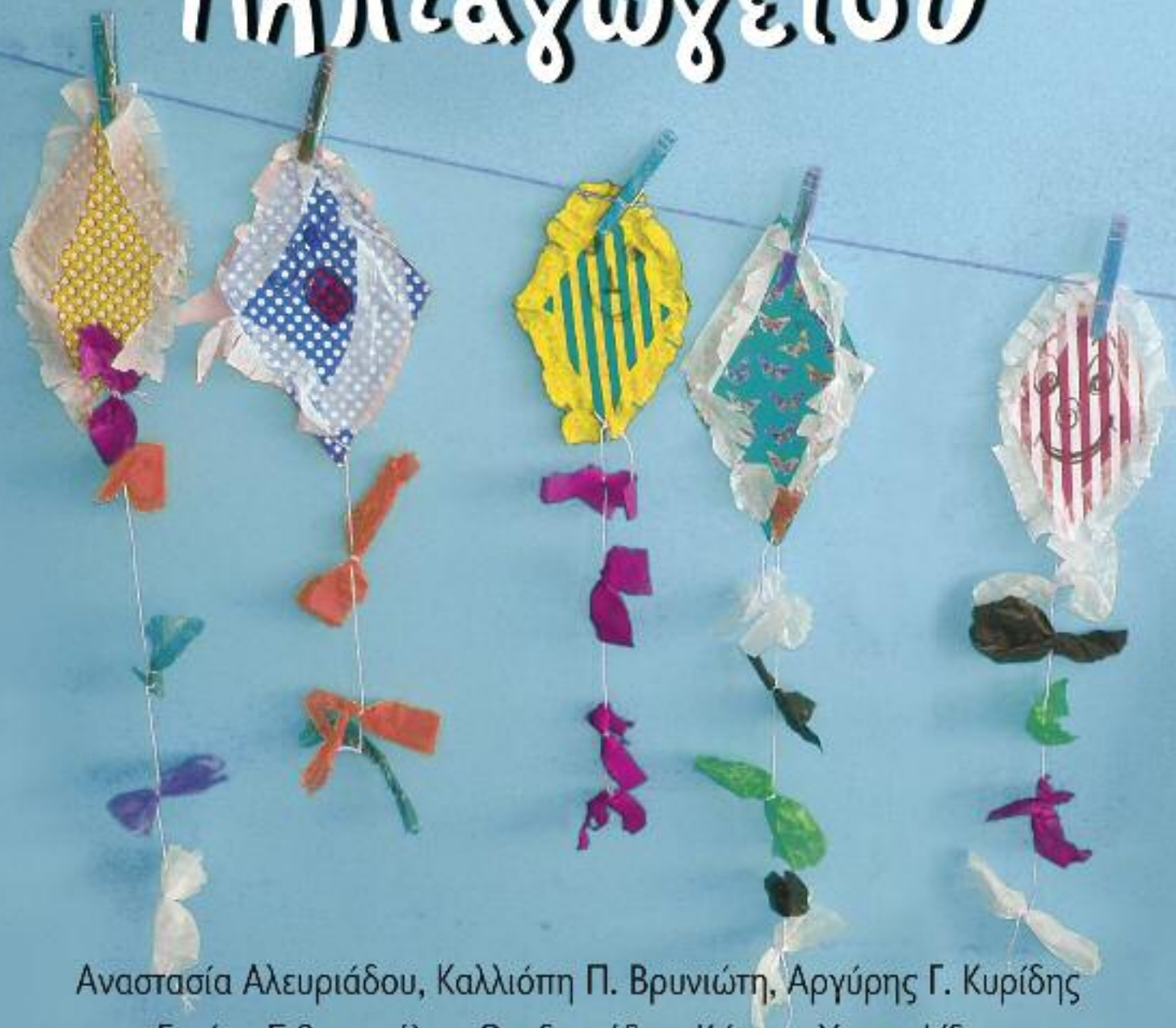


ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΠΣ

Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου



Αναστασία Αλευριάδου, Καλλιόπη Π. Βруνιώτη, Αργύρης Γ. Κυρίδης
Ειρήνη Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Κώστας Χρυσάφιδης

Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΠΣ

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	<p>Αναστασία Αλευριάδου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</p> <p>Καλλιόπη Π. Βρυνιώτη, Νηπιαγωγός, Ειδική Επιστήμονας ΠΤΝ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</p> <p>Αργύρης Γ. Κυρίδης, Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</p> <p>Ειρήνη Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</p> <p>Κώστας Χρυσοφίδης, Καθηγητής ΤΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Αθηνών</p> <p><i>Στη συγγραφή του δείγματος γραφής, που αποτελεί μέρος του παρόντος βιβλίου, συμμετείχε και ο Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών</i></p>
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ & ΠΑΡΑΛΑΒΗΣ	<p>Σπυρίδων Πανταζής, Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων</p> <p>Νικολέττα Γκλιάου-Χριστοδούλου, Μόνιμη Πάρεδρος Προσχολικής Αγωγής Παιδαγωγικού Ινστιτούτου</p> <p>Αλέξανδρος Κόπτης, Προϊστάμενος Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ</p> <p>Ευθυμία Γουργιώτου, Πάρεδρος ΕΘ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου</p> <p>Ανδρονίκη Εξάρχου, Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής</p>
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ	<p>Αναστάσιος Κοντάκος, Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου</p> <p>Πέτρος Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου</p> <p>Χρήστος Γκόβαρης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας</p> <p>Αλέξανδρος Κόπτης, Προϊστάμενος Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ</p> <p>Ευθυμία Γουργιώτου, Πάρεδρος ΕΘ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου</p> <p>Αθανάσιος Μήνας, Σχολικός Σύμβουλος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ΠΕ Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας</p> <p>Ανδρονίκη Εξάρχου, Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής</p>
ΑΝΑΔΟΧΟΣ ΦΟΡΕΑΣ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ	ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΤΑΚΗ
ΑΝΑΔΟΧΟΣ ΦΟΡΕΑΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ Α.Β.Ε.Ε.

**Γ' Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ II / Μέτρο 1.2 / Ενέργεια 1.2.3 /
Κατηγορία Πράξεων 1.2.3.β. «Ολοήμερα Νηπιαγωγεία»**

Υπεύθυνη Έργου

Παναγιώτα Σαμπάνη, Προϊσταμένη Μονάδας Α1α ΕΥΕ Προγραμμάτων Κ.Π.Σ.

Στελέχη Υποστήριξης της Υλοποίησης του Έργου

Μαρία Ηλιάκη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 18.12

Ιωάννης Μπαθιανάκης, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19

Έργο συγχρηματοδοτούμενο 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΠΣ

Αναστασία Αλευριάδου

Καλλιόπη Π. Βρυνιώτη

Αργύρης Γ. Κυρίδης

Ειρήνη Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου

Κώστας Χρυσafίδης

Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου

Περιεχόμενα

Εισαγωγικό σημείωμα	7
---------------------------	---

Κεφάλαιο 1ο:

Ολοήμερο νηπιαγωγείο

Εισαγωγή	9
1.1. Τι είναι το ολοήμερο νηπιαγωγείο	10
1.2. Λόγοι που επέβαλαν το θεσμό του ολοήμερου νηπιαγωγείου	10
1.3. Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου	20
1.4. Ερευνητικά αποτελέσματα για το ολοήμερο νηπιαγωγείο	24
1.5. Τα πλεονεκτήματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου	25
1.6. Τα μειονεκτήματά του	40
1.7. Το θεσμικό πλαίσιο	42
1.8. Πώς αξιοποιούμε το χρόνο στο ολοήμερο νηπιαγωγείο	48
1.9. Αποτελεσματική συνεργασία των δύο νηπιαγωγών	63

Κεφάλαιο 2ο:

Γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάτες

στην εκπαίδευση των νηπίων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο

Εισαγωγή	69
2.1. Ζητήματα και προκλήσεις	70
2.2. Στρατηγικές επιτυχημένης επικοινωνίας με τους γονείς	80
2.3. Συστήματα στήριξης της γονεϊκής συμμετοχής	85
2.4. Δουλεύοντας με τους γονείς	91

Κεφάλαιο 3ο:

Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή	99
3.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	112
3.2. Κριτήρια για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Πότε η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη;	122
3.3. Δυσκολίες καθορισμού κριτηρίων μιας επιτυχημένης μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο	123
3.4. Βασικές αρχές ενός προγράμματος επιτυχημένης μετάβασης	126
3.5. Συνολικός σχεδιασμός ενός προγράμματος μετάβασης και συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. «Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό»	127

Παράρτημα	183
-----------------	-----

Βιβλιογραφία	187
--------------------	-----

Εισαγωγικό σημείωμα

Αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι,

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, ένα πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου με διευρυνόμενο ωράριο, αποτελεί πλέον θεσμό στην Ελλάδα.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην καθιέρωση του θεσμού οφείλονται αφενός στα θετικά μηνύματα που μας έρχονται από την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων σε διεθνές επίπεδο και αφετέρου στην επιθυμία της πολιτείας να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας μετά τη μαζική έξοδο των μητέρων στην αγορά εργασίας.

Όπως σε κάθε εκπαιδευτικό θεσμό, έτσι και στο ολοήμερο νηπιαγωγείο είναι σημαντικός ο ρόλος των τριών παραγόντων που απαρτίζουν το παιδαγωγικό πεδίο: του νηπίου, του εκπαιδευτικού και της οικογένειας. Οι ρόλοι αυτοί προσδιορίζονται από νέα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία προκύπτουν από την εκπαιδευτική έρευνα και διαμορφώνουν τις στρατηγικές μάθησης και γενικότερα την ατμόσφαιρα του νηπιαγωγείου. Στα ευρήματα αυτά θα πρέπει να αναφέρουμε, ανάμεσα στα άλλα, το δομισμό (ατομικό και κοινωνικό) των J. Piaget και L. Vygotsky, την ανακαλυπτική μάθηση του J. Bruner και την πολλαπλή νοημοσύνη του H. Gardner.

Οι θεωρίες αυτές, όταν εφαρμόζονται, έχουν άμεση επίδραση στο σχεδιασμό και στον εξοπλισμό του σχολικού χώρου, καθώς και στον τρόπο συμμετοχής των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, απαιτείται ένας χώρος με πλήθος ερεθισμάτων, που θα δίνει στα νήπια ευκαιρίες για δράση, ακολουθώντας το καθένα το ρυθμό της δικής του ιδιοσυγκρασίας. Η άποψη αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα αντικείμενα επεξεργασίας θα πρέπει να συνδέονται άμεσα με τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα των νηπίων και ο χρόνος που διατίθεται να καθορίζεται από τις ιδιαίτερες ανάγκες των ίδιων των νηπίων. Μιλάμε συνεπώς για διαμόρφωση ενός καθαρά παιδοκεντρικού μαθησιακού κλίματος, όπως με πολύ μεγάλη επιτυχία έχουν εφαρμόσει αξιόλογα μοντέλα προσχολικής αγωγής, π.χ. τα σχολεία του Reggio Emilia στην Ιταλία, τα εναλλακτικά σχολεία στη Γερμανία, τα Community Schools στις αγγλοσαξονικές χώρες κτλ. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι όλα αυτά τα σχολεία λειτουργούν στο πλαίσιο ενός διευρυνμένου ωραρίου.

Μέσα σε ένα καθαρά παιδοκεντρικό νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο του ολοήμερου προγράμματος, δίνεται η ευκαιρία στο νήπιο να ανταποκριθεί στις προσωπικές του ανάγκες και στα προσωπικά ενδιαφέροντά του, να επικοινωνήσει άνετα με τον/τη νηπιαγωγό και τους συνομηλίκους του, χωρίς την πίεση του χρόνου, να τους γνωρίσει καλύτερα, να έχει πιο άνετη επαφή με παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και με παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Στην περίπτωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου ο παράγοντας χρόνος δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά, απεναντίας, παράγοντα ενισχυτικό για αναζητήσεις και διερευνήσεις καταστάσεων.

Είναι αυτονόητο ότι αυτού του είδους οι απόψεις χρειάζονται εκπαιδευτικούς που να είναι καλά καταρτισμένοι θεωρητικά και να έχουν ταυτόχρονα διάθεση για δημιουργική

παρέμβαση. Ο κίνδυνος να μεταπηδήσουμε εύκολα από ένα κλίμα χαράς και δημιουργικότητας σε μια κατάσταση αναγκαστικής και πολύωρης, και συνεπώς ανιαρής, παραμονής στο σχολικό χώρο είναι υπαρκτός. Αν σκεφτούμε, π.χ., ένα νηπιαγωγείο με έναν/μία νηπιαγωγό αδιάφορο/-η και πλημμυρώς καταρτισμένο/-η, σε ένα σχολικό χώρο που δεν συμβάλει σ' αυτό που θα ονομάζαμε ελεύθερη και δημιουργική δραστηριότητα, μπορεί ο καθένας να αντιληφθεί ποια ψυχολογική διάθεση διακατέχει τα νήπια σε μια τέτοια περίπτωση.

Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του ολοήμερου νηπιαγωγείου έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει με προσοχή τα νήπια σε κάθε εκδήλωση της συμπεριφοράς τους και φυσικά να διαμορφώσει μια περισσότερο ακριβή εικόνα της προσωπικότητας του καθενός. Την εικόνα αυτή μπορεί να τη μεταφέρει και στους γονείς, διαμορφώνοντας έτσι ταυτόχρονα ένα κλίμα συνεργασίας με την οικογένεια, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την καλλιέργεια ενός παιδοκεντρικού μαθησιακού κλίματος. Οι σύγχρονες επιστήμες της αγωγής μάλιστα επιμένουν στη σημασία μιας στενής και δημιουργικής επαφής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην οικογένεια.

Ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου θα έχει επιτυχία στην εφαρμογή του μόνο όταν συμβάλουν θετικά όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν: η πολιτεία με την υλική και τη θεσμική της συμπαράσταση, οι εκπαιδευτικοί με το ενδιαφέρον και την προσπάθειά τους να παρεμβαίνουν δημιουργικά, ακολουθώντας τα μηνύματα των νηπίων και αξιοποιώντας κάθε τους προσπάθεια, και φυσικά οι γονείς με το ενδιαφέρον, τη συνεργασία και τη σωστή εκτίμηση των προσπαθειών που γίνονται προς αυτή την κατεύθυνση.

Σε τελική ανάλυση στο επίκεντρο των προσπαθειών όλων των συμμετεχόντων πρέπει να βρίσκεται το παιδί, ώστε να περνάει τη μέρα του ευχάριστα και δημιουργικά. Το νηπιαγωγείο θα πρέπει να αποτελεί σταθμό στη ζωή του παιδιού, που θα του δημιουργήσει ζήλο για μάθηση και αγάπη για το σχολείο.

Και ενώ ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου έχει μόλις λίγα χρόνια ζωής στην Ελλάδα, οι προσπάθειες όλων των συμμετεχόντων φορέων επικεντρώνονται προς την κατεύθυνση της δημιουργίας των ικανών και αναγκαίων συνθηκών που θα εξασφαλίσουν την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού. Στο πλαίσιο αυτό ο «Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου» επιχειρεί να προσφέρει στους/στις νηπιαγωγούς βασικές θεωρητικές αρχές και πρακτικές, που θα τους/τις διευκολύνουν στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο και κυρίως στο πλαίσιο του σύγχρονου ολοήμερου νηπιαγωγείου. Για το λόγο αυτό ο «Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου» αναπτύσσεται σε τρεις βασικές ενότητες, οι οποίες αποτελούν και βασικούς πυλώνες της λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Η πρώτη ενότητα παρουσιάζει τους βασικούς δομικούς και λειτουργικούς παράγοντες που προσδιορίζουν τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου, η δεύτερη ενότητα ασχολείται με το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και, τέλος, η τρίτη ενότητα ασχολείται με το καίριο ζήτημα της ομαλής μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ελπίζουμε το παρόν εγχειρίδιο, που εκδίδεται με πρωτοβουλία του ΥΠΕΠΘ, να αποτελέσει εργαλείο για ενημέρωση και προβληματισμό, ταυτόχρονα δε να συμβάλει στην έναρξη ενός διαλόγου για το σχολείο που όλοι μας οραματιζόμαστε.

Ολοήμερο νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Η προσχολική εκπαίδευση, ο δεύτερος ταχύτατα αναπτυσσόμενος τομέας της οικονομίας μετά τη βιομηχανία των ηλεκτρονικών υπολογιστών, θεωρείται το πιο συναρπαστικό νοητικά πεδίο της εκπαίδευσης (Roorparine & Johnson, 2006), καθώς το μυαλό και η καρδιά του παιδιού προσελκύουν το ενδιαφέρον των ενηλίκων εδώ και αιώνες (Thompson, 2004).

Οι Kagan (1990), Bruner (1960) και άλλοι ερευνητές απέδειξαν ότι τα παιδιά γνωρίζουν περισσότερες πληροφορίες από αυτές που νομίζουν οι εκπαιδευτικοί και ότι η μάθηση μπορεί να εδραιωθεί κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων. Ο Bloom κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης πνευματικής ανάπτυξης πραγματοποιείται πριν από την ηλικία των πέντε ετών, με το 50% της ευφυΐας να έχει ήδη αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια των τεσσάρων πρώτων χρόνων (Bloom, 1964: 88). Ο Nash (1977) διατύπωσε τη θεωρία ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου αποτελούν κρίσιμες περιόδους, «παράθυρα ευκαιριών», επειδή ο εγκέφαλος επιζητά ορισμένα είδη εισερχόμενων πληροφοριών προκειμένου να δημιουργήσει ή να σταθεροποιήσει ορισμένες δομές του. Το παράθυρο για την ανάπτυξη της γλώσσας και την απόκτηση/κατανόηση του συντακτικού κλείνει στην ηλικία των πέντε ή έξι ετών, ενώ τα παράθυρα για την προσθήκη νέων λέξεων μπορεί να μην κλείσουν ποτέ. Το παράθυρο για τη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού κλείνει στην ηλικία των δύο ετών, ενώ το παράθυρο για την όραση φαίνεται ότι κλείνει στην ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου. Το παράθυρο για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας βρίσκεται στην καλύτερη περίοδο μεταξύ της γέννησης και της ηλικίας των έξι ετών, ενώ το παράθυρο για την εκμάθηση της μουσικής ανοίγει στην ηλικία των τριών ετών και διαρκεί μέχρι τα δέκα (Ζαφρανά, 2001). Οι Hunt (1961) και Piaget (1970) τόνισαν επίσης ότι οι ποιτικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον στη διάρκεια των πρώτων ετών μπορούν να αυξήσουν το επίπεδο της διανοητικής ικανότητας κατά την ενηλικίωση. Επιπρόσθετα οι Bredekamp και Copple (1997) διαπίστωσαν ότι οι εμπειρίες των παιδιών κατά τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία όχι μόνο επηρεάζουν τη μετέπειτα πορεία τους στο σχολείο, αλλά και όλη τους τη ζωή.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα δικαιολογούν τη μεγάλη σημασία που δίνεται σήμερα στην προσχολική εκπαίδευση και στην αναβάθμισή της, μέρος της οποίας είναι και το ολοήμερο νηπιαγωγείο.

1.1. Τι είναι το ολοήμερο νηπιαγωγείο

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο ή εισαγωγικό σχολείο διευρυμένου ωραρίου, το οποίο θεσπίστηκε με το ν. 2525/1997, άρθρο 3 (ΦΕΚ 188, τ. Α'), είναι ένας καινοτόμος θεσμός της εκπαίδευσης, ο οποίος μπορεί να ικανοποιεί ταυτόχρονα τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου αλλά και τις ανάγκες της σημερινής και της αυριανής οικογένειας. Για την εφαρμογή του προγράμματος εργάζονται δύο νηπιαγωγοί. Η λειτουργία του διαρκεί οχτώ ώρες ημερησίως και προσφέρει στα παιδιά επιπλέον χρόνο για ποικιλία παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Γκλιάνου, 2004). Ακολουθεί δηλαδή τη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος του κλασικού νηπιαγωγείου. Επιπρόσθετα ο χώρος του εμπλουτίζεται υλικοτεχνικά, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών για φαγητό και ύπνο.

1.2. Λόγοι που επέβαλαν το θεσμό του ολοήμερου νηπιαγωγείου

Οι λόγοι που επέβαλαν στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες την καθιέρωση του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου ξεκινούν από την αλλαγή των οικογενειακών συνθηκών και τον περιορισμένο χρόνο που έχει στη διάθεσή της η εργαζόμενη μητέρα, προχωρούν στην ανάγκη προσφοράς στο παιδί ποιοτικών προγραμμάτων και καταλήγουν στην υποχρέωση ανοίγματος του νηπιαγωγείου προς την κοινωνία και στη δημιουργία δικτύων αμφίπλευρης επικοινωνίας. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί η δυνατότητα του ολοήμερου νηπιαγωγείου να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και να συμβάλει έτσι στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Πιο συγκεκριμένα:

1.2.1. Σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές

☺ Οι οικογενειακές συνθήκες

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα αξίες, θεσμοί και ιδανικά που για αιώνες θεωρούνταν ακαταμάχητα δοκιμάζονται και αναιρούνται. Η οικογένεια φαίνεται να περνά βαθιές κρίσεις και ανακατατάξεις. 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, είναι κάποια στοιχεία που συνηγορούν στην εκχώρηση λειτουργιών της οικογένειας στο νηπιαγωγείο και προβάλλουν εντονότερα την ανάγκη για μια νέα μορφή νηπιαγωγείου, με διευρυμένο ωράριο, όπως είναι σήμερα το ολοήμερο νηπιαγωγείο.

Την ανάγκη αυτή στην Ελλάδα ενστερνίζονται οι γονείς, οι οποίοι σε μεγάλο ποσοστό (44,9%) υποστηρίζουν ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο συμβάλλει στην επίλυση του προβλήματος της φύλαξης των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του καθημερινού ωραρίου εργασίας τους (Πατινώτης, 2005: 71). Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι Έλληνες/Ελληνίδες νηπιαγωγοί έχουν την ίδια άποψη και μάλιστα σε ποσοστό 79,9% θεωρούν ότι η πιο σημαντική λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η κάλυψη των κοινωνικών αναγκών των γονέων (Πατινώτης, 2005: 90). Μελέτες σε άλλες χώρες δείχνουν ότι οι γονείς προτιμούν το

ολοήμερο νηπιαγωγείο επειδή μειώνει τον αριθμό των μετακινήσεων που υφίστανται τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ημέρας (Housden & Kam, 1992· Johnson, 1993).

☺ Ο αντισταθμιστικός ρόλος του ολοήμερου νηπιαγωγείου

Η αυξανόμενη μετανάστευση, όπως και η αυξανόμενη φυλετική, εθνική και γλωσσική ποικιλότητα από τη μια μεριά και από την άλλη το χάσμα ανάμεσα στους πλούσιους και στους φτωχούς δημιουργούν προκλήσεις και δυνατότητες και ενισχύουν τον αντισταθμιστικό ρόλο που καλείται να παίξει το ολοήμερο νηπιαγωγείο.

Η ένταξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο προϋποθέτει δύο βασικές λειτουργίες από την πλευρά τους: την κοινωνικοποίησή τους και την ικανότητά τους να ενστερνίζονται και να διαχειρίζονται το σώμα της κοινωνικής και γνωστικής ύλης που το νηπιαγωγείο τους μεταβιβάζει (Κυρίδης, 1996). Ωστόσο τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο από φτωχά περιβάλλοντα, ή από ένα περιβάλλον με διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά, ή αυτά που στερήθηκαν τις πλούσιες εμπειρίες που έπρεπε να αποκτήσουν, συναντούν σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής, λειτουργικής δραστηριοποίησης και διαχείρισης της γνωστικής ύλης που προσφέρει το νηπιαγωγείο.

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο με τον περισσότερο χρόνο που διαθέτει και το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον που προωθεί μπο-

ρεί να άρει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, να εξασφαλίσει κατάλληλα αναπτυξιακά προγράμματα, τα οποία απο-

βλέπουν στην ενίσχυση των δυνατοτήτων των παιδιών, ώστε να ενταχθούν ομαλά στη ζωή του νηπιαγωγείου και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχες κοινωνικές τάξεις. Μπορεί ακόμα να εξομαλύνει τις σημαντικές κοι-

νωνικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των παι-

διών, όταν τα προετοιμάζει και τα βοηθάει να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες με το να νιώθουν ότι είναι ευπρόσδεκτα, αποδεκτά και ασφαλή. Η εξομάλυνση των πολιτιστικών διαφορών ενισχύεται με την προσπάθεια που καταβάλλουν οι νηπιαγωγοί στο ολοήμερο νηπιαγωγείο από τη μια μεριά να χρησιμοποιούν στις ποικίλες πολιτιστικές και εθνικές ομάδες μια ποικιλία στρατηγικών, οι οποίες είναι σύστοιχες με τους τρόπους μάθησης, και από την άλλη να έχουν βαθιά γνώση της ξεχωριστής καταγωγής των παιδιών και παράλληλα την ικανότητα να μετατρέπουν τη γνώση αυτή σε αποτελεσματική διδασκαλία (Gay, 2000). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι έρευνες που επισημαίνουν ότι το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου έχει θετικότερα αποτελέσματα για τα παιδιά των μειονοτήτων και του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου απ' ό,τι για τα προνομιούχα παιδιά (Plucker & Zapf, 2005). Επιπρόσθετα και άλλες έρευνες καταδεικνύουν ότι η φροντίδα υψηλής ποιότητας που προσφέρει το ολοήμερο νηπιαγωγείο σε φτωχά παιδιά συνδέεται με καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα (Phillips et al., 1987· Zaslow, 1991· Barnett & Boocock, 1998). Τέλος ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών αποκαλύπτει τα βραχυπρόθεσμα οφέλη του ολοήμερου νηπιαγωγείου για τα φτωχά παιδιά (Larson, 2003· Walston & West, 2004· Weast, 2004).



Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και να γεφυρώσει το χάσμα απόδοσης που υπάρχει ανάμεσα στα προνομιούχα και στα μη προνομιούχα παιδιά. Έτσι, ενώ ο αρχικός στόχος του ολοήμερου νηπιαγωγείου ήταν καθαρά κοινωνικός, μετεξελίχθηκε σε κοινωνικοαντισταθμιστικό και καθώς σταδιακά συνειδητοποιείται και εκτιμάται η σημασία της λειτουργίας του διαφαίνονται ολοένα και περισσότεροι τομείς τους οποίους μπορεί να εξυπηρετήσει.

1.2.2. Σύγχρονα αναπτυξιακά και παιδαγωγικά δεδομένα

😊 Η ανάπτυξη του εγκεφάλου, οι εμπειρίες και το περιβάλλον του παιδιού

Η ανάπτυξη του εγκεφάλου αρχίζει κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα από τη σύλληψη, όταν ο εγκέφαλος και ο νωτιαίος μυελός ξεκινούν να παίρνουν σχήμα μέσα στο έμβryo. Μέχρι τον έκτο μήνα της κύησης έχουν δημιουργηθεί όλα σχεδόν τα δισεκατομμύρια νευρώνων (νευρικών κυττάρων) που αποτελούν το ώριμο μυαλό. Αφού δημιουργηθούν οι νευρώνες, μετακινούνται γρήγορα στην περιοχή του εγκεφάλου όπου θα λειτουργήσουν. Οι νευρώνες διαφοροποιούνται για να αναλάβουν ειδικευμένους ρόλους και δημιουργούν συνδέσεις (συνάψεις) με άλλους νευρώνες, που τους επιτρέπουν να επικοινωνούν και να αποθηκεύουν πληροφορίες (Dawson & Fischer, 1994· Johnson, 1997).

«Ο εγκέφαλος παράγει διπλάσιο αριθμό κυττάρων από αυτόν που τελικά θα κρατήσει. Ο στόχος των κυττάρων αυτών είναι να συνδεθούν με άλλα κύτταρα, προκειμένου να δημιουργήσουν δίκτυα για συγκεκριμένες λειτουργίες. Ανάλογα με την ποσότητα και την ισχύ των ερεθισμάτων που δέχονται από το περιβάλλον, κάποιες από τις συνδέσεις αυτές ισχυροποιούνται, ενώ άλλες ατροφούν ή νεκρώνονται λόγω έλλειψης αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι εγκεφαλικές αυτές συνάψεις αρχίζουν να μειώνονται περίπου προς το τέλος του πρώτου χρόνου της ζωής, σταθεροποιούνται γύρω στην ηλικία των 12 χρόνων και παραμένουν έτσι περίπου ως το εβδομηκοστό δεύτερο έτος της ηλικίας. Τα τρισεκατομμύρια των συνδέσεων (συνάψεων) που επιβιώνουν οφείλουν την ύπαρξή τους κατά ένα μεγάλο μέρος σ' αυτά που ένα παιδί μαθαίνει κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του» (Στάμου, 2006: 35).

Οι πρώιμες εμπειρίες, σε συνδυασμό με ένα κατάλληλο περιβάλλον, επηρεάζουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου του παιδιού. Παιδιά που έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για κατάλληλες εμπειρίες στα πρώτα χρόνια μπορεί να έχουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μελλοντική μάθηση (Isbell & Exelby, 2001).

Το κατάλληλο λοιπόν περιβάλλον είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη του εγκεφάλου και έχει πολλές μορφές. Είναι καταρχήν το φυσικό περιβάλλον, που οδηγεί στην ανεξαρτησία, που προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να νιώθουν τη δύναμη των ικανοτήτων και των ιδεών τους, που παρέχει ασφάλεια, ώστε τα παιδιά να βιώνουν το αίσθημα του «ανήκειν», που είναι σύστοιχο με τα ενδιαφέροντά τους, που παρέχει προκλήσεις και ευκαιρίες, ώστε να πυροδοτεί κάθε είδους κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική μάθηση και να αναδεικνύει τον πολιτισμό. Επίσης κατάλληλο περιβάλλον θεωρείται το βιολογικό, που επιδρά στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο μέσω της διατροφής, της υγείας, της εξάσκησης των αισθήσεων. Ωστόσο βασικός πυρήνας του κατάλληλου περιβάλλοντος είναι οι σχέσεις ενηλίκων - παιδιών. Οι σταθερές θετικές σχέσεις παρέχουν στοργή, η οποία ενισχύει την ασφάλεια

και την ευημερία των παιδιών, προσφέρουν τις γνωστικές προκλήσεις για την εξάσκηση τους και τα βοηθούν να ανακαλύψουν ποια είναι και τι μπορούν να κάνουν.

Με λίγα λόγια «ο εγκέφαλος σχηματοποιείται με βάση τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και τα εγκεφαλικά κύτταρα χρειάζεται να δεχτούν συγκεκριμένα ερεθίσματα, σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, προκειμένου να αναπτυχθούν οι διάφορες ικανότητες» (Στάμου, 2006: 35). Επομένως είναι εξαιρετικά χρήσιμο για τα παιδιά να αναπτύσσονται μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα κάθε είδους, έχοντας τη δυνατότητα να κινούνται ελεύθερα, να επιλέγουν δραστηριότητες και να δημιουργούν έργα που έχουν νόημα γι' αυτά (Ζαφρανά, 2001).

Ωστόσο δεν φτάνει μόνο αυτό. Μία από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις υποστήριξης των παιδιών στη ραγδαία αλλά περίπλοκη διαδικασία ανάπτυξης του εγκεφάλου είναι ο χρόνος ενασχόλησης με αυτά τα απαραίτητα ερεθίσματα και όχι η πίεση προς το επόμενο στάδιο μάθησης, για την επίτευξη αυθαίρετων στόχων και καθορισμένων αποτελεσμάτων (Wood & Attfield, 2006). Για παράδειγμα, τα παιδιά χρειάζονται το δικό τους χρόνο για να προσεγγίσουν τα υλικά. Δηλαδή ορισμένα παιδιά πλησιάζουν αμέσως τον πηλό, ενώ άλλα χρειάζονται εβδομάδες για να τον προσεγγίσουν. Η μάθηση δεν ξεδιπλώνεται με γραμμικό τρόπο. Το κάθε παιδί έχει τα δικά του ελικοειδή μονοπάτια, που συγκρούονται μεταξύ τους, αλλά στο τέλος όλα καταλήγουν σε ένα αποτέλεσμα, το καθένα με το δικό του τρόπο. Αυτό πρέπει να το σεβόμαστε, να το καλλιεργούμε και να εξασφαλίζουμε τον απαιτούμενο χρόνο στα παιδιά ώστε να προσεγγίζουν τα υλικά στο δικό τους χρόνο.

Συμπερασματικά το ολοήμερο νηπιαγωγείο, με τον περισσότερο χρόνο που διαθέτει, μπορεί να εξασφαλίσει ένα τέτοιο περιβάλλον, που να αυξάνει τις ευκαιρίες για περισσότερες εμπειρίες, να παρέχει ανεξαρτησία, να προσφέρει υγιεινή διατροφή, να παγιώνει το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικους και να παρέχει τον απαιτούμενο χρόνο στα παιδιά για δράση.

😊 Η πρόωθηση στρατηγικών που είναι σύστοιχες με τους τρόπους μάθησης των παιδιών

Η μάθηση και η ανάπτυξη των ανθρώπων είναι τόσο πολύπλοκες, ώστε καμία θεωρία δεν μπορεί να εξηγήσει επαρκώς όλες τις συσχετιζόμενες διαδικασίες που περιλαμβάνουν. Οι γνώσεις γι' αυτούς τους τομείς επεκτείνονται διαρκώς, ιδιαίτερα καθώς οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν στους ερευνητές να εξετάσουν το πρόβλημα του πώς αναπτύσσεται και λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος. Μερικές θεωρίες επικεντρώνονται στο τι συμβαίνει μέσα στο μυαλό του παιδιού ή τι συμβαίνει μέσα στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο όπου συντελείται η μάθηση. Άλλες θεωρίες δίνουν λεπτομερείς εξηγήσεις για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς, όπως ο γραμματισμός (literacy), οι μαθηματικές γνώσεις, οι δημιουργικές τέχνες και η τεχνολογία, καθώς και για το πώς λειτουργούν σε διαπροσωπικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Πρόσφατες μελέτες έχουν επίσης ασχοληθεί με την εξέταση των παισίων και των συνθηκών που φαίνεται να υποστηρίζουν καλύτερα τη μάθηση των παιδιών, καθώς και με τους τρόπους με τους οποίους οι νηπιαγωγοί μπορούν να ενισχύσουν τις δυνατότητες του παιχνιδιού. Πλήθος μελετών έδειξαν ότι στα μικρά παιδιά είναι επιτυχής η διδασκαλία που έχει στόχο τη μάθηση γενικών εννοιών και κανόνων για την επεξεργασία πληροφοριών (Lawton, 2006). Πιο συγκεκριμένα:

➔ Jean Piaget (1896-1980): Ατομικός δομισμός

Ο Piaget εισάγει το δομισμό, μια θεωρία σύμφωνα με την οποία το παιδί οικοδομεί ενεργά τη γνώση του με τη συνεχή αφομοίωση και εναρμόνιση των νέων πληροφοριών (Καψάλης, 2006: 465).

Το μοντέλο του Piaget, το οποίο περιγράφηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1950, είναι αυτό που αποδίδει καλύτερα την έννοια του παιδιού ως ενεργού μαθητή. Χρησιμοποιεί ως μεταφορική έννοια τη λειτουργία του πεπτικού συστήματος για να δείξει πώς προσλαμβάνονται νέες γνώσεις και πληροφορίες, δηλαδή ένα καινούργιο επεισόδιο μάθησης «αφομοιώνεται» ή προσαρμόζεται, ώστε να μπορεί να απορροφηθεί, ακριβώς όπως η τροφή μετατρέπεται μέσα στο πεπτικό σύστημα για να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί από το σώμα. Την ίδια στιγμή οι νοητικές δομές (σχήματα), που το παιδί έχει ήδη εγκατεστημένες, αλλάζουν για να «χωρέσουν» τη νέα γνώση, όπως ακριβώς τα όργανα της πέψης προσαρμόζονται στην εισερχόμενη τροφή, δηλαδή για να μάθει το παιδί κάτι πρέπει να οικοδομήσει πρώτα τις κατάλληλες νοητικές δομές. Το μοντέλο αυτό κάνει τη μάθηση να μοιάζει τόσο φυσική όσο και η τροφή. Γι' αυτό θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να προσαρμόσουν τα υλικά που χρησιμοποιούν στην τάξη, ώστε να τα καταστήσουν κατάλληλα για το διανοητικό επίπεδο που έχουν φτάσει τα παιδιά, γιατί αλλιώς η μάθηση θα είναι τόσο δύσκολη γι' αυτά όσο και η βρώση ωμής πατάτας, που αποτελεί πρόκληση για το πεπτικό σύστημα (Mallet, 2003).

Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι να εντοπίσει τις νοητικές δομές (σχήματα) των παιδιών και να υποστηρίξει την ανάπτυξή τους μέσα από την αλληλεπίδραση, τη γλώσσα, την προμήθεια υλικών σε ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, γιατί πίσω από κάθε βήμα μιας δραστηριότητας του παιδιού που μπορεί να παρατηρηθεί υπάρχει μια θεμελιώδης δομή ή ένα θεμελιώδες σχήμα. Ο Piaget ορίζει το γνωστικό σχήμα ως «δομή και οργάνωση των δράσεων του ατόμου» (Μπασέτας, 2002: 211), ή «το σχήμα ορίζεται ως η στοιχειώδης μονάδα νοητικής οργάνωσης και η δομή μέσω της οποίας οι άνθρωποι προσαρμόζονται στο περιβάλλον» (Salkind, 2000). Η αναγνώριση/διάγνωση των σχημάτων (σχεδίων δράσης / νοητικών δομών) των παιδιών πρέπει να είναι προϋπόθεση για το σχεδιασμό του προγράμματος του νηπιαγωγείου και να δίνει στους/στις νηπιαγωγούς τη δυνατότητα να σχεδιάζουν επεκτάσεις και διαφοροποιήσεις, ιδιαίτερα στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά χρησιμοποιούν και μεταμορφώνουν υλικά και αναπαριστούν τη σκέψη τους.

Οι σχηματικές δραστηριότητες των παιδιών δεν προκύπτουν αυθόρμητα. Η πρόοδος από τις απλές, τυχαίες μορφές σε πιο περίπλοκες και ελεγχόμενες μορφές αναπαράστασης μπορεί να επιτευχθεί από τους/τις νηπιαγωγούς, συνδέοντας για παράδειγμα τα παιδιά με μορφές γνώσεων που έχουν νόημα γι' αυτά και είναι σχετικές με τη μελλοντική ζωή τους, γιατί, σύμφωνα με τον Piaget, «τα παιδιά αφομοιώνουν μόνο εκείνο που ταιριάζει στη γνωστική τους δομή (στην πνευματική τους δύναμη) και αγνοούν κατά έναν υπέροχο τρόπο κάθε τι που την ξεπερνά» (Piaget, 1958: 149).

Η αξία της σχηματικής θεωρίας στην πράξη έγκειται στο ότι νηπιαγωγοί και γονείς μπορούν να κατανοήσουν τα ατομικά και τα κοινά μοτίβα μάθησης και δραστηριότητας, καθώς και τα κοινωνικά πλαίσια όπου συμβαίνουν αυτά (Nutbrown, 1999). Όταν οι νηπιαγωγοί εντοπίζουν τα σχήματα των παιδιών, κατανοούν τι προσφέρουν τα παιδιά σε μια δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να εναρμονίζουν τις επακόλουθες αλληλεπι-

δράσεις με τη μορφή στρατηγικών, ή να εισάγουν νέες δεξιότητες και γνώσεις, ή να προμηθεύουν τα απαιτούμενα υλικά.

Ωστόσο ο Piaget μας προειδοποίησε ότι πρέπει να αποφασίσουμε για το αν πρέπει να διδάσκουμε συστήματα και δομές άμεσα ή να παρουσιάζουμε στο παιδί πλούσιες καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων, στις οποίες το ενεργό παιδί μπορεί να μαθαίνει από αυτές την πορεία διερεύνησής τους. Παράλληλες είναι και οι απόψεις του Malaguzzi, ο οποίος επισημαίνει: «Θα ήθελα να δώσω έμφαση στη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών: Αυτά είναι αυτόνομα ικανά να βγάζουν νοήματα από τις εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής μέσω της διανοητικής δράσης, που εμπειριέχει και το σχεδιασμό, το συντονισμό ιδεών και την αφαίρεση. Να θυμάστε πως τα νοήματα δεν είναι ποτέ στατικά, μονοσήμαντα ή τελεσίδικα. Παράγουν πάντα άλλα νοήματα». Γι' αυτό η βασική δράση των ενηλίκων είναι να ενεργοποιούν, ειδικά έμμεσα, τις ικανότητες των παιδιών για δόμηση νοημάτων ως βάση για κάθε μορφή μάθησης. Πρέπει να προσπαθούν να «πιάσουν» την κατάλληλη στιγμή κι έπειτα να συλλάβουν τις κατάλληλες προσεγγίσεις, για να συμβιβάσουν με ένα γόνιμο διάλογο τα δικά τους νοήματα και τις δικές τους ερμηνείες με αυτά των παιδιών (Gandini, 2001).

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο διαθέτει περισσότερο χρόνο για παιχνίδι και άλλες αυτοεπιλεγόμενες δραστηριότητες, πράγμα που από τη μια μεριά δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλύουν προβλήματα, να ανακαλύπτουν και να εξερευνούν και από την άλλη μεριά στον/στη νηπιαγωγό να αναγνωρίζει σχήματα και μοτίβα δράσης, να αποδέχεται τις ατομικές διαφορές των παιδιών στην πορεία της ανάπτυξης και να εξασφαλίζει δραστηριότητες για μικρές ομάδες παιδιών αλλά και για μεμονωμένα παιδιά.

➔ Lev Vygotsky (1896-1934): Κοινωνικός δομισμός

Ο Vygotsky είναι ο εισηγητής της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης και υποστηρίζει με τη θεωρία του ότι η κοινωνία επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μαθαίνει, ώστε το κέντρο βάρους να βρίσκεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του (Τσακίρη και Καπετανίδου, 2007).

Επισημαίνει ότι η διδασκαλία έχει κεντρικό ρόλο για τη μάθηση και την ανάπτυξη και υποστηρίζει ότι η μάθηση καθοδηγεί την ανάπτυξη. Δίνει περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη ως κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία. Θεωρεί ότι οι κοινωνικές, οι ιστορικές, οι πολιτιστικές και οι βιολογικές όψεις της ανάπτυξης συνεργάζονται. «Μας θυμίζει πως η σκέψη και η γλώσσα λειτουργούν μαζί για να σχηματίσουν ιδέες και να οργανώσουν ένα σχέδιο δράσης και έπειτα εκτέλεσης, ελέγχου, περιγραφής και συζήτησης αυτής της δράσης» (Gandini, 2001). Ορίζει μια ευρεία γκάμα ψυχολογικών εργαλείων που βοηθούν τη μαθησιακή διαδικασία. Τα εργαλεία αυτά περιλαμβάνουν τη γλώσσα, διάφορα συστήματα μέτρησης, γραφή, σχήματα, διαγράμματα, χάρτες, τεχνικά σχέδια και κάθε είδους συμβατικά σήματα (Wertsch, 1985). Αυτά τα ψυχολογικά εργαλεία είναι και πολιτιστικά εργαλεία, επειδή χρησιμοποιούνται με συγκεκριμένους τρόπους σε συγκεκριμένα πλαίσια. Θεωρεί ότι το παιχνίδι παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη, γιατί η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα μέσο για την καλλιέργεια της αφηρημένης σκέψης (Βοσνιάδου, 1997). Η θεωρία του προσφέρει νέες ιδέες για την ανάπτυξη, τη διδασκαλία και τη μάθηση του παιδιού.

Το πιο γνωστό σημείο της θεωρίας του είναι η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», σύμφωνα με την οποία προωθείται η διδασκαλία ως το σημείο που μπορεί να φτάσει το παιδί είτε μόνο του είτε με τη βοήθεια και την καθοδήγηση ενός ενήλικου ή πιο ικανού συνομήλικου (Vygotsky, 1978). Κεντρική ιδέα του είναι η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου ικανότητας εκτέλεσης μιας δεξιότητας, την οποία θα μπορούσε το παιδί να εξασκήσει χωρίς βοήθεια. Αυτό ο Vygotsky το ονομάζει «πραγματικό επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης». Ωστόσο, αν βοηθηθεί από έναν ενήλικο, αυτή η ικανότητα μπορεί να «επεκταθεί» λίγο περισσότερο, για να επιτευχθεί κάτι ελαφρώς δυσκολότερο. Αυτό ο Vygotsky το ονομάζει «επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης». Η απόσταση ανάμεσα στα δύο επίπεδα είναι η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», την οποία το παιδί μπορεί να διανύσει και να κατακτήσει με τη βοήθεια του ενήλικου ή με τη βοήθεια προχωρημένων συνομηλίκων. Για παράδειγμα, ένα παιδί παίζει με ξύλινα τουβλάκια και μπορεί να κατασκευάσει έναν πύργο τοποθετώντας τρία ή τέσσερα τουβλάκια το ένα πάνω στο άλλο. Ο ενήλικος θα μπορούσε να του προτείνει να φτιάξει δύο τέτοιους πύργους, τον ένα δίπλα στον άλλο, κι έπειτα να το ρωτήσει πώς θα κατασκευάσει μια γέφυρα, και, αν είναι ανάγκη, να του υποδείξει ότι ένα μακρύ τουβλάκι, τοποθετημένο στην οροφή του πύργου, θα το βοηθούσε γι' αυτόν το σκοπό. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα μάθει πώς να κατασκευάζει μια γέφυρα (Vygotsky, 1978).



Δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος για την αναγνώριση «της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» ενός παιδιού. Ωστόσο θα μπορούσαν να βοηθήσουν η παρατήρηση και η αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών, η λήψη αποφάσεων σχετικών με το περιεχόμενο του προγράμματος, η γνώση της προόδου των παιδιών και οι παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις. Επιπλέον δεν υπάρχει μία ζώνη για κάθε παιδί ατομικά, διότι το καθένα μπορεί να λειτουργεί σε πολλές διαφορετικές ζώνες. Υπάρχουν πολιτιστικές ζώνες, καθώς και ατομικές ζώνες, επειδή υπάρχουν πολιτιστικές διαφορές στις ικανότητες, στις δεξιότητες και στις γνώσεις που εκτιμώνται σε διαφορετικές κοινότητες. Η έννοια «της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» δεν πρέπει να θεωρηθεί αποκλειστικά ως μία ατομική ή κοινή (αμφίδρομη) διαδικασία. Οι Newman & Holzman (1993) έχουν ερμηνεύσει τις θεωρίες του Vygotsky, υποστηρίζοντας ότι το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να είναι μία ζώνη για επικείμενη ανάπτυξη.

Εάν τα παιδιά μαθαίνουν μόνο με μία ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, που ελέγχεται από ενήλικους ως ειδικούς, δεν θα μάθουν ποτέ να αμφισβητούν ή να αλλάζουν τις υπάρχουσες γνώσεις, απλώς θα αναπαράγουν όσα ήδη ισχύουν και χρησιμοποιούνται στην κοινωνία (Lambert & Clyde, 2003). Εξαιτίας αυτού μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το παιχνίδι και η διάθεση για παιχνίδι δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε να μαθαίνουν τα παιδιά πέρα από τις ζώνες ελέγχου των ενηλίκων. Δηλαδή τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους ζώνες, όπου οι δραστηριότητές τους (ψυχολογικές και κοινωνικές) βρίσκονται σε διαφορετικά και πιθανόν πιο δύσκολα επίπεδα από τις ελεγχόμενες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες καθοδηγούνται από τον ενήλικο.

Μια άλλη συμπληρωματική ιδέα της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, η οποία σχετίζεται με την άποψη του Vygotsky για τη σημασία του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος της μάθησης, είναι η ιδέα της σταδιακής μείωσης της βοήθειας (scaffolding = σκαλωσιά), η οποία αναφέρεται στη βοήθεια που προσφέρουν οι ενήλικοι. Η βοήθεια μπορεί να περιλαμβάνει ενθαρρύνσεις, νύξεις, υπομνήσεις, διάφορα ερεθίσματα και οτιδήποτε άλλο επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει την αυτονομία του και να μειώσει την εξάρτησή του από τον ενήλικο ή το μεγαλύτερο συνομήλικο (Καψάλης, 2006). Η υποστήριξη περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικοι παρέχουν βοήθεια στα παιδιά. Ωστόσο υπάρχουν κάποιες διαφωνίες για το τι περιλαμβάνει η υποστήριξη, ποιους καθοδηγεί και ποιανού προθέσεις είναι καθοριστικές. Οι Ortega (2003) και Jordan (2004), σχολιάζοντας διάφορες κοινωνικοπολιτικές θεωρίες, συμφωνούν ότι η υποστήριξη έχει ερμηνευτεί έτσι, ώστε να υποδηλώνει μια σχέση πρόσωπο με πρόσωπο, όπου ο/η νηπιαγωγός ή ο ενήλικος εξακολουθεί να έχει τον έλεγχο αυτού που πρέπει να μαθευτεί, καθώς και του πώς θα διεξαχθεί η διδασκαλία, ουσιαστικά ένα πρότυπο «μετάδοσης». Ωστόσο οι σύγχρονες ερμηνείες αυτής της έννοιας καταλήγουν σε ένα κοινό σημείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων, δηλαδή το παιδί και ο ενήλικος αναπτύσσουν αμοιβαία κατανόηση των κινήτρων, των ικανοτήτων, των στόχων, των ενδιαφερόντων και των διαθέσεων.

Οι διηλικιακές ομάδες εργασίας (ηλικιακή διαφορά μέχρι τρία χρόνια) είναι μια δομή σχολικής τάξης που παραπέμπει στο σκεπτικό του Vygotsky αναφορικά με τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ενηλίκων - παιδιών και παιδιών μεταξύ τους, πράγμα που έχει φανερά πλεονεκτήματα τόσο για την κοινωνική όσο και για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια. Παράλληλα οι διηλικιακές ομάδες εργασίας παρέχουν περισσότερες δυνατότητες για αυτόνομη μάθηση, συνεργασία και κοινωνική επικοινωνία, χαρακτηριστικά που είναι αναγκαία να αναπτύξουν τα παιδιά που θα ζήσουν στη μεταβιομηχανική κοινωνία της πολιτισμικής και της εθνικής ανομοιογένειας (Σιβροπούλου, 2006α).

Τέλος οι σύγχρονες ερμηνείες των ιδεών του Vygotsky τονίζουν τη σημασία της δραστηριότητας του παιδιού κατά την αναζήτηση και τη χρήση πολλών μορφών βοήθειας μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, όπως οι υπολογιστές και άλλες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, υλικά και εργαλεία. Έτσι τα παιδιά και οι ενήλικοι μπορούν να «συννοικοδομήσουν» νοήματα, γνώσεις και κατανόηση. Για τον Jordan (2004) η έννοια της «συννοικοδόμησης» αποτελεί δυναμική επέκταση των ιδεών του Vygotsky για την υποστήριξη και «τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Η έννοια της «συννοικοδόμησης» δίνει έμφαση στο παιδί, που το χαρακτηρίζει ως δυναμικό παίκτη της δικής του μάθησης.

➔ Jerome Bruner (1915-): Ανακαλυπτική μάθηση

Η θεωρία του Bruner υποστηρίζει ότι το μυαλό του παιδιού ενεργεί περισσότερο σαν ένα «σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών» ή σαν ηλεκτρονικός υπολογιστής (Salkind, 2000). Η θεωρία του σχετίζεται άμεσα με το σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων. Η πρώτη διάσταση σχετικά με τη διδασκαλία αναφέρεται στον καθορισμό του είδους των εννοιών που το παιδί πρέπει να διδαχτεί. Αν ένα παιδί έχει κατανοήσει βασικές έννοιες και αρχές, θα μπορέσει με μεγαλύτερη ευκολία να συσχετίσει τις διά-

φορες ιδέες, αλλά και να δημιουργήσει νέους συσχετισμούς με νέες έννοιες (Χατζηγεωργίου, 1998).

Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με το επίπεδο ετοιμότητας του παιδιού, ώστε το υλικό που θα διδαχτεί να μην είναι πολύ δύσκολο, αλλά να είναι προσαρμοσμένο στις ικανότητές του. Δηλαδή πρέπει να ληφθεί υπόψη ο χαρακτηριστικός τρόπος με τον οποίο το παιδί της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται τον κόσμο, ο οποίος συνδέεται με τις ικανότητες της λειτουργικής και της εικονικής αναπαράστασης και εν μέρει με τη διδασκαλία (Lawton, 2006). Σύμφωνα με τον Bruner, οι τρόποι αναπαράστασης της γνώσης είναι τρεις: πραξιακός, εικονικός και συμβολικός. Ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού, μια ιδέα μπορεί να αναπαρασταθεί με τρόπο που να είναι κατανοητή. Δηλαδή τα παιδιά σε μικρή ηλικία μπορούν να μάθουν «οτιδήποτε», αρκεί να τα διδάξει κανείς στη γλώσσα που καταλαβαίνουν. Ο Bruner εισηγείται τις δραστηριότητες προσομοίωσης. Μια μορφή προσομοίωσης αποτελεί το παιχνίδι ρόλων (Καψάλης, 2006).

Η τρίτη διάσταση είναι η παρουσίαση του περιεχομένου της ύλης με σπειροειδή τρόπο, δηλαδή τα παιδιά, σύμφωνα με το σπειροειδές πρόγραμμα, πρέπει να επανέρχονται κατά διαστήματα σε γενικά θέματα και να ενθαρρύνονται να τα προσεγγίζουν με διαφορετικό κάθε φορά επίπεδο αναπαράστασης της γνώσης και με πιο προχωρημένο επίπεδο ανάλυσης (Καψάλης, 2006). Καθώς τα παιδιά γίνονται όλο και πιο επιδέξιοι μαθητές, μπορούν να χρησιμοποιούν μια σειρά στρατηγικών για να αναθεωρούν, να διατηρούν ή να ενισχύουν την απόδοσή τους. Ταυτόχρονα είναι απαραίτητες ποιοτικές και ποσοτικές αλλαγές της βοήθειας που χρειάζονται για να επιτύχουν τους στόχους τους, καθώς και τους στόχους που τους θέτουν οι άλλοι. Ωστόσο η πρόοδος στη μάθηση δεν είναι μονοκόμματη ή αναπόφευκτη. Τα μικρά παιδιά συχνά παρουσιάζουν εκρήξεις ενεργητικότητας, ενδιαφέροντος και κινήτρων, όσες φορές είναι πρόθυμα και ικανά να μάθουν.

Τέλος η ουσιαστικότερη προοπτική είναι να μαθαίνει το παιδί ανακαλύπτοντας. Δηλαδή ο Bruner υποστηρίζει ότι η ανακάλυψη είναι η βασική προϋπόθεση της μάθησης. Η ανακαλυπτική μάθηση χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες διαδικασίες, οι οποίες έχουν σχέση με την πρόσκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών. Οι προϋποθέσεις για την ανακαλυπτική μάθηση είναι οι προϋπάρχουσες δομές γνώσεων του ατόμου, δηλαδή οι έννοιες, οι ιδέες, οι αντιλήψεις (Κολιάδης, 1997). Μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης το παιδί επεκτείνει και διευρύνει τις γνώσεις του, παίζει και χειρίζεται αντικείμενα, ερευνά, αναλύει, επεξεργάζεται ερεθίσματα και πληροφορίες, διατυπώνει υποθέσεις, ανακαλύπτει στρατηγικές οι οποίες του επιτρέπουν «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Ακόμα μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης τα παιδιά ενθαρρύνονται να παράγουν και να μετασχηματίζουν πληροφορίες, να αναζητούν και να ανακαλύπτουν τους νόμους και τις σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα και στα γεγονότα, να επιλύουν προβλήματα και να τα ερμηνεύουν, να εκφράζουν τις γνώσεις τους σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο, να προβαίνουν σε ομαδοποιήσεις, συγκρίσεις, κατηγοριοποιήσεις, να αυτενεργούν και να συμμετέχουν στη ζωή της κοινότητας. Ο/η νηπιαγωγός από την άλλη μεριά φροντίζει να δημιουργεί κατάλληλο περιβάλλον, να ενισχύει τη διαισθητική σκέψη, την παραγωγική διαδικασία και τη δημιουργική φαντασία.

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner είναι ο ερωτηματικός-προβληματικός, ευρετικός ή επινοητικός τρόπος διδασκαλίας που θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο, αν τις επιδιώξεις/στόχους του αναλυτικού προγράμ-

ματος του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2002) τους μετατρέπαμε σε προβλήματα και δίνουμε την ευκαιρία στα παιδιά να τα ερευνήσουν/λύσουν, να τα παρουσιάσουν και να τα αξιολογήσουν. Είναι προφανές ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να αναδυθεί μια νέα προβληματική, η οποία θα αποτελέσει τη γέφυρα για μια διαρκή σύνδεση των γνωστών με το άγνωστο, που αποτελεί το βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Τα ανακαλυπτικά προγράμματα που αναφέρονται σε επίλυση προβλημάτων και δημιουργικές δραστηριότητες, για να πετύχουν, χρειάζονται υλικά, προετοιμασία και πολύ χρόνο, στοιχεία που διαθέτει το ολοήμερο νηπιαγωγείο.

➔ *Howard Gardner: Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, «η νοημοσύνη είναι ένα μάλγαμα από νοητικές ικανότητες, που είναι διακριτές και ανεξάρτητες, αλλά δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και έτσι μόνο καθιστούν το άτομο ικανό να επιλύει προβλήματα και να κατασκευάζει προϊόντα» (Ματσαγγούρας, 2002: 285). Δηλαδή οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, ούτε έχουν ίδιες ικανότητες, αλλά αντιλαμβάνονται τον κόσμο με οχτώ διαφορετικούς τρόπους, που σημαίνει ότι ο Gardner αναφέρεται σε τύπους νοημοσύνης και όχι σε ενιαία νοημοσύνη. Θεωρεί ότι κάθε τύπος νοημοσύνης έχει τη νευροβιολογική του βάση σε συγκεκριμένο τμήμα του εγκεφάλου, συνοδεύεται από επιμέρους γνωστικές ικανότητες και ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία ανάπτυξης. Τα οχτώ είδη νοημοσύνης του Gardner είναι: η *γλωσσική*, η *λογικομαθηματική*, η *χωρική*, η *κιναισθητική*, η *μουσική*, η *ενδοπροσωπική*, η *διαπροσωπική* και η *νατουραλιστική* (Τσακίρη και Καπετανίδου, 2007).

- ✓ Η *γλωσσική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα του ατόμου για αποτελεσματική επικοινωνία.
- ✓ Η *λογικομαθηματική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα του ατόμου για λογική και συστηματική σκέψη.
- ✓ Η *χωρική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα πρόσληψης χωρικών, σχηματικών και χρωματικών πληροφοριών με ακρίβεια, ώστε το άτομο να δημιουργεί με αυτές νοητικές εικόνες, τις οποίες στη συνέχεια μπορεί να τις χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά σε αρχιτεκτονικές κατασκευές ή εικαστικές συνθέσεις.
- ✓ Η *κιναισθητική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα να χρησιμοποιεί το άτομο τη γλώσσα του σώματος.
- ✓ Η *μουσική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα σύλληψης, διάκρισης και μετασχηματισμού των μουσικών σχημάτων, που εκφράζονται με συνθέσεις ή αποδόσεις μουσικών έργων.
- ✓ Η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του.
- ✓ Η *διαπροσωπική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα του ατόμου για συνεργασία, κατανόηση των συναισθημάτων, των προθέσεων και των διαθέσεων των άλλων.
- ✓ Τέλος η *νατουραλιστική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το γεωφυσικό χώρο, να διακρίνει κοινά στοιχεία και κυρίαρχα μοτίβα, που αφορούν τις κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες, να ασχολείται με το φυσικό κόσμο

και να εντοπίζει και να κατηγοριοποιεί διάφορα αντικείμενα (Ματσαγγούρας, 2002· Χατζηγεωργίου, 1998· Τσακίρη και Καπετανίδου, 2007).

Σύμφωνα με τον Gardner, η μάθηση προσεγγίζεται ολιστικά, μια και τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες να εξασκήσουν όλες τις μορφές ευφυΐας τους (Χατζηγεωργίου, 1998). Προτείνει ένα σχολείο με πρωταγωνιστή το παιδί, που να βασίζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντά του και στην αξιολόγηση των ικανοτήτων του, με στόχο την αναγνώριση/πρόγνωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών του, για να μπορέσει να προσφέρει την κατάλληλη εκπαίδευση (Ντολιοπούλου, 1999).

Η θεωρία του Gardner έχει ερμηνευτεί με πολλούς τρόπους. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η θεωρία προτείνει την ανάγκη για την ανάπτυξη ταλέντων των παιδιών από μικρή ηλικία. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι προτείνει τη διακλαδική σύνδεση των γνωστικών περιοχών, δηλαδή θα μπορούσε ο/η νηπιαγωγός να επιλέξει ένα θέμα και να δημιουργήσει ένα ιστόγραμμα και στη συνέχεια να αναρωτηθεί ποιες δυνατότητες ανάπτυξης από τα οχτώ είδη νοημοσύνης προσφέρει το θέμα και ποιες από αυτές θα αξιοποιήσει (Ματσαγγούρας, 2002). Επίσης άλλοι υποστηρίζουν ότι προτείνει τη μάθηση μέσω της μεθόδου project (σχέδια εργασίας). Τέλος άλλοι υποστηρίζουν ότι προτείνει την εφαρμογή «προγραμμαμάτων μαθητείας», σύμφωνα με την οποία διάφοροι ειδήμονες από την κοινότητα θα διδάξουν στα παιδιά δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή ζωή (Χατζηγεωργίου, 1998).

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι θεωρίες μάθησης περιλαμβάνουν χρήσιμα στοιχεία (π.χ. δράση, συνεργασία, βίωμα, έρευνα, κριτική σκέψη), τα οποία μπορεί ο/η νηπιαγωγός με κατάλληλες στρατηγικές να τα χρησιμοποιήσει προς όφελος των παιδιών, μια και τα παιδιά γενικά παρουσιάζουν διαφορετικά «ατομικά» χαρακτηριστικά και διαφορετικό ρυθμό εξέλιξης στη μάθηση. Επιπρόσθετα υποστηρίζεται ότι η μάθηση των μικρών παιδιών είναι πρωταρχικά συνδυαστική, διαμεσολαβητική, δεσμευτική σε όρια και λιγότερο ευέλικτη απ' ό,τι στα μεγαλύτερα παιδιά (Lawton, 2006). Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο σκεπτικό ότι σημαντικό στοιχείο των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα ολοήμερα νηπιαγωγεία πρέπει να είναι ο συνδυασμός από διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, έχοντας πάντα υπόψη τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν σ' αυτή την ηλικία.

1.3. Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου

Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας, με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και των κοινωνικών διακρίσεων, καθώς και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων (ν. 2525/1997, άρθρο 3).

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στοχεύει ακόμα στη νοητική, στη γλωσσική, στη συναισθηματική, στην κοινωνική, στην κινητική και στην αισθητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ντολιοπούλου, 1999).

Αναλυτικότερα επιδιώκει:

☺ Πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, δυναμικό και ευμετάβλητο, που να ενθαρρύνει το παιχνίδι, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο επιδιώκει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που να προστατεύει την υγεία και να εγγυάται την ασφάλεια των παιδιών, να υποστηρίζει τις ανάγκες τους για δράση, παιχνίδι, ανάπαυση και τροφή. Οργανώνει ένα περιβάλλον δυναμικό και ευμετάβλητο, αλλά πάντα προβλέψιμο και κατανοητό από το παιδί. Παρέχει ποικιλία υλικών και ευκαιριών, για να αποκτήσουν τα παιδιά ευκαιρίες που έχουν νόημα γι' αυτά. Ο χώρος σχεδιάζεται και οργανώνεται με σκοπό την παροχή δυνατοτήτων αντιμετώπισης απρόσμενων καταστάσεων, αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών μεταξύ των παιδιών· επίσης πρέπει να εγγυάται την ευτυχία κάθε παιδιού και της ομάδας ως συνόλου.

Το περιβάλλον του ολοήμερου νηπιαγωγείου ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, οι οποίες είναι σημαντικές για τη διά βίου μάθηση και το παιχνίδι, επειδή περιλαμβάνουν διάφορες μορφές σκέψης και οδηγούν σε νέους και καινοτόμους συνδυασμούς ιδεών και εμπειριών. Οι Cohen & Mackeith (1991) χρησιμοποιούν τη φράση «υφαντές του κόσμου» για να περιγράψουν τους δημιουργικούς και ευφάνταστους κόσμους που δημιουργούν συγγραφείς, ζωγράφοι και ηθοποιοί. Τα παιδιά γίνονται υφαντές του κόσμου στα παιχνίδια τους. Καταργούν την πραγματικότητα για να προσποιηθούν, ταυτόχρονα όμως χρησιμοποιούν τη λογική και την επιχειρηματολογία για να δημιουργήσουν τις ιδιότητες του παιχνιδιού «σαν να ήταν» και «τι θα γίνει αν». Συμμετέχουν σε νέες μορφές σκέψης και δράσης και δημιουργούν τη δική τους εσωτερική λογική με βάση διαπραγματεύσιμους κανόνες και κοινές έννοιες, που συχνά επαναλαμβάνονται, αναθεωρούνται, επεκτείνονται και διανθίζονται. Προσαρμόζουν συνεχώς τις πράξεις και τις αλληλεπιδράσεις τους και μεταμορφώνουν τη χρήση εργαλείων και κατασκευών, καθώς παίζουν, δείχνοντας έτσι ότι η φαντασία και η λογική δεν αντιτίθενται.



☺ Το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο επιδιώκει το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων, που να λαμβάνουν υπόψη τους όλους τους τομείς ανάπτυξης των νηπίων: φυσικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, γλωσσικό, αισθητικό και νοητικό. Τα προγράμματα είναι ανάγκη να βασίζονται στο τι ήδη γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν τα παιδιά και να ενθαρρύνουν την απόκτηση νέων εννοιών και δεξιοτήτων. Να προάγουν την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης, καθώς και τη διάθεση να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν τις δεξιότητές τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς. Να έχουν ευρύ περιεχόμενο και ευελιξία, να υποστηρίζουν τη σκέψη των παιδιών, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, τη βιωματική προσέγγιση, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την υποστήριξη της μάθησης του παιδιού. Να τονίζουν την αξία του παιχνιδιού και την ομαδική εργασία (Χρυσσαφίδης, 1994· Bredekamp και Copple, 1997· Ντολιοπούλου, 1999).

😊 Τη δημιουργία αμοιβαίων σχέσεων με την οικογένεια

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο επιβεβαιώνει την άποψη ότι ο ρόλος του γονέα στην υποστήριξη της ανάπτυξης του παιδιού είναι πολύ ισχυρός και αποτελεί το κλειδί σε κάθε πετυχημένο πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας. Οι γονείς μεταφέρουν ουσιώδεις πληροφορίες για το παιδί, π.χ. αναπτυξιακές, καθημερινής συμπεριφοράς, αναδυόμενες δεξιότητες και ένα ρεπερτόριο επιτυχημένων παρεμβάσεων. Επίσης τα κοινά προγράμματα επίσκεψης γονέων - παιδιών καταδεικνύουν ότι εκεί που υπάρχει αλληλεπίδραση παιδιού με γονέα αυτά γίνονται πιο αποτελεσματικά και η συμμετοχή των παιδιών ουσιαστικότερη.

Γι' αυτό οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν, μέσα από την καθημερινή επικοινωνία, από προγραμματισμένες συναντήσεις, από συνεχή διάλογο, από τη συμμετοχή της οικογένειας στο πρόγραμμα, από τη διαπραγμάτευση διαφωνιών, όπως και από το μοίρασμα υπευθυνοτήτων και το μοίρασμα της γνώσης με το παιδί, να πετύχουν κοινούς στόχους για τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνουν τους γονείς να υιοθετήσουν διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό ρόλο και τους προσανατολίζουν στο ρόλο του διευκολυντή της μάθησης. Έτσι η θετική συνεργασία με τους γονείς μειώνει την απομόνωση και το άγχος των νηπιαγωγών και εδραιώνει το διαπροσωπικό σεβασμό.

😊 Την ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και την αποδοχή της ετερότητας μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του άλλου

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν επίγνωση και είναι περίεργα για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους, υποβάλλουν ερωτήσεις και εσωτερικεύουν θεωρίες για τη διαφορετικότητα σύμφωνα με το γενικό νοητικό στάδιο της ανάπτυξής τους και τις εμπειρίες της ζωής τους (Katz, 1982). Καθώς εξελίσσεται η ενημέρωση των παιδιών για τις διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, διαμορφώνονται και οι στάσεις τους. Η κουλτούρα ασκεί ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών· μέσω αυτής τα παιδιά αποκτούν μια αίσθηση ταυτότητας, μια ιδέα για το τι είναι σημαντικό στη ζωή. Ωστόσο η έννοια της κουλτούρας είναι αφηρημένη και τα περισσότερα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται συνειδητά τη δική τους αλλά και τις άλλες κουλτούρες. Παρ' όλα αυτά αναπτύσσουν προσδοκίες σχετικές με το ρόλο τους, οι οποίες καθορίζονται από την κουλτούρα, και συχνά αντιδρούν όταν διαψεύδονται οι υποθέσεις που έχουν διαμορφώσει (Sparks & Ramsey, 2006).

Τα παιδιά στο ολοήμερο νηπιαγωγείο μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες ή από σχέδια εργασίας να αναπτύσσουν θετική αυτοεκτίμηση, να οδηγούνται σε αισθήματα συμπάθειας για τους άλλους, να λειτουργούν σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια και να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις διαφορετικές ιστορίες και οπτικές των άλλων παιδιών. Επιπλέον μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τους προβληματισμούς που είναι κοινοί σε ανθρώπους όλων των πολιτισμών και να συγκρίνουν ενδιαφέροντες πολιτισμικές παραλλαγές, όπως τρόποι μαγειρέματος κ.ά. Μαθαίνουν ακόμα να μοιράζονται λαϊκές παραδόσεις, να συζητούν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες, να παίζουν ρόλους και να βιώνουν τη συμπάθεια από την οπτική γωνία διαφορετικών ομάδων (Tiedt & Tiedt, 2006).

😊 Τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Το ολόημερο νηπιαγωγείο προσφέρει προκλήσεις στα παιδιά όλων των αναπτυξιακών επιπέδων. Μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, γιατί τα παιδιά που μειονεκτούν ή εκείνα που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παρακολούθηση των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν να τα ξεπεράσουν, δεδομένου ότι υπάρχει περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών, καθώς και για την απαιτούμενη κοινωνικοποίησή τους.

😊 Την αξιολόγηση της ανάπτυξης και της μάθησης κάθε παιδιού

Το ολόημερο νηπιαγωγείο επιδιώκει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών να παρατηρούν προσεκτικά και να αξιολογούν τα παιδιά, με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης. Η αξιολόγηση είναι δυναμική από τη φύση της, έχει τη δυνατότητα να ενισχύει τη διδασκαλία και τη μάθηση και να ανταποκρίνεται στις αξίες με τις οποίες ζούμε. Καταρχήν δείχνει ευαισθησία απέναντι στον πολιτισμό, στη γλώσσα και στην ταυτότητα των παιδιών και της οικογένειας, βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη, καταγράφει την ανάπτυξη του παιδιού και είναι ένα εργαλείο-κλειδί για να διευκρινίσει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση. Επιτρέπει στους/στις νηπιαγωγούς να κατανοήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, τις διαδικασίες μάθησης, να διευκρινίσουν μια αλλαγή στη σκέψη τους, καθώς και τις δικές τους πράξεις και παιδαγωγικές αποφάσεις. Αναγκάζει τους/τις νηπιαγωγούς να συγκρίνουν αυτό που νόμιζαν ότι θα παρατηρήσουν με αυτό που πραγματικά συμβαίνει και καθορίζει τις αποφάσεις τους σχετικά με το τι θα πράξουν στη συνέχεια. Επιβάλλει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις στιγμές και τις εμπειρίες που είναι πιο ουσιαστικές για την καταγραφή. Συμβάλλει επίσης στο να γίνει κατανοητό πώς εξελίσσεται η συμπεριφορά των παιδιών, πώς αναπτύσσονται οι απόψεις τους, πώς δημιουργούν ερωτήσεις/απαντήσεις. Προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία για στοχασμό, για σχολιασμό των θεωριών και των υποθέσεων των άλλων παιδιών, καθώς και για αυτοαξιολόγηση. Παρέχει επίσης στα παιδιά ένα δομημένο τρόπο να θυμούνται τη δική τους πρόοδο και γνώση, αλλά και τις αμφιβολίες τους, καθώς και των άλλων. Αποτελεί δηλαδή φυσικό στοιχείο της διδασκαλίας και της μάθησης των παιδιών (Σιβροπούλου, υπό δημοσίευση).

😊 Τη διευκόλυνση της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο

Το ολόημερο νηπιαγωγείο επιδιώκει να διευκολύνει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μέσω επεξεργασίας θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος, μέσω στενής και έγκαιρης συνεργασίας νηπιαγωγών - δασκάλων - γονέων, μέσω αμοιβαίων επισκέψεων, μέσω κοινών συνεδριάσεων νηπιαγωγών - δασκάλων και φυσικά μέσω αμοιβαίας γνώσης των προγραμμάτων νηπιαγωγείου και δημοτικού τόσο από τους/τις νηπιαγωγούς όσο και από τους/τις δασκάλους/-ες. Χρειάζεται συνεχής συμφωνία στις βασικές θέσεις της αγωγής μεταξύ δασκάλων - γονέων - νηπιαγωγών (Πανταζής, 2005). Το ολόημερο νηπιαγωγείο διευκολύνει ακόμα τα παιδιά να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις μιας σχολικής ημέρας έξι ωρών.

1.4. Ερευνητικά αποτελέσματα για το ολοήμερο νηπιαγωγείο

Τις τελευταίες δεκαετίες η τάση για ολοήμερα προγράμματα συγκριτικά με τα προγράμματα μισής ημέρας συνεχώς αυξάνεται. Ωστόσο οι πρώτες έρευνες και μελέτες των δεκαετιών 1970 και 1980 που πραγματοποιήθηκαν και αναφέρονταν στην αποτελεσματικότητα του ολοήμερου νηπιαγωγείου κατέληξαν και σε θετικές και σε αρνητικές επισημάνσεις. Οι τάσεις που εμφανίστηκαν και αφορούσαν τις επιδράσεις του ολοήμερου νηπιαγωγείου αμφισβητήθηκαν (Housden & Kam, 1992), γιατί, σύμφωνα με τον Puleo (1988), υιοθετήθηκαν ανεπαρκή μεθοδολογικά πρότυπα, που οδήγησαν σε συγκρουόμενα και ασαφή αποτελέσματα. Οι μελέτες της δεκαετίας του 1990 παρήγαγαν επίσης αντιφατικά αποτελέσματα, ωστόσο εμφανίστηκαν μερικές σημαντικές τάσεις, οι οποίες έδειξαν ξεκάθαρα τη θετική επίδραση του ολοήμερου νηπιαγωγείου σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης (Κυρίδης, 2006). Παράλληλες είναι και οι απόψεις των Clark & Kirk (2000), οι οποίοι, σε μια πρόσφατη επισκόπηση, συνέκριναν το ολοήμερο με το κλασικό νηπιαγωγείο και τόνισαν ότι οι παλαιότερες έρευνες αναφέρονταν στα οφέλη των παιδιών του ολοήμερου νηπιαγωγείου που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ενώ μεταγενέστερες έρευνες έδειξαν ότι τα οφέλη του ολοήμερου νηπιαγωγείου εκτείνονταν σε ευρύτερο φάσμα πληθυσμών.

Σε ό,τι αφορά τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις του ολοήμερου νηπιαγωγείου, οι Cryan et al. (1992) ανέλυσαν δεδομένα από 8.290 παιδιά 27 σχολικών περιφερειών του Οχάιο και διαπίστωσαν, με βάση τις βαθμολογίες σε τυποποιημένα τεστ και τις αξιολογήσεις των νηπιαγωγών, θετική σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή των παιδιών του ολοήμερου νηπιαγωγείου και στη σχολική τους επιτυχία στην πρώτη τάξη του σχολείου. Οι Weiss & Offenberg (2002) παρακολούθησαν 17.563 μαθητές από σχολεία της Φιλαδέλφειας μέχρι την τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που προέρχονταν από ολοήμερο νηπιαγωγείο είχαν λιγότερες πιθανότητες να μείνουν στην ίδια τάξη, παρακολουθούσαν καλύτερα τα μαθήματά τους και είχαν υψηλότερη βαθμολογία στα τυποποιημένα τεστ. Η Kaplan (2002) επίσης, αφού εξέτασε την ηλικία και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των παιδιών του ολοήμερου νηπιαγωγείου, διαπίστωσε σημαντικά μεγαλύτερη γραμμική ανάπτυξη ως το τέλος της πρώτης τάξης. Επιπρόσθετα οι Lee et al. (2006) σημείωσαν μια σημαντική θετική επίδραση του ολοήμερου νηπιαγωγείου στην απόδοση των παιδιών στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ένα συμπέρασμα που υποστήριξαν οι Walston & West (2004) και Walston, West & Rathbun (2005).

Ωστόσο οι Rathbun & West (2004) και οι Walston, West & Rathbun (2005) εξέτασαν μεταγενέστερες τάσεις και συμπέραναν ότι αυτές οι επιδράσεις δεν διατηρούνται μέχρι την τρίτη τάξη.

Γενικά οι ερευνητές υποστηρίζουν τη θετική επίδραση του ολοήμερου νηπιαγωγείου στην απόδοση των παιδιών μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, αλλά διαπιστώνουν ότι η επίδραση ελαττώνεται στο μισό κατά το τέλος της πρώτης τάξης και εξαφανίζεται στο τέλος της τρίτης τάξης. Οι ερευνητές επίσης δεν αναφέρουν καμία σημαντική σχέση μεταξύ φοίτησης στο ολοήμερο νηπιαγωγείο και επανάληψης της τάξης μέχρι την τρίτη τάξη του σχολείου. Αντίθετα η έρευνα Gullo (2000), στην οποία συμμετείχαν 974 παιδιά που φοιτούσαν στη δεύτερη τάξη, κατέδειξε ότι τα 730 παιδιά που είχαν εγγραφεί σε ολοήμερο νηπιαγωγείο είχαν λιγότερες πιθανότητες να απουσιάσουν από το scho-

λείο ή να επαναλάβουν την τάξη για δεύτερη χρονιά κατά τα τρία πρώτα χρόνια λειτουργίας του σχολείου.

Μπορεί να μην είμαστε ακόμα σίγουροι για τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ωστόσο είμαστε βέβαιοι ότι τα παιδιά που φοιτούν σ' αυτό παρουσιάζουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Fusaro, 1997) και διευρύνουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες (Gullo et al., 1986). Παρουσιάζουν μεγαλύτερη παραγωγικότητα και ανεξάρτητη μάθηση (Cryan et al., 1992), βελτιώνουν την κριτική τους σκέψη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη λήψη αποφάσεων, τις συζητήσεις, τις εξερευνησεις, τις ανακαλύψεις (Ντολιοπούλου, 1999). Επιπρόσθετα το ολοήμερο νηπιαγωγείο ωφελεί τα φτωχά παιδιά (Larson, 2003· Walston & West, 2004· Weast, 2004), τα πολιτισμικά στερημένα (Karweit, 1992) και προσφέρει περισσότερα θετικά αποτελέσματα για παιδιά μειονοτήτων και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Plucker & Zapf, 2005).

Πιο συγκεκριμένα τα πλεονεκτήματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου για τα νήπια είναι τα ακόλουθα:

1.5. Τα πλεονεκτήματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου

1.5.1. Για τα νήπια

😊 Παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού.

Πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν αυθόρμητα ενδιαφέρον για πολλές πλευρές του γραμματισμού (Schickedanz, 1999). Φυσικά το ενδιαφέρον αυτό θα πρέπει να υποστηριχθεί και να ενισχυθεί ταυτόχρονα με έναν παιγνιώδη τρόπο και ιδιαίτερα με το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι. Αυτό δημιουργεί ευκαιρίες να επικοινωνήσουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, καθώς σχεδιάζουν, διαπραγματεύονται και διεκπεραιώνουν το «σενάριο» του έργου τους (Levy et al., 1992). Με αυτό βρίσκουν δημιουργικούς τρόπους να λύνουν προβλήματα (Swink & Buchaman, 1984) και να εξασκούν τον προφορικό και τον αφηγηματικό λόγο, που είναι σημαντικοί για την ανάπτυξη της κατανόησης του κειμένου (Pellegrini & Galda, 1982). Με αυτό επιλέγουν τις καταλληλότερες λέξεις από συγκεκριμένα θέματα, όπως και λέξεις γενικών εννοιών, που αφορούν χρώμα, σχήμα, ποσότητα και χρόνο (Levy et al., 1992). Με αυτό βελτιώνουν την αναγνωστική τους κατανόηση (Pellegrini & Galda, 1982). Με το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και συγκεκριμένα με τη δημιουργία σεναρίου/γεγονότων επεκτείνεται η διεύρυνση του μήκους και της συντακτικής πολυπλοκότητας των διατυπώσεών τους, καθώς και ο γραμματισμός. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η οργάνωση ενός ταξιδιού. Τα παιδιά, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, συλλαμβάνουν την ιδέα να δημιουργήσουν ένα ταξιδιωτικό γραφείο στο νηπιαγωγείο, για να πραγματοποιήσουν τα φανταστικά τους ταξίδια. Συντάσσουν ταξιδιωτικά προγράμματα. Στη συνέχεια οι πελάτες/παιδιά επισκέπτονται τους υπαλλήλους/παιδιά του ταξιδιωτικού γραφείου, παίρνουν το πρόγραμμα, το «διαβάζουν», επιλέγουν τον τόπο προορισμού και ζητούν από τους υπαλλήλους/παιδιά να τους κρατήσουν θέση στο ταξίδι που επέλεξαν. Από τις κινήσεις/πρωτοβουλίες των παιδιών γίνεται σαφές ότι ο γραμματισμός εντάσσεται στο γεγονός/σενάριο του

ταξιδιού. Το γεγονός της οργάνωσης του ταξιδιού αναδεικνύει τη σημασία του γραμματισμού. Για το λόγο αυτό δημιουργείται το ταξιδιωτικό γραφείο και τα παιδιά συντάσσουν τα ταξιδιωτικά προγράμματα, για να εξυπηρετήσουν το παιχνίδι τους. Επομένως η έννοια των γεγονότων/σενάριο είναι το κεντρικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της σχέσης του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού και του γραμματισμού και η δομή του γεγονότος είναι εκείνη που τονίζει τη σημασία και το σκοπό του γραμματισμού (Hall & Robinson, 2003).

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 τη 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 κλασικό νηπιαγωγείο (Walston & West, 2004· Da Costa & Bell, 2001· Kaplan, 2002). Επιπρόσθετα οι Hough & Bryde (1996) εξέτασαν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα 511 νηπίων που φοιτούσαν σε ολοήμερα και σε κλασικά νηπιαγωγεία και διαπίστωσαν ότι τα νήπια των ολοήμερων νηπιαγωγείων σημείωσαν καλύτερη επίδοση στα τεστ που υποβλήθηκαν. Παράλληλα η μετα-ανάλυση του Fusaro (1997) σε 23 έρευνες έδειξε ότι τα νήπια που είχαν παρακολουθήσει ολοήμερα νηπιαγωγεία παρουσίασαν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση από τα παιδιά που φοίτησαν σε κλασικά νηπιαγωγεία. Τέλος η έρευνα των Wang & Johnstone (1999), στην οποία συμμετείχαν 25.000 παιδιά, κατέδειξε ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο ευνοούσε ελαφρώς την απόδοση των παιδιών με μητρική γλώσσα την αγγλική, ενώ τα αποτελέσματα για τους δίγλωσσους ήταν ανάλογα με το γλωσσικό αντικείμενο (γλώσσα, μαθηματικά, συμπεριφορά).

Ωστόσο είναι ανάγκη να τονιστεί ότι το ολοήμερο πρόγραμμα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη και όχι στη γνώση, χρειάζεται να έχει αυτοτέλεια και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να δοθεί έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και να μετατραπεί το νηπιαγωγείο σε μια τάξη πρώτης δημοτικού (Ντολιοπούλου, 1999).

Διευρύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω δημιουργίας ομάδων.

Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα για την ανάπτυξη του παιδιού καταδεικνύουν ότι τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης αποτελούν κρίσιμη περίοδο για την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ότι η αποτυχία σ' αυτόν τον τομέα ενδέχεται να έχει μακροπρόθεσμα αρνητικές συνέπειες (Katz & McClellan, 1997).

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο με το διευρυμένο ωράριο παρέχει τη 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 ανταλλάσσουν απόψεις, να συναποφασίζουν, να συνδιοργανώνουν δραστηριότητες, να συνοψίζουν, να συγκρίνουν, να συνεργάζονται και να καταλήγουν σε συμπεράσματα.

Η ομάδα μοιάζει με μια μικροκοινωνία με ιδιαίτερες δομές, μέσα στην οποία το παιδί μπορεί να δει τον εαυτό του όχι μόνο με τα δικά του μάτια, αλλά και με τα μάτια των άλλων. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο από τη μια μεριά μπορεί να αποδεχτεί την ταυτότη-



τα που του αποδίδουν οι άλλοι, από την άλλη μεριά όμως πρέπει να διατηρήσει την ιδιαιτερότητά του. Με άλλα λόγια «η ταυτότητα του ατόμου ως βιολογικού αλλά και ως κοινωνικού όντος διαμορφώνεται μέσα από τις προσπάθειες των συμβιβασμών που κάνει με τους άλλους, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ατομικές του ανάγκες και επιθυμίες και ταυτόχρονα να ανταποκριθεί στις κοινωνικές απαιτήσεις και προσδοκίες των άλλων» (Τσιπλητάρης, 2001: 230).

Μέσα από τις ομάδες αναπτύσσονται συζητήσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι έχουν δικαιώματα, καθήκοντα και υποχρεώσεις, ενώ παράλληλα αποκτούν σαφέστερη αίσθηση για τον εαυτό τους, τις ικανότητές 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 ικανότητά 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.

Μέσα στην ομάδα διαφοροποιούνται οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Δημιουργούνται φιλονικίες, αντιπαραθέσεις απόψεων, αλλά και σχέσεις φιλίας, εμπιστοσύνης και σύμπραξης. Η διαχείριση συγκρούσεων και η λήψη αποφάσεων κρίνονται εξαιρετικής σημασίας. Μέσα στην ομάδα τα παιδιά αποκτούν νέους τρόπους σκέψης, που τους επιτρέπουν να μάθουν από τους άλλους. Η μάθηση διευρύνεται κατά τη διάρκεια της πορείας της συναναστροφής με τους άλλους, καθώς τροποποιούν, επεκτείνουν, διασαφηνίζουν και εμπλουτίζουν τις δικές τους ιδέες αλλά και τις ιδέες των άλλων.

Πέρα από αυτά οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν πώς τα παιδιά μέσα στην ομάδα αναδομούν τις προηγούμενες γνώσεις τους, πώς συνεργάζονται στη δόμηση αναθεωρημένων γνώσεων για θέματα που ερευνούν. Επίσης πώς αντιλαμβάνονται τον ενεργό ρόλο στην παραγωγή και στην απόκτηση της γνώσης και της κατανόησης.

Παράλληλες είναι και οι έρευνες που έχουν αναδείξει τις θετικές επιδράσεις του ολοήμερου νηπιαγωγείου στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Τα παιδιά που παραμένουν αρκετές ώρες μαζί, με την κατάλληλη καθοδήγηση, λειτουργούν ως ομάδα και έχουν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλοβοήθεια, για συμφιλίωση, για υιοθέτηση κανόνων συνεργασίας και περιορισμό των μεταξύ τους συγκρούσεων. Στην έρευνα της Cryan και των συνεργατών της, για παράδειγμα, ανέκλυσε μια ξεκάθαρη σχέση ανάμεσα στο πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου και στη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη (Cryan et al., 1992). Άλλοι ερευνητές, που μελέτησαν τις επιδράσεις του προγράμματος του ολοήμερου νηπιαγωγείου στη συμπεριφορά των παιδιών, ανακάλυψαν ότι τα παιδιά που φοιτούσαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία βελτίωσαν σημαντικά τις τάσεις αλληλεπίδρασης συγκριτικά με άλλα παιδιά και επέδειξαν μεγαλύτερη δεκτικότητα στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Hough & Bryde, 1996· Elicker & Mathur,

1997). Από τις μελέτες αυτές διαφαίνονται πολλά κοινωνικοσυμπεριφορικά οφέλη για τα παιδιά που φοιτούν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία (Gullo et al., 1986· Holmes & McConell, 1990· Karweit, 1992).

😊 **Διευκολύνει τη συναισθηματική ανάπτυξη μέσω της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στις μαθησιακές εμπειρίες.**

Τα τελευταία χρόνια τονίζεται η αναγκαιότητα για μια εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο που να δίνει έμφαση στο συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner αναφέρεται και στο συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης. Ο Gardner για πρώτη φορά όρισε δύο είδη προσωπικής νοημοσύνης: τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι συνδεδεμένη με την ενσυναίσθηση και την ικανότητα επικέντρωσης της προσοχής μας σε πολλούς τομείς. Ειδικότερα αυτή αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης της ατομικής εμπειρίας κάποιου άλλου. Με τον όρο ενδοπροσωπική νοημοσύνη εννοούμε την ικανότητα ενός ανθρώπου να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα, να στρέφεται στον εσωτερικό του κόσμο και να έχει την ικανότητα για αυτεπίγνωση (Gardner, 1993). Επίσης πορίσματα πρόσφατων ερευνών έδειξαν ότι τα συναισθήματα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και τονίζουν την ύπαρξη μιας αδιάρρηκτης σχέσης μεταξύ λογικής και συναισθήματος (Weare, 2000· Ellison, 2001). Τέλος ο Goleman υποστηρίζει ότι η ζωή μας επηρεάζεται από δύο είδη νοημοσύνης, τη νοητική και τη συναισθηματική, κι ενώ η νοητική από μόνη της δεν μπορεί να εξασφαλίσει την επιτυχία στον άνθρωπο όταν τα συναισθήματα έχουν κλονιστεί, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι που μαθαίνεται και αναπτύσσεται σε όλη μας τη ζωή (Goleman, 1996).

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο διευκολύνει τη συναισθηματική ανάπτυξη, γιατί δίνει περισσότερο χρόνο στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες που σχεδιάζουν, να λύνουν τυχόν διαφωνίες 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 για να πετύχουν στόχους ή να διερευνήσουν ένα θέμα, τότε οι σχέσεις που δημιουργούνται, 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.

Για παράδειγμα, τα παιδιά επιλέγουν να παίξουν το «δέντρο με τα συναισθήματα». Για να το πετύχουν, σχεδιάζουν σε ένα χοντρό χαρτί το περίγραμμα της παλάμης τους και το κόβουν. Έπειτα κολλάνε πάνω στη χάρτινη παλάμη μια φωτογραφία ενός προσώπου που εκφράζει κάποιο συναίσθημα, π.χ. κλάμα, και γράφουν πάνω στη φωτογραφία «κλαίει». Κατόπιν παίρνουν τη χάρτινη παλάμη και την κρεμάνε με ένα μανταλάκι στο κλαδί ενός δέντρου έτσι, ώστε να μη φαίνεται η φωτογραφία. Το δέντρο με τις παλάμες τοποθετείται στην άκρη της αίθουσας. Στη συνέχεια σηκώνονται όλα τα παιδιά όρθια στο κέντρο της αίθουσας και περπατούν ελεύθερα, με τη συνοδεία μουσικής υπόκρουσης. Μόλις σταματήσει η μουσική, ένα παιδί παίρνει μια παλάμη από το δέντρο, παρατηρεί τη φωτογραφία, προσπαθεί να διαβάσει/μαντέψει τι γράφει και να την απο-

δώσει με παντομίμα. Αν, για παράδειγμα, γράφει «κλαίει», αποδίδει με το σώμα και ανάλογες κινήσεις το κλάμα. Στη συνέχεια ένα δεύτερο παιδί προσπαθεί να καταλάβει τα συναισθήματα του πρώτου παιδιού (γιατί κλαίει) και να βρει τον τρόπο να το βοηθήσει/παρηγορήσει. Ακολουθεί η μουσική και η δραστηριότητα συνεχίζεται, ώσπου να αφαιρεθούν από το δέντρο/κλαδί όλες οι παλάμες (Σιβροπούλου, υπό δημοσίευση).

Τα παιδιά που συμμετέχουν σε ολόημερα 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 (Cryan et al., 1992· Elicker & Mathur, 1997· Ντολιοπούλου, 1999· Πατινιώτης, 2005).

😊 Πρωθεί τις κινητικές δεξιότητες μέσω της διαμόρφωσης του χώρου.

Η κίνηση είναι φυσική δραστηριότητα, ένδειξη ζωής, καθρέφτης της προσωπικότητας, τρόπος έκφρασης, μέσο μάθησης, αυτοπεποίθησης, άνεσης και σιγουριάς. Κινητικές δεξιότητες θεωρούνται οι κάθε μορφής κινητικές δραστηριότητες, όπως περπάτημα, τρέξιμο, κλότσημα, πήδημα, χτύπημα, πιάσιμο, πέταγμα, που απαιτούν το συντονισμό και τον έλεγχο μεγάλων και μικρών μυϊκών ομάδων, συντονισμό της αδρής και της λεπτής κίνησης. Αποτελούν σημαντικό μέρος της ζωής του παιδιού, το βοηθούν να γνωρίσει το περιβάλλον του, να ενταχθεί και να προσαρμοστεί σ' αυτό με τον πιο ευχάριστο τρόπο (Τσαπακίδου, 1997).

Το ολόημερο νηπιαγωγείο στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς προάγει την ολόπλευρη εξέλιξή τους και ευνοεί την κινητική τους ανάπτυξη. Ένα τέτοιο περιβάλλον οδηγεί στην ανεξαρτησία, παρέχει ασφάλεια, ώστε τα παιδιά να βιώνουν το αίσθημα «του ανήκειν», είναι σύστοιχο με τα ενδιαφέροντά τους, παρέχει προκλήσεις και ευκαιρίες, ώστε να πυροδοτεί κάθε είδους κινητική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική μάθηση και να αναδεικνύει τον πολιτισμό. Επιπρόσθετα προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να νιώσουν τη δύναμη των ικανοτήτων και των ιδεών τους. Για να επιτευχθεί αυτό, τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να αλλάξουν το περιβάλλον τους, να το μετασχηματίσουν, να το τροποποιήσουν, να το δημιουργήσουν και να το αναδημιουργήσουν, να έχουν τη δυνατότητα να αναδιατάξουν τα έπιπλα, για να καλύψουν τις ανάγκες που προκύπτουν από τα σχέδια εργασίας τους ή τις επιθυμίες τους, ώστε να μπορούν να ιδιοποιηθούν το περιβάλλον και να κυριαρχήσουν σ' αυτό. Η ευελιξία στο σχεδιασμό του προσχολικού περιβάλλοντος της τάξης διατηρεί το πρόγραμμα των παιδιών στο κέντρο της σκηνής. Αυξάνει τη δυνατότητα ώστε οι δραστηριότητες των παιδιών να γίνουν πιο πολύπλοκες (Nicholson, 1994). Αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να παρέχει πολλές δυνατότητες για εξερευνησεις και ανακαλύψεις. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να συνδυάζεται εύκολα, να είναι εύχρηστο, ακίνδυνο και ποικίλο. Ακόμα και ο τρόπος που είναι εκτεθειμένο μπορεί να υποβάλει ιδέες και να μεταφέρει μηνύματα σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνει και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Ωστόσο το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι πλούσιο και οι ευκαιρίες πολλές σε ένα προσχολικό περιβάλλον για να πραγματοποιηθεί αυτό που ο Gardner αποκαλεί «πολλαπλή νοημοσύνη» και οι εκπαιδευτικοί του Reggio ονομάζουν «εκατό γλώσσες» (Curtis & Carter, 2003).

Προκειμένου να οργανωθεί ένα τέτοιο περιβάλλον σε γωνιές, όπως υποστηρίζει το ΔΕΠΠΣ (2002), ή σε μαθησιακά κέντρα, είναι ανάγκη να ληφθούν υπόψη τρεις παράμετροι: η ανάπτυξη του παιδιού, το αναλυτικό πρόγραμμα και ο σχεδιασμός ευέλικτης επίπλωσης και υλικού που δίνει πολλές λύσεις.

Τα μαθησιακά κέντρα είναι σκόπιμα σχεδιασμένοι χώροι μέσα στην τάξη, με τη δική τους θεματική, το δικό τους υλικό, όπου τα παιδιά μπορούν να δουλέψουν μόνα τους ή σε μικρές ομάδες, ή με τη συμμετοχή του/της νηπιαγωγού, προκειμένου να κατευθύνουν τα ίδια τη μάθησή τους. Διαφοροποιούνται από τις «γωνιές», γιατί είναι μεγαλύτερα σε έκταση, πολύ λιγότερα και διαθέτουν ευρύτερο θεματικό περιεχόμενο. Τρία μαθησιακά κέντρα είναι αρκετά. Αυτά είναι: το κέντρο γραμματισμού, το κέντρο εξερευνησεων και ανακαλύψεων και το κέντρο δραματικού παιχνιδιού (Σιβροπούλου, 2006β). Επιπρόσθετα κρίνονται απαραίτητοι για το ολοήμερο νηπιαγωγείο οι χώροι για κουζίνα, τραπεζαρία και ύπνο.

Ο εξωτερικός χώρος του ολοήμερου νηπιαγωγείου μπορεί να αποτελέσει το πεδίο και το αντικείμενο των εξερευνησεων και των ανακαλύψεων των παιδιών, καθώς και των κινητικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο μπορεί να συνδεθεί άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να τονώσει τη φυσική ανάπτυξη του παιδιού, να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση, να βελτιώσει το δραματικό παιχνίδι, να επιτρέψει στα παιδιά να εξοικειωθούν με τη φύση, να δώσει την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους, να ασκηθούν στην επίλυση προβλημάτων, στο γραμματισμό, στη δημιουργική σκέψη, στην εικαστική έκφραση και γενικά να ενισχύσει την κινητική, τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη, όπως και την απλή διασκέδαση (Frost & Wortham, 1988). Γι' αυτό πρέπει το εξωτερικό περιβάλλον μάθησης να είναι προσεκτικά σχεδιασμένο, να ενθαρρύνει τις μηχανικές και τις κοινωνικές δεξιότητες με τέτοιον τρόπο, ώστε τα παιδιά να ξεκαθαρίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές που έχουν και να οικοδομήσουν νέες. Μπορεί ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου να διαθέτει λοφίσκους, μέχρι παιχνίδια με κούνιες, τραμπάλες, τσουλήθρες, χώρους για ποδηλασία, κηπουρική, φροντίδα και παιχνίδια με ζώα και άλλα. Επίσης μεταφερόμενα παιχνίδια, που προσφέρουν ποικιλομορφία, ευελιξία, καινοτομία και πρόκληση, και είναι εύκολα προσαρμόσιμα, για να τα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά από κοινού με τα ρευστά υλικά, όπως την άμμο και το νερό, καθώς και με σταθερές δομές, σκάλες για σκαρφάλωμα, κούτσουρα και τούβλα για δοκούς ισορροπίας κ.ά. Ο βαρύς κινητικός εξοπλισμός επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν δύναμη, αισθητηριακή ολοκλήρωση και την αίσθηση ότι είναι επαρκή και ισχυρά. Όταν τα παιδιά μπορούν να συμμετάσχουν με ασφάλεια σε ριψοκίνδυνες δραστηριότητες, η ικανότητά τους για μάθηση ενισχύεται και η αυτοεκτίμησή τους μεγαλώνει. Ο εξωτερικός χώρος και το παιχνίδι σ' αυτόν πρέπει να αντιμετωπιστεί ως όχημα για φυσική, κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική, ψυχολογική και γλωσσική ανάπτυξη και να στοχεύσει στην υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών.

😊 **Ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα μέσω της τέχνης.**

Δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία σκέψης και ανταπόκρισης, που σχετίζεται με τις προηγούμενες εμπειρίες με την ανταπόκριση στα διάφορα ερεθίσματα και γενικά καταλήγει σε έναν τουλάχιστο μοναδικό συνδυασμό όλων αυτών (Duffy, 2003) ή μια διαδικα-

σία αντίληψης προβλημάτων, σχηματισμό ιδεών ή υποθέσεων και μετάδοσης αποτελεσμάτων, ή η ικανότητα να βλέπεις τα πράγματα με νέους τρόπους, να ξεπερνάς τις υπάρχουσες πληροφορίες, να κάνεις κάτι μοναδικό, να συνδυάζεις άσχετα πράγματα με κάτι καινούργιο. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη δημιουργικότητα, μπορούμε να την εξηγήσουμε ως αποτέλεσμα, διαδικασία, ικανότητα, σύνολο προσωπικών παραγόντων, σύνολο περιβαλλοντικών συνθηκών (Schirrmacher, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί του Reggio θεωρούν ότι η δημιουργικότητα απαιτεί το σχολείο της γνώσης να βρει κοινά σημεία με το σχολείο της έκφρασης, ανοίγοντας τις πόρτες στις χίλιες γλώσσες των παιδιών (Edwards et al., 2000). Την ιδέα αυτή την υλοποιεί το ολοήμερο νηπιαγωγείο, γιατί παραχωρεί χρόνο στην τέχνη και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν, να δημιουργήσουν και να σχολιάσουν τα δημιουργήματά τους. Τα ενθαρρύνει να διερευνήσουν και να εξοικειωθούν με τον εξοπλισμό, το υλικό και τις ιδέες. Όταν τα παιδιά έχουν το χρόνο που τους χρειάζεται, για να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις ενέργειές τους, και τα υλικά, τότε αποκτούν μεγάλη ευχέρεια και ευελιξία στο έργο τους. Τα προωθεί να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για να προβούν σε νέους συσχετισμούς. Τους παρέχει σε μεγάλο βαθμό μια αίσθηση ασφάλειας και τους δίνει τη δυνατότητα να ενεργούν ως ερευνητές, να επικεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη καλλιτεχνική δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα, να επιλέγουν, να εξετάζουν ένα πρόβλημα με διάφορους τρόπους, να αναδημιουργούν. Τέλος τα οδηγεί σε μια σε βάθος προσέγγιση της τέχνης, προάγοντας τις γνώσεις, τη δημιουργική επιδεξιότητα και την αναπαραστατική τους ικανότητα (Epstein και Τρίμη, 2005).

Παράλληλες είναι και οι διαπιστώσεις ερευνών που αναφέρουν ότι τα νήπια του ολοήμερου νηπιαγωγείου έχουν τη δυνατότητα να περνούν περισσότερο χρόνο σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η τέχνη κ.ά. (Nevada Policy Research Institute, 2006).

😊 **Ευνοεί την ομαλή μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου μέσω δημιουργίας διηλικιακών ομάδων εργασίας.**

Για να αντιμετωπιστεί η ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, χρειάζεται η σταθερή και αδιάκοπη συνεργασία των δύο ιδρυμάτων αγωγής, καθώς και η διαρκής συμμετοχή των γονέων, έχοντας πάντοτε υπόψη τις αρχές της ατομικότητας και της διαφοροποίησης, της ελεύθερης επιλογής, της συνεργατικότητας και της «συνέχειας» (Κιτσαράς, 1997). Η συνεργασία των δύο ιδρυμάτων επιτυγχάνεται αν λάβουμε υπόψη μας τον παράγοντα του χρόνου, του χώρου και της πρωτοβουλίας (Πανταζής, 2005).

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 το 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. Οι ομάδες αυτές οργανώνονται άλλοτε στο χώρο του δημοτικού σχολείου και άλλοτε στο χώρο του νηπιαγωγείου. Οι τάξεις με ομάδες μεικτών ηλικιών αποτελούνται από παιδιά με ετερογενείς ικανότητες και διαφορά ηλικίας μεγαλύτερη από ένα χρόνο και όχι παραπάνω από τρία. Έχουν γίνει γνωστές με διάφορα ονόματα, όπως ανομοιογενείς ομάδες, ομάδες πολλαπλών ηλικιών, κάθετη ομαδοποίηση, οικογενεια-

κή ομαδοποίηση και δημοτικό σχολείο χωρίς τάξεις (Ματσαγγούρας, 2001) ή διηλικιακές ομάδες εργασίας.

Ειδικότερα οι διηλικιακές ομάδες εργασίας:

- ✓ Βελτιώνουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, γιατί μπορούν να εξασφαλίσουν ένα θεραπευτικό περιβάλλον για παιδιά που είναι κοινωνικά ανώριμα. Προκαλούν επίσης συγκεκριμένες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στα παιδιά, όπως είναι η συνεργασία, η παροχή/αποδοχή βοήθειας, η διανομή αγαθών, η εκμάθηση της σειράς και του συσχετισμού διαφορετικών προσδοκιών. Για παράδειγμα, τα μικρότερα παιδιά προσδοκούν από τα μεγαλύτερα καθοδηγητικούς, διδακτικούς και ηγετικούς ρόλους, ρόλους βοήθειας και συμπαράστασης, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά θεωρούν ότι τα μικρότερα έχουν ανάγκη από βοήθεια και καθοδήγηση. Αυτές οι αμοιβαίες ενισχυτικές αντιλήψεις δημιουργούν κλίμα προσδοκώμενης συνεργασίας, ωφέλιμη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους/τις νηπιαγωγούς (Katz, 1995).
- ✓ Καλλιεργούν επίσης την πνευματική/διανοητική ανάπτυξη. Τα παιδιά γίνονται πιο ικανά στο να παρατηρούν και να μαθαίνουν από τους πιο έμπειρους συμμαθητές τους, ενώ η ευκαιρία που έχουν τα μεγαλύτερα παιδιά να υποστηρίξουν τη μάθηση των μικρότερων τους δίνει τη δυνατότητα να αποσαφηνίσουν αυτά που σκέφτονται (Duffy, 2003). Επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα της επανάληψης του γνωστικού αντικειμένου ή η δυνατότητα της πρόβλεψής του, αφού ο μαθητής μιας μικρότερης τάξης γίνεται έμμεσα και αβίαστα μέτοχος των γνώσεων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.
- ✓ Ενισχύουν τη μάθηση σε ομάδες. Η συμμετοχή σε μαθησιακές ομάδες είναι βασική για τη δόμηση της ατομικής μάθησης. Στις ομάδες συναντάμε νέες οπτικές γωνίες και στρατηγικές, καθώς και νέους τρόπους σκέψης, που μας επιτρέπουν να μάθουμε από τους άλλους. Μαθαίνουμε επίσης με τους άλλους τροποποιώντας, επεκτείνοντας, διασαφηνίζοντας και εμπλουτίζοντας τις δικές μας ιδέες με τις ιδέες των άλλων. Η μάθηση σε ομάδα υποστηρίζει μια ποιότητα μάθησης που είναι διαφορετική από την ατομική μάθηση. Μια επικέντρωση στη συλλογική κατανόηση, η οποία απαιτεί συνεχή σύγκριση, συζήτηση και τροποποίηση ιδεών, καθιστά δυνατή μια μάθηση που δεν είναι προσιτή σε άτομα που δουλεύουν μόνα. Οι ατομικές ιδέες συζητούνται με την ομάδα.



Μέσα στην ομάδα τα άτομα εκφράζουν τις προσωπικές τους επιθυμίες, ανταλλάσσουν ιδέες, συζητούν απόψεις, διευθετούν συγκρούσεις, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, δραστηριοποιούνται δημιουργικά σε εργασίες που ανταποκρίνονται στις ικανότητές τους. Αυτενεργούν, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, κατανοούν τη σπουδαιότητα της ανταλλαγής απόψεων, του διαλόγου, της συνεννόησης. Συνηθίζουν στην εσωτερική πειθαρχία και στην πρόθυμη ανάληψη της προσωπικής και της συλλογικής ευθύνης (Σιβροπούλου, 2006α).

Το ολόήμερο νηπιαγωγείο μπορεί να οργανωθεί σε διηλικιακές ομάδες εργασίας (παιδιά νηπιαγωγείου - Α' τάξη δημοτικού) και όποτε κριθεί αναγκαίο οδηγεί τα παι-

διά στο να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να συμβιώνουν, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, να συνεργάζονται, να γεννούν και να ανταλλάσσουν ιδέες. Να είναι ανοιχτά σε άλλες ιδέες και σε άλλους πολιτισμούς, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να έχουν όραμα και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες. Να δουλεύουν σε ομάδες, να είναι υπεύθυνα για τη δράση, να διευθύνουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να παλεύουν για την αυτοαντίληψή τους και, το σημαντικότερο, να αποδέχονται τις διαφορές. Με τον τρόπο αυτό το ολόημερο νηπιαγωγείο ευνοεί την ομαλή μετάβαση στην πρώτη τάξη, γιατί ήδη τα παιδιά θα μάθουν να συνεργάζονται με παιδιά διαφορετικής ηλικίας και σε διαφορετικούς χώρους.

Παράλληλες είναι οι έρευνες που διαπιστώνουν ότι τα παιδιά που φοιτούν σε ολόημερα νηπιαγωγεία είναι καλύτερα προετοιμασμένα για την πρώτη τάξη (Towers, 1991· Housden & Kam, 1992· Hough & Bryde, 1996· Elicker & Mathur, 1997· Stofflet, 1998).

☺ Συμβάλλει στην πρόληψη των μαθησιακών δυσκολιών μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται σε ειδικές και σημαντικές ελλείψεις, που παρατηρούνται στην εκμάθηση σχολικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής. Δεν είναι γνωστά τα ακριβή αίτια και η φύση τους. Πιθανολογείται ότι πρόκειται για βλάβες στη γνωστική διαδικασία, οι οποίες σχετίζονται με κάποιο είδος βιολογικής δυσλειτουργίας. Φαίνεται ότι υπάρχει μια σύνδεση των διαταραχών αυτών με τη γλωσσική και την κινητική ανάπτυξη. Νήπια που έχουν προβλήματα ομιλίας, κινητικού συντονισμού, καθώς και διάσπασης/συγκέντρωσης προσοχής είναι πιθανόν να εμφανίσουν στο δημοτικό σχολείο μαθησιακές δυσκολίες (Μαρκοβίτης, 1998).

Τα ολόημερα νηπιαγωγεία, με το διευρυνόμενο ωράριο που διαθέτουν, μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της *δευτερογενούς πρόληψης*. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής βαθμίδας, 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 παρατήρηση της γλώσσας και της συμπεριφοράς των παιδιών αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για διάλογο, για ανταλλαγή απόψεων. Βοηθάει τον/την εκπαιδευτικό της προσχολικής βαθμίδας να προσδιορίσει τις αντιλήψεις των παιδιών για τα διαδραματιζόμενα. Αποκαλύπτει τη γένεση ιδεών. Η παρατήρηση και η καταγραφή δεν είναι μόνο προσωπική, ατομική πράξη, αλλά και αμοιβαία σχέση. Πρόκειται για μια πράξη, μια σχέση, μια διαδικασία, που μας ανοίγει το δρόμο να συνειδητοποιήσουμε τι συμβαίνει γύρω μας (Wurm, 2005).

Η συνεισφορά του ολόημερου νηπιαγωγείου στην κατεύθυνση της δευτερογενούς πρόληψης μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής είναι σημαντική, γιατί κάθε πρόβλημα όσο πιο νωρίς αναγνωρίζεται τόσο πιο εύκολα αντιμετωπίζεται. Αποφεύγεται επίσης η μεγάλη παράταση του προβλήματος, τουλάχιστον με την ίδια ένταση. Με τον τρόπο αυτόν περιορίζονται τα δευτερογενή προβλήματα, κυρίως συναισθηματικά και κοινωνικά, τα οποία συχνά γίνονται πιο σοβαρά από το πρωτογενές πρόβλημα. Μειώνονται άγχη και ανησυχίες της οικογένειας, που κατά κανόνα επιβαρύνουν την κατάσταση, και, το σημαντικότερο, μειώνοντας την ένταση του προβλήματος δίνουμε στο

παιδιά τη δυνατότητα να σταθεί κατά το δυνατόν ανεμπόδιστα και «ισότιμα» με τα άλλα παιδιά στην έντονη αναπτυξιακή πορεία, με τις τεράστιες απαιτήσεις και προκλήσεις.

Επιπρόσθετα τα πλεονεκτήματα για τα νήπια στο ολοήμερο νηπιαγωγείο προκύπτουν μέσα από τις αναπτυξιακές δεξιότητες, τις επικοινωνιακές αρμοδιότητες, τις αλληλεπιδραστικές διαδικασίες και τις αξίες (ατομικότητας, διαφορετικότητας, μάθησης) που προωθεί ο/η εκπαιδευτικός της προσχολικής βαθμίδας.

1.5.2. Για τους εκπαιδευτικούς

Όλα τα πλεονεκτήματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου για τον/τη νηπιαγωγό που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία αποδίδονται στον **περισσότερο χρόνο** που παραμένουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, σε σχέση με το κλασικό νηπιαγωγείο, και κατ' ακολουθία αποδίδονται και στον περισσότερο χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο/η νηπιαγωγός που εργάζεται στο ολοήμερο.

Ωστόσο στην περίπτωση της Ελλάδας αυτός ο περισσότερος χρόνος ισχύει μόνο για την παραμονή των παιδιών στο οχτάωρο λειτουργίας νηπιαγωγείο, όχι όμως για το ωράριο εργασίας του/της νηπιαγωγού, το οποίο είναι τετράωρο, όπως ακριβώς και στο κλασικό νηπιαγωγείο. Αυτό σημαίνει ότι τα πλεονεκτήματα που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, και αποδίδονται στον περισσότερο χρόνο και στη **συνέχεια** του ημερήσιου προγράμματος του ολοήμερου, είναι εφικτά και αναγνωρίσιμα στην ελληνική περίπτωση υπό μία βασική προϋπόθεση: Όταν δεν διακόπτεται η συνέχεια του ημερήσιου προγράμματος εξαιτίας πιθανής διχογνωμίας ή εξαιτίας της **επάλληλης** παρουσίας και εργασίας των δύο νηπιαγωγών (7.45'-12.00' ο ένας/η μία και 11.45'-16.00' ο άλλος/η άλλη). Σημειώνεται ότι σε άλλους τύπους ολοήμερων νηπιαγωγείων άλλων χωρών, όπου διεξάγονται και οι περισσότερες σχετικές με το θέμα μας έρευνες (Reggio, ΗΠΑ), είναι **ταυτόχρονη** η παρουσία δύο νηπιαγωγών.

Συνεπώς η αξιοσημείωτη δυνατότητα που παρέχει το ωράριο του ολοήμερου στον/στη νηπιαγωγό, για να αναπτύξει προγράμματα που απαιτούν περισσότερο χρόνο απ' ό,τι επιτρέπει το ωράριο του κλασικού νηπιαγωγείου, μένει ανεκμετάλλευτη και δεν «μετατρέπεται» σε σημαντικό πλεονέκτημα για τον/τη νηπιαγωγό όταν δεν συντρέχει η προϋπόθεση της κοινής αντίληψης και συμφωνίας των δύο νηπιαγωγών και επίσης όταν δεν διασφαλίζεται η συνέχεια του προγράμματος.

Στις περιπτώσεις όμως που δεν δρουν οι ανασταλτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω το ολοήμερο νηπιαγωγείο μπορεί να προσφέρει στους νηπιαγωγούς τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

- ✓ **Ανάπτυξη από τον/τη νηπιαγωγό του ολοήμερου νηπιαγωγείου ποιοτικών προγραμμάτων, αναπτυξιακά κατάλληλων.** Αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία ως σημαντικό πλεονέκτημα για τον/τη νηπιαγωγό. Σε σχέση με αυτό το πλεονέκτημα είναι γνωστό ότι η ενεργός συμμετοχή του/της νηπιαγωγού στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση προγραμμάτων που στοχεύουν στη λύση προβλημάτων που αυτός/-ή αντιμετωπίζει στο πεδίο της καθημερινής επαγγελματικής πράξης συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και επίσης στην αυτοπραγμάτωση του/της νηπιαγωγού (Hargreaves/Fullan, 1993). Πρόκειται για προγράμματα σύνθετα, τα οποία βασίζονται στη σύζευξη της επιστημονικής γνώσης με την εμπειρία της πράξης, στη-

ρίζονται στη βιωματική μάθηση, στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, συνδυάζουν γνωστικά αντικείμενα, έχουν ενότητα και συνέχεια. Τα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα συνδυάζουν τη νέα μάθηση με τις προηγούμενες εμπειρίες μέσα από εργασίες και ομαδοποιήσεις μεικτών ηλικιών και μεικτών ικανοτήτων σε ένα ήρεμο περιβάλλον. Αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων. Προσφέρουν ισορροπία δραστηριοτήτων σε μικρές και μεγάλες ομάδες, αλλά και ατομικά. Δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της γλώσσας και στις κατάλληλες εμπειρίες γραμματισμού. Οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται με τους γονείς, για να μοιραστούν πληροφορίες για τα παιδιά τους, αξιολογούν την πρόοδο των παιδιών μέσα από συστηματική παρατήρηση και συλλογή των εργασιών τους και τέλος βοηθούν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων να αποφύγουν τη σχολική αποτυχία.

Ένα ειδικότερο πλεονέκτημα, άμεσα συνδεδεμένο με το παραπάνω, είναι το εξής:

- ✓ **Η ανάπτυξη ιδιαίτερα απαιτητικών προγραμμάτων, που βασίζονται στην παρατήρηση, στην καταγραφή, στην τεκμηρίωση και στην ανάλυση της μαθησιακής εξέλιξης του κάθε παιδιού (portfolio) και επίσης στην αξιολόγηση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Carr, 2007· Leu et al., 2007).** Αυτό το πλεονέκτημα μπορεί να μετατραπεί σε πράξη από τους/τις δύο νηπιαγωγούς στο ελληνικό ολοήμερο νηπιαγωγείο όταν, εκτός των προϋποθέσεων της συμφωνίας και της συνέχειας, συντρέχουν και άλλες προϋποθέσεις, που έχουν σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης και τα κίνητρα των δύο νηπιαγωγών. Ο/η καθένας/καθεμιά από τους/τις δύο νηπιαγωγούς που «μοιράζονται» την ίδια ομάδα παιδιών έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει, να καταγράψει και να τεκμηριώσει συγκεκριμένα «αποσπάσματα» από την πορεία αγωγής και μάθησης *του ίδιου* παιδιού και στη συνέχεια οι δύο νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν μαζί την πορεία αυτού του παιδιού και να σχεδιάσουν το κατάλληλο πρόγραμμα γι' αυτό. Αυτή η στενή συνεργασία του «διδύμου», το οποίο σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται και τη συνεργασία άλλων ειδικοτήτων για την ανάλυση της πορείας του κάθε παιδιού, οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του/της νηπιαγωγού. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει και από την εφαρμογή σε διάφορες χώρες του αξιόλογου μοντέλου της Margaret Carr (2007), που όπως προαναφέραμε βασίζεται στην παρατήρηση, στην καταγραφή, στην τεκμηρίωση και στην ανάλυση της μαθησιακής εξέλιξης του κάθε παιδιού, καθώς και στην αξιολόγηση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πολύ πρόσφατα μάλιστα κυκλοφόρησε το βιβλίο του Hans Rudolf Leu και των συνεργατών του, στο οποίο περιγράφονται αναλυτικά όλα τα στάδια εφαρμογής του μοντέλου της Carr στη γερμανική εκδοχή του, η οποία έγινε υπό την επιστημονική ευθύνη του ερευνητικού Γερμανικού Ινστιτούτου Νεότητας του Μονάχου (Deutsches Jugendinstitut), (Leu et al., 2007).
- ✓ **Η εξατομίκευση της εργασίας, όπως και η εργασία σε μικρές ομάδες,** είναι ένα άλλο πλεονέκτημα που προσφέρει το ολοήμερο νηπιαγωγείο στους/στις νηπιαγωγούς. Οι νηπιαγωγοί στο ολοήμερο νηπιαγωγείο έχουν περισσότερο χρόνο να ασχοληθούν εξατομικευμένα με κάθε παιδί ή με μικρές ομάδες, να εξερευνούν βασικές έννοιες σε βάθος και να περνούν τον περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες που επιλέγουν τα παιδιά (Walston & West, 2004). Επίσης έχουν περισσότερες ευκαιρίες να παρατηρήσουν και να τροποποιήσουν κατάλληλα το πρόγραμμα, ώστε να εναρμονίσουν τις

ατομικές διαφορές. Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ότι οι νηπιαγωγοί που διδάσκουν σε προγράμματα ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι πιο ακριβείς στον προσδιορισμό του επιπέδου απόδοσης των παιδιών (Gullo, 1990). Εάν ο/η νηπιαγωγός «γνωρίζει» καλύτερα το επίπεδο της ατομικής επίδοσης κάθε παιδιού, αυτό μπορεί επίσης να συμβάλει στο να προβεί στις αναγκαίες προσαρμογές. Οι παράγοντες αυτοί, εάν συνδυαστούν, μπορούν να συμβάλουν στη μείωση της επανάληψης της τάξης, όπως διαπιστώθηκε σ' αυτή τη μελέτη. Άλλες μελέτες έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί των ολοήμερων νηπιαγωγείων πραγματοποιούσαν πιο συχνά δραστηριότητες με μικρές ομάδες απ' ό,τι εκείνοι των κλασικών νηπιαγωγείων, καθώς και ότι υπήρχε συγκριτικά πιο εξατομικευμένη διδασκαλία στα ολοήμερα προγράμματα (Hough & Bryde, 1996). Τα προγράμματα εξατομίκευσης της εργασίας, όπως και τα προγράμματα για μικρές ομάδες εκπονούνται και αναπροσαρμόζονται με γνώμονα τα αποτελέσματα της παρατήρησης, της καταγραφής, της τεκμηρίωσης και της ανάλυσης της μαθησιακής εξέλιξης του κάθε παιδιού (Vrinioti & Matsagouras, 2004) στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- ✓ **Οι αυξημένες ευκαιρίες για ανάπτυξη σχέσεων ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας του κάθε παιδιού με τον/τη νηπιαγωγό** συνιστούν ένα άλλο πλεονέκτημα για τον/τη νηπιαγωγό του ολοήμερου, δεδομένου του περισσότερου χρόνου που αυτός/-ή έχει στη διάθεσή του/της (Siraj-Blatchford et al., 2002), ώστε να βοηθήσει το παιδί να ολοκληρώσει δύσκολα καθήκοντα, να αναπτύξει φιλίες, να επιλύσει συγκρούσεις και να κατανοήσει άλλες απόψεις (Martinez & Akey, 1998-99). Η αξιοποίηση αυτής της ευκαιρίας από τον/τη νηπιαγωγό του ελληνικού ολοήμερου νηπιαγωγείου θεωρείται σήμερα όσο ποτέ άλλοτε αναγκαία, λαμβανομένου υπόψη *του υψηλού ποσοστού των αλλοδαπών παιδιών που φοιτούν στο ολοήμερο* και των συναφών προβλημάτων που οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν σε συνάρτηση με τον αντισταθμιστικό ρόλο τους. Αυτή η διάσταση της αντισταθμιστικής λειτουργίας του ρόλου τους αναπτύσσεται σημαντικά μέσω της αξιοποίησης της εν λόγω ευκαιρίας, η οποία οδηγεί στον επαγγελματισμό. Σε τελική ανάλυση η προσωπική ικανοποίηση που αισθάνεται ο/η νηπιαγωγός όταν είναι σε θέση να ανταποκριθεί σωστά στις πρωτόγνωρες για την ελληνική πραγματικότητα απαιτήσεις που απορρέουν από την άσκηση του αντισταθμιστικού ρόλου σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Gouvaris & Kodakos, 2003), όπως είναι αυτό του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ενισχύει την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία συμβάλλει στην επίτευξη της αυτοπραγμάτωσής του/της.
- ✓ **Η ανάπτυξη διαπροσωπικής επικοινωνίας του/της νηπιαγωγού με τους γονείς.** Η σημασία της αξιοποίησης του διευρυνμένου ωραρίου για την ανάπτυξη ουσιαστικής συνεργασίας με τους γονείς της σημερινής πολυπολιτισμικής και σε υψηλό βαθμό διαφοροποιημένης κοινωνίας τεκμηριώνεται με επιστημονική πληρότητα στα προγράμματα των προσχολικών κέντρων που λειτουργούν με βάση το πρότυπο του Reggio Emilia (Edwards et al., 2000) και του Early Excellence Center (Bertram & Pascal, 2001). Η ευρείας εμβέλειας έρευνα EPPE στην Αγγλία, και ειδικά το τμήμα που αφορούσε την έρευνα για την αποτελεσματική παιδαγωγική στα χρόνια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, υποστηρίζει ότι μια αποτελεσματική παιδαγωγική συμπεριλαμβάνει τη συμμετοχή γονέων και παιδιών (Siraj-Blatchford et al., 2002). Αυτό το ερευνητικό πόρισμα μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας (project),

όπου παιδιά, γονείς και το «δίδυμο» των νηπιαγωγών του ολοήμερου θα διερευνήσουν από κοινού την ορθότητα του περιεχομένου αυτού του πορίσματος. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει ταυτόχρονα στην επίλυση προβλημάτων της πράξης, όταν συζητηθεί η εμπειρία της πράξης με την επιστημονική γνώση. Ωστόσο οι νηπιαγωγοί του ολοήμερου νηπιαγωγείου υποστηρίζουν ότι συνεργάζονται με τους γονείς σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο. Από τη μια μεριά η συνεργασία επικεντρώνεται στο γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους και τα λειτουργικά προβλήματα του νηπιαγωγείου, ενώ παράλληλα τους προσκαλούν να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του νηπιαγωγείου. Από την άλλη μεριά οι γονείς δεν δείχνουν την απαιτούμενη προθυμία για συνεργασία, είτε επειδή είναι πολυάσχολοι, είτε επειδή είναι αδιάφοροι, είτε επειδή υποβαθμίζουν το έργο που επιτελείται στο νηπιαγωγείο (Ρεκαλίδου, 2006).

- ✓ **Η ανάπτυξη προγραμμάτων συνεργασίας νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου** αναφέρεται ως πλεονέκτημα για τον εκπαιδευτικό, από την άποψη ότι διευρύνεται ο επαγγελματικός ορίζοντάς του από τη συνεργασία με τους συναδέλφους του της αντίστοιχης σχολικής βαθμίδας (Dunlop/Fabian, 2007· Alt, 2007· Diskowski et al., 2006· Griebel & Niesel, 2002· Peters, 2002· TransKiGs, 2005-2009). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα της ενεργού συμμετοχής του στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση δραστηριοτήτων *συστηματικής συνεργασίας, ενταγμένης στο συνολικό πρόγραμμα των δύο μονάδων, προσχολικής - σχολικής*, θεωρούμε ότι είναι εφικτή για τους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου νηπιαγωγείου της Ελλάδας υπό προϋποθέσεις. Αναγκαία προϋπόθεση θεωρείται **η θεσμοθέτηση, στο πλαίσιο του προγράμματος, χρόνου συνεργασίας** αφενός μεταξύ των δύο νηπιαγωγών και αφετέρου μεταξύ αυτών των δύο με τους συναδέλφους τους του δημοτικού σχολείου. Η λήψη συναφών θεσμικών υποστηρικτικών μέτρων, όπως η *αποκεντρωμένη επιστημονική υποστήριξη των συμμετεχόντων στην ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων*, είναι επίσης μια άλλη βασική προϋπόθεση (Βρυνιώτη, 2000).

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει το ολοήμερο νηπιαγωγείο στους/στις νηπιαγωγούς σχετίζονται με την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που τους παρέχει το ολοήμερο οδηγεί στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού, αφού τους καθιστά ικανούς να λύνουν προβλήματα της καθημερινής πράξης, συνδυάζοντας την εμπειρία τους με την επιστημονική γνώση, την οποία αποκτούν ή/και εμπλουτίζουν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε ποιοτικά προγράμματα που μπορούν να αναπτυχθούν στο ολοήμερο νηπιαγωγείο.

1.5.3. Για τους γονείς

Οι γονείς στην Ελλάδα έχουν διαμορφώσει γενικά πολύ θετική γνώμη για την εφαρμογή της καινοτομίας του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου όχι μόνο γιατί εξυπηρετεί τους εργαζόμενους γονείς, αλλά και διότι οι γονείς διαπίστωσαν τις θετικές επιδράσεις που είχε η εκπαιδευτική διάσταση του διευρυσμένου ωραρίου (Πατινιώτης, 2005· Ντολιοπούλου, 2003). Παράλληλες είναι και οι απόψεις των γονέων άλλων χωρών (Housden & Kam, 1992). Ειδικότερα:

✓ **Απελευθερώνει τους γονείς από προβλήματα φύλαξης.** Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, το οποίο παρέχει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιπρόσθετα φροντίδα και στήριξη, απελευθερώνει τους γονείς από τους φόβους τους, προσφέροντας ένα ασφαλές περιβάλλον, όταν οι ίδιοι εργάζονται. Οι γονείς παρατηρούν ότι τα παιδιά νιώθουν συχνά άγχος όταν από το περιβάλλον του νηπιαγωγείου πρέπει να μετακινηθούν σε ένα άλλο περιβάλλον φύλαξης, όπου εφαρμόζονται διαφορετικοί κανόνες και ισχύουν διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές. Για το λόγο αυτό είναι ένθερμοι υποστηρικτές του ολοήμερου νηπιαγωγείου, το οποίο ελαττώνει τον αριθμό των μετακινήσεων από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Elicker & Mathur, 1997· Gullo, 1990· Housden & Kam, 1992). Παράλληλες είναι και οι απόψεις των γονέων στην Ελλάδα, οι οποίοι θεωρούν ότι το δεύτερο κατά σειρά πλεονέκτημα του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η συμβολή του στην επίλυση του προβλήματος της φύλαξης των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του καθημερινού ωραρίου των γονέων (Πατινιώτης, 2005: 71).

✓ **Απομακρύνει το άγχος και την πίεση και διευκολύνει την κοινωνικοποίηση.** Τα παιδιά στο ολοήμερο νηπιαγωγείο παραμένουν αρκετές ώρες μαζί, έχουν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις, υιοθετούν ευκολότερα κανόνες συνεργασίας και μπορούν να περιορίσουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις. Όμως η ανάπτυξη αυτών των κοινωνικών σχέσεων δεν γίνεται αυτόματα. Χρειάζεται να διασφαλιστεί κλίμα εμπιστοσύνης, τα παιδιά 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.

Οι γονείς δηλώνουν ευχαριστημένοι, εκτιμούν ότι το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου ωφελεί την κοινωνική ανάπτυξη (Hough & Bryde, 1996· Towers, 1991) και παραδέχονται ότι τα παιδιά τους έχουν περισσότερο χρόνο για αλληλεπίδραση (Kaufman, 1997). Στην ίδια άποψη καταλήγει η σύμβουλος προσχολικής αγωγής του Έβρου, η οποία σημειώνει: «Η γενική εικόνα που έχουμε σήμερα δείχνει τους γονείς ευχαριστημένους και ικανοποιημένους, γιατί βλέπουν τα παιδιά τους ... να ωριμάζουν περισσότερο σε θέματα συμπεριφοράς, κοινωνικότητας, αυτοεξυπηρέτησης» (Εξαμηλιώτου, 2003: 72).

✓ **Προσφέρει περισσότερο χρόνο για μάθηση και δημιουργικές δραστηριότητες.** Οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, επειδή έχουν περισσότερο χρόνο, δέχονται καθημερινά αλληπαλλήλες ενισχύσεις και προτροπές για μάθηση, τους δίνεται η ευκαιρία για εξερεύνηση και επικέντρωση σε δημιουργικές δραστηριότητες, καθώς και για μελέτη σε βάθος ενός συγκεκριμένου θέματος

(Hough & Bryde, 1995· Elicker & Mathur, 1997· Martinez & Akey, 1998· Kaufman, 1997· Towers, 1991). Δηλαδή το ολοήμερο νηπιαγωγείο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, να ενισχύσουν την κριτική σκέψη τους, να χρησιμοποιούν τις δικές τους ικανότητες στο μέγιστο δυνατό βαθμό και να ανακαλύπτουν το δικό τους τρόπο έκφρασης, ώστε να μη μιμούνται απλώς τους άλλους.



Μπορούν να συνεχίζουν τις εξερευνησεις από το πρωί ως το απόγευμα, από μέρα σε μέρα, κατά τη διάρκεια ίσως κάποιων εβδομάδων, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να βελτιώνουν και να ανακαλύπτουν τις ιδέες μέσω των αναπαραστάσεών τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γονείς στην Ελλάδα θεώρησαν ως πρώτο πλεονέκτημα του ολοήμερου νηπιαγωγείου «ότι παρέχει τη δυνατότητα δημιουργικής απασχόλησης του παιδιού, όταν και οι δύο γονείς εργάζονται εκτός σπιτιού» (Πατινιώτης, 2005: 21).

✓ **Διευκολύνει τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.**

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο ευρέων συζητήσεων σε όλες τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όλες οι αλλαγές δημιουργούν άγχη. Για τα περισσότερα παιδιά η φοίτηση στο σχολείο σημαίνει κάτι εντελώς νέο. Από τη μια μεριά είναι χαρούμενα γιατί θα γίνουν μαθητές, αλλά από την άλλη η αλλαγή αυτή σημαίνει ανασφάλεια, φόβο, άγχος, δυσσαρέσκεια, η οποία θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Πανταζής, 1999). Τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μπορεί να τη γεφυρώσει το ολοήμερο νηπιαγωγείο, το οποίο είναι δυνατό να μειώσει το άγχος των παιδιών αν διασφαλίσει τη συνέχεια στο πρόγραμμα, όπως προβλέπεται από το ΔΕΠΠΣ (2002): αν διατηρήσει συνεχή επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου μέσω κοινών εορταστικών/θεατρικών εκδηλώσεων, επισκέψεων/εκδρομών κ.ά.: αν οι χώροι του δημοτικού σχολείου γίνουν τέτοιοι, ώστε να προσομοιάζουν με τις τάξεις των νηπιαγωγείων· αν ενημερωθούν οι γονείς, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία της μετάβασης.

Οι γονείς θεωρούν ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο διευκολύνει τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, εξασφαλίζοντας τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Towers, 1991· Housden & Kam, 1992· Hough & Bryde, 1996· Kaufman, 1997). Παράλληλες είναι οι απόψεις των γονέων στην Ελλάδα, οι οποίες σε ποσοστό 60% θεωρούν ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις στα παιδιά και τα προετοιμάζει για το δημοτικό σχολείο (Πατινιώτης, 2005).

✓ **Θεμελιώνει στενότερη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας.** Οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σε ολοήμερο νηπιαγωγείο δηλώνουν ότι έχουν πολλές ευκαιρίες να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές εμπειρίες του νηπιαγωγείου και να συνεργαστούν με τον/τη νηπιαγωγό (Hough & Bryde, 1995· Elicker & Mathur, 1997· Martinez & Akey, 1998). Για παράδειγμα, άλλοτε μπορούν να συμμετέχουν σε ατομικές και ομαδικές συναντήσεις, όπου η συζήτηση είναι επικεντρωμένη σε συγκεκριμένα θέματα ενδιαφέροντος ή προβληματισμού, άλλοτε μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ή σε τακτές προκαθορισμένες ημερομηνίες (π.χ. κάθε Πέμπτη ή την ημέρα των γενεθλίων κάθε παιδιού) ή σε έκτακτες (π.χ. προσκαλείται ο γονέας ως επισκέπτης ομιλητής, ή συμμετέχει σε επισκέψεις ή εκδρομές ή στη διεξαγωγή ενός project που οργανώνει το ολοήμερο νηπιαγωγείο). Άλλοτε πάλι οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων για τις ετήσιες δραστηριότητες και εκδηλώσεις. Τέλος σχεδιάζονται από τους/τις νηπιαγωγούς ποικίλες στρατηγικές (π.χ. δραστηριότητες στο σπίτι, επιμόρφωση γονέων, τηλεφωνική επικοινωνία, εκδρομές τα Σαββατοκύριακα, επισκέψεις

στα σπίτια των παιδιών κ.ά.), προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη των αμοιβαίων σχέσεων νηπιαγωγείου - οικογένειας. Έτσι οι γονείς μέσα από διαδικασίες συνεργασίας με τους/τις νηπιαγωγούς 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 (Σακελλαρίου, 2006). Συμπερασματικά η συνεργασία νηπιαγωγών και οικογένειας στο ολοήμερο νηπιαγωγείο είναι ανάγκη να είναι ανοιχτή και να ανακαλύπτει αυθεντικές δημιουργικές επικοινωνιακές σχέσεις, που θα προωθούν την αποτελεσματική συνεργασία και το συνεχή διάλογο.

1.5.4. Για την τοπική κοινότητα

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο είναι μια πρόκληση στη σύγχρονη κοινωνική αναγκαιότητα και μια πρόσκληση για την τοπική κοινότητα. Γιατί ο χρόνος που παρακολουθούν τα παιδιά το ολοήμερο νηπιαγωγείο είναι κατά μέσον όρο διπλάσιος από το χρόνο των παιδιών που φοιτούν σε κλασικό νηπιαγωγείο και έτσι το ολοήμερο πρόγραμμα καλύπτει σε μεγαλύτερο βαθμό τις οικογενειακές ανάγκες. Ο Gullo (1990) επιπρόσθετα αναφέρει ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο ταιριάζει περισσότερο στη ζωή των οικογενειών με δύο εργαζόμενους γονείς ή μονογονεϊκών οικογενειών, στις οποίες εργάζεται ο γονέας. Η παράμετρος αυτή της επιπλέον παραμονής των παιδιών καθιστά πιο επιτακτική τη συμμετοχή της κοινότητας στη βελτίωση του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου· ενός νέου θεσμού, όπου δοκιμάζονται νέες μορφές ανθρώπινης συνύπαρξης και συμμετοχής και όπου η ποιότητα και η ποσότητα των εμπειριών των παιδιών γίνονται ολοένα και πιο σημαντικές. Για να γίνει αποτελεσματική η συμμετοχή της κοινότητας, θα πρέπει τα ολοήμερα νηπιαγωγεία να επιζητούν την καλλιέργεια ισχυρών δεσμών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ανάμεσα στους/στις νηπιαγωγούς, στα παιδιά, στους γονείς και στην κοινότητα, προωθώντας έτσι μια εκπαιδευτική διαδικασία βασισμένη στις αξίες της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της συμμετοχής και της ελευθερίας.

1.6. Τα μειονεκτήματά του

Οι αλλαγές στην κοινωνία και στην εκπαίδευση τα τελευταία είκοσι χρόνια συνέβαλαν στη δημιουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Παρά τα γενικά θετικά αποτελέσματα, η μετα-ανάλυση του Fusaro (1997) και συγκεκριμένα οι εννιά από τις είκοσι τρεις μελέτες, που γεφυρώνουν μια περίοδο δημοσιεύσεων δεκαέξι ετών, απέτυχαν να δείξουν θετικά αποτελέσματα για το ολοήμερο νηπιαγωγείο. Επίσης η μελέτη του Nunneley (1996) απέτυχε να εντοπίσει σημαντικές διαφορές μεταξύ ολοήμερου και κλασικού νηπιαγωγείου. Αντίθετα η έρευνα Οικονομίδη (2001), η οποία πραγματοποιήθηκε σε ολοήμερα και κλασικά νηπιαγωγεία των νομών Ρεθύμνου και Χανίων και είχε σκοπό να διερευνήσει την επίδραση των ολοήμερων και των κλασικών νηπιαγωγείων στον αριθμό των λέξεων που κατανοούν τα παιδιά, κατέδειξε ότι τα παιδιά που φοιτούν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία υπερτερούν έναντι εκείνων που φοιτούν σε κλασικά ως προς το μέγεθος και την έκταση του λεξιλογίου τους. Ωστόσο η υπεροχή αυτή δεν οφείλεται στον τύπο του νηπιαγωγείου, αλλά στο υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των μητέρων τους. Ακό-

μα το ολοήμερο νηπιαγωγείο δεν ασκεί αποτελεσματική αντισταθμιστική λειτουργία, τουλάχιστον ως προς τη λεξιλογική κατάρτιση των μαθητών του.

Ειδικότερα οι πολέμιοι του ολοήμερου νηπιαγωγείου υποστηρίζουν ότι:

- ✓ **Το ολοήμερο νηπιαγωγείο κουράζει τα παιδιά.** Η διαδικασία παραμονής στο νηπιαγωγείο είναι ένα σημαντικό ζήτημα. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά κουράζονται υπερβολικά και πιέζονται στη διάρκεια παρακολούθησης του ολοήμερου προγράμματος (Emery et al., 1998). Σημειώνουν ακόμα ότι τα παιδιά βρίσκονται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα 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 (Weikart, 2000).
- ✓ **Δίνει έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και λιγότερο σε αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα.** Δεδομένα από πανεθνικές δημοσκοπήσεις δείχνουν ότι τα προγράμματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου έχουν περισσότερες πιθανότητες να προσφέρουν καθημερινά πάνω από 60 λεπτά διδασκαλίας ανάγνωσης και πάνω από 30 λεπτά διδασκαλίας μαθηματικών από το κλασικό νηπιαγωγείο (Walston & West, 2004). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά του ολοήμερου νηπιαγωγείου έχουν 30% περισσότερο διδακτικό χρόνο για ανάγνωση και 46% περισσότερο διδακτικό χρόνο για μαθηματικά από τα παιδιά του κλασικού νηπιαγωγείου. Συνολικά τα παιδιά του ολοήμερου νηπιαγωγείου αφιερώνουν περίπου 15 λεπτά επιπλέον για κάθε μάθημα στην καθημερινή τους διδασκαλία (Lee et al., 2006), γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει κίνδυνος να δοθεί έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία.
Το εύρημα αυτό πρέπει να μας προβληματίσει και να σκεφτούμε ότι η καθιστική εργασία, τα φυλλάδια, η πρώιμη διδασκαλία ανάγνωσης ή άλλα ακαδημαϊκά μαθήματα είναι ως επί το πλείστον ακατάλληλα για το νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τον Karweit (1992), η αλλαγή στη διάρκεια της ημέρας δεν είναι και τόσο σημαντική όσο η διασφάλιση παροχής σε όλα τα νήπια αναπτυξιακά κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Το ολοήμερο πρόγραμμα είναι ανάγκη να είναι παιδοκεντρικό, να βασίζεται στο παιχνίδι· η γνώση να ανακαλύπτεται και να λειτουργεί «μέσα σε πνεύμα αλληλομόρφωσης και συμμετοχικής συνεργασίας» (Φράγκος, 1993).
- ✓ **Τα οφέλη του ολοήμερου νηπιαγωγείου δεν είναι μόνιμα.** Πολλές έρευνες επισημαίνουν ότι με την πάροδο του χρόνου δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στο ολοήμερο και στο κλασικό νηπιαγωγείο (Κουστουβάνου και Χρυσ αφίδης, 2000· Vechiotti, 2001). Η έρευνα Lazar (1983) έδειξε ότι πολλά από τα οφέλη που προκύπτουν από την παρακολούθηση ολοήμερων προγραμμάτων εξασθενούν κατά τη διάρκεια του τρίτου χρόνου φοίτησης στο σχολείο. Νεότερες μελέτες καταδεικνύουν ότι τα οφέλη που σχετίζονται με προγράμματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου δεν είναι μόνιμα και δεν διατηρούνται πέρα από τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο (Larson, 2003· Walston & West, 2004). Οι διαπιστώσεις αυτές προκάλεσαν ανησυχίες σχετικά με την ωφέλεια των ολοήμερων προγραμμάτων. Δηλαδή, εφόσον τα έξοδα των ολοήμερων νηπιαγωγείων είναι μεγαλύτερα και μακροπρόθεσμα δεν υπάρχουν μόνιμα οφέλη, πόσο επικερδή είναι αυτά τα προγράμματα, που απαιτούν περισσότερο χρόνο, περισσότερα υλικά και περισσότερο προσωπικό σε σχέση με το κλασικό νηπιαγωγείο;

- ✓ **Το ολοήμερο νηπιαγωγείο δεν συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση.** Οι Hough & Bryde (1996) συνέκριναν παρατηρήσεις νηπιαγωγών σε περισσότερα από 500 νήπια και διαπίστωσαν πολύ λίγες διαφορές μεταξύ των νηπίων του ολοήμερου και του κλασικού νηπιαγωγείου αναφορικά με τη συγκέντρωση σε εργασίες, τη συνεργασία και το παιχνίδι ή το σεβασμό απέναντι σε κανόνες. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρουν και οι West et al. (2001), οι οποίοι εξέτασαν δεξιότητες όπως η αποδοχή ιδεών συνομηλίκων, η σύναψη σχέσεων φιλίας και η παρηγοριά των άλλων.
- ✓ **Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στοιχίζει περισσότερο σε προσωπικό, σε χώρο και σε υλικοτεχνική υποδομή.** Είναι γεγονός ότι τα προβλήματα που έχουν εντοπίσει οι περισσότεροι/-ες νηπιαγωγοί και γονείς στη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου επικεντρώνονται στην ακαταλληλότητα των χώρων (ελλείψεις σε χώρους για κουζίνα, τραπεζαρία, ανάπαυση), καθώς και στην ανεπάρκεια παιδαγωγικού υλικού και στην απουσία βοηθητικού προσωπικού (Ντολιοπούλου, 2003· Πατινιώτης, 2005). Όλα αυτά, μαζί με τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό των ολοήμερων νηπιαγωγείων, απαιτούν μεγαλύτερα κονδύλια για την άρτια λειτουργία τους.

Συμπερασματικά, παρά τις διαφωνίες για το αν θα πρέπει να επεκταθεί το κλασικό νηπιαγωγείο σε ολοήμερο, ένα είναι γεγονός: ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο ήρθε για να ενταχθεί μόνιμα στις δομές της σημερινής κοινωνίας. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμο να κατανοήσουμε όσο γίνεται περισσότερο τις επιδράσεις του. Γνωρίζουμε ότι οι επιδράσεις υπάρχουν, οι αποδείξεις είναι σαφείς. Αυτό που δεν γνωρίζουμε είναι πώς εκδηλώνονται αυτές οι επιδράσεις σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Ίσως «θα χρειαστεί να γίνουμε καλύτεροι ακροατές, ώστε να μπορέσουμε να ακούσουμε οτιδήποτε έχει σχέση με αυτό και επίσης θα χρειαστεί να τιμήσουμε αυτές τις φωνές και να φτάσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τους πιθανούς συμμάχους μας σ' αυτό το εγχείρημα» (Κουτσουβάνου και Χρυσσαφίδης, 2000).

1.7. Το θεσμικό πλαίσιο

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο άρχισε να λειτουργεί στη χώρα μας από το 1997. Το Υπουργείο Παιδείας το υποστήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό με οικονομική ενίσχυση και διοικητικές παρεμβάσεις, ωστόσο έντεκα χρόνια μετά απομένουν ακόμα πολλά να γίνουν.

Η πρώτη προσπάθεια για τη διοργάνωσή του έγινε με το νόμο 1566/85, άρθρο 3, ο οποίος προέβλεπε την ίδρυση παιδικών κέντρων και συγκεκριμένα ανέφερε: «Η προσχολική αγωγή παρέχεται σε νηπιαγωγεία που λειτουργούν είτε ανεξάρτητα είτε μέσα σε παιδικά κέντρα. Η διεύθυνση των παιδικών κέντρων, η στελέχωσή τους με το απαραίτητο προσωπικό και κάθε σχετικό θέμα με τη λειτουργία τους ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων». Η πρόταση αυτή, όπως είναι γνωστό, δεν καρποφόρησε, επειδή οι νηπιαγωγοί αρνήθηκαν να ενταχθούν στα παιδικά κέντρα, γιατί πίστευαν ότι θα υποβαθμιζόταν ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του νηπιαγωγείου και θα περιοριζόνταν σε ρόλο φύλαξης των παιδιών.

Ωστόσο, παρά τις όποιες επιφυλάξεις, την ιδέα του παιδικού κέντρου την υλοποίησε με επιτυχία ο καθηγητής Χρίστος Φράγκος στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Έτσι τη σχολική χρονιά 1987-1988 λειτούργησε το πρώτο παιδικό κέντρο, με διευρυμένο ωράριο, για παιδιά ηλικίας 2,5 έως 6 ετών.

Δέκα χρόνια αργότερα από την εφαρμογή του νόμου 1566/85, και συγκεκριμένα από τον Σεπτέμβριο του 1995 μέχρι τον Ιούνιο του 1997, άρχισαν να λειτουργούν άτυπα στο λεκανοπέδιο της Αθήνας, με ευθύνη των προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των νηπιαγωγών, ολοήμερα τμήματα με διευρυμένο ωράριο, χωρίς να υπάρχει νομικό πλαίσιο (Αδριανοπούλου κ.ά., 2003).

Τον Μάιο του 1997 κατατέθηκε ο νόμος 2525/97, για να οριστικοποιήσει την καθιέρωση του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Έτσι παρατηρείται μια βαθμιαία αύξηση του αριθμού των τμημάτων των ολοήμερων νηπιαγωγείων. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 1997-1998 λειτούργησαν 160 τμήματα, τη δεύτερη σχολική χρονιά (1998-1999) τα τμήματα αυξήθηκαν σε 340, την τρίτη σχολική χρονιά (1999-2000) τα τμήματα ανήλθαν σε 879, την τέταρτη σχολική χρονιά (2000-2001) επεκτάθηκαν σε 1.000, την πέμπτη σχολική χρονιά (2001-2002) αυξήθηκαν σε 1.325, την έκτη σχολική χρονιά (2002-2003) λειτούργησαν 1.637 τμήματα (Ντολιοπούλου, 2003), την έβδομη σχολική χρονιά (2003-2004) λειτούργησαν 1.940 τμήματα, την όγδοη σχολική χρονιά (2004-2005) τα τμήματα ανήλθαν σε 2.182, την ένατη σχολική χρονιά (2005-2006) λειτούργησαν 2.358 τμήματα και τη δέκατη σχολική χρονιά (2006-2007) τα τμήματα ανήλθαν σε 2.504.

Σήμερα, δέκα χρόνια μετά την καθιέρωση του θεσμού, λειτουργούν 2.759 ολοήμερα τμήματα νηπιαγωγείων, ποσοστό 48,2% του συνολικού αριθμού των νηπιαγωγείων, ο οποίος ανέρχεται σε 5.724, και φοιτούν σ' αυτά 42.916 νήπια, σε σύνολο νηπίων - προνηπίων 85.998 (Κόπτης, 2008).

Αναλυτικότερα το πλαίσιο λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου περιλαμβάνει τα εξής:

- **Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου**

Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης, η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας, με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και των κοινωνικών διακρίσεων, και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων.¹

- **Φοίτηση και εγγραφή νηπίων**

Η φοίτηση στα ολοήμερα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σ' αυτά τα νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων ετών.² Από το 2003 και ύστερα φοιτούν, χωρίς περιορισμό, όλα τα νήπια για τα οποία κατατέθηκε αίτηση εκδήλωσης ενδιαφέροντος από τους γονείς, ανεξάρτητα αν οι γονείς είναι εργαζόμενοι ή όχι.³ Σε περίπτωση που υπάρχουν κενές θέσεις είναι δυνατό να γίνονται δεκτά και παιδιά όμορης περιφέρειας με την έγκριση του διευθυντή ή προϊσταμένου εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.⁴ Για το λόγο αυ-

¹ Εγκύκλιος Φ.32/522/87900/Γ1 της 1/9/2004 «ολοήμερο νηπιαγωγείο».

² Εγκύκλιος Φ.32/267/48/79/Γ1 της 19/5/2003 «φοίτηση νηπίων στο νηπιαγωγείο» (κλασικό και ολοήμερο πρόγραμμα).

³ Εγκύκλιος Φ.32/252/45861/Γ1 της 13/5/2003 «φοίτηση νηπίων στο νηπιαγωγείο» (κλασικό και ολοήμερο πρόγραμμα).

⁴ Εγκύκλιος Φ.32/522/87900/Γ1 της 1/9/2004 «ολοήμερο νηπιαγωγείο».

τό ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη του νηπιαγωγείου δέχεται όλες τις αιτήσεις των γονέων για φοίτηση νηπίων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια και σε περίπτωση υπεράριθμου τμήματος συνεργάζεται με τον/την προϊστάμενο/προϊσταμένη της, ώστε να βρεθούν θέσεις για όλα τα νήπια. Και τελικά, αν δεν βρεθεί λύση, ο διευθυντής εκπαίδευσης ενημερώνεται εγγράφως, για να δώσει την ενδεδειγμένη λύση.

Σε ένα ολοήμερο νηπιαγωγείο μπορεί να παρέχεται ολοήμερο πρόγραμμα σε όλα τα τμήματα ή σε ένα τμήμα ολοήμερο πρόγραμμα και σε άλλο τμήμα κλασικό πρόγραμμα. Σ' αυτή την περίπτωση επισημαίνεται ότι τα τμήματα ως προς το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα λειτουργούν ανεξάρτητα και τα παιδιά που φοιτούν είτε στο κλασικό είτε στο ολοήμερο πρόγραμμα δημιουργούν αμιγή τμήματα, παρακολουθούν το κάθε πρόγραμμα στο σύνολό του και αποχωρούν με τη λήξη του κάθε προγράμματος και σε καμία περίπτωση νωρίτερα.⁵

Επίσης στις περιπτώσεις που σε μια περιοχή λειτουργεί μόνο ολοήμερο νηπιαγωγείο, στο οποίο όμως για διάφορους λόγους φοιτούν και νήπια που οι γονείς τους επιλέγουν το κλασικό πρόγραμμα, τα συγκεκριμένα νήπια, ύστερα από συνεννόηση και με ευθύνη των γονέων τους, αποχωρούν στις 12.15', που είναι ο χρόνος λήξης του προγράμματος του κλασικού τμήματος.⁶

• Αριθμός νηπίων ανά τμήμα

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του ν. 1566/85, ο αριθμός ανά τμήμα οριζόταν στα 30 νήπια. Ωστόσο για ειδικούς λόγους, που έχουν σχέση τόσο με τους διαθέσιμους χώρους όσο και με την οργάνωση του προγράμματος, μπορούν να λειτουργούν τμήματα ολοήμερα με 20 νήπια μετά από έγκριση του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού βεβαίως ληφθούν μέτρα για τη φοίτηση των επιπλέον νηπίων σε όμορο ολοήμερο νηπιαγωγείο.⁷ Σήμερα ο αριθμός νηπίων ανά τμήμα ορίζεται στα 25 νήπια. Ο ελάχιστος αριθμός νηπίων για τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι 7 νήπια και σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όταν ιδιαίτεροι λόγοι το επιβάλλουν, με εισήγηση του/της συμβούλου προσχολικής αγωγής και του διευθυντή εκπαίδευσης, ο ελάχιστος αριθμός νηπίων για τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος μπορεί να ορίζεται διαφορετικά.⁸

• Εκπαιδευτικό προσωπικό

Ο νόμος 2525/97 ορίζει ότι σε κάθε ολοήμερο νηπιαγωγείο τοποθετούνται και υπηρετούν δύο νηπιαγωγοί, τακτικοί ή αναπληρωτές. «Οι θέσεις των νηπιαγωγών στα νηπιαγωγεία είναι ενιαίες, χωρίς να γίνεται διάκριση σε θέσεις για πρωινό ή απογευματινό ωράριο, για κλασικό ή ολοήμερο πρόγραμμα, και κατά συνέπεια όλοι/-ες οι νηπιαγωγοί έχουν τα ίδια δικαιώματα στην επιλογή των προγραμμάτων. Επομένως στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με εισήγηση του/της προϊσταμένου/προϊσταμένης του νηπιαγωγείου και με απόφαση των συλλόγου διδασκόντων, γίνεται κατανομή του εκπαιδευτικού προσωπικού για το κλασικό και το ολοήμερο πρόγραμμα. Κάθε τμήμα ολοή-

⁵ Εγκύκλιος Φ.32/209/97290/Γ1.

⁶ Εγκύκλιος 107407/Γ1 της 2/10/2003 «λειτουργία ολοήμερου νηπιαγωγείου».

⁷ Εγκύκλιος 107407/Γ1 της 2/10/2003 «λειτουργία ολοήμερου νηπιαγωγείου».

⁸ Εγκύκλιος 32/209/97290/Γ1 της 7/9/2007.

μερου προγράμματος στελεχώνεται από δύο νηπιαγωγούς για την εφαρμογή του ενιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι νηπιαγωγοί που αναλαμβάνουν το ολόημερο πρόγραμμα ακολουθούν εναλλασσόμενο ωράριο, η δε συχνότητα εναλλαγής στο ωράριο, για παιδαγωγικούς λόγους, δεν μπορεί να είναι μικρότερη του ενός μηνός».⁹

• Το πρόγραμμα του ολόημερου νηπιαγωγείου

Η λειτουργία του ολόημερου νηπιαγωγείου αρχίζει από τις 8.00' π.μ. και τελειώνει στις 15.45' μ.μ. Ο χρόνος λειτουργίας του ολόημερου προγράμματος κατανέμεται στους/στις δύο νηπιαγωγούς ως εξής:

- ✓ Διδακτικός χρόνος που καλύπτει ο 1ος / η 1η νηπιαγωγός: 8.00'-12.00'
- ✓ Διδακτικός χρόνος που καλύπτει ο 2ος / η 2η νηπιαγωγός: 11.45'-15.45'
- ✓ Χρόνος κοινής παραμονής και συνεργασίας νηπιαγωγείου: 11.45'-12.00'¹⁰

Από το σχολικό έτος 2007-2008 δίνεται η δυνατότητα λειτουργίας πρωινής - προαιρετικής ζώνης 7.00'-8.00' στα ολόημερα νηπιαγωγεία και το πρόγραμμα διαμορφώνεται ως εξής:¹¹

7.00'-8.15'	Πρωινή - προαιρετική ζώνη
8.00'-8.15'	Προσέλευση νηπίων
8.00'-9.00'	Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων – Προσευχή
9.00'-9.30'	Συζήτηση – Ημερήσιος προγραμματισμός δραστηριοτήτων
9.30'-10.30'	Ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων
10.30'-11.15'	Πρόγευμα – Διάλειμμα
11.15'-12.00'	Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων – Παιδαγωγικά παιχνίδια
12.00'-12.30'	Ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων
12.30'-13.00'	Διάλειμμα
13.00'-13.45'	Προετοιμασία γεύματος – Γεύμα
13.45'-14.30'	Χαλάρωση – Ύπνος
14.30'-15.15'	Συζήτηση – Αξιολόγηση των ημερήσιων δραστηριοτήτων – Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας – Προετοιμασία για αποχώρηση
15.45'-6.00'	Αποχώρηση των νηπίων

Η προσέλευση των νηπίων στην πρωινή ζώνη ολοκληρώνεται στις 7.30'. Ο διδακτικός χρόνος που καλύπτει ο/η πρώτος/-η νηπιαγωγός αρχίζει από τις 7.00' και τελειώνει στις 11.30'. Ενώ του/της δεύτερου/-ης από τις 11.15' έως τις 15.45'. Ο χρόνος

⁹ Εγκύκλιος Φ.32/522/87900/Γ1 της 1/9/2004 «ολόημερο νηπιαγωγείο».

¹⁰ Εγκύκλιος Φ.32/522/87900/Γ1 της 1/9/2004 «ολόημερο νηπιαγωγείο».

¹¹ Εγκύκλιος Φ.32/190/81670/Γ1/20-7-2007, υπουργική απόφαση ΦΕΚ 1420/8-8-2007, τ. Β'.

που διατίθεται για τη συνεργασία των δύο νηπιαγωγών είναι ένα τέταρτο της ώρας, από τις 11.15' έως τις 11.30'.

Για τη λειτουργία της πρωινής - προαιρετικής ζώνης στο ολόήμερο νηπιαγωγείο απαιτείται η συμμετοχή τουλάχιστον πέντε νηπίων πρώτης νηπιακής ηλικίας, λαμβανομένου πάντοτε υπόψη και του κοινωνικού χαρακτήρα του θεσμού. Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος ορίζεται από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου. Η επιτυχία του προγράμματος στηρίζεται στην καθημερινή συνεργασία των δύο νηπιαγωγών του τμήματος και στην ενιαία γραμμή δράσης τους. Επίσης κάθε εβδομάδα οι δύο νηπιαγωγοί συνεργάζονται για να αξιολογήσουν την εργασία της προηγούμενης εβδομάδας και να προγραμματίσουν εκείνη της επόμενης. Το πρόγραμμα υποβάλλεται σε τρία αντίγραφα στον/στη σύμβουλο προσχολικής αγωγής για θεώρηση, ο οποίος / η οποία επιστρέφει ένα θεωρημένο αντίγραφο στο νηπιαγωγείο, ενώ ένα άλλο αποστέλλεται για ενημέρωση στον οικείο διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊστάμενο γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.¹²

• Χρηματοδότηση

Μέχρι το έτος 2003 το ολόήμερο νηπιαγωγείο χρηματοδοτούνταν από τον προϋπολογισμό του ΥΠΕΠΘ με εθνικούς πόρους. Από το έτος 2003 και μετά λειτουργεί στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και του ΕΠΕΑΕΚ II, υλοποιείται από το ΥΠΕΠΘ και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους.

• Θέματα υποδομών

Ο/η προϊστάμενος/προϊσταμένη του νηπιαγωγείου σε συνεργασία με τους/τις άλλους/-ες νηπιαγωγούς θα ορίσει την καταλληλότερη αίθουσα του νηπιαγωγείου ως χώρο που θα φιλοξενηθεί το τμήμα ή τα τμήματα του ολόήμερου προγράμματος. Όπου κρίνεται απαραίτητο, χρησιμοποιούνται και οι χώροι του κλασικού τμήματος, μετά τη λήξη του κλασικού προγράμματος, ώστε να εξασφαλίζονται οι καλύτερες δυνατές συνθήκες παραμονής των παιδιών στο νηπιαγωγείο.¹³

• Επιμορφωτικά σεμινάρια

Για τη στήριξη του θεσμού του ολόήμερου νηπιαγωγείου πραγματοποιήθηκαν από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια. Στόχος τους ήταν να δοθεί η ευκαιρία να γίνουν συζητήσεις, να ανταλλάγουν πληροφορίες, να καταγραφούν προβληματισμοί και να διατυπωθούν προτάσεις και απόψεις, οι οποίες θα αξιοποιηθούν, αλλά και θα αποκτηθούν οι απαραίτητες γνώσεις για την εφαρμογή και τη λειτουργία του ολόήμερου προγράμματος στο νηπιαγωγείο.¹⁴

• Συνεργασία με τους γονείς

Με την ευθύνη των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων προτείνεται η ανά τρίμηνο ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα και τους στόχους του ολόήμερου με την πραγ-

¹² Εγκύκλιος 32/209/97290/Γ1 της 7/9/2007.

¹³ Εγκύκλιος Φ.32/522/87900/Γ1 της 1/9/2004 «ολόήμερο νηπιαγωγείο».

¹⁴ Εγκύκλιος 432/1161/Γ1/932 της 26/10/2000 «λειτουργικά θέματα ολόήμερου νηπιαγωγείου».

ματοποίηση σχετικών συγκεντρώσεων, για τις οποίες θα ζητηθεί η συνδρομή των σχολικών συμβούλων προσχολικής αγωγής, των διευθυντών και των προϊσταμένων των γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁵

• Γεύμα - ξεκούραση - χαλάρωση

Στο ολοήμερο νηπιαγωγείο προβλέπεται χρόνος για πρόγευμα και κανονικό γεύμα των παιδιών, το οποίο ετοιμάζουν οι γονείς από το σπίτι. Η ώρα του γεύματος έχει και παιδαγωγική αξία, επειδή διευρύνει το πεδίο εμπειριών και γνώσεων των παιδιών, τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν την αυτονομία τους, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να μάθουν να αυτοεξυπηρετούνται. Γι' αυτό τα παιδιά μαζί με τον/τη νηπιαγωγό τακτοποιούν και διατηρούν καθαρό το χώρο του γεύματος, τηρώντας τους βασικούς κανόνες υγιεινής. Θεωρείται σημαντικό να δίνεται στα νήπια ο απαιτούμενος χρόνος, ώστε να γευματίζουν ήρεμα, αργά, χωρίς θόρυβο, συνωστισμό και βιασύνη, που είναι σοβαρή αιτία κόπωσης.

Στο ολοήμερο πρόγραμμα προβλέπεται χρόνος για ξεκούραση των νηπίων σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, ευχάριστους και οικείους, ώστε τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια και ζεστασιά.¹⁶

• Καινοτόμες παρεμβάσεις

Από το 2006-2007, στο πλαίσιο των προσπαθειών για ποιοτική αναβάθμιση του ολοήμερου νηπιαγωγείου, επιχειρείται η εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων, που στοχεύουν στην ενίσχυση του ρόλου και της προσφοράς του ολοήμερου νηπιαγωγείου και στη σύνδεσή του με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και με όλη την κοινωνία. Η εφαρμογή ποιοτικών προγραμμάτων, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική. Τελικός στόχος απομένει η συστηματική και ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.¹⁷

Για την ευστοχότερη εφαρμογή των καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο προβλέπεται η παρακολούθηση της εφαρμογής του προγράμματος από τους/τις συμβούλους προσχολικής αγωγής. Προβλέπεται επίσης η πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να ενημερωθούν για τις μεθόδους εφαρμογής και υλοποίησης των παραπάνω δράσεων. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του προγράμματος «ολοήμερο νηπιαγωγείο», έχει δημιουργηθεί από το σχολικό έτος 2007-2008 και έχει αναρτηθεί προσφάτως στη διεύθυνση <http://www.nip-olohmero.gr> ο ιστότοπος (site) που έχει ως στόχο την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και δραστηριοτήτων των νηπιαγωγών και των στελεχών εκπαίδευσης των νηπιαγωγείων της χώρας.¹⁸

Με την εισαγωγή των καινοτόμων παρεμβάσεων το ολοήμερο νηπιαγωγείο βελτιώνεται, αποκτά νέα δυναμική και δίνει περισσότερες δυνατότητες στα παιδιά να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις και στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

¹⁵ Εγκύκλιος 32/209/97290/Γ1 της 7/9/2007 «ολοήμερο νηπιαγωγείο».

¹⁶ Εγκύκλιος 32/209/97290/Γ1 της 7/9/2007 «ολοήμερο νηπιαγωγείο».

¹⁷ Εγκύκλιος 8495/19-11-2007.

¹⁸ Εγκύκλιος Φ.50/92/57655/Γ1 της 5/6/2007.

1.8. Πώς αξιοποιούμε το χρόνο στο ολοήμερο νηπιαγωγείο

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος ενδιαφέρουσας και ευχάριστης μάθησης, που ενισχύει τις μαθησιακές δυνατότητες, αποδέχεται τη διαφορετικότητα, οδηγεί στην κατεύθυνση της ενεργητικής μάθησης και της επικοινωνιακής δράσης, απελευθερώνει τις δυνάμεις και τις δυνατότητες νηπιαγωγών και παιδιών, καλλιεργεί τις ανθρωπίνες αξίες και συσχετίζεται με αυτές. Οι εν λόγω αξίες λειτουργούν ως σημεία αναφοράς στις κρίσεις και στη συμπεριφορά μας και σύμφωνα με αυτές εναρμονίζουμε τις σχέσεις μας στο πλαίσιο της κοινωνικής ομάδας. Οι αξίες προϋποθέτουν κουλτούρες και αποτελούν ένα από τα θεμέλια πάνω στα οποία στηρίζεται η κοινωνία. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, ως χώρος κοινωνικοποίησης, μεταδίδει, συζητά και οικοδομεί αξίες. Δηλαδή οι τρόποι που επιλέγουμε να διευθετήσουμε και να εφοδιάσουμε το χώρο του ολοήμερου νηπιαγωγείου, οι δραστηριότητες που προσφέρουμε μέσα στο χρόνο, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ενθαρρύνουμε, συντελούν στην ανάπτυξη ιδιαίτερων θέσεων και αξιών για τα παιδιά. Συνεπώς η αξιοποίηση του χρόνου στο ολοήμερο νηπιαγωγείο στοχεύει ιδιαίτερα στις αξίες της μάθησης, της συνεργασίας και της διαφοράς - διαφορετικότητας.

Η μάθηση είναι κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό, είναι μια διαδικασία αλλαγής του εαυτού μας, είναι ένας παράγοντας σημαντικός και απολύτως απαραίτητος για την επιβίωση του ανθρώπου, καθώς και για την ανάπτυξη και την ομαλή ένταξή του στο περιβάλλον. Γίνεται φανερό ότι το περιεχόμενο της μάθησης είναι εν μέρει θέμα επιλογών και συνειδητής προσπάθειας. Από αυτή την οπτική η μάθηση αποφασίζεται από το κάθε άτομο σε χρόνους και με τρόπους που δεν μπορούν να προγραμματιστούν, μας ωθεί να προβούμε σε σκέψεις πάνω στην ίδια τη μόρφωση και μας οδηγεί στην αναζήτηση νέων μονοπατιών προς τη μόρφωση και την προσωπική διαμόρφωση. Στην εκπαιδευτική πρακτική αυτό σημαίνει να είσαι ανοιχτός στην πολύπλοκη, συγκρουσιακή και απρόβλεπτη φύση της ανθρώπινης μάθησης, όπου αυτή λαμβάνει χώρα, και μέσα και έξω από τα θεσμικά συγκείμενα. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο θα πρέπει να συμμετάσχει σ' αυτή τη διαδικασία εξέλιξης και να μετατραπεί από νηπιαγωγείο διδασκαλίας σε νηπιαγωγείο μάθησης. Εκεί το παιδί, με την ενεργό συμμετοχή του, θα μπορεί να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον, θα μπορεί να γενικεύει, να διακρίνει, να ανακαλύπτει.

Συνεργασία σημαίνει ότι συμμετέχεις με άλλους σε έναν κοινό στόχο, για να πετύχεις ένα ομαδικό αποτέλεσμα. Σημαίνει συλλογική ευθύνη, επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Σημαίνει κατανοώ τους άλλους, έχω επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων, συμβάλλω στην πραγματοποίηση κοινών δράσεων και στη διευθέτηση των συγκρούσεων, με σεβασμό στις αξίες του πλουραλισμού, την αμοιβαία κατανόηση και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας. Συνεργασία σημαίνει ακόμα ότι αποδέχεται κανείς τη δική του προσωπικότητα αλλά και των άλλων, προκειμένου να επικοινωνεί μαζί τους, να τους επηρεάζει και να τον επηρεάζουν, να τους βοηθάει και να τον βοηθάνε. Η εξοικείωση με την αξία της συνεργασίας επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά μαθαίνουν να συμμετέχουν και να συνεργάζονται μέσα σε διάφορες ομάδες, ίδιας αλλά και διαφορετικής χρονικής ηλικίας, πολιτισμικής και κοινωνικής σύνθεσης.

Η αξία της διαφοράς έχει ένα ευρύ περιεχόμενο, που καλύπτει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές παραμέτρους. Η διαφορά μπορεί να αναφέρεται στο φύλο,

στη φυλή, στην ηλικία, στη γλώσσα, στον πολιτισμό, στην εργασία, στην κοινωνική τάξη, στην εθνικότητα, στην υγεία, στη θρησκεία, στη σωματική και στην πνευματική ανάπτυξη, και τούτο γιατί είμαστε όλοι πραγματικά διαφορετικοί, αλλά και κάθε παιδί είναι μοναδικό και έχει τις δικές του ανάγκες, τα δικά του ταλέντα, ενδιαφέροντα, το δικό του τρόπο μάθησης, τις δικές του δεξιότητες, τα δικά του κίνητρα, τη δική του αυτοεκτίμηση.

Ωστόσο η παγκοσμιοποίηση, η οποία προωθείται από την τεράστια δύναμη των επικοινωνιακών συστημάτων, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο τυποποίησης και να ενθαρρύνει το σχηματισμό πολιτιστικών στερεοτύπων. Το ολόημερο νηπιαγωγείο δεν πρέπει να ενθαρρύνει τα φαινόμενα της τυποποίησης, εκτρέφοντας τη ροπή προς την «κανονικότητα» ή τις «νόρμες», που είναι διάχυτες στις μέρες μας. Ίσως μια προοπτική είναι αυτή της ένταξης που βασίζεται στην πολλαπλότητα, η οποία δεν μας επιτρέπει να αποδεχόμαστε μια πραγματικότητα χωρίς τις αντιθέσεις και τις αντιφάσεις που υπάρχουν πάντα σε μια κοινωνία. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να αποδεχτούν τα παιδιά την αξία της διαφορετικότητας και να αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις τους είναι η εφαρμογή δραστηριοτήτων κατά τις οποίες παιδιά διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων συνεργάζονται για ένα κοινό αποτέλεσμα.

Εκτός όμως από τις ευκαιρίες που το ολόημερο νηπιαγωγείο παρέχει στα παιδιά για να γίνονται άτομα που εμφορούνται από αξίες, θα μπορούσε τον περισσότερο χρόνο που διαθέτει να τον αξιοποιήσει δίνοντας έμφαση στο παιχνίδι, στην επίλυση προβλημάτων, στη συζήτηση, στις εκπαιδευτικές επισκέψεις, στη δημιουργική ενασχόληση, στην ώρα για ξεκούραση/χαλάρωση και στο φαγητό.

😊 Το παιχνίδι

Το παιχνίδι θεωρείται μία από τις πιο ουσιαστικές εμπειρίες στη ζωή του παιδιού, ο πυρήνας της εκπαίδευσης και το πρωταρχικό μέσο μάθησης και ωρίμανσης στην παιδική ηλικία. Προσφέρει πολλές δυνατότητες για λύσεις, έχει δυναμική, είναι ευέλικτο και διασκεδαστικό, προάγει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και καλλιεργεί τα συναισθήματα. Ενθαρρύνει τα παιδιά να υποβάλλουν ερωτήσεις, να επανοούν θεωρίες, να εξερευνούν ιδέες, να διαπραγματεύονται, να αλληλεπιδρούν και να σέβονται το ένα το άλλο. Παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον, που σέβεται τα παιδιά, ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και τα καθιστά ικανά να γνωρίζουν και να ελέγχουν το υλικό με ενεργητικό και εξερευνητικό τρόπο, βάζοντας έτσι τα θεμέλια για τη μετέπειτα αφαιρετική μάθηση. Γενικά προάγει την αυτοπεποίθηση και τον αυτοσεβασμό των παιδιών.

Μέσω αυτού τα παιδιά γνωρίζουν τον εαυτό τους, υπερνικούν τους φόβους και τις ανησυχίες τους, αντιμετωπίζουν τις καινούργιες προκλήσεις με ενθουσιασμό και σιγουριά, ανακαλύπτουν τον κόσμο γύ-



ρω τους, συνειδητοποιούν τις ικανότητές τους, συνεργάζονται με τους άλλους, αποκτούν και διατηρούν φιλίες, εκφράζονται, αναπτύσσονται και μαθαίνουν με επιτυχία για τους εξής λόγους:

Γιατί το παιχνίδι προσφέρει ερεθίσματα για παρατήρηση, κατανόηση, εκπλήρωση στόχων, λύση προβλημάτων και ανάληψη ευθυνών. Ωθεί τα παιδιά σε συνεργασία, σε ενεργό συμμετοχή, σε αλληλεπίδραση, με νέες ιδέες, νέους ρόλους και νέες δεξιότητες. Προωθεί τη συζήτηση, ενισχύει την επιχειρηματολογία και το διάλογο, αναπτύσσει τις στοχαστικές διαδικασίες. Κάνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν τον προφορικό και το γραπτό λόγο σε καταστάσεις που έχουν νόημα γι' αυτά.

Ειδικότερα παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα της επανάληψης, προσφέρει την ευκαιρία να μάθουν μέσω της δοκιμής και του λάθους και τους παρέχει κίνητρα για να θυμούνται περισσότερα πράγματα. Για παράδειγμα, ένα νήπιο δεν μπορεί να καταλάβει την εντολή «Να θυμάσαι περισσότερα πράγματα», μπορεί όμως να εκτελέσει την εντολή «Να θυμάσαι τι θα αγοράσεις από το μαγαζάκι», και αυτό γιατί στη δεύτερη περίπτωση η εντολή δεν συνδέεται με την τυπική μάθηση, αλλά σχετίζεται με την κατεύθυνση της δραστηριότητάς του.

Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να γεφυρώσουν την απόσταση μεταξύ του εσωτερικού κόσμου τους και της εξωτερικής πραγματικότητας. Δηλαδή τα παιδιά απορροφώνται από το παιχνίδι τους και στην προσπάθειά τους να το φέρουν σε πέρας δημιουργούν τη συνήθεια να συγκεντρώνονται σε ό,τι κάνουν. Συνήθεια που μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλα αντικείμενα μάθησης. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν σταδιακά την έννοια των αιτιακών σχέσεων, τη δύναμη να διακρίνουν το διαφορετικό, να σχηματίζουν κρίσεις, να αναλύουν και να συνθέτουν, να φαντάζονται και να σχηματοποιούν (Σιβροπούλου, 1997).

Παρέχει την ευκαιρία να ελέγχουν τη δραστηριότητα που εκτελούν, γιατί μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν το δικό τους ρυθμό και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, η οποία προκύπτει από την αίσθηση του ελέγχου που έχουν στη δραστηριότητα που εκτελούν. Αυτή η ενεργητική διερεύνηση, αυτή η συμμετοχή και η αίσθηση της αποκλειστικότητας της δραστηριότητας και της εμπειρίας δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να αισθανθεί δυνατό και ικανοποιημένο από τον εαυτό του.

Ειδικότερα το παιχνίδι θεωρείται ένα άριστο μέσο ένταξης του μικρού παιδιού στη διαδικασία εφαρμογής των κανόνων, μέσα σε κλίμα προσωπικής αποδοχής και ευχαρίστησης και σε ένα πεδίο εντατικής εξάσκησης όλων των αναπτυξιακών τάσεων (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2007). Σωματικά δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει μυϊκή δύναμη και μυϊκό έλεγχο, να αναπτύξει ισορροπία και να έχει εμπιστοσύνη όταν χρησιμοποιεί το σώμα του. Καλλιεργεί τη διανοητική λειτουργία μέσα από την παρατήρηση, τον πειραματισμό, τη διερεύνηση, την πρόβλεψη, το σχεδιασμό, την ερμηνεία, τη διατύπωση υποθέσεων, την παραγωγή ερωτήσεων και τον κριτικό συλλογισμό. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η σκέψη των παιδιών αποκαλύπτεται αρκετές φορές μέσα από το παιχνίδι και συχνά αναφέρονται απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι αλλαγές στον τρόπο που παίζουν τα παιδιά είναι παράλληλες με τις αλλαγές που γίνονται στη σκέψη τους, οι οποίες είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξής τους (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1971). Ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, βελτιώνει την εικόνα για τον εαυτό τους και τα βοηθάει να αποκτούν εμπειρίες προσαρμογής μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Τέλος το παιχνίδι είναι αυτό που προσφέρει ευκαιρίες για ομαλές παλινδρομήσεις σε παλιές γνώσεις και θεμελιώνει τη νέα γνώση σε στέρεο έδαφος. Για όλους αυτούς τους λόγους το παιχνίδι είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό των χρόνων του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ενώ η κοινωνική γνώση, η κατανόηση και οι δεξιότητες αποτελούν πρωταρχικά χαρακτηριστικά του. Η έλλειψη ευκαιριών παιχνιδιού για τα παιδιά τα πρώτα χρόνια μπορεί να έχει βλαβερές συνέπειες σε σύγκριση με ένα μεταγενέστερο στάδιο. Γι' αυτό θα πρέπει να υποστηρίζεται το παιχνίδι στο ολοήμερο νηπιαγωγείο και ο/η νηπιαγωγός είναι ανάγκη να γνωρίζει ότι ο ρόλος του/της είναι πολύπλευρος και πολυδιάστατος. Αναλυτικότερα πρέπει να είναι:

- **Ευέλικτος/-η σχεδιαστής/σχεδιάστρια**

Ευέλικτος/-η σχεδιαστής/σχεδιάστρια στο παιχνίδι των παιδιών σημαίνει πως ο/η νηπιαγωγός μπορεί να δανειστεί μια ιδέα από τα παιδιά ή να παρουσιάσει τις δικές του/της ιδέες και προτάσεις προκειμένου να μεταδώσει ενθουσιασμό για το παιχνίδι, να δώσει ένα χρήσιμο πλαίσιο για τη δημιουργία ενότητας μεταξύ δραστηριοτήτων, με πρωτοβουλία των παιδιών και των ενηλίκων, συνδυάζοντας ελεύθερο/αυθόρμητο και κατευθυνόμενο παιχνίδι. Σ' αυτό το πλαίσιο ο/η νηπιαγωγός ενισχύει την αντίληψη ότι η μάθηση είναι επαναλαμβανόμενη (τα παιδιά συμμετέχουν σε μια ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας πολλές μαθησιακές διαδικασίες) και αυξητική (τα παιδιά αποκτούν περισσότερες δεξιότητες, γνώσεις, ικανότητες και αυτοπεποίθηση). Διαφορετικές δραστηριότητες παιχνιδιού παρέχουν ευκαιρίες για επανάληψη, πρακτική και βαθιά γνώση.

- **Ικανός/-ή παρατηρητής/παρατηρήτρια**

Η παρατήρηση είναι σημαντική δεξιότητα, που εφαρμόζεται σε όλα σχεδόν τα προγράμματα του κόσμου. Ο/η νηπιαγωγός είναι ικανός/-ή παρατηρητής/παρατηρήτρια όταν του/της δίνεται η δυνατότητα να εναρμονιστεί με τις δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών, να κατανοήσει το νόημα του παιχνιδιού με τους δικούς τους όρους και να εντοπίσει μαθησιακές διαδικασίες και αποτελέσματα. Το να είσαι ευαίσθητος/-η παρατηρητής/παρατηρήτρια αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του να είσαι αποτελεσματικός/-ή νηπιαγωγός.

Η παρατήρηση παρέχει στους/στις νηπιαγωγούς τη δυνατότητα:

- ✓ Να εντοπίζουν πιθανούς κινδύνους και να εγγυώνται την ακεραιότητα των παιδιών.
- ✓ Να αποκτούν τη βεβαιότητα ότι δίνεται προσοχή σε όλα τα παιδιά.
- ✓ Να επαγρυπνούν για νέα μοτίβα και θέματα στο παιχνίδι.
- ✓ Να επινοούν καινούργιους τρόπους υποστήριξης και επέκτασης του παιχνιδιού.
- ✓ Να μαθαίνουν για κάθε παιδί ξεχωριστά τον τρόπο που αλληλεπιδρά, τα ενδιαφέροντά του, τις απόψεις του.
- ✓ Να παρέχουν στοιχεία για αξιολόγηση της ποιότητας του προσφερόμενου προγράμματος.
- ✓ Να προβαίνουν σε συσχετίσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης, να προκαλούν ερωτήσεις και να προτείνουν λύσεις.

Ένα σημειωματάριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή πληροφοριών. Για παράδειγμα: Ποιες δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες χρησιμοποιούν τα παιδιά στις κατασκευές ή χρησιμοποιούν τη γλώσσα και άλλες μορφές αναπαράστασης; Οι ψηφιακές κάμερες ή ένα κασετόφωνο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή σημαντικών περιστατικών και για τη συγκέντρωση πληροφοριών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αργότερα για προβληματισμό και συζήτηση.

- **Καλός/-ή ακροατής/ακροάτρια**

Καλός/-ή ακροατής/ακροάτρια σημαίνει να έχεις τη δυνατότητα να σέβεται τα παιδιά και να ασχολείται μαζί τους με τους δικούς τους όρους, μέσα στο δικό τους πλαίσιο εννοιών, καθώς διαπραγματεύονται τα όρια μεταξύ πραγματικού και μη πραγματικού στις δραστηριότητες παιχνιδιού. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη μετα-επικοινωνία, αναφέρονται στις συζητήσεις τους, στο συμβολισμό τους και στις πράξεις τους. Μιλούν και δρουν «σαν να» ήταν διαφορετικοί χαρακτήρες, ταυτόχρονα όμως μεταφέρουν τη δράση για να χειραγωγήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Εισέρχονται και εξέρχονται από την κοινή φαντασία για να δομήσουν, να καθορίσουν, να διαπραγματευθούν και να κατευθύνουν την ακολουθία του παιχνιδιού. Αυτό περιλαμβάνει διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και υιοθέτησης προοπτικής, καθώς διαχωρίζουν τη διαχείριση του παιχνιδιού από την προσποίηση. Συμβαίνει συχνά τα παιδιά να αναπτύσσουν καλύτερες δεξιότητες ακρόασης στο παιχνίδι, επειδή έχουν περισσότερα κίνητρα και μεγαλύτερη συμμετοχή απ' ό,τι σε δραστηριότητες που κατευθύνονται από ενήλικους. Τα παιδιά πρέπει να είναι καλοί ακροατές, για να φιλτράρουν την περίπλοκη ροή πληροφοριών, που βοηθάει στη διατήρηση της εξέλιξης του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, πράξεις, χειρονομίες, γλώσσα και σύμβολα μπορούν να συνδυαστούν γρήγορα σε μια ακολουθία παιχνιδιού, με τα παιδιά να αποσαφηνίζουν την έννοια των εργαλείων και των συμβόλων καθώς εξελίσσεται το παιχνίδι. Πολλές μορφές παιχνιδιού περιλαμβάνουν εκλεπτυσμένα επίπεδα αφηρημένων εννοιών και συμβολισμού, τα οποία πρέπει να κατανοήσουν οι νηπιαγωγοί, για να προσδιορίσουν τα επόμενα σχέδιά τους.

- **Επιδέξιος/-ια διαμεσολαβητής/διαμεσολαβήτρια**

Ο/η επιδέξιος/-ια διαμεσολαβητής/διαμεσολαβήτρια επικοινωνεί με τα παιδιά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Στα παιχνίδια τα παιδιά συχνά χρησιμοποιούν εξεζητημένες χειρονομίες, γλώσσα του σώματος και εκφράσεις του προσώπου, που τα βοηθούν να σηματοδοτήσουν ότι «αυτό είναι παιχνίδι». Οι νηπιαγωγοί πρέπει να εντοπίσουν και να χρησιμοποιήσουν αυτά τα σήματα, για να δείξουν ότι παίζουν και αυτοί. Καλός/-ή διαμεσολαβητής/διαμεσολαβήτρια είναι αυτός/-ή που μοιράζεται τις συζητήσεις, αντί να χρησιμοποιεί τις συνηθισμένες ερωταποκρίσεις. Ο σχολιασμός της δράσης, η φωναχτή σκέψη, η αμφισβήτηση, η προσποίηση ότι δεν γνωρίζει, η απόδοση συναισθημάτων, η μετάδοση της επιδοκμασίας, της έγκρισης και του ενθουσιασμού αποτελούν αποτελεσματικές παιδαγωγικές στρατηγικές. Επιπρόσθετα με τη διαμεσολάβηση ο/η νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει, να εμβαθύνει το παιχνίδι και να δημιουργήσει καινούργια περιοχή μάθησης για τα παιδιά. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι παρόλο που ο/η νηπιαγωγός μπορεί να μεσολαβήσει και ως ένα βαθμό να επεκτείνει το παιχνίδι των παιδιών, όμως το ίδιο το παι-

χνίδι στο σύνολό του πρέπει να ανήκει στα παιδιά· οι ιδέες τους να αξιοποιούνται· οι λέξεις που λέγονται να είναι δικές τους και να εκφράζουν τις σκέψεις τους. Σε καμία περίπτωση δεν είναι σωστό το παιχνίδι των παιδιών να μετατραπεί από μια εύθυμη δραστηριότητα σε μια θλιβερή εμπειρία κάτω από την καθοδήγηση του/της νηπιαγωγού. Αντίθετα τα παιδιά είναι αναγκαίο να ενθουσιαστούν με τις ιδέες των ενηλίκων πριν τις αφομοιώσουν στο παιχνίδι τους. Αυτές οι ιδέες πρέπει να εξελιχθούν και να μετασηματιστούν από τα παιδιά, ώστε τελικά να γίνουν δικές τους. Επομένως διαμεσολαβητής στο πλαίσιο του παιχνιδιού είναι αυτός που ανταποκρίνεται στις ιδέες, στη γλώσσα και στις πράξεις των παιδιών, αναλαμβάνοντας για παράδειγμα κάποιον ρόλο, δείχνοντας ενδιαφέρον και συμμετέχοντας στο παιχνίδι τους.

- **Ικανός/-ή εγγυητής/εγγυήτρια της ασφάλειας των παιδιών και των ίσων ευκαιριών**

Οι αποτελεσματικοί νηπιαγωγοί επαγρυπνούν πάντα για την ασφάλεια και την ευεξία των παιδιών όσον αφορά το φυσικό, το κοινωνικό και το συναισθηματικό περιβάλλον. Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου πρέπει να αντανακλά την πλουραλιστική κοινωνία στην οποία ζούμε, να δίνει έμφαση στη σημασία της κατανόησης και της εκτίμησης της κουλτούρας της οικογένειας και της κοινότητας όπου ζει το παιδί, καθώς και να δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συνοικοδομούν τη μάθηση μέσα από δραστηριότητες που ενσωματώνουν όλες τις πλευρές της ζωής τους.

Το παιχνίδι παρέχει ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά κατανοούν και εμπεδώνουν τις πολλαπλές κουλτούρες της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας. Ταυτόχρονα μπορεί να επιδεικνύουν αρνητικές ή στερεότυπες συμπεριφορές. Τα παιδιά παίζουν με δυναμικές έννοιες, όπως η δύναμη και η αδυναμία, το καλό και το κακό, η δικαιοσύνη και η αδικία, η αποδοχή και η απόρριψη. Μπορεί να αποδεχτούν και να απορρίψουν άλλους λόγω εθνικότητας, φύλου, εξωτερικής εμφάνισης και ικανοτήτων, μπορεί να συμπεριφέρονται με αρκετά αυστηρό τρόπο και να προβαίνουν σε σχόλια που υπονοούν διάκριση ή προσβολή. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να παρεμβαίνουν για να λύνουν τις διαφορές και πρέπει να αμφισβητούν αντικοινωνικές συμπεριφορές, και όπου είναι δυνατό να ενθαρρύνουν τη συνέχεια του παιχνιδιού με ελάχιστες διακοπές. Επιπρόσθετα πρέπει να διασφαλίζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Για παράδειγμα, μπορούν να καθορίσουν ποια είναι τα προβλήματα, πού συμβαίνουν και ποιες συμπεριφορές επηρεάζουν τα άλλα παιδιά. Μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για ό,τι συμβαίνει στην τάξη και στην αυλή, καθώς και να προτείνουν λύσεις για τα προβλήματα που προκύπτουν. Μπορούν να εφαρμόσουν τις αποδεκτές λύσεις και να παρακολουθήσουν την αποτελεσματικότητά τους.

- **Εναίσθητος/-η συμπαίκτης/συμπαίκτη**

Η πιο σημαντική συμβολή των νηπιαγωγών είναι η προσωπική τους ανάμειξη στο παιχνίδι των παιδιών. Συνήθως παρατηρούμε το αντίθετο: Οι νηπιαγωγοί να μην παίρνουν μέρος στο παιχνίδι των παιδιών ή η ανάμειξή τους να είναι τελείως επιφανειακή. Η επιτυχημένη αλληλεπίδραση είναι δυνατόν να συνεισφέρει τόσα ερεθίσματα, ώστε να ενεργήσει ως καταλύτης.

Οι νηπιαγωγοί χρειάζονται χρόνο για να μάθουν πότε πρέπει να παρεμβαίνουν

στο παιχνίδι των παιδιών, πώς να προσαρμόζονται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ποιες στρατηγικές πρέπει να χρησιμοποιήσουν σε διαφορετικές καταστάσεις. Η συμμετοχή των νηπιαγωγών στο παιχνίδι είναι περίπλοκη, καθώς η ίδια δραστηριότητα μπορεί να εξυπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς, ανάλογα με την ηλικία, τις δεξιότητες και τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών. Τα κρίσιμα ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

Πότε, πώς και με ποιους στόχους πρέπει να συμμετέχω;

Οι νηπιαγωγοί μπορούν να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και να διευκολύνουν το παιχνίδι. Μερικές φορές η πρωτοβουλία ή η ιδέα μπορεί να προέρχεται από το παιδί ή από τον ενήλικο. Με την εμπειρία, τα παιδιά μαθαίνουν να προσδιορίζουν την υποστήριξη που χρειάζονται, πράγμα που διαμορφώνει τη φύση της αλληλεπίδρασης. Οι επιδέξιοι νηπιαγωγοί μπορούν να θυμίσουν στα παιδιά παλαιότερα θέματα και δραστηριότητες και να βοηθήσουν να επεκτείνουν τις δεξιότητές τους. Μπορούν επίσης να βοηθήσουν τα παιδιά να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ τομέων μάθησης και εμπειρίας, διευκολύνοντας έτσι επεισόδια συνεχούς κοινής σκέψης.

Οι νηπιαγωγοί επίσης μπορούν να υιοθετούν διάφορους ρόλους ως συμπαίκτες για να ενισχύσουν το παιχνίδι των παιδιών. Μπορούν να επιδεικνύουν δεξιότητες, στρατηγικές, στάσεις, συμπεριφορές και μαθησιακές διαδικασίες χρησιμοποιώντας φωναχτές σκέψεις, ερωτήσεις, προβληματισμό πάνω στη δράση και στα συναισθήματα. Αυτό βοηθάει τη διαδικασία της κατευθυνόμενης ανακάλυψης, κατά την οποία τα παιδιά ενσωματώνουν ή οικοδομούν γνώσεις και αποκτούν εφόδια για σκέψη και μάθηση. Μπορούν δηλαδή οι νηπιαγωγοί να συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών ως μεσολαβητές. Έτσι προωθούν την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, σκέψεων και κατανόησης χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Για παράδειγμα, τα παιδιά προσποιούνται ότι ανακαινίζουν την τράπεζα και δημιουργούν μια γκαλερί τέχνης, ταυτόχρονα όμως χρειάζονται δεξιότητες και ικανότητες του πραγματικού κόσμου για να διατηρήσουν την προσποίηση. Μετασχηματίζουν ιδέες, υλικό και το περιβάλλον τους. Ο/η νηπιαγωγός δρα ως τρίτος με περισσότερες γνώσεις, επιδεικνύοντας δεξιότητες, χρησιμοποιώντας φωναχτή σκέψη και ενθαρρύνοντας τη μετα-μαθησιακή δραστηριότητα των παιδιών.

Οι νηπιαγωγοί συμμετέχουν ακόμα στο παιχνίδι των παιδιών για να το επεκτείνουν και να το εμπλουτίσουν, να διευκολύνουν τη δομή του και την εφαρμογή των κανόνων, να συμβάλουν στη διατήρηση της ποιότητας και στην πληρέστερη κατανόησή του και να δράσουν ταυτόχρονα σαν μοντέλα συμπεριφοράς, τα οποία θα μιμηθούν τα παιδιά. Ανταποκρίνονται στις πρωτοβουλίες των παιδιών και δεν κατευθύνουν ή ελέγχουν το παιχνίδι, ώστε να χάσει τον αυθορμητισμό του.

Τέλος, για να γίνουν οι νηπιαγωγοί επιτυχημένοι συμπαίκτες, πρέπει να παρατηρούν το παιχνίδι, να κατανοούν τι παίζουν και με τι παίζουν τα παιδιά. Πρέπει να είναι ευαίσθητοι απέναντι στα συνεχή θέματα, στους κανόνες, στις συνθήκες, στις ομαδοποιήσεις, στις προτιμήσεις στα παιχνίδια, καθώς και στο πώς χρησιμοποιείται ο χώρος του νηπιαγωγείου.

- **Στοχαστικός/-ή ερευνητής/ερευνήτρια**

Οι αποτελεσματικοί νηπιαγωγοί είναι καλοί ερευνητές. Επαγρυπνούν απέναντι στην περιπλοκότητα της μάθησης των παιδιών και η συμπεριφορά τους συνοδεύεται

από μια μορφή προσέγγισης με βάση την εξέταση για τη βελτίωση της ποιότητας, της προσφοράς και της συμμετοχής τους στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τα παιδιά είναι περίπλοκα, συναρπαστικά και συχνά αινιγματικά. Το παιχνίδι με τα παιδιά προκαλεί πολλές ερωτήσεις, πολλά προβλήματα και πολλές δυσκολίες, που δεν επιλύονται πάντοτε κατά την καθημερινή ροή των δραστηριοτήτων. Η έρευνα βοηθάει τους/τις νηπιαγωγούς να είναι στοχαστικοί, προνοητικοί και αναλυτικοί. Τους δίνει τη δυνατότητα να αποστασιοποιούνται και να ερευνούν περισσότερο κριτικά αυτό που συμβαίνει στο περιβάλλον τους· να μαθαίνουν δεξιότητες και στρατηγικές για την παρατήρηση, την καταγραφή και την ανάλυση της πρακτικής τους· να μπορούν να αμφισβητήσουν δεδομένα συμπεράσματα και να αλλάξουν θεωρίες ή την πρακτική τους.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι η σημαντικότερη αρχή είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις και οι παρεμβάσεις των ενηλίκων πρέπει να εναρμονίζονται με αυτό που συμβαίνει στο παιχνίδι, ενώ οι ίδιοι πρέπει να σέβονται τη ροή και το πνεύμα του παιχνιδιού. Τόσο το παιχνίδι με πρωτοβουλία των παιδιών όσο και εκείνο με πρωτοβουλία των ενηλίκων μπορεί να δώσει ιδέες και ενδιαφέροντα, που μπορούν να αναπτυχθούν και να επεκταθούν. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να μεταδώσουν στο παιδί ενθουσιασμό για το παιχνίδι, πράγμα που μπορεί να έχει θετική επίδραση στη μάθησή του. Αυτό δεν σημαίνει ότι το παιχνίδι έχει αξία μόνο όταν συνεισφέρει σε μαθησιακά αποτελέσματα ή ότι το παιχνίδι πρέπει πάντα να δομείται και να οργανώνεται από τους ενήλικους. Από την άλλη μεριά δεν υπάρχει καμία οδηγία για το πόσο συχνή πρέπει να είναι η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών. Χρειάζεται λοιπόν μεγάλη ευαισθησία για να αντιληφθούν οι νηπιαγωγοί πότε θα συμμετέχουν, πώς η συμμετοχή τους θα βοηθούσε τα παιδιά και ποιος θα είναι ο στόχος της συμμετοχής τους στο παιχνίδι των παιδιών.

Τέλος η συμμετοχή των ενηλίκων –αν την εκλάβουμε ως οργάνωση του παιχνιδιού, ή ως καθοδήγηση, ή ως προώθηση, ή ως διατήρηση, ή ως επέκταση, ή ως υποκίνηση κ.ά.– δεν είναι ζήτημα ουσίας. Στο τέλος της ημέρας το αποτέλεσμα θα είναι παιδιά και ενήλικοι να έχουν χαρεί και να έχουν μάθει από κοινού μέσα από το παιχνίδι.

😊 Επίλυση προβλημάτων

Είναι σημαντικό στο νηπιαγωγείο τα παιδιά να είναι σε θέση να λύνουν προβληματικές καταστάσεις. Όταν αναφερόμαστε στην επίλυση προβλημάτων στο νηπιαγωγείο, δεν εννοούμε μόνο τα προβλήματα των μαθηματικών εννοιών, αλλά κυρίως κοινωνικά προβλήματα ή άλλα θέματα που επιζητούν λύσεις. Τέτοια προβλήματα μπορεί να σχετίζονται με τον εαυτό τους, με την οικογένεια και με την κοινότητα στην οποία ζουν. Μπορεί δηλαδή να περιλαμβάνουν τη μετανάστευση, τη συγκοινωνία, το τραπεζικό σύστημα, την τροφή, την ενδυμασία, τη στέγη, τους φόβους των παιδιών και πολλά άλλα. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να εστιάζονται στο πώς θα διατηρείται η παιδική χαρά καθαρή ή πώς θα γιορτάσουμε τη γιορτή της μητέρας, ή και σε ειδικότερα προβλήματα, που προκύπτουν μέσα από το ίδιο τους το παιχνίδι. Κάποτε δύο παιδιά προσπαθούσαν να φτιάξουν πολύχρωμα φώτα για το αυτοκίνητό τους. Δύο άλλα παιδιά τους πρότειναν έναν άλλο τρόπο για να φτιάξουν τα φώτα. Ακολούθησε συζήτηση, η οποία οδήγησε στην τελική λύση.

Τα βασικά στάδια που καλύπτουν τη διαδικασία επίλυσης προβληματικών καταστάσεων είναι τέσσερα: η κατανόηση του προβλήματος, το σχέδιο δράσης, η διεξαγωγή της λύσης του προβλήματος και η επανεξέταση της προβληματικής κατάστασης (Τριλλιανός, 2003). Στο νηπιαγωγείο η διαδικασία θα μπορούσε να απλουστευτεί σε τρία στάδια: στην παρουσίαση του προβλήματος, στο σχεδιασμό - εφαρμογή της λύσης και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

• Παρουσίαση του προβλήματος

Το πρόβλημα είναι προτιμότερο να παρουσιάζεται από τον/τη νηπιαγωγό ως ανοιχτό πρόβλημα, για να υπάρχουν πολλές επιλογές/λύσεις. Ο/η νηπιαγωγός διερευνά διάφορες τεχνικές, όπως το κουνιλοθέατρο, μια επιστολή από έναν φίλο, μια επίσκεψη ενός άλλου προσώπου, προκειμένου να παρουσιάσει το πρόβλημα με τέτοιον τρόπο, ώστε να ενδιαφερθούν τα παιδιά να ασχοληθούν μαζί του. Για να κατανοήσουν τα παιδιά το πρόβλημα, πρέπει να διατυπώσουν υποθέσεις, να το διερευνήσουν, να το αμφισβητήσουν, να το χρησιμοποιήσουν σε ρεαλιστικές συνθήκες, να το αναδιατυπώσουν, να το επιβεβαιώσουν και γενικά να παίξουν μαζί του. Πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά, για να αντιμετωπίσουν επιτυχώς μια προβληματική κατάσταση, οφείλουν να συλλαμβάνουν νοητικά τα στοιχεία της, να ανακαλύπτουν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους, να τις ελέγχουν, να τις επαληθεύουν ή διαψεύδουν και να διατηρούν σε όλη αυτή τη διαδικασία την κατεύθυνση που επιβάλλει η προβληματική κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, γιατί θέτουν σε ενέργεια τις γλωσσικές τους ικανότητες, ώστε να καταλήγουν σε ακριβείς εκτιμήσεις, να οδηγούνται σε σωστά συμπεράσματα και να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις, γι' αυτό έχει μεγάλη σημασία η συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων, στρατηγικών, στάσεων (Καψάλης, 2006: 507-509). Ενθαρρύνεται η διαδικασία της δημιουργικής σκέψης τους, γιατί για να λύσουν το πρόβλημα που τους τέθηκε θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που είναι αποθηκευμένη στη μακροπρόθεσμη μνήμη, να υπερνικήσουν τα νοητικά εμπόδια για να προσεγγίσουν το πρόβλημα, να οδηγηθούν σε ασυνήθιστες ιδέες και λύσεις και να το επεξεργαστούν (Τριλλιανός, 2003).

• Σχεδιασμός - εφαρμογή της λύσης

Για να λυθεί το πρόβλημα, απαιτείται πάντοτε ένα σχέδιο δράσης, μια στρατηγική. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τα παιδιά υποβάλλουν ερωτήσεις, πραγματοποιούν συνεντεύξεις, διατυπώνουν παρατηρήσεις, συγκεντρώνουν πληροφορίες, τις συγκρίνουν, τις αναλύουν, τις ερμηνεύουν και στη συνέχεια μοιράζονται τις ανακαλύψεις τους, δηλαδή για να λύσουν το πρόβλημα κάνουν ό,τι και οι κοινωνικοί επιστήμονες. Χρησιμοποιούν δεξιότητες έρευνας για να μάθουν περισσότερα σχετικά με τον κόσμο που τους περιβάλλει. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία την κίνηση, την τέχνη, το λόγο κ.ά. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν άχρηστα υλικά και αντικείμενα, καθώς και να λύσουν το πρόβλημα δημιουργώντας ομάδες 3-4 παιδιών. Οι μικρές ομάδες αναπτύσσουν πιο συχνή και δυναμική επικοινωνία απ' ό,τι οι μεγάλες. Τα παιδιά έχουν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις προκειμένου να αναπτύξουν την ικανότητα για ακρόαση, συνεργασία και διαπραγματεύση. Κάθε παιδί μπορεί να αποδεχτεί ότι το άλλο παιδί της ομάδας του χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη οπτική και διακρίνεται από έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης. Κάθε παιδί μαθαίνει

αυτόνομα και μέσα από τους τρόπους μάθησης των άλλων παιδιών ανακαλύπτει νέες οπτικές γωνίες και στρατηγικές, καθώς και διαφορετικούς τρόπους σκέψης, που του δίνουν τη δυνατότητα να μαθαίνει από τους άλλους (Krechevsky & Mardell, 2001).

Μετά το σχεδιασμό της λύσης ακολουθεί η εφαρμογή της. Ο/η νηπιαγωγός παίζει ένα λεπτό και πολύπλοκο ρόλο. Μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να σχεδιάσουν μια πορεία δράσης που να βασίζεται στις ιδέες τους, να διευκολύνει τη συζήτηση, ή να λειτουργήσει ως πηγή, ή να επεμβαίνει όταν τα παιδιά τον/τη χρειάζονται, ή να διατηρεί την προσοχή των παιδιών στη δραστηριότητα της στιγμής παρέχοντας ευκαιρίες για ανακάλυψη και χαρά, ή να λειτουργεί ως η μνήμη της ομάδας, θυμίζοντας στα παιδιά την προηγούμενη δουλειά τους και τα προηγούμενα σχόλιά τους. Δεν δίνει λύσεις, αλλά προσπαθεί να προσφέρει την κατάλληλη βοήθεια, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να δουλέψουν και πάλι μόνα τους.

• Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ή η επανεξέταση του προβλήματος μπορεί να γίνει στην ολομέλεια της τάξης και αφού τελειώσουν την εργασία τους τα παιδιά στις ομάδες ή ατομικά. Εκεί παρουσιάζουν τη δουλειά τους, επαναλαμβάνουν τις ενέργειες στις οποίες προέβησαν, μοιράζονται τις εμπειρίες που απέκτησαν και σχολιάζουν τις δουλειές των φίλων τους. Κάθε ομάδα ή παιδί που παίρνει το λόγο αναφέρεται στο σχεδιασμό, στο υλικό που χρησιμοποίησε, στο βαθμό συνεργασίας που πέτυχε, στα προβλήματα που αντιμετώπισε, στις εφαρμογές που επέλεξε. Έχουν τη δυνατότητα να δουν συνολικά τη σχέση μεταξύ του προβλήματος, του σχεδίου δράσης και της λύσης που επιχειρήθηκε. Στην ολομέλεια της τάξης τα παιδιά αναπαριστούν τις εμπειρίες που έζησαν, αναπτύσσουν μια πιο σταθερή εικόνα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, αποκτούν επίγνωση της προσωπικής συναισθηματικής κατάστασής τους. Στην ολομέλεια προκαλούν αναμνήσεις, συζητούν τις ιδέες τους με τους άλλους, δέχονται κριτική, αντεπεξέρχονται σε προκλήσεις, στοιχεία που ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Αργότερα, καθώς βελτιώνεται η ικανότητα για λογική αιτιολόγηση των γεγονότων που έζησαν στις μικρές ομάδες, αναπτύσσουν μια πιο σταθερή εικόνα για τον εαυτό τους, ανεξάρτητα από την ποικιλία στη συμπεριφορά τους και τις αντιδράσεις των άλλων. Όταν στην αξιολόγηση καλούνται να σχολιάσουν τους άλλους και τον εαυτό τους, ενισχύουν την αυτοαντίληψή τους. Αυτή η σταθερή αυτοαντίληψη συνοδεύεται και από κρίση και συναισθήματα για τον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, όταν στην ολομέλεια της τάξης περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, αποκτούν αυτοπειθαρχία και αυτοπεποίθηση, ή, όταν δείχνουν ή εκφράζουν ενδιαφέρον για άλλα παιδιά, αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Γενικά η ικανότητα του παιδιού να λύνει προβλήματα της καθημερινότητας αποτελεί κλειδί για τη μετέπειτα ζωή του. Η όλη διαδικασία, δηλαδή η παρουσίαση του προβλήματος, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της λύσης, όπως και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, αναπτύσσει τις νοητικές του δεξιότητες, δημιουργεί αυτοπεποίθηση, δίνει την ευκαιρία για συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με άλλα παιδιά.

😊 Συζήτηση

Η συζήτηση στο νηπιαγωγείο προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τον εαυτό τους, να ανακοινώσουν αυτό που τους συμβαίνει και να βιώσουν τον τρόπο με τον οποίο άλλοι άνθρωποι σκέφτονται, δρουν και αισθάνονται. Με τη συζήτηση εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν τους κανόνες της γλώσσας. Ενισχύεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, της υπευθυνότητας, της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και η ικανότητα να ακούνε προσεκτικά τους άλλους. Επιπρόσθετα τα παιδιά μαθαίνουν να απαντούν στα ερεθίσματα που δέχονται. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και η «μετα-επικοινωνία», η συζήτηση δηλαδή σχετικά με ό,τι κατάλαβε και αισθάνθηκε ο καθένας. Αυτό ισοδυναμεί με καλύτερη δυνατότητα στην προσπάθεια να βελτιωθεί η αλληλοκατανόηση και να γνωρίσει κανείς άλλους ανθρώπους, διότι το να μιλήσει κανείς σχετικά με αυτό που λαμβάνει χώρα σε μια συζήτηση βοηθάει στην αποσαφήνιση της συσχέτισης μεταξύ περιεχομένου και σχέσεων και αυτό συντελεί στη διαυγέστερη και πιο ανοιχτή διαμόρφωσή της (Friedrich, 2000).

Τα κυριότερα στοιχεία της συζήτησης είναι η ακρόαση και οι ερωτήσεις/απαντήσεις πάνω σε θέματα ή κείμενα.

Η ακρόαση είναι λειτουργία που προκαλείται από συναισθήματα και διεγείρει συναισθήματα. Η ακρόαση βγάζει το άτομο από την ανωνυμία, το νομιμοποιεί, του δίνει ταυτότητα, εμπλουτίζει αυτούς που ακούνε και αυτούς που παράγουν το μήνυμα. Αυτή η δυνατότητα για ακρόαση και για αμοιβαίες προσδοκίες, η οποία επιτρέπει την επικοινωνία και το διάλογο, είναι ένα προτέρημα που συνδέεται με το μυαλό και την ευφυΐα, ιδιαίτερα στο μικρό παιδί. Η ακρόαση απαιτεί βαθιά επαφή με τον εαυτό μας, περιορισμό των κρίσεων και κυρίως των προκαταλήψεών μας. Προϋποθέτει να είμαστε θετικοί στην αλλαγή, να έχουμε αναγνωρίσει και αποδεχτεί την έννοια/αξία του «άγνωστου», να είμαστε σε θέση να ξεπεράσουμε το αίσθημα του κενού και της ανασφάλειας που βιώνουμε όταν τίθενται σε αμφισβήτηση οι βεβαιότητές μας. Η ακρόαση είναι ένας δύσκολος δρόμος, που απαιτεί προσπάθειες, χρόνο, ενέργεια, σκληρή δουλειά και κούραση. Όμως προσφέρει έκπληξη, χαρά και ενθουσιασμό. Έτσι θα έπρεπε να είναι το νηπιαγωγείο: Πρώτα, και κυρίως, ένα πλαίσιο πολλαπλής ακρόασης, που περιλαμβάνει τους/τις νηπιαγωγούς, αλλά και την ομάδα παιδιών και το κάθε παιδί ξεχωριστά, που όλοι μπορούν να ακούσουν τους άλλους και τους εαυτούς τους, γεγονός που ανατρέπει τη σχέση μάθησης/διδασκαλίας. Αυτή η ανατροπή μετακινεί το επίκεντρο στη μάθηση που το παιδί επιτυγχάνει μόνο του και στη μάθηση που επιτυγχάνεται από τη συνεργασία των παιδιών με τους ενήλικους (Rinaldi, 2001).

Από την άλλη μεριά οι ερωτήσεις είναι μια δυναμική στρατηγική, που βοηθάει τους συνομιλητές να ελέγξουν το περιεχόμενο και να συσχετίσουν όσα έχουν μάθει με όσα ήδη γνωρίζουν. Η δημιουργία και η διατύπωση ερωτήσεων βοηθάνε επίσης τα παιδιά να αναγνωρίζουν ζητήματα και ιδέες, να βγάζουν νόημα, να ενισχύουν την κατανόηση, να ανακαλύπτουν νέες πληροφορίες, να ξεδιαλύνουν τις συγχύσεις και να λύνουν προβλήματα.

Η διατύπωση ερωτήσεων είναι μια δύσκολη και σύνθετη δουλειά, όμως διευκολύνεται με τα διάφορα κείμενα. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά είναι ενήμερα ότι πριν από την ανάγνωση ενός κειμένου ο καθένας πρέπει να σκεφτεί μια ερώτηση σχετικά με το κείμενο που θα αναγνωστεί, τότε προσέχουν περισσότερο τις σημαντικές ιδέες του κειμένου, επεξεργάζονται το νόημα, αντλούν συμπεράσματα, προβαίνουν σε συνδέσεις με

τις προηγούμενες γνώσεις τους και έτσι οι ερωτήσεις αναδύονται/προκύπτουν (Lublinez, 2001). Μπορεί ακόμα να ζητηθεί από τα παιδιά να παίξουν το ρόλο του/της νηπιαγωγού, καθώς διατυπώνουν ερωτήσεις που είναι βασισμένες σε σημαντικά σημεία του κειμένου. Ο/η νηπιαγωγός προσπαθεί ώστε τα παιδιά να χρησιμοποιούν διαφορετικά είδη ερωτήσεων. Για παράδειγμα, στην αρχή επικεντρώνεται σε ερωτήσεις που οι απαντήσεις τους βρίσκονται μέσα στο κείμενο. Αργότερα ο/η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά πώς να διατυπώσουν ερωτήσεις με βάση συμπεράσματα και κύρια σημεία του κειμένου.

Επιπρόσθετα τα παιδιά πρέπει πάντοτε να ενθαρρύνονται να διατυπώνουν ερωτήματα με σαφήνεια και με τρόπο που να επιτρέπει πρακτική διερεύνηση, με σκοπό την αναζήτηση απαντήσεων. Επίσης να διατυπώνουν και να απαντούν ερωτήματα κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα ερωτήματα κλειστού τύπου (ποιο, τι, πόσο, πού, πότε) επιδέχονται περιορισμένο αριθμό απαντήσεων και βοηθούν στην επικέντρωση της προσοχής των παιδιών σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, στην ανάκληση σειράς γεγονότων ή συνθηκών και στην εκδήλωση της κατανόησης του παιδιού μέσω προβλέψεων. Τα ερωτήματα ανοιχτού τύπου (πώς, γιατί, με ποιους τρόπους κ.ά.) επιδέχονται ένα εύρος απαντήσεων και βοηθούν στην κατανόηση, ενθαρρύνουν την αποκλίνουσα και τη δημιουργική σκέψη, προάγουν το συλλογισμό, ανανεώνουν το ενδιαφέρον και γενικά ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού (ΥΠΠΚ, 2002: 32).

Ο/η νηπιαγωγός συζητά με τα παιδιά προβλήματα, ποικίλα ενδιαφέροντα θέματα και περιστατικά, καθώς και διάφορα κείμενα. Ενθαρρύνει και παροτρύνει τα παιδιά να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους, δίχως να χρειάζεται να φοβηθούν για ενδεχόμενη κριτική. Καλλιεργεί τη διάθεση για συζήτηση εκμαιεύοντας τις σκέψεις, τις ιδέες και τις ερωτήσεις των παιδιών, για να ανακαλύψει τι έχουν μάθει, πώς έχουν αλλάξει οι σκέψεις και οι ιδέες τους, ποιες καινούργιες ερωτήσεις μπορεί να έχουν και για ποιες άλλες έχουν ενδιαφερθεί σε σχέση με το θέμα. Αναγνωρίζει τη συμβολή κάθε παιδιού στη συζήτηση. Ακούει προσεκτικά και δίνει το λόγο σε όλα τα παιδιά για να μιλήσουν. Ενθαρρύνει την ικανότητα των παιδιών να απαντούν το ένα στο άλλο. Αγωνίζεται να επεκτείνει τη συζήτηση, προσθέτοντας λεπτομέρειες, νέες λέξεις, καινούργια στοιχεία της γλώσσας, όπως επίθετα, επιρρήματα κ.ά. Δίνει βαρύτητα στους ήχους από ενδιαφέρουσες καινούργιες λέξεις και ενθαρρύνει τα παιδιά να προσπαθούν να λένε λέξεις που δεν γνωρίζουν ακόμα (Roskos et al., 2004). Σκέφτεται φωναχτά. Για παράδειγμα: «Αναρωτιέμαι ποιο από αυτά τα αντικείμενα είναι μεγαλύτερο;» «Πώς μπορώ εγώ να το υπολογίσω;» «Θα μπορούσα να τα βάλω το ένα δίπλα στο άλλο;» «Τι λέτε εσείς;» Συνδέει καινούργιες λέξεις και ιδέες με πράξεις. Για παράδειγμα: «Όταν θέλουμε να μετρήσουμε το μήκος ενός τραπεζιού, τι κάνουμε;» Χρησιμοποιεί έπειτα το μέτρο και δείχνει πώς μετράμε το μήκος. Ζητάει τέλος από τα παιδιά να ακούνε τους άλλους δίχως να τους διακόπτουν και όλοι να μένουν στη θέση τους μέχρι να τελειώσει η συζήτηση. Δεν ασκεί πίεση σε κανένα παιδί αν δεν θέλει να μιλήσει, ωστόσο είναι σημαντικό να διαθέτει ο/η νηπιαγωγός χρόνο να μιλάει με το κάθε παιδί ξεχωριστά.

☺ **Επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα, ραδιοφωνικούς σταθμούς, ζωολογικούς κήπους κ.ά.**

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις είναι σημαντικό μέρος της δουλειάς στο ολοήμερο νηπιαγωγείο. Γιατί με τις επισκέψεις σε νέα περιβάλλοντα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να αποκτήσουν νέες εμπειρίες, να αναπτύξουν την αί-

σθηση της ανακάλυψης και της δημιουργίας. Επιπρόσθετα εξελίσσεται η προσωπικότητα του παιδιού και ιδιαίτερα η πνευματική και η ηθική αυτονομία του. Αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα, η μεθοδικότητα, η συγκέντρωση, το ενδιαφέρον, η περιέργεια, η επινόηση ιδεών, ερωτήσεων, η παρατήρηση, οι συσχετίσεις πραγμάτων. Καλλιεργείται η σχέση ενήλικου - παιδιού, ο αμοιβαίος σεβασμός, η στοργή και η εμπιστοσύνη, η συνεργασία με τα άλλα παιδιά, το αίσθημα ασφάλειας.

Πιο συγκεκριμένα επιδιώκουμε να πετύχουμε από τα παιδιά:

- ✓ Να αυτενεργούν και να οδηγούνται στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους ικανότητας.
- ✓ Να καλλιεργούν την παρατηρητικότητα, τη μνήμη και τη φαντασία συγχρόνως με τις ψυχοσυναισθηματικές τους δυνατότητες.
- ✓ Να μαθαίνουν να ανακαλούν συγκεκριμένα στοιχεία, που σχετίζονται με συγκεκριμένα ερεθίσματα από το χώρο επίσκεψης.
- ✓ Να εμπλουτίζουν τον κόσμο των παραστάσεών τους.
- ✓ Να αναπτύσσουν τις κινητικές τους δεξιότητες, ώστε να χρησιμοποιούν τα υλικά που γνώρισαν για να λύνουν προβλήματα που προκύπτουν.
- ✓ Να ενθαρρύνονται να μεταδίδουν τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους και τις εμπειρίες τους.
- ✓ Να αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες τους από το χώρο επίσκεψης, να εκφράζονται ζωγραφικά, θεατρικά, κινητικά.



• Προετοιμασία πριν από την επίσκεψη

Προκειμένου ο/η νηπιαγωγός να εντάξει τις επισκέψεις στο εκπαιδευτικό του/της πρόγραμμα, καλό είναι να προετοιμάζεται, έχοντας υπόψη του/της ότι είναι ανάγκη:

Πρώτα να επικοινωνήσει και να γνωρίσει το χώρο επίσκεψης. Να συζητήσει με το προσωπικό του χώρου για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά. Να ενημερώσει το προσωπικό ότι τα παιδιά θα υποβάλουν ερωτήσεις. Να εξηγήσει επίσης ότι τα παιδιά καλό είναι να ηχογραφήσουν, ή να τραβήξουν φωτογραφίες, ή να μαγνητοσκοπήσουν, ή να ζωγραφίσουν, ή να σημειώσουν κάτι. Να ρωτήσει ακόμα το προσωπικό αν θα μπορούσε να δανειστεί κάποια αντικείμενα για περισσότερη επεξεργασία στην τάξη (μουσειοσκευές, βιβλία, στολή πυροσβέστη, ζωάκια κ.ά.).

Το βασικό του/της μέλημα είναι η ασφαλής μετακίνηση των παιδιών. Για το λόγο αυτό ζητάει τη βοήθεια κάποιων γονέων και άλλων εθελοντών. Επίσης καλό είναι να έχει τη γραπτή συναίνεση όλων των γονέων, καθώς και την άδεια από το αρμόδιο γραφείο εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια προετοιμάζει τα παιδιά στην τάξη για τη συγκεκριμένη επίσκεψη. Μπορεί να χρησιμοποιήσει, ανάλογα με το χώρο επίσκεψης, γλωσσικά παιχνίδια, φωτογραφίες, εικόνες, ιστορίες και παραμύθια, ερωτήσεις, συζήτηση, παρατήρηση,

βιβλία, εφημερίδες ή περιοδικά, χάρτες, κουκλοθέατρο, προβολή διαφανειών, θεατρικό παιχνίδι, μουσικό παιχνίδι, ακρόαση ήχων, παιχνίδια με λέξεις, κατασκευές, όνειρα, διαφημίσεις, δραματοποιήσεις κ.ά.

• Η επίσκεψη

Οι ενήλικοι που συνοδεύουν τα παιδιά ενημερώνονται για το σκοπό της επίσκεψης και για την ευθύνη που έχει αναλάβει κάθε παιδί όταν θα επισκεφθεί το συγκεκριμένο χώρο. Μπορούν να βοηθήσουν στη μεταφορά των υλικών, όπως και των διαφόρων εργαλείων (φωτογραφικές μηχανές, βιντεοκάμερες, μαγνητόφωνα), τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή της επίσκεψης. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν περισσότερα πράγματα, γι' αυτό και διατυπώνουν αυθόρμητα τις δικές τους ερωτήσεις, καθώς και τις ερωτήσεις τις οποίες έχουν εκ των προτέρων ετοιμάσει σε έναν κατάλογο. Είναι σημαντικό να μπορέσουν να βρουν χρόνο να επικεντρώσουν την προσοχή τους σ' αυτό που τους τράβηξε το ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο χώρο, ακόμα κι αν δεν το έχουν προβλέψει πριν από την επίσκεψη (Helm & Katz, 2002).

Ανάλογα με το χώρο επίσκεψης μπορούν να ασχοληθούν με παιχνίδια, παντομίμα, συζητήσεις, ψυχοκινητικές ασκήσεις, ασκήσεις φαντασίας, καταγραφές ή παιχνίδια παρατηρητικότητας και έκφρασης κ.ά. Επιπλέον ο/η νηπιαγωγός παροτρύνει τα παιδιά να περιγράψουν τι βλέπουν και να τραβήξουν φωτογραφίες. Η φωτογράφιση δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διατηρούν επικεντρωμένη την προσοχή τους στο θέμα κατά τη διάρκεια της εμπειρίας στο χώρο τον οποίο επισκέπτονται.

• Επεξεργασία στην τάξη μετά την επίσκεψη

Στόχος της επεξεργασίας είναι όλα τα ερεθίσματα, τις παραστάσεις και τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά από την προετοιμασία για την επίσκεψη και από την πραγματοποίηση της επίσκεψης να τα ολοκληρώσουν, να τα συνδέσουν μεταξύ τους και να τα εκφράσουν. Ο/η νηπιαγωγός επικεντρώνεται σε μια σύντομη επανάληψη όλων των σημείων που έχουν αναφερθεί, συμπληρώνει ελλείψεις που έχει επισημάνει και δίνει την ευκαιρία για έκφραση. Μπορούν να ακολουθήσουν δραστηριότητες, όπως συζήτηση, κατασκευές, κουκλοθέατρο, δραματοποιήσεις, εικονογραφημένες ιστορίες, έκθεση φωτογραφίας, δημιουργία εφημερίδας, εκθέσεις ζωγραφικής κ.ά. Μπορεί ακόμα ο/η νηπιαγωγός να ενθαρρύνει διάφορες δραστηριότητες, προβάλλοντας διαφάνειες από το χώρο της επίσκεψης, καινούργια βιβλία, εργαλεία κ.ά. Τα παιδιά πολλές φορές μεταφέρουν τις αντιλήψεις τους σε δισδιάστατα ή τρισδιάστατα μεγάλα αντικείμενα, πράγμα που απαιτεί να σκεφτούν και να επιλέξουν από τα διαθέσιμα μέσα και υλικά τι θα χρησιμοποιήσουν και πώς θα το χρησιμοποιήσουν για το σκοπό τους. Καθώς κατασκευάζουν και παίζουν κάποια σενάρια και ρόλους που παρατήρησαν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, συσχετίζουν τις δικές τους γνώσεις με τις προηγούμενες εμπειρίες τους και εσωτερικεύουν τις σχετικές έννοιες.

😊 Έμφαση στη δημιουργική διαδικασία

Γενικά υποστηρίζεται ότι στο νηπιαγωγείο πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία παρά στο τελικό αποτέλεσμα. Η πραγματικότητα είναι διαφορετική.

Πολλές φορές συναντάμε στους τοίχους των νηπιαγωγείων πανομοιότυπα σχέδια και κατασκευές, όπου τα παιδιά απλώς διακοσμούν συγκεκριμένα αντικείμενα ή μορφές. Αυτή η καθαρή καθοδήγηση καταπνίγει τη δημιουργικότητα, την εξερεύνηση, την ανεξαρτησία, τον πειραματισμό. Η δημιουργική διαδικασία προϋποθέτει την επιλογή, το συλλογισμό και την αντικειμενική σκέψη. Αυτή αυξάνει τη συνοχή των πληροφοριών που αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις μας και μεταμορφώνει αυτές τις πληροφορίες, δίνοντάς τους μια νέα μορφή. Για να ενθαρρύνουμε τη δημιουργική διαδικασία, θα πρέπει τα παιδιά να διερευνήσουν και να εξοικειωθούν με τον εξοπλισμό, το υλικό και τις ιδέες, να χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις για να προβούν σε νέους συσχετισμούς.

Κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας πρέπει να προσπαθήσουμε να αφομοιώσουμε όσο το δυνατόν πιο πολλές ιδέες και να εξοικειωθούμε όσο γίνεται περισσότερο με τις έννοιες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο πρόβλημα που καλούμαστε να επιλύσουμε, ώστε να μπορούμε να τις ανακαλύψουμε στη μνήμη μας αυτόματα (Dyffy, 2003).

Η δημιουργική διαδικασία συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την αίσθηση ασφάλειας και την ατιμόσφαιρα παιχνιδιού (Epstein & Τρίμη, 2005). Αν δεν εξασφαλίσουμε την ισορροπία και τα παιδιά νιώσουν ανασφαλή και αβέβαια, θα σταματήσουν τη διερεύνηση και το αποτέλεσμα θα είναι να αποφύγουν τη συγκεκριμένη εμπειρία, αντί να γίνουν δημιουργικά. Ο ρόλος που υιοθετούμε, το περιβάλλον που δημιουργούμε, ο τρόπος που παρουσιάζουμε τις εμπειρίες και το υλικό, είναι όλα πολύ σημαντικά για να επιβεβαιώσουμε ότι έχουμε πετύχει την κατάλληλη ισορροπία.

Τέλος οι ενήλικοι θα πρέπει να επικεντρώνονται στο τι κάνει το παιδί και όχι στο τι παράγει. Η έμφαση αυτή θα δώσει το βάρος στη χαρά της ανακάλυψης.

😊 Τεύμα

Την ώρα του γεύματος τα παιδιά κάθονται όλα μαζί σε τραπέζια με πετσέτες φαγητού ή τραπεζομάντιλα, όπου σερβίρεται το φαγητό που έφεραν από το σπίτι τους. Μπορεί να οριστεί ο «υπεύθυνος της τραπεζαρίας και ο βοηθός του», και μέσα στις αρμοδιότητές τους θα είναι το σερβίρισμα του φαγητού, το γέμισμα των ποτηριών με νερό, η τακτοποίηση των τραπεζιών μετά τα γεύματα. Ο υπεύθυνος της τραπεζαρίας φοράει σχετική κονκάρδα, ποδιά και παπιγιόν. Ο ρόλος του είναι σημαντικός, γιατί εκτός των άλλων τονώνει την αυτοπεποίθηση ακόμα και των πιο δειλών παιδιών. Τα παιδιά τρώνε και συζητάνε με τους φίλους τους, αλλά και τακτοποιούν τη θέση τους μόλις τελειώσουν.

Από την άλλη μεριά ο/η νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί τα παιδιά και τις αντιδράσεις τους, επινοεί συζητήσεις σχετικές με τη σωστή διατροφή, τους τρόπους συμπεριφοράς στο τραπέζι κ.ά. Η ώρα του γεύματος είναι σημαντική στη ζωή των παιδιών, γιατί τα βοηθάει να αποκτήσουν φυσική, ψυχική και συναισθηματική ευεξία.

😊 Ανάπαυση (χαλάρωση - ύπνος)

Όλα τα παιδιά μετά το γεύμα αναπαύονται. Κάποια που δεν κοιμούνται παραμένουν στο χώρο της ανάπαυσης, στα στρωματάκια τους, γιατί είναι αναγκαίο μετά το γεύμα να ξεκουράζονται. Βέβαια χρειάζεται μια «προπαιδεία» των παιδιών για τη χαλάρω-

ση. Υπάρχουν ειδικές ασκήσεις αναπνοής και χαλάρωσης, που μαζί με την κατάλληλη μουσική δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για ύπνο. Επιπρόσθετα η αφήγηση ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας παραμένει ένας κλασικός αλλά αποτελεσματικός τρόπος για να μπορέσουν τα παιδιά να κοιμηθούν.

1.9. Αποτελεσματική συνεργασία των δύο νηπιαγωγών

Το σημείο-κλειδί για τη βελτίωση των προγραμμάτων του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η συνεργασία και η επικοινωνία των δύο νηπιαγωγών. Ο Durbin παρομοιάζει το φαινόμενο της επικοινωνίας «με την κόλλα που κρατάει έναν οργανισμό ενωμένο», ενώ ο Koontz και ο O'Donnell το θεωρούν ως «το μέσο με το οποίο ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια» (Σαΐτης, 2002). Συνεπώς η επικοινωνία αποτελεί ίσως τον καθοριστικότερο παράγοντα για το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτύξει ο/η νηπιαγωγός.

Επιπρόσθετα η επικοινωνία στο ολοήμερο νηπιαγωγείο αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω της ιδιαίτερης μορφής λειτουργίας του (πρωινή - απογευματινή ζώνη), γιατί μέσω αυτής υποβοηθείται η συνεργασία και επιτυγχάνεται η ομαλή σχέση μεταξύ των δύο νηπιαγωγών. Η τάξη θεωρείται χώρος ζωής, όπου η ανταλλαγή των εμπειριών και η συνεργασία των δύο νηπιαγωγών κατέχουν κυρίαρχη θέση.

Η συνεργασία δημιουργείται συνήθως γιατί ο καθένας / η καθεμία νηπιαγωγός έχει να προσφέρει στο κοινό εγχείρημα, το οποίο εστιάζεται στην ενίσχυση του επαγγελματικού διαλόγου, απαιτεί χρόνο, περιλαμβάνει από κοινού λήψη αποφάσεων, προσεκτική διαπραγμάτευση, εμπιστοσύνη και αποτελεσματική επικοινωνία.

Η συνεργασία μοιάζει στενά συνδεδεμένη με την ιδέα της ισότητας. Συνίσταται στον επιμερισμό των καθηκόντων και των ευθυνών, στην ανταλλαγή των ιδεών, στην αλληλεγγύη, στην αλληλεπίδραση και στην αλληλεξάρτηση, καθώς και στην αμοιβαία υποστήριξη και στον αμοιβαίο σεβασμό για την πραγματοποίηση ενός κοινού έργου. Συμβάλλει στη συνάντηση δύο διαφορετικών απόψεων και έτσι προτρέπει στην επίτευξη συμφωνίας μέσα από τη συζήτηση και τη διαλεκτική αντιπαράθεση. Επιπρόσθετα η συνεργασία συνδέει φιλικά τους/τις δύο νηπιαγωγούς και ενισχύει τις ανταλλαγές των απόψεών τους.

Ωστόσο η συνεργασία εμπεριέχει δυσκολίες και διλήμματα, χρειάζεται χρόνο, απαιτεί ενέργεια και μια πληθώρα ικανοτήτων. Παρ' όλα αυτά διαφαίνονται οφέλη τόσο για τους/τις νηπιαγωγούς όσο και για τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα η συνεργασία:

- ✓ Μπορεί να οδηγήσει τους/τις νηπιαγωγούς σε ένα ενιαίο ημερήσιο πρόγραμμα, το οποίο θα έχει συνοχή, συνέχεια, ενδιαφέρον και νόημα για τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό δεν καταπονούνται με πανομοιότυπες δραστηριότητες, που διασπών και απομονώνουν τον ψυχικό τους κόσμο.
- ✓ Επιτρέπει την υγιή και εποικοδομητική επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, ενώ η δημιουργία κατάστασης ανταγωνισμού αποτελεί την αφετηρία για μια νοσηρή και αρνητική έκβαση των τυχόν διαφωνιών. Με άλλα λόγια η συνεργασία απομακρύνει τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, αλλά και όταν αυτές προκύψουν καταλήγουν σε συμβιβασμό.

- ✓ Περιορίζει την απομόνωση των νηπιαγωγών.
- ✓ Παρέχει περισσότερες πιθανότητες οι νηπιαγωγοί να είναι ενημερωμένοι, επαγγελματικά ανανεωμένοι, εμπνευσμένοι, και με το παράδειγμά τους να εμπνέουν τα παιδιά.
- ✓ Προσφέρει περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θεμελιώδεις αλλαγές στα προγράμματα προς όφελος των παιδιών.
- ✓ Οδηγεί τους/τις νηπιαγωγούς στη λήψη από κοινού αποφάσεων, στο διάλογο, στον προβληματισμό πάνω σε κοινές πρακτικές.
- ✓ Κατευθύνει τους/τις νηπιαγωγούς στην ανάπτυξη πολλαπλών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, καθώς ενθαρρύνει την ειδημοσύνη με την ανταλλαγή και την αμοιβαιότητα.

Συνεπώς το πέρασμα στη συνεργασία μοιάζει να είναι αναπόφευκτο για το ολοήμερο νηπιαγωγείο. Έτσι οι νηπιαγωγοί θα έχουν τη δυνατότητα να θέτουν σε δοκιμασία τη δική τους γνώση, να συνδιαλέγονται, να αντιπαραβάλλουν τις απόψεις τους, να διαμορφώνουν διαλεκτική σχέση και κριτικό πνεύμα, καθώς και να αποκτούν νέες γνώσεις. Να γίνει ο ένας / η μία γνώστης της συμπεριφοράς του άλλου / της άλλης, να οδηγήσει στη σωστή εκτίμηση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών και να ενεργοποιεί την έρευνα, ώστε να παράγεται υψηλότερο επίπεδο αποτελεσμάτων.

Αναλυτικότερα, για να γίνει πιο αποτελεσματική η συνεργασία των δύο νηπιαγωγών, είναι ανάγκη:

1. Να δρομολογηθεί διαρκής επικοινωνία για κοινή δράση και να υπάρχει ευελιξία ανάμεσα στους/στις δύο νηπιαγωγούς.
2. Να καταστεί υποστηρικτικός ο ρόλος του/της συμβούλου προσχολικής αγωγής αναφορικά με τη διαδικασία της συνεργασίας.

Για να επιτευχθεί η διαρκής επικοινωνία και να υπάρξει ευελιξία ανάμεσα στους/στις δύο νηπιαγωγούς, είναι ανάγκη να οργανώσουν συναντήσεις στην αρχή της σχολικής χρονιάς, καθημερινά, στο τέλος κάθε εβδομάδας και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

1.9.1. Συνάντηση στην αρχή της σχολικής χρονιάς

Στη συνάντηση αυτή αποφασίζουν να καθορίσουν τα βασικά ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να βελτιωθεί το πρόγραμμα:

- ✓ Ταξινομούν τις επιδιώξεις του ΔΕΠΠΣ ανά εβδομάδα.
- ✓ Παρατηρούν τα παιδιά και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους καθημερινά.
- ✓ Συλλέγουν πληροφορίες από πολλές πηγές και δημιουργούν φακέλους (portfolios).
- ✓ Αποφασίζουν να εναρμονίσουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά.

1.9.1.1. Ταξινομούν τις επιδιώξεις των ΔΕΠΠΣ ανά εβδομάδα.

Η ταξινόμηση των επιδιώξεων των ΔΕΠΠΣ είναι το κρίσιμο σημείο για την επικοινωνία/συνεργασία των δύο νηπιαγωγών. Οι δύο νηπιαγωγοί, με δεδομένη την παρακολούθηση της ίδιας τάξης, θα πρέπει να καταθέσουν τις απόψεις τους και να συμφωνήσουν τι νομίζουν ότι γνωρίζουν τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης και τι πρέπει στη συνέχεια να μάθουν. Με αυτό το σκεπτικό επιλέγουν τις επιδιώξεις/στόχους από το ΔΕΠΠΣ που θεωρούν απαραίτητες για την επόμενη εβδομάδα και καταλήγουν στη μέθοδο δουλειάς που θα ακολουθήσουν (project ή θεματική προσέγγιση ή απλές δραστηριότητες κ.ά.).

1.9.1.2. Παρατηρούν τα παιδιά και συλλέγουν στοιχεία για να δημιουργήσουν φακέλους (portfolios) (ΔΕΠΠΣ, 2002· Δαφέρμου κ.ά., 2004).

Οι δύο νηπιαγωγοί στην αρχική αυτή συνάντηση αποφασίζουν από τη μια μεριά να συγκεντρώσουν πληροφορίες από πολλές πηγές, για να διαπιστώσουν τι λένε/κατανοούν και τι κάνουν τα παιδιά. Για τη συλλογή στοιχείων/πληροφοριών χρησιμοποιούν τη συστηματική παρατήρηση μέσω καταγραφής, τη συγκέντρωση δειγμάτων δουλειάς παιδιών, το διάλογο και τις πληροφορίες από άλλους ενήλικους.

Από την άλλη μεριά αποφασίζουν να δημιουργήσουν φακέλους (portfolios), που είναι μια μέθοδος οργάνωσης πληροφοριών. Δηλαδή τις πληροφορίες που συλλέγουν καθημερινά από τις διάφορες πηγές που προαναφέρθηκαν τις τοποθετούν/αρχαιοθετούν στους ατομικούς φακέλους των παιδιών. Το portfolio είναι μια σκόπιμη συλλογή ενδείξεων μάθησης ενός παιδιού. Ενδείξεις που συλλέγονται με τον καιρό και οι οποίες αποδεικνύουν τις προσπάθειες, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του παιδιού.

1.9.1.3. Αποφασίζουν να εναρμονίσουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά.

Συζητούν και υιοθετούν ορισμένους κανόνες, τους οποίους προσπαθούν να τηρήσουν απέναντι στα παιδιά. Για παράδειγμα, δημιουργούν ένα θετικό κλίμα, στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά θα μάθουν να εκτιμούν και να αποδέχονται τόσο τη δική τους κουλτούρα όσο και την κουλτούρα των άλλων ανθρώπων (Chavez & Guido-DiBrido, 1999).

Ενισχύουν την αυτοαντίληψη, γιατί προσδοκούν από τα παιδιά ότι θα καταφέρουν να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους και να τις αξιοποιήσουν. Έτσι αποφασίζουν να γίνουν οι πιο ισχυροί σύμμαχοι των παιδιών στην πορεία προς την ολόπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Θέτουν τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός θετικού και ανθρώπινου κλίματος στην τάξη, που προάγει τη μάθηση, την ψυχική υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών.

Προσπαθούν να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διεκδικούν τα συμφέροντά τους με ειρηνικό και εποικοδομητικό τρόπο.

Συμφωνούν να παραχωρούν στα παιδιά το χρόνο που χρειάζεται το καθένα για να προσεγγίσει τα υλικά και τους δίνουν την ευκαιρία να προσεγγίζουν το ένα το άλλο για να εξερευνήσουν και να οικοδομήσουν τις δικές τους έννοιες.

1.9.2. Καθημερινές συναντήσεις

Σύμφωνα με το ισχύον ημερήσιο πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου, οι δύο νηπιαγωγοί έχουν στη διάθεσή τους ένα κοινό δεκαπεντάλεπτο για συνάντηση συνεργασίας και ομαλής συνέχειας του προγράμματος. Προφανώς ο χρόνος είναι ελάχιστος, ωστόσο σ' αυτό το χρονικό διάστημα θα μπορούσαν οι δύο νηπιαγωγοί μαζί με τα παιδιά να συγκεντρωθούν στην παρεούλα/κύκλο, για να πληροφορηθεί και να ενημερωθεί ο/η νηπιαγωγός της απογευματινής ζώνης για την πρωινή ροή του προγράμματος, ώστε να καταστεί φυσιολογική και ομαλή η εξέλιξή του.

1.9.3. Συνάντηση στο τέλος κάθε εβδομάδας¹⁹

Οι νηπιαγωγοί συναντιούνται στο τέλος κάθε εβδομάδας και ερμηνεύουν τις αντικειμενικές πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει. Δηλαδή εξετάζουν τις ενδείξεις που με συστηματικό τρόπο έχουν συλλέξει, καταγράφει και συνοψίζει, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που έχουν για το παιδί. Ωστόσο είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι το πιο σημαντικό γεγονός που συμβαίνει κατά τη σύνοψη είναι πως οι νηπιαγωγοί μελετούν και σκέφτονται πάνω στο πιθανό νόημα των ενδείξεων που έχουν συλλέξει προσεκτικά. Συγκρίνουν τις ενδείξεις/πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους με τους στόχους/επιδιώξεις που έθεσαν στην αρχή του προγράμματός τους. Στη συνέχεια εκτιμούν ποιες από τις επιδιώξεις/στόχους πέτυχαν και ποιες όχι και αποφασίζουν αν θα τις επαναλάβουν ή θα τις αναθεωρήσουν, ή θα προσθέσουν νέες επιδιώξεις/στόχους για την επόμενη εβδομάδα.

1.9.4. Συνάντηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι δύο νηπιαγωγοί συναντιούνται για να συζητήσουν αν η διαρκής συνεργασία που είχαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τούς βοήθησε να πραγματοποιήσουν αλλαγές στο επίπεδο της τάξης. Η συνεργασία όντως έγινε αιτία να πραγματοποιηθούν αλλαγές στις στάσεις τους απέναντι στον εαυτό τους ως νηπιαγωγών, καθώς και απέναντι στον τρόπο οργάνωσης των ημερήσιων προγραμμάτων τους; Η συνεργασία τούς οδήγησε να αμφισβητήσουν ή ακόμα και να αλλάξουν τις μεθόδους τους και το πλαίσιο αναφοράς σύμφωνα με το οποίο έπαιρναν αποφάσεις και διαμόρφωναν τις ιδέες τους; Η συνεργασία τούς βοήθησε ώστε να διατηρούν μια κριτική στάση απέναντι στον εαυτό τους; Η συνεργασία τούς βοήθησε ώστε να εμπιστευθούν τις δικές τους ικανότητες για να αξιολογήσουν και να προσαρμόσουν τις προσωπικές τους λύσεις στα προβλήματα διδασκαλίας που αντιμετώπιζαν; Τι δεν πήγε καλά; Πώς θα γίνει πιο αποτελεσματική η συνεργασία τους την επόμενη χρονιά;

1.9.5. Να καταστεί υποστηρικτικός ο ρόλος του/της συμβούλου προσχολικής αγωγής αναφορικά με τη διαδικασία συνεργασίας

Ο/η σύμβουλος προσχολικής αγωγής γνωρίζει ότι απαιτείται χρόνος για να αλλάξουν οι στάσεις και οι πρακτικές συνεργασίας στο ολοήμερο νηπιαγωγείο. Κάθε νηπιαγω-

¹⁹ Εγκύκλιος Φ.32/209/97290/Γ1 της 7/9/2007.

γός βρίσκεται σε διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας για να μάθει να συνεργάζεται, καθώς η ευρύτερη κουλτούρα του νηπιαγωγείου επιδρά θετικά ή αρνητικά στην ικανότητα των νηπιαγωγών να αναλάβουν τη δύσκολη ευθύνη της συνεργασίας. Ο ρόλος του/της συμβούλου προσχολικής αγωγής δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο να διευκολύνει τις διαδικασίες συνεργασίας, αλλά πρέπει να είναι σε θέση να συμμετέχει σε διαφόρων ειδών κριτικό διάλογο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να προάγει και να διατηρεί μια σειρά συζητήσεων προβληματισμού πάνω στις ατομικές ανάγκες των νηπιαγωγών για συνεργασία, να συμβάλλει στην παροχή κατάλληλων διαδικασιών για την ομαλή εξέλιξη του προγράμματος, να παρακολουθεί τις επιδράσεις των παραπάνω στον τρόπο σκέψης και πρακτικής των νηπιαγωγών.

Επιγραμματικά η επιτυχία της συνεργασίας υλοποιείται όταν είναι προσανατολισμένη τόσο στις ανάγκες των νηπιαγωγών όσο και σε εκείνες της πρακτικής, επιβεβαιώνοντας εμμέσως ότι το έργο του/της νηπιαγωγού απαιτεί έντονο προβληματισμό, αφοσίωση και γνώση.

Γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάτες στην εκπαίδευση των νηπίων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι εκείνα που περιλαμβάνουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους.

Η οικογένεια αποτελεί το βασικό και σταθερό σημείο αναφοράς για το παιδί. Επηρεάζει και επηρεάζεται από την εξέλιξή του και τις ιδιαιτερότητές του. Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών. Μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού, για τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντά του, καθώς και για τις εμπειρίες που βιώνει στο σπίτι και έξω από αυτό.

Στο σχεδιασμό των προγραμμάτων λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του, οι κοινωνικές αξίες και τα προϊόντα του πολιτισμού, οι προσδοκίες των γονέων και κυρίως η ανάγκη να αποκτήσουν βαθμιαία τα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια, τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά και ευτυχημένα στον κόσμο.

Το νήπιο αφομοιώνει σταδιακά τις μαθησιακές εμπειρίες του ολοήμερου νηπιαγωγείου όταν κατά τη διάρκεια της φοίτησής του αναπτύσσεται θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του, στις σχολικές πρακτικές και στην οικογενειακή υποστήριξη. Όταν τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά, νιώθουν ασφαλή, καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge & Colker, 1998). Επιπρόσθετα η συνεργασία τα βοηθάει να αναπτύξουν θετικές στάσεις για το σχολείο, τη μάθηση, να βελτιώσουν την εικόνα του εαυτού τους, τη συμπεριφορά τους και τις επιδόσεις τους (Epstein, 1995).

Ανάλογα η συνεργασία βελτιώνει και τη στάση των γονέων προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, το έργο των οποίων εκτιμούν καλύτερα μέσα από τη στενότερη συνεργασία μαζί τους (Symeou, 2002). Παράλληλα και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση και αυτοεπιβεβαίωση (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς θεωρείται η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, θετικής αλληλεπίδρασης και εμπιστοσύνης. Και αυτό διότι η συνεργασία πρωτίστως αμβλύνει τις αμοιβαίες παρανοήσεις και προκαταλήψεις που συνήθως υπάρχουν (Γεωργίου, 2000· Μπρούζος, 1998). Έτσι η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να έρθουν σε επαφή με τους γονείς σχετίζεται με το φόβο απαξίωσης του επαγγέλματός τους, την αμφισβήτηση της παιδαγωγικής τους αξίας/εξουσίας, την έλλειψη παρόμοιων εμπειριών συνεργασίας, την έλλειψη γνώσεων για τη διαχείριση της συνεργασίας κτλ. (Γεωργίου, 2000· Roffey, 2002). Έχει διαπιστωθεί όμως ότι και οι γονείς μπορεί να αποφεύγουν τη συνεργασία με το νηπιαγωγείο, επειδή πιθανόν έχουν οι ίδιοι αρνητικές εμπειρίες από αυτό. Άλλοι πάλι γονείς διακατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας, φοβούνται δηλαδή μήπως αποτύχει το παιδί τους, υποψιάζονται πιθανό έλεγχο από τον/τη νηπιαγωγό, αναπτύσσουν αισθήματα ενοχής (κυρίως οι εργαζόμενες μητέρες) και ζήλιας προς τους/τις νηπιαγωγούς, καθώς «καλούνται» να μοιραστούν με αυτούς/-ές το παιδί τους (Πανταζής, 1995).

2.1. Ζητήματα και προκλήσεις

Η οικογενειακή υποστήριξη στην προσχολική ηλικία είναι φυσική, μοναδική και βασίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις γονέων - παιδιών, οι οποίες έχουν το μεγάλο πλεονέκτημα να δημιουργούν το πλέον κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα εξαιτίας του ψυχικού δεσμού μεταξύ τους, του ενδιαφέροντος, του αυθορμητισμού και της ειλικρίνειας. Η οικογενειακή αγωγή δεν περιορίζεται μόνο στην επιμέλεια του παιδιού της προσχολικής ηλικίας για την εξασφάλιση και την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών του και στον κοινωνικοποιητικό ρόλο της, αλλά επεκτείνεται στην ψυχική υγεία του, δηλαδή στη διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας του και κυρίως στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών, καθώς και στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων του περιβάλλοντός του (Κιτσαράς, 1997).

Η διαδικασία όμως της οικογενειακής αγωγής δεν είναι μεθοδευμένη και προγραμματισμένη, αλλά ευκαιριακή και συμπτωματική. Δεν δέχονται όλα τα παιδιά, όπως είναι φυσικό, την ίδια οικογενειακή παιδαγωγική επίδραση. Η διαφοροποίηση οφείλεται τόσο σε κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, μορφωτικούς, ψυχολογικούς παράγοντες της οικογενειακής ζωής όσο και στις ικανότητες, στα ενδιαφέροντα και στα κίνητρα του παιδιού.

Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, που θεωρείται συμπληρωματικό του οικογενειακού, αποτελεί μέρος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και προσφέρει προγράμματα αντισταθμιστικής παιδαγωγικής βοήθειας στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής.

Το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο συστήματα που έχουν κοινό σημείο το ενδιαφέρον τους για το παιδί. Το σύστημα της οικογένειας, δηλαδή το σύνολο των μελών που την αποτελούν και οι μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, καθώς και το σύστημα του σχολείου –εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής κ.ά. και οι μεταξύ τους σχέσεις– έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η ιεραρχική οργάνωση, οι κανόνες, οι αξίες και το ήθος (Dowling & Osborn, 1985).

Έτσι παρά τα κοινά χαρακτηριστικά της οικογένειας και του σχολείου οι προσπά-

θεις δεν τελεσφορούν πάντα. Συχνά παρατηρείται στάση αντιπαράθεσης μεταξύ τους και ενοχοποίησης των μεν από τους δε για τις χαμηλές επιδόσεις ή τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζει το παιδί. Είναι αναπόφευκτο να αλληλεπιδρούν διαφορετικά αξιακά συστήματα, τα οποία πολλές φορές ισορροπούν σε κοινές τάσεις και κοινούς σκοπούς διαπαιδαγώγησης του παιδιού, αλλά και άλλες φορές βρίσκονται σε έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις.

Οι παράγοντες που αφορούν το παιδί, όπως η προσωπικότητα, η νοητική κατάσταση, τα κίνητρα και η διάθεσή του, καθώς και οι εξωτερικοί παράγοντες (οι συνθήκες ζωής, η δομή και η λειτουργία της οικογένειας, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το κλίμα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί κτλ.), παίζουν σημαντικό ρόλο στη γνωστική αλλά και στην κοινωνική εξέλιξη του (Epstein, 1995). Τα χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης ή παρουσίας ορισμένων από τους πιο πάνω παράγοντες συσχετίζονται με τη μη ικανοποιητική σχολική επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού, τόσο προς τους άλλους όσο και προς τον εαυτό του.

Ο σεβασμός στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις δυνατότητες κάθε παιδιού αποτελεί το πρώτο βήμα αναγνώρισης του «εδάφους» πάνω στο οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να καλλιεργήσουν δεξιότητες και γνώσεις και να αφήσουν να αναπτυχθούν εμπειρίες. Η αναγνώριση αυτή ωστόσο απαιτεί τη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ή ακόμα και με τους ειδικούς. Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται οι γονείς να συμφωνούν σε βασικές έστω αξίες και μεθόδους με το σχολείο, πράγμα το οποίο συνεπάγεται:

- Συνεργασία με τακτική επικοινωνία.
- Γονεϊκή συμμετοχή.

Η επικοινωνία και η γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλουν καθοριστικά στην καλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, στην ικανοποιητική απόδοση-επίδοση και στη συνολική προσωπική-κοινωνική ανάπτυξή του (Γεωργίου, 2000). Γενικά οι σχετικές με τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας έρευνες των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η αξιοποίηση της δυναμικής της οικογένειας μέσω της συνεργασίας της με το σχολείο συμβάλλει στη θετική επίδραση όχι μόνο στο παιδί, αλλά και στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνολικότερα (Greenwood & Hickman, 1991· Ματσαγγούρας, 2008).

Όλες οι προσπάθειες που καταβάλλονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αρμονίας με την οικογένεια, σε μια κοινή πορεία ικανοποίησης των δικαιωμάτων του παιδιού, αλλά και μιας σύνθεσης συμφερόντων όλων των προσώπων γύρω από το παιδί, απαιτούν έναν ολοκληρωμένο κάθε φορά ετήσιο προγραμματισμό των δράσεων μιας σχολικής μονάδας. Προϋπόθεση για τη λειτουργία της συμπληρωματικότητας των ρόλων του εκπαιδευτικού και του γονέα είναι η ενίσχυση της συμμετοχής σε κάθε πρόσκληση ανάγκης και επιπλέον η αντιμετώπιση των ειδικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σύγχρονο περιβάλλον.

Η γονεϊκή συμμετοχή στη σχολική διαδικασία αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα». Αρκετοί μελετητές ασχολήθηκαν με το θέμα, ωστόσο εννοούν ή ορίζουν διαφορετικά τη γονεϊκή συμμετοχή, όπως π.χ. μια απλή επίσκεψη στο σχολείο, τις γονεϊκές προσδοκίες ή την εποπτεία της καθημερινής σχολικής εργασίας (Γεωργίου, 2000· Μπόνια κ.ά., 2008).

Η Epstein (1995) αναγνωρίζει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής συμμετοχής: α) Δραστηριότητες των γονέων που αποσκοπούν στη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι, β) επικοινωνία γονέων - σχολείου για την πρόοδο των παιδιών τους, γ) συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και εθελοντική προσφορά προς το σχολείο, δ) συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο και γενικότερα στη μάθηση στο σπίτι, ε) συμμετοχή των γονέων στα συμβούλια λήψης των αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου και στ) συμμετοχή των γονέων στην αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες που στοχεύουν στη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης.



Πρόσφατα ο Ματσαγγούρας (2008), διερευνώντας τα μοντέλα σχέσεων σχολείου - οικογένειας σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα, μελέτησε την αρμονική σύζευξη δύο μοντέλων. Το πρώτο είναι η επικουρική συμμετοχή γονέων, κατά την οποία το σχολείο παραμένει κυρίαρχο στις σχέσεις της συνεργασίας του με την οικογένεια, την οποία προσπαθεί να συντονίσει στους στόχους του και στις δραστηριότητές του. Στις περιπτώσεις των «ελλειμματικών» οικογενειών το σχολείο παρεμβαίνει άμεσα, για να τις ενισχύσει στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Στο μοντέλο αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαγγελματικά απειλούμενοι, διότι διατηρούν την επαγγελματική τους αυτονομία. Οι γονείς αναλαμβάνουν τις κατ' οίκον εργασίες, ενώ συμμετέχουν οριακά σε όργανα λήψης αποφάσεων, όπως είναι οι θεσμοθετημένες από το νόμο σχολικές επιτροπές. Όλα αυτά όμως γίνονται στο χώρο του σχολείου και με τους όρους του σχολείου. Το μοντέλο αυτό είναι ιδιαίτερα δημοφιλές, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των γονέων (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία). Ως προβληματικό σημείο τους θεωρείται η αδυναμία μιας μεγάλης κατηγορίας γονέων, κυρίως των χαμηλών στρωμάτων και αλλοδαπών, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της συνεργασίας. Το δεύτερο μοντέλο, το διαπραγματευτικό, τονίζει την έντονη και συστηματική ενεργοποίηση των γονέων, αυξάνοντας παράλληλα τις δικαιοδοσίες συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι οι γονείς ξέρουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών τους και διεκδικούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, κυρίως σε προγράμματα ειδικής αγωγής και προσχολικής αγωγής (Pugh & De Ath, 1989· Φτιάκα, 2004). Ο εκπαιδευτικός, πέρα από την εξειδικευμένη κατάρτιση, πρέπει να κατέχει και δεξιότητες συμβουλευτικής. Το μοντέλο αυτό είναι λιγότερο δημοφιλές, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των γονέων.

Από την άλλη πλήθος παραγόντων, όπως το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι προσδοκίες και οι στάσεις τους, η ηλικία, το φύλο, η νοημοσύνη του παιδιού κ.ά., παίζουν σημαντικό ρόλο στο αποτέλεσμα της συμμετοχής, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι συνολικότερες αξίες μιας κοινωνίας και ο βαθμός που αυτή τείνει να αποδίδει την αποτυχία γενικά σε εξωτερικούς παράγοντες (όπως η τύχη) ή σε εσωτερικούς παράγοντες (όπως η προσωπική προσπάθεια) (βλ. και Μπόνια κ.ά., 2008). Ο Μάνεσης (2008) διαπίστωσε ότι το περιεχόμενο της επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευ-

τικούς διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ενημερώνουν τους γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας αναλυτικά όχι μόνο για ζητήματα που αφορούν την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά και για τον τρόπο εργασίας τους στην τάξη. Τους δίνουν επίσης συμβουλές για τρόπους βοήθειας στο σπίτι. Αντίθετα η επικοινωνία των γονέων της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας με τους εκπαιδευτικούς αφορά κατά κύριο λόγο τις δυσκολίες μάθησης του παιδιού.

Είναι επιβεβαιωμένο ότι η γονεϊκή συμμετοχή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη κάποιων ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, όπως είναι το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, η εικόνα για τον εαυτό, οι υψηλές προσδοκίες, οι θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, η ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή, η αντίσταση στην κατάχρηση ουσιών και η αποφασιστικότητα για τη σχολική επίδοση (Trusty, 1998).

Η οικογενειακή συνοχή είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας, που θα πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η συνοχή ορίζεται ως «ο βαθμός σύνδεσης, βοήθειας και υποστήριξης που τα μέλη της οικογένειας προσφέρουν το ένα προς το άλλο» (Moos & Moos, 1986). Ο βαθμός ωστόσο *συναισθηματικής σύνδεσης* και το επίπεδο της πραγματικής ή της υποτιθέμενης *αυτονομίας* των μελών της οικογένειας είναι αυτά που ενδιαφέρουν να εξεταστούν σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Η διατήρηση της συνοχής και ταυτόχρονα η ανάπτυξη της διαφοροποίησης, χωρίς το αίσθημα των γονέων για κίνδυνο απώλειας του παιδιού, επιτυγχάνονται κυρίως με την απεμπλοκή τους από προσωπικές προσδοκίες που προβάλλουν επάνω του.

Στην αναγνώριση των προσωπικών δυνατοτήτων των παιδιών στο πλαίσιο της συνοχής, που «επιτρέπει» την προσωπική ανάπτυξη και τη βαθμιαία αυτονόμηση, εντάσσονται και οι σύγχρονες μελέτες γύρω από τους τύπους μάθησης (Leaver, 1997). Οι τύποι μάθησης είναι χαρακτηριστικές γνωστικές, συναισθηματικές και σωματικές συμπεριφορές, που χρησιμεύουν ως σχετικά σταθεροί δείκτες για το πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται, αλληλεπιδρούν και ανταποκρίνονται στο μαθησιακό περιβάλλον.

Ο τύπος μάθησης αναφέρεται, σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό του Prashnig (1994), στο σύνολο των βιολογικών και των εξελικτικών χαρακτηριστικών που έχει κάθε άτομο/μαθητής και που σημασιοδοτεί τους τρόπους με τους οποίους επεξεργάζεται τις πληροφορίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές στους τύπους μάθησης, τόσο ο/η νηπιαγωγός όσο και ο γονέας, «επιτρέπουν» και ενθαρρύνουν τον προσωπικό τρόπο μάθησης, που δίνει χαρά για μάθηση, διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και οδηγεί στην αυξημένη αυτοεκτίμηση. Από τις αισθήσεις μας η όραση, η ακοή, η αφή, καθώς και η κίνηση επιδρούν περισσότερο στη μετάδοση πληροφοριών, στη μάθηση και στη μνήμη. Τα παιδιά αρχικά μαθαίνουν κιναισθητικά (δηλαδή συμμετέχουν με όλο τους το σώμα στην επεξεργασία πληροφοριών και βασικών δεξιοτήτων). Με την αφή μαθαίνουν όλα όσα τους κινούν το ενδιαφέρον, ενώ αργότερα, γύρω στα οχτώ, προτιμούν να παρατηρούν. Γύρω στα έντεκα γίνονται καλοί ακροατές και θυμούνται πολύπλοκες πληροφορίες. Για άλλα άτομα η σημαντικότερη αίσθηση-μέσο αντίληψης είναι η όραση και δεύτερη η αφή, ενώ για άλλα κάποιος άλλος συνδυασμός. Οι οπτικοί τύποι λοιπόν, οι ακουστικοί, οι κιναισθητικοί και οι απτικοί αποτελούν το ακροατήριο της τάξης, τους οποίους θα πρέπει ο/η νηπιαγωγός και ο γονέας να αναγνωρίσουν σε κάθε παιδί και να επιτρέψουν τη διαφορετικότητα στους τρόπους

πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας στη μάθηση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στο πρόβλημα της γενίκευσης της γνωστικής διαδικασίας μέσα στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, όπου άλλοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προχωρούν γρήγορα, ενώ κάποιοι άλλοι προχωρούν πιο αργά. Η «ισοπέδωση» βέβαια των διαφορών για χάρη της απλούστευσης ισοπεδώνει πολλές φορές μαζί και τις προσωπικότητες των παιδιών μέσα από τις συγκρίσεις.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό του οικογενειακού συστήματος που αξίζει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής –εκτός από τη συνοχή, που εξετάστηκε προηγουμένως– είναι η γονεϊκή συμπεριφορά και οι ενδοοικογενειακές σχέσεις (Γεωργίου, 2000). Ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν τη σημαντική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη θετική ή αρνητική ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας του νηπίου και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του.

Ακόμα συμφωνούν ότι πολλά προβλήματα των παιδιών στο σχολείο (π.χ. επιθετική συμπεριφορά) αντανακλούν δυσκολίες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ο/η νηπιαγωγός, εάν έχει αρκετές πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε νηπίου, θα μπορεί από την αρχή να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη παιδαγωγική στρατηγική για να το βοηθήσει. Στην πραγματικότητα όμως αυτό είναι πολύ δύσκολο, διότι αφενός οι οικογενειακές διαπροσωπικές σχέσεις είναι πολύπλευρες και αλλάζουν συνεχώς καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και αφετέρου οι απαντήσεις των γονέων δεν είναι πάντοτε ειλικρινείς και πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των γονέων που έχουν αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη Λαλούμη-Βιδάλη (1996) είναι:

- Η ενθάρρυνση και η επιβράβευση από τους γονείς των παιδιών που επιδεικνύουν έναν όχι αποδεκτό τύπο κοινωνικής συμπεριφοράς (π.χ. ένα επιθετικό αγόρι μπορεί να ενθαρρύνεται από τον πατέρα του για να είναι ο «δυνατός» της παρέας).
- Η αποτυχία των γονέων να ελέγξουν αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς και να ενισχύσουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη της κοινωνικής προσαρμογής.
- Η αδιαφορία των γονέων, η παραμέληση, η έλλειψη αγάπης και στοργής, καθώς και η απόρριψη των παιδιών τους.
- Η επιθετικότητα των γονέων και η χρήση βίας απέναντι στα παιδιά τους. Αυτή η συμπεριφορά συνδέεται πολλές φορές με υπερβολική ή όχι αυστηρότητα και χρήση συχνής σωματικής κακοποίησης των παιδιών.



Οι νηπιαγωγοί επομένως θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στην πολυπλοκότητα των οικογενειακών σχέσεων και ευέλικτοι όσον αφορά τους παιδαγωγικούς χειρισμούς και τους τρόπους επικοινωνίας με την οικογένεια.

Ιδιαίτερα στο χώρο της προσχολικής αγωγής, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του γονέα αλληλοσυμπληρώνονται, η εφαρμογή οποιασδήποτε παιδαγωγικής παρέμβασης θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει το οικογενειακό πλαίσιο που στηρίζει το παιδί. Κατά την αρχική μάλιστα ένταξη του παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον η αποδοχή του προβλήματος του παιδιού από τους γονείς είναι ακόμα ελλειμματική. Επομένως η ευθύνη της αρχικής ενημέρωσης, της καθοδήγησης και της ψυχολογικής στήριξης του γονέα συχνά βαρύνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Έτσι η συμβουλευτική των γονέων αποτελεί μέρος της εργασίας των εκπαιδευτικών, παρόλο που εφαρμόζεται πιο εξειδικευμένα και σε ένα άλλο πλαίσιο από άλλους ειδικούς (Κοντοπούλου, 1998).

Μια κοινή επίσης προσέγγιση, που αφορά και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και στοχεύει στην καλύτερη σχέση των δύο προς όφελος του παιδιού, θα πρέπει να έχει για στόχους (Molnar & Lindquist, 1990):

- ✓ *Να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου, οικογένειας, παιδιών (π.χ. με απευθείας τακτική επαφή των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο μέσω των επιλεγμένων πληροφοριών που μεταφέρει το παιδί στους γονείς).*
- ✓ *Να διευκρινίσει τις διαφορές στην αντίληψη που έχει ο καθένας για το πρόβλημα, εστιάζοντας στο πώς αυτό εμφανίζεται παρά στο γιατί.*
- ✓ *Να διαπραγματευτεί από κοινού κάποιους στόχους σε σχέση με την επιθυμητή συμπεριφορά ή επίδοση του παιδιού.*
- ✓ *Να ξεκινήσει από κοινού την εξεύρεση διαύλου επικοινωνίας για συγκεκριμένα βήματα προς την πραγμάτωση της αλλαγής.*

Τρία βασικά ερωτήματα που μπορούν εξαρχής να τεθούν για να λειτουργήσει μια παρέμβαση σε σχέση με το πρόβλημα ενός παιδιού είναι:

- *Ποιος ενδιαφέρεται άμεσα;*
- *Γύρω από τι στρέφεται το ενδιαφέρον;*
- *Ποιες είναι οι προσδοκίες αυτών που ενδιαφέρονται σχετικά με μια παρέμβαση που επιχειρείται;*

Κατά τους Dardig & Rossert (1979) και Heward (1996), τα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο/η νηπιαγωγός από τη συνεργασία του/της με τους γονείς είναι τα εξής:

- *Μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και των επιθυμιών των γονέων.*
- *Συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού.*
- *Πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών που παρέχονται από τους γονείς.*
- *Αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση των κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο.*
- *Στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς.*

Πάνω απ' όλα όμως μια παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών πα-
ρέχει στο παιδί:

- ✓ Μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους όπου ζει και κινείται, δηλαδή στο σχολείο και στο σπίτι.
- ✓ Αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση και εξέλιξη.
- ✓ Πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες.

Όλα αυτά αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η δημιουργία όμως και η διατήρηση μιας τέ-
τοιας σχέσης δεν είναι πάντοτε εύκολη. Πολλές φορές η συνεργασία εκπαιδευτικών -
γονέων κρίνεται από τους ίδιους ως μη ικανοποιητική. Οι γονείς παραπονιούνται ότι οι
εκπαιδευτικοί δεν τους καταλαβαίνουν, δεν παίρνουν υπόψη τη γνώμη και την επιθυ-
μία τους, δεν τους αφιερώνουν χρόνο, δεν φέρονται σωστά στο παιδί τους. Οι εκπαι-
δευτικοί συχνά χαρακτηρίζουν τους γονείς «προβληματικούς», ισχυρίζονται ότι δεν εί-
ναι συνεργάσιμοι, δεν δίνουν ακριβείς πληροφορίες για το παιδί τους, δεν δέχονται τη
γνώμη τους, τους θεωρούν ανεπαρκείς, απαιτητικούς και επιθετικούς.

Η συναισθηματική φόρτιση, ο αμοιβαίος καταλογισμός ευθυνών και ο φόβος απόρ-
ριψης και περιθωριοποίησης των γονέων αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στη συ-
νεργασία τους με τους νηπιαγωγούς. Συχνά οι νηπιαγωγοί δεν είναι προετοιμασμένοι
να αντιμετωπίσουν το παιδί και το γονέα, αλλά και να ελέγξουν τα προσωπικά τους συ-
ναισθήματα (ενοχή, πίεση, ανημποριά, θυμό, ταύτιση, οίκτο κ.ά.) και τις προκαταλήψεις
τους. Εμπόδιο στις σχέσεις τους μπορεί επίσης να αποτελέσει και η διαφοροποίηση ως
προς τις αξίες και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και η διαφορετική οπτική
του προβλήματος, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει μια αγεφύρωτη διάσταση ως προς
τον τρόπο που προσεγγίζουν την πραγματικότητα. Οι Carey et al. (1998), διερευνώντας
τις απόψεις διευθυντών νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων σχετικά με τους παρά-
γοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή συμμετοχή, κατέληξαν στους ακόλουθους:

Έλλειψη χρόνου από πλευράς εκπαιδευτικών (56%), ανεπαρκής κατάρτιση πάνω
στις τεχνικές ενίσχυσης της γονεϊκής συμμετοχής (48%), έλλειψη επαρκούς μόρφωσης
από την πλευρά των γονέων για βοήθεια των παιδιών στο σπίτι (38%), αρνητικές στά-
σεις των γονέων απέναντι στο σχολείο (23%) και διαφορές στο γλωσσικό κώδικα μετα-
ξύ γονέων και εκπαιδευτικών (12%).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν σχηματίσει γνώμες ο ένας για τον άλλον
και έχουν υιοθετήσει στάσεις εντελώς ακατάλληλες και αντιπαραγωγικές για την ανά-
πτυξη και τη διατήρηση της καλής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η
διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει τις παρακάτω στάσεις και συμπεριφορές των εκπαι-
δευτικών που δημιουργούν σημαντικά εμπόδια στη σχέση τους με τους γονείς των μα-
θητών τους:

- **Οι γονείς ως ευάλωτοι πελάτες:** Οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν τους γονείς μόνο ως αδύναμες ψυχές που χρειάζονται βοήθεια σφάλουν θανάσιμα, υποστηρίζει ο Sonnenschein (1981). Οι γονείς χρειάζονται τους εκπαιδευτικούς όσο χρειάζονται και οι εκπαιδευτικοί τους γονείς.
- **Οι γονείς ως ασθενείς:** Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το να έχει κάποιος

ένα παιδί με αναπηρία τον καθιστά αυτόματα υποψήφιο για ψυχοθεραπεία ή φαρμακοθεραπεία (Πολυχρονοπούλου, 1995).

- **Οι γονείς ως υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού τους:** Υπάρχουν γονείς που νιώθουν υπεύθυνοι για το πρόβλημα του παιδιού τους, αλλά με λίγη παρότρυνση από τον εκπαιδευτικό μπορεί να αισθανθούν εκατό τοις εκατό ένοχοι.
- **Οι γονείς ως λιγότερο νοήμονες από τους εκπαιδευτικούς:** Οι γονείς συχνά θεωρούνται πως έχουν μια προκατάληψη ή ένα συναισθηματικό μπλοκάρισμα, που τους εμποδίζει να κάνουν αντικειμενικές παρατηρήσεις για την κατάσταση του παιδιού τους. Οι πληροφορίες λοιπόν που έχουν να δώσουν συχνά αγνοούνται, πράγμα που τους κάνει να νιώθουν λιγότερο νοήμονες και χρήσιμοι από τους ειδικούς.
- **Οι γονείς ως αντίπαλοι:** Ορισμένοι εκπαιδευτικοί «περιμένουν τα χειρότερα» από τη συνεργασία τους κυρίως με τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, επειδή έχει συμβεί να βιώσουν άσχημες καταστάσεις με κάποιους «δύσκολους» γονείς. Ξεκινούν έτσι αρνητικά κάθε καινούργια σχέση με την οικογένεια του μαθητή τους.
- **Η τάση για ετικετοποίηση των γονέων:** Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ετικετοποιούν τους γονείς, όπως ετικετοποιούν και τους μαθητές τους. Οι Blamires et al. (1997) μας πληροφορούν ότι τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μια καινούργια ψευδοκοινωνική επιστήμη μεταξύ κάποιων ειδικών, η οποία αφορά τη συνεργασία με γονείς. Ορισμένοι την ονομάζουν «παρεντολογία» (parentology) και την ορίζουν ως κατηγοριοποίηση γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες από εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς επιστήμονες και επαγγελματίες. Η ταξινόμηση όμως σε κατηγορίες δεν βοηθάει καθόλου την οποιαδήποτε συνεργασία. Ετικέτες όπως «αγχωτικός», «συναισθηματικά διαταραγμένος», «εχθρικός», «παράλογος», «ανασφαλής», «προβληματικός» κτλ. εμποδίζουν ή διαλύουν την καλή σχέση και την επικοινωνία.

Οι νηπιαγωγοί που εργάζονται κυρίως με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών αυτών παρουσιάζει την ίδια ποικιλία, ως προς το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, τη δομή, τη δυναμική του, με αυτό των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Ωστόσο οι επιπλέον δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο επιβάλλουν μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση.

Η συνεργασία των νηπιαγωγών με τους γονείς μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο όταν βασίζεται στην αποδοχή του παιδιού και των γονέων ως ατόμων που χρειάζονται στήριξη, αλλά συγχρόνως δικαιούνται να συναποφασίζουν και να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε παρέμβαση αφορά το παιδί τους. Η παράλληλη αντιμετώπιση των γονέων ως συνεργατών αλλά και ως ατόμων που χρειάζονται ευέλικτους χειρισμούς δεν είναι πάντα εύκολη. Αυτή απαιτεί μια ολοκληρωμένη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών, που καλούνται να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαδικασία αποδοχής και αντιμετώπισης του προβλήματος (Κοντοπούλου, 1998).

Ο/η νηπιαγωγός θέτει ρεαλιστικούς και εφικτούς στόχους για κάθε παιδί και φροντίζει να του προσφέρει πρόσθετη υποστήριξη με ιδιαίτερες παρουσιάσεις, συζητήσεις και δραστηριότητες, τις οποίες προσπαθεί να προσαρμόζει στις δυνατότητές του. Σε περίπτωση που υπάρχουν παιδιά με κινητικά και αισθητηριακά προβλήματα διαμορφώ-

νει το χώρο, τα έπιπλα και τα υλικά κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Οι παραπάνω προσαρμογές απαιτούν τη συνεχή συνεργασία με την οικογένεια, τους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί, καθώς και την επαφή με τον/τη σύμβουλο ειδικής αγωγής.

Από την άλλη μεριά επίσης οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο συχνά υπόκεινται στην ίδια διαδικασία, εντείνοντας τις δυσκολίες στις σχέσεις γονέων και νηπιαγωγών, κυρίως λόγω της μειονεξίας που δημιουργούν οι πολιτισμικές σταθερές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Γεγονός που οδηγεί σε μια διαδικασία στιγματισμού αλλά και σε διακρίσεις (Lanfranchi, 1998). Όταν μια οικογένεια δεν είναι ενταγμένη στην κοινωνία λόγω πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και όταν δεν λειτουργεί ουσιαστικά η ένταξη του παιδιού, η δημιουργία ενός δικτύου αντιμετώπισης αποδεικνύεται δύσκολη.

Θα πρέπει όμως η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο νηπιαγωγείο να αντιμετωπίζεται ως μία πολύ θετική ευκαιρία, που βοηθάει όλα τα παιδιά να διαμορφώσουν νέες σχέσεις με τη μορφωτική διαδικασία και εμπλουτίζει τους μαθητές και τη σχολική ζωή με νέες προτάσεις και συμπεριφορές. Ιδιαίτερα στο ολόήμερο νηπιαγωγείο, όπου η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού έχει απέραντα περιθώρια έκφρασης, δίνεται μια σημαντική ευκαιρία για διαδικασίες επιτυχούς ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στα μορφωτικά δρώμενα. Μια σωστή ένταξη στο νηπιαγωγείο θα έχει αναμφίβολα πολύ θετικές συνέπειες για τις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες (Χρυσάφιδης, 2004).

Ο σεβασμός λοιπόν του ενός προς τον άλλο, μέσω της κατανόησης της πολιτισμικής ή θρησκευτικής του ταυτότητας, της γλώσσας, καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την πολλαπλότητα και τη γοητεία του κόσμου. Με αυτή την προοπτική μπορούν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες και εκδηλώσεις σε συνεργασία με τους γονείς και άλλους αρμόδιους φορείς ή συλλόγους (π.χ. χοροί, τραγούδια, φαγητά-γλυκά, δραματοποίηση ξενόγλωσσων παραμυθιών, μεταφράσεις κειμένων κ.ά.).

Η συνεργασία άλλωστε με τους γονείς στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης στο νηπιαγωγείο παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς και αλλοδαπών μαθητών προϋποθέτει προσωπική συμμετοχή, συντροφικότητα, ενσυναίσθηση, εσωτερική ισορροπία, σταθερότητα και ευελιξία. Στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους γονείς μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτές οι νέες προκλήσεις και να επιτευχθούν μικρές αλλαγές, που η σταδιακή τους διεύρυνση μπορεί να αποτελέσει τη βάση για καλύτερη επικοινωνία τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και ανάμεσα στο scho-



λείο και στην οικογένεια. Η επιλογή επομένως των κατάλληλων δεξιοτήτων επικοινωνίας και χειρισμών είναι αποτέλεσμα γνώσεων, ευαισθητοποίησης και δημιουργικότητας. Οι Κουρκούτας & Ελευθεράκης (2008) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα μιας συμβουλευτικής παρέμβασης, η οποία σχεδιάστηκε για να ενισχύσει τη συνεργασία και την επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών. Αναπτύχθηκαν συζητήσεις, δόθηκαν ερμηνείες, συμβουλές και καθοδηγήσεις (σε συνεργασία με ψυχολόγο) στα ακόλουθα θέματα: α) Μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών, β) αναπτυξιακές φάσεις και γνωστικές/ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες ή ελλείμματα, γ) μελέτη στο σπίτι, δ) ψυχολογία του παιδιού και δυναμική της οικογένειας (στάσεις γονέων, ανταγωνισμοί μεταξύ αδερφών, επιβραβεύσεις, τιμωρία, κίνητρα, σχέσεις με συνομηλίκους), ε) προβλήματα συμπεριφοράς, στ) ο συμβολικός και επιστημονικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ζ) ο ρόλος του πατέρα στην ακαδημαϊκή και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, και η) ενσωμάτωση παιδιών μεταναστών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αξιολόγησαν την παρέμβαση πολύ θετικά.

Συμπερασματικά η αποδοχή της συνεργασίας με τους γονείς προϋποθέτει μια σειρά δομικών αλλαγών, σε συλλογικό/θεσμικό και σε ατομικό επίπεδο από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Μπρούζος, 2003). Οι αλλαγές αυτές, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβάνουν τη διεύρυνση των αντιλήψεων σε σχέση με τους αμοιβαίους ρόλους γονέων και εκπαιδευτικών, την έμφαση που πρέπει να δώσουν οι εκπαιδευτικοί στις συνεργατικές σχέσεις με τους γονείς, τα νήπια και με άλλους επιστήμονες (Κουρκούτας & Ελευθεράκης, 2008). Τα σχολεία που ανέπτυξαν επιτυχημένα προγράμματα συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών είχαν υιοθετήσει διευρυμένη αντίληψη για το ρόλο των γονέων σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου, αλλά και μια διευρυμένη αντίληψη σε σχέση με το συνεργατικό-συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Κουρκούτας & Ελευθεράκης, 2008· Sheridan & Gutkin, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό η Νόβα-Καλτσούνη (2004) προτείνει στους εκπαιδευτικούς:

- ❑ Να επικοινωνούν με τους γονείς, τονίζοντάς τους ότι η συμμετοχή και η υποστήριξη των παιδιών τους έχουν μεγάλη επίδραση στη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών. Να τους εξηγήσουν ότι δεν είναι απαραίτητο να έχουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης ή αρκετό ελεύθερο χρόνο.
- ❑ Να παρακινούν τους γονείς να συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία από την ώρα που το παιδί τους πρωτοπηγαίνει στο σχολείο.
- ❑ Να διδάσκουν τους γονείς ότι δραστηριότητες όπως, π.χ., η ενασχόληση με εικονογραφημένες ιστορίες αυξάνουν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού.
- ❑ Να αναπτύσσουν προγράμματα για γονεϊκή συμμετοχή, τα οποία περιλαμβάνουν υποδείγματα για τον τρόπο που μπορεί να βοηθήσει κανείς τα μικρά παιδιά να μαθαίνουν.
- ❑ Να δίνουν οδηγίες και να κινητοποιούν γονείς παιδιών που μειονεκτούν και οι οποίοι δύσκολα κινητοποιούνται.
- ❑ Να τονίζουν ιδιαίτερα ότι οι γονείς είναι συνεργάτες του σχολείου και ότι η συμμετοχή τους είναι απαραίτητη και πολύτιμη.

2.2. Στρατηγικές επιτυχημένης επικοινωνίας με τους γονείς

Η έννοια της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατη και αποτελεί ένα μεγάλο ερευνητικό πεδίο στις ανθρώπινες σχέσεις. Είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, κατά την οποία μεταφέρονται πληροφορίες μέσα σε κλίμα αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, που βοηθά στην ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ παιδαγωγών - παιδιών, παιδιών μεταξύ τους και παιδαγωγών - γονέων. Οι διάφορες παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας, κυρίως μεταξύ γονέων - εκπαιδευτικών, αναπτύσσονται κυρίως στα πρακτικά και όχι στα θεσμικά πλαίσια της όλης πολιτικής του προσχολικού χώρου (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Ο σκοπός της επικοινωνίας είναι αυτός που τις περισσότερες φορές προσδιορίζει και τη μορφή της. Έτσι μια ευρύτητα στόχων στη συνεργασία γονέων - νηπιαγωγών προκαλεί ποικιλία πρακτικών τρόπων επαφής και αποφυγή του κινδύνου μονοσήμαντης γραμμικής κατεύθυνσης.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες τυπολογίες για τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Ο Tomlinson (1991) διακρίνει μεταξύ των ακόλουθων τεσσάρων τρόπων επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο:

- ✓ Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου - οικογένειας μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων.
- ✓ Προσωπική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (εργασία στην τάξη ή στο σπίτι).
- ✓ Άτυπη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων (ως μελών του ακροατηρίου ή με άλλη παθητική παρουσία).
- ✓ Επίσημη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου (ως εκλεγμένων μελών του διοικητικού συμβουλίου ενός εκτελεστικού σώματος, όπως είναι οι σύλλογοι γονέων).



Η πιο εύχρηστη και γενικότερα αποδεκτή κατηγοριοποίηση των τρόπων με τους οποίους το σχολείο όχι μόνο επικοινωνεί αλλά και συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών έχει προταθεί από την Epstein (1995) και περιλαμβάνει τους ακόλουθους έξι τύπους σχέσεων μεταξύ των δύο αυτών μικροσυστημάτων:

- ✓ *Επικοινωνία σχολείου - οικογένειας. Ενημέρωση των γονέων για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών και ενημέρωση του σχολείου για τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι και ειδικά σε ό,τι αφορά τη μάθηση και τη συμπεριφορά του παιδιού.*
- ✓ *Εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο. Προσφορά υπηρεσιών των γονέων σε θέματα του σχολείου.*

- ✓ Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, ως υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τη μάθηση.
- ✓ Πρόσθετη βοήθεια από το σχολείο στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού.
- ✓ Συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου, καθώς και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους.
- ✓ Συνεργασία σχολείου - οικογένειας - κοινότητας για την αξιοποίηση πόρων και υπηρεσιών για τις ανάγκες του σχολείου.

Η ιδανική αυτή μορφή επικοινωνίας δεν παρατηρείται ασφαλώς σε όλα τα σχολεία, αφού άλλα την προωθούν με διάφορους τρόπους, ενώ άλλα, ανάλογα με το κλίμα και την «κουλτούρα» (τάση για καινοτομίες, διάθεση συνεργασίας, ανοιχτότητα/κλειστότητα), την αποτρέπουν.

Για την ανάπτυξη συνεργασιών απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική επικοινωνία με τους γονείς, μέσω κυρίως των προγραμματισμένων συναντήσεων, ώστε όλοι οι γονείς να ενημερώνονται, και η οποία μπορεί να εξασφαλιστεί με εναλλακτικούς τρόπους, όπως:

- ✓ Επαφή με τους γονείς όταν έρχονται να πάρουν τα παιδιά τους από το ολοήμερο νηπιαγωγείο. Η συχνή αυτή άτυπη επαφή είναι πολύτιμη για την καλλιέργεια θετικού κλίματος και εξοικείωσης με τους γονείς.
- ✓ Πίνακας ανακοινώσεων που είναι αναρτημένος στην είσοδο του νηπιαγωγείου για την ενημέρωση των γονέων.
- ✓ Προγραμματισμένες συναντήσεις ατομικά ή ομαδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, κοινωνικούς λόγους, επίλυση προβλημάτων ή λήψη αποφάσεων για συγκεκριμένα θέματα που απασχολούν τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα παιδιά, κατόπιν συνεννόησης. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη Λαλούμη-Βιδάλη (1996), η προγραμματισμένη, ατομική κυρίως, συνάντηση απαιτεί από τον/τη νηπιαγωγό να έχει κατάλληλα προετοιμαστεί, δηλαδή: α) Να έχει προσδιορίσει ακριβώς το λόγο της συνάντησης και τους στόχους που επιθυμεί να πραγματοποιήσει. Μπορεί να έχει συγκεντρωμένες όλες τις σχετικές πληροφορίες για την οικογένεια και το παιδί. β) Η συνάντηση είναι προτιμότερο να γίνεται σε ένα ευχάριστο, φιλικό περιβάλλον, ώστε οι γονείς να αισθάνονται ήρεμοι. γ) Η επικοινωνία καλό είναι να γίνεται στο επίπεδο του γονέα. Να μη χρησιμοποιούνται εξεζητημένοι εκπαιδευτικοί όροι, που πιθανόν δεν γίνονται κατανοητοί από τους γονείς. δ) Να τονίζονται τα θετικά στοιχεία του παιδιού. Όταν υπάρχουν δυσκολίες, ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να εξηγήσει με ποιους τρόπους σκοπεύει να βοηθήσει το παιδί και πώς θα μπορούσαν οι ίδιοι οι γονείς να συμβάλουν θετικά στην προσπάθεια αυτή. ε) Ο/η νηπιαγωγός ενθαρρύνει το γονέα να μιλήσει ελεύθερα, τον ακούει προσεκτικά, δεν τον διακόπτει και αποφεύγει διαπληκτισμούς μαζί του. Οι γονείς πάλι από την πλευρά τους πολύ γρήγορα αντιλαμβάνονται εάν ο/η νηπιαγωγός ακούει παθητικά ή ενεργητικά το πρόβλημά τους. Όταν συζητούν, χρειάζονται ενίσχυση, ενθάρρυνση, επιβεβαίωση, που επιτυγχάνονται χρησιμοποιώντας τη μη λεκτική συμπεριφορά (π.χ. οπτική επαφή, εκφράσεις του προσώπου, γλώσσα και στάση του σώματος, φυσική απόσταση), που δείχνουν ότι ο/η νηπιαγωγός τους παρακολουθεί προσεκτικά (Ivey, Gluckstern, & Bradford-Ivey, 1996· Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998, 2001· Πολεμικός & Κοντάκος, 2002).

Χρειάζεται επίσης ευαισθησία σε ορισμένα θέματα και δεν συνιστάται ο/η νηπιαγωγός να πιέζει τους γονείς να συζητήσουν κάτι για το οποίο εκείνοι δεν νιώθουν άνετα. στ) Η συνάντηση δεν πρέπει να διαρκεί πολύ και θα πρέπει να τελειώνει με θέμα τον προγραμματισμό της επόμενης επαφής τους, μέσα σε κλίμα οικειότητας και συμπάθειας.

- ✓ Τηλεφωνικές επικοινωνίες, κυρίως για λόγους έκτακτης ανάγκης, άμεσης ενημέρωσης ή για διευκρινίσεις.
- ✓ Ενημερωτικές συναντήσεις ή επιμορφωτικά σεμινάρια με ειδικούς επιστήμονες για θέματα παιδαγωγικά, υγιεινής, σχέσεων, συμπεριφορών και ενημέρωσης σε ειδικά θέματα.
- ✓ Οι νηπιαγωγοί δίνουν ιδέες και οδηγίες στους γονείς σχετικά με τις δραστηριότητες μάθησης, ώστε οι γονείς να τις συμπληρώνουν και να τις εμπλουτίζουν στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο του νηπίου.

Η ενημέρωση των γονέων προτείνεται να γίνεται με ανακοινώσεις στον πίνακα ανακοινώσεων, με γραπτά μηνύματα, με προσκλήσεις και με ενημερωτικά φυλλάδια για τις διάφορες εκδηλώσεις. Για κάθε δραστηριότητα συναντήσεων είναι απαραίτητο να γίνεται κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού με συλλογή υποστηρικτικού υλικού και σε συνεργασία με τον/τη σχολικό/-ή σύμβουλο προσχολικής αγωγής. Καλό είναι επίσης να λαμβάνεται υπόψη το ωράριο εργασίας των γονέων και το μορφωτικό επίπεδο, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε γονέα (γονείς ΑΜΕΑ, μετανάστες κ.ά.).

Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταστήσουν τους γονείς συμμετέχους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενημερώνοντάς τους συστηματικά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους για το πρόγραμμα που ακολουθείται, για τους στόχους που θέτουν, για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται και για τη βοήθεια που θα ήθελαν από εκείνους, προτρέποντάς τους να διατυπώνουν ερωτήσεις και να αναφέρονται στους προβληματισμούς και στις προσδοκίες τους (Dodge & Colker, 1998). Αυτές οι συναντήσεις είναι σκόπιμο να γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με ιδιαίτερη όμως έμφαση στην αρχή της πρώτου μήνα προσαρμογής των νηπίων. Ο/η νηπιαγωγός βοηθάει τους γονείς να γνωρίσουν το χώρο, να νιώσουν άνετα, να ενημερωθούν για τα προγράμματα, τις δραστηριότητες, τους κανονισμούς λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου, τις υποχρεώσεις τους, να δώσουν πληροφορίες για τα παιδιά τους, να μιλήσουν δηλαδή για τις συνήθειες, το επίπεδο αυτονομίας, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, ώστε να τα προετοιμάσουν κατάλληλα και να διευκολύνουν καλύτερα την προσαρμογή τους.

Αφού προχωρήσει σε κάποιο βαθμό αυτή η συνεργασία, ο/η νηπιαγωγός σε τακτές προγραμματισμένες συναντήσεις ενημερώνει τους γονείς για την εξέλιξη του προγράμματος του ολοήμερου νηπιαγωγείου, για την πρόοδο και τα επιτεύγματα των παιδιών, δείχνοντας τους ατομικούς φακέλους και τις εργασίες τους, για την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.

Όταν παρουσιάζονται όμως δυσκολίες, μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας έχει η συνάντηση όταν ο εκπαιδευτικός είναι κατάλληλα προετοιμασμένος να ακούσει τους γονείς και να υιοθετήσει μια ειλικρινή και ανοιχτή στάση απέναντί τους, θέτοντας από κοινού στόχους για την αντιμετώπιση του προβλήματος και την αλληλοενημέρωση (Dodge

& Colker, 1998). Επιπρόσθετα μια κοινή εκδήλωση γονέων, παιδιών και νηπιαγωγών, όπως ένας περίπατος, όπου όλοι μαζί θα φάνε, θα παίξουν και θα συζητήσουν ελεύθερα, γίνεται μια ευκαιρία για μάθηση. Η άνετη ατμόσφαιρα ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε θέματα αγωγής, για την καθημερινή ζωή στην οικογένεια, στο νηπιαγωγείο, για θέματα αμοιβαίας ανασφάλειας και παρεξηγήσεων (Πανταζής, 1995). Επίσης οι γονείς μπορούν να πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο για να βοηθήσουν στην προετοιμασία και στην οργάνωση γιορτών, θεατρικών παραστάσεων και άλλων εκδηλώσεων (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1991).

Τονίζεται ότι η χρήση όλων των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν γίνεται επιλεκτικά από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με το πρόσωπο που έχει απέναντί του και τον προβληματισμό που εκείνο προβάλλει. Συχνά είναι πολύ δημιουργικό να πραγματοποιούνται ομαδικές συναντήσεις γονέων ή σε εξαιρετικές περιπτώσεις επισκέψεις κατ' οίκον, κυρίως όταν υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες μετακίνησης των γονέων (π.χ. οικονομικοί λόγοι, αρρώστια κ.ά.) ή όταν γίνεται μια συστηματική παρατήρηση και παρακολούθηση ενός παιδιού που παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής ή συναισθηματικές δυσκολίες (π.χ. άγχος αποχωρισμού, σχολική φοβία, επιλεκτική βουβαμάρρα κ.ά.), για τον εμπλουτισμό ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, σε συνεργασία πάντοτε με τους ειδικούς της διεπιστημονικής ομάδας του Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) της περιοχής τους.

Οι καλές σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων ενισχύονται ακόμα περισσότερο όταν συγχρόνως οργανώνονται περιοδικές συναντήσεις σε ομαδικό επίπεδο. Τέτοιες συγκεντρώσεις γίνονται, π.χ., στην αρχή του έτους, προκειμένου να δοθούν γενικές οδηγίες για τον τρόπο εργασίας, αλλά και επεξηγήσεις για ορισμένα σημεία του προγράμματος ή πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού κ.ά. Επίσης γίνονται και κατά τη διάρκεια του έτους, όταν καλούνται ειδικοί ομιλητές για να αναπτύξουν θέματα γενικού ή ειδικού ενδιαφέροντος. Τέλος μπορεί να γίνουν και στη λήξη του έτους, με σκοπό ένα γενικό απολογισμό ή κάποια εκδήλωση στην οποία θα συμμετέχουν τα παιδιά τους (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Η σπουδαιότητα των ομαδικών συναντήσεων έγκειται κυρίως στις ευεργετικές επιδράσεις του κάθε μέλους της ομάδας ή αλλιώς στη δυναμική της ομάδας. Δημιουργείται έτσι ένας σύνδεσμος μεταξύ τους και διατηρείται η επικοινωνία με το ολοήμερο νηπιαγωγείο. Σημαντικά χαρακτηριστικά των ομαδικών συναντήσεων είναι τα εξής:

- ✓ *Να παρέχουν μεγαλύτερο πλούτο ερεθισμάτων και περισσότερες ευκαιρίες για θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις.*
- ✓ *Να δημιουργούν μέσα στην ομάδα τις αναγκαίες προϋποθέσεις για ποικιλία αλληλεπιδράσεων και συναλλαγών.*
- ✓ *Να παρέχουν πρότυπα συνομηλίκων που αποτελούν σημαντικό κίνητρο για αλλαγή συμπεριφοράς.*
- ✓ *Να προσφέρουν ευκαιρίες για κάθαρση και λύτρωση μέσα από την εξωτερίκευση και το μοίρασμα των εμπειριών, γεγονός που βοηθάει τα άτομα να νιώθουν λιγότερη μοναξιά και να αποκτούν διορθωτικές εμπειρίες.*
- ✓ *Να παρέχουν την ευκαιρία στα μέλη της ομάδας να δείξουν αλληλοκατανόηση και συντροφικότητα.*

- ✓ *Να δίνουν έμφαση στο «εδώ και τώρα».*
- ✓ *Να δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να αξιολογήσει τη συμπεριφορά των άλλων, τα λάθη, τις παραλείψεις, τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, καθώς και να μοιραστεί τα συναισθήματα, τις εντυπώσεις του και την ενίσχυση που παίρνει από τους άλλους γονείς.*
- ✓ *Να δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να εξερευνήσει τις σχέσεις, τις αξίες, την εικόνα για τον εαυτό του και τα αισθήματα απόρριψης ή θυμού που μπορεί να βιώνει.*
- ✓ *Οι ομαδικές συναντήσεις αποτελούν ένα μικρόκοσμο της κοινωνίας, ένα δείγμα της πραγματικότητας, μέσα στην οποία δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να δουν τις σχέσεις τους και τα μοντέλα επικοινωνίας, μέσα όμως σε κλίμα αποδοχής, ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης.*

Για να είναι όμως πραγματικά αποτελεσματική μια ομαδική συνάντηση γονέων - νηπιαγωγών σε πρακτικό επίπεδο, θα πρέπει ο/η νηπιαγωγός να προσέξει τα παρακάτω (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996· Μπεχράκη, 2002· Winnicott, 1995):

- Το μέγεθος της ομάδας θα πρέπει να είναι μικρό. Ιδανικά θα πρέπει να περιλαμβάνει το πολύ είκοσι πέντε άτομα, ώστε να μπορούν όλοι να συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση. Είναι επικοινωνιακό και λειτουργικά αποτελεσματικό να σχηματίζεται ο «κύκλος» της ομάδας.
- Η έμφαση στις συναντήσεις γονέων πρέπει να δίνεται πάντα σε συνήθη αναπτυξιακά θέματα, που ενδιαφέρουν άμεσα και που αντιμετωπίζουν οι γονείς με τα παιδιά τους. Τα θέματα συζήτησης είναι σωστό να επιλέγονται ανάλογα με τις προσδοκίες ή τις επιθυμίες των γονέων. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα θέματα που θα τους απασχολήσουν είναι κοινά και συνήθη, ώστε και οι γονείς να νιώσουν πιο άνετα να μιλήσουν γι' αυτά.
- Τη συνοχή της ομάδας. Ο/η νηπιαγωγός-συντονιστής/συντονίστρια πρέπει να φροντίσει να «δέσει» την ομάδα όσο πιο γρήγορα γίνεται. Μια καλή πρακτική στην αρχή είναι να ζητήσει από τον κάθε γονέα να μιλήσει για κάποια θετική εμπειρία που είχε ή έχει με το παιδί του. Αυτό βοηθάει όλα τα μέλη της ομάδας να αποκτήσουν επίγνωση της προσωπικής τους κατάστασης, αλλά και να αναγνωρίσουν ότι όλοι διαθέτουν κάποιες δυνατότητες να έχουν καλές σχέσεις με τα παιδιά τους.
- Επίσης στις αρχές των συναντήσεων με τους γονείς θα πρέπει ο/η νηπιαγωγός να μιλήσει για κάποιες θεωρητικές βασικές αρχές που διέπουν τις σχέσεις γονέων - παιδιών και εκπαιδευτικών - μαθητών - γονέων. Ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να αντιμετωπίσει ρεαλιστικά το κάθε θέμα, αποφεύγοντας να μιλάει με υπονοούμενα, υπολογίζοντας ότι οι γονείς καταλαβαίνουν τα ευκόλως εννοούμενα.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-συντονιστή πρέπει να είναι ρόλος «διευκολυντή» και να διδάσκει στα μέλη της ομάδας πώς να ακούνε το ένα το άλλο, πώς να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να βοηθούν στις διευκρινίσεις και να προσφέρουν πιθανές λύσεις στο πλαίσιο της συλλογικής συμμετοχής.
- Πρέπει να επιδιώκεται η μέγιστη δυνατή συμμετοχή και ο χρόνος να μοιράζεται σε όλα τα μέλη. Κάθε γονέας θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να πει τη γνώμη του και

να συμμετάσχει στη συζήτηση. Αξίζει να επισημανθεί ότι μεγαλύτερη επιτυχία έχουν οι συναντήσεις εκείνες στις οποίες έχει εξασφαλιστεί η συμμετοχή και των δύο γονέων και τούτο διότι είναι δυνατόν μια πιθανή διάσταση απόψεων μεταξύ τους να βρει κοινή αποδεκτή λύση με τη βοήθεια του/της νηπιαγωγού.



- Υπάρχουν όμως και γονείς που λόγω προσωπικών προβλημάτων είναι αδύνατο να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και νιώθουν δυσφορία μέσα στο σχολικό περιβάλλον ή έλλειψη ικανοποίησης. Ο/η νηπιαγωγός τότε θα πρέπει να προσπαθήσει να προσεγγίσει την όλη κατάσταση με ευελιξία, ευρηματικότητα και κατανόηση, ώστε να διατηρήσει κάποια σχέση επικοινωνίας μαζί τους.
- Στο τέλος κάθε συνάντησης πρέπει να καλούνται τα μέλη να συνοψίσουν τι έγινε και τι έμαθαν στη συγκεκριμένη συνάντηση, ώστε να διορθωθούν όλες οι εσφαλμένες εντυπώσεις που μπορεί να δημιουργήθηκαν. Να δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να συμπληρώσουν κάποιο έντυπο, στο οποίο θα μπορούν να κάνουν επώνυμα ή ανώνυμα προτάσεις για βελτιώσεις και για θέματα μελλοντικών συναντήσεων.

2.3. Συστήματα στήριξης της γονεϊκής συμμετοχής

Είναι σημαντικό να δίνονται στους γονείς ευκαιρίες να συμμετέχουν στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, προσφέροντας κυρίως εθελοντική βοήθεια. Οι γονείς μπορούν να γίνουν υποστηρικτές και συνεργάτες του νηπιαγωγείου όταν γνωρίσουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων και κατανοήσουν τη συμπληρωματικότητα των ρόλων στην εκπαίδευση του παιδιού. Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου αφορά κυρίως:

- ✓ *Τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (υλοποίηση αναλυτικού προγράμματος, αξιολόγηση της πορείας του μαθητή, συνεργασία κ.ά.).*
- ✓ *Τις παιδαγωγικές δραστηριότητες (σχολικές γιορτές, πολιτιστικές, αθλητικές, ψυχαγωγικές εκδηλώσεις, προγράμματα αγωγής υγείας κ.ά.).*
- ✓ *Τις διοικητικές δραστηριότητες (υλικοτεχνική υποδομή, γραμματειακή υποστήριξη, θέματα προσωπικού κ.ά.).*

Στην Ελλάδα η νομοθεσία (ν. 1566/85, άρθρο 53) προβλέπει τη συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοικητικά και διαδικαστικά της σχολικής κοινότητας και ακόμα υποδεικνύει την ανάγκη συνεργασίας του/της νηπιαγωγού με την οικογένεια σε τακτά χρονικά διαστήματα για ενημέρωση των γονέων. Δεν υπάρχει όμως κάποιο επίσημο πρόγραμμα της πολιτείας για τους τρόπους και τις μεθόδους προσέγγισης, επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου - οικογένειας (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2006). Συνήθως ο ρόλος

των γονέων περιορίζεται σε καθήκοντα ρουτίνας (επισκευές σχολείου κ.ά.), πολιτιστικές δραστηριότητες, προβλήματα σχολείου και συμπαράσταση στο έργο του σχολείου και του εκπαιδευτικού.

Για την ουσιαστική όμως και γόνιμη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια θα βοηθούσε ιδιαίτερα εάν οι γονείς υποστήριζαν την εκπαίδευση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο με τους εξής τρόπους:

- Με το να έχουν προσωπική επαφή με τον/τη νηπιαγωγό, γιατί τότε έχουν τη δυνατότητα να τον/την ενημερώνουν για τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα, αλλά και τα προβλήματα του παιδιού τους.
- Συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Προσφέροντας εθελοντική βοήθεια στο σχολείο (προσφορά υπηρεσιών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε μόνιμα είτε ευκαιριακά, π.χ. σε συγκεκριμένες σχολικές εκδηλώσεις), ανάλογα με τις δυνατότητες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους.
- Εθελοντική κοινοτική εργασία (με βάση το σχολείο και τις ανάγκες του).
- Συμμετέχοντας ενεργά στην οργάνωση εκδηλώσεων ή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
- Συμμετέχοντας μαζί με τους μαθητές και τους/τις νηπιαγωγούς σε συλλογικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο και δίνουν την ευκαιρία σε όλους να αποκτήσουν κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες.
- Συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικά προγράμματα που διοργανώνει το σχολείο ειδικά για τους γονείς (Γεωργίου, 2000).

Το ζητούμενο βέβαια που προκύπτει είναι σε ποιες από τις παραπάνω επιμέρους δραστηριότητες μπορούν να συμμετάσχουν οι γονείς, ώστε η συνεργασία με την οικογένεια να ενσωματωθεί λειτουργικά στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά οφείλουν να παρουσιάσουν στους γονείς τα θέματα στα οποία επιθυμούν τη συνεργασία τους και να τους αφήσουν να επιλέξουν σε ποια μπορούν να ανταποκριθούν, με βάση το διαθέσιμο χρόνο τους και τις δυνατότητές τους. Σημαντικό είναι επίσης να δοθεί η πρωτοβουλία στους γονείς για αυτοδιαχείριση και συν-δημιουργικότητα. Τα οφέλη από τη γονεϊκή συμμετοχή είναι διπλά, και για τους ίδιους τους γονείς αλλά και για τα παιδιά τους, τα οποία νιώθουν υπερήφανα βλέποντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή τους (Dodge & Colker, 1998).

Το ολόήμερο νηπιαγωγείο αποτελεί λύση και πρόκληση συνάμα, ώστε το σχολείο να είναι ανοιχτό στην οικογένεια, προτείνοντας και εφαρμόζοντας διαδικασίες οργανωμένης συμμετοχής των γονέων. Χάρη στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου οι γονείς θα μπορούν πλέον να αξιοποιηθούν μέσα στο σχολείο. Η αξιοποίησή τους μπορεί να ξεκινάει από τη βοήθεια στο σερβίρισμα ή τη δημιουργική απασχόληση των μαθητών κατά τη φύλαξη και να καταλήγει στη χρηματοδότηση ή και στη διοργάνωση ποικίλων δραστηριοτήτων (Μπαμπάλης, 2006).

Οι νηπιαγωγοί οφείλουν να αναγνωρίσουν την επιθυμία των γονέων για περαιτέρω ενεργό συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και να τους ενθαρρύνουν, αφού προηγουμένως αξιολογήσουν:

- (α) Την προσωπική τους στάση, δηλαδή εάν θέλουν πραγματικά τη συμμετοχή τους.
 (β) Τη στάση των υπολοίπων ατόμων με τα οποία συνεργάζονται στον προσχολικό χώρο, δηλαδή εάν οι γονείς είναι αποδεκτοί από όλους.

Βασική προδιαγραφή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, κατά τη Λαλούμη-Βιδάλη (1996), αποτελεί η επισήμανση εκ μέρους του/της νηπιαγωγού του τομέα βοήθειας και συνεργασίας των γονέων που επιθυμεί να δει να αναπτύσσεται. Επειδή η ζωή στο ολοήμερο νηπιαγωγείο είναι ένας συνδυασμός πολλαπλών δραστηριοτήτων και διεργασιών, θα πρέπει ο/η νηπιαγωγός να δίνει προτεραιότητα αρχικά στον τομέα που πιστεύει ότι μπορεί να αποδώσει η συνεργασία του/της με τους γονείς και να μπορεί να προβλέπει τις πιθανές περιοχές μελλοντικής ανάπτυξης της συνεργασίας αυτής.

Αρχικά ο/η νηπιαγωγός μπορεί να ξεκινήσει τη συνεργασία του/της από:

- Την ανταλλαγή πληροφοριών.
- Την προσφορά γνώσεων προς τους γονείς, με στόχο την προσωπική τους ενημέρωση σχετικά με τη διαδικασία εξέλιξης και ανάπτυξης του παιδιού τους.
- Την προσφορά βοήθειας στην οικογένεια σε συνεργασία με τις υπηρεσίες της ευρύτερης κοινότητας.

Κατόπιν, για να συνδεθούν οι ιδέες με την πράξη, θα πρέπει να δοθούν απαντήσεις στο «πώς» θα υπάρξει πρακτική εφαρμογή. Ο στόχος είναι να δοθεί απάντηση στην ερώτηση: «Πώς θα γνωρίζει ο/η νηπιαγωγός εάν και ποιοι γονείς θέλουν να συνεργαστούν και σε ποιον τομέα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επιθυμία ή κάποια ανάγκη;»

Είναι ευνόητο επομένως ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αρχίσει πολύ νωρίς, για να γνωρίζουν από την αρχή ποιοι είναι οι γονείς που θα ήθελαν να βοηθήσουν. Με τον τρόπο αυτό ο/η νηπιαγωγός θα έχει αρκετές πληροφορίες, τις οποίες, αφού τις εκτιμήσει και τις αξιολογήσει, θα μπορεί να προχωρήσει ανάλογα.

Στο χρονικό διάστημα, π.χ., που γίνονται οι εγγραφές των νηπίων παρέχεται η καλύτερη ευκαιρία για προφορική ενημέρωση σχετικά με τον τρόπο εργασίας της επόμενης χρονιάς, ενώ συγχρόνως μπορεί να συμπληρωθεί ένα έντυπο, το οποίο θα περιλαμβάνει:

- Βασικές οδηγίες των νηπιαγωγών προς τους γονείς που στέλνουν για πρώτη φορά τα παιδιά τους στο ολοήμερο νηπιαγωγείο.
- Ερωτήσεις σχετικές με το μελλοντικό τρόπο συνεργασίας ή την παροχή υπηρεσιών στο χώρο του νηπιαγωγείου, όπως: «Θα μπορούσατε να μας βοηθήσετε ως γονέας στις δραστηριότητες που κάνουμε στο νηπιαγωγείο;» – «Θα μπορούσατε να μας βοηθήσετε στην κατασκευή ενός πάγκου, στο βάψιμο ή στη συντήρηση του κήπου;»
- Ερωτήσεις σχετικές με το υλικό που είναι απαραίτητο στις διάφορες δραστηριότητες.

Όταν μελετηθούν όλα τα παραπάνω και γίνει κατάλληλη προετοιμασία, τότε η συμμετοχή μπορεί να υπάρξει στα ακόλουθα επίπεδα:



- Η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων απαιτεί συστηματική και σωστή πληροφόρηση από τη μεριά του/της νηπιαγωγού. Οι γονείς, όταν έχουν πλέον κατανοήσει τους σκοπούς του προγράμματος, αισθάνονται και οι ίδιοι ευχάριστα με τη συμμετοχή τους. Τότε αναπτύσσουν επιτυχείς σχέσεις με τον υπόλοιπο κοινωνικό χώρο και όχι μόνο μεταφέρουν πληροφορίες από έξω προς τα μέσα, αλλά και αντιθέτως, βοηθώντας τη θετική εικόνα της προσχολικής μονάδας.
- Η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό είναι επιθυμητή όταν ο/η νηπιαγωγός μπορεί να προβλέψει τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων που προτείνουν οι γονείς (π.χ. θεματολογία ομιλίας, προετοιμασία γιορτής, δημιουργία εκδηλώσεων κ.ά.).
- Η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες (π.χ. προγραμματισμένες δράσεις, εκδρομές, επισκέψεις, ειδικά θέματα-project, ενασχόληση με παιδιά που χρειάζονται φροντίδα και προσοχή) καλό θα είναι να γίνεται με την πολύ προσεκτική επίβλεψη του/της νηπιαγωγού.

Στη διαδικασία επίσης ανάπτυξης συστηματικής και δημιουργικής συνεργασίας με τους γονείς είναι θετική η συμβολή των νηπιαγωγών να προτρέπουν τους γονείς να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών τους και στο σπίτι, ως συνέχεια των προσεγγίσεων και των στόχων που υιοθετούνται στο νηπιαγωγείο. Πρέπει να τους προτείνουν να παρακινούν τα παιδιά τους να παρατηρούν και να αναρωτιούνται για τον κόσμο γύρω τους και για το περιβάλλον, ενθαρρύνοντάς τα να συγκρίνουν, να επιλύουν προβλήματα, να διατυπώνουν ερωτήσεις και υποθέσεις και να κάνουν προβλέψεις για τα φαινόμενα και τις καταστάσεις που συναντούν. Μέσα από τη βιωματική και την ενεργητική μάθηση εξερευνούν και ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους, υιοθετούν θετικές στάσεις και αποκτούν δυνατά κίνητρα μάθησης. Επιπλέον οι εμπειρίες τους και τα πρότυπα μάθησης διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους (Greeno et al., 1996· Piaget & Inhelder, 1969· Rogoff, 1994· Vygotsky, 1978).

Η επαφή επίσης και η γνωριμία των νηπίων με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον κόσμο των ενηλίκων, τον τρόπο ζωής των άλλων παιδιών και να χρησιμοποιήσουν όλα τα ερεθίσματα του κοινωνικού και του φυσικού περιβάλλοντος της κοινότητας για να αποκτήσουν ποικίλες εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν στην κατανόηση των σχέσεων που χρειάζονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου το παιδί προσπαθεί να μεταφέρει ρόλους από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει, όπως π.χ. το ρόλο του οδηγού λεωφορείου, του γιατρού, του αστυνομικού, του φούρναρη κτλ., προσπαθώντας έτσι να κατανοήσει όχι μόνο τον κοινωνικό ρόλο αυτών των ατόμων, αλλά και να μάθει τους χώρους όπου ζουν τα άτομα αυτά και το άμεσο περιβάλλον τους (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996). Οι εθελοντές γονείς που συνεργάζονται στενά με το νηπιαγωγείο μπορούν να προσφέρουν άπειρες ευκαιρίες προς αυτή την κατεύθυνση για την κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων (π.χ. επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους, ομιλίες, σχετικό υλικό στις γωνιές, παιχνίδια ρόλων κ.ά.).

Στην περίοδο των εγγραφών βοηθούν στη γνωριμία των γονέων με το σχολείο έντυπα με σχετικά ενημερωτικά άρθρα, σχετικές δημοσιεύσεις στη σχολική ή στην τοπική εφημερίδα, πόστερ, εκπομπές στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση· επίσης η αποστολή

ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς, που είναι σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και η «χρησιμοποίηση» αυτών που είναι μέλη συλλόγων για την πραγματοποίηση εθελοντικών δράσεων.

Στο πλαίσιο αυτής της εθελοντικής προσφοράς των γονέων, καθώς αποτελούν με αυτόν τον τρόπο υγιή και ενεργά πρότυπα κοινωνικής δράσης, προτείνουμε τις εξής ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να είναι εφαρμόσιμες στην ελληνική πραγματικότητα (βλ. και Γκλιάου, 2005, 2006· Λαλούμη-Βιδάλη, 1996):

- ✓ *Να φροντίζουν για την αγορά των αναλώσιμων υλικών – χρωμάτων, χαρτιού, ψαλιδιών, χαρτονιών κ.ά. Καλό είναι να συγκεντρώνονται χρήματα, τα οποία θα τα διαχειρίζεται μία επιτροπή γονέων.*
- ✓ *Να φέρνουν στο νηπιαγωγείο υλικό που είναι άχρηστο στο σπίτι, αλλά χρήσιμο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο και για τη δημιουργία «γωνιών», όπως παλιά παιχνίδια, παραμύθια, παζλ, αποκόμματα εφημερίδων-περιοδικών, κάρτες, παλιές αποκριάτικες στολές-μάσκες, περούκες, συσκευασίες προϊόντων, τενεκεδάκια, χάρτινα κιβώτια, παλιά υφάσματα, κλωστές, χάντρες, είδη ραπτικής, παλιά κουζινικά κ.ά.*
- ✓ *Να συνοδεύουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά τους στις διάφορες επισκέψεις εκτός σχολείου (εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, π.χ. επισκέψεις σε επαγγελματίες, σε υπηρεσίες, σε βιβλιοθήκες, σε μουσεία κ.ά.).*
- ✓ *Να συμμετέχουν στην προετοιμασία και στην υλοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων μέσα στο σχολείο (συνοδεία για αγορά υλικών, εκτέλεση συνταγών μαγειρικής, προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κ.ά.).*
- ✓ *Να προσφέρουν τις γνώσεις που συνδέονται με το επάγγελμά τους (ημέρες γνωριμίας με τα επαγγέλματα των γονέων μας), με τις ευχάριστες ασχολίες τους ή τα χόμπι τους (φωτογραφία, εικαστικά, μουσική, χορό κ.ά.) σε μόνιμη ή προσωρινή βάση, ανάλογα με τις δυνατότητες και το διαθέσιμο χρόνο τους, π.χ. δημιουργία παιδικής χορωδίας από χορωδούς γονείς, εκμάθηση παραδοσιακών χορών από μέλη χορευτικού συλλόγου. Η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας, η οποία αποτελεί μία από τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο ΔΕΠΠΣ, μπορεί να αξιοποιήσει αυτή τη δυνατότητα.*
- ✓ *Να συμμετέχουν με τα παιδιά σε ομαδικά παιχνίδια στην αυλή ή στην τάξη, μαθαίνοντάς τους παιχνίδια που παίζανε και οι ίδιοι ως μαθητές.*
- ✓ *Να συνεργάζεται το σχολείο με την οικογένεια σε προγράμματα αναδυόμενου γραμματισμού (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996) και να επεκτείνεται η διαδικασία μάθησης εκτός σχολείου.*
- ✓ *Να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και άλλα άτομα της οικογένειας, όπως η γιαγιά, ο παππούς και τα αδέρφια, δίνοντας πληροφορίες χρήσιμες για τη ζωή τους, τις εμπειρίες, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου καταγωγής τους και τις ασχολίες τους.*
- ✓ *Να συμμετέχουν σε προγράμματα ανάπτυξης του εξωτερικού χώρου του σχολείου και δεντροφύτευσης, καθώς και στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.*

- ✓ *Να συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίηση προγραμμάτων ατομικής υγιεινής, καθαριότητας, φαγητού, ύπνου-ξεκούρασης, ασφάλειας μέσα στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι, λειτουργώντας ως πρότυπα για μίμηση.*
- ✓ *Να συμμετέχουν στις συναντήσεις με πρόσωπα και φορείς της εξουσίας και της τοπικής κοινωνίας, καθώς και με κοινωνικές υπηρεσίες, για να δείξουν στα παιδιά το χώρο της κοινότητας όπου ζουν (πλατείες, δρόμους, πάρκα, λαϊκή αγορά, σουπερ-μάρκετ, μέσα μαζικής μεταφοράς, γραφεία ραδιοτηλεοπτικών εκπομπών, δημορχείο, νομαρχία, εκκλησία, πυροσβεστική, νοσοκομείο, ταχυδρομείο, θέατρο, ΟΤΕ, ΔΕΗ, πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής, δικαστήρια, αστυνομία, αθλητικό γυμναστήριο, στέγη ανηλίκων, κέντρα ατόμων με ειδικές ανάγκες, ΚΑΠΗ κ.ά.).*
- ✓ *Να οργανώνονται και να πραγματοποιούνται εκδηλώσεις κοινωνικού και πολιτιστικού περιεχομένου σε συνεργασία με τους αρμόδιους τοπικούς φορείς (θεατρικές, μουσικές, χορευτικές παραστάσεις, αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών, εκθέσεις ζωγραφικής, εκδηλώσεις αγάπης, αιμοδοσίας, προληπτικού ελέγχου, προσφοράς βοήθειας, συγκέντρωσης χρημάτων, ρούχων, τροφίμων και παιχνιδιών σε συνεργασία με εθελοντικές οργανώσεις κ.ά.).*
- ✓ *Να συμμετέχουν σε θέματα διοίκησης του σχολείου και σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, π.χ. διεκπεραίωση κτιριακών προβλημάτων από γονέα σύμβουλο δημοτικής/νομαρχιακής αρχής, διαμόρφωση του αύλειου χώρου από γονείς που εργάζονται στις υπηρεσίες του δήμου (γεωπόνο, αρχιτέκτονα, κηπουρό κτλ.).*
- ✓ *Παρακολούθηση από κοινού με τους γονείς εκπαιδευτικών σεμιναρίων από ειδικούς επιστήμονες για θέματα ψυχολογίας και εκπαίδευσης, που αφορούν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των νηπίων, αλλά και θέματα υγιεινής (οδοντίατρος).*

Όπως επισημαίνει η Γκλιάου (2005, σελ. 80), «θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν γόνιμες συναλλαγές αυτού του τύπου. Να εξασφαλίζεται σεβασμός προς τους γονείς, οι οποίοι αποτελούν τους πρώτους και σημαντικούς δασκάλους των παιδιών τους, και να δημιουργείται πλαίσιο για ουσιαστικό διάλογο σχολείου - οικογένειας». Η επιλογή και η οργάνωση των δραστηριοτήτων είναι αρμοδιότητα του σχολείου και κατά τη φάση της υλοποίησής τους είναι ευπρόσδεκτη έως και επιβεβλημένη η συνεργασία με τους γονείς.

Για να συνδυαστούν με επιτυχία τα παραπάνω, τα σχολεία και η τοπική αυτοδιοίκηση, σε συνεργασία με την πολιτεία, θα πρέπει να ενσωματώσουν διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και σχολές γονέων, σε συνδυασμό με τη διαρκή επιμόρφωση των νηπιαγωγών που υπηρετούν στο ολοήμερο νηπιαγωγείο. Στόχος τους πρέπει να είναι η στήριξη των γονέων σε ζητήματα και προβλήματα που τους απασχολούν, καθώς και να ενδυναμώσουν το σύνδεσμο μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Το καλωσόρισμα της γονεϊκής συμμετοχής στα σχολεία αποτελεί μια αναγνώριση του ζωτικού κοινωνικού ρόλου των γονέων ως συνεργατών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η πρόκληση είναι μεγάλη, οι δυσκολίες πολλές. Οποσδήποτε πρέπει να αλλάξουν νοοτροπία και οι νηπιαγωγοί και οι γονείς, ώστε να τεθεί το ζήτημα της γονεϊκής συμμετοχής σε νέα βάση, πιο ουσιαστική και πιο δημιουργική (Μπαμπάλης, 2006).

2.4. Δουλεύοντας με τους γονείς

Από τη μια μεριά δικαίωμα των νηπιαγωγών είναι να μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της μάθησης, των στόχων που θα θέσουν και της παιδαγωγικής πρακτικής που θα εφαρμόσουν. Ενώ, από την άλλη, δικαίωμα των γονέων είναι να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό του προγράμματος και στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Ντολιοπούλου, 1999). Είναι όμως αλήθεια ότι για πολλούς γονείς επιτυχία στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου σημαίνει επίτευξη της σχολικής ετοιμότητας για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί επομένως συχνά προσπαθούν να πείσουν τους γονείς για το διευρυμένο μαθησιακό και αναπτυξιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, το οποίο επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στο παιδί και στη συνολική του ανάπτυξη, δίνοντας έμφαση περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία μέσω του παιχνιδιού, της ευχαρίστησης και της αυτοαποκάλυψης.

Συχνά όμως στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας εμφανίζονται προβλήματα που αφορούν τη συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών και απαιτούν άμεση διαχείριση και αντιμετώπιση. Γονείς λοιπόν και εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται πάντοτε αποτελεσματικά (Γεωργίου, 2000). Ορισμένες μάλιστα φορές δίνουν την εντύπωση πως ανή-



κουν σε δύο αντιμαχόμενα στρατόπεδα, όπου μάχονται ο καθένας χωριστά για το καλό του παιδιού. Το παιδί όμως δεν βγαίνει ποτέ κερδισμένο σε μια τέτοια μάχη, διότι οι άνθρωποι που είναι υπεύθυνοι για τη ζωή του στο σχολείο και στο σπίτι πρέπει να συνεργάζονται, για να κάνουν τους χώρους αυτούς υποστηρικτικούς και δημιουργικούς για το παιδί.

Καταρχήν ο εξοπλισμός των ολοήμερων νηπιαγωγείων πρέπει να είναι τέτοιος, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του διευρυμένου και εμπλουτισμένου προγράμματος με σύγχρονο υλικοτε-

χνικό εξοπλισμό, που να διευκολύνει την ομαλή εναλλαγή των δραστηριοτήτων και να προσελκύει το ενδιαφέρον των νηπίων.

Το ίδιο σημαντικό παράγοντας για την επιτυχία του θεσμού είναι και το ανθρώπινο δυναμικό. Η στελέχωση των ολοήμερων νηπιαγωγείων πρέπει να γίνεται κατά προτεραιότητα και από νηπιαγωγούς που θέλουν πραγματικά να εργαστούν σ' αυτά και να στηρίξουν το θεσμό. Απαραίτητο είναι να συμπεριληφθεί και το βοηθητικό προσωπικό, το οποίο θα βρίσκεται συνέχεια στο χώρο του νηπιαγωγείου κατά τη λειτουργία του και θα παρέχει τις απαραίτητες υπηρεσίες του (Μπαμπάλης, 2006).

Σήμερα στα ολοήμερα νηπιαγωγεία συχνά πεδία σύγκρουσης με τους γονείς αποτελούν τα παρακάτω:

- ✓ Η καθαριότητα των χώρων και η υγιεινή στις τουαλέτες.
- ✓ Η σημερινή παροχή του μεσημεριανού φαγητού (ταπεράκια με φαγητό της προηγούμενης μέρας, μη κατάλληλο πολλές φορές φαγητό, κατανάλωση μικρής ποσότητας φαγητού από τα νήπια κ.ά.).

- ✓ Η ώρα ανάπαυσης και χαλάρωσης.
- ✓ Ο χρόνος άφιξης και αποχώρησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο.
- ✓ Η αναλογία νηπίων και εκπαιδευτικού προσωπικού.
- ✓ Πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς των νηπίων.

Για την αντιμετώπιση των καθημερινών αυτών προβλημάτων προτείνονται τα εξής:

- ✓ Συνεχής επικοινωνία και συζήτηση με τους γονείς για τη διευθέτηση των προβλημάτων. Ξεκαθάρισμα των ρόλων και των ευθυνών του καθενός, ώστε να μην υπάρξουν αργότερα παρερμηνείες.
- ✓ Συνέπεια στην τήρηση των κανόνων λειτουργίας. Δεδομένου όμως του κοινωνικού ρόλου του ολοήμερου νηπιαγωγείου, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη ορισμένες ιδιαιτερότητες των νηπίων, όπως σε περιπτώσεις χρόνιων ή ευαίσθητων οικογενειακών καταστάσεων, και να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά αυτά να αποχωρούν νωρίτερα, όπου αυτό επιβάλλεται. Ιδιαίτερη μέριμνα θα πρέπει να ληφθεί για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς η πολύωρη παραμονή στο νηπιαγωγείο κουράζει και καταβάλλει τα παιδιά αυτά, δημιουργώντας έτσι ένα σοβαρό πρόβλημα.
- ✓ Διευθέτηση του χώρου για χαλάρωση και χωρισμός των παιδιών σε ομάδες. Η μία, π.χ., στη γωνιά της τηλεόρασης, η άλλη για χαλάρωση-ύπνο και ανάγνωση παραμυθιών.
- ✓ Δραστηριότητες σχετικές με την υγιεινή διατροφή και την καθαριότητα, μέσα από κουνκλοθέατρο, ιστορίες, παραμύθια, ενημερωτικά σημειώματα και φυλλάδια προς τους γονείς κ.ά.

Πιο διεξοδικά τώρα, για την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών δυσκολιών από την πλευρά των παιδιών, πρέπει οι νηπιαγωγοί να ξεκινήσουν από τα εξής βασικά ερωτήματα:

- **Ποια συμπεριφορά του παιδιού μάς προβληματίζει περισσότερο;**

Συγκεκριμενοποιούμε και δίνουμε πλήρη και ακριβή περιγραφή της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

- **Πώς μπορούμε να κάνουμε συστηματική παρακολούθηση της συμπεριφοράς του παιδιού;**

Διερευνούμε ποιες μέθοδοι και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούμε ήδη, ή που γνωρίζουμε, θα μπορούσαν να μας δώσουν μια πλήρη και σαφή εικόνα της συμπεριφοράς του παιδιού, παρέχοντάς μας όλες τις απαραίτητες σχετικές πληροφορίες. Αν εκδηλώνεται πριν ή μετά από κάτι, σε ποια δραστηριότητα, με ποια συχνότητα εμφανίζεται κτλ.

- **Πώς θα χρησιμοποιήσουμε τις πληροφορίες για να «χειριστούμε» σωστά το παιδί;**

Διερευνούμε τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε όλες τις σχετικές πληροφορίες που συγκεντρώσαμε από τη συστηματική παρακολούθηση του παιδιού.

Βασική βέβαια προϋπόθεση για να πετύχουμε στις προσπάθειές μας είναι η ανάλυση της προβληματικής συμπεριφοράς, οι συνέπειές της, καθώς και η επαφή με την οικογένεια, γεγονός που θα μας διευκολύνει στην άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών (Λιβανίου, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η επιτυχία του/της νηπιαγωγού εξαρτάται μεταξύ άλλων και από την κατάλληλη προετοιμασία του/της, την προσωπική του/της στάση απέναντι στα νήπια και τις ευκαιρίες που παρέχει σ' αυτά για αυτοέλεγχο και αυτοπειθαρχία. Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, όσον αφορά τις δεξιότητες του/της νηπιαγωγού στην αντιμετώπιση της συμπεριφοράς, τα εξής:

- ✓ Την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με τα νήπια (να δείχνει φιλικός/-ή και να επικοινωνεί μαζί τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων).
- ✓ Την αναγνώριση της ατομικότητας του κάθε παιδιού.
- ✓ Να συγκεντρώνει όσο γίνεται περισσότερες πληροφορίες για το ατομικό ιστορικό του κάθε παιδιού και να επισημαίνει τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του.
- ✓ Να ενθαρρύνει όχι μόνο την ατομική κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των νηπίων, αλλά και την κοινωνική στάση της ομάδας (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Όσον αφορά τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, θα πρέπει ο/η νηπιαγωγός:

- ✓ Να παρουσιάζει συνέπεια λόγων και πράξεων.
- ✓ Να επιδεικνύει το επιθυμητό μοντέλο συμπεριφοράς.
- ✓ Να δίνει θετικές ενισχύσεις.
- ✓ Να αποφεύγει την κριτική και την τιμωρία.
- ✓ Να υποδεικνύει τον τρόπο αλλαγής της συμπεριφοράς που επιθυμεί.
- ✓ Να θέτει όρια και να μαθαίνει τα νήπια να τα σέβονται.
- ✓ Να συνεργάζεται με τους γονείς. Δεν θα πρέπει να δίνει αποκλειστικές συμβουλές και δεν θα επιδιώκει να επιβάλει τη γνώμη του/της. Η προσφορά του/της μορφοποιείται μέσα από το ενδιαφέρον του/της, την κατανόηση που δείχνει, τις πληροφορίες που δίνει και τις εναλλακτικές λύσεις που προσφέρει.
- ✓ Να καθοδηγεί τα νήπια, ώστε να απασχολούνται δημιουργικά και να μην κουράζονται.
- ✓ Να συζητά σε ατομικό επίπεδο με κάθε νήπιο το προσωπικό του πρόβλημα και σε ομαδικό με όλα τα νήπια τα γενικά προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Παιδιά, επίσης, που έχουν προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά, καθώς συχνά δέχονται την απόρριψή τους. Η απόρριψη ενός παιδιού βέβαια από τους συνομηλίκους του φαίνεται ότι συντελεί στη δημιουργία επιπλέον προβλημάτων στην προσαρμογή του και συνδέεται ιδιαίτερα με αύξηση των αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς.

Παραδοσιακά οι περισσότερες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής και επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο ήταν εξατομικευμένες, δηλαδή απευθύνονταν αποκλειστικά στο μαθητή που παρουσίαζε την προβληματική συμπεριφορά. Σε αντίθεση με αυτόν τον εξατομικευμένο τρόπο αντιμετώπισης έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται προγράμματα ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης, τα οποία στοχεύουν στην πρόληψη της επιθετικότητας, απευθύνονται στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό και δίνουν έμφαση στην ενδυνάμωση αποδεκτών συμπεριφορών (Hunter, 2003).

Οι ακόλουθες περιπτώσεις παιδιών παρουσιάζονται συνήθως στο νηπιαγωγείο και μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα με τη συμπεριφορά τους, τα οποία απαιτούν τη συνεχή και την άμεση συνεργασία με τους γονείς. Για παράδειγμα, από τη μια μεριά υπάρχουν παιδιά που συχνά ενοχλούν και επηρεάζουν με τη συμπεριφορά τους την τάξη (είναι ζωηρά, χτυπούν, δαγκώνουν, πειράζουν τα άλλα παιδιά, γκρινιάζουν, πεισμώ-



νουν, χρησιμοποιούν υβριστικές εκφράσεις, λένε ψέματα, δεν μοιράζονται τα παιχνίδια με τα υπόλοιπα παιδιά, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, διαπληκτίζονται συνέχεια και ζηλεύουν). Από την άλλη υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται να συμμετάσχουν και να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις. Εμφανίζονται συχνά να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, δείχνουν ντροπαλά, συνεσταλμένα και εσωστρεφή, αποφεύγουν να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και εμφανίζουν συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής (π.χ. θυμό, φόβο, άγχος αποχωρισμού κ.ά.).

Επίσης τα έντονα προβλήματα συμπεριφοράς συχνά υποδηλώνουν κακή επικοινωνία ή την ύπαρξη βίας μέσα στην οικο-

γένεια. Πολλά από τα προβλήματα έχουν παροδικό χαρακτήρα και με έγκαιρη παρέμβαση μπορούν να μειωθούν ή και να μην εμφανιστούν ξανά. Ο Schaffer (1996) θεωρεί τα προβλήματα συμπεριφοράς αναπτυξιακό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που οφείλεται κυρίως στον ελλιπή έλεγχο και στην ελλιπή φροντίδα εκ μέρους της οικογένειας στις δραστηριότητες του παιδιού, καθώς και στην επίδραση του κοινωνικού περιγυρου, ειδικά όταν γίνεται μάρτυρας βίας μέσα στην οικογένεια.

Πιο συγκεκριμένα η πρώιμη εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από το παιδί συνδέεται με διάφορα οικογενειακά δυναμικά χαρακτηριστικά (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Αυτά συμπεριλαμβάνουν αναχρονιστικές και ανεπαρκείς πρακτικές κοινωνικοποίησης, ασαφή όρια στην οικογένεια, ανεπαρκή ή «διπλά» γονεϊκά μηνύματα, ανεπαρκή αυτοέλεγχο από τους ενήλικους, ασυνεπείς ρόλους και κανόνες, συμπεριλαμβανομένων απειλών και επιθέσεων, χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ, ιστορικό απωλειών (διαζυγίων, θανάτων) και δυσπιστία στην επικοινωνία σχολείου - οικογένειας.

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στην ποικιλία και στην πολυπλοκότητα των οικογενειακών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες αντανακλώνται στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στον προσχολικό χώρο.

Είναι βέβαιο ότι οι δυσκολίες προσαρμογής και τα προβλήματα συμπεριφοράς ορισμέ-

νων παιδιών μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργία μέσα στην τάξη και ζητήματα συγκρούσεων με τους γονείς. Στόχος των νηπιαγωγών είναι να αναπτύξουν μια νέα μορφή επικοινωνίας, μέσω της οποίας τα νήπια θα βελτιώσουν την κοινωνική δεξιότητά τους προσαρμογής. Από την άλλη πλευρά η συνεργασία τους με τους γονείς θα συνεισφέρει αποτελεσματικά στις διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά τους (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Ένα βασικό ζητούμενο στη διαδικασία αυτή είναι ο ορισμός του προβλήματος. Συχνά, ενώ βάζουν μια ταμπέλα στα παιδιά, π.χ. «ανήσυχος», «υπερκινητικός», «τεμπέλης», οι γονείς (αλλά και οι εκπαιδευτικοί) δεν είναι σε θέση να δώσουν μια καλή περιγραφή, που να βοηθάει στην οργάνωση των στοιχείων, ώστε να επιχειρηθεί μια αλλαγή. Η οργάνωση των πληροφοριών με τρόπο που να αποκαλύπτει κάτω από ποιες συνθήκες δημιουργούνται τα προβλήματα συμπεριφοράς βοηθάει στην υιοθέτηση μιας στρατηγικής για παρέμβαση, καθώς και στον πρόχειρο προσδιορισμό των στόχων της.

Οι έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης επισημαίνουν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των γονέων τόσο στο επίπεδο της πρόληψης όσο και της παρέμβασης (για μια ανασκόπηση βλ. Τζουριάδου, 2001). Έχει παρατηρηθεί ότι η βελτίωση της αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιού, καθώς και η ενίσχυση του αισθήματος αποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης των ίδιων των γονέων συμβάλλουν στη θετικότερη αποδοχή και αντιμετώπιση του παιδιού από τους γονείς, καθώς και στην αποδοτικότερη συνεργασία με τους ειδικούς. Η ιδιαιτερότητα του παιδιού αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα της οικογένειας και της κοινωνίας και στόχος των προγραμμάτων που οργανώνονται είναι η παράλληλη παροχή ψυχολογικής και κοινωνικής στήριξης στο παιδί και στην οικογένειά του.

Στο πλαίσιο της επικοινωνίας με τους γονείς η επιλογή των ενοτήτων που αφορούν την εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, σε συνδυασμό με άλλες πρωτοβουλίες (ατομικές), που σχετίζονται με εκπαίδευση των γονέων στη διαχείριση συγκρούσεων και προβλημάτων, συμπληρώνουν και ενισχύουν τις άμεσες παρεμβάσεις για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, που πραγματοποιούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου, εξασφαλίζοντας έτσι τη συνέχεια στην παρέμβαση. Οι δράσεις που αναφέρονται στις επόμενες σελίδες στοχεύουν:

- ✓ Στην ενίσχυση και στη διαμόρφωση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.
- ✓ Στη μάθηση και στη χρήση διαδικασιών μη σωματικής τιμωρίας-πειθαρχίας.
- ✓ Σε τεχνικές αυτοδιαχείρισης του θυμού.
- ✓ Στην εκμάθηση εναλλακτικών και ευέλικτων συμπεριφορών.
- ✓ Στην έγκαιρη αναγνώριση της προβληματικής συμπεριφοράς.
- ✓ Στην ανάπτυξη θετικών προτύπων.
- ✓ Σε θέματα ανατροφής.
- ✓ Στη στήριξη των παιδιών σε προσωπικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Λαμβάνοντας υπόψη την ολοένα και αυξανόμενη κοινωνική πολυπλοκότητα της σημερινής εποχής, που δυσχεραίνει τις διαπροσωπικές σχέσεις σε όλα τα επίπεδα (οικογενειακό, επαγγελματικό, φιλικό), προτείνονται ως ιδιαίτερα χρήσιμες οι προσωπικές προσπάθειες αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης των γονέων σε φορείς παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής ή άλλους ειδικούς επαγγελματίες ψυχικής υγείας.

Σημαντικά επίσης για την αίσθηση του «ανήκειν» των παιδιών σε ομάδες, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών, είναι επίσης τα εξής:

- ✓ Η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες των μελών της οικογένειας (εκδρομές, επισκέψεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις κ.ά.).
- ✓ Η διοχέτευση της ενεργητικότητας του παιδιού σε δημιουργικές δραστηριότητες, καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα, αθλήματα, παιχνίδια κ.ά., που να ενδιαφέρουν το ίδιο το παιδί.
- ✓ Η επίδειξη των επιθυμητών συμπεριφορών από τους γονείς προς τα παιδιά ως πρότυπο.

Πιο συγκεκριμένα η άσκηση ελέγχου και η επιβολή πειθαρχίας είναι ένα από τα βασικά θέματα που απασχολούν τους γονείς. Η επιβολή πειθαρχίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και την προσαρμογή του στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά στα οποία οι γονείς επιβάλλουν όρια και κανόνες, και μπορούν να συμμορφωθούν, νιώθουν ασφάλεια και ικανοποίηση από τον εαυτό τους. Αντίθετα τα παιδιά στα οποία οι γονείς τους δεν μπορούν να ασκήσουν πειθαρχία νιώθουν ανασφάλεια και μπορεί να αναπτύξουν διάφορα προβλήματα και κυρίως ανυπακοή και αντικοινωνική συμπεριφορά.

Ορισμένες βασικές αρχές, κατά τον Herbert (1996), που μπορούν να δοθούν από τον/τη νηπιαγωγό, ώστε να βοηθήσουν τους γονείς στην άσκηση πειθαρχίας, είναι:

- ✓ Το παιδί έχει ανάγκη από όρια και κανόνες.
- ✓ Το παιδί θέλει να προσαρμοστεί στους κανόνες που επιβάλλουν οι γονείς όταν υπάρχει καλή σχέση μεταξύ τους.
- ✓ Η διεργασία ή ο τρόπος που ζητείται από το παιδί να συμμορφωθεί στους κανόνες που επιβάλλονται έχει πολύ μεγάλη σημασία για τη συμμόρφωσή του.
- ✓ Οι απαιτήσεις από το παιδί να είναι αντίστοιχες της ηλικίας του.
- ✓ Να υπάρχει κατανόηση των συναισθημάτων του παιδιού και ενθάρρυνση να τα εκφράζει.

😊 Συμπεριφορές που βοηθούν στην πειθαρχία:

- ✓ Αρχές καλής επικοινωνίας (ειλικρίνεια, αμεσότητα, ενσυναίσθηση κ.ά.).
- ✓ Κατανόηση σ' αυτό που θέλει το παιδί.
- ✓ Επιβράβευση του παιδιού για ό,τι θετικό κάνει και ενίσχυσή του.
- ✓ Να οδηγείται σε αυξανόμενη αυτονομία με το να το εμπιστεύονται και να του ζητούν πράγματα που μπορεί να πετύχει.



- ✓ Διαχείριση των προκλήσεων του παιδιού με συνέπεια και σταθερότητα στις βασικές αρχές και στους κανόνες.

😊 Συμβουλές του/της νηπιαγωγού προς τους γονείς:

- ✓ Ακούστε το παιδί σας προσεκτικά όταν σας μιλάει, κοιτώντας το στα μάτια.
- ✓ Μην το διακόπτετε, αφήστε το να ολοκληρώσει τη σκέψη του.
- ✓ Μην αλλάζετε θέμα. Αν δεν έχετε κάτι να πείτε, μείνετε σιωπηλοί. Δεν είναι ανάγκη να έχετε πάντα λύσεις να προτείνετε.
- ✓ Ο τόνος της φωνής σας αλλά και η στάση του σώματός σας μπορούν να μαρτυρήσουν τι αισθάνεστε. Γι' αυτό να είστε ειλικρινείς.
- ✓ Επιλέξτε να συζητήσετε με το παιδί σας όταν θα είστε ήρεμοι και όταν θα έχετε χρόνο να του διαθέσετε.
- ✓ Μην κάνετε παράλληλα και άλλα πράγματα όταν συζητάτε με το παιδί σας.
- ✓ Μη βομβαρδίζετε το παιδί σας με ερωτήσεις. Θα σας μιλήσει από μόνο του όταν θα είναι έτοιμο να μοιραστεί μαζί σας αυτό που το απασχολεί.
- ✓ Τονίστε τα θετικά στοιχεία του παιδιού σας, τα προτερήματα και τις ικανότητές του.
- ✓ Προσπαθήστε να μπειτε στη θέση του παιδιού σας, για να καταλάβετε καλύτερα πώς μπορεί να νιώθει.
- ✓ Προσπαθήστε να καταλάβετε τα πραγματικά συναισθήματα που κρύβονται κάτω από τα λόγια του παιδιού σας.

Είναι σημαντικό επομένως να βρεθούν τα κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας και να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αλληλοεκτίμησης, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Θα συνοψίσουμε τις βασικές πρακτικές που μπορεί να είναι βοηθητικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν στην επικοινωνία και στην επαφή των γονέων και των εκπαιδευτικών, με βάση τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τους ρόλους, τις προσδοκίες και τις αρμοδιότητές τους:

- ✓ *Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς και συνέπειας. Φροντίζουν λοιπόν να είναι συνεπείς στο ωράριο και για τυχόν απουσίες ή αλλαγές στο ημερήσιο πρόγραμμα ενημερώνουν εγκαίρως τη διοίκηση και τους γονείς.*
- ✓ *Επιδιώκουν να βελτιώνουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και να το προσαρμόζουν στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών, δείχνοντας παράλληλα ευελιξία και άνοιγμα προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία.*
- ✓ *Οι γονείς οφείλουν να είναι υπεύθυνοι και συνεπείς στο ωράριο λειτουργίας του σχολείου, στην τήρηση των κανονισμών και στις υποχρεώσεις τους για την καθημερινή προετοιμασία των παιδιών.*
- ✓ *Στις συναντήσεις γονέων καλό είναι να συμμετέχουν αυτοί που έχουν την κύρια ευθύνη για τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών.*

- ✓ *Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνει τους γονείς, δίνοντας μια εμπειριστατωμένη περιγραφή των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του παιδιού. Δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται στο πρόβλημα και στις δυσκολίες του παιδιού, αλλά αντίθετα να τονίζει τις δυνατότητές του και την ατομική του εξέλιξη και πρόοδο και όχι σε σύγκριση με τα επιτεύγματα των συμμαθητών του.*
- ✓ *Όταν προκύπτει πρόβλημα με κάποιο παιδί, καλό είναι η συζήτηση με τους γονείς να γίνει διακριτικά, σε ένα ήσυχο μέρος, σε κατάλληλο χρόνο, χωρίς κριτική στάση και χαρακτηρισμούς απέναντί τους και φυσικά χωρίς την παρουσία του παιδιού. Επίσης πρέπει να τονιστεί η σημασία της εμπιστοσύνης που πρέπει να δείχνουν οι γονείς, μιλώντας για το πρόβλημα του παιδιού τους και μοιραζόμενοι τις ανησυχίες, τις υποψίες και τις αγωνίες τους. Με υπομονή και καρτερικότητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφήνουν πρώτα τους γονείς να εκφραστούν, ακόμα και αν οι ίδιοι δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις δυσκολίες του παιδιού τους. Μπορούν επίσης να τους παραπέμψουν σε κοινωνικές υπηρεσίες και σε ειδικούς ή να τους δώσουν χρήσιμα τηλέφωνα επικοινωνίας, όταν αυτό κριθεί απαραίτητο.*
- ✓ *Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποδέχεται το παιδί και να ενθαρρύνει τους γονείς. Να είναι προετοιμασμένος για πιθανές αντιδράσεις των γονέων και να δείχνει κατανόηση για τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους. Απαιτείται να είναι ο ίδιος ενημερωμένος, ώστε να δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στους γονείς, και να είναι ευέλικτος ως προς τον τρόπο που θα χειριστεί τα θέματα.*
- ✓ *Πρέπει να τηρεί εχεμύθεια και διακριτικότητα όσον αφορά τις πληροφορίες σχετικά με το παιδί και την οικογένεια.*
- ✓ *Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογήσει τις ανάγκες των γονέων, να κατανοήσει τις αντιδράσεις τους και να ανταποκριθεί στο αίτημά τους στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του.*
- ✓ *Πρέπει να τονιστεί επίσης η σημασία της συνέχειας της εκπαίδευσης και των δραστηριοτήτων στο σπίτι, αλλά και να ενισχυθεί ο ρόλος των γονέων και η στάση τους προς το σχολείο μέσω ενημερωτικών συναντήσεων ή φυλλαδίων για θέματα εκπαιδευτικά, ανάπτυξης, διαπαιδαγώγησης, υγιεινής, ασφάλειας, διατροφής κ.ά.*

Έχοντας υπόψη τις παραπάνω πρακτικές, πιστεύουμε ότι θα βοηθήσουν στη βελτίωση της επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, σε μια κοινή προσπάθεια υλοποίησης των στόχων του νηπιαγωγείου, μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών και του σχεδιασμού παιδαγωγικών παρεμβάσεων, με στόχο το όφελος του παιδιού αλλά και το σεβασμό των δυνατοτήτων της οικογένειας.

Κεφάλαιο 3ο:

Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

«Η μεταφύτευση ενός βλασταριού από το ένα μέρος στο άλλο μπορεί να είναι για το φυτό ένα αναπτυσσόμενο ερέθισμα ή ένα σοκ. Ο προσεκτικός κηπουρός αναζητά τρόπο να ελαχιστοποιήσει τον κίνδυνο του σοκ, ώστε το φυτό να ξαναριζώσει όσο το δυνατόν ευκολότερα».

Cleave, Jowett & Bate, 1982, σελ. 195

Εισαγωγή

Παγκοσμίως το θέμα της ομαλής μετάβασης του παιδιού από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση δεν είναι νέο, ούτε ως πρόβλημα της εκπαιδευτικής πράξης, ούτε ως αντικείμενο έρευνας, αλλά ούτε και ως ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχει διαγραφεί μια πορεία μεγαλύτερη από ενάμιση αιώνα από το έτος 1852, κατά το οποίο ο Friedrich Fröbel κατέθεσε ένα αναλυτικό

σχέδιο για την οργανική σύνδεση της προσχολικής με τη σχολική εκπαίδευση, θέτοντας έτσι τις βάσεις για μια συστηματική συζήτηση του ζητήματος της ασυνέχειας και τη γεφύρωση του χάσματος που υπήρχε στη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη (Grossmann, 1987). Είναι επίσης γνωστό, από τη δεκαετία του 1960, ότι το ερώτημα της ομαλής μετάβασης του παιδιού από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με το αίτημα για την επίτευξη ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος (*curriculum*) για το νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο, και επίσης συνδέεται με το ευρύτερο αίτημα για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συ-



στήματος από κάτω προς τα επάνω, από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο (Horn & Thiemel, 1982· Fabian, 2007: 12).

Επιπλέον έχει ιδιαίτερη σημασία και για την εκπαιδευτική πράξη εκ προοιμίου να επισημανθεί ότι το θέμα της μετάβασης του παιδιού από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί την τελευταία δεκαπενταετία κεντρικό αντικείμενο έρευνας στο διεθνές ερευνητικό πεδίο της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας,¹ όπως δείχνουν οι ερευνητικές συμβολές από πολλές ευρωπαϊκές χώρες και ιδιαίτερα τις σκανδιναβικές, αλλά και από τις χώρες της Βορείου Αμερικής, καθώς και την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και τη Σιγκαπούρη (Griebel & Niesel, 2004). Πολλά από τα ευρήματα αυτών των ερευνών συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι:

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί για ένα μεγάλο αριθμό παιδιών ρήγμα στη συνέχεια της διαδικασίας αγωγής και μάθησης, το οποίο μπορεί να έχει όχι μόνο άμεσες αρνητικές συνέπειες στη συμπεριφορά και στις σχολικές επιδόσεις τα πρώτα σχολικά χρόνια, αλλά και μακροπρόθεσμες αρνητικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Belsky & Mackinnon, 1994· Kienig, 2002) και εμμέσως στη διαμόρφωση της στάσης προς τη διά βίου μάθηση. Βασικό παράγοντα γεφύρωσης του χάσματος της ασυνέχειας στη διαδικασία αγωγής και μάθησης κάθε παιδιού σ' αυτή τη μετάβαση αποτελεί η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην ομαλή μετάβαση επισημαίνεται ότι η επίδραση του κάθε παράγοντα δεν θα πρέπει να θεωρείται μια γραμμική σχέση, του τύπου αίτιο - αποτέλεσμα, αλλά πρέπει αυτή να εντάσσεται στο συνολικό πλαίσιο των παραγόντων που αλληλεπιδρούν κυκλικά στην ομαλή μετάβαση.

Ωστόσο, παρά τις παραπάνω ερευνητικά τεκμηριωμένες διαπιστώσεις, είναι χρήσιμο να επισημανθεί ότι το πρόβλημα της μετάβασης συχνά αγνοείται και ακόμα πιο συχνά παρερμηνεύεται, συγκαλύπτεται ή υποτιμάται, για λόγους που σχετίζονται με τον τρόπο και το χρόνο εκδήλωσης των συμπτωμάτων του προβλήματος, αλλά και για λόγους που συνδέονται με τη σύγχυση που προκαλεί η αμφισημία του όρου «μετάβαση», από τη μια πλευρά το σοκ της μετάβασης και από την άλλη πλευρά η χαρά της μετάβασης. Συχνά δηλαδή οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα ποσοστό παιδιών με την ένταξή τους στο σχολείο δεν είναι άμεσα εμφανείς στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά τους και πολύ συχνότερα, όταν αυτές είναι εμφανείς, παρερμηνεύονται ως «νευρική αραχίων μαθητών», ως «μαθησιακές δυσκολίες», ως «πρώτες αρνητικές αντιδράσεις» κτλ.

¹ Αναφορικά με τα χρονικά όρια της πρώιμης παιδικής ηλικίας υπάρχουν διάφορες οριοθετήσεις. Από τη γέννηση ή από την ηλικία των τριών ετών μέχρι την είσοδο του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση (6 ή 7 ετών) είναι μια συχνή οριοθέτηση, ενώ τα τελευταία χρόνια αυξάνονται όλο και περισσότερο οι οριοθετήσεις, οι οποίες διευρύνουν αυτό το όριο μέχρι και την ηλικία των 10 ετών. Ωστόσο φαίνεται αδιαμφισβήτητη η παραδοχή ότι η πρώιμη παιδική ηλικία περιλαμβάνει και τα δύο πρώτα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αν και η ηλικία εισόδου στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν είναι η ίδια σε όλες τις χώρες.

Αυτή όμως η παρερμηνευμένη πραγματικότητα στο επίπεδο της σχολικής πράξης ενισχύεται και από τη μονομερή και επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, αντιφατική επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κάτω από ορισμένες πολιτικές και οικονομικές συγκυρίες προβάλλεται μόνο η μία πλευρά του νομίσματος, αυτή που εμφανίζει σε συλλογικό επίπεδο τα θετικά μόνο σημεία της μετάβασης, όπως για παράδειγμα οι ισχυρισμοί και οι γενικεύσεις του τύπου «όλα τα παιδιά χαίρονται που θα πάνε στο μεγάλο σχολείο και όλα μεταβαίνουν ομαλά σ' αυτό». Οι ισχυρισμοί αυτοί, όχι σπάνια, αποβλέπουν στη νομιμοποίηση πολιτικών αποφάσεων περικοπής κονδυλίων, τα οποία θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να χρησιμοποιηθούν για τη λήψη υποστηρικτικών μέτρων διαφοροποίησης ή/και ενισχυτικής διδασκαλίας των αρχάριων μαθητών και μαθητριών. Επίσης με γενικεύσεις τέτοιας μορφής γίνεται λανθασμένη εκτίμηση της κατάστασης, αφού αποκλείεται εκ προοιμίου η άλλη πλευρά του νομίσματος, αυτή που εμφανίζει σε ατομικό επίπεδο τα αρνητικά σημεία της μετάβασης, η οποία είναι απαραίτητη για τον αντικειμενικό προσδιορισμό της πραγματικότητας. Το πρόβλημα δηλαδή παρουσιάζεται αμφιλεγόμενο, με αποτέλεσμα αυτό να συγκαλύπτεται αντί να διερευνάται (Hacker, 1992: 7). Και θα παραμένει αμφιλεγόμενο όπου και για όσο χρονικό διάστημα δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, βάσει των οποίων θα μπορούσε να αντιπαραβληθεί στην ατεκμηρίωτη γνωμοδοσία και αυθαίρετη γενίκευση η τεκμηριωμένη γνώση και απέναντι στη συγκυριακή πολιτική ρητορεία ο ρηθολογισμός του επιστημονικού λόγου.

Το περιορισμένο ενδιαφέρον των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής να λάβουν υπόψη τους τα ερευνητικά πορίσματα στη λήψη των πολιτικών αποφάσεων είναι αδιαμφισβήτητο ένα γνωστό πρόβλημα (Vorbeck, 1997: 289-290). Ωστόσο είναι επίσης γνωστό και το αντίθετο, δηλαδή η ισχυρή επιρροή που άσκησαν στη διαμόρφωση της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη τα πορίσματα, π.χ., των ερευνών του Bloom (1964) τη δεκαετία του 1960, και αργότερα, τη δεκαετία του 1970, τα πορίσματα των ερευνών του Bronfenbrenner.² Υπό το πρίσμα αυτών και άλλων συναφών πορισμάτων έγινε η εμπειρική τεκμηρίωση των προβλημάτων μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση στις αρχές της δεκαετίας του 1960 στις ΗΠΑ και προς το τέλος της ίδιας δεκαετίας και στην Ευρώπη.

Όπως θα δούμε στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου, ο «απολογισμός» αναφορικά με το τι ήταν ζητούμενο για το θέμα της ομαλής μετάβασης, από τα μέσα του 20ού αιώνα, και τι τελικά υλοποιήθηκε μέχρι σήμερα δείχνει ότι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες πολλά από τα παλιά ζητούμενα παρέμειναν ανεκπλήρωτα σχεδόν μέχρι το τέλος του



² Bronfenbrenner, 1974: *Wie wirksam ist Kompensatorische Erziehung?*, Stuttgart. Με αυτό το βιβλίο ο Bronfenbrenner ασκεί κριτική στην πρώτη φάση (1965-1969) των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, «Head Start», που εφαρμόστηκαν στην Αμερική. Επειδή η θεωρητική τεκμηρίωση αυτών των προγραμμάτων βασίστηκε στα πολυσυζητημένα ερευνητικά πορίσματα του Bloom σχετικά με την ανάπτυξη της νοημοσύνης, η κριτική που ασκείται από τον Bronfenbrenner στα αναφερθέντα προγράμματα είναι ουσιαστικά κριτική που ασκείται σ' αυτή τη θέση του Bloom, που δημοσιεύτηκε το 1964.

20ού αιώνα. Σημαντική πρόοδος σημειώθηκε, μετά από περιόδους έξαρσης (δεκαετία 1970) και ύφεσης (δεκαετία 1980), από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και κατόπιν, οπότε το θέμα επανέρχεται στο προσκήνιο και παραμένει μέχρι σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, ψηλά στη λίστα των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο (Dunlop & Fabian, 2007). Αυτή η επανάκαμψη του θέματος οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι πολλά από τα παλιά προβλήματα παραμένουν άλυτα και αφετέρου στο ότι οι κοινωνικές εξελίξεις και τα νέα δημογραφικά δεδομένα δημιούργησαν νέα προβλήματα. Επίσης ιδιαίτερη ώθηση στην επανάκαμψη του θέματος έδωσαν οι διακρατικές έρευνες PISA,³ Starting Strong 2001 και 2006,⁴ όπως και η «Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού».⁵

Επιπλέον τα νέα ερευνητικά δεδομένα από το χώρο των διαφόρων επιστημών, και ιδιαίτερα των νευροεπιστημών, επέβαλαν την αναθεώρηση λύσεων που δόθηκαν στο παρελθόν και οι οποίες σήμερα κρίνονται πλέον ανεπαρκείς ή και ακατάλληλες. Σ' αυτή την αναθεώρηση συνέβαλε και η επιστημολογική παραδοχή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού αναφορικά με την αντίληψη για το «παιδί» και την «παιδική ηλικία». Σύμφωνα με αυτή, το παιδί δεν είναι απλώς το αντικείμενο των εκπαιδευτικών προσπαθειών των ενηλίκων, αλλά, αντίθετα, πολύ περισσότερο, το *υποκείμενο* της παιδαγωγικής διαδικασίας, το ικανό δρών ον, το οποίο συνδημιουργεί τη γνώση και την εκπαίδευσή του. Αυτή η θεώρηση του «παιδιού» ως φορέα ενσυνείδητης δράσης, καθώς και της «παιδικής ηλικίας» ως κοινωνικής κατασκευής, άμεσα συναρτημένης με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο (Dahlberg et al., 2003· Μακρυνιώτη, 2003), οδήγησε σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες υιοθετήθηκαν στην κατασκευή των μοντέλων μετάβασης.

Όσοσο στην Ελλάδα, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, το θέμα της μετάβασης του παιδιού από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση δεν είχε απασχολήσει σχεδόν ποτέ μέχρι το τέλος του 20ού αιώνα την επιστημονική κοινότητα, ούτε ως εκπαιδευτικό πρόβλημα της πράξης, ούτε ως αντικείμενο έρευνας, αλλά ούτε και ως ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτή η λιμνάζουσα κατάσταση αλλάζει την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)⁶ νηπιαγωγείου - δημοτικού - γυμνασίου, τα οποία πληρούν μια θεμελιώδη προϋπόθεση, της *συνέχειας*, για το θέμα της ομαλής μετάβασης

³ Programme for International Student Assessment (PISA). Σχετικά με το πρόγραμμα PISA βλέπε στην ιστοσελίδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας: <http://www.kee.gr>

⁴ Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) αποφάσισε το 1996 και διεξήγαγε από το 1998 έως το 2004 μια ερευνητική μελέτη με θέμα την οργάνωση και τις πολιτικές που εφαρμόζονται για την πρώιμη παιδική ηλικία στις χώρες-μέλη του (OECD, 2001, Starting Strong I και OECD, 2006, Starting Strong II). Έναν από τους κεντρικούς άξονες διερεύνησης σ' αυτή τη μελέτη αποτελεί το θέμα της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση (OECD, 2001: 128-129· OECD, 2006: 57-71). Στην πρώτη φάση (1998-2000) συμμετείχαν 12 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ και στη δεύτερη (2002-2004) προστέθηκαν άλλες οχτώ χώρες. Η Ελλάδα δεν συμμετείχε στην έρευνα. Η μελέτη ξεκίνησε ως project, με θέμα: *Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*, το οποίο ήταν αποτέλεσμα της *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy* (OECD, 1998).

⁵ Στην Ελλάδα η διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού κυρώθηκε το 1992 (νόμος υπ' αριθμόν 2101, ΦΕΚ 192, τεύχ. πρώτο, 2/12/1992).

⁶ ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΦΕΚ, τεύχος Β', αρ. φύλλου 304/13-03-03. Απόφαση υπ' αριθμόν 21072β/Γ2).

από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όταν συνδέονται με τον «Οδηγό της νηπιαγωγού» (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2006).

Επίσης μια ιδιαίτερα ευοίωνη προοπτική για το θέμα της μετάβασης ανοίχτηκε το σχολικό έτος 2007-2008 από το ΥΠΕΠΘ, το οποίο υλοποιεί ένα πιλοτικό πρόγραμμα, με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, μέσα από τις «Καινοτόμες παρεμβάσεις στα ολοήμερα νηπιαγωγεία». ⁷ Αυτό το γεγονός συμπίπτει χρονικά με την πρόσφατη (2007) θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο για ένα έτος πριν από την ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Θεωρούμε ότι ο συνδυασμός των δύο αξιολογών μέτρων **αποτελεί έναν καλό οϊωνό και μια ευνοϊκή συγκυρία** για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος από κάτω προς τα επάνω, όπως άλλωστε διαγράφεται η τάση, αν και με παλινδρομήσεις και στασιμότητες, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες τις τελευταίες τρεις δεκαετίες.

☺ Οι στόχοι του παρόντος κεφαλαίου

Από τη μελέτη των διεθνών ερευνητικών δεδομένων και τη διερεύνηση της κατάστασης που επικρατεί στην Ελλάδα, αναφορικά με το θέμα της μετάβασης και της συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, προκύπτουν και οι στόχοι του παρόντος κεφαλαίου.

Βασικός στόχος λοιπόν του παρόντος κεφαλαίου είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχηματίσουν μια σφαιρική αντίληψη για το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και για τη συνεργασία μεταξύ των δύο ιδρυμάτων, **ως κοινωνικού, πολιτιστικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού ζητήματος**, το οποίο αφορά την **οργανική σύνδεση** του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο, υπό το πρίσμα της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος από κάτω προς τα επάνω (από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο).

Είναι προφανές ότι η οργανική σύνδεση δεν αφορά μόνο τη συνοχή και τη συνέχεια σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά πρωτίστως αφορά τη **χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη θέσπιση ενός πλαισίου συνεργασίας** των ιδρυμάτων προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης (Dunlop & Fabian, 2007). Αυτό σημαίνει ότι οι προσπάθειες επίτευξης αυτού του στόχου πρέπει πρώτα απ' όλα να προσανατολίζονται προς τη διαμόρφωση μιας **κουλτούρας συνεργασίας** μεταξύ των δύο ιδρυμάτων. Συνεπώς οποιαδήποτε «εφαρμογή» δραστηριοτήτων συνεργασίας, που είναι τυχαίες, αποσπασματικές, απρογραμματίστες, συγκυριακές, αποκομμένες από **ένα ενιαίο πρόγραμμα ισότιμης συνεργασίας** μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, δεν συνάδει με το πνεύμα των πορισμάτων της διεθνούς έρευνας, διότι σε τέτοιου είδους «εφαρμογές» ελλοχεύει ο κίνδυνος του αποπροσανατολισμού, του ευτελισμού, του εφησυχασμού και της αφελούς αυταρέσκειας (Siraj-Blatchford et al., 2005· Dunlop & Fabian, 2007).

Επίσης είναι παλιά η διαπίστωση (Fthenakis, 1979), και δεν χρειάζεται εμείς να ανακαλύψουμε για μία ακόμα φορά τον τροχό, ότι οποιαδήποτε γραφειοκρατικού τύπου «διεκπεραίωση» δραστηριοτήτων μετάβασης και συνεργασίας ελάχιστα έχει να προσφέρει στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το ένα ίδρυμα στο άλλο.

⁷ Σχετικά με αυτό το πρόγραμμα βλ. παρακάτω: «Η προβληματική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα».

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό και την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα ενδιαφέρονται για την «εφαρμογή συνταγών» αποκομμένων από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, αλλά ως ερευνητές στην τάξη τους και ως «μέτοχοι της επικοινωνιακής σχέσης των παιδιών» (Χρυσουφίδης, 2004: 264) δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επιστημονική τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής πράξης, οι επιμέρους στόχοι του παρόντος κεφαλαίου είναι:

- ✓ Να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την προβληματική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ιστορικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής εξέλιξης.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν τις *δυσκολίες* αλλά και τις *αναπτυξιακές προκλήσεις* που δημιουργεί η διακοπή της συνέχειας (η ασυνέχεια) στη διαδικασία αγωγής και μάθησης του παιδιού κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Να αναλογιστούν τις επιπτώσεις που έχει η μη ομαλή μετάβαση στην περαιτέρω σχολική πορεία του παιδιού, αλλά και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.
- ✓ Να προβληματιστούν, από τη σκοπιά των δικαιωμάτων των παιδιών ως πολιτών, για τη σχέση των δυσκολιών της μετάβασης με την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη διά βίου μάθηση στην αφετηρία της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- ✓ Να προβληματιστούν για κομβικά θέματα της μετάβασης/συνεργασίας, όπως για παράδειγμα το θέμα της *σχολικής ετοιμότητας*, στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner (1993), (οικογένεια, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, τοπική κοινωνία).
- ✓ Να αντιπαρατεθούν σε ζητήματα σχετικά με την οργανική σύνδεση νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου και να συνειδητοποιήσουν *τις εννοϊκές θεσμικές προϋποθέσεις που έχει η Ελλάδα σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες* για μια *ισότιμη* συνεργασία μεταξύ των δύο ιδρυμάτων.
- ✓ Να διαμορφώσουν άποψη για την απάντηση του ερωτήματος: Είναι ανταγωνιστική η σχέση της «συνέχειας» - «ασυνέχειας» κατά τη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο; (Πόση «συνέχεια» πρέπει να επιδιώκεται σ' αυτή τη μετάβαση;)
- ✓ Να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με το σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση *προγραμμάτων* μετάβασης μεταξύ των δύο ιδρυμάτων.
- ✓ Να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να εφαρμόσουν το κατάλληλο κατά περίπτωση πρόγραμμα συνεργασίας, δοκιμάζοντας διάφορες *δράσεις* και *στρατηγικές* και υιοθετώντας μια στάση *αναστοχασμού* σχετικά με αυτές στο πλαίσιο της αξιολόγησης του συνολικού *προγράμματος* μετάβασης (σχέδιο εργασίας) μεταξύ των δύο ιδρυμάτων.
- ✓ Να αναλογιστούν τις ιδιαιτερότητες της μετάβασης των νηπίων με ειδικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.
- ✓ Να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα μετάβασης των νηπίων, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες δράσεις, στους παρακάτω τομείς: α) υγείας,

β) νόησης, γ) επικοινωνίας, δ) δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, ε) κινητικών δεξιοτήτων, στ) κοινωνικοποίησης και ζ) συναισθηματικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς.

😊 **Η προβληματική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ιστορικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής εξέλιξης**

Οι απαρχές του ζητήματος της μετάβασης βρίσκονται στο σχέδιο για την οργανική σύνδεση του νηπιαγωγείου με το πρωτοβάθμιο σχολείο που κατέθεσε ο Fröbel πριν από ενάμιση αιώνα περίπου (1852). Σ' αυτό το σχέδιο ο Fröbel περιέγραφε έναν τύπο **διαμεσολαβητικού σχολείου** (Grossmann, 1987), ένα είδος δηλαδή **συνδετικού κρίκου** μεταξύ νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιου σχολείου, στο οποίο θα φοιτούσε εκείνη μόνο η ηλικιακή ομάδα των παιδιών η οποία το προσεχές σχολικό έτος θα εισαγόταν στο πρωτοβάθμιο σχολείο (δημοτικό σχολείο). Ο κύριος στόχος αυτού του διαμεσολαβητικού σχολείου όφειλε να είναι η συστηματική προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο μέσω ειδικών ασκήσεων. Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία να επισημανθεί αναφορικά με το προφίλ αυτής της **ενδιάμεσης βαθμίδας** είναι ότι αυτή προδιαγραφόταν ως αυτόνομη. Παρά το γεγονός ότι εντασσόταν οργανωτικά στο πρωτοβάθμιο σχολείο ως προβαθμίδα αυτού, δεν είχε την έννοια της σημερινής σχολειοποίησης. Με βάση τη σημερινή ορολογία και τηρουμένων των αναλογιών, αυτός ο «συνδετικός κρίκος» θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά με τον όρο «εισαγωγική τάξη» (eingangsstufe) ή «τάξη υποδοχής» (reception class).

Στη συνέχεια γίνεται ένα μεγάλο χρονικό άλμα, ενός αιώνα περίπου, από το 1852 στη δεκαετία του 1960, προκειμένου να σκιαγραφηθεί η συγκυρία των ευρύτερων εκπαιδευτικών εξελίξεων της δεκαετίας του 1960, στο πλαίσιο των οποίων παρατηρείται μια μετεξέλιξη στην αναγνώριση του θέματος της μετάβασης, από **παιδαγωγικό ερώτημα** σε **κοινωνικό - πολιτικό - εκπαιδευτικό πρόβλημα**.

Το τελευταίο τρίτο του 20ού αιώνα αποτελεί σταθμό στην ιστορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των δυτικοευρωπαϊκών χωρών αναφορικά με την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση των χωρών αυτών. Η βασική αρχή κάθε μεταρρύθμισης, για τη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως ενιαίου συνόλου, αποκτά για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1960 ουσιαστικό περιεχόμενο, που αποτυπώνεται στις προσπάθειες για μεταρρύθμιση «από κάτω προς τα επάνω», με αφετηρία τη μέχρι τότε λησμονημένη προσχολική, καθώς επίσης και την παραγκωνισμένη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έκφραση των προσπαθειών αυτών αποτελεί το γεγονός της πρωτοφανούς, ποιοτικής κυρίως, ανάπτυξης των δύο βαθμίδων στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών του 20ού αιώνα (Tietze, 1993).

Εκτός του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που παρουσιάζει το τελευταίο τρίτο του 20ού αιώνα για την ποιοτική ανάπτυξη της κάθε μιας από τις δύο επάλληλες βαθμίδες ξεχωριστά, οριοθετεί παράλληλα και την αφετηρία των μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών που αναλήφθηκαν σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες για τη σύνδεση των δύο βαθμίδων, στο πλαίσιο της προσπάθειας «γεφύρωσης του χάσματος» που δημιουργεί ο



θεσμικός διαχωρισμός της προσχολικής από τη σχολική εκπαίδευση. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ο γνωστός ήδη πυρήνας της προβληματικής της μετάβασης – η επίτευξη και η διασφάλιση της συνέχειας στη διαδικασία αγωγής και μάθησης *κάθε* παιδιού – αποκτά μια νέα διάσταση υπό το πρίσμα του αιτήματος της *ισότητας ευκαιριών* (Coleman, 1991· Bell, 1991). Από αυτή τη σκοπιά η προβληματική της μετάβασης από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γνωρίζει μια πρωτοφανή ανάπτυξη. Στον απόηχο του κλίματος της αμφισβήτησης του ρόλου και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Husén, 1992· Πυργιωτάκης & Κανάκης, 1992), και υπό το κράτος της δυναμικής που αναπτύχθηκε από τη μεταπολιτισμένη εν τω μεταξύ πίεση για μεταρρύθμιση από την «ποσότητα» στην «ποιότητα» της εκπαίδευσης, προσεγγίζεται το ερώτημα της μετάβασης από μια νέα αφετηρία. Έκφραση μιας βασικής παραμέτρου της νέας προσέγγισης αποτελεί η κριτική αναθεώρηση του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου «αντισταθμιστική εκπαίδευση» και κατ' ακολουθία ο αναπροσανατολισμός της στοχοθεσίας των σχετικών προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Η επιχειρηματολογία αντλείται από τα νέα – τότε – πορίσματα των ανθρωπιστικών και κυρίως των κοινωνικών επιστημών αναφορικά με τη σχέση περιβάλλοντος και σχολικής επιτυχίας και συνδέεται στενά με το αίτημα *της ισότητας ευκαιριών στην αφετηρία της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης* (Tietze, 1973), υπό την έννοια της διασφάλισης των προϋποθέσεων για *ισότητα αποτελεσμάτων*. Οι μεσοπρόθεσμες και οι μακροπρόθεσμες πιθανές συνέπειες από τη διακοπή της συνέχειας στη διαδικασία αγωγής και μάθησης κατά τη μετάβαση από το ένα ίδρυμα στο άλλο, όπως για παράδειγμα σχολική φοβία, λειτουργικός αναλφαριθμητισμός, σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή κτλ., ερμηνεύονται στην πλειονότητα των περιπτώσεων ως αποτελέσματα και των άνισων ευκαιριών στην αφετηρία της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Όσο τα μέτρα που πάρθηκαν από τις χώρες-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης την περίοδο της «μεταρρυθμιστικής ευφορίας» (μέσα της δεκαετίας του 1960, έως τα μέσα της δεκαετίας του 1970), με στόχο την *οργανική σύνδεση* και συνεργασία του νηπιαγωγείου με το πρωτοβάθμιο σχολείο, δηλαδή τη *συγκρότηση ενός θεσμικού πλαισίου για την επίτευξη συνοχής και συνέχειας σε επίπεδο σκοπών, στόχων, περιεχομένων, διδακτικής μεθοδολογίας (curriculum) και κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, αποδείχτηκαν τη δεκαετία της «μεταρρυθμιστικής νηφαλιότητας» (μέσα της δεκαετίας του 1970, έως τα μέσα της δεκαετίας του 1980) για τις περισσότερες χώρες ανεπαρκή. Κύριος δείκτης ανεπάρκειας για τις περισσότερες χώρες θεωρήθηκε η απουσία θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα εξασφάλιζε τις προϋποθέσεις μιας δεσμευτικής συνεργασίας από την πλευρά των φορέων των δύο ιδρυμάτων.

Το γεγονός αυτό κάνει σαφές ότι τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα το πρόβλημα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο πρωτοβάθμιο σχολείο και της συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων παρέμεινε καίριο για πολλές δυτικοευρωπαϊκές χώρες. Ο άλλοτε κοινός και κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών από τις εν λόγω χώρες, *η οργανική σύνδεση των δύο ιδρυμάτων*, υπερκεράστηκε, χωρίς ωστόσο ο βαθμός σύνδεσής τους να θεωρείται ικανοποιητικός. Αυτή η διαπίστωση βασίζεται κυρίως στις συστάσεις/οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (Fthenakis, 1979: 30-38) προς τις χώρες-μέλη του αναφορικά με την οργανική σύνδεση προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την επίτευξη δηλαδή *κάθετης και οριζόντιας* συνέχειας κατά τη μετάβαση του παιδιού από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ως **οριζόντια συνέχεια** εννοείται ο βαθμός της σύγκλισης ανάμεσα στις εμπειρίες που βιώνει το παιδί στην οικογένειά του και σε εκείνες που βιώνει στο εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Επίσης στην οριζόντια συνέχεια συμπεριλαμβάνεται και ο βαθμός της σύγκλισης ανάμεσα στις απόψεις, στις νόρμες και στις αξίες των γονέων και εκείνων του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος στο οποίο φοιτά το παιδί, π.χ. οικογένεια - νηπιαγωγείο, οικογένεια - δημοτικό σχολείο, οικογένεια - γυμνάσιο κτλ. Ως **κάθετη συνέχεια** εννοείται ο βαθμός της σύγκλισης ανάμεσα στις διαφορετικές προσδοκίες δύο επάλληλων εκπαιδευτικών βαθμίδων για δύο αντίστοιχα επάλληλες περιόδους ανάπτυξης του παιδιού, π.χ. προσχολική - σχολική βαθμίδα (νηπιαγωγείο - δημοτικό σχολείο).

Όπως αναφέρθηκε στην Εισαγωγή, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά το θέμα της μετάβασης και της συνεργασίας επανέρχεται στο προσκήνιο, γνωρίζοντας ιδιαίτερη άνθηση. Στο γεγονός αυτό συνέβαλε η γενικότερη ευνοϊκή συγκυρία, η οποία διαμορφώθηκε από: (α) την αύξηση των μελών διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού για την πρώιμη παιδική ηλικία, (β) την ίδρυση και τη συμβολή επιστημονικών ενώσεων, όπως π.χ. η European Early Childhood Education and Research Association (EECERA), (γ) τη συμβολή του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), (δ) τη Διακήρυξη της Bologna (1999) και (ε) την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά παρατηρείται μια πρόοδος στην εδραίωση της Παιδαγωγικής της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας ως επιστημονικού κλάδου. Αυτό φαίνεται στην αύξηση των ελάχιστων μέχρι τότε πανεπιστημιακών θέσεων με γνωστικό αντικείμενο την Παιδαγωγική της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας ή άλλο συναφές αντικείμενο. Αυτή η εδραίωση και η συναφής αύξηση των μελών του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού, αν και παραμένει μέχρι σήμερα πολύ χαμηλή σε σχέση με άλλους επιστημονικούς κλάδους, οδήγησε στη διεύρυνση του αντικειμένου της Παιδαγωγικής της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας. Έτσι η θεματική της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα και της συνεργασίας μεταξύ των δύο αναδεικνύεται όλο και περισσότερο ως ένα από τα πιο ενδιαφέροντα θέματα διδασκαλίας και έρευνας, ενώ αυξάνονται οι ερευνητικές συμβολές για τη συγκρότηση μιας ενιαίας θεωρίας για την εξήγηση του πολύπλοκου και πολύπλευρου ζητήματος της μετάβασης.

Η European Early Childhood Education and Research Association (EECERA) στο ετήσιο συνέδριό της έχει θεσπίσει ένα μόνιμο «βήμα» για την έρευνα της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, όπου, μεταξύ άλλων, κεντρικό θέμα αποτελεί η «συνέχεια» του curriculum από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Σημαντικό σταθμό για την επανάκαμψη του θέματος της μετάβασης αποτελεί το έτος 1996, όταν στη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας των χωρών-μελών του ΟΟΣΑ, η οποία είχε ως θέμα την πραγματοποίηση της διά βίου μάθησης για όλους,⁸ λήφθηκε η απόφαση για τη διεξαγωγή μιας διακρατικής έρευνας με τον τίτλο Starting Strong (2001) και Starting Strong II (2006),⁹ που αφορούσε την προσχολική και την πρωτοσχολική φροντίδα, αγωγή και εκπαίδευση. Αυτή η απόφαση αποτέλεσε μια επίσημη, σε επίπεδο διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, αναγνώριση της παραδοχής ότι **η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση αποτελεί το «θεμέλιο της διά βίου μάθησης»** (OECD, 2001: 3).

⁸ «Making Lifelong Learning a Reality for All».

⁹ Βλ. παραπάνω σημ. 4.

Αυτή η παραδοχή ενισχύθηκε και από τα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης της Επίδοσης των Μαθητών, γνωστού ως έρευνα PISA¹⁰ (2000-2006). Για πολλές χώρες που πήραν μέρος στην έρευνα, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, οι επιδόσεις των δεκαπεντάχρονων μαθητών και μαθητριών ήταν πολύ χαμηλές, γεγονός που οδήγησε σε ισχυρές αντιπαραθέσεις και σε έντονη κριτική του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Στο ευρύτερο πλαίσιο της αναζήτησης των αιτιών αυτών των χαμηλών επιδόσεων επικράτησε η παραδοχή (Carle & Wehrmann, 2006b: 198) ότι για τις κακές επιδόσεις των δεκαπεντάχρονων ευθύνεται, μεταξύ άλλων, και το γεγονός ότι αυτοί στην πρώιμη παιδική ηλικία τους δεν είχαν μια υψηλής ποιότητας προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, και αυτό, μεταξύ άλλων, τους εμπόδισε να διαμορφώσουν μια θετική στάση προς τη μάθηση, και έτσι θεμελιώθηκε μια αρνητική στάση προς τη διάβιου μάθηση, η οποία δεν κατέστη δυνατό να αποδομηθεί ή να αλλάξει στη μετέπειτα σχολική πορεία. Έτσι επανήλθε στο προσκήνιο η συζήτηση σχετικά με τη μακροπρόθεσμη επίδραση των προγραμμάτων προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης και ειδικότερα σε σχέση με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην έγκαιρη και σταθερή διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη διάβιου μάθηση (Siraj-Blatchford et al., 2002). Έτσι βρίσκει όλο και μεγαλύτερη απήχηση η παραδοχή ότι η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα αποτελεί σημαντική φάση στην προσωπική βιογραφία μάθησης του παιδιού, διότι συμβάλλει στη θεμελίωση της διαμόρφωσης θετικής στάσης προς τη διάβιου μάθηση (Fthenakis, 2003: 13).

Έμμεση ώθηση στην ανάδειξη του θέματος της μετάβασης έδωσε η Διακήρυξη της Bologna (1999). Σύμφωνα με αυτή, αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των χωρών που συμμετέχουν στη διαδικασία ενιαιοποίησης του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι εύκολη η αναγνώριση των πτυχίων και η διακίνηση των πτυχιούχων στις ευρωπαϊκές χώρες. Σ' αυτό το πλαίσιο τα προγράμματα σπουδών οργανώνονται σε σπονδύλους (modules), με σταθερές θεματικές ενότητες, ώστε αυτά να είναι συγκρίσιμα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών. Η θεματική ενότητα «Μετάβαση - Συνεργασία» απαντάται όλο και περισσότερο σ' αυτά τα προγράμματα (Bachelor - Master).¹¹

Τελευταία, αλλά όχι αμελητέα από την άποψη της ανάδειξης του θέματος της μετάβασης, είναι τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσα από τα οποία προσφέρονται δυνατότητες συνεργασίας πολλών χωρών για το θέμα της μετάβασης, όπως για παράδειγμα το καινοτόμο πολυμερές COMENIUS-project, με τίτλο Early Years Transition Programme,¹² στο οποίο συμμετέχει και η Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

☺ Η προβληματική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα

Όπως αναφέρθηκε ήδη, στην Ελλάδα η προβληματική της μετάβασης από το νηπιαγω-

¹⁰ Βλ. παραπάνω σημ. 3.

¹¹ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε την ιστοσελίδα: European Masters in Early Childhood Education & Care.

¹² Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA), Lifelong Learning Programme.

γείο στο δημοτικό σχολείο ελάχιστες φορές¹³ έγινε αντικείμενο της παιδαγωγικής συζήτησης και ποτέ μέχρι σήμερα το ερώτημα αυτό δεν τέθηκε ως πρόβλημα –τουλάχιστον δημόσια– με την έννοια που απασχόλησε και «κινητοποίησε» τις άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Εντούτοις από τις ελάχιστες δημοσιεύσεις¹⁴ και περισσότερο από τις άτυπες συζητήσεις μεταξύ νηπιαγωγών, δασκάλων, σχολικών ψυχολόγων και σχολικών συμβούλων είναι γνωστό ότι συχνά θίγεται το θέμα της «δύσκολης προσαρμογής» κάποιων, μερικών ή πολλών παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.¹⁵ Οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οι οποίοι επισημαίνουν πτυχές και συμπτώματα του προβλήματος μέσα από τις δυσκολίες που παρατηρούν καθημερινά, υποθέτουν συχνά και τις αιτίες του προβλήματος (Βρυνιώτη, 2000· Μπαγάκης κ.ά., 2006). Ωστόσο κάποιες από αυτές τις υποθέσεις, όχι σπάνια, βασίζονται αποκλειστικά και μόνο στη βιωμένη προσωπική εμπειρία και προβάλλονται με μια τάση γενίκευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγούνται οι υποστηρικτές αυτών των υποθέσεων σε λανθασμένη συμπεριφορά προς τους μαθητές και τις μαθήτριά τους, όταν οι δυσκολίες προσαρμογής χαρακτηρίζονται συλλήβδην και αβασάνιστα ως μαθησιακές δυσκολίες. Η αξία της βιωμένης προσωπικής εμπειρίας είναι αναμφίβολα πολύ σημαντική, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αρκεί για να τεκμηριώσει γενικεύσεις· χρειάζεται να συμπληρωθεί από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Η αδόκιμη χρήση ή και η κατάχρηση του πολυσυλλεκτικού όρου «μαθησιακές δυσκολίες» (Παντελιάδου, 2000) υποδηλώνει στην περίπτωση αυτή αφενός την άγνοια ή και την αγνόηση της ευρύτερης προβληματικής της μετάβασης και αφετέρου τις οδυνηρές συνέπειες που θα είχε στην εξέλιξη των παιδιών αυτής της ηλικίας μια τέτοια αβασάνιστη και πρόωμη διάγνωση, η οποία σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί στην πράξη ως πρόγνωση σχολικής αποτυχίας, φαινόμενο γνωστό στη βιβλιογραφία ως «επίδραση του Πυγμαλίωνα».

Αν και οποιαδήποτε υπόθεση για τους ενδεχόμενους λόγους που κράτησαν την Ελλάδα μακριά από την ευρωπαϊκή «κινητοποίηση», που προαναφέρθηκε, είναι ατεκμηρίωτη, αφού το ερώτημα χρειάζεται αναλυτική διερεύνηση, δεν είναι ωστόσο αβάσιμη η υπόθεση αναφορικά με τους λόγους που συνδέονται με τη διεθνή απομόνωση της



¹³ Βλ. τα πορίσματα της διήμερης παιδαγωγικής συνάντησης με θέμα: «Από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό», στο περιοδικό *Ανοιχτό Σχολείο*, 1989. Επίσης: Πανταζής, 1991 και 1997· Μπουζάκης & Γεωργογιάννης, 1991.

¹⁴ Βρυνιώτη, 1999, 2000, 2007· Κιτσαράς, 2001· Vrinioti & Matsagouras, 2004· Βρυνιώτη & Μαρσαγγούρας, 2005· Τογμακίδου, 2005· Παπαντωνίου κ.ά., 2004· Μπαγάκης κ.ά., 2006.

¹⁵ Χριστιάς, 1970· Ζομπανάκης, 1970· Kotsmanidis, 1978· Δήμου, 1983· Πανοπούλου-Μαράτου, 1982, 1989· Πανοπούλου-Μαράτου Ο. κ.ά., 1988· Μαρσαγγούρας, 1998· Γεωργίου & Νίλσεν-Δραγώνα, 1983.

χώρας κατά την περίοδο 1967-1974, παρότι μια τέτοια υπόθεση καλύπτει μόνο το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Σε σχέση με το εν λόγω ερώτημα έπαιξε αναμφίβολα σημαντικό ρόλο το γεγονός ότι στην Ελλάδα καθυστέρησε η ανάπτυξη των παιδαγωγικών επιστημών και γενικότερα των κοινωνικών επιστημών. Είναι όμως αβάσιμη οποιαδήποτε ερμηνεία αποδίδει τη μη συμμετοχή της Ελλάδας, στην εν λόγω ευρωπαϊκή «κίνητοποίηση», σε μια υποτιθέμενη ανυπαρξία του προβλήματος της μετάβασης στην Ελλάδα. Θα ήταν αυθαίρετο κάθε συμπέρασμα που θα παρουσίαζε ως δεδομένη την απουσία του προβλήματος από την Ελλάδα για όσο χρονικό διάστημα θα παραμένει αδιερεύνητο το θέμα της μετάβασης. Αντίθετα τα στοιχεία που υπάρχουν σχετικά με το λειτουργικό αναλφαριθμητισμό και τη σχολική διαρροή στην Ελλάδα συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης του προβλήματος της μετάβασης, αφού από τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα είναι γνωστό ότι οι αιτίες των φαινομένων αυτών κατά ένα ποσοστό βρίσκονται στο πρόβλημα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο πρωτοβάθμιο σχολείο.¹⁶

Επίσης ούτε ο νόμος που καθορίζει στην Ελλάδα τις προϋποθέσεις ένταξης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ότι προβλέπει και διασφαλίζει τη συνέχεια της διαδικασίας αγωγής και μάθησης *κάθε* παιδιού κατά τη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ώστε να μπορούσε να θεωρηθεί βάσιμος εκ προοιμίου ο αποκλεισμός του προβλήματος της μετάβασης. Σύμφωνα με το νόμο-πλαίσιο υπ' αριθμόν 1566/85, άρθρο 4, παρ. 2, η ένταξη των παιδιών στο δημοτικό σχολείο γίνεται –εκτός οριακών περιπτώσεων– με μοναδικό κριτήριο τη χρονολογική ηλικία. Ο νόμος αυτός δηλώνει αναμφίβολα την πρόθεση του νομοθέτη για περιορισμό της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου στην αφετηρία της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αφού ως προϋπόθεση για την ένταξη στο σχολείο ισχύει μόνο αυτή της χρονολογικής ηλικίας και καμία άλλη προϋπόθεση, όπως για παράδειγμα η διάγνωση της πολυσυζητημένης, «κακοφορμισμένης» και ιδεολογικά φορτισμένης σχολικής ετοιμότητας.¹⁷ Με αυτή την έννοια ο νόμος αποτελεί συγκριτικό επιχείρημα της Ελλάδας έναντι άλλων χωρών, όπου ισχύει το κριτήριο της σχολικής ετοιμότητας ως υποχρεωτικής προϋπόθεσης ένταξης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δεν αποτελεί όμως ο νόμος τεκμήριο απουσίας του προβλήματος της μετάβασης. Από την απουσία δηλαδή μιας νομοθετικής ρύθμισης για την εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης κάθε παιδιού δεν συνάγεται οπωσδήποτε και η απουσία του προβλήματος. Αντίθετα η υπόθεση της ύπαρξης του προβλήματος της μετάβασης ενισχύεται αν ληφθεί υπόψη η ανακολουθία που υπάρχει ανάμεσα στην επιταγή του νόμου για ένταξη και ακώλυτη προαγωγή όλων των παιδιών στο δημοτικό σχολείο από τη μια πλευρά και από την άλλη στην απουσία υποστηρικτικών μέτρων ουσιαστικής αντιμετώπισης του προβλήματος της ανομοιογένειας, η οποία έχει σχέση με το διαφορετικό επίπεδο και ρυθμό ανάπτυξης των παιδιών *της ίδιας ηλικίας* (Ματσαγγούρας, 1998: 127). Γιατί μόνο ως επίφαση διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας και ως απείκασμα εξατομίκευσης της διδασκαλίας μπορεί να χαρακτηριστεί η πρακτική που ακολουθείται στην καθημερινή σχολική πράξη της πλειονότητας των τάξεων της πρώτης δημοτικού σχολείου. Όταν δηλαδή σε εξαθέσια ή ακόμα και δωδεκαθέσια δημοτικά σχολεία διατίθεται ένας μόνο εκπαιδευτικός για την ενισχυτική διδασκαλία. Επιπλέον η κατάργηση της στα-

¹⁶ Γέρου, 1988· Κολιάδης & Κορομηλάς, 1991· Σουμέλης, 1996· Ματσαγγούρας, 1998: 127.

¹⁷ Σχετικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «σχολική ετοιμότητα» βλ. παρακάτω: «Κριτήρια για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο».

σιμότητας στην ίδια τάξη, με τη θεσμοθέτηση του αναμφίβολα ορθού μέτρου της «ακώλυτης προαγωγής των μαθητών του δημοτικού σχολείου και κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας αυτών» (ν. 309/76), εμποδίζει την άμεση ανάδειξη των δυσκολιών της μετάβασης. Αυτό συμβαίνει όταν δεν γίνεται ουσιαστική περιγραφική αξιολόγηση του κάθε παιδιού, η οποία προβλέπεται από το νόμο και η οποία αποτελεί συνοδευτικό μέτρο της ακώλυτης προαγωγής. Σ' αυτή την περίπτωση η περιγραφική αξιολόγηση ευτελίζεται σε διαδικασία ομοιόμορφης ρουτίνας, με αποτέλεσμα το ορθό μέτρο της ακώλυτης προαγωγής να δρα ενάντια στο στόχο του όταν αποσυνδέεται από την ορθή εφαρμογή του συνοδευτικού μέτρου της περιγραφικής αξιολόγησης.

Αυτή η δυσλειτουργία μπορεί να αρθεί ή να αντισταθμιστεί από την ορθή εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, σε εναρμόνιση με τον «Οδηγό της νηπιαγωγού», και επίσης μέσα από την ανάπτυξη, την περαιτέρω βελτίωση και τελικά τη γενίκευση του πιλοτικού προγράμματος «*Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο*» – «*Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό*», το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη. Πρόκειται για ένα έργο ενταγμένο στο ΕΠΕΑΚ II,¹⁸ στο πλαίσιο του οποίου «το σχολικό έτος 2007-2008 υλοποιούνται *καινοτόμες δράσεις που αφορούν την ομαλή μετάβαση των νηπίων από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση*, με σκοπό να αναβαθμίσουν τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου και να βελτιώσουν περαιτέρω την παιδαγωγική αποτελεσματικότητά του».¹⁹ Παράλληλα με αυτές τις δράσεις εκπονείται εκπαιδευτικό υλικό που αποτελείται από τρία βιβλία, το πρώτο είναι ο ανά χειρός *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*, το δεύτερο έχει τίτλο *Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων (νηπιαγωγού - νηπίου)* και το τρίτο τιτλοφορείται *Οδηγός γονέα*.

Συνοπτικός πίνακας της χωροχρονικής εξέλιξης του ζητήματος της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

- ✓ 1852 (Fröbel): Απαρχές του ζητήματος της μετάβασης ως παιδαγωγικού ερωτήματος.
- ✓ 1965-1975: Μετεξέλιξη του ζητήματος της μετάβασης και ανάδειξη του στην Ευρώπη ως κοινωνικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού προβλήματος.
- ✓ 1975-1985: Απολογισμός και διαπίστωση χάσματος ανάμεσα στις συστάσεις/προτροπές του Συμβουλίου της Ευρώπης και στη λήψη ουσιαστικών μέτρων για την επίτευξη *οριζόντιας* και *κάθετης* συνέχειας κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ 1996-2008: Το ζήτημα της μετάβασης επανέρχεται στο προσκήνιο της παιδαγωγικής και πολιτικής συζήτησης και λόγω της ευνοϊκής συγκυρίας η οποία διαμορφώθηκε από:
 - α) Την αύξηση των μελών διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού για την πρώιμη παιδική ηλικία.
 - β) Τη συμβολή των επιστημονικών ενώσεων, όπως π.χ. της European Early Childhood Education and Research Association (EECERA).
 - γ) Τη συμβολή του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).
 - δ) Τη Διακήρυξη της Bologna (1999).
 - ε) Την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

¹⁸ ΥΠΕΠΘ (Φ50/92/57655/Γ1/5-6-2007).

¹⁹ ΥΠΕΠΘ, 2008, παρουσίαση του έργου: 1.2.3.β. Ολοήμερα νηπιαγωγεία, σελ. 7.

3.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

☺ **Μετάβαση: Κεντρικό αντικείμενο έρευνας στο διεθνές ερευνητικό πεδίο της Παιδαγωγικής της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας**

Όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική αγωγή και εκπαίδευση έγινε τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια κεντρικό αντικείμενο έρευνας στο διεθνές ερευνητικό πεδίο της Παιδαγωγικής της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας. Κυρίως οι χώρες της Βόρειας Αμερικής, όπως και της Βόρειας Ευρώπης, διενεργούν αντιπροσωπευτικές διαχρονικές μελέτες και διαθέτουν αξιόπιστα πορίσματα για τις προϋποθέσεις εισαγωγής στο σχολείο και για τη σχολική πορεία των παιδιών τους.

Ο Καναδάς εισήγαγε από το 1994 το Εθνικό Διαχρονικό Παρατηρητήριο Παιδιών και Νέων,²⁰ με σκοπό τη δημιουργία μιας εθνικής βάσης δεδομένων για τα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες των παιδιών και των νέων του Καναδά κατά τη διάρκεια της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας και μέχρι την ενηλικίωσή τους. Σ' αυτό το πλαίσιο «Η βάση της σχολικής ετοιμότητας»²¹ αποτελεί κεντρικό σημείο της έρευνας των εκπαιδευτικών διαδικασιών σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και στο πρωτοβάθμιο σχολείο.

Στις ΗΠΑ η έρευνα «Beginning School Study» (Baltimore - Study), η οποία άρχισε το 1982, θεωρείται πρωτοπόρα στο είδος της. Στο πλαίσιο της διερεύνησης των συνθηκών μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο πρωτοβάθμιο σχολείο κύριο ερευνητικό ερώτημα αποτελεί το εξής: Με ποιον τρόπο το σχολείο δρα ενάντια στις κοινωνικές ανισότητες ή με ποιον τρόπο τις ενισχύει;²²

Το 1994 δημοσιεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της Αμερικής²³ για το 2000. Πρόκειται για οχτώ στόχους βελτίωσης της ποιότητας στα σχολεία της Αμερικής. Σύμφωνα με τον πρώτο στόχο, «Το έτος 2000 όλα τα παιδιά που αρχίζουν το σχολείο στην Αμερική θα έχουν την απαιτούμενη *σχολική ετοιμότητα*».²⁴ Η δημοσίευση των εκπαιδευτικών στόχων έδωσε την αφορμή να αρχίσουν πολλά και σύνθετα ερευνητικά προγράμματα, αλλά και μια ευρεία δημόσια κριτική συζήτηση σχετικά με τις προϋποθέσεις εισόδου στο σχολείο, σχετικά με τη μετάβαση στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις συνέπειες για την παραπέρα σχολική πορεία. Η επίτευξη ή η μη επίτευξη των στόχων τεκμηριώθηκε από μια ανεξάρτητη επιτροπή,²⁵ τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο των ομόσπονδων πολιτειών.

☺ **Βασικά πορίσματα ερευνών σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού από την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση στο σχολείο²⁶**

Οι Pianta & Cox (1999) συγκέντρωσαν και εξέδωσαν τις σημαντικότερες, σε διεθνές επίπεδο, έρευνες σχετικά με τη μετάβαση στο σχολείο. Στη συνέχεια παραθέτουμε τα σημαντικότερα πορίσματα αυτών των ερευνών:

²⁰ National Longitudinal Survey of Children and Youth.

²¹ «The basis of school readiness».

²² <http://bssonline.jhu.edu/hopkids/description.htm>

²³ Goals 2000: Educate America.

²⁴ «By the year 2000, all children in America will start school ready to learn».

²⁵ The National Educational Goal Panel (NEGP).

²⁶ Για μια αναλυτικότερη παρουσίαση αυτών των πορισμάτων βλέπε και: Griebel & Niesel, 2004: 95-111.

- Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, παρά τη μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τη θεσμική οργάνωση της προσχολικής και της σχολικής εκπαίδευσης, η είσοδος του παιδιού στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα σηματοδοτεί, για το κάθε παιδί ξεχωριστά, μια σημαντική και κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο.
- Η μετάβαση στο σχολείο προκαλεί στα παιδιά στρες σε διάφορους τομείς (Fabian, 2002· Griebel & Niesel, 2002· Margetts, 2002· Kienig, 2002).
- Το ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη μετάβαση κυμαίνεται από 10-12% στην Ευρώπη έως 40% στις ΗΠΑ (Griebel & Niesel, 2004: 108).
- Η μετάβαση, παράλληλα με τους κινδύνους, **προσφέρει επίσης και ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη και πρόοδο**. Δίπλα στα παιδιά που έχουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο υπάρχουν και παιδιά που αισθάνονται καλύτερα στο σχολείο απ' ό,τι αισθάνονταν στο ίδρυμα που φοιτούσαν πριν ενταχθούν σ' αυτό (Dollase, 1978· Beelmann, 2000).
- Δεν υπάρχουν δεδομένα διαχρονικών ερευνών, τα οποία, με βάση το πώς προσαρμόστηκε το παιδί στο νηπιαγωγείο, να επιτρέπουν πρόγνωση για το πώς θα προσαρμοστεί στο σχολείο (Kienig, 2002).
- Μια βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των διαδικασιών υπερνίκησης των εμποδίων της μετάβασης είναι η διερεύνηση της κατάστασης **όχι μόνο από τη σκοπιά των ειδικών, αλλά επίσης από τη σκοπιά των γονέων, και βέβαια των ίδιων των παιδιών** (Griebel & Niesel, 2002).
- Η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου, σχολείου και γονέων θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της μετάβασης (Boström, 2003· Fabian, 2002· Margetts, 2002· Yeboah, 2002).
- Η ανάπτυξη της «**συνέχειας**» μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί την κατευθυντήρια ιδέα για την ομαλή μετάβαση (Dunlop & Fabian, 2002· Margetts, 2002· Yeboah, 2002).
- Προϋπόθεση-κλειδί για την επίτευξη ισότητας ευκαιριών στο σχολείο είναι η ενίσχυση και η προώθηση των παιδιών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση **πριν** αυτά ενταχθούν στο σχολείο (Pianta & Cox, 1999).

😊 **Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «μετάβαση»**

Ο άνθρωπος στην πορεία της ζωής του συχνά καλείται να αναπροσαρμοστεί σε καινούργια περιβάλλοντα και καινούργιες καταστάσεις. Αυτή η αναπροσαρμογή μπορεί να χρειαστεί να γίνει σε διάφορα περιβάλλοντα, στο οικογενειακό, στο σχολικό, στο εργασιακό περιβάλλον. Έτσι, π.χ., η γέννηση ενός δεύτερου παιδιού σε μια οικογένεια την περίοδο που το μέχρι τότε μοναχοπαιδί της οικογένειας εντάσσεται στο σχολείο αλλάζει το οικογενειακό περιβάλλον αυτού του παιδιού, το οποίο την ίδια περίοδο αλλάζει και σχολικό περιβάλλον. Η αλλαγή αυτή συνεπάγεται αφενός **αλλαγή του ρόλου των γονέων**, οι οποίοι με τη γέννηση του δεύτερου παιδιού έγιναν γονείς δύο παιδιών, και αφετέρου **αλλαγή του ρόλου του παιδιού**, το οποίο τώρα έχει αδερφό ή αδερφή. Η αλλαγή δηλαδή της οικογενειακής κατάστασης επέφερε και αλλαγή των ρόλων **όλων**

των μελών της οικογένειας, τα οποία πρέπει να προσαρμοστούν στην καινούργια κατάσταση και να συμπεριφερθούν ανάλογα με τις κοινωνικές προδιαγραφές που επιβάλλουν οι καινούργιοι ρόλοι.

Η μετάβαση από ένα περιβάλλον σε άλλο **δεν σημαίνει οπωσδήποτε εγκατάλειψη του προηγούμενου περιβάλλοντος**, μπορεί να σημαίνει τη διεύρυνση του περιβάλλοντος της δεδομένης χρονικής περιόδου, όπως για παράδειγμα συμβαίνει όταν ένα παιδί γίνεται μέλος σε καινούργιες ομάδες παράλληλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Σ' αυτή την περίπτωση το παιδί προσαρμόζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, π.χ. μουσικής, αθλητισμού, ζωγραφικής, και συμπεριφέρεται ανάλογα με τις προδιαγραφές του κάθε διαφορετικού ρόλου, ως μουσικός, ως αθλητής, ως ζωγράφος.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι μεταβάσεις απαιτούν πάντα από το άτομο ικανότητες προσαρμογής, προσωπικό αναπροσανατολισμό και αλλαγές των συνθηκών ζωής και των περιθωρίων δράσης. **Ωστόσο η ιδιαίτερη σημασία των μεταβάσεων συνίσταται στο γεγονός ότι σχεδόν πάντα επιφέρουν και αλλαγή των ρόλων.**²⁷ Οι μεταβολές στο σύστημα των ρόλων συνδέονται στενά με αλλαγές της θέσης που έχει ένα άτομο στον οικογένειά του και στον κοινωνικό του περίγυρο, γεγονός που έχει ως συνέπεια αλλαγές της συμπεριφοράς, οι οποίες είναι **κοινωνικά καθορισμένες και αναμενόμενες**. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί, για παράδειγμα, όταν μια γυναίκα γίνει για πρώτη φορά μητέρα, όταν ένας απλός υπάλληλος γίνει προϊστάμενος, όταν το μοναχοπαίδι γίνει αδερφός ή αδερφή, **όταν το νήπιο γίνει μαθητής, μαθήτρια κτλ.**

Η μετάβαση μπορεί να είναι ερέθισμα ή συνακόλουθο αλλαγής και με αυτόν τον τρόπο να λειτουργήσει ως κίνητρο ανάπτυξης. Ωστόσο από το γεγονός και μόνο ότι έγινε μια μετάβαση δεν πρέπει να οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι επιτεύχθηκε οπωσδήποτε και ανάπτυξη. Ένα άτομο σε ένα περιβάλλον δεν μπορεί να αναλάβει σοβαρά κανένα ρόλο, δεν μπορεί να ασκήσει καμία αντίστοιχη του ρόλου δράση και ούτε βέβαια μπορεί να αναπτύξει νέες διαπροσωπικές σχέσεις εάν δεν έχει τα ανάλογα κίνητρα και εάν δεν αποκτήσει μια διαφοροποιημένη και ορθή αντίληψη του περιβάλλοντός του. Αυτό σημαίνει ότι η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο **δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός**, το οποίο αρχίζει και ολοκληρώνεται την πρώτη ημέρα της σχολικής ένταξης, αλλά είναι μια **διαδικασία μεγάλου χρονικού διαστήματος**, για την ολοκλήρωση και την επιτυχία της οποίας πρέπει να συνεκτιμηθούν πολλοί παράγοντες.

Οι Kagan & Neuman (1998) θεωρούν ότι αυτό που ορίζεται ως «μετάβαση» συμπεριλαμβάνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Μερικοί θεωρούν ότι η μετάβαση αρχίζει και ολοκληρώνεται προς το τέλος του σχολικού έτους, με την πραγματοποίηση ορισμένων δραστηριοτήτων, σε συνεργασία των προσχολικών και σχολικών ιδρυμάτων με τους γονείς και τα παιδιά, όπως π.χ. επίσκεψη των παιδιών του νηπιαγωγείου με τους γονείς τους στο σχολείο όπου θα μεταβούν προσεχώς. Άλλοι θεωρούν ότι η μετάβαση συνεπάγεται προσπάθειες ουσιαστικής σύνδεσης του φυσικού περιβάλλοντος της οικογένειας των παιδιών με το υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου. Τέλος κάποιοι άλλοι αντιμετωπίζουν τη μετάβαση ως «την έκφραση των αναπτυξιακών αρχών της συνέχειας, δηλαδή τη δημιουργία παιδαγωγικών προσεγγίσεων και αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία διατηρούν τη συνέχεια πέραν των ορίων των εκπαιδευτικών βαθμίδων» (Kagan & Neuman, 1998: 1).

²⁷ Για τέτοιου είδους μεταβάσεις, οι οποίες επιφέρουν αλλαγές στο σύστημα των ρόλων, ο Bronfenbrenner (1993) χρησιμοποιεί τον όρο «οικοσυστημική/αναπτυξιακή μετάβαση». Βλ. και Πετρογιάννης, 2001.

Όποιος και αν είναι ο κύριος στόχος μιας επιμέρους δράσης μετάβασης, η μετάβαση «θα πρέπει να έχει την έννοια της επίδρασης των διαφορετικών περιβαλλόντων και των διασυνδέσεων ανάμεσα σ' αυτά τα περιβάλλοντα, σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή αλλά και διαχρονικά» (Pianta et al., 1999).

Επίσης οι διαφορετικές προσεγγίσεις της μετάβασης, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, έχουν μια κοινή αφετηρία. Σχεδόν όλες οριοθετούν εννοιολογικά τη μετάβαση σε σχέση με δύο κομβικά σημεία: Το ένα είναι η **προσωπικότητα του ατόμου** (χαρακτηριστικά, δεξιότητες, ικανότητες) και το άλλο είναι **οι κανόνες λειτουργίας του νέου περιβάλλοντος** όπου μεταβαίνει το άτομο. Η μετάβαση περιγράφεται ως μια πολύπλοκη διαδικασία, κατά την οποία το άτομο μετακινείται από ένα οικείο σε ένα άλλο, καινούργιο περιβάλλον, το οποίο έχει τους δικούς του κανόνες λειτουργίας και στους οποίους το άτομο οφείλει να προσαρμοστεί. Ωστόσο η προσπάθεια προσαρμογής στις πολυεπίπεδες αλλαγές, οι οποίες επιβάλλονται ταυτόχρονα από τις προδιαγραφές, τους κανόνες και τις απαιτήσεις του καινούργιου περιβάλλοντος, βάζουν σε δοκιμασία την ψυχική αντοχή του ατόμου (Cowen, 1993· Fabian, 2007).

Η **διατάραξη της ισορροπίας** μεταξύ του **οικείου περιβάλλοντος** από τη μια πλευρά και του **καινούργιου** από την άλλη οφείλεται στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σ' αυτά που το άτομο γνώριζε και μπορούσε να ανταποκριθεί στο οικείο περιβάλλον και σε εκείνα που απαιτείται να γνωρίζει και να μπορεί να ανταποκριθεί στο καινούργιο περιβάλλον. Η **αποκατάσταση της ισορροπίας** και ο χρόνος που θα χρειαστεί για την επίτευξή της εξαρτάται αφενός από το **βαθμό της συμβατότητας (της συνέχειας)** μεταξύ του οικείου και του καινούργιου περιβάλλοντος και αφετέρου από το βαθμό στον οποίο το άτομο προετοιμάστηκε, ώστε να είναι σε θέση να προβλέψει, να ελέγξει και να διαχειριστεί τις αλλαγές της μετάβασης. Συνεπώς, για να είναι ομαλή η μετάβαση από το οικείο περιβάλλον, νηπιαγωγείο, στο καινούργιο περιβάλλον, δημοτικό σχολείο (αποκατάσταση ισορροπίας), θα πρέπει αφενός να διασφαλιστεί η συμβατότητα μεταξύ των σκοπών, των στόχων και του curriculum του νηπιαγωγείου και εκείνων του δημοτικού σχολείου και αφετέρου θα πρέπει το παιδί να προετοιμαστεί έτσι, ώστε να μπορεί να προβλέψει, να ελέγξει και να διαχειριστεί τις πολυεπίπεδες αλλαγές που συνεπάγεται η μετάβαση. Σ' αυτή την περίπτωση γίνεται λόγος για την ευχάριστη όψη της μετάβασης, ενώ στην αντίθετη περίπτωση γίνεται λόγος για τη δυσάρεστη όψη, η οποία εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως δηλώνουν οι χαρακτηριστικές για την κάθε όψη λέξεις στο παρακάτω σχήμα:

Η αμφισημία του όρου «μετάβαση»

METABAΣH

Αυτοπεποίθηση, ευχαρίστηση, χαρά, υπερηφάνεια, ικανοποίηση, κίνητρο για περαιτέρω ανάπτυξη και πρόοδο.

◀ ▶ Αβεβαιότητα, άγνοια, άγχος, αγωνία, αναστάτωση, ανησυχία, απροθυμία, άρνηση, δυσφορία, διατάραξη ισορροπίας, ενόχληση, κούραση, νευρικήτητα, φοβία, ταραχή, ταλαιπωρία.

Στην Προσχολική Παιδαγωγική, όπως και στη Σχολική Παιδαγωγική, έχει επικρατήσει περισσότερο η αρνητική σημασία του αμφίσημου όρου «μετάβαση», δηλαδή ως

εμπειρία στρες και ως σοκ, και λιγότερο η θετική σημασία, δηλαδή ως πρόκληση και ως κίνητρο για περαιτέρω ανάπτυξη και επιτυχία ή ως ευκαιρία νέου ξεκινήματος και ενδεχομένως εγκατάλειψης δυσάρεστων ή ανεπιθύμητων καταστάσεων. Για παράδειγμα, είναι γνωστό ότι ένας αριθμός παιδιών δεν βρίσκει στο νηπιαγωγείο τις κατάλληλες για το επίπεδο ανάπτυξης του δράσεις, με αποτέλεσμα να πλήττει, να δυσφορεί κτλ. και να επιθυμεί να μεταβεί νωρίτερα απ' ό,τι η χρονολογική του ηλικία επιτρέπει στο δημοτικό σχολείο, προσδοκώντας ένα πιο ενδιαφέρον εκπαιδευτικό περιβάλλον (Tietze, 1998). Ωστόσο, αν ληφθεί υπόψη το υψηλό ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη μετάβαση –από 10-12% στην Ευρώπη έως 40% στις ΗΠΑ (Griebel & Niesel, 2004: 108)–, τότε αντιλαμβάνεται κανείς γιατί γίνεται λόγος περισσότερο για την αρνητική πλευρά της μετάβασης. Όσο και αν το στοιχείο της αλλαγής, το οποίο χαρακτηρίζει τη μετάβαση, αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης, είναι δυνατόν αυτό να εξουδετερωθεί από αντικίνητρα, όταν δεν διασφαλίζεται η ισορροπία μεταξύ της συνέχειας του εκπαιδευτικού συστήματος (δομή - διάρθρωση - οργάνωση) και της συνέχειας της διαδικασίας αγωγής και μάθησης *κάθε* παιδιού (παιδαγωγική - ψυχολογική).

Αν και δεν υπάρχει, μέχρι σήμερα, μια ενιαία θεωρία, ικανή να εξηγήσει όλο το εύρος των προβλημάτων που προκαλεί η ασυνέχεια στη διαδικασία αγωγής και μάθησης του παιδιού, είναι ήδη γνωστό από τα πορίσματα των ερευνών (Griebel & Niesel, 2004: 107) των δεκαετιών 1960-1970 ότι είναι μεγάλος ο κίνδυνος να μετατραπεί γρήγορα η χαρά της μάθησης και η ετοιμότητα της επίδοσης σε μόνιμο φόβο και αρνητική στάση προς το σχολείο *όταν συμβαίνουν πολλές, μεγάλες και απότομες αλλαγές ταυτόχρονα*. Όταν δηλαδή στην τομή κάθε μετάβασης –όπου οι διαφορές του τρόπου και του ρυθμού μάθησης των παιδιών φαίνονται περισσότερο– επιβάλλονται «βήματα» πολύ μεγαλύτερα απ' ό,τι το επίπεδο ανάπτυξης ενός σημαντικού αριθμού παιδιών επιτρέπει. Ο κίνδυνος αυξάνεται όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών κατά την περίοδο που συμβαίνουν τέτοιου είδους αλλαγές, όσο λιγότερο προετοιμασμένα είναι γι' αυτές και όσο λιγότερο οι γονείς στηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη μετάβαση. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις πολυεπίπεδες αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση.

😊 *Απλήγνη «παραδείγματος»*

Αναφορικά με τις προτεινόμενες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της «*ασυνέχειας*», η οποία θεωρείται ο κύριος παράγοντας πρόκλησης προβλημάτων κατά τη μετάβαση, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική αναθεώρηση/στροφή αναφορικά με τη σχέση συνέχειας - ασυνέχειας. Ενώ μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 επικρατούσε «*το παράδειγμα της συνέχειας*», δηλαδή ότι πρέπει να επιδιώκεται όσο το δυνατόν περισσότερη συνέχεια σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. στο curriculum, στο επικοινωνιακό στυλ κτλ.), για να είναι ομαλή η μετάβαση, από τα μέσα της ίδιας δεκαετίας και μετά αυξάνονται οι υποστηρικτές της αλλαγής αυτού του παραδείγματος, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να επιδιώκεται όσο το δυνατόν περισσότερη συνέχεια, *αλλά τόση συνέχεια όση είναι αναγκαία*. Με άλλα λόγια, κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων συνεργασίας «πρέπει να έχει κανείς ως αφετηρία περισσότερο την ενεργό αντιμετώπιση της ασυνέχειας παρά

το παράδειγμα της συνέχειας» (Fthenakis, 2004: 10). Είναι προφανές ότι αυτή η αλλαγή παραδείγματος ενδιαφέρει άμεσα την εκπαιδευτική πράξη, διότι οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου πρέπει να λάβουν υπόψη τους τη σχέση συνέχειας - ασυνέχειας όταν θα συμμετάσχουν στο σχεδιασμό ενός προγράμματος συνεργασίας/μετάβασης μεταξύ των δύο ιδρυμάτων. Δεδομένου δηλαδή ότι η ασυνέχεια δεν είναι κάτι το οποίο, σε προσωπικό επίπεδο, μπορεί να αποφευχθεί τελείως (Peters, 2000), είναι αναγκαία η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

☺ Βασικές δεξιότητες/ικανότητες ή προσόντα-κλειδιά

Οι βασικές δεξιότητες/ικανότητες είναι «κλειδιά» που «ανοίγουν όλες τις πόρτες» σε καινούργια περιβάλλοντα και σε διάφορες σύνθετες καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτές οι δεξιότητες/ικανότητες σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, καλλιεργούνται σε μια μακροχρόνια διαδικασία στα επάλληλα ή παράλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου μεταβαίνει το παιδί και αναμφίβολα δεν αποκτώνται με «ταχύρρυθμη άσκηση» σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η προετοιμασία των παιδιών για την αντιμετώπιση των γνωστών και προβλέψιμων δυσκολιών μετάβασης γίνεται με την ενεργό συμμετοχή τους σε μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται κατά ένα μέρος στο νηπιαγωγείο, κατά ένα άλλο μέρος από κοινού στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο και κατά ένα τρίτο μέρος στο δημοτικό σχολείο. Η κάθε δράση έχει έναν κύριο στόχο, ανάλογα με τη συγκεκριμένη δυσκολία, για την αντιμετώπιση της οποίας προετοιμάζει τα παιδιά.²⁸ Ωστόσο είναι προφανές ότι δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν σε ατομικό επίπεδο όλες οι δυσκολίες με τις οποίες είναι πιθανό να έρθει αντιμέτωπο **το κάθε** παιδί. Συνεπώς δεν είναι δυνατό να σχεδιαστούν δράσεις για την αντιμετώπιση άγνωστων και μη προβλέψιμων, σε ατομικό επίπεδο, δυσκολιών, με τη λογική που σχεδιάζονται οι δράσεις για την αντιμετώπιση αναμενόμενων και προβλέψιμων, σε γενικό επίπεδο, δυσκολιών. Για παράδειγμα, είναι προβλέψιμες και αναμενόμενες οι δυσκολίες που σχετίζονται με τον περιορισμό της ελεύθερης κίνησης των αρχάριων μαθητών/μαθητριών μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος, ή οι δυσκολίες που έχουν σχέση με την έλλειψη ετοιμότητας αυτών να ανταποκριθούν άμεσα σε γενικές οδηγίες που δίνονται από το δάσκαλο / τη δασκάλα. Η αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών ασφαλώς μπορεί να αποτελέσει ένα σαφή στόχο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για όλη την ομάδα των νηπίων που το προσεχές σχολικό έτος θα μεταβεί στο σχολείο, ώστε τα νήπια να «ασκηθούν» έγκαιρα για την αντιμετώπιση αυτής της επικείμενης «απαίτησης του σχολείου». Ωστόσο η στοχευμένη στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων δυσκολιών «άσκηση» προετοιμάζει τα παιδιά για την αντιμετώπιση προβλέψιμων και «ορατών» από όλους δυσκολιών. Για την αντιμετώπιση απρόβλεπτων, σύνθετων και μη «ορατών» από όλους δυσκολιών είναι



²⁸ Βλ. ενδεικτικές δράσεις στο παρόν κεφάλαιο.

αναγκαία η ανάπτυξη **βασικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων**, οι οποίες καθιστούν το κάθε παιδί ικανό να αντιμετωπίζει αυτόνομα, με ευελιξία και ευρηματικότητα, οποιαδήποτε δυσκολία συναντά στην **προσωπική του** διαδικασία αγωγής και μάθησης.

Η ανάπτυξη των τριών βασικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων που ακολουθούν συνιστάται να αποτελεί στόχο όλων των δραστηριοτήτων και του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου:

❁ **Ψυχική αντοχή, ανθεκτικότητα (προσαρμοστικότητα, ευελιξία, ελαστικότητα) (resilience)**

Γενικά εννοείται η ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς με επιτυχία δύσκολες καταστάσεις, να υπερνικά διάφορα εμπόδια της ζωής και να είναι σε θέση να αντιδρά αποτελεσματικά στις αρνητικές συνέπειες του στρες. Με άλλα λόγια, να μην κάμπτεται κανείς από δύσκολες καταστάσεις και πολύ περισσότερο να μην αφήνεται να καταβληθεί από αυτές.

Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα που βρίσκεται στο μεταβατικό στάδιο μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, με τον όρο «**ψυχική αντοχή/ανθεκτικότητα**» εννοείται η ικανότητα ψυχικής αντοχής του παιδιού σε καταστάσεις βιολογικού, ψυχολογικού και ψυχοκοινωνικού αναπτυξιακού ρίσκου (Wustmann, 2003: 107).

Η ψυχική αντοχή/ανθεκτικότητα (προσαρμοστικότητα) προϋποθέτει:

- ✓ Θετική αυτοαντίληψη.
- ✓ Ικανότητα ελέγχου μιας κατάστασης και αίσθηση σιγουριάς για την αλλαγή της.
- ✓ Ικανότητα αυτοκαθοδήγησης.
- ✓ Ικανότητα προσαρμογής σε επιβαρημένες καταστάσεις ή σε υπερβολικά ερεθίσματα (ικανότητα για εσωτερική αποστασιοποίηση).
- ✓ Ικανότητα προστασίας του εαυτού από επικίνδυνες επιδράσεις.
- ✓ Ικανότητα επίγνωσης και τήρησης των κανόνων.
- ✓ Ικανότητα δημιουργικής σκέψης.
- ✓ Ικανότητα λήψης αποφάσεων και αυτοοργάνωσης.
- ✓ Ικανότητα συναναστροφής σε διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα και ικανότητα δημιουργικής ανταπόκρισης σε διαφορετικές προσδοκίες ρόλων.
- ✓ Ικανότητα αντιμετώπισης των συγκρούσεων χωρίς βία.
- ✓ Ικανότητα ανάληψης ευθύνης.
- ✓ Δημιουργικότητα και διάθεση για εξερεύνηση.
- ✓ Ικανότητα για ουσιαστική συμμετοχή σε συγκεκριμένο αντικείμενο και ανάπτυξη ενδογενών κινήτρων.

❁ **Ικανότητα αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκαλούν οι μεταβάσεις (transitionscompetence)**

Δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζει τις **αναπτυξιακές προκλήσεις** (Qerter, 1995), οι οποίες συνδέονται με μεταβατικές καταστάσεις είτε στο χώρο της οικογένειας είτε στο χώρο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων γενικότερα. Πρόκειται για μια

δυναμική διαδικασία, μεγάλης χρονικής διάρκειας, κατά την οποία από τη μια πλευρά επενεργούν πολλοί και διαφορετικοί επιβαρυντικοί παράγοντες και από την άλλη προσφέρονται ευκαιρίες για μεστές μαθησιακές διαδικασίες.

❁ *Ικανότητα μεθοδικής μάθησης (scaffolding)*

Με τον όρο «scaffolding» (κατά λέξη «σκαλωσιά») εννοείται η υποστηρικτική διαδικασία, το υποστηρικτικό πλαίσιο, που θέτει ο ενήλικος στη διάθεση του παιδιού προκειμένου αυτό να μάθει όχι μόνο τα περιεχόμενα, αλλά και τη μέθοδο εκμάθησης των περιεχομένων (Vygotsky, 2000).

Η ικανότητα αποκωδικοποίησης και αφομοίωσης της γνώσης αποτελεί βασικό εφόδιο για τη χρήση των διαθέσιμων πληροφοριών. Η ικανότητα μεθοδικής μάθησης είναι αναγκαία για την επικαιροποίηση της γνώσης και για το φιλτράρισμα του ασήμαντου ή και του περιττού. Η κατάκτηση της σύγχρονης γνώσης είναι δυνατή μόνο σε μια διαδικασία διά βίου μάθησης. Το να μάθει κανείς κατά την πρώιμη παιδική ηλικία να αντιδρά με επιτυχία σε καταστάσεις αλλαγών, ρίσκου και αβεβαιότητας είναι ένα εφόδιο, το οποίο μελλοντικά καθιστά δυνατή τη δημιουργική διαχείριση των εμπειριών που συνεπάγονται οι μεταβατικές καταστάσεις.

😊 *Μετάβαση: Πολυεπίπεδες αλλαγές στο παιδί και στους γονείς του*

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν αφορά μόνο το παιδί, αλλά και τους γονείς του, οι οποίοι βιώνουν και αντιμετωπίζουν μαζί τις πολυεπίπεδες αλλαγές που επιφέρει η μετάβαση. Συνοπτικά αυτές οι αλλαγές μπορούν να παρουσιαστούν σε τρία επίπεδα:

- Αλλαγές σε ατομικό επίπεδο.
- Αλλαγές σε επίπεδο αλληλεπιδράσεων.
- Αλλαγές στο ευρύτερο πλαίσιο.

❁ *Αλλαγές σε ατομικό επίπεδο*

Του παιδιού:

- Αλλάζει η θέση, η ταυτότητα και ο ρόλος του παιδιού: Από παιδί του νηπιαγωγείου γίνεται παιδί του δημοτικού σχολείου και του αποδίδεται ο ρόλος του μαθητή ή της μαθήτριας.
- Αλλάζει η αυτοαντίληψη του παιδιού (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003). Ο μαθητής ή η μαθήτρια ορίζεται περισσότερο με βάση αυτό που μαθαίνει και με βάση αυτό που καταφέρνει, δηλαδή με βάση τις ικανότητες/δεξιότητες του/της. Ωστόσο είναι γνωστό ότι διαφέρει ο ρυθμός προσαρμογής από παιδί σε παιδί και από τομέα σε τομέα ανάπτυξης.
- Το παιδί πρέπει να ισορροπήσει μεταξύ αντιφατικών συναισθημάτων, δεν αισθάνεται μόνο χαρά και υπερηφάνεια «γιατί μεγάλωσε και πήγε στο σχολείο», αλλά κατακλύζεται και από συναισθήματα αποχωρισμού και απώλειας (Griebel & Niesel, 2002· Margetts, 2006· Peters, 2000).

Των γονέων:

- Αλλάζει η ταυτότητα των γονέων σε σχέση με την ιδιότητα του γονέα. Από γονείς παιδιού νηπιαγωγείου γίνονται γονείς παιδιού του δημοτικού σχολείου. Οι γονείς τον πρώτο καιρό της ένταξης του παιδιού στο σχολείο είναι απορροφημένοι από τη σκέψη να συμπαρασταθούν στο παιδί τους και συνειδητοποιούν πολύ αργότερα ότι και οι ίδιοι έπρεπε να αντιμετωπίσουν την αβεβαιότητα που αισθάνθηκαν στη νέα κατάσταση και ότι σταδιακά «μπήκαν» στο νέο ρόλο του γονέα που έχει παιδί στο σχολείο.

❁ Αλλαγές σε επίπεδο αλληλεπιδράσεων

Του παιδιού:

- Το παιδί βιώνει την εμπειρία της απώλειας αναφορικά με τα παιδιά, τους/τις νηπιαγωγούς και την οικεία ατμόσφαιρα του χώρου του νηπιαγωγείου.
- Το παιδί έρχεται σε μια καινούργια τάξη, όπου όλα τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά, και από την άποψη αυτή είναι «αβοήθητα», αφού δεν προϋπάρχει ένας «παλιός πυρήνας», όπως συμβαίνει στο νηπιαγωγείο, όπου συνυπάρχουν παιδιά δύο ηλικιών, ο οποίος θα μπορούσε να βοηθήσει τα καινούργια παιδιά να προσαρμοστούν στις συνθήκες του νέου περιβάλλοντος. Στη συγκρότηση του δικτύου των διαπροσωπικών σχέσεων απαιτείται η ενεργός συμμετοχή όλων των παιδιών, το καθένα από τα οποία πρέπει να βρει τη θέση του σ' αυτό. Η διαδικασία συγκρότησης αυτού του δικτύου διευκολύνεται όταν το παιδί έχει στην καινούργια ομάδα κάποια γνωστά παιδιά.

Των γονέων:

- Οι σχέσεις στην οικογένεια αλλάζουν με την ένταξη του παιδιού στο σχολείο, αλλά και λόγω της αυξημένης προσπάθειας του παιδιού για απόκτηση μεγαλύτερης ανεξαρτησίας. Οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για το ρόλο του αρχάριου μαθητή ή της αρχάριας μαθήτριας δεν συμπίπτουν οπωσδήποτε με αυτές που έχει το σχολείο και ειδικότερα ο/η συγκεκριμένος/-η δάσκαλος/δασκάλα της πρώτης τάξης του δημοτικού (Johansson, 2002· Neuman, 2002· Brooker, 2005· Clark, 2007· Peters, 2002· Dockett & Perry, 2001).

❁ Αλλαγές στο ευρύτερο πλαίσιο

Του παιδιού:

- Το παιδί βιώνει τις επιδράσεις δύο φορέων κοινωνικοποίησης: οικογένειας - σχολείου, οι οποίοι δεν διέπονται οπωσδήποτε από τις ίδιες αρχές και αξίες, με αποτέλεσμα το παιδί συχνά να βρίσκεται σε σύγχυση σχετικά με το πώς πρέπει να συμπεριφερθεί (Neuman, 2002: 12· Brooker, 2005· Dockett & Perry, 2007).
- Επαναπροσδιορίζεται η σχέση του παιδιού με το χρόνο και το χώρο. Το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, τα περιεχόμενα, οι στόχοι και οι μέθοδοι διαφέρουν από τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά από την οικογένειά τους και από το νηπιαγωγείο (Einarsdóttir, 2003a, 2007).

Των γονέων:

- Οι γονείς προσαρμόζουν το ημερήσιο, το εβδομαδιαίο και το ετήσιο πρόγραμμά τους σ' αυτό του σχολείου. Εάν με τη μετάβαση του παιδιού στο σχολείο συμπέσει οι γονείς να πρέπει να αντιμετωπίσουν και άλλες μεταβάσεις, όπως π.χ. είναι η μετάβαση σε μια καινούργια κατάσταση, η οποία δημιουργείται από τη γέννηση ενός άλλου παιδιού, ή από την ανάληψη ή την απώλεια της εργασίας τους, ή από ένα διαζύγιο, τότε αυτοί επιβαρύνονται επιπλέον από τις ενδοοικογενειακές μεταβάσεις.

☺ Μοντέλα μετάβασης και σχολική ετοιμότητα

Όπως είδαμε παραπάνω, η μετάβαση χαρακτηρίζεται από αλλαγές προσώπων, αλλαγές κανόνων, αλλαγές στον τρόπο και στο ρυθμό εργασίας και πάνω απ' όλα αλλαγές ρόλων. Οι σχέσεις και ο ρόλος του παιδιού αλλά και των γονέων αλλάζουν. Καθώς το μέχρι χθες παιδί του νηπιαγωγείου αποκτά το ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας, αλλάζει αντίστοιχα και ο ρόλος των γονέων. Ο βαθμός ανταπόκρισης των παιδιών αλλά και των γονέων στις προσδοκίες που απορρέουν από τους καινούργιους ρόλους (μαθητής/μαθήτρια - γονέας μαθητή/μαθήτριας) εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό: (α) από την «οικογενειακή οικολογία» και τη συνακόλουθη συμβολή της οικογένειας στη μαθησιακή ετοιμότητα και στην ψυχολογική ωριμότητα του παιδιού, (β) από το δίκτυο επικοινωνίας και προετοιμασίας που έχει αναπτυχθεί προληπτικά μεταξύ σχολείου και οικογένειας, (γ) από την προετοιμασία που έχει κάνει το σχολείο για να υποδεχτεί τα παιδιά και να τα στηρίξει στη διαχείριση των νέων ρόλων και απαιτήσεων, και (δ) από τις επιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος (Βρυνιώτη & Μαρσαγγούρας, 2005: 78).

Η μελέτη των παραγόντων που αλληλεπιδρούν στη μετάβαση και οι οποίοι αναφέρονται στα παραπάνω τέσσερα επίπεδα γίνεται μέσα από διάφορα και εν μέρει διαφορετικά μεταξύ τους μοντέλα. Αυτά συχνά συνδέουν μεν τη μετάβαση στενά με τη σχολική ετοιμότητα (Meisels, 1999· Pianta et al., 1999· Yeboah, 2002), δίνουν όμως διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο στον όρο «σχολική ετοιμότητα» και επίσης διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη μετάβαση και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν (Kagan & Neuman, 1998: 366).

Για τις ανάγκες και την οικονομία του παρόντος κεφαλαίου συνοψίζουμε τις διαφορετικές εκδοχές και παραλλαγές αυτών των μοντέλων σε δύο διαφορετικά μεταξύ τους μοντέλα, το «μοντέλο των δεξιοτήτων/ικανοτήτων» και το «οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο».²⁹ Το μοντέλο των δεξιοτήτων/ικανοτήτων αντιλαμβάνεται τη μετάβαση ως ένα **στιγμιαίο γεγονός** και αποδίδει την «ευθύνη» της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο σε παράγοντες που σχετίζονται μόνο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού, ενώ παραβλέπει τους παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί. Αυτό το μοντέλο ταυτίζει την προσαρμογή με τη σχολική ετοιμότητα και θεωρεί ότι αυτή είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιδιού και με αυτή την έννοια το παιδί ή έχει ή δεν έχει τη δεδομένη στιγμή την απαιτούμενη από το εκάστοτε σχολείο σχολική ετοιμότητα.

²⁹ Downer / Driscoll / Pianta (2006: 153), *The skills – only model*, και *The developmental/ecological model*.

Αντίθετα προς το μοντέλο των ικανοτήτων/δεξιοτήτων, **το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο** αντιλαμβάνεται τη μετάβαση ως μια **διαδικασία μεγάλου χρονικού διαστήματος**, η οποία δεν εξαρτάται μόνο από το παιδί, αλλά κυρίως από παράγοντες του περιβάλλοντός του, δηλαδή την οικογένειά του, το νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο, καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον. Το «οικολογικό και δυναμικό μοντέλο μετάβασης» (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) έχει ως αφετηρία την παραδοχή ότι για τη μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ευθύνονται πολλά άτομα και ιδρύματα. Επίσης βασική αρχή αυτού του μοντέλου είναι ότι μεταφέρει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο το δυναμικό χαρακτήρα των σχέσεων που είχαν αναπτυχθεί ανάμεσα στα παιδιά, στην οικογένεια, στους εκπαιδευτικούς και στην κοινότητα. Έτσι η μετάβαση εννοείται ως μια **διαδικασία** την οποία βιώνουν όλοι αυτοί οι συμμετέχοντες και όχι ως ένα γεγονός που συμβαίνει στο παιδί.

3.2. Κριτήρια για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Πότε η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη;

Όπως είδαμε παραπάνω, υπάρχουν αντικρουόμενες παραδοχές και ισχυρή αντιπαράθεση αναφορικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων «μετάβαση» και «σχολική ετοιμότητα», καθώς και των παραγόντων που τους καθορίζουν. Αυτή η «διαμάχη» μεταφέρεται και στη συζήτηση σχετικά με τον καθορισμό κριτηρίων «μιας» επιτυχημένης μετάβασης, με αποτέλεσμα ο καθορισμός να γίνεται εξαιρετικά δύσκολος. Είναι προφανές ότι δεν υπάρχει «μία» επιτυχημένη μετάβαση, αλλά τόσες όσοι και οι ορισμοί της επιτυχημένης μετάβασης. Με άλλα λόγια, το ερώτημα «Πότε η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται επιτυχημένη;» δεν έχει μία, αλλά περισσότερες απαντήσεις, λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων της «μετάβασης» και της «σχολικής ετοιμότητας», οι οποίες προσεγγίσεις ξεκινούν από διαφορετικές επιστημολογικές και ιδεολογικές αφετηρίες αναφορικά με την αντίληψη για το «παιδί», για τη «γνώση» και για το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία (Dunlop, 2002: 98).

Θεωρούμε ότι το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο, το οποίο σκιαγραφήθηκε παραπάνω, προσφέρει ένα λειτουργικό εννοιολογικό πλαίσιο για τη μελέτη της μετάβασης και της σχολικής ετοιμότητας, το οποίο είναι κατάλληλο για τη θεωρητικοποίηση της όλης προβληματικής, για τον καθορισμό κριτηρίων επιτυχημένης μετάβασης και για την οργάνωση των αναγκαίων παρεμβάσεων.

Ακολουθούμε λοιπόν το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο, οι απαιτήσεις του οποίου συνάδουν με την παραδοχή ότι:

Η μετάβαση είναι μια δυναμική διαδικασία, μεγάλου χρονικού διαστήματος, η οποία αρχίζει από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια του πρώτου ή του δεύτερου σχολικού έτους, όταν το κάθε παιδί, ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης και τις λοιπές προϋποθέσεις του, ενστερνισθεί τη νέα ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας. Σύμφωνα με αυτό το εννοιολογικό περιεχόμενο, η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη όταν το παιδί διαμορφώσει θετική στάση προς το σχολείο, όταν απολαμβάνει τη διαδικασία αγωγής

και μάθησης ως ενεργό μέλος της ομάδας των συμμαθητών και των συμμαθητριών του και όταν είναι σε θέση να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με ευχαρίστηση στις απαιτήσεις που απορρέουν από το ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας (Griebel & Niesel, 2002: 105).

Επίσης, με βάση τις αρχές του οικοσυστημικού/αναπτυξιακού μοντέλου:

Το εννοιολογικό περιεχόμενο της **σχολικής ετοιμότητας** είναι πολύ ευρύτερο, πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες, και απαιτεί το παιδί να έχει αυτοπεποίθηση, **κοινωνικές δεξιότητες** και να είναι ικανοποιημένο από την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Η σχολική ετοιμότητα δεν καθορίζεται μόνο από έμφυτες ιδιότητες, αλλά κυρίως από επίκτητες, **συνδιαμορφώνεται** δηλαδή από τις επιδράσεις του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος και συνεπώς **απορρίπτεται** ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιδιού ή ως κριτήριο επιλογής. Η σχολική ετοιμότητα είναι μια βιοματική αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία αρχίζει στο νηπιαγωγείο, βρίσκεται σε εξέλιξη όταν το παιδί μεταβαίνει στο δημοτικό σχολείο και συνεχίζει να εξελίσσεται στο πλαίσιο αυτού. Η εξέλιξη της σχολικής ετοιμότητας είναι και αποτέλεσμα του έργου του δημοτικού σχολείου και όχι προϋπόθεση ένταξης σ' αυτό (Kammermeyer, 2000· Faust-Siel, 2001). Με αυτή την έννοια το ερώτημα που τίθεται δεν είναι αν τα παιδιά έχουν την απαιτούμενη από το σχολείο «σχολική ετοιμότητα», αλλά **αν το σχολείο έχει την ετοιμότητα να δεχτεί τα παιδιά στην πρώτη δημοτικού**. Με άλλα λόγια, «σχολείο για παιδιά, όχι παιδιά για σχολείο», όπως επισημαίνει ο Γιάννης Πυργιωτάκης (2007: 157).

Η ιδέα αναφορικά με την ετοιμότητα του σχολείου να δεχτεί τα νεοεισερχόμενα παιδιά αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ από το κίνημα «Σχολεία Ετοιμότητας».³⁰ Η **διασφάλιση της συνέχειας των εμπειριών των παιδιών και η αξιοποίησή τους** από το σχολείο αποτέλεσε κεντρικό στόχο του κινήματος. Έτσι τα κύρια χαρακτηριστικά των σχολείων ετοιμότητας είναι: (α) η εξασφάλιση συνέχειας στο αναλυτικό πρόγραμμα μεταξύ βαθμίδων και τάξεων, που ασφαλώς εξομαλύνει τη μετάβαση, (β) το ευπρόσδεκτο κλίμα για γονείς και μαθητές/μαθήτριες, που αναβαθμίζει την αυτοεκτίμηση γονέων και μαθητών/μαθητριών και θετικοποιεί τη στάση τους προς το σχολείο, και (γ) η αμφίδρομη επικοινωνία και η στενή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, που εξασφαλίζουν κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης (Βρυνιώτη & Μασσαγγούρας, 2005).

3.3. Δυσκολίες καθορισμού κριτηρίων μιας επιτυχημένης μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Είδαμε παραπάνω ότι υπάρχουν περισσότεροι του ενός ορισμοί της «επιτυχημένης μετάβασης». Το γεγονός αυτό συνεπάγεται δυσκολίες για τον καθορισμό κριτηρίων σε

³⁰ Shore, 1998, «Ready Schools»· Pianta & Walsh, 1966· Rimm-Kauffman & Pianta, 2000.

δύο επίπεδα: Σε γενικό επίπεδο η δυσκολία συνίσταται στην επιλογή του ισχύοντος ορισμού, δηλαδή ποιος ορισμός επιλέγεται ως ισχύων κάθε φορά, και σε ατομικό επίπεδο η δυσκολία συνίσταται στην εξειδίκευση του ορισμού στην περίπτωση του κάθε παιδιού. Με άλλα λόγια, υπάρχει δυσκολία στον καθορισμό των κριτηρίων, τα οποία πρέπει να αξιολογούν (να «μετρούν») σε ποιους τομείς της ανάπτυξης και πότε είναι επιτυχημένη η μετάβαση του *κάθε* παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη (α) το διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης των ομήλικων παιδιών και (β) τη διαφορετική προσωπική βιογραφία μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των διαφορετικών προϋποθέσεων του οικογενειακού και του ευρύτερου περιβάλλοντος του κάθε παιδιού.

Είναι προφανές ότι ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό είναι επιτυχής η μετάβαση σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή με βάση την προσαρμογή του κάθε παιδιού ξεχωριστά, οφείλει να ακολουθήσει τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με το τι απαιτείται από το μαθητή και τη μαθήτριά της πρώτης δημοτικού. Ωστόσο είναι γνωστό ότι οι κατευθυντήριες γραμμές αυτού του είδους έχουν εξ ορισμού ένα γενικό χαρακτήρα και συντάσσονται με βάση τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του «μέσου όρου». Ο/η εκπαιδευτικός όμως της πρώτης τάξης καλείται να εξατομικεύσει τον «κανόνα της επιτυχημένης μετάβασης» στον/στην υπαρκτό/-ή μαθητή/μαθήτριά και όχι στον/στη μαθητή/μαθήτριά κατασκευάσματος των στατιστικών αναλύσεων του «μέσου όρου», με αποτέλεσμα να διαπιστώνει συχνά ότι η συμπεριφορά και η επίδοση του υπαρκτού μαθητή απέχει πολύ από τη συμπεριφορά και την επίδοση του «μέσου όρου».

Οι παραπάνω δυσκολίες είναι σαφείς και στο παράδειγμα του ορισμού που υιοθετούμε στο παρόν κεφάλαιο, σύμφωνα με τον οποίο επιτυχημένη θεωρείται η μετάβαση «... όταν το κάθε παιδί ενστερνισθεί τη νέα ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριάς». Εδώ πρώτα απ' όλα πρέπει να απαντηθεί το ερώτημα: ***Ποιες είναι οι απαιτήσεις/προσδοκίες που απορρέουν από το ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριάς της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, και αν στον καθορισμό αυτών των απαιτήσεων/προσδοκιών συμφωνούν μεταξύ τους οι άμεσα συμμετέχοντες στη μετάβαση, δηλαδή οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι, οι γονείς και τα παιδιά.*** Οι σχετικές έρευνες (Margetts, 2006) δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στην απάντηση αυτού του ερωτήματος όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών της προσχολικής και των εκπαιδευτικών της σχολικής βαθμίδας, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας βαθμίδας, και αναμφίβολα και μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας. Επίσης διαφορετικά απαντάται το ερώτημα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, διαφορετικά από τη σκοπιά των γονέων και πολύ διαφορετικότερα από τη σκοπιά των παιδιών (Dockett & Perry, 1999· Brooker, 2005). Έτσι, για παράδειγμα, άλλοι εκπαιδευτικοί δίνουν υψηλή προτεραιότητα στις ***κοινωνικές δεξιότητες*** που πρέπει, κατά την άποψή τους, να έχουν αναπτύξει τα παιδιά που πρωτοεισέρχονται στο σχολείο και άλλοι στις ονομαζόμενες ***ακαδημαϊκές δεξιότητες***. Κατά συνέπεια υπάρχει μεγάλο περιθώριο υποκειμενικής αυθαιρεσίας στις ερμηνείες και στις προδιαγραφές που δίνονται στο ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριάς. Αυτή λοιπόν η διαφοροποίηση στην ερμηνεία του ρόλου του μαθητή ή της μαθήτριάς αποτελεί μια επιπρόσθετη δυσκολία στον καθορισμό των κριτηρίων «μιας» επιτυχημένης μετάβασης.

Ωστόσο με βάση τα δύο κομβικά σημεία, «παιδί» από τη μια πλευρά και «σχολικοί κανόνες» από την άλλη, θα πρέπει να εξευρεθούν έγκυρα κριτήρια, τα οποία θα «με-

τρών» αφενός τη συμβατότητα (τη συνέχεια) των απαιτήσεων των δύο εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου) και αφετέρου την ικανοποίηση του κάθε παιδιού από τη δημιουργική ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Tietze, 1998).

Τα κριτήρια της επιτυχημένης μετάβασης σε ό,τι αφορά τη συμβατότητα των δύο εκπαιδευτικών περιβαλλόντων θα πρέπει να «μετρούν» τη συνέχεια μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου σε επίπεδο:

- (α) των οικείων προσώπων (συμμαθητών και εκπαιδευτικών),
- (β) του αναλυτικού προγράμματος (curriculum),
- (γ) του επικοινωνιακού/διδασκτικού στιλ των εκπαιδευτικών,
- (δ) της διευθέτησης του χρόνου (διδασκτικές ώρες),
- (ε) της διαρρύθμισης του χώρου,
- (στ) της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης.

Σε ό,τι αφορά τον καθορισμό των κριτηρίων «μέτρησης» του βαθμού της ικανοποίησης που αισθάνεται (ή δεν αισθάνεται) το κάθε παιδί από τη δημιουργική ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστεί:

- (α) Ποιες είναι οι απαιτήσεις;
- (β) Τι ορίζεται ως «δημιουργική ανταπόκριση»;
- (γ) Πώς θα αξιολογηθεί η προσαρμογή του κάθε παιδιού με βάση την προσωπική βιογραφία μάθησής του; (Εξατομίκευση της επιτυχημένης μετάβασης.)

Ενώ δηλαδή εκείνοι που θεωρούν τη σχολική τάξη *δίκτυο διαπροσωπικών σχέσεων και ρόλων* συμπεριλαμβάνουν στις απαιτήσεις τις πρώτες δημοτικού, εκτός από την αυτόβουλη ανταπόκριση του παιδιού στα μαθήματα, και την ενεργό συμμετοχή του στα υπόλοιπα δρώμενα της τάξης του, δεν κάνουν το ίδιο εκείνοι που έχουν μια στατική και μονοδιάστατη αντίληψη για τη σχολική τάξη. Γι' αυτούς οι απαιτήσεις περιορίζονται στην ανταπόκριση του παιδιού στα μαθήματα, χωρίς μάλιστα, συχνά, να εξετάζουν σε ποιο βαθμό αυτή η ανταπόκριση πηγάζει από ενδογενή κίνητρα ή είναι το αποτέλεσμα μιας πολύωρης και δυσάρεστης για τα παιδιά απογευματινής «μελέτης» των κατ' οίκον εργασιών στο σπίτι. Με άλλα λόγια, πρέπει να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης τότε ένα παιδί γράφει, για παράδειγμα, την ορθογραφία σωστά στο σχολείο επειδή ασχολήθηκε με αυτή δέκα λεπτά στο σπίτι και τότε καταφέρνει να τη γράψει σωστά επειδή καταπονήθηκε με αυτή στο σπίτι για μία δύο ώρες (Βρυνιώτη, 2007). Η προσπάθεια αποσαφήνισης αυτών και άλλων συναφών ερωτημάτων αναδεικνύει και τις δυσκολίες καθορισμού των κριτηρίων «μιας» επιτυχημένης μετάβασης. Ωστόσο, ενώ ο ακριβής καθορισμός αυτών των κριτηρίων είναι δύσκολος, δεν συμβαίνει το ίδιο με τη χάραξη γενικών κατευθυντήριων γραμμών, ικανών να προσανατολίσουν την εκπαιδευτική πράξη προς την κατεύθυνση της επιτυχημένης μετάβασης.

3.4. Βασικές αρχές ενός προγράμματος επιτυχημένης μετάβασης

Σύμφωνα με τον David Achanfuo Yeboah (2002: 65-66), η τήρηση των παρακάτω βασικών αρχών είναι σημαντική και αναγκαία για μια ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση:

1. Η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση είναι παράγοντας καταλυτικής σημασίας για την επιτυχία της μετάβασης.
2. Οι πολιτικές για την προσχολική και τη σχολική εκπαίδευση πρέπει να στηρίζουν την ομαλή μετάβαση στο σχολείο, ενισχύοντας την αμοιβαία συμπλήρωση της κάθε δραστηριότητας που συμβαίνει σε κάθε φάση, για να διασφαλίσουν επιτυχημένη μετάβαση.
3. Η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση έχει πιθανότητες επιτυχίας όταν τα παιδιά κατά την ένταξή τους στο σχολείο εισάγονται βαθμιαία στη νέα σχολική διαδικασία.
4. Θα πρέπει να δοθεί προσοχή στις ανάγκες των παιδιών κατά τη μετάβαση, ώστε αυτές να ληφθούν υπόψη και στο επίπεδο διοίκησης του σχολείου και στις γενικές πρακτικές.
5. Τα παιδιά πρέπει να προετοιμάζονται για το σχολείο μέσα από την ενσωμάτωση των προγραμμάτων μετάβασης στο πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής και στο πρόγραμμα της πρώτης τάξης.
6. Στην επίτευξη της επιτυχημένης μετάβασης συμβάλλει πάρα πολύ η διαρκώς εξελισσόμενη στήριξη των παιδιών και μετά την είσοδο στο σχολείο.
7. Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών της προσχολικής και της σχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με την πρόοδο του παιδιού μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία της μετάβασης.
8. Η επίτευξη συνέχειας, με την έννοια της συνέχισης σε κάποιο βαθμό των προσχολικών πρακτικών και στη σχολική εκπαίδευση, μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία της μετάβασης.
9. Είναι σημαντικό για τη σχολική εκπαίδευση να διασφαλίσει τα οφέλη που απέκτησαν τα παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση.
10. Η σχολική κουλτούρα και οι μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να προχωρήσουν σταδιακά από το «γνωστό στο άγνωστο», από αυτό που τα παιδιά γνωρίζουν σ' αυτό που απαιτείται να γνωρίζουν στο σχολείο.
11. Η μετάβαση έχει πιθανότητες επιτυχίας όταν τα παιδιά κατά τη διάρκειά της έχουν αδέρφια ή φίλους στο σχολείο.
12. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων μπορεί να αυξήσει την επιτυχία της μετάβασης.
13. Η συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων (προσχολικών - σχολικών) και του σπιτιού αυξάνει την επιτυχία της μετάβασης.
14. Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των παιδιών ασκεί μεγάλη επίδραση στην επιτυχία της μετάβασης και πρέπει να δίνεται προσοχή σ' αυτό.
15. Η ποικιλία των εμπειριών που έχουν τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων κατά τη μετάβαση θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στους σχεδιασμούς, στα προγράμματα και στις πολιτικές.
16. Η κουλτούρα και η γλώσσα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης.

17. Οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών των μεταναστών πρέπει να αναγνωριστούν στην ανάπτυξη πολιτικής και προγραμμάτων.
18. Πρέπει να αναγνωριστεί το γεγονός ότι το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και έχει προσωπικές ανάγκες, για να προωθηθεί η επιτυχία της μετάβασης.
19. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και της σχολικής εκπαίδευσης πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις απόψεις των παιδιών.
20. Το αίτημα για έλεγχο και αξιολόγηση των προσχολικών και των σχολικών προγραμμάτων, των πολιτικών και των πρακτικών, αναφορικά με τη μετάβαση στο σχολείο, βοηθάει πολύ στο να εντοπιστούν περιοχές που πρέπει να βελτιωθούν και στο να διερευνηθεί το ερώτημα σχετικά με το αν εκπληρώθηκαν οι στόχοι των προγραμμάτων.

3.5. Συνολικός σχεδιασμός ενός προγράμματος μετάβασης και συνεργασίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. «Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό»

Από τα όσα προηγήθηκαν μέχρι εδώ είναι προφανές ότι ο συνολικός σχεδιασμός ενός προγράμματος μετάβασης και συνεργασίας είναι **διετής και περιλαμβάνει δύο κύκλους**: Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει δράσεις που υλοποιούνται ένα έτος **πριν** από την ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο –έτος υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο– και ο δεύτερος περιλαμβάνει δράσεις που υλοποιούνται **μετά** την ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, κατά τη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους. Σε περιπτώσεις παιδιών που συνεχίζουν να έχουν προβλήματα προσαρμογής και μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στην πρώτη δημοτικού οι δράσεις συνεχίζονται και κατά το δεύτερο σχολικό έτος, οπότε σ' αυτές τις περιπτώσεις ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει την πρώτη και τη δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Επίσης είναι κοινός τόπος ότι ο συνολικός σχεδιασμός ενός προγράμματος μετάβασης και συνεργασίας δεν γίνεται μόνο από τους/τις νηπιαγωγούς, ούτε περιλαμβάνει δράσεις που απευθύνονται μόνο στα υπό σχολική ένταξη νήπια. Αυτός ο σχεδιασμός, ο οποίος πρωτίστως αποβλέπει στην ανάπτυξη μιας **κουλτούρας συνεργασίας** μεταξύ νηπιαγωγών, δασκάλων, γονέων και παιδιών, γίνεται **από κοινού, από τα δύο αυτόνομα ιδρύματα**,³¹ νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο, υπό την καθοδήγηση των σχολικών συμβούλων προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, με την έμπρακτη στήριξη της διοίκησης της εκπαίδευσης και υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Άλλωστε προς αυτή την κα-

³¹ Στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό», για λόγους που σχετίζονται με εγγενείς δυσκολίες του «τεχνικού δελτίου του έργου», ζητήθηκε από το ΥΠΕΠΘ να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για συμμετοχή σ' αυτό το πρόγραμμα **μόνο** τα ολοήμερα νηπιαγωγεία και **όχι** και τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία –πιθανόν για λόγους που σχετίζονται με την οργανωτική δομή του προγράμματος–, όπως θα ήταν ορθότερο από παιδαγωγικής σκοπιάς, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Griebel & Niesel, 2004· OECD, 2006· Carle & Daiber, 2008). Αυτή η σοβαρή εγγενής δυσκολία έγινε προσπάθεια να αμβλυνθεί από την πλευρά του ΥΠΕΠΘ, με μια εγκύκλιο που έστειλε στις 30/1/2008 στα δημοτικά σχολεία, προτρέποντάς τα να συνεργαστούν στο εν λόγω πρόγραμμα.

τεύθυνση βρίσκεται η πορεία που ακολουθεί το υπό εξέλιξη έργο «*Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο*» – «*Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό*», το οποίο, σύμφωνα με το «οικολογικό και δυναμικό μοντέλο μετάβασης», που ακολουθούμε εδώ (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), εντάσσεται στον πρώτο κύκλο του συνολικού σχεδιασμού ενός προγράμματος μετάβασης και συνεργασίας. Με αυτή την έννοια οι δράσεις που προβλέπονται στο εν λόγω σχέδιο εργασίας του πιλοτικού προγράμματος ολοκληρώνονται στο τέλος του πρώτου κύκλου, αλλά *συνεχίζονται* οι δράσεις του δεύτερου κύκλου, οι οποίες επικεντρώνονται στην παρακολούθηση της πορείας των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στο σχολείο, αλλά, μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς, και στο σπίτι.



τι. Για παράδειγμα, η δράση που απευθύνεται στους γονείς των παιδιών του νηπιαγωγείου και προβλέπει τη διερεύνηση των προσδοκιών των γονέων αναφορικά με την ένταξη των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο, τον Μάιο, όταν τα παιδιά φοιτούν ακόμα στο νηπιαγωγείο, τέσσερις μήνες *πριν* αυτά ενταχθούν στο σχολείο, *συνεχίζεται* και *μετά* την ένταξη στο σχολείο. *Επαναλαμβάνεται* δηλαδή η διερεύνηση και μετά την ένταξη, για να διαπιστωθεί, μεταξύ άλλων, ποιες προσδοκίες των γονέων επαληθεύτηκαν, διαψεύστηκαν, τροποποιήθηκαν κτλ. (βλ. διερεύνηση απόψεων γονέων, σελ. 151-152). Συνεπώς ο συνολικός σχεδιασμός οφείλει να περιλαμβάνει πολυεπίπεδες δράσεις, οι οποίες απευθύνονται στις παρακάτω οχτώ ομάδες εν δυνάμει συνεργατών:

ονται στις παρακάτω οχτώ ομάδες εν δυνάμει συνεργατών:

- ✓ Στα στελέχη της εκπαίδευσης (σχολικούς συμβούλους και στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης).
- ✓ **Στους/στις νηπιαγωγούς.**
- ✓ Στους/στις δασκάλους/δασκάλες (όλων των τάξεων και όλων των ειδικοτήτων).
- ✓ Στα υπό σχολική ένταξη παιδιά του νηπιαγωγείου.
- ✓ Στα παιδιά του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Στους γονείς των παιδιών του νηπιαγωγείου.
- ✓ Στους γονείς των παιδιών της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου.
- ✓ Στους εκπρόσωπους της τοπικής κοινωνίας.

Ο σημαντικός ρόλος της κάθε μιας από τις παραπάνω ομάδες για την ομαλή μετάβαση και για την επίτευξη, την παγίωση και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των δύο ιδρυμάτων αποτυπώνεται και στο γεγονός ότι οι παραπάνω ομάδες θα αποτελέσουν τον πληθυσμό της έρευνας (θα ερωτηθούν στην έρευνα), η οποία θα διεξαχθεί με την ολοκλήρωση του πιλοτικού προγράμματος «*Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό*». [Βλ. σχετικά την εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ (ΕΥΕ

ΚΠΣ) 15/5/2008.] Η σημασία που αποδίδεται από το ΥΠΕΠΘ σ' αυτές τις ομάδες ενισχύει την άποψη ότι ο συνολικός σχεδιασμός ενός προγράμματος μετάβασης και συνεργασίας πρέπει να προβλέπει δράσεις συνεργασίας για την κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Έτσι στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται επιγραμματικά ενδεικτικές δράσεις για όλες τις ομάδες, μία δράση για κάθε ομάδα, **επικεντρώνοντας ωστόσο σε δύο δράσεις: στην κοινή δράση για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και για τα παιδιά της πρώτης δημοτικού και στη δράση που απευθύνεται στην ομάδα των «νηπιαγωγών»,** η οποία κλήθηκε, μέσα από το «Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό», να πάρει την πρωτοβουλία για να κινητοποιήσει τις εν λόγω ομάδες των εν δυνάμει συνεργατών. Αυτή η πρωτοβουλία αναμένεται να συνεχιστεί από τους/τις νηπιαγωγούς και στη μετα-πilotική περίοδο, τουλάχιστον μέχρι να ωριμάσουν οι συνθήκες και να υπάρξει κάποια θεσμική ρύθμιση για το θέμα της μετάβασης και της συνεργασίας («Οδηγός της νηπιαγωγού», 2006: 40), οπότε αναμένεται να υπάρξει πρωτοβουλία και από την πλευρά του δημοτικού σχολείου.

Ωστόσο στο σημείο αυτό είναι χρήσιμη η υπενθύμιση ότι η **μετάβαση είναι μια μακροπρόθεσμη συνδημιουργική διαδικασία**, στην οποία οι συμμετέχοντες διαχωρίζονται σε εκείνους που βιώνουν και αντιμετωπίζουν ενεργά οι ίδιοι τη μετάβαση, δηλαδή τα παιδιά και οι γονείς τους, και σε εκείνους που διαχειρίζονται τη μετάβαση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί της τάξης, οι σχολικοί σύμβουλοι και τα άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν παρατηρητικό, συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο στη μετάβαση.

Η παραπάνω παραδοχή συνεπάγεται ότι οι σχολικοί σύμβουλοι και τα άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, και βέβαια οι εκπαιδευτικοί της πράξης, για να ανταποκριθούν στις εν λόγω απαιτήσεις είναι αναγκαίο να **επιμορφωθούν** και όχι απλώς να ενημερωθούν σχετικά με τη μετάβαση και τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης (Carle & Samuel, 2006). Επίσης είναι προφανές ότι το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο **πρέπει να υποστηριχθούν από το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο**. Δεν αρκούν δηλαδή απλές παροτρύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων για να συνεργαστούν, ούτε βέβαια μόνο οι αξιέπαινες πρωτοβουλίες ή το «μεράκι» κάποιων εκπαιδευτικών. Άλλωστε από την τριαντάχρονη διεθνή συζήτηση αυτού του θέματος διδασκόμαστε ότι η θεμελίωση, η ανάπτυξη και η παγίωση ενός προγράμματος μετάβασης και συνεργασίας δεν μπορεί να έχει ευοίωνες προοπτικές αν δεν υποστηριχθεί από κομβικά υποστηρικτικά μέτρα, όπως για παράδειγμα **η πρόβλεψη χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα για τη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων και επίσης χρόνου για τη συναφή επιμόρφωση αυτών** (Oberhuemer, 2006). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε ήδη, μέχρι να ωριμάσουν οι συνθήκες για τέτοιου είδους θεσμοθετήσεις, κάθε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα αξιοποιήσιμο «κεφάλαιο».

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στάδια ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας που εφαρμόστηκε στο pilotικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ (Γουργιώτου, 2008):

1. Οργάνωση

- 1.1. Οργάνωση της ομάδας μετάβασης
- 1.2. Οργάνωση του σχεδίου εργασίας

2. Σχεδιασμός

3. Εφαρμογή

- 3.1. Περιγραφή στρατηγικών (π.χ. επίσκεψη στο όμορο δημοτικό σχολείο)
- 3.2. Σύνταξη εκθέσεων από νηπιαγωγό
- 3.3. Εμπόδια-αλλαγή στο σχέδιο μετάβασης

4. Διαδικασίες ολοκλήρωσης του σχεδίου εργασίας. Τελική αξιολόγηση

- 4.1. Ενημέρωση ατομικών φακέλων - αξιολόγηση αυτών
- 4.2. Ενημέρωση συλλογικού φακέλου - αξιολόγηση αυτού
- 4.3. Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους γονείς
- 4.4. Έκθεση ατομικών και ομαδικών εργασιών
- 4.5. Σχολικές γιορτές

5. Τελική αξιολόγηση του προγράμματος (Συμπλήρωση ερωτηματολογίων - συνεντεύξεων από όλους τους συμμετέχοντες)

Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι ενέργειες του κάθε βήματος:

3.5.1. ΒΗΜΑ ΠΡΩΤΟ: Οργάνωση της ομάδας μετάβασης και οργάνωση του σχεδίου εργασίας

Εισαγωγικά θα πρέπει να επισημανθεί ότι το πρόγραμμα που προτείνεται εδώ είναι ευέλικτο και δεκτικό τροποποιήσεων, προσθηκών, αφαιρέσεων, αλλαγών κτλ., ανάλογα με τις προϋποθέσεις της κάθε σύμπραξης, υπό τον όρο ότι αυτές οι αλλαγές θα συνάδουν με τη φιλοσοφία και τις γενικές και ειδικές αρχές του προγράμματος.

Σε μία ομάδα μετάβασης συμμετέχουν τα νήπια, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, ο επόπτης ολοήμερου νηπιαγωγείου, τα στελέχη της εκπαίδευσης, η τοπική κοινότητα, η επιστημονική επιτροπή του προγράμματος.

Οι ρόλοι που τα μέλη της ομάδας μετάβασης καλούνται να αναλάβουν ποικίλλουν ως προς το εύρος τους, ανάλογα με τις οργανωτικές δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν και από τη στάση που θα κρατήσουν οι συμμετέχοντες, όπως οι γονείς και η τοπική κοινότητα. Είναι χρήσιμο και πιστεύουμε ότι θα επηρεάσουν ευεργετικά τα αποτελέσματα του σχεδίου εργασίας ο καθορισμός και η ευρεία συζήτηση των ρόλων που το κάθε μέλος της ομάδας θα αναλάβει, ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότητα στην επίλυση κάποιων ενδεχόμενων σχεδιαστικών, οργανωτικών και εκτελεστικών δυσχερειών. Ταυτόχρονα το κάθε μέλος της ομάδας θα γνωρίζει το ρόλο του και τις ευθύνες που του αναλογούν, ώστε να μην αναλίσκεται σε ενέργειες που ενδεχομένως δεν θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχεδίου εργασίας. Ανεξάρτητα από το πού θα προκύψουν οι βασικές οργανωτικές πρωτοβουλίες για την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, είναι βασικό να τονιστεί ότι το σύνολο των ενεργειών που θα υλοποιηθούν απευθύνονται στα παιδιά και αυτά είναι που θα απολαύσουν τα ευεργετήματα της όλης διαδικασίας.

Το δεύτερο οργανωτικό στάδιο του πρώτου βήματος αποτελεί η αναγνώριση της υφιστάμενης κατάστασης και η αποτύπωσή της, ώστε να οργανωθεί αποτελεσματικά το σχέδιο εργασίας. Για παράδειγμα, θα πρέπει να καταγραφούν και να εκτιμηθούν παράγοντες όπως: η υλικοτεχνική υποδομή, το διαθέσιμο προσωπικό, η προθυμία των γονέων να συνεργαστούν, η προθυμία της κοινότητας να συνδράμει στο έργο, η απόστα-

ση του νηπιαγωγείου από το κοντινότερο ή και από τα κοντινότερα δημοτικά σχολεία κτλ. Ένα σχέδιο εργασίας συνιστά καταρχήν μια μαθησιακή-διδακτική στρατηγική, η οποία, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται με βάση τις πραγματικές συνθήκες και όχι επί χάρτου, χωρίς δηλαδή να λαμβάνονται υπόψη οι αναμενόμενες και τελικά οι πραγματικές υλοποίησής της. Αφού λοιπόν αναγνωριστούν, αποτυπωθούν και ληφθούν υπόψη οι πραγματικές συνθήκες υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, θα πρέπει να αναπτυχθεί το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής του.

Μπορούμε να αναφέρουμε ότι μια καλή περίοδος για την έναρξη του σχεδίου εργασίας, όσον αφορά τη συμμετοχή των νηπίων, είναι λίγο πριν από τα Χριστούγεννα – τότε δηλαδή που τα νήπια έχουν προσαρμοστεί στη λειτουργία, στους χώρους και στις διαδικασίες του νηπιαγωγείου. Ωστόσο κάποιες βασικές προοργανωτικές και οργανωτικές δραστηριότητες, που αφορούν τους ρόλους και τις ευθύνες των συμμετεχόντων φορέων, μπορούν να αρχίσουν λίγο νωρίτερα, κατά προτίμηση τότε που η προσχολική μονάδα και το συνεργαζόμενο ή τα συνεργαζόμενα δημοτικά σχολεία θα βρίσκονται σε πλήρη λειτουργική σύνθεση – δηλαδή όταν θα έχουν τοποθετηθεί και οι τελευταίοι εκπαιδευτικοί. Είναι φανερό ότι ένα πλήρες σχέδιο εργασίας για τη διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό θα πρέπει να έχει διάρκεια ενός περίπου χρόνου. Αρχίζει 1-3 μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και ολοκληρώνεται 1-3 μήνες μετά την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς, όταν δηλαδή τα νήπια που φοιτούσαν κατά την προηγούμενη χρονιά στο νηπιαγωγείο θα έχουν διανύσει 1-3 μήνες φοίτησης στο δημοτικό σχολείο.

3.5.2. ΒΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ: Σχεδιασμός

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει το χρονοδιάγραμμα των δράσεων που προτάθηκε στο πιλοτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ (Γουργιώτου, 2008):

Χρόνος	Δραστηριότητα μετάβασης
Δεκέμβριο Ιανουάριο	Λήξη προθεσμίας υποβολής σχεδίου εργασίας Αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης. (Πόσα παιδιά ακολουθούν το πρόγραμμα, υπάρχει κοντά στο νηπιαγωγείο δημοτικό σχολείο, υπάρχει βούληση του διευθυντή / των εκπαιδευτικών του δημοτικού για συνεργασία, υπάρχει βούληση των γονέων;) Σύνταξη πίνακα ονομάτων παιδιών που θα μεταβούν την επόμενη σχολική χρονιά στο δημοτικό. Συνάντηση με τους γονείς – Ενημέρωση για το πρόγραμμα – Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από γονείς. Σχεδίαση πίνακα με τα πιθανά δημοτικά στα οποία θα φοιτήσουν τα παιδιά – Αποστολή πίνακα με τα ονόματα των παιδιών στα πιθανά δημοτικά σχολεία – Συνάντηση με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων – Ενημέρωση για το πρόγραμμα.
Ιανουάριο προς Φεβρουάριο	Παρατήρηση παιδιών – Αρχική αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους και των αναγκών τους – Σχεδιασμός στρατηγικών μετάβασης – Ενημέρωση εποπών – Σύνταξη αναφοράς και αποστολή προς την υπεύθυνη υπηρεσία του προγράμματος.

Φεβρουάριο προς Μάρτιο	Οργάνωση επισκέψεων στα πιθανά δημοτικά σχολεία υποδοχής των νηπίων – Επίσκεψη - ξενάγηση στους χώρους του σχολείου – Κοινή συνάντηση των νηπίων με τους μαθητές της Α΄ δημοτικού – Γνωριμία με το διευθυντή του σχολείου – Συζήτηση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων για κοινό πλαίσιο εργασίας (π.χ. μια θεματική στη Μελέτη Περιβάλλοντος), κοινές δραστηριότητες και ίδια μέθοδο διδασκαλίας (αν και όπου είναι εφικτή).
Μάρτιο προς Απρίλιο	Εκπόνηση κοινής θεματικής (ανταλλαγές εργασιών, αλληλογραφία κτλ.) – Δραστηριότητες μέσα στην τάξη και έξω από την τάξη – Παρακολούθηση από κοινού επισκέψεων, θεαμάτων, εκδρομών κτλ.
Μάιο	Δραστηριότητες κλεισίματος: Ενημέρωση ατομικών φακέλων - αξιολόγηση αυτών – Ενημέρωση συλλογικού φακέλου - αξιολόγηση αυτού – Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους γονείς – Έκθεση ατομικών και ομαδικών εργασιών – Σχολικές γιορτές.
Ιούνιο	Τελική αξιολόγηση των παιδιών και του σχεδίου εργασίας – Οδηγίες-συμβουλές από τους/τις νηπιαγωγούς προς τους γονείς για το πώς θα ενισχύσουν στο σπίτι θετικά την εικόνα των παιδιών για το δημοτικό σχολείο κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού.
Ιούλιο έως Σεπτέμβριο	Υποστήριξη των παιδιών από τους γονείς στο σπίτι.
Σεπτέμβριο έως Δεκέμβριο	Συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών στο δημοτικό. Οι νηπιαγωγοί στέκονται στο πλευρό των δασκάλων κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών στο δημοτικό σχολείο, προκειμένου να επιλύσουν μαζί ενδεχόμενα προβλήματα.
Οκτώβριο	Αξιολόγηση της διαδικασίας μετάβασης της προηγούμενης χρονιάς και τροποποίηση αυτής σύμφωνα με τα δεδομένα.
Νοέμβριο	Ανάλυση δεδομένων.
Δεκέμβριο	Ερμηνεία αποτελεσμάτων - κοινοποίηση - προτάσεις για διεύρυνση του προγράμματος.

3.5.3. ΒΗΜΑ ΤΡΙΤΟ: Εφαρμογή

Το τρίτο βήμα του σχεδίου εργασίας συνιστά την υλοποίηση των όσων συζητήθηκαν, εκτιμήθηκαν και σχεδιάστηκαν κατά τα προηγούμενα στάδια του προγράμματος. Η σωστή προετοιμασία και ο σωστός σχεδιασμός των δράσεων εφαρμογής του προγράμματος συνιστούν ικανές και αναγκαίες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητά του. Βέβαια αστάθμητοι παράγοντες ή σχεδιαστικές ελλείψεις δεν αποτελούν οπωσδήποτε ανασχετικούς παράγοντες για την υλοποίησή του. Παρ' όλα αυτά ο σωστός σχεδιασμός μιας δράσης προϋποθέτει και την ικανότητα πρόβλεψης ενδεχόμενων δυσκολιών που θα προκύψουν.

Ο κορμός της εφαρμογής του σχεδίου εργασίας είναι οι στρατηγικές που θα πρέπει να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν, ώστε να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος. Οι στρατηγικές αυτές συνιστούν ένα σύμπλεγμα δράσεων, το οποίο λειτουργεί τελικά ως συνισταμένη των επιμέρους στρατηγικών ως προς τον προσδοκώμενο σκοπό, δηλαδή την ομαλή μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Ως



επιμέρους στρατηγικές μπορούν να αναφερθούν επισκέψεις των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, συνδιοργάνωση κοινών εορταστικών εκδηλώσεων, από κοινού εκδρομές ή επισκέψεις σε εκπαιδευτικούς χώρους, όπως ένα μουσείο ή ένα πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής, από κοινού εκθέσεις καλλιτεχνικών δημιουργημάτων των παιδιών κ.ά.

Είναι γνωστό, αλλά αξίζει να κάνουμε μια μικρή υπενθύμιση, ότι οι μαθησιακές - εκπαιδευτικές στρατηγικές αποτελούν ακολουθίες δράσεων, που περιλαμβάνουν κυρίως τρεις ενότητες: την προετοιμασία (παρατήρηση - αξιολόγηση της ετοιμότητας των παιδιών), την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών -

μαθησιακών δράσεων και τέλος την αξιολόγηση της δράσης συνολικά. Βέβαια κάθε στάδιο της δράσης μπορεί, και πολλές φορές είναι καλό, να αξιολογείται, ώστε να μπορούμε να παρακολουθούμε την πορεία των παραγόμενων αποτελεσμάτων και κατά συνέπεια την πορεία υλοποίησης των επιμέρους στόχων και του σκοπού μας. Παράλληλα η κατά περιόδους αξιολόγηση (διαμορφωτική) μας επιτρέπει να μεταβάλλουμε την πορεία των δράσεών μας όταν μας δίνει ενδείξεις ότι αποκομίζουμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επιπλέον μας βοηθά να εντοπίζουμε πιθανές δυσχέρειες κατά την υλοποίηση των στρατηγικών μας και να παίρνουμε τα αναγκαία διορθωτικά μέτρα.

Στο στάδιο της εφαρμογής του προγράμματος απαιτούνται, εκτός από τις δεδομένες παιδαγωγικές ικανότητες των νηπιαγωγών και των δασκάλων, και ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, ώστε να διευκολύνεται η υλοποίηση όλων των απαιτούμενων δράσεων χωρίς άσκοπες χρονοτριβές και επικοινωνιακές δυσλειτουργίες. Καταλυτικό ρόλο στο επίπεδο αυτό θα παίξουν και οι επόπτες.

Κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού τον ενεργό ρόλο στη διαδικασία διευκόλυνσης της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αναλαμβάνουν οι γονείς, οι οποίοι στην ουσία συνεχίζουν το έργο του νηπιαγωγείου. Μερικές χρήσιμες συμβουλές προς τους γονείς μπορούμε να βρούμε στον «Οδηγό γονέα» (2008), ο οποίος περιλαμβάνεται στο έντυπο υλικό του ίδιου προγράμματος, που εκπονείται από το ΥΠΕΠΘ.

Τέλος κατά την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς, όταν δηλαδή τα νήπια θα εγγραφούν και θα φοιτήσουν για 1-2 μήνες στο δημοτικό σχολείο, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στις δράσεις της προηγούμενης χρονιάς θα προσφέρουν συμβουλευτική στήριξη στα «πρωτάκια», καθώς και τη συνεργασία τους στους δασκάλους και στις δασκάλες εφόσον χρειαστεί.

Προς το τέλος του Οκτωβρίου γίνεται η συνολική αξιολόγηση του προγράμματος, ώστε να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητά του και να εντοπιστούν ενδεχόμενες δυσκολίες κατά την εφαρμογή του, οι οποίες δεν μπόρεσαν να ξεπεραστούν, αλλά που η καταγραφή τους, η πρόβλεψή τους και η επίλυσή τους θα βοηθήσει στην πλήρη επιτυχία του προγράμματος κατά την επόμενη χρονιά.

Κατά το τρίτο στάδιο του σχεδίου εργασίας συντάσσονται οι απαραίτητες εκθέσεις εκ μέρους των νηπιαγωγών, οι οποίες αποτελούν βασικά συστατικά του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας και κρίνονται ως απολύτως απαραίτητες για την επιτυχή έκβαση του συνολικού προγράμματος.

Τέλος θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του σχεδίου εργασίας είναι πολύ πιθανό να προκύψουν εμπόδια, τα οποία θα δυσχεράνουν την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας. Η πρόβλεψη ή και ο εντοπισμός και η καταγραφή αυτών των εμποδίων, σε συνδυασμό με τη δραστηριοποίηση των εποπτών (συμβουλευτικά ή και με ανάληψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών εκ μέρους τους), θα μειώσουν τις ανασχετικές συνέπειές τους κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του σχεδίου εργασίας ή και στο μέλλον.

Με βάση το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο και τον ορισμό της επιτυχημένης μετάβασης που ακολουθούμε εδώ, ο σχεδιασμός αποτελεσματικών δραστηριοτήτων οφείλει να απευθύνεται σε όλους τους συμμετέχοντες –παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων, στελέχη της εκπαίδευσης, τοπική κοινωνία– και να αποτελεί μέρος του συνολικού σχεδιασμού του σχεδίου εργασίας. Όπως τονίστηκε και παραπάνω, οι δράσεις προγραμματίζονται από την αρχή σχεδόν του σχολικού έτους και εντάσσονται στον ετήσιο προγραμματισμό της κάθε προσχολικής/σχολικής μονάδας, η οποία κρατάει **ημερολόγιο μετάβασης και συνεργασίας** (βλ. Παράρτημα στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου). Σ' αυτό το ημερολόγιο καταγράφονται ο αναλυτικός σχεδιασμός και η συστηματική οργάνωση των δραστηριοτήτων με τη χρονολογική σειρά που προβλέπεται να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Έτσι ο σχεδιασμός κάθε δράσης μετάβασης και συνεργασίας είναι λειτουργικό να γίνεται με βάση το παρακάτω ενδεικτικό πλαίσιο:

Η δράση απευθύνεται:

Τίτλος της δράσης:

Ημερομηνία υλοποίησης της δράσης:

Χώρος υλοποίησης:

Η δράση έχει ως κύριο στόχο:

Η δράση έχει ως επιμέρους στόχο/-ους:

Περιγραφή του περιεχομένου της δράσης:

Διάρκεια της δράσης:

Αξιολόγηση της δράσης:

❁ Ενδεικτικές δράσεις μετάβασης και συνεργασίας

Ακολουθώντας το παραπάνω ενδεικτικό πλαίσιο, παρουσιάζονται στη συνέχεια οκτώ ενδεικτικές δράσεις, από τις οποίες οι τέσσερις (2, 3, 6, 7) απευθύνονται κυρίως σε μία ομάδα εν δυνάμει συνεργατών και οι υπόλοιπες (1, 4, 5, 8) είναι κοινές και απευθύνονται σε δύο ομάδες. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται, από τις πρώτες μάλιστα αμοιβαίες επισκέψεις (ο ένας στην τάξη του άλλου), να σχεδιάσουν μια σειρά δραστηριοτήτων μετάβασης και συνεργασίας θα έχουν ένα ενδεικτικό πλαίσιο για να αρχίσουν αυτόν το σχεδιασμό. Οι δράσεις θα πρέπει να **κατανέμονται σε όλη τη διάρκεια**

του σχολικού έτους και να στοχεύουν στην εξατομικευμένη ομαλή μετάβαση των παιδιών, για την οποία έγινε λόγος στην Εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου.

1. Κοινή δράση για τους/τις διευθυντές/διευθύντριες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.
2. **Για τον/τη νηπιαγωγό.**
3. Για τον/τη δάσκαλο/δασκάλα που το τρέχον σχολικό έτος διδάσκει στην πρώτη δημοτικού, αλλά και για εκείνον και εκείνη που θα διδάξουν στην πρώτη τάξη το προσεχές σχολικό έτος.
4. Κοινή δράση για νηπιαγωγούς και για δασκάλους/δασκάλες που θα αναλάβουν την πρώτη τάξη το τρέχον σχολικό έτος.
5. Κοινή εκδήλωση για τους γονείς των παιδιών του νηπιαγωγείου και για τους γονείς των παιδιών του δημοτικού σχολείου.
6. Κοινή εκδήλωση για τα υπό σχολική ένταξη παιδιά του νηπιαγωγείου.
7. Κοινή εκδήλωση για τα παιδιά της πρώτης δημοτικού.
8. **Κοινή δράση για τα υπό σχολική ένταξη νήπια και για τα παιδιά της πρώτης δημοτικού.**

1. Κοινή δράση για τους/τις διευθυντές/διευθύντριες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου

Η δράση απευθύνεται:

Στον/στη διευθυντή/διευθύντρια του νηπιαγωγείου και στον/στη διευθυντή/διευθύντρια του δημοτικού σχολείου.

Τίτλος της δράσης:

Επίσκεψη αλληλογνωριμίας των διευθυντών/διευθυντριών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.

Ημερομηνία υλοποίησης της δράσης:

Την τρίτη εβδομάδα της σχολικής ένταξης, περίπου την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου.

Χώρος υλοποίησης της δράσης:

Η συνάντηση του/της διευθυντή/διευθύντριας του νηπιαγωγείου με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια του όμορου με το νηπιαγωγείο δημοτικού σχολείου γίνεται ή στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό σχολείο, ανάλογα με τη συνεννόηση που έχει προηγηθεί της συνάντησης.

Η δράση έχει ως κύριο στόχο:

Τη γνωριμία μεταξύ των δύο διευθυντών/διευθυντριών και την ανταλλαγή απόψεων αναφορικά με την έναρξη μιας συνεργασίας των δύο ιδρυμάτων στο πλαίσιο της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Η δράση έχει ως επιμέρους στόχο/-ους:

Τη διερεύνηση των προϋποθέσεων για τον ορισμό δύο εκπροσώπων συνεργασίας: ενός/μιας από την πλευρά του δημοτικού και ενός/μιας από την πλευρά του νηπιαγωγείου.

Περιγραφή του περιεχομένου της δράσης:

Κεντρικά σημεία της συζήτησης της πρώτης συνάντησης είναι:

α) Η διερεύνηση της βούλησης των δύο διευθυντών/διευθυντριών να συμβάλουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός Προγράμματος Μετάβασης και Συνεργασίας. β) Το κλίμα των διαπροσωπικών και των συναδελφικών σχέσεων στο καθένα από τα δύο ιδρύματα, αλλά και μεταξύ των δύο ιδρυμάτων. γ) Η συνήθης κινητικότητα (αποσπάσεις, μεταθέσεις, άδειες) των εκπαιδευτικών στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα. δ) Ο ρόλος των γονέων στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα. ε) Ο αριθμός των παιδιών που αποφοιτούν από το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και ο αριθμός των παιδιών που εντάσσονται κάθε χρόνο στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο. στ) Ο αριθμός των νηπιαγωγείων που «στέλνουν» παιδιά στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο. Με την ολοκλήρωση της πρώτης συζήτησης οι δύο διευθυντές/διευθύντριες ορίζουν, έστω κατά προσέγγιση, τη δεύτερη συνάντησή τους μέσα στο μήνα Οκτώβριο, και θα φροντίσουν να είναι παρόντες οι **εκπρόσωποι συνεργασίας** και οι **σχολικοί σύμβουλοι** (όπου αυτό είναι εφικτό), με στόχο να απαντηθούν ερωτήματα που δεν ήταν δυνατόν να απαντηθούν στην πρώτη συνάντηση και επίσης να προχωρήσουν σε έναν πρώτο σχεδιασμό δραστηριοτήτων μετάβασης και συνεργασίας, οι οποίες θα κατανομούνται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Διάρκεια της δράσης:

Η διάρκεια εξαρτάται από την προσυνηννόηση που έχουν κάνει και τη σχέση που έχουν ή δεν έχουν οι δύο διευθυντές/διευθύντριες. Σε κάθε περίπτωση η διάρκεια αυτής της συνάντησης δεν μπορεί να είναι μικρότερη της μιας ώρας.

Αξιολόγηση της δράσης:

Οι δύο διευθυντές/διευθύντριες, ο καθένας και η καθεμία από τη δική του/της σκοπιά, αξιολογούν την πρώτη συζήτηση με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν ή δεν δόθηκαν στα κεντρικά σημεία (α, β, γ, δ, ε, στ) που προβλέπονταν να συζητηθούν, προετοιμάζοντας έτσι το πλαίσιο της επόμενης συνάντησης.

2. Για τον/τη νηπιαγωγό

Εισαγωγική σημείωση

Όσοι και όσες νηπιαγωγοί του ολοήμερου νηπιαγωγείου συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα «Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό» έχουν τη δυνατότητα, στη μετα-πιλοτική περίοδο, να αξιοποιήσουν συστηματικά την εμπειρία που απέκτησαν εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους μέσα από τη μελέτη του παρόντος κεφαλαίου. Επίσης εκείνοι και εκείνες που δεν συμμετείχαν στο εν λόγω πρόγραμμα –και είναι οι περισσότεροι/-ες– έχουν τη δυνατότητα να «μνηθούν» στην προβληματική της μετάβασης και να αναπτύξουν το κατάλληλο, για το δικό τους πλαίσιο

συνθηκών, Πρόγραμμα Μετάβασης και Συνεργασίας αντλώντας γνώσεις: α) από το παρόν κεφάλαιο, β) από τα κείμενα που αναφέρονται στο πιλοτικό πρόγραμμα και είναι αναρτημένα στον ιστότοπο www.nip-olohmero.gr, και γ) από την εμπειρία των συναδέλφων τους που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα.

Έτσι με βάση αυτές τις τρεις πηγές, με τη βοήθεια των σχολικών συμβούλων και με τη στήριξη των προϊσταμένων των Γραφείων μπορούν όλοι και όλες οι νηπιαγωγοί να πάρουν την πρωτοβουλία –μέχρι να ωριμάσουν οι συνθήκες εκδήλωσης πρωτοβουλιών και από την πλευρά του δημοτικού σχολείου– και να ζητήσουν συνεργασία με το/τα όμορο/-α δημοτικό/-ά σχολείο/-α.

Η δράση

απευθύνεται:

**Ημερομηνία
υλοποίησης
της δράσης:**

Στον/στη νηπιαγωγό.

Δεύτερη εβδομάδα σχολικής ένταξης, περίπου το τρίτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου. Όπου είναι εφικτό, συνιστάται ο/η νηπιαγωγός να παρίσταται στον αγιασμό την πρώτη μέρα της σχολικής ένταξης και επίσης από την πρώτη εβδομάδα να επισκέπτεται έστω για πολύ λίγο την τάξη ή τις τάξεις όπου έχουν ενταχθεί «τα παιδιά του/της». (Επίτευξη συνέχειας σε επίπεδο προσώπων.)

Τίτλος της δράσης:

Επίσκεψη του/της νηπιαγωγού στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

**Η δράση έχει
ως κύριο στόχο:**

Ο/η νηπιαγωγός να «εμψυχώσει» και να χαιρετήσει τα περσινά «νήπιά του/της» και τωρινούς/-ές μαθητές/μαθήτριες στο νέο τους περιβάλλον της πρώτης δημοτικού και να έχει μια πρώτη ανατροφοδότηση για τη δουλειά του/της μέσα από τις πληροφορίες που θα του/της δώσει ο δάσκαλος / η δασκάλα σχετικά με την προσαρμογή των παιδιών στη σχολική τάξη κατά την πρώτη και δεύτερη εβδομάδα της σχολικής ένταξης.

**Η δράση έχει
ως επιμέρους
στόχο/-ους:**

Να συζητήσει ο/η νηπιαγωγός με το δάσκαλο / τη δασκάλα συγκεκριμένες σκέψεις σχετικά με την επίτευξη ή/και την περαιτέρω ανάπτυξη της συνεργασίας.

**Περιγραφή
του περιεχομένου
της δράσης:**

Σημειώνονται οι ερωτήσεις του/της νηπιαγωγού προς το δάσκαλο / τη δασκάλα, αλλά και προς τους μαθητές και τις μαθήτριες της πρώτης δημοτικού.

Διάρκεια της δράσης:

Η διάρκεια της επίσκεψης εξαρτάται από την προσυεννόηση που θα κάνουν, τη σχέση που έχουν ή δεν έχουν οι δύο εκπαιδευτικοί και βέβαια από το ενδιαφέρον που αυτοί/-ές δείχνουν για την ομαλή μετάβαση των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση η διάρκεια της επίσκεψης δεν μπορεί να είναι μικρότερη της μιας διδακτικής ώρας.

**Αξιολόγηση
της δράσης:**

Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τους στόχους που είχε θέσει ο/η νηπιαγωγός πριν από την επίσκεψη, αλλά και με βάση τα πιθανά ερωτήματα που δημιουργήθηκαν την ώρα της επίσκεψης.

3. Για δύο δασκάλους ή δασκάλες:

Τί αυτόν ή γι' αυτή που διδάσκει το τρέχον σχολικό έτος στην πρώτη τάξη και για εκείνον ή για εκείνη που θα διδάξει το προσεχές σχολικό έτος στην πρώτη τάξη

Εισαγωγική σημείωση

Το γεγονός ότι η απόφαση αναφορικά με το διορισμό του/της δασκάλου/δασκάλας που θα αναλάβει την πρώτη τάξη λαμβάνεται, στην πλειονότητα των δημοτικών σχολείων, λίγο πριν από την έναρξη του **διδασκτικού** σχολικού έτους αποτελεί αρνητική προϋπόθεση για τη συνεργασία νηπιαγωγείου - δημοτικού σχολείου. Αυτή η οργανωτική δυσλειτουργία εμποδίζει τα παιδιά να γνωρίσουν τον/τη δάσκαλο/δασκάλα που θα έχουν στην πρώτη τάξη πριν αυτά ενταχθούν στο δημοτικό σχολείο, προϋπόθεση πολύ σημαντική για την ομαλή μετάβαση των παιδιών, όπως είδαμε στο πρώτο μέρος αυτού του κεφαλαίου. Επίσης εξαιτίας αυτής της καθυστέρησης ούτε ο/η δάσκαλος/δασκάλα είναι δυνατό να γνωρίσει έγκαιρα τα παιδιά που θα έχει το προσεχές σχολικό έτος στην πρώτη τάξη, ώστε να μπορέσει να συνεργαστεί έγκαιρα με αυτά και τον/τη νηπιαγωγό τους. Επιπλέον η συνεργασία δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο αν λάβει κανείς υπόψη του ότι ο πληθυσμός του κάθε τμήματος της πρώτης τάξης συγκροτείται συνήθως από παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά νηπιαγωγεία και ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, στους οποίους ανατίθεται η πρώτη τάξη, αισθάνονται ότι ο διευθυντής και οι συνάδελφοί τους «τους φορτώνουν την πρώτη τάξη» (Βρυνιώτη, 2000). Ωστόσο η δράση που ακολουθεί απευθύνεται στον/στη δάσκαλο/δασκάλα που διδάσκει το τρέχον σχολικό έτος στην πρώτη τάξη και επίσης σε εκείνον ή σε εκείνη που γνωρίζει από το προηγούμενο σχολικό έτος ότι το επόμενο θα αναλάβει την πρώτη τάξη.

**Η δράση
απευθύνεται:**

Σε δύο δασκάλους/δασκάλες, σ' αυτόν ή σ' αυτή που διδάσκει το τρέχον σχολικό έτος στην πρώτη τάξη και σε εκείνον ή σε εκείνη που θα διδάξει το προσεχές σχολικό έτος στην πρώτη τάξη.

**Ημερομηνία
υλοποίησης
της δράσης:**

Την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου.

Τίτλος της δράσης:

Πρώτη επίσκεψη του/της δασκάλου/δασκάλας στο νηπιαγωγείο.

**Η δράση έχει
ως κύριο στόχο:**

Να γνωρίσει ο/η δάσκαλος/δασκάλα τα παιδιά που θα μεταβούν στο δημοτικό σχολείο το προσεχές σχολικό έτος και να παρατηρήσει πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τη νηπιαγωγό τους κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των διαφόρων δραστηριοτήτων.

Η δράση έχει ως επιμέρους στόχο/-ους:

Τη διερεύνηση των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη ενός κοινού project μεταξύ των παιδιών τριών τάξεων: (1) της τάξης στην οποία διδάσκει το τρέχον σχολικό έτος ο/η δάσκαλος/δασκάλα που θα αναλάβει το προσεχές την πρώτη τάξη, (2) της «τρέχουσας» πρώτης τάξης και (3) της τάξης του νηπιαγωγείου με τα υπό σχολική ένταξη παιδιά. Το ενδεχόμενο να διδάσκει το τρέχον σχολικό έτος στην Ε΄ ή στην ΣΤ΄ τάξη ο/η δάσκαλος/δασκάλα που το προσεχές έτος θα αναλάβει την πρώτη τάξη δεν αποκλείει εξ ορισμού τη συνεργασία παιδιών εξαιτίας της διαφοράς ηλικίας, πέντε ή έξι ετών, στο πλαίσιο ενός project. Για παράδειγμα, η ετοιμασία της χριστουγεννιάτικης γιορτής από κοινού με τις εν λόγω τρεις τάξεις αποτελεί μια θαυμάσια ευκαιρία για να αρχίσει η εξοικείωση των υπό σχολική ένταξη παιδιών με τον/τη δάσκαλο/δασκάλα που θα έχουν στην πρώτη τάξη.

Περιγραφή του περιεχομένου της δράσης:

Ανάλογα με τους στόχους που τελικά θα βάλει ο/η δάσκαλος/δασκάλα, σημειώνονται και οι ερωτήσεις που αυτός/-ή έχει προς τον/τη νηπιαγωγό και προς τα υπό σχολική ένταξη παιδιά.

Διάρκεια της δράσης:

Η διάρκεια της πρώτης επίσκεψης εξαρτάται από την προσυνηννόηση των δύο εκπαιδευτικών και δεν υπόκειται σε κανέναν άλλο περιορισμό.

Αξιολόγηση της δράσης:

Η αξιολόγηση γίνεται ανάλογα με τους στόχους που έθεσε πριν από την επίσκεψη ο/η δάσκαλος/δασκάλα, αλλά και με βάση τα ερεθίσματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης.

4. Κοινή δράση για νηπιαγωγούς και για δασκάλους ή δασκάλες οι οποίοι/-ες θα αναλάβουν την πρώτη τάξη το τρέχον σχολικό έτος

Η δράση απευθύνεται:

Στους/στις νηπιαγωγούς και δασκάλους/δασκάλες που θα αναλάβουν την πρώτη τάξη το τρέχον σχολικό έτος.

Τίτλος της δράσης:

Συγκριτική αντιπαραβολή του curriculum του νηπιαγωγείου με το curriculum των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Ημερομηνία υλοποίησης της δράσης:

Πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου.

Χώρος υλοποίησης της δράσης:

Καθορίζεται από τους δύο εκπαιδευτικούς.

Η δράση έχει ως κύριο στόχο:

Να γνωρίσει ο/η νηπιαγωγός το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων της πρώτης δημοτικού

Η δράση έχει ως επιμέρους στόχο/-ους:

Περιγραφή του περιεχομένου της δράσης:

Διάρκεια της δράσης:

Αξιολόγηση της δράσης:

και αντίστροφα ο/η δάσκαλος/δασκάλα να γνωρίσει το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο και το περιεχόμενο του «Οδηγού της νηπιαγωγού».

Να συζητήσουν οι δύο εκπαιδευτικοί τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα θέματα, διδακτικού και επικοινωνιακού στιλ.

Ο/η κάθε εκπαιδευτικός ετοιμάζει συγκεκριμένα ενδεικτικά περιστατικά ή συμβάντα από την καθημερινή σχολική πράξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, αλλά και μεταξύ των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού, ώστε αυτά να αποτελέσουν συγκεκριμένη αφετηρία για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τον τρόπο χειρισμού αυτών των περιστατικών.

Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ένα μεγάλο μέρος του πρώτου δεκαημέρου του Σεπτεμβρίου. Με τη στήριξη μάλιστα των δύο σχολικών συμβούλων μια τέτοια πρωτοβουλία των δύο εκπαιδευτικών θα μπορούσε να πάρει μια μορφή **κοινής** επιμόρφωσης για νηπιαγωγούς και για δασκάλους/δασκάλες οι οποίοι/-ες σε λίγες ημέρες θα αναλάβουν την πρώτη τάξη. Θα μπορούσε μάλιστα αυτή η επιμόρφωση να γίνει με βάση τις συμπράξεις (δημοτικού σχολείου - όμορου/ομόρων νηπιαγωγείου/-ων), σύμφωνα με το παράδειγμα της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, το οποίο εφαρμόστηκε στην Ελλάδα κατά τα έτη 1997-2000 και είχε πολύ καλά αποτελέσματα (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000).

Οι δύο εκπαιδευτικοί, ο καθένας από τη δική του σκοπιά, αξιολογούν αυτή τη συνεργασία τους με αφετηρία τις σχετικές σκέψεις που ο καθένας έκανε πριν και μετά από αυτή τη συνάντηση.

5. Κοινή εκδήλωση για τους γονείς των παιδιών του νηπιαγωγείου και για τους γονείς των παιδιών της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου

Εισαγωγική σημείωση

Κατά το σχεδιασμό μιας εκδήλωσης που απευθύνεται κυρίως σε γονείς θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ότι **οι γονείς δεν θα πρέπει να θεωρούνται μία ενιαία και ομοιογενής κατηγορία**, διότι αυτή η μεγάλη κατηγορία «γονείς» αποτελείται από πολλές μικρότερες υποκατηγορίες, η κάθε μία από τις οποίες έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιαίτερες ανάγκες. Για παράδειγμα, οι γονείς των πρωτότοκων παιδιών ή οι γονείς με ένα παιδί συχνά αναφέρουν περισσότερα προβλήματα σχολικής ένταξης απ' ό,τι αναφέρουν οι γονείς που έχουν ήδη και άλλα παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Ένα δείγμα αυτού του ευρέως φάσματος των υποκατηγοριών είναι το παρακάτω:

- Γονείς ενός παιδιού.
- Γονείς δύο, τριών ή περισσότερων παιδιών.
- Γονείς διδύμων, τριδύμων κτλ.
- Γονείς που για πρώτη φορά έχουν παιδί (πρωτότοκο ή μοναχοπαιδί) στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.
- Γονείς υιοθετημένων παιδιών / ανάδοχες οικογένειες.
- Γονείς διαφορετικών ηλικιών.
- Γονείς με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο και επίσης με διαφορετική οικονομική δυνατότητα. (Ούτε οι αλλοδαποί γονείς είναι ομοιογενής κατηγορία και βέβαια ούτε οι γονείς που προέρχονται από μεικτούς γάμους.)
- Γονείς υπεραπασχολημένοι και γονείς άνεργοι.
- Γονείς διαζευγμένοι ή σε διάσταση.
- Γονείς που βλέπουν τα παιδιά τους κάθε μέρα, ενώ άλλοι όχι, κτλ.

(Βλ. στο παρόν βιβλίο το κεφάλαιο: «Γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάτες στην εκπαίδευση των νηπίων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο».)

Η δράση

απευθύνεται:

Στους γονείς των παιδιών του νηπιαγωγείου και στους γονείς των παιδιών της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

Τίτλος της δράσης:

Προσδοκίες των γονέων των υπό σχολική ένταξη παιδιών και εμπειρίες των γονέων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών.

Ημερομηνία υλοποίησης της δράσης:

Πρώτο δεκαήμερο του Οκτωβρίου.

Χώρος υλοποίησης της δράσης:

Στο δημοτικό σχολείο.

Η δράση έχει ως κύριο στόχο:

Οι γονείς των νεοεισαχθέντων στο δημοτικό σχολείο παιδιών να συζητήσουν τις εμπειρίες τους από την πολύ πρόσφατη (3-4 εβδομάδες) ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο και επίσης να πληροφορηθούν για το ρόλο που θα παίξουν τα παιδιά τους στην «υποδοχή» των υπό σχολική ένταξη παιδιών του νηπιαγωγείου. Οι γονείς των υπό σχολική ένταξη παιδιών να εκδηλώσουν τις προσδοκίες τους αναφορικά με την επικείμενη ένταξη των παιδιών στο σχολείο και να συζητήσουν με την άλλη ομάδα των γονέων, η οποία βρίσκεται ήδη στην αρχή της διαδικασίας ενστερνισμού του νέου ρόλου, ως γονέων με παιδί στην πρώτη δημοτικού.

Η δράση έχει ως επιμέρους στόχο/-ους:

Να δημιουργηθεί κλίμα αλληλοβοήθειας και εθελοντισμού μεταξύ των γονέων.

**Περιγραφή
του περιεχομένου
της εκδήλωσης:**

Περιγράφεται λεπτομερώς το πρόγραμμα της εκδήλωσης. Ποιος/ ποιοι θα καλωσορίσουν τους γονείς, τι θα πει ο/η νηπιαγωγός, τι θα πει ο/η δάσκαλος/δασκάλα, ποιος θα είναι ο ρόλος των διευθυντών/διευθυντριών, πώς θα δημιουργηθεί κλίμα αλληλοβοήθειας και συνεργασίας.

Διάρκεια της δράσης: Δύο ώρες.

**Αξιολόγηση
της δράσης:**

Γίνεται με βάση τους στόχους που τέθηκαν, δίνονται δηλαδή τεκμηριωμένες απαντήσεις σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι.

6. Για τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου

**Η δράση
απευθύνεται:**

Στα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

Τίτλος της δράσης:

«Ελάτε να σας δείξουμε τι κάνουμε στην τάξη μας».

**Ημερομηνία
υλοποίησης
της δράσης:**

Τέλος Μαρτίου.

**Χώρος υλοποίησης
της δράσης:**

Στους χώρους της πρώτης τάξης.

**Η δράση έχει
ως κύριο στόχο:**

Να προετοιμάσει τα παιδιά της πρώτης τάξης για να αναλάβουν ένα ρόλο «οικοδεσπότη» σε σχέση με τα υπό σχολική ένταξη νήπια, αλλά και να δώσει ευκαιρίες (ερεθίσματα) στα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους σε σχέση με τη δική τους σχολική ένταξη.

**Η δράση έχει
ως επιμέρους
στόχο/-ους:**

Να αναπτύξει την ικανότητα της ενσυναίσθησης στα παιδιά, δηλαδή να είναι σε θέση να κατανοούν το πώς μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί που πρωτοέρχεται στο σχολείο.

**Περιγραφή
του περιεχομένου
της δράσης:**

Ο/η δάσκαλος/δασκάλα της τάξης δείχνει φωτογραφίες στα παιδιά από την «πρώτη μέρα στο σχολείο», συζητά σχετικά με αυτό το θέμα και καταγράφει τις σκέψεις και τις εμπειρίες των παιδιών από την ένταξή τους στο σχολείο. Όλοι μαζί ετοιμάζουν (φιλοτεχνούν) μια μεγάλη πρόσκληση, για να καλέσουν τα υπό σχολική ένταξη νήπια να επισκεφθούν την τάξη τους.

Διάρκεια της δράσης:

Μία με δύο ώρες, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών της τάξης.

**Αξιολόγηση
της δράσης:**

Δίνονται απαντήσεις στα ερωτήματα: α) Τι είπε το κάθε παιδί σχετικά με τη δική του εμπειρία από τη σχολική ένταξη. Τι του

αρέσει, τι δεν του αρέσει, τι και πώς πρέπει να αλλάξει στο σχολείο. β) Τι ιδέες είχε το κάθε παιδί σχετικά με το πώς πρέπει να γίνει η πρόσκληση και σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν για να υποδεχτούν τα υπό σχολική ένταξη νήπια.

7. Τία τα υπό σχολική ένταξη παιδιά του νηπιαγωγείου

Εισαγωγική σημείωση

Είναι προφανές ότι οι δράσεις που απευθύνονται στα υπό σχολική ένταξη νήπια αποτελούν την «καρδιά» του συνολικού σχεδιασμού ενός Προγράμματος Μετάβασης και Συνεργασίας και με αυτή την έννοια είναι και πολύ περισσότερες από τις άλλες δράσεις, που απευθύνονται στους εν δυνάμει συνεργάτες, και απαιτούν μεγαλύτερη εξειδίκευση. Πρόκειται δηλαδή για δράσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη **βασικών επικοινωνιακών/κοινωνικών ικανοτήτων**.³² Αυτές οι δράσεις αποτελούν τον πυρήνα της εργασίας που γίνεται εξελικτικά στα δύο χρόνια του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και τον «Οδηγό της νηπιαγωγού», και συνεπώς δεν θα πρέπει να έχουν το χαρακτήρα της «βεβιασμένης εξάσκησης» για τα υπό σχολική ένταξη νήπια.

Η δράση απευθύνεται:	Στα υπό σχολική ένταξη νήπια.
Τίτλος της δράσης:	«Ο/η με τη μητέρα του/της πήγαν για ψώνια και χάθηκαν στην πόλη».
Ημερομηνία υλοποίησης της δράσης:	Όποτε ταιριάζει στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.
Χώρος υλοποίησης της δράσης:	Σε διαφορετικούς χώρους του νηπιαγωγείου, μέσα και έξω στην αυλή, και επίσης σε χαρακτηριστικά σημεία της πόλης, ανάλογα με το θέμα του παραμυθιού που θα επιλέξει, ή θα διασκευάσει, ή θα γράψει, ο/η νηπιαγωγός και ανάλογα με την εστίαση των στόχων του/της.
Η δράση έχει ως επιμέρους στόχο/-ους:	Τα παιδιά να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες, οι οποίες θα τα καταστήσουν ικανά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες που προκαλούνται από καταστάσεις άγνωστες, απρόβλεπτες, ξαφνικές, ασυνήθιστες.
Περιγραφή του περιεχομένου της δράσης:	Εδώ δεν περιγράφεται συγκεκριμένα το περιεχόμενο μιας δράσης, αλλά γίνεται ενδεικτική αναφορά σε μια ευρύτερη θεματική, η οποία αναφέρεται σε «στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων», ώστε ο/η κάθε νηπιαγωγός να αντλήσει από την ευρύ-

³² Βλ. παρακάτω λίστα ενδεικτικών βασικών επικοινωνιακών/κοινωνικών ικανοτήτων (σελ. 149-150).

τερη θεματική ένα ειδικότερο θέμα/πρόβλημα και να το προσαρμόσει στις ανάγκες των νηπίων του/της και στις συγκεκριμένες συνθήκες του εκπαιδευτικού και ευρύτερου περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου του/της.

Ένα project θα μπορούσε να έχει ένα θέμα σχετικό με το τι θα πρέπει να κάνει ένα παιδί που θα χαθεί σε μια πόλη ή σε ένα πολυκατάστημα. Ένα τέτοιο θέμα θα έδινε την ευκαιρία στα παιδιά να «ανακαλύψουν» και να εφαρμόσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, τις οποίες θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν όταν αυτά βρεθούν αντιμέτωπα με καταστάσεις ασυνέχειας, που δημιουργούνται από τις αλλαγές που επιφέρει η μετάβαση. Έτσι, για παράδειγμα, εάν ένα «πρωτάκι» την πρώτη εβδομάδα της σχολικής ένταξης σε ένα πολυθέσιο σχολείο την ώρα του διαλείμματος δεν βρίσκει το δάσκαλο / τη δασκάλα του για να τον/τη ρωτήσει επειγόντως για κάτι που έχει ανάγκη, όπως ήταν συνηθισμένο να κάνει στο νηπιαγωγείο με τον/τη νηπιαγωγό του, θα ψάξει και θα απευθυνθεί στους άγνωστους του εκπαιδευτικούς που θα τύχει να έχουν εφημερία στην αυλή του σχολείου και έτσι θα βρει λύση στο πρόβλημά του. Θα έχει δηλαδή, με μεγάλη πιθανότητα, την ετοιμότητα να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις δυσκολίες που προκαλεί η ασυνέχεια, εάν έχει προετοιμαστεί για κάτι ανάλογο.

Διάρκεια της δράσης: Ανάλογα με το πώς θα διαμορφωθεί το θέμα, τα ερωτήματα που θα θέσουν τα παιδιά και το ενδιαφέρον που αυτά τελικά θα δείξουν.

Αξιολόγηση της δράσης:

Ανάλογα με τους στόχους που θα τεθούν.

Β. Κοινή δράση για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και για τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. «Σχέδιο εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό»

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Εκτός από τις δράσεις που απευθύνονται μόνο στα υπό σχολική ένταξη νήπια στο χώρο του νηπιαγωγείου, θα πρέπει, ένα χρόνο πριν από τη σχολική ένταξη, να δοθούν επανειλημμένα ευκαιρίες στα υπό σχολική ένταξη νήπια να αποκτήσουν εμπειρίες σε σχέση με το ρυθμό και τον τρόπο εργασίας των μαθητών/μαθητριών στην πρώτη δημοτικού. Για παράδειγμα, ένας αποτελεσματικός τρόπος απόκτησης τέτοιων εμπειριών είναι η ενεργός συμμετοχή των υπό σχολική ένταξη νηπίων στη διεξαγωγή του μαθήματος της πρώτης δημοτικού, ξεκινώντας με την ανάπτυξη ενός κοινού σχεδίου εργασίας (project) μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου και των παιδιών της πρώτης δημοτικού.

Μπορούν δηλαδή ο/η νηπιαγωγός και ο/η δάσκαλος/δασκάλα της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης για παράδειγμα, να αναπτύξουν ένα «σχέδιο εργασίας με στόχο τη διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό σχολείο», ακολουθώντας, σε ό,τι αφορά τη δική τους δράση, τις οδηγίες του παρόντος κεφαλαίου και εφαρμόζοντας τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στον «Οδηγό της νηπιαγωγού». Έτσι θα μπορούν, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να είναι σε θέση να τεκμηριώσουν επιστημονικά το τι κάνουν και γιατί το κάνουν αναφορικά με τις παρακάτω δράσεις, οι οποίες αναμένεται να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της εν λόγω συνεργασίας.

😊 Ενδεικτικές δράσεις

- Αμοιβαίες επισκέψεις μεταξύ νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού.
- Από κοινού (νηπιαγωγείο - πρώτη δημοτικού) παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων ή άλλων εκδηλώσεων, ή επίσκεψη διαφόρων πολιτιστικών χώρων (μουσείο, βιβλιοπωλείο, ωδείο κ.ά.).
- Από κοινού διοργάνωση σχολικών γιορτών ή άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων.



Τα παιδιά της πρώτης τάξης (Α2) του Ιου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας με τη δασκάλα τους, κυρία Αικατερίνη Κοτζιά, επισκέφθηκαν τα παιδιά του 2ου Νηπιαγωγείου Φλώρινας για να τα προσκαλέσουν να επισκεφθούν την τάξη τους μαζί με τη νηπιαγωγό τους, κυρία Κασσιανή Παπαφωτίου. Το πρόγραμμα συνεργασίας σ' αυτή τη σύμπραξη συντονίστηκε από τις φοιτήτριες (αριστερά) της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του ΠΔΜ Κωνσταντίνα Σταθοπούλου (ΠΤΝ) και Ειρήνη Προκοπιάδου (ΠΤΔΕ).

- Από κοινού διοργάνωση εκδηλώσεων για γονείς και για τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, με στόχο την ενημέρωσή τους ή την ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με την προβληματική της μετάβασης.

Η δράση απευθύνεται:

Στα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.

Τίτλος της δράσης:

«Οι φωτογραφίες μου από τότε που γεννήθηκα μέχρι σήμερα». (Για την ανάπτυξη αυτού του σχεδίου εργασίας ισχύουν όσα μπορούν να προβλέπονται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στον «Οδηγό της νηπιαγωγού» για την ανάπτυξη οποιουδήποτε άλλου σχεδίου εργασίας.)

Ημερομηνία υλοποίησης της δράσης:

Ορίζεται ανάλογα με τον προγραμματισμό της σύμπραξης.

Χώρος υλοποίησης της δράσης:

Στην πρώτη δημοτικού.

Η δράση έχει ως κύριο στόχο:

Την ανάδειξη, την αξιοποίηση και τη διασφάλιση της συνέχειας της εμπειρίας του κάθε παιδιού.

Η δράση έχει ως επιμέρους στόχο/-ους:

Να δώσει την ευκαιρία στο κάθε παιδί να μιλήσει και να εκφραστεί με κάθε τρόπο για τις εμπειρίες και τα βιώματά του.

Περιγραφή του περιεχομένου της δράσης:

Οι γονείς των παιδιών ενημερώνονται σχετικά με το θέμα και τους στόχους του project και παροτρύνονται από τους δύο εκπαιδευτικούς να δώσουν στα παιδιά τους φωτογραφίες από τις διάφορες φάσεις της ζωής τους. Τα παιδιά φέρνουν τις φωτογραφίες στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο και με βάση αυτό το υλικό και τα ενδιαφέροντά τους που θα εκδηλωθούν θα αναπτυχθεί το project.

Διάρκεια της δράσης:

Ανάλογα με το είδος του project που τελικά θα αναπτυχθεί, μπορεί για παράδειγμα να διαρκέσει μία εβδομάδα, μπορεί όμως, παράλληλα με το υπόλοιπο πρόγραμμα, να διαρκέσει και ένα μήνα.

Αξιολόγηση της δράσης:

Καταγράφονται χαρακτηριστικές εκφράσεις του κάθε παιδιού σχετικά με πρότερες εμπειρίες και βιώματα.

3.5.4. ΒΗΜΑ ΤΕΤΑΡΤΟ: Διαδικασίες ολοκλήρωσης του «Σχεδίου εργασίας: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό»

Οι διαδικασίες ολοκλήρωσης του σχεδίου εργασίας περιλαμβάνουν κυρίως δραστηριότητες που ομαδοποιούν και κωδικοποιούν τις δράσεις που προηγήθηκαν και που θεωρούνται απαραίτητες για την ολοκλήρωση κάθε σχεδίου εργασίας (project). Τέτοιες δράσεις είναι η ενημέρωση και η συμπλήρωση των ατομικών φακέλων (portfolios) των παιδιών (βλέπε «Οδηγός της νηπιαγωγού», ΠΙ, 41-48), η ενημέρωση του συλλογικού φακέλου της τάξης (υπενθυμίζουμε ότι ο φάκελος αυτός περιλαμβάνει συλλογικά έργα των παιδιών, καλλιτεχνικά τους δημιουργήματα, αποτελέσματα - παραδοτέα σχεδίων εργασίας, φωτογραφίες από δραστηριότητες της τάξης κτλ.). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι ατομικοί φάκελοι βοηθάνε τον/τη νηπιαγωγό αλλά και τους γονείς να παρακολουθούν την πρόοδο κάθε παιδιού, ενώ ο συλλογικός φάκελος βοηθάει στην αποτίμηση του έργου της τάξης συνολικά. Η ενημέρωση των φακέλων έχει ως σκοπό την αξιολόγηση των παιδιών ατομικά και της τάξης συνολικά. Ο/η νηπιαγωγός θα αξιολογήσει τους φακέλους και θα προχωρήσει στην κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους γονείς. Πρόκειται στην ουσία για ενημέρωση των γονέων σύμφωνα με τα όσα περιγράφονται στον «Οδηγό της νηπιαγωγού» (σελ. 49-56). Κατά την ενημέρωση αυτή θα ήταν χρήσιμο οι νηπιαγωγοί να υπενθυμίσουν στους γονείς ότι μπορούν να συμβουλευτούν τον «Οδηγό γονέα» (2008)

και ειδικότερα το έβδομο κεφάλαιο, όπου παρέχονται συμβουλές προς τους γονείς για το πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά να μεταβούν ομαλά στο δημοτικό σχολείο.

Στις διαδικασίες ολοκλήρωσης του προγράμματος περιλαμβάνονται και εκθέσεις των έργων των παιδιών τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου, η παρουσίαση των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων επιμέρους σχεδίων εργασίας και φυσικά ως αποκορύφωμα μπορεί να θεωρηθεί η από κοινού οργάνωση μια γιορτής για το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς.

3.5.5. Μερικά ενδιαφέροντα επιμέρους ζητήματα που σχετίζονται με την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

1. Υπάρχουν πάντα οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου;

Η διερεύνηση των προϋποθέσεων συνεργασίας αφορά:

- (α) Τις συνθήκες λειτουργίας του/των *συγκεκριμένου/-ων* νηπιαγωγείου/-ων και του συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου, τα οποία απαρτίζουν μια σύμπραξη στο ιδιαίτερο γεωγραφικό, πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο όπου λειτουργεί η σύμπραξη.
- (β) Τις επαγγελματικές και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συγκεκριμένων νηπιαγωγών και των συγκεκριμένων δασκάλων που υπηρετούν στις προσχολικές - σχολικές μονάδες της συγκεκριμένης σύμπραξης.
- (γ) Το ρόλο των γονέων στα ιδρύματα της συγκεκριμένης σύμπραξης, την ανίχνευση των αναγκών τους σε σχέση με τη μετάβαση, καθώς και τη διερεύνηση των προσδοκιών και των απόψεών τους για το ίδιο θέμα.
- (δ) Τις προσδοκίες των νηπίων αναφορικά με την επικείμενη ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο.
- (ε) Τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών της πρώτης δημοτικού αναφορικά με τις εμπειρίες τους από την ένταξή τους στο σχολείο.

Η διερεύνηση των σκέψεων, των απόψεων, των προσδοκιών και ενδεχομένως των εμπειριών όλων των συμμετεχόντων αναφορικά με τη μετάβαση και τη συνεργασία είναι αναγκαία, διότι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πολύ συχνά υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης *πρέπει να αξιοποιηθούν, προκειμένου να υιοθετηθεί από τους συμμετέχοντες μια κοινή αντίληψη* σχετικά με το:

- ✓ Τι είναι η σχολική ετοιμότητα.
- ✓ Τι σημαίνει προσαρμογή στις απαιτήσεις της πρώτης δημοτικού.
- ✓ Πότε η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη.
- ✓ Ποιες είναι οι *προβλέψιμες*, ή οι *αναμενόμενες*, ή οι *γνωστές δυσκολίες* που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε *γενικό επίπεδο*.
- ✓ Πώς μπορούν να προετοιμαστούν τα παιδιά, σε *ατομικό επίπεδο*, για την αντιμετώπιση απρόβλεπτων, μη αναμενόμενων ή άγνωστων δυσκολιών μετάβασης.
- ✓ Πώς τελικά θα *συντονιστούν όλοι οι συμμετέχοντες* για να βοηθήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το παιδί.

Η παραπάνω διερεύνηση μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και τη σύνθεση του πληθυσμού της κάθε σύμπραξης: με απλή συζήτηση, με ημιδομημένη ή δομημένη συνέντευξη, με γραπτό ερωτηματολόγιο. Σε κάθε περίπτωση κεντρικό άξονα της διερεύνησης αποτελούν τα παρακάτω τρία κομβικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι δυσκολίες «προσαρμογής» των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου από τη σκοπιά των δασκάλων;
- 2) Τα νεοεισερχόμενα στο δημοτικό σχολείο παιδιά τι πρέπει να γνωρίζουν και τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν κατά την άποψη: (α) των ίδιων των παιδιών, (β) των γονέων τους, (γ) των νηπιαγωγών, (δ) των δασκάλων;
- 3) Οι εν δυνάμει συνεργάτες (παιδιά, γονείς, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι) της συγκεκριμένης σύμπραξης τι θεωρούν ότι συμβάλλει στην επίτευξη, στην παγίωση και στην ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας αναφορικά με τη μετάβαση και τι θεωρούν ότι τη δυσχεραίνει;

2. Ποιες είναι οι δυσκολίες «προσαρμογής» των παιδιών στην πρώτη τάξη από τη σκοπιά των δασκάλων;

Όπως είδαμε παραπάνω, οι δυσκολίες «προσαρμογής», κατά τη μετάβαση, οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με πολυεπίπεδες αλλαγές και καλείται **να μάθει** γρήγορα καινούργιες συμπεριφορές, μερικές φορές δε **να ξεμάθει** ορισμένες συνήθειες και γνωστούς τρόπους εργασίας (Fabian, 2007: 8). Οι δάσκαλοι/δασκάλες εντοπίζουν αυτές τις δυσκολίες «προσαρμογής»:

- (α) Στον περιορισμό της ελεύθερης κίνησης του παιδιού μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος (δεν μπορούν να μείνουν καθισμένα στην ίδια θέση για μία διδακτική ώρα).
- (β) Στη συγκρότηση του δικτύου των διαπροσωπικών σχέσεων στην πρώτη τάξη (δεν έχουν φίλους ή δημιουργούνται φιλικές «κλίκες», οι οποίες δρουν μεμονωμένα).
- (γ) Στο διαφορετικό επικοινωνιακό και διδακτικό στιλ των δασκάλων σε σχέση με αυτό των νηπιαγωγών (π.χ. δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν τις οδηγίες προς όλους: παρόλο που ο/η δάσκαλος/δασκάλα επαναλαμβάνει πολλές φορές μία οδηγία προς όλα τα παιδιά, άλλα παιδιά δεν ανταποκρίνονται άμεσα και άλλα δεν ανταποκρίνονται καθόλου).
- (δ) Στη διαφορετική οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (διδακτικές ώρες, π.χ. δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν την εργασία που τους ανατίθεται στον προβλεπόμενο χρόνο).
- (ε) Στη διαφορετική διαρρύθμιση του χώρου.
- (στ) Στις διαφορετικές απαιτήσεις των μαθημάτων της πρώτης δημοτικού σε σχέση με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου (Βρυνιώτη, 2000· Dunlop & Fabian, 2007).

3. Τα νεοεισερχόμενα στο δημοτικό σχολείο παιδιά τι πρέπει να γνωρίζουν και τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν;

Για τους λόγους που συζητήθηκαν παραπάνω, σ' αυτό το ερώτημα δεν μπορεί να υπάρξει ούτε **μία** απολύτως αποδεκτή από όλους απάντηση, ούτε μία απάντηση η

οποία να μπορεί να συμπεριλάβει τις ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες που επιβάλλει το εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στα μέλη του και κατ' αναλογία και στα νεοεισερχόμενα στο σχολείο παιδιά. Για παράδειγμα, ένα εφτάχρονο παιδί που εντάσσεται στο σκανδιναβικό σχολείο γνωρίζει και είναι σε θέση να κάνει διάφορα πράγματα που σχετίζονται με το χιόνι (σπορ κ.ά.), τα οποία δεν καταφέρνει να κάνει ούτε ένα δωδεκάχρονο παιδί στη νότια Ευρώπη. Αντιστρόφως ένα εφτάχρονο παιδί από τη Σικελία, όπου ανθεί η αμπελοκαλλιέργεια, γνωρίζει και είναι σε θέση να κάνει διάφορα πράγματα σχετικά με την παραγωγή κρασιού, τα οποία δεν μπορεί ούτε καν να διανοηθεί ένα δωδεκάχρονο παιδί από τις σκανδιναβικές χώρες. Ωστόσο, παρά τις πολιτιστικά καθοριζόμενες απαιτήσεις και παρά τις επιστημολογικές και ιδεολογικές διαφορές, που καθιστούν αδύνατη μια αποδεκτή από όλους απάντηση του εν λόγω ερωτήματος, υπάρχει διεθνώς ένα γενικό πλαίσιο συναίνεσης αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αναμένεται, από όλους, να έχει αναπτύξει, έστω σε κάποιο βαθμό, το παιδί κατά την ένταξή του στο δημοτικό σχολείο (Margetts, 2006). Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσονται, εκτός από τις κλασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, και οι παρακάτω ενδεικτικές βασικές επικοινωνιακές/κοινωνικές ικανότητες.

Επισημαίνεται ότι ο κατάλογος που ακολουθεί δεν είναι εξαντλητικός, δεν έχει αξιολογική σειρά και σε καμία περίπτωση δεν εννοείται ως κατάλογος προϋποθέσεων εισαγωγής στο δημοτικό σχολείο. Όπως έχει τονιστεί και σε άλλο σημείο αυτού του κεφαλαίου, η προετοιμασία για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων αρχίζει στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο και συνεχίζεται στο δημοτικό σχολείο. Με αυτή την έννοια το παιδί πρέπει να έχει αναπτύξει τις παρακάτω **βασικές επικοινωνιακές/κοινωνικές ικανότητες**:

- ✓ Να διακρίνει οφθαλμοφανείς κινδύνους και να τους αποφεύγει.
- ✓ Να είναι κατανοητός ο τρόπος που μιλάει.
- ✓ Να αυτοεξυπηρετείται, να έχει αυτόνομη δράση.
- ✓ Να ακούει με προσοχή τους άλλους.
- ✓ Να ακολουθεί οδηγίες γενικές αλλά και ατομικές.
- ✓ Να αρχίζει να κάνει μια καθοδηγούμενη δράση, αφού πρώτα ακούσει όλες τις οδηγίες.
- ✓ Να μπορεί να εργάζεται ατομικά αλλά και ομαδικά.
- ✓ Να ολοκληρώνει την εργασία που αρχίζει.
- ✓ Να τακτοποιεί τα πράγματά του.
- ✓ Να έχει αυτοκυριαρχία, αυτοέλεγχο και να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις χωρίς βία (όχι δαγκώματα, μπουνιές, κλοτσιές).
- ✓ Να περιμένει τη σειρά του, αλλά και να τη διεκδικεί.
- ✓ Να συμπεριφέρεται ως μέλος ομάδας (να σκέφτεται τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους).
- ✓ Να ανταποκρίνεται ανάλογα με το ρόλο που έχει σε κάθε πλαίσιο, π.χ. ως συμμαθητής/συμμαθήτρια, ως αδερφός/-ή, ως φίλος/-η, ως συμπαίκτης/συμπαίκτρια κτλ.
- ✓ Να είναι πρόθυμο να δοκιμάσει νέες δράσεις, να διερευνά και να πειραματίζεται.
- ✓ Να παίρνει πρωτοβουλίες.
- ✓ Να μιλάει για ό,τι του αρέσει και το αντίστροφο.
- ✓ Να κατανοεί ότι το «χάνω» είναι κανόνας του παιχνιδιού, όπως και το «κερδίζω».

- ✓ Να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του (αυτοπεποίθηση).
- ✓ Να τηρεί τους κανόνες.
- ✓ Να αναλαμβάνει ευθύνη, προσωπική και ομαδική.
- ✓ Να παίρνει αποφάσεις, να τις δικαιολογεί και να τις υλοποιεί.

4. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εν δυνάμει συνεργασία από τη σκοπιά των νηπιαγωγών και των δασκάλων;

Αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων και τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν αυτή τη συνεργασία στην Ελλάδα η έρευνα της Κ. Βρυνιώτη (2000: 338) διαπίστωσε ότι «δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των (...) νηπιαγωγών και των δασκάλων στην Ελλάδα. Οι ελάχιστες περιπτώσεις συγκυριακής και αποσπασματικής συνεργασίας, με αφορμή σχολικές γιορτές, παρουσιάζουν ασφαλώς ενδιαφέρον ως εκδηλώσεις πρωτοβουλιών συνεργασίας σε προσωπικό επίπεδο. Δεν συνιστούν όμως αυτές οι δράσεις προγραμματισμένη, συστηματική και μόνιμη συνεργασία». Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι κυριότεροι παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία είναι οι παρακάτω, σύμφωνα με τη συχνότητα που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς (σελ. 324):

- (α) Το ασύμβατο ωράριο λειτουργίας του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου, καθώς και η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών (οργανωτικός παράγοντας).
- (β) Οι διαφορετικοί στόχοι και οι απορρέουσες από αυτούς διαφορετικές προσδοκίες των δύο ιδρυμάτων για το παιδί.
- (γ) Η απόσταση των κτιρίων.
- (δ) Οι προκαταλήψεις της άλλης πλευράς (απαξιωτική στάση).
- (ε) Η έλλειψη καθοδήγησης από την πλευρά των σχολικών συμβούλων.
- (στ) Η απουσία κρατικής προσπάθειας.

Αναφορικά με την απόσταση των κτιρίων του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ως παράγοντα που δυσκολεύει τη συνεργασία, δεν πρέπει να εξαχθεί το λανθασμένο συμπέρασμα ότι η συστέγαση των δύο κτιρίων ή η γειτνίαση στο χώρο, από μόνες τους, θα διευκόλυναν τη συνεργασία αν υπάρχουν προβλήματα με τη στενότητα του χώρου ή με τη χρηματοδότηση των δύο ιδρυμάτων. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της ίδιας έρευνας, η συστέγαση μπορεί να είναι αρνητικός παράγοντας στη συνεργασία, «διότι το δημοτικό σχολείο επιθυμεί να διώξει το νηπιαγωγείο, για να μην ενοχλείται» (σελ. 316).

Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην Ελλάδα είναι ισότιμες οι θεσμικές προϋποθέσεις (σπουδές, εργασιακό καθεστώς, μισθολογικές απολαβές) των δύο κύριων εν δυνάμει συνεργατών (νηπιαγωγού - δασκάλου/δασκάλας). Αυτό το γεγονός αποτελεί κομβική και άριστη προϋπόθεση για τη θεσμοθέτηση της συνεργασίας των δύο ιδρυμάτων στην Ελλάδα, όταν μάλιστα αυτό αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημά της έναντι άλλων χωρών.

5. Ποιες είναι οι προσδοκίες των νηπίων αναφορικά με την επικείμενη ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο και πώς μπορούν να διερευνηθούν;

Η διερεύνηση της σκοπιάς των παιδιών αναφορικά με τις προσδοκίες τους για το

σχολείο³³ μπορεί να γίνει μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων ή με γαντόκουκλες (ο Πρωτάκης και η Πρωτούλα), οι οποίες θα διηγούνται στα παιδιά ένα παραμύθι σχετικό με την εν λόγω προβληματική και καθώς θα συνομιλούν μεταξύ τους μπορούν να απευθύνονται στα παιδιά και να τους κάνουν τις παρακάτω ερωτήσεις:

- ✓ Πώς φαντάζεσαι ότι είναι το σχολείο;
- ✓ Τι γίνεται στο σχολείο;
- ✓ Με τι μοιάζει το σχολείο;
- ✓ Σε τι είναι ίδιο το σχολείο με το νηπιαγωγείο και σε τι διαφέρει από αυτό;
- ✓ Σε τι είναι ίδιο το σχολείο με το σπίτι και σε τι διαφέρει από αυτό;
- ✓ Μπορείς να πεις πώς είναι το σχολείο (να το περιγράψεις) στον φίλο μου τον Πρωτάκη;
- ✓ Τι μαθαίνει και τι κάνει ένα παιδί που πηγαίνει στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου;
- ✓ Τι νομίζεις ότι θα σου αρέσει πιο πολύ και τι όχι στην πρώτη δημοτικού;

6. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών της πρώτης δημοτικού αναφορικά με τις εμπειρίες τους από την ένταξή τους στο σχολείο;

Η διερεύνηση των εμπειριών και των βιωμάτων των αρχάριων μαθητών/μαθητριών αναφορικά με την ένταξή τους στην πρώτη δημοτικού είναι αναγκαία, διότι τα αποτελέσματά της αποτελούν την *πυξίδα* του σχεδιασμού ενός Προγράμματος Μετάβασης και Συνεργασίας. Πρέπει δηλαδή να ακουστεί *η φωνή των παιδιών* αναφορικά με το τι τους προκαλεί χαρά, λύπη, θυμό, φόβο (Βρυνιώτη & Μαρσαγγούρας, 2005) κατά την ένταξή τους στο σχολείο και ειδικότερα πρέπει να ληφθεί υπόψη ποιες προσδοκίες των παιδιών αναφορικά με την ένταξη στο σχολείο επαληθεύτηκαν και ποιες διαψεύστηκαν (Einarsdóttir, 2007· Dockett & Perry, 1999). Οι στόχοι δηλαδή των δραστηριοτήτων μετάβασης/συνεργασίας, που απευθύνονται στα υπό σχολική ένταξη παιδιά, αντλούνται *και* από τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών που εντάχθηκαν πρόσφατα στο σχολείο.

7. Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων των υπό ένταξη στο δημοτικό σχολείο παιδιών και πώς μπορούν να διερευνηθούν οι εμπειρίες των γονέων των μαθητών/μαθητριών της πρώτης δημοτικού αναφορικά με τη μετάβαση;

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι γονείς βιώνουν μαζί με τα παιδιά τους τη μετάβαση. Είναι συνεπώς αναγκαίο να ληφθούν υπόψη τόσο οι απόψεις και *οι εμπειρίες* των γονέων

³³ Βλ. τις υπό εξέλιξη εργασίες της ομάδας των φοιτητών και των φοιτητριών των ΠΤΝ και ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίοι και οι οποίες εκπονούν αυτές τις εργασίες στο πλαίσιο της παρακολούθησης ενός **κοινού μαθήματος**, για δύο συνεχή εξάμηνα (εαρινό 2008 και χειμερινό 2008-2009), με τίτλο: «Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και συνεργασία μεταξύ των δύο ιδρυμάτων». Πρόκειται για μια καινοτομία **συνδιδασκαλίας** των φοιτητών και των φοιτητριών των δύο τμημάτων ΠΤΝ και ΠΤΔΕ, η οποία γίνεται στο πλαίσιο της συμμετοχής της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΑΔΜ), μαζί με τις Παιδαγωγικές Σχολές επτά άλλων ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα **Early Years Transition Programme (EASE)**. Στο παρόν κεφάλαιο αποτυπώνονται και οι εμπειρίες μιας εκ των συγγραφέων, ως διδάσκουσας στο εν λόγω μάθημα και ως υπεύθυνης για το EASE από την πλευρά της Παιδαγωγικής Σχολής του ΠΑΔΜ.

που πρόσφατα βίωσαν την ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο (Βρυνιώτη, 2007) όσο και οι σκέψεις, οι απόψεις και *οι προσδοκίες* των γονέων που τα παιδιά τους θα ενταχθούν τον προσεχή Σεπτέμβριο στο σχολείο (Griebel & Niesel, 2002). Έτσι με την ολοκλήρωση της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Μάιος) και τέσσερις πέντε μήνες *πριν* αυτά ενταχθούν στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις και *οι προσδοκίες* των γονέων τους σχετικά με την επικείμενη ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο. Αυτή η διερεύνηση *επαναλαμβάνεται μετά την ένταξη*, για να διαπιστωθεί, μεταξύ άλλων, αν και ποιες προσδοκίες των γονέων επαληθεύτηκαν, διαψεύστηκαν ή τροποποιήθηκαν. Αποτελεσματικό εργαλείο γι' αυτή τη διερεύνηση έχει αποδειχτεί ότι είναι η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, το γραπτό ερωτηματολόγιο, με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, και βέβαια ο συνδυασμός και των δύο. Η διατύπωση των ερωτήσεων για μια συστηματική διερεύνηση δεν είναι αυτονόητο ότι μπορεί να γίνει χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία, όπως γίνεται για παράδειγμα σε μια άτυπη χαλαρή συζήτηση. Ωστόσο όπου δεν υπάρχει η δυνατότητα της ιδιαίτερης προετοιμασίας είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να «ακούνε» και ανάλογα να αξιοποιούν κάθε πληροφορία που παίρνουν από τους γονείς σχετικά με το πώς αυτοί φαντάζονται το σχολείο και τι προσδοκούν από αυτό σε σχέση με το παιδί τους, και βέβαια να τους δίνουν την ευκαιρία να εκφράζουν συχνά τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με αυτό το θέμα κατά τη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους. (Σχετικές ερωτήσεις γι' αυτή τη διερεύνηση υπάρχουν στο: Βρυνιώτη, 2007: 70-71, και στο: Griebel & Niesel, 1999.)

3.5.6. Η μετάβαση των νηπίων με ειδικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Η μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, που σηματοδοτεί ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Ιδιαίτερα έντονες αλλαγές παρατηρούνται τόσο στην 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 βάσει καθορισμένων προδιαγραφών. Οι αλλαγές αυτές συμπεριλαμβάνουν: α) αύξηση του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη, β) μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παραμονής των μαθητών μέσα στην τάξη, γ) αλλαγές στον τύπο και στο βαθμό συμμετοχής των γονέων, δ) αύξηση των προσδοκιών για ατομική εργασία, ε) λιγότερη ατομική βοήθεια, στ) διαφορετικό περιεχόμενο προγράμματος, ζ) διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού κ.ά. Η προσαρμογή του παιδιού στις νέες αλλαγές κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου μπορεί να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη του, στην κοινωνικοποίησή του, αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (Μπαγάκης κ.ά., 2006· Entwisle & Alexander, 1998).

Η προσχολική εκπαίδευση αναλαμβάνει έτσι ένα δύσκολο ρόλο: Να υποστηρίξει όλες αυτές τις αλλαγές και επιπλέον να διδάξει στο παιδί μεθόδους και τρόπους κοινωνικοποίησης. Είναι γνωστό ότι η εξέλιξη δεν είναι ομοιόμορφη σε 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. Η τάξη του νηπιαγωγείου αναδεικνύεται έτσι για το παιδί ως η πρώτη συγκροτημένη κοινωνική ομάδα έξω από την οικογένεια (Τζουριάδου, 2004).

Πολλές φορές οι διαφοροποιήσεις που φυσιολογικά αναμένεται να εμφανίζονται στην ομάδα του νηπιαγωγείου μπορεί να εκληφθούν ως προβλήματα και ανεπάρκειες του παιδιού. Είναι γνωστό λ.χ. ότι κάποια χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας είναι η έντονη κινητικότητα, η δυσκολία εκφοράς κάποιων συμφώνων, το άγχος αποχωρισμού κ.ά. Τα χαρακτηριστικά αυτά, τα οποία μπορεί να οφείλονται είτε σε χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού είτε στη διαδικασία μετάβασης από την οικογένεια στη σχολική μονάδα, μπορεί να χαρακτηριστούν ως «υπερκινητικότητα», «διαταραχή λόγου - ομιλίας», «συναισθηματικές δυσκολίες», «προβλήματα συμπεριφοράς», και να παραπεμφθούν τα παιδιά σε ειδικούς.

Τα προβλήματα που αναφέρθηκαν αποδίδονται συχνά σε γνωστικές δυσκολίες του παιδιού. Η αναγωγή στο επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού κάθε διαφοροποίησης στη συμπεριφορά ή στις δεξιότητες γίνεται πιο σαφής με την είσοδο του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση, όπου η επίδοση ταυτίζεται με τη νοημοσύνη και την ικανότητα μάθησης. Ήδη όμως από το νηπιαγωγείο η σύνδεση αυτή μπορεί να στιγματίσει το παιδί και να το βάλει στην επικίνδυνη διαδικασία μιας «αυτοεπιβεβαιούμενης προφητείας» για τη μετέπειτα σχολική πορεία του (Τζουριάδου, 2004).

Οι πρώιμες ενδείξεις προβλημάτων και δυσκολιών μάθησης στην προσχολική ηλικία μπορεί αργότερα να πάρουν τη μορφή γενικευμένων δυσκολιών αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα. 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. Η προοπτική αυτή όμως απαιτεί ένα πλαίσιο συντροφικής, συνεργατικής σχέσης με

τους γονείς, τους συμβούλους εκπαίδευσης, τους ειδικούς και τους αρμόδιους φορείς, με στόχο την ανάδειξη των δυνατοτήτων του παιδιού σε όλα τα επίπεδα και την καλύτερη προετοιμασία του για τις μετέπειτα σχολικές βαθμίδες (Allen & Cowdery, 2005).

Η συνέχεια και η σταθερότητα στους προτεινόμενους παιδαγωγικούς σκοπούς και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού και γονέων στις βασικές θέσεις αγωγής θεωρήθηκε ότι αποτρέπει τα ρήγματα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Κατά συνέπεια το νηπιαγωγείο –και ιδιαίτερα το ολοήμερο νηπιαγωγείο– παίζει καθοριστικό μεσολαβητικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού και έχει ως στόχο να υποβοηθήσει τα νήπια να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην αυξημένη κοινωνική ανάγκη για εκπαίδευση και μόρφωση όλων των πολιτών, στη γενίκευση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στις κοινωνικές διεκδικήσεις για ισονομία και ισοπολιτεία, καθώς και στη διεύρυν-



ση του προβληματισμού μέσα στην κοινωνία γύρω από τα θέματα της αναπηρίας (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 1998).

Ειδικότερα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο είναι πιο πολύπλοκη και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και συντονισμό (Brault, 2005). Ένα σχέδιο μετάβασης στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να παρέχει επαρκή χρόνο στα παιδιά και στους γονείς για μάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν μια ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ο στόχος λοιπόν του σχεδιασμού μετάβασης είναι να βοηθήσει τα παιδιά να προσαρμοστούν γρήγορα στους χώρους του σχολείου, να ευχαριστιούνται τη μάθηση και να αναπτύξουν μια θετική στάση προς την εκπαίδευση.

Η τάση της ένταξης όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής κατέστησε αναγκαία την αναζήτηση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, με τις οποίες θα προετοιμάζονται τα παιδιά, με την προοπτική της σχολικής ένταξής τους, για να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να υποστηριχθούν στη συνέχεια, ώστε η ένταξη να αποβεί τελικά επιτυχής (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Καθώς το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεγαλώνει και φτάνει σε μια ηλικία που θα πρέπει να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα προβλήματα γίνονται οξύτερα. Η ανάγκη αναγνώρισης και επισημοποίησης του προβλήματος γίνεται πιεστική. Συχνά μάλιστα η διάγνωση του προβλήματος γίνεται για πρώτη φορά με την ένταξη του παιδιού στο σχολείο. Η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία άλλωστε, η οποία βασίζεται στην επίδοση, στη σύγκριση και στην κατηγοριοποίηση, προκαλεί κρίση στους γονείς, καθώς τους θέτει αντιμέτωπους με προβλήματα όπως η ματαιώση, η περιθωριοποίηση, η απόρριψη. Πρόκειται για μια κρίσιμη περίοδο, κατά την οποία η αποδοχή του παιδιού και η κοινωνική ένταξή του, καθώς και η κοινωνική αποδοχή των γονέων δοκιμάζονται. Οι γονείς θα πρέπει βαθμιαία να συμβιβαστούν με την πραγματικότητα. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν όμως εξαρτάται σε ένα βαθμό από το μέγεθος του προβλήματος και τις δυνατότητες που προσφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Κοντοπούλου, 1998).

Η πορεία για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο «κανονικό» νηπιαγωγείο θέτει δύο βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες συνδέονται τόσο με τους παράγοντες που ρυθμίζουν αυτές τις προϋποθέσεις όσο και με τα όρια της σχολικής ενσωμάτωσης:

- Τη δυνατότητα του νηπίου να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του προγράμματος των δραστηριοτήτων σε ένα ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο.
- Τη δυνατότητα του νηπίου να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της σχολικής ομάδας.

Η διερεύνηση της έννοιας της σχολικής ενσωμάτωσης στο ολοήμερο νηπιαγωγείο και στη συνέχεια της μετάβασης των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να μετατοπιστεί από το οργανωτικό στο ουσιαστικό της περιεχόμενο, το οποίο συνδέεται με το χαρακτήρα των παιδαγωγικών σχέσεων και δράσεων μέσα στο σχολικό χώρο. Έτσι ενισχύεται μέσα στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη η διαδικασία μείωσης των διαφορών και αύξησης της αλληλεπί-

δρασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα υπόλοιπα παιδιά και ενδυναμώνεται ο ρόλος των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Βασικό χαρακτηριστικό ενός τέτοιου πλαισίου είναι η δυνατότητα όλων ή σχεδόν όλων των παιδιών να πάρουν μέρος στις κοινές διαδικασίες και δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Αυτό βέβαια προϋποθέτει το πλαίσιο να είναι ελαστικό και εύκαμπτο, να απευθύνεται σε μεγαλύτερο εύρος ικανοτήτων και κινήτρων απ' ό,τι το ισχύον, να κινείται όχι με τη λογική ενός μέσου όρου, αλλά με τη λογική των πραγματικών δυνατοτήτων όλων ή σχεδόν όλων των παιδιών.

Ο/η εκπαιδευτικός της προσχολικής αγωγής έχει σε μεγαλύτερο βαθμό τη δυνατότητα να συμβάλει σ' αυτή την κατεύθυνση. Στα μικρά παιδιά η διαφορά και η ιδιαιτερότητα δεν φέρουν κατά κανόνα το βάρος της κοινωνικής απόρριψης, εφόσον όλα τα παιδιά σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μπορεί να παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες. Επιπλέον τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην προσχολική αγωγή προβλέπουν μεγαλύτερη εξατομίκευση και αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, οι δε σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν περισσότερη αμεσότητα. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να αναδείξουν τον εκπαιδευτικό της προσχολικής αγωγής ως κινητήριο μοχλό, που θα μπορούσε να συμβάλει στη μείωση των διαφορών. Για να μπορέσει να αναλάβει αυτόν το ρόλο, απαιτείται ευαισθητοποίηση και συνεχής επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 1998).

Πολλές έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της πρώιμης παρέμβασης επισημαίνουν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των γονέων (Φτιάκα, 2004). Έχει παρατηρηθεί ότι η βελτίωση της αλληλεπίδρασης των γονέων με το παιδί, καθώς και η ενίσχυση του αισθήματος αποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης των ίδιων των γονέων συμβάλλουν στη θετικότερη αποδοχή και αντιμετώπιση του παιδιού από τους γονείς, αλλά και στην αποδοτικότερη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς. Έτσι τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης, παρατηρείται μια μετατόπιση της επικέντρωσης από το παιδί στο σύνολο της οικογένειας. Η ιδιαιτερότητα του παιδιού αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα της οικογένειας και της κοινωνίας και στόχος των προγραμμάτων που οργανώνονται είναι η παράλληλη παροχή ψυχολογικής και κοινωνικής στήριξης στο παιδί και στην οικογένειά του (Κοντοπούλου, 1998).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι αποτελεσματική όταν βασίζεται στην αποδοχή του παιδιού και των γονέων, ως ατόμων που χρειάζονται στήριξη, αλλά συγχρόνως δικαιούνται να συναποφασίζουν και να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε παρέμβαση αφορά το παιδί τους.

Η αποτελεσματικότητα επίσης της διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζεται σημαντικά, όπως προαναφέραμε, από τις ατομικές γνωστικές διαφορές των μαθητών. Η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την ποικιλία του μαθητικού δυναμικού ως προς τις ικανότητες, τις αναπτυξιακές, πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές, καθώς και τα ενδιαφέροντα και τις στάσεις των μαθητών. Έτσι οδηγούμαστε στην ανάγκη σχεδιασμού εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, που θα ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών και θα διαμορφώνουν ανάλογα τη διδασκαλία (Fontaine et al., 2006).

Ήδη από τη δεκαετία του '60 καταρτίστηκαν στις ΗΠΑ ειδικά προγράμματα αντιστάθμισης των ελλείψεων των κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά υστερούντων παιδιών. Δημιουργήθηκαν έτσι οι όροι «εκπαίδευση πολιτισμικά υστερούντων» και «αντισταθμιστική



αγωγή». Υποστηρίχθηκε ότι μέσω βελτιωμένων εκπαιδευτικών συνθηκών μπορεί να επηρεαστεί η ακαδημαϊκή και η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και να εξισωθούν οι ατομικές διαφορές. Οι μαθητές που είχαν συμμετάσχει σε τέτοια προσχολικά προγράμματα είχαν λιγότερες πιθανότητες φοίτησης σε ειδικές τάξεις. Οι μαθητές που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα αντισταθμιστικής αγωγής στην ηλικία των 4 και 5 είχαν καλύτερη απόδοση στην ανάγνωση και στα μαθηματικά από τους μαθητές που δεν ήταν στο πρόγραμμα, αλλά και σε κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (Magione & Speth, 1998).

Τελικά όλα αυτά τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης (Allen & Cowdery, 2005) έδειξαν ότι παιδιά με μαθησιακές ανάγκες, που είχαν δεχτεί θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες σε ένα πρώιμο ηλικιακό επίπεδο, παρουσίασαν σημαντικά βελτιωμένη επίδοση. Αντίθετα παιδιά με παρόμοιες ικανότητες, που δεν είχαν δεχτεί τέτοιες εμπειρίες, παρουσίασαν πτώση στην απόδοσή τους. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η πλειονότητα των μαθητών που βιώνουν σχολική αποτυχία ανήκει σε χαμηλά μορφωτικά, κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Η αντισταθμιστική αγωγή μπορεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης των φυσικών χαρισμάτων σε όλους τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, στην προσχολική ηλικία, στην ομάδα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περιλαμβάνονται δύο είδη πληθυσμού: α) παιδιά σε επικινδυνότητα για σχολική υποεπίδοση και αποτυχία και β) παιδιά με αναγνωρισμένες ανεπάρκειες (Lerner et al., 1998). Υπολογίζεται ότι το ένα τρίτο των παιδιών βρίσκεται σε επικινδυνότητα για σχολική αποτυχία πριν ακόμα πάει στο νηπιαγωγείο. Οι παράγοντες που θέτουν την ανάπτυξη ενός παιδιού σε επικινδυνότητα μπορεί να είναι περιβαλλοντικοί, βιολογικοί ή εγγενείς-κληρονομικοί. Πολλά παιδιά θεωρείται ότι βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολική αποτυχία εξαιτίας κοινωνικής και οικονομικής ένδειας. Αν όμως οι δυσκολίες των παιδιών αναγνωριστούν πριν από την είσοδό τους στο σχολείο, η σχολική αποτυχία μπορεί να αποφευχθεί ή να περιοριστούν οι επιδράσεις της. Η πεποίθηση αυτή σε συνδυασμό με την αναγνώριση της σπουδαιότητας της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχουν στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνών στην πρόληψη και στην πρώιμη παρέμβαση (Carpenter, 2005).

Ιδιαίτερα κρίσιμη θεωρείται η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ιδίως όταν τα παιδιά, όπως αυτά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις των πολυεπίπεδων αλλαγών που συνεπάγεται αυτή η μετά-

βαση (Βρυνιώτη & Μασσαγγούρας, 2005). Τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να διαχειριστούν ικανοποιητικά, ούτε βεβαίως να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις, με αποτέλεσμα το γεγονός αυτό να έχει αρνητικές επιπτώσεις στα κίνητρα, στις επιδόσεις, στην ανάπτυξη και στην ψυχική σταθερότητα (Magione & Speth, 1998).

Η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε «επικινδυνότητα» και η παροχή βοήθειας κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο έχουν θετικά αποτελέσματα και βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών, καθώς προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων, που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία (Fontaine et al., 2006). Στο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε στη Μεγάλη Βρετανία κατά τη μετάβαση παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Τα νήπια που εντάχθηκαν και ακολούθησαν προγράμματα πρώιμης εκπαιδευτικής βοήθειας είχαν αργότερα μικρότερη ανάγκη για ειδική εκπαίδευση, μικρότερο βαθμό παραβατικότητας, υψηλότερες αναλογίες εργασίας. Η επίπτωση της σχολικής αποτυχίας επεκτείνεται πέρα από την τάξη και συντελεί σε συναισθηματική αναστάτωση, κοινωνικές δυσκολίες, ανάρμοστη συμπεριφορά και δυσκολία προσαρμογής του παιδιού σε όλη του τη ζωή (Carpenter, 2005· Taggart et al., 2006).

Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων καλό είναι να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία, ώστε σταδιακά να αναπτυχθούν επαρκώς οι απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχημένη μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα και στην εργασία. Μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί και μέσα από μια διαθεματική προοπτική στο σχολικό πλαίσιο, επιδιώκοντας ταυτόχρονα την ενεργητική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού υλικού από τους μαθητές σε ατομικό ή και σε ομαδικό επίπεδο, υπό το πρίσμα ενός συνεργατικού διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος (Μασσαγγούρας, 1999). Στην όλη αυτή προσπάθεια κρίνεται σημαντική η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, με τα άλλα μέλη της οικογένειας, με την κοινότητα και με τα απαραίτητα υποστηρικτικά συστήματα εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η άσκηση σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προσωπικής φροντίδας και στη διαχείριση ελεύθερου χρόνου, καθώς και οι ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας καλλιεργούν το συναίσθημα της ατομικής αξίας και αξιοπρέπειας, αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή τους (Πολυχρονοπούλου, 2001· Σούλης, 2008). Το αίσθημα επάρκειας μέσα από την ενεργητική συμμετοχή συμβάλλει στην καλή συναισθηματική κατάσταση των νηπίων, στην καλλιέργεια της ψυχικής τους υγείας και τους βοηθάει να διαβιώνουν αυτόνομα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο.

Βασικό κριτήριο όμως για την επιλογή του περιεχομένου και των διδακτικών μεθόδων αποτελούν ως γνωστό οι εκπαιδευτικές, οι κοινωνικές και οι ψυχικές ανάγκες των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μασσαγγούρας, 1998). Οι επιλογές αυτές καθορίζονται στη διδακτική ιεραρχία των Haring & Eaton (1978), η οποία περιλαμβάνει: *την εκμάθηση* (επίδειξη, καθοδήγηση, μίμηση, εντολή και έλεγχο), *την ευχέρεια*, *τη διατήρηση*, *τη γενίκευση και την προσαρμογή* των δεξιοτήτων. Οι αρχικές βέβαια ενέργειες του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν τη δημιουργία κινήτρων μάθησης και επιλογής των τρόπων με τους οποίους θα επιβραβεύονται οι προσπάθειες του παιδιού. Οι ανταμοιβές που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός για το μαθητή / τη μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτώνται συνήθως από τη νοητική ηλικία του παιδιού, τη συναισθηματική του κατάσταση και τα ενδιαφέροντά του. Οι ενισχύσεις που

δίνονται στο μαθητή / στη μαθήτριά ως επιβράβευση για την επίτευξη ενός στόχου ή την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας πρέπει να προχωρούν με φθίνουσα πρόοδο: από την άμεση, συνεχή και προγραμματισμένη ενίσχυση, στην έμμεση, μερική και απρογραμματίστη, ώστε να είναι λειτουργικοί (Πολυχρονοπούλου, 2001). Οι ανταμοιβές αυτές είναι:

- ✓ Εσωτερικές (η επιτυχία δημιουργεί ικανοποίηση).
- ✓ Κοινωνικές (έπαινος, χαμόγελο, μπράβο, χειροκρότημα κ.ά.).
- ✓ Διεγερτικές (μουσική, παιχνίδι).
- ✓ Προνόμια (ανάληψη ρόλων, πρωτοβουλιών).
- ✓ Υλικές ανταμοιβές (κυρίως σε παιδιά με σοβαρή νοητική υστέρηση δίνονται καραμέλες, σοκολάτες).
- ✓ Μάρκες (αυτοκόλλητα με συμβολικό χαρακτήρα).

Τα βασικά στοιχεία επομένως που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο είναι:

- Η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού.
- Η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και η ύπαρξη συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Οι δύο 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.ά.).
- Η ευελιξία και η ανταπόκριση στις αλλαγές των αναγκών και των πόρων όλων των παραπάνω.

Αποτελεσματικές δραστηριότητες μετάβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αυτές που περιλαμβάνουν τις οικογένειες, προετοιμάζουν κατάλληλα τα παιδιά και συνδέουν τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων.

😊 Σύνδεση οικογένειας - νηπιαγωγείου

- ❑ Επαφή με την οικογένεια του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των πρώτων ημερών στο νηπιαγωγείο.
- ❑ Αξιολόγηση των αναγκών και των προσδοκιών της οικογένειας.
- ❑ Περιοδική επαφή ανά τακτά χρονικά διαστήματα με την οικογένεια και τους ειδικούς που παρακολουθούν τα παιδιά, όποτε είναι απαραίτητο.
- ❑ Σύνδεση της οικογένειας με τις τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες και τους συλλόγους γονέων απόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- ❑ Συστηματικές συναντήσεις της οικογένειας με το νηπιαγωγείο για τη συζήτηση κάποιου συγκεκριμένου θέματος, για ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων και για κοινωνικές επαφές.
- ❑ Προγραμματισμένες συναντήσεις με την οικογένεια για τη συζήτηση θεμάτων (π.χ. συναισθήματα άγχους, προβληματισμού των γονέων, ζητήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού, προϋποθέσεις εγγραφής, επιλογή τύπου σχολείου, νέες υποχρεώσεις γονέων και μαθητών κ.ά.) που αφορούν τη μετάβαση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. Μπορούν να γίνουν επίσης προτάσεις προς τους γονείς για συνέχιση και ανάπτυξη νέων δημιουργικών δραστηριοτήτων μάθησης με τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού.
- ❑ Κοινές συναντήσεις με νηπιαγωγούς, δασκάλους/δασκάλες και γονείς.
- ❑ Οργάνωση εκδηλώσεων νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης δημοτικού με ένα κοινό θέμα. Αυτό μπορεί να είναι μια εκδρομή, μια γιορτή του σχολείου, μπορεί όμως να είναι και κάποιο σχέδιο εργασίας, που το παρουσιάζουν τα παιδιά μαζί (περιβάλλον, αγωγή υγείας, αποδοχή της διαφορετικότητας κ.ά.).
- ❑ Καθιέρωση συναντήσεων ρουτίνας σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση με τους γονείς.
- ❑ Επικοινωνία μέσα από πίνακες ανακοινώσεων και σημειώματα στους γονείς.
- ❑ Δημιουργία και συνεχής ενημέρωση των ατομικών φακέλων του κάθε παιδιού, που θα περιλαμβάνουν τις εργασίες του, τα ατομικά και τα ομαδικά δημιουργήματά του, καθώς και τα φύλλα αξιολόγησης, που θα καταγράφουν την πορεία του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, ώστε οι γονείς να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της μαθησιακής πορείας του παιδιού τους.
- ❑ Ενθάρρυνση της συνεργασίας των γονέων μεταξύ τους. Έχει αποδειχτεί ότι οι γονείς που έχουν περάσει τη διαδικασία της μετάβασης με κάποιο μεγαλύτερο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διαφωτίσουν και να στηρίξουν τους γονείς που την περνάνε για πρώτη φορά.

😊 Σύνδεση νηπίων - δημοτικού σχολείου

- ❑ Συνάντηση των νηπίων με τον/τη νηπιαγωγό και τον/τη δάσκαλο/δασκάλα στους χώρους του δημοτικού σχολείου. Στόχος της επίσκεψης στο δημοτικό σχολείο είναι να

εξοικειωθούν τα νήπια και να αναπτύξουν σχέσεις με το χώρο και τους ανθρώπους που θα συναντήσουν την επόμενη σχολική χρονιά. Με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν ένα περιβάλλον φυσικό και κοινωνικό, που είναι εντελώς διαφορετικό σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τόσο ως προς τη διαμόρφωση και την οργάνωση του χώρου, των αντικειμένων και του λειτουργικού, οργανωτικού πλαισίου, όσο και ως προς τα πρόσωπα, ενήλικους και συνομήλικους, αλλά και το αυστηρά δομημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

- ❑ Υιοθέτηση δραστηριοτήτων (γυμναστικές επιδείξεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις, σχολικές γιορτές, προγράμματα διαθεματικότητας) του δημοτικού σχολείου από τα νήπια.
- ❑ Ενσωμάτωση δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.

ΤΟΜΕΑΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ - ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ

Ένας σημαντικός τομέας του προγράμματος αγωγής για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η απόκτηση των βασικών συνθηκών και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Ο τομέας αυτός αποσκοπεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί τις ικανότητές του χωρίς να είναι αναγκαία η συνεχής παρουσία των άλλων. Έτσι συγχρόνως αναπτύσσεται, εκτός από το επίπεδο μάθησης, και η ικανότητα να αντιμετωπίζει διάφορες καταστάσεις ή κινδύνους κατά την πορεία αυτονόμησής του. Η ανεξαρτησία στον τομέα αυτόν αποτελεί βασικό στόχο και προτεραιότητα μάθησης ανάλογα με την ηλικία και τη σοβαρότητα της κατάστασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, αλλά και με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονπούλου, 2001· Σούλης, 2000· βλ. και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής, 2004). Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στους μαθητές / στις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αυτοδιαχείριση και την κοινωνική τους αποδοχή, ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτονομία. (Βλ. και Alevriadou & Grouios, 2007, για τη σημασία της κυκλοφοριακής αγωγής στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση.)

Η ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένων προγραμμάτων αγωγής υγείας για τα νήπια με ειδικές ανάγκες είναι κάτι παραπάνω από επιτακτική (Anderson, 1993), καθώς η μάθηση που αποκτούν από αυτά τα προγράμματα σημαίνει βελτίωση ή απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και ικανοτήτων, όπως και συγκέντρωση πληροφοριών και εμπειριών ικανών για τη λύση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Ιδιαίτερα το ολοήμερο σχολείο αποτελεί μια ευκαιρία την οποία πρέπει να αδράξει η αγωγή υγείας για να ενδυναμωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρικάκη, 2006). Η αγωγή υγείας οφείλει να είναι κατά τέτοιο τρόπο σχεδιασμένη, ώστε να βοηθάει όλα τα νήπια (Γκούβρα κ.ά., 2001):

- ✓ Να αντιλαμβάνονται τη σημασία της καλής φυσικής κατάστασης, της υγιεινής και της καλής υγείας, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους κάποιοι παράγοντες τις επηρεάζουν.

- ✓ Να συνειδητοποιούν την ανάγκη για καθημερινή άσκηση και υγιεινή φροντίδα.
- ✓ Να κατανοούν την έννοια και την ανάγκη της πρόληψης ως κυρίαρχο παράγοντα για την ποιότητα της ζωής τους και τη μακροζωία τους.
- ✓ Να κατανοούν τις αξίες της υγιεινής ζωής και τις λεπτές ισορροπίες που δημιουργούνται όταν δεν τηρούνται κάποιες βασικές αρχές πρόληψης.

Η διδασκαλία κυρίως δραστηριοτήτων αυτοεξυπηρέτησης σε μαθητές/μαθήτριες με αναπτυξιακές δυσκολίες και νοητική υστέρηση, που είναι ενταγμένοι/-ες στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, έχει ως στόχο να τους βοηθήσει να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες, που θα τους οδηγήσουν σταδιακά στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και καλύτερη αυτονόμησή τους και στην καλύτερη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Τα άτομα με αναπτυξιακές δυσκολίες και νοητική υστέρηση παρουσιάζουν σοβαρές και ποικίλες δυσκολίες ως προς την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Η κατάκτησή τους πρέπει να γίνει μέσα από συστηματική και δομημένη εκπαίδευση.

Θεωρείται χρήσιμο να δημιουργούνται ετερογενείς και μεικτές ομάδες εργασίας παιδιών με ικανότητες που μπορούν να αλληλοσυμπληρωθούν ενισχυτικά για ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Τα κριτήρια μπορεί να συνδέονται με το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των παιδιών ή με τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει.

Μια θέση στην οποία φαίνεται να συμφωνούν όλοι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί είναι ότι η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται όταν τα παιδιά δρουν σε ομάδες προωθεί την κοινωνικοποίηση και τη συνολική τους ανάπτυξη, αφού μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ακούνε το ένα το άλλο, να αναλαμβάνουν ρόλους και να πειθαρχούν σε προτεραιότητες, αλλά ευνοεί και τη μάθηση, αφού συνεργαζόμενα επιτυγχάνουν αποτελέσματα πιο προωθημένα από αυτά που μπορεί να επιτύχει το καθένα μόνο του (Ματσαγγούρας, 1999).

Ο βαθμός κατάκτησης αυτών των δεξιοτήτων από τους μαθητές / τις μαθήτριες διαφέρει όχι μόνο ως προς την ηλικία τους, αλλά και ως προς το λειτουργικό τους επίπεδο. Οι παράγοντες αυτοί είναι σημαντικοί και πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψη από τον/την εκπαιδευτικό όταν πρόκειται να οργανώσει και να διδάξει δραστηριότητες αυτόνομης διαβίωσης και αυτοεξυπηρέτησης.

Η οργάνωση και ο τρόπος διδασκαλίας κάθε δραστηριότητας πρέπει να προσαρμοστούν, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει και να διδάξει δραστηριότητες που έχουν σχέση με:

- ✓ την προσωπική υγιεινή,
- ✓ την προσωπική εμφάνιση,
- ✓ την αυτονόμηση των μαθητών στην κουζίνα,
- ✓ τη φροντίδα του προσωπικού τους χώρου,
- ✓ την ετοιμασία του τραπέζιού για τα γεύματα,
- ✓ την κυκλοφορία στην πόλη.

Μπορεί επίσης να διδάξει και όποια άλλη δραστηριότητα θεωρεί σημαντική για την αυτονόμηση των μαθητών στην καθημερινή τους ζωή και για τη μετέπειτα σχολική τους

προσαρμογή. Οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να διδάσκονται ακολουθώντας μια εξελικτική σειρά, από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες. Το σκεπτικό γι' αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας είναι ότι η διαβάθμιση αυτή αυξάνει τις δεξιότητες των μαθητών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκτελούν σταδιακά πιο σύνθετες δραστηριότητες. Η κάθε δραστηριότητα προσφέρεται για πολλούς βασικούς και ειδικούς στόχους. Ο/η νηπιαγωγός επιλέγει το στόχο του/της ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των νηπίων σε μια δεδομένη χρονική περίοδο και τις προσαρμόζει σύμφωνα με την ηλικία, τις ικανότητες και το λειτουργικό τους επίπεδο. Η κάθε δραστηριότητα που θα διδαχτεί πρέπει να σχεδιαστεί και να οργανωθεί, περιλαμβάνοντας όλες εκείνες τις παραμέτρους που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποδώσουν αποτελεσματικότερα. Η επιλογή της θα πρέπει να γίνει με βάση ορισμένα βασικά κριτήρια, όπως:

- ✓ Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών.
- ✓ Να είναι λειτουργική, δηλαδή να στοχεύει στην κατάκτηση δεξιοτήτων που έχουν άμεση εφαρμογή στην προσωπική τους ζωή, εντός και εκτός σχολείου.
- ✓ Να είναι ευχάριστη, για να κινητοποιεί το παιδί για μάθηση.

Συνεχίζοντας το σχεδιασμό της δραστηριότητας απαραίτητο είναι να καταγράφονται οι δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεσή της. Ουσιαστικά καμία μάθηση δεν μπορεί να επιτευχθεί αν το νήπιο δεν έχει κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες, οι οποίες για τις περισσότερες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής είναι ίδιες, όπως: οπτικοκινητικός συντονισμός, αδρή και λεπτή κινητικότητα, συνέργεια χεριών, σωστή ακολουθία κτλ. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να ασκηθούν στην τάξη μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Αν π.χ. κάποια δραστηριότητα απαιτεί ικανότητες μέτρησης στην κουζίνα, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να βρει πρακτικούς τρόπους να τις παρακάμψει για όσους μαθητές έχουν δυσκολίες μέτρησης. Για παράδειγμα, ετοιμάζει αυτοσχέδιες μεζούρες ή ζυγαριές, π.χ. κούπες ή μπολ, όπου κάθε φορά θα μετριέται η ακριβής ποσότητα.

Σημαντική προϋπόθεση για την οργάνωση της δραστηριότητας είναι η καταγραφή των κανόνων ασφάλειας και υγιεινής που πρέπει να τηρηθούν κατά την εκτέλεσή της. Οι κανόνες αυτοί, για να τηρηθούν, θα πρέπει να κατανοηθούν από τους μαθητές. Παράλληλα με τους γενικούς κανόνες ασφάλειας και υγιεινής, που πρέπει να γίνουν ρουτίνα για τα νήπια, υπάρχουν και ειδικοί κανόνες, που αφορούν την κάθε δραστηριότητα. Οι κανόνες αυτοί αναρτώνται στο χώρο όπου εκτελείται η δραστηριότητα και υπενθυμίζονται στα νήπια κατά την εκτέλεσή της. Ο τρόπος παρουσίασης και εκμάθησης των κανόνων αυτών εξαρτάται από την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του κάθε νηπίου (π.χ. σκίτσα ή σύμβολα).

Η καλή οργάνωση του χώρου όπου θα εκτελεστεί η δραστηριότητα είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εκτέλεσή της. Ένας χώρος χωρίς πολλά άσχετα με τη δραστηριότητα ερεθίσματα θα βοηθήσει τα νήπια να επικεντρώσουν την προσοχή τους στην εργασία που εκτελούν. Ο χώρος θα πρέπει να περιλαμβάνει τον απαραίτητο εξοπλισμό για την εκτέλεση της δραστηριότητας και τα ντουλάπια ή τα ράφια που βρίσκονται στο χώρο να έχουν ετικέτες με τα αντικείμενα που περιέχουν. Η πρόσβαση των μαθητών στα ντουλάπια ή στα ράφια για τη συγκέντρωση των υλικών που χρειάζονται πρέπει να είναι εύκολη. (Για μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της διάταξης του σχολικού χώρου στο ολόημερο σχολείο βλ. Γερμανός, 2006.)

Στη συνέχεια καταγράφεται μια αδρή περιγραφή της δραστηριότητας, ώστε ο/η εκπαιδευτικός πολύ γρήγορα να γνωρίζει τη σειρά των ενεργειών που απαιτούνται για την εκτέλεσή της. Ακολουθεί η ανάλυση έργου, δηλαδή μια λεπτομερής ανάλυση της δραστηριότητας βήμα βήμα. Η λεπτομερής αυτή ανάλυση δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να εκπαιδεύει σταδιακά τα νήπια, από το πιο εύκολο βήμα στο πιο δύσκολο, ανάλογα με το επίπεδό τους. Αν το νήπιο αδυνατεί να εκτελέσει κάποιο βήμα της δραστηριότητας, το βήμα αυτό αναλύεται ακόμα περισσότερο προκειμένου να διδαχτεί (Πολυχρονοπούλου, 2001). Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει πάντα ένα σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία, που μειώνει τα αδιέξοδα που πολλές φορές αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός. Πολλές φορές το παιδί θα χρειαστεί να βιώσει την ολοκλήρωση της δραστηριότητας μέσα από τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Θα χρειαστεί ο/η εκπαιδευτικός να βάλει τα χέρια του πάνω στα δικά του, για να κάνουν μαζί τις διάφορες ενέργειες. Κάθε φορά όμως θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να κάνει ένα βήμα πίσω, μέχρι να μπορέσει το νήπιο να εκτελέσει τη δραστηριότητα όσο το δυνατόν πιο αυτόνομα.

Προτείνονται οι παρακάτω δραστηριότητες για την ενίσχυση της υγιεινής, της καλής υγείας και της αυτοεξυπηρέτησης των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες μπορούν να διδαχτούν σε παιδιά με νοητική υστέρηση και με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Σε παιδιά με κινητικά και αισθητηριακά προβλήματα χρειάζονται τροποποιήσεις και παρεμβάσεις εργονομικής διευθέτησης του χώρου και χρήσης προσαρμοσμένων υλικών και βοηθημάτων (ειδικά καθίσματα, πολυαισθητηριακά αντικείμενα –π.χ. ηχητικά αντικείμενα με διαφορετική υφή-, μεγέθυνση καρτών, ειδικά σκεύη οικιακής χρήσης κ.ά.). Για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες θα πρέπει να εξασφαλίζεται από τη μεριά των γονέων και η συνέχεια στο σπίτι για την καλύτερη εμπέδωση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> • ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ <p>Να αντιληφθούν τη σημασία και την αξία της καθαριότητας, της υγείας και της φροντίδας του εαυτού.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Υγιεινή του σώματος. ✓ Κανόνες καθαριότητας. ✓ Χρήση προσωπικών ειδών υγιεινής. ✓ Αυτόνομη χρήση τουαλέτας. ✓ Ατομική ευθύνη και ανάληψη ρόλων και καθηκόντων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Να περιποιούνται το σώμα τους. Να μπορούν δηλαδή να πλένουν τα χέρια και το πρόσωπό τους. Τα παιδιά παρακολουθούν βίντεο μαθημάτων για το πλύσιμο των χεριών, του προσώπου και του σώματος, την περιποίηση των μαλλιών, τη χρήση ατομικής πετσέτας, σαπουνιού και οδοντόβουρτσας - οδοντόκρεμας. Δραματοποίηση με κούκλες. Οπτικές οδηγίες με φωτογραφίες, εικόνες, σύμβολα και λέξεις (κυρίως για παιδιά με νοητική υστέρηση και με αναπτυξιακές διαταραχές). Παιχνίδια προσποίησης και μίμησης ρόλων. Συνέχεια στο σπίτι με επανάληψη ή/και εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων. • Οργανώνεται εκδήλωση με οδοντίατρο για την υγιεινή των δοντιών και ενημερώνονται οι γονείς τους, ώστε παράλληλα με το σχολείο η εκπαίδευση να συνεχίζεται και στο σπίτι για γενίκευση της συμπεριφοράς. • Το παιδί, είτε με υπενθύμιση είτε μόνο του, μαθαίνει να ακολουθεί μια σειρά από βήματα που

	<p>απεικονίζονται οπτικά σε μια διαδοχική σειρά βημάτων και ανάλυσης έργου: Το παιδί πλησιάζει την τουαλέτα, κατεβάζει το εσώρουχό του, κάθεται στην τουαλέτα και αφού τελειώσει τραβάει και κόβει το χαρτί της τουαλέτας, το διπλώνει, σκουπίζεται, πετάει το χαρτί στο καλάθι που είναι δίπλα του και σηκώνεται από την τουαλέτα. Ανεβάζει το εσώρουχό του και τραβάει το καζανάκι της τουαλέτας. Πλένει τα χέρια του.</p>
<p>Να μπορούν να ντύνονται και να ξεντύνονται μόνο τους ή να συμμετέχουν στη διαδικασία του ντυσίματος.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Να ντύνονται με τα κατάλληλα ρούχα, ανάλογα με την εποχή και τις καιρικές συνθήκες. ✓ Να φροντίζουν για την καθαριότητα των ρούχων. ✓ Να μπορούν να βγάζουν και να βάζουν τα παπούτσια τους και να δένουν τα κορδόνια των παπουτσιών. ✓ Να τοποθετούν τα άπλυτα στη θέση τους και να φροντίζουν να συνεργάζονται με τα άτομα που τα περιποιούνται. 	<ul style="list-style-type: none"> • Να μπορεί να ακολουθεί μια λεκτική οδηγία και με φυσική καθοδήγηση να βοηθάει στη διαδικασία του ντυσίματος. • Να μπορεί να συμμετέχει σε προασκήσεις αδρής κινητικότητας, μία με το ένα χέρι, μία με το άλλο: 1) Να τραβάει να βγάλει το μανίκι. 2) Να πιάνει και να φέρνει το μπουφάν του για να το φορέσει. • Τα παιδιά παρακολουθούν βιντεομαθήματα για τη μίμηση και την ενίσχυση των δεξιοτήτων ένδυσης, υπόδησης ή οπτικές κάρτες για παιδιά με νοητική υστέρηση και αναπτυξιακές διαταραχές. • Ξεκουμπώνει κάρτες ή αντικείμενα. • Φυσική καθοδήγηση και οπτικές ή ακουστικές οδηγίες αντίστοιχα για παιδιά με προβλήματα όρασης, που μπορεί να είναι με φωτογραφίες, εικόνες, σύμβολα ή λέξεις, για εκτέλεση διαδοχικών κινήσεων ένδυσης και τακτοποίησης. • Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στο παιδί δύο ζωγραφισμένες γυμνές φιγούρες αγοριών πάνω στο τραπέζι και εικόνες ρούχων. Ζητάει από το παιδί να ντύσει - ετοιμάσει το ένα αγόρι για να πάει στη θάλασσα και το άλλο να πάει στο σχολείο, ντυνότας τα με τα αντίστοιχα ρούχα. • Διοργανώνονται ανάλογες δραστηριότητες και στο σπίτι με τη βοήθεια του γονέα (ένδυση, δέσιμο κορδονιών κ.ά.).
<p>Να μπορούν να τρώνε μόνο τους και να φροντίζουν τη διατροφή τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Να πλένουν τα χέρια τους. ✓ Να κάθονται σωστά στο τραπέζι. ✓ Να χρησιμοποιούν σωστά το πιρούνι, το κουτάλι, το ποτήρι. ✓ Να πλένουν τα φρούτα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Προσποιείται πως τρώει με το κουτάλι χωρίς φαγητό (ασκήσεις παντομίμας). • Ταΐζει την κούκλα (συμβολικό παιχνίδι). • Το παιδί απομακρύνεται χωρίς λόγο από το τραπέζι την ώρα του φαγητού. Ο/η εκπαιδευτικός το επαναφέρει στο τραπέζι, του δείχνει ένα οπτικό σήμα (φωτογραφία ή σύμβολο) και του λέει: «Κάθομαι και τρώω». Επαναφέρει με τον ίδιο τρόπο το παιδί κάθε φορά που σηκώνεται από το τραπέζι.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να παραγγέλνουν. ✓ Να αποφεύγουν την υπερβολική κατανάλωση γλυκών και λιπαρών τροφών. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δοκιμάζει να κόψει με φυσική καθοδήγηση, μίμηση ή οπτικές - ακουστικές οδηγίες μαλακά φαγητά με το μαχαίρι, όπως: μπανάνα, πατάτα, τυρί. • Με τον τρόπο που αναφέρθηκε παραπάνω δοκιμάζει να κόψει κοτόπουλο, κρέας, ή να καθαρίσει μήλο. Η άσκηση συνεχίζεται και στο σπίτι με μια σειρά από παρόμοιες δραστηριότητες. • Παρακολουθούν βιντεομαθήματα ή ακούνε ιστορίες-παραμύθια και τραγούδια για τις υγιεινές τροφές.
<p>• ΠΡΟΦΥΛΑΞΗ ΑΠΟ ΚΙΝΔΥΝΟΥΣ</p> <p>Να μπορούν να κυκλοφορούν στο δρόμο με ασφάλεια.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Κυκλοφοριακή αγωγή. ✓ Εκμάθηση βασικών σημάτων οδικής κυκλοφορίας. ✓ Κανόνες ασφαλούς οδήγησης ποδηλάτου. ✓ Ασφαλής διέλευση οδών. ✓ Να χρησιμοποιούν τα μέσα μαζικής μεταφοράς. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επίσκεψη στο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής. • Παιχνίδια ρόλων και παντομίμας για τους φωτεινούς σηματοδότες. • Ο/η εκπαιδευτικός ετοιμάζει μια μακέτα στην τάξη με σπίτια, δρόμους με σήμανση, σχολείο, πάρκο. Δίνει στο παιδί ένα ποδήλατο και του ζητάει να σταματήσει στο κόκκινο φανάρι, να ξεκινήσει με το πράσινο, να κορνάρει. • Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί σύμβολα, όπως: «Απαγορεύεται», πάνω σε ένα κουτί με φάρμακα ή σε ένα μονόδρομο, «Κίνδυνος» σε ένα δηλητήριο, και ζητάει από το παιδί να τα αναγνωρίσει. • Το παιδί αναγνωρίζει και δείχνει ή ονομάζει τα μέσα μεταφοράς σε πραγματικά αντικείμενα-παιχνίδια και στη συνέχεια σε εικόνες. • Χάρτες με διαδρομές, όπου το παιδί καλείται με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού να επιλέξει τις ασφαλέστερες διαδρομές. • Βιντεοπαρουσιάσεις, με έμφαση στη διδασκαλία κυκλοφοριακής αγωγής πεζού και επιβάτη. • Γενίευση της δραστηριότητας (διαδρομή για το σπίτι, βόλτα στην πόλη, διέλευση δρόμου με τη συνοδεία του γονέα). • Ο γονέας διοργανώνει παρόμοιες δραστηριότητες κυκλοφοριακής αγωγής στο σπίτι με παιχνίδια-σύμβολα ή στο εξωτερικό περιβάλλον υπό την εποπτεία του.
<p>Να προφυλάσσονται από κινδύνους μέσα στο σχολείο και έξω. Κανόνες στο σπίτι και στο σχολείο που προάγουν τη σωματική ασφάλεια.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Να μην παίζουν με αιχμηρά αντικείμενα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σε μικρές ομάδες ή σε δυάδες γίνονται ασκήσεις για τον τρόπο που χρησιμοποιούν το ψαλίδι. • Παρακολούθηση βίντεο, δραματοποίηση ή εικόνες. Ασκήσεις με μίμηση. • Ασκήσεις σχετικά με τη χρήση της πριζας. Συζήτηση ή αφήγηση εικονογραφημένων ιστοριών: «Τι συμβαίνει αν βάλω τα δάχτυλά μου ή κάποιο αντι-

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να μην πετούν αντικείμενα στους άλλους, όσο μικρά κι αν είναι. ✓ Να μη σκύβουν έξω από τα παράθυρα ή τα κάγκελα. ✓ Να μη βάζουν τα δάχτυλά τους ή άλλα ξένα αντικείμενα μέσα στις πρίζες. ✓ Να προφυλάσσονται από επικίνδυνες ουσίες (απορρυπαντικά, εντομοκτόνα, τοξικά κ.ά.). ✓ Να προφυλάσσονται από μολυσμένες τροφές (σάπια φρούτα, χαλασμένα φαγητά, βρόμικα τρόφιμα). ✓ Να ζητάνε και να προσφέρουν βοήθεια. 	<p>κείμενο μέσα στην πρίζα;» «Τι παθαίνει ο ήρωας της ιστορίας;» (Σύνδεση αιτίας με αποτέλεσμα πράξεων - μάθηση άμεσων φυσικών και λογικών συνεπειών.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί πάνω στο τραπέζι άδεια μπουκάλια υγρών καθαρισμού και προϊόντα που τρώγονται ή πίνονται. Ζητάει από το παιδί να τα ξεχωρίσει σε δύο ομάδες: σ' αυτά που τρώγονται και σ' αυτά που δεν τρώγονται, και να βάλει στη δεύτερη ομάδα την κάρτα με το σήμα «Απαγορεύεται». • Το παιδί εκπαιδεύεται να αναγνωρίζει καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (π.χ. οσμή καπνού, μια χαλασμένη βρύση) ή καταστάσεις τις οποίες δεν μπορεί να χειριστεί και πρέπει να ζητάει βοήθεια. • Να μάθει χρήσιμα τηλέφωνα ανάγκης με οπτικά βοηθήματα. • Δραστηριότητα για την εκμάθηση χρήσιμων τηλεφωνικών αριθμών στο σπίτι με τη βοήθεια των γονέων.
<p>Προστασία της υγείας</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Διδάσκονται να φροντίζουν την υγεία τους και μαθαίνουν πώς αυτό συμβάλλει θετικά στην καλή εικόνα της εξωτερικής τους εμφάνισης, αλλά και της ψυχικής τους υγείας. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σε ομάδα τα παιδιά μιμούνται τον/τη νηπιαγωγό στον τρόπο που φερόμαστε όταν είμαστε κρυσμένοι. Χρήση εικόνων ή δραματοποίηση με κούκλες. • Παρακολούθηση σε βίντεο των συμπεριφορών και των δραστηριοτήτων ως προς την ατομική υγιεινή. Στη συνέχεια τα παιδιά μιμούνται ορισμένες συμπεριφορές, π.χ. ζητάμε από το παιδί να χρησιμοποιεί σωστά το μαντίλι κτλ.
<p>Εκμάθηση τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Να μη βάζουν τα δάχτυλα στα μάτια, στη μύτη ή στα αυτιά. ✓ Να καλύπτουν με το χέρι το στόμα όταν φταρνίζονται. ✓ Να μην αγκαλιάζουν, ούτε να φιλάνε παιδιά ή άλλα άτομα όταν είναι άρρωστα. ✓ Να χρησιμοποιούν μαντίλι ή χαρτομάντιλα όταν είναι κρυσμένα. ✓ Να μην τρώνε τρόφιμα που είναι πεταμένα στο πάτωμα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Πίνακες με εικόνες για συμπεριφορές που επιτρέπονται ή απαγορεύονται. • Παιχνίδια ρόλων και παντομίμας στη γωνιά του ιατροείου. • Βιντεοπαρουσιάσεις ή εικονογραφημένες ιστορίες θετικής συμπεριφοράς. • Σε δυάδες, το ένα από τα δύο παιδιά προσποιείται ότι είναι άρρωστο. Ζητάει βοήθεια, π.χ. χαρτομάντιλο, μαντίλι. Καταγράφονται οι θετικές συμπεριφορές και διορθώνονται οι αρνητικές. • Στο σπίτι η μαμά παριστάνει την κρυσμένη και ζητάει ανάλογη βοήθεια από το παιδί.

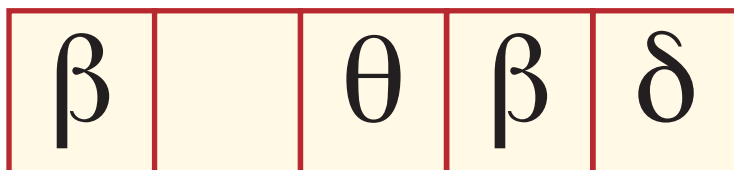
ΤΟΜΕΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΝΟΗΣΗΣ

Οι νεοπιαζετιανές θεωρίες έχουν δείξει ότι τα νήπια μπορούν να σκέφτονται λογικά σε οικείες περιστάσεις, εφόσον δεν καταπονούνται υπερβολικά οι ακόμα εύθραυστες λεκτικές τους ικανότητες (Demetriou et al., 1992). Οι γνωστικές δυσκολίες των νηπίων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρονται κυρίως σε περιορισμούς της γνώσης, της αντίληψης, της μνήμης και του ελέγχου της προσοχής, καθώς και σε περιορισμένες στρατηγικές απόκτησης και χρήσης των πληροφοριών (Παντελιάδου, 2000).

Σήμερα όμως έχει διαπιστωθεί, από τη σύζευξη της γνωστικής νευροψυχολογίας με τη γενετική επιστήμη, ότι πολλές ομάδες παιδιών νοητικής υστέρησης οργανικής αιτιολογίας, και συγκεκριμένα με γενετικά σύνδρομα, έχουν τα δικά τους μοναδικά γνωστικά πρότυπα αδυναμιών και δυνατοτήτων και επίσης τα δικά τους νευροψυχολογικά και χαρακτηριστικά συμπεριφορικά προφίλ (Rondal et al., 2004). Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν έχουν τις ίδιες μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες.

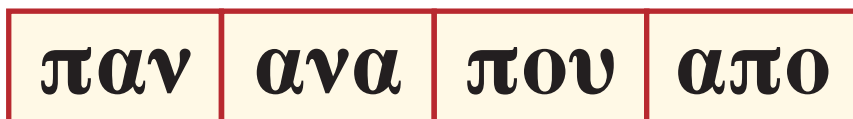
Με βάση την αναπτυξιακή προσέγγιση της νοητικής υστέρησης του Zigler και των συνεργατών του, τα νοητικά υστερημένα παιδιά μη οργανικής αιτιολογίας δεν είναι ατελή, ούτε ποιοτικώς διαφορετικά από τα τυπικά αναπτυσσόμενα [βλ. Αλευριάδου (2006) για μια λεπτομερή επισκόπηση]. Απλώς διαφέρουν από τα άτομα του μέσου όρου δείκτη νοημοσύνης ως προς την ταχύτητα της γνωστικής ανάπτυξης και καταλήγουν εξελικτικά σε ένα κατώτερο επίπεδο γνωστικής επίτευξης. Η αναπτυξιακή υστέρηση των ατόμων αυτών είναι γενική ως προς τη φύση της και δεν μπορεί να αποδοθεί σε συγκεκριμένες γνωστικές βλάβες. Επομένως μπορούν να εφαρμοστούν οι αρχές της γνωστικής ανάπτυξης που ισχύουν για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Για την καλλιέργεια της μνήμης και του ελέγχου της προσοχής μπορούν να χρησιμοποιηθούν έργα *οπτικής διάκρισης*, π.χ.: Με βάση το μοντέλο που του παρουσιάζεται το παιδί πρέπει να επιλέξει από μία ομάδα εικόνων αυτή που είναι όμοια με το μοντέλο.
Π.χ.:



Για την εξάσκηση της *οπτικής μνήμης*: Παρουσιάζεται στο νήπιο μία κάρτα για 10 δευτερόλεπτα και κατόπιν του ζητείται να επιλέξει την όμοιά της μέσα από μία ομάδα καρτών.

Ο/η εκπαιδευτικός λέει στο παιδί: «Θα σου δείξω μία κάρτα με μία εικόνα και, αφού σου την πάρω, θέλω να μου βρεις μία που να είναι ακριβώς ίδια». Αφού δείξει την κάρτα για 10 δευτερόλεπτα, λέει στο παιδί: «Τώρα βάλε ένα χ στην εικόνα που είναι ίδια με αυτή που σου έδειξα προηγουμένως». Π.χ.: Δίνει το ερέθισμα και κατόπιν του παρουσιάζει:



Επιπρόσθετα τα νήπια με αναπτυξιακές δυσκολίες και αυτισμό αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη αδυναμία να αποδώσουν νοητικές καταστάσεις στους άλλους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται να συναλλάσσονται με αντικοινωνικούς, ακατάλληλους τρόπους (βλ. Baron-Cohen et al., 1986· Gena et al., 2005).

Για την αντιμετώπιση της παραπάνω αδυναμίας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν στα νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βάζουν στη σειρά κάρτες με εικόνες, ώστε να παρουσιάζουν μια ιστορία (βλ. και Cole & Cole, 2003). Μπορεί να υπάρχουν τρεις τύποι ιστοριών στις κάρτες:

1. Μηχανικές ακολουθίες, που απεικονίζουν φυσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων και αντικειμένων: Μια γυναίκα ρίχνει ένα νόμισμα σε ένα μηχάνημα αυτόματης πώλησης αναψυκτικών, παίρνει το αναψυκτικό και απομακρύνεται.
2. Συμπεριφορικές ακολουθίες, που απεικονίζουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων: Ένα παιδί παίρνει με το ζόρι το παγωτό ενός παιδιού και το τρώει, ενώ το άλλο παιδί αρχίζει να κλαίει.
3. Νοητικές ακολουθίες, που απεικονίζουν ιστορίες οι οποίες περιλαμβάνουν νοητικά γεγονότα: Ένα κορίτσι ακουμπάει πίσω της ένα παιχνίδι καθώς σκύβει να κόψει ένα λουλούδι. Κάποιος άλλος έρχεται πίσω της και παίρνει το παιχνίδι. Το κορίτσι δείχνει έκπληκτο όταν γυρίζει και βλέπει πως το παιχνίδι δεν είναι πια εκεί.

Σ' αυτές τις ακολουθίες οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να δημιουργήσουν νοητικές ακολουθίες εικόνων με νόημα. Στην πραγματικότητα τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν αδυναμία να αποδώσουν νοητικές καταστάσεις στους άλλους, η οποία είναι γνωστή ως ανεπάρκεια της «θεωρίας του νου» (Baron-Cohen et al., 1986).

Άλλες γνωστικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχή μετάβαση του νηπίου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο περιγράφονται παρακάτω:

Το παιδί μαθαίνει με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού να αναπτύσσει γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

α) Αντίληψη μερών σώματος.
Σωματογνωσία.

☐ ***Αντίληψη μερών σώματος – Αναγνώριση:*** Ζητείται από το παιδί να δείξει ή να ακουμπήσει διάφορα μέρη του σώματός του με βάση τις προφορικές οδηγίες του/της εκπαιδευτικού.

Παράδειγμα: Ο/η εκπαιδευτικός λέει στο παιδί: «Θέλω να δείξεις ή να ακουμπήσεις το...»: 1. κεφάλι, 2. αντί κτλ.

☐ ***Αντίληψη μερών σώματος – Χρήση:*** Στην περίπτωση αυτή το παιδί εξηγεί τις λειτουργίες βασικών μερών του σώματος.

Παράδειγμα: Ο/η εκπαιδευτικός λέει στο παιδί: «Πες μου τι κάνεις με...»: 1. τα μάτια, 2. τα πόδια.

β) Κατονομασία χρωμάτων.

- **Κατονομασία χρωμάτων:** Παρουσιάζεται μία κάρτα με έγχρωμους κύκλους.

Παράδειγμα: Το παιδί θα πρέπει να κατονομάσει τα βασικά χρώματα. Π.χ.: κόκκινο _ _ _ _ _
πράσινο _ _ _ _ _.

γ) Να απαντάει με διάφορους τρόπους (λεκτικούς ή άλλους) σε απλές ερωτήσεις και να εκτελεί απλές εντολές, που αναφέρονται στις βασικές ποσοτικές έννοιες και δεξιότητες. Λογικομαθηματική σκέψη.

- **Χρήση αριθμών:** Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους (αγοραστή, πωλητή κτλ.), διατυπώνουν ερωτήσεις, ζητάνε πληροφορίες, πάντα βέβαια με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Π.χ.: Τοποθετούνται μπροστά στο παιδί φωτογραφίες των μελών της οικογένειας ή κάποιων συμμαθητών του και διατυπώνεται το σενάριο ότι πρέπει να αγοραστούν πιάτα, ποτήρια ή οτιδήποτε άλλο. Μετά προστίθεται και άλλο άτομο και επισημαίνεται η ανάγκη για αύξηση του αριθμού των σκευών ή των άλλων αντικειμένων. Το παιδί θα πρέπει να δώσει το σωστό αριθμό αντικειμένων που ζητάει ο/η εκπαιδευτικός.

Παράδειγμα: Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στο παιδί δέκα αντικείμενα, τα οποία έχει προεπιλέξει, και λέει: «Δώσε μου σε παρακαλώ τρία». Στη συνέχεια ζητάει εννιά κτλ.

- **Κατονομασία αριθμών:** Παρουσιάζεται στο παιδί μία κάρτα με τυπωμένους αριθμούς (1-10) σε τυχαία σειρά, τους οποίους θα πρέπει να κατονομάσει.

Παράδειγμα: Ο/η εκπαιδευτικός λέει στο παιδί: «Θα σου δείξω έναν αριθμό και θέλω να μου πεις ποιος είναι».

δ) Αντίληψη σχέσεων.

- **Αντίληψη σχέσεων:** Το παιδί καλείται να κατανοήσει σχέσεις μεταξύ αντικειμένων, οι οποίες βασίζονται στη σύγκριση, στην αντίθεση κτλ.

Παράδειγμα: Παρουσιάζονται στο παιδί δύο εικόνες, οι οποίες, π.χ., προβάλλουν μία μεγάλη και μία μικρή μπάλα. Το παιδί πρέπει να δείξει τη σωστή εικόνα, ανάλογα με τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού (παρόμοια ψηλός - κοντός, κρύος - ζεστός, ελαφρύς - βαρύς κτλ.).

ε) Οπτική μνήμη.

- Το παιδί επαναλαμβάνει ή δείχνει αντικείμενα που είδε.
- Λέει ονόματα προσώπων.
- Θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε.

στ) Ακουστική μνήμη.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Το παιδί επαναλαμβάνει ή δείχνει αντικείμενα που άκουσε. <input type="checkbox"/> Λέει ονόματα προσώπων που άκουσε. <input type="checkbox"/> Επαναλαμβάνει λέξεις ή αριθμούς.
ζ) Συγκέντρωση προσοχής.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Το παιδί αντιλαμβάνεται και προσέχει κανόνες σε παιχνίδια. <input type="checkbox"/> Ζωγραφίζει χωρίς να διακόπτει. <input type="checkbox"/> Αντιλαμβάνεται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αντικειμένων που βλέπει.
η) Συλλογισμοί.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Το παιδί βάζει σε λογική σειρά εικόνες. <input type="checkbox"/> Κατανοεί ημιτελή σχέδια. <p>Όλα τα παραπάνω μπορούν να πραγματοποιηθούν και στο σπίτι, με την καθοδήγηση του γονέα, ως ευχάριστες δημιουργικές δραστηριότητες.</p>

ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Έχει διαπιστωθεί ότι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι κοινωνικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι ανεπαρκείς. Τα νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως με αναπτυξιακές δυσκολίες παρουσιάζουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, καθώς παρουσιάζουν ελλείμματα προσοχής, μνήμης, γλώσσας, γενίκευσης, αντίληψης, στοιχεία που εμποδίζουν την πρόσκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για αυτονομία, ουσιαστική ένταξη και ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών. Τα περισσότερα νήπια αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της παρατήρησης και της φυσικής αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους τους. Τα νήπια όμως με ειδικές ανάγκες χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και ενίσχυση (Guralnick, 1995). Παρότι οι γνωστικοί περιορισμοί μπορούν να εξηγήσουν μερικώς αυτές τις διαφορές, τα νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν ποικιλία ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Για παράδειγμα, συγκρίνοντας αντιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Down, φαίνεται ότι τα τελευταία κοιτάζουν και αλληλεπιδρούν με τους άλλους πιο συχνά, ακόμα και όταν οι γνωστικές ικανότητες των δύο ομάδων είναι ισοδύναμες (Hobson et al., 1989). Έτσι η φύση και ο βαθμός της κοινωνικής βλάβης ποικίλλει ανάλογα με τη διάγνωση (αιτιολογία) της δυσλειτουργίας.

Η ενεργητική συμμετοχή του νηπίου και του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, με παράλληλες παρεμβάσεις, όπου κρίνεται σκόπιμο, από το προσωπικό του σχολείου στις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή αποτελούν την εγγύηση για την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυσκολιών (Allen & Cowdery, 2005). Ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα πολλών ερευνών ως προς την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων μετά από διδασκαλία στα άτομα αυτά και τη σημασία της πρόωρης παρέμβασης σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων (Lord, 1993). Για να είναι όμως επιτυχής κάθε τέτοια προσπάθεια, το πρόγραμμα

μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο πρέπει να φροντίσει για την ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων στα παιδιά, όπως:

- Αναγνώριση συναισθημάτων σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής, ανταπόκριση στην επικοινωνία των άλλων (επαφή με το βλέμμα, κινήσεις του σώματος, εκφράσεις κτλ.).

Παραδειγματικά αναφέρονται οι παρακάτω δραστηριότητες:

<p>Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων. • Έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Μίμηση των συναισθηματικών εκφράσεων του/της νηπιαγωγού, π.χ. αγκαλιά, φιλή κτλ. (λεκτικά και μη λεκτικά). Στη διάρκεια των δραστηριοτήτων της τάξης ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να λένε κατά περίπτωση πώς αισθάνονται. • Τα παιδιά αναγνωρίζουν και ονομάζουν, αρχικά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, μέσα από εικόνες, ιστορίες, εικόνες σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή σλάιντ, βασικά συναισθήματα: φόβο, χαρά, λύπη. Αντί λεκτικής αναφοράς, τα παιδιά ζωγραφίζουν χαρούμενα ή λυπημένα πρόσωπα, ή τα φτιάχνουν με πλαστελίνη. Τα παιδιά, μπροστά σε καθρέφτη, παίρνουν την ανάλογη έκφραση με το συναίσθημα που περιγράφει ο/η εκπαιδευτικός. • Στο σπίτι τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε καταστάσεις χαράς ή λύπης που διαδραματίζονται στο σπίτι.
--	---

- Επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους (έκφραση επιθυμιών, αναγκών, συναισθημάτων, τρόποι προσέγγισης των άλλων με διαφορετικό σκοπό, π.χ. να ζητήσουν, να προσεγγίσουν, να απαιτήσουν, να παρακαλέσουν, να εξηγήσουν, να πληροφορηθούν κτλ.).
- Επιτυχής επικοινωνία με τους άλλους (τρόποι επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα).
- Αναγνώριση συμβόλων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή (π.χ. στάση, W.C. κτλ.).

<p>Επικοινωνία</p> <p><i>Αναζήτηση πληροφοριών και μετάδοση πληροφοριών:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ζητάω κάτι που επιθυμώ, ζητάω βοήθεια από άλλους. 	<ul style="list-style-type: none"> • Το παιδί επιλέγει διάφορα αντικείμενα που επιθυμεί μέσα από την τάξη, μαθαίνοντας, με παρότρυνση του/της εκπαιδευτικού ή αρχικά με μίμηση, να χρησιμοποιεί την κατάλληλη έκφραση για να το ζητήσει.
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Πληροφορώ τους άλλους για το πώς αισθάνομαι. 	<ul style="list-style-type: none"> • Το παιδί προσφέρει βοήθεια στον/στην εκπαιδευτικό, όταν αυτός/-ή του τη ζητάει, και ανταποκρίνεται με τον κατάλληλο τρόπο, π.χ. για την τακτοποίηση των παιχνιδιών. • Παρακολούθηση σχετικών βίντεο ή παιχνίδι με εικόνες, που αναφέρονται στην αναζήτηση και στην παροχή πληροφοριών, π.χ. στην κοινότητα, σε ένα κατάστημα ή στο δρόμο. Δραματοποίηση στις ανάλογες «γωνιές» στην τάξη ή και εκτός τάξης, στην κοινότητα. • Δραματοποίηση συνθηκών, όπου το παιδί παρέχει πληροφορίες, π.χ. στο γιατρό για το πώς αισθάνεται σωματικά. • Παρακολούθηση βίντεο για την έκφραση συναισθημάτων ή δραματοποίηση με κούκλες, π.χ. πώς αισθάνεται ένα παιδί που το ενοχλούν και το πειράζουν οι άλλοι, τι θα μπορούσε να πει. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού προσδιορίζεται, σε συνθήκες δραματοποίησης, η κατάλληλη ή η μη κατάλληλη συμπεριφορά σε καταστάσεις παρενόχλησης.
<p><i>Κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και κατάλληλη ανταπόκριση:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση ότι κάθε συνθήκη απαιτεί διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας. 	<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά παρακολουθούν βίντεο, τοποθετούν εικόνες στη σωστή θέση ή δραματοποιούν καταστάσεις που αφορούν: συμπεριφορά στο σπίτι, στην αυλή του σχολείου, στην τάξη κτλ. (Δίνεται έμφαση στον τόνο της φωνής, στις χειρονομίες κτλ. που είναι κατάλληλα για κάθε χώρο). Μπορούν να γίνουν σχετικές ασκήσεις, π.χ. για την ένταση της φωνής, «πόσο πρέπει να φωνάξω για να με ακούσει κάποιος στην άλλη άκρη της τάξης, πόσο όταν είναι δίπλα μου». • Σε μικρές ομάδες ή σε δυάδες γίνονται ασκήσεις για τον τρόπο που μιλάμε σε συνομηλίκους, ενηλίκους, γνωστούς, αγνώστους κτλ. Παρακολούθηση σχετικών βίντεο, δραματοποίηση, εικόνες. Ασκήσεις, αρχικά με μίμηση, για το πώς μπορώ να είμαι ευγενικός/-ή (εκφράσεις ευγένειας). Συνέχεια των δραστηριοτήτων στο σπίτι: «Πώς μιλάω στον μπαμπά, στη μαμά, πώς σε έναν ξένο που έρχεται πρώτη φορά στο σπίτι μας;» • Χρήση τηλεφώνου ή άλλων μέσων, π.χ. ηλεκτρονικού υπολογιστή: Τα νήπια ασκούνται ως προς τον τρόπο που χειριζόμαστε το τηλέφωνο ή τον ηλεκτρονικό υπολογιστή –με απλά βήματα–, πώς απαντάμε στο τηλεφώνημα, πώς ζητάμε κάτι μέσω τηλεφώνου, πώς ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μας βοηθάει να επικοινωνήσουμε.

- Κατανόηση της σχέσης μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων.
- Ασκήσεις στην κατανόηση της σχέσης λεκτικών - μη λεκτικών μηνυμάτων, π.χ. παντομίμα, συνδυασμός λέξεων με χειρονομίες ή εκφράσεις. Ασκήσεις με καθρέφτη, ατομικά ή σε μικρές ομάδες. Συζήτηση: «Τι συμβαίνει αν η έκφραση του προσώπου δεν ταιριάζει με το λεκτικό μήνυμα; Αν είμαι θυμωμένος/-η και η έκφραση του προσώπου μου είναι χαρούμενη;»
- Συζήτηση του τι μας προσφέρει η καλή επικοινωνία στις σχέσεις μας, στη ζωή μας στην κοινότητα γενικότερα, π.χ.: περισσότερους φίλους.

Ως προς την κατάκτηση θετικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς προτείνονται τα εξής:

- Εξάσκηση σε τρόπους διαχείρισης και μείωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Εξάσκηση στην ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου της συμπεριφοράς.
- Εξάσκηση σε τεχνικές ελέγχου επιθετικής ή αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς.
- Αποφυγή συμπεριφορών που θεωρούνται μη αποδεκτές.
- Ανάπτυξη τρόπων εκτίμησης του εαυτού σε σχέση με τις δραστηριότητές του.

Παραδειγματικά παρουσιάζονται οι παρακάτω δραστηριότητες:

Το παιδί μαθαίνει να εκφράζει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.

- Να ελέγχει το θυμό του.
- Να έχει καλή συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου.
- Επιλογή από εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες και ενέργειες μεταξύ των παιδιών που οδηγούν σε ανάλογες συναισθηματικές καταστάσεις. Το παιδί θα πρέπει να μάθει ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά, αλλά ποτέ δεν θα πρέπει να βλάψει κάποιον όταν νιώθει αρνητικά συναισθήματα (π.χ. ένα θυμωμένο παιδί απομακρύνεται και δεν χτυπάει το άλλο παιδί). Συζήτηση. Εργασία με το ανάλογο περιεχόμενο σε μικρές ομάδες.
- Συζήτηση με θέμα: «Τι πρέπει να κάνω όταν ένα παιδί εκφράζει αρνητικά συναισθήματα με κοινωνικά μη αποδεκτό τρόπο;» Δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων ή συμβολικό παιχνίδι).
- Δραματοποίηση συνθήκης (παιχνίδι ρόλων ή συμβολικό παιχνίδι), στην οποία το παιδί καλείται να πάρει μέρος σε παιχνίδια όπου τα παιδιά πρέπει να ελέγξουν το θυμό τους σε κάτι άδικο που γίνεται (π.χ. ένα άλλο παιδί τού παίρνει το παιχνίδι του και αυτό πρέπει να το διεκδικήσει με ωραίο τρόπο). Δραματοποιούν τις συνθήκες, παίρνοντας τους ανάλογους ρόλους ή με κούκλες.

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι η κοινωνικοποίηση κάποιου με τους συνομηλίκους του. Η σημασία των επιτυχημένων σχέσεων με τους συνομηλίκους τονίστηκε σε μελέτες, που βρήκαν ότι τα κοινωνικώς «αδέξια» παιδιά κινδυνεύουν να έχουν μια φτωχή κοινωνική προσαρμογή και στη μετέπειτα ζωή τους (Parker & Asher, 1993). Γενικά η δημιουργία μιας στενής φιλίας είναι κρίσιμος παράγοντας για ομαλή κοινωνική ανάπτυξη. Τα νήπια με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες παρουσιάζουν κοινωνικές βλάβες σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Έτσι αλληλεπιδρούν λιγότερο, ενώ πιο συχνά ασχολούνται με το μοναχικό και παράλληλο παιχνίδι παρά με το παιχνίδι συνεργασίας.

Σε μια άλλη μελέτη παιδιών προσχολικής ηλικίας με σύνδρομο Down, τα οποία είχαν ενταχθεί σε τάξεις γενικής αγωγής, οι Sinson & Wetherick (1981) βρήκαν ότι τα παιδιά αυτά ασχολούνται σε μεγάλο βαθμό με επιθετικές και αυθόρμητες συμπεριφορές και δεν έχουν καθόλου λεκτική αλληλεπίδραση με τα συνομήλικά τους τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις των παιδιών με σύνδρομο Down γίνονται συνήθως με τους ενήλικους παρά με τα συνομήλικα παιδιά. Ακόμα, όταν τα ίδια αυτά παιδιά παρατηρήθηκαν να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά με δυσλειτουργίες, η αλληλεπίδραση αυτή αφορούσε περισσότερο την οπτική επαφή και το φανταστικό παιχνίδι.

Το πλαίσιο που ισχύει, για τις πιο πρόσφατες μελέτες αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους, είναι το περιβάλλον ένταξης –συμμετέχουν δηλαδή και τυπικώς αναπτυσσόμενα και μη– παρά εκείνα που περιλαμβάνουν μόνο παιδιά με δυσλειτουργίες (Guralnick, 1995). Το περιβάλλον ένταξης θεωρείται ότι παρέχει πλεονεκτήματα στα παιδιά με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες, διότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά λειτουργούν ως κατάλληλα μοντέλα και ως ενεργητικοί κοινωνικοί σύντροφοι. Επιπλέον, σε μελέτες που το πλαίσιο είναι ένα απομονωμένο περιβάλλον (ειδικό σχολείο), εκεί δηλαδή που μόνο παιδιά με δυσλειτουργίες είναι διαθέσιμα ως κοινωνικοί σύντροφοι, σημειώθηκαν λίγες έως καθόλου αλληλεπιδράσεις. Το μοναχικό παιχνίδι ήταν συνηθισμένο και η κοινωνική συμμετοχή σπάνια.

Ωστόσο, ακόμα και στο πλαίσιο της ένταξης, σπάνια διατηρούνται αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τυπικώς αναπτυσσόμενων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά μπορούν να εξασφαλίσουν ένα πλούσιο κοινωνικό περιβάλλον στα παιδιά με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες, πρέπει να μεσολαβήσουν άμεσες παρεμβάσεις προκειμένου να συμβούν πολλές από αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Στην πραγματικότητα η οικειότητα από μόνη της δεν είναι αρκετή για να δημιουργήσει αλληλεπιδράσεις και να τις βελτιώσει (Sinson & Wetherick, 1981).

Ως παράδειγμα παρουσιάζονται οι παρακάτω δραστηριότητες που ευνοούν την αύξηση της κοινωνικής συμπεριφοράς εκ μέρους των νηπίων και των παιδιών με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες και μπορούν να πραγματοποιηθούν σε περιβάλλον ένταξης:

Κοινωνικοποίηση

Δημιουργία και διατήρηση στενών σχέσεων:

- Τα παιδιά ζωγραφίζουν την οικογένεια ή αγαπημένα πρόσωπα γενικά.

- Χαρακτηριστικά των ανθρώπων που μας αγαπάνε και τους αγαπάμε – οικογένεια.
- Συνύπαρξη ανθρώπων – ομοιότητες και διαφορές στους ανθρώπους.

- Τα παιδιά φέρνουν φωτογραφίες της οικογένειας ή αγαπημένων προσώπων. Συζήτηση σε ομάδα για το πώς συμπεριφέρεται το κάθε πρόσωπο, γιατί τους αγαπάμε, γιατί μας αγαπάνε. Καταγραφή των κοινών στοιχείων.
- Δραματοποίηση με κούκλες ή με ρόλους που παίζουν τα παιδιά, εκφράζουν με λεκτικούς ή μη τρόπους την αγάπη τους για τα πρόσωπα της οικογένειάς τους.
- Παρακολούθηση βίντεο ή ανάγνωση ιστορίας σχετικά με σχέσεις μεταξύ ζώων ή σχέσεις σε μια οικογένεια ανθρώπων και μίμηση των συμπεριφορών των πρωταγωνιστών σε μικρές ομάδες παιδιών.
- Σε ομάδα-κύκλο τα παιδιά βρίσκουν τις μεταξύ τους ομοιότητες ή διαφορές, π.χ. στο χρώμα των μαλλιών, στο φαγητό που προτιμούν. Το ίδιο και σε σχέση με τα αγαπημένα πρόσωπα. Συζήτηση για τη συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων (φίλους, γείτονες, συμμαθητές, συγγενείς κ.ά.).

Δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων:

- Συστήνομαι – θέτω τις βάσεις για τη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης.
- Διατήρηση της φιλίας – μοιράζομαι πράγματα, καταστάσεις, συναισθήματα.

- Σε ομάδα τα παιδιά μιμούνται τον/την εκπαιδευτικό στον τρόπο που συστήνονται δύο άνθρωποι μεταξύ τους (λεκτικά, μη λεκτικά) και στη συνέχεια δουλεύουν σε δυάδες με τον ίδιο τρόπο. Χρήση και εικόνων ή δραματοποίηση με κούκλες.
- Ανάγνωση ιστοριών για συμπεριφορές και δραστηριότητες μεταξύ φίλων. Στη συνέχεια τα παιδιά μιμούνται ορισμένες συμπεριφορές. Π.χ.: «Ζητάω από ένα συμμαθητή μου να παίξουμε μαζί, τον βοηθάω κτλ.».
- Εικόνες, καρτέλες παιδιών που τσακώνονται ή είναι αγαπημένα. Συζήτηση για το πώς αισθάνονται. Παρόμοια συνθήκη με ιστορίες ή εικόνες, όπου τα νήπια επιλέγουν την έκβαση.
- Τα παιδιά που υπάρχουν στην τάξη, παιδιά που δεν προσεγγίζουν ή δεν προσεγγίζονται από τα άλλα μιλούν για τις κοινωνικές δραστηριότητες που θέλουν να κάνουν με τα άλλα παιδιά. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού δημιουργούνται δυάδες (ένα κοινωνικό παιδί με καλό επίπεδο προσαρμογής και συνεργάσιμο μαζί με ένα παιδί

με ειδικές ανάγκες) και τους ανατίθενται κοινές δραστηριότητες, τις οποίες πρέπει να φέρουν σε πέρας μέσω της συνεργασίας (π.χ. δημιουργία κολλάζ – ο ένας κολλάει τον τίτλο και ο άλλος τη ζωγραφιά).

- Επίσκεψη της τάξης σε διάφορα μέρη, όπου μπορούν οι φίλοι να πάνε και να ψυχαγωγηθούν. Συζήτηση στην τάξη για τις δραστηριότητες που μπορούν να επιλέξουν οι φίλοι.
- Παρόμοια συνθήκη στο σπίτι, όπου μας επισκέπτεται ένας φίλος μας. Διοργάνωση κοινών δραστηριοτήτων συνεργασίας με τη βοήθεια του γονέα.

Στις περιπτώσεις ενσωμάτωσης, στο πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου και του ολοήμερου δημοτικού σχολείου, παιδιών με ήπιες αναπτυξιακές δυσκολίες και αυτισμό καλό θα είναι στο πλαίσιο της εκμάθησης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων να ακολουθούνται τα παρακάτω (Καμπούρογλου, 2003), [Εγχειρίδιο τεχνικής υποστήριξης για τον αυτισμό για τα σχολεία του Kentucky, που έγραψαν οι Nancy Dalrymple και Lisa Ruble. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να απευθύνεστε στην OASIS (Online Asperger Syndrome Information and Support), www.udel/bkirby/asperger/]:

😊 Επικοινωνία με το μαθητή

- Να είστε σαφείς και συγκεκριμένοι.
- Να αποφεύγετε ασαφείς όρους, όπως: «Αργότερα», «Ίσως», «Γιατί το έκανες;»
- Επιβραδύνετε το ρυθμό της ομιλίας.
- Εάν είναι απαραίτητο για την κατανόηση, χωρίστε τη δραστηριότητα σε μικρότερα βήματα.
- Χρησιμοποιήστε χειρονομίες, καθοδήγηση, επίδειξη μαζί με την προφορική οδηγία.
- Δώστε από πριν σαφείς πληροφορίες για τυχόν αλλαγές.
- Ειδικά ελκύστε την προσοχή οπτικά, λεκτικά ή σωματικά.
- Αποφύγετε τις ιδιωματικές φράσεις, τις λέξεις με διπλή έννοια ή το σαρκασμό.

😊 Ενθάρρυνση της επικοινωνίας με το μαθητή

- Σταματάτε, ακούτε και περιμένετε.
- Παρακολουθήστε και ακούστε τις προσπάθειες για ανταπόκριση.
- Απαντήστε θετικά στις προσπάθειες.
- Μορφοποιήστε σωστά τη δραστηριότητα χωρίς να διορθώνετε.
- Ενθαρρύνετε την πρόσληψη και την επιλογή όταν είναι δυνατόν.

😊 Κοινωνική υποστήριξη

- Προστατεύστε το παιδί από την κακομεταχείριση και την κοροϊδία.
- Επιβραβεύετε τους συμμαθητές όταν του συμπεριφέρονται με συμπάθεια.
- Δημιουργήστε συνεργατικές καταστάσεις μάθησης, όπου μπορεί να μοιραστεί τις επιδόσεις του.
- Δημιουργήστε ένα «σύστημα συντρόφου» σε κάθε τάξη.
- Συμπεριλάβετε στο πρόγραμμα χρόνο για παρατήρηση, ενθαρρύνετε την παρατήρηση και τη σωματική εγγύτητα.
- Δώστε του την ευκαιρία να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες μέσα από φυσικές δραστηριότητες με ένα συμμαθητή.
- Δώστε του την ευκαιρία να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες μέσα από φυσικές δραστηριότητες με λίγους συμμαθητές.
- Δομήστε δραστηριότητες όπου θα υπάρχουν προκαθορισμένες σχέσεις και τρόποι αλληλεπίδρασης.
- Επικεντρωθείτε στην κοινωνική διαδικασία και στο αποτέλεσμα της.
- Διδάξτε εξατομικευμένα, κάντε επαναλήψεις και μορφοποιήστε συμπεριφορές μέσα από φυσικές καταστάσεις για τις παρακάτω δεξιότητες: *τη σειρά στη συνομιλία – τη φιλοφρόνηση – τη διαπραγμάτευση – την ανταπόκριση – την πρόσκληση – την αναμονή – το χαιρετισμό – τη διόρθωση διακοπών – τη συμμετοχή – την αποδοχή των απαντήσεων των άλλων – την αποδοχή των επιτυχιών των άλλων – την ανάληψη της αρχηγίας – την ακολουθία των ιδεών των άλλων – το πείραγμα και το αστείο.*
- Μοιραστείτε ενδιαφέροντα χρησιμοποιώντας τα δικά του ενδιαφέροντα και τις δικές του δυνατότητες.
- Καθορίστε ποιος από το εκπαιδευτικό προσωπικό θα συνηγορεί για το μαθητή, θα επιλύει τα προβλήματα και θα τον διευκολύνει.
- Εξατομικεύστε κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζοντας συγκεκριμένες καταστάσεις και τονίζοντας την περιγραφή και τις προοπτικές.
- Επικεντρωθείτε στην αλλαγή των μη αποδεκτών συμπεριφορών και αγνοήστε εκείνες που είναι απλώς «περιέργες».



😊 Περιβάλλον και συνηθισμένες δραστηριότητες

- Οργανώστε ένα προβλέψιμο και ασφαλές περιβάλλον.

- Μειώστε τις μεταφορές.
- Προσφέρετε σταθερές, συνηθισμένες δραστηριότητες.
- Αποφύγετε τις εκπλήξεις, τις αλλαγές στο πρόγραμμα ή άλλες αλλαγές, άσχετα από το πόσο μικρές είναι, και προετοιμάστε επιμελώς τις δραστηριότητες.
- Μιλάτε στο παιδί σε καταστάσεις άγχους ή απομακρύνετε το από αυτές.
- Δώστε του προσωπικό χώρο σε διαθέσιμο δωμάτιο για να χαλαρώνει.
- Μειώστε τους διασπαστικούς παράγοντες και την αισθητηριακή υπερφόρτωση, τη φασαρία, τα οπτικά ερεθίσματα, τις μυρωδιές.
- Επιτρέψτε απαραίτητες μετατροπές για να αντιμετωπίσετε την ευαισθησία στο άγγιγμα, όπως το να πιάνει την κόλλα.

😊 Παρουσίαση των υλικών

- Παρουσιάζετε οπτικά: Δίνετε γραπτή εντολή/πληροφορία, επιδεικνύετε, δίνετε φωτογραφίες/εικόνες και γραπτή εντολή/πληροφορία, δίνετε μόνο εικόνες, δίνετε μόνο αντικείμενα, ημερολόγια, χάρτες, διαγράμματα μέσω του κομπιούτερ.
- Χρησιμοποιήστε προϋπάρχουσες δραστηριότητες.
- Επιμείνετε στο τι περιμένετε από το παιδί.
- Χρησιμοποιήστε τη διδασκαλία μέσω ενός συμμαθητή.
- Διασπάστε την οδηγία σε μικρά εξελικτικά βήματα.
- Δώστε ευκαιρίες για επανάληψη.
- Δώστε την απαιτούμενη βοήθεια.

ΤΟΜΕΑΣ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Στο νηπιαγωγείο προγραμματίζουμε δραστηριότητες που στοχεύουν στην ολική κινητικότητα του παιδιού και προάγουν, σύμφωνα με το σκοπό της φυσικής αγωγής, τη σωματική, την κοινωνική, τη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Εξασφαλίζουμε ένα ασφαλές περιβάλλον, τον απαραίτητο εξοπλισμό και διευκολύνουμε τη συμμετοχή του παιδιού σε διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ηλικίας του. Το ολοήμερο σχολείο ενσωματώνει μια σειρά από κινητικές εμπειρίες που βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες και να βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση (Τσαπακίδου, 2006).

Οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες υποβοηθούν το παιδί ώστε: Να συνειδητοποιήσει βιωματικά το σωματικό του σχήμα μέσα από συγκεκριμένες στάσεις κατά τρόπο συνολικό και τμηματικό. Να καλλιεργεί και να ελέγχει την κινητικότητά του. Να κατανοήσει τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού. Να επιτύχει την αρμονία της ψυχικής και της σωματικής του ανάπτυξης και να ενταχθεί ομαλά σε μια διαδικασία κοινωνικής, συναισθηματικής και νοητικής ωρίμανσης (Κούγιαλη, 1997).

Συνεπώς η σωματογνωσία και ο συντονισμός των κινήσεων είναι τα κύρια στοιχεία της ψυχοκινητικής εικόνας του παιδιού. Η ικανοποιητική ανάπτυξή τους αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μετέπειτα κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών (Γρούσιος κ.ά., 2003· Hughes, 1973). Τα παιδιά όμως με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες και στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο, οι οποίες συνοδεύονται από πολλές δυσκολίες σχολικής μάθησης.



ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p>Να αναγνωρίζει την εικόνα του σώματός του.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Τα μέλη του σε κίνηση, ισορροπία, ένταση, χαλάρωση. ✓ Αμφιπλευρικότητα. ✓ Η αντίληψη του χώρου - προσανατολισμός. ✓ Χρόνος και ρυθμός. 	<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση σώματος στον καθρέφτη. • Παιχνίδια παντομίμας και μιμήσεις κινήσεων ζώων. • Ασκήσεις με ελεύθερες και οργανωμένες κινήσεις στο χώρο (μετατοπίσεις, βαδίσματα, πηδήματα) και διαφορετικές κατευθύνσεις. • Να ζωγραφίζει και με τα δύο χέρια και εναλλάξ. • Κράτημα μαριονέτας με το ένα χέρι και το άλλο να συνοδεύει με κίνηση. • Παιχνίδια ομαδικά στην αυλή του σχολείου. • Ρυθμικά χτυπήματα χεριών και ποδιών με συνοδεία οργάνων. • Να επιδεικνύει βασικές κινητικές δεξιότητες όταν παίζει (π.χ. να τρέχει, να πηδάει και να περπατάει σε διάφορους ρυθμούς, να κάνει κουτσό κτλ.) στο σπίτι και στο σχολείο.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Το παιδί αναπτύσσει τον έλεγχο της αδρής κινητικότητας. 	<ul style="list-style-type: none"> • Παιχνίδια με βάδισμα, τρέξιμο, πηδήμα, κύλημα, ισορροπίες, κάθισμα (ανοιχτά και δεμένα μάτια). • Διαδρομές με εμπόδια (σκάλα, σκαρφάλωμα). • Το παιδί περπατάει σαν να ήταν ζώο ή πουλί. • Παιχνίδια που καλλιεργούν τις δεξιότητες μετακίνησης (κουτσό, πλάγιο γλίστρημα κτλ.), χειρισμού αντικειμένων (υποδοχή, ρίψη μπάλας διαφόρων μεγεθών και τύπων) και ισορροπίας.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Το παιδί αναπτύσσει τον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εκτελεί λειτουργικές κινήσεις (πιάσιμο, μετακίνηση αντικειμένων, άνοιγμα - κλείσιμο, τύλιγμα - ξετύλιγμα, πέρασμα χαντρών).

	<ul style="list-style-type: none"> • Μιμητικές κινήσεις καθημερινότητας (κορδόνια, κουμπιά). • Κατασκευή χειροτεχνιών με τη χρήση διαφόρων εργαλείων (ψαλίδι, μαχαίρι, κατσαβίδι). • Συναρμολογήσεις παζλ. • Να επιδεικνύει βασικές δεξιότητες όταν χρησιμοποιεί και μοιράζεται το υλικό, όπως μπάλες, σκοινιά, στεφάνια κ.ά. (π.χ. να τρέχει, να πηδάει και να χοροπηδάει στο ένα πόδι, κρατώντας ένα σκοινί ή μια μεγάλη μπάλα, να κινάει και να σταματάει μια μπάλα με τα χέρια ή τα πόδια, να την κλοτσάει, να την κυλάει, να την πετάει κτλ.).
<p>✓ Το παιδί ασκείται σε δεξιότητες οπτικοκινητικού συντονισμού.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Παιχνίδια με μπάλες που περιέχουν ρυθμικές κινήσεις, ώστε να βελτιωθεί ο συντονισμός χεριών και δαχτύλων. • Ρυθμικό χτύπημα της μπάλας πάνω - κάτω, αργά - γρήγορα. • Το παιδί θα ασκηθεί στο να πετάει την μπάλα στο συμπαίκτη του, στο να μεταφέρει τη λεκάνη με τα ρούχα, στο να τραβάει το καρτσάκι, το κουβαδάκι με τα εργαλεία θαλάσσης κτλ. • Παιχνίδια που απαιτούν ακρίβεια, π.χ. ρίψη αντικειμένου σε στόχο. Παιχνίδια σε ζευγάρια, που απαιτούν συνεργασία και παρατήρηση του άλλου.
<p>✓ Το παιδί μαθαίνει να κρατάει το μολύβι με τριποδική λαβή.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ζωγραφική με δαχτυλομπογιές, σχηματισμός μορφών πάνω στην αμμοδόχο, κόψιμο χαρτιού με ψαλίδι, πλάσιμο ζύμης για να φτιάξει κουλούρια, πέραςμα χαντρών για κατασκευή κολιέ, δέσιμο κορδονιών, κούμπωμα ρούχου, χτύπημα ομελέτας, κόψιμο ψωμιού με (ειδικό) μαχαίρι κτλ. • Ασκείται σε προγραφικές ασκήσεις Frosting χρησιμοποιώντας δαχτυλομπογιές, μαρκαδόρους, τέμπρες με πινέλο και στη συνέχεια με μολύβι. • Διοργάνωση προγραφικών ασκήσεων και ασκήσεων αδρής κινητικότητας στο σπίτι με τη βοήθεια του γονέα.

Όταν όμως στην τάξη του ολοήμερου νηπιαγωγείου και του ολοήμερου δημοτικού σχολείου (στην πρώτη δημοτικού) υπάρχει ένα παιδί με αισθητηριακή και κινητική αναπηρία, ο/η εκπαιδευτικός θα φροντίσει να ενημερωθεί από τους γονείς και τους ειδικούς για το είδος της κινητικής αναπηρίας, ώστε να είναι έτοιμος/-η να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και να διευκολύνει την προσβασιμότητα και τον προσανατολισμό του. Στην προ-

σπάθεια αυτή, για την ενημέρωση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων, είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού, του συμβούλου ειδικής αγωγής, των ειδικών του ΚΔΑΥ και των επαγγελματιών υγείας που έχουν αναλάβει τη φυσική και τη λειτουργική αποκατάσταση του παιδιού (φυσιοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.ά.). Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να δοθούν ορισμένες πληροφορίες για όρους και έννοιες που σχετίζονται με την κίνηση.

Τα παιδιά με κινητική αναπηρία αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην καθημερινότητά τους στο σχολείο. Ο/η εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με την ομάδα των ειδικών που ασχολείται με τη φυσική και τη λειτουργική αποκατάσταση του παιδιού, καλείται να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο (Gallahue, 2002).

Συχνά η έλλειψη υποδομής του σχολείου για να δεχτεί μαθητές με κινητική αναπηρία καθιστά δύσκολη την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού. Έτσι η έλλειψη ράμπας για αναπηρικό αμαξίδιο, οι αίθουσες που βρίσκονται σε όροφο και η αυλή με ανώμαλο έδαφος περιορίζουν τη δυνατότητα του παιδιού να κινηθεί στο σχολείο. Αλλά και κατά την ώρα του προγράμματος το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα, αφού τα τραπέζια και οι καρέκλες είναι συνήθως ακατάλληλες για ένα παιδί με κινητική αναπηρία. Το σωστό κάθισμα είναι πρωταρχικής σημασίας για την ασφάλεια του παιδιού από πιθανές πτώσεις, για την παρακολούθηση του προγράμματος και για τη χρησιμοποίηση των άνω άκρων για λειτουργικές δραστηριότητες. Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνεται για τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, για στάσεις οι οποίες διευκολύνουν τις διάφορες κινήσεις, καθώς και για στάσεις οι οποίες περιορίζουν τη δυνατότητα για κινητικές δραστηριότητες. Έτσι θα συμβάλει στην εξασφάλιση παιδαγωγικού κλίματος και στην ετοιμότητα για μάθηση.

Υπάρχει πλήθος προσαρμογών όσον αφορά τους χώρους για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες, οι οποίες ορίζονται από προδιαγραφές που έχει θέσει το Υπουργείο Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων (περισσότερες πληροφορίες δίνονται στην ηλεκτρονική διεύθυνση του ΥΠΕΧΩΔΕ: www.minenv.gr).

Τέλος πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν παιδιά που μπορούν να βαδίζουν υποβοηθούμενα από κάποιον συνοδό και δεν χρησιμοποιούν ή δεν έχουν φέρει το βοήθημά τους στο σχολείο. Αυτά τα παιδιά μπορεί να τα βοηθήσει ο/η εκπαιδευτικός να μετακινηθούν από και προς το τραπέζι όπου θα γίνουν οι επιλεγμένες δραστηριότητες, διευκολύνοντάς τα από κεντρικά σημεία του σώματός τους, όπως είναι η λεκάνη και οι ώμοι. Σε μια τέτοια περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έρθει σε επαφή με το φυσιοθεραπευτή που έχει αναλάβει την αποκατάσταση της κινητικότητας του παιδιού και να εκπαιδευτεί στην τεχνική μετακίνησης (Σταματιάδης, 2003).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΠΙΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ)

Χρονική περίοδος	Ημερομηνία	Δράσεις	Πρόσωπα Ομάδα συνεργατών στην οποία απευθύνεται η δράση
Σεπτέμβριος			
Οκτώβριος			
Νοέμβριος			
Δεκέμβριος			
Ιανουάριος			
Φεβρουάριος			
Μάρτιος			
Απρίλιος			
Μάιος			
Ιούνιος			

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ)

Χρονική περίοδος	Ημερομηνία	Δράσεις	Πρόσφατα Ομάδα συνεργατών στην οποία απευθύνεται η δράση
Σεπτέμβριος			
Οκτώβριος			
Νοέμβριος			
Δεκέμβριος			
Ιανουάριος			
Φεβρουάριος			
Μάρτιος			
Απρίλιος			
Μάιος			
Ιούνιος			

Βιβλιογραφία

1ου κεφαλαίου

Ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία

- Αδριανοπούλου, Ι., Γεωργοπούλου, Α., Λάζου, Δ., Μάρκου, Φ., Τάτση, Ε. (2003), «Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή», στο: Ε. Ντολιοπούλου (επιμ.), *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*, 45-57, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.), (1997), *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα, «Gutenberg».
- Bredenkamp, S., και Coppie, C. (1997), *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*, Ε. Ντολιοπούλου (επιμ.), Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Βρυνιώτη, Κ. (2000), «Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιου σχολείου στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Εμπειρική - συγκριτική προσέγγιση των απόψεων Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών», διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκλιάνου-Χριστοδοπούλου, Ν. (2004), «Προτεραιότητες και καινοτομίες για το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα», στο: Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, 85-99, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Δαφέριμου, Χ., Κουλούρη, Π., και Μπασαγιάννη, Ε. (2006), *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ - ΠΙ.
- Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Α. (1997), *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*, Singular Publications.
- Duffy, B. (2003), *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2000), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Erstein, A., και Τριμήν, Ε. (2005), *Εικαστική τέχνη και μικρά παιδιά: Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Εξαμηλιώτου, Μ. (2003), «41η Περιφέρεια Σχολικού Συμβούλου Π.Α. Έβρου», στο: Ε. Ντολιοπούλου (επιμ.), *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Gandini, L. (2001), «Ιστορία, ιδεολογία και βασική φιλοσοφία», στο: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (εκδ.), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Ζαφρανά-Κάτσιου, Μ. (2001), *Εγκέφαλος και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (επιμ.), (1993), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Helm, J., & Katz, L. (2002), *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές*, Κ. Χρυσafίδης και Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.), Αθήνα, «Μεταίχμιο».
- Καψάλης, Α. (2006), *Παιδαγωγική ψυχολογία* (4η έκδοση), Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρία μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Γνωστικές θεωρίες*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Κιτσαράς, Γ. (1997), *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Κόπτσης, Α. (2008), «Η παιδαγωγική διάσταση του σύγχρονου ολοήμερου νηπιαγωγείου», στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης για το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη.

- Κουτσουβάνου, Ε., και Χρυσαιφίδης, Κ. (2000), «Εισαγωγή στην ελληνική εκπαίδευση», στο: Pronin-Fromberg, D., *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο: Σχεδιασμός και πρακτική ενός διεπιστημονικού διαθεματικού προγράμματος*, Ε. Κουτσουβάνου και Κ. Χρυσαιφίδης (επιμ.), Αθήνα, «Οδυσσέας».
- Κυρίδης, Α. (1996), *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (2006), «Σταχυολόγηση ερευνητικών δεδομένων για το ολοήμερο νηπιαγωγείο», στο: Α. Κυρίδης, Ε. Τσακιρίδου και Ι. Αρβανίτη (επιμ.), *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*, 227-238, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Lawton, J. (2006), «Η προσχολική τάξη σύμφωνα με την προσέγγιση Ausubel», στο: Roopnarine, J., και Johnson, J. (επιμ.), *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Μαρκοβίτης, Μ. (1998), «Αναπτυξιακά προβλήματα κατά την παιδική ηλικία», στο: *Μέθοδοι πρώιμης παρέμβασης: Εκπαιδευτικό υλικό για τον πρώτο κύκλο ημερίδων*, 25-33, Θεσσαλονίκη, Ομάδα Εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001), *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, τόμος Α', Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μπασέτας, Κ. (2002), *Ψυχολογία της μάθησης*, Αθήνα, «Ατραπός».
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999), *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003), «Το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 35, 8-12.
- Οικονομίδης, Β. (2001), «Το δεκτικό λεξιλόγιο των νηπίων και ο τύπος του νηπιαγωγείου (κλασικό ή ολοήμερο) στο οποίο φοιτούν», στο: <http://www.pee.Gr/e27-11-03/sin-ath/th-en-viii/oikonomidis.htm>.
- Πανταζής, Σ. (1999), «Από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο σχολείο», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 7, 10-14.
- Πανταζής, Σ. (2005), «Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο», στο: Σ. Πανταζή και Μ. Σακελλαρίου (επιμ.), *Προσχολική παιδαγωγική: Προβληματισμοί - προτάσεις*, 166-193, Αθήνα, «Ατραπός».
- Πατινωτής, Ν. (2005), *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Piaget, J. (1958), *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*, Αθήνα, «Αθηνά».
- Ρεκαλίδου, Γ. (2006), «Οι σχέσεις με τους γονείς στο υπαρκτό ολοήμερο νηπιαγωγείο: Οι απόψεις των νηπιαγωγών», *Ανοιχτό Σχολείο*, 98, 29-32.
- Roopnarine, J., & Johnson, J. (2006), *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική*, Ε. Κουτσουβάνου και Κ. Χρυσαιφίδης (επιμ.), Αθήνα, Παπαζήσης.
- Σαϊτης, Χ. (2002), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006), «Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης», *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, 21-37.
- Salkind, N. (2000), *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, Δ. Μαρκουλής (μτφρ.), Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997), *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου νηπιαγωγείου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Σιβροπούλου, Ε. (2006α), «Οργάνωση διηλικιακών ομάδων εργασίας στο ολοήμερο σχολείο και καλλιέργεια αξιών», στο: Α. Κυρίδης, Κ. Τσακιρίδου και Ι. Αρβανίτη (επιμ.), *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*, 87-110, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Σιβροπούλου, Ε. (2006β), «Χώρος - περιβάλλον και ΔΕΠΠΣ στο νηπιαγωγείο: Τα μαθησιακά κέντρα ως εναλλακτική λύση», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 53, 116-124.
- Σιβροπούλου, Ε. (υπό δημοσίευση), *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό: Στρατηγικές κατανόησης κειμένων για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.

- Sparks, L., και Ramsey, P. (2006), «Πλαίσιο εργασίας για εκπαίδευση πολιτισμικά σχετική, πολυπολιτισμική και ενάντια στις προκαταλήψεις», στο: Roopnarine, J., & Johnson, J. (επιμ.), *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική*, 717-764, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Στάμου, Λ. (2006), «Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία: Η αναγκαιότητα αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής», στο: Λ. Καρτασίδου, Λ. Στάμου (επιμ.), *Μουσική παιδαγωγική, μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπάλα, Μ. (2007), *Κάθε μέρα προεμίρα: Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Tiedt, P., & Tiedt, J. (2006), *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*, Τ. Πλυτά (μτφρ.) Αθήνα, Παπαζήσης.
- Τριλλιανός, Θ. (2003), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Β' τόμος, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Τσακίρη, Δ., και Καπετανίδου, Μ. (2007), «Θεωρίες μάθησης και δημιουργική - κριτική σκέψη», στο: Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής - δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- Τσαπακίδου, Α. (1997), *Κινητικές δεξιότητες: Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Τσιπλητάρης, Α. (2001), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*, Αθήνα, «Ατραπός».
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2002), *Οι φυσικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο: Βοήθημα για τη νηπιαγωγό*, Λευκωσία, ΥΠΠΚ.
- Φράγκος, Χ. (1993), «Βασικές διεπιστημονικές συνιστώσες της εκπαίδευσης του παιδιού προσχολικής ηλικίας», Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ - ΠΟΕΔ, Αθήνα, Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου.
- Friedrich, H. (2000), *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο: Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*, Κ. Χρυσοφίδης (επιμ.), Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998), *Γνώθι το curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*, Αθήνα, «Ατραπός».
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994), *Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα, «Gutenberg».

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alt, Ch. (hrsg.), (2007), *Kinderleben – Start in die Grundschule*, Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Barnett, W. S., & Boocock, S. (1998), *Early care and education for children in poverty*, Albany, State University Press.
- Bertram, T., Pascal, C. (2001), *Early excellence centre pilot programme: Annual evaluation report 2000*, DfES, London.
- Bloom, B. (1964), *Stability and change in human characteristics*, New York, Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1960), *The process of education*, New York, Random House.
- Carr, M. (2007), *Assessment in early childhood settings*, London, Sage.
- Chavez, A., & Guido-DiBrito, F. (1999), «Racial and ethnic identity and development», *New Directions for Adult and Continuing Education*, 84, 39-47.
- Clark, P., & Kirk, E. (2000), «All-day kindergarten: review of research», *Childhood Education*, 76, 228-231.
- Cohen, D., & Mackeith, S. (1991), *The development of imagination: The private worlds of children*, London, Routledge.
- Curtis, D., & Curter, M. (2003), *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*, Korea, Redleaf Press.
- Cryan, J., Sheehan, R., Wiechel, J., & Bandy-Hellen, J. (1992), «Success outcomes of full-day kindergarten: more positive behavior and increased achievement in the years after», *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 2, 187-203.

- Da Costa, J., & Bell, S. (2001), «A competition of the literacy effects of full-day vs. half-day kindergarten», Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Seattle Washington.
- Dawson, G., & Fischer, K. (eds), (1994), *Human behavior and the developing brain*, New York, Guilford.
- Diskowski, D. et al. (hrsg.), (2006), *Übergänge gestalten*, Verlag das netz, Weimar-Berlin.
- Dunlop, A.-W., Fabian, H. (eds), (2007), *Informing transitions in the early years*, London, Open University Press.
- Elicker, J., & Mathur, S. (1997), «What do they do all-day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten», *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 4, 459-480.
- Ellison, L. (2001), *The personal intelligences: Promoting social and emotional learning*, UK, Sage.
- Emery, J., Piche, C., & Rokavec, C. (1998), *Kindergarten Programs: Full versus half-day. A brief history and research synopsis*, Indiana University of Pennsylvania, Bethesda MD.
- Frost, J., & Wortham, S. (1988), «The evolution of American playgrounds», *Young Children*, 43, 5, 19-28.
- Fusaro, J. (1997), «The effect of full-day kindergarten on student achievement: A meta-analysis», *Child Study Journal*, 27, 4, 269-280.
- Gardner, D. (1993), *Frames of mind* (second edition), Great Britain, Fontana Press.
- Gay, G. (2000), *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*, New York, Teachers College Press.
- Goleman, D. (1996), *Emotional intelligences: Why it matter more than IQ*, Great Britain, Bloomsbury.
- Govaris, Ch., Kodakos, A. (2003), «Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung: Orientierungen griechischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer», in: *Tertium Comparationis*, 9, 2, 124-138.
- Griebel, W., Niesel, R. (2002), «Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers», in: Fabian, H., Dunlop, A.-W. (eds), *Transitions in the early years*, London, New York, Routledge Falmer, 64-75.
- Gullo, D., Bersani, G., Clements, D., & Bayless, K. (1986), «A comparative study of all-day, alternate-day and half-day kindergarten schedules: Effects on achievement and classroom social behaviours», *Journal of Research in Childhood Education*, 1, 87-94.
- Gullo, D. (1990), «The changing family context: Implications for the development of all-day kindergartens», *Young Children*, 45, 4, 35-39.
- Gullo, D. (2000), «The long term educational effects of half-day vs. full-day kindergarten», *Early Child Development and Care*, 160, 17-24.
- Hall, N., & Robinson, A. (2003), *Exploring writing and play in the early years*, London, David Fulton Publishers.
- Holmes, C., & McConnell, B. (1990), *Full-day versus half-day kindergarten: An experimental study*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Hough, D., & Bryde, S. (1995), *Summative evaluation of the spring-field K12 public schools full-day kindergarten program*, Unpublished evaluation from Springfield public schools, Springfield, MO, July 26, 1995.
- Hough, D., & Bryde, S. (1996), *The effects of full-day kindergarten on students achievement and affect*, Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New York.
- Housden, T., & Kam, R. (1992), *Full-day kindergarten: A summary of the research*, Carmichael, CA, San Juan Unified School District.
- Hunt, J. (1961), *Intelligence and experience*, New York, The Ronald Press.
- Isbell, R., & Exelby, B. (2001), *Early learning environments that work*, Beltsville, MD, Gryphon house, inc.
- Johnson, J. (1993), *Language development component: All-day kindergarten program 1991-1992*, Final evaluation report elementary and secondary education act - chapter, Columbus, OH, Columbus Public Schools, Department of Program Evaluation, ed. 363406.
- Johnson, M. H. (1997), *Developmental cognitive neuroscience: An introduction*, Cambridge, England, Blackwell.

- Jordan, B. (2004), «Scaffolding learning and co-constructing understandings», in: A. Anning, J. Cullen and M. Fleer (eds), *Early childhood education: Society and culture*, 31-42, London, Sage.
- Kagan, S. (1990), «Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility», *Phi Delta Kappa*, 72, 4, 272-274.
- Kaplan, D. (2002), «Methodological advances in the analysis of individual growth with relevance to education policy», *Peabody Journal of Education*, 77, 4, 189-215.
- Karweit, N. (1992), «The kindergarten experience», *Educational Leadership*, 42, 6, 82-86.
- Katz, P. (1982), «Development of children's racial awareness and inter group attitudes», in: L. Katz (ed.), *Current topics in early childhood education*, 17-54, Norwood, NJ, Ablex.
- Katz, L. (1995), «The Benefits of mixed-age grouping ERIC Digest, 1-6», από το δικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov
- Katz, L., & McClellan, D. (1997), *Fostering social competence. The teacher's role*, Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
- Kaufman, J. (1997), *Evaluation summary report of full-day kindergarten program*, Wisconsin, June 2.
- Krechevsky, M., & Mardell, B. (2001), «Four features of learning in groups», in: C. Giudini & C. Rinaldi (eds), *Making learning visible: Children as individual and group learners*, 284-294, Municipality of Reggio Emilia, Project Zero & Reggio Children.
- Lambert, E., & Clyde, M. (2003), «Putting Vygotsky to the test», in: D. Lythe (ed.), *Play and educational theory and practice, play and culture studies*, Vol. 5, Westport, Conn, Praeger, 59-98.
- Larson, J. (2003), *Reducing the school performance gap among socio-economically diverse schools: comparing full-day and half-day kindergarten programs* (Rockville, MD, Montgomery County Public Schools Office of Shared Accountability).
- Lazar, I. (1983), «Discussion and implications of the findings», in: Consortium on Longitudinal Studies, *As the twig is bent. Lasting effects of preschool programs*, 561-566, Hillsdale, WJ, Erlbaum.
- Lee, V., Burkam, D., Ready, D., Honigman, J., & Meisels, S. (2006), «Full-day versus half-day kindergarten: In which program do children learn more?», *American Journal of Education*, 112, 163-208.
- Leu, H. R. u.a. (2007), *Bildungs-und Lerngeschichten*, Verlag das netz, Weimar-Berlin.
- Levy, A., Woltgang, C., & Koorland, M. (1992), «Socio dramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students», *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 245-262.
- Lublinez, S. (2001), *A practical guide to reciprocal teaching*, Bothell, WA, Wright Group.
- Mallet, M. (2003), *Early years non-fiction: a guide to helping young researchers use information texts*, London and New York, Routledge Falmer.
- Martinez, S., & Akey, T. (1998), *Full-day kindergarten 1997-98 evaluation report*, Unpublished evaluation from Park Hill Public schools, Kansas City, MO, March 1998, with follow-up study summary, May 1999.
- Nash, J. (1977, February 3), «Fertile minds», *Time*, 48-56.
- Newman, F., & Holzman, C. (1993), *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*, London, Routledge.
- Nevada Policy Research Institute (2006), από το δικτυακό τόπο: www.npri.org
- Nicholson, S. (1994), «How not to cheat children: The theory of loose parts», in: G. Coates (ed.), *Alternate learning environments*, Dowden, Hutchinson & Ross, Stroudsburg, PA.
- Nunneley, J. (1996), «The impact of half-day versus full-day kindergarten programs of student outcomes: a pilot project» (ERIC Document Reproduction Service No ED 396-857).
- Nutbrown, C. (1999), *Threads of thinking: Young children learning and the role of early education* (2nd edition), London, Paul Chapman.
- Ortega, R. (2003), «Play, activity and thought: Reflections on Piaget's and Vygotsky's theories», in: D. Lytle (ed.), *Play and educational theory and practice*, Westport, Conn, Praeger, 99-116.
- Pellegrini, A., & Galda, L. (1982), «The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension», *American Educational Research Journal*, 19, 443-452.
- Peters, S. (2002), «Teachers' perspectives of transitions», in: Fabian, H., Dunlop, A.-W. (eds), *Transitions in the early years*, 87-97, London, New York, Routledge Falmer.
- Piaget, J. (1970), *Science of education and the psychology of the child*, New York, Orion Press.
- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987), «Child-care quality and children's social development», *Developmental Psychology*, 23, 537-543.

- Plucker, A., & Zapf, J. (2005), «Short-lived gains or enduring benefits? The long-term impact of full-day kindergarten», *Education Policy Brief*, 3, 4.
- Puleo, V. T. (1998), «A review and critique of research on full-day kindergarten», *Elementary School Journal*, 88, 4, 427-439.
- Rathbun, A., & West, J. (2004), *Full-day and half-day kindergarten in the United States: findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-1999* (NCES 2000-070), Washington, DC, National Center for Education Statistics.
- Rinaldi, C. (2001), «Documentation and assessment: what is the relationship?», in: C. Giudini & C. Rinaldi (eds), *Making learning visible: Children as individual and group learners*, 78-93, Municipality of Reggio Emilia, Project Zero and Reggio Children.
- Roskos, K., Tabors, P., & Lenhart, L. (2004), *Oral language and early literacy in preschool: Talking reading and writin*, Newark, DE, International Reading Association.
- Schickedanz, J. A. (1999), *Much more than the ABC's*, Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
- Siraj-Blatchford, Ir. et al. (2002), *Research effective pedagogy in the early years*, DfES Research Report 356, DfES, London.
- Stofflet, F. P. (1998), *Anchorage school district full-day kindergarten study: A follow-up of the kindergarten classes of 1987-88, 1988-89 and 1989-90*, Anchorage, AK, Anchorage School District (ERIC Document Reproduction Service No ED 426790).
- Swink, D. F., & Buchaman, R. (1984), «The effects of socio dramatic goal-oriented play and non-goal-oriented role play on locus of control», *Journal of Clinical Psychology*, 40, 1.178-1.183.
- Thompson, R. (2004), «Development in the first years of life», in: E. Zigler, D. Singer & S. Bishop-Josef (eds), *Children play: The roots of reading*, Washington, DC, Zero To Three Press.
- Towers, J. M. (1991), «Attitudes towards the all-day everyday kindergarten», *Children Today*, 20, 1, 25-28.
- TransKigs (2005-2009), «Stärkung der Bildungs - und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule», Nordrhein-Westfalen, www.transkigs.de
- Vecchiotti, S. (2001), *Kindergarten: The overlooked school year*, New York, Foundation for Child Development.
- Vrinioti, K., Matsagouras, E. (2004), «The transition from kindergarten to school: Social life and learning in the school class from the perspective of the beginners», European Conference on Education Research, European Education Research Association (EERA), Πέσυμα, 22-25/9/2004: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/150041.htm>
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Walston, J., & West, J. (2004), *Full-day and half-day kindergarten in the United States: Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-1999*, Washington, DC, National Center for Education statistics.
- Walston, J., West, J., & Rathbun, A. (2005), *Do the greater academic gains made by full-day kindergarten children persist through third grade?*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada, April.
- Wang, Y., & Johnstone, W. G. (1999), «Evaluation of a full-day kindergarten program», *ERS Spectrum*, 17, 2, 27-32.
- Weare, K. (2000), *Promoting mental, emotional and social health: A whole school*, Approach London, Routledge.
- Weast, J. (2004), «Early success: closing the opportunity gap for out youngest learners», Rockville, MD, Montgomery Country Public Schools.
- Weiss, A., & Offenber, R. (2002), *Enhancing urban children's early success in school: The power of full-day kindergarten*, Philadelphia, Public Schools Office of Research and Evaluation.
- Weikart, D. (2000), «Early Childhood Education: Need and Opportunity», Paris, UNESCO, 85-87.
- Wertsch, J. V. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- West, J., Denton, K., & Reaney, L. (2001), «The kindergarten year: Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1988-99», Washington, DC, National Center for Education Statistics, Online at: www.nces.ed.gov/pubs2001/2001023.pdf. (as of July 31, 2006).

- Wood, E., & Attfield, J. (2006), *Play, learning and the early childhood curriculum*, London, Paul Chapman Publishing.
- Wurm, J. (2005), *Working in the Reggio Way: A beginner's guide for American teachers*, Washington, DC, NAEYC.
- Zaslow, M. (1991), «Variation in child-care quality and its implications for children», *Journal of Social Issues*, 47, 2, 125-139.

2ου κεφαλαίου

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου και οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005), «Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου - οικογένειας», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-84.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2006), «Αποτελεσματική εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στο ολόήμερο νηπιαγωγείο», στα πρακτικά διημερίδας με θέμα «*Το Ολόήμερο Νηπιαγωγείο*», Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΥΠΕΠΘ.
- Ivey, A. E., Gluckstern, N. B., & Bradford-Ivey, M. (1996), *Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Herbert, M. (1996), *Αντιμετώπιση προβλημάτων παιδιού και εφήβου*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Κιτσαράς, Γ. (1997), *Προσχολική παιδαγωγική*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Κοντοπούλου, Μ. (1998), «Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής», Θεσσαλονίκη, εκπαιδευτικό υλικό για τον Α' κύκλο ημερίδων με θέμα: «*Μέθοδοι Πρώτης Παρέμβασης*» (ΕΠΕΑΕΚ), Ομάδα Εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ.
- Κουρκούτας, Η. Ε., & Ελευθεράκης, Θ. Γ. (2008), «Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή επικοινωνίας γονέων - εκπαιδευτικών», στο: Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 6, σσ. 219-245, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996), *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, «Σύγχρονες Εκδόσεις».
- Lanfranchi, A. (1998), «Από τη σύγκρουση των πολιτισμών στη σύγκρουση της αναπηρίας: Πώς να συμβουλευτείς μια "ξένη" οικογένεια στην πρώτη παρέμβαση», Θεσσαλονίκη, εκπαιδευτικό υλικό για τον Α' κύκλο ημερίδων με θέμα: «*Μέθοδοι Πρώτης Παρέμβασης*» (ΕΠΕΑΕΚ), Ομάδα Εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ.
- Λιβανίου, Ε. (2004), *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*, Αθήνα, «Κέδρος».
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1998), *Συμβουλευτική ψυχολογία*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001), *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Μάνεσης, Ν. (2008), «Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς», στο: Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 6, σσ. 173-191, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008), «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων», στο: Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 6, σσ. 35-68, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003), «Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών», *Κίνητρο*, 5, 157-172.

- Molnar, A., & Lindquist, B. (1990), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Μπαμπάλης, Θ. (2006), «Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας στα πλαίσια του ολόημερου νηπιαγωγείου», στα πρακτικά διημερίδας με θέμα «*Το Ολόημερο Νηπιαγωγείο*», Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΥΠΕΠΘ.
- Μπεχράκη, Κ. (2002), *Σχολές γονέων. Εμπειρίες - προοπτικές*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008), «Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο», στο: Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 6, σσ. 69-96, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Μπρούζος, Α. (1998), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (2η έκδ.), Αθήνα, «Λύχνος».
- Μπρούζος, Α. (2003), «Συνεργασία σχολείου - γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004), «Συνεργασία σχολείου - οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 21-34.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999), *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, Αθήνα, «Τυπωθήτω».
- Πανταζής, Σ. Χ. (1995), «Ειδική εκπαίδευση των νηπιαγωγών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 35, 32-38.
- Παντίδης, Σ. (1995), «Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου», *Νέα Παιδεία*, 74, 67-77.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001), *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πολεμικός, Ν., & Κοντάκος, Α. (2002), *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τόμος Α', 5η έκδοση, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (υπό ετοιμασία), *Αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων*.
- Τζουριάδου, Μ. (2001), *Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, «Προμηθεύς».
- Φτιάκα, Ε. (2004), «Σχέσεις σχολείου - οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 67-85.
- Winnicott, P. (1995), *Συζητήσεις με τους γονείς*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Χρυσάφιδης, Κ. (2004), «Παιδαγωγικές απόψεις», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 37, 24-25.
- Ψάλτη, Α., & Γαβριηλίδου, Μ. (1991), «Συνεργασία γονέων - σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 59 & 60, 71-75 & 57-60.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Blamires, M., Robertson, C., & Blamires, J. (1997), *Parent teacher partnership*, London, David Fulton Publishers.
- Carey, N., Lewis, L., & Burns, S. (1998), *Parent involvement in children's education: Efforts by public elementary schools* (Report No. 98-032), Washington, DC, National Center for Education Statistics.
- Dardig, J., & Rasset, A. (1979), *Working with parents of handicapped children*, New Jersey, Merrill/Prentice Hall.
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1998), *The creative curriculum for early childhood*, Washington, DC, Teaching Strategies Inc.
- Dowling, E., & Osborn, E. (1985), *The family and the school*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Epstein, J. (1995), «School-family-community partnerships: Caring for the children we care», *Phi Delta Kappa*, 76, 701-712.

- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996), «Cognition and learning», in: D. Berliner & R. Calfee (eds), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46), New York, Macmillan.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991), «Research and practice in parent involvement», *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
- Heward, W. (1996), *Exceptional children* (5th ed.), New Jersey, Merrill/Prentice Hall.
- Hunter, L. (2003), «School Psychology: a public health framework III. Managing disruptive behavior in schools: the value of a public health and evidence-based perspective», *Journal of School Psychology*, 41, 39-59.
- Leaver, B. L. (1997), *Teaching the whole class*, Corwin Press.
- Moos, R. H., & Moos, B. (1986), *Family environment scale* (2nd ed.), Palo Alto, Consulting Psychology Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969), *The psychology of the child*, New York, Basic Books.
- Prashnig, B. (1994), «Don't teach me-let me learn!», *Education Today*, 94, 16-18.
- Pugh, G., & De Ath, E. (1989), *Working towards partnership in early years*, London, National Children's Bureau.
- Roffey, S. (2002), *School, behaviour & family: Frameworks for working together*, London, David Fulton.
- Rogoff, B. (1994), «Developing understanding of the idea of communities of learners», *Mind, Culture, and Activity*, 1 (4), 209-229.
- Schaffer, R. H. (1996), *Social development*, Oxford, Blackwell.
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000), «Changing the ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century», *School Psychology Review*, 29, 485-502.
- Symeou, L. (2002), «Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives», *The School Community Journal*, 12 (2), 7-34.
- Sonnenschein, P. (1981), «Parents and professionals: An uneasy relationship», *Teaching Exceptional Children*, 14, 62-65.
- Tomlinson, S. (1991), *Teachers and parents: Home-school partnerships*, London, Institute for Public Policy Research.
- Trusty, J. (1998), «Family influences on educational expectations of late adolescents», *The Journal of Educational Research*, 91 (5), 260-270.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

3ου κεφαλαίου

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, Α. (2006), «“Αναπτυξιακή προσέγγιση” και “Προσέγγιση της διαφοράς” στη νοητική καθυστέρηση: Παρουσίαση και αξιολόγησή τους», στο: Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη & Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 4, σσ. 175-196, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής (2004), Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Bell, D. (1991), «Αξιοκρατία και ισότητα», στο: Κελπανίδης, Μ. (επιμ.), *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 621-697.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004), «Εκπαιδευτικές πρακτικές – Ανάλυση έργου», στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τόμος Β', σσ. 251-265, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Βρυνιώτη, Κ. (1999), «Η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων/-αλισσών ως παράγοντας διαμόρφωσης ισότητας ευκαιριών κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα και στη Γερμανία», στα Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Ιωάννινα, 17-19/10/1997), Αθήνα, 611-625.
- Βρυνιώτη, Κ. (2000), *Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιου σχολείου στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Εμπειρική - συγκριτική προσέγγιση των απόψεων Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών*, διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ, έκδοση Πανεπιστημίου Αθηνών.

- Βρυνιώτη, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005), «Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 78-102.
- Βρυνιώτη, Κ. (2007), «Σχολική ένταξη και οικογένεια: Μια ερευνητική προσέγγιση των εμπειριών των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής από τη σκοπιά των γονέων», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, Αθήνα, 67-87.
- Vygotsky, L. S. (2000), *Νους στην κοινωνία*, Αθήνα, «Gutenberg».
- Γερμανός, Δ. (2006), «Αλλαγές στο σχολικό χώρο για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο ολοήμερο σχολείο», στο: Α. Γ. Κυρίδης, Ε. Τσακνίδου & Ι. Κ. Αρβανίτη (επιμ.), *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*, σσ. 185-226, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Γέρου, Θ. (1988), «Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός και οι αιτίες που τον προκαλούν», στα Πρακτικά του 1ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου με θέμα: «*Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ σήμερα*», ΓΓΛΕ-ΕΕΚ, Αθήνα.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ., & Δραγώνα, Θ. (1983), «Η σχολική ετοιμότητα – Ένα τεστ, μια έρευνα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2000), *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2001), *Αγωγή υγείας και σχολείο: Παιδαγωγική και βιολογική προσέγγιση*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Γουργιώτου, Ε. (2008), «Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο».
http://www.nip-olohmero.gr/frontoffice/_viewResource.asp?rid=125&cuser=&url=%2Fappdata%2Fdocuments%2Fpraktikes+metabasis%5FEFI+GOURGIWTOU%2Edoc
- Γρούσιος, Γ., Αλευριάδου, Α., & Τσορμπατζούδης Χ. (2003), «Μέτρηση και αξιολόγηση γραφο-κινητικών δεξιοτήτων: Σύγχρονες προσεγγίσεις», στο: Α. Ευκλείδη, Μ. Τζουριάδου & Α. Λεονταρή (επιμ.), *Ψυχολογία και εκπαίδευση, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 1, σσ. 179-190, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Cole, M., & Cole, S. (2003), *Η ανάπτυξη των παιδιών: Παιδική ηλικία*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Coleman, J. (1991), «Η έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών», στο: Κελπανίδης, Μ. (επιμ.), *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 427-448.
- Δήμου, Γ. (1983), «Προβλήματα και προοπτική ορθής εισαγωγής των μαθητών στο σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12.
- Gallahue, D. L. (2002), *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά*, μτφρ. - επιμ. Χρ. Ευαγγελινού, Α. Παπά, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Ζομπανάκης, Γ. (1970), «Το πρόβλημα της σχολικής ωριμότητας», *Σχολείο και Ζωή*, 10, 409-412.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Husén, T. (1992), *Η αμφισβήτηση του σχολείου*, Αθήνα, «Προτάσεις».
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), (2004), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Καμπούρογλου, Μ. (2003), Υποδείξεις ειδικά σχεδιασμένες για τους εκπαιδευτικούς: Εξατομικευμένο πρόγραμμα / αλλαγές / προσαρμογές / υποστηρικτική λίστα ελέγχου, στα: Δοκίμια επιμόρφωσης (ΕΠΕΑΕΚ), «*Αναδόμηση – Τι ξέρουμε για τον αυτισμό*», Αθήνα, Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
- Κιτσαράς, Γ. (2001²), *Προσχολική παιδαγωγική*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Μ., & Κορομηλάς, Σ. (1991), *Πρόληψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Το πρόγραμμα έρευνας-δράσης στα δημοτικά σχολεία του Δήμου Ελευσίνας*, Αθήνα.
- Κοντοπούλου, Μ. (1998), «Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής», στο: Εκπαιδευτικό υλικό για τον Α΄ κύκλο ημερίδων με θέμα: «*Μέθοδοι πρόιμης παρέμβασης*» (ΕΠΕΑΕΚ), Θεσσαλονίκη, Ομάδα Εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ.
- Κούγιαλη, Γ. (1997), *Ψυχοκινητικές δραστηριότητες για νήπια και προνήπια*, Αθήνα, Καστανιώτης.

- Κυρίδης, Α. (1996), *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης της*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2003), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα, «Νήσος», Εταιρεία Μελέτης των Επισημών του Ανθρώπου.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998), *Η σχολική τάξη*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μαυρικάκη, Ε. (2006), «Η αγωγή υγείας στο ολόημερο δημοτικό σχολείο», στο: Α. Γ. Κυρίδης, Ε. Τσακιρίδου & Ι. Κ. Αρβανίτη (επιμ.), *Το ολόημερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*, σσ. 149-160, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., και Πομώνης, Μ. (2006), *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη*, Αθήνα, «Μεταίχιμο».
- Μπουζάκης, Σ., & Γεωργογιάννης, Π. (1991), *Σχολική ένταξη*, Αθήνα, Συμυρωτάκης.
- Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000), *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1982), «Η ηλικία εισαγωγής στο σχολείο και οι θλιβερές επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», *Σύγχρονα Θέματα*, 18.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1989), «Τα μικρά της Α΄ δημοτικού: Οι πιθανές ψυχολογικές δυσκολίες στην τάξη και στη μάθηση», *Ανοιχτό Σχολείο*, 25, 13-16.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. κ.ά. (1988), «Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες, σχέσεις νοητικής εξέλιξης, αναγνωστικής και αριθμητικής επίδοσης με σχολική αποτυχία», *Ψυχολογικά Θέματα*, 1, 28-40.
- Πανταζής, Σ. (1991), «Προβλήματα μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, 45-58.
- Πανταζής, Σ. (1997), «Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5½ χρόνων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, 26-34.
- Πανταζής, Σ. (1997), «Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5½ χρόνων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, 32-39.
- Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*, Αθήνα, «Ελληνικά Γράμματα».
- Παπαντωνίου, Α. κ.ά. (2004), «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», *Μακεδόν*, 13, 43-56.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003), *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Uri Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τόμος Α΄: *Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Πορίσματα διήμερης παιδαγωγικής συνάντησης, θέμα: «Από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό» (1989), *Ανοιχτό Σχολείο*, 24, 15-25 και 31.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2007), «Κοινωνία και κοινωνικοποίηση», στο: ΟΕΠΕΚ, ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Συσχετισμός οικογενειακού - κοινωνικού - πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού», για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 143-162.
- Πυργιωτάκης, Ι., & Κανάκης, Ι. (επιμ.), (1992), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα;*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Σιβροπούλου, Ε. (2006), «Οργάνωση διηλικιακών ομάδων εργασίας στο ολόημερο σχολείο και καλλιέργεια αξιών», στο: Α. Κυρίδης, Κ. Τσακιρίδου και Ι. Αρβανίτη (επιμ.), *Το ολόημερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός, 87-110.
- Σούλης, Σ. (2008), *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη – Παιδαγωγική της ένταξης*, Αθήνα, «Gutenberg».
- Σουμέλης, Κ. (1996), «Σχολική αποτυχία: Προβληματική και γενική επισκόπηση», στα Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου για τη σχολική αποτυχία, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταματιάδης, Π. (2003), «Διαταραχές αδρής κινητικότητας σε παιδιά με κινητική αναπηρία», στο: Δοκίμιο επιμόρφωσης (ΕΠΕΑΕΚ), «Πρόσβαση», Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών.

- Σωτηρίου, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003), «Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», *Ψυχολογία*, 10, 1, 96-118.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (1998), «Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: Οι απόψεις των νηπιαγωγών», στο: Εκπαιδευτικό υλικό για τον Α΄ κύκλο ημερίδων με θέμα: «Μέθοδοι πρόωμης παρέμβασης» (ΕΠΕΑΕΚ), Θεσσαλονίκη, Ομάδα Εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ.
- 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.
- Τοκμακίδου, Ε. (2005), *Εκτίμηση των δυσκολιών μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ως μία πολυεπίπεδη διαδικασία*, διπλωματική εργασία ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.
- Τοκμακίδου, Ε., & Κέζου (2008), «Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου μέσα από τη συνεργασία και την κοινή δράση των εκπαιδευτικών», υπό δημοσίευση στα Πρακτικά ΕΤΕ ΑΔ.
- Τσαπακίδου, Α. (2006), «Ο ρόλος της κινητικής δραστηριότητας, του παιχνιδιού και του αθλητισμού στο ολοήμερο σχολείο», στο: Α. Γ. Κυριδής, Ε. Τσακίριδου & Ι. Κ. Αρβανίτη (επιμ.), *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*, σσ. 133-148, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2006), «Οδηγός της νηπιαγωγού», *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημοουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, <http://zeus.pi-schools.gr/dimotiko/>, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ (2008), Κεντρικό επιμορφωτικό σεμινάριο στελεχών της εκπαίδευσης. Εισηγήσεις σε ημερίδα με θέμα «Το ολοήμερο νηπιαγωγείο», Αθήνα, 24/1/2008.
- ΥΠΕΠΘ - Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΕ (30/1/2008), Εγκύκλιος με θέμα: «Εφαρμογή του προγράμματος των καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο».
- ΥΠΕΠΘ - ΕΥΕ ΚΠΣ (15/5/2008), Εγκύκλιος με θέμα: «Εκπόνηση μελετών και εκθέσεων αξιολόγησης για την εφαρμογή του προγράμματος των καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο».
- Φτιάκα, Ε. (2004), «Σχέσεις σχολείου - οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 67-85.
- Χριστιάς, Ι. (1970), «Η σχολική ωριμότης ως ψυχολογικόν και παιδαγωγικόν πρόβλημα», *Σχολείο και Ζωή*, 2, 49-57.
- Χριστιάς, Ι. (1970), «Η σχολική ωριμότης ως ψυχολογικόν και παιδαγωγικόν πρόβλημα», *Σχολείο και Ζωή*, 3, 105-117.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2004), *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Alevriadou, A., & Grouios, G. (2007), «Distractor interference effects and identification of safe and dangerous road-crossing sites by children with and without mental retardation», in: E. B. Heinz (ed.), *Mental Retardation Research Advances*, pp. 75-87, New York, Nova Press.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2005), *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*, 5th ed, New York, NY, Thomson.
- Anderson, R. (1993), «The need to modify health education programs for the mentally retarded and developmentally disabled», *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5, 95-108.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986), «Mechanical behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children», *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Beelman, W. (2002), «Normative soziale Übergänge im Kindesalter: Differentielle Anpassungsverläufe bei Eintritt in den Kindergarten, die Grundschule oder die weiterführende Schule», *Beitrag zum 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) in Jena*, 24-28.09.2000.
- Belsky, J., & Mackinnon, C. (1994), «Transition to school: Development trajectories and school experiences», *Early Education and Development*, 5, 2, 106-119.

- Bennett, J. (2004), *Curriculum issues in national policy making*, Paris, OECD/Malta, EECERA.
- Bloom, B. S. (1964), *Stability and change in Human Characteristics*, New York.
- Brault, L. (2005), *Handbook on transitions from early childhood special education programs*, CDE.
- Bronfenbrenner, U. (1993), *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Brooker, L. (2005), «Learning to be a child: Cultural diversity and early years ideology», in: Yelland (ed.), *Critical issues in early childhood education*, Maidenhead, Open University Press/McGraw-Hill.
- Brooker, L. (2002), *Starting school: Young children learning cultures*, Buckingham, Open University Press.
- Broström, S. (2002), «Communication and continuity in the transition from kindergarten to school», in: H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London, Routledge Falmer, 52-63.
- Broström, S. (2003), «Transition from kindergarten to school in Denmark: Building bridges», in: Broström, S. & Wagner, J. (eds), *Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school*, Aarhus, DK, systime, 39-74.
- Broström, S. (2007), «Transitions in children's thinking», in: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (eds), *Informing transitions in the early years*, London, Open University Press, 61-73.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003), *Auf den Anfang kommt es an!*, Weinheim und Basel, Beltz.
- Burgener Woeffray, A. (1996), *Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik*, Bern, Stuttgart, Wien, Verlag Paul Haupt.
- Carle, U., & Samuel, A. (2006), *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung*, Bremen, Universität.
- Carle, U., & Wehrmann, Il. (2006b), «Gemeinsame Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen», in: Diller, A. & Rauschenbach, Th. (hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenbildung*, München, Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Carle, U., & Daiber, B. (2008), *Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule*, Hohengehren, Schneider Verlag.
- Carpenter, B. (2005), «Early childhood intervention: Possibilities and prospects for professionals, families and children», *British Journal of Special Education*, 32, 176-183.
- Carr, M. (2007⁶), *Assessment in early childhood settings. Learning stories*, London, SAGE.
- Clark, Ch. (2007), «Parent involvement in the transition to school», in: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (eds), *Informing transitions in the early years*, London, Open University Press, 120-136.
- Cleave, S., Jowett, S., Bate, M. (1982), *And So To School: a study of continuity from pre-school to infant school*, Berkshire, NFER-Nelson.
- Cowen, E. L. et al. (1993), «Follow-up study of young stress-affected and stress-resilient urban children», in: *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Dahlberg, G. (2004), «Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive», in: Fthenakis, W. & Oberhuemer, P. (hrsg.), *Frühpädagogik international*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 13-30.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003), *Beyond quality in early childhood and care*, London and New York, Routledge Falmer.
- Demetriou, A., Shayer, M., & Efklides, A. (1992), *Neo-Piagetian theories of cognitive development*, London, Routledge.
- Dippelhoffler-Stiem, B., & Wolf, B. (hrsg.), (1997), *Ökologie des Kindergartens*, Weinheim und München, Juventa.
- Diskowski, D. u.a. (hrsg.), (2006), *Übergänge gestalten*, Weimar-Berlin, Verlag das netz.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999), «Starting School: What Do the Children Say», *Early Child Development and Care*, 159, 107-119.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001), «Starting School: Effective Transitions», *Early Childhood Research and Practice*, 3, 2.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007), «Children's transitions to school: changing expectations», in: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (eds), *Informing transitions in the early years*, London, Open University Press, 92-104.

- Downer, J., Driscoll, K., & Pianta, R. (2006), «Transition from Kindergarten to first Grade», in: Gullo, D.-F. (ed.), *K- Today: Teaching and learning in the kindergarten year*, Washington, DC, National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 151-160.
- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2002), «Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years», in: H. Fabian, A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London and New York, Routledge Falmer, 146-154.
- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007), *Informing transitions in the early years*, Berkshire, Open University Press.
- Dunlop, A.-W. (2004), «Das Kind im Mittelpunkt: Frühpädagogische Curricula in Schottland», in: Fthenakis, W. & Oberhuemer, P. (hrsg.), *Frühpädagogik international*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 255-268.
- Edwards, D. (1999), «Public Factors That Contribute to School Readiness», *Early Childhood Research & Practice*, 1, 2, <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/edwards.html>.
- Einarsdóttir, J. (2003a), «When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the elementary school», *European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph No. 1*, «Transitions», 35-49.
- Einarsdóttir, J. (2003b), «Charting a smooth course: Transition from playschool to primary school in Iceland», in: Broström, S. & Wagner, J. (eds), *Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school* (pp. 101-127), Aarhus, DK, systime.
- Einarsdóttir, J. (2007), «Children's voices on the transition from preschool to primary school», in: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (eds), *Informing transitions in the early years*, London, Open University Press, 74-91.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998), «Facilitating the transition to the first grade: the nature of transition and research on factors affecting it», *The Elementary School Journal*, 98, 4, 351-364.
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (eds), (2002), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, London, New York, Routledge Falmer.
- Fabian, H. (2002a), *Children starting school. A guide to successful transition and transfers for teachers and assistants*, London, David Fulton Publishers.
- Fabian, H. (2002b), «Empowering children for transitions», in: H. Fabian, A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London and New York, Routledge Falmer, 123-134.
- Faust-Siehl, G., & Portmann, R. (hrsg.), (1995), *Die ersten Wochen in der Schule*, Frankfurt am Main, Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Faust-Siehl, G., & Speck-Hamdan, A. (hrsg.), (2001), *Schulanfang ohne Umwege*, Frankfurt am Main, Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Faust, G., Götz, M., Hacker, H., Roßbach, H.-G. (hrsg.), (2004), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Filipp, H.-S. (1995), *Kritische Lebensereignisse*, Weinheim, Beltz.
- Filipp, H.-S. (1995), «Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse», in: H.-S. Filipp (ed.), *Kritische Lebensereignisse* (pp. 3-52), Weinheim, Beltz.
- Fontaine, N., Torre, L., Grafwallner, R. (2006), «Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk», *Early Child Development and Care*, 176, 99-109.
- Friedrichs, J. (1990), *Methoden empirischer Sozialforschung*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Fthenakis, W. (1979), «Aktivitäten des Europarates im Bereich des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule», in: Wehrfritz (hrsg.), *Kooperation Elementar- und Primarbereich*, Rodach bei Coburg, Wehrfritz, 9-38.
- Fthenakis, W., & Textor, M. (hrsg.), (1998), *Qualität von Kinderbetreuung*, Weinheim und Basel, Beltz.
- Fthenakis, W. E. (1998), «Family transitions and quality in early childhood education», *European Early Childhood Education Research Journal*, 6, 5-17.
- Fthenakis, W. (hrsg.), (2003), *Elementarpädagogik nach PISA*, Freiburg, Basel, Wien, Herder.
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005), «Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in vivo or video modeling and reinforcement contingencies», *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 545-556.

- Germeten, S. (1999), *Early childhood education in Norway after reform 97: Starting school, end of play?*, Paper presented to the 21st ICCP in Oslo 15-17.09.1999.
- Griebel, W., & Niesel, R. (1999), *From kindergarten to school: A transition for family*, Paper presented to the 9th EECERA Conference in Helsinki, Finland, 1-4 September.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002), «Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers», in: H. Fabian, A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London and New York, Routledge Falmer, 64-75.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004), *Transitionen*, Weinheim, Beltz.
- Grossmann, W. (1987), *Kindergarten*, Weinheim, Beltz.
- Guralnick, M. (1995), «Peer-related social competence and inclusion of young children», in: Nadel, L. & Rosenthal, D. (eds), *Down syndrome: Living and learning in the community*, pp. 146-167, New York, Wiley.
- Hacker, H. (1992), *Vom Kindergarten zur Grundschule*, Bad Heilbrunn/Obb, Klinkhardt.
- Hobson, R. P., Ouston, R. P., & Lee, A. (1989), «Naming emotions in faces and voices: Abilities and disabilities in autism and mental retardation», *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 237-250.
- Hopf, A., Zill-Sahm, Y., Franken, B. (2004), *Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang*, Weinheim, Beltz.
- Horn, H.-A., & Thiemel, F. (1982), «Zur Entwicklung von Kindergarten und Grundschule in ihrem Verhältnis zueinander», in: Horn, H.-A. (hrsg.), *Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen*, Frankfurt a.M. Arbeitskreis Grundschule.
- Hughes, J. (1973), *The slow learner in your class*, London, Nelson.
- Johansson, I. (2002), «Parents' views of transition to school and their influence in this process», in: Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (eds), (2002), *Transitions in the early years*, London, New York, Routledge Falmer, 76-86.
- Joseph, J. M. (1994), *The resilient child. Preparing today's youth for tomorrow's world*, New York, Plenum press.
- Kagan, S. L., & Newman, M. J. (1998), «Lesson from three decades of transition research», *Elementary School Journal*, 98, 4, 365-379.
- Kakavoulis, A. (1997), «Continuity in early childhood education: Transition from pre-school to school», in: *International Journal of Early Years Education*, 2, 1, 41-51.
- Kammermeyer, G. (2000), *Schulfähigkeit*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Kienig, A. (2002), «The importance of social adjustment for future success», in: Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (eds), (2002), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, London, New York, Routledge Falmer, 23-37.
- Kotsmanidis, Th. (1978), *Schulreifetest in Griechenland*, διδακτορική διατριβή, Universität München.
- Kreppner, K. (2002), «Zur Bedeutung der Transitionskompetenz in Familien für das Vermeiden oder Entstehen von Pathologien im Verlauf der individuellen Entwicklung», in: B. Rollet & H. Werneck (hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie für Familien*, Göttingen, Hogrefe, 33-45.
- Ladd, G. (1990), «Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment», *Child Development*, 61, 4, pp. 1.081-1.100.
- La Paro, K., Pianta, R., & Cox, M. (2000), «Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices», *Elementary School Journal*, 101, 1, 63-78.
- Lazarus, R. S. (1995), «Stress und Stressbewältigung – Ein Paradigma», in: Filipp, S.-H., *Kritische Lebensereignisse*, Weinheim, Beltz, 198-232.
- Lerner, J., Lowenthal, B., & Egan, R. (1998), *Preschool children with special needs*, Boston, Allyn & Bacon.
- Leu, H. R. u.a. (2007), *Bildungs - und Lerngeschichten*, Weimar-Berlin, Verlag das netz.
- Lin, H.-J. et al. (2003), «Kindergarten teachers' views of children's readiness for school», *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- Lord, C. (1993), «Early social development in autism», in: Schopler, E. (ed.), *Preschool issues in autism*, pp. 147-165, New York, Plenum.
- Magione, P., & Speth, T. (1998), «The transition to elementary school», *Elementary School Journal*, 98, 381-397.

- Margetts, K. (2000), «Indicators of children's adjustment to the first year of schooling», *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 7, 1, 20-30.
- Margetts, K. (2002), «Planning transition programmes», in: H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London, Routledge Falmer, 111-122.
- Margetts, K. (2003), «Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under», *European Early Childhood Education Research Monograph No. 1*, «Transitions», 5-14.
- Margetts, K. (2007), «Understanding and supporting children: shaping transition practices», in: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (eds), *Informing transitions in the early years*, London, Open University Press, 107-119.
- Meisels, S. J. (1999), «Assessing readiness», in: *The transition to kindergarten*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- National Educational Goals Panel (1998), *Ready Schools*, Washington, DC, US Government Printing Office.
- Neuman, M. (2002), «The wider context. An international overview of transition issues», in: H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London, Routledge Falmer, 8-22.
- New, R. (2004), «Kultur und curriculum: Reflexionen über "entwicklungsangemessene Praxis" in den USA und Italien», in: Fthenakis, W. & Oberhuemer, P. (hrsg.), *Frühpädagogik international*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 31-56.
- Nickel, H. (1990), «Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive», *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 37, 217-227.
- Nutbrown, C. (2004), «Kinderrechte: ein Grundstein frühpädagogischer Curricula», in: Fthenakis, W. & Oberhuemer, P. (hrsg.), *Frühpädagogik international*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 117-127.
- Oberhuemer, P. (2004), «Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive», in: Fthenakis, W. & Oberhuemer, P. (hrsg.), *Frühpädagogik international*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 358-383.
- Oberhuemer, P. (2006), «Von der Kita zur Schule: Bildungspolitische Initiativen in Europa», in: Diskowski, D. u.a. (hrsg.), *Übergänge gestalten*, Weimar-Berlin, Verlag das netz, 48-53.
- OECD (1998), *Early Childhood Education and Care Policy: Proposal for a Thematic Review; major issues, analytical framework and operating procedures*, DEELS/ED (98) 2, Paris.
- OECD (2001), *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*, Paris, Organization for Economic Co-Operation and Development.
- OECD (2006), *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*, Paris, Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Oerter, R. (1995), «Kultur, Ökologie und Entwicklung», in: Oerter, R. & Montada, L. (hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim, Beltz, 84-127.
- Olbrich, E. (1995), «Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen?», in: Philipp, S.-H., *Kritische Lebensereignisse*, Weinheim, Beltz, 123-138.
- Paetzold, B. (1988), *Familie und Schulanfang*, Bad Heilbrunn/Obb, Julius Klinkhardt.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993), «Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer acceptance and feelings of loneliness and dissatisfaction», *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Peters, S. (2000), «Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school», *Tenth European Early Childhood Research Association Conference*, London, 29 August - 1 September.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996), *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*, New York, Routledge, Kegan-Paul.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufmann, S. E., & Cox, M. J. (1999), *The transition to kindergarten*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C. et al. (1999), «Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results on a national survey», *Elementary School Journal*, 100 (1), 71-86.
- Pianta, R. C. et al. (2001), «Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention», *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 117-132.

- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003), *Successful kindergarten transition*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- Pramling, I. (2004), «Demokratie: Leitprinzip des vorschulischen Bildungsplans in Schweden», in: Fthenakis, W. & Oberhuemer, P. (hrsg.), *Frühpädagogik international*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 161-173.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998), «The transition to school opportunities and challenges for children, families, educators, and communities», *The Elementary School Journal*, 98, 4, 293-295.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1994), «The transition to school: Why the first few years matter for a lifetime», *Phi Delta Kappa*, 76, 3, 194-198.
- Ramey, S. et al. (1998), «Perspectives of former head start children and their parents on school and the transition to school», *Elementary School Journal*, 98 (4), 311-328.
- Rimm-Kaufmann, S. E., & Pianta, R. C. (2000), «An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 5, 491-511.
- Rimm-Kaufmann, S. E., & Pianta, R. C., Cox, M. J. (2000), «Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten», *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 147-166.
- Rimm-Kaufmann, S. E., & Pianta, R. C. (1999), «Patterns of family involvement in preschool and kindergarten», *School Psychology Review*, 28, 3, 426-438.
- Rondal, J. A., Hodapp, R. M., Soresi, S., Dykens, E. M., & Nota, L. (2004), *Intellectual disabilities, genetics, behaviour and inclusion*, London and Philadelphia, Whurr Publishers Ltd.
- Sharpe, P. J., & Gan, L. G. (2000), «Aspects of adjustment to primary schools. Some guidelines for teachers and parents», in: C. Tan-Niam & M. L. Quah (eds), *Investing in our future: The early years*, Singapore, McGraw Hill, 242-257.
- Sharpe, P. J. (1991), «Parental involvement in pre-schools: Parents' and teachers' perceptions of their roles», *Early Child Development and Care*, 71, 53-62.
- Shore, R. (1998), *Ready schools*, Washington, DC, National Education Goals Panel.
<http://www.negp.gov/Reports/readysch.pdf>.
- Sinson, J. C., & Wetherick, N. E. (1981), «The behavior of children with Down syndrome in normal playgroups», *Journal of Mental Deficiency Research*, 25, 113-120.
- Siraj-Blatchford, I. et al. (2002), *Research effective pedagogy in the early years*, DfES Research Report 356, London, DfES.
- Siraj-Blatchford, I. et al. (2005), Das Projekt «The Effective Provision of Pre-school Education»: Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE, in: Hammes-Di Bernardo & Hebenstreit-Müller, S. (hrsg.), (2005), *Innovationsprojekt Frühpädagogik*, Hohengehren, Schneider.
- Smith, A. (2004), «Vielfalt statt Standardisierung», in: Fthenakis, W. & Oberhuemer, P. (hrsg.), *Frühpädagogik international*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stephenson, M., & Parsons, M. (2007), «Expectations: effects of curriculum change as viewed by children», in: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (eds), *Informing transitions in the early years*, London, Open University Press, 137-148.
- Stöckli, G. (1992), «Schulische Übergänge und Emotionen in der Eltern-Kind-Beziehung», *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 116-124.
- Stöckli, G. (1998), *Vom Kind zum Schüler: zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel «Schuleintritt»*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I. (2003), *Assessing quality in the early years*, London, Trentham Books.
- Taggart, B., Sammons, P., Smees, R., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Elliott, K., & Lunt, I. (2006), «Early identification of special educational needs and the definition of “at risk”: The early years transition and special educational needs project», *British Journal of Special Education*, 33, 40-45.
- Thompson, B. (1975), «Adjustment to school», *Educational Quarterly*, 17 (2), 128-136.
- Tietze, W. (1973), *Chancengleichheit bei Schulbeginn*, Düsseldorf.
- Tietze, W. (1993), «Vorschulische Erziehung in den Ländern der EG», in: Schleicher, K. (hrsg.), *Zukunft der Bildung in Europa: nationale Vielfalt und europäische Einheit*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 217-241.

- Tietze, W. (hrsg.), (1998), *Wie gut sind unsere Kindergärten?*, Berlin, Luchterhand.
- Tietze, W., Rossbach, H. G., Grenner, K. (2007), *Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*, Berlin, Scriptor.
- TransKigs: *Den Übergang Kindergarten – Grundschule gestalten: Kooperationsnetzwerke aus NRW stellen sich vor*, Dokumentation Erster Projektantrag 03/02/2007, Köln (CD).
- Vorbeck, M. (1997), «Bildungsforschung und besonders Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa-für Europa», in: *Vergleichende Erziehungswissenschaft Herausforderung - Vermittlung - Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag (1)*, Frankfurt/Main, Böhlau, 282-297.
- Vrinioti, K. (2003), «Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Primarschule in Deutschland (Hessen) und in Griechenland. Eine empirisch-komparative Untersuchung der Einstellungen und der Zusammenarbeit von Kindergartenerzieher(inne)n und Primarschullehrer(inne)n in beiden Ländern», *Tertium Comparationis*, 9 (2), 139-161.
- Vrinioti, K., & Matsagouras, E. (2005), *The transition from kindergarten to school: Social life and learning in the school class from the perspective of the beginners*.
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/150041.htm>
- Walper, S., & Roos, J. (2001), «Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie», in: Faust-Siehl, G. & Speck-Hamdan, A. (hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege*, Frankfurt am Main, Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule, 30-52.
- Welzer, H. (1993), *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*, Tübingen, edition discord.
- Wustmann, C. (2003), «Was Kinder stärkt: Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis», in: Fthenakis, W. (hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA*, Freiburg, Basel, Wien, Herder, 106-135.
- Yeboah, D. A. (2002), «Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature», *Early Years*, 22, 51-68.



ISBN (set): 978-960-98511-0-7



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡ.
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ




Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

