1/20-7-2007 (ΦΕΚ 1420/ 8.8.2007 τ. Β'), Υπουργική Απόφαση. Στα συστεγαζόμενα Ολοήμερα Νηπιαγωγεία, εφόσον ο αριθμός είναι μικρός, συγκροτούνται κοινά τμήματα.»*

Καθώς οι νέες ρυθμίσεις επηρεάζουν την λειτουργία κάποιων ιδιωτικών παιδικών σταθμών, ασκήθηκαν πιέσεις για την αναστολή τους, χωρίς όμως να το επιτύχουν, καθώς υπάρχει δέσμευση εκ μέρους της πολιτικής ηγεσίας ότι το υπουργείο θα προχωρήσει στις αναγκαίες ενέργειες, ώστε η υποχρεωτικότητα να εφαρμοστεί οριστικά.

Στις προθέσεις του φαίνεται να εντάσσεται η λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου και η διετής προσχολική αγωγή, η οποία όμως δεν μπορεί να γίνει πράξη, εάν δεν ολοκληρωθούν οι αναγκαίες υποδομές.

Η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο τείνει να αποτελέσει την κυρίαρχη τάση στην Ελληνική πραγματικότητα, και μάλιστα να επεκταθεί σε διετή.

Η αναγκαιότητα της θεσμοθέτησής της προκύπτει μέσα από πλήθος ερευνητικών εργασιών και βασίζεται στις κυρίαρχες τάσεις του κονστρουκτιβισμού, όπως περιεγράφηκαν από τους Piaget, Vygotsky και Bernstein, ο οποίος διερεύνησε την κοινωνιολογία της γλώσσας και των γλωσσικών κωδικών σε σχέση με τη σχολική επίδοση.

Στο πλαίσιο αυτό, η κατάσταση όπως διαμορφώθηκε την τελευταία τριετία στη χώρα μας δείχνει αρκετά αισιόδοξη, καθώς η υποχρεωτικότητα έχει θεσμοθετηθεί πλέον νομοθετικά και η προσχολική αγωγή δείχνει να παίρνει τη θέση που της αξίζει στην εκπαιδευτική μας πρακτική.

Το νηπιαγωγείο είναι το θεμέλιο της παιδείας και η ανάγκη φοίτησης σε αυτό είναι επιτακτική. Δεν αποτελεί χώρο όπου αφήνουμε τα παιδιά για να τα προσέχει κάποιος να μη χτυπήσουν. Είναι ένα σχολείο αγωγής και ανάπτυξης ικανοτήτων, οι οποίες πρέπει να καλλιεργηθούν στο παιδί, διαφορετικά δεν θα μπορέσουν να αναπτυχθούν.

Καθίσταται σαφές ότι η συμβολή της διετούς φοίτησης στο νηπιαγωγείο στην εξέλιξη του παιδιού είναι μεγάλη και μάλιστα, όσο νωρίτερα εισέρχεται σ' αυτό τόσο καλύτερα. Η άποψη πως ο σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να απασχολήσει μόνο το παιδί με παιχνίδια, πλαστελίνη, ζωγραφική, τραγουδάκια και παραμύθια (κατάλληλα) δεν είναι σωστή. Όπως δεν είναι σωστή και η άποψη ότι τα παιδιά πρέπει οπωσδήποτε να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, στο νηπιαγωγείο. Αν ήταν έτσι, τότε τα παιδιά θα πήγαιναν πιο νωρίς στην πρώτη τάξη.

Ως επιπλέον επιχειρήματα για την υποστήριξη της διετούς υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο μπορεί κανείς να επικαλεστεί:

α) εξασφαλίζεται η απελευθέρωση ενός μεγάλου τμήματος του εργατικού δυναμικού της χώρας, δηλ. των γυναικών, για συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία και απόδοση στη σύγχρονη οικονομία,

β) προφυλάσσονται τα παιδιά από κινδύνους τόσο στην πόλη όσο και στην ύπαιθρο χώρα,

γ) ικανοποιείται η μεγάλη ανάγκη για προσέγγιση της παιδείας στην πιο κρίσιμη νηπιακή ηλικία και αίρονται οι δυσκολίες και αναστολές του νηπίου,

δ) με την υποχρεωτική φοίτηση, που σημαίνει εκσυγχρονισμένη παιδεία από τη νηπιακή ηλικία, εξασφαλίζεται η γρήγορη ανάπτυξη και ο εκσυγχρονισμός μιας χώρας,

ε) στις προηγμένες χώρες το ποσοστό φοίτησης νηπίων στα νηπιαγωγεία είναι πολύ μεγάλο,

στ) λόγοι οικονομικοί, κοινωνικοί, ψυχολογικοί και παιδαγωγικοί επιβάλλουν την όσο το δυνατόν ταχύτερη προετοιμασία του παιδιού για τον κοινωνικό στίβο, και

ζ) με την διετή υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο εξασφαλίζεται η ομοιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και προωθείται η αποκατάσταση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Ξεκινώντας από την άποψη ότι η φυσική, συναισθηματική, κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη των νηπίων ευνοείται αποφασιστικά στο νηπιαγωγείο για όλα τα νήπια, γίνεται αισθητή η ανάγκη να δοθεί υψηλή προτεραιότητα στη διετή προσχολική φοίτηση, φροντίζοντας παράλληλα τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσει η πολιτεία να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις φοίτησης όλων των νηπίων (Κιτσαράς 1998).

Σημαντική είναι και η θέση της J. Bander, η οποία διαπιστώνει ότι *«αν και το νηπιαγωγείο δεν είναι υποχρεωτικό, αισθάνεται κανείς ότι δικαιολογημένα μπορεί να απαιτήσει τις υπηρεσίες του, γιατί είναι όργανο εκδημοκρατισμού με την εξίσωση των πιθανοτήτων επιτυχίας που δίνονται στα παιδιά ευθύς αμέσως από την πολύ μικρή παιδική ηλικία»*.

Επίσης, έχει γίνει ξεκάθαρο από τα πορίσματα σχετικών ερευνών ότι τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση όταν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και όταν έχουν συστηματικές ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν με το φυσικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ένα λειτουργικό και πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον προτρέπει τα παιδιά να επιλέγουν ελεύθερα δραστηριότητες και τα ενθαρρύνει να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν.



Οι υποστηρικτές της υποχρεωτικότητας του νηπιαγωγείου στηρίζονται σε διάφορες βραχυπρόθεσμες μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, τα ευρήματα των οποίων έδειξαν ότι η συμμετοχή σε ένα ποιοτικό προσχολικό πρόγραμμα βοηθάει τη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων -κυρίως αυτών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα- και συμβάλλει στη σχολική τους επιτυχία.

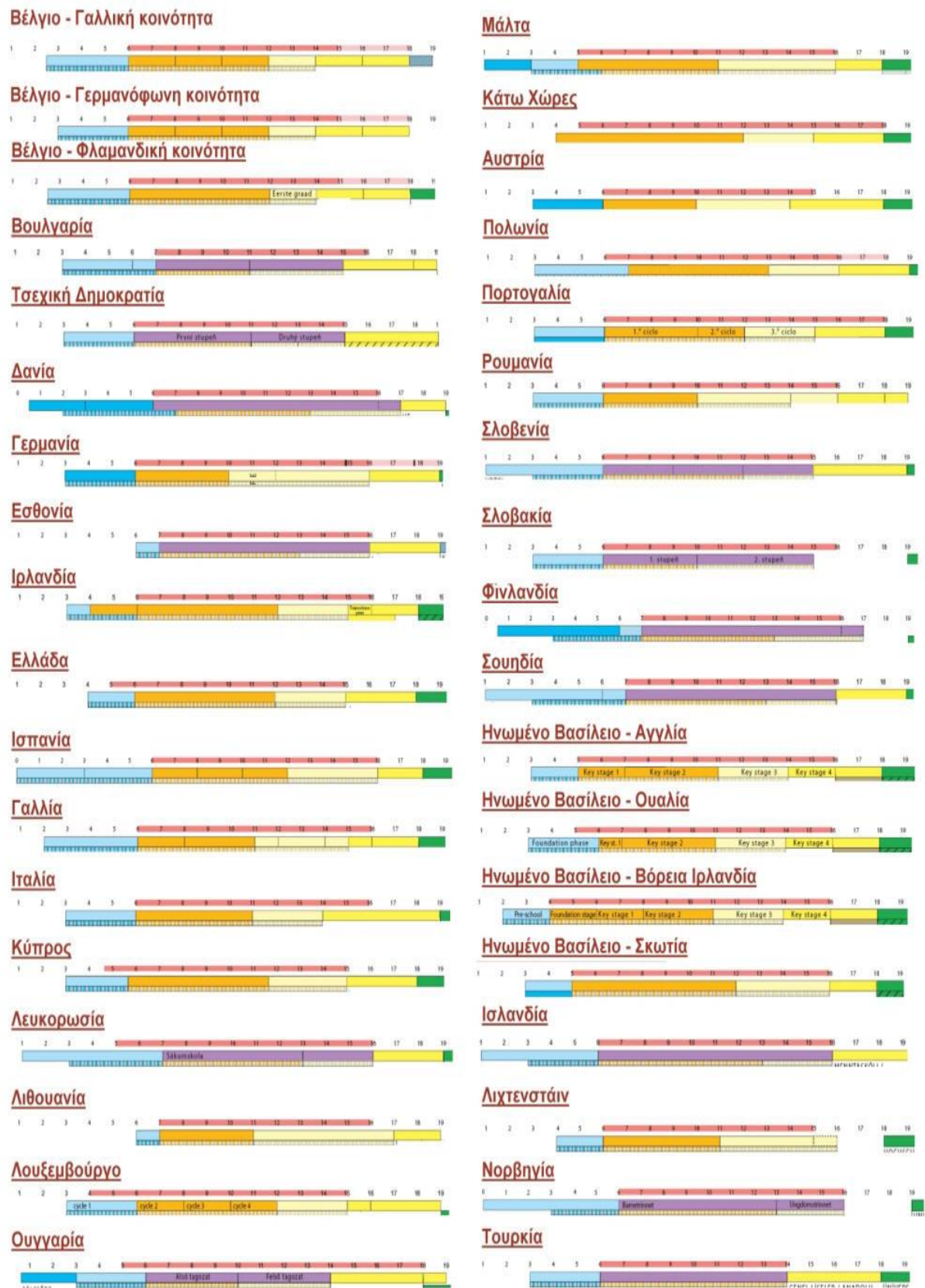
Επίσης, βασίζονται σε διάφορες μακροπρόθεσμες έρευνες, τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι παιδιά που συμμετείχαν σε υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα, είχαν σημαντικά λιγότερες πιθανότητες να ενταχθούν σε ειδικές τάξεις, να επαναλάβουν την ίδια τάξη, να έχουν μαθησιακά προβλήματα στην περαιτέρω φοίτησή τους, να εμφανίσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές ή να σταματήσουν το σχολείο, ενώ αντίθετα, παρουσίαζαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν καλούς βαθμούς, να συνεχίσουν τις σπουδές τους, να αποκτήσουν μεγαλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα και ελάττωση προβλημάτων συμπεριφοράς, περισσότερα κίνητρα για εκπαίδευση, καθώς και θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο και καλύτερη προσαρμογή σ' αυτό.

### **5.1. Η προσχολική αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση**

Στη συνέχεια ακολουθεί ο Πίνακας 1 που προέρχεται από την τελευταία έκδοση του Ευρωπαϊκού Δικτύου "Ευρυδίκη" το οποίο παρέχει πληροφορίες και αναλύσεις των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών. Το δίκτυο συνίσταται από 36 εθνικές μονάδες που εδρεύουν στο σύνολο των 31 χωρών που συμμετέχουν στα ευρωπαϊκά προγράμματα δια Βίου Μάθησης και αποτελείται από τα κράτη μέλη της ΕΕ, τις χώρες του Ενιαίου Οικονομικού Χώρου και την Τουρκία. Συντονίζεται από την Επιτροπή Εκπαίδευσης, οπτικοακουστικών μέσων και πολιτισμού που εδρεύει στις Βρυξέλλες.

Αναλύοντας τα γραφήματα αυτά, διαπιστώνουμε ότι από το σύνολο των 36 χωρών που αναφέρονται, στις 22 (ποσοστό 61%), η προσχολική αγωγή αρχίζει περίπου στην ηλικία των 3 ετών. Σε 11 χώρες (Δανία, Ισπανία, Γαλλία, Ουγγαρία, Μάλτα, Σλοβενία, Φινλανδία, Σουηδία, Βόρεια Ιρλανδία, Ισλανδία, και Νορβηγία, ποσοστό 30,5%) τα παιδιά γίνονται δεκτά σε αντίστοιχα ιδρύματα από τον πρώτο κιάλας χρόνο της ζωής τους, αν και στις περισσότερες από αυτές τις χώρες η εκπαίδευση δεν παρέχεται αποκλειστικά από τα αντίστοιχα υπουργεία παιδείας, αλλά από την εκκλησία, διάφορες εθνοτικούς ή ιδιωτικούς φορείς.

**Πίνακας 1.** Ανάλυση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών



(Ευρυδίκη 2011)



Στην Ελλάδα και το Λιχτενστάιν (5,5%), το νηπιαγωγείο αρχίζει στα 4 έτη, ενώ στην Εσθονία (3%), τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με σχολικό χώρο από την ηλικία των 6 ετών!

Από τον πίνακα αυτόν, διαπιστώνουμε επίσης ότι στην συντριπτική πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική. Έτσι από τις Ευρωπαϊκές χώρες που αναφέρονται, μόνο η Ελλάδα, το Λουξεμβούργο, η Ουγγαρία, και η Ουαλία (ποσοστό 11%) θεωρούν υποχρεωτική την φοίτηση των νηπίων σε δημόσια νηπιαγωγεία. Σε όλες τις υπόλοιπες η φοίτηση είναι προαιρετική, αν και συμμετέχουν μεγάλα ποσοστά του μαθητικού πληθυσμού.

Σχετικά με το σκοπό του νηπιαγωγείου, πρέπει να τονίσουμε ότι αν και όλα τα μέλη-κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιδιώκουν με την προσχολική αγωγή έναν κατ' αρχήν κοινό γενικό σκοπό, ο οποίος αποβλέπει στη φύλαξη, την αγωγή, την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση των νηπίων, ωστόσο η εκπλήρωσή του επιδιώκεται και συντελείται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε χώρα – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για παράδειγμα, οι χώρες Γερμανία, Ιρλανδία, Ολλανδία, η Αγγλία και ιδιαίτερα η Δανία αποδίδουν στην προσχολική αγωγή συμπληρωματικό και ενισχυτικό οικογενειακό ρόλο.

Επιδιώκεται η προαγωγή της κοινωνικής συμπεριφοράς και η προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς σχολικό υλικό. Πρωταρχική σημασία αποδίδεται στη φύλαξη και την κοινωνικοποιητική λειτουργία, ενώ η εκπαιδευτική λειτουργία του νηπιαγωγείου θεωρείται υποβαθμισμένη. Αντίθετα, η Ελλάδα, το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, η Γαλλία, η

Ιταλία και η Ισπανία θεωρούν ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι ευρύτερος και πρέπει να ευνοεί την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την εξασφάλιση γνώσεων, με απώτερο σκοπό την προετοιμασία και προσαρμογή του παιδιού στο μελλοντικό σχολικό περιβάλλον. Σε αυτή τη δεύτερη κατηγορία είναι εμφανής η έμφαση που δίνεται στη γνωστική ανάπτυξη του νηπίου. Γύρω από τις δύο βασικές τάσεις σε ό,τι αφορά τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, δηλαδή την κοινωνικοποίηση και την παροχή γνώσεων, είναι προσανατολισμένες σχεδόν όλες οι χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υπάρχουν, βέβαια, και εξαιρέσεις, όπως π.χ. η Ιταλία, όπου ως σκοπός του νηπιαγωγείου ορίζεται «η εξέλιξη της προσωπικότητας, της περίθαλψης ή φροντίδας και η προετοιμασία για το υποχρεωτικό σχολείο σε συνδυασμό με τις προσπάθειες της οικογένειας».

Τέλος, πρέπει να τονίσουμε ότι ο σκοπός της αγωγής σήμερα είναι ανάγκη να προσαρμοστεί στα σύγχρονα δεδομένα και στις ανάγκες ενσωμάτωσης του πολίτη, όχι πια σε μια χώρα αλλά σε μια ευρύτερη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτό σημαίνει ότι η προβλεπόμενη «προγραμματική σύγκλιση» πρέπει να υλοποιηθεί και οι μεταξύ των κρατών - μελών διαφορές να γεφυρωθούν και να σμικρυνθούν.

Σ' αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι τα κριτήρια ποιότητας που θέτει ένα κράτος διαφέρουν από αυτά που θέτει κάποιο άλλο. Για παράδειγμα, το παιδοκεντρικό ή αναπτυξιακά κατάλληλο δυτικό μοντέλο, με έμφαση στο παιχνίδι, απορρίπτεται από διάφορες ασιατικές χώρες και τη Νέα Ζηλανδία, όπου το ελεύθερο παιχνίδι απαγορεύεται. Επιπλέον, παράγοντες που εμείς θεωρούμε σημαντικούς για την ποιότητα ενός προσχολικού προγράμματος, όπως ο μικρός αριθμός των παιδιών ανά τάξη και η χαμηλή αναλογία νηπίων ανά παιδαγωγό, δεν υιοθετούνται από άλλες χώρες που παρέχουν ποιοτικά προσχολικά προγράμματα, όπως η Γαλλία, η Ιαπωνία και η Ιταλία, με τα διεθνούς φήμης προσχολικά κέντρα του Ρέτζιο Εμίλια.

Ακόμα, τα κριτήρια ποιότητας μπορεί να αντικατοπτρίζουν και τις αξίες που προωθούν οι εκάστοτε κοινωνίες. Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη νοητική ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία, ενώ στην Ιαπωνία ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.

## **Κεφάλαιο 6. Παιδί, οικογένεια, γονείς σε μεταβαλλόμενο περιβάλλον**

### **Πολιτισμικές προσλήψεις και η κοινωνική αξία της προσχολικής αγωγής**

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που πιστεύουν ότι στη νέα συνθήκη, οικογενειακή και κοινωνική, που εκθέσαμε το σχολείο, και ειδικότερα την προσχολική αγωγή, έχει να διαδραματίσει έναν πολυσύνθετο και βαρύνοντα ρόλο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εικόνες και οι λειτουργίες του σχολείου συνδέονται άρρηκτα με τις αναπαραστάσεις που έχει για αυτό μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα. Οι αναπαραστάσεις τους συν – διαμορφώνουν την κοινωνική αξία της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, το περιεχόμενό της. Οι Joseph Tobin, David Wu και Dana Davidson συνέκριναν στη δεκαετία του 1980 παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ιαπωνία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Διαπίστωσαν ότι ακόμη κι αν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ήταν σωματικά όμοια, οι διαφορές στις πρακτικές κοινωνικοποίησης από τους ενήλικες ήταν πολύ έντονες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να βλέπουν διαφορετικά τα παιδιά, να έχουν διαφορετικούς στόχους και να αναπτύσσουν διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές.

Οι διαφορές ανάμεσα στους Ιάπωνες και τους Αμερικανούς νηπιαγωγούς σε πολλά σημεία απέρρεαν από τη βασική τους αντίληψη για το νηπιαγωγείο. Οι «πρώτοι» θέλουν τα παιδιά τους να γίνουν ευαίσθητοι ενήλικες με ισχυρή αίσθηση αλληλεξάρτησης μέσα στην ομάδα τους». Οι Αμερικανοί, αντίθετα, «φαντάζονται ότι είναι επιθυμητό να γίνουν τα παιδιά της τάξης τους αυτόνομοι και ανεξάρτητοι ενήλικες» (Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία 2001).

Οι αναπαραστάσεις της προσχολικής αγωγής και οι σχέσεις της με την οικογένεια αντικατοπτρίζουν στην κοινωνική αξία που αποδίδει μια κοινωνία στο θεσμό και στους ανθρώπους που τον συναπαρτίζουν. Η κοινωνική αξία αποτυπώνεται σε πολλά επίπεδα, από την πρόσληψη της προσχολικής αγωγής έως την κοινωνική σύνθεση των παιδαγωγών της προσχολικής αγωγής.

Στη δεκαετία του 1980 η Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) διεξήγαγε έρευνα σχετικά με την προσχολική αγωγή διεθνώς. Από αυτήν όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2 που ακολουθεί προκύπτει ότι οι μητέρες στέλνουν το παιδί τους στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία για διαφορετικούς λόγους: άλλες προτάσσουν την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και άλλες την φύλαξη.

**Πίνακας 2.** Προσλήψεις του ρόλου του νηπιαγωγείου σε διαφορετικές χώρες

Χώρα	Ψυχολογικό όφελος για το παιδί	Φύλαξη ή κάτι σχετικό	Άλλοι λόγοι
Χονγκ-Κονγκ	100	0	0
Βέλγιο	75	24	1
Ιταλία	76	23	1
Ισπανία	64	36	0
ΗΠΑ	44	49	7
Φινλανδία	19	80	1,2
Νιγηρία	28	67	4,6
Πορτογαλία	29	57	14,2
Ταϊλάνδη	20	80	0,4

(Κυπριανός, Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία 2007)

Οι αναλυτές της έρευνας αποδίδουν τη στάση αυτή όχι στον παράγοντα «εργασία» αλλά στην παράδοση προσχολικής αγωγής που έχει κάθε χώρα. «Τα δεδομένα είναι σαφή: όταν ο αριθμός των παιδιών που πάνε σε σταθμούς και νηπιαγωγεία είναι υψηλός, το ποσοστό των μητέρων που υπογραμμίζουν την παιδευτική αξία των δομών υποδοχής είναι υψηλό. Αντίθετα, στις χώρες που ο αριθμός των παιδιών είναι μικρός, οι μητέρες που καταφεύγουν στους σταθμούς και στα νηπιαγωγεία υπογραμμίζουν περισσότερο τον παράγοντα “φύλαξη”» (Euroreanne 1995).

Η εικόνα που έχει μια κοινωνία για την προσχολική αγωγή αποτυπώνεται και σε εκείνο το επίπεδο που αφορά στην κοινωνική σύνθεση των νηπιαγωγών. Μέχρι σχετικά πρόσφατα δεν είχαμε στοιχεία για την κοινωνική καταγωγή των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Με εξαίρεση τις δεκαετίες του 1870 και, λιγότερο, του 1880, η ζήτηση σπουδών στο συγκεκριμένο αντικείμενο ήταν περιορισμένη.

Οι πολιτισμικές αντιλήψεις εξηγούν, εν μέρει, την παιδαγωγική εξέλιξη της προσχολικής αγωγής, και την ίδια στιγμή διαμορφώνουν αντιλήψεις και πρακτικές ως προς αυτήν. Με την έννοια αυτή συμμετέχουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής αξίας της προσχολικής αγωγής και στο βαθμό αποδοχής ή μη του θεσμού.

Στην Ελλάδα, ενδεικτικά, μικρός αριθμός νηπίων και πολύ μεγαλύτερος «προνηπίων» δεν πάνε στο νηπιαγωγείο. Γνωρίζουμε ότι η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα αναπτύχθηκε και λειτούργησε με στόχο την εκμάθηση της γλώσσας, την καλλιέργεια εθνικής

συνείδησης και την εμπέδωση της κρατικής παρουσίας. Γι' αυτό μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 νηπιαγωγεία και παιδικοί σταθμοί υπήρχαν μόνο στη Βόρεια Ελλάδα. Στην υπόλοιπη χώρα τα μικρά παιδιά, ανεξάρτητα από κοινωνική συνθήκη, δεν γνώριζαν τη σημαίνει προσχολική αγωγή. Εξάιρεση αποτελούσαν λίγες δεκάδες ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία στην Αθήνα, στα οποία πήγαιναν κατά βάση παιδιά εύπορων οικογενειών.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 4 – 6 ετών στα νηπιαγωγεία δεν ξεπερνούσε το 50% του συνόλου των παιδιών της εν λόγω ηλικιακής ομάδας. Σήμερα, βέβαια, το ποσοστό είναι πολύ πιο υψηλό. Σύμφωνα, με τα επίσημα στοιχεία, το σχολικό έτος 2002 – 2003 και στις δυο «τάξεις» στα δημόσια νηπιαγωγεία ήταν γραμμένα 137.142 παιδιά σε σύνολο περίπου 205.000 παιδιών. Να συνυπολογίσουμε ακόμη 20.000 παιδιά που πάνε σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς και λίγες χιλιάδες σε δημοτικούς σταθμούς. Το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 4 – 6 που πάνε στο νηπιαγωγείο προσεγγίζει συνεπώς το 80%, αλλά είναι άνισα κατανομημένο. Το ποσοστό των νηπίων είναι ασφαλώς πολύ πιο υψηλό (ξεπερνά το 90%) και αυτό των «προνηπίων» χαμηλότερο (πιθανόν γύρω στο 70%).

#### **Το μέλλον παίζεται στα πρώτα χρόνια της ζωής;**

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 οι συζητήσεις για τα πρώτα βήματα του παιδιού και την προσχολική εκπαίδευση εμπλουτίστηκαν από βιολογικές μελέτες, ιδιαίτερα την ανάπτυξη των νευροεπιστημών. «Πειστικές ενδείξεις υποστηρίζουν», γράφουν οι Cole & Cole, «ότι οι αλλαγές στην ωρίμανση του εγκεφάλου του παιδιού μεταξύ 2,5 και 6 ετών συμβάλλουν στις αλλαγές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά τους. (...) Στην αρχή της νηπιακής ηλικίας ο εγκεφαλος έχει φτάσει περίπου στο 50% του ενήλικου βάρους του. Όταν το παιδί γίνει 6 ετών, ο εγκεφαλος θα έχει αποκτήσει το 90% του τελικού του βάρους. Εκτός από τη συνολική αύξηση, εντός και μεταξύ διαφόρων εγκεφαλικών ζωνών πραγματοποιείται η μυελίνωση, η οποία φαίνεται να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (...). Για παράδειγμα, η ακουστική περιοχή αναπτύσσεται γρήγορα, συμβαδίζοντας με το ρυθμό απόκτησης της γλώσσας στη νηπιακή ηλικία. Επιπλέον, δημιουργούνται πιο αποτελεσματικές συνδέσεις μεταξύ των κροταφικών, ινιακών και βρεγματικών λοβών, που είναι περιοχές πολύ σημαντικές για την επεξεργασία πληροφοριών του χρόνου, της όρασης και του χώρου. Οι αυξημένες συνδέσεις μεταξύ αυτών των κέντρων επιτρέπουν την πιο αποτελεσματική σύνθεση των πληροφοριών σχετικά με τις

διάφορες πλευρές ενός προβλήματος. Συγχρόνως, όλες αυτές οι περιοχές αποκτούν ισχυρότερες συνδέσεις με τις εγκεφαλικές περιοχές του λόγου, μια ανάπτυξη που ενισχύει την αύξηση των ικανοτήτων του συμβολισμού και επικοινωνίας. Άλλες περιοχές, που υφίστανται γρήγορη μυελίνωση στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, περιλαμβάνουν τον ιππόκαμπο – που είναι σημαντικός για την βραχύχρονη μνήμη – και τις νευρικές ίνες που συνδέουν την παρεγκεφαλίδα με τον εγκεφαλικό φλοιό, οι οποίες επιτρέπουν το λεπτό έλεγχο των εκουσίων κινήσεων, όπως αυτές που χρειάζονται για να δέσει το παιδί τα κορδόνια του» (Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία 2001).

Στο πλαίσιο της παραπάνω θεώρησης είδε το φως μια ειδικότερη, η οποία διατυπώνει τη θέση ότι τα πλούσια ερεθίσματα στα πρώτα 3 χρόνια του παιδιού, συντελούν δραστικά στον πολλαπλασιασμό των νευρώνων και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη του εγκεφάλου. Αιτούμενο, κατά συνέπεια, είναι η δημιουργία πρόσφορου κλίματος και κατάλληλων ερεθισμάτων για την ανάπτυξη των νευρώνων, έτσι ώστε να αναπτυχθούν στο μέγιστο δυνατό οι δυνατότητες και ικανότητες του παιδιού. Την παραπάνω θέση ασπάζεται και ο Bloom, ο οποίος το 1964 δημοσίευσε το βιβλίο του *Stability and Change in Human Characteristics* υποστηρίζοντας πως η ανάπτυξη του παιδιού σφραγίζεται σε 4 κρίσιμες περιόδους. Κατά τον Bloom τα πρώτα 4 χρόνια του παιδιού συνιστούν μια τέτοια κρίσιμη περίοδο, εφόσον μέχρι τότε αποκτάται το 50% της ευφυΐας του ενήλικου (Brueer 1999).

Η μουσικοπαιδαγωγός, Λ. Στάμου σημειώνει: «Τις τελευταίες δεκαετίες: αποκαλύπτονται πολλά από τα μυστικά σχετικά με το πώς αναπτύσσεται και λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος. Δύο από τα πιο σημαντικά ευρήματα είναι ότι ο εγκέφαλος σχηματοποιείται με βάση τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και ότι τα εγκεφαλικά κύτταρα χρειάζεται να δεχθούν συγκεκριμένα ερεθίσματα σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, προκειμένου να αναπτυχθούν οι διάφορες ικανότητες». «Οι επιστήμονες έχουν καταλήξει», συνεχίζει, «ότι ο εγκέφαλος περνά τέσσερις περιόδους βασικών αλλαγών στη δομή κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής. Η πρώτη περίοδος είναι κατά τη διάρκεια της εμβρυικής ανάπτυξης, η δεύτερη αμέσως μετά τη γέννηση, η τρίτη ανάμεσα στην ηλικία των τεσσάρων και δώδεκα χρονών, και η τέταρτη στα χρόνια που ακολουθούν. Ξεκινώντας από μόνο μερικά κύτταρα στο έμβρυο, τα εγκεφαλικά κύτταρα, οι λεγόμενοι νευρώνες, πολλαπλασιάζονται με έναν εκπληκτικό ρυθμό. Περίπου 200 δισεκατομμύρια εγκεφαλικών κυττάρων δημιουργούνται μέσα σε μερικούς μόνο μήνες. Ο στόχος των κυττάρων αυτών είναι



να συνδεθούν με άλλα κύτταρα προκειμένου να δημιουργήσουν δίκτυα για συγκεκριμένες λειτουργίες. Ανάλογα με την ποσότητα και την ισχύ των ερεθισμάτων που δέχονται από το περιβάλλον, κάποιες από τις συνδέσεις αυτές ισχυροποιούνται, ενώ άλλες ατροφούν ή νεκρώνονται λόγω έλλειψης αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον. Τα τρισεκατομμύρια των συνδέσεων (συνάψεων) που επιβιώνουν, οφείλουν την ύπαρξή τους κατά ένα μεγάλο μέρος σε αυτά που ένα παιδί μαθαίνει κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του» (Στάμου 1997).

### **Προσχολική εκπαίδευση και μετέπειτα διαδρομή του παιδιού**

Έχει άραγε η προσχολική εκπαίδευση επιπτώσεις στη μετέπειτα πορεία του παιδιού; Ρητά συνήθως, αλλά όχι σπάνια, και άρρητα το ερώτημα διαπερνά τις συζητήσεις για το αν και κατά πόσο η προσχολική αγωγή είναι παιδαγωγικά «χρήσιμη».

Θερμός υποστηρικτής της προσχολικής αγωγής και ένας από τους λιγιστούς άνδρες που συνέβαλαν στην εισαγωγή του θεσμού στο ελληνικό βασίλειο, ο Λέων Μελάς έγραφε το 1870: «Πεποίθαμεν δε ότι εάν τα Νηπιαγωγεία ταύτα ήθελον επεκταθή πρό χρόνων καθ' όλας τας πόλεις, κωμοπόλεις, και χωρία της Δυτικής Ευρώπης, η δε εν αυταίς φοίτησις των τέκνων του λαού ήθελε νομοθετηθή υποχρεωτική, βεβαίως η Ευρώπη σήμερον δεν ήθελε παρουσιάσει το αποτρόπαιον θέαμα των ληστών, των εμπρηστών και των δολοφόνων (...)» (Μελάς, Παιδαγωγικόν εγχειρίδιον προς χρήσιν των Παιδαγωγούντων 1871). Το παράθεμα είναι τυπικό των απόψεων των υπερμάχων του θεσμού, τόσο διεθνώς όσο και στον ελληνόφωνο τότε χώρο. Αν δεν γνωρίζαμε πότε γράφτηκε θα μπορούσαμε εύκολα να πούμε ότι είναι σημερινό. Ζητά να γίνει το νηπιαγωγείο υποχρεωτικό με το επιχείρημα ότι τα παιδιά θα γίνονταν μετά «καλύτεροι», δεν θα γίνονταν «ληστές, εμπρηστές, δολοφόνοι».

Στο εισαγωγικό κείμενο του στο τελευταίο αναλυτικό πρόγραμμα του γαλλικού νηπιαγωγείου, το 2002, ο τότε υπουργός Παιδείας της χώρας Jack Lang έγραφε: «Πρέπει να ξαναδούμε το εκπαιδευτικό σύστημα και ν' αρχίσουμε από την αρχή το νηπιαγωγείο. Πράγματι, εκεί παίρνει μορφή και διαμορφώνεται το πνεύμα των παιδιών. Εκεί συγκροτείται και φωλιάζει η θέληση της επιτυχίας που τα συνοδεύει σ' όλη τη διάρκεια του σχολείου και τα βοηθάει να μη δειλιάσουν σε κάθε βήμα της ζωής τους. Η ισότητα ευκαιριών είναι το πρώτο στοιχείο το οποίο πρέπει να κερδίζουμε διαρκώς από την αρχή» (Lang 2002).

*«Εκπαιδευτικοί, ερευνητές και φορείς για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής» διαβάζουμε στον Οδηγό του Ομόσπονδου υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ, ΤΟΥ 2000, «*τώρα αναγνωρίζουν τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης για όλα τα μικρά παιδιά. (...). Η προσχολική εκπαίδευση προάγει τη συνολική ανάπτυξη του υγιούς παιδιού. Επιπλέον, τα παιδιά που είχαν κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες στο νηπιαγωγείο, τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο» (High - Quality Early Childhood Education Programs, Building Foundations for Early Learning 2000).**

Ανάλογο πνεύμα διαπερνά τα επίσημα κείμενα για την προσχολική αγωγή και στη χώρα μας. Στο νόμο 1566 του 1985, ο οποίος διέπει πάντα την προσχολική εκπαίδευση, αναφέρεται ότι η σημασία της προσχολικής αγωγής *«σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη»* είναι *«τεράστια»* για *«τη μελλοντική διαμόρφωση του ατόμου»*. Θεωρείται ακόμη ότι συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. *«Έτσι, η παροχή προσχολικής αγωγής και κοινωνικής μέριμνας λειτουργούσε σε βάρος των παιδιών των εργαζομένων και των αγροτών, μια και σ' αυτή την ηλικία πρέπει να αρχίσει από την πολιτεία η άμβλυνση των επιπτώσεων από τις διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες ανατροφής στην οικογένεια»*. Στην ίδια λογική, ένας από τους βασικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος του 1989 είναι η άμβλυνση των κοινωνικοπολιτικών διαφορών μεταξύ των νηπίων. Ανάλογες διαπιστώσεις βρίθουν και το ΔΕΠΠΣ.

### **6.3.1. Η προσχολική αγωγή επηρεάζει θετικά την γνωστική ανάπτυξη και τη σχολική διαδρομή του παιδιού**

Οι L. J. Schweinhart και D. Weikart σε έρευνά τους υποστήριξαν ότι η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση δεν έχει τόσο άμεσες επιπτώσεις στη σχολική διαδρομή των παιδιών όσο έμμεσες, καθώς μεταβάλλει τη δυναμική στις σχέσεις του παιδιού με τους ομιλήκους, τους παιδαγωγούς και την οικογένεια. Το επιχείρημά τους είναι λογικό και σε γενικές γραμμές αποδεκτό. Καθώς αυξάνει, όπως σημειώνουν, τις αναγκαίες για την είσοδο στο Δημοτικό γνωστικές δεξιότητες, η προσχολική αγωγή βοηθά τα παιδιά να κατασκευάσουν ένα ρόλο για τους εαυτούς τους που οδηγεί στη σχολική επιτυχία. Οδηγεί ακόμη τους άλλους (παιδαγωγούς, γονείς, ομηλικούς) να καλλιεργήσουν και να δημοσιοποιήσουν ανάλογες προσδοκίες που ενισχύουν τα παιδιά σ' αυτόν τον ρόλο. Στο πλαίσιο αυτό οι προσδοκίες, οι επιδόσεις και η οικογενειακή και κοινωνική υποστήριξη είναι τρεις όψεις μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του.

### **6.3.2. Όσο περισσότερο διαρκεί η προσχολική αγωγή τόσο θετικότερες είναι οι επιπτώσεις της στα παιδιά**

Σε έρευνα στη Σουηδία στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο B. E. Anderson έδειξε ότι τα παιδιά που βρίσκονται σε παιδικούς ή βρεφονηπιακούς σταθμούς ή έχουν γκουβερνάντα από τον πρώτο κιόλας χρόνο της ζωής τους σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο στα 8 τους χρόνια στη λεκτική και μη επικοινωνία. Η συνάφεια ανάμεσα στη διάρκεια της προσχολικής αγωγής και τη σχολική διαδρομή πιστοποιείται και από τη στατιστική επεξεργασία της σχολικής διαδρομής δείγματος 20.000 μαθητών Δημοτικού στη Γαλλία στη δεκαετία του 1980.

Η προσχολική αγωγή συνιστά ουσιώδη θεσμό κοινωνικής ένταξης σε ομάδες και αλληλεπίδρασης με τους φορείς της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Φέρνει τα παιδιά σε επαφή με ομηλικούς, παιδαγωγούς και γονείς, τα εντάσσει σε κοινωνικά δίκτυα και δημιουργεί χώρους αλληλεπίδρασης (Brooker 2003). Ένταξη στα δίκτυα σημαίνει εσωτερίκευση των πρώτων κανόνων, μια σύνθετη διαδικασία που συνήθως αποδίδεται με τον όρο «κοινωνικοποίηση».

Σύμφωνα με μία νέα γαλλική έρευνα, παιδιά τα οποία πάνε στον παιδικό σταθμό έχουν καλύτερες δεξιότητες, συμπεριφορά και συναισθηματική ισορροπία σε σχέση με εκείνα τα παιδιά που τα φροντίζουν οι γονείς, συγγενείς ή φίλοι στο σπίτι. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ένας παιδικός σταθμός στελεχωμένος από επαγγελματίες έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να προσφέρει σε ένα παιδί τις αναγκαίες κοινωνικές δεξιότητες, να του εμφυσήσει καλύτερη συμπεριφορά και δυνατότητα για ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις. Ιδίως αν το παιδί μείνει στο σταθμό για πάνω από ένα χρόνο. Προηγούμενες μελέτες είχαν δείξει ότι οι παιδικοί σταθμοί μπορούν να βελτιώσουν τις γλωσσικές και νοητικές ικανότητες ενός παιδιού. Η νέα μελέτη EDEN (Etude des Determinants du developpement et de la santé de l' Enfant), που πραγματοποιήθηκε στο Νανσί και στο Πουατιέ, δείχνει ότι αυτή η βελτίωση αφορά επίσης τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές σχέσεις του. Οι ερευνητές, με επικεφαλής την κοινωνική επιδημιολόγο Μαρία Μελχιόρ του Πανεπιστημίου της Σορβόνης και του ιατρικού Ινστιτούτου INSERM της Γαλλίας, που έκαναν τη σχετική δημοσίευση στο βρετανικό περιοδικό επιδημιολογίας Journal of Epidemiology and Community Health, μελέτησαν 1.428 παιδιά, από τα οποία το 1/4 πήγαιναν σε παιδικό σταθμό, το 1/3 έμεναν τα πρωινά με την οικογένειά τους και τα υπόλοιπα τα πρόσεχε κάποιος άλλος στο σπίτι (μπέμπι – σίτερ).

Οι επιστήμονες αξιολόγησαν τη συναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη της συμπεριφοράς των παιδιών από τη γέννηση έως την ηλικία των 8 ετών, κάνοντας χρήση ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι γονείς, όταν τα παιδιά τους ήταν σε ηλικίες 3, 5,5 και 8 ετών, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο τα παιδιά είχαν συναισθηματικά προβλήματα, έκαναν εύκολα φίλους, ήταν υπερκινητικά ή με ελλειμματική προσοχή, είχαν άλλες κοινωνικές δεξιότητες κ.α..

Διαπιστώθηκε ότι περίπου το 15% των παιδιών είχαν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως χαμηλή ικανότητα συγκέντρωσης, υπερδραστηριότητα, συναισθηματικές διαταραχές, δυσκολία σύναψης φιλίας, κοινωνική αδεξιότητα κ.α..

Η συγκριτική ανάλυση έδειξε ότι τα λιγότερα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα είχαν εκείνα τα παιδιά που πήγαιναν σε κανονικό παιδικό σταθμό, ενώ τα περισσότερα προβλήματα εμφάνιζαν τα παιδιά που είχαν μεγαλώσει με μπέιμπι – σίτερ.

Αναμφίβολα, ο παιδικός σταθμός αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στις δεξιότητες που αποκτά το παιδί στο σπίτι και σε αυτές που θα του είναι απαραίτητες για τα χρόνια του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού που θα ακολουθήσουν. Ένα πλήθος από έρευνες αποδεικνύουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της φοίτησης στον παιδικό σταθμό. Το παιδί που έχει την εμπειρία του παιδικού σταθμού πλεονεκτεί, καθώς:

- Στα πρώτα χρόνια της ζωής του, το παιδί, μαθαίνει πολύ περισσότερα από όσα θα μάθει ποτέ του αργότερα.
- Έχει βιώσει την εμπειρία του αποχωρισμού από τη μητέρα του.
- Έχει μάθει τις έννοιες της «χειραγώγησης» και της «αυτοπειθαρχίας».
- Το παιδί έχει αναπτύξει πολύ καλές κοινωνικές δεξιότητες. Μαθαίνει να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα παιδιά, να ομαδοποιείται, να μοιράζεται και να παίζει δημιουργικά.
- Έχει αναπτύξει τις λεπτές κινήσεις του, επιτρέποντας έναν καλύτερο έλεγχο και συντονισμό των χεριών, των δαχτύλων και των ματιών. Έχει κατορθώσει επομένως να χειρίζεται σωστά το μολύβι και το ψαλίδι, καθώς και να αντιγράφει σχήματα και σύμβολα, στοιχεία καθοριστικά για την μελλοντική εκμάθηση της γραφής.
- Έχει διδαχθεί τη σημασία αφηρημένων συμβόλων, όπως είναι οι αριθμοί και τα σχήματα.
- Έχει αναπτύξει την ικανότητα να συγκεντρώσει την προσοχή του σε αυτά που του ζητάει η παιδαγωγός, να ολοκληρώνει μια εργασία και να μην αποσπάται από εξωτερικά ερεθίσματα.

- Έχει αναπτύξει τη δική του ικανότητα, με αποτέλεσμα να μπορεί να κάνει συλλογισμούς και να καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα.

Κατά την άποψη πολλών ειδικών, το πιο σημαντικό από όλα, είναι η ευκαιρία που παρέχεται στο παιδί του Νηπιαγωγείου να εκφράζει με λέξεις την άποψη και τις εμπειρίες του, κατά τρόπο φυσικό και αβίαστο. Να αφομοιώνει και να χρησιμοποιεί έννοιες και πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον, σημαντικές για την ανάπτυξη όχι μόνο των μελλοντικών δεξιοτήτων του αλλά και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Δεν είναι καθόλου σπάνιο το φαινόμενο του παιδιού που φτάνοντας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, έχει δυσκολίες στην έκφρασή του. Αυτό τις περισσότερες φορές, δεν οφείλεται σε οργανικά αίτια. Απλώς, δεν δόθηκε ποτέ σε αυτά τα παιδιά η ευκαιρία να καλλιεργήσουν την ομιλία τους, να ασκηθούν στη διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων και να επικοινωνήσουν με τους ανθρώπους γύρω τους.

Η αλήθεια είναι πως το μοναχικό και άφωνο πλήθος στις σύγχρονες μεγαλουπόλεις, ο εγκλωβισμός όλων μας σε διαμερίσματα – κλουβιά σε πολυώροφες πολυκατοικίες, ο περιορισμός των ερεθισμάτων, η ακαταλληλότητα των ατόμων που φροντίζουν τα παιδιά (παραδείγματος χάριν αλλοδαποί μπέμπι σίτερς) , είναι μερικές από τις αιτίες που συντείνουν στην εμφάνιση του δυσάρεστου αυτού φαινομένου. Πέρα από όλα τα παραπάνω, είναι σημαντικό κλείνοντας, να αναφερθεί το γεγονός ότι τα παιδιά που έχουν την εμπειρία της βαθμιαίας αυτής μετάβασης στις απαιτήσεις της συστηματικής εκπαίδευσης, διατρέχουν μικρότερο κίνδυνο να ταλαιπωρηθούν από ψυχολογικά προβλήματα διαφόρων ειδών, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά (Herbert 2009).

### **6.3.3. Η ανάπτυξη του παιδιού μέσω του παιδικού σταθμού**

#### **Φυσική υγεία και ανάπτυξη του παιδιού**

Οι λόγοι που στέλνουν οι γονείς τα παιδιά τους στον παιδικό σταθμό είναι δύο. Κατ' αρχήν, ο παιδικός σταθμός παρέχει μία βοήθεια και υποστήριξη στους εργαζόμενους γονείς, αλλά πολύ περισσότερο στην εργαζόμενη μητέρα. Ο δεύτερος λόγος που στέλνει μία οικογένεια το παιδί της στον παιδικό σταθμό είναι γιατί το παιδί, μέσω αυτού του θεσμού, μπορεί να λάβει ερεθίσματα, να αποκτήσει εμπειρίες μέσα από ομαδικά παιχνίδια με άλλα συνομήλικα παιδιά και όλη αυτή η διαδικασία να συμβάλλει στη ανάπτυξη του.

Μιλώντας για την φυσική υγεία και ανάπτυξη του παιδιού, εννοούμε την κινητική ανάπτυξη και δραστηριότητα του παιδιού. Τα παιδιά που περνούν κάποιες ώρες της ημέρας τους στον παιδικό σταθμό, έχουν περισσότερες ευκαιρίες για επιβλεπόμενη άσκηση σε

πολύ άνετο χώρο, ασφάλεια και υπηρεσίες υγείας και το σημαντικότερο, αρκετά μεγάλο αριθμό παιδιών για παρέα και παιχνίδι απ' ότι θα μπορούσαν να έχουν εάν αυτά τα παιδιά παρέμεναν στο σπίτι τους.

Το παιδί από τη ηλικία των 2 ετών περίπου αρχίζει να μην αρκείται στο να παραμένει στο ίδιο μέρος. Έτσι ξεκινάει να περπατάει μόνο του, να κινείται στους χώρους του σπιτιού ή και του παιδικού σταθμού και να ενδιαφέρεται για τα παιχνίδια του. Έχοντας λοιπόν αυτά υπόψιν, ο/η παιδαγωγός θα πρέπει να προσέξει ώστε το περπάτημα του νηπίου να γίνει όπως πρέπει, και τα παιχνίδια να είναι τέτοια, που να του ασκούν και την κίνηση και όλες τις αισθήσεις, αφή, ακοή, όραση, όσφρηση, γεύση.

Το παιδί στην ηλικία των 2 χρόνων έχει την ικανότητα, με την σωστή καθοδήγηση της παιδαγωγού, μέσα από την απασχόλησή του να αποκτήσει τις αναγκαίες συνήθειες και ικανότητες για την εξυπηρέτηση του εαυτού του, να μεταφέρει για παράδειγμα την καρεκλίτσα του, να πλένει τα χεράκια του, να προσέχει να μην λερώνεται όταν παίζει και όταν τρώει. Σ' αυτήν την ηλικία μπορούν να αφεθούν και να αποφασίσουν μόνα τους να παίξουν ο,τιδήποτε θελήσουν και όπως αυτά το θελήσουν, πάντα βέβαια με την επίβλεψη ενός ενήλικα. Έτσι μπορούμε να εκμεταλλευτούμε όσο γίνεται το παιχνίδι του παιδιού, ώστε να ασκηθεί στο βάδισμα, στην σωστή άρθρωση, να κάνει κάθε κίνηση σταθερά και όπως πρέπει, ώστε να βοηθηθεί και η σωματική του ανάπτυξη.

Στην ηλικία των 3-4 χρόνων η συνεργασία αλλά και η συνεννόηση του παιδιού είναι υποτυπώδεις. Για αυτό το λόγο δίνεται στους παιδικούς σταθμούς από τους παιδαγωγούς περισσότερη βαρύτητα στο παιχνίδι είτε αυτό είναι ατομικό είτε είναι ομαδικό και λιγότερη βαρύτητα στην μετάδοση γνώσεων, καθώς τα παιδιά σε αυτό το στάδιο δεν μπορούν να παραμείνουν συγκεντρωμένα για πολύ ώρα στον παιδαγωγό που τους μιλάει και προσπαθεί να μεταφέρει σε αυτά κάποιες γνώσεις.

Είναι περισσότερο χρήσιμο, σ' αυτό το στάδιο, να είναι ελεύθερο να κατατάσσει μέσα του τις εμπειρίες που αυτό θα αποκτήσει από το παιχνίδι του. Το αυθόρμητο και αυτοδημιούργητο παιχνίδι θα αποτελέσει τη βάση για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Το παιχνίδι σ' αυτή την ηλικία είναι το κέντρο του ενδιαφέροντος του παιδιού, η μόνιμή του απασχόληση. Το παιδί ζει για να παίζει, ενεργεί για να παίζει, μέσα από το παιχνίδι του ασκείται και δυναμώνει το σώμα, ασκείται το μυαλό του, εξάπτει και θρέφει την φαντασία του και αρχίζει με τον καιρό και προετοιμάζεται και αναζητάει την

ανάγκη της ομάδας, της συντροφικότητας, της ομαδικής συνεργασίας και του ομαδικού παιχνιδιού.

Ο παιδικός σταθμός συνιστά ένα χώρο όπου υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, οργανώνεται έτσι ώστε να παρακινεί και να διευκολύνει την ενεργητικότητα του παιδιού. Εκεί το μικρό παιδί έχει τη δυνατότητα να εκτονωθεί σωματικά, να παίξει. Το παιχνίδι στη νηπιακή ηλικία δεν είναι χάσιμο χρόνου, αλλά η κατεξοχήν δημιουργική απασχόληση που ευνοεί την καλλιέργεια της επιδεξιότητας και της εφευρετικότητας του νηπίου.

### **Πνευματική ανάπτυξη**

Ο παιδικός σταθμός όμως δεν συμβάλλει μόνο στην φυσική υγεία και ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στην πνευματική ανάπτυξή του. Συνήθως τα παιδιά που πηγαίνουν σε κάποιο παιδικό σταθμό, έχει παρατηρηθεί μέσα από μελέτες ότι είναι περισσότερο πολυμήχανα, έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο και είναι πιο εκφραστικά όταν μιλούν, ξέρουν περισσότερα για το περιβάλλον και κάνουν περισσότερες ερωτήσεις.

Το παιδί στην ηλικία των 2- 6 ετών αν και φυσιολογικά είναι σαν ένας ενήλικας σε μικρογραφία, νοητικά είναι ένα εξελισσόμενο άτομο. Η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος κατά την οποία εμφανίζονται οι βασικές δομές της νοητικής λειτουργίας και αναπτύσσεται το μεγαλύτερο μέρος της γενικής νοημοσύνης. Οι περιβαλλοντικές επιδράσεις στο νοητικό και το γλωσσικό τομέα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία κατά την παιδική ηλικία, γιατί η ανάπτυξη είναι ταχύτερη και οι αλλαγές δραματικές.

Κατά την περίοδο αυτή το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί την γλώσσα όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας αλλά και ως μέσο καθοδήγησης των ενεργειών του. Ο παιδικός σταθμός λειτουργεί ως ένα περιβάλλον όπου το παιδί διευρύνει τα ενδιαφέροντα του, επεξεργάζεται γνώσεις και πληροφορίες, ρωτά, μαθαίνει και οδηγείται στη γλωσσική του αφύπνιση.

Το παιδί στον παιδικό σταθμό παρακινείται και μερικές φορές αναγκάζεται από τις συνθήκες προκειμένου να γίνει κατανοητό, να μιλά σωστά και καθαρά. Μαθαίνει να χρησιμοποιεί το λόγο όχι μόνο για να εκφράσει την επιθυμία του, αλλά και για να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά, να πει μια ιστορία, να παίξει. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και με δραστηριότητές της, όπως η αφήγηση παραμυθιών, η ανάγνωση ιστοριών, οι απαντήσεις σε ερωτήματα, το παιδί γίνεται δέκτης των σωστών γλωσσικών προτύπων και λαμβάνει πλούσια και ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα με τεράστια οφέλη για τη γλωσσική και συνολικά νοητική του ανάπτυξη.

Παράλληλα με τον σπουδαίο και καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο παιδικός σταθμός στη φυσική υγεία, στην σωματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, στο δεύτερο μέρος του άρθρου θα αναλυθεί η θετική επίδραση του παιδικού σταθμού στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του και στην διαμόρφωση της ψυχοσύνθεσής του.

### **Η κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω του παιδικού σταθμού**

Τα παιδιά, μέσα από τον παιδικό σταθμό και την συναναστροφή τους με παιδιά της ίδιας ηλικίας, αποκτούν οικειότητα μεταξύ τους και μαθαίνουν να είναι περισσότερο κοινωνικά και συνεργάσιμα και λιγότερο φοβισμένα και δειλά στις κοινωνικές τους συναναστροφές. Ακόμα είναι περισσότερο εκφραστικά όταν μιλούν, μαθαίνουν να κάνουν μόνα τους τις δικές τους επιλογές, μαθαίνουν να ντύνονται χωρίς βοήθεια και να πλένονται. Τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται, να διεκδικούν, να δημιουργούν φιλίες, να αναπτύσσουν ανταγωνισμούς, να συνεργάζονται μεταξύ τους. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, τα παιδιά ολοκληρώνονται και ωριμάζουν ως προσωπικότητες. Όταν αρχίζουν το σχολείο μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα, είναι πιθανότερο να γίνουν αρχηγοί στην ομάδα. Επιπλέον, τα παιδιά που πηγαίνουν σε παιδικούς σταθμούς φαίνεται να είναι πιο αυτάρκη και ανεξάρτητα, εκφράζονται καλύτερα λεκτικά, έχουν περισσότερες γνώσεις και νιώθουν πιο άνετα σε καινούργιες καταστάσεις.

Το παιδί παίζοντας κοινωνικοποιείται, αναπτύσσει δραστηριότητες, λαμβάνει πρωτοβουλίες που τροφοδοτούν την αυτοπεποίθηση του και δοκιμάζει τις δυνάμεις του και την επιβολή του στους άλλους. Έρχεται σταδιακά αντιμέτωπο με κανόνες τους οποίους πρέπει να σεβαστεί για να παίξει, ακόμα κι αν δεν τους αντιλαμβάνεται ακόμα πλήρως. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία σχηματίζεται στο μυαλό του νηπίου το αίσθημα του δικαίου, του τι επιτρέπεται και τι όχι, καθώς και το μέχρι πού πρέπει να φτάνουν τα όρια της δράσης του.

### **Διαμόρφωση της ψυχοσύνθεσης**

Στο επίπεδο της σκέψης το παιδί είναι εγωκεντρικό, με την έννοια ότι δεν μπορεί να συλλάβει ακόμα τη φυσική πραγματικότητα από την οπτική γωνία ενός άλλου προσώπου. Ο εγωκεντρισμός είναι τόσο ισχυρός ώστε το νήπιο είναι αδύνατο να βγει από το Εγώ του και να μεταφερθεί στη θέση των άλλων, να καταλάβει ότι και αυτοί έχουν το εγώ τους και τις δικές τους ανάγκες. Αυτό διαφαίνεται καθαρά στο επίπεδο της γλώσσας, όταν το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τις προσωπικές και τις κτητικές αντωνυμίες: «εγώ»,



«εμένα», «δικό μου». Ο Άλλος δεν υφίσταται ακόμα στη σκέψη του παιδιού, δεν τον αναγνωρίζει.

### **Τι συμβαίνει, λοιπόν, με την είσοδο του παιδιού στον παιδικό σταθμό;**

Το παιδί εισδύει σ' ένα χώρο και σε ένα περιβάλλον ευρύτερο από εκείνο της οικογένειας, μέσα στο οποίο έχει την ευκαιρία να συναναστραφεί με τους ομηλικούς του και άλλα πρόσωπα. Μπορεί να καλλιεργεί μεν την ατομικότητα του, καθώς του παρέχεται η δυνατότητα να διαλέγει ελεύθερα το είδος της ασχολίας του ή να λαμβάνει πρωτοβουλίες, τώρα, όμως, έρχεται σε επαφή και με άλλα παιδιά, με τα οποία έχει σχέση ισότιμη και όχι σχέση δυνατού προς αδυνάτου, όπως συμβαίνει στη σχέση του με τους ενήλικες. Αυτό τι σημαίνει; Σημαίνει ότι το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει ότι υπάρχουν κι άλλα άτομα σαν κι αυτό με εξίσου ίδια δικαιώματα και ευθύνες, άτομα που έχουν κι αυτά δικές τους επιθυμίες και που διεκδικούν κι αυτά ένα δικό τους ξεχωριστό κομμάτι χώρου και ύπαρξης. Έτσι, το παιδί με την παράλληλη τροφοδότηση του με καλούς τρόπους συμπεριφοράς και καλές συνήθειες, μαθαίνει σιγά – σιγά να μοιράζεται, μαθαίνει ότι άλλοτε κερδίζουμε και άλλοτε χάνουμε, παύει να είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος και προσαρμόζεται βαθμιαία στην ομάδα.

Συμπερασματικά, πρέπει να γίνει ευρέως κατανοητό ότι οι παιδικοί σταθμοί εκτός από το ότι αποτελούν κέντρα προσχολικής αγωγής ουσιαστικά προετοιμάζουν το παιδί για την ίδια τη ζωή και την έξοδο σ' αυτό που λέμε κοινωνία των ανθρώπων.

## **Κεφάλαιο 7. Έρευνα – δράση**

*«Η έρευνα – δράση είναι μια μορφή συλλογικής αυτοστοχαστικής διερεύνησης που διεξάγουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικά περιβάλλοντα για να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών τους πρακτικών, καθώς και για να κατανοήσουν καλύτερα τις πρακτικές τους και τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονται [...]. Η μόνη προσέγγιση είναι η έρευνα – δράση όταν είναι συνεργατική, αν και είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι η έρευνα – δράση της ομάδας επιτυγχάνεται μέσω της κριτικής εξέτασης της δράσης των μεμονωμένων μελών που ανήκουν σε αυτήν».*

(Kemmis και Mc Taggart, 1988: 5)

### **7.1 Που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η έρευνα – δράση;**

Η έρευνα – δράση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα τομέων, για παράδειγμα:

- Μέθοδοι διδασκαλίας – αντικατάσταση μιας παραδοσιακής μεθόδου από μια μέθοδο ανακάλυψης
- Στρατηγικές μάθησης – υιοθέτηση μιας ολοκληρωμένης μεθόδου μάθησης σε αντίθεση με τη διδασκαλία και μάθηση μεμονωμένων μαθημάτων
- Διαδικασίες αξιολόγησης – βελτίωση των μεθόδων διαρκούς αξιολόγησης
- Στάσεις και αξίες – ενθάρρυνση θετικότερων στάσεων απέναντι στην εργασία ή αλλαγή των συστημάτων αξιών των μαθητών σε σχέση με κάποια πλευρά της ζωής
- Εξέλιξη των ήδη εργαζομένων εκπαιδευτικών – βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας, ανάπτυξη νέων μεθόδων μάθησης, ανάπτυξη της αναλυτικής ικανότητας, ανύψωση του επιπέδου αυτογνωσίας
- Διαχείριση και έλεγχος – σταδιακή εισαγωγή των τεχνικών αλλαγής συμπεριφοράς
- Διοίκηση – αύξηση της επάρκειας κάποιας πλευράς της διοικητικής διάστασης της σχολικής ζωής

Αυτά τα παραδείγματα, όμως, δεν συνεπάγονται ότι η έρευνα – δράση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί εύκολα και απλά. Αυτό θα παραποιούσε την περίπλοκη και πολυεπίπεδη φύση της (Cohen 2007).

## **7.2 Αρχές και χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης**

Οι Hult και Lennung (Hult 1980) και ο McKernan (McKernan 1991) υποστηρίζουν ότι η έρευνα – δράση:

- Είναι κατάλληλη για την επίλυση προβλημάτων καθώς και για τη διεύρυνση της επιστημονικής γνώσης
- Ενισχύει τις ικανότητες των συμμετεχόντων
- Είναι συνεργατική
- Είναι επιτόπια ως προς την διεξαγωγή
- Χρησιμοποιεί την ανατροφοδότηση των δεδομένων σε μια αέναη κυκλική διαδικασία
- Προσπαθεί να κατανοήσει περίπλοκες κοινωνικές καταστάσεις
- Προσπαθεί να κατανοήσει τις διαδικασίες αλλαγής των κοινωνικών συστημάτων
- Διεξάγεται μέσα σε ένα κοινώς αποδεκτό πλαίσιο δεοντολογίας
- Προσπαθεί να βελτιώσει την ποιότητα των ανθρώπινων δράσεων
- Επικεντρώνεται στα προβλήματα που απασχολούν άμεσα τους επαγγελματίες

- Είναι συμμετοχική
- Συχνά χρησιμοποιεί τη μελέτη περίπτωσης
- Τείνει να αποφεύγει επιστημονικά παραδείγματα έρευνας που απομονώνουν και ελέγχουν μεταβλητές
- Είναι διαμορφωτική. Λειτουργεί δηλαδή με τέτοιο τρόπο ώστε ο ορισμός του προβλήματος, οι στόχοι και η μεθοδολογία της να μπορούν να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της
- Περιλαμβάνει αξιολόγηση και επανεξέταση
- Είναι επιλεκτική ως προς τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί
- Συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας επιστήμης της εκπαίδευσης
- Προσπαθεί να καταστήσει την έρευνα εφαρμόσιμη, διαχύσιμη και κοινοποιήσιμη στους συμμετέχοντες
- Είναι διαλογική, υποστηρίζει και προάγει τον διάλογο
- Ορισμένες μορφές της έχουν ως στόχο τη διατύπωση κριτικής
- Προσπαθεί να προαγάγει την χειραφέτηση

### **7.3 Διαδικασίες για την έρευνα – δράση**

Ο Νixon προτείνει μια σειρά από αρχές για την εφαρμογή και χρήση της έρευνας – δράσης στα σχολεία (Πίνακας 3). Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους έχουν αναλυθεί τα βήματα της έρευνας – δράσης. Ο Blum (National Education Association of the United States, 1959) διακρίνει την έρευνα – δράση σε δύο απλές φάσεις: τη διαγνωστική φάση, στη διάρκεια της οποίας αναλύονται τα προβλήματα και διατυπώνονται οι υποθέσεις και τη θεραπευτική φάση στη διάρκεια της οποίας οι υποθέσεις ελέγχονται μέσω μιας ελεγχόμενης παρέμβασης ή ενός επιτόπιου πειράματος. Ο Lewin (1946 – 1948) κατηγοριοποίησε τη διαδικασία της έρευνας – δράσης σε τέσσερα στάδια: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και στοχασμός.

Υποστηρίζει ότι η έρευνα – δράση αρχίζει με μια γενική ιδέα και την αναζήτηση δεδομένων για την υπό μελέτη κατάσταση. Το επιτυχημένο αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου σε συνδυασμό με την λήψη αποφάσεων για τα πρώτα βήματα που θα γίνουν. Ο Lewin αποδέχεται ότι αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την τροποποίηση του αρχικού πλάνου ή της ιδέας. Η επόμενη φάση της εφαρμογής συνοδεύεται από συνεχή ανεύρεση στοιχείων για να ελεγχθεί και να αξιολογηθεί η παρέμβαση, δηλαδή διαμορφωτική

αξιολόγηση. Όλα αυτά τα στοιχεία τροφοδοτούν ένα αναθεωρημένο πλάνο και μια σειρά διαδικασιών που πρόκειται να εφαρμοστούν, οι οποίες με τη σειρά τους ακολουθούνται από έλεγχο και αξιολόγηση. Ο Lewin (Lewin 1948) υποστηρίζει ότι «τόσο λογική διοίκηση» μπορεί να ιδωθεί ως ένα σπирάλ σχεδιασμού, δράσης και ανεύρεσης δεδομένων για τα αποτελέσματα των δράσεων (Cohen 2007).

### 7.3.1. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας.

Οι McNiff, Lomax και Whitehead (McNiff 1996) αναφέρουν σχετικά: «Ο ευκολότερος τρόπος να κατανοήσεις την έρευνα δράσης είναι να δεις προσεκτικά τις δύο λέξεις που την αποτελούν. Όταν σκεφτήκαμε κάποιες λέξεις που να σχετίζονται με την έρευνα δράσης, καταλήξαμε στον ακόλουθο Πίνακα 3».

**Πίνακας 3.** You and your action research project

Λέξεις δράσης	Λέξεις έρευνας
Πράττω	Ερευνώ
Παρεμβαίνω	Αναθεωρώ
Στοχεύω	Είμαι προσεκτικός
Είμαι αποφασισμένος	Είμαι πειθαρχημένος
Έχω κίνητρα	Μαρτυρία/απόδειξη
Έχω πάθος	Δρω συστηματικά

(Jean McNiff 1996)

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, όπως αποκαλούνται οι εκπαιδευτικοί που διενεργούν έρευνα δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων. Στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να ακτανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και να διερευνήσουν τις προοπτικές επίλυσής τους. Ουσιαστικά, με την έρευνά τους παρεμβαίνουν για να βελτιώσουν όχι μόνο την πρακτική τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο μάλιστα της πολυπρισματικής ερμηνείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης δεν εμπλέκονται μόνο διδάσκοντες ή μαθητές αλλά ακόμη και γονείς (Jean McNiff 1996).

*«Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες» (Grundy 1988).*

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν στην Μεγάλη Βρετανία ο Lawrence Stenhouse έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη του κινήματος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (teacher as researcher movement).

#### **Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας – δράσης**

- Ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας
- Η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης
- Η ανοικτή κυκλική – σπειροειδής διαδικασία: οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση
- Η στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση
- Η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

#### **7.4 Συμπέρασμα**

Η έρευνα – δράση είναι ένας διευρυνόμενος τομέας που απαιτεί προσοχή από τον εκπαιδευτικό τομέα καθώς έχει τα δικά της κέντρα (π.χ. στα Πανεπιστήμια του Cambridge του East Anglia στην Αγγλία, αλλά και στο Deakin University στην Αυστραλία) και τα δικά της περιοδικά (π.χ. το Educational Action Research). Έχει προσεγγιστεί ως ένα σημαντικό μέσο για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αν και το παρόν κεφάλαιο αμφισβήτησε τον βαθμό στον οποίο αυτό ισχύει. Ως ερευνητικός μηχανισμός, η έρευνα – δράση συνδυάζει:

1. έναν κύκλο: αναγνώρισης ενός προβλήματος, σχεδιασμού μιας παρέμβασης, εφαρμογής της παρέμβασης και αξιολόγησης του αποτελέσματος
2. αναστοχαστικής πρακτικής

3. πολιτικής χειραφέτησης
4. κριτικής θεωρίας
5. επαγγελματικής ανάπτυξης και
6. συμμετοχικής έρευνας του επαγγελματία

Είναι μια ευέλικτη, εφαρμόσιμη στο εκάστοτε περιβάλλον μεθοδολογία που προσφέρει αυστηρότητα, και δίνει φωνή στις ασθενέστερες ομάδες. Στην προσπάθεια μας να ενσωματώσουμε τη δράση και την έρευνα πρέπει να διερωτηθούμε αν αυτός είναι ένας αισιόδοξος τρόπος διασφάλισης των πρακτικών αποτελεσμάτων της έρευνας για την βελτίωση ή αν είναι ένα υβρίδιο σε ύφεση (Cohen 2007).

### 7.5 Η συλλογή των αποτελεσμάτων της έρευνας

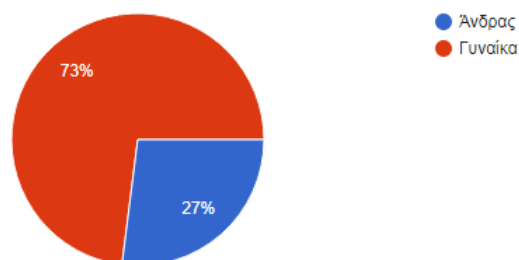
Παρακάτω ακολουθεί η συλλογή των αποτελεσμάτων της έρευνας – δράσης της οποίας τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα – ευρήματα προκύπτουν από δειγματοληπτικό έλεγχο 100 ατόμων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου και απευθύνθηκε σε γονείς και εκπαιδευτικούς των οποίων τα δημογραφικά στοιχεία διαφαίνονται στις πρώτες διαφάνειες που ακολουθούν. Τόσο η φόρμα του ερωτηματολογίου όσο και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν μέσω της φόρμας του Google Docs. Η αποτύπωση των εικόνων πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης εργαλείου αποκομμάτων (snipping tool).

#### Εικόνα 1

##### A. Προφίλ Γονέων & Εκπαιδευτικών

##### A.1. Φύλο:

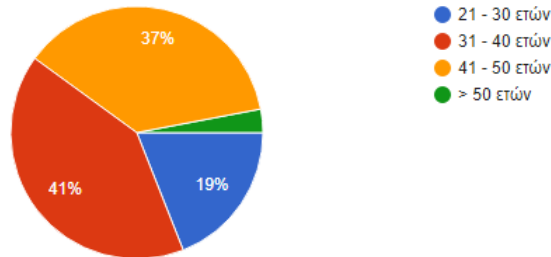
100 απαντήσεις



## Εικόνα 2

### A.2. Ηλικία:

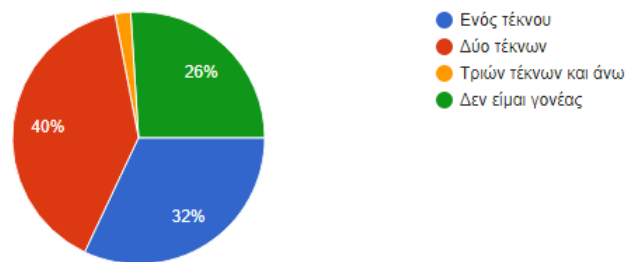
100 απαντήσεις



## Εικόνα 3

### A.3. Είστε γονέας:

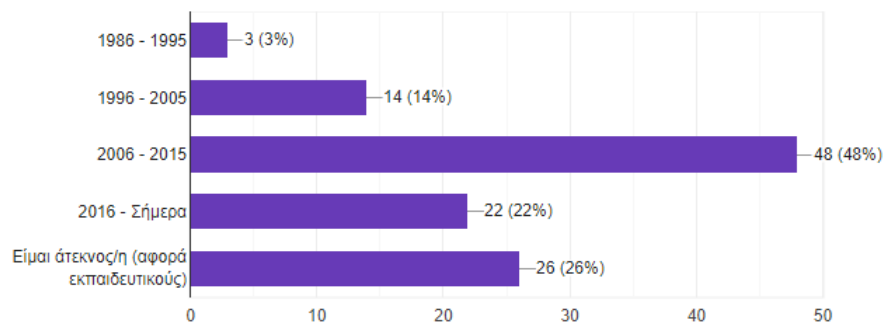
100 απαντήσεις



## Εικόνα 4

### A.4. Χρονολογία απόκτησης τέκνου(ων):

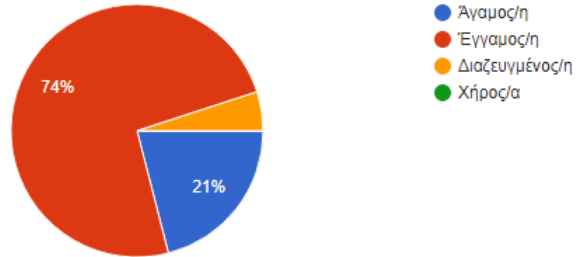
100 απαντήσεις



## Εικόνα 5

### A.5. Οικογενειακή Κατάσταση:

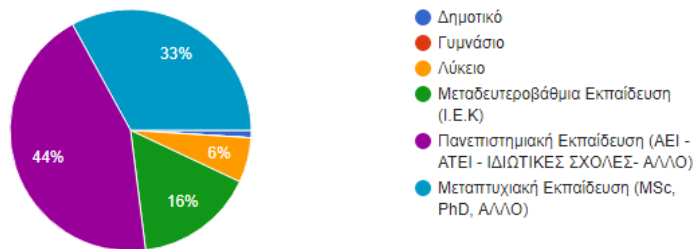
100 απαντήσεις



## Εικόνα 6

### A.6. Επίπεδο Εκπαίδευσης:

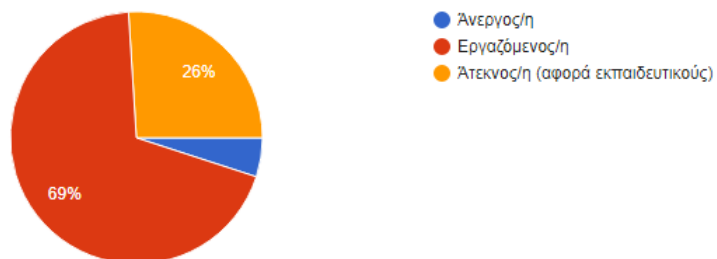
100 απαντήσεις



## Εικόνα 7

### A.7. Επαγγελματική Κατάσταση κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας του/των τέκνου/ων σας (2 έως 5 ετών):

100 απαντήσεις



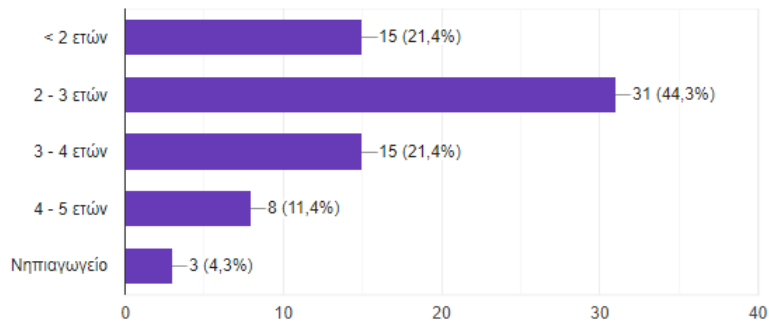


## Εικόνα 8

### Β. Παιδί & Κέντρα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης. Ανάγκη ή επιλογή;

#### Β.1. Σε ποια ηλικία το παιδί σας πήγε στον παιδικό σταθμό;

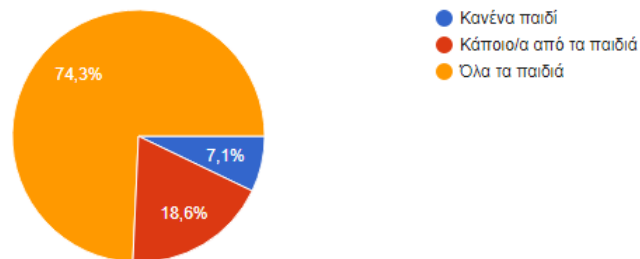
70 απαντήσεις



## Εικόνα 9

#### Β.2. Παρακολούθησαν το πρόγραμμα ενός παιδικού σταθμού:

70 απαντήσεις



## Εικόνα 10

Β.3. Στείλατε το παιδί σας σε έναν παιδικό σταθμό από:

68 απαντήσεις



## Εικόνα 11

Β.3.ι Καταγράψτε εν συντομία την ανάγκη που σας οδήγησε να στείλετε το παιδί σας σε παιδικό σταθμό (προαιρετικά):

29 απαντήσεις

Όντας μοναχοπαίδι, ήθελα να έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά, να δημιουργήσει σχέσεις με ομηλικούς, να ενταχθεί σε ομάδες και να κοινωνικοποιηθεί.

εργαζόμενοι χωρίς συγγενείς για φυλαξη παιδιων

Δουλειά κ των 2 γονεων

Εργασία άλλα και επιλογή.

Επιλογή

Δεν είχα εναλλακτική λύση

Και οι 2 γονείς είναι εργαζόμενοι για 40 ώρες την εβδομάδα και συνεπώς τα παιδιά έπρεπε να πάνε παιδικό σταθμό από 6 μηνών...

Για κοινωνικοποίηση του

Λογω εργασίας και των δύο γονέων

Επιστροφή στην εργασία μου και δεν είχα βοήθεια

**B.3.ι Καταγράψτε εν συντομία την ανάγκη που σας οδήγησε να στείλετε το παιδί σας σε παιδικό σταθμό (προαιρετικά):**

29 απαντήσεις

Το παιδί σε αυτή την ηλικία πρέπει να παει παιδικο για να κοινωνικοποιηθει
Κοινωνικοποιηση
Εργασία γονέων
Κοινωνικοποιηση. Αλληλεπίδραση με ομηλικους.
Έπρεπε να εργαστώ και δεν υπήρχε άλλος ανθρωπος να απασχολήσει το παιδί
Κοινωνικοποιηση,εξελιξη και απασχοληση για τις ωρες π εργαζομαι
Για να να κανει φιλους και να ξεφευγει απο το σπιτι.
Λόγο δουλειάς
Κοινωνικοποίηση
Ηλικία, αλλά και κοινωνικοποίηση
Κοινωνικοποιηση,επαφη με ατομα της ίδιας ηλικιας,εκπαιδευτικο πλαισιο
Δεν είχα ποιος να το κρατήσει γιατί εργαζομαι.

Κοινωνικοποίηση, εκπαίδευση, να μαθαίνει να μοιράζεται συναισθήματα και υλικά αγαθά
Λόγω δίκης μου εργασίας
Εργασία
Ενωθα οτι δεν μπορουσα να του προσφερω εγω κατι αλλο στο σπιτι. Ειχε ανακη να βγει εκτος. Βαριοταν και ειχε αγριεψει
Η ευχαρίστηση τους να βρίσκονται με ομηλικους τους σε δημιουργικά περιβάλλοντα.

## Εικόνα 12

B.3.ii Αναφέρετε έναν ή δυο το πολύ λόγους για τους οποίους επιλέξατε να στείλετε το παιδί σας σε παιδικό σταθμό:

57 απαντήσεις

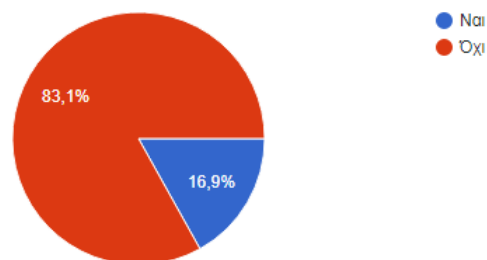
Κοινωνικοποίηση
Κοινωνικοποίηση
Επικοινωνία με ομηλικούς * ενδυνάμωση εαυτού
Κοινωνικοποίηση
Συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στην αποκόλληση του από το γονεϊκό περιβάλλον
για να παρει ερεθίσματα πιο πολλά απ οσα προσεφεραμε εμεις
οικονομικος λόγος και εργασία
κοινωνικοποίηση, αλλαγή απο τον χώρο του σπιτιού
Ώστε να περάσει περισσότερο χρόνο με συνομήλικα παιδιά.
Κοινωνικοποιηση
Κοινωνικοποίηση, συναναστροφή με άλλα παιδιά
Κοινωνικοποίηση,παιχνίδι με άλλα παιδιά της ηλικίας του.
Να έρθει σε επαφή με παιδιά της ηλικίας του. Να ανεξαρτητοποιηθεί
Κοινωνικοποίηση, μάθηση, επικοινωνία
Δεν είχα εναλλακτική λύση
Εργασία, κοινωνικοποίηση του παιδιού με άλλα παιδιά
Να μάθει να συνεργάζεται και να παίζει με συνομηλικούς..
Λογω εργασίας και των δύο γονέων
Ο χρόνος εργασίας μου με καλύπτεται με το ωράριο του παιδικού
Κοινοποίηση
Εμπιστεύομαι τους παιδικούς σταθμούς
Εργαζόμενοι
Για το καλό του παιδιού μου.
Κοινωνική συναναστροφή
Εργασία γονέων
Κοινωνικοποίηση, εμπειρίες
Κοινωνικοποιηση.
Αυτονομια, κοινωνικοποιηση
Κοινωνικοποίηση-Οριοθέτηση
Κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων
Η Κοινωνικοποίησή του και η επαφή του με παιδιά της ηλικίας του
Κοινωνικοποιηση-παιδαγωγικα

Βρισκόμασταν σε ξένη χώρα και θεώρησαμε απαραίτητο για να εγκληματησεί το παιδί με την γλώσσα και την νοοτροπία
Εξελιξη δεξιοτητων κ αναπτυξη
Για να περναι δημιουργικα τον χρονο του, για να δοκιμασει γευσεις φαγητων, για να συναναστρεφεται κ με αλλα παιδακια
Κοινωνικοποίηση Κ ανεξάρτηση από τη μαμά
ΛΟΓΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Καλύτερα με παιδιά, παρά με τους παππούδες
Για να κάνει παρέα με αλλα παιδιά
Ηλικία του αλλά και για κοινωνικοποίηση
Κοινοποίηση
Socialization
Κοινωνικοποίηση,
Κοινωνικοποιηση,επαφη με το σχολειο
Για να μην είναι συνέχεια με τη γιαγιά τις ώρες που δούλευα, να έρχεται σε επαφή με παιδιά, ομάδα, κανόνες.
Για να κοινωνικοποιηθει
Εργάζομαι και η γιαγιά έχει κουραστεί πολύ
Για να κοινωνικοποιηθεί πιο ομαλα
Φύλαξη
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ
Για να ξεφυγει απο το σπιτι, να μαθει πραγματα που εγω δεν ηξερα να της μαθω
τα οφελη της ενταξης σε εναν φορεα που προαγει την αγωγη την φροντιδα την κοινωνικοποιηση κ την γνωση
1. Επειδή αντιλαμβάνομαι τα οφέλη της κοινωνικοποίησης τους από πρώιμη ηλικία. 2. Επειδή η αγωγή και εκπαίδευση τους είναι πιο αντικειμενική και μπορούμε να επιλέξουμε την φιλοσοφία που μας ταιριάζει.

### Εικόνα 13

**B.4. Επέλεξα το παιδί/τα παιδιά μου να φοιτήσουν αποκλειστικά και μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση:**

71 απαντήσεις

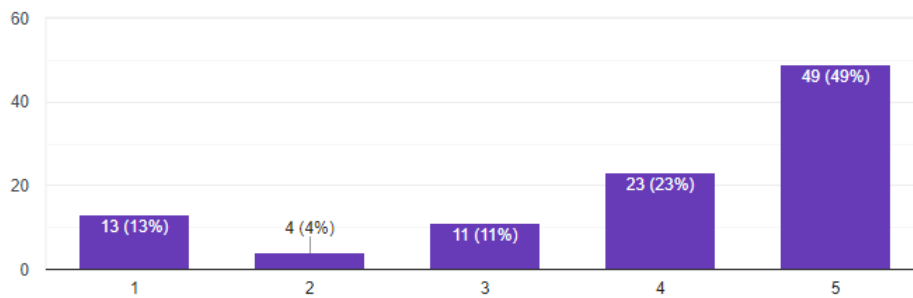


**Εικόνα 14**

**Γ. Πιθανά οφέλη ένταξης παιδιών σε Κέντρα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης σε ηλικία μικρότερη από εκείνη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (5 ετών):**

Γ.1. Είναι προτιμότερο τα παιδιά να πάνε στον παιδικό σταθμό από το να μείνουν στο σπίτι ενδεχομένως με τη γιαγιά ή κάποιο άλλο πρόσωπο έως ότου φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο:

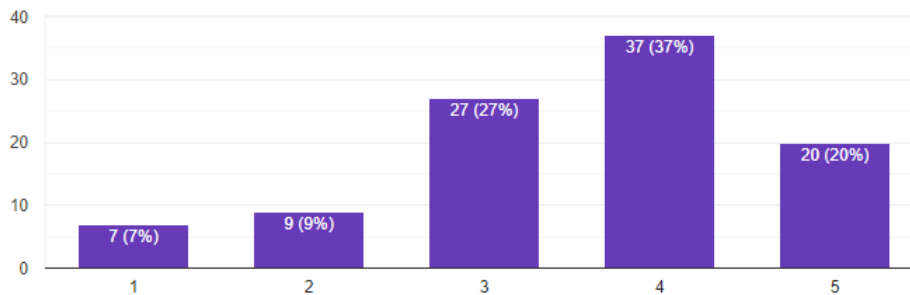
100 απαντήσεις



**Εικόνα 15**

Γ.2. Το παιδί στον παιδικό σταθμό μαθαίνει περισσότερα από όσα θα μάθει ποτέ του αργότερα:

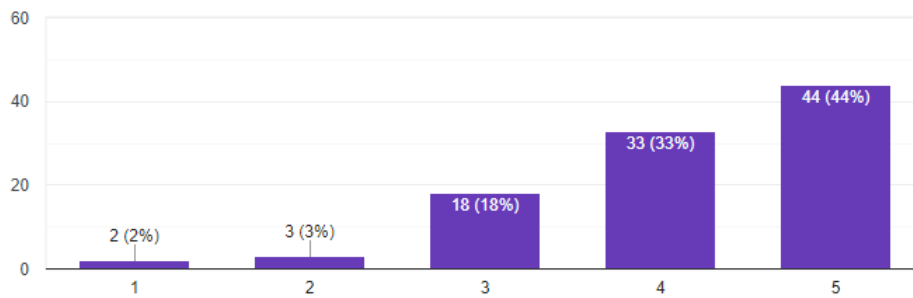
100 απαντήσεις



### Εικόνα 16

Γ.3. Ο παιδικός σταθμός αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στις δεξιότητες που αποκτά το παιδί στο σπίτι και σε αυτές που θα του είναι απαραίτητες για τα χρόνια του Νηπιαγωγείου & του Δημοτικού που θα ακολουθήσουν:

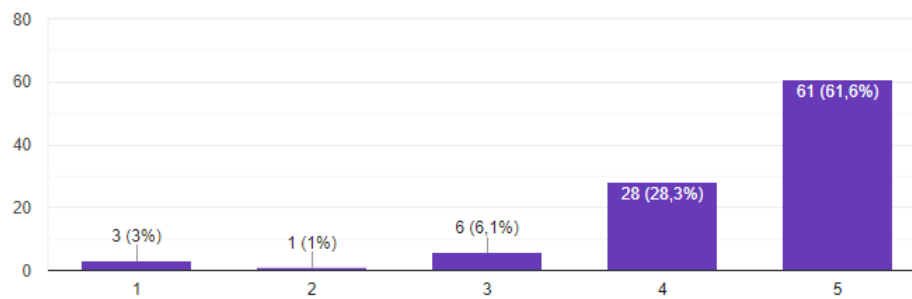
100 απαντήσεις



### Εικόνα 17

Γ.4. Ο παιδικός σταθμός βοηθά στην ομαλότερη μετάβαση του παιδιού στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση:

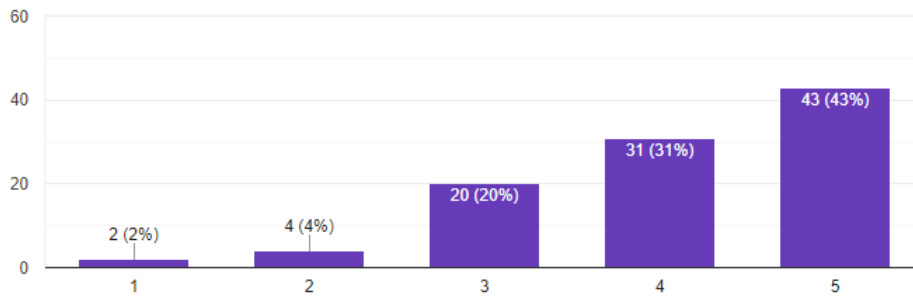
99 απαντήσεις



### Εικόνα 18

Γ.5. Οι παιδικοί σταθμοί & γενικότερα τα κέντρα προσχολικής αγωγής & εκπαίδευσης προετοιμάζουν το παιδί για την ίδια τη ζωή & την είσοδο του στην κοινωνία των ανθρώπων:

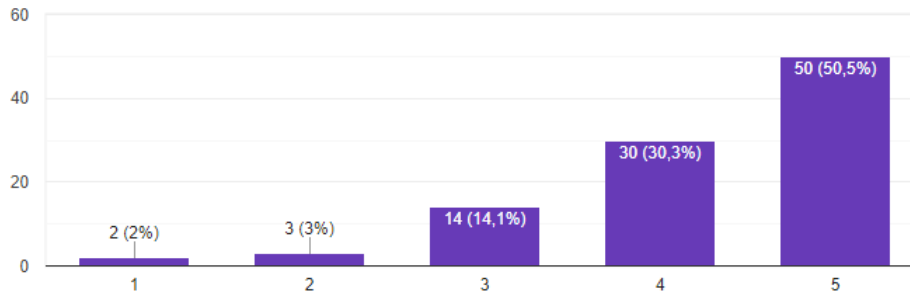
100 απαντήσεις



### Εικόνα 19

Γ.6. Η φοίτηση του παιδιού στον παιδικό σταθμό σηματοδοτεί τη σωματική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη:

99 απαντήσεις

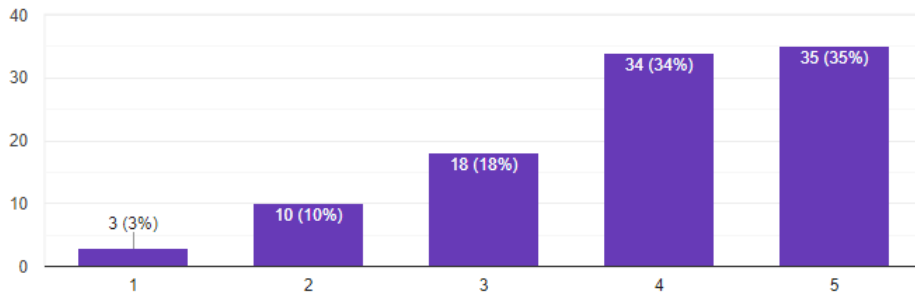




## Εικόνα 20

Γ.7. Τα παιδιά που έχουν πάει σε παιδικό σταθμό φαίνεται να είναι περισσότερο ανεξάρτητα & αυτόνομα:

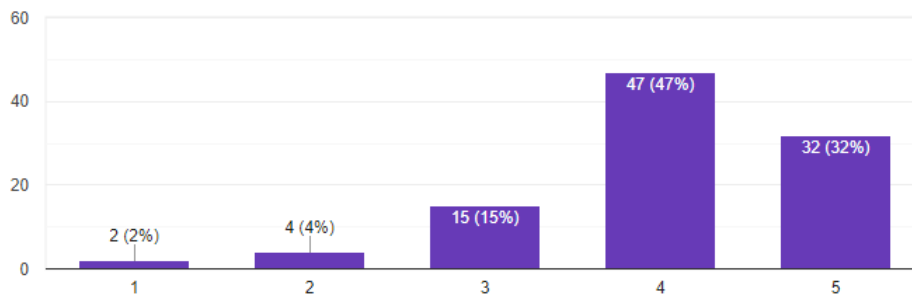
100 απαντήσεις



## Εικόνα 21

Γ.8. Τα παιδιά που έχουν πάει σε παιδικό σταθμό δείχνουν να έχουν αναπτύξει καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες:

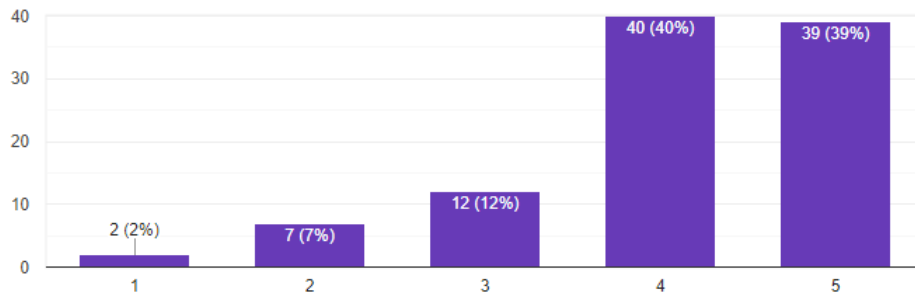
100 απαντήσεις



## Εικόνα 22

Γ.9. Τα παιδιά που έχουν πάει σε παιδικό σταθμό ασκήθηκαν νωρίτερα στη διατύπωση ερωτήσεων - απαντήσεων, καλλιέργησαν την ομιλία τους & είχαν περισσότερες ευκαιρίες να εκφράσουν με λέξεις τις απόψεις & τις εμπειρίες τους (Δυνατότητα ανάπτυξης & εξέλιξης περιγραφικού λόγου):

100 απαντήσεις

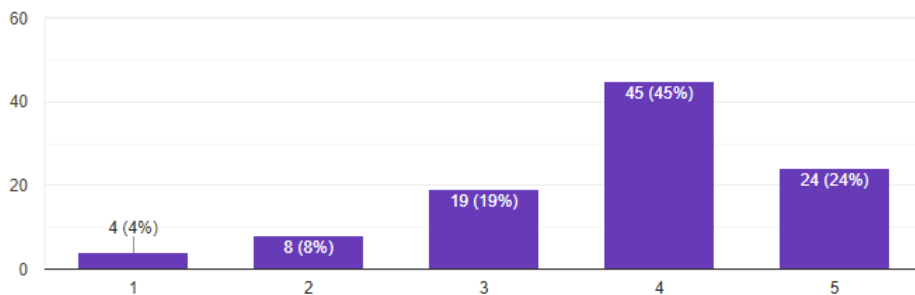


## Εικόνα 23

Γ.10. Τα παιδιά που έχουν πάει σε παιδικό σταθμό, παρουσιάζονται περισσότερο κοινωνικά & λιγότερο φοβισμένα και δειλά στις κοινωνικές τους συναναστροφές:



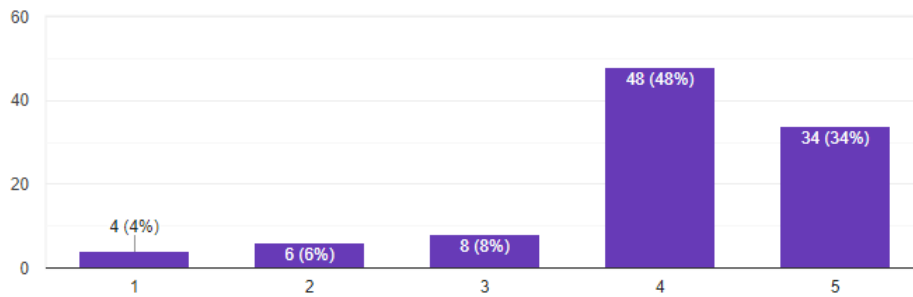
100 απαντήσεις



## Εικόνα 24

Γ.11. Τα παιδιά που έχουν πάει σε παιδικό σταθμό έχουν δεχτεί ερεθίσματα & έχουν εξασκηθεί και εξελίξει δεξιότητες απαραίτητες για τη μελλοντική εκμάθηση της γραφής κατά την είσοδο τους στο Νηπιαγωγείο (δηλαδή στην υποχρεωτική εκπαίδευση):

100 απαντήσεις

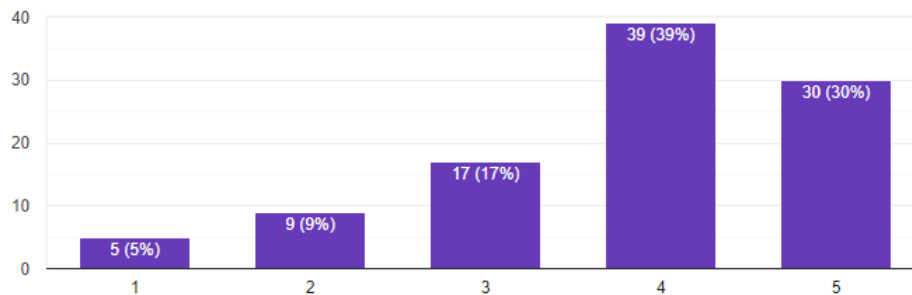


## Εικόνα 25

Γ.12. Τα παιδιά που έχουν πάει σε παιδικό σταθμό φτάνουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση ως πιο ολοκληρωμένες και πιο ώριμες προσωπικότητες:



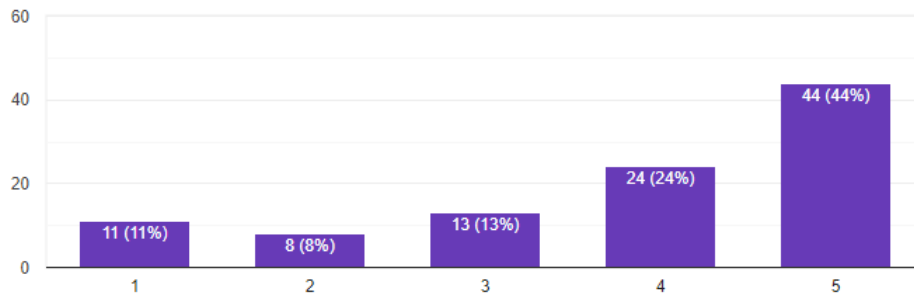
100 απαντήσεις



## Εικόνα 26

Γ.13. Ποια είναι η άποψη σας σχετικά με την εφαρμογή της διетуός υποχρεωτικής φοίτησης στην προσχολική ηλικία (Νηπιαγωγείο - Προνήπιο);

100 απαντήσεις



### (Ερωτηματολόγιο n.d.)

#### 7.6. Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου έρευνας – δράσης

Το παρόν ερωτηματολόγιο της έρευνάς μου απευθύνθηκε σε γονείς και παιδαγωγούς/εκπαιδευτικούς τόσο προσχολικής όσο και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπό είχε να διερευνήσει το ποσοστό των γονέων που επιλέγουν να στείλουν το παιδί τους σε κάποιον παιδικό σταθμό της επιλογής τους νωρίτερα από την ένταξη τους στο Νηπιαγωγείο, δηλαδή στην υποχρεωτική εκπαίδευση της χώρας μας. Στη συνέχεια, να μελετηθούν τόσο οι λόγοι αυτής της επιλογής ή της ανάγκης καθώς και τα οφέλη αυτών και, τέλος, να ανιχνευτεί η στάση και διάθεση των γονέων απέναντι στη θέσπιση της διетуός υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Από τα 100 άτομα που συμμετείχαν στον δειγματοληπτικό αυτό έλεγχο, όπως διαφαίνεται και στην Εικόνα 1 το 73% αφορούσε σε απαντήσεις που δόθηκαν από γυναίκες και το 27% από άνδρες. Το εύρος ηλικίας των γονέων και εκπαιδευτικών στις οποίες απευθύνθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό η συγκεκριμένη έρευνα ήταν εκείνο των 31 – 40 ετών κι ακολούθησε στη συνέχεια το ηλικιακό διάστημα των 41 – 50 ετών (βλέπε Εικόνα 2). Το 40% των γονέων που απάντησαν στις ερωτήσεις της έρευνας ήταν γονείς δύο παιδιών ενώ το 32% είχε αποκτήσει μόλις ένα μόνο παιδί. Το 26% των ανθρώπων που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν άτεκνοι (βλέπε Εικόνα 3).

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 4 στο χρονικό διάστημα 2006 – 2015 το μεγαλύτερο ποσοστό (48%) απέκτησε τέκνα κι ακολούθησε με ποσοστό 22% το χρονικό διάστημα

απόκτησης τέκνων 2016 έως και σήμερα. Οι συγκεκριμένες απαντήσεις, μάλιστα, μας παρέχουν πληροφορίες, θέσεις και αντιλήψεις μια γενιάς ανθρώπων νέων στην σύγχρονη κοινωνία. Η οικογενειακή κατάσταση των ανθρώπων αυτών (βλέπε Εικόνα 5) σε ποσοστό 74% είναι έγγαμη ενώ σε ποσοστό 21% δηλώνουν άγαμοι. Οι περισσότεροι από αυτούς κατέχουν Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση σε ποσοστό 44%, μερικοί έχουν λάβει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών σε ποσοστό 33%, κάποιοι άλλοι έχουν ολοκληρώσει τη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ποσοστό 16% και μόλις ένα 6% έχει τελειώσει το Λύκειο (βλέπε Εικόνα 6). Το μεγαλύτερο ποσοστό (69%) του ερωτηθέντος δείγματος δήλωσαν εργαζόμενοι κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας του/των τέκνου/τέκνων τους (2 έως 5 ετών) (βλέπε Εικόνα 7).

Στην ερώτηση σχετικά με την ηλικία που το παιδί πρωτοπήγε στον παιδικό σταθμό 31 γονείς σε ποσοστό 44,3% δήλωσαν πως έστειλαν τα παιδιά τους σε κάποιον παιδικό σταθμό σε ηλικία 2 – 3 ετών. Δεκαπέντε γονείς σε ποσοστό 21,4% έστειλαν τα παιδιά τους είτε σε ηλικία μικρότερη των δυο ετών είτε στην ηλικία των 3 – 4 ετών. Οχτώ γονείς σε ποσοστό 11,4% απαντήσαν πως τα έστειλαν στην ηλικία των 3 – 4 ετών και μόλις το 4,3% (απαντήσεις 3 γονέων) έστειλαν τα παιδιά τους απευθείας στο Νηπιαγωγείο (βλέπε Εικόνα 8). Οι γονείς που επέλεξαν να στείλουν σε παιδικό σταθμό τα παιδιά τους απάντησαν σε ποσοστό 74,3% πως τα έστειλαν όλα ενώ σε ποσοστό 18,6% επέλεξαν κάποιο μόνο από αυτά να παρακολουθήσει το πρόγραμμα ενός παιδικού σταθμού (βλέπε Εικόνα 9). Όπως φαίνεται κι από την Εικόνα 10, το 77,9% των γονέων απάντησαν πως έστειλαν το/τα παιδί/παιδιά τους από επιλογή στον παιδικό σταθμό ενώ σε ποσοστό 17,6% κατέφυγαν σε αυτήν την επιλογή από ανάγκη.

Εν πρώτοις, δηλώνουν μάλιστα πως η ανάγκη που τους ώθησε να στείλουν το παιδί τους νωρίτερα σε κάποιον παιδικό σταθμό ήταν πρωτίστως η δυνατότητα κοινωνικοποίησής τους σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ευκαιρίες συναναστροφής, συνύπαρξης, αλληλεπίδρασης με ομιλήκους και ένταξης τους σε ομάδες. Αυτό μάλιστα, παρουσιάζεται περισσότερο οφέλιμο όταν το περιβάλλον του παιδικού σταθμού συνδυάζει κι ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που εξελίσσει το παιδί μαθησιακά και ενδυναμώνει ολιστικά την προσωπικότητά του. Εν δεύτεροις, πολλοί γονείς αναφέρουν πως η φύση της εργασίας τους και οι πολλές ώρες απασχόλησής τους, τους οδηγούσε σε αυτήν την επιλογή (βλέπε Εικόνα 11 & 12).

Έτσι, λοιπόν, σε ποσοστό 83,1% οι γονείς έχουν επιλέξει να στείλουν από νωρίς το/τα παιδί/παιδιά τους σε κάποιον παιδικό σταθμό απ' ότι να μείνουν στο σπίτι με τη γιαγιά ή τον παππού και μόλις το 16,9% των γονέων έχει στείλει απ'ευθείας το/τα παιδί/παιδιά στο Νηπιαγωγείο (βλέπε Εικόνα 13).

Στην ερώτηση αν είναι προτιμότερο τα παιδιά να πάνε στον παιδικό σταθμό από το να μείνουν στο σπίτι ενδεχομένως με τη γιαγιά ή κάποιο άλλο πρόσωπο έως ότου φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο, στην Εικόνα 14 και σε μορφή ραβδογράμματος διαφαίνεται πως οι απαντήσεις των γονέων είναι σύμφωνες και σε απόλυτο βαθμό σε ποσοστό 49%. Η άποψη αυτή δε βρίσκει καθόλου σύμφωνους ορισμένους γονείς σε ποσοστό μόλις 13%.

Σύμφωνα με την άποψη ότι το παιδί στον παιδικό σταθμό μαθαίνει περισσότερα από όσα θα μάθει ποτέ αργότερα στη ζωή του, οι γονείς συμφωνούν σε ποσοστό 37%. Αντίθετο βρίσκει η άποψη αυτή το ποσοστό των γονέων που ανέρχεται σε μόλις 7% (βλέπε Εικόνα 15). Στη θέση σύμφωνα με την οποία ο παιδικός σταθμός αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στις δεξιότητες που αποκτά το παιδί στο σπίτι και σε αυτές που θα του είναι απαραίτητες για τα χρόνια του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού που θα ακολουθήσουν, γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ποσοστό 33% κι απόλυτα σε ποσοστό μάλιστα 44% (βλέπε Εικόνα 16). Το ίδιο σύμφωνους βρίσκει και η θέση σύμφωνα με την οποία ο παιδικός σταθμός βοηθά στην ομαλότερη μετάβαση του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε ποσοστό 61,6% (βλέπε Εικόνα 17). Αντίστοιχα ποσοστά θετικής στάσης των γονέων και των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται και στις θέσεις που σχετίζονται με την αντίληψη ότι οι παιδικοί σταθμοί και γενικότερα τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης προετοιμάζουν το παιδί για την ίδια τη ζωή και την είσοδο του στην κοινωνία των ανθρώπων (βλέπε Εικόνα 18). Γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ποσοστό 71% και συνδέουν τη φοίτηση του παιδιού στον παιδικό σταθμό με τη σηματοδότηση της σωματικής, πνευματικής, συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης σε ποσοστό 80,8%, όπως ξεκάθαρα φαίνεται και στην Εικόνα 19). Επίσης, φαίνεται να συμφωνούν πως τα παιδιά που έχουν πάει στον παιδικό σταθμό φαίνεται να είναι περισσότερο αυτόνομα και ανεξάρτητα, συμφωνώντας σε ποσοστό 69% (βλέπε Εικόνα 20). Σε ποσοστό 79% δέχονται πως τα παιδιά που έχουν πάει στον παιδικό σταθμό δείχνουν να έχουν αναπτύξει καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες (βλέπε εικόνα 21).

Σχετικά με τη θέση που θέλει τα παιδιά που έχουν πάει στον παιδικό σταθμό να έχουν ασκηθεί νωρίτερα στη διατύπωση ερωτήσεων – απαντήσεων, να έχουν

καλλιεργήσει την ομιλία τους και να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να εκφράσουν με λέξεις τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, βρίσκει σύμφωνους γονείς και εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 79% κι αυτό φαίνεται καθαρά από τα ραβδογράμματα της Εικόνας 22. Υψηλά ποσοστά σύμφωνης γνώμης (69%) συγκεντρώνει και η άποψη που θέλει τα παιδιά που έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα κάποιου παιδικού σταθμού να παρουσιάζονται περισσότερο κοινωνικά και λιγότερο φοβισμένα και δειλά στις κοινωνικές συναναστροφές τους (βλέπε Εικόνα 23).

Η θέση σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που έχουν πάει στον παιδικό σταθμό έχουν δεχθεί ερεθίσματα κι έχουν εξασκηθεί και εξελίξει δεξιότητες απαραίτητες για τη μελλοντική εκμάθηση της γραφής κατά την είσοδο τους στο Νηπιαγωγείο (δηλαδή στην υποχρεωτική εκπαίδευση, βρίσκει σύμφωνους γονείς και εκπαιδευτικούς σε υψηλό ποσοστό που αγγίζει το 82% (βλέπε Εικόνα 24). Ενστερνίζονται μάλιστα την άποψη ότι τα παιδιά φτάνουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση ως πιο ώριμες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες αν νωρίτερα έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα κάποιου παιδικού σταθμού σε ποσοστό 69% (βλέπε Εικόνα 25).

Τέλος, στην ερώτηση που σχετίζεται με τη θέσπιση της διετούς υποχρεωτικής φοίτησης στη χώρα μας (Νηπιαγωγείο – Προνήπιο) και αποτυπώνεται στην Εικόνα 26, γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ποσοστό 66%. Απόλυτα αντίθετο με την θέση αυτή είναι μόνο το 11% των γονέων και εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν.

### **7.7. Εξαγωγή συμπερασμάτων**

Η προσχολική αγωγή συνιστά ουσιώδη θεσμό κοινωνικής ένταξης σε ομάδες και αλληλεπίδρασης με τους φορείς της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Φέρνει τα παιδιά σε επαφή με ομηλικούς, παιδαγωγούς και γονείς, τα εντάσσει σε κοινωνικά δίκτυα και δημιουργεί χώρους αλληλεπίδρασης (Brooker 2003). Ένταξη στα δίκτυα σημαίνει εσωτερίκευση των πρώτων κανόνων, μια σύνθετη διαδικασία που συνήθως αποδίδεται με τον όρο «κοινωνικοποίηση».

Ο παιδικός σταθμός αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στις δεξιότητες που αποκτά το παιδί στο σπίτι και σε αυτές που θα του είναι απαραίτητες για τα χρόνια του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού που θα ακολουθήσουν. Σε υψηλό ποσοστό την ίδια άποψη μοιράζονται γονείς και εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τα πιθανά οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένα παιδί όταν εισέρχεται σε χώρους προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης νωρίτερα από την ηλικία ένταξής του στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το γεγονός ότι σε ποσοστό 83,1% οι γονείς έχουν επιλέξει να στείλουν από νωρίς το/τα παιδί/παιδιά τους σε κάποιον παιδικό σταθμό απ' ότι να μείνουν στο σπίτι με τη γιαγιά ή τον παππού, υποδηλώνει πολλά. Επίσης, αρκεί να θυμηθούμε ότι γονείς και εκπαιδευτικοί συνδέουν τη φοίτηση του παιδιού στον παιδικό σταθμό με τη σηματοδότηση της σωματικής, πνευματικής, συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης σε ποσοστό 80,8%.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η ύπαρξη των παιδικών σταθμών ως κέντρα φρονίδας, αγωγής και εκπαίδευσης είναι πολύτιμη στις ημέρες μας. Η θέση σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που έχουν πάει στον παιδικό σταθμό έχουν δεχθεί ερεθίσματα κι έχουν εξασκηθεί και εξελίξει δεξιότητες απαραίτητες για τη μελλοντική εκμάθηση της γραφής κατά την είσοδο τους στο Νηπιαγωγείο (δηλαδή στην υποχρεωτική εκπαίδευση), δε βρίσκει τυχαία σύμφωνους γονείς και εκπαιδευτικούς και μάλιστα σε ποσοστό που αγγίζει το 82%.

Οι παραπάνω θέσεις και απόψεις που τέθηκαν θεωρητικά και επιβεβαιώθηκαν ερευνητικά μπορούν πια να αποτελέσουν ένα γερό υπόβαθρο για εμβάθυνση των συζητήσεων σχετικά με την υποχρεωτικότητα της διетуός φοίτησης στην προσχολική ηλικία.

### **7.8. Προτάσεις - Επίλογος**

*«Πρέπει να ξαναδούμε το εκπαιδευτικό σύστημα και ν' αρχίσουμε από την αρχή το νηπιαγωγείο. Πράγματι, εκεί παίρνει μορφή και διαμορφώνεται το πνεύμα των παιδιών. Εκεί συγκροτείται και φωλιάζει η θέληση της επιτυχίας που τα συνοδεύει σ' όλη τη διάρκεια του σχολείου και τα βοηθάει να μη δειλιάσουν σε κάθε βήμα της ζωής τους. Η ισότητα ευκαιριών είναι το πρώτο στοιχείο το οποίο πρέπει να κερδίζουμε διαρκώς από την αρχή» (Lang 2002).*

Αναμφίβολα, η προσχολική ηλικία θα πρέπει να θωρακίζεται τόσο με τις απαραίτητες δομές όσο και με επαγγελματίες - λειτουργούς που θα στηρίζονται από διαρκή επιμόρφωση με σκοπό να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις των παιδιών της σύγχρονης κοινωνίας. Σημαντικό, θεωρώ, είναι να τεθεί σε νέα βάση και συζητήσεις το ζήτημα της ποιότητας της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ας μην ξεχνάμε πως όσο καλύτερη ποιοτικά είναι η παρεχόμενη προσχολική κι όχι μόνο εκπαίδευση τόσο εμφανέστερα είναι και τα αποτελέσματα της στα ίδια τα παιδιά.





## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brooker, L. and Broadbent, L. *Personal, social and emotional development: the child makes meaning in a social world*. London: Paul Chapman Publishing, 2003.
- Bruer, J. T. *The Myth of the First Three Years. A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*. New York: The Free Press, 1999.
- Budde, G.-F. «Histoire des jardins d' enfants en Allemagne.» *Histoire de l' Education* 82 (Μάιος 1999): 43-71.
- Chartier, M. *L'education dans la Chine premoderne*. Paris: PUF, 1982.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.
- Cole, M., Cole, S. R. *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 2001.
- . *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμ. τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 2001.
- Crook, D. «L' education collective des jeunes enfants en Grande - Bretagne: une perspective historique.» *Histoire de l' Education* 82 (Μάιος 1999): 23-42.
- Crook, D. «L' education collective des jeunes enfants en Grande - Bretagne: une perspective historique.» *Histoire de l' Education* 82 (Μάιος 1999): 29.
- Depaepe, M., Simon, F. «Les ecoles gardiennes en Belgique. Histoire et historiographie.» *Histoire de l' Education* 82 (Μάιος 1999): 73-99.
- Early Childhood Education*. <https://wcc.yccd.edu/academics/career/ece/>.
- Europeenne, Commission. *L' importance de l' education prescolaire dans l' Union europeenne, Un etat de la question*. Luxembourg, 1995.
- Grundy, S. & Kemmis, S. *Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)*. University Press, 1988.
- Herbert, Martin. *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Τόμ. τόμος 1ος. Ελληνικά γράμματα, 2009.
- High - Quality Early Childhood Education Programs, Building Foundations for Early Learning*. U.S.A.: The U.S. Department of Education's Guide, 2000.
- Houssaye, Jean. «Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης.» (Μεταίχμιο) 2000: 79-81.
- Hult, M. & Lennung, S. «Towards a definition of action - research: a note and bibliography.» *Journal of Monagement Studies*, 1980: 241-50.
- Institut, Max PLank. Max PLank Institut, 1984.

- Jean McNiff, Pamela Lomax & Jack Whitehead. *You and Your Action Research Project*. London: Hyde Publications, 1996.
- Lang, J. *Αναλυτικό πρόγραμμα γαλλικού νηπιαγωγείου*. Γαλλία, 2002.
- Lewin, K. «Resolving Social Conflicts.» 205. New York: Harper, 1948.
- Locke, John. *Some thoughts concerning education*. Oxford: University Press, 1989.
- M., Soetard. «Johann Heinrich Pestalozzi, στο J. Houssaye, Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης.» (Μεταίχμιο) 2000: 55-73.
- Marrou, H.I. *Histoire de l'education dans l'Antiquite*. Τόμ. 1, 325. Paris: Seuil, 1975.
- McKerman, J. «Curriculum Action Research.» 32-3. London: Kogan Page, 1991.
- McNiff, J., Lomax, P. και Whitehead, J. «You and Your Action Research Project.» 9. London: Routledge, in association with Hyde Publications, 1996.
- Nationale, Ministere de l' Education. «French Education System in Figures.» Μοντάζ: French Education System in Figures. 1984-1985: 14-15.
- Nationale, Ministere de l' Education. «L' ecole Maternelle: Son role/ses missions, Centre Nationale de Documentation Pedagogique.» Μοντάζ: Centre Nationale de Documentation Pedagogique. (L' ecole Maternelle: Son role/ ses missions) 1986: 105.
- Owen, R. «Μια νέα θεώρηση της κοινωνίας.» (Αλεξάνδρεια) 2007: 167.
- Soetard, M. «Johann Heinrich Pestalozzi, στο J. Houssaye, Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης.» (Μεταίχμιο) 2000: 69.
- Αριές, Φιλίπ. «Αιώνες παιδικής ηλικίας.» 18. Αθήνα: Γλάρος, 1990.
- Αριές, Φιλίπ. «Αιώνες παιδικής ηλικίας.» 16. Αθήνα: Γλάρος, 1990.
- Αριστοτέλης. *Πολιτικά*. Τόμ. VII, κεφ. 1337α, 11. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Γερμανός, Δ. *Χώρος και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 2001.
- Ερωτηματολόγιο.  
<https://docs.google.com/forms/d/1xt5sA6Fr7fZGts5GFAlEqnydjZQmC77GCdICa8K6s4Q/e dit#responses>.
- Ευρυδίκη, Πρόγραμμα. *The structure of the European education systems 2010/11 schematic diagrams*. 15 04 2011.  
[https://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108\\_structure\\_education\\_systems\\_EN.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_EN.pdf) (πρόσβαση 04 15, 2011).
- Κιτσαράς, Γ.Δ. «Προσχολική Παιδαγωγική.» 105. Αθήνα, 1998.
- Κουμανούδης, Σ. Α. «Συναγωγή Νέων Λέξεων υπό των λογίων πλασθεισών από της αλώσεως μέχρι των καθ' ημάς χρόνων.» 697. Αθήνα: Ερμής, 1998.

- Κυπριανός, Παντελής. *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- . *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- . *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- . *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- Κυπριανός, Παντελής. «Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.» 20-25. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2004.
- Λασκαρίδου, Ει. «Πώς να μορφώσωμεν ανθρώπους, επί τη βάσει των έργων της Αικατερίνης Λασκαρίδου.» 49. Αθήνα: Τυπογραφείον της Εστίας, 1933.
- Ματσαγγούρας. *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, προδημοτικής και πρωτοδημοτικής αγωγής*. Αθήνα: Φελέκη, 1982.
- Μελάς, Λέων. *Παιδαγωγικόν εγχειρίδιον προς χρήσιν των Παιδαγωγούντων*. Εν Αθήναις: Τυπογραφείον Σ. Κ. Βλαστού, 1871.
- . *Παιδαγωγικόν Εγχειρίδιον προς χρήσιν των παιδαγωγούντων*. Αθήνα: Τυπογραφείον Σ.Κ. Βλαστού, 1871.
- Μπουζάκης, Σήφης. «Συγκριτική Παιδαγωγική Ι.» 43-47. Αθήνα: Gutenberg, 2005.
- Π., Κυπριανός. *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- Πλάτων. «Πολιτεία.» Κεφ. Ζ, 537a, 563. Αθήνα: Πόλις, 2002.
- Ραβάνης, Κώστας. *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ, 1999.
- Στάμου, Λ. *Με το άλφα και το ντο*. Τόμ. τεύχος 22, 7/1997. Δίφωνο, 1997.
- Τάνταρος, Σπυρίδων. «Οικογένεια και ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου: Θεωρητικές προσεγγίσεις και προβληματισμοί.» 15-34. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004.

