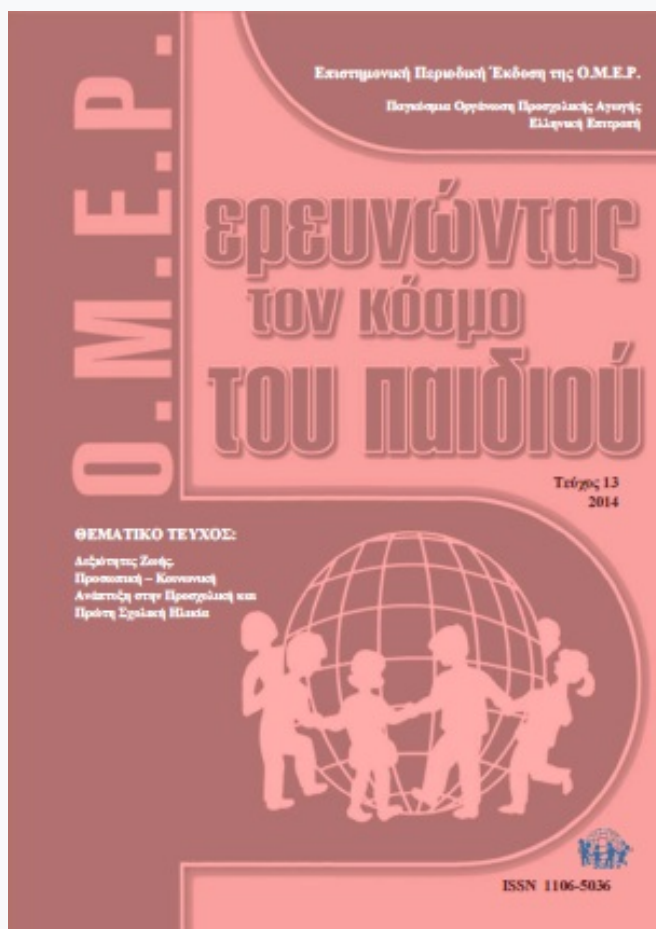


Investigating the child's world

Vol 13 (2014)

Special Issue



THE REGULATORY FRAMEWORK FOR ORGANIZING THE EDUCATIONAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN: OBSTACLES AND SUSPENSION IN PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

Άννα – Καλλιόπη Μαυρογιώργου (Anna - Kaliopi Mavrogiorgou)

doi: [10.12681/icw.17967](https://doi.org/10.12681/icw.17967)

Copyright © 2018, Investigating the child's world



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Μαυρογιώργου (Anna - Kaliopi Mavrogiorgou) Ά. – Κ. (2014). THE REGULATORY FRAMEWORK FOR ORGANIZING THE EDUCATIONAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN: OBSTACLES AND SUSPENSION IN PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS. *Investigating the child's World*, 13, 300–308. <https://doi.org/10.12681/icw.17967>

ΤΟ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ : ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιάσουμε ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, που αναφέρονται στο ιδεολογικό περιεχόμενο των αξιών, των στάσεων, των αντιλήψεων και προτύπων, που προτείνονται να πλαισιώνουν ή και να αντανακλώνται στους στόχους των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ενδιαφέρει να συνδέσουμε το περιεχόμενο συγκεκριμένων κυρίαρχων αξιών και στάσεων, που αποτυπώνονται στο Α.Π. με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Βασική ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι στόχοι των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται στο Α.Π. για το νηπιαγωγείο, προωθούν και προβάλλουν συγκεκριμένες κυρίαρχες στάσεις, αξίες και πρότυπα πολίτη, που ευνοούν την πειθαρχία, την «τάξη» και τη συμμόρφωση και συμβάλλουν στη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων. Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης θα μας απασχολήσει η προβολή της «ορθότητας» και του «σωστού» η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα του σχολικού συστήματος αξιών, στάσεων και προτύπων και αφορά στο σύνολο σχεδόν των δεξιοτήτων και στάσεων, που καλούνται τα νήπια να διαμορφώσουν. Υλικό ανάλυσης αποτέλεσαν τα ισχύοντα κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (2004-2006) αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο, τα καθοδηγητικά κείμενα (Βιβλίο της νηπιαγωγού) και το σύνολο των νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η τεχνική που ακολουθήσαμε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ο καταληκτικός ισχυρισμός που διατυπώνουμε με βάση τις σχετικές αναλύσεις που γίνονται στο χώρο νευροεπιστημών είναι ότι η προβολή της «ορθότητας» και του «σωστού», στο βαθμό που προσδιορίζει ασφικτικά την οργάνωση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, παρεμποδίζει, αναστέλλει ή δεν ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του εγκεφάλου και κατ'επέκταση την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των νηπίων.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Κανονιστικό πλαίσιο, ορθότητα, πειθαρχία, υπακοή, ανάπτυξη εγκεφάλου, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη

THE REGULATORY FRAMEWORK FOR ORGANIZING THE EDUCATIONAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN: OBSTACLES AND SUSPENSION IN PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

ABSTRACT

In this article we present some research data referring to the ideological content of values, attitudes, perceptions and norms, proposed to be framed and reflected in the goals of the educational activities. It is interesting to connect specific values and attitudes, which are reflected in kindergartens' official curriculum to personal and social development of preschoolers. Basic research hypothesis is that the goals of the educational activities proposed in kindergartens' official curriculum, promote certain prevailing attitudes, values, behavioral and social standards so as to reinforce discipline, "order" and conformity, and contribute to the reproduction of existing social relations. According to our research data correctness and right is an essential component of the education system of values, attitudes and standards relating to almost all the skills and attitudes that are required from preschoolers to develop. The material for analysis consists of the kindergarten curricula in use, during the survey period (2004-2006), guidance documents and all laws, presidential decrees, ministerial decisions and circulars relating to the organization and operation of the kindergarten in Greece. The technique followed is the qualitative content analysis. The main conclusion made, in connection to some interesting findings in the field of neuroscience, is that promoting correctness and the right, as the prevailing principle in organizing activities in kindergarten, obstruct, suspend or do not contribute to all-round development capabilities of the brain and therefore the social and personal development of preschoolers.

KEY WORDS

Official curriculum, correctness, discipline, obedience, brain development, social and personal

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Το συνέδριο αυτό γίνεται σε μια δύσκολη χρονική συγκυρία. Έχει την αίσθηση κανείς ότι βρισκόμαστε σε μια «ζώνη θυέλλης», με έντονες κοινωνικές κινητοποιήσεις για την προάσπιση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της παιδείας. Η κυβερνητική εξουσία με τις πολιτικές επιτήρησης των μνημονίων

και τις «υποσχέσεις» φόβου και αβεβαιότητας επιβάλλει τη διάλυση των εργασιακών σχέσεων, την εντατικοποίηση των πειθαρχικών ελέγχων, περικοπές μισθών, την περιστολή των δημοκρατικών δικαιωμάτων και, εν γένει, τον ενταφιασμό του κράτους πρόνοιας. Υποθέτουμε πως ένα συνέδριο που έχει ως θέμα του την «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων» δεν είναι δυνατόν να παραβλέψει τις αναστολές και τα μεγάλα εμπόδια που βάζει σε αυτό, αντικειμενικά, η συγκεκριμένη κρίση και η αντίστοιχη πολιτική, που σχεδιάζεται και ασκείται για την αντιμετώπισή της.

Οι εξελίξεις αυτές φέρουν, με ιδιαίτερη οξύτητα, στο προσκήνιο πολλά ζητήματα, που έχουν να κάνουν με τις κοινωνικές λειτουργίες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, σήμερα, σε συνθήκες φτώχειας, ανεργίας και κοινωνικής εξαθλίωσης. Το νηπιαγωγείο δεν εξαιρείται μέσα σε μια τέτοια κρίση. Αποτελεί την πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα, που παρεμβάλλεται στη μετάβαση των νηπίων από το πεδίο των στενών οικογενειακών σχέσεων στο πεδίο των ευρύτερων και σύνθετων κοινωνικών σχέσεων.

Στην όλη συζήτηση για το ρόλο της προσχολικής αγωγής, το νηπιαγωγείο έχει προβληθεί ευρύτατα ως θεσμός, που προσφέρεται και στοχεύει στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των νηπίων. Συνήθως, τα ζητήματα που τίθενται εστιάζονται αποκλειστικά σε παιδαγωγικές στρατηγικές και διδακτικές πρακτικές για την αποτελεσματικότερη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών, στάσεων και προτύπων. Σήμερα αναγνωρίζεται καθολικά η σημασία του. Διαθέτει ευρύτερα περιθώρια σχετικής αυτονομίας, σε σύγκριση με το δημοτικό και το Γυμνάσιο/Λύκειο. Αυτό προσφέρεται, ιδιαίτερος, για την άσκηση «τοπικών» εκπαιδευτικών πολιτικών προσαρμοσμένων στα ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του. Σε έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006) τονίζεται ότι η προσχολική εκπαίδευση προσφέρεται για υψηλά ποσοστά απόδοσης σε όλη τη διάρκεια μαθησιακή πορεία και ότι έλλειψη επενδύσεων σε μικρή ηλικία έχει ως συνέπεια να χρειάζονται πολύ υψηλότερες διορθωτικές δαπάνες σε μεταγενέστερες φάσεις της ζωής, όπως π.χ. για τις πολιτικές καταπολέμησης της εγκληματικότητας, πολιτικές υγείας, ανεργίας, πρόνοιας, κ.ά. Στην έκθεση ρητά τονίζεται ότι η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση έχει παρουσιάζει υψηλότερες επιδόσεις και καλούνται τα κράτη-μέλη να επενδύσουν περισσότερους πόρους στην προσχολική εκπαίδευση για τη διαμόρφωση της βάσης για διαβίου μάθηση, την καταπολέμηση φαινομένων σχολικής διαρροής και την επιδίωξη της ισότητας ως προς τα αποτελέσματα. Αν και είναι φανερό ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως επένδυση, αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές σημαίνουν ότι το νηπιαγωγείο προσφέρεται για συγκροτημένες πολιτικές έγκαιρης προληπτικής και αντισταθμιστικής παρέμβασης, για την άμβλυση φαινομένων σχολικής αποτυχίας, υποεπίδοσης, διαρροής και εγκατάλειψης. Οι πολιτικές προληπτικής παιδαγωγικής παρέμβασης προσφέρονται, κατά προτεραιότητα, για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, καθώς είναι πιο ευάλωτα στη σχολική αποτυχία. Οι δειλές και καθυστερημένες απόπειρες για καθιέρωση υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και για καθιέρωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ενδεχομένως, υποδηλώνουν την αναγνώριση της σημασίας που έχει η προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αυτά τα ζητήματα είναι, οπωσδήποτε, σημαντικά. Απουσιάζουν, ωστόσο, από τη σχετική συζήτηση θέματα, που συνδέονται με το ιδεολογικό περιεχόμενο και την «πρακτική ιδεολογία» που αντανακλώνται στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και που ασκούν σημαντικές επιδράσεις στη διαδικασία προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων. Πολύ περισσότερο, απουσιάζουν αναλύσεις, που εντοπίζουν εμπόδια και αναστολές στη φυσιολογική προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Σε προηγούμενη ανακοίνωσή μας είχαμε παρουσιάσει τα αποτελέσματα σχετικής έρευνάς μας που είχε ως υπόθεση ότι *οι μορφές οργάνωσης των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο υποδηλώνουν και εγγράφουν ένα σύνολο κανόνων, όρων, περιορισμών και πρακτικών που συνδέονται με την άσκηση ελέγχου, την ιεραρχική επιτήρηση, τη διασφάλιση της «τάξης» και την πειθαρχία*. Η ανάλυση περιεχομένου του σχετικού υλικού που κάναμε επιβεβαίωσε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί και ως πλαίσιο

άσκησης των νηπίων στην πειθαρχία κι αυτό έχει να κάνει με την πολιτική λειτουργία του νηπιαγωγείου (Μαυρογιώργου, 2006).

Η πειθαρχία, ωστόσο, των νηπίων δεν είναι μόνο υπόθεση πολιτικής λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Εμπεριέχει και την πειθάρχηση των συναισθημάτων τους, της σκέψης τους, της δράσης τους, των επιθυμιών και των αναγκών των νηπίων. Αν δεχτούμε τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών ανάπτυξης του εγκεφάλου, το ανθρώπινο μυαλό δε λειτουργεί έτσι κι αλλιώς από μόνο του και όπως πρέπει με την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που διαθέτει γενετικά. Λειτουργεί με όποιον τρόπο λειτουργεί και αναπτύσσεται ανάλογα με το πώς και για το ποιους σκοπούς έχει χρησιμοποιηθεί. Όπως υποστηρίζει ο πολύ γνωστός νευροβιολόγος Huther (2007α:11-12), «δεδομένου ότι η ένταξη του ανθρώπου σε ένα όλο και πιο πολύπλοκο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων συντελείται κατά κανόνα ήδη κατά την πρώιμη παιδική ανάπτυξη και ολοκληρώνεται ενεργά στη μετέπειτα ζωή, οι σημαντικότερες εμπειρίες που μπορεί να αποκτήσει ένας άνθρωπος στην πορεία της ζωής του είναι ψυχοκοινωνικής φύσεως». Από αυτή την άποψη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσουμε τα εμπόδια και τις αναστολές, που δημιουργούνται στα νήπια, όταν καλούνται να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τις επίσημες προδιαγραφές.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, που αναφέρονται στο ιδεολογικό περιεχόμενο των αξιών, των στάσεων, των αντιλήψεων και των προτύπων, που προτείνονται να παισιώνουν ή και να αντανakλώνται στους στόχους των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Όπως είναι φανερό, πρόκειται για μια συμπληρωματική διερεύνηση, που έρχεται να καλύψει μια άλλη σημαντική κοινωνική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού, συγκεκριμένα, τη διαδικασία εγχάραξης προτύπων, αντιλήψεων, αξιών και στάσεων, που ευνοούν την αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση της κρατούσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Πρόκειται για την πολιτική λειτουργία του σχολείου, που ενισχύεται από την ιδεολογική λειτουργία, που συντελείται με όρους κυριαρχίας και υποταγής στη σφαίρα της συνείδησης. Από αυτή την άποψη μας ενδιαφέρει να συνδέσουμε το περιεχόμενο των κυρίαρχων αξιών και στάσεων, που αποτυπώνονται στο Α.Π. του νηπιαγωγείου με τη συμβολή τους στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Μήπως το νηπιαγωγείο, πέρα από την αναπαραγωγική του λειτουργία, ορθώνει εμπόδια και προκαλεί αναστολές στη διαδικασία της, έτσι κι αλλιώς, φυσιολογικής προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων;

Βασική ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι στόχοι των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται στο Α.Π. για το νηπιαγωγείο, προωθούν και προβάλλουν συγκεκριμένες κυρίαρχες στάσεις, αξίες και πρότυπα πολίτη, που ευνοούν την πειθαρχία, την «τάξη» και τη συμμόρφωση και συμβάλλουν στη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων. Αυτή η υπόθεση έχει σαφώς κοινωνιολογική αναφορά. Σε συνδυασμό με αυτή, με βάση τα νεότερα δεδομένα των νευροεπιστημών για την ανάπτυξη των νηπίων, θα τεκμηριώσουμε τον ισχυρισμό ότι οι ίδιες αυτές κυρίαρχες αξίες και πρότυπα λειτουργούν στην πράξη ως εμπόδια στη φυσιολογική προσωπική και κοινωνική εξέλιξη των νηπίων.

Όπως υποστηρίζεται, το ανθρώπινο μυαλό είναι το πιο περίπλοκο όργανο που διαθέτουμε γι αυτό είναι και ιδιαίτερα ευάλωτο. «...Πολύ πιθανότερο είναι το μυαλό του ανθρώπου να εμποδιστεί να αναπτύξει όλες τις δυνατότητες του εξαιτίας δυσμενών συνθηκών ανάπτυξης και χρήσης». Αναφέρονται, μάλιστα, σοβαρά λάθη, που συνήθως διαπράττονται πολύ ενωρίς, στην παιδική ηλικία, «την περίοδο κατά την οποία εκείνοι που καθορίζουν το πώς και γιατί χρησιμοποιείται το μυαλό είναι κατά κύριο λόγο οι γονείς και άλλα πρόσωπα αναφοράς της πρώιμης παιδικής ηλικίας» (Huther, 2007α:26-27).

Υλικό ανάλυσης της έρευνάς μας αποτέλεσαν τα ισχύοντα κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (2004-2006) αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο, τα καθοδηγητικά κείμενα (Βιβλίο της νηπιαγωγού) και το σύνολο των νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Η τεχνική που ακολουθήσαμε είναι η ανάλυση περιεχομένου (Berelson,1971) και συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση, με βάση ένα σύστημα κατηγοριών ανάλυσης του υλικού. Οι κατηγορίες που διαμορφώσαμε ήταν οι ακόλουθες:

- Προδιαγραφές «ορθότητας»,
- Το θρησκευτικό και εθνικό φρόνημα,
- Η επιδίωξη της νίκης και η αποδοχής της ήττας,
- Η εργασιακή ηθική των νηπίων.

Στην παρούσα εισήγηση θα μας απασχολήσει μόνο η προβολή των κυρίαρχων εκδοχών περί «ορθότητας», έτσι, όπως αυτές προδιαγράφονται στα επίσημα κείμενα και προτείνονται για την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η προβολή της ορθότητας από μόνη της παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς αποτελεί βασική συνιστώσα του σχολικού συστήματος αξιών, αρχών και κανόνων. Ιδιαίτερο, ωστόσο, ενδιαφέρον αποκτάει και το συγκεκριμένο περιεχόμενο, που αποδίδεται στην «ορθότητα». Ενδιαφέρει, δηλαδή, να εξετάσουμε τους ορισμούς ορθότητας, που κάθε φορά δίνονται και αποτυπώνονται στα επίσημα κείμενα.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Η ορθότητα ως η «κλίνη του Προκρούστη»

Υιοθετούμε την παραδοχή ότι η απόδοση της «ορθότητας» συνιστά αξιολογική διαδικασία και ως τέτοια εμπεριέχει κανονιστικές και συμμορφωτικές διαστάσεις, που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την ενεργοποίηση ρητών ή άρρητων πειθαρχικών (επιβράβευση ή τιμωρία) διαδικασιών.

Οι σχετικές προδιαγραφές της «ορθότητας» και του «σωστού» αφορούν στο σύνολο σχεδόν των δεξιοτήτων και των στάσεων, που καλούνται τα νήπια να διαμορφώσουν:

- τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις των νηπίων (π.χ.«Να δημιουργήσουν *σωστές* προσωπικές σχέσεις, μέσα σε ένα κλίμα συναισθηματικής αποδοχής, ασφάλειας και αυτοεπιβεβαίωσης», Π.Δ. 486/1989:7),
- το σώμα των νηπίων (π.χ.«Να γνωρίζουν τη *σωστή* θέση τους σώματός τους μπροστά στον υπολογιστή», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002: 36),
- το λόγο και την ομιλία των νηπίων (π.χ.«Να εισαγάγουν βαθμιαία τα νήπια στη *σωστή* δόμηση του προφορικού λόγου», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990: 280),
- τη χρήση του υλικού (π.χ.«Να γνωρίζουν τη *σωστή* χρήση του υπολογιστή για τη δική τους ασφάλεια και προφύλαξη αλλά και για την προστασία της συσκευής», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002:36),
- την προετοιμασία των εορτών (π.χ.«Κάθε είδος γιορτής μπορεί να οργανωθεί από ένα ή περισσότερα τμήματα νηπίων. Στη δεύτερη περίπτωση όμως απαιτείται στενή συνεργασία από τις νηπιαγωγούς και τα νήπια, ώστε να υπάρχει *σωστός* προγραμματισμός, καταμερισμός εργασίας και συντονισμός ενεργειών», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990:104),
- το κουκλοθέατρο (π.χ.«Τα νήπια προσπαθούν να κινήσουν *σωστά* την κούκλα και να αλλάξουν φωνές», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990: 151),
- τη χρονική αναπαράσταση γεγονότων (π.χ.«Τα παιδιά ασκούνται στο να αναπαριστούν γεγονότα με *σωστή* χρονική σειρά και με πολλούς τρόπους», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002:21),
- τις διαδικασίες / δραστηριότητες ανάγνωσης (π.χ.«Το νηπιαγωγείο μπορεί και οφείλει να βάλει τα θεμέλια της *σωστής* ανάγνωσης με την καλλιέργεια της σχετικής δεξιοτήτας των παιδιών», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990:280),
- τις διαδικασίες / δραστηριότητες παρατήρησης και διερεύνησης (π.χ.«Τα νήπια οφείλουν να συνηθίσουν να παρατηρούν *σωστά* και να διερευνούν μεθοδικά την πραγματικότητα», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990:246) κ.ά.

Η συστηματική προβολή και επιδίωξη της ορθότητας υπακούει σε συγκεκριμένους κάθε φορά κανόνες και όρους. Αυτοί οι κανόνες και οι όροι, που συγκροτούν και ορίζουν την ορθότητα στις σχέσεις των νηπίων, στη συμπεριφορά, στο σώμα, στο λόγο κ.ά., υποβάλλουν τα νήπια σε ένα σύνολο πρακτικών δραστηριοτήτων, που ευνοούν την πειθαρχία, την «τάξη» και τη συμμόρφωση. Κάθε φορά που προτείνεται ένα πλαίσιο ορθότητας στην οργάνωση και υλοποίηση των δραστηριοτήτων (π.χ. σωστός τρόπος ομιλίας, σωστή θέση του σώματος, σωστές σχέσεις κτλ.) αναπτύσσεται ταυτόχρονα και ένα σύνολο κανόνων και όρων, που συγκροτούν και ορίζουν για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση το νόημα της ορθότητας. Η διηνεκής, μόνιμη και σταθερή απειλή της αξιολόγησης του «ορθού» ελέγχει ακατάπαυστα, συγκρίνει, διαφορίζει, ιεραρχεί, εξομοιώνει, τυποποιεί και αποκλείει. Με άλλα λόγια κανονικοποιεί. Η δύναμη της κανονικοποίησης εξαναγκάζει στην ομοιογένεια, αλλά ταυτόχρονα εξατομικεύει και έτσι επιτρέπει τον εντοπισμό των εκτροπών και των αποκλίσεων. Επομένως, η προβολή της ορθότητας, ως αξία, στάση και πρότυπο παράλληλα με την πολιτική λειτουργία στην προώθηση και επιβολή της πειθαρχίας, της «τάξης» και της συμμόρφωσης, συμβάλλει στην ιδεολογική εγχάραξη του προτύπου του «σωστού» / «κανονικού» νηπίου.

Αυτή η συστηματική προβολή της ορθότητας, ευνοεί την αφομοίωση και την εγχάραξη εκ μέρους των νηπίων συγκεκριμένων κριτηρίων και προτύπων ορθότητας, τα οποία λειτουργούν, σε τελευταία ανάλυση, και ως κριτήρια και πρότυπα «κανονικότητας». Τα νήπια καλούνται να υποτάσσονται στην «ορθότητα» και την «κανονικότητα», να τη μαθαίνουν, να την εγγράφουν στη συνείδησή τους, έτσι ώστε να την αναπαράγουν τόσο στο χώρο και τη ζωή του νηπιαγωγείου, όσο κυρίως και έξω από αυτό.

Με αυτές τις προϋποθέσεις δημιουργούνται εμπόδια και αναστολές στην εκδίπλωση του δυναμικού που έχουν τα νήπια. Όλα αυτά, σε συνδυασμό, προγραμματίζουν τα μικρά παιδιά στο φόβο, την υπακοή, την προσαρμογή, την άρνηση του εαυτού τους και τη συναισθηματική πενία. Με τις προδιαγραφές «ορθότητας» τα μικρά παιδιά, καθώς ενηλικιώνονται, βαθμιαία χάνουν το δημιουργικό δυναμικό τους, καθώς φοβούνται να αναλάβουν το ρίσκο του ενδεχόμενου λάθους. Τα μικρά παιδιά, εάν δε γνωρίζουν κάτι που τους ενδιαφέρει, θα κάνουν το παν για να το μάθουν. Δε φοβούνται να κάνουν λάθη. Ρισκάρουν. Δεν είναι ότι τα λάθη είναι πάντα δημιουργικά. Ωστόσο, εάν δε ρισκάρεις δε μπορείς να δοκιμάσεις πρωτότυπες και νέες ιδέες. Το νηπιαγωγείο/σχολείο δεν αναγνωρίζει τις εκδοχές του ρίσκου και του λάθους. Συστηματικά πριμοδοτεί και ανταμείβει την αναζήτηση της «ορθής», της «κατάλληλης» και «σωστής» απάντησης. Η αυθεντία του δασκάλου-αξιολογητή επικυρώνεται, σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση, από τη μοναδική και «ορθή» απάντηση του μοναδικού κρατικού σχολικού εγχειριδίου. Η κυριαρχία της «ορθότητας» στις σχέσεις συνεπικουρείται και συμπληρώνεται δραστικά από τις κυρίαρχες εκδοχές, που συνοδεύουν τα τεστ ορθού/λάθους.

Στο σύνολό τους, αυτές οι προδιαγραφές ορίζουν το περιεχόμενο αυτού που συνήθως αναφέρουμε ως *ανατροφή ή «καλοί τρόποι»*. Κι εδώ η Miller (2007:9) είναι σαφής. Αυτό το είδος ανατροφής το θεωρεί «μαύρη παιδαγωγική» κι εννοεί «το είδος ανατροφής που στοχεύει να κάμψει τη θέληση του παιδιού και, με τη βοήθεια άσκησης φανεράς ή κρυφής εξουσίας, χειρισμού ή εκβιασμού, να το καταστήσει πειθήνιο όργανο». Είναι η υποκριτική νοοτροπία της «μαύρης παιδαγωγικής» αυτή που αφήνει τα ίχνη στις σχέσεις μας ως ενήλικες. Για τη Miller (ο.π.:14) «δεν έχει γίνει επαρκώς κατανοητό ότι αυτό που ονομάζουμε απλά ανατροφή και θεωρούμε σωστό και πρόπον συνοδεύεται από ταπεινώσεις που έχουν σοβαρές συνέπειες-όσο κι αν οι ταπεινώσεις αυτές δεν έχουν εγγραφεί στη συνείδησή μας», γιατί ένα μικρό παιδί που αναζητάει αναγνώριση και αποδοχή προσπαθεί να βρίσκει αγάπη και καλοσύνη στους περιορισμούς και στα εμπόδια που του βάζουμε. «Είναι για το καλό του»! Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η υπακοή ταυτίζεται με την αρετή και η περιέργεια αποκτάει χαρακτηριστικά προβλήματος.

Με προδιαγραφές «ορθότητας», δεν εξασφαλίζεται ευνοϊκό πλαίσιο για εμπειρίες αγάπης, αδελφοσύνης, συνεργασίας, σεβασμού, αυτονομίας και ισχυρών κοινωνικών δεσμών και θετικών σχέσεων. Κι έτσι, συρρικνώνεται ο χώρος για δημιουργικότητα, περιέργεια, έμπνευση, χαρά, ενθουσιασμό και απόλαυση. Όλα αυτά, σε συνδυασμό, είναι ο προάγγελος της «σχολικής ανορεξίας», των νοητικών φραγμών και της συναισθηματικής πενίας.

Η Κορντιέ (1994:23-24) μιλάει χαρακτηριστικά για «εμποδισμένη επιθυμία» και υποστηρίζει ότι «το παιδί, από την πρώτη μέρα της ζωής του... έχει μέσα του την επιθυμία να μάθει και την ανάγκη να καταλάβει... Η περιέργεια, η χαρά της ανακάλυψης, η απόκτηση γνώσεων, αποτελούν αυτή καθαυτή τη δυναμική της ζωής». Στη φάση της μετάβασης στο σχολείο «...συμβαίνει πολύ συχνά να σκαλώσει ο μηχανισμός, υπάρχει στάση, ασυνείδητη άρνηση μάθησης και εισόδου σε ένα καινούργιο σύστημα απόκτησης γνώσεων». Το νηπιαγωγείο/σχολείο είναι οργανωμένο με τρόπο, ώστε να επιβάλλει στα παιδιά την επιθυμία να μαθαίνουν ή να δημιουργούν δεσμούς και σχέσεις, τη στιγμή που τα παιδιά, ήδη από την περίοδο της εμβρυακής τους φάσης, είναι γενετικά προγραμματισμένα για μάθηση και ανάπτυξη μέσα από τις κοινωνικές τους σχέσεις. Η προσταγή, ώστε να κυριευτεί το παιδί από την επιθυμία για μάθηση και για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, αποκτάει τα χαρακτηριστικά μιας παραδοξολογίας που το μικρό παιδί καλείται να αντιμετωπίσει. Οι δύο εκκλήσεις, «φάε, καλό μου» και το «μάθε, παιδί μου», είναι προσταγές, που παραβιάζουν «ανοιχτές πόρτες» για να γίνουν εμπόδια στη φυσιολογική ανάπτυξή τους. Οι νευροβιολόγοι (Huther, 2007a) μας διαβεβαιώνουν ότι, εάν το ερώτημα είναι «Πότε ο εγκέφαλός μας λειτουργεί στα καλύτερά του, σε κατάσταση ψυχικής ισορροπίας, με μικρή απόσταση από το νόημα της ζωής, και με απλό παιγνιώδη τρόπο...», για τους περισσότερους ανθρώπους, αυτή η συνθήκη της πιο εκρηκτικής δημιουργικότητας εντοπίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Οπότε το ερώτημα που τίθεται είναι : Γιατί συμβαίνει κάτι τέτοιο και πως συμβαίνει, ώστε τόσο άνθρωποι να χάνουν τη δημιουργικότητά τους; Μήπως τελικά το νηπιαγωγείο δε χρειάζεται να επινοεί προδιαγραφές και αρχές οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους για να παρακινεί την περιέργεια των νηπίων και να υποβοηθεί την ανάπτυξή τους; Η Κορντιέ (1994:22) είναι κατηγορηματική σε αυτό: Δε χρειάζεται οι γονείς και οι νηπιαγωγοί να κάνουν κάτι ούτε να επιβάλλουν οτιδήποτε στο παιδί. Δε χρειάζεται «προσταγή για να κυριευθεί το παιδί από την επιθυμία» για σχέσεις, μάθηση και ανάπτυξη, «αν η γνώση έχει γι αυτούς την αίγλη του αντικειμένου της επιθυμίας». Θα συμπληρώναμε ότι δε χρειάζεται ούτε το νηπιαγωγείο να κάνει κάτι για να προκαλέσει το ενδιαφέρον του μικρού παιδιού για την ανάπτυξη του. Η ανάπτυξή του είναι προγραμματισμένη γενετικά. Το ζήτημα για το νηπιαγωγείο είναι πώς δε θα την περιορίζει, δε θα τη χαλιναγωγεί, δε θα τη συρρικνώνει, δεν θα την εμποδίζει και δεν θα την αναστέλλει.

Η παρέμβαση της νηπιαγωγού κρίνεται καταλυτική. Είναι εκείνη που καλείται να προσκαλέσει τα νήπια σε θετική και ουσιαστική συναισθηματική σχέση, όχι ως αντικείμενα αλλά ως ενεργά και δημιουργικά υποκείμενα, ώστε να εκδιπλώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό το δυναμικό τους. Είναι εκείνη που καλείται να τα εμπιστευτεί και να ενθαρρύνει. Είναι εκείνη που καλείται, εμπνευσμένη η ίδια, να τα εμπνέει (Huther, 2007). Τα νήπια, ήδη, από την περίοδο της ενδομήτριας ζωής τους, έχουν μάθει να είναι σε σχέση και ότι μπορούν να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται. Τα παιδιά των τριών ετών μαθαίνουν πολύ γρήγορα ό τι τους ενδιαφέρει, έχουν ανάγκη και τους είναι σημαντικό γιατί ο εγκέφαλός τους βρίσκεται σε εγρήγορση περιέργειας, ενθουσιασμού και πάθους. Τα νήπια ξέρουν ότι δεν μπορούν να μάθουν χωρίς θετική συναισθηματική κινητοποίηση και υποστήριξη. Ούτε μια κίνηση δεν κάνουν χωρίς συναίσθημα. Για να δημιουργηθούν εμπόδια και αναστολές στην ανάπτυξη των νηπίων, χρειάζεται κάποιος που να αποθαρρύνει τα νήπια, να τα διορθώνει συνεχώς με κριτήρια «ορθότητας», να τα απειλεί, να τα εκβιάζει, να τα καταπιέζει «για το καλό τους». Η ανάλυση που κάναμε, ίσως, έδωσε ορισμένες ενδείξεις αναφορικά με την αρνητική συμβολή των αρχών οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ: ΤΑ «ΑΝΟΙΧΤΑ ΜΥΑΛΑ» ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ Η «ΟΡΘΟΤΗΤΑ»

Η μέχρι τώρα ανάλυση ήταν, κατά βάση, κοινωνιολογική και εν μέρει ψυχαναλυτική προσέγγιση στην υπόθεση των αξιών και των προτύπων «ορθότητας» που αντανakλώνται και προβάλλονται στις δραστηριότητες και στους στόχους του Α.Π. του νηπιαγωγείου. Κλείνοντας τη σχετική εισήγηση θα προσπαθήσουμε να διευρύνουμε και να εμπλουτίσουμε τους σχετικούς μας προβληματισμούς με τις

ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και αποκαλυπτικές διερευνήσεις από το χώρο των νευροεπιστημών αναφορικά με την ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Οι νευροβιολόγοι (Huther, 2005, 2007, 2007α, 2008) υποστηρίζουν ότι ήταν λάθος που στο παρελθόν πιστεύαμε ότι το ανθρώπινο μυαλό είναι μια απλή μηχανή ή ότι το μυαλό είναι υπόθεση άσκησης, λες και είναι μυς, που χρειάζεται γυμναστική. Το μυαλό αναπτύσσεται με τις κοινωνικές σχέσεις. Το μυαλό, δηλαδή, είναι «κοινωνικό όργανο» και δημιουργημα. Το παιδί, όταν γεννηθεί, έχει μάθει ήδη πάρα πολλά, κατά τη διάρκεια της κύησης μέσα στην «πρώτη κατοικία»-τη μητέρα. Οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας ασκούν αποφασιστική επιρροή στην ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου. Όταν γεννιέται, έχει ένα ξεχωριστό και ιδιαίτερο μυαλό, αλλά, πάντως, το γενετικό δυναμικό του καλύπτει στον ύψιστο βαθμό την προοπτική της μελλοντικής του εξέλιξης. Το πώς αυτό θα εξελιχθεί στη διάρκεια της ζωής του εξαρτάται από το είδος χρήσης και τους σκοπούς χρήσης αυτού του μυαλού. Δεν υπάρχουν, δηλαδή, γονίδια σχολικής ανορεξίας, δυσκολίας, τεμπελιάς και αδιαφορίας. Αυτό σημαίνει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος και οι τρόποι χρήσης του διαφοροποιούνται ανάλογα με τις υλικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Για να μπορέσει ο ανθρώπινος εγκέφαλος να αξιοποιήσει στο έπακρο τις γενετικά δεδομένες δυνατότητες που έχει, χρειάζεται να συντρέξουν προϋποθέσεις που δεν αναστέλλουν και δεν εμποδίζουν την ανάπτυξη. Και αυτό αφορά στο σύνολο της ζωής του νηπίου μετά την έναρξη της εγκυμοσύνης σε μια διαβίωση προοπτική «πλαστικότητα» και ανάπτυξης. Πάντως, το νεογέννητο έχει την εμπειρία της ενδομήτριας ανάπτυξιακής του διαδικασίας, την εμπειρία του «δεσμού» και της «σύνδεσης» με τη μητέρα και την ενδομήτρια εμπειρία της όποιας θαλπωρής και ασφάλειας είχε. Αυτά είναι αποτυπωμένα στον εγκέφαλο.

Με τη γέννησή του, το νεογέννητο βιώνει το πρώτο συγκλονιστικό αίσθημα φόβου, στρες και ανασφάλειας, μετά την ενδομήτρια θαλπωρή. Είναι το δεύτερο σημαντικό γεγονός της ζωής. Αυτός ο φόβος του αποχωρισμού αποτυπώνεται με τη μορφή αισθήματος στον εγκέφαλο, όπως και το αίσθημα μιας απεγνωσμένης προσπάθειας για ανάκτηση της χαμένης ασφάλειας, του δεσμού και της θαλπωρής. Είναι η εμπειρία και το αίσθημα ότι με τη φροντίδα, την αγάπη, την έγνοια και την αποδοχή μπορεί να ξεπεράσει το φόβο, την ανασφάλεια και να κατακτήσει τη συναισθηματική του ισορροπία. Από το φόβο οδηγείται στην ανάγκη για έγνοια, φροντίδα και αγάπη. Κι αυτή η εμπειρία εμπεδώνεται μέσα από τα αλληπάλληλα επεισόδια ανάλογων αρνητικών ή θετικών εμπειριών. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη των νηπίων είναι υπόθεση σχέσεων και δεσμών και των αντίστοιχων βιωμένων εμπειριών.

Μια σημαντική στιγμή της ζωής των νηπίων είναι και η μετάβαση από το σπίτι στο νηπιαγωγείο. Ένα τρίτο σημαντικό γεγονός ζωής που συνδέεται με νέες απειλές, φόβους και νέα απόπειρα για υπέρβασή τους. Πρόκειται για μια μετάβαση από τον κλειστό κόσμο του σπιτιού στη δημόσια σφαίρα των κοινωνικών σχέσεων. Έχοντας, πλέον, αναπτύξει τις συνάψεις και τις συνδέσεις των νευρώνων του εγκεφάλου εκτατικά, μέχρι τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους, έχουν να αντιμετωπίσουν νέες συνθήκες και νέες προκλήσεις. Περιέργεια, αναζήτηση, ανάπτυξη, εξέλιξη, φόβος, ανασφάλεια, αγάπη, φροντίδα, σχέσεις, σε νέες συνθήκες και ανάγκη για νέα τροχιά ψυχικής ισορροπίας, είναι πάλι στο προσκήνιο.

Αν θέλαμε συνοπτικά να αποδώσουμε τα όσα γνωρίζουμε σήμερα, για την ανάπτυξη του παιδιού, θα υποστηρίξαμε ότι :

- Τα νήπια διαθέτουν πολύ περισσότερες ικανότητες από ό,τι νομίζαμε μέχρι σήμερα. Τα νεογέννητα έρχονται στη ζωή με μια πολύ σημαντική εμπειρία από την ενδομήτρια ζωή τους: έχουν βιώσει τη σχέση και το δεσμό (με τη μητέρα), μπορούν να αναπτύσσονται και να μαθαίνουν διαρκώς κάτι νέο και είναι σε θέση να ξεπερνούν τον εαυτό τους. Με τη γέννησή τους περιμένουν να βρεθούν σε ένα κόσμο, που θα τους εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε να ξεδιπλώνουν και να αναπτύσσουν στο έπακρο το δυναμικό τους και να πορεύονται μέσα από δεσμούς και σχέσεις το δρόμο της αυτονομίας και της ελευθερίας. Αυτό που χρειάζονται δεν είναι εμπόδια. Προσβλέπουν σε ένα κόσμο, που ούτε τα

χρησιμοποιεί, ούτε τα κακομεταχειρίζεται, αλλά τα σέβεται και τα υποστηρίζει.

- Ακόμα και σήμερα οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν την ευκαιρία να εξαντλήσουν το δυναμικό, που κατά βάση έχουν για την ανάπτυξη ενός πολύπλοκου και διαβίου εκπαιδευσιμου μυαλού. Για να έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν παραπέρα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και για να ξεδιπλώσουν δημιουργικά το δυναμικό τους χρειάζονται αποδοχή, φροντίδα, αγάπη, σεβασμό, ενθάρρυνση, υποστήριξη, πρόσκληση, έμπνευση και σεβασμό, στους ασφαλείς κοινωνικούς δεσμούς και στις κοινωνικές τους σχέσεις, που συνάπτουν με τους γονείς, τις νηπιαγωγούς και τα άλλα πρόσωπα-αρωγούς. Τα νήπια βρίσκονται στην πιο δημιουργική φάση της ζωής τους και δε χρειάζονται δεσμά, περιορισμούς και εμπόδια που τα αναχαιτίζουν.

- Ο εγκέφαλος του ανθρώπου δεν είναι, όπως πιστεύαμε παλιά, μια μηχανή που λειτουργεί από μόνη της. Ούτε είναι απλώς ένα εύπλαστο όργανο που προσαρμόζεται στις περιβαλλοντικές συνθήκες και που μπορούμε να το εκγυμνάσουμε εντατικά, λες και είναι μυς. Για να δημιουργήσει νέες συνδέσεις και συνάψεις χρειάζεται κάτι που να τον ενεργοποιεί συναισθηματικά, ως γονιμοποιός παράγων. Ρυθμιστικά σε αυτή την περίπτωση λειτουργούν παράγοντες όπως, η πρόκληση, ο ενθουσιασμός, η περιέργεια, η χαρά, η ικανοποίηση, το πάθος. Όταν αυτά εκλείπουν, ιδίως στη φάση της εκρηκτικής εξέλιξης των νηπίων, ο εγκέφαλος δεν προοιείται και η προοπτική και κοινωνική ανάπτυξη εμποδίζεται από του να είναι ολοκληρωτική.

- Τα νήπια αναζητούν νέους δρόμους και ανακαλύπτουν τον κόσμο, που τους περιβάλλει με δικά τους κίνητρα, ανάγκες και ενδιαφέροντα. Ο δρόμος από την εξάρτηση στην αυτονομία και στην αυτάρκεια είναι συναρπαστικός, αρκεί να βρίσκουν ενθάρρυνση, υποστήριξη και σεβασμό.

- «Τα παιδιά μας έρχονται στον κόσμο και φέρνουν μαζί τους, ξανά κάθε φορά, εκείνο που εμείς οι μεγάλοι χρειαζόμαστε πιο επιτακτικά από οτιδήποτε άλλο, για να αποτολμήσουμε κι εμείς ένα νέο ξεκίνημα: την ικανότητα να αφήνονται με παρηρησία σε κάτι καινούργιο, να μαθαίνουν από τα λάθη τους, την εμπειρία ότι μπορούν να μεγαλώνουν ξεπερνώντας τον εαυτό τους και το αίσθημα ότι έχουν και εξακολουθούν να έχουν ψυχικό δεσμό» (Huther, 2005:146).

Γι αυτό, όσο γεννιούνται παιδιά, γεννιούνται μητέρες, πατεράδες και νηπιαγωγοί. Αυτό σημαίνει πως έχουμε μπροστά μας μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόκληση: να καλέσουμε τα «ανοιχτά μυαλά» των νηπίων να μας φωτίσουν στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής για την προσχολική εκπαίδευση. Σε μια τέτοια περίπτωση, είμαστε βέβαιοι ότι θα έδιναν προτεραιότητα όχι σε νοθεσίες προς τα νήπια, αλλά στις σχέσεις που αναπτύσσουν γονείς και νηπιαγωγοί με τα νήπια. Εκεί διακυβεύονται τα σοβαρά ζητήματα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων. Εκεί ορθώνονται τα μεγάλα εμπόδια και οι αναστολές. Δεν είναι τα νήπια απροσάρμοστα, δύστροπα και ανάγωγα. Οι σχέσεις των νηπίων με τους γονείς και τις νηπιαγωγούς είναι που χρειάζονται δραστικό επαναπροσδιορισμό. Ο νευροβιολόγος Huther (2007α:124) προτείνει αφοπλιστικά σε όλους μας : «όποιος, λοιπόν, θέλει να χρησιμοποιεί το μυαλό του τόσο πλατιά πρέπει να μάθει ν' αγαπά». Σε αυτό κανένα αναλυτικό πρόγραμμα δε μπορεί να βοηθήσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York, Hafner Publishing Co.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006). *Αποδοτικότητα και Ισότητα στο Πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Βρυξέλλες {SEC(2006) 1096}.

Huther, G., Wesser, I. (2005). *Το μυστικό των εννέα πρώτων μηνών*. Αθήνα Πολύτροπον.

Huther, G.(2007). *Η βιολογία του φόβου*. Αθήνα, Πολύτροπον.

Huther, G.(2007α). *Οδηγίες χρήσης ενός ανθρώπινου μυαλού*. Αθήνα, Πολύτροπον.

Huther, G.(2008). *Η εξέλιξη της αγάπης*. Αθήνα, Πολύτροπον.

Κορντιέ, Α.(1994). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν*. Αθήνα, Ολκός.

Μαυρογιώργου, Α.-Κ.(2006). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, Αδημοσίευτη ερευνητική διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία.

Miller, A.(2007). *Το ζύπνημα της Εύας*. Αθήνα, Ροές.

Π.Δ. 486/1989 *Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου*, ΦΕΚ 208/1989, τ. Α΄.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Βιβλίο Νηπιαγωγού. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Αθήνα.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Άννα – Καλλιόπη Μαυρογιώργου, amavrog@cc.uoi.gr