

ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗΣ ΜΕ ΜΗ
ΠΡΟΝΟΜΙΟΥΧΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: **ΣΑΚΚΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ Α.Μ.: 4500**

ΣΤΡΑΜΑΡΚΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ Α.Μ.: 4484

ΤΖΑΜΑΣΠΙΣΒΙΛΙ ΜΑΓΙΑ Α.Μ.: 4536

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : **ΛΑΜΠΑΚΗ ΑΘΗΝΑ**

ΙΟΥΝΙΟΣ 2015

Ευχαριστούμε την επόπριά μας, Αθηνά
Λαμπάκη, για την πολύτιμη βοήθειά της,
τους φίλους και συγγενείς μας!

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
1. Εισαγωγή.....	7
2. Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός.....	11
2.1. Παλιά Παιδαγωγική.....	17
2.2. Νέα παιδαγωγική.....	18
3. Μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.....	22
3.1. «Άτομα με αναπηρίες» και «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».....	22
3.1.1. Η νομοθεσία για τη φοίτηση των «ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».....	23
3.2. Τσιγγάνοι/Ρομά.....	25
3.2.2. Νομικό πλαίσιο εκπαίδευσης Τσιγγανόπαιδων.....	26
3.2.3. Η κατάσταση σήμερα.....	27
3.2.4. Τρόπος αντιμετώπισης.....	27
3.3. Μετανάστες.....	29
3.3.1. Νομικό πλαίσιο εκπαίδευσης.....	29
3.3.2. Η Προσχολική Εκπαίδευση σήμερα.....	30
3.4. Ένταξη, Συνεκπαίδευση, Ενσωμάτωση.....	33
4. Προσχολική Εκπαίδευση.....	36
4.1. Ιστορική αναδρομή της προσχολικής εκπαίδευσης.....	36
4.1.1. Η εκπαίδευση.....	36
4.1.2. Προσχολική Αγωγή.....	40
4.2. Προσχολική εκπαίδευση και βασικές παιδαγωγικές θέσεις.....	41
4.2.1. Μέσα Αγωγής και Μάθησης.....	45
4.2.2. Το παιχνίδι και η σημασία του στην μαθησιακή διαδικασία του νηπίου προερχόμενο από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.....	47
5. Μονάδες Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	52
5.1. Οι μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ως φορέας κοινωνικοποίησης.....	56
5.2. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο.....	58
5.2.1. Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου.....	60

5.2.2. Πλεονεκτήματα ολοήμερου νηπιαγωγείου	63
5.2.3. Μειονεκτήματα ολοήμερου νηπιαγωγείου.....	67
5.3. Βρεφονηπιακός Σταθμός	68
5.4. Παιδικός Σταθμός.....	69
5.5. Η μετάβαση των νηπίων από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.....	72
6. Κοινωνική Εργασία.....	80
6.1. Το αντικείμενο της κοινωνικής εργασίας.....	80
6.2. Ιστορική Αναδρομή της Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα	82
6.3. Σχολικός Κοινωνικός/ή Λειτουργός	83
6.4. Κοινωνική Εργασία σε μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	85
6.5. Η παρατήρηση ως εργαλείο άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας.....	87
6.6. Ο κοινωνικός σχεδιασμός ως εργαλείο άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας	88
6.7. Ο ρόλος του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού στο νηπιαγωγείο	89
6.8. Ο ρόλος του/της Κοινωνικού/ής Λειτουργού στον Παιδικό και Βρεφονηπιακό Σταθμό.....	91
6.9. Μέθοδοι κοινωνικής εργασίας στη προσχολική αγωγή.....	92
7. Προσχολική εκπαίδευση και Κοινωνικοί Λειτουργοί	97
7.1. Η συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών/νηπιαγωγών και κοινωνικών λειτουργών	98
8. Συμπεράσματα.....	104
Βιβλιογραφικές Αναφορές	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	116

Λέξεις-Κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, παιδοκεντρική αγωγή, νηπιαγωγείο, ολοήμερο νηπιαγωγείο, βρεφονηπιακοί σταθμοί, παιδικοί σταθμοί, κοινωνική εργασία και προσχολική εκπαίδευση.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία εξετάζει σε ποιο βαθμό η Προσχολική Εκπαίδευση προετοιμάζει τη συνύπαρξη μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Στόχος είναι η μελέτη της λειτουργίας των σχολικών μονάδων προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα υπό το πρίσμα μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης. Πρόκειται για μια βιβλιογραφική διερεύνηση, η οποία αναζητά την ύπαρξη ή μη συνύπαρξης μαθητών που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Ως μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες (ή ευπαθείς) ορίζονται οι ομάδες εκείνες που αποκλείονται από βασικά κοινωνικά αγαθά. Ειδικότερα, ευπαθείς κοινωνικές ομάδες θεωρούνται τα άτομα με αναπηρία, μετανάστες, πρόσφυγες, Ρομά, αλλόθρησκοι, μονογονεϊκές οικογένειες (Ε.Ψ.Ε.Π., 2015).

Αρχικά, γίνεται μια ιστορική αναδρομή της πορείας του εκπαιδευτικού συστήματος στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης. Στην επόμενη ενότητα δίνονται συνοπτικά οι ορισμοί των βασικών εννοιών που χρησιμοποιούνται στη παρούσα εργασία. Αυτή η ενότητα θεωρήθηκε απαραίτητη καθώς υπάρχουν όροι με αφηρημένο ή ευρύ περιεχόμενο. Στην συνέχεια, γίνεται λόγος για την εκπαίδευση ως κοινωνικό θεσμό καθώς και τις βασικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής. Οι μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούν τον κορμό της εργασίας καθώς αυτές φιλοξενούν ή όχι παιδιά από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Τέλος, τα κεφάλαια ασχολούνται με τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες σε συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και την εμπλοκή του αντικειμένου της κοινωνικής εργασίας στον τομέα αυτό.

Abstract

This paper examines to what extent the Early Childhood Education prepares coexistence disadvantaged social groups. The aim is to study the operation of school pre-school units in Greece in light of a child-centered approach. This is a bibliographic research, which seeks the presence or absence of coexistence pupils from disadvantaged social groups. As disadvantaged social groups (or vulnerable) defines those groups excluded from basic social goods. In particular, vulnerable groups are persons with disabilities, migrants, refugees, Roma, a different religion, single-parent families (E.P.S.E.P., 2015)

Initially, there is a history of the progress of the education system in the field of early childhood education. The next section provides brief definitions of key concepts used in the present work. This section was considered necessary as there are terms in an abstract or general content. Then talk about education as a social institution and the basic directions of modern pedagogical education. The preschool education units are the backbone of the work as they are home or not children from disadvantaged social groups. Finally, the chapters dealing with disadvantaged social groups in relation to the educational space and the involvement of social workpiece in this area.

1. Εισαγωγή

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης μελέτης άπτεται με τη θεματική της Προσχολικής Εκπαίδευσης, την προετοιμασία της για συνύπαρξη και με παιδιά απο μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Προτού γίνει εμβάθυνση κρίθηκε απαραίτητη η εξοικείωση με βασικούς όρους για τους οποίους γίνεται λόγος σε όλη την εργασία.

Ήδη από τα πρώτα στάδια εκπαίδευσης τίθενται οι βάσεις για την ορθή και πλήρη κοινωνικοποίηση του ατόμου. Με τον όρο *κοινωνικοποίηση* νοείται η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αποκτά γνώσεις και διαμορφώνει στάσεις, αξίες συμπεριφορές με στόχο την συμμετοχή του στην κοινωνία (Πυργιωτάκης, 1989). Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσω της κοινωνικής διαντίδρασης, η οποία είναι διαρκής. Φορείς κοινωνικοποίησης θεωρούνται, εκτός από το σχολείο, η οικογένεια, το ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και οι παρέες συνομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, η οικογένεια αποτελεί την πρώτη βαθμίδα κοινωνικοποίησης. Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον διαμορφώνονται τα πρώτα πρότυπα συμπεριφοράς και οι τρόποι εκμάθησης. Στη συνέχεια, η κοινωνικοποίηση διευρύνεται στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό επιτυγχάνεται σε πρώτο επίπεδο μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο θεσμός του σχολείου με την άσκηση της μαθησιακής διαδικασίας προβάλλει κι ενισχύει τους μαθητές με κοινωνικούς κανόνες κι αξίες (Σταμίρης, χ.η.). Σε δεύτερο επίπεδο, στην σχολική κοινότητα, και στην προκειμένη περίπτωση στην προσχολική ηλικία, η ομάδα των συνομηλίκων συνδράμει καταλυτικά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μέσω της κοινωνικής διάδρασης επηρεάζεται η συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Στην παρέα των συνομηλίκων κυριαρχούν δυο βασικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Το πρώτο χαρακτηριστικό αφορά στον συναγωνισμό που δημιουργείται όσον αφορά στην επίδοση του κάθε μαθητή στο σχολείο και το δεύτερο αφορά στη θέση που προσπαθεί το κάθε παιδί να αποκτήσει στην ομάδα των ομηλίκων (Νοβα-Καλτσούνη, 2010).

Η κοινωνικοποίηση συνδράμει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Υπάρχουν ποικίλες θεωρίες της Προσωπικότητας, οι οποίες επιγραμματικά είναι οι *Τυπικές θεωρίες*, η *Ψυχαναλυτική θεωρία*, η *θεωρία της Συμπεριφοράς*,

θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης και η Φαινομενολογική θεωρία. Η Φαινομενολογική Προσέγγιση είναι αυτή που συνδέεται αμεσότερα με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής κατεύθυνσης για το οποίο γίνεται λόγος. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην προσωπική εμπειρία του ατόμου βάσει του οποίου αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Βασικοί εκφραστές αυτής της προσέγγισης είναι ο Karl Rogers και ο Abraham Maslow. Μολονότι, ο καθένας εστίαζε σε διαφορετικούς άξονες είχαν τον ίδιο συντελεστή αναζήτησης. Και οι δυο εκπρόσωποι θεωρούσαν ότι η αυτοπραγμάτωση είναι ταυτόσημη με την ψυχική υγεία. Ο Karl Rogers, ψυχολόγος και παιδαγωγός, επικεντρώνεται στην αυτοαντίληψη του ατόμου. Τονίζει ότι η αυτοεικόνα συμβάλλει στη συμπεριφορά του ατόμου. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του ενδεχομένως να μην είναι ρεαλιστικός. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ένα άτομο τον κόσμο και κατ' επέκταση τον εαυτό του μέσα σε αυτόν έγκειται επίσης, σε υποκειμενικά κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά μπορεί να είναι και λανθασμένα. Αν, όμως, το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του χωρίς να διαστρεβλώνει την πραγματική του εικόνα, θα μπορέσει να πλησιάσει τον λεγόμενο ιδανικό εαυτό. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο οδηγείται σιγά σιγά στην κατανόηση της προσωπικότητάς του. Τέλος, ο Ρότζερς επισημαίνει τη σημασία της θετικής αντιμετώπισης των παιδιών από τους γονείς, διότι λειτουργεί καθοριστικά στη στρεβλή ή μη αυτοαντίληψη εκ μέρους των πρώτων. Ο Maslow κινείται σε διαφορετική κατεύθυνση αναφορικά με την αναζήτηση της αυτοπραγμάτωσης. Ο ίδιος ιεράρχησε τις ανάγκες του ατόμου, οι οποίες υπαγορεύουν κάθε φορά τα αντίστοιχα κίνητρα (Νασιάκου, 2005). Η πυραμίδα των αναγκών φέρει επτά επίπεδα (βιολογικές ανάγκες, ανάγκες που αφορούν στην ασφάλεια, ανάγκες που αφορούν στην αγάπη και στην αποδοχή, ανάγκες για εκτίμηση, γνωστικές ανάγκες και ανάγκες αυτοπραγμάτωσης) (Σταθόπουλος, 2005). Τα παραπάνω είναι σημαντικά για τη μελέτη μας καθώς ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες ενός παιδιού. Το σχολικό περιβάλλον, όπως αυτό του νηπιαγωγείου, προωθεί τη διαδικασία της αυτονομίας του παιδιού και τα ερεθίσματα για δημιουργικότητα.

Εν συνεχεία, το νηπιαγωγείο δέχεται τα λεγόμενα παιδιά νηπιακής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει τα 5 χρόνια μέχρι και την περίοδο της έναρξης εγγραφών στα νηπιαγωγεία εντάσσονται στην κατηγορία *νήπια*, ενώ τα παιδιά 4 ετών ως *προνήπια* (παρ. Ι). Επιπρόσθετα, ο Πέτρος Α. Σταθόπουλος (2005) τοποθετεί τη βρεφική και νηπιακή ηλικία από την γέννηση έως

5 ετών ενώ ο Erikson την κατηγοριοποιεί μεταξύ 2 και 6 ετών (Γιαννακούλας, 1990). Ωστόσο, η παιδική ηλικία ως έννοια σημειώνεται στις αρχές του 17^{ου} αιώνα. Το προηγούμενο διάστημα το παιδί εκλαμβάνόταν κι αντιμετωπιζόταν ως μικρός ενήλικας. Αυτό σημαίνει ότι συμμετείχε σε εργασίες όμοιες των ενηλίκων. Δηλαδή, το παιδί από την νεαρή του ηλικία εισερχόταν στην αγορά εργασίας, όπως όριζαν οι κοινωνικοί κανόνες (Hughes & Kroehler, 2007). Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι και οι μεταγενέστεροι αιώνες από αυτόν του 17^{ου} δεν διακρίνονται για την συστηματική τους προσήλωση εκπαιδευτικών πολιτικών από πλευράς Κράτους. Αντίθετα, χρειάστηκαν κοινωνικές επαναστάσεις, οι οποίες διεκδίκησαν διαφορετική πολιτική αντιμετώπισης για παιδιά και δωρεάν παιδεία (Νοβα-Καλτσούνη, 2010). Η εξελικτική πορεία της έννοιας του παιδιού δείχνει και την εξέλιξη του πολιτισμού της έκαστης χώρας αλλά και παγκοσμίως. Έτσι, το παιδί δεν αναγνωρίζεται πλέον ως ατελής-μικρός-ενήλικας αλλά ως άτομο που έχει τις δικές του αναπτυξιακές ανάγκες, οι οποίες χρήζουν σεβασμού. Συμπερασματικά, στη σημερινή εποχή το νηπιαγωγείο καθρεφτίζει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης του παιδιού σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες κι ενδιαφέροντα, όπως παραδείγματος χάρη το ενδιαφέρον για το παιχνίδι. Ο χώρος του νηπιαγωγείου, αντικατοπτρίζει την κοινωνία. Μέσα σε αυτή τη μικρογραφία της κοινωνίας το παιδί αναπαριστά μέσω των δραστηριοτήτων και της διάδρασης την εικόνα που έχει για την εξωτερική κοινωνία όσον αφορά στη συμπεριφορά, τις στάσεις και τον τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους. Είναι γνωστή η ύπαρξη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην ευρύτερη κοινωνία, όπου εμφανείς γίνονται μέσω των κοινωνικών θεσμών αλλά και κατά τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων που ζουν σε αυτή.

Στην προκειμένη περίπτωση κοινωνικός θεσμός είναι και το σχολείο/νηπιαγωγείο. Στο χώρο του νηπιαγωγείου ελλοχεύει ο κίνδυνος εκδήλωσης προκαταλήψεων είτε στερεοτύπων, οι οποίες με τη σειρά τους επιφέρουν τη διάκριση κι ενδεχομένως τον κοινωνικό αποκλεισμό κάποιου παιδιού. Ειδικότερα, ο όρος *στερεότυπα* περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων που αποδίδονται βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών μιας ομάδας ατόμων (Χαντζή, 2005). Για παράδειγμα, οι γυναίκες είναι πιο ευαίσθητες από τους άνδρες. Τα στερεότυπα οδηγούν σε προκαταλήψεις. Σύμφωνα με τη Χαντζή (2005), η προκατάληψη είναι το αποτέλεσμα, δηλαδή η στάση, μιας στερεότυπης άποψης. Η διαφορά των δυο όρων είναι ότι τα στερεότυπα απορρέουν ασυνείδητη διαδικασία σκέψης σε αντίθεση με την προκατάληψη (Δραγώνα, 2007). Σε κοινωνίες πολυπολιτισμικής

ταυτότητας, όμως, αυτές οι έννοιες λειτουργούν εξίσου αρνητικά. Το νηπιαγωγείο ως κοινωνικός θεσμός εμφανίζει πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά καθώς φοιτούν νήπια που είναι είτε μετανάστες είτε πρόσφυγες. Συνεπώς, οι προκαταλήψεις οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό ορισμένων ατόμων. *Κοινωνικός αποκλεισμός* σημαίνει «η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι π.χ. αυτά της εκπαίδευσης» (Τσιάκαλος, 2007).

Η *πολιτισμική διαφορετικότητα* είναι η σύγχρονη προσέγγιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Συνδέεται α) με την κρατούσα εθνοκεντρική θεώρηση αναφορικά με τον ορισμό του “άλλου”, β) και με τη μέριμνα για τη διατήρηση της “αυθεντικότητας” και “καθαρότητας”, δηλαδή της μη επιμειξίας των πολιτισμών. Οι “πολιτισμικά διαφορετικοί” αντιμετωπίζονται, κατά κανόνα, από το σημερινό δυτικό πολιτισμό με δυο τρόπους : 1. είτε γίνονται αποδεκτοί αλλά δεν επιζητείται η ένταξή τους, οπότε δεν υπάρχει κανένα σημείο πολιτισμικής προσέγγισης 2. είτε αφομοιώνονται με την επιβολή συγκεκριμένων προτύπων των κυρίαρχων πολιτισμών, οπότε καταστρέφεται η “διαφορετικότητα” τους (Κωνσταντοπούλου, 2000).

Εν κατακλείδι, η κοινωνικοποίηση, η προσωπικότητα, η νηπιακή ηλικία, η προκατάληψη, τα στερεότυπα και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι έννοιες σύνθετες ως προς το περιεχόμενό τους. Πρόκειται για όρους συχνά επικαλούμενους σε όλη την έκταση της εργασίας και για αυτό το λόγο θεωρήθηκε σκόπιμος ο ακριβής προσδιορισμός τους, αποφεύγοντας κατ’ αυτόν τον τρόπο πιθανές παρερμηνείες.

2. Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός εκπαιδευτικός θεσμός (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Ο θεσμός ορίζει «τις βασικές κοινωνικές δομές, οι οποίες οργανώνουν, διευθύνουν και εκτελούν τις ζωτικές λειτουργίες της κοινωνίας» (Hughes, & Kroehler, 2007). Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, επιτελεί βασικές λειτουργίες έχοντας συγκεκριμένη ιεραρχία και οργάνωση. Η ιεραρχία και η οργάνωση αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας. Άλλωστε, είναι κοινός τόπος ότι η εκπαίδευση διέπεται από το στοιχείο της γραφειοκρατίας, η οποία πολλές φορές αποκλείει παιδιά από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Ο Max Weber έκανε εκτενή αναφορά και απέδωσε τις βασικές της αρχές του όρου της γραφειοκρατίας. Κατούσιαν, η γραφειοκρατία περιγράφει μια οργάνωση που έχει ιεραρχία θέσεων και ρόλων. Η οργάνωση αυτή διέπεται από συγκεκριμένους προσδιορισμένους κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας της. Αξίζει να σημειωθεί ότι η γραφειοκρατία βασίζεται στον καταμερισμό της εργασίας καθώς και της εξουσίας (Σεραφετινίδου, 2003).

Το εκπαιδευτικό σύστημα συσσωρεύει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και γι' αυτό το λόγο είθισται να της αποδίδεται αυτός ο προσδιορισμός. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα ιεραρχείται κατά τον εξής τρόπο:

1. Στην κορυφή της ιεράρχησης είναι το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό το υπουργείο είναι το αρμόδιο όργανο καθορισμού των κανόνων λειτουργίας του θεσμού.
2. Στην επόμενη βαθμίδα είναι οι περιφερειακοί οργανισμοί του Υπουργείου Παιδείας. Στις περιφερειακές μονάδες υπάγονται οι επιμέρους Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης.
3. Στη βάση βρίσκονται όλες οι σχολικές μονάδες (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Αποδεικτικό παράδειγμα της γραφειοκρατικής κατανομής του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί το οργανόγραμμα της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο ακολουθεί παρακάτω.

Το οργανόγραμμα της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου

- Υπουργός
- Αναπληρωτές Υπουργοί
- Υφυπουργοί
- Γενικοί Γραμματείς
- Ειδικός Γραμματέας
- Γενική Γραμματεία Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Γενική Διεύθυνση Στρατηγικού Σχεδιασμού, Προγραμματισμού και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης
- Διεύθυνση Στρατηγικού Σχεδιασμού και Συντονισμού
- Διεύθυνση Κτηριακής και Υλικοτεχνικής Υποδομής
- Διεύθυνση Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης
- Διεύθυνση Ηλεκτρονικών – Δικτυακών Υποδομών
- Διεύθυνση Εξετάσεων και Πιστοποιήσεων
- Αυτοτελές Τμήμα Πολιτικής Σχεδίασης Εκτάκτου Ανάγκης
- Γενική Διεύθυνση Οικονομικών Υπηρεσιών
- Διεύθυνση Τακτικού Προϋπολογισμού, Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής (ΜΠΔΣ) και Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (ΠΔΕ)
- Διεύθυνση Παρακολούθησης Προϋπολογισμού και Δημοσιονομικών Αναφορών Εποπτευόμενων Φορέων
- Διεύθυνση Οικονομικής Διαχείρισης
- Διεύθυνση Προμηθειών και Διαχείρισης Υλικού
- Αποκεντρωμένη Μονάδα Κρατικών Ενισχύσεων
- Γενική Διεύθυνση Ανθρώπινου Δυναμικού
- Διεύθυνση Ανθρώπινου Δυναμικού Τομέων Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Διεύθυνση Ανθρώπινου Δυναμικού Τομέων Έρευνας και Τεχνολογίας/Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς
- Διεύθυνση Βιβλιοθηκών, Αρχείων και Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης
- Τμήμα Παιδικού Σταθμού
- Γραφείο Ιατρού – Ελεγκτών Ιατρών

- Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
 - Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
 - Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
 - Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής
 - Τμήμα Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων
 - Τμήμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού
 - Γενική Διεύθυνση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - Διεύθυνση Διοίκησης Προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
 - Διεύθυνση Διοίκησης Προσωπικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - Τμήμα Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - Γενική Διεύθυνση Ανώτατης Εκπαίδευσης
 - Διεύθυνση Οργανωτικής και Ακαδημαϊκής Ανάπτυξης
 - Διεύθυνση Προσωπικού Ανώτατης Εκπαίδευσης
 - Αυτοτελής Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων
 - Τμήμα Ευρωπαϊκής Ένωσης
 - Τμήμα Διεθνών Σχέσεων
 - Τμήμα Ευρωπαϊκών και Διεθνών Προγραμμάτων
 - Αυτοτελής Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων
 - Τμήμα Σπουδών, Προγραμμάτων, Οργάνωσης και Μαθητικών Θεμάτων
 - Τμήμα Διοίκησης Προσωπικού
 - Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων
- Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων
- Διεύθυνση Θρησκευτικής Διοίκησης
 - Διεύθυνση Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

- Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας
 - Διεύθυνση Σχεδιασμού και Προγραμματισμού Πολιτικών και Δράσεων Έρευνας και Καινοτομίας
 - Διεύθυνση Υποστήριξης Δράσεων Έρευνας και Καινοτομίας
 - Διεύθυνση Εποπτείας Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων
 - Διεύθυνση Διεθνούς Επιστημονικής και Τεχνολογικής Συνεργασίας
 - Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης και Εφαρμογής των Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στους Τομείς της Έρευνας, της Τεχνολογικής Ανάπτυξης και της Καινοτομίας (Ε.Υ.Δ.Ε.–Ε.Τ.Α.Κ.)
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς
 - Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης
 - Διεύθυνση Νέας Γενιάς
 - Αυτοτελές Τμήμα Στρατηγικού Σχεδιασμού
 - Αυτοτελές Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σχέσεων
- Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Ευρωπαϊκών Πόρων
 - Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»
- Αυτοτελή Τμήματα και Γραφεία
 - Αυτοτελές Τμήμα Εσωτερικού Ελέγχου
 - Αυτοτελές Τμήμα Κοινοβουλευτικού Ελέγχου
 - Αυτοτελές Τμήμα Νομοθετικής Πρωτοβουλίας
 - Αυτοτελές Επιστημονικό Γραφείο Συμβούλων

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες από τις παραπάνω Διευθύνσεις διαχωρίζονται σε επιμέρους τμήματα (Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων). Γραφειοκρατία εντοπίζεται και στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο ο/η διευθυντής/ρια βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχικής κατανομής. Οι διευθυντές/ριες είναι οι εκπρόσωποι εφαρμογής των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου, όπως προβλέπεται από τους ιστάμενους τους, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι επόμενοι στην κατάταξη. Έπειτα, βρίσκεται το υπόλοιπο προσωπικό με τελευταίους τους μαθητές (Νοβα-Καλτσούνη, 2010).

Η γραφειοκρατία διακρίνεται από παρεμπόδιση της ελευθερίας και της δημιουργικής έκφρασης (Σεραφετινίδου, 2003). Οι οργανισμοί, όπως αυτοί των σχολικών μονάδων λειτουργούν μηχανιστικά κι απρόσωπα. Χαρακτηριστικά ο Σταμίρης (χ. η.) τονίζει την εξειδίκευση, η οποία πολλές φορές περιορίζει στην ανάληψη της πρωτοβουλίας. Αντίθετα, η εργασία οριοθετείται κι εφαρμόζεται σύμφωνα με τους κανόνες λειτουργίας της υπηρεσίας ή του οργανισμού. Αυτό ακριβώς συμβαίνει και με το εκπαιδευτικό σύστημα. Εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό θεσμό διαπιστώνεται κατακερματισμός της εκπαίδευσης και εξειδίκευση στην γνώση. Το περιεχόμενο της παιδείας καθορίζεται από τις κοινωνικές απαιτήσεις του Κράτους. Το Κράτος προωθεί τον φόρτο εργασίας ακόμη κι από το δημοτικό σχολείο προκειμένου το άτομο να καταρτιστεί στο μέλλον με κάποιο τίτλο σπουδών (Σταμίρης, χ.η.).

Σε αυτό το σημείο γίνεται αντιληπτή μια αντίφαση. Από τη μια πλευρά η παιδαγωγική κατεύθυνση εστιάζει στο παιδί και στην ανάπτυξη της αυτονομίας του, από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός θεσμός λειτουργεί ως τροχοπέδη αυτής της παιδαγωγικής προσπάθειας. Ο μαθητής περιορίζεται όταν το πρόγραμμα σπουδών οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης αναθέτει στο παιδί φόρτο εργασίας για το σπίτι ή κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας χωρίς την άμεση εμπλοκή και γνώμη του ίδιου. Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς το πρόγραμμα της μαθησιακής διαδικασίας καθορίζεται από την πρώτη βαθμίδα της γραφειοκρατικής πυραμίδας, το υπουργείο παιδείας. Συνεπώς, παρατηρείται μια σύγκρουση ανάμεσα στη σύγχρονη παιδαγωγική πορεία και τον στείρα γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό θεσμό. Ο παιδαγωγικός κλάδος υπερασπίζεται την παιδεία σεβόμενος το παιδί ενώ το Κράτος ενισχύει την προετοιμασία μελλοντικών καταρτισμένων εκπαιδευτικά ενήλικων με σκοπό την απορρόφησή τους στην αγορά εργασίας.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός ως έχει καθορίζει το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων που προβλέπονται κυρίως από τις υπουργικές διατάξεις κι εφαρμόζονται από τις διευθύνσεις των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί ως κορμός της διδασκαλίας αφού περιλαμβάνει συνοπτικά το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, προκαθορισμένο χρονικά και προσδιορισμένο αναφορικά με το επιδιωκόμενο στόχο. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος διατυπώνεται από τα σχολικά εγχειρίδια. Αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν διατυπωθεί αρνητικές κριτικές αναφορικά με την

αποτελεσματικότητα τους σε ένα μαθητοκεντρικό σχολείο. Πολλοί παιδαγωγοί έχουν εκφράσει την άποψη ότι αυτά τα σχολικά εγχειρίδια δεν δρουν καθοδηγητικά αλλά με περιοριστικό τρόπο, για τους δασκάλους. Περιορίζεται, δηλαδή η πιθανότητα αλλά και η δυνατότητα ανάληψης της πρωτοβουλίας εκ μέρους των δασκάλων όσον αφορά την άσκηση της διδασκαλίας (Σκαλιάπας, 1999). Εν ολίγοις, δεν είναι εύκολο για τους δασκάλους να εφαρμόσουν εναλλακτικές και δημιουργικές προσεγγίσεις υπαγορευμένες από την προσωπική τους κρίση.

Βέβαια η προαναφερόμενη κριτική των αναλυτικών προγραμμάτων σημειώνεται κατά την περίοδο του 1999. Ωστόσο, τα πράγματα φαίνεται να μην έχουν αλλάξει, τουλάχιστον ριζικά. Σαφώς υπάρχει μια θετική πορεία ως προς τη διάθεση αλλαγής της παιδαγωγικής κατεύθυνσης στο τομέα της προσχολικής αγωγής.

Το αναλυτικό πρόγραμμα των δημοτικών βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών έχει συγκεκριμένο ωρολόγιο λειτουργίας. Επιπλέον, είναι καθορισμένος ακόμη κι ως προς τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αλλά και το είδος αυτών (παρ. II). Το ίδιο ισχύει και για τους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς (παρ. III) . Η διαφοροποίηση, μάλλον, έγκειται στον προσανατολισμό της παιδαγωγικής προς το παιδί. Επιπλέον, η εφημερίδα της κυβερνήσεως (2002) καθιστά τη σημαντικότητα της θετικής ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών κι ανάπτυξης αυτών. Σύμφωνα με την Παππά (2007) το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου μετέδιδε, σε πολλές δραστηριότητες, μόνο οπτικά ερεθίσματα στα νήπια προκειμένου να αποκτήσουν μια δεξιότητα. Για το λόγο αυτό επισημαίνει την ενίσχυση του ψυχοκινητικού τομέα, ο οποίος προάγει τη δημιουργικότητα και την ενεργό δράση του παιδιού.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου φαίνεται πιο ευέλικτο αναφορικά με τη δράση του/της νηπιαγωγού καθ' όλη τη διάρκεια της λειτουργία του (παρ. IV). Από την άλλη πλευρά υπάρχει και το σχολικό εγχειρίδιο για νηπιαγωγούς το οποίο φαίνεται να δεσμεύει την ελευθερία άσκησης εκπαιδευτικών προσεγγίσεων των παιδαγωγών κατά την προσωπική τους κρίση .

Το «εγχειρίδιο δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς» (Αναγνωστόπουλος, & συν, 2008) επαληθεύει τον παραπάνω ισχυρισμό, καθώς υπάρχουν συγκεκριμένα προτεινόμενες δραστηριότητες. Το εγχειρίδιο αυτό δεν έχει καθοδηγητικό χαρακτήρα. Αυτό επειδή, οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ανεπτυγμένες πλήρως ως προς το σκοπό, το στόχο αλλά και τον τρόπο διεξαγωγής αυτών. Με

άλλα λόγια δεν δίνεται στους παιδαγωγούς η δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών για τον τρόπο ή το είδος της δραστηριότητας ούτε για τον σχεδιασμό καθορισμού των στόχων των αντικειμένων ενασχόλησης των παιδιών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Το κάθε παιδί είναι ιδιαίτερο, και με διαφορετικές ανάγκες και κατά συνέπεια δε δύναται να ακολουθήσει ένα στείο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο.

Εν κατακλείδι, καθ' όλη την διάρκεια των χρόνων το εκπαιδευτικό σύστημα υπέστη πολλές μεταρρυθμίσεις. Η ανάγκη για αλλαγή υπαγορευόταν από κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες. Κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα σημειώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παιδεία με μεταστροφή στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Χατζηστεφανίδης, 1986). Οι καινούριες παιδαγωγικές κατευθύνσεις οδηγούν στην νέα προσέγγιση αγωγής του παιδιού από την νηπιακή ηλικία (Δημητριάδη, 2011).

2.1. Παλιά Παιδαγωγική

Η εν λόγω παιδαγωγική θεωρία υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος ως ενήλικας, άρα ώριμος, έχει την εμπειρία καθώς και την απαραίτητη πνευματική γνώση, η οποία του επιτρέπει να εκπαιδεύσει τον μαθητή, όπως ο ίδιος κρίνει κατάλληλα και συνεπώς να ενισχύσει ή να εξομαλύνει τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές (Κονιδιτσιώτου, 1968).

Κατά τον Alain η παιδαγωγική διέπεται από σεβασμό στο παιδί-μαθητή και τον ενήλικα-δάσκαλο. Το παιδί συμβολίζει το μελλοντικό ενήλικα κι ως έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δάσκαλος, από την άλλη, είναι το πρόσωπο άξιο προς μίμηση. Ο παιδαγωγός θεωρούσε ότι το άτομο επιδιώκει μονίμως περισσότερα (Chateau, 1983). Στην προκειμένη περίπτωση, το παιδί κατ' ουσίαν επιθυμεί να αποκτήσει γνώσεις αντί να παίζει. Επιπλέον, θεωρούσε η γνώση οδηγεί στην κατάκτηση του Εγώ, όπου με το λογικό του θα μπορεί να καθυποτάξει τις αδυναμίες και τα φυσικά ένστικτα (Φράγκος, 1985). Ο Alain, εν ολίγοις, εννοούσε τον πλήρη αυτοέλεγχο του ανθρώπου.

Το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο περιορισμός, ο οποίος αποσκοπεί στην τελική κατάκτηση της πειθαρχίας του μαθητή κάθε ηλικιακής ομάδας (Μαυριάς, 1972).

Συμπερασματικά, η εν λόγω εκπαιδευτική έμοιαζε περισσότερο με σκληραγώγηση. Το δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα είχε στοιχεία ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών που πολλές φορές τους απέκλειε από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δάσκαλος είχε τη δυνατότητα να εντάξει ή να αποκλείσει παιδιά από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες από την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2. Νέα παιδαγωγική

Στον αντίποδα έρχονται οι θεωρίες της νέας παιδαγωγικής σύμφωνα με τις οποίες ο κοινωνικός χώρος του σχολείου καθορίζεται από το παιδί. Το θεωρητικό υπόβαθρο της νέας παιδαγωγικής έρχεται σε ρήξη με τις αρχές της παραδοσιακής αγωγής καθώς το περιεχόμενο είναι εξ ολοκλήρου αντίθετο. Αρχικά, το κέντρο αυτής της εκπαιδευτικής αγωγής είναι το παιδί. Έτσι, γύρω από το παιδί στρέφονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες έχοντας ως κύριο γνώμονα τις ανάγκες του. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι το παιδί αντιπροσωπεύει όλη την παιδική ή μαθητική κοινότητα. Η βασική αρχή του παιδαγωγικού μοντέλου αποτελεί η ελευθερία του παιδιού, η οποία εκφράζεται μέσω των ελεύθερων επιλογών, σκέψεων και δράσεων στην τάξη. Έτσι, το παιδί αναλαμβάνει πρωτοβουλίες έχοντας ως αποτέλεσμα την αυτονομία του. Επιπλέον, σημαντική θέση της νέας παιδαγωγικής είναι η αυτοεκπαίδευση του μαθητή (Meylon, 1983). Δηλαδή, ο μαθητής να επιλέγει μόνος του τη δραστηριότητα και τη διάρκειά της. Ο ίδιος, επομένως, επιλέγει το αντικείμενο της μάθησης. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο ρόλος του παιδαγωγού δεν είναι αόρατος. Ο παιδαγωγός φέρεται με κατανόηση και καθοδηγεί τον μαθητή του χωρίς, όμως, να του επιβάλλεται. Διότι η επιβολή οδηγεί στην καθήλωση και την υποταγή. Πιο συγκεκριμένα, η παιδαγωγική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο δίνει την δυνατότητα της ομαλής προσαρμογής στο νέο και ξένο προς το νήπιο περιβάλλον. Εν συνεχεία, η ομαλοποίηση διευκολύνει την κοινωνικοποίηση του παιδιού στην μικροκοινότητα του σχολείου και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία. Τέλος, οι αρχές της εν λόγω αγωγής αποσκοπεί

στην μάθηση του μαθητή βάσει των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων του οδηγώντας τον στην αυτονομία δράσης και ελεύθερης βούλησης.

Η διερεύνηση για νέα μορφή παιδείας είναι αποτέλεσμα κοινωνικών επιταγών. Η εξέλιξη της κοινωνίας στο σύνολό της ανέδειξε νέες ανάγκες και σε αυτές κλήθηκε να προσαρμοστεί. Οι παιδαγωγοί της νέας εκπαιδευτικής κατεύθυνσης αναγνώρισαν τις αδυναμίες του μέχρι πρότινος σχολικού θεσμού και προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο βρισκόταν σε απόσταση από την ζωή της κοινωνικής πραγματικότητας (Κονιδιτσιώτου, 1968), παρ' όλο που ήταν κοινωνικός θεσμός. Έτσι, το σχολικό περιβάλλον δεν συνδύαζε την εκπαιδευτική διαδικασία σε συνάρτηση με την εμπειρία μέσα στην κοινωνία. Αντίθετα, ήταν αποκομμένο κι εστιασμένο στην διδακτική διαδικασία. Βέβαια το διδακτικό πρόγραμμα εστίαζε στην προετοιμασία του παιδιού ως μελλοντικό ενήλικα ασύνδετο, όμως, πρακτικά στην κοινωνία. Στηριζόταν με λίγα λόγια στην στείρα μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο. Επρόκειτο, δηλαδή, για πνευματική καλλιέργεια διαμέσου των βιβλίων.

Το παλιό εκπαιδευτικό σύστημα είχε παθητικούς μαθητές σε αντίθεση με τη θεωρητική κατεύθυνση της νέας. Η νέα παιδαγωγική ορίζει διαφορετικά κριτήρια διαπαιδαγώγησης σύμφωνα με τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες που απορρέουν από την εκάστοτε ηλικία. Έτσι, το αυστηρό ύφος του σχολείου με το δύσκολο διδακτικό περιεχόμενο αντικαθίσταται με το παιχνίδι και την εμπειρική μάθηση. Η διαδοχή αυτής της παιδαγωγικής διαδικασίας επιτρέπει στο ανήλικο να ζήσει με αυθορμητισμό κι ευχαρίστηση την παιδική του ηλικία (Μαυριάς, 1972) χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα δυσκολέψει την ανάπτυξή του. Αντίθετα, σύμφωνα με του παιδαγωγούς του λεγόμενου νέου σχολείου το παιδί θα μπορέσει να εξελιχθεί θετικά. Η θετική εξέλιξη ταυτίζεται με την αυτοαγωγή του παιδιού, η οποία συνδράμει στην αυτονομία (Houssaye, 2000).

Η αυτενέργεια αποτελεί κομμάτι της νέας παιδαγωγικής κι επιδιώκει την κατάκτηση της αυτονομίας. Ουσιαστικά δεν πρόκειται για μια καθολική μέθοδο. Αντιθέτως, υπάρχουν πολλά είδη μεθόδων που στοχεύουν στην αυτενέργεια εκ μέρους των μαθητών. Η μέθοδος εξαρτάται από τους εκάστοτε εκφραστές της παιδαγωγικής εκπαίδευσης. Παιδαγωγοί, δηλαδή, όπως ο Pestalozzi, ο Dewey, ο Cousinet, η Montessori και ο Froebel καθορίζουν και το είδος της προσέγγισης με στόχο την κατάκτηση της αυτενέργειας από τα παιδιά. Έτσι, ως μέθοδοι αυτενέργειας ορίζονται « όλες οι μέθοδοι που θέλουν να φανερώσουν τις προόδους

της πνευματικής καλλιέργειας του παιδιού και του εφήβου και από την άποψη της αποκτήσεως της γνώσεως, και από την άποψης της διαμορφώσεως υγιών συνηθειών της σκέψεως, του αληθινού των ψυχικού βάθους, με το να αφυπνίζει τα διαφέροντά τους, να αναπτύσσει την πρωτοβουλία τους, να γεννά σ' αυτούς τον πόθο να γνωρίζουν πάντοτε περισσότερα και πάντοτε καλύτερα.» (Μαυριάς, 1972 σελ. 627). Οι μέθοδοι, επομένως, είναι το μέσο απόκτησης του εκπαιδευτικού σκοπού (αυτενέργεια). Επιπλέον, κοινό χαρακτηριστικό όλων των μεθόδων είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η αναφορά αυτή είναι σημαντική διότι αυτό ακριβώς επιδιώκουν οι μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στο βιβλίο « Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, χ.η.) διατυπώνεται ο στόχος της εκπαίδευσης στα παιδιά σύμφωνα με τους παιδαγωγούς. Στην προκειμένη περίπτωση τα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα αποσκοπούν στην τελική αυτονομία του νηπίου σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα, επηρεάστηκε κυρίως από τις παιδαγωγικές αρχές του Dewey. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού είναι η δημιουργία πειραματικών σχολείων σύμφωνα με το σχολείο του παιδαγωγού. Η εμφάνιση νέων παιδαγωγικών μεθόδων άργησαν στη χώρα και οι πρώτοι εκπρόσωποι της σύγχρονης παιδαγωγικής αντιμετώπιστηκαν με καχυποψία κι αρνητικότητα. Οι νέες προτάσεις της αγωγής ήταν ρηξικέλευθες για την εποχή κι εντελώς αντίθετες με το ισχύον τότε εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπρόσωποι της νέας παιδαγωγικής εισήγαγαν τις νέες θεωρητικές κατευθύνσεις του εξωτερικού αναφορικά με την αποτελεσματική αγωγή του παιδιού (Χατζηστεφανίδης, 1986). Το σημαντικότερο, όμως, ήταν ότι άλλαζαν το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και τη στάση του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στο μαθητή. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό αποτελεί σημαντικό βήμα για τα παιδιά από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες καθώς θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις στηριζόμενοι στις δυνατότητές τους.

Η γενικότερη αλλαγή του παιδαγωγικού περιεχομένου είχε ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση ή και αναπροσαρμογή του διδακτικού και μαθησιακού περιεχομένου σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή συνυπολογίζει και το χώρο της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή το σχολείο. Η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες

του παιδιού, καθώς έχει ιδιαίτερη σημασία για τη θετική επικοινωνία και διαντίδραση μεταξύ των μαθητών (Σκαλιάπας, 1999). Στην προκειμένη περίπτωση μας ενδιαφέρει η επίδραση της σύγχρονης παιδαγωγικής στη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής, για την οποία γίνεται λόγος παρακάτω.

Συμπερασματικά, έχοντας υπόψην τους παραπάνω παιδαγωγούς καθώς και την ιστορική πορεία της προσχολικής εκπαίδευσης, οι νέες θεωρίες οδήγησαν στην εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ μαθητών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες με στόχο την προετοιμασία τους στην ευρύτερη κοινωνία.

3. Μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες

Ως μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες ορίζουμε τις ομάδες εκείνες του πληθυσμού που δεν απολαμβάνουν τα ίδια προνόμια σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Τα προνόμια αυτά μπορεί να σχετίζονται με την κοινωνική ζωή, την επαγγελματική απασχόληση, την εκπαίδευση καθώς και την υγεία. Στη συγκεκριμένη ενότητα, στόχος μας είναι η ανάλυση της κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στις ομάδες αυτές, λοιπόν, ανήκουν: α) τα «άτομα με αναπηρίες» καθώς και «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», β) οι αθίγγανοι και γ) οι μετανάστες.

3.1. «Άτομα με αναπηρίες» και «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 (παρ. ΙΧ), ο όρος ΑΜΕΑ, αναφερόταν σε «άτομα με ειδικές ανάγκες», σε ορισμένες κατηγορίες, δηλαδή, ατόμων που είχαν ανάγκη ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο όρος αυτός, όμως, θεωρήθηκε ότι είναι συναισθηματικά φορτισμένος και τονίζει τη διαφορά του ατόμου αυτού από τα άλλα άτομα, καθώς και το πρόβλημα.

Στην αναθεώρηση του Συντάγματος της Ελλάδος το 2001 (άρθρο 21, παρ. 6) καθιερώθηκε ο όρος «άτομα με αναπηρίες» σε αντικατάσταση του όρου «άτομα με ειδικές ανάγκες».

Σύμφωνα με τον ΟΗΕ (1975), ο όρος «άτομα με αναπηρίες» αναφέρεται σε οποιοδήποτε άτομο που αδυνατεί να εξασφαλίσει μόνο του όλες ή ένα μέρος από τις ανάγκες μιας φυσιολογικής, ατομικής ή και κοινωνικής ζωής, εξαιτίας κάποιου εκ γενετής ή επίκτητου σωματικού ή διανοητικού μειονεκτήματος. Συνεπώς, γίνεται διάκριση σε κινητικές ή σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές, γνωστικές και συναισθηματικές.

Σήμερα, για την εκπαίδευση, χρησιμοποιείται ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με το Νόμο 2817/2000 (παρ. Χ), «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών,

ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά συμπεριλαμβάνονται όσοι:

- α) έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα
- β) έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)
- γ) έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας
- δ) έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας
- ε) έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία
- στ) έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Επίσης, στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της ζωής τους.

3.1.1. Η νομοθεσία για τη φοίτηση των «ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Ο Νόμος 2817/2000 (παρ. X) στις παραγράφους 8-13 του άρθρου 1, ορίζει τη φοίτηση των «ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με αυτόν:

«Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών».

«Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

«Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική, τεχνική- επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών».

Με βάση των παραπάνω νόμο, τα νήπια με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικά νηπιαγωγεία. Στην Ελλάδα, ακόμη και σήμερα, τα ΑμεΑ και ΑμεΕΕΑ αντιμετωπίζονται ως άρρωστα. Οι κατευθύνσεις της «ειδικής» εκπαιδευτικής πολιτικής προγραμματίζονται με βάση το βίο -ιατρικό πρότυπο, το οποίο ουδεμία σχέση έχει με τις εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές. Τα παιδιά με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» υφίστανται την τυποποίηση της διαφοράς τους σε ταξινομημένες κατηγορίες αναπηριών και αναλόγως εκπαιδεύονται σε «ειδικούς» χώρους. Πιο συγκεκριμένα, η κατάσταση που επικρατεί στον τομέα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, σήμερα, μπορεί να συνοψιστεί ως ακολούθως:

- Βασική άμεση αρνητική διάκριση, η μη υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (παρ. ΙΧ) σε αντίθεση με την εκπαίδευση των άλλων παιδιών, αφού η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία καθίστανται υποχρεωτική με απόφαση Υπουργού Παιδείας μόνο όταν το Κράτος έχει τη δυνατότητα να την παρέχει.
- Βασική έμμεση διάκριση σε βάρος των ατόμων με αναπηρία που συμμετέχουν στη πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια γενική και τεχνική εκπαίδευση, χωρίς όμως καμία υποστήριξη, όπως παροχή τεχνολογικών βοηθημάτων, διασφάλιση ψηφιακής προσβασιμότητας, προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό στην κατηγορία της αναπηρίας τους (π.χ. σε μορφή Braille για τους τυφλούς μαθητές) κλπ.
- Έλλειψη κτιριακής προσβασιμότητας των σχολικών κτιρίων. (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία)

Αναγκαία, επομένως, κρίνεται η υλικοτεχνική υποδομή καθώς και η κατάρτιση πρότυπων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στα γενικά νηπιαγωγεία, με κύριο μέλημα, την εξασφάλιση των κατάλληλων μέσων στήριξης των προγραμμάτων αυτών. Θα πρέπει, ακόμη, να γίνει επαναπροσδιορισμός των υπηρεσιών προσχολικής παρέμβασης, ώστε να επιτύχει η συνεκπαίδευση των νηπίων με και χωρίς διάφορα προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς σε γενικά νηπιαγωγεία.

3.2. Τσιγγάνοι/Ρομά

Οι Ρομά βιώνουν ως ομάδα, έναν καθολικό αποκλεισμό, αιτία και αποτέλεσμα της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας και διαφοράς. Οι τάσεις κοινωνικής εξέλιξης και αστικοποίησης της ελληνικής κοινωνίας, που κατάφερε να αφομοιώσει την πολιτισμική πολυμορφία της, δεν συμπεριέλαβαν στο μεγαλύτερο τμήμα τους Ρομά. Η σχολική κατάσταση των Ρομά παιδιών χαρακτηρίζεται από έλλειψη προσχολικής αγωγής, καθυστέρηση εγγραφής και έναρξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ελλιπή παρακολούθηση και συχνές διαρροές, χαμηλή επίδοση, πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης, ρατσιστικές συμπεριφορές από το σχολικό περιβάλλον κλπ.

Παρακάτω θα γίνει αναφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές που επιχειρήθηκαν στην Ελλάδα, στο νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Ρομά παιδιών καθώς και στον προτεινόμενο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος.

3.2.1 Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που επιχειρήθηκαν στην Ελλάδα

Οι πρωτοβουλίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) για την εκπαίδευση των Ρομά παιδιών, τοποθετούνται σε δυο χρονικές περιόδους. Η πρώτη ξεκινά το 1985 και φτάνει ως το 1995, και η δεύτερη ορίζεται από το 1996 ως και σήμερα.

Το ΥΠΕΠΘ ως το 1984 δεν έκανε συγκεκριμένη αναφορά για την εκπαίδευση των Ρομά παιδιών. Από το 1985 συγκροτεί ομάδες εργασίας με σκοπό «τη μελέτη των μαθητικών θεμάτων που σχετίζονται με τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας τα οποία προέρχονται από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες,, όπως αυτή των Αθίγγανων» (Βασιλειάδου, 1996).

Το 1987 το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ), το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και το Υπουργείο Εσωτερικών, εκπονεί μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Ρομά παιδιών (Βασιλειάδου Μ., 1996).

Το 1995, λειτουργούν στις σχολικές μονάδες, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και λαμβάνοντας υπ όψιν τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή που ανήκει σε ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από αυτά της κυρίαρχης. Τα Τσιγγανόπαιδα ανεξαρτήτου ηλικίας εντάσσονται αρχικά σε αυτά τα τμήματα, στα οποία η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη στη πράξη και όταν θεωρείται ότι μπορεί να ανταποκριθούν στο απαιτούμενο επίπεδο της κανονικής τάξης, εντάσσονται στη πορεία σε αυτή. Κάτι αντίστοιχο δεν υπάρχει στο νηπιαγωγείο, διότι τα Τσιγγανόπαιδα της προσχολικής ηλικίας εντάσσονται κατευθείαν στα «κανονικά» νηπιαγωγεία (Βασιλειάδου Μ., 1996).

Το 1999 το ΥΠΕΠΘ με εγκύκλιο (αριθ. Πρωτ. Γ1/694/1-9-1999) προς όλους τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Α/θμιας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων» παροτρύνει όλους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων να συνεργαστούν με τους αρμόδιους υπεύθυνους της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.), ώστε να εφαρμοστούν στη πράξη τα προγράμματα που στοχεύουν στην ένταξη των τσιγγανόπαιδων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

3.2.2. Νομικό πλαίσιο εκπαίδευσης Τσιγγανόπαιδων

Σύμφωνα με τον Νόμο 2413/96/ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996 (παρ. V) για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, προωθείται η οργάνωση και λειτουργία Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά με θρησκευτικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, στις ήδη υπάρχουσες Σχολικές Μονάδες, με την Υ.Π. Φ 10/20/Γ1/708/φεκ 1789 β/28-9-1999 (παρ. VI) «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και Λειτουργία τάξεων υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων», δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής και τάξεις ένταξης, καθώς και φροντιστηριακά τμήματα για τους μαθητές, των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική.

3.2.3. Η κατάσταση σήμερα

Στο άρθρο 16 του Συντάγματος αναφέρεται ότι «... η Παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θεραπευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Ακόμη και σήμερα, όμως, υπάρχουν στη χώρα μας κοινωνικές ομάδες που για πολλούς λόγους δεν έχουν ελεύθερη και ανεμπόδιστη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Παρά τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και παρά το γεγονός ότι ο Νόμος 1566/85 (παρ. ΙΧ), καθορίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης για όλους τους Έλληνες πολίτες, η πραγματικότητα είναι διαφορετική για τα Τσιγγανόπαιδα.

Το σχολείο στην πραγματικότητα είναι αφιλόξενο για μαθητές που είναι φορείς πολιτισμικής διαφορετικότητας. Ο πολιτισμός τους δεν αναδεικνύεται, ενώ ταυτόχρονα τους επιβάλλεται η κουλτούρα της κυρίαρχης εκπαίδευσης.

3.2.4. Τρόπος αντιμετώπισης

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, οι δράσεις που έχουν γίνει έως σήμερα για την εκπαίδευση των Ρομά παιδιών δεν έχουν επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα. Τα κατά καιρούς μέτρα αντιμετώπισης του προβλήματος σχεδιάζονται με αποσπασματικότητα και προσωρινότητα, χωρίς να καθιερώνονται ως εκπαιδευτικοί θεσμοί και χωρίς να υποστηρίζονται από θεσμοθετημένες Τοπικές Δομές Στήριξης.

Για τους λόγους αυτούς, για τη διαχείριση του θέματος, θα πρέπει να αναπτύσσονται Δομές Στήριξης σε τοπικό επίπεδο, που θα παρεμβαίνουν υποστηρικτικά σε όλους τους συντελεστές του προβλήματος (εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες, νήπια), για να επιλύουν προβλήματα που δημιουργούνται στη κοινότητα του νηπιαγωγείου για την σχολική ένταξη των Ρομά παιδιών μακροπρόθεσμα.

Στη κατεύθυνση αυτή σημαντικό ρόλο στη σχολική ένταξη των Τσιγγανόπαιδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να παίξει το ολιγόημερο σχολείο, φυσικά κάτω από ορισμένες βασικές προϋποθέσεις (Μάρκου,1996) :

- Κατάλληλα εξοπλισμένοι χώροι τόσο για τη διδασκαλία, όσο και για κάθε είδους δραστηριότητα.
- Η διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται από έναν ειδικό για το σκοπό αυτό εκπαιδευμένο προσωπικό, το οποίο θα προέρχεται από τη μειονότητα και την πλειονότητα.
- Θα γίνονται δεκτά όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις γλωσσικές τους γνώσεις.
- Το έργο του σχολείου θα συνεπικουρούν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, γιατροί, γονείς και όποιοι άλλοι μπορούν να συμβάλλουν στην αποδοτικότερη λειτουργία του.
- Τα μαθήματα θα προσφέρονται στη βάση της διαφοροποίησης.
- Παράλληλα με τους ειδικούς χώρους, θα υπάρχει και ένας χώρος εξοπλισμένος με εποπτικά μέσα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Οι γονείς, ακόμη, των παιδιών αλλά και άλλα άτομα της μειονότητας, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο έργο του σχολείου δίνοντας στοιχεία αναφορικά με τα πολιτισμικά στοιχεία της μειονότητας ή ακόμη με τη συμμετοχή των ίδιων στην οργάνωση εορτών ή όποιων άλλων εκδηλώσεων. Η διδασκαλία, επιπρόσθετα, θα πρέπει να είναι πιο ευέλικτη ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες αλλά και στις δυνατότητες των μαθητών. Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταφύγει στην αναζήτηση των νέων μεθόδων διδασκαλίας προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό του έργο στις παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες της επικαιρότητας (Μάρκου,1996).

Αναμφισβήτητο είναι ότι πρέπει να υποστηριχθεί και να ενθαρρυνθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των Ρομά παιδιών, ως βασικό στοιχείο στην καταπολέμηση της προκατάληψης και των αρνητικών στερεοτύπων. Το σχολικό σύστημα οφείλει να επαναπροσδιορίσει τη δομή και τη λειτουργία του λαμβάνοντας σοβαρά υπ όψιν τις ιδιαιτερότητες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές) των Ρομά παιδιών, εξαλείφοντας από τα βιβλία ρατσιστικά και εθνικιστικά στερεότυπα και παράγοντας υλικό διδακτικό κατάλληλο. Απαραίτητη

σε αυτό το σημείο είναι η εκπαίδευση των παιδαγωγών πάνω σε διαφορετικούς πολιτισμούς τόσο στη βασική τους εκπαίδευση, όσο και στην επιμόρφωσή τους, ώστε να απαλλαγούν από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που φέρουν (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 1996).

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να τονιστεί πως οι Ρομά είναι διαφορετικοί ως λαός αλλά δεν είναι κατώτεροι. Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως οι σύγχρονες, όλοι μπορούν και πρέπει να προσφέρουν τα μέγιστα χωρίς να εμποδίζονται και να αποκλείονται επειδή απλά είναι διαφορετικοί από την πλειοψηφία. Η πλειοψηφία, όμως, οφείλει μέσα από κατάλληλες πρακτικές, αρχικά να αναγνωρίσει, στη συνέχεια να κατανοήσει και στο τέλος να σεβαστεί το διαφορετικό.

3.3. Μετανάστες

Οι μετανάστες είναι οι άνθρωποι που εγκαταλείπουν την πατρίδα τους είτε με τη θέλησή τους είτε χωρίς αυτή, προς αναζήτηση νέων ευκαιριών καθώς και ασφαλέστερων και καλύτερων προοπτικών διαβίωσης (Ερυθρός Σταυρός).

Στη χώρα μας οι μετανάστες είναι αποδέκτες ενός ευρύτερου κοινωνικού αποκλεισμού. Η κατάσταση αυτή έχει σοβαρές συνέπειες και στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό ή γλωσσικό περιβάλλον και παρουσιάζουν δυσκολίες κοινωνικής ή μαθησιακής υφής αντιμετωπίζονται ως “ελλειμματικά”.

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστεί το νομοθετικό πλαίσιο γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, την κατάσταση που επικρατεί σήμερα και τον προτεινόμενο τρόπο αντιμετώπισης.

3.3.1 Νομικό πλαίσιο εκπαίδευσης

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η ελληνική κοινωνία από μονοπολιτισμική εξελίχθηκε σε πολυπολιτισμική, και αυτό αντανακλάται και στον χώρο της εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες της. Στην Ελλάδα υποστήριξε θεσμικά, για αρκετά χρόνια, η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια στην εκπαίδευση ακόμη και μετά την εμφάνιση των αλλόγλωσσων παιδιών σε αυτή. Η ένταξη τους στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε υπόθεση των ίδιων των μεταναστευτικών ομάδων και όχι ζήτημα που το σχολείο είναι υποχρεωμένο να μελετήσει και να αντιμετωπίσει.

Από τα μέσα του '90 έως σήμερα, επιχειρήθηκε ο επαναπροσδιορισμός του εκπαιδευτικού πλαισίου σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με πολιτισμική διαφορετικότητα, με τη ψήφιση του Νόμου 2413/96 (παρ.V). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις). Οι ουσιαστικότερες διατάξεις του Νόμου συναντώνται στα άρθρα 34 και 35.

Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ορίζεται στο άρθρο 34 και είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (παρ.V). Επίσης, στο άρθρο 35 καθορίζεται αναλυτικότερα ο τρόπος ίδρυσης ή μετατροπής δημόσιων ή ιδιωτικών νηπιαγωγείων, δημοτικών σχολείων, γυμνασίων, λυκείων κάθε τύπου και τεχνικών-επαγγελματικών σχολών σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (παρ.V).

Βέβαια, η υλοποίηση του Νόμου σε ότι αφορά την προσχολική εκπαίδευση δεν έχει εφαρμοστεί έως σήμερα σε πρακτικό επίπεδο. Μέχρι σήμερα, επομένως, κανένα δημόσιο ίδρυμα Προσχολικής Εκπαίδευσης δεν έχει μετατραπεί ή μετονομαστεί σε Νηπιαγωγείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

3.3.2. Η Προσχολική Εκπαίδευση σήμερα

Μέχρι σήμερα, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες αναφορικά με την επιτυχία ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, και αποδεικνύεται ότι ο στόχος αυτός δεν έχει επιτευχτεί.¹

¹ Βλ. σχετικά, Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., Η πολυπολιτισμικότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1996, σ. 28 κ.ε. / Δαμανάκης, Μ., (2001) Η

Εκπαιδευτικοί και πολιτεία δεν μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν από την έλευση αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό μονοπολιτισμικό σύστημα. Το γλωσσικό και μορφωτικό “έλλειμμα” των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστεί – και αντιμετωπίζεται μέχρι και σήμερα- με τη λήψη βραχυπρόθεσμων και επιφανειακών μέτρων αφομοιωτικού χαρακτήρα. Επικρατεί, δηλαδή, η αντίληψη ότι τα αλλοδαπά παιδιά θα πρέπει να αποβάλλουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τα κάνουν να διαφέρουν από το ευρύτερο ελληνικό πληθυσμό με σκοπό να εξασφαλιστεί η πλήρης ομοιογένεια.

Η αναποτελεσματικότητα της μέχρι σήμερα εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης αναφορικά με την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οδηγεί στην αναγκαιότητα υιοθέτησης και εφαρμογής διαφορετικών παιδαγωγικών στρατηγικών και μεθόδων. Η ψήφιση του Νόμου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (παρ.V), φαίνεται να σηματοδοτεί μια αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, σε σχέση με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των αλλοδαπών παιδιών.

Ως Διαπολιτισμική Αγωγή ορίζεται η προσπάθεια να ληφθεί με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο υπ όψιν από το εκπαιδευτικό σύστημα η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων (Ανδρούτσου, 2000).

Ο Δαμανάκης (2001), χρησιμοποιεί τον όρο “διαπολιτισμική παιδεία”, για να δηλώσει « την αγωγή και εκπαίδευση “ξένων” και “ντόπιων”, μικρών και μεγάλων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό» .

Θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί η “υπόθεση της διαφοράς” των μειονοτικών παιδιών, σύμφωνα με την οποία το μορφωτικό τους κεφάλαιο δε θεωρείται ως “ελλειμματικό” αλλά ως “διαφορετικό” που πρέπει τύχει σεβασμού και αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας. Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι : α) η ισοτιμία των πολιτισμών, β) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, μειονοτικούς και μη (Δαμανάκης, 2001).

Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί το είδος εκείνο της αγωγής που αποσκοπεί στη ένταξη των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς

πολιτισμούς στο εκπαιδευτικό σύστημα του κυρίαρχου πολιτισμού. Αυτό επιτυγχάνεται βάσει της “προσθετικής πολυπολιτισμικότητας”, όπου τα άτομα μαθαίνουν να είναι δεκτικά και εκτιμούν τους “άλλους” που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί, και όχι βάσει της αφομοίωσης, της εξάλειψης δηλαδή, της πολιτισμικής διαφορετικότητας των “άλλων”. Τα άτομα μαθαίνουν να αποδέχονται τον πλουραλισμό μέσω της αλληλεξάρτησης, της εκτίμησης και των δεξιοτήτων, ώστε να είναι αποτελεσματική η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς (Πανταζής, 1997).

Από τις διάφορες θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες που επικεντρώνονται στη διαπολιτισμική αγωγή (Cummins, 1999). Προκύπτει ότι, όσο νωρίτερα τα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον δεχθούν διαπολιτισμική εκπαιδευτική παρέμβαση, τόσο επιτυχέστερη θα είναι η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη τους. Η παροχή, δηλαδή, διαπολιτισμικής αγωγής κατά τη νηπιακή ηλικία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ομαλότερη ένταξη του αλλοδαπού παιδιού τόσο στο χώρο του νηπιαγωγείου, όσο και στη μετέπειτα σχολική του διαδρομή. Το αλλοδαπό νήπιο μέσα από το παιχνίδι και τις δραστηριότητες αλληλεπίδρασης στο νηπιαγωγείο, μέσα σε ένα χώρο όπου οι πολιτισμικές τους “διαφορές” δεν παραβλέπονται, αισθάνεται συναισθηματική ασφάλεια, αποκτά εμπειρίες μάθησης και κοινωνικοποιείται κατά τον αρμονικότερο δυνατό τρόπο (Πανταζής, 1997).

Ωστόσο, καμία εκπαιδευτική καινοτομία δεν είναι δυνατόν να επιτύχει χωρίς τη συμβολή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν στη πράξη τις θεωρητικές αρχές, σκοπούς και μεθόδους των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η αποτελεσματική παρέμβαση, ακόμη, των κοινωνικών λειτουργών για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών νηπίων στη προκειμένη περίπτωση, καθορίζεται από τις στάσεις τους απέναντι στη πολιτισμική διαφορετικότητα του νηπίου.

Η παράβλεψη της πολιτισμικής ανομοιογένειας των παιδιών που φοιτούν στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, αποτυπώνεται ως μια ιδιαίτερα σημαντική έλλειψη των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία οφείλουν να ανταποκριθούν κατάλληλα. Οφείλουν δηλαδή να αναδείξουν τη σημαντικότητα του “οικείου” αλλά και των διαφορετικών πολιτισμών (Triandis, 1997).

3.4. Ένταξη, Συνεκπαίδευση, Ενσωμάτωση

Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία έγινε διαπίστωση πληθώρας διαφορετικών όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την από κοινού ζωή και εκπαίδευση παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα οι όροι «ένταξη», «συνεκπαίδευση», «ενσωμάτωση». Οι όροι αυτοί παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «ένταξη» σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου. Ο όρος «ενσωμάτωση» δηλώνει τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου προς μια ολότητα (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

Αναλυτικότερα, «ένταξη» σημαίνει την αποδοχή μιας θέσης από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων μέσα σε μία ομάδα, οι οποίοι έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά, και τη παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλου ή ρόλων στο πλαίσιο αυτής της ομάδας. Ο όρος «ενσωμάτωση» σημαίνει την αλληλοαποδοχή από ένα σύνολο ή από μια ομάδα, ενός ατόμου ή μιας ομάδας και την ανάπτυξη σχέσεων χωρίς καμία βοήθεια είτε από την ομάδα είτε από κάποιο εξωτερικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις σχέσεις που διαμορφώνονται. Πρόκειται για μια διαδικασία της κοινωνικοποίησης που πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να τονιστούν οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την εξάλειψη της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης. Η διαφορά, λοιπόν, των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» είναι ότι στην «ένταξη» διατηρούνται τα βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου ή της ομάδας ατόμων, τα οποία εμπλουτίζονται και συνεχώς ολοκληρώνονται, ενώ στην «ενσωμάτωση» εξαφανίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου (Σούλης, 2002).

Ο όρος «συνεκπαίδευση» υποδηλώνει με ακρίβεια αυτό που όλα τα παιδιά χρειάζονται, να συνυπάρχουν στις ίδιες τάξεις με όλα τα συνομήλικά τους παιδιά. Η «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και στον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικότερα

προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική ζωή του σχολείου. Καλείται, τέλος, να αντιμετωπίσει ζητήματα ισότητας ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατάργησης των διακρίσεων και θεμελιώνεται στα ιδανικά της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπου η συμμετοχή και η επιτυχία δεν είναι αντίστοιχη κανενός πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού κριτηρίου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004).

Ο εν λόγω όρος διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1985 στη Διεθνή Σύνοδο για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα. Αναφέρεται στη προσπάθεια συνύπαρξης και συνδιδασκαλίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές τους που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην ικανότητα μάθησης, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Η έννοια της συνεκπαίδευσης, προϋποθέτει το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά (μετανάστες, αθίγγανοι κ.α.) και αποβλέπει στη δημιουργία σχολείων που θα αποδέχονται, θα αντιλαμβάνονται και θα γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίζουν ορθά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μεσσήνης Σ., 2010).

Η επιτυχία της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει, πέραν των τυπικών εκπαιδευτικών παροχών, σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή. Απαιτείται, επιπλέον, κατάλληλη ανθρώπινη τεχνική και εκπαιδευτική υποστήριξη καθώς και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτό διασφαλίζεται με την εκπαιδευτική βοήθεια και υποστήριξη ειδικευμένων εκπαιδευτικών ή διεπιστημονικής ομάδας καθώς και με τις απαραίτητες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών. Οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να έχουν κοινούς στόχους για όλους τους μαθητές από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Η δομή των σπουδών θα πρέπει να είναι ευέλικτη ώστε να διευκολύνει την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές μέσα στη τάξη για απόδοση και συμμετοχή. Παράλληλα, θα πρέπει να αναγνωρίζεται η πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική ποικιλία παρέχοντας ένα περιεχόμενο γνώσεων και δεξιοτήτων ανάλογο όλων των μαθητών (Unesco, 2003).

Αναγκαία, ακόμη, κρίνεται η επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται άμεσα στην αντιμετώπιση του φαινομένου, ώστε να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Unesco, 2003). Η επιμόρφωση αυτή πρέπει να εστιάσει όχι μόνο στις θεωρητικές γνώσεις αλλά στο συνδυασμό θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ

φάσμα ιδιαιτεροτήτων στο οποίο θα πρέπει να αναπτύξουν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης διαφορετικών αναγκών (Unesco, 2001).

Η συνεκπαίδευση, τέλος, θεωρείται πως ευνοεί την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ιδιαιτερότητες (παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες, μετανάστες, πρόσφυγες, αθίγγανοι, αμεα) παρά τις όποιες δυσκολίες και αντιφάσεις που προκύπτουν (Μεσσήνης, 2010).

4. Προσχολική Εκπαίδευση

4.1. Ιστορική αναδρομή της προσχολικής εκπαίδευσης

4.1.1. Η εκπαίδευση

Η διαδικασία της εκπαίδευσης σε όλες τις εκφάνσεις της χρησιμοποιεί έναν ενιαίο τρόπο επικοινωνίας, δηλαδή μια ενιαία γλώσσα η οποία περιγράφει καταστάσεις αλλά και τρόπους συμπεριφοράς. Υπάρχει μια πληθώρα ορισμών στη διεθνή βιβλιογραφία που περιγράφουν την εκπαίδευση και αναφέρονται στους σκοπούς, στους στόχους αλλά και στα ιδεώδη της μάθησης, της αγωγής και της διδασκαλίας (Πανταζής, 2006).

Όσον αφορά στη διδασκαλία θεωρείται πολύ σημαντικό να αναφέρεται ο όρος «στόχος αγωγής» διότι μπορεί να εκφράσει με μεγαλύτερη ευκρίνεια τους ορίζοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πόρποδας, 2003).

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή της παιδαγωγικής διαδικασίας στην Αρχαία Ελλάδα διακρίνονται δύο από τα σημαντικότερα ιδεώδη της παιδαγωγικής αγωγής:

Το πρώτο αναφέρεται στο παιδαγωγικό ιδεώδες της Σπάρτης, ενώ το δεύτερο αφορά στο παιδαγωγικό ιδεώδες της Αθήνας το οποίο έχει ως γνώμονα τον καλό και αγαθό πολίτη. Η ομοιότητα τους έγκειται στο γεγονός ότι ήταν προσαρμοσμένα στο υφιστάμενο κοινωνικό αλλά και πολιτικό σύστημα της εποχής. Πιο συγκεκριμένα, στο παιδαγωγικό ιδεώδες της Σπάρτης ο απώτερος στόχος ήταν η διαμόρφωση ενός στρατιώτη με χαρακτηριστικά τη γενναιότητα και την πειθαρχία ενώ από την άλλη μεριά το παιδαγωγικό ιδεώδες της Αθήνας είχε σαν στόχο την δημιουργία ενός πολίτη που θα συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες της δημοκρατικής κοινωνίας (Πανταζής, 2006).

Συνεχίζοντας, στην περίοδο του Διαφωτισμού παρατηρείται μια εξέλιξη στην παιδαγωγική διαδικασία, η οποία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον άνθρωπο και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Η συγκεκριμένη αντίληψη για την παιδαγωγική διαδικασία φαίνεται να παραμένει μέχρι και σήμερα στο

προσκήνιο με ορισμένες διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, στον 19^ο αιώνα το επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας παραμένει η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου παρέχοντας του συνεχώς γνώσεις, με τη βοήθεια της τεχνολογίας που βρίσκεται σε διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη, κάτι το οποίο στον 20^ο αιώνα επικρίνεται (Μυλωνάς, 2006).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, συμπεραίνεται ότι η παιδαγωγική διαδικασία και οι στόχοι της περνάνε από διάφορα στάδια που επιδέχονται μεταβολές ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κάθε περιόδου. Πιο συγκεκριμένα, η κάθε εποχή διακρίνεται κάθε φορά από διαφορετικές παραδόσεις και κουλτούρες καθώς επίσης και από διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές αλλά και οικονομικές συνθήκες (Πόρποδας, 2003).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν, σύμφωνα με την Ιστορία της αγωγής οι κατηγορίες των ιδεωδών οι οποίες είναι:

- ***Το ατομικό ή ατομικιστικό ιδεώδες της αγωγής***

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ο απώτερος στόχος είναι η διαπαιδαγώγηση και η ανάπτυξη του παιδιού χωρίς να παρεμβάλλονται και να επιδρούν εξωτερικοί κοινωνικοί παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες (Μυλωνάς, 2006).

Η συγκεκριμένη κατηγορία υποστηρίζεται από τον Rousseau ο οποίος θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι καλός εκ φύσεως και οι εξωτερικοί κοινωνικοί παράγοντες είναι αυτοί που μπορεί να αλλοιώσουν τη συμπεριφορά και το χαρακτήρα του. Για αυτό το λόγο, στο έργο του ο μαθητής του Αιμίλιος ανατρέφεται και αναπτύσσεται από τη βρεφική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση του χωρίς την επίδραση εξωτερικών παραγόντων (Ταυλαρίδου, 2007).

Σε όλο αυτό το διάστημα, το μοναδικό άτομο που συναναστρέφεται με τον μαθητή είναι ο παιδαγωγός, ο οποίος δεν επηρεάζει το μαθητή αλλά παρακολουθεί τον τρόπο που εξελίσσεται. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη παιδαγωγική μέθοδος στηρίζεται στην παρακολούθηση και όχι στην παρεμβολή. Μέσα από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι σε αυτή την παιδαγωγική διαδικασία η φύση έχει τον κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του μαθητή (Μυλωνάς, 2006).

Στον 19^ο αλλά και στον 20^ο αιώνα, παρουσιάζεται η αντίληψη ότι δημιουργούνται αρνητικές συνέπειες στον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου από την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να υιοθετούνται όλο και περισσότερο οι αρχές διαπαιδαγώγησης του Rousseau οι οποίες επικεντρώνονται στο εσωτερικό «είναι» του ανθρώπου και στη φύση του (Γεωργογιάννης, 1999).

Ταυτόχρονα, επικρίνεται η παιδαγωγική διαδικασία που είχε ως επίκεντρο το δάσκαλο και θέτονται νέες βάσεις με επίκεντρο το παιδί. Σύμφωνα με αυτό, ο παιδαγωγός δεν θα πρέπει να παρεμβαίνει στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού αλλά θα πρέπει να είναι σε θέση να το αφήνει ελεύθερο να εκφράζεται και να δημιουργεί ώστε να ενισχύεται η αυτονομία του. Έχει τον ρόλο του παρατηρητή ενώ παράλληλα καθοδηγεί το μαθητή του προωθώντας το ελεύθερο συνεργατικό πνεύμα.

Τέλος, συμπεραίνεται ότι η φύση του παιδιού καθιστά αυτή την παιδαγωγική μέθοδο πετυχημένη (Μυλωνάς, 2006).

- ***Κοινωνικό ή κοινωνιοκρατικό ιδεώδες της αγωγής***

Σε αυτή την παιδαγωγική διαδικασία το επίκεντρο είναι η κοινωνία. Θεωρείται ότι ο μαθητής θα αναπτυχθεί και θα εξελιχθεί μέσω της συμμετοχής του στα κοινωνικά δρώμενα. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνία αποτελεί μια θετική επιρροή για την εξέλιξη του μαθητή καθώς μαθαίνει να ελέγχει τη φύση του η οποία έχει χαρακτηριστικά τα οποία πολλές φορές είναι ανεξέλεγκτα (Ταυλαρίδου, 2007).

Η κοινωνία λειτουργεί καταλυτικά στην προσωπικότητα του μαθητή και στην συμπεριφορά του. Μαθαίνει να σέβεται και να είναι υπεύθυνο ενώ παράλληλα κοινωνικοποιείται κάτι το οποίο συμβάλλει στην εξατομίκευση του. Τέλος, συμπεραίνεται ότι η συγκεκριμένη παιδαγωγική μέθοδος καθίσταται επιτυχημένη με την συμμετοχή του μαθητή και την ένταξη του στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Μυλωνάς, 2006).

- ***Ανθρωπιστικό ιδεώδες:***

Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης παιδαγωγικής διαδικασίας είναι η αξία που δίνεται στον άνθρωπο ο οποίος αποτελεί μια οντότητα που δεν οφείλει την ύπαρξη του σε κανέναν αλλά έχει τη δική του υπόσταση (Γεωργογιάννης, 1999).

Ο υποστηρικτής αυτής της θεωρίας είναι ο Humboldt ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η παιδαγωγική διαδικασία θα πρέπει να έχει σαν στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του μαθητή σαν μια πνευματική οντότητα με τα εξής χαρακτηριστικά (Μυλωνάς, 2006):

- α) Την ατομικότητα και την ανάπτυξη έμφυτων προδιαθέσεων
- β) Την ολότητα και την ανάπτυξη όλων των ψυχικών λειτουργιών
- γ) Την καθολικότητα και την αφομοίωση των στοιχείων του πολιτισμού.

Τέλος, η συγκεκριμένη θεωρία του ανθρωπιστικού ιδεώδους υποστηρίζει ότι μια τέτοια εξέλιξη του ανθρώπου ως ένα πνευματικό ον μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από τη μελέτη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και την εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (Ταυλαρίδου, 2007).

- ***Μεταφυσικό ή θρησκευτικό ιδεώδες***

Η αξία που περιγράφεται σε αυτή την αγωγή αφορά τη σχέση και την επικοινωνία του ατόμου με το Θεό. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται ιδιαίτερη βάση στην θρησκεία δηλαδή στον Χριστιανισμό ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ο άνθρωπος είναι πλασμένος να γίνει κατ' εικόνα και κατ' ομοίωση του Θεού (Ταυλαρίδου, 2007).

Σύμφωνα λοιπόν με αυτά που πρεσβεύει ο Χριστιανισμός με βάση αυτά θα πρέπει να λειτουργεί και η παιδαγωγική διαδικασία πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές αναπτύσσονται και εξελίσσονται έχοντας σαν γνώμονα τις αρχές του Χριστιανισμού. Η προσωπικότητα του ανθρώπου ολοκληρώνεται μέσω της επαφής του με το Θεό αλλά και μέσα από τη συμμετοχή του στο κοινωνικό σύνολο. Αυτός ο συνδυασμός συμβάλλει στην επιτυχημένη παιδαγωγική διαδικασία (Γεωργογιάννης, 1999).

Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση του παιδιού αναφορικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο της, παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις. Καθ' όλη τη διάρκεια των χρόνων παρατηρείται ότι παιδιά από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες αποκλείστηκαν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, εφαρμόστηκαν νέες μέθοδοι που στόχευαν στην ένταξη και ενθάρρυνση μαθητών από μη προνομιούχες

κοινωνικές ομάδες καθώς και στη συνύπαρξη όλων των παιδιών στον εκπαιδευτικό χώρο.

5.1.2 Προσχολική Αγωγή

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο προσχολική αγωγή νοείται η διαπαιδαγώγηση των παιδιών ηλικίας από 3,5 έως 6 ετών σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο, καλλιεργώντας τις δεξιότητες τους, αναπτύσσοντας τις νοητικές, συναισθηματικές, ψυχικές και σωματικές ικανότητες τους και δημιουργώντας τις κατάλληλες βάσεις για μια επιτυχημένη πορεία στη μετέπειτα εκπαίδευση τους. Η Παιδαγωγική επιστήμη υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα οποία θα συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση τους και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την απόκτηση εμπειριών και με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους σε όλους τους τομείς (Ντολιοπούλου, 2002).

Στα πλεονεκτήματα της προσχολικής αγωγής, προστίθεται, εκτός από τα παραπάνω, και η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην έγκαιρη διάγνωση και άμεση αντιμετώπιση πιθανών πνευματικών ή σωματικών διαταραχών. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η οικογένεια αποτελεί το ευνοϊκότερο περιβάλλον για την ανάπτυξη του παιδιού από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Στο σημείο αυτό κρίνεται θετική η συνεργασία των σχολικών μονάδων με τις οικογένειες των παιδιών. Παρόλα αυτά, όμως, όπως υποστηρίζει και ο Εκπαιδευτικός Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών, η UNESCO, κρίνεται απαραίτητη η διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέχρι τη μετάβαση τους στο δημοτικό σχολείο καθώς όσο και καλές να είναι οι συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους ως προς την αγωγή και την εκπαίδευση τους (Σμαραγδά, 2002).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, συμπεραίνεται ότι η Προσχολική Αγωγή αποτελεί μια πολύ σημαντική διαδικασία για την εξέλιξη των παιδιών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, η οποία συμβάλλει στη μεγιστοποίηση των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων τους, ενισχύοντας την αυτονομία τους και την αυτοεκτίμηση τους καθώς επίσης δημιουργώντας τις κατάλληλες αλληλεπιδραστικές σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον (Ντολιοπούλου, 2002).

4.2. Προσχολική εκπαίδευση και βασικές παιδαγωγικές θέσεις

Η Προσχολική Αγωγή απέσπασε το ενδιαφέρον του Κράτους κυρίως την περίοδο του 19^{ου} αιώνα κι εξής, όπου δημιουργήθηκαν πολλά ιδρύματα προσχολικής αγωγής. Η αιτία ίδρυσης μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης ήταν οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Η ανάπτυξη της βιομηχανίας γέννησε την ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων δομών φροντίδας και φύλαξης ανήλικων παιδιών κατά τη διάρκεια εργασίας των γονέων και κυρίως της μητέρας (Δημητριάδη, 2011). Επιπρόσθετο λόγο ίδρυσης νηπιαγωγείων, παιδικών σταθμών και βρεφικών κέντρων αποτέλεσε η αστικοποίηση, η οποία με τη σειρά της συνέβαλε στη δημιουργία απόστασης μεταξύ των δικτύων άτυπης φροντίδας (Σμαραγδά-Τσιαντζή, 1998). Άτυπα δίκτυα φροντίδας είναι η οικογένεια και το συγγενικό περιβάλλον (Σταθόπουλος, 2005). Στην προκειμένη περίπτωση για παράδειγμα, οι τρίτης ηλικίας συγγενείς (παππούδες) αδυνατούσαν να φυλάξουν αλλά και να φροντίσουν τα εγγόνια τους λόγω της απόστασης.

Είναι κοινός τόπος ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη. Υπάρχουν, δηλαδή, μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης υπό νομοθετικό πρίσμα. Ο Νόμος υπ' αρ. 1566 προβλέπει τη «Δομή και Λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Το άρθρο 3 αυτού του Νόμου αναφέρεται στο νηπιαγωγείο, όπου σκοπός του είναι η σωματική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Ειδικότερα, στο νηπιαγωγείο φοιτούν νήπια, τα οποία στις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ή έχουν συμπληρώσει ηλικία των πέντε ετών ενώ για τα προνήπια ισχύει η συμπλήρωση της ηλικίας των 4 ετών της ίδιας ημερομηνίας κατά το έτος της εγγραφής (παρ. Ι).

Μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούν και οι παιδικοί σταθμοί. Παιδικοί σταθμοί θεωρούνται οι υπηρεσίες που παρέχουν παράλληλα φροντίδα κι αγωγή. Απευθύνονται στην ηλικιακή ομάδα 0-4 ετών. Αξίζει να σημειωθεί ότι λογοδοτούν κι ελέγχονται από τον Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) (Ρέντζου, 2011). Ειδικότερα, έχουμε το «Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών» σύμφωνα με το ΦΕΚ 497τΒ/2002 αλλά και την υπουργική απόφαση Αρ. Π.2β/οικ. 2808 (παρ. ΙΙΙ), που αναφέρονται στις «Προϋποθέσεις Ίδρυσης και Λειτουργίας Μονάδων Φροντίδας, Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (βρεφικών-παιδικών-βρεφονηπιακών σταθμών, μονάδων φύλαξης βρεφών και νηπίων)» από φορείς Ι.Δ. κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα. Οι Βρεφονηπιακοί Σταθμοί δέχονται παιδιά 6 μηνών μέχρι και τη στιγμή έναρξης της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι με τον όρο βρεφική ηλικία εννοούνται τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει και τα δυο έτη (Παρασκευόπουλος, 1983). Η αιτία δημιουργίας Βρεφονηπιακών Σταθμών έγκειται στην παροχή βοήθειας εκ μέρους του Κράτους στις οικογένειες (μονογονεϊκές και μη), όπου γονείς είτε κηδεμόνες εργάζονται και τα παιδιά τους χρήζουν προσοχής και φροντίδας. Ίδια είναι η αιτία λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών (Ρέντζου, 2011). Η διαφορά έγκειται στις ώρες λειτουργίας, όπου το δεύτερο λειτουργεί περισσότερες ώρες (παρ. ΙΙΙ). Βέβαια υπάρχουν και τα Ολοήμερα Νηπιαγωγεία, τα οποία λειτουργούν 8ώρες από Δευτέρα έως και Παρασκευή προσφέροντας φροντίδα και αγωγή (παρ. VΙΙΙ).

Οι παραπάνω νομοθεσίες και οι υπουργικές αποφάσεις αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση από τη βρεφική ηλικία και γι' αυτό το λόγο διασαφηνίζουν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών μονάδων σύμφωνα με τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες της κάθε ηλικίας. Το παιδί, επομένως, αντιμετωπίζεται από το Κράτος ως παιδί κι όχι ως μικρός ενήλικας, όπως είθισται παλιότερα.

Σύμφωνα με την Σμαραγδά-Τσιαντζή (1997) η «προσχολική παιδαγωγική είναι η επιστήμη της αγωγής των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και την οικογένεια». Ο Friedrich Froebel έχει μένει στην ιστορία της παιδαγωγικής ως ο «πατέρας του νηπιαγωγείου» ονομάζοντάς το *νηπιακό κήπο* (Κονιδιτσιώτου, 1968). Για τον γερμανό παιδαγωγό ήταν σημαντική η εμπλοκή της οικογένειας, κυρίως της μητέρας, με την αγωγή του νηπίου. Ο

Froebel εξέδωσε ένα εικονογραφημένο βιβλίο (Heiland, 2000) με σκοπό να καθοδηγήσει τις μητέρες αναφορικά με την αγωγή των παιδιών. Διαπιστώνεται, λοιπόν, γεφύρωση μεταξύ της μαθησιακής διδασκαλίας εντός κι εκτός των τειχών του νηπιαγωγείου. Η Κατερίνα Λασκαρίδου εισήγαγε κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα το παιδαγωγικό σύστημα του Froebel, το οποίο διεκόπη μετά τη δεκαετία του '50 (Δημητριάδη, 2011). Το νηπιαγωγείο του Roger Cousinet εστιάζει στην ανάδειξη της αυτοεκπαίδευσης του μαθητή μέσω της ελεύθερης επιλογής. Ο παιδαγωγός προωθεί την εμπιστοσύνη προς το παιδί. Έτσι προσπαθεί μέσω της παιδαγωγικής του να μην επιβάλει στα παιδιά την υπαρκτή κοινωνία. (Houssaye, 2000). Διότι η κοινωνία ασκεί πίεση ή καλύτερα καταπίεση στους πολίτες. Αντίθετα, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να διαμορφώσουν την κοινωνία που επιθυμούν. Επιπλέον, η εμπιστοσύνη ωθεί το παιδί στην αυτονομία καθώς οι επιλογές του θα είναι απόρροια εμπιστοσύνης εαυτού. Η «μοντεσσοριανή» μέθοδος είναι πολύ γνωστή στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την ιταλίδα παιδαγωγό, οι ηλικίες των μαθητών που μπορούν να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο είναι μεταξύ 3-6 ετών (Calo, 1983). Η μέθοδος της Μοντεσσόρι παρουσιάζει ένα καινοτόμο μέσο διδασκαλίας ή καλύτερα συνδιδασκαλίας. Αυτή η συνδιδασκαλία παρουσιάζεται από μικτές ηλικίες. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός των ικανοτήτων καθώς και των ενδιαφερόντων όλων των ηλικιών της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι με την εν λόγω μέθοδο δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν κατ' ουσίαν από μόνα τους όλους τους τομείς μάθησης (όπως αισθητηριακών αισθήσεων, κινητικών κ.ά) (Ντολιοπούλου, 2005) Στην εκπαιδευτική προσέγγιση του E. Πεσταλότσι συναντάμε ένα κοινό στοιχείο με αυτή της μεθόδου της Μοντεσσόρι. Αυτό δεν είναι άλλο από την ύπαρξη ενός συνεκπαιδευτή στο χώρο της διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, ο συνεκπαιδευτής είναι ένας μεγαλύτερος μαθητής, ο οποίος θα μεταδώσει ή καλύτερα θα μοιραστεί τη γνώση καθώς και την εμπειρία στα/με τα μικρότερα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά έρχονται σε διάδραση μεταξύ τους. Ο Pestalozzi ενέπνευσε μεταγενέστερους παιδαγωγούς να ενστερνιστούν και να εφαρμόσουν την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών (Μαυριάς, 1972). Ο πυρήνας της θεωρητικής σκέψης του Johann Heinrich Pestalozzi ήταν κατά βάση οι αναπτυξιακές αλλά και οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών κάθε ηλικιακής ομάδας (Κονιδιτσιώτου, 1968). Ο απώτερος στόχος ήταν η κατάκτηση της αυτονομίας του ατόμου. Επιπλέον, θεωρούσε ότι η κοινωνία είναι συνυφασμένη κι

άρρηκτα συνδεδεμένη με την παιδεία, άρα και με το σχολείο. Γι' αυτό το λόγο είχε συντάξει κι ένα εγχειρίδιο για τις μητέρες (Soetard, 2000), όπου τις κατεύθυne με οδηγίες στον τρόπο έναρξης της μάθησης αλλά και της παρατήρησης. Πρόκειται, επομένως για καθολική παιδαγωγική σύλληψη. Υπάρχει, δηλαδή, μια σύνδεση και αλληλουχία μεταξύ κοινωνίας και παιδείας μέσω όλων των κοινωνικών θεσμών. Στην προκειμένη περίπτωση γίνεται αναφορά στη σύνδεση του τρίπτυχου οικογένεια-σχολείο-ευρύτερη κοινωνία. Η πεποίθηση του J. H. Pestalozzi εστιάζει στην αυτενέργεια του παιδιού. Τέλος, ο Dewey θεωρεί ότι το σχολείο είναι μορφή κοινωνικού θεσμού. Έτσι, το σχολείο αποτελεί μέρος μιας κοινότητας εξωτερικά, αλλά δημιουργεί και μια μικρο-κοινότητα εσωτερικά. Για το λόγο αυτό η εκπαίδευση είναι απαραίτητη ώστε να μπορέσει το άτομο να προσαρμοστεί και στην συνέχεια να εξελιχθεί στην κοινωνία (Bertrand, & Valois, 2000). Επιπρόσθετα, η εφαρμογή της παιδαγωγικής του Dewey προτείνεται συνήθως για νηπιαγωγεία καθώς και σε νηπιαγωγεία ή σχολεία που φέρουν το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας (Φράγκος, 1985).

Στην Ελλάδα οι σημαντικότεροι παιδαγωγοί κατά την περίοδο του 20^{ου} αιώνα ήταν ο Αλέξανδρος Δελμούζος, Μιχάλης Παπαμαύρου και Ε. Παπανούτσος. Ο πρώτος επεδίωκε στην αγωγή όπου το άτομο θα μπορέσει να κυριαρχήσει στο σώμα του και οι πράξεις του θα πηγάζουν από συνειδητή απόφαση. Ο δεύτερος πρότασε τις αρχές της νέας παιδαγωγικής. Κατά τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση, προωθούσε την αγωγή της ολόπλευρης καλλιέργειας του ατόμου μέσω ομαδικής εργασίας. Τέλος, ο τρίτος εκπαιδευτικός εστίασε σε μια παιδαγωγική δίχως δογματισμό κι αυταρχισμό (Χατζηστεφανίδης, 1986).

Συμπερασματικά, ο χώρος της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει πολλούς παιδαγωγούς. Ο κλάδος της προσχολικής ηλικίας δεν αποτέλεσε εξαίρεση. Οι μελέτες και οι εκπαιδευτικές κατευθύνσεις των προαναφερθέντων παιδαγωγών εστίασαν στο παιδί και στις ανάγκες του σε μαθησιακό και αναπτυξιακό επίπεδο. Ανέδειξαν την μοναδικότητα του κάθε παιδιού και τη μαθησιακή ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει ο έκαστος. Τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα στηρίχτηκαν σε σύγχρονες ανθρωπιστικές καθώς και παιδοκεντρικές αξίες υποδεικνύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον σεβασμό στο ίδιο το παιδί, στις απόψεις και τις επιθυμίες του.

4.2.1. Μέσα Αγωγής και Μάθησης

Η προσχολική αγωγή αποτελεί μια μοναδική εμπειρία για το παιδί που προέρχεται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, η οποία στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Για την επίτευξη αυτού του στόχου κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση των κυριότερων παιδαγωγικών αρχών οι οποίες είναι οι εξής:

- Το κάθε παιδί χαρακτηρίζεται για την μοναδικότητά του.
- Η αγωγή και η μάθηση των παιδιών πραγματοποιείται μέσα από το παιχνίδι και τη συζήτηση.
- Ο στόχος της μάθησης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.
- Το ξεκίνημα της διαδικασίας της μάθησης θα πρέπει να έχει ως γνώμονα τις δυνατότητες των παιδιών.
- Η ανάπτυξη των παιδιών ολοκληρώνεται με την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά (Ντολιοπούλου, 2002).

Η αναδρομή στην προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζει κοινούς σκοπούς αγωγής και μάθησης σε όλες τις εκφάνσεις της. Κοινός παρανομαστής είναι η μεθοδευμένη παιδαγωγική διαδικασία, δηλαδή τα μέσα και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να πραγματοποιηθούν οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2006).

Η διαδικασία της μάθησης δεν αποτελεί εκ γενετής θέσφατο. Ο άνθρωπος θα πρέπει να εκπαιδευτεί πάνω σε αυτή και πιο συγκεκριμένα στην προσχολική μάθηση που αποτελεί το προπύργιο της εκπαίδευσης. Μεγάλη σημασία τοποθετείται στον τρόπο που οι μαθητές από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες θα καταφέρνουν να συγκρατήσουν τη γνώση όσο το δυνατόν περισσότερο ώστε να αφομοιωθεί πλήρως και να γίνει «κτήμα» τους.

Η έννοια της προσχολικής μάθησης είναι συνυφασμένη με την ευρύτερη έννοια της μάθησης. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ως μάθηση ορίζεται: «η διαδικασία η οποία έχει σαν στόχο τη μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς ενός ατόμου, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπειρίας ή άσκησης» (Πόρποδας, 2003 σελ. 17-18).

Προκειμένου να κατανοηθεί με μεγαλύτερη ευκρίνεια ο ορισμός της μάθησης αξίζει να αναφερθεί η έννοια της ενίσχυσης στην προσχολική αγωγή.

Στην έννοια της ενίσχυσης περιλαμβάνονται οι εξής κατηγορίες (Ταυλαρίδου, 2007):

Η θετική και αρνητική ενίσχυση: η συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι ικανότητες του ατόμου αλλά και η συμπεριφορά του με βάση την αποδοκιμασία ή επιδοκιμασία που επιδέχονται από το περιβάλλον τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν το άτομο επιδοκιμάζεται από τον περίγυρο του λόγω αποδεκτής συμπεριφοράς τότε πρόκειται για «θετική ενίσχυση» ενώ στην αντίθετη περίπτωση όταν το άτομο αποδοκιμάζεται από το περιβάλλον λόγω μη αποδεκτής συμπεριφοράς πρόκειται για «αρνητική ενίσχυση». Η θετική ενίσχυση ταυτίζεται με την έννοια της αμοιβής και από τη μια πλευρά ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες ενώ από την άλλη θα επαναλάβει αυτή τη συμπεριφορά. Όσον αφορά στην αρνητική ενίσχυση ταυτίζεται με την έννοια της «ποινής» και σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργούνται τα αντίθετα αποτελέσματα και το παιδί βιώνει αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με αυτά θεωρείται σκόπιμο και περισσότερο αποτελεσματικό στην εκπαιδευτική διαδικασία να χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης η θετική ενίσχυση η οποία θα συμβάλλει στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού με βασικό χαρακτηριστικό την σταθερότητα (Ταυλαρίδου, 2007).

Οι εξωτερικοί ενισχυτές: σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται επιμέρους στοιχεία όπως (Πόρποδας, 2003):

- α) Οι πρωτογενείς ενισχυτές στους οποίους περιλαμβάνονται τα άτομα που φροντίζουν για την επιβίωση του παιδιού δηλαδή την τροφή, το νερό κλπ.
- β) Οι δευτερογενείς ενισχυτές στους οποίους περιλαμβάνονται όλοι οι υπόλοιποι που συμβάλλουν στην ενίσχυση του παιδιού μαζί με τους πρωτογενείς ενισχυτές.
- γ) Οι υλικοί ενισχυτές στους οποίους περιλαμβάνονται τα υλικά επιθυμητά αγαθά για το παιδί όπως είναι τα παιχνίδια.
- δ) Οι συμβολικοί ενισχυτές στους οποίους περιλαμβάνονται οι ενισχυτές που έχουν αξία για το παιδί όπως είναι οι βαθμοί.

ε) Οι κοινωνικοί ενισχυτές στους οποίους περιλαμβάνονται οι εκδηλώσεις επιδοκιμασίας του παιδιού όπως είναι για παράδειγμα ο έπαινος (Πόρποδας, 2003).

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι προαναφερθέντες ενισχυτές επιδρούν καταλυτικά στην αποτελεσματική και επιτυχημένη μάθηση του παιδιού που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες καθώς συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του και στην θετική προδιάθεση του για μάθηση (Σταμέλος, 1999).

Το σημαντικότερο μέσο αγωγής και μάθησης για αυτή την ηλικία είναι και το παιχνίδι το οποίο συμβάλει στη δημιουργική μαθησιακή διαδικασία και λειτουργεί ως αγωγός ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.

4.2.2. Το παιχνίδι και η σημασία του στην μαθησιακή διαδικασία του νηπίου προερχόμενο από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.

Όλοι οι παιδαγωγοί που εισήγαγαν το παιδοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης ανέδειξαν τη σημασία του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού που προέρχεται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Το παιχνίδι συμβάλει στην οικοδόμηση του πρώιμου σταδίου μάθησης μέσω της εμπειρίας αλλά και της ευχαρίστησης (Κονιδιτσιώτου, 1968). Στο χώρο του νηπιαγωγείου, δηλαδή, το παιδί παρουσιάζει ενδιαφέρον για κάποιο υλικό (παιχνίδι), το οποίο συνδέεται με μια δραστηριότητα. Για παράδειγμα, το νήπιο μπορεί να ενδιαφερθεί για μαρκαδόρους και ένα λευκό χαρτί. Αυτά τα υλικά συνδέονται με την δραστηριότητα της ζωγραφικής. Η ζωγραφική με τη σειρά της συνδέεται με την ελεύθερη έκφραση του παιδιού. Το παιχνίδι, γενικότερα, επιδρά θετικά σε πολλούς τομείς στην ανάπτυξη του νηπίου. Το σίγουρο είναι ότι στον εκπαιδευτικό χώρο χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης (Μαλλού, 1980) και συμβάλει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1998).

Η Μοντεσσόρι επεσήμανε ότι το μικρό παιδί δεν επιδεικνύει ενδιαφέρον για το παιχνίδι με την έννοια της ευχαρίστησης. Αντίθετα, θεωρούσε ότι ο

άνθρωπος από την νεαρή του ηλικία στρέφεται προς την πραγμάτωση του. Ο άνθρωπος έχει εκ φύσεως την ανάγκη της σωματικής και πνευματικής του ανάπτυξης. Βέβαια σε κάθε στάδιο της ζωής του παρουσιάζονται διαφορετικές ανάγκες, οι οποίες πρέπει να εκπληρωθούν. Έτσι, χρησιμοποιούσε το παιχνίδι ως μέσο μάθησης (Ντολιοπούλου, 2005). Πρόκειται για μια προσεγμένη και μεθοδευμένη εκπαιδευτική μέθοδο με δραστηριότητες που περιείχαν διάφορα αντικείμενα είτε παιχνίδια, τα οποία ήταν προσεγμένα κι ελκυστικά. Το κλειδί στην μοντεσοριανή μέθοδο είναι η επανάληψη. Μέσω της επανάληψης των δραστηριοτήτων που επιλέγει το παιδί κατακτά τη γνώση και την αντίστοιχη δεξιότητα (Κονιδιτσιώτου, 1968). Η Maria Montessori υποστήριζε ότι το νήπιο έχει στη φύση του την περιέργεια για μάθηση. Το παιδί επιθυμεί να γνωρίσει το περιβάλλον του και όλα όσα περιλαμβάνονται σε αυτό. Υπογράμμισε τη σημαντικότητα του περιβάλλοντος για το παιδί. Το περιβάλλον έπρεπε να αποπνέει ασφάλεια κι ηρεμία. Η ασφάλεια αφορούσε τη σωματική ακεραιότητα και γι' αυτό το λόγο ο χώρος ήταν καθαρός, τακτοποιημένος και εξοπλισμένος με τα κατάλληλα υλικά, όπως χαλιά. Ωστόσο, η ασφάλεια άγγιζε και την ψυχική υγεία του νηπίου. Στο ήσυχο περιβάλλον, χωρίς προστριβές, ένταση και φασαρίες, ένιωθε γαλήνη. Σε αυτό βοηθούσε και το ύφος της νηπιαγωγού. Η νηπιαγωγός όφειλε να είναι κυρίως υπομονετική και ήρεμη. Με αυτό τον τρόπο δεν μετέδιδε κανένα είδος άγχους είτε έντασης στο ήπιο. Επιπλέον, έπρεπε να ακούει με προσοχή και να μιλάει σε χαμηλή ένταση (Μαλλού, 1980), διότι το επίκεντρο είναι οι ανάγκες που εκφράζει το παιδί. Έτσι, το νήπιο θα μπορέσει να νιώσει οικεία στο χώρο καθιστώντας το ικανό να προσηλωθεί τις δραστηριότητές του.

Ο Dewey βασίζεται στην εμπειρία (Brubacher, 1983). Η εμπειρία απορρέει από την πράξη ή την δοκιμή. Η εμπειρία συσχετίζεται με την γνώση, η οποία είναι η αφομοίωση της πληροφορίας μέσω της εφαρμογής. Συνεπώς, σύμφωνα με τον παιδαγωγό η πληροφορία δεν ταυτίζεται με την γνώση. Αντίθετα, η γνώση ταυτίζεται με την πείρα. Το κύριο περιεχόμενο του προγράμματος είναι οι χειρονακτικές εργασίες, οι οποίες ανταποκρίνονται στην υπαρκτή καθημερινή ζωή του παιδιού-μαθητή. Αυτές οι δραστηριότητες αναπαριστούν τις ασχολίες της κοινότητας και της προσωπικής ζωής του κάθε παιδιού. Έτσι, αγωγή των παιδιών βασίζεται σε οικίες ασχολίες (Dewey, 1966). Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς το σχολείο είναι συνυφασμένη με την κοινωνία (Φράγκος, 1985). Το περιβάλλον του σχολείου της παιδαγωγικής του Ντιούι έχει δυο απλοποιημένους άξονες, το

οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η σύζευξη της μέχρι πρότινος απόστασης μεταξύ γνώσης και εφαρμογής της ζωής.

Κατά τον Roger Cousinet το παιχνίδι συμβάλει στην αυτοεκπαίδευση, η οποία είναι η βάση της θεωρητικής σκέψης για το οποίο γίνεται λόγος. Συνεπώς, το παιχνίδι λειτουργεί ως κορμός αυτής της βάσης. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι προάγει την γνώση, την κατάρτιση καθώς και την τήρηση κανόνων. Επομένως, ο μαθητής μαθαίνει διαμέσου του παιχνιδιού σε πολλούς τομείς. Πρώτον, καλλιεργεί την κριτική του σκέψη. Δεύτερον, αποκτά γνώση και τρίτον δρα με πρωτοβουλία. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα εν λόγω παιχνίδια είναι ομαδικά οικοδομώντας κατ' αυτόν τον τρόπο το ομαδικό πνεύμα και την συνεργασία. Η εκπαίδευση στηρίζεται στην ανάπτυξη των παιδιών. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο πρέπει να απουσιάζει η οποιαδήποτε εξωτερική παρέμβαση (Houssaye, 2000).

Τέλος, ο Friedrich Froebel εισήγαγε στην αγωγή του νηπίου το παιχνίδι, το οποίο κατέχει σημαντική θέση στη θεωρητική του σκέψη. Η συμβολή του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, και γενικότερα στον εκπαιδευτικό θεσμό έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με τις αρχές της παιδαγωγικής του λεγόμενου παλιού σχολείου (Μαυριάς, 1972). Εδώ επιτρέπεται στο παιδί να εκφράσει την ανάγκη του για το παιχνίδι και να ευχαριστηθεί με αυτό καθώς θεωρείται άκρως κατανοητό, φυσιολογικό για την ηλικία κι επιτρεπτό. Διαπίστωσε, ότι το παιδί παρουσιάζει μια αυθόρμητη (Σιβροπούλου, 1997) επιθυμία ενασχόλησης με παιχνίδια. Σε συναισθηματικό επίπεδο, λοιπόν, το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί μια ευφορία, ευχαρίστηση, ψυχαγωγία αλλά κι ένα αίσθημα ικανοποίησης. Σε ψυχολογικό επίπεδο, παραδείγματος χάρη, το παιδί, από τη βρεφική κιόλας ηλικία, αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του.

Στο χώρο του νηπιαγωγείου τα παιχνίδια αποτελούνται από πολύ απλά υλικά, όπου διαμέσων αυτών το νήπιο από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τον κόσμο αναπτύσσοντας παράλληλα ικανότητες. Για παράδειγμα με την ενασχόληση της μπάλας το παιδί μαθαίνει την έννοια της σφαίρας. Η διαδικασία αυτή γίνεται εμπειρικά. Το παιδί, δηλαδή, αρχίζει να συσχετίζει αντικείμενα με λέξεις κι έπειτα έννοιες με τις κατασκευές ή καλύτερα συναρμολογήσεις των ειδικών υλικών. Υπάρχουν πολλά είδη παιχνιδιών, τα οποία εντάσσονται σε διάφορες κατηγορίες, όπως κατηγορία κηπουρικής. Σε όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων το παιδί συμμετέχει ενεργά ώστε ο κόσμος να συναρτηθεί με τη γνώση της εμπειρίας και κατά τη διάρκεια αυτής (Κονιδιτσιώτου,

1968). Όλες αυτές οι δραστηριότητες θεωρούνται σημαντικές καθώς το παιδί μέσω του παιχνιδιού διαμορφώνει την προσωπικότητά του (Σμαραγδά-Τσιαντζή, 1997).

Η ενασχόληση με το παιχνίδι ενέχει και το στοιχείο της επανάληψης. Μέσω της επανάληψης το νήπιο το οποίο προέρχεται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες αναπτύσσει δεξιότητες, οι οποίες απορρέουν από την άμεση επαφή κι εμπειρία. Αξίζει να τονίσουμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού ο/η νηπιαγωγός δεν επεμβαίνει ούτε κάνει υποδείξεις στο νήπιο. Αντιθέτως, το παιδί αποφασίζει για το είδος και τη διάρκεια της δραστηριότητας. (Dewey, 1966) Επομένως, το παιδί καθορίζει το αντικείμενο της μάθησης του. Ο λόγος καθορισμού του χρόνου ενασχόλησης με το παιχνίδι εκ μέρους του νηπίου είναι διότι το κάθε παιδί είναι διαφορετικό (με διαφορετικούς ρυθμούς και εκπαιδευτικές ανάγκες). Επίσης, με αυτόν τον τρόπο το παιδί έχει τον έλεγχο της δραστηριότητας του. Το αίσθημα του ελέγχου προωθεί την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης εαυτού (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1998). Έπειτα, έχοντας το παιδί εμπιστοσύνη στον εαυτό του αρχίζει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Το αίσθημα ικανοποίησης ωθεί το παιδί να ασχοληθεί κι άλλο με το παιχνίδι της αρεσκείας του αναπτύσσοντας κατ' αυτόν τον τρόπο δεξιότητες. Σε πνευματικό επίπεδο κι έχοντας υπόψη την ηλικιακή ομάδα για την οποία γίνεται λόγος, το νήπιο αναπτύσσει και κατ' επέκταση διευρύνει τη φαντασία του. Δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι το παιχνίδι λειτουργεί κι ως μέσο αυτοσυγκέντρωσης (Σιβροπούλου, 1997) Θα μπορούσε, επομένως, να λεχθεί ότι οικοδομείται η βάση της ανεξαρτησίας σε επίπεδο πράξης και σκέψης.

Από την άλλη πλευρά, η μελέτη των παιδαγωγών της παιδοκεντρικής εκπαίδευσης υπέδειξαν και μια άλλη σημαντική συνιστώσα. Καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας η παρουσία του/ης νηπιαγωγού είναι διακριτική και μη παρεμβατική (Bohm, 2000). Ο/Η νηπιαγωγός δεν διδάσκει με την έννοια της δασκαλοκεντρικής εκπαιδευτικής κατεύθυνσης. Στο νέα παιδαγωγική κατεύθυνσης το βασικό εργαλείο του/ης νηπιαγωγού είναι η παρατήρηση. Μέσω της παρατήρησης ο/η νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να διακρίνει της αναπτυξιακές ανάγκες του κάθε μαθητή και να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό υλικό και περιβάλλον σύμφωνα με αυτές (Calo, 1983). Με αυτόν τον τρόπο ο/η νηπιαγωγός θα βοηθήσει το παιδί από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες να αναδείξει τις ικανότητές του αλλά και να αποκτήσει τις απαραίτητες για την ηλικία γνώσεις. Τέλος, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν ξεκινά και σταματά εντός των τειχών της τάξης του νηπιαγωγείου. Αντίθετα, συνεχίζει σε όλα τα περιβάλλοντα όπου

βρίσκεται το νήπιο, όπως λόγω χάρη το οικογενειακό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η συνεργασία του/ης νηπιαγωγού με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του/ων παιδιού/ών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Το παιχνίδι αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της παιδαγωγικής κατά την προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τις Γκουγκούλη, & Κούργια (2000), η νομοθεσία προσδίδει στο παιχνίδι επιλεκτικού χαρακτήρα περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει ότι το παιχνίδι έχει προκατασκευασμένες δραστηριότητες που εστιάζουν σε συγκεκριμένους τομείς καλλιέργειας, όπως της γραφής, των μαθηματικών κα.. Λειτουργούν, με λίγα λόγια, προπαρασκευαστικά για την ομαλή μετάβαση του νηπίου από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες στο δημοτικό.

Συμπερασματικά, το παιδί, που προέρχεται από ευάλωτα κοινωνικά στρώματα, μαθαίνει να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα μέσω του παιχνιδιού. Επιπλέον, αρχίζει να γνωρίζει το σώμα του και μαθαίνει να το ελέγχει ή καλύτερα να κυριαρχεί επ' αυτού. Στη συνέχεια, κατανοώντας τον εαυτό του, αρχίζει να προσαρμόζεται πιο ευέλικτα στο εκάστοτε περιβάλλον. Το παιδί έχει ελεύθερη πρόσβαση στο παιχνίδι δίχως περιορισμούς. Διαμέσου των δραστηριοτήτων τρόπο το νήπιο αρχίζει να καλλιεργεί την κριτική του σκέψη αλλά και την φαντασία χωρίς να φοβάται ότι, πιθανώς, θα κάνει λάθος. Το παιχνίδι, δηλαδή, λειτουργεί ως μέσο ανακάλυψης των δυνατοτήτων του παιδιού από τον ίδιο κι επέκτασης αυτών. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το παιχνίδι δεν συνδράμει στην ολοκληρωτική απελευθέρωση του χαρακτήρα του νηπίου καθώς είναι κατευθυνόμενο από τα παιδαγωγικά εγχειρίδια. Αλλά είναι βαρυσήμαντο, διότι επενεργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης για τα νήπια, κυρίως για τα παιδιά από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.

5. Μονάδες Προσχολικής Εκπαίδευσης

Με βάση το Νόμο 309/30.4.1976 (παρ. VII) και με καθυστέρηση τεσσάρων χρόνων δημοσιεύθηκε το Π.Δ. 476/1980 (παρ. XIV) «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». Σύμφωνα με αυτό, το νηπιαγωγείο ανήκει στη γενική εκπαίδευση και ο σκοπός του ορίζεται ως εξής: να συμπληρώσει και να ενισχύσει την οικογενειακή ανατροφή με τη διδασκαλία τρόπων εκφράσεως και συμπεριφοράς και τη καλλιέργεια συνηθειών στα νήπια, έτσι που τα νήπια θα αναπτυχθούν σωματικά και διανοητικά και θα προσαρμοστούν στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Κιτσαράς, 2004, & Μπουζάκης, 2002).

Με βάση αυτή τη ρύθμιση το νηπιαγωγείο καταργεί την ανάγνωση και τη γραφή και κύριο χαρακτηριστικό του τώρα είναι το παιχνίδι. Το πρόγραμμα είναι ευέλικτο, κυριαρχεί ο σεβασμός στο νήπιο και στα χαρακτηριστικά της ηλικίας του, δίνεται έμφαση στον χώρο και στον καθοδηγητικό ρόλο της νηπιαγωγού. Η φοίτηση είναι διετής για παιδιά ηλικίας 3.5 ετών, μπορεί δε η φοίτηση να γίνει υποχρεωτική σε περιοχές που το ΥΠΕΠΘ θα κρίνει αναγκαίο (Μπουζάκης, 2002).

Ο Νόμος 1566 (παρ. IX) κυρώθηκε στις 30.9.1985 και εκδόθηκε ως Νόμος για την «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνέβαλε στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν αρμονικά (Κουτσοβάνου, 1998, & Μπουζάκης, 2002).

Ο σκοπός του αναλυτικού προγράμματος των νηπιαγωγείων (παρ. XV) είναι η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικοσυναισθηματικής, ηθικής και θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων κινητικών κι νοητικών μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού (Κιτσαράς, 2004, & Κουτσοβάνου, 1998).

Ειδικότερα:

A. Στον τομέα της ψυχοκινητικής ανάπτυξης το νήπιο υποβοηθείται:

- Να ανακαλύψει και να οργανώσει το γνωστικό σχήμα του σώματός του
- Να οικοδομήσει τις βασικές έννοιες του χώρου και του χρόνου
- Να δημιουργήσει ποικίλες σχέσεις, στα πλαίσια των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων και
- Να προάγει τη δημιουργική ψυχοκινητική του έκφραση

B. Στον τομέα της κοινωνικοσυναισθηματικής, ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης το νήπιο υποβοηθείται:

- Να δημιουργήσει σωστές προσωπικές σχέσεις με τα άλλα νήπια, τον νηπιαγωγό και τους άλλους ενηλίκους
- Να ενταχθεί ομαλά στην ομάδα των ενηλίκων του ως ισότιμο, δραστήριο και δημιουργικό μέλος
- Να ανακαλύψει τη δύναμη και τη χαρά της συλλογικής προσπάθειας και να εθιστεί στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας
- Να οικοδομήσει τις αξίες της κοινωνικής ζωής : υπευθυνότητα, ειλικρίνεια, συνεργατικότητα, αγάπη προς τη πατρίδα, μέσα σε κλίμα αμοιβαιότητας με απώτερο σκοπό την ηθική του ανάπτυξη και αυτονομία
- Να έρθει σε επαφή με την ορθόδοξη λατρεία και πίστη και βιώσει τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης

Γ. Στον τομέα της αισθητικής ανάπτυξης το νήπιο υποβοηθείται:

- Να εκφραστεί με τρόπο δημιουργικό μέσα από διάφορες μορφές τέχνης
- Να αντιληφθεί διαισθητικά ότι η τέχνη αποτελεί κοινό τόπο έκφρασης και επικοινωνίας των λαών

Δ. Στον τομέα της νοητικής ανάπτυξης το νήπιο υποβοηθείται:

- Να είναι δραστήριο και περίεργο, να διερευνά την πραγματικότητα ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής του, και να αναπτύξει θετική στάση απέναντι στη μάθηση
- Να εμπλουτίσει τις εμπειρίες του από το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον και να τις οργανώνει με τη βοήθεια της συμβολικής λειτουργίας και ανάλογα με τον βαθμό ωριμότητάς του

Ε. Στον τομέα της καλλιέργειας δεξιοτήτων – κινητικών και νοητικών – το νήπιο υποβοηθείται:

- Να οικοδομήσει βαθμιαία τις βασικές προμαθητικές έννοιες και διαδικασίες
- Να εισαχθεί σταδιακά στην προγραφική και προαναγνωστική διαδικασία και να αποκτήσει τις απαραίτητες για το επίπεδο ανάπτυξής του προγραφικές και προαναγνωστικές δεξιότητες

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο παιδικό κέντρο, ένα μοντέλο σχολείου που θα περιελάμβανε τους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία. Επίσης, γίνεται αναφορά στις απαραίτητες προεργασίες με σκοπό να γίνει υποχρεωτική η φοίτηση. Η ηλικία φοίτησης των παιδιών ήταν 3,5 ετών και η φοίτηση διετής (Κιτσαράς, 2004, & Κουτσουνάκου, 1998).

Με ο Νόμο 2525/1997 (παρ. VIII) ιδρύεται το ολοήμερο νηπιαγωγείο με οχτάωρη ημερήσια παρακολούθηση και με σκοπό:

- Την αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης και την ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο.
- Την ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων.
- Την εξυπηρέτηση των εργαζομένων γονέων

Με το άρθρο 3 του ίδιου Νόμου αναγνωρίζεται η παιδαγωγική σημασία του νηπιαγωγείου και ο αντισταθμιστικός του ρόλος, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ιδιαίτερα στα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών τάξεων. Το νηπιαγωγείο λειτουργεί σε οχτάωρη βάση ημερησίως και προβλέπει σταδιακά την μετατροπή των λειτουργούντων νηπιαγωγείων σε ολοήμερα (Μπουζάκης, 2002).

Η πρόσφατη αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης είναι αυτή που δημοσιεύτηκε στα ΦΕΚ 303 και 304/13.3.2003 (παρ. XXIV) που αφορά ουσιαστικά την αλλαγή στη μέθοδο και εισάγει την διαθεματική προσέγγιση σε μια προσπάθεια ενοποίησης και ευαισθητοποίησης των σπουδών σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα από το νηπιαγωγείο μέχρι κι το γυμνάσιο υπό το βάρος των κοινωνικοοικονομικών και παιδαγωγικών αλλαγών. Το ΦΕΚ 1420 τ. Β (παρ. IV) ενισχύει ουσιαστικά την νομοθεσία που έγινε λόγος παραπάνω

μέχρι και σήμερα. Το νηπιαγωγείο ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια, θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να κοινωνικοποιούνται και να αναπτύσσονται ομαλά και πολύπλευρα. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ισότιμη ενσωμάτωση της προσχολικής εκπαίδευσης στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας (Πανταζής, 2005, & Χρυσάφιδης, 2006).

Θεωρήθηκε σκόπιμη η ανάδειξη αυτής της ιστορικής αναδρομής που αφορά το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα από το 1949 μέχρι και σήμερα διότι η εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο για την διαπαιδαγώγηση του παιδιού από την πλευρά του Κράτους. Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές αναδεικνύουν κάθε φορά την αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες της ισχύουσας πραγματικότητας αναδεικνύουν την αναγκαιότητα δημιουργίας κατάλληλων προσχολικών μονάδων όπως αυτό του νηπιαγωγείου για τα παιδιά.

Τύποι Νηπιαγωγείων

Στην Ελλάδα σήμερα λειτουργούν οι εξής τύποι νηπιαγωγείων ανάλογα με τον φορέα που ανήκουν (Πανταζής, 2005):

- Νηπιαγωγεία ελεγχόμενα από το Υπουργείο Παιδείας: αποτελούν την πλειοψηφία κι λειτουργούν είτε σαν κλασσικά (τετράωρη απασχόληση), είτε σαν ολοήμερα (οχτάωρη απασχόληση)
- Ελεγχόμενα από φορείς και οργανισμούς, όπως βιομηχανίες και επιχειρήσεις, ή κοινωνικές ομάδες, είναι τα νηπιαγωγεία που φοιτούν τα παιδιά των εργαζομένων
- Ιδιωτικά, αναγνωρισμένα από το Κράτος

5.1. Οι μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ως φορέας κοινωνικοποίησης

Παραπάνω έγινε λόγος πως η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το παιδί από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες αναπτύσσει και κατ' επέκταση διαμορφώνει την προσωπικότητά του εντός του πολιτιστικού κοινωνικού του περιγύρου. Η διαδικασία αυτή είναι πραγματοποιείται με τη σύνθεση της γνώσης, των εμπειριών και την επαφή με τα άτομα του περιβάλλοντός του (Τερλεξής, 1999).

Η πρώτη βαθμίδα ή καλύτερα πρωτογενής κοινωνικοποίησης θεωρείται η οικογένεια. Έπειτα, έρχεται η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, στην οποία εμπεριέχονται όλοι οι φορείς κοινωνικοποίησης του ευρύτερου περιβάλλοντος (Πυργιωτάκης, 1998). Για το λόγο αυτό, στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, η κοινωνικοποίηση έχει έντονη παρουσία. Το σχολείο ενισχύει την κοινωνικοποίηση μέσω ενός μεθοδευμένου και προγραμματισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Σιλιγάρης, 2001). Η διαφορά μεταξύ οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, επομένως, έγκειται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται κι ασχολούνται με την κοινωνικοποίηση του παιδιού από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.

Στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, το παιδί από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κοινωνικοποιείται κυρίως μέσω του παιχνιδιού. Παραπάνω έγινε λόγος για τη σημασία του παιχνιδιού αναφορικά με την ανάπτυξη των γνωστικών και νοητικών πεδίων. Ωστόσο, το παιδί έρχεται σε κοινωνική αλληλεπίδραση (Σιβροπούλου, 1997) με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και με τους/τις νηπιαγωγούς. Μέσω της αλληλεπίδρασης, δηλαδή, το παιδί μαθαίνει να εκφράζει τις επιθυμίες αλλά και τις σκέψεις του καλλιεργώντας παράλληλα την κριτική του σκέψη. Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα παιδιά αναπαριστούν διαμέσου των παιχνιδιών ρόλους ή ιδιότητες ενηλίκων. Λόγου χάρη τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρέσκονται να παίζουν με κούκλες. Μέσω της κούκλας το παιδί υποδύεται έναν ρόλο είτε αυτό του γονέα είτε το δάσκαλο ή οποιονδήποτε άλλον (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1998). Έτσι, το παιχνίδι ενισχύει αφομοίωση των κοινωνικών κανόνων και συμπεριφορών εκ μέρους του νηπίου.

Το κατάλληλο περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό παράγοντα για τη θετική διαδικασία της κοινωνικοποίησης και γι' αυτό αποτελεί απαραίτητη

προϋπόθεση (Γερμανός, 2002). Κατάλληλο περιβάλλον σημαίνει ο διαμορφωμένος και προσαρμοσμένος χώρος σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές κι αναπτυξιακές ανάγκες του νηπίου από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Η Maria Montessori υπογράμμισε τη σημαντικότητα του περιβάλλοντος για το παιδί. Το περιβάλλον έπρεπε να αποπνέει ασφάλεια κι ηρεμία. Η ασφάλεια αφορούσε τη σωματική ακεραιότητα και γι' αυτό το λόγο ο χώρος ήταν καθαρός, τακτοποιημένος και εξοπλισμένος με τα κατάλληλα υλικά, όπως χαλιά. (Μαλλού, 1980) Επιπλέον, Ο κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος ενασχόλησης με δραστηριότητες επιτρέπει στο παιδί να γεφυρώσει τον φαντασιακό του κόσμο με τον υπαρκτό (Γερμανός, 1993). Για παράδειγμα, η ενασχόληση του παιδιού με την μαγειρική προϋποθέτει την ύπαρξη υλικών, όπως πιατάκια, κουτάλι, κατσαρόλα κα.. Χρειάζεται, εν ολίγοις, το παιχνίδι ή το είδος της δραστηριότητας να υποστηρίζεται από το αντίστοιχο φόντο και περιεχόμενο. Άρα, ο χώρος ενασχόλησης με την μαγειρική πρέπει να μοιάζει με κουζίνα και να περιλαμβάνει τα απαραίτητα υλικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο εντυπώνεται στη μνήμη του παιδιού η μορφή της κουζίνας και η διαδικασία της μαγειρικής εμπειρικά. Πρόκειται για μιμητικό παιχνίδι (Σιβροπούλου, 1997), όπου συσχετίζονται οι δραστηριότητες του σχολικού περιβάλλοντος με την πραγματική ζωή του παιδιού.

Το Μάιο του 2012 πραγματοποιήθηκε πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές.» Μία θεματική προς εξέταση ήταν, εκτός των άλλων, η καταλληλότητα του χώρου της μαθησιακής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο. Η συγκεκριμένη θεματική κατευθύνθηκε σε δυο άξονες. Ο πρώτος άξονας περιέγραφε την κατανομή των δραστηριοτήτων στην αίθουσα. Ο δεύτερος, ασχολήθηκε με τον εξοπλισμό του νηπιαγωγείου και κατά πόσο ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες του νηπίου. Ειδικότερα, οι εισηγητές (Β. Οικονομίδης και Μ. Λιναρδάκης) παρουσίασαν αποτελέσματα έρευνας στηριζόμενη στις απαντήσεις 150 νηπιαγωγών που εργάστηκαν σε νηπιαγωγεία της Δ. Κρήτης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποφάνθηκαν ότι τα νηπιαγωγεία δεν ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Τα νηπιαγωγεία έχουν ελλιπή εξοπλισμό και η διαρρύθμιση του χώρου σε γωνίες δραστηριοτήτων είναι μικρός. Αυτό λειτουργεί αρνητικά αναφορικά με τη διάθεση των παιδιών να ασχοληθούν με τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Κυρίως περιορίζεται η μαθησιακή διαδικασία αλλά και η κοινωνικοποίηση του νηπίου.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η εκπαίδευση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας έχει απασχολήσει την παιδαγωγική κοινότητα. Η σύγχρονη προσέγγιση εστιάζει στο παιδί και στις ανάγκες του. Ωστόσο, οι συνθήκες μπορεί να μη ευνοούν στο μέγιστο όσον αφορά τις υποδομές αλλά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν συνεχίζονται οι προσπάθειες βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας.

5.2. Το ολόημερο νηπιαγωγείο

Ξεχωριστή θέση στη παρούσα έρευνα κατέχει το ολόημερο νηπιαγωγείο ή εισαγωγικό σχολείο διευρυμένου ωραρίου, το οποίο θεσπίστηκε με το νόμο 2525/1997, άρθρο 3 (παρ. VIII). Το ολόημερο νηπιαγωγείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης οικογένειας αλλά και στις σημερινές εκπαιδευτικές απαιτήσεις των παιδιών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Λειτουργεί οκτώ ώρες ημερησίως, οι οποίες είναι εμπλουτισμένες με παιδαγωγικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ο χώρος του είναι εμπλουτισμένος υλικοτεχνικά, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών για φαγητό και ύπνο (Οδηγός ολόημερου νηπιαγωγείου).

Η λειτουργία του ολόημερου νηπιαγωγείου στη χώρα μας ξεκίνησε το 1997. Υπήρξε, σε ικανοποιητικό βαθμό, οικονομική ενίσχυση και διοικητικές παρεμβάσεις από το Υπουργείο Παιδείας. Η πρώτη απόπειρα διοργάνωσής του έγινε με τον νόμο 1566/88 άρθρο 3, με τον οποίο προβλεπόταν ίδρυση παιδικών κέντρων. Στην πρόταση αυτή όμως, εναντιώθηκαν οι νηπιαγωγοί καθώς πίστευαν πως θα υποβαθμιζόταν ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του νηπιαγωγείου και θα περιοριζόταν σε ρόλο φύλαξης των παιδιών. Ωστόσο, παρά τις οποίες επιφυλάξεις, η ιδέα του παιδικού κέντρου υλοποιήθηκε με επιτυχία από τον καθηγητή Χρήστο Φράγκο στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Έτσι, την σχολική χρονιά 1987-1988 ξεκίνησε η λειτουργία του πρώτου παιδικού κέντρου με διευρυμένο ωράριο για παιδιά ηλικίας 2,5 έως 6 χρονών.

Δέκα χρόνια αργότερα, και συγκεκριμένα από τον Σεπτέμβριο του 1995 μέχρι τον Ιούνιο του 1997 άρχισε η άτυπη λειτουργία στο λεκανοπέδιο Αθήνας υπό

την ευθύνη των προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των νηπιαγωγών, ολοήμερων τμημάτων με διευρυμένο ωράριο χωρίς να υπάρχει νομικό πλαίσιο (Αδριανοπούλου κ.α., 2003). Τον Μάιο του 1997, κατατέθηκε ο Νόμος 2525/97 (παρ. VIII), για την οριστικοποίηση του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου ο οποίος είχε σαν συνέπεια την βαθμιαία αύξηση του αριθμού των τμημάτων του. (Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου).

Η παραπάνω αναφορά είναι σημαντική καθώς δείχνει την αναγκαιότητα δημιουργίας της εν λόγω προσχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου ξεκίνησε από την αλλαγή των οικογενειακών συνθηκών στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες καθώς η εργαζόμενη, πλέον, μητέρα είχε περιορισμένο χρόνο στη διάθεση της για την ανατροφή του παιδιού.

Για να μιλήσουμε πιο συγκεκριμένα, ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου οφείλεται στις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές που επήλθαν κατά τον 20ο αιώνα. Η μαζική είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, η μετάβαση από τη διευρυμένη στην πυρηνική οικογένεια, η αύξηση του αριθμού των μονογονεϊκών οικογενειών, όπως και των άγαμων μητέρων, συνέβαλαν στην ανάγκη δημιουργίας μιας νέας μορφής νηπιαγωγείου, με διευρυμένο ωράριο, αυτό που ονομάζουμε σήμερα ολοήμερο νηπιαγωγείο.

Μετάπειτα, η ανάγκη προσφοράς στο παιδί ποιοτικών προγραμμάτων οδήγησε στο άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς τη κοινωνία και στη δημιουργία αμφίπλευρης επικοινωνίας.

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, πλέον, , αποκτά αντισταθμιστικό ρόλο. Η αυξανόμενη μετανάστευση κατά τον 20ο αιώνα, δημιούργησε από την μια μεριά την αυξανόμενη φυλετική, εθνική και γλωσσική ποικιλότητα και από την άλλη το χάσμα ανάμεσα στους πλούσιους και τους φτωχούς.

Επομένως, τα παιδιά που ανήκουν σε μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα (μετανάστες, οικονομικά αδύναμοι, Ρομά), δυσκολεύονται να προσαρμοστούν καθώς και να διαχειριστούν την γνωστική ύλη που προσφέρει το νηπιαγωγείο. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, λοιπόν, καλείται να αντισταθμίσει αυτές τις ανισότητες.

Στο διευρυμένο ωράριο του ολοήμερου νηπιαγωγείου, τα παιδιά αποκτούν πλούσια ερεθίσματα που μπορούν να εξαλείψουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Ακόμη με την βοήθεια κατάλληλων αναπτυξιακών προγραμμάτων συντελείται η ενίσχυση των δυνατοτήτων των παιδιών ώστε να ενταχθούν ομαλά

στη ζωή του νηπιαγωγείου, και να έχουν τις ίδιες εμπειρίες με τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχες κοινωνικές τάξεις.

Επιπλέον, το ολοήμερο νηπιαγωγείο, συμβάλλει στην εξομάλυνση των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των παιδιών, καθώς τα προετοιμάζει και τα βοηθά να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες με το να νιώθουν ότι είναι ευπρόσδεκτα, αποδεκτά και ασφαλή.

Οι νηπιαγωγοί στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, εξομαλύνουν τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών χρησιμοποιώντας, από την μια μεριά, συγκεκριμένες στρατηγικές στις ποικίλες πολιτιστικές και εθνικές ομάδες, και από την άλλη μετατρέποντας τη γνώση της ξεχωριστής καταγωγής των σε αποτελεσματική διδασκαλία (Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου).

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, επομένως, καταφέρνει να αντισταθμίσει το χάσμα απόδοσης που υπάρχει ανάμεσα στα προνομιούχα και μη προνομιούχα παιδιά. Έτσι ενώ αρχικά οι λόγοι που επέβαλαν το θεσμό του ολοήμερου νηπιαγωγείου ήταν καθαρά κοινωνικοί, στη συνέχεια ο ρόλος του μετεξελίχθηκε σε κοινωνικοαντισταθμιστικός και με την πάροδο του χρόνου η σημασία της λειτουργίας του διαφαίνεται ότι μπορεί να εξυπηρετήσει ολοένα και περισσότερους τομείς. (Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου).

5.2.1. Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου

Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής, η προετοιμασία για ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, η βελτίωση ρόλου της κρατικής μέριμνας στοχεύοντας στη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων, καθώς και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων (παρ. VIII).

Στόχος, ακόμη, του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η ανάπτυξη των νηπίων νοητικά, γλωσσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, κινητικά και αισθητικά.

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τους σκοπούς του ολοήμερου νηπιαγωγείου, θα λέγαμε, πως επιδιώκει :

Την εφαρμογή ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα περιβάλλον, δηλαδή, που προφυλάσσει την υγεία και εγγυάται την ασφάλεια των

παιδιών. Υποστηρίζει, ακόμη, τις ανάγκες των παιδιών για δράση, παιχνίδι, ανάπαυση και τροφή. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία μέσα απ' το παιχνίδι.

Τα παιδιά πλάθουν τον δικό τους κόσμο στα παιχνίδια τους. Συμμετέχουν σε νέες μορφές σκέψης και δράσης δημιουργώντας τη δική τους εσωτερική λογική.

Ένας ακόμη σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων, τα οποία θα ανταποκρίνονται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των νηπίων (φυσικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, γλωσσικό, αισθητικό και νοητικό).

Τα προγράμματα θα πρέπει να λαμβάνουν υπ όψιν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και να ενθαρρύνουν την απόκτηση νέων εννοιών και δεξιοτήτων. Ακόμη, το περιεχόμενο τους, θα πρέπει να προωθεί την λήψη αποφάσεων από τα παιδιά, την ανάπτυξη της σκέψης τους, την επίλυση προβλημάτων, την βιωματική προσέγγιση, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο της τεχνολογίας για την υποστήριξη της μάθησης του παιδιού.

Τη δημιουργία αμοιβαίων σχέσεων με την οικογένεια. Η συνεχής και συχνή επικοινωνία μεταξύ του ολοήμερου νηπιαγωγείου και των γονέων είναι πολύ βοηθητική για την δημιουργία ενός πετυχημένου προγράμματος προσχολικής αγωγής. Οι ποικίλες πληροφορίες που μεταφέρουν οι γονείς π.χ. αναπτυξιακές, καθημερινές συμπεριφορές των νηπίων, τις δεξιότητες που παρατηρούν καθώς και ένα ρεπερτόριο επιτυχημένων παρεμβάσεων συμβάλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων καθώς και στην ουσιαστικότερη συμμετοχή των παιδιών σε αυτά.

Επομένως, μέσα από την καθημερινή επικοινωνία με τους γονείς, το συνεχή διάλογο, τη συμμετοχή της οικογένειας στο πρόγραμμα, το μοίρασμα υπευθυνοτήτων, τη διαπραγμάτευση διαφωνιών, οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν να πετύχουν κοινούς στόχους για τα παιδιά, ενθαρρύνοντας τους γονείς να υιοθετήσουν διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό ρόλο διευκολύνοντας την διαδικασία της μάθησης.

Την ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και η αποδοχή του διαφορετικού. Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά

επεξεργάζονται τον κόσμο γύρω τους, και εκφράζουν συνεχείς ερωτήσεις για τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρατηρούν ανάμεσα στους ανθρώπους.

Στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, λοιπόν, τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες στις οποίες έρχονται σε επαφή με στοιχεία διαφορετικών πληθυσμών, μαθαίνουν ιστορίες άλλων πολιτισμών, αναγνωρίζουν και σέβονται το διαφορετικό, συζητούν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες, παίζουν ρόλους και αναπτύσσουν ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ τους.

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, ακόμη, συμβάλλει στην καλύτερη επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά που μειονεκτούν ή που παρουσιάζουν προβλήματα στην παρακολούθηση των προγραμμάτων μπορούν να υπερπηδήσουν αυτές τις δυσκολίες καθώς υπάρχει περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών τους και για την απαιτούμενη κοινωνικοποίηση τους.

Την αξιολόγηση ανάπτυξης και μάθησης κάθε παιδιού. Στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί καλούνται να παρατηρούν και να αξιολογούν τα παιδιά ώστε να βελτιώνεται η διαδικασία μάθησης. Μέσω της αξιολόγησης οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις διαδικασίες μάθησης, μπορούν να διευκρινίσουν μια αλλαγή στη σκέψη τους καθώς και τις δικές τους πράξεις και παιδαγωγικές αποφάσεις. Κατά την αξιολόγηση, οι νηπιαγωγοί παρατηρούν την εξέλιξη στην συμπεριφορά των παιδιών, πως αναπτύσσουν τις απόψεις τους, πως διατυπώνουν ερωτήσεις/απαντήσεις και πως αξιολογούν τα ίδια τον εαυτό τους. Επομένως η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της διδασκαλίας και της μάθησης των παιδιών.

Την διευκόλυνση μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο διευκολύνει τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο μέσω συχνών και αμοιβαίων επισκέψεων, μέσω έγκαιρης συνεργασίας νηπιαγωγών-δασκάλων-γονέων, μέσω αμοιβαίας ενημέρωσης των προγραμμάτων νηπιαγωγείου και δημοτικού τόσο από τους/τις νηπιαγωγούς όσο και από του/τις δασκάλους/-ες. Επιδιώκεται, ακόμη, η συμφωνία στα βασικά σημεία αγωγής μεταξύ δασκάλων-γονέων-νηπιαγωγών. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, ακόμη, βοηθά τα παιδιά να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις μιας σχολικής ημέρας έξι ωρών (Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου).

5.2..2. Πλεονεκτήματα ολοήμερου νηπιαγωγείου

Ξεκινώντας από τα εφόδια που προσφέρει στα νήπια θα λέγαμε πως το ολοήμερο νηπιαγωγείο:

- **Παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μέσω του παιχνιδιού.** Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για πολλές πλευρές του γραμματισμού. Το ενδιαφέρον αυτό ενισχύεται στο ολοήμερο νηπιαγωγείο μέσω του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν έτσι, με έναν παιγνιώδη τρόπο να επικοινωνήσουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους, καθώς σχεδιάσουν, διαπραγματεύονται και διεκπεραιώνουν το "σενάριο" του έργου τους. Επιπλέον, βρίσκουν δημιουργικούς τρόπους να λύνουν προβλήματα και να εξασκούν τον προφορικό και τον αφηγηματικό λόγο, που είναι σημαντικοί για την ανάπτυξη της κατανόησης του κειμένου. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά επιλέγουν τις καταλληλότερες λέξεις από συγκεκριμένα θέματα, όπως και λέξεις γενικών εννοιών, που αφορούν χρώμα, σχήμα, ποσότητα και χρόνο. Και όλα αυτά εφαρμόζονται, γιατί το διευρυμένο ωράριο του ολοήμερου νηπιαγωγείου παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να σχεδιάσουν, να παρουσιάσουν και να αναθεωρήσουν το παιχνίδι, γεγονός που τους οδηγεί σε ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι έρευνες που αναφέρονται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις που προκύπτουν από την φοίτηση των παιδιών στο ολοήμερο νηπιαγωγείο είναι πολλές. Συγκεκριμένα τα παιδιά που παρακολουθούν ολοήμερο νηπιαγωγείο παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο στην ανάγνωση και στα μαθηματικά σε σύγκριση με αυτά που φοιτούν σε κλασσικό νηπιαγωγείο (Walston & West, 2004 Da Costa & Bell, 200 Kaplan, 2002). Επιπρόσθετα οι Hough & Bryde (1996) εξέτασαν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα 511 νηπίων που φοιτούσαν σε ολοήμερα και σε κλασσικά νηπιαγωγεία και διαπίστωσαν ότι τα νήπια των ολοήμερων νηπιαγωγείων σημείωσαν καλύτερη επίδοση στα τεστ που υποβλήθηκαν. Παράλληλα η μετά-ανάλυση του Fusaro (1997) σε 23 χώρες έδειξε ότι τα νήπια που είχαν παρακολουθήσει ολοήμερα νηπιαγωγεία παρουσίασαν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση από τα παιδιά που φοίτησαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία.

- **Διευρύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων:** Το διευρυμένο ωράριο του ολοήμερου νηπιαγωγείου παρέχει την δυνατότητα στα

παιδιά να δημιουργούν πιο εύκολα μικρές ομάδες, στις οποίες έχουν την ευχέρεια να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να αναλαμβάνουν ενεργητικούς ρόλους, να διαμορφώνουν υποθέσεις, να συγκεντρώνουν πληροφορίες, να απαλλάσσουν απόψεις, να συναποφασίζουν, να συνδιοργανώνουν δραστηριότητες, να συνοψίζουν, να συγκρίνουν, να συνεργάζονται και να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Μέσα από τις ομάδες αναπτύσσονται συζητήσεις κατά την διάρκεια των οποίων τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι έχουν δικαιώματα, καθήκοντα και υποχρεώσεις, ενώ παράλληλα αποκτούν σαφέστερη αίσθηση για τον εαυτό τους, τις ικανότητες τους και τους ενδεχόμενους τρόπους με τους οποίους θα αντιδράσουν ή θα συμπράξουν σε μια σειρά προκλήσεων. Μέσα από τις συζητήσεις τα παιδιά παρατηρούν, μοιράζονται, παρηγορούν. Αποκαλύπτουν έτσι την ικανότητα τους να γνωρίζουν την ψυχική κατάσταση του άλλου και συγχρόνως να εκφράζουν τους δικούς τους τρόπους σκέψης και τα δικά τους συναισθήματα, δηλαδή τη δική τους προσωπικότητα. Επομένως, η ομάδα βοηθάει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, διεργασία με την οποία τα παιδιά αποκτούν ξεχωριστούς και συστηματικούς τρόπους να αισθάνονται και να συμπεριφέρονται σε μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων, αλλά και στη διαμόρφωση ομαδικής ταυτότητας.

- **Διευκολύνει τη συναισθηματική ανάπτυξη μέσω της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στις μαθησιακές εμπειρίες:** Το ολοήμερο νηπιαγωγείο διευκολύνει την συναισθηματική ανάπτυξη καθώς παρέχει περισσότερο χρόνο στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες που σχεδιάζουν να λύνουν τυχόν διαφορίες που προκύπτουν και να συνεργάζονται. Η ενεργός συμμετοχή στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση των προσπαθειών/στόχων/ερευνών τους οδηγεί σε συναισθήματα ικανοποίησης, χαράς, εμπιστοσύνης και αυτογνωσίας. Τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη γι' αυτό που κάνουν, να διευθετούν και να καθορίζουν τους δικούς τους στόχους, καθώς και να αξιολογούν τα δικά τους επιτεύγματα. Όταν τα παιδιά δραστηριοποιούνται, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν, η αυτοπεποίθηση που αποκτούν και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν τους δίνουν τη δυνατότητα να κατανοούν τα συναισθήματα, αλλά και να τα ελέγχουν. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε ολοήμερα προγράμματα εκφράζουν σχέσεις και συναισθήματα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, τις επιθυμίες τους, τα όνειρα και τις φοβίες τους, αναπτύσσουν το αίσθημα της σιγουριάς, ενώ εκφράζουν λιγότερο

θυμό, εσωστρέφεια, άγχος, ντροπή, απόρριψη, μνησικακία ή επικριτική συμπεριφορά.

- **Ευνοεί την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο:** Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, με τον επιπλέον χρόνο που διαθέτει, με την πιθανή ανάπτυξη συνεργασίας όλων των φορέων εκπαίδευσης που επιδιώκει, την ευελιξία των προγραμμάτων που προωθεί, τις διηλικιακές ομάδες εργασίας που οργανώνει, μπορεί να γίνει η γέφυρα σύνδεσης με τον δημοτικό σχολείο. Ένας λειτουργικός τρόπος συνεργασίας δημοτικού σχολείου - νηπιαγωγείου είναι η οργάνωση διηλικιακών ομάδων εργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης δημοτικού, με στόχο τη βίωση κοινών εμπειριών. Τα παιδιά διευρύνουν ορίζοντες τους, συμβιώνουν, χρησιμοποιούν την τεχνολογία, συνεργάζονται και ανταλλάσσουν ιδέες. Επιπρόσθετα, τα νήπια μαθαίνουν να είναι ανοιχτά σε άλλες ιδέες και άλλους πολιτισμούς, σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, έχουν όραμα και προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες. Δουλεύοντας σε ομάδες, γίνονται υπεύθυνοι, διευθύνουν τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους και το πιο σημαντικό, αποδέχονται τις διαφορές. Με αυτό τον τρόπο, το ολοήμερο νηπιαγωγείο, ευνοεί την ομαλή μετάβαση στη πρώτη τάξη του δημοτικού, καθώς τα παιδιά ήδη θα μάθουν να συνεργάζονται με παιδιά διαφορετικής ηλικίας.

- **Συμβάλλει στην πρόληψη μαθησιακών δυσκολιών μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης:** Ως μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται οι ειδικές ελλείψεις που παρατηρούνται στην εκμάθηση σχολικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής. Νήπια που έχουν προβλήματα ομιλίας, κινητικού συντονισμού, καθώς και διάσπασης/συγκέντρωσης προσοχής είναι πιθανόν να εμφανίσουν στο δημοτικό μαθησιακές δυσκολίες. Το διευρυνόμενο ωράριο του ολοήμερου νηπιαγωγείου συμβάλλει στην δευτερογενή πρόληψη του προβλήματος. Οι νηπιαγωγοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην προσχολική βαθμίδα, γνωρίζοντας τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας και παράλληλα έχοντας κοντά τους το παιδί για πολλές ώρες, μπορούν με την παρατήρηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς του να υποπτευθούν, να αναγνωρίσουν, να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τα παιδιά αυτά. Η συνεισφορά του ολοήμερου νηπιαγωγείου στην κατεύθυνση της δευτερογενούς πρόληψης μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής είναι σημαντική γιατί κάθε πρόβλημα όσο πιο νωρίς αναγνωρίζεται τόσο εύκολα αντιμετωπίζεται. Αποφεύγεται επίσης η μεγάλη παράταση του προβλήματος

τουλάχιστον με την ίδια ένταση. Με τον τρόπο αυτό περιορίζονται τα δευτερογενή προβλήματα, κυρίως συναισθηματικά και κοινωνικά, τα οποία συχνά γίνονται πιο σοβαρά από τα πρωτογενές προβλήματα. Μειώνονται άγχη και ανησυχίες της οικογένειας, που κατά κανόνα επιβαρύνουν τον κατάσταση, και το σημαντικότερο, μειώνοντας την ένταση του προβλήματος δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να σταθεί κατά το δυνατόν "ισότιμα" με τα άλλα παιδιά στην έντονη αναπτυξιακή πορεία με τις τεράστιες απαιτήσεις και προκλήσεις.

- **Απελευθερώνει τους γονείς από τα προβλήματα φύλαξης:** Το ολόημερο νηπιαγωγείο απελευθερώνει τους γονείς από τους φόβους τους, προσφέροντας ένα ασφαλές περιβάλλον, όταν οι ίδιοι εργάζονται.
- **Απομακρύνει το άγχος και την πίεση και διευκολύνει την κοινωνικοποίηση:** Στο διευρυμένο ωράριο του ολόημερου νηπιαγωγείου τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις, υιοθετούν ευκολότερη κανόνες συνεργασίας και μπορούν να περιορίσουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις. Η ανάπτυξη, όμως, αυτών των κοινωνικών σχέσεων δεν γίνεται αυτόματα. Τα παιδιά χρειάζεται να αισθανθούν ασφαλή, ώστε να εκφράσουν εμπειρίες και συναισθήματα, να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες και να υιοθετήσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές στη συναναστροφή τους με τους άλλους.
- **Θεμελιώνει στενότερη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας:** Οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σε ολόημερο νηπιαγωγείο έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν σε ατομικές και ομαδικές συναντήσεις όπου η συζήτηση είναι επικεντρωμένη σε συγκεκριμένα θέματα ενδιαφέροντος ή προβληματισμού. Τους παρέχεται ακόμη η ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ή σε τακτές προκαθορισμένες ημερομηνίες ή σε έκτακτες. Επιπλέον, σχεδιάζονται από τους/τις νηπιαγωγούς και κοινωνικούς λειτουργούς ποικίλες στρατηγικές, προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη των αμοιβαίων σχέσεων νηπιαγωγείου-οικογένειας. Έτσι οι γονείς μέσα από τις διαδικασίες συνεργασίας με τους/τις νηπιαγωγούς και κοινωνικούς λειτουργούς κατανοούν πώς να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους, ενώ τα

παιδιά λαμβάνουν ένα ισχυρό και συνεχές μήνυμα ότι η εκπαίδευση είναι πολύτιμη και σημαντική (Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου).

5.2.3. Μειονεκτήματα ολοήμερου νηπιαγωγείου

Στον αντίποδα, μπορεί να ισχυριστεί κάποιος ότι στο ολοήμερο νηπιαγωγείο τα παιδιά κουράζονται υπερβολικά και πιέζονται στη διάρκεια παρακολούθησης του ολοήμερου προγράμματος. Επιπλέον, τα παιδιά βρίσκονται μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα στο νηπιαγωγείο για λόγους ανεξάρτητους από τις ανάγκες τους. Έτσι το ολοήμερο νηπιαγωγείο μπορεί να προσφέρει άνεση στους γονείς όταν εργάζονται, αλλά δεν είναι και τόσο αποτελεσματικό για τα παιδιά.

- **Το ολοήμερο νηπιαγωγείο δεν συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση:** Οι διαφορές που έχουν διαπιστωθεί μεταξύ των νηπίων του ολοήμερου και του κλασσικού νηπιαγωγείου είναι πολύ λίγες, αναφορικά με την συγκέντρωση στις εργασίες, τη συνεργασία και το παιχνίδι ή το σεβασμό απέναντι σε κανόνες.
- **Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στοιχίζει περισσότερο σε προσωπικό, σε χώρο και σε υλικοτεχνική υποδομή:** Έχουν εντοπισθεί πολλά προβλήματα σε σχέση με τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου τα οποία επικεντρώνονται στην ακαταλληλότητα των χώρων(ελλείψεις σε χώρους για κουζίνα, τραπεζαρία, ανάπαυση) καθώς και στην ανεπάρκεια παιδαγωγικού υλικού και στην απουσία βοηθητικού προσωπικού. Όλα αυτά μαζί με τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό των ολοήμερων νηπιαγωγείων, απαιτούν μεγαλύτερα κονδύλια για την άρτια λειτουργία τους (Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου).

5.3. Βρεφονηπιακός Σταθμός

Ο βρεφονηπιακός σταθμός είναι μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το 2002(παρ. II) η λειτουργία των βρεφονηπιακών σταθμών αναγράφεται ως εξής: *«Δικαίωμα εγγραφής... στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς έχουν όλα τα παιδιά, σύμφωνα με τις ειδικές προβλέψεις του παρόντος άρθρου. Ειδικότερα, στους αποκλειστικά Βρεφικούς Σταθμούς γίνονται δεκτά παιδιά ηλικίας από 6 μηνών έως 2,5 ετών, στους Νηπιακούς από 2,5 ετών έως την ηλικία εγγραφής τους στο Δημοτικό Σχολείο. Στους δε μικτούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς από 6 μηνών έως την ηλικία εγγραφής στο Δημοτικό Σχολείο».*

Η εν λόγω νομοθεσία, προβλέπει τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε αυτή τη μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τις όποιες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Ταυτόχρονα, ως προς την εγγραφή των παιδιών στα συγκεκριμένα ιδρύματα αξίζει να αναφερθεί ότι δίνεται προτεραιότητα σε παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονται καθώς επίσης και σε παιδιά των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζει οικονομικές δυσχέρειες. Πιο συγκεκριμένα:

«Κατά την εγγραφή επιλέγονται τα παιδιά εργαζομένων γονέων και τα παιδιά οικονομικά αδυνάτων οικογενειών, προτιμομένων εκείνων που έχουν ανάγκη φροντίδας από διάφορα κοινωνικά αίτια (όπως π.χ. παιδιά ορφανά από δύο ή ένα γονέα, παιδιά αγάμων μητέρων, διαζευγμένων ή σε διάσταση γονέων, παιδιά που προέρχονται από γονείς με σωματική ή πνευματική αναπηρία, πολύτεκνων οικογενειών κ.λ.π)» (παρ. II).

Συμπερασματικά, το προσωπικό το οποίο στελεχώνει έναν βρεφονηπιακό σταθμό, φροντίζει για την ανάπτυξη των βρεφών ή των παιδιών από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα χωρίς να παρέχει κάποια εκπαίδευση σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το (παρ. II):

«Οι υπάλληλοι του Σταθμού με την ειδικότητα του Βρεφοκόμου είναι υπεύθυνοι για την φροντίδα των βρεφών και προνηπίων....». Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι το παιδαγωγικό προσωπικό είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών φροντίζοντας για την υγεία τους σε ψυχολογικό, συναισθηματικό και σωματικό επίπεδο (παρ. II).

Τέλος, εκτός από το παιδαγωγικό προσωπικό τα συγκεκριμένα ιδρύματα απαρτίζονται και από εξειδικευμένο προσωπικό το οποίο ενισχύει την φροντίδα των παιδιών από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως είναι ο παιδίατρος, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός, ο μουσικός/γυμναστής (παρ. II).

5.4. Παιδικός Σταθμός

Στην Ελλάδα έχει θεσμοθετηθεί η ίδρυση και λειτουργία των παιδικών σταθμών. Έτσι, κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση διακρίνεται η ιστορική εξέλιξη των Παιδικών Σταθμών σε νομικό πλαίσιο. Το άρθρο 11 του Ν. 2082/92 (παρ. XXV) όριζε τους Παιδικούς Σταθμούς ως «οι οργανομένες υπηρεσίες, οι οποίες αποσκοπούν στην ημερήσια φροντίδα, τη δημιουργική απασχόληση υγείων νηπίων...και την αγωγή της προσιδιάζουσα στην ηλικίας τους». Σύμφωνα με το νόμο οι Παιδικοί Σταθμοί υπάγονται στο Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων κι από αυτό χορηγούνταν η άδεια λειτουργίας τους. Επιπλέον, το Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων ήταν αρμόδιο ελέγχου των Παιδικών Κέντρων. Την παραπάνω νομοθεσία διαδέχεται το ΦΕΚ 90/Α/94 (παρ. XII), το οποίο καθόριζε τις αρμοδιότητες των Παιδικών Σταθμών. Κατά την διάρκεια της λειτουργίας ο Παιδικός Σταθμός έπρεπε να εξασφαλίσει στα νήπια φροντίδα, φύλαξη με ημερήσια διατροφή καθώς και ψυχαγωγία και διαπαιδαγώγηση (παρ. XII).

Η αγωγή των νηπίων από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα απασχόλησε πολλούς παιδαγωγούς. Για το λόγο αυτό διεξήχθησαν έρευνες που άπτονταν τις υποδομές και την ποιότητα εκπαίδευσης των νηπίων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα υπολύπεται τέτοιων ερευνών.

Η Μάντζιου (2001) παρουσιάζει στη διατριβή της μια έρευνα που αφορά στην ποιότητα του Παιδικού Σταθμού. Η χρονολογία της έρευνα εντοπίζεται μεταξύ 1996 με 1997 σε όλους τους Παιδικούς Σταθμούς του Ν. Ιωαννίνων υπό την έγκριση του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπίσουν τις παροχές των Παιδικών Σταθμών στα παιδιά και την σχέση παιδαγωγών με αυτά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στους Παιδικούς Σταθμούς απουσιάζει το στοιχείο της αγωγής. Αντίθετα, οι Παιδικοί Σταθμοί παρέχουν στην πράξη προσοχή και φροντίδα στα νήπια. Στην Ελλάδα, τα Παιδικά Κέντρα δεν εμπεριέχονται στην εκπαίδευση. Αυτή είναι η αιτία εδραίωση της κοινής γνώμης ότι στους Παιδικούς Σταθμούς δεν είναι αναγκαία η εκπαιδευτική διαδικασία. Λέγοντας κοινή γνώμη νοείται η άποψη, αρχικά, της κοινωνίας ως σύνολο και, έπειτα, του Κράτους. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε την κρίση των Παιδικών Κέντρων αναφορικά με το περιεχόμενο και τη δράση αυτών. Τέλος, η εν λόγω έρευνα αποφάνθηκε ότι η λεγόμενη αυτή κρίση των Παιδικών Σταθμών είναι κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο είναι απόρροια των Κυβερνητικών πολιτικών εφαρμογών.

Ωστόσο, το 2002 έγιναν τροποποιήσεις στο νόμο που αφορά τους παιδικούς σταθμούς. Το ΦΕΚ 497τΒ/2002 (παρ. ΙΙ) ορίζει το πλαίσιο λειτουργίας των παιδικών σταθμών των Δήμων και των Κοινοτήτων. Συνεπώς, πρόκειται για παιδικούς σταθμούς Δημοσίου Δικαίου. Υπεύθυνος ίδρυσης κι ελέγχου τους είναι ο Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Σύμφωνα με τη νομοθεσία (2002) σκοπός του παιδικού σταθμού ή των παιδικών κέντρων είναι η παροχή φροντίδας και αγωγής των νηπίων. Η παροχή φροντίδας εφαρμόζεται μέσω της εξασφάλισης καθημερινής προσοχής και ημερήσιας διατροφής σύμφωνα πάντα με τους κανόνες υγιεινής. Έπειτα, θεωρείται σημαντική η παροχή αγωγής, η οποία θα αναπτύξει το νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και σωματικό τομέα του νηπίου. Επιπλέον, κρίνεται σημαντική η συνεργασία του επιστημονικού προσωπικού με τους γονείς των παιδιών από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα που φοιτούν στα παιδικά κέντρα.

Ειδικότερα, στους Παιδικούς Σταθμούς μπορούν να εγγραφούν νήπια ηλικίας 2 έως 6 ετών. Ωστόσο, η Ρέντζου (2011) διατυπώνει ότι οι παιδικοί σταθμοί απευθύνονται στην ηλικιακή ομάδα 0-4 ετών. Εν συνεχεία κι έχοντας υπόψιν την νομοθεσία που αφορά την ίδρυση και λειτουργία των Παιδικών Σταθμών (παρ. ΙΙ), δεν έχουν δικαίωμα εγγραφής τα παιδιά που πάσχουν από μεταδοτικά νοσήματα και ισχύει για όσο διάστημα νοσούν. Επιπρόσθετα κριτήρια επιλογής νηπίων προς φοίτηση αποτελούν, αρχικά, οι εργαζόμενοι γονείς, οι οποίοι αδυνατούν να φροντίσουν για τις ώρες εργασίας τους το/τα παιδί/α. Έπειτα, επιλέγονται παιδιά προερχόμενα από οικονομικά αδύναμες οικογένειες είτε πολύτεκνες οικογένειες. Τέλος, τα νήπια, των οποίων για κάποια αιτία απουσιάζει ο ένας γονέας ή ο/οι

γονέα/νείς πάσχουν από πνευματική είτε κινητική αναπηρία, λαμβάνονται ως προτεραιότητα εγγραφής στα Παιδικά Κέντρα.

Η ημερήσια απασχόληση των παιδιών είναι καθορισμένη αναφορικά με το είδος, την διάρκεια και τον σκοπό. Το πρόγραμμα, όμως, ευέλικτο και δίνεται η δυνατότητα επιλογής των δραστηριοτήτων από τους παιδαγωγούς. Ο χώρος είναι κατατετημημένος σε γωνιές δραστηριοτήτων (Σιβροπούλου, 1997) Ωστόσο, τα παιδιά δεν έχουν την απόλυτη ελευθερία καθορισμού της εκάστοτε δραστηριότητας και την διάρκειά της. Αυτά προβλέπονται ήδη από τον κανονισμό λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών (παρ. II).

Συμπερασματικά, ο σκοπός του ημερήσιου προγράμματος είναι να ενισχύσει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα καθώς και την επικοινωνία μεταξύ αυτών. Αξίζει να σημειωθεί ότι το καθημερινό πρόγραμμα εστιάζει κυρίως στην ασφάλεια και την παροχή ιατρικής φροντίδας των νηπίων, η οποία προκύπτει από την κείμενη νομοθεσία.

Το Παιδικό Κέντρο ή ο Παιδικός Σταθμός στοχεύει στη διάπλαση της παιδικής προσωπικότητας. Η παιδαγωγική εφαρμογή ανάγεται σε μεθοδευμένο κι οργανωμένο διδακτικό πρόγραμμα. Η μαθησιακή διαδικασία είναι καθοδηγούμενη κι ελεγχόμενη από τον/ην παιδαγωγό. Η ομαδική δραστηριότητα είναι κύριο χαρακτηριστικό του Παιδικού Σταθμού. Το παιδί μαθαίνει να είναι μέλος μιας ομάδας και να συνεργάζεται με άλλους για την επίτευξη ενός σκοπού. Σε ατομικό επίπεδο, το νήπιο αρχίζει να αναπτύσσει την ικανότητα της μάθησης και να καλλιεργεί βασικές δεξιότητες, όπως αυτή της αντιληπτικής ικανότητας (Σμαραγδά-Τσιαντζή, 1997).

5.5. Η μετάβαση των νηπίων από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Η μετάβαση των νηπίων από τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, που σηματοδοτεί ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Παρατηρούνται έντονες αλλαγές τόσο στη προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και στο κοινωνικό περιβάλλον, που εκθέτουν το παιδί σε ποικίλες απαιτήσεις (γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές) στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί βάση καθορισμένων προδιαγραφών.

Η προσαρμογή του παιδιού στις νέες αλλαγές κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου μπορεί να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στη περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή του, στη κοινωνικοποίησή του, αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του (Μπαγάκης κ.α., 2006).

Οι Α. Κόπτσης και Α. Νάκου (2009) τονίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου της μετάβασης καθώς το διάστημα αυτής σημειώνει αλλαγές στο νήπιο. Αρχικά, αναφέρουν τις αλλαγές στο χώρο του νέου περιβάλλοντος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελούν η αύξηση ωραρίου της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και η ύπαρξη περισσότερων μαθητών στην αίθουσα. Οι ίδιοι δεν παραλείπουν και τις αλλαγές που παρουσιάζονται στους πρωτοσχολικούς μαθητές. Στο δημοτικό, συγκριτικά με το νηπιαγωγείο, υπάρχουν αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις, στις οποίες καλείται ο μαθητής να ανταποκριθεί. Τέλος, διακριτή είναι η εναλλαγή του προγράμματος από την προηγούμενη στη νέα βαθμίδα εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο του προγράμματος στο δημοτικό διαφέρει από αυτό του νηπιαγωγείου. Η διαφορά έγκειται, ωστόσο, και στις μεθόδους διδασκαλίας και προσεγγίσεων αναφορικά με τα παιδιά. Στον οδηγό ολοήμερου νηπιαγωγείου αναφέρεται η αμφισημία στο περιεχόμενο του όρου μετάβαση. Το πέρασμα από το γνώριμο περιβάλλον σε ένα νέο φέρει ενδεχομένως να φέρει στο παιδί αισθήματα χαράς, ικανοποίησης, ενθουσιασμό ή/και άγχος, αγωνία, άρνηση κ.ά (Αλευριάδου κ. συν., χ.η.).

Οι παιδαγωγοί και οι νηπιαγωγοί μπορούν να εφαρμόσουν πολλά μοντέλα μετάβασης, όπως το Σταδιακό Μοντέλο, το Κοινωνικό Μοντέλο, το Οργανισμικό

Μοντέλο, το Πολιτικό Μοντέλο, το Οικοσυστημικό Μοντέλο και το Σφαιρικό Μοντέλο (Γκασδόγκα, 2013). Πιο συγκεκριμένα, το Οικοσυστημικό είναι ουσιαστικά μοντέλο συστημικής προσέγγισης, όπου διερευνάται και λαμβάνεται υπόψιν επιμέρους υποσυστήματα που περιβάλλουν το νήπιο. Εξετάζονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους με σκοπό την επιδιωκόμενη συνεργασία. Ειδικότερα, υποσυστήματα είναι το νηπιαγωγείο/ παιδικός σταθμός, το δημοτικό σχολείο, η οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον του νηπίου (Αλευριάδου κ. συν., χ.η.). Το χαρακτηριστικό του Οργανισμικού μοντέλου είναι ότι οι γονείς εμπλέκονταν και συνεργάζονταν με το σχολείο μόνο όταν ο παιδί παρουσίαζε κάποιο μαθησιακό πρόβλημα ή δυσκολία. Το Σφαιρικό μοντέλο φέρει ομοιότητες με το οικοσυστημικό μοντέλο ως προς τους άξονες διερεύνησης. Σε αυτό το μοντέλο δίνεται έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των γονέων. Το πολιτικό μοντέλο εμπεριέχει τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και οργανώσεων είτε με συνδικαλιστική δράση είτε όχι. Οι οργανώσεις αυτές (γονείς, εκπαιδευτές, κόμματα κ.α) έχουν πολιτική δράση κι ασκούν πιέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να υλοποιηθούν τα αιτήματά τους. Τέλος, στο Κοινωνικό μοντέλο περιγράφονται η λειτουργία του σχολείου, από την νομοθετικής του πλευρά, και η δράση του εκπαιδευτικού (Γκασδόγκα, 2013).

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 και πιο συγκεκριμένα το 2002 προκειμένου να υπάρξει μια ολιστική προσέγγιση σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και διδασκαλίας της προσχολικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα των νηπιαγωγείων συντάσσεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Δια Βίου Μάθησης το **Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο**.

Σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., (2002), (παρ. XXIII) το ΔΕΠΠΣ αποτελεί: «ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας το οποίο σκιαγραφεί το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται και το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία (παρ. XXIII). Συνεχίζοντας, στη συγκεκριμένη εγκύκλιο αναφέρονται χαρακτηριστικά οι σκοποί του ΔΕΠΠΣ. Ειδικότερα, σκοπός είναι:

- «να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας»
- «να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες»
- «να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών»
- «να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο»
- «να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία»
- «να ενιαιοποιεί τη γνώση, να προάγει τη διαθεματικότητα»
- «να προκαλεί το ενδιαφέρον για τη μάθηση και να προάγει, τη γνώση, την κατανόηση και την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών»
- «να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε ποικίλες πηγές της γνώσης, την επιλογή και τη χρήση ποικίλου υλικού την προσέγγιση και παρουσίαση διαφόρων θεμάτων με πολλούς τρόπους»
- «να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητες τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων, τη λύση προβλημάτων»
- «να επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν λάθη, να μην επιδιώκει την εξασφάλιση των “σωστών ” απαντήσεων, αλλά να αξιοποιεί ανάλογα τα λάθη τους κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου»
- «να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με πολλούς τρόπους, όπως με το παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη γραφή, τη ζωγραφική κλπ»
- «να ενισχύει την αυτοαντίληψη και αυτονομία»
- «να στηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα»
- «να αναδεικνύει το παιχνίδι ως τον πυρήνα του όλου προγράμματος»

- «να ενσωματώνει όπου είναι δυνατόν, την τεχνολογία στις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος και να αξιοποιεί ποικιλία πηγών πληροφόρησης, όπως το διαδίκτυο»
- «να ενσωματώνει την αξιολόγηση στο πρόγραμμα»
- «να μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής μας» (παρ. XXIII).

Στη συνέχεια, στα πλαίσια μιας οργανωμένης και αποτελεσματικής διδασκαλίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρουσιάζονται σε αυτή την εγκύκλιο προγράμματα τα οποία αποσκοπούν στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών σε διάφορες κατευθύνσεις όπως: η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Δημιουργία και Έκφραση (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και η Πληροφορική. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., (2002):

Στο νηπιαγωγείο πλέον εντάσσεται και το λεγόμενο πρόγραμμα της γλώσσας, το οποίο έχει στηριχθεί σε αποτελέσματα ερευνών κυρίως του εξωτερικού. Επιπλέον έχει διατυπωθεί ότι το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλλει στη πρόληψη της αποτυχίας στο σχολείο καθώς τα νήπια εξοικειώνονται με την έκφραση του λόγου. Γι' αυτό το λόγο ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στα νήπια που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα. Επομένως, θεωρείται ότι αυτό το πρόγραμμα συνδράμει στη προετοιμασία των παιδιών στη συνύπαρξη και ένταξη τους στο κοινωνικό περιβάλλον (παρ. XXIII).

Το πρόγραμμα των μαθηματικών του νηπιαγωγείου αποσκοπεί στη καλλιέργεια και κατ' επέκταση ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων. Αυτό επιτυγχάνεται με την καθημερινή ενασχόλησή τους σε απλές μαθηματικές πράξεις προκειμένου να αφομοιώσουν τη λογική μαθηματικών εννοιών.

Ο σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος αναφέρει ότι θα πρέπει:

- Να βοηθήσει τα νήπια να αποκτήσουν γνώσεις στα μαθηματικά μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων.
- Να αναπτύξουν τη κριτική τους σκέψη ώστε να είναι σε θέση να επεξεργάζονται τα μαθηματικά δεδομένα διαμέσου της εμπειρίας.

- Να είναι ικανά να λύνουν προβλήματα είτε ατομικά είτε ομαδικά και να αξιοποιούν τη τεχνολογία (παρ. XXIII).

Η *Μελέτη Περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο*, συνδέεται άμεσα με το παιδί και τα βιώματά του καθώς στο περιβάλλον έξω από τη τάξη οργανώνονται ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες όπου το παιδί συμμετέχει σύμφωνα με τις μαθησιακές του ανάγκες και γνώσεις. Τα παιδιά μπορούν να διαλέξουν τα υλικά, τα μέσα και τον τρόπο προκειμένου να πραγματοποιήσουν τη δραστηριότητά τους. Κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η δημιουργικότητα, αποκτούν νέες γνώσεις και μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους άλλους (παρ. XXIII).

Η Μελέτη Περιβάλλοντος περιέχει δραστηριότητες που αφορούν τη γεωγραφία, την ιστορία, τις φυσικές επιστήμες, τα θρησκευτικά, την αγωγή υγείας και την κυκλοφοριακή αγωγή. Κατ' ουσίαν πρόκειται για δραστηριότητες που στοχεύουν στην εξοικείωση των παιδιών με βασικές γνώσεις των παραπάνω κατηγοριών (παρ. XXIII).

Όλες οι παραπάνω θεματικές αποσκοπούν στην ανάπτυξη επικοινωνίας, τον εμπλουτισμό της γλώσσας, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, τη συνύπαρξη και συνεργασία των παιδιών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες με τους άλλους (παρ. XXIII).

Η δημιουργία και έκφραση περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με το χώρο του θεάτρου, της μουσικής, της φυσικής αγωγής και των εικαστικών. Στόχος είναι η καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, και ενίσχυση της ελεύθερης έκφρασης και της πρωτοβουλίας. Ειδικότερα (παρ. XXIII) :

Εικαστικά

Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά απασχολούνται με δραστηριότητες οι οποίες εμπνέονται από τη φύση και τη τέχνη με σκοπό την ανάπτυξη του καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος. Τα παιδιά, δηλαδή, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη τέχνη ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας με το περίγυρό τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των δραστηριοτήτων, της άμεσης παρατήρησης, των υλικών και των τεχνικών που χρησιμοποιούν στο περιβάλλον και γενικότερα μέσω του πειραματισμού και της εμπειρίας, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος (παρ. XXIII).

Θέατρο - Δραματική Τέχνη

Η Δραματική Τέχνη στο χώρο του νηπιαγωγείου χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική μέθοδος. Στόχος είναι η καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες και η ανάδειξη αυτών. Η τέχνη λειτουργεί ως μέσο έκφρασης απελευθέρωσης και γνωριμίας με τον εαυτό τους. «Με την κίνηση, τη φωνή, το λόγο και τα υλικά που επιλέγει, εκφράζει, μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους, εμπειρίες, συναισθήματα και ιδέες. Διηγείται ή πλάθει ιστορίες. Χειρίζεται αντικείμενα και τους αποδίδει νέες σημασίες» (παρ. XXIII). Τα παιδιά, δηλαδή, μαθαίνουν να κατανοούν τον κόσμο και να αναπτύσσουν εμπιστοσύνη και συντροφικότητα με τους γύρω τους. Τέλος, η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία προάγει την ανάληψη της πρωτοβουλίας.

Φυσική Αγωγή

Η φυσική αγωγή εντάσσεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καθώς αποτελεί συνδυασμό εκπαίδευσης (πολύπλευρη και υγιής ανάπτυξη του παιδιού) και έμφυτης ανάγκης του παιδιού για παιχνίδι. Χαρακτηριστικά, «το παιχνίδι γεμίζει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του παιδιού αυτής της ηλικίας. Είναι το μέσο με το οποίο γνωρίζει τον εαυτό του, μαθαίνει τους ανθρώπους, και τον κόσμο γύρω του, αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τα όριά του. Συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Τα παιδιά από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες με το παιχνίδι μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν ευθύνες και ρόλους, μαθαίνουν να τηρούν και να σέβονται κανόνες» (παρ. XXIII).

Μουσική

Στο νηπιαγωγείο οι μουσικές δραστηριότητες θεωρούνται πολύ σημαντικές καθώς μπορούν να αποτελέσουν γέφυρα συνύπαρξης μεταξύ των παιδιών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Είναι κοινός τόπος ότι το κάθε παιδί φέρει τα δικά του μουσικά βιώματα, έτσι για παράδειγμα, παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά των ανθρώπων. «Η Μουσική στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να περιλαμβάνει ποιοτικά παιδικά τραγούδια και μουσική διαφόρων πολιτισμών» (παρ. XXIII).

Όσον αφορά το *Πρόγραμμα Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο*, σκοπός είναι: «να εξοικειωθούν τα παιδιά με απλές βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας καθώς και ως εργαλείου ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων» (παρ. XXIII). Είναι ευρέως γνωστή η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας η οποία καθιστά αναγκαία την ενθάρρυνση πρώτης επαφής με τον χώρο της πληροφορικής από παιδιά μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Συμπερασματικά, με την ένταξη των προαναφερόμενων μαθημάτων επιδιώκεται η προετοιμασία των νηπίων για τις μεγαλύτερες τάξεις.

Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων εξέδωσε απόφαση που άπτεται τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό καθώς και την ένταξη των ευπαθών κοινωνικά ομάδων. Πρόκειται για ένα επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του χρονικού διαστήματος 2007-2013 στο πλαίσιο του λεγόμενου «Νέου Σχολείου» (παρ. XXII). Η εν λόγω απόφαση στοχεύει, εκτός των άλλων, στην «ομαλή κι αποτελεσματική ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (ιδίως των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες)». Μέχρι στιγμής η απόφαση αυτή έχει υποστεί 6 τροποποιήσεις. Στην τελευταία τροποποίηση (παρ. XXII) δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών σε 8 περιφέρειες (Α. Μακεδονία- Θράκη, Β. Αιγαίο, Κρήτη, Θεσσαλία, Ήπειρος, Ι. Νησιά, Δ. Ελλάδα και Πελοπόννησος).

Η λεγόμενη 7^η Τροποποίηση της Πράξης αφορά την «Υποστήριξη των ολοήμερων σχολείων» (παρ. XIX). Σε αυτή την απόφαση εντάσσεται και η υποστήριξη των ολοήμερων νηπιαγωγείων. Ο βασικός στόχος είναι η προώθηση παρεμβάσεων σύμφωνα με τις ανάγκες των αποκαλούμενων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως αυτή των μονογονεϊκών και μη οικογενειών και κυρίως των εργαζόμενων μητέρων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τονίζεται η σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ώστε να υπάρχει μια αλληλουχία διδασκαλίας και μάθησης. Όσον αφορά τα άτομα με αναπηρίες, η υπ. αρ. πρωτ. 2661/12-12-13 (παρ. XX) εισήγηση προβλέπει την κατάλληλη, σύμφωνα με το εκάστοτε είδος αναπηρίας, έντυπη ψηφιακή μορφή βιβλίων για τους μαθητές της Α΄ τάξης δημοτικού. Ο στόχος είναι η ομαλή ένταξη των παιδιών στην πρωτοσχολική ζωή σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες τους. Η συγκεκριμένη απόφαση περιλαμβάνει μόνο τους μαθητές με προβλήματα όρασης, ακοής,

προσοχής και συγκέντρωσης αλλά και μαθητές με κινητική αναπηρία στα άνω άκρα. Τέλος, παιδιά με μέτρια νοητική ή ελαφριά νοητική υστέρηση, και αυτισμό συμπεριλαμβάνονται εξίσου στην παραπάνω απόφαση. Επιπρόσθετα, με την 1^η Τροποποίηση της υπ. αρ. Υ. Σ.. 2426/06.02.2013 (παρ. XX) Πρόσκλησης του κώδικα 158 αναφορικά με την «Ανάπτυξη Υποστηρικτικών Δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες –Μετατροπή Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης.» προβλέπεται η στελέχωση των γενικών σχολείων από κοινωνικούς λειτουργούς με σκοπό την ένταξη και την συνεκπαίδευση των ατόμων που έχουν κάποια αναπηρία είτε μαθησιακή είτε όχι.

6. Κοινωνική Εργασία

6.1. Το αντικείμενο της κοινωνικής εργασίας

Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη. Το αντικείμενό της βασίζεται στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πρόκειται για θεμελιώδεις αξίες (Καλλινικάκη 2010).

Η Εκτελεστική Επιτροπή της Διεθνούς Ομοσπονδίας Κοινωνικής Εργασίας (IFSW) παρουσίασε τον αναθεωρημένο παγκόσμιο ορισμό του περιεχομένου της Κοινωνικής Εργασίας. Ο ορισμός αυτός προέκυψε από την Γενική Συνέλευση της IFSW στις 6 και 7 Ιουλίου του 2014. Έτσι, η Κοινωνική Εργασία ορίζεται ως *“εφαρμοσμένο επάγγελμα αλλά και ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία, η οποία θεμελιώνεται από τις θεωρίες της κοινωνικής εργασίας, των κοινωνικών επιστημών, των ανθρωπιστικών επιστημών και τη γηγενή γνώση και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής αλλά και να ενισχύσει την ευημερία τους”* (ΣΚΛΕ).

Παραπάνω έγινε λόγος για το περιεχόμενο του αντικειμένου της Κοινωνικής Εργασίας. Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι πρόκειται για ένα σύνθετο επάγγελμα ευρείας γνώσεως. Γι' αυτό το λόγο κατά την άσκηση του επαγγέλματος παρατηρούνται πολλοί τρόποι μεθοδολογίας. Βασικότεροι άξονες μεθοδολογίας είναι οι εξής τρεις:

α) Κοινωνική Εργασία με Άτομα:

Ο βασικός σκοπός αυτού του τομέα είναι, αρχικά, η αναγνώριση από τον εξυπηρετούμενο του προβλήματός του και η διαπίστωση των διαστάσεων καθώς κι επιπτώσεων αυτών. Έπειτα, στοχεύει στην εκ μέρους του ίδιου ενεργοποίηση της επιθυμίας για αλλαγή της ισχύουσας κατάστασης ή προβλήματος. Τέλος, αποσκοπεί στην προσπάθεια εφαρμογής της επιθυμίας από τον άμεσα ενδιαφερόμενο.

Επιμέρους στόχοι της ΚΕΑ αποτελούν η πρόβλεψη και αντιμετώπιση πιθανών ανεπιθύμητων για το άτομο καταστάσεων ή προβλημάτων. Τέλος, η διεργασία της αυτεπίγνωσης είναι βασικός συντελεστής της εν λόγω μεθόδου. Ως αυτεπίγνωση νοείται η αναγνώριση των ικανοτήτων εκ μέρους του εξυπηρετούμενου αλλά και η αξιολόγηση των δυσκολιών προκειμένου να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη αλλαγή (Καλλιδικάκη, 2010).

β) Κοινωνική Εργασία με Ομάδες:

Ο σκοπός αυτού του τομέα άσκησης του επαγγέλματος αφορά την βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οριζόμενης κάθε φορά ομάδας με στόχο την λειτουργικότητα του συνόλου. Αυτή η μέθοδος, καθώς και οι άλλες δυο τομείς, προϋποθέτει την συνεργασία κι ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων ατόμων (Κατσουρίδου Παπαδοπούλου, 2009).

γ) Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα:

Προτού ορίσουμε το περιεχόμενο αυτού του τομέα κρίνεται απαραίτητος ο καθορισμός του όρου κοινότητα. Έτσι, ως κοινότητα μπορεί να οριστεί μια πόλη έως μια γειτονιά έχοντας, με λίγα λόγια, γεωγραφικά χαρακτηριστικά ή ένα σχολείο είτε μια πληθυσμιακή ομάδα, όπως αυτή των παιδιών (Ζωγράφου, 2002). Έχοντας υπόψιν τα παραπάνω, είναι δυνατή η κατανόηση του περιεχομένου άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητα. Η μέθοδος αυτή επιδιώκει στην διαδικασία κινητοποίησης της οριζόμενης κοινότητας με σκοπό να αντιληφθεί τα προβλήματά της, να τα αξιολογήσει και να τα αντιμετωπίσει κατόπιν ιεράρχησης αυτών και σχεδιασμού επίλυσης σε βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη κλίμακα. Τέλος, η Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα χαρακτηρίζεται από την πρόληψη και συλλογικής δράσης ενισχύοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και καταπολέμηση των κοινωνικών διακρίσεων, αρχές που εμπεριέχονται στο περιεχόμενο της λόγω επιστήμης (Ζαϊμάκης, 2011).

Εν κατακλείδι η Κοινωνική Εργασία ανήκει στις εφαρμοσμένες κοινωνικές επιστήμες. Το θεωρητικό της περιεχόμενο άπτεται στις αξίες των δικαιωμάτων του ανθρώπου και υπεράσπισης αυτών. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός δρα σύμφωνα με τις αρχές του κώδικα δεοντολογίας, η οποία περιλαμβάνει τα παραπάνω και εξασφαλίζει στον/ην επαγγελματία να διεκδικήσει την κοινωνική δικαιοσύνη σε συνεργασία με τον ενδιαφερόμενο.

6.2. Ιστορική Αναδρομή της Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα

Το αντικείμενο της Κοινωνικής Εργασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι. Η εμφάνισή της παρουσιάζεται κατά την βιομηχανική επανάσταση. Είναι κοινός τόπος ότι εκείνη την περίοδο εμφανίζονται μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, τα οποία είναι απόρροια της εκβιομηχάνισης. Κατά την περίοδο αυτή παρατηρούνται έντονες κοινωνικές ανισότητες, φτώχεια, πόλεμοι κα. Πολλά, πρόσωπα της ελίτ βλέποντας την ένδεια προσπάθησαν να καλύψουν τις βιοποριστικές ανάγκες των άπορων. Σιγά σιγά δημιουργήθηκαν φιλανθρωπικές οργανώσεις. Η παροχή βοήθειας ήταν κατ' ουσίαν στατική. Το πρόβλημα, δηλαδή, του ατόμου, που είχε την όποια ανάγκη, δεν λυνόταν καθώς η λύση ήταν παροδική κι όχι στοχευμένη. Συνεπώς, τα πρώτα βήματα της Κοινωνικής Εργασίας στηρίζονται σε φιλανθρωπίες προνομιούχων, οικονομικά και κοινωνικά, ομάδων (Καλλινικάκη, 2010).

Στην Ελλάδα η εμφάνιση της Κοινωνικής Εργασίας γίνεται κατά την μεταπολεμική περίοδο. Η Κοινωνική Εργασία στην χώρα ακολούθησε την ίδια πορεία εξέλιξης με το εξωτερικό. Φιλανθρωπικές οργανώσεις και σύλλογοι ασκούσαν το λειτούργημα του κοινωνικού λειτουργού. Διότι λειτούργημα εθεωρήτο, καθώς είχε θρησκευτικού και φιλανθρωπικού περιεχομένου χαρακτηριστικά. Η Κοινωνική Εργασία διακρίνεται από πολλούς σταθμούς στην εξέλιξή της ως ειστήμη. Έτσι, το 1945 ιρθύθηκε η Σχολή Pierce. Το Pierce ήταν ένα αμερικάνικο κολέγιο, το οποίο εμπεριείχε τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Έπειτα, το 1948 ιδρύθηκε η Σχολή XEN, όπου τα αρχικά της σημαίνουν Χριστιανική Ένωση Νεανίδων. Στη συνέχεια, το 1954 συστάθηκε ο Σύνδεμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος (ΣΚΛΕ). Δυο χρόνια αργότερα έγινε μέλος της Διεθνούς Συνομοσπονδίας Κοινωνικών Λειτουργών. Ωστόσο, η Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε το 1959 με το Ν.Δ.4018/1959 (παρ. XIII), όπου ορίζεται το επάγγελμα του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού επίσημα ως θεσμός (Ιωακειμίδης, 2012).

Εν συνεχεία, η Βασίλισσα Φρειδερίκη ήταν το πρόσωπο που διηύθυνε και προώθησε την Κοινωνική Εργασία στην χώρα. Πιο συγκεκριμένα, το

1946 δραστηριοποιήθηκε για την συγκρότηση ενός δικτύου κοινωνικής πρόνοιας. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η εν λόγω γυναίκα συνδέεται με την ναζιστική ιδεολογία εφόσον την είχε ασπαστεί την περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Επιπλέον, είναι κοινός τόπος ότι οι κοινωνικές λειτουργοί αλλά και ο ΣΚΛΕ έχουν συνεργαστεί με την κυβέρνηση της χούντας. Συμπερασματικά, το περιεχόμενο της Κοινωνικής Εργασίας έχει βεβαρημένο ιστορικό με συντηρητικό και καταλστατικό περιεχόμενο κι αντίθετη με τις ανάγκες και τα δικαιώματα των καταπιεσμένων ανθρώπων. Η Κοινωνική Εργασία, από τότε μέχρι σήμερα, έχει αναπροσδιορίσει το θεωρητικό της υπόβαθρο, τις αξίες και τις αρχές της. από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα συναντάμε την λεγόμενη Κοινωνική Εργασία από τα κάτω. Πρόκειται για μια λαϊκή κοινωνική εργασία, όπου τα μέλη μιας κοινωνίας κινητοποιούνται οργανωμένα κι επιδιώκουν τη δημιουργία κατάλληλων, προς τα ίδια, συνθηκών διαβίωσης αντίθετη προς την άνηση ταξική κοινωνία (Ιωακειμίδης, 2012).

6.3. Σχολικός Κοινωνικός/ή Λειτουργός

Η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας στα σχολεία έχει θεσμοθετηθεί από το 1974 με το Ν.Δ195. Σε αυτό το Νομοθετικό Διάταγμα τροποποιείται και συμπληρώνεται το Ν.Δ. 4018/1959 «περί του θεσμού των κοινωνικών λειτουργών». Με αυτή την τροποποίηση προστίθονται επιμέρους διδασκόμενα μαθήματα, η διάρκεια αυτών και της πρακτικής άσκησης. Ειδικότερα, στο άρθρο 4 καθορίζεται με σαφήνεια η δυνατότητα άσκησης της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας και κατ' επέκταση των Κοινωνικών Λειτουργών στον τομέα της εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο Ν.Δ. γίνεται λόγος καθορισμού μόνο του τομέα άσκησης του επαγγέλματος στο χώρο της εκπαίδευσης (Ν.Δ 195/1974).

Ο καθορισμός περί του αντικειμένου της εργασίας των Κοινωνικών Λειτουργών γίνεται στο Π.Δ. 891/1978 (παρ. XVI). Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός οφείλει να δρα σε τρεις άξονες στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο πρώτος τομέας είναι η πρόληψη. Ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός πρέπει να είναι σε θέση να προβλέψει πιθανές καταστάσεις ή προβλήματα, οι οποίες ενδεχομένως θα λειτουργήσουν ως τροχοπέδη για την εκπαίδευση του/ων μαθητώ/ών, την εκπαιδευτική διδασκαλία του δασκάλου ή

καθηγητή καθώς και το οικογενειακό περιβάλλον του/ων μαθητή/ών. Τέτοια προβλήματα μπορεί να ανάγονται σε κοινωνικοοικονομικά, οικογενειακά είτε συναισθηματικά αίτια. Ο δεύτερος άξονας αφορά την αντιμετώπιση συνθηκών και προβλημάτων όμοιων με τα παραπάνω. Στόχος είναι η προσαρμογή του/ων μαθητή/ών που δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και στον χώρο. Αυτό θα επιτευχθεί με τις μεθόδους άσκησης του επαγγέλματος. Ο τρίτος και τελευταίος άξονας αποβλέπει στην διερεύνηση, δηλαδή την έρευνα. Ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός πρέπει να διερευνά τις ισχύουσες κάθε φορά συνθήκες καθώς και τα αίτια αυτών. Πρόκειται για μια εις βάθος και πολύπλευρη ερευνητική διαδικασία, η οποία προϋπάρχει των παραπάνω αξιολογιών. Επιπλέον, τονίζεται η σημαντικότητα καθώς και η αναγκαιότητα της διεπαγγελματικής συνεργασίας. Ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός ύστερα από την καταγραφή των αναγκών θα επιδιώξει τη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να δοθούν οι απαραίτητες παροχές, συμβουλές ή πληροφορίες στα εμπλεκόμενα άτομα (μαθητές, δάσκαλοι, καθηγητές, οικογενειακό περιβάλλον). Τέλος, ένας ακόμη βασικός ρόλος του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού είναι η παραπομπή των ενδιαφερόμενων σε υπηρεσίες που αντιστοιχούν στην εκάστοτε ανάγκη, όπως για παράδειγμα υπηρεσίες συμβουλευτικής σε γονείς (παρ. XVI).

Συμπερασματικά, ο διορισμός του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού σε σχολικές μονάδες υφίσταται σε νομικό πλαίσιο. Ωστόσο, η πράξη διαψεύει την θεωρία. Σήμερα, οι Κοινωνικοί/ές Λειτουργοί εργάζονται κυρίως σε λίγα ιδιωτικά σχολεία καθώς και σε δημόσια σχολεία που είναι υπό την αιγίδα των Τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας για εκπαιδευτικούς λόγους (Ζωγράφου, 2002). Επιπλέον, η Καλλινικάκη αναφέρει ότι οι Κοινωνικοί/ές Λειτουργοί εργάζονται σε φορείς των δήμων και κοινωνικές υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης, οι οποίοι αναπτύσσουν προγράμματα πρόληψης ή παρέμβασης με θεματικές που αφορούν την σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα, σχολικοί Κοινωνικοί/ές Λειτουργοί εργάζονται και σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας με αντίστοιχα προγράμματα προληπτικού περιεχομένου.

6.4. Κοινωνική Εργασία σε μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Είναι κοινός τόπος ότι σχολικοί Κοινωνικοί/ές Λειτουργοί απουσιάζουν από τους εκπαιδευτικούς χώρους (νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια). Η μόνη παρουσία των εν λόγω επιστημών είναι σε ελάχιστα ιδιωτικά σχολεία και δημόσια νηπιαγωγεία είτε δημοτικά σχολεία υπό την μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας των σπουδαστών αυτού του αντικειμένου (Ζωγράφου, 2002). Συνεπώς, υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένης βιβλιογραφίας που να άπτεται την άσκηση του επαγγέλματος σε νηπιαγωγεία, κυρίως δε στην Ελλάδα. Ωστόσο, αυτό δεν εμποδίζει την αναζήτησή μας αναφορικά με τη θέση και το ρόλο του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού σε ένα νηπιαγωγείο. Αυτό διότι οι τομείς καθώς και οι μέθοδοι άσκησης του επαγγέλματος δεν διαφέρουν από τα άλλα πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας. Έτσι, παρουσιάζοντας την δράση, σε γενικό αλλά και ειδικό επίπεδο, του θεωρητικού και πρακτικού περιεχομένου της επιστήμης θα μπορούσαμε να εκμεεύσουμε τις ενέργειες των Κοινωνικών Λειτουργών στα νηπιαγωγεία.

Αρχικά, η Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση εμπεριέχει μια πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη μορφή παρέμβασης σε συνδιασμό με διαμεθοδικό σχεδιασμό δράσης είτε παρέμβασης (Καλλινικάκη, 2010). Ο βασικότερος ρόλος της εν λόγω επιστήμης στον εκπαιδευτικό χώρο είναι να αναπτύσσει προγράμματα δράσης είτε παρέμβασης με στόχο την εμπλοκή ή καλύτερα την ένταξη του σχολείου στην κοινότητα με την ευρεία έννοια αλλά και ειδικά με φορείς και υπηρεσίες. Συντελεστής άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας αποτελεί ο κώδικας δεοντολογίας, οποίος υπαγορεύει τον σεβασμό στις αξίες και τα δικαιώματα των ανθρώπων. Βασική προϋπόθεση των ανωτέρω αποτελεί ο εντοπισμός τυχόν προβλημάτων, πολυεπίπεδη διερεύνηση αυτών και εν τέλει σχεδιασμός παρέμβασης είτε πρόληψης. Τέτοια προγράμματα μπορεί να έχουν κι εξατομικευμένο περιεχόμενο (Ζαϊμάκης, 2005). Επιπρόσθετα, ένας άξονας δράσης της Κοινωνικής Εργασίας αποτελεί η παρέμβαση. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στοχεύει στην βελτίωση των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και των δασκάλων/κθηγητών. Ο κύριος εξυπηρετούμενος για τον/ην Κοινωνικό/ή Λειτουργό είναι ο μαθητής. Οι ανάγκες, εκπαιδευτικές και μη, οι ικανότητες και οι

μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Συνεπώς, η διερεύνηση αυτών πρέπει να γίνει εξατομικευμένα. Μπορούμε να πούμε ότι ο/η Κοινωνικό/ή Λειτουργός δύναται να εργαστεί και με τους τρεις τομείς άσκησης του επαγγέλματος (ΚΕΑ, ΚΕΟ,ΚΕΚ).

Οι τρεις τομείς άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας φέρουν κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία λειτουργούν ως εργαλεία του επαγγελματία. Ακολουθούν αναλυτικά αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά εργαλεία, τα οποία εφαρμόζονται σε όλα τα είδη μεθοδολογίας.

Η κοινωνική έρευνα ως εργαλείο άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας:

Η κοινωνική έρευνα είναι βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική παρέμβαση ή δράση της Κοινωνικής Εργασίας. Πρόκειται για μια διαμεθοδική και πολύπλευρη διαδικασία. Ο/η Κοινωνικό/ή Λειτουργός συλλέγει τις απαραίτητες πληροφορίες, τις καταγράφει κι ύστερα τις αξιολογεί (Καλλινικάκη, 2010). Η αξιολόγηση αφορά την ερμηνεία των καταγεγραμμένων πληροφοριών που αφορά το παρουσιαζόμενο πρόβλημα, στην αποτίμηση των αιτιών και τέλος στις επιπτώσεις αυτών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της διερεύνησης, η οποία αποσκοπεί στην ερμηνεία, την κατανόηση και ύστερα επίλυση της ανεπιθύμητης κατάστασης είτε προβλήματος. Η διερεύνηση είναι στοχευμένη και στρέφεται προς πολλές κατευθύνσεις. Οι κατευθύνσεις αυτές αποδίδονται στη μελέτη ψυχολογικών παραγόντων του ενδιαφερόμενου αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού του περιγύρου, όπως λόγου χάρη της οικογένειας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μελέτη όλων των κατευθύνσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένες κι ως έτσι θα αξιολογηθούν. Στην περίπτωση ενός νηπίου σε νηπιαγωγείο θα αξιολογηθεί και θα συνεκτιμηθεί η προσαρμογή του στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, την/ον δασκάλα/ο αλλά και τους γονείς εντός κι εκτός του σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, μελετώνται το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που γεννούν το παρουσιαζόμενο κάθε φορά πρόβλημα. Ειδικότερα, η Καλλινικάκη (2010) αναφέρει ότι κατά την διάρκεια της κοινωνικής έρευνας συνεκτιμώνται οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του αντικειμένου μελέτης. Σε ένα νηπιαγωγείο μας ενδιαφέρει η κοινωνική πολιτική που αφορά την βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κι κυρίως η νομοθεσία αλλά και τα προγράμματα όπου γίνεται λόγος για το συγκεκριμένο τομέα εκπαίδευσης. Έπειτα, ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός θα μελετήσει την συχνότητα του

παρουσιαζόμενου κοινωνικού προβλήματος. Θα εκτιμήσει κι έπειτα θα ιεραρχήσει τις ανάγκες ώστε να σχεδιαστεί η κατάλληλη παρέμβαση αντιμετώπισης.

Συμπερασματικά, η κοινωνική έρευνα δίνει στον/ην Κοινωνικό/ή Λειτουργό μια πιο αντικειμενική και σφαιρική εικόνα μιας συνθήκης. Για την αποτελεσματικότητα της έρευνας είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ του Κοινωνικού/ής Λειτουργού και του/ους μαθητή/ές, την οικογένεια του/ους, το εκπαιδευτικό καθώς και το διοικητικό προσωπικό του σχολείου για την καταγραφή των απαραίτητων πληροφοριών κι εκτίμησης αυτών. Τέλος, απώτερος σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να διερευνήσει και να δημιουργήσει, αρχικά, τις κατάλληλες συνθήκες για την κοινωνικοποίηση των νηπίων κι, έπειτα, τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες του κάθε μαθητή. Αυτό προϋποθέτει την παρατήρηση και διερεύνηση των αναγκών αλλά και των ικανοτήτων του νηπίου σε ατομικό επίπεδο και την γνώση άλλων υπηρεσιών για πιθανή συνεργασία, όπως λόγου χάρη την παραπομπή ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στα Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Οι προαναφερόμενες ενέργειες υπάγονται στο αντικείμενο της Κοινωνικής Εργασίας.

6.5. Η παρατήρηση ως εργαλείο άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας

Παραπάνω έγινε ένας μικρός υπαινιγμός για την παρατήρηση, το οποίο χρησιμεύει ως εργαλείο του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού. Η παρατήρηση ανήκει κυρίως στην διαδικασία στις ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, η ικανότητα της παρατήρησης αποτελεί και μια βασική δεξιότητα του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού. Στον πεδίο της έρευνας υπάρχουν πολλά είδη παρατήρησης. Ανάλογα με τη φύση της έρευνας και με τους επιδιωκόμενους σκοπούς επιλέγεται αντίστοιχα το είδος της παρατήρησης. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τις δυο κύριες κατηγορίες παρατήρησης, την δομημένη και μη δομημένη. Η μέθοδος της δομημένης παρατήρησης χρησιμοποιείται για την επιβεβαίωση ή την διάψευση μιας υπόθεσης σε αντίθεση με την δομημένη. Επιπρόσθετα, η πρώτη μέθοδος προπαρασκευαστικά είναι χρονοβόρα όπως και η ανάλυση της. αντίθετα, η μη

δομημένη μέθοδος παρατήρησης διαρκεί περισσότερο ως προς την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion , & Morrison, 2008)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μέθοδος της παρατήρησης χρησιμοποιείται συχνά από τους Κοινωνικούς/ές Λειτουργούς. Ειδικότερα, χώρο του νηπιαγωγείου ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός χρειάζεται να καταφευγεί σε αυτή τη μέθοδο, επειδή τα παιδιά λόγω της ηλικίας δεν έχουν ανεπτυγμένο λεξιλόγιο. Επιλέον, τα περισσότερα παιδιά νηπιακής ηλικίας πολλές φορές ζητάνε με διαφορετικό τρόπο αυτό που επιθυμούν ή τους δυσαρεστεί αντί της λεκτικής επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, το κάθε παιδί επικοινωνεί με το περιβάλλον με διαφορετικό τρόπο και κατ' επέκταση κοινωνικοποιείται. Συνεπώς, η παρατήρηση λειτουργεί βοηθητικά για τον/ην επαγγελματία ως προς την καταγραφή των αναγκών κι ύστερα εκτίμηση αυτών. τέλος, η εν λόγω μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί εξατομικευμένα, όπως για παράδειγμα στις εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες ενός παιδιού, αλλά και σε ένα σύνολο, όπως λόγω χάρη η μελέτη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των νηπίων στην αίθουσα.

6.6. Ο κοινωνικός σχεδιασμός ως εργαλείο άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας

Ο κοινωνικός σχεδιασμός είναι μια μεθοδευμένη και καλά σχεδιασμένη διαδικασία, η οποία στοχεύει στην εφαρμογή του. Ο σκοπός αυτής διαδικασίας είναι η επίλυση ενός υπαρκτού προβλήματος. Η διαδικασία αυτή αποτελεί μορφή παρέμβασης και χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων είτε σε επίπεδο πρόληψης. Επιλέγεται συνήθως σε τομείς όπως η εκπαίδευση καθώς αποτελεί πεδίο επιλογής προγραμματισμού κοινωνικής πολιτικής. Πρόκειται για στοχευμένη, καλά μελετημένη διαδικασία παρέμβασης. Ο κοινωνικός σχεδιασμός μπορεί να λειτουργήσει ως καινοτόμα είτε βοηθητική είτε συμπληρωματική παρέμβαση (Ιατρίδης, 2004). Αξίζει να αναφέρουμε ότι οι Κοινωνικοί/ές

Λειτουργεί πρέπει να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις επί αυτής της μεθόδου (Καλλινικάκη, 2010).

Στο τομέα της παιδείας και συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο ο κοινωνικός σχεδιασμός μπορεί να λειτουργήσει ωφελμιστικά. Ο κοινωνικός σχεδιασμός είναι συνδεδεμένος με την Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα. Η κοινωνικής Εργασία άπτεται στην προκειμένη περίπτωση με κοινοτικά προβλήματα, τα οποία σαφώς έχουν και ατομική διάσταση εκτός της κοινωνική και πολιτικής. Το αντικείμενο της επιστήμης είναι διερεύνηση των δυσκολιών και δυσλειτουργιών των μελών μια κοινότητας ώστε να πραγματοποιηθεί κατάλληλος σχεδιασμός αντιμετώπισης. Παραπάνω έγινε λόγος ότι κι ένα σχολείο ή καλύτερα ένα νηπιαγωγείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινότητα. Έτσι, για παράδειγμα ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός θα εξετάσει τις δυσκολίες που εμποδίζουν την ικανότητα των νηπίων να προσαρμοστούν στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο κοινωνικός σχεδιασμός αποδίδεται ως μια διαδικασία που αποσκοπεί στη αλλαγή μιας δυσλειτουργικής κατάστασης ή προβλήματος και εφαρμογής ενός νέου πλαισίου λειτουργικού και αποδοτικού για όλα τα μέλη της κοινότητας. Τέλος, η επιδιωκόμενη αλλαγή φέρει χαρακτηριστικά κοινωνικής πολιτικής. Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι ο κοινωνικός σχεδιασμός απαιτεί διεπαγγελματική συνεργασία και τα προγράμματα εφαρμογής απορρέουν από ανάλυση υπαρκτών προβλημάτων, την διαμόρφωση κατάλληλης πολιτικής, εφαρμογή της σχεδιασμένης πολιτικής και αξιολόγηση της παρέμβασης σταδιακά αλλά και κατά την ολοκλήρωση του της στρατηγικής εφαρμογής (Ιατρίδης, 2004).

6.7. Ο ρόλος του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού στο νηπιαγωγείο

Ο ρόλος του /ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού στο νηπιαγωγείο αφορά τρεις κατευθύνσεις. Οι κατευθύνσεις αυτές περιλαμβάνουν την συνεργασία με το άτομο-μαθητή, την κοινότητα είτε τη σχολική είτε την μαθητική και την οικογένεια. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη δραστηριότητα, η οποία χρήζει την ανάγκη πολύπλευρης γνώσης. Η γνώση αυτή άπτεται σε αντικείμενα μελέτης κοινωνικών επιστημών, όπως για παράδειγμα η ψυχολογία, κοινωνιολογία, κοινωνική πολιτική κ.ά.

Ειδικότερα, ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός στο νηπιαγωγείο οφείλει, να όσον αφορά την οικογένεια του νηπίου που φοιτά σε ένα νηπιαγωγείο, να συνεργαστεί με τους ή τον κηδεμόνες/α του μαθητή. Σε αυτό το σημείο ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός πληροφορεί όντας εκπρόσωπος του χώρου όπου εργάζεται τους γονείς είτε κηδεμόνες αναφορικά με την λειτουργία του νηπιαγωγείου, το όποιο παρουσιαζόμενο πρόβλημα, τις ανάγκες είτε τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε συνάρτηση με τις ικανότητες του παιδιού. Επιπλέον, θα δυσυνδέσει τους ενδιαφερόμενους γονείς στις κατάλληλες, ανάλογα με την ανάγκη, υπηρεσίες προκειμένου να αντιμετωπίσουν την δυσλειτουργική κατάσταση ή πρόβλημα.

Ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός προσεγγίζει το νήπιο μέσα στο φυσικό (οικογένεια) και το κοινωνικό (νηπιαγωγείο) του περιβάλλον μέσω της αλληλεπίδρασης που αναπτύσει μαζί του. Έτσι, μπορεί να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει παρεμβάσεις με σκοπό την πρόληψη είτε την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονίσουμε για άλλη μια φορά την σημαντικότητα της συνεργασίας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τέλος, δεν πρέπει να παραλύσουμε την συχνή επικοινωνία και συνεργασία με τους κηδεμόνες των μαθητών. Τα νήπια είναι μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος. Μέσα στην οικογένεια βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση αλλά και αλλαγή. Συνεπώς, το περιβάλλον του νηπίου θεωρείται εστία ή αιτία εκδήλωσης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, τα οποία ο επαγγελματίας καλείται να διαχειριστεί.

Σε προηγούμενες ενότητες έγινε λόγος ότι η θέση του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού στο νηπιαγωγείο είναι θεσμοθετημένη (παρ. XI). Στην πράξη, όμως, διαπιστώνουμε ότι παρουσιάζεται ελλιπής έως και ανύπαρκτη στελέχωση των Κοινωνικών Λειτουργών στα δημόσια νηπιαγωγεία. Ο Ζαϊμάκης αναφέρει ότι στα ιδιωτικά σχολεία εργάζονται οι επαγγελματίες αυτού του αντικειμένου. Αυτό ισχύει και με τους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Σύμφωνα, με το ΦΕΚ 645τΒ/1997 (παρ. III), που αφορά την ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικών παιδικών σταθμών, ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός προβλέπεται να εργαστεί σε θέσεις είτε του αντικειμένου του/ης είτε διευθυντή/ριας.

6.8. Ο ρόλος του/της Κοινωνικού/ής Λειτουργού στον Παιδικό και Βρεφονηπιακό Σταθμό.

Η Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με τον τίτλο «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου και Βρεφονηπιακών Σταθμών» του 2002 περιγράφει μεταξύ των άλλων και το ρόλο του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού στον Παιδικό Σταθμό στους δημόσιους παιδικούς σταθμούς. Πιο συγκεκριμένα, οι αρμοδιότητές του/ης αγγίζουν την σωματική και ψυχική υγεία των νηπίων. Επιπλέον, σχεδιάζει και προτείνει τα κατάλληλα μέτρα για την υγειονομική κατάσταση του εκπαιδευτικού χώρου. Τέλος, τονίζεται η σημαντικότητα της συνεργασίας με το υπόλοιπο επιστημονικό προσωπικό, όπως για παράδειγμα με ψυχολόγο. Απαραίτητη συνεργασία του/ης κοινωνικού/ής λειτουργού είναι με τον παιδίατρο του σταθμού (παρ. II).

Η νομοθεσία (παρ. II) προβλέπει ότι ο/η Κοινωνικός/η Λειτουργός στο βρεφονηπιακό σταθμό οφείλει να *«συμβάλλει στην πρόληψη ή αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών κάθε Σταθμού και των οικογενειών τους εφόσον στην τελευταία περίπτωση αυτό ζητηθεί ή είναι εκ των πραγμάτων αναγκαίο. Πραγματοποιεί τις κοινωνικές έρευνες σε συνεργασία με το παιδαγωγικό προσωπικό με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή επαφή. Συνεργάζεται με τον Παιδίατρο του Σταθμού»*.

Στην προηγούμενη παράγραφο υπόθηκε ότι βασική μέριμνα του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού είναι η σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών. Αυτό προϋποθέτει την γνώση των αναπτυξιακών αναγκών του εκμέρους του/ης επαγγελματία. Χαρακτηριστικά οι αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

A) Υγεία: Σε αυτή την κατηγορία υπάγονται η φυσική φροντίδα του παιδιού (όπως σωστή διατροφή, καθοδήγηση του παιδιού για την σωστή υγεία). Συνεπώς, η υγεία περικλύει την σωματική αλλά και την ψυχική ευεξία του μαθητή. Ο χώρος του νηπιαγωγείου λαμβάνει υπόψιν του τη συγκεκριμένη ανάγκη καθώς η νηπιακή ηλικία θεωρείται κατάλληλη περίοδος αγωγής της υγιεινής.

B) Συναισθηματική και κοινωνική (συμπεριφοριστική) ανάπτυξη: Εδώ αναφερόμαστε στα συναισθήματα του παιδιού, στον τρόπο που τα βιώνει και ανταποκρίνεται. Στο νέο περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι σημαντική η

προσαρμογή του παιδιού στις νέες συνθήκες. Η προσαρμογή περιλαμβάνει την κοινωνικοποίηση αλλά και καλλιέργεια διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, όπως λόγου χάρι την διαχείριση συγκρούσεων με άλλους, έκφραση των συναισθημάτων κ.ά.

Γ) Ανάπτυξη του εαυτού: Το παιδί στην νηπιακή ηλικία μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, να τον διαχωρίζει από τους άλλους. Ωστόσο, αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ακόμη βάσει των νοητικών ικανοτήτων των ενηλίκων.

Δ) Αυτοαντίληψη: Περιλαμβάνει τον τρόπο που το ίδιο το παιδί αρχίζει να βλέπει τον εαυτό του. Αυτό γίνεται σε συνάρτηση με τον εξωτερικό περιβάλλον, επειδή λειτουργεί καθοριστικά για την διαμόρφωση της αυτοεικόνας του παιδιού. Επομένως, η αυτογνωσία διακρίνεται από δυο άξονες. Το πρώτος άξονας αφορά την κοινωνική εικόνα και ο δεύτερος την ταυτότητα του ίδιου (Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου Θεοδοσιάδου, & Χρυσοφίδης, χ.η).

Παραπάνω έγινε μια ενδεικτική ταξινόμηση των αναπτυξιακών αναγκών ενός παιδιού. Όλα τα είδη συνδράμουν ξεχωριστά αλλά και συνδυαστικά στην φυσική και ψυχική ευημερία ενός ανήλικου. Επιπλέον, οι κατηγορίες αυτές αφορούν διαδικασίες, οι οποίες είναι διαρκής και μεταβαλλόμενη. Το παιδί περνά αρκετές ώρες στο νηπιαγωγείο και είναι λογική απόρροια οι διαδικασίες αυτές να γίνονται σε αυτό το χώρο. Άλλωστε, το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, η οποία εμπεριέχει την ευθύνη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Ο/η Κοινωνικός/ή Λειτουργός λαμβάνοντας υπόψιν τα προαναφερόμενα κι αναγνωρίζοντας ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο στάδιο αποχωρισμού του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον είναι ικανός/ή να διαμορώσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ομαλή του ένταξη στο νέο περιβάλλον και την έναρξη της κοινωνικοποίησής του σε αυτό.

6.9. Μέθοδοι κοινωνικής εργασίας στη προσχολική αγωγή

Το σχολείο σήμερα, σε όλες τις βαθμίδες του καλείται να εκπληρώσει πολλούς ρόλους, ένας εκ των οποίων είναι η μετάδοση γνώσεων και αξιών στους

νέους οι οποίες θα συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση του. Παρατηρείται όμως, συχνά, πως οι στόχοι αυτοί, δεν είναι αρκετά ξεκάθαροι ούτε αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς/νηπιαγωγούς, τους γονείς και τους πολίτες σε γενικότερο πλαίσιο.

Αρκετές φορές, οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και των γονέων, βρίσκουν τους εκπαιδευτικούς αδύναμους να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους, καθώς δεν διαθέτουν ούτε τις γνώσεις αλλά ούτε και τις επιστημονικές δεξιότητες για να το πράξουν. Στο σημείο αυτό, η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού κρίνεται αναγκαία για την αντιμετώπιση κάποιου μέρους αυτών των αναγκών.

Έχοντας ως εργαλεία του τις γνώσεις και τις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας, ο κοινωνικός λειτουργός, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ρόλος του είναι ίδιος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρ' ότι οι ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών διαφέρουν από βαθμίδα σε βαθμίδα, οι βασικοί ρόλοι και τα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών δεν διαφέρουν τόσο. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές κοινωνικής εργασίας που εφαρμόζει ο κοινωνικός λειτουργός στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι:

- α. κοινωνική εργασία σε μικρό-επίπεδο(άτομα-οικογένειες-ομάδες).
- β. εφαρμογή τεχνικών ως μέλος διεπιστημονικής ομάδας
- γ. κοινωνική εργασία σε μάκρο-επίπεδο(κοινότητα) (Σταθόπουλος , 2005).

A. Κοινωνική εργασία σε μικρό-επίπεδο(άτομα-οικογένειες-ομάδες).

Ο κοινωνικός λειτουργός στο νηπιαγωγείο, εφαρμόζει τις ίδιες μεθόδους και τεχνικές της κοινωνικής εργασίας με άτομα, οικογένειες και ομάδες όμως και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Εστιάζει την εργασία του στο παιδί, την οικογένεια και ιδιαίτερα στους γονείς και τους νηπιαγωγούς, οι οποίοι γνωρίζουν το παιδί. Ο κοινωνικός λειτουργός, αντλεί τις πληροφορίες που χρειάζεται (π.χ. για προβλήματα προσαρμογής στο προσχολικό περιβάλλον, αντικοινωνική συμπεριφορά κλπ) από κάποιο νηπιαγωγό, και στη συνέχεια προσπαθεί να διερευνήσει τις αιτίες που προκαλούν τις όποιες δυσκολίες του παιδιού και αναζητεί αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης ώστε να αρθούν τα εμπόδια για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την προσχολική πρόοδο.

Ένας, ίσως, από τους σημαντικότερους ρόλους του κοινωνικού λειτουργού είναι η εργασία με "προβληματικά παιδιά". Καλείται να συνεργαστεί με τον νηπιαγωγό, ώστε να κατανοήσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το πρόβλημα, τις προσδοκίες του από τον κοινωνικό λειτουργό και τον τρόπο που προτίθεται να συνεργαστεί μαζί του ώστε το παιδί να αντιμετωπίσει τα "προβλήματα" του. Τα συνήθως προβλήματα/παράπονα που αναφέρουν οι νηπιαγωγοί στους κοινωνικούς λειτουργούς, αφορούν την έλλειψη ενδιαφέροντος και προσοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και προβλήματα γύρω από τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά.

Ο κοινωνικός λειτουργός γνωρίζει ότι τα προβλήματα αυτά οφείλονται σε ένα συνδυασμό των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού, των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο αλλά και στην οικογένεια. Σκοπός της εργασίας του κοινωνικού λειτουργού με το παιδί, τους γονείς και τους νηπιαγωγούς, είναι να αξιοποιήσει τις ικανότητες του, να αποκτήσει ενδιαφέρον για την μάθηση και να καλύψει τις όποιες συναισθηματικές ανάγκες για κοινωνική αναγνώριση και αυτοεκτίμηση, τις οποίες το περιβάλλον της οικογένειας ή του σχολείου, δεν έχει ικανοποιήσει επιτυχώς.

Η ευθύνη του κοινωνικού λειτουργού είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες ευκαιρίες ώστε το παιδί να προσπαθήσει να επιτύχει. Η πολυπλοκότητα όμως, αρκετές φορές, των προβλημάτων των παιδιών καθιστά αδύναμη την κοινωνική υπηρεσία του νηπιαγωγείου για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Σε τέτοιες περιπτώσεις, γίνεται παραπομπή τους παιδιού στις εξειδικευμένες κοινωνικές υπηρεσίες της κοινότητας, με συντονιστή τον κοινωνικό λειτουργό μεταξύ των υπηρεσιών, της οικογένειας και του νηπιαγωγείου.

Ο κοινωνικός λειτουργός καθώς εφαρμόζει κοινωνική εργασία με άτομα και οικογένειες, μπορεί παράλληλα να εφαρμόζει και κοινωνική εργασία με ομάδες. Τα μέλη των ομάδων αυτών μπορεί να είναι παιδιά του νηπιαγωγείου τα οποία έχουν ανάγκη από μια συντροφιά. Συμμετέχοντας το παιδί σε μια ομάδα, μαθαίνει να χειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα, το θυμό, την επιθετικότητα του και αποκτά θετική εικόνα για τον εαυτό του. Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα των ομάδων, εξαρτώνται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το πολιτιστικό επίπεδο, την οικονομική δυνατότητα του νηπιαγωγείου κλπ. Οι δραστηριότητες των ομάδων αυτών καλύπτουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και προσφέρουν ευκαιρίες για δημιουργική απασχόληση και ψυχαγωγία.

Εκτός, όμως, από τη συμμετοχή των παιδιών στις ομάδες, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να οργανώσει ομάδες στις οποίες συμμετέχοντες θα είναι οι γονείς. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς θα έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν μέσα σ' ένα περιβάλλον υποστήριξης, τις δυσκολίες, τις απογοητεύσεις, τους φόβους, τα αισθήματα ανασφάλειας ως προς την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Αποκτούν, ακόμη, δεξιότητες επικοινωνίας και προσέγγισης με τα παιδιά τους.

Μπορεί επίσης, να δημιουργηθεί ομάδα στην οποία να συμμετέχει το προσωπικό (νηπιαγωγοί - κοινωνικοί λειτουργοί κλπ). Στην ομάδα αυτή μπορεί να γίνει ενημέρωση για τον ρόλο και τις δυνατότητες του κοινωνικού λειτουργού και του δικτύου κοινωνικών υπηρεσιών της κοινότητας. Υπάρχει, ακόμη, η δυνατότητα συζήτησης θεμάτων εξουσίας, σχέσεων νηπιαγωγών-παιδιών-οικογένειας, τα οποία αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση όλων των παιδιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό. (Σταθόπουλος Π. Α., 2005)

B. Εφαρμογή τεχνικών ως μέλος διεπιστημονικής ομάδας

Έργο του κοινωνικού λειτουργού είναι να επικοινωνήσει με την οικογένεια ώστε να πληροφορηθεί για την κατάσταση που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και να οργανώσει συναντήσεις με το ίδιο το παιδί ώστε να διερευνήσει τα πιθανά αίτια και τις δυσκολίες του, τα συναισθήματα και τις στάσεις του απέναντι στους νηπιαγωγούς, τα παιδιά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Επικοινωνεί, ακόμη με τις κοινωνικές υπηρεσίες στην κοινότητα ώστε να εξετάσει τις υπάρχουσες δυνατότητες βοήθειας.

Με τα στοιχεία τα οποία έχει αντλήσει, ενημερώνει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας για τους κοινωνικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς παράγοντες οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την μάθηση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό -όπου είναι δυνατό- ο κοινωνικός λειτουργός συνεισφέρει με τις ειδικές γνώσεις του, τόσο στη διάγνωση του προβλήματος όσο και στην δημιουργία ενός σχεδίου παρέμβασης. Σε περιπτώσεις παραπομπής σε άλλες υπηρεσίες υγείας, κοινωνικής πρόνοιας, ειδικών σχολείων, ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει την παραπομπή και την

εξασφάλιση της συνεργασίας από το παιδί, την οικογένεια ή όποιου άλλου φορέα εμπλέκεται στην αντιμετώπιση του προβλήματος. (Σταθόπουλος, 2005)

Γ. Κοινωνική εργασία σε μακρο-επίπεδο (κοινότητα)

Ένας από τους στόχους του κοινωνικού λειτουργού κατά την εργασία του στο νηπιαγωγείο είναι η πρόληψη των προβληματικών καταστάσεων. Για τον λόγο αυτό δημιουργεί δραστηριότητες με συμμετέχοντες παιδιά τα οποία δεν έχουν κάποιο έκδηλο πρόβλημα. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι είτε μορφωτικές είτε πολιτιστικές εκδηλώσεις στις οποίες τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά προσαρμόζονται στο κοινωνικό περιβάλλον, δημιουργούν φιλίες εντάσσονται ομαλά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ως ενεργά μέλη του (Σταθόπουλος, 2005)

Ο κοινωνικός λειτουργός ακόμη, αναπτύσσει συνεργασία με τους συλλόγους γονέων, ώστε απ' την μια την κινητοποίηση γύρω από τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής γενικά και από την άλλη την εξασφάλιση λύσεων σε θέματα που αντιμετωπίζει το νηπιαγωγείο (π.χ. εκδήλωση βίας, ρατσισμού κλπ). Με την εφαρμογή, τέλος, της κοινωνικής εργασίας με κοινότητα, ο κοινωνικός λειτουργός, συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση όλων των τοπικών φορέων την αντιμετώπιση των εκάστοτε προβλημάτων που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση (Σταθόπουλος, 2005).

7. Προσχολική εκπαίδευση και Κοινωνικοί Λειτουργοί

Σε προηγούμενες ενότητες έγινε λόγος για την επιστήμη της κοινωνικής εργασίας καθώς και τον ρόλο του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, έγινε εκτενής αναφορά στο περιεχόμενο της προσχολικής εκπαίδευσης. Παρακάτω ακολουθεί η σύνδεση της επιστήμης της κοινωνικής εργασίας με το χώρο της εκπαίδευσης.

Οι μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης δεσμεύονται από το νόμο για την ομαλή ένταξη των νηπίων σε μεγαλύτερες τάξεις. Ειδικότερα, μεγάλη προσοχή δίνεται στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Σμαροπούλου, 2013). Κατά κανόνα αυτό επιτυγχάνεται μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο επιδιώκει την προώθηση και την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και γνώσεων στα παιδιά, ώστε να καταστούν ικανά να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου υλοποιείται διαμέσου του παιχνιδιού, καθώς αποτελεί το κατεξοχήν ενδιαφέρον του παιδιού. Το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο έκφρασης και πολύπλευρης ανάπτυξης του νηπίου. Για παράδειγμα, το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως εργαλείο ανάπτυξης των ικανοτήτων που σχετίζονται με τη διαδικασία της γραφής (Καμπάς, 1998). Στο χώρο του νηπιαγωγείου ή των παιδικών σταθμών το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως ιδανική μέθοδος των βασικών δεξιοτήτων. Αυτό μπορεί να αποτελέσει πηγή παρατήρησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών αλλά και των Κοινωνικών Λειτουργών αναφορικά με τις ανάγκες του έκαστου παιδιού με σκοπό την κάλυψη αυτών. Ο/Η Κοινωνικός/ή Λειτουργός έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά και τις ανάγκες (εκπαιδευτικές και μη) του παιδιού και να καθοδηγήσει είτε τους εκπαιδευτικούς είτε τους γονείς σχετικά με αυτές. Ο/Η Κοινωνικός/ή Λειτουργός έχει γνώσεις που αφορούν τις αναπτυξιακές ανάγκες ενός παιδιού και γι' αυτό το λόγο έχει την ικανότητα αναγνώρισης αυτών. Αυτή η ικανότητα είναι σημαντική για τις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς αποβλέπουν στην νοητική και σωματική καλλιέργεια των νηπίων (Σμαροπούλου, 2013). Εν ολίγοις, οι μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης λειτουργούν ως αφετηρία εφαρμογής των σκοπών των υπόλοιπων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Οι μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης λειτουργούν ως προπαρασκευαστικός φορέας προετοιμασίας των νηπίων με σκοπό την ένταξη στη σχολική κοινότητα και την έναρξη της μαθητικής ιδιότητας. Το νηπιαγωγείο αποτελεί το τελικό και το σημαντικότερο στάδιο υλοποίησης των παραπάνω. Έχει ειπωθεί σ προηγούμενες ενότητες ότι το νηπιαγωγείο είναι χώρος κοινωνικοποίησης και μάθησης για το παιδί, το οποίο για κάποιες ώρες βρίσκεται μακριά από το περιβάλλον της οικογένειάς του. Για το λόγο αυτό ο ρόλος του νηπιαγωγείου ως θεσμοθετημένη μονάδα εκπαίδευσης χρήζει μεγάλης προσοχής αναφορικά με τη διαχείριση της μετάβασης των παιδιών στην πρωτοσχολική ζωή.

7.1. Η συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών/νηπιαγωγών και κοινωνικών λειτουργών

Είναι κοινός τόπος ότι στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης απουσιάζει η ομοιογένεια αναφορικά με τους μαθητές. Στην αίθουσα υπάρχει πολυπολιτισμικότητα (Παπαδημήτρη-Καχριμάνη, Τηλεμάχου, Νεοκλέους, Σάββα, 2009), όπως για παράδειγμα παιδιά μεταναστών, ομογενών, ημεδαπών και τσιγγάνων. Στην αίθουσα των προσχολικών μονάδων εκπαίδευσης, ωστόσο, υπάρχουν και νήπια όπου α) ο ένας γονέας ή και οι δύο είναι άνεργοι, β) έχουν κάποια αναπηρία, γ) προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες. Οι κηδεμόνες των νηπίων ενδεχομένως να δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις που αφορούν τους δεύτερους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ισχύουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εξέλιξη των παιδιών και στο τομέα της εκπαίδευσης (ETUCE, 2012)².

² Η Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Εκπαιδευτικών, τμήμα της Education International (ETUCE) (2012) πραγματοποίησε έρευνα με θέμα: « Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα». Η έρευνα συμπεριλαμβάνει 26 χώρες, μεταξύ αυτών και την Ελλάδα, καλύπτοντας το χρονικό διάστημα 2008-2012. Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, η Ελλάδα έκανε περικοπές που αφορούν τις δαπάνες για την εκπαίδευση λόγω της οικονομικής κρίσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περικοπές στους προϋπολογισμούς για το συγκεκριμένο τομέα ανέρχονται στο 20%. Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι οι μειώσεις των μισθών στους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων

Έχοντας υπόψιν τα παραπάνω, εύκολα γίνεται κατανοητή ο σύνθετος ρόλος των παιδαγωγών των προσχολικών μονάδων εκπαίδευσης. Η μετάβαση από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο θεωρείται σημαντική, επειδή το νηπιαγωγείο αποτελεί το προπαρασκευαστικό στάδιο για την έναρξη της μαθητικής ζωής. Η μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πιο εύκολη κι ομαλή για τα νήπια, διότι το καθημερινό πρόγραμμα φέρουν ελάχιστες διαφορές. Ωστόσο, πρόκειται για ένα νέο περιβάλλον με τους δικούς του κώδικες συμπεριφοράς. Συνεπώς τα νήπια βιώνουν την αλλαγή. Σε αυτό το σημείο ο/η παιδαγωγός προετοιμάζει το πέρασμα από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο σε διπλή κατεύθυνση.

Αρχικά, υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς των νηπίων αναφορικά με αυτό το ζήτημα. Ενδεχομένως να πραγματοποιήσει συναντήσεις (ομαδικές και μη) με σκοπό να συζητηθεί το στάδιο της μετάβασης και το νηπιαγωγείο. Ο στόχος είναι να ενημερωθούν οι οικογένειες για το καινούριο περιβάλλον, να λυθούν τυχόν απορίες κι ανασφάλειες. Με αυτό τον τρόπο οι γονείς θα μπορέσουν να συμβάλουν θετικά στην προσαρμογή στο νηπιαγωγείο. Ο/Η παιδαγωγός θα προετοιμάσει τα ίδια τα παιδιά. Η ενθάρρυνση στην ελευθερία έκφρασης και η ενίσχυση από κοινού ανάπτυξης μεθόδων αντιμετώπισης παρουσιαζόμενων δυσκολιών ή φοβιών αποτελούν κάποιες από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο/η παιδαγωγός. Αξίζει να σημειωθεί η διεπαγγελματική συνεργασία. Η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ παιδαγωγού και νηπιαγωγού είναι κομβική, επειδή μέσω αυτής τα νήπια θα μπορέσουν να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το νηπιαγωγείο. Η επαφή αυτή θα επιτρέψει στα παιδιά να αποδεσμευτούν από φοβίες που αφορούν το νέο άγνωστο περιβάλλον στο οποίο θα μεταπηδήσουν (Βαρνάβα-Σκούρα, χ.η).

Το βάρος, όμως, εστιάζεται κυρίως στα νηπιαγωγεία, τα οποία αποτελούν το τελευταίο στάδιο πριν το πέρασμα στο δημοτικό. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ανάδειξη του ρόλου της/ου νηπιαγωγούς συνεργαζόμενος/η με τον/ην Κοινωνικό/ή Λειτουργό. Το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλει καθοριστικά στην

εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα αυξήθηκαν οι ώρες εργασίας. Στα σχολεία (όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης) από την άλλη παρατηρούνται συγχωνεύσεις (1993 στον αριθμό) και καταργήσεις (1053 στον αριθμό). Έχοντας υπόψιν τις απαντήσεις των συνδικαλιστών εκπαιδευτικών, ο αριθμός προσλήψεων στην χώρα παρουσιάζει μείωση κατά 88% ετησίως από την έναρξη της κρίσης.

εξέλιξη της πνευματικής καλλιέργειας και σωματικής ανάπτυξης του νηπίου (Δαφέρμου κ. συν., χ.η). Με αυτό δεν υπονομεύεται η αξία και η σημασία του εκπαιδευτικού θεσμού. Αντίθετα, σε αυτό το σημείο τονίζεται η σημαντικότητα της εμπλοκής του οικογενειακού περιβάλλοντος στη εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού διατηρώντας κατ' αυτό τον τρόπο μια ισορροπία και ομαλή συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον. Ο ρόλος του/ης νηπιαγωγού είναι πολλαπλός. Η διδασκαλία, η συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό και το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό το τρίπτυχο στοχεύει στην αποτελεσματική ανάπτυξη του παιδιού. Το στοιχείο της επικοινωνίας είναι απαραίτητο εργαλείο για μια/έναν νηπιαγωγό. Αυτό επειδή το νήπια δέχεται συνεχείς αλληλεπιδράσεις από το περιβάλλον στο οποίο, κάθε φορά, βρίσκεται. Αξίζει να σημειωθεί ότι η/ο νηπιαγωγός λειτουργεί ως σημείο αναφοράς του παιδιού στο χώρο του νηπιαγωγείου (Αγγελάκη, Γκολφίνοπούλου, Διδάχου, 2012). Η/Ο νηπιαγωγός αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ του νηπίου και της οικογένειας. Για το λόγο αυτό φέρει την ικανότητα να διακρίνει τις εμπειρίες του νηπίου σε συνάρτηση με το στενό του περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει να εφαρμόσει τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης. Για παράδειγμα, θα εφαρμόσει κατάλληλα μοντέλα μάθησης σύμφωνα με τις μαθησιακές κι αναπτυξιακές ανάγκες του κάθε παιδιού στο χώρο του νηπιαγωγείου. Εκτός αυτού θα επιδιώξει την συνεργασία με τους γονείς του κάθε νηπίου ενημερώνοντάς τους για τη εξέλιξη του, τις ανάγκες του και τι χρειάζεται να γίνει περαιτέρω. Η έρευνα της Ευαγγελίας Γκασδόγκα (2013) ανέδειξε ότι οι γονείς από άλλη χώρα είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους νηπιαγωγούς καθώς θεωρούν ότι θα συμβάλει θετικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ο/Η Κοινωνικός/ή Λειτουργός εμπλέκεται εξίσου με τους κηδεμόνες και γενικότερα με το οικογενειακό περιβάλλον του νηπίου. Σε προηγούμενες ενότητες έχει γίνει λόγος ότι ένας από τους ρόλους του/ης Κοινωνικού/ής Λειτουργού είναι η καταγραφή των αναγκών των νηπίων και η προώθηση αυτών στους νηπιαγωγούς, παιδαγωγούς και υπόλοιπο προσωπικό. Όσον αφορά τη μετάβαση των νηπίων, μπορεί να ενεργήσει ως διαμεσολαβητής μεταξύ των δυο μονάδων εκπαίδευσης (παιδικό σταθμό με νηπιαγωγείο είτε νηπιαγωγείο με δημοτικό σχολείο) με σκοπό να νήπια να έρθουν σε επαφή με το ερχόμενο νέο περιβάλλον εκπαίδευσης. Επιπλέον, μπορεί να οργανώσει ημέρες συναντήσεων μεταξύ των γονέων και παιδαγωγών/ νηπιαγωγών με στόχο την ενημέρωση αυτών για το πέρασμα των

παιδιών τους σε άλλο φορέα εκπαίδευσης. Τέλος, έχει την ικανότητα χάραξης στρατηγικών παρέμβασης. Αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να σχεδιάσει μοντέλα με στόχο την μετάβαση έχοντας ως γνώμονα το κάθε παιδί ξεχωριστά. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα έγκειται στην συνεργασία μεταξύ του παιδαγωγού/νηπιαγωγού, γονέων και κοινωνικών λειτουργών.

Η προσχολική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί, αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν όλες αυτές τις αλλαγές και επιπλέον να διδάξουν στο παιδί μεθόδους και τρόπους κοινωνικοποίησης. όπως είναι γνωστό, η ανάπτυξη δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Άλλο παιδί μπορεί να "καθυστερήσει" στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του λόγου, άλλο στην ανάπτυξη αντιληπτικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης.

Γι' αυτό και η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται ότι διαδραματίζει αντισταθμιστικό ρόλο, που στόχο έχει να μειώνει τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και να ομαλοποιεί την ομάδα (Τζουριάδου, 2004).

Οι πρώιμες ενδείξεις προβλημάτων και δυσκολιών μάθησης στη προσχολική ηλικία αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, μπορεί αργότερα να πάρουν τη μορφή γενικευμένων δυσκολιών. σήμερα, όλα τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης αντιμετωπίζουν το παιδί με δυσκολίες ως ολότητα μέσα στα συγκεκριμένα συστήματα της οικογένειας, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος όπου είναι ενταγμένο (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, όταν παρατηρούνται προβλήματα και δυσκολίες μάθησης κατά την προσχολική αγωγή, υπάρχει συνεργασία νηπιαγωγών και κοινωνικών λειτουργών με σκοπό την άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος μέσω της ανατροφοδότησης των πληροφοριών που ο καθένας τους έχει συλλέξει για το παιδί. Στη συνέχεια ο/η κοινωνικός λειτουργός έρχεται σε επαφή με τους γονείς του παιδιού ώστε να τους ενημερώσει για την κατάσταση. Σε κάποιες περιπτώσεις, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζει το παιδί, ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει την παραπομπή του παιδιού στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών). Στα ΚΕΔΔΥ ανιχνεύεται το είδος, ο βαθμός δυσκολιών του παιδιού και χορηγείται (ή όχι) γνωμάτευση όπου αναφέρονται οι ειδικές θεραπείες που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί βαθμίδες (Θεοδωρακόπουλος, 2015).

Απαραίτητη στη συνέχεια κρίνεται η συνεργατική σχέση των νηπιαγωγών και των κοινωνικών λειτουργών με τους γονείς, τους ειδικούς και τους αρμόδιους φορείς

με στόχο τη βελτίωση των δυσκολιών του παιδιού σε όλα τα επίπεδα και την καλύτερη προετοιμασία του για τις μετέπειτα σχολικές βαθμίδες (Θεοδωρακόπουλος, 2015).

Βασικά στοιχεία για την ομαλή μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στην Α τάξη του δημοτικού.

- Η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης δημοτικού.
- Η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων και η ύπαρξη συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. οι δυο βαθμίδες, προσχολική και δημοτική εκπαίδευση, πρέπει να συνεργάζονται και να προσφέρουν συνεχείς και επάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες, με βασική προϋπόθεση ο/η νηπιαγωγός να λαμβάνει υπόψη του/της τις εμπειρίες - γνώσεις που θα ακολουθήσουν και αντίστοιχα ο δάσκαλος/η δασκάλα του δημοτικού σχολείου να είναι ενημερωμένος/-η γι' αυτές που προηγήθηκαν.
- Η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση, ενισχύοντας τις γνωστικές, τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές δεξιότητές τους.
- Η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης.
- Η ανάπτυξη θετικών και αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων.
- Η ευαισθητοποίηση απέναντι στην ιδιαιτερότητα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην οικογένειά του.
- Οι σαφείς ορισμοί των διαδικασιών, των ρόλων, των ευθυνών και του χρονοδιαγράμματος για όλους όσους συμμετέχουν στη διαδικασία μετάβασης (νήπια, γονείς, εκπαιδευτικούς, στελέχη της εκπαίδευσης, ειδικούς κ.α.).

- Η ευελιξία και η ανταπόκριση στις αλλαγές των αναγκών και των πόρων όλων των παραπάνω (Πολυχρονοπούλου, 2001).

8. Συμπεράσματα

Η εν λόγω εργασία εξέτασε τον βαθμό όπου η προσχολική εκπαίδευση προετοιμάζει τη συνύπαρξη νηπίων που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Έγινε μια ανασκόπηση της παιδοκεντρικής προσέγγισης σε αντιδιαστολή με την παλιά παιδαγωγική. Η προσχολική εκπαίδευση είναι κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος και γι' αυτό το λόγο έγινε αναφορά αυτού του τομέα της εκπαίδευσης ως κοινωνικό θεσμό. Η εργασία προχώρησε σε μια αναλυτική καταγραφή των σχολικών μονάδων προσχολικής αγωγής. Η καταγραφή περιλάμβανε το περιεχόμενο των σχολικών μονάδων αναφορικά με τους αποδέκτες, τον τρόπο λειτουργίας, το σκοπό, την προσέγγιση της αγωγής καθώς και τον ρόλο των παιδαγωγών σε συνάρτηση με τους μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.

Εν συνεχεία, στην εργασία έγινε λόγος για το αντικείμενο της κοινωνικής εργασίας καθώς συνδέεται άμεσα με τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στόχος ήταν η ανάδειξη του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού αναφορικά με την προετοιμασία συνύπαρξης παιδιών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Αρχικά, έγινε μια ιστορική αναδρομή της επιστήμης και περιγραφή του περιεχομένου του επαγγέλματος. Έγινε, δηλαδή, αναφορά των αρχών και των μεθόδων άσκησης του εκ μέρους του επαγγελματία. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός άπτεται του τομέα της εκπαίδευσης, όπως αυτόν της προσχολικής αγωγής. Για το λόγο αυτό έγινε εστίαση του αντικειμένου της κοινωνικής εργασίας σε συνάρτηση με τις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης. Εν ολίγοις, έγινε λόγος για τον ρόλο του/ης κοινωνικού/ής λειτουργού στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο σημαντικής μελέτης τα τελευταία χρόνια. Παρατηρείται, δηλαδή, έντονο ενδιαφέρον από επιστήμονες όλων των κλάδων (εκπαιδευτικούς, κοινωνιολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους κ.α.) προς τις εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Το ενδιαφέρον, δηλαδή, δεν εστιάζεται στον τρόπο εκπαίδευσης του παιδιού από την νεαρή του ηλικία, η οποία κατά το παρελθόν ήταν στείρα και αυστηρή, αλλά στο ίδιο το παιδί. Η εκπαίδευση διαμορφώνεται σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες

του κάθε παιδιού σε συνάρτηση με τη συνύπαρξη όλων στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι λιγότερες συγκριτικά με το έντονο ενδιαφέρον προς αυτόν το τομέα κυρίως δε στην Ελλάδα. Αυτός ήταν και ένας από τους λόγους έναρξης της συγκεκριμένης μελέτης. Είναι ευρέως γνωστό, ότι η προσωπικότητα του παιδιού διαμορφώνεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αυτό σημαίνει ότι στο διάστημα αυτό το παιδί παίρνει ερεθίσματα, τα οποία λειτουργούν ως καθοριστικός παράγοντας στην ενήλικη ζωή του. Συνεπώς, η προσχολική εκπαίδευση κατέχει σημαντική θέση και ενεργό ρόλο για την ορθή ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού. Η εν λόγω εργασία, επομένως, στοχεύει στην ανάδειξη συμβολής της προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με την προετοιμασία συνύπαρξης των νηπίων από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Εν ολίγοις, η κυριότερη συνιστώσα έναρξης της εργασίας ήταν η παραπάνω αιτία με επίκεντρο την Ελλάδα.

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως τρόπο μελέτης τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η βιβλιογραφία αφορά την παιδοκεντρική προσέγγιση και κατά πόσο αυτή προετοιμάζει μέσω των προσχολικών μονάδων εκπαίδευσης τη συνύπαρξη παιδιών μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει ποικιλία στη βιβλιογραφία αναφορικά με τη θεματική της συνύπαρξης των νηπίων στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα ενός παιδοκεντρικού μοντέλου. Επιπλέον, παρουσιάζει ελλείψεις στον χώρο της έρευνας οι οποίες δυσκόλεψαν την ανασκόπηση πληροφοριών της συγκεκριμένης μελέτης. Παρ' όλα αυτά το συνολικό αποτέλεσμα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αναφορικά με τον προβληματισμό που διερευνά η εν λόγω μελέτη.

Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν χάσμα ανάμεσα στη νομοθεσία και στην εφαρμογή της. Η νομοθεσία, δηλαδή, έχει εκτενές περιεχόμενο το οποίο εμπεριέχει το δικαίωμα του παιδιού από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες στην εκπαίδευση και προλαμβάνει την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού του από τις προσχολικές μονάδες εκπαίδευσης. Στην πράξη φαίνεται να υπάρχει πληθώρα προβλημάτων καθώς σύμφωνα με έρευνες, δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές που να προάγουν και να ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού. Αξίζει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχει επαρκής στελέχωση στις προσχολικές μονάδες εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, φάνηκε έντονη η ανάγκη πρόσληψης επιπλέον

επιστημονικού προσωπικού (ειδικοί παιδαγωγοί, παιδαγωγοί, βρεφονηπιοκόμοι, νηπιαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.).

Ωστόσο, έχουν εκπονηθεί προγράμματα που αφορούν την ένταξη του παιδιού από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες και τη συνύπαρξη αυτού με τους άλλους. Τα προγράμματα αυτά βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο και τα αποτελέσματά τους δεν έχουν ολοκληρωθεί. Συνεπώς, δεν υπάρχει μια σφαιρική εικόνα η οποία να αναδεικνύει το βαθμό στον οποίο η προσχολική εκπαίδευση προετοιμάζει τη συνύπαρξη μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Ίσως, λοιπόν, να χρειαζόταν μια έρευνα εκτός της βιβλιογραφικής μελέτης η οποία θα λειτουργούσε συμπληρωματικά στα παραπάνω.

Εν κατακλείδι, παραπάνω έγινε λόγος πως η εν λόγω εργασία απασχολείται με την προετοιμασία συνύπαρξης νηπίων μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα παιδοκεντρικής κατεύθυνσης. Η βιβλιογραφία κατέδειξε ότι υπάρχει μια πρόοδος, συγκριτικά με το παρελθόν, εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που να ασχολούνται με την συνύπαρξη παιδιών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Στη πράξη, όμως, παρατηρήθηκε ότι στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν υπάρχει πλήρης παιδοκεντρική προσέγγιση. Υπάρχει, δηλαδή, ένας παιδοκεντρικός προσανατολισμός αλλά όχι καθολική παιδοκεντρική εκπαίδευση. Στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, για παράδειγμα, η εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και από τον οδηγό σπουδών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζεται η ελευθερία και η κρίση των παιδαγωγών αναφορικά με τις παιδαγωγικές τεχνικές. Περιορισμός υπάρχει, ακόμη, και στα νήπια καθώς αναγκάζονται να ακολουθούν το καθημερινό υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το παιδοκεντρικό μοντέλο εστιάζει στην εκπαίδευση του παιδιού ως προς τις μαθησιακές ανάγκες που το ίδιο υπαγορεύει προκειμένου να αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες μέσα από τις δραστηριότητες που εκείνο προτιμά. Συμπερασματικά, στην Ελλάδα, έχουν γίνει μικρά βήματα αναφορικά με την προετοιμασία της συνύπαρξης παιδιών μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό και δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ.Π., Κυρίδης, Α.Γ., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσυφίδης, Κ., (χ.χ.). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκης.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., Ζωγράφος, Θ., Κούγιαλη, Γ., Κωτσαλίδου, Ε., & Πετρική, Σ. (2008). *«Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς»*. Αθήνα: Καστανιώτης

Ανακτήθηκε

από:

http://www.pischools.gr/preschool_education/yp_yliko/egx_nipiagog.pdf

(Πρόσβαση στις 12 Φεβρουαρίου 2015).

Ανδρούτσου, Α., (2000). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Στο: Βαφέα, Α., *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος.

Βασιλειάδου, Μ. Παυλή – Κορρέ, Μ., (1996). *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει, αλλά επίσης, Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει*. Αθήνα.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (χ. η). *Μετάβαση στην πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση-νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από: <http://www.ppps.ecd.uoa.gr/main.html> (Πρόσβαση στις 22 Φεβρουαρίου 2015).

Βοζίκη, Α. (2009, Φεβρουάριος). *Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην γνωστική περιοχή των μαθηματικών*. Ανακοίνωση στο συνέδριο της ΟΜΕΡ-Παράρτημα Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <https://stavgros.files.wordpress.com/2011/07/12-h-didaktiki-twn-thetikwn-epistimwn.pdf> (Πρόσβαση στις 22 Φεβρουαρίου 2015).

Βруνιώτη, Κ. Π., Κυρίδης, Α.Γ., Σιβροπούλου Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσυφίδης, Κ. (χ.η). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: Πατάκη. Ανακτήθηκε από το: http://www.pischools.gr/preschool_education/yp_yliko/odig_gonea.pdf (Πρόσβαση στις 10 Φεβρουαρίου 2015).

Bertrand, Y., & Valois, P. (2000). John Dewey. Στο: J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης (σελ. 157-170)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Bohm, W. (2000). Maria Montessori. Στο: J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σελ. 189-209). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brubacher, J.S (1983). Τζων Ντιούι. Στο: Ζ. Σατώ (Επιμ.), *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και την Μαρία Μοντεσσόρι* (σελ. 341-362). Αθήνα: Γλάρος
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος κι εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg
- Γιαννακούλας, Α. (Επιμ.) (1990). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1950)
- Γεωργογιάννης Π., (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: TYPOCENTER
- Γεωργογιάννης Π. (1999). *Θεωρίες κοινωνικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση*. Πάτρα: TYPOCENTER
- Γκουγκουλή, Κ., & Κουριά, Α. (Επιμ.) (2000). *Παιδί και παιχνίδι στην νεοελληνική κοινωνία 19^{ος} και 20^{ος} αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτη (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999)
- Γκασδόγκα, Ε. (2013). *Η συμμετοχή των γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση των παιδιών τους και οι απόψεις των νηπιαγωγών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο (Μεταπτυχιακή Έρευνα). Ανακτήθηκε από: <http://invenio.lib.auth.gr/record/133662/files/GRI-2014-11708.Pdf> (Πρόσβαση στις 12 Φεβρουαρίου 2015).
- Calo, G. (1983). Μαρία Μοντεσσόρι. Στο: Ζ. Σατώ (Επιμ.), *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και την Μαρία Μοντεσσόρι* (σελ.365-391). Αθήνα: Γλάρος
- Chateau, J. (1983). Αλαίν. Στο: Ζ. Σατώ (Επιμ.), *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και την Μαρία Μοντεσσόρι* (σελ. 395-420). Αθήνα: Γλάρος

Cohen, L., Manion , L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση (μτφ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π., & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)

Cummins, J., (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (χ.η). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf (Πρόσβαση στις 12 Φεβρουαρίου 2015).

Δημητριάδη, Ε. (2011). *Η συμβολή της Αικατερίνης Λασκαρίδου στην ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/26927> (Πρόσβαση στις 02 Φεβρουαρίου 2015).

Διακήρυξη δικαιωμάτων ΑμεΑ (ΟΗΕ) στο <http://www.disabled.gr/> (Πρόσβαση στις 02 Φεβρουαρίου 2015).

Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf> (Πρόσβαση στις 02 Φεβρουαρίου 2015).

Dewey, J. (1966). *Experience & education (50th ed.)*. N. Y: Collier Books

Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Έρευνας και Παρέμβασης (Ε.Ψ.Ε.Π.).(2015). *Ευπαθείς κοινωνικά ομάδες*. Ανακτήθηκε από <http://mko.epsep.gr/eupatheis-koinonika-omades.html> (Πρόσβαση στις 02 Φεβρουαρίου 2015).

ETUCE, (2012). *Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα. Στο πλαίσιο της δράσης και εκστρατείας για την οικονομική κρίση*. Ανακτήθηκε από: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/06/etuce050612.pdf> (Πρόσβαση στις 02 Φεβρουαρίου 2015).

- Ζαϊμάκης, Γ. (2011). *Κοινωνική εργασία και τοπικές κοινότητες. Ανάπτυξη, συλλογική δράση, πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πλέθρον
- Ζωγράφου, Α. (2002). *Κοινωνική Εργασία με κοινότητα. Θεωρία-Πράξη-Προβληματισμοί*. (3^η εκδ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α., (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της Ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α., (2004). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*. Τομ. Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδωρακόπουλος, Σ. (2015). «*Μαθησιακές δυσκολίες στη προσχολική αγωγή*». Συνέντευξη που παραχωρήθηκε από το ψυχοπαιδαγωγικό κέντρο “Διαλόγου Τέχνη”.
- Η έννοια της Συνεκπαίδευσης στο <http://www.unesco-hellas.gr/gr/default.htm>* (Πρόσβαση στις 02 Φεβρουαρίου 2015).
- Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία σήμερα στο <http://www.esaea.gr/>* (Πρόσβαση στις 02 Φεβρουαρίου 2015).
- Houssaye, J. (2000). Roger Cousinet. Στο: J . Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σελ. 249-269). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Heiland, H. (2000). Friedrich Froebel. Στο: J . Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σελ. 63-85). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιατρίδης, Δ. (2004). *Σχεδιασμός κοινωνικής πολιτικής*. (2^η εκδ.) Αθήνα: Gutenberg
- Ιωακειμίδης, Β. (2012). *Η σκοτεινή πλευρά της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα. Μια κριτική αποτίμηση της πρώιμης ιστορίας του επαγγέλματος (1945-1976)*. Στο: Β. Ιωακειμίδης (Επιμ.), *Κοινωνική εργασία για την κοινωνική δικαιοσύνη. Ριζοσπαστική και κριτική θεωρία, πρακτική, παραδείγματα* (σελ. 23-52). Αθήνα: Ίων
- Hughes, M., & Kroehler, C.J. (2007). *Κοινωνιολογία. Βασικές έννοιες* (μτφ. Χρηστίδης, Γ. Ε.). Αθήνα: Κριτική (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1986)

- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Κοινωνική εργασία. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. (11^η εκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καμπάς, Α. (1998). *Η σημασία του παιχνιδιού στην εκμάθηση γραφοκινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία*. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13026#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση στις 02 Φεβρουαρίου 2015).
- Κατσορίδου-Παππαδοπούλου, Χ. (2009). *Κοινωνική εργασία με ομάδες*. (2^η εκδ.) Αθήνας: Ίων
- Κονιδιτσιώτου, Β. Α. (1968). *Η νεωτέρα παιδαγωγική και η αρχή αυτενέργειας. Η διαλεκτική σχέσις αγωγής και αυτενέργειας*. Αθήνα: Π. Δρουκα & Ν. Κονσολα
- Κουτσουβάνου, Ε., (1998). *Εισαγωγή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κόπτσης, Α. (2009, Φεβρουάριος). *Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και από το δημοτικό στο γυμνάσιο και η παράλληλη προετοιμασία για την διευκόλυνση της*. Ανακοίνωση στο συνέδριο της ΟΜΕΡ-Παράρτημα Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/12-h-didaktiki-twn-thetikwn-epistimwn.pdf> (Ημερομηνία πρόσβασης 15 Απριλίου 2015).
- Κωνσταντοπούλου, Χρ., κ.α. (2000). *Εμείς και οι άλλοι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μαλλού, Τ. (1980). *Η Μοντεσσόρι και το παιδί σας* (μτφ. Μ. Λώμη) Αθήνα: Γλάρος (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1974)
- Μάρκου, Γ., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Μαυριάς, Γ. (Επιμ.) (1972). *Γενική παιδαγωγική*. Αθήνα: Κένταυρος (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1946)
- Μεσσήνης, Σ., (2010). *Η Συνεκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <http://www.stavrosmessinis.gr/> (Πρόσβαση στις 02 Φεβρουαρίου 2015).
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομόνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α τάξη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Μπουζάκης, Σ., (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Τόμοι Α & Β. (Γ' έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., Ανθόπουλος, Κ., (1998). *Η κατάρτιση των δασκάλων και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνάς Θ., (2006). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Meylon, L. (1983). Ερρίκος Πεσταλότσι. Στο: Ζ. Σατώ (Επιμ.), *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και την Μαρία Μοντεσσόρι* (σελ. 249-268). Αθήνα: Γλάρος
- Νασιάκου, Μ (2005). *Κοινωνική ψυχολογία, κλινική ψυχολογία*. Στο: Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην ψυχολογία* (σελ. 172-175) (4^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ορισμοί στο <http://www.redcross.org.uk> (Πρόσβαση στις 09 Φεβρουαρίου 2015)
- Πανταζής, Σ., (1997). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι – Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Σ.Χ., (2005). *Τύποι Παιδαγωγικών Σχεδίων και Διδακτικών Προτάσεων – Προγραμμάτων για την Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Στο: Πανταζής, Σ.Χ.
- Πανταζής Σ., (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Πανταζής, Β.Α. (2003, Σεπτέμβριος). *Μεταρρυθμιστικές Παιδαγωγικές αρχές στην Διαπολιτισμική παιδαγωγική*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 8 σελ. 97 ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos8/> (Ημερομηνία πρόσβασης 10 Μαΐου 2015).
- Παπά, Μ. Α. (2007). *Τα αναλυτικά προγράμματα και η διδακτική μεθοδολογία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των κειμένων: στην προσχολική αγωγή και στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/21599> (Ημερομηνία πρόσβασης 10 Μαΐου 2015).

Παπαδημήτρη- Καχριμάνη, Τηλεμάχου, Ν., & Νεοκλέους, Ρ. (2009). *Πρόγραμμα σπουδών. Προσχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/proscholiki_ekpaidefsi.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης 18 Απριλίου 2015).

Παπαθανασίου Α., (2000). *Προγράμματα και Δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχικής ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος Ι: Προγεννητική περίοδος βρεφική ηλικία. Αθήνα: χ.ο.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, τόμος Α: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδική υποστήριξης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας Κ., (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: αυτοέκδοση-κεντρική διάθεση Ελληνικά Γράμματα

Πυργιώτακης, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης

Σακελλαρίου, Μ.Ι., (χ.χ). *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί και Προτάσεις*. Αθήνα: Άτραπος.

Σμαροπούλου, Α. (2013). *Κοινωνιολογία των νομικών θεσμών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29155#page/60/mode/2up> (Ημερομηνία πρόσβασης 18 Απριλίου 2015).

Σεραφετινίδου, Μ. (2003). *Το φαινόμενο της γραφειοκρατίας Ι. Η θεωρητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Σιβροπούλου, Ρ. (1997). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκη

Σκαλιάπας, Γ. Ν. (1999). *Η σχέση δασκάλου- μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτορική διάσταση*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/12317> (Ημερομηνία πρόσβασης 18 Απριλίου 2015).

- Σμαραγδά-Γσιανζτή, Μ (1997). *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. (2η εκδ.) Αθήνα: Gutenberg
- Σμαραγδά-Γσιανζτή, Μ (1998). *Αγωγή και προσχολική ηλικία*. (2^η εκδ.) Αθήνα: Gutenberg
- Σούλης, Σ.Γ., (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα Σχολείο για Όλους*. τ. Α. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταθόπουλος, Π.Α. (2005). *Κοινωνική Πρόνοια. Ιστορική εξέλιξη-νέες κατευθύνσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σταμέλος Γ., (1999). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Αρμός
- Σταμίρης, Γ. (χ. η.). *Γενική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Ίδιος
- Soetard, M. (2000). Johann Heinrich Pestalozzi. Στο: J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σελ. 43-61). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τάφα, Ε. (Επιμ.) (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταυλαρίδου & Καλούτση Α. (2007). *Η βιωματική διδακτική*. Αθήνα: Κριτική
- Τζουριάδου, Μ. (2004). *Διαφορική αξιολόγηση προβλημάτων νοημοσύνης - μάθησης - επίδοσης σε παιδιά με σχολικές δυσκολίες*, στο: Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο επιμόρφωσης με θέμα: *Δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία (ΕΠΕΑΕΚ)*, Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ.
- Τερλεξής, Π. (1999). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η γέννηση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσιάκαλος, Γ. (2007). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία* (σελ. 39-64) (4^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg
- Φράγκος, Χρ.Π. (1985). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις. Πρόσωπα και πράγματα στην προσχολική ηλικία και νέα παιδαγωγική-αντιθέσεις-εισαγωγή στην μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής*. (Β' έκδοση). Αθήνα: Gutenberg

Χαντζή, Α. (2005). *Κοινωνική ψυχολογία, κλινική ψυχολογία*. Στο: Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην ψυχολογία* (σελ. 104-5) (4^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg

Χατζηστεφανίδης, Θ.Δ. (1986). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμα

Χρυσυφίδης, Κ., (2006). *Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Νηπιαγωγείου. Καινοτομίες στην Υπηρεσία του ΔΕΠΠΣ*. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τευχ.: 53, σελ. 108 – 115.

Triandis, H.C., *Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση*. Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Χαράμης, Π. (επιμ.) (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- I. Ν.2327/ ΦΕΚ 156 Α' (1995). *Εθνικό συμβούλιο παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- II. ΦΕΚ 497τΒ (2002). *Πρότυπος κανονισμός λειτουργίας δημοτικών και κοινοτικών νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 18 Μαρτίου 2015).
- III. ΦΕΚ 645τΒ (1997). *Προϋποθέσεις Ίδρυσης και Λειτουργίας Μονάδων Φροντίδας, Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (βρεφικών-παιδικών-βρεφονηπιακών σταθμών, μονάδων φύλαξης βρεφών και νηπίων) από φορείς ιδιωτικού δικαίου κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 18 Μαρτίου 2015).
- IV. ΦΕΚ 1420τΒ (2007). *Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου και ολοήμερου νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/>(Ημερομηνία πρόσβασης 18 Μαρτίου 2015).
- V. ΦΕΚ 124τΑ (1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 18 Μαρτίου 2015).
- VI. ΦΕΚ 1789τΒ (1999). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 18 Μαρτίου 2015).
- VII. Ν. 309/ΦΕΚ 100 (1976). *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσως*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 18 Μαρτίου 2015).
- VIII. Ν. 2525/ΦΕΚ 188 (1997). *Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).

- IX. Ν. 1566/ΦΕΚ 167 (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κι άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- X. Ν. 2817/ΦΕΚ 78/Α (2000). *Εκπαίδευση ατόμων μ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- XI. Ν.Δ. 195/ΦΕΚ 349 (1974). *Περί τροποποίησης και συμπλήρωσης διατάξεων τιμών του Ν.Δ 4018/1959 «Περί του θεσμού των κοινωνικών λειτουργιών» και του εις εκτέλεσιν τούτου εκδοθέντος Β.Δ. 319/62*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- XII. Ν. 2218/ΦΕΚ 90/Α (1994). *Ίδρυση νομαρχιακής αυτοδιοίκησης τροποποίηση διατάξεων για την πρωτοβάθμια αυτοδιοίκηση και την περιφέρεια και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 22 Μαρτίου 2015).
- XIII. Ν.Δ. 4018/ ΦΕΚ 247 (1959). *Περί του θεσμού των κοινωνικών λειτουργιών*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- XIV. Π. Δ. 476/ΦΕΚ 132 (1980). *Περί του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- XV. Π.Δ. 486/ΦΕΚ 208 (1989). *Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- XVI. Π.Δ. 891/ΦΕΚ 213 (1978). *Περί καθορισμού του αντικειμένου εργασίας των κοινωνικών λειτουργιών*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 10 Μαρτίου 2015).
- XVII. ΦΕΚ 32/190/81670/Γ1 Ανακτήθηκε από: <http://www.doe.gr/egk/olon0809.pdf> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- XVIII. Υ.Σ. 2426 (2013). *«1η Τροποποίηση της υπ. αρ. πρωτ. 2975/06-02-2013 Πρόσκλησης (κωδ. 158) για τις Πράξεις: «Ανάπτυξη Υποστηρικτικών*

δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Μετατροπή του Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης.» Ανακτήθηκε από: http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2013/02/1_trop_prosklisi_158_nov_2013_ada.pdf

(Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).

- XIX. Υ.Σ. 2458 (2014). «7^η Τροποποίηση της Πράξης" Υποστήριξη των ολοήμερων σχολείων (B)– ΑΠ1, στον Άξονα Προτεραιότητας 01- Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 Περιφέρειες Σύγκλισης». Ανακτήθηκε από: http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2014/10/7h_trop_455372.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- XX. Υ.Σ. 2661 (2013). «2^η Τροποποίηση της Οριζόντιας Πράξης. Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες - Οριζόντια Πράξη». Ανακτήθηκε από: http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2012/02/2_trop_ae_yliko_amea.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης 28 Μαρτίου 2015).
- XXI. Υ.Σ. 1956 (2014). «6^η Τροποποίηση της Πράξης. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)- Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία– ΑΠ 1 στον Άξονα Προτεραιότητας 01- Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 Περιφέρειες Σύγκλισης.» Ανακτήθηκε από: http://www.edulll.gr/wpcontent/uploads/2013/11/6_trop_apof_ent_eko_ap1_ada.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- XXII. Υ.Σ. 1684 (2010). «Ένταξη της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία – ΑΠ 2» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2007-2013». Ανακτήθηκε από: <http://www.edulll.gr/?p=2056> (Ημερομηνία πρόσβασης 25 Μαρτίου 2015).
- XXIII. ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ «Η Παιδεία στην Κορυφή»

- XXIV. ΦΕΚ 303 κ 304/13-03-2003 *Διαθεματικό και Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).
- XXV. Ν. 2082/16-09-1992, ΦΕΚ 158 τεύχος Α *Αναδιοργάνωση της Κοινωνικής Πρόνοιας και καθιέρωση νέων θεσμών Κοινωνικής Προστασίας* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης 20 Μαρτίου 2015).