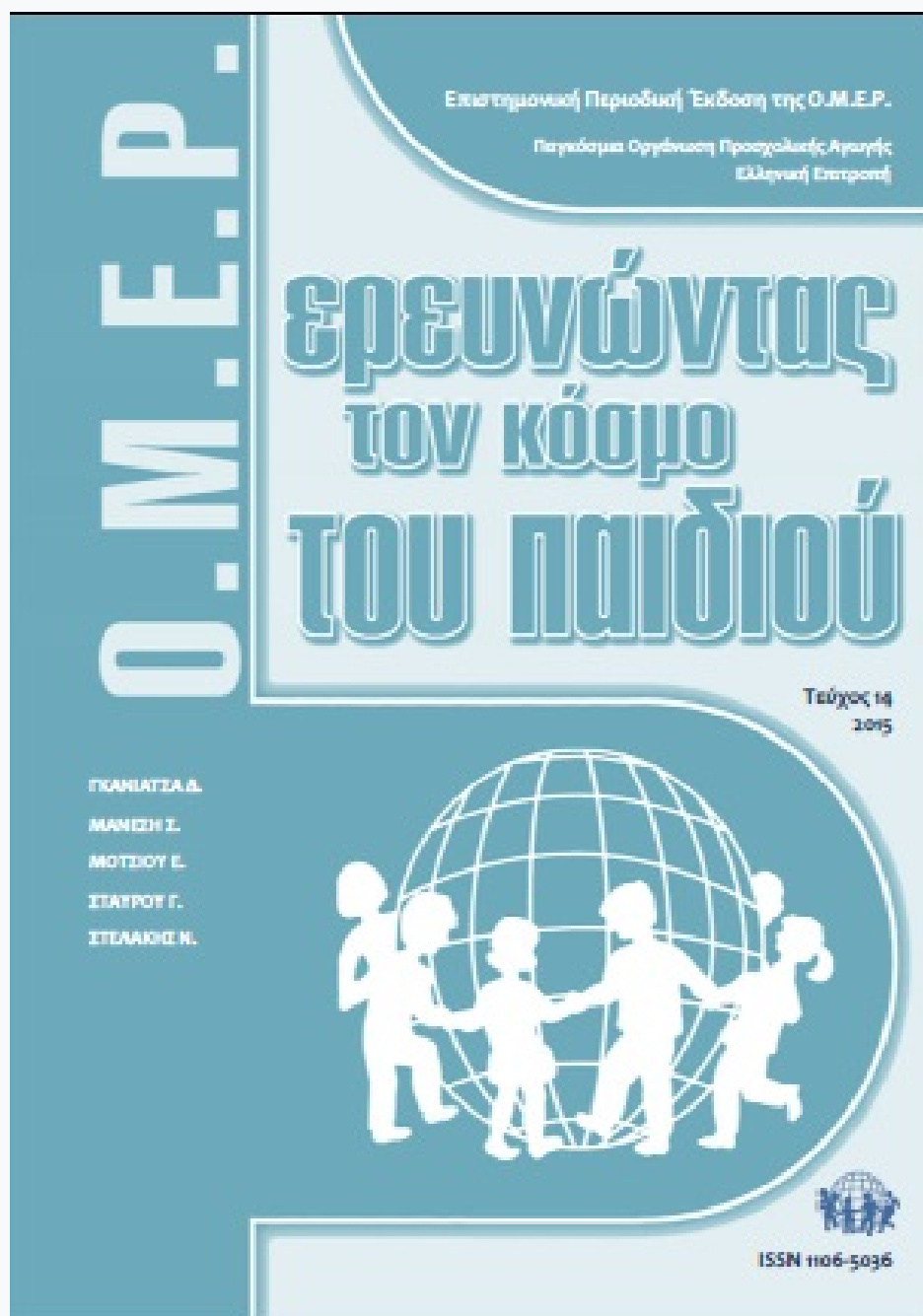


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 14 (2015)



Ο.Μ.Ε.Ρ.

Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Τεύχος 14
2015

ΓΚΑΝΙΑΤΣΑ Δ.
ΜΑΝΕΣΗ Σ.
ΜΟΤΣΙΟΥ Ε.
ΣΤΑΥΡΟΥ Γ.
ΣΤΕΛΑΚΗΣ Ν.



ISSN 1106-5036

Επιμέλεια έκδοσης: **Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ.** (2015 - 2017)

Ευφροσύνη Κατσικονούρη, Πρόεδρος

Σοφία Σαΐτη, Αντιπρόεδρος

Ελένη Διδάχου, Γραμματέας

Στέλλα Δέλη, Ταμίας

Αγγελική Βελλοπούλου, Υπεύθυνη Δημοσίων Σχέσεων

© Copyright 2015 «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

Για τα αποστέλλόμενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες η Ο.Μ.Ε.Ρ. αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Η άποψη των συντακτών δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη της Διεύθυνσης του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου και οι επιμελητές της έκδοσης.

ISSN: 1106-5036

Στοιχειοθεσία τόμου: Ελένη Διδάχου

Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ.
2015 • ΤΕΥΧΟΣ 14

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ

ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Γκανιάτσα Δ., Μάνεση Σ., Μότσιου Ε., Μπέκα, Α., Ξαφάκος, Ευ., Σταύρου Γ., Στελλάκης Ν.



O.M.E.P.

Σημειώσεις για τους συνεργάτες

- Η επιστημονική περιοδική έκδοση «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού δέχεται πρόσφατες έρευνες και επιστημονικές μελέτες σε θέματα που αφορούν στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.
- Για την έκδοση κάθε τεύχους συγκροτείται «Επιστημονική Επιτροπή», η οποία εγκρίνει τα υπό δημοσίευση κείμενα.
- Κάθε συγγραφέας μπορεί να δημοσιεύει μόνο μία εργασία σε κάθε τεύχος, η οποία δεν θα πρέπει να έχει δημοσιευθεί σε άλλο έντυπο.
- Η εργασία δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις 5.000 λέξεις.
- Κάθε εργασία πρέπει να ακολουθεί τις προδιαγραφές που καθορίζονται από την American Psychological Association (<http://www.apastyle.org>).
- Το κείμενο της εργασίας πρέπει να είναι γραμμένο με διπλό διάστημα. Οι πίνακες πρέπει να είναι αριθμημένοι, ευδιάκριτοι και τοποθετημένοι στα σημεία αναφοράς. Το ίδιο ισχύει για τις φωτογραφίες και τα διαγράμματα.
- Η εργασία πρέπει να συνοδεύεται από μια περίληψη στην Αγγλική γλώσσα (100-120 λέξεις) καθώς και από μερικές λέξεις- κλειδιά (στην Ελληνική και Αγγλική γλώσσα).
- Στην αρχική σελίδα της εργασίας αναγράφονται τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, η ιδιότητά τους και το επιστημονικό πεδίο/γνωστικό αντικείμενο το οποίο καλύπτει η μελέτη.
- Οι εργασίες δεν επιστρέφονται στους συγγραφείς.
- Οι συγγραφείς δεν έχουν καμία απαίτηση από την Ο.Μ.Ε.Ρ. και παραχωρούν δωρεάν την εργασία τους.

Ο.Μ.Ε.Ρ., Γραμματεία Επιστημονικής Περιοδικής Έκδοσης

e-mail: journalomep@gmail.com

Πίνακας Περιεχομένων

Γκανιάτσα Δήμητρα

Διατροφικές συνήθειες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας 11

Μάνεση Σουλτάνα

«Με ληρολογήματα και χαϊκού στις φαντασίας τα στενά και στις γωνιές του παιδικού νου»: περιγραφή και ανάπτυξη σχεδίου αξιολόγησης ενός προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής για το Νηπιαγωγείο 22

Μότσιου Ελένη

Παραγωγή φρασεολογισμών από ελληνόφωνα παιδιά (5-7 ετών): στοιχεία από τον αυθόρμητο παιδικό λόγο 38

Μπέκα Αποστολία

Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Προϊσταμένων Νηπιαγωγών: Εμπειρική μελέτη 48

Σταύρου Γιάννης

Η εκπαίδευση των Νηπιαγωγών για την διδασκαλία της μουσικής (1870-2008): Ιστορική ανασκόπηση 64

Στελλάκης Νεκτάριος

Πρόσβαση και η Ποιότητα της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας στην Ελλάδα 78

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (αλφαβητικά):

ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΚΥΡΙΑΚΟΣ	Ομότιμος καθηγητής, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΒΛΑΧΟΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ	Καθηγητής, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΓΡΙΒΑ ΕΛΕΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ ΕΛΕΝΗ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΔΟΓΑΝΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Ομότιμη Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΖΑΧΑΡΟΣ ΚΩΣΤΑΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.ΑΠ.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών
ΖΕΡΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ – ΜΙΚΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΚΑΜΠΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ ΜΕΝΗ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ	Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΚΑΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΚΕΚΚΕΡΗΣ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ	Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΚΟΛΕΖΑ ΕΥΓΕΝΙΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΚΟΜΗΣ ΒΑΣΙΛΗΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.ΑΠ.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΚΟΝΔΥΛΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΚΟΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΕΛΑΝΘΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΚΟΥΒΟΥ ΟΥΡΑΝΙΑ	Ε.Ε.Π., Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΚΟΥΓΙΟΥΜΤΖΑΚΗΣ ΓΙΑΝΝΗΣ	Καθηγητής, Τ.Φ.Κ.Σ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ	Ομότιμος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΛΕΜΟΝΙΔΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ	Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΛΙΑΡΑΚΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ	Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΑΣΟΥΡΑ ΕΛΒΙΡΑ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ	Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΗΤΣΗΣ ΝΑΠΟΛΕΩΝ	Ομότιμος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΟΥΡΙΚΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
ΜΠΑΡΜΠΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ	Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΜΠΙΡΜΠΙΛΗ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ ΚΑΦΕΝΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΣΗ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΗ – ΚΑΧΡΙΜΑΝΗ ΧΡΥΣΤΑΛΛΑ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Σ.Τ.Ε.Α., Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ ΖΩΗ	Ομότιμη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ	Καθηγητής, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΠΑΡΟΥΣΗ ΑΝΤΙΓΟΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ ΝΙΚΗΤΑΣ	Ομότιμος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α. και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΠΟΛΙΤΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΡΗΓΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΡΟΥΣΣΟΣ ΠΕΤΡΟΣ	Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΣΑΚΚΑ ΔΕΣΠΟΙΝΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. , Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΣΦΥΡΟΕΡΑ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΤΖΕΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΤΣΑΦΤΑΡΙΔΗΣ ΝΙΚΟΛΑΣ	Ε.Ε.Π., Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ ΤΑΣΟΥΛΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΧΑΤΖΗΝΙΚΗΤΑ ΒΑΣΙΛΕΙΑ	Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΧΡΥΣΗ	Καθηγήτρια, Φ.Π.Ψ., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Αγωγή) με την έκδοση του 14ου τεύχους της επιστημονικής περιοδικής έκδοσής της «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού», προσπαθεί να προβάλλει τις τρέχουσες εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη.

Βασικός στόχος της Ο.Μ.Ε.Ρ. είναι να υποστηρίξει τη σπουδαιότητα της έρευνας στον χώρο των επιστημών της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουμε ότι συμβάλλουμε ενεργά στις εξελίξεις και στην ποιοτική αναβάθμιση του ευαίσθητου αυτού χώρου.

Προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες της επιστημονικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας της έρευνας, συστήθηκε επιστημονική επιτροπή από καθηγητές διαφόρων βαθμίδων των Πανεπιστημίων της Ελλάδας, η οποία γνωμοδότησε για κάθε έρευνα.

Η προεργασία της έκδοσης διήρκεσε περισσότερο από ένα χρόνο. Στο τεύχος αυτό ύστερα από την κρίση της επιστημονικής επιτροπής παρουσιάζονται 5 έρευνες που αναφέρονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των ερευνών, τους επιστημονικούς κριτές, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης και εσάς τους αναγνώστες.

Η Διοικούσα Επιτροπή Ο.Μ.Ε.Ρ. Ελλάδας

Δήμητρα Γκανιάτσα

Σχολική Σύμβουλος 9^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής

dimitraganiatsa@gmail.com

Διατροφικές συνήθειες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των διατροφικών συνηθειών των παιδιών της προσχολικής ηλικίας του νομού Ιωαννίνων και ο εντοπισμός πιθανών σημείων παρέμβασης που θα μπορούσαν να προάγουν τη διατροφή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχ. έτ. 2004-05. Ο νομός Ιωαννίνων χωρίστηκε σε τέσσερις περιοχές: αστική, λεκανοπέδιο, ημιαστική και αγροτική περιοχή. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι γονείς των νηπίων. Τα μέσα συλλογής του ερευνητικού υλικού ήταν ένα ερωτηματολόγιο συχνότητας κατανάλωσης τροφίμων των παιδιών για τους γονείς και ένα έντυπο με τις σωματομετρικές μετρήσεις των νηπίων. Μετρήθηκε το βάρος και το ύψος των νηπίων και των γονέων με σκοπό τον υπολογισμό του ΔΜΣ τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1093 ερωτηματολόγια. Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου των γονέων Cronbach's alpha βρέθηκε 0,839. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ΔΜΣ των παιδιών είχε θετική συσχέτιση με το ΔΜΣ των γονέων τους, την κατανάλωση σάλτσας και τυριού, το χρόνο που αφιερώνουν στην τηλεόραση σε συνδυασμό με το συχνό τσιμπολόγημα τροφών, τον αριθμό των αδερφιών (παιδιών) στην οικογένεια και την ηλικία των παιδιών. Ο ΔΜΣ είχε αρνητική συσχέτιση με την κατανάλωση μακαρονιών και τον πληθυσμό της περιοχής, αφού τα παιδιά από τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές του νομού είχαν πιο αυξημένο ΔΜΣ σε σχέση με τα παιδιά τα οποία ζούσαν στην αστική περιοχή και στο λεκανοπέδιο.

Λέξεις κλειδιά: διατροφή, παιδιά, παχυσαρκία, υγεία, διατροφικές συνήθειες, πρόληψη, υγιεινές συνήθειες

Nutritional habits of pre-school children

Abstract

The aim of the research was to investigate the dietary habits of pre-school children in the prefecture of Ioannina and the possibility of intervention that could enhance their nutrition. The research was carried out during the school year 2004-05. The prefecture of Ioannina was divided into 4 areas: urban, basin, semi-urban and rural area. The participants in this research were preschoolers' parents. The means of collecting research material were one questionnaire about the frequency of food consumption on the part of children for parents and a form with the measurements of children's height and weight. These two were measured in order to calculate their BMI (Body Mass Index). 1093 parents filled in the questionnaires about their children's dietary habits. The index of the credibility of the questionnaire completed by parents Cronbach's alpha was 0,839. The results of the research showed that children's BMI had a positive correlation with their parents' BMI, the consumption of sauce and cheese, the amount of time they spend watching television in combination with nibbling, the number of siblings (children) in the family and the children's age. Their BMI had a negative correlation with the consumption of spaghetti and the population of the area since children from the semi-urban and rural areas of the prefecture had a higher BMI in comparison with children who lived in the urban area and the basin.

Key words: nutrition, children, obesity, health, nutritional habits, prevention, healthy habits

1. Εισαγωγή

Η Διατροφή είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της υγείας του ανθρώπου (WHO, 1993). Τα σοβαρότερα προβλήματα θρέψης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη σημερινή εποχή είναι δύο: το πρόβλημα της υπερκατανάλωσης θερμίδων που έχει σαν συνέπεια την παχυσαρκία (Bundred et al, 1998; Livingstone, 2000; Mamalakis & Kafatos, 1996; Mamalakis et al, 2000), υπερχοληστεριναιμία, σακχαρώδη διαβήτη, εμφάνιση καρδιαγγειακής νόσου (Καστορίνη, 2013) και πιθανόν ορισμένα κακοήθη νεοπλασμάτα, όπως και άλλα νοσήματα φθοράς και κατά δεύτερο το πρόβλημα της υποθέρψιας, το οποίο σχετίζεται με ανεπαρκή σωματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, συχνές λοιμώξεις, αυξημένη περιγεννητική βρεφική και παιδική θνησιμότητα (Καφάτος κ.ά., 1982; Nelson, 2000). Η παιδική παχυσαρκία αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στις αναπτυγμένες (Dietz, 2001; Livingstone, 2000; Story et al, 1999; Knehans, 2002; Mei et al, 1998), αλλά και στις υπό ανάπτυξη χώρες (De Onis & Blossner, 2000) και οδηγεί σε αύξηση των χρόνιων νοσημάτων που συνδέονται με αυτή. Συγκεκριμένα, η παχυσαρκία στην παιδική ηλικία έχει συσχετιστεί με αυξημένο κίνδυνο στεφανιαίας νόσου, σακχαρώδους διαβήτη (Hanley, 2000), αρτηριοσκλήρυνσης, υπερλιπιδαιμίας, υπέρτασης και θνητότητας στην ενήλικη ζωή (Goran, 1998; Χατζηγεωργίου κ.ά., 1998; Καφάτος κ.ά., 2007). Τα αποτελέσματα μελέτης σε παιδιά σχολικής ηλικίας στην Κρήτη έδειξαν υψηλά ποσοστά υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών (Manios et al 2002). Τα παχύσαρκα παιδιά έχουν αυξημένο κίνδυνο για παραμονή της παχυσαρκίας και στην ενήλικη ζωή (Curhan et al, 1996). Παχύσαρκα βρέφη έχουν διπλάσιο κίνδυνο, παχύσαρκα παιδιά ηλικίας 8 ετών έχουν κίνδυνο 5-7 φορές και παχύσαρκοι έφηβοι 8-25 φορές μεγαλύτερο κίνδυνο για μετέπειτα παχυσαρκία (Dietz, 1998). Τα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας είναι πολλά όπως: γενετική προδιάθεση, παχύσαρκες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μητέρες, υπερβολική σίτιση κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία, υπερβολική λήψη τροφών με χαμηλή θρεπτική αξία και υψηλή θερμιδική αξία, ακατάστατοι χρόνοι γευμάτων, έλλειψη σωματικής άσκησης. (Cryan & Jonson, 1997; Tomkins, 2001; Ilich et al, 1998; Thompson, 1998). Μελέτη έδειξε την παχυσαρκία των γονιών ως τον πιο σημαντικό προδιαθεσικό παράγοντα για το παχύσαρκο παιδί (Σάββα, 2004). Στοιχεία του International Obesity Task Force (IOFT) για το 2005 αναφέρουν ότι τα υπέρβαρα παιδιά ανέρχονται στα δεκατέσσερα εκατομμύρια, από τα οποία τα τρία εκατομμύρια είναι παχύσαρκα (IOFT, 2004).

Επειδή οι διατροφικές συνήθειες αποκτιούνται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου (Μανιός, 1998) και τον συνοδεύουν στην ενήλικη ζωή (Dietz, 1997; Nader et al, 1995), κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Σπίτι, ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, σχολείο, συμμαθητές, φίλοι, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα μαζικής ενημέρωσης επηρεάζουν τις διαιτητικές επιλογές του παιδιού (Westenhofer, 2001; Cueto, 2001; Nicklas et al 1998; Williams, 1991; Κεραμίδα- Καινάδα, 1996).

2. Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2004-05. Ο νομός Ιωαννίνων χωρίστηκε σε τέσσερις περιοχές: αστική, λεκανοπέδιο, ημιαστική και αγροτική περιοχή. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων το σχολικό έτος 2004-05 το σύνολο των νηπίων του νομού Ιωαννίνων ήταν 1716 και φοιτούσαν σε 111 νηπιαγωγεία του νομού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι γονείς των νηπίων. Τα μέσα συλλογής του ερευνητικού υλικού ήταν ένα ερωτηματολόγιο συχνότητας κατανάλωσης τροφίμων των παιδιών (το οποίο συμπλήρωσαν οι γονείς) και ένα έντυπο με τις σωματομετρικές μετρήσεις των νηπίων. Μετρήθηκε το βάρος και το ύψος των νηπίων και των γονέων με σκοπό τον υπολογισμό του ΔΜΣ τους. Συγκεντρώθηκαν 1109 ερωτηματολόγια των γονέων που αφορούσαν τις διαιτητικές συνήθειες των παιδιών τους. Μερικά ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα και δεν συμπεριλήφθηκαν στη στατιστική επεξεργασία των

αποτελεσμάτων. Στο τελικό δείγμα της έρευνας είχαμε 1093 ερωτηματολόγια. Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου των γονέων Cronbach's alpha βρέθηκε 0,839 (βασισμένος στις εγγραφές οι οποίες δεν παρουσίασαν ούτε μια ελλείπουσα τιμή (missing value)). Οι εγγραφές αυτές αντιστοιχούν στο 17,7% του συνόλου. Η τιμή του συντελεστή που υπολογίσαμε θεωρείται πολύ υψηλή, άρα με ασφάλεια μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο ως προς την εσωτερική δομή των απαντήσεων. Όσον αφορά την εκτίμηση του βαθμού παχυσαρκίας, δεν υπάρχει κάποιος διεθνώς αποδεκτός δείκτης, που να μετράει την παιδική παχυσαρκία. Στην παρούσα έρευνα για την εκτίμηση του βαθμού παχυσαρκίας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης μάζας σώματος (Body Mass Index – BMI), ο οποίος ορίζεται ως το πηλίκο του σωματικού βάρους σε χιλιόγραμμα δια του τετραγώνου του ύψους σε μέτρα. Ο δείκτης αυτός χρησιμοποιείται, εφόσον ορίζονται διαφορετικά όρια για κάθε ηλικία, σύμφωνα με τους αντίστοιχους πίνακες ανάπτυξης. Ο δείκτης μάζας σώματος μεταβάλλεται με το φύλο και την ηλικία. Ο δείκτης αυτός συσχετίζεται πολύ καλά με την παχυσαρκία, όπως έχει εκτιμηθεί από μετρήσεις σωματικής πυκνότητας (Bellizzi & Dietz, 1999; Γεωργιάδης κ.ά., 1993; Guillaume, 1999; Μαραγκάκη κ.ά, 2002; Ντότης κ.ά., 2005; Χατζηγεωργίου κ.ά., 2002). Στην μελέτη που κάναμε, προκειμένου να αξιολογηθεί η ανάπτυξη των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν οι εκατοστιαίες καμπύλες Δείκτη Μάζας Σώματος παιδιών βρεφικής και προσχολικής ηλικίας της Κρήτης που προέκυψαν από διαχρονική παρακολούθησή τους (Λιναρδάκης κ. ά., 2000).

3. Αποτελέσματα

Στην έρευνα που κάναμε εξετάσαμε ποιοι είναι οι προσδιοριστικοί παράγοντες του ΔΜΣ του παιδιού. Με χρήση της παλινδρόμησης κατά βήματα (stepwise regression), από το σύνολο των παραγόντων που εξετάσαμε, καταλήξαμε σε ένα μικρό υποσύνολο παραγόντων το οποίο μπορεί να προσδιορίσει με πολύ μεγάλη ακρίβεια το ΔΜΣ του παιδιού. Τα αποτελέσματά μας συνοψίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το ΔΜΣ του παιδιού. Η στατιστική F της παλινδρόμησης είναι 13.71 (πολύ μεγάλη) η οποία αντιστοιχεί σε τιμή $p=0.00$ (πολύ μικρή). Άρα η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική.

Παράγοντας	Στατιστική t	τιμή p
Μέσος ΔΜΣ γονέων	7.15	0.00
Κατανάλωση μακαρονιών	-3.90	0.00
Πληθυσμός περιοχής	-2.66	0.01
Κατανάλωση σάλτσας	2.44	0.01
Κατανάλωση τυριού	2.42	0.02
Χρόνος που αφιερώνει στην τηλεόραση επί το πόσο συχνά «τσιμπολογάει»	2.41	0.02
Αδέρφια	2.35	0.02
Ηλικία	2.00	0.05

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης (πίνακας 1) είναι στατιστικά σημαντικά, αφού όλοι οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες είναι στατιστικά σημαντικοί. Παρατηρήσαμε ότι ο βασικότερος προσδιοριστικός παράγοντας του ΔΜΣ του παιδιού είναι ο μέσος ΔΜΣ των γονέων του. Αυτό συμβαίνει γιατί, για τη διατροφή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας υπεύθυνοι είναι οι γονείς, όσον αφορά την επιλογή, την παρασκευή και του τρόπου χορήγησης της σε αυτά. Επιπλέον, η ευθύνη αφορά την υγιεινή, την ασφάλεια του φαγητού, την ποικιλία, την ποσότητα, το ωράριο των γευμάτων και την ατμόσφαιρα που υπάρχει κατά τη διάρκεια του φαγητού. Άλλος

προσδιοριστικός παράγοντας του ΔΜΣ του παιδιού είναι η κατανάλωση μακαρονιών, η οποία συνδέεται αντίστροφα με το ΔΜΣ του παιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυξημένη κατανάλωση μακαρονιών δεν οδηγεί σε αύξηση του ΔΜΣ των παιδιών, αφού τα παιδιά συνήθως τα καταναλώνουν σκέτα, χωρίς προσθήκη λιπαρών (κρέμα γάλακτος, αλλαντικών κ.λπ.). Η περιοχή στην οποία κατοικεί το παιδί συνδέεται επίσης με το ΔΜΣ του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά από τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές του νομού είχαν πιο αυξημένο ΔΜΣ σε σχέση με τα παιδιά τα οποία ζούσαν στην αστική περιοχή και στο λεκανοπέδιο. Δύο τροφές που παίζουν ρόλο στο ΔΜΣ του παιδιού είναι η σάλτσα και το τυρί. Τα παιδιά - σύμφωνα με τα αποτελέσματα - προσθέτουν σάλτσα στο φαγητό τους συχνά σε μικρό ποσοστό. Επίσης, καταναλώνουν τυρί αρκετές φορές την εβδομάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η κατανάλωσή τους, τόσο μεγαλώνει και ο ΔΜΣ του παιδιού. Συνεπώς, η συχνή προσθήκη σάλτσας και η μεγάλη κατανάλωση τυριού είναι συνήθειες που οδηγούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε αύξηση του ΔΜΣ τους. Επίσης, το ΔΜΣ επηρεάζει και η συνήθεια του παιδιού να «τσιμπολογάει», όταν βρίσκεται μπροστά στην τηλεόραση. Το παιδί με την παρακολούθηση της τηλεόρασης καθλώνεται σε πολλές ώρες αδράνειας, η οποία σε συνδυασμό με το συχνό «τσιμπολόγημα» τροφών - που πιθανόν να μην είναι οι πιο υγιεινές - αλλά και την επίδραση των τηλεοπτικών μηνυμάτων που αφορούν τη διατροφή, το οδηγούν στην παχυσαρκία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όσο περισσότερα αδέρφια είναι στην οικογένεια, τόσο μεγαλώνει ο ΔΜΣ των παιδιών. Επίσης, όσο μεγαλώνει η ηλικία των παιδιών, τόσο αυξάνεται και ο ΔΜΣ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ΔΜΣ κάθε παιδιού είναι ανάλογος με το ΔΜΣ των γονέων του. Ο πίνακας 2 δείχνει τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης του ΔΜΣ του κάθε παιδιού (ως εξαρτημένη μεταβλητή) έναντι του ΔΜΣ των γονέων του (ανεξάρτητες μεταβλητές).

Πίνακας 2. Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το ΔΜΣ του παιδιού έναντι του ΔΜΣ του πατέρα του και της μητέρας του (ως ανεξάρτητες μεταβλητές). Η στατιστική F της παλινδρόμησης είναι 30.16 (πολύ μεγάλη) η οποία αντιστοιχεί σε τιμή $p=0.00$ (πολύ μικρή).

Μεταβλητή	Συντελεστές	Τυπικό σφάλμα	t	τιμή p
Σταθερά	10.885	0.7525	14.46	0.0000
ΔΜΣ - πατέρα	0.096	0.0248	3.87	0.0001
ΔΜΣ - μητέρας	0.129	0.0224	5.77	0.0000

Από τη στατιστική t παρατηρήσαμε ότι ο ΔΜΣ της μητέρας είναι περισσότερο συνδεδεμένος με το ΔΜΣ του παιδιού, αν και οι δύο γονείς παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ΔΜΣ του παιδιού. Στον πίνακα 3 παρατηρούμε τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης κατά βήματα σχετικά με το πόσο επηρεάζεται ο μέσος ΔΜΣ των γονέων από διάφορους παράγοντες.

Πίνακας 3. Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το ΔΜΣ των γονέων. Η στατιστική F της παλινδρόμησης είναι 9.08 (πολύ μεγάλη) η οποία αντιστοιχεί σε τιμή $p=0.00$ (πολύ μικρή).

Παράγοντας	Στατιστική t	τιμή p
Τρόφιμα που επιτρέπονται	-3.38	0.00
Αεριούχα αναψυκτικά	-1.97	0.05

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης κατά βήματα σχετικά με το πόσο επηρεάζεται ο μέσος ΔΜΣ των γονέων από διάφορους παράγοντες μας έδειξαν (πίνακας 3) ότι επηρεάζεται από την απόφασή τους να απαγορέψουν ορισμένα τρόφιμα και από το εάν υπάρχουν αεριούχα αναψυκτικά.

4. Συζήτηση

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νομό Ιωαννίνων, τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης (πίνακας 1) είναι στατιστικά σημαντικά, αφού όλοι οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες είναι στατιστικά σημαντικοί. Παρατηρήσαμε ότι ο βασικότερος προσδιοριστικός παράγοντας του ΔΜΣ του παιδιού είναι ο μέσος ΔΜΣ των γονέων του. Αυτό συμβαίνει, αφενός επειδή υπάρχει ίσως κληρονομική προδιάθεση, αφετέρου δε, επειδή οι γονείς μεταφέρουν τις δικές τους διατροφικές συνήθειες στα παιδιά. Η οικογένεια - κατά την προσχολική ηλικία - αποτελεί το βασικότερο παράγοντα που επηρεάζει τις διαιτητικές συνήθειες του παιδιού (Κουρίδης κ.ά., 2000), καθώς οι γονείς μεταφέρουν στα παιδιά γνώσεις διατροφής, δίνουν παραδείγματα προς μάθηση και μίμηση, είναι υπεύθυνοι για την ποικιλία, την ποσότητα του φαγητού κ.λπ. Άλλος προσδιοριστικός παράγοντας του ΔΜΣ του παιδιού είναι η κατανάλωση μακαρονιών, που συνδέεται αντίστροφα με το ΔΜΣ του παιδιού. Η αυξημένη κατανάλωση μακαρονιών από τα παιδιά δεν οδηγεί σε αύξηση του ΔΜΣ τους πιθανότατα επειδή τα προτιμούν σκέτα, χωρίς την προσθήκη λιπαρών όπως αλλαντικών κ.λπ. Η περιοχή στην οποία κατοικεί το παιδί συνδέεται επίσης με το ΔΜΣ του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά από τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές του νομού είχαν πιο αυξημένο ΔΜΣ σε σχέση με τα παιδιά που ζούσαν στην αστική περιοχή και στο λεκανοπέδιο. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των μητέρων τους (μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο προσλαμβάνουν ευκολότερα και σωστότερα τα μηνύματα υγείας και έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια για ορθότερες επιλογές σε θέματα διατροφής για την οικογένεια), στο πρότυπο που υπήρχε από παλαιότερα ότι τα παχουλά παιδιά είναι περισσότερο υγιή, καθώς και στο χρόνο που διαθέτουν στην παρακολούθηση τηλεόρασης. Άλλη μελέτη έδειξε ότι η συχνότητα της παχυσαρκίας είναι μεγαλύτερη στις αστικές περιοχές (Μαμέλη κ.ά., 1995). Δύο τροφές που παίζουν ρόλο στο ΔΜΣ του παιδιού είναι η σάλτσα και το τυρί. Τα παιδιά - σύμφωνα με τα αποτελέσματα - προσθέτουν σάλτσα στο φαγητό τους συχνά σε μικρό ποσοστό. Επίσης, καταναλώνουν τυρί αρκετές φορές την εβδομάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η κατανάλωσή τους, τόσο μεγαλώνει και ο ΔΜΣ του παιδιού. Συνεπώς, η συχνή προσθήκη σάλτσας και η μεγάλη κατανάλωση τυριού είναι συνήθειες που οδηγούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε αύξηση του ΔΜΣ τους. Επίσης, το ΔΜΣ επηρεάζει και η συνήθεια του παιδιού να «τσιμπολογάει», όταν βρίσκεται μπροστά στην τηλεόραση (Σμπώκος, 2011). Το παιδί με την παρακολούθηση της τηλεόρασης καθλώνεται σε πολλές ώρες αδράνειας, η οποία σε συνδυασμό με το συχνό «τσιμπολόγημα» τροφών - που πιθανόν να μην είναι οι πιο υγιεινές - αλλά και την επίδραση των τηλεοπτικών μηνυμάτων που αφορούν τη διατροφή, το οδηγούν στην παχυσαρκία (Σάββας κ.ά., 2000; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 1994; Kotz & Story, 1994). Μελέτες έδειξαν ότι η παχυσαρκία στα παιδιά σχετίζεται με μειωμένη σωματική άσκηση (Σάββας κ.ά., 2000; Ντότης κ.ά., 2005; Χατζηγεωργίου κ.ά., 2002; Gtund et al 2001; Ottley, 1997), καθώς επίσης ότι οι αδρανείς

δραστηριότητες ευνοούν την πρόκληση ή τουλάχιστον τη διατήρηση της παιδικής παχυσαρκίας (Maffeis et al, 1997). Η ενασχόληση με την άσκηση στα πρώτα χρόνια της παιδικής ζωής αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα υιοθέτησης της συμπεριφοράς σε επόμενα στάδια της ζωής (Βαρδούλη - Λάππα, 2009; Νάτσης, 2003). Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση του ΔΜΣ των παιδιών, όσο περισσότερα αδέρφια υπάρχουν στην οικογένεια. Αύξηση επίσης του ΔΜΣ παρατηρήθηκε, καθώς μεγαλώνει η ηλικία των παιδιών. Υπάρχει και ένας ακόμη παράγοντας λιγότερο σημαντικός (με την τιμή $p=0.07$), ο οποίος είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες τους είχαν μόρφωση πέραν της βασικής, είχαν ΔΜΣ μικρότερο από εκείνα τα παιδιά που οι μητέρες τους είχαν μόνο τη βασική μόρφωση. Με άλλα λόγια, υπάρχει η τάση να τρώνε τροφές με αυξημένα λιπαρά και ζάχαρη τα παιδιά, τα οποία ανήκουν σε μητέρες, που δεν μπορούν να κατανοήσουν, πόσο κακό κάνουν οι τροφές αυτές στα παιδιά τους. Αντίθετα, οι μητέρες με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης μπορούν να αποφεύγουν να φέρνουν τα παιδιά τους σε επαφή με τις παραπάνω τροφές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (πίνακας 2) ο ΔΜΣ κάθε παιδιού είναι ανάλογος με το ΔΜΣ των γονέων του (Ντότης κ.ά., 2005; Guo & Chumlea, 1999; Τσίτουρα και Αλιφιερράκη, 1995). Αυτό πιθανόν συμβαίνει, επειδή η μητέρα διαθέτει πολύ περισσότερο χρόνο, όσον αφορά τις καθημερινές πρακτικές του φαγητού (οργάνωση, προμήθεια και προετοιμασία του), επιπλέον δε, επειδή τα παιδιά στις διαιτητικές τους επιλογές επηρεάζονται πολύ συχνότερα από τη μητέρα, σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Επίσης, ο μέσος ΔΜΣ των γονέων μειώνεται καθώς υπάρχουν τρόφιμα που απαγορεύονται και καθώς δεν υπάρχουν αεριούχα αναψυκτικά στο σπίτι (πίνακας 3). Όταν οι γονείς υιοθετούν υγιεινές διαιτητικές συνήθειες, αποκτούν ορθή διαιτητική συμπεριφορά με αποτέλεσμα να έχουν το σωστό σωματικό βάρος.

Οι γονείς με το προσωπικό τους παράδειγμα και τον καθορισμό επιτρεπόμενων τροφίμων μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν καλές διαιτητικές συνήθειες και ορθή διαιτητική συμπεριφορά. Οι γονείς χρειάζονται εκπαίδευση σε θέματα διατροφής. Επιπρόσθετα, οφείλουν να συζητούν με τα παιδιά το περιεχόμενο των μηνυμάτων των τηλεοπτικών προγραμμάτων και των διαφημίσεων και να τα βοηθούν να κάνουν τις σωστές επιλογές. Για να τροποποιήσουν τα παιδιά τις διαιτητικές τους συνήθειες και να υιοθετήσουν νέες συνήθειες που προάγουν την υγεία, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να τροποποιήσουν τις συνήθειές τους όλα τα μέλη της οικογένειας. Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους πιο σημαντικούς ενήλικες στη ζωή τους, τους οποίους παρατηρούν και μιμούνται. Γονείς και εκπαιδευτικοί αποτελούν για αυτά πρότυπα συμπεριφοράς. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας κρίνεται απαραίτητη. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τις διαιτητικές επιλογές του παιδιού. Μέσα από τις αξίες, τους κανόνες που υιοθετεί και μεταδίδει στα παιδιά, αλλά και με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας το σχολείο μπορεί να παρέχει έγκυρες γνώσεις, να διαμορφώσει στάσεις και να τροποποιήσει τη συμπεριφορά των παιδιών. Η ουσιαστική εμπλοκή της οικογένειας στα προγράμματα είναι αναγκαία. Μέσα από τα προγράμματα τα παιδιά αποκτούν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αυξήσουν τον αυτοέλεγχο στους πειρασμούς που υπάρχουν γύρω τους κάνοντας τις καλύτερες διαιτητικές επιλογές. Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας και Διατροφής μπορούν να αρχίσουν από το νηπιαγωγείο και να συνεχιστούν στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, πάντα με τη συμμετοχή των γονιών. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς θα αποκτήσουν έγκυρες γνώσεις, θα διαμορφώσουν στάσεις, θα υιοθετήσουν υγιεινές συνήθειες, τροποποιώντας τη δική τους συμπεριφορά, αλλά και των παιδιών τους, επιτυγχάνοντας καλύτερο επίπεδο υγείας και καλύτερη ποιότητα ζωής. Επιπλέον, τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν τη σωματική άσκηση, στις οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συμμετέχει ολόκληρη η οικογένεια.

Νεώτερες έρευνες (Αγγελόπουλος, 2009; Βαρδούλη-Λάππα, 2009; Βαρελάς, 2006; Βασιλούδης, 2014; Καφάτος κ.ά., 2007; Σμπώκος, 2011), επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, αλλά και του ρόλου του σχολείου, εφόσον πρόκειται για τον ιδανικό χώρο ανάπτυξης αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που θα βοηθήσουν τα παιδιά να υιοθετήσουν υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Στόχος είναι τα παιδιά να μάθουν δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να παίρνουν τα ίδια αποφάσεις για την υγεία τους, υιοθετώντας έναν υγιεινό τρόπο ζωής, ο οποίος διαμορφώνεται από την παιδική ηλικία και τα ακολουθεί στην υπόλοιπη ζωή τους.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Π., (2009). *Ο ρόλος της αγωγής υγείας για τον έλεγχο της παιδικής παχυσαρκίας: εφαρμογή προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη παιδικής παχυσαρκίας και υπέρτασης σε παιδιά δημοτικού σχολείου των νομών Ιωαννίνων, Ηρακλείου και Λασιθίου Κρήτης*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής, Τομέας Κλινικοεργαστηριακός, Εργαστήριο Παθολογικής Φυσιολογίας.
- Βαρδούλη-Λάππα, Κ., (2009). *Η φυσική αγωγή ως παράγων κοινωνικοποίησης παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Βαρελάς, Α., (2006). *Διατροφική αγωγή: μία διαχρονική μελέτη των διατροφικών συνηθειών των ελλήνων μαθητών και διερεύνηση των πιθανών επιδράσεων από την πρώτη δεκαετία εφαρμογής των προγραμμάτων αγωγής υγείας στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Βασιλούδης, Ι., (2014). *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.
- Γεωργιάδης, Ε., Αλιφέρης, Κ., Παπανδρέου, Λ., Μαντζώρος, Χ., & Τριχόπουλος, Δ., (1993). Ανάστημα, βάρος και παχυσαρκία των Ελλήνων. Διαχρονική συγκριτική μελέτη με τα προ20ετίας δεδομένα, *Ιατρική*, 63(3):272-276.
- Δρούγια, Α., (2010). *Διατροφικές συνήθειες των παιδιών των μεταναστών από την Αλβανία που ζουν στην Ήπειρο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Ιατρική, Τμήμα Ιατρικής, Τομέας Υγείας του Παιδιού, Κλινική Παιδιατρική.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ., (1994). Η επίδραση των γονικών αντιλήψεων στην εμφάνιση της παιδικής παχυσαρκίας, *Παιδιατρική Βορείου Ελλάδας*, 6(1):74-82.
- Καστορίνη, Χρ., (2013). *Ο ρόλος των διατροφικών συνηθειών και διατροφικών συμπεριφορών στην εκδήλωση καρδιαγγειακής νόσου*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής, Τομέας Παθολογίας, Κλινική Β' Παθολογική.
- Καφάτος, Α., Βαλασούλη, Μ., Μπατούνη, Α., Χριστάκης, Μ., Βαίλας, Ι., Χριστάκης, Π., & Παντελάκης, Σ., (1982). Διατροφή παιδιών ηλικίας 5 χρονών από δύο περιοχές της Ελλάδας με ακραίους δείκτες βρεφικής θνησιμότητας. *Ιατρική*, 42:219.

Καφάτος, Α., Χατζής, Χ., Λιναρδάκης, Μ., Αθανασόπουλος, Δ., Λιονής, Χ. και συν., (2007). Αθηρογόνοι παράγοντες κινδύνου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας του νομού Χανίων. *Παιδιατρική*, 70:97-106.

Κεραμίδα- Καινάδα, Μ., (1996). *Η επίδραση των διαιτητικών συνηθειών και του κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου στην εμφάνιση σιδηροπενίας στην παιδική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής.

Κουρίδης, Γ., Τορναρίτης, Μ., Κουρίδης, Χ., Σάββα, Σ., Χατζηγεωργίου, Χ., & Σιαμούνκη, Μ., (2000). Η παχυσαρκία σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών στην Κύπρο. Σημαντική αύξηση τα τελευταία 8 χρόνια. *Παιδιατρική*, 63:137-144.

Κωστή, Ε., (2009). *Διατροφικές συνήθειες και παχυσαρκία σε δείγμα εφήβων: δημιουργία διατροφικού δείκτη για την αξιολόγηση της πιθανότητας εφηβικής παχυσαρκίας*. Διδακτορική Διατριβή, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επιστήμης και Τεχνολογίας Τροφίμων.

Λιναρδάκης, Μ., Μοσχανδρέα, Ι., & Καφάτος, Α., (2000). Καμπύλες σωματικής ανάπτυξης παιδιών βρεφικής και προσχολικής ηλικίας της Κρήτης που προέκυψαν από διαχρονική παρακολούθησή τους. *Παιδιατρική*, 63(5):391-407.

Λυδάκη, Ε., Καφάτος, Α., Κουνάλη, Δ., & Αποστολάκη, Ι., (1994). Διαιτητικές συνήθειες, φυσική δραστηριότητα και λιπίδια ορού παχύσαρκων παιδιών ηλικίας 12-14 χρονών. *Παιδιατρική*, 57(3):330-347.

Μανιός, Γ., (1998). *Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας προγράμματος «Αγωγή υγείας και διατροφής» στη μείωση των παραγόντων κινδύνου καρδιαγγειακών νοσημάτων σε παιδιά δημοτικού της Κρήτης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Υγείας - Τμήμα Ιατρικής, Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής, Κλινική Προληπτικής Ιατρικής και Διατροφής, Ηράκλειο.

Μαραγκάκη, Ε., Γαλάνη, Γ., Γεμελιάρη, Μ., Κώσταλος, Χ., Παπαδοπούλου, Δ., & Φαράκλας, Ν., (2002). Δείκτες παχυσαρκίας παιδιών σχολικής ηλικίας της περιοχής Βάρης Αττικής. *Παιδιατρική*, 65:122-127.

Μίχας, Κ., (2011). *Διατροφή των εφήβων: εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος παρέμβασης αγωγής υγείας σε αστικό περιβάλλον*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής, Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής – Ψυχιατρικής και Νευρολογίας, Εργαστήριο Υγιεινής και Επιδημιολογίας.

Νάτσης, Π., (2003). *Διαχρονική μελέτη των στάσεων προς τη φυσική δραστηριότητα και συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγεία, μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Ντότης, Ι., Σεΐζη, Μ., Κόντοβος, Λ., Κοτέλη, Χ., & Τσιούρης, Ι., (2005). Παιδική παχυσαρκία: αξιολόγηση των τιμών του δείκτη μάζας σώματος και της διατροφής παιδιών της Νάουσας. *Νέα Παιδιατρικά Χρονικά*, 5(2):93-100.

Σάββα, Σ., (2004). *Επιδημιολογία της παιδικής παχυσαρκίας στις ελεύθερες περιοχές της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής.

Σμπώκος, Ε., (2011). *Μελέτη ανάπτυξης του φαινομένου της παιδικής παχυσαρκίας σε σχέση με την σωματική άσκηση και τη διατροφή και ανάλυση των πιθανών κινδύνων σε μαθητές πρώτης τάξης δημοτικών σχολείων του Νομού Χανίων*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Συμεωνίδου, Σ., (2012). *Διερεύνηση της σχέσης της καρδιοαναπνευστικής ευρωστίας και των διατροφικών συνηθειών με τους παράγοντες κινδύνου καρδιαγγειακών παθήσεων στην παιδική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Τσαμίτα, Ι., (2012). *Ο ρόλος του σχολείου στην προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας και της υγιεινής διατροφής μαθητών/τριών ηλικίας 11-12 ετών στο Ν. Ευβοίας*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τομέας Αθλητιατρικής και Βιολογίας της Άσκησης.

Τσίτουρα, Σ., & Αλιφιέρακη, Τ., (1995). Παιδική παχυσαρκία σαν αποτέλεσμα ψυχοκοινωνικού οικογενειακού προβλήματος, *Παιδιατρική*, 58:51-56.

Χατζηγεωργίου, Δ., Αϊβάζης, Β., Καντερέ-Μπεκιώτη, Ε., & Ντανταμής, Χ., (2002). Σωματομετρικά στοιχεία ύψους, βάρους και δείκτες παχυσαρκίας σε εφήβους 14-16 ετών του Νομού Καρδίτσας. *Νέα Παιδιατρικά Χρονικά*, 2(2):105-112.

Χατζηγεωργίου, Χ., (2012). *Διαταραχές διατροφικής συμπεριφοράς με επικέντρωση στην ψυχογενή ανορεξία - ψυχογενή βουλιμία σε παιδιά και εφήβους 10-18 χρονών της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής.

Χατζηγεωργίου, Χ., Τορναρίτης, Μ., Κωνσταντίνου, Ε., Χατζηϊωάννου, Μ., Γιανκουλή, Α., & Βραχίμης, Ρ., (1998). Έλεγχος επιπέδου λιποπρωτεϊνών και παχυσαρκίας σε 1132 παιδιά της Στ' τάξης των δημοτικών σχολείων επαρχίας Λευκωσίας. *Παιδιατρική Βορείου Ελλάδας*, 10:238-244.

Andersen, R., Crespo, C., Bartlett, S., Cheskin, L., & Pratt, M., (1998). Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fatness among children. *Journal of American Medical Association*, 279(12):938-942.

Bellizzi, M., C., & Dietz, W., H., (1999). Workshop on childhood obesity: summary of the discussion. *American Journal of Clinical Nutrition*, 70:173-175.

Birch, L., L., & Fisher, J., O., (2000). Mothers' child-feeding practices influence daughters' eating and weight. *American Journal of Clinical Nutrition*, 71:1054-1061.

Bundred, P., Kitchiner, D., & Buchan, I., (2001). Prevalence of overweight and obese children between 1989 and 1998: population based series of cross sectional studies. *British Medical Journal*, 322:326-328.

Cryan, J., & Jonson, R.K., (1997). Should the current recommendations for energy intake in infants and young children be lowered? *Nutrition Today*, 32:69.

Cueto, S., (2001). Breakfast and performance. *Public Health Nutrition*, 4(6A): 1429-1431.

Curhan, G.C., Willett, E.C., Rimm, E.B., Spiegelman, D., Ascherio, A.L., & Stampfer, M.J., (1996). Birth weight and adult hypertension, diabetes mellitus, and obesity in US men. *Circulation*, 94:3246-3250.

- Cutting, T., M., Fisher, J. O., Grimm-Thomas, K., & Birch, L., L., (1999). Like mother, like daughter: familial patterns of overweight are mediated by mothers dietary disinhibition. *American Journal of Clinical Nutrition*, 69:608-613.
- De Onis, M., & Blossner, M., (2000). Prevalence and trends of overweight among preschool children in developing countries. *American Journal of Clinical Nutrition*, 72:1032-1039.
- Dietz, WH., (1997). Periods of risk in childhood for the development of adult obesity – What do we need to learn? *Journal of Nutrition*, 127: 1884-1886.
- Dietz, WH., (1998). Childhood weight affects adult morbidity and mortality. *Journal of Nutrition*, 128:411-414.
- Dietz, WH., (2001). The obesity epidemic in young children. *British Medical Journal*, 10:313 – 314.
- Goran, M., I., (1998). Measurement issues related to studies of childhood obesity: Assessment of body composition, body fat distribution, physical activity and food intake. *Pediatrics*, 101:505-18.
- Gtund, A., Krause, H., Siewers, M., Rieckert, H., & Muller, MJ., (2001). Is TV viewing an index of physical activity fitness in overweight and normal weight children? *Public Health Nutrition*, 4(6):1245-1251.
- Guillaume, M., (1999). Defining obesity in childhood: current practice. *American Journal of Clinical Nutrition*, 70:126-130.
- Hanley, AJ., Harris, SB., Gittelsohn, J., Wolever, TM., Saksvig, B., & Zinman, B., (2000). Overweight among children and adolescents in a Native Canadian community: prevalence and associated factors. *American Journal of Clinical Nutrition*, 71:693-700.
- Hupkens, CL., Knibbe, RA., Van Otterloo, AH., & Drop, MJ., (1998). Class differences in the food rules mothers impose on their children: a cross-national study. *Social science and medicine*, 47(9):1331-1339.
- Ilich, JM., Hangartner, T., Baoshe, A., & Matkovic, V., (1998). Relation of nutrition, body composition and physical activity to skeletal development: a cross-sectional study in preadolescent females. *Journal of the American College of Nutrition*, 17Q136-147.
- International Obesity Task Force. (2004). Obesity in children and young people, a crisis in public health. Ανάκτηση από http://www.worldobesity.org/site_media/uploads/Report.pdf
- Knehans, A., W., (2002). Childhood obesity: why is this happening to our children? *Journal Oklahoma State Medical Association*, 95(8):539-544.
- Kotz, K., & Story, M., (1994). Food advertisements during children`s Saturday morning television programming: Are they consistent with dietary recommendations? *Journal of the American Dietetic Association*, 94:1296-1300.
- Livingstone, B., (2000). Epidemiology of childhood obesity in Europe. *European Journal of Pediatrics*, 159:14-34.
- Maffeis, C., Zaffanello, M., & Schutz, Y., (1997). Relationship between physical inactivity and adiposity in prepubertad boys. *Journal of Pediatrics*, 131:288-92.

- Mamalakis, G., & Kafatos, A., (1996). Prevalence of obesity in Greece, *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 20:488-492.
- Mamalakis, G., Kafatos, A., Manios, Y., Anagnostopoulou, T., & Apostolaki, I., (2000). Obesity indices in a cohort of primary school children in Crete: a six year prospective study. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 24:765-771.
- Manios, Y., Moschandreas, J., Chatzis, Ch., Kafatos, A., (2002). Chronic Disease risk factors in elementary school children following a six year health and nutrition education program. *Pediatrics*, 65: 66-76.
- Mei, Z., Scanlon, KS., Grummer-Strawn, LM., Freedman, DS., Yip, R., & Trowbridge, FL., (1998). Increasing prevalence of overweight among US low-income preschool children: The Centers for Disease Control and Prevention Pediatric Nutrition Surveillance, 1983 to 1995. *Pediatrics*, 101:e 12.
- Nader, P., R. & others (1995). Ethnic and Gender Trends for Cardiovascular Risk Behaviors in Anglo and Mexican American Children, Ages Four to Seven. *Journal of Health Education*, 26 (2):27-35.
- Nelson, M., (2000). Childhood nutrition and poverty. *Proceedings of the Nutrition Society*, 59 (2): 307-315.
- Nicklas, T., O`Neil, CE., & Berenson, GS., (1998). Nutrient contribution of breakfast, secular trends and the role of ready to eat cereals: A review of data from the Bogalusa Heart Study. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 67 (suppl): 757S-763S.
- Ottley, C., (1997). Childhood activity and diet in prevention of obesity: a review of the evidence. *Health Education Journal*, Volume 56 No 3, September, 313-320.
- Story, M., Evans, M., Fabsitz, R., R., Clay, T., E., Rock, B., H., & Broussard, B., (1999). The epidemic of obesity in American Indian communities and the need for childhood obesity- prevention programs. *American Journal of Clinical Nutrition*, 69:747-754.
- Thompson, M.J., (1998). Nutrition Requirements of infants and Young children-Practical guidelines. *Blackwell science Ltd*.
- Tomkins, A., (2001). Vitamin and mineral nutrition for the health and development of the children of Europe. *Public Health Nutrition*, 4 (1A):91-99.
- Turner, S., Zimvraiki, H., & Athanasiou, K., (1997). Investigating children`s ideas about fat consumption and health: a comparative study. *Health Education Journal*, 56(4):329-339.
- Westenhoefer, J., (2001). Establishing good dietary habits-capturing the mind of children. *Public Health Nutrition*, 4(1A):125-129.
- WHO (1993). *Health for all targets: The health policy for Europe*. European Health for All Series, No 4.
- Williams, T., (1991). Promoting the health of young people in Europe. *Health education in schools-A training manual for teachers*.
- Zimvraiki, E., Athanasiou, K., & Makris, G., (1997). Dietary Fats and Oils: Knowledge and Preferences of School-Aged Children in Greece. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2(1):111-120.

Σουλτάνα Μάνεση

Νηπιαγωγός, Med, Υποψήφια Διδάκτορας Ε.Κ.Π.Α.

taniamanesi@gmail.com

«Με ληρολογήματα και χαϊκού στις φαντασίας τα στενά και στις γωνιές του παιδικού νου»: περιγραφή και ανάπτυξη σχεδίου αξιολόγησης ενός προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής για το Νηπιαγωγείο

Περίληψη

Το άρθρο που ακολουθεί επιδιώκει να περιγράψει ένα σχέδιο αξιολόγησης του προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής για το Νηπιαγωγείο. Εκκινώντας από την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «αξιολόγηση» και τη συνοπτική αναφορά στις βασικές μορφές και τους τύπους αξιολόγησης, επιχειρείται αρχικά ο προσδιορισμός των κεντρικών στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής, ενώ στη συνέχεια διατυπώνεται μία πρόταση Δομημένης Ιεραρχικής Ανάλυσης του προγράμματος. Ακολούθως, αναπτύσσεται ένα ενδεικτικό σχέδιο αξιολόγησης, που ξεκινά από τη διατύπωση γενικών αλλά και ειδικότερων ερωτημάτων αξιολόγησης, ενώ ακολούθως, προτείνονται τεχνικές τόσο για τη συλλογή όσο και για την ανάλυση των δεδομένων της αξιολόγησης. Τέλος, γίνεται αναφορά στους τρόπους διάχυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και προτείνονται τρόποι βελτιστοποίησης του προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής, μοντελοποίηση, σχέδιο αξιολόγησης

"Activating children's minds and imagination with the use of limericks and haiku: description and development of a Literature and Creative Writing assessment programme for the Kindergarten".

Abstract

The present article seeks to describe a Preschool Reading and Creative Writing Program Evaluation. Based upon evidence drawn from the review of the related literature and focusing on the importance of evaluating educational programs, the paper will attempt to shed light on the main goals of a Preschool Reading and Creative Writing Educational Program as well as form a proposal for the Structural Hierarchical Decomposition of the program. A pilot evaluation plan will be developed, which will first specify the research questions and the research methods as well as the data collection and analysis procedure. The present paper will also include ways of disseminating the results of the Evaluation Plan and will propose further ways of improving possible implementation of the program in the future.

Key-words: Educational programs evaluation, reading and creative writing program, program structural hierarchical decomposition, evaluation plan

1. Εισαγωγή

Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί ως ένας αυτόνομος κλάδος των Επιστημών της Αγωγής, ένα πεδίο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής (Καλαθάκη, 2012), κύριο αντικείμενο του οποίου φαίνεται να είναι τα μέσα και οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας και των αναλυτικών προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2001). Σύμφωνα με τους Fitzpatrick, Sanders και Worthen (2004, όπ. αναφ. στο Χριστοφίδου, 2014), η αξιολόγηση ορίζεται «ως η διαδικασία αναγνώρισης, καθορισμού και εφαρμογής συγκεκριμένων μετρήσιμων κριτηρίων», προκειμένου να προσδιοριστεί η πραγματική αξία ενός αντικειμένου ή μίας διαδικασίας σε σχέση με τα προκαθορισμένα κριτήρια. Παρά τους περιορισμούς, που συχνά προκύπτουν σε διαδικασίες αξιολόγησης και που αναφέρονται ως επί το πλείστον στη δυσκολία καθορισμού γενικά αποδεκτών, σαφών και μετρήσιμων κριτηρίων, η αξιολόγηση διαδραματίζει έναν εξόχως σημαντικό ρόλο, καθώς δύναται να περιορίσει τις ανεπαρκείς υπηρεσίες, να αναβαθμίσει την ποιότητα ζωής, να εδραιώσει την απόδοση δικαιοσύνης, αναδιαμορφώνοντας παράλληλα τον τρόπο σκέψης των υποκειμένων (Χριστοφίδου, 2014). Λαμβάνοντας ως κριτήριο την πορεία της διαδικασίας της ίδιας της αξιολόγησης με βάση τα χρονικά στάδια από τα οποία διέρχεται, η αξιολόγηση διακρίνεται σε προκαταρκτική, διαμορφωτική, τελική και μετα-αξιολόγηση, ενώ με βάση το κριτήριο της σχέσης που έχουν οι αξιολογητές ως προς το εκπαιδευτικό μέγεθος που αξιολογείται, γίνεται λόγος για εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Επιπροσθέτως, ως μία από τις σημαντικότερες μορφές αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης, αναδεικνύεται η Μέθοδος της Μοντελοποίησης Προγραμμάτων ή Τεχνική της Δομικής Ανάλυσης: εκκινώντας από ένα γενικό σύστημα θεωριών και αξιών, η μέθοδος αυτή μας επιτρέπει να διαμορφώσουμε μια εννοιολογική αναπαράσταση του αξιολογούμενου προγράμματος, μια συνολική εικόνα των βασικών δομικών του συστατικών στοιχείων (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2014). Επιπλέον, εστιάζει την προσοχή στις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων συστατικών του στοιχείων και παρέχει μία κοινή ορολογία, η οποία ακολούθως δύναται να αξιοποιηθεί τόσο από τους σχεδιαστές όσο και από τους αξιολογητές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πασιαρδής, 1994).

Στις επόμενες παραγράφους, θα επιχειρηθεί αρχικά η γενική περιγραφή ενός προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής για το Νηπιαγωγείο και στη συνέχεια η ανάλυση στα επιμέρους δομικά του συστατικά στοιχεία. Μετά τη διασαφήνιση του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων της αξιολόγησης, θα διατυπωθούν τα βασικά και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Η περιγραφή του ερευνητικού σχεδιασμού και της μεθοδολογίας αξιολόγησης φιλοδοξεί να αναδείξει τα μέσα και τις ερευνητικές τεχνικές που προτείνεται να αξιοποιηθούν για τη συλλογή των δεδομένων αξιολόγησης, ενώ παράλληλα θα παρουσιαστούν ενδεικτικοί τρόποι ανάλυσης των δεδομένων. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στους τρόπους διάχυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προς τους εμπλεκόμενους φορείς, ενώ το άρθρο θα ολοκληρωθεί με την αναφορά στο σύστημα μετα-αξιολόγησης της αξιολόγησης του προγράμματος.

2. Τα προγράμματα Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής

Ο όρος «Φιλαναγνωσία» αποτελεί μια εύστοχη γλωσσική επιλογή και προσδιορίζει ένα ευρύ φάσμα δράσεων που συνδέονται με τις πολυεπίπεδες σχέσεις παιδιού και βιβλίου (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2013). Από τη μελέτη σχετικών βιβλιογραφικών πηγών διαφαίνεται ότι κεντρικός στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας είναι η πρόσκληση-πρόκληση της ανάγνωσης βιβλίων και η εξοικείωση του παιδιού με το βιβλίο και την ανάγνωση μέσα από τη δημιουργία μιας

ιδιαίτερης σχέσης μεταξύ του λογοτεχνικού βιβλίου και του αναγνώστη (Τσιλιμένη, 2013). Η σχέση αυτή φαίνεται να οδηγεί σταδιακά στην αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια, στην καλλιέργεια της φαντασίας και της γλωσσικής του έκφρασης, στην εκλέπτυνση του συναισθηματικού του κόσμου καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007). Ερευνητικά ευρήματα από τα επιστημονικά πεδία της κοινωνιογλωσσολογίας, της γνωστικής ψυχολογίας και της Διδακτικής της Γλώσσας καταδεικνύουν την ανάγκη διασύνδεσης του όρου Φιλαναγνωσία με τον γενικότερο όρο «Κοινωνικός Εγγραμματισμός», επισημαίνοντας ότι η διαμόρφωση της θετικής σχέσης του υποκειμένου με την γραπτή ύλη διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές εγγραμματισμού, οι οποίες αναπτύσσονται τόσο σε θεσμικά περιβάλλοντα όσο και σε άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια (Καρακίτσιος, 2012α).

Κεντρική θέση στις κατηγορίες δραστηριοτήτων που αξιοποιούνται τόσο για την επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων φιλαναγνωσίας όσο και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικού εγγραμματισμού, έχει μεταξύ άλλων η Δημιουργική Γραφή. Αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο σύνδεσης της Λογοτεχνίας με την αισθητική απόλαυση, καθώς τα παιδιά εισάγονται στις αφηγηματικές τεχνικές ενός λογοτεχνικού κειμένου και κατανοούν τα βασικά δομικά του στοιχεία με παιγνιώδη τρόπο (Καραγιάννης, 2010).

Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2012β), με τον όρο «Δημιουργική Γραφή» δεν εννοούμε μόνο τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής αλλά πρωτίστως το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών που στοχεύουν στην κατάκτηση των συγγραφικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα στον χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης, η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε προγράμματα κοινωνικού εγγραμματισμού των νηπίων διευκολύνει την ανάδειξη του λογοτεχνικού κειμένου και τη μεταφορά και μετουσίωση των συναισθημάτων των παιδιών από την ανάγνωση του αρχικού κειμένου σε ένα νέο κείμενο (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2013).

3. Η εφαρμογή ενός προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής στο Νηπιαγωγείο

Το καινοτόμο πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής με τίτλο «Με ληρολογήματα και χαϊκού στης φαντασίας τα στενά και στις γωνιές του παιδικού νου» εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο των Νοτίων Προαστίων με ομάδα 27 νηπίων (17 αγοριών και 10 κοριτσιών). Η κεντρική φιλοσοφία του προγράμματος σχετίζεται με την προσπάθεια γόνιμης παιδαγωγικής αξιοποίησης και δυναμικού συνδυασμού των δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής και Φιλαναγνωσίας. Πέρα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικού εγγραμματισμού και δημιουργικής γραφής, η καινοτόμος αυτή δράση στοχεύει στη γνωριμία και εξοικείωση των νηπίων με πρωτότυπες και παιγνιώδεις ποιητικές δημιουργίες και συνθέσεις, όπως είναι τα ληρολογήματα (limericks) και τα χαϊκού, στη συνειδητοποίηση της διαπολιτισμικότητας της ποιητικής δημιουργίας με την αξιοποίηση έργων γνωστών Ελλήνων και ξένων δημιουργών και στον πειραματισμό τους με πρωτόγνωρες αφηγηματικές ποιητικές φόρμες. Επιπλέον, με αφορμή την επεξεργασία των ληρολογημάτων του Γιώργου Σεφέρη, που περιλαμβάνονται στο βιβλίο «Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά» και των δεκαέξι χαϊκού από την ποιητική του συλλογή «Ποιήματα» (1977), τα νήπια όχι μόνο γνωρίζουν έναν μεγάλο Έλληνα ποιητή, αλλά παράλληλα ενθαρρύνονται να συνεργαστούν, για να συν-δημιουργήσουν τις δικές τους ποιητικές συνθέσεις.

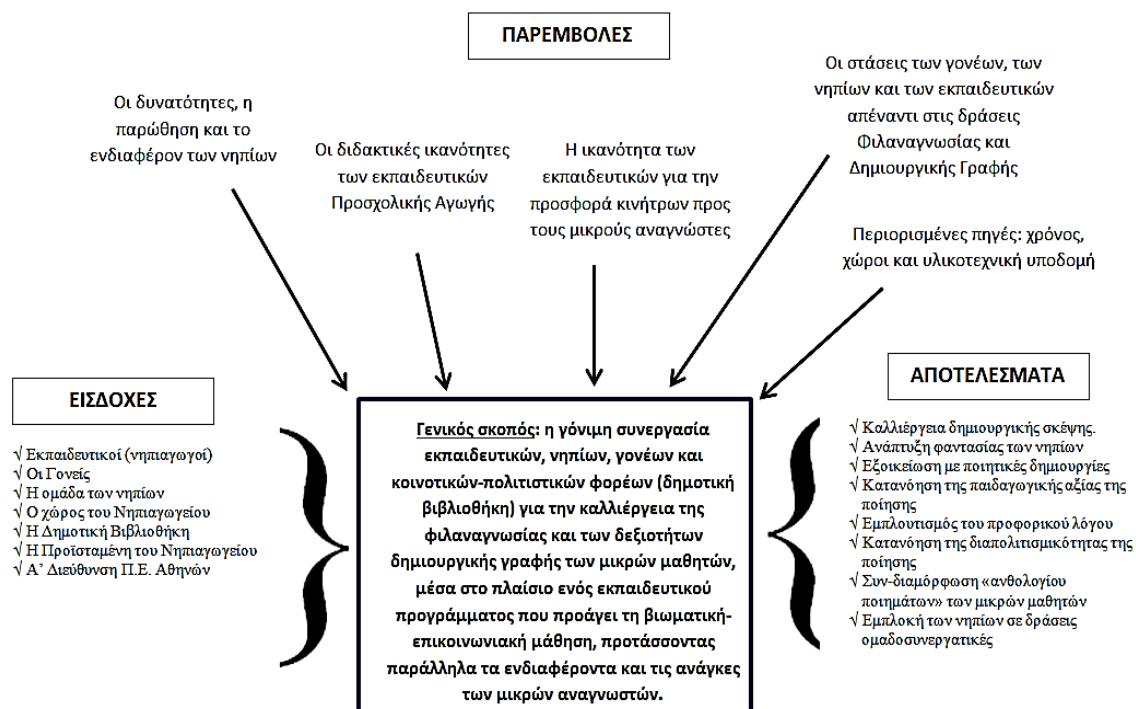
Με βάση τη συνοπτική περιγραφή που προηγήθηκε και με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του υπό αξιολόγηση προγράμματος, επιχειρείται στη συνέχεια μια ανάλυση της δομής του

συγκεκριμένου Προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής (ΠΦΔΓ) με τη Μέθοδο της Μοντελοποίησης Προγραμμάτων.

4. Η πρόταση για τη Δομημένη Ιεραρχική Ανάλυση (Μοντελοποίηση) του προγράμματος

Σύμφωνα με τις αρχές της Μεθόδου Μοντελοποίησης Προγραμμάτων, η εννοιολογική αναπαράσταση ενός προγράμματος επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά σχεδιαγραμμάτων, το καθένα από τα οποία συνοδεύεται από σύντομα σχόλια που επεξηγούν τα βασικότερα σημεία του υπό αξιολόγηση προγράμματος (Στυλιανίδης, 2002). Εκκινώντας από το πλέον γενικότερο επίπεδο και μεταβαίνοντας σταδιακά στο επίπεδο της λεπτομέρειας, αναδύονται τα βασικά δομικά συστατικά του προγράμματος και προσδιορίζονται οι βασικές κατευθύνσεις της αξιολόγησης (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2014). Ακολουθεί το Διάγραμμα 5.1, το οποίο παρουσιάζει το ΠΦΔΓ στο πιο γενικό του επίπεδο, συμπεριλαμβάνοντας τα τέσσερα βασικά του στοιχεία: τις εισδοχές, τον βασικό σκοπό, τους περιορισμούς ή παρεμβολές και τα γενικά αποτελέσματα.

Διάγραμμα 5.1. Ο Γενικός Σκοπός, οι Εισδοχές, οι Περιορισμοί και τα Γενικά Αποτελέσματα του ΠΦΔΓ



Στο κεντρικό κουτί παρουσιάζεται ο γενικός σκοπός του προγράμματος: τονίζεται η σημασία της γόνιμης συνεργασίας εκπαιδευτικών, νηπίων, γονέων και κοινοτικών-πολιτιστικών φορέων (δημοτική βιβλιοθήκη) για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής των μικρών μαθητών. Στα αριστερά του διαγράμματος παρουσιάζονται οι εισδοχές του προγράμματος που είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς: οι εκπαιδευτικοί, η ομάδα των 27 νηπίων, οι γονείς, ο χώρος του Νηπιαγωγείου, η Δημοτική Βιβλιοθήκη της περιοχής, η Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου καθώς και η Α' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών. Τέλος, στη δεξιά πλευρά του διαγράμματος εμφανίζονται τα αποτελέσματα που αποτυπώνουν και προσδιορίζουν τα επιθυμητά αποτελέσματα του υπό αξιολόγηση προγράμματος: α. η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των νηπίων, β. η επαφή των μικρών αναγνωστών με την ποίηση και η κατανόηση της ιδιαίτερης παιδαγωγικής αξίας του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους, γ. ο εμπλουτισμός του

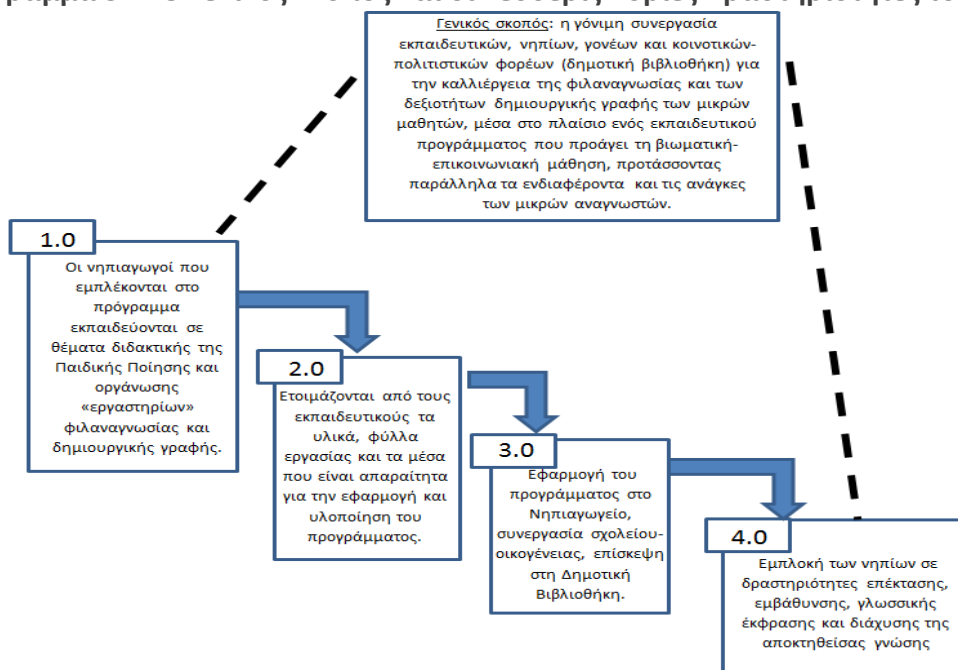
προφορικού λόγου των παιδιών, δ. η εμπλοκή των νηπίων σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ε. η κατανόηση της διαπολιτισμικής διάστασης της ποιητικής δημιουργίας, στ. η δημιουργία της δικής τους ποιητικής σύνθεσης και ζ. η συν-διαμόρφωση ενός εικονογραφημένου «ανθολογίου ποιημάτων» από τις δημιουργίες των νηπίων.

Οι παράγοντες που ενδέχεται να λειτουργήσουν ανασταλτικά κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, αφορούν την παρώθηση και το ενδιαφέρον των νηπίων για το υπό διαπραγμάτευση πρόγραμμα, τις διδακτικές δεξιότητες και την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την ικανότητα των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην υλοποίηση του προγράμματος για την προσφορά κινήτρων προς την ομάδα των νηπίων, τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των νηπίων απέναντι στις δράσεις Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής καθώς και γενικότερους περιορισμούς στις διαθέσιμες πηγές (χρόνος, χώρος και υλικοτεχνική υποδομή).

Ακολούθως, η πρώτη δραστηριότητα του υπό αξιολόγηση προγράμματος αναλύεται περαιτέρω σε επιμέρους δραστηριότητες και αποτελεί προαπαιτούμενο για την υλοποίηση της δεύτερης, η δεύτερη παρομοίως αποτελεί προαπαιτούμενο για την τρίτη δραστηριότητα κ.ο.κ.

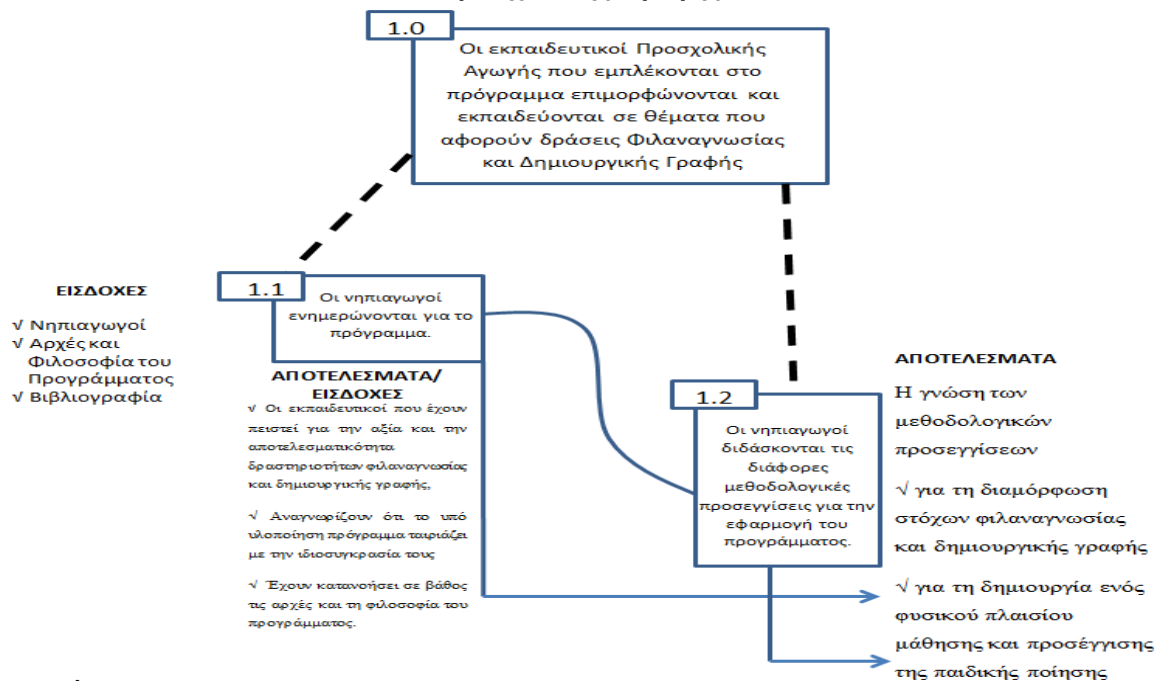
(Διάγραμμα 5.2.). Για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής, η πρώτη δραστηριότητα αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής σε θέματα διδακτικής της Παιδικής Λογοτεχνίας/Ποίησης και οργάνωσης «εργαστηρίων» φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής. Η δεύτερη δραστηριότητα αναφέρεται στην ετοιμασία και οργάνωση του απαραίτητου εποπτικού υλικού, υποστηρικτικών φύλλων εργασίας, βιβλιογραφικών πηγών και βιβλιογραφίας. Η τρίτη δραστηριότητα σχετίζεται α. με την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος τόσο στον χώρο του Νηπιαγωγείου όσο και στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του κάθε παιδιού με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και β. με την εκτός σχολικής μονάδας επίσκεψη στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της περιοχής. Τέλος, η τέταρτη δραστηριότητα αφορά την εργασία των νηπίων με δημιουργικές δραστηριότητες κοινοποίησης της αποκτηθείσας γνώσης μέσα από αναρτήσεις των υλοποιημένων δράσεων στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας.

Διάγραμμα 5.2. Ο Γενικός Σκοπός και οι Τέσσερις Κύριες Δραστηριότητές του ΠΦΔΓ



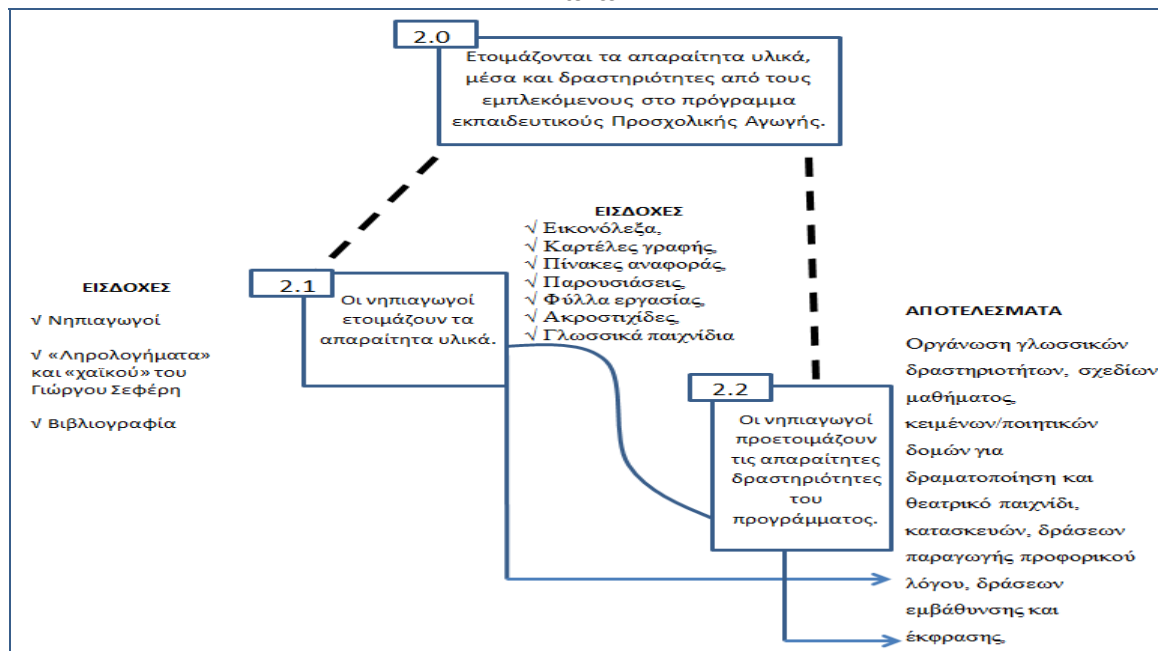
Αυτές οι τέσσερις πρωταρχικές δραστηριότητες αποτελούν ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης του προγράμματος. Για την πληρέστερη κατανόηση του πολυεπίπεδου τρόπου, με τον οποίο συνδέονται οι δραστηριότητες μεταξύ τους, σκιαγραφείται στη συνέχεια μια λεπτομερέστερη παρουσίαση της δυναμικής του προγράμματος. Τα τέσσερα Διαγράμματα (5.3, 5.4, 5.5, και 5.6) που ακολουθούν, αποτυπώνουν τις τέσσερις προαναφερθείσες πρωταρχικές δραστηριότητες σε μεγαλύτερη λεπτομέρεια δομικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, στο Διάγραμμα 5.3 φαίνεται ότι η εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα χωρίζεται σε δύο επιμέρους δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα (1.1.) αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής για το ΠΦΔΓ και την παιδαγωγική του αξία και η δεύτερη (1.2.) την ενημέρωσή τους σχετικά με τις διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσουν και να υλοποιήσουν με επιτυχία το πρόγραμμα. Όσον αφορά την πρώτη δραστηριότητα, στις εισδοχές περιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί που εμπλέκονται στο πρόγραμμα, οι γενικότερες αρχές του προγράμματος καθώς και η σχετική βιβλιογραφία. Στα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν πειστεί (μέσω της προηγηθείσας ενημέρωσης) για την αξία δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής, αναγνωρίζουν ότι το υπό υλοποίηση πρόγραμμα ταυριάζει με την ιδιοσυγκρασία τους και έχουν κατανοήσει σε βάθος τις αρχές του προγράμματος. Τα αποτελέσματα της πρώτης δραστηριότητας γίνονται ακολούθως οι εισδοχές για τη δεύτερη δραστηριότητα (1.2.). Με παρόμοιο τρόπο, τα αποτελέσματα της δραστηριότητας αυτής, η γνώση δηλαδή των μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη δημιουργία ενός φυσικού πλαισίου μάθησης και προσέγγισης της παιδικής ποίησης, λειτουργούν ως σύνδεσμος με την επόμενη κύρια δραστηριότητα του προγράμματος (την ετοιμασία και οργάνωση του εποπτικού υλικού και των μέσων που κρίνονται απαραίτητα για την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος).

Διάγραμμα 5.3. Οι Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής



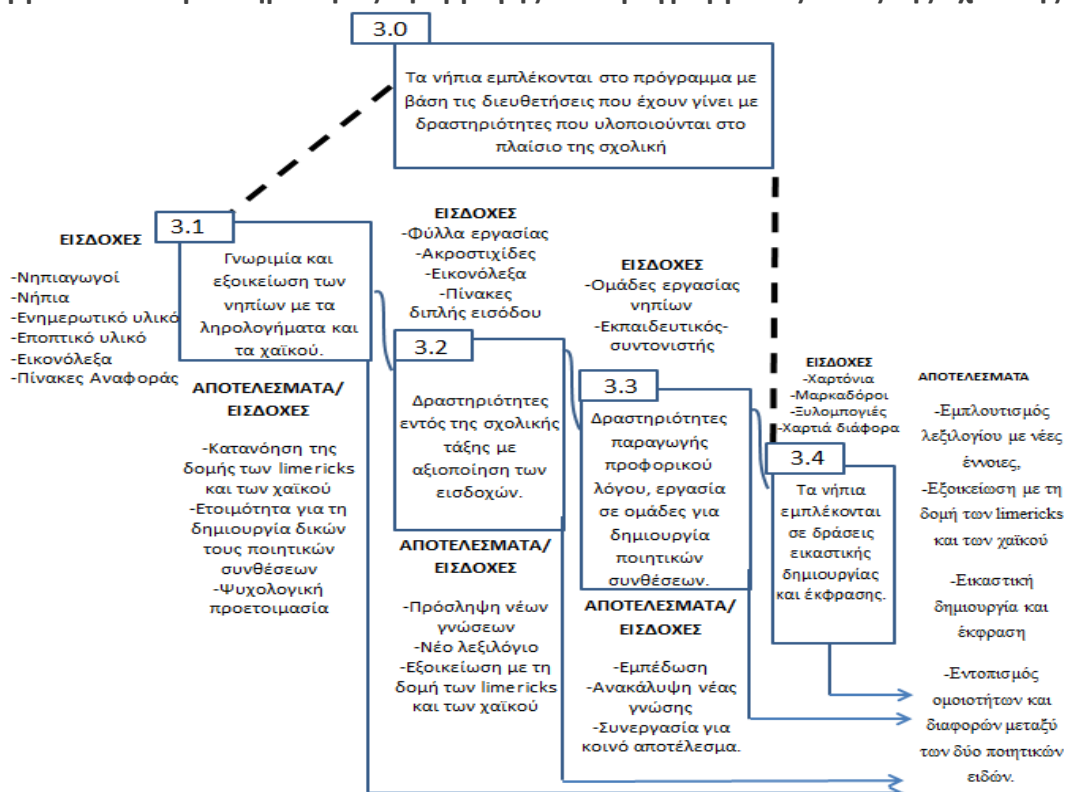
Στο Διάγραμμα 5.4 παρακολουθούμε πως, με παρόμοιο τρόπο, στο επίπεδο της ετοιμασίας των απαραίτητων μέσων και υλικών για το ΠΦΔΓ έχουμε δύο υποδραστηριότητες. Η μία αφορά στην ετοιμασία των υλικών και των εποπτικών μέσων και η άλλη στην ετοιμασία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την υλοποίηση του προγράμματος. Οι εκπαιδευμένοι νηπιαγωγοί αποτελούν τις εισδοχές της πρώτης υποδραστηριότητας, ενώ τα αποτελέσματά της είναι το εποπτικό υλικό (εικονόλεξα, καρτέλες γραφής, πίνακες αναφοράς, παρουσιάσεις, υποστηρικτικά φύλλα εργασίας, ακροστιχίδες, γλωσσικά παιχνίδια ομοιοκαταληξίας), που πρόκειται να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι δύο αυτές υποδραστηριότητες οδηγούν στην ετοιμασία και οργάνωση συγκεκριμένων γλωσσικών και μαθηματικών δραστηριοτήτων, σχεδίων μαθήματος, κειμένων για δραματοποίηση, γλωσσικών παιχνιδιών, καθώς και δημιουργικών δράσεων επέκτασης, εμπάθυνσης και έκφρασης στο πλαίσιο του υπό αξιολόγηση προγράμματος.

Διάγραμμα 5.4. Οι Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της Ετοιμασίας των Απαραίτητων Μέσων και Υλικών



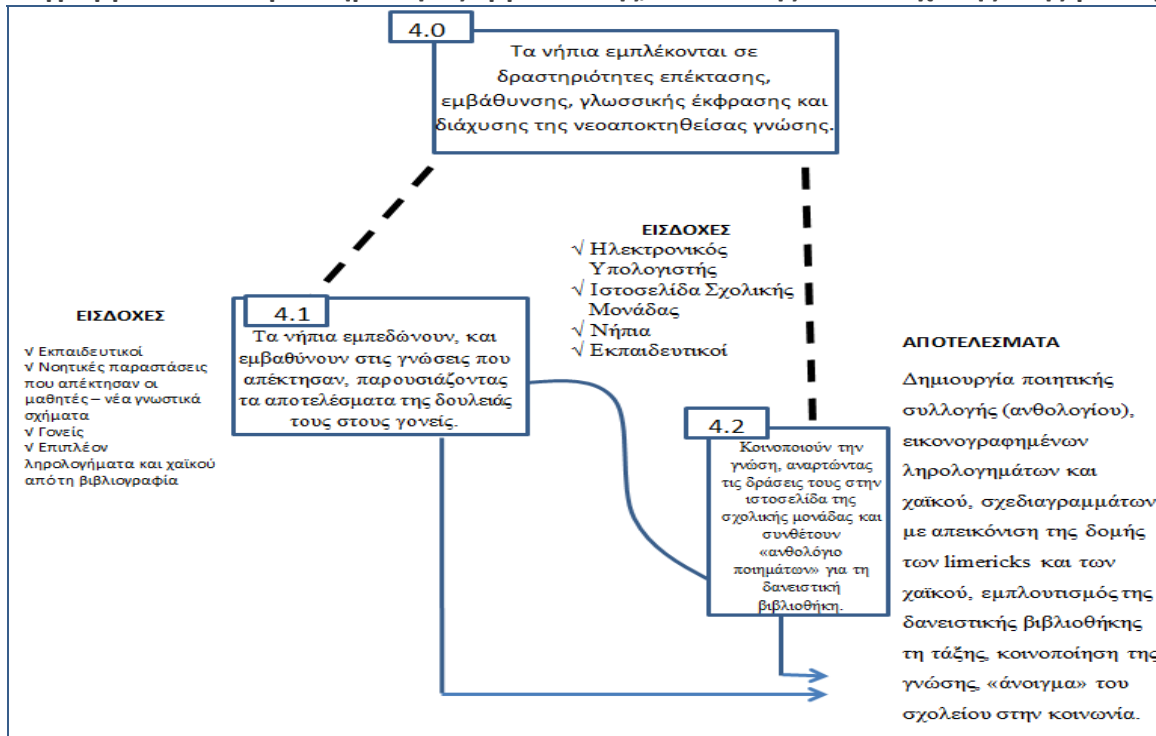
Η ανάλυση της επόμενης κύριας δραστηριότητας, που αφορά την εφαρμογή του προγράμματος εντός της σχολικής τάξης, τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και την επίσκεψη στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της περιοχής, είναι εκτενέστερη και αποτυπώνεται ακολούθως στο Διάγραμμα 5.5. Πιο συγκεκριμένα σκιαγραφούνται επιλεκτικά τέσσερις υποδραστηριότητες εντός της τάξης του Νηπιαγωγείου. Στην πρώτη υποδραστηριότητα, τα νήπια γνωρίζουν και εξοικειώνονται σταδιακά με τα ληρολογήματα και τα χαϊκού του Γιώργου Σεφέρη. Ενημερωτικό και εποπτικό υλικό, υποστηρικτικά εικονόλεξα και πίνακες αναφοράς, όπως επίσης οι νηπιαγωγοί και τα νήπια, αναφέρονται ως εισδοχές της πρώτης αυτής δράσης. Κάτω από το πλαίσιο 3.1. παρουσιάζονται επίσης ορισμένα από τα αποτελέσματα της δραστηριότητας (κατανόηση της δομής των ποιητικών συνθέσεων, ετοιμότητα για τη δημιουργία των δικών τους limericks και χαϊκού, ψυχολογική προετοιμασία), τα οποία αποτελούν επί της ουσίας τις εισδοχές της επόμενης δραστηριότητας (3.2.). Η επόμενη υποδραστηριότητα (3.2) έχει τις δικές της ειδικότερες εισδοχές (τα νήπια συμπληρώνουν φύλλα εργασίας, ακροστιχίδες εικονόλεξα, πίνακες διπλής εισόδου με ομοιοκατάληκτες λέξεις), ενώ τα αποτελέσματά της (πρόσληψη νέων γνώσεων και εξοικείωση με τη δομή των υπό επεξεργασία ποιητικών συνθέσεων) αποτελούν με τη σειρά τους εισδοχές για την τρίτη υποδραστηριότητα, η οποία ομοίως έχει τις δικές της ιδιαίτερες εισδοχές (εργασία σε ομάδες για τη σύνθεση ομαδικών limericks και χαϊκού). Τα αποτελέσματα της τρίτης υποδραστηριότητας αποτελούν τις εισδοχές της τέταρτης υποδραστηριότητας, όπου τα παιδιά στο πλαίσιο της εικαστικής δημιουργίας εικονογραφούν τις ποιητικές τους συνθέσεις και παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της ομαδικής τους εργασίας στην ολομέλεια. Στο τέλος προκύπτουν τα τελικά αποτελέσματα της δραστηριότητας, όπως είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των νηπίων με νέες έννοιες, η εικαστική έκφραση και ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των δύο ποιητικών ειδών.

Διάγραμμα 5.5. Οι Δραστηριότητες εφαρμογής του προγράμματος εντός της σχολικής τάξης



Ακολουθεί το Διάγραμμα 5.6., στο οποίο αναλύονται οι δραστηριότητες επέκτασης και διάχυσης της αποκτηθείσας γνώσης και οι οποίες χωρίζονται σε δύο υποδραστηριότητες. Στην πρώτη (4.1.) τα νήπια εμπεδώνουν και εμβαθύνουν στις γνώσεις που απέκτησαν, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα της δουλειάς τους στους γονείς, ενώ στη δεύτερη υποδραστηριότητα (4.2.) αποφασίζουν να «κοινοποιήσουν» τη νεοαποκτηθείσα γνώση στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας.

Διάγραμμα 5.6. Οι Δραστηριότητες εμπάθουσας, επέκτασης και «διάχυσης» της γνώσης

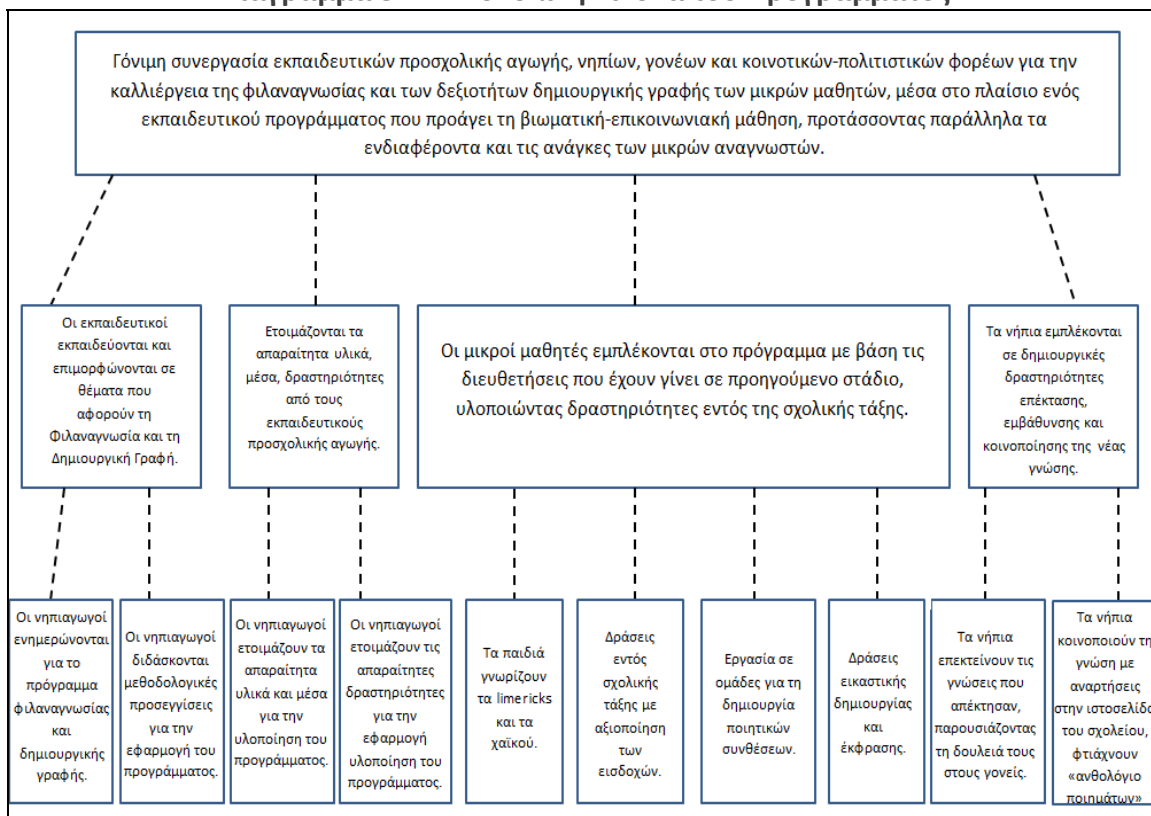


Στη συνέχεια παρουσιάζεται το συγκεντρωτικό Διάγραμμα 5.7., στο οποίο αποτυπώνονται συνοπτικά οι απαραίτητες δραστηριότητες που απαιτούνται για την ολοκληρωμένη εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος.

5. Σκοπός της αξιολόγησης

Πρωταρχικός σκοπός του σχεδίου αξιολόγησης θα είναι να εξεταστεί ο βαθμός επίτευξης ή υλοποίησης των κεντρικών και επιμέρους στόχων του προγράμματος. Με δεδομένη τη στοχοκεντρική αυτή προσέγγιση, το σχέδιο αξιολόγησης που θα προταθεί, θα αποσκοπεί επί της ουσίας στη συγκέντρωση χρήσιμων στοιχείων σχετικά με τη βελτίωση του προγράμματος, προκειμένου για την αποτελεσματικότερη μελλοντική του εφαρμογή. Ως εκ τούτου, θα έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα, γεγονός που καταδεικνύεται και από τη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό της αξιολόγησης που περιγράφεται αναλυτικά στις αμέσως επόμενες παραγράφους.

Διάγραμμα 5.7. Η Συνολική Εικόνα του Προγράμματος



5.1 Ερευνητικά ερωτήματα της αξιολόγησης

Τα ερευνητικά ερωτήματα του σχεδίου αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνυφασμένα με τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η σημασία της γόνιμης συνεργασίας εκπαιδευτικών, νηπίων, γονέων και κοινοτικών-πολιτιστικών φορέων για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής των μικρών μαθητών τέθηκαν στο επίκεντρο του προγράμματος. Ως εκ τούτου, θα αποτελέσουν τη βάση για τη διαμόρφωση των γενικών ερωτημάτων του σχεδίου αξιολόγησης. Επιπλέον, οι ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος θα αποτελέσουν σημεία αναφοράς για τη διαμόρφωση ειδικότερων ερωτημάτων του σχεδίου αξιολόγησης.

Ενδεικτικά, μερικά από τα γενικά ερωτήματα που στοχεύει να προσεγγίσει μεθοδολογικά η παρούσα εργασία στο πλαίσιο του σχεδίου αξιολόγησης είναι τα εξής:

1. Πράγματι τέθηκε σε εφαρμογή το πρόγραμμα όπως είχε σχεδιαστεί;
2. Ποια προβλήματα προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος;
3. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα που προέκυψαν από την υλοποίηση του προγράμματος;
4. Είναι ικανοποιημένοι οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, νήπια, γονείς) από τη μεταξύ τους συνεργασία και από τη συνολική εφαρμογή του προγράμματος;

Επίσης, αναφορικά με τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα, η παρούσα αξιολόγηση θα επιχειρήσει να προτείνει μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές για τα ακόλουθα:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος βοήθησε τα νήπια να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο;
2. Η γνωριμία των μικρών μαθητών με ποιητικές δομές στο πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος έδωσε τη δυνατότητα για καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης;

Στο πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος, είχαν τα νήπια την ευκαιρία να εμπλακούν σε παράλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες;

5.2 Μεθοδολογία – Ερευνητικός Σχεδιασμός

Για την υλοποίηση του σχεδίου αξιολόγησης του υπό μελέτη εκπαιδευτικού προγράμματος προτείνεται να ακολουθηθεί ερευνητικός σχεδιασμός μικτής (ποσοτικής και ποιοτικής) προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων θα ακολουθηθεί ταυτόχρονος χρονικός σχεδιασμός μικτής μεθοδολογίας με ισοδύναμη έμφαση επί της ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης. Για την απάντηση των τεσσάρων γενικών ερευνητικών ερωτημάτων προτείνεται να αξιοποιηθούν μεθοδολογικά εργαλεία ποσοτικής προσέγγισης, ενώ για τη διερεύνηση των ειδικών ερωτημάτων προτείνεται η ερμηνευτική προσέγγιση της ποιοτικής μεθοδολογίας. Οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής, η ομάδα των 27 νηπίων και οι γονείς τους θα είναι οι τρεις βασικές ομάδες συμμετεχόντων του σχεδίου αξιολόγησης, οι οποίες θα αποτελέσουν τον πληθυσμό-στόχο της προτεινόμενης μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Στις αμέσως επόμενες παραγράφους θα επιχειρηθεί αναλυτική παρουσίαση τόσο των μεταβλητών που το παρόν σχέδιο αξιολόγησης φιλοδοξεί να διερευνήσει, όσο και των μεθοδολογικών εργαλείων (ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης), που προτείνεται να αξιοποιηθούν για την αρτιότερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

5.3 Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής των δεδομένων της αξιολόγησης

Όσον αφορά τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, προτείνεται η σύνταξη και αξιοποίηση του ερωτηματολογίου που, όπως καταδεικνύει η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αποτελεί την κατεξοχήν τεχνική στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κενδέου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, το παρόν σχέδιο αξιολόγησης προτείνει τη σύνταξη δύο ερωτηματολογίων: το πρώτο θα απευθύνεται στους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής, ενώ το δεύτερο θα συμπληρωθεί από τους γονείς των νηπίων. Το πρώτο ερωτηματολόγιο θα αποτελείται από πέντε μέρη: το πρώτο μέρος θα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, χρόνος προϋπηρεσίας, προηγούμενη εμπειρία στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων), που θα αποτελέσουν τις ανεξάρτητες μεταβλητές του σχεδίου αξιολόγησης. Καθένα από τα υπόλοιπα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου θα εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις εξής τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές: α) τον βαθμό εφαρμογής των κεντρικών αξόνων του προγράμματος, β) τις δυσκολίες κατά την υλοποίησή του γ) τα πλεονεκτήματα της διεξαγωγής του προγράμματος και δ) τον βαθμό ικανοποίησης των νηπιαγωγών από την εφαρμογή του προγράμματος. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο θα αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο μέρος θα περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων γονέων (ηλικία, φύλο, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο, προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής του παιδιού σε εκπαιδευτικά προγράμματα), ενώ το δεύτερο μέρος θα εξετάζει την εξαρτημένη μεταβλητή του βαθμού ικανοποίησης των γονέων από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Όσον αφορά τη δομή του πρώτου ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις που θα διερευνούν την πρώτη μεταβλητή, τον βαθμό δηλαδή εφαρμογής των κεντρικών αξόνων του προγράμματος, θα είναι ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert και θα κυμαίνονται από το επίπεδο της απόλυτης διαφωνίας μέχρι το επίπεδο της απόλυτης συμφωνίας. Θα εστιάζουν α) στην προκαταρκτική φάση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, β) στην ετοιμασία και διαμόρφωση του

υποστηρικτικού εποπτικού υλικού και των συνοδευτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων εντός της σχολικής τάξης.

Στη συνέχεια, το επόμενο μέρος του ερωτηματολογίου θα διερευνά τη δεύτερη μεταβλητή των δυσκολιών του προγράμματος με ερωτήσεις διάταξης βάσει συγκεκριμένου κριτηρίου (ιεράρχηση με χρήση αρίθμησης από το 1 έως το 5), ενώ με παρόμοιου τύπου ερωτήσεις θα διερευνάται και η τρίτη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η σχετική με τα πλεονεκτήματα από τη διεξαγωγή του προγράμματος. Τέλος, η τέταρτη μεταβλητή, δηλαδή ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, θα εξετάζεται με ερωτήσεις τετράβαθμης κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ). Με παρόμοιες ερωτήσεις θα είναι δομημένο και το δεύτερο ερωτηματολόγιο που θα απευθύνεται στους γονείς των νηπίων και θα εξετάζει τον βαθμό της ικανοποίησής τους από τη συνεργασία τους με τις νηπιαγωγούς και από την υλοποίηση του προγράμματος.

Όσον αφορά τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, προτείνεται η αξιοποίηση της μεθόδου της παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα για τη διερεύνηση των ειδικών ερευνητικών ερωτημάτων προτείνεται η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης, της ολοκληρωμένης δηλαδή και μεθοδευμένης παρατήρησης της ομάδας των 27 νηπίων με βάση κάποια χρονική και οργανωτική σχεδίαση. Το κυριότερο πλεονέκτημα της συστηματικής παρατήρησης είναι ότι προσφέρει μια όσο το δυνατόν ολοκληρωμένη εικόνα του υποκειμένου και αναδεικνύει την ατομικότητά του μέσα στο σύνολο, σε αντίθεση με την απλή παρατήρηση που ενέχει τον κίνδυνο της μονομερούς ανάδειξης κάποιων χαρακτηριστικών των παρατηρούμενων (Gray, 2004). Για τη διερεύνηση των μεταβλητών που αναδύονται από τα ειδικά ερωτήματα (εμπλουτισμός προφορικού λόγου, καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης, εμπλοκή σε παράλληλες εκπαιδευτικές δράσεις) προτείνεται η διαμόρφωση σχάρας παρατήρησης και σχεδίου κωδικοποίησης, που θα περιλαμβάνει σαφώς προσδιορισμένες, αμοιβαία αποκλειόμενες και αντικειμενικές κατηγορίες (Κενδέου, 2014), με βάση τις οποίες θα οργανωθεί και θα υλοποιηθεί η συστηματική παρατήρηση.

Τέλος, για την πληρέστερη κατανόηση των απόψεων των γονέων σχετικά με την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής, προτείνεται η αξιοποίηση της ημιδομημένης συνέντευξης. Στο πλαίσιο του παρόντος σχεδίου αξιολόγησης, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις φαίνεται να εξυπηρετούν έναν ακόμα στόχο: την ισχυροποίηση των ερευνητικών ευρημάτων που θα προκύψουν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, μια διαδικασία ιδιαιτέρως σημαντική που στη σχετική με τη μεθοδολογία της έρευνας βιβλιογραφία αναφέρεται με τον όρο «τριγωνοποίηση» (Robson, 2002 · Creswell, 2012). Πιο συγκεκριμένα, για την ολοκλήρωση της συλλογής των ποιοτικών δεδομένων του σχεδίου αξιολόγησης, προτείνεται η διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής, υπεύθυνους για την υλοποίηση του προγράμματος. Ως εκ τούτου, προτείνεται η διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων με κάθε έναν από τους εμπλεκόμενους νηπιαγωγούς με τη διάρκεια της κάθε συνέντευξης να μην ξεπερνά τα 25 λεπτά. Το Πρωτόκολλο Ημιδομημένης Συνέντευξης θα δομηθεί με βάση τις ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς, επιδιώκοντας πρωτίστως τη διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος των απόψεών τους σχετικά με τη συνολική εφαρμογή του προγράμματος και την ανάδυση προτάσεων για τη βελτίωσή του σε ενδεχόμενη μελλοντική εφαρμογή.

5.4 Τρόποι παρουσίασης και ανάλυσης των δεδομένων της αξιολόγησης

Για την ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων του σχεδίου αξιολόγησης θα αξιοποιηθεί το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences Data Editor 19.0), ενώ, για να δοθούν απαντήσεις στα ποσοτικά γενικά ερευνητικά ερωτήματα, προτείνεται να διενεργηθεί περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση.

Η περιγραφική στατιστική ενδέχεται να περιλαμβάνει κατανομές συχνοτήτων μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής και γονέων, καθώς και δείκτες κεντρικών τάσεων και διασποράς, που θα αφορούν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα επιμέρους ερωτήματα των ερωτηματολογίων. Για την επαγωγική ανάλυση, κρίνεται καταλληλότερο να χρησιμοποιηθεί το μη παραμετρικό κριτήριο χ^2 ελέγχου ανεξαρτησίας, καθώς δεν απαιτεί την ύπαρξη κανονικής κατανομής στον πληθυσμό-στόχο, από τον οποίο προέρχεται το δείγμα της έρευνας και δε στοχεύει στη γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού. Βασικός σκοπός της επαγωγικής ανάλυσης θα είναι η διερεύνηση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών των ερωτηματολογίων (όπως προκύπτουν από τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων) και των εξαρτημένων μεταβλητών, που επί της ουσίας αναφέρονται στα γενικά ερευνητικά ερωτήματα του σχεδίου αξιολόγησης.

Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων του προτεινόμενου σχεδίου αξιολόγησης θα ακολουθηθούν τα 6 στάδια των Miles και Huberman (1994): εκκινώντας από την ανάγνωση των συλλεχθέντων ποιοτικών δεδομένων, θα οριστούν τα τμήματα ανάλυσης ή οι σημασιολογικές μονάδες και οι κατηγορίες ταξινόμησης των δεδομένων. Ακολούθως, θα γίνει η κατάταξη και οργάνωση των δεδομένων σε εννοιολογικές ενότητες, η κωδικοποίηση των δεδομένων, ενδεχόμενη ποσοτικοποίηση και στατιστική τους επεξεργασία ή εναλλακτικά ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με επιστημονική περιγραφή των επιμέρους κατηγοριών.

5.5 Προτάσεις διάχυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και μετα-αξιολόγησης του προγράμματος

Για τον σκοπό της διάχυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προτείνεται η κατάρτιση της Έκθεσης Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου να κοινοποιηθούν τα βασικά συμπεράσματα της αξιολόγησης στους ενδιαφερόμενους, να αξιοποιηθούν τα ερευνητικά ευρήματα αλλά και να προωθηθεί η υλοποίηση των όποιων βελτιωτικών προτάσεων προκύψουν από την αξιολόγηση. Επιπλέον, προτείνεται η δημοσίευση επιστημονικών εργασιών σε ακαδημαϊκά περιοδικά, που φιλοξενούν άρθρα σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ τα σημαντικότερα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα μπορούν επίσης να παρουσιαστούν σε επιστημονικά συνέδρια για την ευρύτερη κοινοποίηση των αποτελεσμάτων αλλά και την ενημέρωση μεγαλύτερης ομάδας ενδιαφερομένων.

Ένα ακόμα βήμα προς την προβολή και διάχυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα ήταν η κατάρτιση ιστοσελίδας του προγράμματος. Σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τον Σχολικό Σύμβουλο της Περιφέρειας, θα μπορούσε επιπλέον να οργανωθεί ενημερωτική ημερίδα για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, ενώ με πιθανή χρηματοδότηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων της σχολικής μονάδας προτείνεται να συνταχθεί και να εκδοθεί ενημερωτικό φυλλάδιο, όπου θα παρουσιάζονται με εύληπτο τρόπο τα κεντρικά ευρήματα της αξιολόγησης του προγράμματος.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι καμία αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι επί της ουσίας αντικειμενική (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004), καθώς εκείνοι που παίρνουν τις αποφάσεις για τους κεντρικούς άξονες της αξιολόγησης, είναι οι ίδιοι οι αξιολογητές, των οποίων η επαγγελματική κατάρτιση και εμπειρία, το προσωπικό υπόβαθρο και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τη διαδικασία αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, η μετα-αξιολόγηση της αξιολόγησης του υπό μελέτη εκπαιδευτικού προγράμματος κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου οι αξιολογητές του να διασφαλίσουν την ποιότητα των αξιολογήσεών τους, να λάβουν ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της εργασίας τους, να αναβαθμίσουν τις αξιολογικές τους προσεγγίσεις και πρωτίστως να κερδίσουν ή να διατηρήσουν την αξιοπιστία των υπηρεσιών τους. Προτείνεται να ακολουθηθεί η διαμορφωτική μετα-αξιολόγηση, η οποία βοηθά τους αξιολογητές κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την ερμηνεία των αξιολογικών τους μελετών, με αποτέλεσμα να διαπιστώνονται εγκαίρως οι δυνατότητες και οι αδυναμίες της αξιολόγησης. Η μετα-αξιολόγηση της αξιολόγησης του υπό μελέτη προγράμματος προτείνεται να επικεντρωθεί στην αξιολόγηση του σχεδιασμού, των επιλεγμένων ερευνητικών εργαλείων και της μεθοδολογικής προσέγγισης, των προτάσεων για τη διάχυση των ευρημάτων αλλά και της χρησιμότητας των αποτελεσμάτων για ευρύτερα ακροατήρια και αποδέκτες της τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης.

6. Συμπεράσματα

Το άρθρο επιχείρησε να σκιαγραφήσει μία πρόταση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής για το Νηπιαγωγείο. Αρχικά, έγινε προσπάθεια να περιγραφεί το πρόγραμμα και να αναλυθεί στα επιμέρους δομικά συστατικά του στοιχεία και στη συνέχεια επιχειρήθηκε η διεξοδική ανάπτυξη ενός σχεδίου αξιολόγησης του προγράμματος. Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του σχεδίου αξιολόγησης, διασαφηνίστηκαν τα γενικά και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της αξιολόγησης. Ακολούθως, προτάθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός της μικτής μεθοδολογίας, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της αξιολόγησης, προσδιορίστηκε ο πληθυσμός-στόχος και παρουσιάστηκαν οι υπό διερεύνηση ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές του σχεδίου αξιολόγησης. Σύντομη αναφορά έγινε στον τρόπο παρουσίασης και ανάλυσης τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις προτάσεις για κοινοποίηση (διάχυση) των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και στην ανάγκη μετα-αξιολόγησης της αξιολόγησης του προγράμματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.
- Αρτζανίδου, Έ. & Κουράκη, Χ. (2013). Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», Οκτώβριος 2013, Αθήνα.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 2nd ed. London: SAGE Publications Limited.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 170-181.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders J. R., & Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (3rd ed.). New York: Pearson Education.
- Gray, D. (2004). Doing Research in the Real World, 2nd ed. London: SAGE Publications Ltd.
- Καραγιάννης, Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως Καινοτόμος Δράση στο Σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας.
Ανακτήθηκε Νοέμβριος 5, 2014 από ΕΔΩ.
- Καρακίτσιος, Α. (2012α). Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία, Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των πράξεων «Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης Φιλαναγνωσίας των Μαθητών». Ανακτήθηκε Νοέμβριος 16, 2014 από ΕΔΩ.
- Καρακίτσιος, Α. (2012β). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή επιστροφή της Ρητορικής;, Κείμενα, τ.15.
- Κενδέου, Π. (2014). Συλλογή πληροφοριών αξιολόγησης: πηγές δεδομένων και μέθοδοι, ανάλυση και ερμηνεία. Στο Π. Πασιαρδής, (Επιμ.). Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση (σσ.189-212), τόμος Ι, Αθήνα: Ίων.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Θεωρία της Διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1994). Qualitative Analysis: an expanded sourcebook, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Μοντελοποίηση προγραμμάτων (Program Modeling): η περίπτωση του προγράμματος για τη λειτουργική εκμάθηση της Νεοελληνικής Γλώσσας. «Αξιολόγηση Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση». 4ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Robson, C., (2002). Real World Research: A Resource For Social Scientists And Practitioner-Researchers, 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Στυλιανίδης, Μ. (2002). Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής: μια πρόταση για μοντελοποίηση και αξιοποίησή τους, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 34, 44-64.
- Στυλιανίδης, Μ. & Πασιαρδής, Π.(2014). Μοντελοποίηση προγραμμάτων/Τεχνική Δομημένη Ιεραρχική Ανάλυση, στο Πασιαρδής, Π. (επιμ.), Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση Ι, Αθήνα: Ίων, 1-26, 99-128.
- Τσιλιμένη, Τ. (2013). Οι απόψεις και οι τακτικές των νηπιαγωγών για τις φιλαναγνωστικές δράσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διαδρομές, 110, 8-19.
- Χριστοφίδου, Ε. (2014). Εισαγωγικές Έννοιες – Ορισμοί – Διαφορές Έρευνας και Αξιολόγησης, στο Πασιαρδής, Π. (επιμ.), Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση Ι, Αθήνα: Ίων, 1-26.

Ελένη Μότσιου

Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

tulitsa@yahoo.com, emotsiou@uth.gr

Παραγωγή φρασεολογισμών από ελληνόφωνα παιδιά (5-7 ετών): στοιχεία από τον αυθόρμητο παιδικό λόγο

Περίληψη

Η μελέτη εξετάζει την παραγωγή φρασεολογισμών (ιδιωτισμών, περιορισμένων συμπαραθέσεων, συμβατικοποιημένων παρομοιώσεων κτλ) από ελληνόφωνα παιδιά ηλικίας 5 έως 7 ετών. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται αποτελούν προϊόν καταγραφής αυθόρμητου παιδικού λόγου και έχουν ταξινομηθεί σε κατηγορίες, οι οποίες εντοπίζονται και σε άλλες γλώσσες (ρωσικά). Το υλικό μας επιβεβαιώνει την ύπαρξη μιας αναπτυγμένης μη κυριολεκτικής ικανότητας σε πρώιμη ηλικία και τη δυνατότητα χρήσης της σημασιακής ανάλυσης από τα παιδιά ως στρατηγικής, χωρίς την οποία δε θα ήταν εφικτή η κατανόηση, αλλά και η παραγωγή μη κυριολεκτικών - ιδιωτισμικών εκφράσεων στις παραπάνω ηλικίες. Τα συμπεράσματα είναι συμβατά με πολλές νεότερες έρευνες που αφορούν την πρώιμη κατανόηση των μη κυριολεκτικών εκφράσεων· η παρούσα μελέτη συμπληρώνει την εικόνα της ανάπτυξης της μη κυριολεκτικής ικανότητας σε μικρά παιδιά, και κυρίως από την πλευρά της παραγωγής-χρήσης των φρασεολογισμών, όπου τα δεδομένα είναι πολύ λιγότερα.

Λέξεις-κλειδιά: παραγωγή φρασεολογισμών, σημασιακή ανάλυση, ανάπτυξη μη κυριολεξίας.

Children's spontaneous production of phrasemes: evidence from Greek-speaking children (ages 5 to 7)

Abstract

This study explored the production of phrasemes (idioms, restricted collocations, conventionalized similes and the like) collected from the spontaneous speech of Greek-speaking children aged 5 – 7. The classification and analysis of phrasemes in children's speech imply that even young children can use many idiomatic expressions as such, since there are indications that the internal semantics are used, even if the meanings or forms are not always coincide with the adult ones. The findings, consistent with a body of relevant research, are also discussed with respect to the early development of a non-literal competence in general.

Keywords: production of phrasemes, semantic analysis, development of non-literal competence.

1. Εισαγωγή: οι φρασεολογισμοί και η ανάπτυξη της γλώσσας

Παραδοσιακά οι φρασεολογισμοί¹, και ιδιαίτερα η κεντρική τους κατηγορία, αυτή των ιδιωτισμών, αντιμετωπίζονται ως λεξικά σύνολα των οποίων η σημασία δεν προσδιορίζεται ολοκληρωτικά βάσει των συστατικών τους, και υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που λέγεται (κυριολεκτική ερμηνεία) και σε αυτό που εννοείται (μη κυριολεκτική ερμηνεία, λ.χ. *σπάω τα νεύρα, ρίχνω στάχτη στα μάτια* κτλ.) (Swinney & Cutler, 1979). Επομένως, η γνώση των κυριολεκτικών σημασιών των συστατικών ενός φρασεολογισμού δε συνεπάγεται αυτόματα την επιτυχή εξαγωγή της ιδιωτισμικής σημασίας του (δηλ. της μη κυριολεκτικής σημασίας που δεν προκύπτει από το άθροισμα των σημασιών των συστατικών του σχηματισμού, βλ. και Dobronol'skij & Piirainen, 2005:40). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, τα παιδιά θα αδυνατούν να ερμηνεύσουν πολλούς φρασεολογισμούς (ειδικά ιδιωτισμούς), επειδή θα πρέπει να τους έχουν απομνημονεύσει ως ιδιαίτερες, 'μεγάλες' λέξεις, χωρίς να προβαίνουν σε σημασιακή ανάλυση των συστατικών τους (Ackerman, 1982).

Στον αντίποδα τοποθετείται η άποψη ότι οι φρασεολογισμοί, ακόμα και πολλοί ιδιωτισμοί, επιδέχονται σημασιακή ανάλυση αφού τουλάχιστον ένα μεγάλο ποσοστό τους εμφανίζει κάποιο βαθμό σημασιακής διαφάνειας (Nunberg, 1979· Gibbs, 1991)· αυτό σημαίνει ότι ένα μέρος της μη κυριολεκτικής σημασίας ενεργοποιείται και κατανοείται και με τη βοήθεια των κυριολεκτικών σημασιών των συστατικών της έκφρασης (Cacciari & Tabosi, 1998· Titone & Connine, 1999). Άρα, η κατανόηση ακόμα και των ιδιωτισμών πραγματοποιείται και μέσω της σημασιακής ανάλυσης των συστατικών τους, δηλαδή είναι δυνατή (και ενίοτε αναπόφευκτη) η ανάλυση ενός λεξικού συνόλου, που παραδοσιακά θεωρούνταν μη αναλύσιμο.

Οι ψυχολογολογικές έρευνες σε παιδιά επιβεβαιώνουν ότι πολλοί ιδιωτισμοί αναλύονται, αφού ο βαθμός της σημασιακής τους (α)διαφάνειας φαίνεται ότι σχετίζεται με την κατανόηση: τα μικρότερα παιδιά είχαν υψηλότερα ποσοστά σωστής ερμηνείας για φρασεολογισμούς σχετικά διαφανείς σημασιακά και εντός συμφραζομένων, ενώ μεγαλύτερα παιδιά ερμήνευαν παρόμοιες εκφράσεις ακόμα και εκτός συμφραζομένων· ερμήνευαν επιπλέον και αδιαφανείς ιδιωτισμούς (π.χ. *την κάνω, είμαι μέσα*) μέσα σε συμφραζόμενα (Gibbs, 1991). Στην έρευνα των Nippold & Rudzinski (1993) λαμβάνεται υπόψη και ο παράγοντας της συχνότητας εμφάνισης ενός ιδιωτισμού (πόσο οικείος μπορεί να είναι αυτός στα παιδιά), ενώ οι Levorato & Cacciari (1995· 1999) επιχειρούν να ελέγξουν την κατανόηση ιδιωτισμών από παιδιά με τη χρήση τεστ που δεν απαιτούν και τη (γλωσσική) ερμηνεία τους (π.χ. με τεστ πολλαπλής επιλογής), επειδή η γλωσσική ανωριμότητα ενδέχεται να αλλοιώσει τη μέτρηση της κατανόησης, εάν αυτή βασιστεί μόνο στην ικανότητα της γλωσσικής απόδοσης-ερμηνείας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ιδιωτισμοί και, γενικότερα, οι φρασεολογισμοί δεν κατακτώνται πάντα σαν "μεγάλες λέξεις" γιατί αποτελούνται από συστατικά των οποίων η (κυριολεκτική) σημασία συμμετέχει στη σύνθεση της ιδιωτισμικής σημασίας. Τα παιδιά μπορούσαν να αντιληφθούν την ομοιότητα μεταξύ κυριολεκτικού και μη κυριολεκτικού νοήματος και να αναλύσουν σημασιακά τις εκφράσεις: τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στην κατανόηση/ ερμηνεία των ιδιωτισμικών σημασιών αφορούσαν αυτές που ήταν σχετικά διαφανείς

¹ Ο όρος *φρασεολογισμός* (phraseeme) χρησιμοποιείται ως ο καταλληλότερος για την αναφορά σε όλα τα είδη συμβατικοποιημένων (στερεότυπων) λεξικών συνόλων (π.χ. παρομοιώσεων, παροιμιών, περιορισμένων συμπαραθέσεων κ.ά.): καλύπτει έτσι και την ειδικότερη κατηγορία των ιδιωτισμών (idioms), δηλ. σύνθετων μονάδων με υψηλό δείκτη ιδιωτισμικότητας της σημασίας και σταθερότητας της μορφής, που αποτελεί κεντρική κατηγορία των φρασεολογισμών (Dobronol'skij & Piirainen, 2005: 30, 39).

(αιτιολογημένες), ενώ τα συμφραζόμενα είχαν καθοριστική σημασία, αφού συνέβαλαν ακόμα και στην κατανόηση αδιαφανών ιδιωτισμών· αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι οι ορισμένοι εντελώς αδιαφανείς ιδιωτισμοί δεν επιδέχονται μια διαφορετική, ολιστική επεξεργασία κατά την κατάκτησή τους (Titone & Connine, 1999).

Επομένως, οι δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση ενός μεγάλου μέρους των φρασεολογισμών, είναι τόσο η ικανότητα σημασιακής ανάλυσης όσο και η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων για τη σημασία από τα συμφραζόμενα. Οι Levorato & Cacciari (1999) θεωρούν ότι η ικανότητα σημασιακής ανάλυσης αναπτύσσεται και ωριμάζει σταδιακά, άρα είναι πιο βασική και αποτελεσματική για μεγαλύτερα παιδιά, ενώ τα μικρότερα βασίζονται περισσότερο στα συμφραζόμενα. Ο προσδιορισμός της ηλικίας στην οποία η ικανότητα σημασιακής ανάλυσης αποτελεί μια αποτελεσματική τακτική, αποτελεί σημείο διαφωνιών: ένα μέρος της έρευνας υποστηρίζει ότι η σημασιακή ανάλυση χρησιμοποιείται με επιτυχία για την εξαγωγή του μη κυριολεκτικού νοήματος όψιμα, κατά μέσο όρο μετά τα 9 έτη (Nippold & Rudzinski, 1993· Levorato & Cacciari, 1995· 1999)· άλλες έρευνες υποθέτουν ότι η ικανότητα για σημασιακή ανάλυση είναι πιο πρώιμη (από τα 5 ή τα 7 έτη) (Gibbs, 1991· Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006· Cain et al., 2009).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών προσεγγίζει την κατανόηση, ενώ δεν υπάρχει σχεδόν κανένα στοιχείο για την παραγωγή ιδιωτισμών και, γενικότερα, φρασεολογισμών από παιδιά· στις λιγοστές εξαιρέσεις συγκαταλέγονται οι έρευνες των Levorato & Cacciari (1989· 1995) που αφορούν όμως παιδιά σχολικής ηλικίας. Λίγες επίσης παραμένουν και οι μελέτες που αναφέρονται σε παιδιά κάτω των 7 ετών. Η παρουσίασή μας θα εκθέσει δείγματα παραγωγής φρασεολογισμών από παιδιά ηλικίας 5 έως 7 ετών: τα δεδομένα μας αποτελούν προϊόν συλλογής και καταγραφής αυθόρμητου παιδικού λόγου, και γι' αυτό είναι περιορισμένα· το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης συλλογής έγκειται στο ότι δεν είναι αποτέλεσμα τεχνητής πρόκλησης-παραγωγής με καθοδηγούμενο πείραμα. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να δείξει ότι τα παιδιά όχι μόνο κατανοούν αλλά και χρησιμοποιούν φρασεολογισμούς στο λόγο τους· μάλιστα, η ικανότητα αυτή είναι πολύ πιο πρώιμη από όσο είχε υποθεθεί. Γενικότερα, η έρευνά μας φιλοδοξεί να συνεισφέρει στη μελέτη όψεων της μη κυριολεξίας στο λόγο μικρών παιδιών.

2. Παραγωγή φρασεολογισμών (ΦΡ) από ελληνόφωνα παιδιά (5-7 ετών)

2.1. Η έρευνα και το υλικό

Το υλικό που θα παρουσιαστεί αφορά τη συλλογή ΦΡ ύστερα από ελεύθερη παρατήρηση και καταγραφή εκφωνημάτων από αυθόρμητο λόγο παιδιών ηλικίας 5 έως 7 ετών², σε ποικιλία φυσικών οικείων καταστάσεων, όπως σπίτι, παιδότοπος, παιδική χαρά, εργαστήριο δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά κ.ά. (naturalistic observation, natural speech sampling). Η συλλογή δεδομένων που χρησιμοποιείται στην παρούσα περιγραφική έρευνα περιλαμβάνει 65 εκφωνήματα από 47 παιδιά, 29 κορίτσια και 18 αγόρια, που διαμένουν στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης και προέρχονται από οικογένειες μεσαίου και ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, όλες ελληνικής εθνικότητας. Επειδή πρόκειται για παραγωγή, και μάλιστα εκφράσεων που δεν εκφωνούνται συχνά από μικρά παιδιά, δε θα μπορούσε εύκολα να εφαρμοστεί κάποια ειδική πειραματική μεθοδολογία, αλλά ούτε και θα ήταν θεμιτό σε αυτή τη φάση της έρευνας: έτσι, ο

² 4.7 έως 7.2 ετών

τρόπος συλλογής του υλικού ήταν η επιτόπια και λεπτομερής καταγραφή της εκφωνηθείσας έκφρασης που προέκυπτε τυχαία στο λόγο (και πολλές φορές και της επεξηγήσής του ΦΡ από το ίδιο το παιδί) σε ένα ειδικά διαμορφωμένο γλωσσικό σημειωματάριο-κατάλογο· τα στοιχεία του παιδιού αλλά και περιγραφή των συνθηκών εκφώνησης του ΦΡ καταγράφονταν επίσης. Το υλικό είναι αποτέλεσμα συλλογής δεδομένων πέντε περίπου ετών, ενώ ο εμπλουτισμός της σχετικής βάσης συνεχίζεται.

Από τη μελέτη και την ποιοτική ανάλυση του υλικού που συγκεντρώσαμε έως τώρα, προκύπτουν κατηγορίες ΦΡ στον παιδικό λόγο. Αμέσως παρακάτω θα παρουσιαστεί μια περιγραφή τους τόσο ως προς τη μορφή όσο και ως προς τη σημασία / χρήση.

2.2. Μορφές ΦΡ στον παιδικό λόγο

Οι ΦΡ στον παιδικό λόγο μπορεί να έχουν τη συμβατική («ενήλικη») μορφή, ή να τροποποιούνται γραμματικά ή λεξικά. Η συντριπτική πλειοψηφία των ΦΡ που καταγράφηκαν έχουν υποστεί λεξική τροποποίηση, ένα μέρος έχει τροποποιηθεί γραμματικά, και πολύ λιγότεροι είναι οι ΦΡ που εμφανίζονται στο λόγο παιδιών 5-7 ετών με τη μορφή που συναντώνται στον ενήλικο λόγο.

Όσον αφορά τις τροποποιήσεις των ΦΡ σε λεξικό επίπεδο, εμφανίζονται οι εξής κατηγορίες:

- Αντικατάσταση μιας (ή και παραπάνω) λέξης με συνώνυμη / από το ίδιο σημασιολογικό πεδίο:

(1) *μαμά, το μωρό πειράζει τα πράγματά μου... έι, θα σε κοπανήσω στο ξύλο!* [αντί: θα σε σπάσω]

(2) *...και μετά φοβήθηκε και έγινε στάχτη...* [αντί: έγινε καπνός]

(3) *θύμωσε πολύ και βγήκε από τον εαυτό του* [αντί: εκτός εαυτού]

(4) *γίναμε πάνω κάτω με το πάρτι μου* [αντί: άνω κάτω]

(5) *εγώ κοιμάμαι νωρίς, κοιμάμαι σαν τις κότες* [αντί: με τις κότες]

(6) *καλά, για μια φορά θα πάω πίσω και θα σου κάνω το χατίρι* [αντί: κάνω πίσω]

- Αντικατάσταση μιας (ή και παραπάνω) λέξης με μια άλλη λόγω συνειρμού, συνήθως τύπου «παρετυμολογίας»:

(7) *κουράστηκε τόσο πολύ που έπεσε σωρός* [αντί: έπεσε ξερός]

(8) *είναι πέρα τρέχει, δεν τη νοιάζει τίποτα!* [αντί: πέρα βρέχει]

(9) *... και από κει και μετά, έκαναν ζωή και βόλτα* [αντί: ζωή και κότα]

- Αφαίρεση ή πρόσθεση στοιχείων στον ΦΡ:

(10) *καλά να πάθεις, () θέλει ο κώλος σου...*

(11) *τι νόμιζες, θα με νικούσες; Σε έφαγα σαν λάχανο!*

- Μίξη στοιχείων από 2 ΦΡ:

(12) *δεν ξέρω κιχ, μη με ρωτάς άλλο [δεν ξέρω γρι-δε βγάζω κιχ]*

(13) *τον τρόμαξα, και το έφερε πίσω ώσπου να πεις τάκα τάκα* [ώσπου να πεις κίμινο-στο τάκα τάκα]

(14) *εεεεε σταμάτα πια! Μου έχεις πρήξει τα νεύρα!* [πρήζω σε κπ. το συκώτι-σπάω τα νεύρα]

Η αντικατάσταση λέξεων σε έναν ΦΡ είναι η συχνότερη μορφή λεξικής τροποποίησης· πολλές φορές η τροποποίηση αφορά την αλλαγή ενός πιο ειδικού ή σπάνιου ή λόγιου στοιχείου (παραδ. 3-4), πράγμα που φαίνεται ότι κάνει την έκφραση περισσότερο κατανοητή. Η ίδια λογική φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση που μια λέξη αντικαθίσταται με μια άλλη, με έναν τρόπο που θυμίζει τη διαδικασία της ανάπτυξης των παρετυμολογιών (παραδ. 7,8,9), αφού φαίνεται ότι η έκφραση

αποκτά για το παιδί μια πιο αιτιολογημένη σχέση σημασίας και μορφής, πράγμα που την κάνει και πιο κατανοητή / αιτιολογημένη. Η πρόσθεση ή αφαίρεση στοιχείων εντοπίζεται περισσότερο σε περιπτώσεις που ο ΦΡ εμφανίζει τον αδύνατο τύπο της αντωνυμίας *αυτός-ή-ό* και στερείται ενός σημειομένου: *ποια τα είναι αυτά που θέλει ο κώλος μου* (παραδ. 10); Επίσης, η πρόσθεση στοιχείων εντοπίζεται όταν το παιδί έχει την αίσθηση ότι λείπει κάτι σημασιοσυντακτικά (βλ. παραδ. 11). Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις αποκαθίσταται μια σημασιακή ή / και γραμματική «ανωμαλία», κατά την αντίληψη του παιδιού. Όσον αφορά τη μίξη στοιχείων από δύο ΦΡ, εντοπίζεται κυρίως στις περιπτώσεις όπου κάποιο από τα στοιχεία στερούνται λεξικής σημασίας εκτός της έκφρασης, αλλά και εμφανίζουν φωνολογικές ομοιότητες (παραδ.12-13), ή όταν οι δυο ΦΡ έχουν παρεμφερή σημασία (παραδ. 13-14). Φαίνεται δηλαδή, ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, το παιδί δε θυμάται ή και δεν έχει κατακτήσει την ακριβή σημασία (ή χρήση) του ΦΡ, οπότε προσπαθεί μέσω της λεξικής τροποποίησης να κάνει πιο διαφανή σημασιακά, πιο αιτιολογημένη μια έκφραση, αντικαθιστώντας τα στοιχεία που είναι πιο λόγια / σπάνια ή λιγότερο γενικά ως προς τη σημασία (π.χ. *κοπανήσω* αντί *σπάσω*, *πάνω κάτω* αντί *άνω κάτω*: παραδ. 1,4 κ.ά.)

Η γραμματική τροποποίηση αφορά τη χρήση μιας άλλης ρηματικής όψης, χρόνου, ή την αλλαγή της σειράς των όρων σε λεξικά σύνολα που, συνήθως, δεν επιδέχονται τέτοιου είδους παρεμβάσεις-αλλαγές:

(15) *κάθε φορά που θα το λέει, θα ανοίγει η γη να με καταπίνει*

(16) *δε θέλω τώρα, θα μου καπνίσει αύριο να πάω*

(17) *τω θεώ δόξα, ήρθε*

(18) *έξω είναι η μαμά, πιάνει το μωρό στα πράσα, στις ζημιές*

Αν οι λόγοι των λεξικών τροποποιήσεων είναι περισσότερο σημασιακοί, οι λόγοι των γραμματικών τροποποιήσεων είναι μάλλον περισσότερο η μη ακριβής γνώση των συμβάσεων ως προς τη μορφή του (ότι δηλαδή οι ιδιωτισμοί είναι συνεύρεση ορισμένων λεξικών στοιχείων με αυξημένο βαθμό σταθερότητας ως προς τη μορφή, που δεν επιτρέπει πολλές φορές τη χρήση άλλης γραμματικής κατηγορίας της λέξης) και δευτερευόντως σημασιακοί. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι και στην κατηγορία της λεξικής τροποποίησης δεν παίζει ρόλο η μη αντίληψη της δεσμευμένης (υποχρεωτικής) συνεύρεσης των στοιχείων ενός ΦΡ: για παράδειγμα, στην προσθαφαίρεση στοιχείων (παραδ. 10-11), η άγνοια της υποχρεωτικής συνεύρεσης των συγκεκριμένων λέξεων και τα σημασιοσυντακτικά κενά κάνουν από κοινού δυνατή την ανακατασκευή των εκφράσεων από μέρους του παιδιού.

Μια άλλη κατηγορία είναι κατασκευασμένες από το ίδιο το παιδί εκφράσεις-νεολογισμοί, που θυμίζουν τη δομή, τη σημασία και τη λειτουργία των φρασεολογισμών στον ενήλικο λόγο:

(19) *βρήκα το μυαλό μου* [εννοεί 'το θυμήθηκα']

(20) *έχω μαγεία με αυτό το βιβλίο* [ενν. 'μου αρέσει πολύ']

(21) *πνίγηκα στο παιχνίδι και ξεχάστηκα να έρθω* [ενν. 'με απορρόφησε']

Η περίπτωση των εκφράσεων με τη συμβατική, «ενήλικη» μορφή, θα εξεταστεί αμέσως παρακάτω, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις διαπιστώνεται και σημασιακή αλλαγή (π.χ. *θα σου βγάλω την ψυχή* [εννοεί 'θα σε σκοτώσω']).

2.3 Σημασία ΦΡ στον παιδικό λόγο

Σε πάρα πολλές περιπτώσεις διαπιστώθηκε ότι η σημασία ενός ΦΡ έχει γίνει αντιληπτή από το παιδί (παρότι η μορφή της ενδέχεται να εμφανίζεται αλλαγμένη (παραδ. 2, 4, 7 κ.ά.))· η έκφραση δηλαδή λειτουργεί στο λόγο του παιδιού ακριβώς όπως και στον ενήλικο λόγο. Σε ορισμένες περιπτώσεις η «απόκλιση» εντοπίζεται καθαρά στο πεδίο της χρήσης:

(22) *τον μάλωσες πολύ, και τώρα στενοχωριέται από την κορφή ως τα νύχια!*

Σε άλλες περιπτώσεις (ίσως και στις περισσότερες) ο ΦΡ εμφανίζεται με μια ελαφρώς διαφορετική σημασία στο λόγο του παιδιού. Παρατηρώντας το υλικό, μπορούμε να εντοπίσουμε τις εξής κατηγορίες:

- σημασία που πλησιάζει πολύ μια κυριολεκτική ερμηνεία του ΦΡ:

(23) *ο μπαμπάς μου είναι πολύ απασχολημένος κάθε μέρα, κάθε μέρα τρέχει και δεν του φτάνει (ο χρόνος;)*

- ιδιωτισμική σημασία με υποέκταση (δηλαδή σε γενικές γραμμές αντιστοιχεί στη σημασία του ΦΡ στον ενήλικο λόγο, αλλά είναι πιο περιορισμένη):

(24) *μαμά, πήρε πολύ αέρα ο Κ. (εννοεί 'μου συμπεριφέρεται άσχημα')*

(25) *νομίζω ότι το πήρες στραβά (ενν. 'δεν κατάλαβες εντελώς τίποτα')*

- ιδιωτισμική σημασία με υπερέκταση (δηλαδή σε γενικές γραμμές αντιστοιχεί στη σημασία του ΦΡ στον ενήλικο λόγο, αλλά είναι πιο διευρυμένη):

(26) *...και μετά φοβήθηκε και έγινε στάχτη...* [αντί: *έγινε καπνός, ενώ εννοεί 'έφυγε και δε γύρισε ποτέ'*]

(27) *θα σου βγάλω την ψυχή* [ενν. 'θα σε σκοτώσω']

(28) *έχει καταπιεί τη γλώσσα του* (ενν. 'φοβήθηκε τόσο πολύ που δε μιλάει, δεν κινείται, δεν μπορεί να φάει...')

- Η έκφραση που χρησιμοποιείται έχει σαφώς μη κυριολεκτική / ιδιωτισμική σημασία αλλά η μορφή αντιστοιχεί σε μια άλλη έκφραση (ή είναι κατασκευασμένη από το παιδί, και ως προς τη μορφή και ως προς τη σημασία, βλ. και παραδ. 19 - 21):

(29) *έχω στραβομάρα, άσε με* (εννοεί 'ξύπνησα στραβά, δεν έχω διάθεση')

(30) *χτες στο σπίτι έβαλα τα καλά μου* (ενν. 'τα ρούχα που μου αρέσουν')

Συνολικά, μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί ΦΡ στο λόγο του δεν τους αποδίδει κυριολεκτική σημασία (ελάχιστες οι συγκεκριμένες περιπτώσεις) αλλά μη κυριολεκτική – ιδιωτισμική, έστω και αν το εύρος της δε συμπίπτει απόλυτα με τη συμβατική σημασία στον ενήλικο λόγο (π.χ. υποεκτάσεις, υπερεκτάσεις). Ακόμα και αν ένας ΦΡ χρησιμοποιείται σε ακατάλληλα συμφραζόμενα ή του αποδίδεται μια διαφορετική από την «ενήλικη» σημασία, το αποτέλεσμα δεν είναι κυριολεκτικό: είναι φανερό επίσης ότι το παιδί έχει επίγνωση της ιδιωτισμικότητας και την επιδιώκει (με επιτυχία σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά).

3. Συζήτηση και συμπεράσματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, πολύ λίγες είναι οι έρευνες που αφορούν την παραγωγή ιδιωτισμών και, γενικότερα, φρασεολογισμών από παιδιά ιδίως σε μικρότερες ηλικίες (κάτω των επτά ετών). Ωστόσο, υπάρχουν λιγοστές συλλογές με υλικό από την παιδική γλώσσα στις οποίες αναφέρονται και κάποιοι φρασεολογισμοί· μια τέτοια συλλογή από ρωσόφωνα παιδιά είναι του Chukovskij

(1933), ενός από τους πρώτους μελετητές της παιδικής γλώσσας στα ρωσικά, που ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη δημιουργικότητα των μικρών παιδιών (2-5 ετών)· κάποια άλλα παραδείγματα ανήκουν στο υλικό που καταγράφει η Tseytlin (2000) όπου παρατίθενται λέξεις και εκφράσεις κατασκευασμένες από ρωσόφωνα παιδιά ηλικίας 3-8 ετών. Μετά από σύγκριση του υλικού από ελληνόφωνα παιδιά με το αντίστοιχο υλικό από ρωσόφωνα παιδιά, παρατηρήσαμε ότι υπάρχει σύμπτωση σε πολλές από τις κατηγορίες που εντοπίσαμε παραπάνω. Σε γενικές γραμμές, τόσο στην παραγωγή ελληνόφωνων παιδιών όσο και ρωσόφωνων, πολύ λίγες ήταν οι κυριολεκτικές ερμηνείες των ΦΡ και η χρήση τους ως τέτοιων. Αντίθετα, η μη κυριολεκτική χρήση των ΦΡ ήταν εμφανής στη συντριπτική πλειοψηφία των παραδειγμάτων, έστω και αν η σημασία δεν είχε πάντα το ίδιο εύρος με τη συμβατική «νόρμα» ή η μορφή τους δε συνέπιπτε πάντα απόλυτα με αυτή στον ενήλικο λόγο (βλ. ό.π.: 2). Πιο συγκεκριμένα, στο υλικό που παρουσιάσαμε η *μορφή* των φρασεολογισμών στο λόγο ελληνόφωνων παιδιών 5 έως 7 ετών εμφανιζόταν αρκετές φορές τροποποιημένη (τις περισσότερες φορές επρόκειτο για αντικατάσταση κάποιου συστατικού με συνώνυμο/ λέξημα από το ίδιο σημασιολογικό πεδίο). Η *σημασία* των φρασεολογισμών εμφανιζόταν συνήθως επίσης τροποποιημένη στον παιδικό λόγο (δηλαδή δε συνέπιπτε πλήρως με τη σημασία στον ενήλικο λόγο), με συχνότερες τις περιπτώσεις των υπο- και υπερεκτάσεων· στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν μη κυριολεκτική. Και λέμε μη κυριολεκτική και όχι ιδιωτισμική, γιατί κάποιοι ιδιωτισμοί, ιδίως αυτοί με πολύ υψηλό βαθμό συμβατικοποίησης / αδιαφάνειας, είναι και προϊόν μάθησης· επομένως, το ότι δεν αποδίδεται επακριβώς η (ιδιωτισμική) σημασία τους από ένα παιδί, δεν είναι μόνο λόγω (μικρής) ηλικίας: το ίδιο ακριβώς θα μπορούσε να συμβεί και στη θέση ενός ενήλικα που δεν ξέρει ακριβώς τη σημασία ενός ιδιωτισμού, και θα απέδιδε μια περισσότερο ή λιγότερο διαφορετική, αλλά πάντως μη κυριολεκτική σημασία.

Η ύπαρξη ΦΡ στον παιδικό λόγο, και μάλιστα αρκετά νωρίς, φανερώνει με σαφήνεια ότι τα παιδιά είναι σε θέση και να αντιληφθούν, να ερμηνεύσουν και να χρησιμοποιήσουν τη μη κυριολεξία: στις περισσότερες περιπτώσεις, τροποποιούν μια στερεότυπη έκφραση για να αυξήσουν τη σημασιακή της διαφάνεια, προσπαθώντας να αιτιολογήσουν πιο καθαρά τη σχέση κυριολεκτικού και μη κυριολεκτικού σε ένα λεξικό σύνολο (π.χ. *βρίζω τα δόντια σε κάποιον* [με την έννοια *μαλώνω*], *βγήκα από τον εαυτό μου, κοπανάω στο ξύλο, γίναμε πάνω κάτω*, κ.ά.). Αυτό σημαίνει ότι κάνουν σημασιακή ανάλυση των εκφράσεων και χρησιμοποιούν τα κυριολεκτικά τους συστατικά για να αναχθούν στη μη κυριολεξία: εξάλλου, μόνο έτσι μια «επανασύνθεση» του ΦΡ από το παιδί θα ήταν εφικτή. Ακόμα και στην περίπτωση που κατασκευάζουν δικούς τους νεολογισμούς-φρασεολογισμούς, είναι φανερό η χρήση αναλογικών μοντέλων από άλλους (συμβατικοποιημένους) ΦΡ: για να το καταφέρουν, θα πρέπει να έχει προηγηθεί σημασιακοσυντακτική ανάλυση ενός μοντέλου-προτύπου, π.χ. *βάζω τη σιωπή* (πρβ. *βάζω τις φωνές*), *πνίγηκα στο παιχνίδι* (πρβ. *πνίγομαι στη δουλειά*) κ.ά.

Όσον αφορά τη σχέση κατανόησης και (ανα)παραγωγής-χρήσης, φαίνεται ότι τα μικρά παιδιά (και όχι μόνο αυτά!) χρησιμοποιούν ΦΡ μόνο εφόσον έχουν κατανοήσει τουλάχιστον ένα μέρος τους. Αν όμως για την κατανόηση μιας έκφρασης η μερική σημασιακή ανάλυση είναι απαραίτητη (για την τελική κατάκτηση της σημασίας της), κατά την παραγωγή η σημασιακή ανάλυση είναι απαραίτητη για έναν λόγο ακόμα: για να *αιτιολογήσουν* τη σχέση των κυριολεκτικών σημασιών των συστατικών του ΦΡ και της μη κυριολεκτικής, συνολικής σημασίας, ώστε να είναι σε θέση και να τον χρησιμοποιήσουν. Είναι αξιοσημείωτο, ότι πολύ λίγα παιδιά αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν κυριολεκτικά έναν ΦΡ (εφόσον βέβαια δεν είναι κάποιος ιδιωτισμός με υψηλό βαθμό συμβατικοποίησης και είναι αποκομμένος από τα συμφραζόμενα): μπορεί να ρωτήσουν για τη σημασία του ή μπορεί να κάνουν τη δική τους απόπειρα ερμηνείας και χρήσης, που, αν και δεν

ανταποκρίνεται πάντα στην καθιερωμένη νόρμα, φανερώνει εντούτοις την επίγνωση της μη κυριολεξίας εκ μέρους του παιδιού και την προσπάθεια ανεύρεσης της συμβατικοποιημένης σημασίας. Επομένως, φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν πολύ νωρίς επίγνωση της μη κυριολεξίας, και μόλις “ελέγξουν” και κατακτήσουν έστω ένα μέρος της ιδιωτισμικής σημασίας ενός ΦΡ, τον χρησιμοποιούν σε διάφορα περιβάλλοντα μέχρι να κατακτήσουν το ακριβές σημασιακό του εύρος.

Συνδυάζοντας τις παραπάνω παρατηρήσεις και με άλλα στοιχεία που προκύπτουν στο λόγο του παιδιού, θα μπορούσαμε ίσως να διατυπώσουμε ορισμένες υποθέσεις που αφορούν την ανάπτυξη της μη κυριολεκτικής ικανότητας του παιδιού γενικότερα. Σύμφωνα με τους Levorato & Cacciari (1995) αλλά και μια μερίδα ερευνητών³, η ανάπτυξη της μη κυριολεκτικής ικανότητας είναι μια όψιμη δεξιότητα: σύμφωνα με αυτή την άποψη, παιδιά κάτω των 7 ετών δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν μη κυριολεκτικά όχι μόνο ιδιωτισμούς, αλλά και μεταφορές ή παροιμίες, τόσο μέσα σε συμφραζόμενα όσο και εκτός συμφραζομένων· το γεγονός αυτό αποδίδεται στη γνωσιακή τους ανωριμότητα, μια και θεωρείται ότι η προσκόλληση των παιδιών στο συγκεκριμένο και την πραγματικότητα τα δεσμεύει σε μια κυριολεκτική και βασικά αναφορική αντίληψη της γλώσσας. Σε μια επόμενη αναπτυξιακή φάση, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι αυτό που λέγεται και αυτό που εννοείται (κυριολεξία-μη κυριολεξία) δε συμπίπτουν πάντα (8-9 ετών). Μόνο αργότερα (περίπου 9-10 ετών) θεωρείται ότι η μη κυριολεκτική ικανότητα έχει αναπτυχθεί αρκετά ώστε να κατανοήσουν ότι ένα εκφώνημα δεν ερμηνεύεται πάντα κυριολεκτικά, ενώ είναι ικανά να παραγάγουν μη κυριολεκτικά εκφωνήματα γύρω στα 11 και εξής πια έτη (Levorato & Cacciari, 1995). Πιο πρόσφατες έρευνες όμως, δεν υποστηρίζουν κάτι τέτοιο: τόσο η μελέτη της κατανόησης των ιδιωτισμών από παιδιά (Gibbs, 1991· Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006· Cain et al., 2009 κ.ά.) όσο και η μελέτη της ανάπτυξης μεταφορικών εκφράσεων (Billow, 1988· Gentner, 1989· Epstein & Gamlin, 1994· Özcaliskan, 2007 κ.ά.) συνηγορούν υπέρ μιας μη κυριολεκτικής ικανότητας που είναι εμφανής από τα 4-5 έτη και ακόμα πιο νωρίς. Επιπλέον, ο βαθμός της σημασιακής ανάλυσης για την οποία είναι ικανά τα παιδιά φαίνεται και από την κατασκευή νεολογισμών (π.χ. *τα μπαλαρινά* [τα ρούχα της μπαλαρίνας], *πινελεύω* [ζωγραφίζω με πινέλο], *η γελατζού* [αυτή που γελάει συχνά], *ο τρελίστας* [αυτός που κάνει τρέλες], *ξεχαρίζω* κ.ά.: Motsiou, 2012): η κατασκευή τέτοιων λέξεων στην ηλικία των 3,5 και 4 ετών θα ήταν αδύνατη εάν τα παιδιά δεν είχαν προβεί σε εκτεταμένες μορφοσυντακτικές και σημασιολογικές αναλύσεις.

Συμπερασματικά, τα παρόντα δεδομένα μας που αφορούν την παραγωγή φρασεολογισμών σε παιδιά ηλικίας 5-7 ετών επιβεβαιώνουν τόσο την ύπαρξη μιας αναπτυγμένης σε αρκετό βαθμό μη κυριολεκτικής ικανότητας, όσο και τη χρήση της σημασιακής ανάλυσης ως στρατηγικής, χωρίς την ύπαρξη της οποίας δε θα ήταν εφικτή η κατανόηση και η παραγωγή-χρήση ιδιωτισμικών εκφράσεων σε αυτή την ηλικία. Επίσης, αν και η ανάπτυξη της μη κυριολεκτικής ικανότητας είναι αναμφισβήτητα μια διαδικασία που προχωρά σταδιακά και εξελίσσεται μέχρι να εξισωθεί με την αντίστοιχη ενήλικη, θα πρέπει όμως να παραδεχτούμε ότι η ηλικιακή αφετηρία είναι μάλλον πρώιμη. Ωστόσο, είναι αυτονόητο ότι η παρούσα έρευνα είναι περιορισμένη και ότι μια μελέτη σε μεγαλύτερη κλίμακα είναι επιβεβλημένη, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ορθότητα ή μη των παρατηρήσεών μας, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά την παραγωγή φρασεολογισμών από τόσο μικρά παιδιά.

³ Βλ. π.χ. Winner, Rosenthal & Gardner 1976, Ackerman 1982, Vosniadou 1987, Abkarian, Jones & West 1992, κ.ά.

Βιβλιογραφία

- Abkarian, B.B., Jones, A. & West, G. (1992). Young children's idiom comprehension: trying to get the picture. *Journal of Speech and Hearing Research* 35: 580-587.
- Ackerman, B.P. (1982). On Comprehending Idioms: Do Children Get the Picture? *Journal of Experimental Child Psychology* 33 (3): 439-454.
- Billow, M.R. (1988). Observing Spontaneous Metaphor in Children. Στο *Child's Language: A Reader*, (ed. M.B. Franklin & S.S. Barten) 314-326. New York: Oxford University Press.
- Gentner, D. (1989). "The Mechanisms of Analogical Reasoning". Στο S. Vosniadou & A. Ortony (eds), *Similarity and Analogical Reasoning*: 200-241. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language*, 27, 668-683.
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 189-206.
- Cain, K., Towse, A.S. & Knight, R.S. (2009). The Development of Idiom Comprehension: An Investigation of Semantic and Contextual Processing Skills. *Journal of Experimental Child Psychology* 102 (3): 280-298.
- Chukovskij, K. (1963 [1933]). *От двух до пяти [From 2 to 5]*. (17 edition). Москва: Детгиз.
- Epstein, R. & Gamlin, R. (1994). Young children's comprehension of simple and complex metaphors presented in pictures and words. *Metaphor and Symbolic Activity*, 9 (3): 179-191.
- Gibbs, R.W. (1991). Semantic Analyzability in Children's Understanding of Idioms. *Journal of Speech and Hearing Research* 34 (3): 613-620.
- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Levorato, M.C. & Cacciari, C. (1999). Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analyzability and Context Separable? *European Journal of Cognitive Psychology* 11 (1): 51-66.
- Levorato, M.C., & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 261-283.
- Motsiou, E. (2012). Lexical innovations (neologisms) in children's speech: evidence from Greek. *Contrastive Linguistics* 2: 22-31, St. Kliment Ochridski University Press.

Nippold, M.A. & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and Transparency in Idiom Explanation: A Developmental Study of Children and Adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research* 36 (4): 728-737.

Nunberg, G. (1979). The Non-Uniqueness of Semantic Solutions: Polysemy. *Linguistics and Philosophy* 3 (2): 143-184.

Özçalışkan, S. (2007). Metaphors We Move By: Children's Developing Understanding of Metaphorical Motion in Typologically Distinct Languages. *Metaphor and Symbol*, 22 (2): 147-168.

Swinney, D. & Cutler, A. (1979). The Access and Processing of Idiomatic Expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18 (5): 523-534.

Titone, D.A. & Connine, C.M. (1999). On the Compositional and Noncompositional Nature of Idiomatic Expressions. *Journal of Pragmatics* 31 (12): 1655-1674.

Tseytlin, S. N. (2000). *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи*. [*Language and Child: the linguistics of children's speech*]. Москва: ВЛАДОС.

Vosniadou, S. (1987). Children and Metaphors. *Child Development* 58: 870-885.

Winner, E., Rosenstiel, A.K., Gardner, H. (1976). The Development of Metaphoric Understanding. *Child's Language: A Reader* (M.B. Franklin & S.S. Barten (eds)): 303-313. Oxford: Oxford University Press.

Αποστολία Μπέκα

Νηπιαγωγός Μ. Ed.

liampeka@hotmail.com

Ευστάθιος Ξαφάκος

Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

xafakos@uth.gr

Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Προϊσταμένων Νηπιαγωγών: Εμπειρική μελέτη⁴

Περίληψη

Η παρούσα εμπειρική μελέτη διερευνά το προφίλ της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των Προϊστάμενων Νηπιαγωγών του Νομού Μαγνησίας. Επιμέρους στόχος της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας είναι να διερευνηθεί η πιθανή διαφοροποίησή των ανωτέρω εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την ηλικία και εκπαιδευτική προϋπηρεσία τους. Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Το μέγεθος του δείγματος, που επιλέχθηκε, ήταν 124 Προϊστάμενες Νηπιαγωγοί, ενώ το ποσοστό ανταπόκρισης έφτασε το 80% (100 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Προϊστάμενες Νηπιαγωγοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό την προσήνεια ως βασική διάσταση της προσωπικότητάς τους, καθώς επίσης δηλώνουν υψηλό σκορ υπευθυνότητας ως διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ φαίνεται ότι δύο διαστάσεις της προσωπικότητάς τους, η προσήνεια και η δεκτικότητα, αποτελούν πιθανούς προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους.

Λέξεις κλειδιά: Προσωπικότητα, Ψυχική ανθεκτικότητα, Προϊστάμενες Νηπιαγωγοί

Personality & resilience characteristics displayed by kindergarten principals: An exploratory approach

Summary

This empirical study investigates the personality profile and resilience of Preschool Principals of Magnesia. Partial aim of this quantitative study is to investigate the possible differentiation of these dependent variables in relation to age and educational experience. The collection of primary data held by completing self-report questionnaire. The chosen sample was 124 preschool principals, while the response rate reached 80% (100 has completed the questionnaire). The results showed that Preschool Principals largely declare agreeableness as a key dimension of their personality, as well as they state

⁴ Μέρος της παρούσα έρευνας έχει παρουσιαστεί στο Διεθνές Συνέδριο ISNITE 2015 – New issues on Teacher Education (11-13 Σεπτεμβρίου), στον Βόλο.

high scores of responsibility as a dimension of resilience, while it seems that two dimensions of personality profile, the agreeableness and openness are possible predictive factors of their resilience.

Key words: Personality, Resilience, Preschool principals

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα σε θέματα που αναφέρονται στην προσωπικότητα, το προφίλ του ψυχικά ανθεκτικού ηγέτη, αλλά και σε στρατηγικές ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς οι μελέτες σχετικά με αυτές τις έννοιες παρουσιάζουν αυξητική τάση που είναι αναγκαίο να χρησιμοποιεί ο ηγέτης ώστε να πετυχαίνει σε περιόδους αλλαγών, κρίσεων και ταραχών, ενώ η σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Benard, 1991; Chemers, 1997; Gupton & Slick, 1996; John & Srivastava, 1999; Katz & Kahn, 1978; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; McCrae & Costa, 1987, 2003, McCrae & John, 1992; Masten, 1994; Patterson, Goens, & Reed, 2009; Patterson & Kelleher, 2005; Pulley, 1997; Wolin & Wolin, 1993).

Ο Buss (1996) πρότεινε πέντε βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, Εξωστρέφεια, Προσήνεια, Ευσυνειδησία, Νευρωτισμό και Δεκτικότητα σε Εμπειρία, υποδεικνύοντας ότι αυτά τα χαρακτηριστικά αντιπροσωπεύουν τις πιο σημαντικές ιδιότητες που σχηματίζουν το κοινωνικό μας τοπίο (όπ. αναφ. στο John & Srivastava, 1999).

Από την άλλη, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μία δισδιάστατη έννοια και αφορά την έκθεση στην αντιξοότητα και την εκδήλωση θετικών αποτελεσμάτων προσαρμογής (Luthar & Cicchetti, 2000; Masten, 1994). Η χρόνια έκθεση σε κοινωνική βία, για παράδειγμα, εμπεριέχει υψηλό κίνδυνο, δεδομένου ότι τα άτομα που βιώνουν αυτήν την κατάσταση στη ζωή τους, δεν έχουν ομαλή προσαρμογή από αυτά που δε βιώνουν κοινωνική βία (Luthar & Cicchetti, 2000; Lynch & Cicchetti, 1998; Osofsky, 1995).

Παρ' ότι έχει επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία η σημασία και ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας του σχολικού διευθυντή, φαίνεται πως δεν έχουν διερευνηθεί καθόλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι συγκεκριμένες μεταβλητές. Ενώ πρόσφατα διερευνήθηκε από τις Lazaridou & Beka (2015) η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σε Δημοτικά Σχολεία. Οπότε κρίθηκε αναγκαία η συστηματική μελέτη τους και η πιθανή συσχέτισή τους μέσα από την παρούσα ποσοτική έρευνα. Όπως επίσης και η πιθανή διαφοροποίηση τους σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, που πιθανόν να επηρεάζουν τις συγκεκριμένες μεταβλητές.

2. Ορισμός της προσωπικότητας

Σύμφωνα με την άποψη που βρίσκει σύμφωνη την πλειοψηφία των θεωρητικών (John 1990; John, Donahue & Kentle, 1991; McCrae & John, 1992 όπ. αναφ. στο John & Srivastava, 1999), η ανθρώπινη προσωπικότητα συνίσταται από πέντε βασικές διαστάσεις, που συχνά αναφέρονται ως «Big Five» χαρακτηριστικά προσωπικότητας (John, Naumann & Soto, 2008; McCrae, 2002; McCrae & Costa, 1987, 2003), οι οποίες είναι:

Η Εξωστρέφεια (Extraversion), με χαρακτηριστικά γνωρίσματα την κοινωνικότητα, την ισχυρογνωμοσύνη, την ενεργητικότητα, τη φιλοδοξία και την επιβεβαίωση, η Προσήνεια (Agreeableness), η οποία σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η φιλική διάθεση, η συνεργασία, ο αλtruισμός, η εμπιστοσύνη, η φερεγγυότητα, η συμπόνια και η ευγένεια, η Ευσυνειδησία

(Conscientiousness), που σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η οργάνωση, η ανάληψη καθηκόντων, η υπευθυνότητα, η αξιοπιστία, η εργατικότητα και τα κίνητρα για επιτυχία, ο Νευρωτισμός (Neuroticism), με χαρακτηριστικά όπως είναι η νευρικότητα, ο εγωισμός, η μελαγχολία, το άγχος και η κακή, ασταθής συναισθηματική διάθεση, σε αντίθεση με το χαμηλό νευρωτισμό με χαρακτηριστικά τη συναισθηματική σταθερότητα, την ηρεμία, την αυτοπεποίθηση, την ετοιμότητα και την ικανοποίηση και η Δεκτικότητα σε Εμπειρία (Openness to experience), που συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η αισθητική ευαισθησία, η φαντασία, η καινοτομία, η δημιουργικότητα, το θάρρος, η διάθεση για γνώση και για νέες εμπειρίες.

3. Ορισμοί ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι Wolin & Wolin (1993) ανέπτυξαν το μοντέλο της αλλαγής, που περιγράφει επτά χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ανθρώπων: Διορατικότητα, ανεξαρτησία, σχέσεις, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, χιούμορ και ηθική.

Οι Gurpton & Slick (1996) πρόσθεσαν, επίσης, την επιμονή, την αποφασιστικότητα και την αισιοδοξία ως χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας (Christman & McClellan, 2007). Ή όπως αναφέρουν οι Luthar, Cicchetti & Becker (2000) πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία με αποτέλεσμα τη θετική προσαρμογή μέσα σε ένα πλαίσιο μεγάλης αντιξοότητας.

Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα στην ψυχολογία σημαίνει την τάση ενός ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία το άγχος και την αντιξοότητα (Patterson & Kelleher, 2005) και είναι πιο γνωστή ως διαδικασία και όχι ως χαρακτηριστικό ενός ατόμου (Masten, 1999; Patterson & Kelleher, 2005).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα να ξεπεράσει κανείς γρήγορα την αντιξοότητα (Loehr & Schwartz, 2003; Pulley, 1997), την αποδιοργανωτική αλλαγή και την αποτυχία (Netuveli, Blane, Wiggins, Montgomery & Hildon, 2008).

4. Σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να περιλαμβάνει τις διαστάσεις και της Δεκτικότητας και του χαμηλού Νευρωτισμού, γιατί ένα ψυχικά ανθεκτικό άτομο θεωρείται τόσο διανοητικά επινοητικό, όσο και αποτελεσματικό στον έλεγχο του άγχους (Block & Block, 1980 στο John & Srivastava, 1999). Ωστόσο, οι Robins, John & Caspi (1994) υποστήριξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με όλες τις διαστάσεις του μοντέλου «Big Five» όσον αφορά την καλή προσαρμογή.

Τα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων περιλαμβάνουν αντοχή στην αρνητική επίδραση, προσωπική δύναμη, αυτοεκτίμηση, εσωτερικό κέντρο ελέγχου, αίσθηση του χιούμορ, αισιοδοξία, στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, συμμετοχή σε ομάδες αξιών, πεποίθηση, γενναιότητα και δεξιότητα λύσης προβλημάτων (Cooper, Estes, & Allen, 2004).

5. Σχολικός διευθυντής και ψυχική ανθεκτικότητα

Οι Patterson et al., (2009) περιγράφουν τρεις ομάδες δεξιοτήτων και έντεκα δυνάμεις/διαστάσεις που οι επιτυχημένοι διευθυντές δημοτικών σχολείων μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να τους βοηθήσουν να γίνουν πιο ανθεκτικοί ψυχικά ηγέτες.

Πρώτη Ομάδα Δεξιοτήτων: Δεξιότητες Ψυχικής Ανθεκτικής Σκέψης. Οι ανθεκτικοί ηγέτες παρουσιάζουν αισιόδοξη σκέψη για το μέλλον και για τα εμπόδια που θα συναντήσουν σε όλη την πορεία τους.

Δεύτερη Ομάδα Δεξιοτήτων: Δεξιότητες Ανάπτυξης Ψυχικής Ανθεκτικής Ικανότητας. Τέσσερις ηγετικές διαστάσεις αποτελούν την ψυχική ανθεκτική ικανότητα: οι προσωπικές αξίες, η προσωπική δύναμη (Maclean, 2004), η προσωπική βάση υποστήριξης και η προσωπική ευημερία.

Τρίτη Ομάδα Δεξιοτήτων: Δεξιότητες Ψυχικής Ανθεκτικής Δράσης. Τέσσερις δεξιότητες δράσης είναι απαραίτητες προκειμένου να ενισχυθεί η ηγετική ψυχική ανθεκτικότητα: επιμονή, προσαρμοστικότητα, θαρραλέα λήψη αποφάσεων και προσωπική ευθύνη.

Οι έντεκα διαστάσεις που αναφέρουν οι Patterson et al., (2009) είναι οι διαστάσεις που μπορούν οι επιτυχημένοι διευθυντές ηγέτες να χρησιμοποιήσουν για να τους βοηθήσουν να γίνουν πιο ψυχικά ανθεκτικοί και είναι Αισιοδοξία/Όραμα, Αισιοδοξία/Ρεαλισμός, Προσωπικές Αξίες, Προσωπική Δύναμη, Βάση Υποστήριξης, Συναισθηματική ευεξία, Σωματική ευεξία, Επιμονή, Προσαρμοστικότητα, Θάρρος Αποφάσεων και Υπευθυνότητα.

6. Ερευνητικά ερωτήματα

Ως αποτέλεσμα της βιβλιογραφικής επισκόπησης και των προηγούμενων ερευνών για την προσωπικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα, τα βασικά ερωτήματα της έρευνας που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιο προφίλ προσωπικότητας εμφανίζουν οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων;
2. Διαφοροποιείται η προσωπικότητα τους βάσει της ηλικίας;
3. Διαφοροποιείται η προσωπικότητα τους βάσει της προϋπηρεσίας τους στη συγκεκριμένη θέση;
4. Ποιο προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας εμφανίζουν οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων;
5. Διαφοροποιείται η ψυχική τους ανθεκτικότητα βάσει της ηλικίας;
6. Διαφοροποιείται η ψυχική τους ανθεκτικότητα βάσει της προϋπηρεσίας τους στη συγκεκριμένη θέση;
7. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα

7. Μεθοδολογία

7.1. Δείγμα

Προσεγγίστηκε όλος ο πληθυσμός των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων, 124 προϊστάμενοι/νες, 123 γυναίκες και 1 άντρας, αλλά τελικά συμμετείχαν οι 100 ($n = 100$), όλες γυναίκες, οι οποίες αποτέλεσαν το 100% του συνολικού δείγματος.

Το 61% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών, ενώ το μικρότερο ποσοστό 18% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 50-59 ετών. Η μεγαλύτερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία ήταν σε ποσοστό 63% τα 0-5 χρόνια, ενώ η μικρότερη προϋπηρεσία ήταν σε ποσοστό 3% τα 11-15 χρόνια και τα πάνω από 20 χρόνια. Το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται με λεπτομέρειες στον παρακάτω πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Δημογραφικά χαρακτηριστικά		N=100	
Φύλο		N	%
Άντρες		0	0
Γυναίκες		100	100
Ηλικία			
30-39		21	21
40-49		61	61
50-59		18	18
Προϋπηρεσία			
0-5		63	63
6-10		31	31
11-15		3	3
16-20		0	0
21>		3	3

7.2. Ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων για αυτές τις έννοιες έγινε με τη χρήση δύο διαφορετικών κλιμάκων, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια:

α) Η κλίμακα «Leadership Resilience Profile (Revised) Scale LRP-R», ένα ελεύθερο ερωτηματολόγιο στο WEB που πρόσφατα δημιούργησαν οι Patterson, Goens & Reed (2013), το οποίο περιλαμβάνει 44 δηλώσεις δομημένες σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ έντονα, 5=Συμφωνώ έντονα). Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας ήταν άριστη σύμφωνα με το συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach ($\alpha = ,94$).

β) Η κλίμακα «The Big Five Inventory» (BFI) των John, Donahue & Kentle (1991) διατίθεται ελεύθερα στο Διαδίκτυο και περιλαμβάνει 44 δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας, δομημένες σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ έντονα, 5=Συμφωνώ έντονα). Η εσωτερική συνέπεια ήταν αρκετά καλή σύμφωνα με το συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach ($\alpha = ,68$).

7.3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσα από ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε όλες τις προϊστάμενες των νηπιαγωγείων του Νομού Μαγνησίας. Αρχικά, έγινε μετάφραση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου «Leadership Resilience Profile (Revised) Scale LRP-R» και την πρώτη εβδομάδα του Μαρτίου δόθηκε σε 10 προϊστάμενες, στα πλαίσια μιας πιλοτικής έρευνας, για να βρεθεί αν όλες οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και κατανοητές και στα πλαίσια των ελληνικών δεδομένων. Οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα στην κατανόηση των ερωτήσεων, γι' αυτό και δεν πρότειναν καμία αλλαγή.

Στη συνέχεια, η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε τους μήνες Απρίλιο – Μάιο του σχολικού έτους 2014-2015 και διήρκεσε 8 εβδομάδες. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο "Google.docs" μέσω ηλεκτρονικής φόρμας δημιουργίας και υποβολής ερωτηματολογίων και δόθηκε στις προϊστάμενες να απαντήσουν μόνο ηλεκτρονικά. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 20 λεπτά της ώρας.

Τέλος, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία και με το άλλο ερωτηματολόγιο για τις διαστάσεις της προσωπικότητας «The Big Five Inventory», το οποίο μεταφράστηκε, δόθηκε για πιλοτική έρευνα και μετά σχεδιάστηκε στο "Google forms" ώστε να απαντήσουν οι προϊστάμενες μόνο ηλεκτρονικά. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά της ώρας. Η ολοκλήρωση συλλογής αυτών των δεδομένων διήρκεσε 8 εβδομάδες τους μήνες Απρίλιο – Μάιο του 2015.

7.4. Επεξεργασία δεδομένων

Για την εισαγωγή και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS Statistics 16.0 for Windows. Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι τόσο της περιγραφικής στατιστικής, όσο και οι μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής για την παρουσίαση και την περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων. Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών. Οι επαγωγικές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των διαφορών των ομάδων. Χρησιμοποιήθηκαν η Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο υπολογισμός των συσχετίσεων έγινε με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς του, μεταξύ των διαστάσεων της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το διάστημα εμπιστοσύνης ορίστηκε στο 95%.

8. Αποτελέσματα

8.1. Προφίλ Προσωπικότητας

Από τον υπολογισμό των Μέσων Τιμών και των Τυπικών Αποκλίσεων της μεταβλητής της έρευνας προέκυψε ότι οι προϊστάμενες δηλώνουν υψηλό επίπεδο στην Προσήνεια ως διάσταση της προσωπικότητας τους (Μ.Τ.=4,48, Τ.Α.=0,44) και χαμηλό επίπεδο στο Νευρωτισμό (Μ.Τ.=2,14, Τ.Α.=0,58) (Πίνακας 2)

Πίνακας 2. Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των διαστάσεων της Προσωπικότητας

Μεταβλητές		N=100	
		Μ.Τ.	Τ.Α
Διαστάσεις Προσωπικότητας	Δεκτικότητα σε εμπειρία	4,00	.50
	Ευσυνειδησία	4,38	.41
	Προσήνεια	4,48	.44
	Εξωστρέφεια	3,62	.52
	Νευρωτισμός	2,14	.58

8.2. Διαφοροποίηση του προφίλ της προσωπικότητας βάσει της ηλικίας

Εξετάστηκε, επίσης, η πιθανότητα να επιδρά στο προφίλ της προσωπικότητας των προϊσταμένων η εξωγενής μεταβλητή ηλικία. Δημιουργήθηκαν 3 ηλικιακές ομάδες, 30-39 ετών (21 άτομα), 40-49 ετών (61 άτομα) και 50-59 (18 άτομα).

Η προσωπικότητα βρέθηκε να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων προϊσταμένων (Πίνακας 3) ως προς τη διάσταση που αφορά την ευσυνειδησία (Μ.Τ.=4,53, Τ.Α.=0,32).

Πίνακας 3. Διαφοροποίηση του προφίλ της προσωπικότητας βάσει της ηλικίας

		N	Μέση Τιμή	Τ.Α.	Σημαντικότητα Διαφοράς
Ευσυνειδησία $F = 4,38$	30-39	21	4,17	0,46	0,015*
	40-49	61	4,41	0,40	
	50-59	18	4,53	0,32	

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

8.3. Διαφοροποίηση του προφίλ της προσωπικότητας βάσει της προϋπηρεσίας

Επιπλέον, εξετάστηκε η πιθανότητα να επηρεάζεται το προφίλ της προσωπικότητας των προϊσταμένων από την εξωγενή μεταβλητή προϋπηρεσία στην ηγετική θέση. Δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες προϋπηρεσίας των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων, 0-5 χρόνια (63 άτομα), 6-10 χρόνια (31 άτομα), 11-15 χρόνια (3 άτομα), 16-20 χρόνια (0 άτομα) and 21> (3 άτομα).

Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε καμία από τις διαστάσεις της προσωπικότητάς τους.

8.4. Προφίλ Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Από τον υπολογισμό των Μέσων Τιμών και των Τυπικών Αποκλίσεων της μεταβλητής της έρευνας προέκυψε ότι οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων δηλώνουν υψηλότερο σκορ στην Προσωπική Υπευθυνότητα ως διάσταση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Μ.Τ.=4,54, Τ.Α.=0,50) και χαμηλότερο σκορ στη Σωματική ευεξία (Μ.Τ.=3,47, Τ.Α.=0,75) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Μεταβλητές		N=100	
		Μ.Τ.	Τ.Α.
Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας	Αισιοδοξία/ Όραμα	4,22	.55
	Αισιοδοξία/Ρεαλισμός	4,30	.57
	Προσωπικές ηθικές αξίες	3,87	.60
	Προσωπική Δύναμη	4,11	.62
	Βάση υποστήριξης	4,50	.53
	Συναισθηματική ευεξία	4,05	.59
	Σωματική ευεξία	3,47	.75
	Θάρρος αποφάσεων	4,09	.59

Προσωπική Υπευθυνότητα	4,54	.50
Προσαρμοστικότητα	4,44	.53
Επιμονή	4,00	.62

8.5. Διαφοροποίηση του προφίλ της ψυχικής ανθεκτικότητας βάσει της ηλικίας

Η ψυχική ανθεκτικότητα βρέθηκε να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων νηπιαγωγών (Πίνακας 5) ως προς τις διαστάσεις που αφορούν την Αισιοδοξία/Ρεαλισμό ($F = 3,64, p < 0,05$), την Προσωπική Δύναμη ($F = 4,84, p < 0,05$), τη Συναισθηματική ευεξία ($F = 3,71, p < 0,05$), το Θάρρος αποφάσεων ($F = 6,20, p < 0,05$) και την Επιμονή ($F = 4,68, p < 0,05$).

Πίνακας 5. Διαφοροποίηση στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας με βάση την ηλικία

	N	Μέση Τιμή	T.A.	Σημαντικότητα Διαφοράς
Αισιοδοξία/Ρεαλισμός $F = 3,64$	30-39	21	4,23	0,56
	40-49	61	4,24	0,57
	50-59	18	4,63	0,49
Προσωπική δύναμη $F = 4,84$	30-39	21	3,92	0,51
	40-49	61	4,07	0,64
	50-59	18	4,49	0,51
Συναισθηματική ευεξία $F = 3,71$	30-39	21	3,94	0,61
	40-49	61	3,98	0,57
	50-59	18	4,38	0,52
Θάρρος αποφάσεων $F = 6,20$	30-39	21	3,87	0,49
	40-49	61	4,05	0,60
	50-59	18	4,49	0,51
Επιμονή $F = 4,68$	30-39	21	3,77	0,59
	40-49	61	3,97	0,60
	50-59	18	4,35	0,58

* $p < 0,05$

8.6. Διαφοροποίηση του προφίλ της ψυχικής ανθεκτικότητας βάσει της προϋπηρεσίας

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε καμία από τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας με βάση την προϋπηρεσία και στις 5 ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων προϊσταμένων νηπιαγωγείων.

8.7. Συσχέτιση της προσωπικότητας με την ψυχική ανθεκτικότητα

Η μελέτη των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας στις προϊστάμενες έδειξε ασθενείς σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, με το διάστημα εμπιστοσύνης να έχει οριστεί στο 95%. (Πίνακας 6). Χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός συντελεστής του Pearson.

Πιο συγκεκριμένα, η Εξωστρέφεια σχετίζεται θετικά με την Αισιοδοξία/Όραμα, την Προσωπική δύναμη, τις Προσωπικές αξίες, τη Σωματική ευεξία, το Θάρρος αποφάσεων, την Προσωπική

υπευθυνότητα και την Επιμονή. Η Προσήνεια σχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η Ευσυνειδησία σχετίζεται θετικά με την Αισιοδοξία/Όραμα, την Προσωπική δύναμη, την Αισιοδοξία/Ρεαλισμό, τη Βάση υποστήριξης, το Θάρρος αποφάσεων, την Προσαρμοστικότητα και την Επιμονή.

Επίσης, η Δεκτικότητα σε εμπειρίες σχετίζεται θετικά με την Αισιοδοξία/Όραμα, την Προσωπική δύναμη, τις Προσωπικές αξίες, την Αισιοδοξία/Ρεαλισμό, τη Σωματική ευεξία, το Θάρρος αποφάσεων, την Προσωπική υπευθυνότητα, την Προσαρμοστικότητα και την Επιμονή. Τέλος, ο Νευρωτισμός σχετίζεται αρνητικά με όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις διαστάσεων της προσωπικότητας με τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Μεταβλητές	Εξωστρέφεια	Προσήνεια	Ευσυνειδησία	Νευρωτισμός	Δεκτικότητα
Αισιοδοξία/ Όραμα	0,362**	0,306**	0,216*	-0,422**	0,316**
Αισιοδοξία / Ρεαλισμός	0,171	0,333**	0,312**	-0,365**	0,262**
Προσωπικές αξίες	0,244*	0,310**	0,054	-0,249*	0,374**
Προσωπική δύναμη	0,349**	0,343**	0,418**	-0,446**	0,501**
Βάση υποστήριξης	-0,009	0,236*	0,249*	-0,207*	0,131
Συναισθηματική ευεξία	0,114	0,320**	0,109	-0,324**	0,099
Σωματική ευεξία	0,229*	0,242*	0,127	-0,248*	0,224*
Θάρρος αποφάσεων	0,299**	0,201*	0,341**	-0,391**	0,377**
Προσωπική υπευθυνότητα	0,277**	0,272**	0,176	-0,376**	0,297**
Προσαρμοστικότη τα	0,107	0,416**	0,279**	-0,356**	0,250*
Επιμονή	0,246*	0,346**	0,319**	-0,299**	0,359**

* $p < 0,05$

Τέλος, χρησιμοποιώντας γραμμική παλινδρόμηση προσπαθήσαμε να δούμε ποιος παράγοντας της προσωπικότητας μπορεί να προβλέψει την ψυχική ανθεκτικότητα, με το διάστημα εμπιστοσύνης να έχει οριστεί στο 95%. Ο Νευρωτισμός ($\beta = -0,278$, $p < 0,001$) δε συμπεριλήφθηκε στον πίνακα γιατί είναι αρνητικός παράγοντας. Επίσης, η εξωστρέφεια και η ευσυνειδησία δε φαίνονται στην παλινδρόμηση γιατί δεν είναι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Μόνο η Προσήνεια και η Δεκτικότητα στις εμπειρίες φαίνονται να είναι ισχυροί παράγοντες για την ψυχική ανθεκτικότητα (Πίνακας 7). Πολλαπλή παλινδρόμηση στα σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας α. Προσήνεια ($\beta = 0,219$, $p < 0,001$) και β. Δεκτικότητα στις εμπειρίες ($\beta = 0,277$, $p < 0,001$) έδειξε ότι και οι δύο παράγοντες είναι σημαντικοί για την ψυχική ανθεκτικότητα.

Πίνακας 7. Παλινδρόμηση για τις διαστάσεις της προσωπικότητας με τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Υπόδειγμα	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Σημαντικότητα P
	B	Std.Error	Beta		
(Σταθερός όρος)	4,860	0,138		35,187	< 0,000
Νευρωτισμός	-0,335	0,062	-0,477	-5,366	< 0,000
(Σταθερός όρος)	3,746	0,357		10,491	< 0,000
Νευρωτισμός	-0,269	0,062	-0,384	-4,316	< 0,000
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	0,244	0,073	0,298	3,354	< 0,001
(Σταθερός όρος)	2,751	0,562		4,895	< 0,000
Νευρωτισμός	-0,195	0,069	-0,278	-2,807	< 0,006
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	0,226	0,072	0,277	3,157	< 0,002
Προσήνεια	0,202	0,090	0,219	2,261	< 0,026

9. Συζήτηση αποτελεσμάτων

9.1. Προφίλ προσωπικότητας

Οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων δηλώνουν σε υψηλό επίπεδο την Προσήνεια ως διάσταση της προσωπικότητάς τους και μετά ακολουθούν η Ευσυνειδησία, η Δεκτικότητα σε εμπειρίες και η Εξωστρέφεια, ενώ δηλώνουν σε χαμηλό επίπεδο το Νευρωτισμό.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και έχοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, είναι δυνατόν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα: Η σχέση της Προσήνειας με την ηγεσία είναι αμφιλεγόμενη. Κάποια χαρακτηριστικά της σχετίζονται με την ηγεσία και κάποια όχι (Bass, 1990 στο Judge, Bono, Ilies, & Gerhardt, 2002). Η Ευσυνειδησία σχετίζεται με την απόδοση στην εργασία (Barrick & Mount, 1991) και αυτό σημαίνει ότι σχετίζεται και με την αποτελεσματική ηγεσία (Judge et al., 2002).

Η Δεκτικότητα σε εμπειρίες συνδέεται έντονα με τη δημιουργικότητα, που φαίνεται να είναι μία σημαντική δεξιότητα των αποτελεσματικών ηγετών (Judge et al., 2002). Οι δύο βασικές διαστάσεις της Εξωστρέφειας, η κυριαρχία και η κοινωνικότητα, συνδέονται με τις ατομικές και τις ομαδικές αποτιμήσεις της ηγεσίας (Gough, 1990 στο Judge et al., 2002). Τέλος, όσον αφορά το Νευρωτισμό, δείκτες χαμηλού Νευρωτισμού, π.χ. αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες της ηγεσίας (Judge et al., 2002).

Από το δείγμα της έρευνάς μας δε διεξήχθη ανάλογο συμπέρασμα, παρ' όλα αυτά φάνηκε ότι η Προσήνεια ήταν σε υψηλό επίπεδο ως διάσταση της προσωπικότητας των προϊσταμένων, γεγονός που μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι διαθέτουν φιλικότητα, συνεργασία, αλτρουισμό, κατανόηση, εμπιστοσύνη, αξιοπιστία, συμπόνια, υποτακτικότητα, ανησυχία και ευγένεια ως σχολικοί ηγέτες.

9.2. Διαφοροποίηση του προφίλ της προσωπικότητας βάσει της ηλικίας

Η ηλικία των προϊσταμένων βρέθηκε να παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο μόνο στην Ευσυνειδησία ως διάσταση της προσωπικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, η τάση για τις προϊστάμενες δείχνει τις μεγαλύτερες (50-59) να είναι πιο ευσυνείδητες από τις άλλες, ενώ οι προϊστάμενες κάτω των 40 ετών, δηλαδή οι πιο μικρές ηλικιακά, βρέθηκε να είναι πιο νευρωτικές.

Σε έρευνα των Costa, Terracciano, & McCrae, (2001) βρέθηκε ότι ο Νευρωτισμός, η Εξωστρέφεια και η Δεκτικότητα σε εμπειρίες εξασθενούσαν με το πέρασμα της ηλικίας, ενώ η Προσήνεια και η Ευσυνειδησία έτειναν να αυξάνονται (Costa et al., 2001), επιβεβαιώνοντας μέρος από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, που δείχνουν τις πιο μεγάλες ηλικιακά προϊστάμενες να είναι πιο ευσυνείδητες που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχουν οργάνωση, υπευθυνότητα, αξιοπιστία, αφοσίωση, εργατικότητα και κίνητρο για επιτυχία, ίσως λόγω ευρείας εμπειρίας, φόβου και μεγάλης ευθύνης που αισθάνονται για τη θέση τους.

9.3. Διαφοροποίηση του προφίλ της προσωπικότητας βάσει της προϋπηρεσίας

Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε σε καμία από τις διαστάσεις της προσωπικότητας με βάση τα χρόνια υπηρεσίας σε όλες τις πέντε ομάδες των προϊσταμένων στα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δε βρέθηκαν σχετικές μελέτες που να δείχνουν αν η προσωπικότητα επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας των προϊσταμένων.

9.4. Προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων δηλώνουν υψηλότερο σκορ στην Υπευθυνότητα και ακολουθούν η Βάση υποστήριξης, η Προσαρμοστικότητα και η Αισιοδοξία/Ρεαλισμός και χαμηλότερο στη Σωματική ευεξία.

Δε βρέθηκαν έρευνες που να υποστηρίζουν με σαφήνεια αυτή την παραδοχή, αλλά μέσα στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο υποστηρίζεται ότι τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα όταν αντιμετωπίζουν αντιξοότητες, παρουσιάζουν υποδειγματικό, κοινωνικά αποδεκτό προφίλ συμπεριφοράς, το οποίο είναι χαρακτηριστικό της υπευθυνότητας (O'Dougherty-Wright, Masten, Northwood & Hubbard, 1997).

Από το δείγμα της έρευνάς μας φάνηκε ότι η Υπευθυνότητα είχε υψηλό σκορ ως διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας των προϊσταμένων, γεγονός που μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι οι προϊστάμενες δέχονται την ευθύνη για τις αποφάσεις που παίρνουν, αναγνωρίζουν τα λάθη στην κρίση τους και δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ευθύνη που έχουν ως σχολικοί ηγέτες.

9.5. Διαφοροποίηση του προφίλ της ψυχικής ανθεκτικότητας βάσει της ηλικίας

Η ηλικία των συμμετεχόντων προϊσταμένων της έρευνας έδειξε ότι παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο στην Αισιοδοξία/Ρεαλισμό, στην Προσωπική δύναμη, στη Συναισθηματική ευεξία, στο Θάρρος αποφάσεων και στην Επιμονή ως διαστάσεις της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, η τάση που διαμορφώνεται δείχνει τις μεγαλύτερες προϊστάμενες (50-59) να είναι πιο αισιόδοξες/ρεαλίστριες, να έχουν περισσότερη προσωπική δύναμη, συναισθηματική ευεξία, θάρρος αποφάσεων και επιμονή από τις μικρότερες προϊστάμενες (30-39).

Επίσης, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δε βρέθηκαν σχετικές μελέτες που να δείχνουν αν η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται από την ηλικία των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτές τις έρευνες.

9.6. Διαφοροποίηση του προφίλ της ψυχικής ανθεκτικότητας βάσει της προϋπηρεσίας

Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας με βάση τα χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, δε βρέθηκαν σχετικές μελέτες που να δείχνουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτές τις έρευνες.

Μόνο στο άρθρο του Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce, & Hunter, (2010), το οποίο αναφέρει ότι όσον αφορά τις σχέσεις, η ψυχική ανθεκτικότητα των νέων εκπαιδευτικών βελτιώνεται όταν τα σχολεία επικεντρώνονται στις πολύπλοκες συναισθηματικές τους ανάγκες για να προωθήσουν τις κοινωνικές σχέσεις που βασίζονται στο σεβασμό, την ειλικρίνεια, τη φροντίδα και την ακεραιότητα.

9.7. Συσχέτιση της προσωπικότητας με τη ψυχική ανθεκτικότητα

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των προϊσταμένων, βρέθηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συσχετίσεις.

Πιο συγκεκριμένα, η Εξωστρέφεια σχετίζεται θετικά με την Αισοδοξία/Ρεαλισμό, Προσωπική δύναμη, Προσωπικές αξίες, Σωματική ευεξία, Θάρρος αποφάσεων, Υπευθυνότητα και Επιμονή. Αυτό σημαίνει ότι οι προϊστάμενες όσο πιο εξωστρεφείς, είναι τόσο μεγαλύτερη αισιοδοξία δείχνουν για το μέλλον, όσο μεγαλύτερη προσωπική δύναμη αποκτούν τόσο περισσότερες προσωπικές ηθικές αξίες ξεκαθαρίζουν, όσο μεγαλύτερη σωματική ευεξία, τόσο μεγαλύτερο θάρρος αποφάσεων αποκτούν ενεργώντας άμεσα σε απροσδόκητα ρίσκα πριν βγουν εκτός ελέγχου, όσο μεγαλύτερη υπευθυνότητα αναλαμβάνουν αναγνωρίζοντας λάθη στην κρίση τους τόσο μεγαλύτερη επιμονή δείχνουν με το να γίνονται πιο επίμονες σε όλες τις φάσεις της αντιξοότητας.

Η Προσήνεια σχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι προϊστάμενες δηλώνουν ότι όσο πιο ευγενική και φιλική συμπεριφορά δείχνουν τόσο περισσότερες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας εμφανίζουν.

Επιπλέον, η Ευσυνειδησία σχετίζεται θετικά με την Αισιοδοξία/Όραμα και την Αισιοδοξία/Ρεαλισμός όπως και με την Προσωπική δύναμη, τη Βάση υποστήριξης, το Θάρρος αποφάσεων, την Προσαρμοστικότητα και την Επιμονή. Δηλώνουν ότι όσο πιο ευσυνείδητες είναι τόσο μεγαλύτερη αισιοδοξία για το μέλλον αναπτύσσουν, τόσο μεγαλύτερη προσωπική δύναμη αποκτούν αναζητώντας βοήθεια από τους άλλους, τόσο μεγαλύτερη βάση υποστήριξης έχουν λέγοντας σε αυτούς που εμπιστεύονται τις αμφιβολίες και τους φόβους τους, τόσο μεγαλύτερο θάρρος αποφάσεων έχουν ώστε να ενεργούν σωστά, τόσο μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα αποκτούν κάνοντας τις απαραίτητες αλλαγές στις στρατηγικές τους και τόσο μεγαλύτερη επιμονή δείχνουν στο να αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες.

Ακόμη, η Δεκτικότητα σε εμπειρίες σχετίζεται θετικά με την Αισιοδοξία/Όραμα, την Αισιοδοξία/Ρεαλισμό, την Προσωπική δύναμη, τις Προσωπικές αξίες, τη Σωματική ευεξία, το Θάρρος αποφάσεων, την Υπευθυνότητα, την Προσαρμοστικότητα και την Επιμονή. Αυτό σημαίνει ότι οι προϊστάμενες δηλώνουν ότι όσο πιο ανοιχτές σε εμπειρίες είναι τόσο μεγαλύτερη αισιοδοξία για το

μέλλον αποκτούν, τόσο μεγαλύτερη προσωπική δύναμη δείχνουν πιστεύοντας ότι θα μάθουν κάτι από την αντιξοότητα ώστε να είναι πιο δυνατές στο μέλλον, τόσο περισσότερες προσωπικές αξίες αναπτύσσουν, τόσο μεγαλύτερη σωματική ευεξία έχουν, τόσο μεγαλύτερο θάρρος αποφάσεων αποκτούν ψάχνοντας διαφορετικές απόψεις από τις δικές τους, τόσο περισσότερο υπεύθυνες γίνονται με το να αποδέχονται την ευθύνη για όλες τις αποφάσεις που παίρνουν, τόσο μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα δείχνουν στις αλλαγές και τόσο περισσότερο επίμονες γίνονται ώστε να μην αποπροσανατολίζονται από τους βασικούς τους στόχους.

Επίσης, ο Νευρωτισμός σχετίζεται αρνητικά με όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο νευρωτικές είναι οι προϊστάμενες, δηλαδή νευρικές, εγώιστριες, καταθλιπτικές, αγχωμένες και σε κακή και ασταθή διάθεση, τόσο λιγότερο αισιόδοξες είναι για το μέλλον, τόσο λιγότερο αποτελεσματικές είναι ως σχολικές ηγέτιδες, τόσο λιγότερο βασίζονται στις ηθικές τους αξίες, τόσο λιγότερο βασίζονται στη βάση που έχουν ως υποστήριξη μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, τόσο λιγότερο μαθαίνουν από τις εμπειρίες των άλλων, τόσο λιγότερο αποδέχονται την ευθύνη για τις δύσκολες αποφάσεις που παίρνουν και τις αλλαγές που κάνουν, τόσο λιγότερο προσαρμόζονται στις ξαφνικές αλλαγές και τόσο λιγότερο επίμονες γίνονται σε όλες τις φάσεις της αντιξοότητας επιτρέποντας στην αντιξοότητα να επηρεάζει τις άλλες πλευρές της ζωής τους.

Τέλος, μέσα από τη γραμμική παλινδρόμηση έγινε προσπάθεια να φανεί ποιος παράγοντας της προσωπικότητας μπορεί να προβλέψει την ψυχική ανθεκτικότητα και βρέθηκε ότι μόνο η Προσήνεια και η Δεκτικότητα σε εμπειρίες ως διαστάσεις της προσωπικότητας είναι ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ ο Νευρωτισμός είναι αρνητικός παράγοντας και η Εξωστρέφεια και η Ευσυνειδησία δεν είναι προβλεπτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό σημαίνει πως όσο πιο φιλική και ευγενική συμπεριφορά δείχνουν οι προϊστάμενες και όσο πιο δεκτικές στις νέες εμπειρίες είναι, τόσο πιο ψυχικά ανθεκτικές γίνονται.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ήταν ασθενείς και σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$. Ως εκ τούτου αντιπροσωπεύουν τάσεις που ενδεχομένως διαμορφώνονται στο πλαίσιο άσκησης διευθυντικών καθηκόντων και οι οποίες χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης σε μεγαλύτερο εύρος τόσο δειγματοληπτικό όσο και γεωγραφικό.

Η διαδικασία της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας αναδεικνύεται σε ένα ζήτημα αυξανόμενης σημασίας για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη των σχολικών οργανισμών, ως αποτέλεσμα της αύξησης των αγχογόνων καταστάσεων, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή, συμπεριλαμβανομένου και του ρυθμού των αλλαγών που συμβαίνουν σε όλο τον κόσμο. Συμβάλλει στο να αντιληφθούν οι διευθυντές τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και σε τι βαθμό επηρεάζονται από τα καθημερινά τους προβλήματα ώστε να αλλάξουν στάση και να βρουν τι προάγει την ψυχική τους ανθεκτικότητα για το καλό των ιδίων, των μαθητών τους και της σχολικής κοινότητας γενικά. Η συγκεκριμένη πραγματικότητα δημιουργεί μια νέα πρόκληση στους εκπαιδευτικούς και δη στους διευθυντές για να καταβάλουν οι ίδιοι κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να ανταποκριθούν στην αναγκαιότητα της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο της σχολικής κοινότητας.

Δυναμώνοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα γνωρίζουν τι είναι σημαντικό για τους ίδιους, ξεκαθαρίζουν το προσωπικό τους όραμα και τις βασικές τους αξίες, προκαλούν τις αλλαγές για τους ίδιους και τους άλλους, γνωρίζουν τι μπορούν να αλλάξουν, να επηρεάσουν και τι όχι και εστιάζουν σε αυτό που μπορούν να αλλάξουν, προσέχουν τον εαυτό τους, βρίσκουν νέους τρόπους επικοινωνίας για να πλησιάσουν τους άλλους και αυξάνουν την πειθαρχία που τους δίνει δομή και σταθερότητα.

Σε αυτή την έρευνα οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα ήταν διευθυντές νηπιαγωγείων στη Μαγνησία. Σε μια μελλοντική έρευνα, ωστόσο, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν ως δείγμα εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν ως δείγμα αρχάριοι εκπαιδευτικοί που είναι λίγα χρόνια στο επάγγελμα, για να δούμε αν θα υπάρξουν διαφορετικά αποτελέσματα.

Μια συνδυασμένη ποιοτική και ποσοτική έρευνα μπορεί να αναδείξει περισσότερες πτυχές του ζητήματος της ηγεσίας, της προσωπικότητας και της ανθεκτικότητας. Μελλοντικοί ερευνητές μπορεί από τη μια πλευρά να εστιάσουν σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα και από την άλλη πλευρά να συμπεριλαμβάνουν δείγματα εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας.

Βιβλιογραφία

- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. San Francisco: West Ed Regional Educational Laboratory.
- Chemers, M. M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christman, D., & McClellan, R. (2007). Living on barbed wire: Resilient women administrators in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 3-29.
- Cooper, N., Estes, C. A., & Allen, L. (2004). *Bouncing back: How to develop resiliency through outcome-based recreation programs*. Ανακτήθηκε από Web: http://findarticles.com/p/articles/mi_m1145/is_4_39/ai_n6094191/pg_3/
- Costa, T. P., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives (2nd ed.). In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues (2nd ed.). In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and Research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2010). Conditions that support early career teacher resilience. Refereed paper presented at the *Australian Teacher Education Association Conference*. Townsville, Qld. Ανακτήθηκε από Web: <http://www.ectr.edu.au/publications/8-full-publication-list/42-atea-conference-2010.html>
- Judge, A. T., Bono, E. J., Ilies, R., & Gerhardt, W. M. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 765-780.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.

- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772-791.
- Loehr, J., & Schwartz, T. (2003). *The power of full engagement: Managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal*. New York: Free Press.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10, 235-257.
- Maclean, K. (2004). Resilience: What it is and how children and young people can be helped to develop it. CYC-Online, 62. Ανακτήθηκε από Web: <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0304-resilience.html>
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (1999). Commentary: The promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 251-257). New York: Plenum Press.
- McCrae, R. R. (2002). Cross-cultural research on the Five-Factor model of personality. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4), 1-12.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the Five-Factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five factor theory perspective*. New York: Guilford Press.
- McCrae, R. R., & John, O. (1992). An introduction to the Five-Factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- Netuveli, G., Blane, D., Wiggins, D. R., Montgomery, M. S., & Hildon, Z. (2008). Mental health and resilience at older ages: Bouncing back after adversity in the British Household Panel Survey. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(11), 987-991.
- O'Dougherty-Wright, M., Masten, A. S., Northwood, A., & Hubbard, J. J. (1997). Long term effects of massive trauma: Developmental and psychobiological perspectives. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Developmental Perspectives on Trauma* (pp. 181-225). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Osofsky, J.D. (1995). The effects of exposure to violence on young children. *American Psychologist*, 50, 782-788.

Patterson, L. J., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 10, 2012 από Web: [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HxZvNgjUrVEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Patterson,+J.,+%26+Kelleher,+P.+\(2005\).+Resilient+school+leaders:+Strategies+for+turning+adversity+into+achievement.&ots=Dg15tbmzbt&sig=oRn_8pV6-PX47g1NB0MfyzviTsc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HxZvNgjUrVEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Patterson,+J.,+%26+Kelleher,+P.+(2005).+Resilient+school+leaders:+Strategies+for+turning+adversity+into+achievement.&ots=Dg15tbmzbt&sig=oRn_8pV6-PX47g1NB0MfyzviTsc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Patterson, L. J., Goens, A. G., & Reed, E. D. (2009). *Resilient leadership for turbulent times. A guide to thriving in the face of adversity*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc & AASA.

Pulley, M. L. (1997). *Losing your job-reclaiming your soul: Stories of resilience, renewal and Hope*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 6, 2011 από Web: http://www.amazon.com/Losing-Your-Job-Reclaiming-Soul-Jossey-Bass/dp/0787909378/ref=sr_1_3?s=books&ie=UTF8&qid=1331508308&sr=1-3

Wolin, S. J, & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York, NY: Villard Books.

Γιάννης Σταύρου

Διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής

yanstavrou@gmail.com

Η εκπαίδευση των Νηπιαγωγών για την διδασκαλία της μουσικής (1870-2008): Ιστορική ανασκόπηση

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει την εκπαίδευση των νηπιαγωγών για την διδασκαλία μουσικών δραστηριοτήτων στα νηπιαγωγεία από το 1870 ως το 2008. Ερευνώνται τα προγράμματα των σχολών εκπαίδευσης των νηπιαγωγών αυτής της περιόδου, η κατεύθυνση και το περιεχόμενο της μουσικής τους εκπαίδευσης, οι επιρροές που ασκήθηκαν, η πορεία που ακολούθησε, τα στάδια από τα οποία πέρασε στην ιστορική της διαδρομή. Η μελέτη των προγραμμάτων σπουδών, των εγκυκλίων και άλλων πηγών δείχνει ότι η μουσική εκπαίδευση των υποψήφιων νηπιαγωγών ήταν ελλιπής και, κυρίως, στρεβλή μέχρι την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, οπότε άλλαξε ριζικά προσανατολισμό, στόχους και περιεχόμενο.

Λέξεις κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, ιστορία εκπαίδευσης, εκπαίδευση νηπιαγωγών, προσχολική εκπαίδευση

The Education of kindergarten teachers for teaching music (1870-2008): Historical review

Abstract

The present research attempts to record the education of kindergarten teachers for teaching music in the kindergarten from 1870 to 2008. The programs of the faculties of education for preschool teachers during the specific historic period are investigated. At the same time, the direction and content of preschool teachers' music education, the influences and the stages from which it has passed in history are also being studied. The study of the curricula, the circulars and other sources shows that the music education for prospective preschool teachers' was insufficient and, mainly, erroneous up to the foundation of Pedagogic Departments, when its orientation, objectives and content has radically changed.

Keywords: music education, history of education, education of kindergarten teachers, preschool education

1. Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται κυρίως από τη δομή, το νομοθετικό πλαίσιο, τις υποδομές, τις οικονομικές παροχές, το περιεχόμενο και σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό και η εκπαίδευσή του αποτελούσε πάντα ιδιαίτερη φροντίδα του κράτους και μεταβαλλόταν προκειμένου να προσαρμοστεί στους σκοπούς της εκπαίδευσης (Μπουζάκης & Τζήκας & Ανθόπουλος, 1998). Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δεν ήταν ποτέ ουδέτερη, αντίθετα προσαρμοζόταν στον τύπο προσωπικότητας που η εκάστοτε εξουσία επεδίωκε να διαμορφώσει, για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών – όπως και για την εκπαίδευση των νηπίων – το ελληνικό κράτος δεν έδειξε, αρχικά, κανένα ενδιαφέρον. Παρήλθαν αρκετές δεκαετίες από την ίδρυσή του μέχρι να αποκτήσει η εκπαίδευση των νηπιαγωγών συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και περιεχόμενο. Στα πλαίσια αυτά κινήθηκε και η μουσική τους εκπαίδευση. Δεδομένης της στάσης της Πολιτείας για την προσχολική αγωγή διάφοροι ιδιωτικοί φορείς και πρόσωπα, ίδρυσαν τα πρώτα νηπιαγωγεία - για τα παιδιά κυρίως της ανερχόμενης αστικής τάξης της Αθήνας - και εκπαίδευσαν τις πρώτες νηπιαγωγούς.⁵

2. Τα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών

Η απουσία θεσμικού πλαισίου για την προσχολική αγωγή και για την εκπαίδευση των Νηπιαγωγών ολόκληρο τον 19^ο αιώνα, δυσχεραίνει τις προσπάθειες διερεύνησης της εκπαίδευσής τους και επομένως - ακόμα περισσότερο - της μουσικής τους εκπαίδευσης.⁶ Από τα στοιχεία που υπάρχουν, ωστόσο, φαίνεται ότι η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία (Φ.Ε.), η οποία ασχολήθηκε κυρίως με την γυναικεία εκπαίδευση, έστειλε στην Γαλλία νηπιαγωγό για να διδαχθεί τη «νηπιαγωγική». Με το υλικό που έφερε επιστρέφοντας στην Ελλάδα, η Φ.Ε. εξέδωσε ένα βιβλίο με τραγούδια για τα νήπια με τίτλο «*Ασμάτια παιδαγωγικά*» (1869).⁷ Τα τραγούδια αυτά είναι τα πρώτα που εκδόθηκαν

5 Το 1853 η Fr. Hill έκανε την πρώτη προσπάθεια για εκπαίδευση νηπιαγωγών. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου, επίσης, ασχολήθηκε συστηματικότερα με την εκπαίδευση νηπιαγωγών και από το 1880 μέχρι το 1885 λειτούργησε το «Ελληνικόν Παρθεναγωγείον» γι' αυτό το σκοπό χορηγώντας πτυχία.

6 Η πρώτη επίσημη αναφορά στα νηπιαγωγεία εντοπίζεται στα 1895 (Ν.ΒΤΜΘ') όπου στο άρθρο 3 προβλέπονταν η σύσταση και η λειτουργία από ιδιώτες, μετά από σχετική άδεια, στα οποία δίδασκαν «διδασκάλισσαι ανεγνωρισμένοι δια πτυχίου» (στο Δημαράς 1974/1998: 3).

7 Η νηπιαγωγός που στάλθηκε στην Γαλλία ήταν η Ιφ. Δημητριάδου, μετέπειτα Διευθύντρια του νηπιαγωγείου της Φ.Ε. Στον πρόλογο του βιβλίου αναφέρεται: «*Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, μη ανεχομένη να βλέπη, ένεκεν της παρ' υμίν ελλείψεως Νηπιαγωγείων, παρημελημένα άνευ τινός αγωγής εντός των οικιών ή εν ταις αγυιαίς τα τε άρρενα και θήλεα ημών κατά την κρισιμωτάτην αυτών ηλικίαν, και ούτως άνευ τινός διανοητικής και ηθικής προπαρασκευής, πλήρη δε ελαττωμάτων εισερχόμενα εις τα δημοτικά σχολεία, σπανίως δε δι' αυτό τούτο εν αυτοίς ευδοκιμούντα, απεφάσισε ν' αναπληρώση την έλλειψιν ταύτην. Όθεν αποστείλασα ιδίαις δαπάναις εις Παρισίους την αξιότιμον Κυρίαν Ιφιγένειαν Δημητριάδου, όπως τελειοτέραν μέθοδον των Νηπιαγωγείων διδαχθή παρά της εξόχου Κυρίας Ρερε Carrantier, της γενικής εποπτρίας των εν Γαλλία Νηπιαγωγείων....*

Της εκδόσεως δε των βιβλίων τούτων άρχεται ήδη δια των ανά χείρας παιδαγωγικών ασμάτων, δι' ων τα παιδιά άδοντα αυτά εν τοις Νηπιαγωγείοις, και τους πνεύμονας αυτών αναπτύσουσι, και εις την προσοχήν εξασκούνται, και εις την καλήν μουσικήν συνιθίζουσι, και εις τον Θεόν ανυψούνται, και τον νουν και την καρδίαν αυτών διαπλάττουσι, και τας ώρας αυτών ευαρέστως διέρχονται.

Επειδή δ' ευχής έργον ήθελεν εάν τα ασμάτια ταύτα εισήγοντο και εν τοις δημοτικοίς σχολείοις, άτινα πολλών βελτιώσεων δυστυχώς χρήζουσι, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ουχί μόνον προς χρήσιν των Νηπιαγωγείων, αλλά και προς χρήσιν των δημοτικών σχολείων εκδίδει τα παρόντα παιδαγωγικά ασμάτια» (πρόλογος).

στην Ελλάδα γι' αυτή την ηλικία και σε αυτά στηρίχτηκε η μουσική εκπαίδευση των πρώτων νηπιαγωγών. Πρόκειται για γαλλικά τραγούδια στα οποία προσαρμόστηκαν ελληνικοί στίχοι με περιεχόμενο κυρίως θρησκευτικό, «ηθικό» και «συμπονετικό».⁸ Ένα χρόνο αργότερα (1870) η Φ.Ε. άρχισε να χορηγεί δίπλωμα νηπιαγωγού σε πτυχιούχες δασκάλες οι οποίες παρακολουθούσαν το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου της Φ.Ε. και αργότερα εργάστηκαν ως νηπιαγωγοί. Εκεί διδάχτηκαν «Μουσικήν εν κυμβάλω» καθώς και «Ωδικήν» από τον γνωστότερο μουσικοδιδάσκαλο της εποχής, τον Ιούλιο Έννιγγ (Πρακτικά της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας του έτους 1870, 1871).⁹

Το πρώτο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών ιδρύθηκε από την Ένωση Ελληνίδων το 1897 (πρόεδρος η Αικ. Λασκαρίδου) και είχε μία τάξη. Σύμφωνα με Διάταγμα του 1898, πτυχιούχες δασκάλες μπορούσαν να αποκτήσουν πτυχίο νηπιαγωγού αν πετύχαιναν σε σχετικές εξετάσεις όπου μεταξύ άλλων εξετάζονταν στα «άσματα» και στα «ρυθμικά παίγνια».¹⁰ Είχε προηγηθεί η έκδοση από την Αικ. Λασκαρίδου (1896) των «Ρυθμικών παιχνίων» (σε συνεργασία με τον Αλ Κατακουζηνό, γνωστό μουσικό του 19^{ου} αιώνα) μιας σειράς βιβλίων με ρυθμικά παιχνίδια, απλά τραγούδια και δραστηριότητες μεταξύ των οποίων και μουσικές για τα νήπια, κατά το σύστημα του Froebel.¹¹ Στο βιβλίο αυτό, λόγω της έντονης επιρροής του Φρεβελιανού συστήματος καθώς και της απουσίας άλλων σχετικών εγχειριδίων και βοηθημάτων, βασίστηκε η μουσική εκπαίδευση των νηπιαγωγών για τις επόμενες δεκαετίες (Σταύρου, 2009).

Το 1902 το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών έγινε διτάξιο, το 1904 αναγνωρίστηκε με Βασιλικό Διάταγμα (Β.Δ.) από το κράτος και ορίστηκαν τα διδασκόμενα μαθήματα μεταξύ των οποίων «ωδική, ρυθμικά παίγνια».¹² Το 1908 έγινε τριτάξιο και εκδόθηκε πρόγραμμα το οποίο περιλάμβανε Ρυθμικά Παιχνίδια, Ωδική και Εκκλησιαστική Μουσική.¹³ Για τις πρακτικές ασκήσεις των

7 Ορισμένοι από τους τίτλους των τραγουδιών: «Ο βίος του Ιησού», «Το μικρόν πουλίον», «Η μυία», «Οι μικροί εργάται», «Το φρόνιμον τέκνον», «Το χριστιανόν παιδίον» κ.ά.

9 Όπως αναφέρεται στα Πρακτικά σε αυτές τις δασκάλες δίδασκαν:

«Ο Κ. Φαβρικέζης και ο κ. Αντώνιος Μαρκέτης την Μουσικήν εν κυμβάλω [...].

Ο κ. Ιούλιος Έννιγγ την γυμναστικήν και την Ωδικήν».

10 Πιο συγκεκριμένα το Διάταγμα (άρθρο 3) ανέφερε: «Αι επί πτυχίω νηπιαγωγού υποψήφιοι εξετάζονται εις τας γενικάς αρχάς της παιδαγωγικής, εις την θεωρίαν της μεθόδου Froebel, εις την υγιεινήν και την νοσηλείαν των παιδων, και ιδία εις τα εν τοις παιδικoίς κήποις διδασκόμενα, ήτοι πραγματογνωσίαν, άσματα, ρυθμικά παίγνια εργασίας και παιδιάς» (Β.Δ. 1898).

11 Η Λασκαρίδου (1896) σημείωνε για αυτά τα παιχνίδια: «...ο Φρόεβελ, ... επενόησε και ιδιαίτερον σύστημα παιγνίων προς ειδικήν εξάσκησην αυτών, απ' αυτής της πρώτης ηλικίας. Αι συστηματικώταται αύται ασκήσεις, αποτελούσαι σειράν παιγνίων συνωδευομένων υπό χαριεστάτων ασμάτων, τέρπουσι τα παιδιά, εν ω συγχρόνως ευχερέστατα εκγυμνάζουσι τα μικρά αυτών δάχτυλα, αίτινα συνήθως μένουσιν άκαμπτα μέχρι της ενηλικιώσεως αυτών... Ευχής έργον λοιπόν είναι να εισαχθώσι και παρ' ημίν τα χρησιμώτατα ταύτα παίγνια, ων τάχιστα ήθελεν αναφανή η ωφέλεια, και τούτο ου μόνον εις τα σχολεία των ευπορωτέρων κοινωνικών τάξεων, αλλά και εις τα δημοτικά σχολεία, τα φυτώρια ταύτα των εργατικών τάξεων» (σελ.104-106).

12 Το Διάταγμα του 1904 όριζε σχετικά με τα μαθήματα τα εξής: «Τα εν τω Διδασκαλείω των Νηπιαγωγών διδασκόμενα μαθήματα είναι η ψυχολογία, η διδακτική, η παιδαγωγική, η θεωρία της μεθόδου του Φρόεβελ, η υγιεινή ιδία των παιδων, και τα εν τοις παιδικoίς Κήποις διδασκόμενα, ήτοι παραματογνωσία, ωδική, ρυθμικά παίγνια, χειροτεχνία και παιδιαί, κατανεμόμενα εις τας δύο αυτού τάξεις» (Β.Δ., 1904, άρθρον 4).

13 Το Διδασκαλείο είχε ως σκοπό «την διατήρησιν και διάδοσιν της γλώσσης ημών και την ενίσχυσιν βαθένω θρησκευτικών και Ελληνοπρεπών εν γένει αισθημάτων και φρονημάτων». Τα μαθήματα και οι ώρες ανά έτος σπουδών ορίστηκαν ως εξής:

«Α' τάξη:

Ρυθμικά παίγνια (ευθύγραμμα),

1

Ωδικήν (ρυθμικήν ανάγνωσιν, θεωρίαν μουσικής, γυμνάσματα και άσματα νηπίων) 3

Εκκλησιαστικήν Μουσικήν (Λειτουργία)

1

σπουδαστριών ιδρύθηκε πρότυπο Νηπιαγωγείο («Νηπιακός Κήπος») στο οποίο προβλέπονταν «Ωδική» και «Άσματα» δύο φορές κάθε μέρα (Σταύρου, ό.π.).

Αλλαγή της στάσης του ελληνικού κράτους για την προσχολική αγωγή εμφανίζεται στα νομοσχέδια του 1913. Παρά το γεγονός ότι το νομοσχέδιο δεν ψηφίστηκε, η σύσταση Νηπιαγωγείων απέκτησε εθνικό χαρακτήρα καθώς εκτιμήθηκε ότι σε περιοχές όπου η μητρική γλώσσα δεν ήταν η ελληνική έπρεπε να υπάρξει παρέμβαση από τις μικρές ηλικίες για «να συνηθίζωσιν εις το ομιλείν την ελληνικήν» (στο Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60) γεγονός που συνδέεται με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής και το ρόλο που τα νηπιαγωγεία κλήθηκαν να παίξουν στα ρευστά ακόμα όρια της ελλαδικής επικράτειας.¹⁴ Ο «εθνικός» αυτός προσανατολισμός των νηπιαγωγείων είχε επίπτωση στα προγράμματα επομένως και στα τραγούδια που κλήθηκαν να διδάξουν οι νηπιαγωγοί καθώς στο πρόγραμμα των Διδασκαλείων Νηπιαγωγών που δημοσιεύτηκε το 1914 για το μάθημα της Ωδικής, εκτός από τη θεωρία της μουσικής, η οποία εισήχθη για πρώτη φορά, ξεχωριστή θέση κατείχαν τα «Δημώδη άσματα πατριωτικά και χορευτικά» σε κάθε μία από τις δύο τάξεις (Β.Δ. 1914).¹⁵ Στο επόμενο πρόγραμμα που εκδόθηκε το 1930 οι κατευθύνσεις της Ωδικής δεν άλλαξαν και το περιεχόμενο παρέμεινε σχεδόν το ίδιο στα τέσσερα, πλέον, έτη σπουδών.¹⁶

Β' τάξη:

Ωδικήν (θεωρίαν μουσικής, άσματα παιδαγωγικά, πατριωτικά και άσματα νηπίων) 2

Εκκλησιαστικήν Μουσικήν 1

Ρυθμικά παίγνια (Κυκλικά και επανάληψιν των του Α' έτους) 1

Γ' τάξη:

Ρυθμικά (Επανάληψιν των προηγουμένων και ελευθέρους συνδυασμούς) 1

Ωδικήν (Αρμονίαν, άσματα διάφορα παιδαγωγικά και πατριωτικά) 2

Εκκλησιαστικήν Μουσικήν (Λειτουργίαν και διάφορα τροπάρια) 1»

(Εσωτερικός Κανονισμός του Εκπαιδευτικού Τμήματος της Ενώσεως των Ελληνίδων, 1909: 75-84).

14 Εξάλλου οι πρώτες νηπιαγωγοί διορίζονταν από το υπουργείο Εξωτερικών για να υπηρετήσουν εθνικούς σκοπούς (Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, τ.1, 1977). Ενδεικτικό επίσης είναι το γεγονός ότι το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών με έδρα τα Γιάννενα μεταφέρθηκε το 1924 στους Φιλιάτες Θεσπρωτίας για λόγους που σχετίζονται με την επικρατούσα γλώσσα της περιοχής. Ο «εθνικός» ρόλος των νηπιαγωγείων ομολογήθηκε επίσημα (βλ. Εισηγητική Έκθεση επί των Νομοσχεδίων 1929, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. 1996: 638).

15 Στο Β.Δ. του 1914 προβλεπόταν συγκεκριμένα:

«Α' Τάξις, ώραι 6.

α') Θεωρία και ασκήσεις ωδικής. Άσματα μονόφωνα ιδία τα κατάλληλα δια το νηπιαγωγείον εκ μουσικής αναγνώσεως.

β') Δημώδη άσματα πατριωτικά και χορευτικά.

Β' Τάξις, ώραι 5.

α') Θεωρία και ασκήσεις ωδικής. Άσματα ποικίλα μονόφωνα και δίφωνα εκ μουσικής αναγνώσεως.

β') Δημώδη άσματα πατριωτικά και χορευτικά».

16 Το Β. Διάταγμα του 1930 σε ότι αφορά στο μάθημα της Ωδικής, ήταν περίπου ίδιο με του 1914. Συγκεκριμένα όριζε για την Α' τάξη: «Θεωρία και ασκήσεις Ωδικής. Άσματα μονόφωνα, ιδίως τα κατάλληλα δια το νηπιαγωγείον, εκ μουσικής αναγνώσεως. Δημώδη άσματα, πατριωτικά και χορευτικά. Εκκλησιαστικά άσματα». Για την Β' τάξη: «Θεωρία και ασκήσεις Ωδικής. Άσματα μονόφωνα (ιδίως τα κατάλληλα δια το νηπιαγωγείον) και δίφωνα εκ μουσικής αναγνώσεως. Δημώδη άσματα, πατριωτικά και χορευτικά. Εκκλησιαστικά άσματα». Για την Γ' και Δ' τάξη «Θεωρία και ασκήσεις Ωδικής κλπ. ως εν τη Β' τάξει».

2. Οι Σχολές Νηπιαγωγών

Η εκπαίδευση των Νηπιαγωγών παρέμεινε στάσιμη για αρκετές δεκαετίες - τουλάχιστον σε επίπεδο δομής και εξωτερικών χαρακτηριστικών - παρά τα νέα ρεύματα που εμφανίστηκαν και τα οποία επηρέασαν τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έτσι μόλις το 1959 το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας, μετεξελίχτηκε σε διετή Σχολή Νηπιαγωγών όπου το μάθημα της Ωδικής διδασκόταν από σχετική καθηγήτρια (Ν.Δ. 3997/1959).¹⁷

Για τα μονοετή Τμήματα Νηπιαγωγών τα οποία λειτούργησαν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Π.Α.) εκδόθηκε Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) η οποία όριζε ως πρόγραμμα το αναλυτικό πρόγραμμα των Π.Α. με ορισμένες τροποποιήσεις (Υ.Α. 138685/8-11-1967).¹⁸ Το 1969 εισάγεται, για πρώτη φορά, η ρυθμική αγωγή Dalcroze και Orff - στο μάθημα, όμως, της Γυμναστικής - καθώς και η σύνθεση απλών παιδικών τραγουδιών χωρίς, ωστόσο, να δίνονται περισσότερες οδηγίες (Β.Δ. 774/1969).¹⁹ Στο εξής και μέχρι το 1984 στοιχεία της ρυθμικής αγωγής Dalcroze και Orff θα εντάσσονται σταθερά στο μάθημα της Γυμναστικής.

Το 1971 η Σχολή Νηπιαγωγών της Καλλιθέας αναβαθμίστηκε σε «ανωτέρα» και στα ίδια πρότυπα ιδρύθηκαν δύο ακόμα σχολές (Καρδίτσα και Θεσσαλονίκη) στις οποίες δίδασκαν καθηγητές ειδικευμένοι στην προσχολική αγωγή (Ν.Δ. 1057/1971). Το μάθημα της Μουσικής σε αυτές τις Σχολές είχε τέσσερις κλάδους: Θεωρία, Σολφέζ, Παιδικά άσματα και Ενόργανη μουσική, χωρίς, ωστόσο, να προσδιορίζεται το μουσικό όργανο (Β.Δ. 319/1972).

Με την αναβάθμιση των Σχολών Νηπιαγωγών ξεκίνησε σταδιακά και η διαφοροποίηση του προγράμματος του μαθήματος της Μουσικής το οποίο έπαιρνε ολοένα και περισσότερο τα χαρακτηριστικά των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Έτσι το 1972 η Θεωρία εμπλουτίστηκε με στοιχεία Ιστορίας της μουσικής (Β.Δ. 7/1972).²⁰ Παράλληλα ορίστηκε ως σκοπός της μουσικής η θεωρητική

17 Νωρίτερα το 1914 δόθηκε η δυνατότητα να προσαρτώνται στα Διδασκαλεία Διδασκαλιστών διετή κρατικά Διδασκαλεία νηπιαγωγών ή να ιδρύονται αυτόνομα. Το 1923 το Διδασκαλείο της Καλλιθέας περιήλθε στο Δημόσιο και λειτούργησε όπως όλα τα τριτάξια Διδασκαλεία νηπιαγωγών μέχρι το 1930. Το έτος αυτό το Διδασκαλείο νηπιαγωγών - καθώς και τα άλλα πέντε - έγιναν τετρατάξια και έτσι λειτούργησαν ως το 1940 οπότε τα υπόλοιπα πλην της Καλλιθέας έκλεισαν. Από το 1940 ως το 1956 λειτούργησε μόνο το Διδασκαλείο Καλλιθέας και μέχρι το 1959 μονοετή τμήματα στις Π.Α.

18 Σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας η Υ.Α. όριζε:

«1. Εφαρμόζεται το αναλυτικόν πρόγραμμα πρώτου και δευτέρου έτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, αφαιρουμένης της Βυζαντινής Μουσικής, υπό τους ακόλουθους περιορισμούς: [...]

β') Τα διδαχθησόμενα τραγούδια (τα οποία πρέπει να είναι αρκετά) θα είναι κατάλληλα δια την ηλικίαν παιδιών Νηπιαγωγείου».

19 Το πρόγραμμα όριζε συγκεκριμένα:

« I. ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ

2. Θεωρητική διδασκαλία περί παιχνιδιού και κινησιολογίας. Θεωρία της ρυθμικής αγωγής του νηπίου κατά τα συστήματα DALCROZE και ORFF.

ΙΑ'. ΜΟΥΣΙΚΗ.

1. Εκ των τριών οργάνων (ακορντεόν, μανδολίνον και παιδικόν αυλόν) κατά προτίμησιν παιδικόν αυλόν.

2. Πατριωτικά άσματα, εμβατήρια, θρησκευτικοί ύμνοι κ.λ.π.

3. Άφθονα άσματα, κατάλληλα δια τα τονικά όρια της φωνής των νηπίων, κατανοητά και αναφερόμενα εις πρόσωπα, ανθρωπίνας ασχολίας, ζώα, φυτά και λοιπά αντικείμενα.

4. Άσκησις εις την σύνθεσιν μικρών παιδικών ασμάτων».

20 Πιο συγκεκριμένα το Διάταγμα του 1972 προέβλεπε στο μάθημα της Σωματικής Αγωγής του Α' έτους: «Δια νήπια: ... Αγωγή των ώτων και προετοιμασία του νηπίου εις τον ρυθμόν και την ρυθμικήν κίνησιν... Ρυθμική νηπίων κατά τας μεθόδους JACQUES DALCROZE και Κ. ORFF. Ρυθμική μουσική εις χρόνον ολοκλήρου, ημίσεος, τετάρτου και ογδού. Πρακτική εφαρμογή ολοκλήρου, ημίσεος και τετάρτου - Σχετικά παίγνια. Το παιδί

κατάρτιση και πρακτική άσκηση των υποψήφιων νηπιαγωγών. Ένα άλλο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ότι, παρά τους προσανατολισμούς της δικτατορικής κυβέρνησης, αφαιρέθηκαν από το πρόγραμμα τα εθνικά και πατριωτικά τραγούδια.

Το 1984, κι ενώ είχε προαναγγελθεί από το 1982 το τέλος των Σχολών Νηπιαγωγών και η ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.), δημοσιεύτηκε νέο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα (Π.Δ. 309/1984). Η γνωριμία με το σύστημα Orff εντάχθηκε στην ύλη του μαθήματος της Μουσικής το οποίο ονομάστηκε «Μουσική Κίνηση και Αγωγή». Περιλάμβανε Θεωρία της μουσικής (για πρώτη φορά η ύλη αναφερόταν με λεπτομέρεια) καθώς και ακρόαση «σοβαρής μουσικής» όπως ονομάστηκε η λόγια δυτική μουσική.²¹ Αρκετά, επίσης, αντικείμενα που σχετίζονται με τη μουσική

τρέχει (όγδοα). Ασκήσεις ήχου (ταμπουρίνο, ξυλάκι). Εναλλαγαί ρυθμών. Συνδυασμός ήχων και κινήσεων. Μιμικαί κινήσεις (συνδυασμός κινήσεως – λόγου). Σχετικά παίγνια. Αυτοσχεδιασμοί. Μικρά ιστορία ή ποιήματα εν συνδυασμώ προς κινήσεις και ήχους». Στο Β' έτος: «Ρυθμικαί κινήσεις συνοδεία μουσικής ή ασμάτων κατά το σύστημα ORFF (συνδυασμός μουσικής και κινήσεως). Παιγνιώδεις ασκήσεις με μύθους (συνδυασμός λόγου και κινήσεως). Ρυθμικά παίγνια (τα παπάκια, το κουνελάκι, τα ρολογάκια, η ζυγαριά, οι φωλιές, τα ναυτάκια)...».

Στο μάθημα της Μουσικής του Α' έτους: «Σκοπός του μαθήματος: Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η θεωρητική κατάρτιση και η πρακτική άσκηση των σπουδαστριών εις την Μουσικήν, ώστε να καταστούν αύται ικανοί εις την μουσικήν, γραφήν και ανάγνωσιν απλών μελωδικών ασκήσεων και παιδικών θεμάτων καταλλήλων να διδαχθούν εις νήπια.

Διδακτέα ύλη:

1. Θεωρία της Μουσικής. Στοιχεία ιστορίας της Μουσικής. Περί κλιμάκων. Διαστήματα. Ανάγνωσις μουσικών ασκήσεων. Ασκήσεις ρυθμικαί και μελωδικαί.

2. Άσματα κατάλληλα δια τα τονικά όρια της φωνής των νηπίων, αναφερόμενα εις πρόσωπα, ανθρωπίνας ασχολίας και έχοντα σχέσιν προς την ζωήν παιδιών και νηπίων, ωσαύτως άσματα περιέχοντα λέξεις δηλούσας ενέργειαν ή άσκησιν, ώστε να συνδυάζονται προς κινητικές εκδηλώσεις των νηπίων.

3. Απλά προσευχαί. Ασκήσεις προς σύνθεσιν παιδικών προσευχών.

4. Ενόργανος Μουσική (παιδικός αυλός ή ακορντεόν, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα).

5. Παιδική ορχήστρα με απλά κρουστά όργανα.

6. Ρυθμοί – Δημιουργία και χρησιμοποίησις ρυθμών.

7. Επιλογή καταλλήλου μουσικής δι' ακρόασιν εκ δίσκων ή εκ ταινιών μαγνητοφώνου».

Στο Β' έτος: «Περαιτέρω άσκησις των σπουδαστριών επί της ύλης της διδασκομένης εις το πρώτον έτος. Ιδιαιτέρως άσκησις εις την εκμάθησιν της ενοργάνου Μουσικής. Εκμάθησις ενός τουλάχιστον οργάνου (παιδικού αυλού ή ακορντεόν ή ξυλοφώνου ή MELODICA)» (Β.Δ. 7/1972).

21 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προέβλεπε:

«Β) Μουσική κίνηση και αγωγή: (Τρεις ώρες την εβδομάδα το Α' έτος).

1. Θεωρία Μουσικής: Εισαγωγή στο νόημα της Μουσικής. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, Φθόγγοι, Φθογγόσημα και χρονικές αξίες των φθόγγων, πεντάγραμμα, τοποθέτηση των φθόγγων στο πεντάγραμμα. Κλειδί Σολ. Βοηθητικές γραμμές. Μέτρα γενικά.

Ρυθμός, μελωδία, τι είναι κλίμακα, φυσική κλίμακα του Ντο. Ανάγνωση, ρυθμική σε μέτρο 2/4 και ύστερα μελωδική. Ισχυρά και ασθενή μέρη του μέτρου. Παύσεις και λοιπά μέτρα 3/4, ή 4/4 ή (C) ½, 7/8 και άλλα συνήθη μέτρα παιδικών μελωδιών.

Ασκήσεις με όλες τις αξίες δηλαδή τετάρτου, μισού, ολόκληρου, όγδοου, δέκατου έκτου. Διαστήματα 2ας, 3ης, 4ης και μελωδική εφαρμογή τους. Τα υπόλοιπα διαστήματα 5ης, 6ης, 7ης και 8ης. Σύζευξη διαρκείας, στιγμή διαρκείας, παρεστιγμένα, ελλiptές μέτρο, σημεία αλλοιώσεων και μελωδική τους εφαρμογή. Μείζονες κλίμακες SOL-RE-LA-FA-SI και τραγουδάκια ανάλογα. Τρίηχα – αντιχρονισμός – συγκοπή και παράλληλα διδασκαλία σχετικών τραγουδιών για την εφαρμογή τους κατάλληλα στη μελωδία και στο περιεχόμενο.

2. Ενόργανη Μουσική [...]

(Τρεις ώρες την εβδομάδα το Β' έτος).

1. Θεωρία Μουσικής: Ελάσσονες κλίμακες (LA-MI-SI-RE-SOL-DO). Μέτρο 3/8 – 6/8 και 7/8 (Ρυθμός Καλαματιανός). Περί συγχορδιών γενικά. Κυριότεροι χρωματισμοί, περί μεταφοράς. Στοιχεία ιστορίας της

(μιμικές κινήσεις, ασκήσεις ήχου, μουσικά παιχνίδια) εντάχθηκαν στην «Φυσική Αγωγή και Ρυθμική νηπίων».²²

Τέλος, οι ώρες που διατέθηκαν για τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων κυμάνθηκαν από τέσσερις (4) έως δέκα (10) την εβδομάδα, ανάλογα με τα έτη σπουδών της κάθε σχολής. Το ποσοστό των ωρών των μουσικών μαθημάτων στο σύνολο των ωρών διδασκαλίας κυμάνθηκε από 5,2% έως 11,4 % (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Η εξέλιξη των Μουσικών μαθημάτων στα Ωρολόγια Προγράμματα των σχολών εκπαίδευσης Νηπιαγωγών σε εβδομαδιαίο χρόνο και σε όλα τα έτη σπουδών

Έτος	Ώρες	%
1908	10 (3 έτη)	7,7
1919	4 (2 έτη)	5,2
1920	12 (3 έτη)	11,4
1930	8 (4 έτη)	6,5
1967	5 (1 έτος)	11,1
1969	3 (1 έτος)	8,8
1971	6 (2 έτη)	8,3
1972	6 (2 έτη)	10,3
1984	6 (2 έτη)	9,2

3. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών

Το 1982 για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών (όπως και των δασκάλων) με τον Ν.1268 ιδρύθηκαν Παιδαγωγικά Τμήματα (Π.Τ.) και το ακαδημαϊκό έτος 1984-85 ξεκίνησαν σταδιακά τη λειτουργία τους, για λίγα χρόνια παράλληλα με τις Σχολές Νηπιαγωγών.

Η μελέτη των προγραμμάτων των Π.Τ. δείχνει ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους σε ότι αφορά στα μαθήματα, στο περιεχόμενο και στον προσανατολισμό των σπουδών, ως αποτέλεσμα της δυνατότητας των Π.Τ. να ορίζουν το προγράμματά τους αυτόνομα (Οδηγοί Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, 2007). Ωστόσο, όσον αφορά στα μουσικά μαθήματα, παρατηρούνται ορισμένα κοινά σημεία που χαρακτηρίζουν το σύνολο των Τμημάτων: α) Σχεδόν σε όλα τα Τμήματα

μουσικής, σκιαγράφηση των σπουδαιοτέρων περιόδων της μουσικής και των μουσουργών. Στοιχεία μορφολογίας. Μουσικές ακροάσεις έργων σοβαρής μουσικής, κλασικά έργα με κατατοπιστικές πληροφορίες και επεξηγήσεις πάνω σ' αυτά για την αισθητική καλλιέργεια των σπουδαστών.

Εισαγωγή στο σύστημα ORF πληροφόρηση για την κατασκευή μουσικής γωνιάς στο νηπιαγωγείο.

2. Ενόργανη Μουσική [...]» (Π.Δ. 309/1984).

22 Στο μάθημα «Φυσική Αγωγή και Ρυθμική νηπίων» το Αναλυτικό Πρόγραμμα προέβλεπε στο Α' έτος: «Ρυθμική νηπίων κατά τη μέθοδο και θ) Ρυθμική μουσική σε χρόνο ολόκληρου, μισού και τετάρτου. ι) Σχετικά παιχνίδια. ια) Το παιδί τρέχει (όγδοα). ιβ) Ασκήσεις ήχου (ταμπουρίνο, ξυλάκι). ιγ) Εναλλαγές ρυθμών. ιδ) Συνδυασμός ήχων και κινήσεων. ιε) Μιμικές κινήσεις (συνδυασμός κίνησης λόγου). ιστ) Σχετικά παιχνίδια – αυτοσχεδιασμοί). ιζ) Μικρές ιστορίες ή ποιήματα σε συνδυασμό προς τις κινήσεις και τους ήχους» και το Β': «Άσκηση σπουδαστών στη γυμναστική για νήπια, σε παιγνιώδεις κινήσεις και παιδικές αναφερόμενες στη μίμηση πραγματικών φαινομένων, γεγονότων, προσώπων ή πραγμάτων» (Π.Δ. 309/1984).

υπάρχει τουλάχιστον ένα υποχρεωτικό μάθημα σχετικό με την μουσική. β) Στα περισσότερα Τμήματα οι τίτλοι των μαθημάτων – επομένως και το περιεχόμενο – προσαρμόστηκαν στα νέα επιστημονικά δεδομένα και έλαβαν μουσικοπαιδαγωγική κατεύθυνση.²³ γ) Εγκαταλείφθηκε σχεδόν ολοκληρωτικά η εκμάθηση θεωρίας της λόγιας δυτικής μουσικής. δ) Εγκαταλείφθηκε, επίσης, η εκμάθηση οργάνου, καθώς η ενόργανη μουσική ως μάθημα δεν υπάρχει σε κανένα Τμήμα. ε) Υιοθετήθηκαν νέες προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες στο νηπιαγωγείο αξιοποιούνται απλά μουσικά όργανα (όργανα Orff). στ) Εντάχθηκαν νέοι τομείς στη μουσική εκπαίδευση (δημιουργικότητα, ηχητικοί πειραματισμοί, μουσικά παιχνίδια, δραματοποιήσεις κλπ.). ζ) Ως αποτέλεσμα, τέλος, της δυνατότητας των Π.Τ. να επιλέγουν τα διδακτικά εγχειρίδια, άρχισαν σταδιακά να εισάγονται βιβλία τα οποία, λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή εμπειρία και τα αποτελέσματα ερευνών σχετικών με την μουσική ανάπτυξη του παιδιού, αντιμετώπιζαν τη Μουσική ως μια ζωντανή διαδικασία, ως παράγοντα κοινωνικοποίησης και έκφρασης, ως αφετηρία δημιουργίας και ως αναγκαία αξία (Σταύρου, 2009).

4. Η εκμάθηση μουσικού οργάνου στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών

Η πρώτη αναφορά σε εκμάθηση μουσικών οργάνων στα πλαίσια της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών εντοπίζεται το 1908 όπου στο πρόγραμμα των Διδασκαλείων Νηπιαγωγών αναφέρεται το αρμόνιο – εμφανίστηκε και στην εκπαίδευση δασκάλων το 1914 - το οποίο θεωρήθηκε «ως απαραίτητον όργανον των Νηπιαγωγών, προς ευκολωτέραν και τελειότεραν εκγύμνασιν της φωνής των Νηπίων» (Εσωτερικός Κανονισμός του Εκπαιδευτικού Τμήματος της Ενώσεως των Ελληνίδων, 1909).²⁴ Καμιά άλλη αναφορά, όμως, δεν έγινε στο μέλλον σε μουσικό όργανο παρά μόνο το 1967 οπότε οι σπουδαστές μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα στο ακορντεόν, το μαντολίνο και τη φλογέρα («παιδικός αυλός») το οποίο μάλιστα θεωρήθηκε καταλληλότερο (Υπ. Απ. 138685/8-11-1967).²⁵ Ακριβώς η ίδια πρόβλεψη υπήρξε και το 1969 (Β.Δ. 774/1969), ενώ το 1972 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση μουσικού οργάνου και προστέθηκε το ξυλόφωνο και η μελόντικα καθώς και απλά κρουστά όργανα στα πλαίσια της οργάνωσης παιδικής ορχήστρας (Β.Δ. 7/1972).²⁶ Τέλος, το 1984 δεν αναφέρθηκε κανένα μουσικό όργανο, δόθηκε ωστόσο ξανά ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση –γενικά- οργάνου καθώς και στην δημιουργία παιδικής ορχήστρας (Π.Δ. 309/1984).

27

22 Ορισμένοι από τους τίτλους των μαθημάτων είναι οι παρακάτω: «Εισαγωγή στην Μουσική Παιδαγωγική», «Δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες», «Θεωρίες Μουσικής και Κινητικής Αγωγής».

24 Στο άρθρο 10 του εσωτερικού κανονισμού του Διδασκαλείου αναφερόταν συγκεκριμένα: «Εις τ' ανωτέρω μαθήματα από του παρόντος σχολικού έτους προστίθεται και η διδασκαλία του Αρμονίου, όπερ θέλει του λοιπού εισαχθή εις το Διδασκαλείον, θεωρούμενον ως απαραίτητον όργανον των Νηπιαγωγών, προς ευκολωτέραν και τελειότεραν εκγύμνασιν της φωνής των Νηπίων».

25 Η Υ.Α. όριζε: «Εκ των τριών οργάνων (ακορντεόν, μαντολίνο, παιδικού αυλού) αι σπουδάστριαι του τμήματος Νηπιαγωγών δύνανται να εκλέξουν ελευθέρως το εν μόνον, κατά προτίμησιν παιδικόν αυλόν, και να διδαχθούν τα του οργάνου τούτου».

26 Στο Β.Δ. 7/1972, όριζε συγκεκριμένα:

«4. Ενόργανος Μουσική (παιδικός αυλός ή ακορντεόν, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα).

5. Παιδική ορχήστρα με απλά κρουστά όργανα». Και παρακάτω: «Ιδιαίτέρως άσκησις εις την εκμάθησιν της ενόργανου Μουσικής. Εκμάθησις ενός τουλάχιστον οργάνου (παιδικού αυλού ή ακορντεόν ή ξυλοφώνου ή MELODICA)».

27 Για το Α' έτος το Π.Δ. όριζε: «2. Ενόργανη Μουσική: Περιγραφή και ονοματολογία του οργάνου, υπόδειξη για το σωστό χειρισμό του οργάνου και ασκήσεις διάφορες για τον καλό χειρισμό του οργάνου και τέλος κατάλληλες ασκήσεις για την εξάσκηση των χεριών».

Η απουσία αναφοράς, από τα προγράμματα πριν το 1967, στην ενόργανη μουσική δεν σημαίνει απαραίτητα την απουσία εκμάθησης οργάνου από τους διδάσκοντες. Το πιθανότερο είναι ότι οι καθηγητές των Σχολών επέλεξαν το όργανο με βάση τις δυνατότητες ή τις προτιμήσεις τους. Γενικά φαίνεται ότι κυρίως η φλογέρα και δευτερευόντως η μελόντικα είναι τα όργανα στα οποία στηρίχτηκε η μουσική κατάρτιση των νηπιαγωγών στις σχολές εκπαίδευσής τους και τα οποία αξιοποίησαν κατά τις μουσικές δραστηριότητες στα Νηπιαγωγεία, παράλληλα με τα λεγόμενα όργανα Orff, μετά τη δεκαετία του 1970 και όταν αυτά ήταν διαθέσιμα. Η ίδρυση των Π.Τ., παρά τον διπλασιασμό των ετών φοίτησης, φαίνεται πως έφερε οριστικό τέλος στην εξάσκηση των υποψήφιων νηπιαγωγών στην εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου καθώς και στην θεωρία της Λόγιας Δυτικής Μουσικής (Σταύρου, 2008). Αντίθετα δόθηκε βαρύτητα στην αξιοποίηση απλών ρυθμικών οργάνων (Orff), σε ορισμένες περιπτώσεις και μελωδικών κρουστών (ξυλόφωνο, μεταλλόφωνο) ενώ από τα άλλα όργανα το μόνο που αξιοποιήθηκε - και ίσως, σε περιορισμένο βαθμό, αξιοποιείται ακόμα και σήμερα - είναι η φλογέρα (Οδηγοί Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, 2007 και Σταύρου, ό.π.).

5. Το διδακτικό προσωπικό, οι εξετάσεις και οι μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής

Όσον αφορά στο διδακτικό προσωπικό των σχολών εκπαίδευσης νηπιαγωγών αρχικά αυτό αποτελούνταν από «διδασκάλισσες» (Σταύρου, 2008). Αργότερα, μέσα σε ένα ασαφές πλαίσιο, ορίζονταν γενικά ότι το προσωπικό «αποτελείται εξ αναγνωρισμένων παιδαγωγών ή πτυχιούχων διδασκαλισσών» (Β.Δ. 1904). Το 1914 προβλέφτηκε η πρόσληψη δασκάλου ωδικής με προσόντα ίδια με αυτά των διδασκαλείων και των αστικών σχολείων θηλέων (Β.Δ. 344/1914) αλλά και διδασκαλία από καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης για συμπλήρωση του ωραρίου τους (Ν. 4367/1929).²⁸ Με την ίδρυση των Σχολών Νηπιαγωγών οριστικοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις πρόσληψης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε ότι αφορά στην Ωδική οι προϋποθέσεις ήταν ίδιες με αυτές των Π.Α. και των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης (οι υποψήφιοι, δηλαδή, έπρεπε να έχουν Πτυχίο αναγνωρισμένου Ωδείου ή ανάλογη εκπαίδευση στο εξωτερικό, Β.Δ. 319/1972).

Για την εισαγωγή στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών, από το 1920, απαιτούνταν απολυτήριο εξατάξιου Δημοτικού Σχολείου και επιτυχία στις εξετάσεις όπου εκτός των άλλων εξετάζονταν πρακτικά στην ωδική ώστε να διαπιστωθεί αν οι υποψήφιοι «κέκτληται την απαιτούμενη φυσικήν δεξιότητα δια την σπουδήν της ωδικής» (Β.Δ. 1920). Αυτό παρέμεινε τουλάχιστον μέχρι το 1960 με την ίδρυση και λειτουργία των μεταγυμνασιακών Σχολών Νηπιαγωγών όπου γινόταν πρακτική εξέταση «προς διαπίστωσιν της ικανότητος της υποψηφίου δια την διάκρισιν των μουσικών τόνων και διαστημάτων και την καθόλου μουσικήν της υποψηφίου αντίληψιν και την ορθοφωνίαν και την άρθρωσιν» όπως, εξάλλου, ίσχυε και για τις Π.Α. (Β.Δ. 765/1960). Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι δεν χρησιμοποιήθηκε ο όρος «παραφωνία» όπως συνέβαινε για τις Π.Α. Και στις κατατακτήριες εξετάσεις, επίσης, για την εισαγωγή στη σχολή, οι υποψήφιοι εξετάζονταν μεταξύ των άλλων στην ύλη του μαθήματος της Ωδικής του πρώτου έτους (Β.Δ. 1937).

Για το Β' έτος: «2. Ενόργανη Μουσική: Επανάληψη προηγουμένων ασκήσεων και σταδιακά εκμάθηση τραγουδιών, σχετικά εύκολων, στις πρώτες κυρίως μείζονες κλίμακες. Τραγούδια κατάλληλα για νήπια σε διάφορους προσιτούς τρόπους. Απαραίτητος θεωρείται επίσης και ο σχηματισμός μαθητικής ορχήστρας» (Π.Δ. 309/1984).

28 Αυτό, όμως, δεν ίσχυε πάντα γι' αυτό για την κατάρτιση καθηγητριών που θα δίδασκαν στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών την περίοδο 1918-1920 λειτούργησαν ανώτερα τμήματα για πτυχιούχους νηπιαγωγούς ή δασκάλες. Ήταν διετούς διάρκειας στα οποία διδασκόταν η Ωδική δύο (2) ώρες την εβδομάδα σε κάθε έτος ή και τριετούς όπου η Ωδική διδασκόταν τέσσερις (4) ώρες σε κάθε έτος (στο Αντωνίου, 1988: 305).

Οι προαγωγικές εξετάσεις των υποψηφίων νηπιαγωγών στο μάθημα της Ωδικής γινόνταν αρχικά πρακτικά «*υπό του διδάξαντος το μάθημα*» (στο Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 496). Μεταγενέστερο Π.Δ. προέβλεπε ότι «*κρίνεται και βαθμολογείται δια προφορικών δοκιμασιών ενεργουμένων κατά την διάρκεια του διδακτικού έτους*» (Π.Δ. 530/1978). Η ίδια σε γενικές γραμμές διαδικασία ίσχυε για όλα τα χρόνια λειτουργίας των Σχολών Νηπιαγωγών (όπως και των Π.Α.).

Αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας των τραγουδιών και των μουσικών δραστηριοτήτων, πάνω στα οποία εκπαιδεύτηκαν οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί, σχετικές οδηγίες και αναφορές στα προγράμματα δεν υπήρξαν σε καμιά περίοδο. Έτσι η γνώση γύρω από αυτό το ζήτημα στηρίζεται αποκλειστικά στα παιδαγωγικά βιβλία και βοηθήματα. Σύμφωνα με αυτά για το τραγούδι έπρεπε να προηγηθεί αφόρμηση στα πλαίσια της ενότητας και στη συνέχεια παρουσίαση από τη Νηπιαγωγό μία φορά, και κατόπιν εκμάθηση πρώτα του κειμένου, μετά του ρυθμού και τέλος της μελωδίας όχι «*ολικώς, αλλά τμηματικώς*» (Ράπτης & Καββαδά, 1973). Στα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1970 αυτό το μοντέλο που για δεκαετίες κυριάρχησε, σταδιακά αμφισβητείται. Η Κυριαζοπούλου Βαληνάκη (1977) πρότεινε να μην γίνεται ερμηνεία της μουσικής από τη νηπιαγωγό καθώς αυτή «*πρέπει να μείνει προσωπική, χωρίς εξήγηση, μυστική*». Επίσης, τόνισε την αξιοποίηση της τεχνολογίας (μαγνητοφώνου) στην αναπαραγωγή τραγουδιών, στην ηχογράφηση ήχων κλπ.(ό.π.). Ήταν η περίοδος αμφισβήτησης συνολικά της κατεύθυνσης της αγωγής -και της προσχολικής αγωγής- περίοδος που έφερνε νέες και συχνά ρηξικέλευθες απόψεις, οι οποίες καθόρισαν την πορεία των επόμενων δεκαετιών και έφεραν στο προσκήνιο τις μουσικές δραστηριότητες και την εκμάθηση τραγουδιών με παιγνιώδη χαρακτήρα, ως μέσο για την μουσική ανάπτυξη του παιδιού κι όχι ως αυτοσκοπό.

Σύνοψη

Η μελέτη της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών για τη διδασκαλία της μουσικής στα νηπιαγωγεία είναι αναγκαίο να λάβει υπόψη ότι το ελληνικό κράτος υποτίμησε συνολικά τόσο την εκπαίδευση των νηπίων, όσο και την εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Το ενδιαφέρον που – αργότερα - έδειξε συνδέθηκε με εθνικούς λόγους γι' αυτό και τα τραγούδια με τα οποία εκπαιδεύτηκαν οι νηπιαγωγοί για πολλά χρόνια ήταν εμβατήρια, πατριωτικά και θρησκευτικοί ύμνοι τα οποία στην πορεία εμπλουτίστηκαν και από άλλα γενικότερου ενδιαφέροντος. Παράλληλα, από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών προβλεπόταν η εκμάθηση θεωρίας της λόγιας δυτικής και κατά καιρούς ενόργανης μουσικής γεγονός που ενισχύθηκε με το πέρασμα των δεκαετιών. Παρά το ότι για τα μουσικά μαθήματα αφιερώθηκαν αρκετές ώρες του προγράμματος, η μουσική εκπαίδευση των υποψηφίων νηπιαγωγών, γενικά, ήταν ελλιπής καθώς δεν κατόρθωναν ούτε θεωρία να μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό ούτε να χειρίζονται επαρκώς κάποιο μουσικό όργανο (Σταύρου, 2008). Αυτή η κατεύθυνση των προγραμμάτων άλλαξε ριζικά μετά την ίδρυση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια οπότε τα μουσικά μαθήματα πήραν σαφείς αποστάσεις από τα παρελθόντα. Απορρίφθηκε η εκμάθηση θεωρίας της λόγιας δυτικής μουσικής και μουσικού οργάνου καθώς εκτιμήθηκε ότι αυτά δεν μπορεί να κατακτηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό από την τετραετή φοίτηση στο Πανεπιστήμιο ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν λειτουργικά και δημιουργικά στα Νηπιαγωγεία (Σταύρου, 2009). Έτσι τη θέση τους σταδιακά έλαβαν μαθήματα από το ευρύτερο πλαίσιο της μουσικής παιδαγωγικής με στόχο να παράσχουν στους υποψήφιους νηπιαγωγούς τα εφόδια ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν την φύση του παιδιού, να διεγείρουν την φαντασία του, την δημιουργικότητα, την ανάγκη για εξερεύνηση, για αυτοσχεδιασμό, για παιχνίδι με τους ήχους, με αντικείμενα και απλά μουσικά όργανα. Τέλος, αυτά τα πρώτα συμπεράσματα από την λειτουργία των Π.Τ. είναι ανάγκη να

διευρυνθούν περαιτέρω λαμβάνοντας υπόψη τα προγράμματα και τους οδηγούς σπουδών που ισχύουν σήμερα καθώς και τα αποτελέσματα τυχόν ερευνών από την εφαρμογή αυτών στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Δ. (1988). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*. Τομ. Β΄, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Ασμάτια παιδαγωγικά προς χρήσιν των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών Σχολείων. (1869). Εν Αθήναις: Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία

Δημαράς, Α. (1974/1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*. τ. Β΄ (1895-1967), Αθήνα: Εστία.

Βασιλικό Διάταγμα (1898). *Περί εξετάσεως υποψηφίων Νηπιαγωγών*, ΒΔ, ΦΕΚ 105 – 12 Ιουν 1898, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996). *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Α΄ (1834-1933). Αθήνα: Gutenberg, σελ. 308).

Βασιλικό Διάταγμα (1904). *Περί αναγνωρίσεως του υπό της Ενώσεως των Ελληνίδων ιδρυθέντος Διδασκαλείου Νηπιαγωγών*. ΦΕΚ 120 – 8 Ιουν. 1904, στο Εσωτερικός Κανονισμός του Εκπαιδευτικού Τμήματος της Ενώσεως των Ελληνίδων, 1909: 9-11.

Βασιλικό Διάταγμα (1914). *Περί προγράμματος των μαθημάτων των νηπιαγωγείων*, ΦΕΚ 328, 12 Νοεμβρ. 1914, στο Μεταξάς (χ.χ.) *Η παρ' ημίν ισχύουσα Νομοθεσία της Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*. Εν Αθήναις: Αναγνωστόπουλος και Πετράκος, σελ. 252-255.

Βασιλικό Διάταγμα (1914). *Περί προσωπικού διδασκαλείων νηπιαγωγών*. ΦΕΚ 344 – 24 Νοεμ. 1914, στο Μεταξάς (χ.χ.) *Η παρ' ημίν ισχύουσα Νομοθεσία της Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*. Εν Αθήναις: Αναγνωστόπουλος και Πετράκος, σελ. 244-245.

Βασιλικό Διάταγμα (1920). *Περί εισιτηρίων εξετάσεων εις τα διδασκαλεία των Νηπιαγωγών*. ΦΕΚ 200, 5 Σεπτ. 1920, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996). *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Α΄ (1834-1933). Αθήνα: Gutenberg, σελ. 527-528.

Βασιλικό Διάταγμα (1930). *Περί καθορισμού των εν τοις Διδασκαλείοις Νηπιαγωγών διδασκομένων μαθημάτων*, ΦΕΚ 342 – 8 Οκτ. 1930, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996) *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Α΄ (1834-1933). Αθήνα: Gutenberg, σελ. 665-672.

Βασιλικό Διάταγμα (1937). *Περί εγγραφών, εισιτηρίων και κατατακτήριων εξετάσεων εν τοις Διδασκαλείοις των Νηπιαγωγών*, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Β΄ (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ.150-152.

Βασιλικό Διάταγμα αρ. 765 (1960). *Περί ενάρξεως και λήξεως του σχολικού και διδακτικού έτους, τα των εισιτηρίων εξετάσεων κλπ. της Σχολής Νηπιαγωγών*, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ. 245-247.

Βασιλικό Διάταγμα αρ. 774 (1969). *Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος ... των παρά Π. Α. μονοετών τμημάτων εκπαίδευσης Νηπιαγωγών*, ΦΕΚ 244, 28 Νοεμ. 1969, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ. 360-375.

Βασιλικό Διάταγμα 7 (1972). *Περί ωρολογίου και αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων και ασκήσεων των σχολών Νηπιαγωγών κατά τα έτη σπουδών*, ΦΕΚ 2, 10 Ιαν. 1973, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ. 485-501.

Βασιλικό Διάταγμα 319 (1972). *Περί του ακαδημαϊκού και του διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των εγγραφών, μετεγγραφών, των αμοιβών και ποινών, της φοιτήσεως των εξετάσεων και των τίτλων σπουδών των σπουδαστριών των σχολών νηπιαγωγών». ΦΕΚ 72, 23 Μαΐου 1972, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ.: 459-479.*

Εσωτερικός Κανονισμός του Εκπαιδευτικού Τμήματος της Ενώσεως των Ελληνίδων. (1909). Εν Αθήναις: εκ του Τυπογραφείου Παρασκευά Λεώνη.

Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική 2. Μεθοδολογία Γενική Διδακτική*. Αθήνα.

Λασκαρίδου, Α. (1896). *Ρυθμικά παίγνια. Κατά την Φροεβελιανήν μέθοδον*. Ποίησις και μουσική Αλ. Κατακουζηνού. Μέρος Α': Άσματα και παίγνια νηπίων, Γ' τεύχος.

Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996). *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Α' (1834-1933). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg.

Μεταξάς (χ.χ.) *Η παρ' ημίν ισχύουσα Νομοθεσία της Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Εν Αθήναις: Αναγνωστόπουλος και Πετράκος.

Νομοθετικό Διάταγμα Αρ. 3997 (1959). *Περί Σχολής Νηπιαγωγών και άλλων τινών διατάξεων*, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ. 225-231.

Νομοθετικό Διάταγμα Αρ.1057 (1971). *Περί Σχολών Νηπιαγωγών*. ΦΕΚ 271, 23 Δεκ. 1971, στο Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ.: 404-416.

Νόμος 1268 (1982) *Για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.* στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα.* τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ.: 566-567.

Νόμος 4367 (1929). *Περί Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως,* στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996). *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα.* τ. Α' (1834-1933). Αθήνα: Gutenberg, σελ.653-655.

Πρακτικά της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας του έτους 1870. (1871). Αθήνησι.

Προεδρικό Διάταγμα Αρ. 530 (1978). *Περί τροποποιήσεως του Β.Δ. 319/1972 περί του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του των εγγραφών, μετεγγραφών, των αμοιβών και ποινών, της φοιτήσεως των εξετάσεων και των τίτλων σπουδών των σπουδαστριών των σχολών νηπιαγωγών.* ΦΕΚ 114, 28 Ιουλ. 1978, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα.* τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ.: 542-546.

Προεδρικό Διάταγμα 320 (1983). *Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι.* ΦΕΚ 116, 7 Σεπτ. 1983.

Προεδρικό Διάταγμα 309 (1984). *Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων και ασκήσεων των Σχολών Νηπιαγωγών κατά έτη σπουδών.* ΦΕΚ 114, 10 Αυγ. 1984, στο Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα.* τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg, σελ. 612-620.

Ράπτης, Ν. & Καββαδά, Α. (1973). *Εκπαιδευτικάί δραστηριότητες προσχολικής αγωγής. Ειδική Διδακτική Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: Δίπτυχο.

Σταύρου, Ι. (2009). *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Σταύρου, Ι. (2008). Τα προγράμματα των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Μουσικής Αγωγής. *Μουσική στην Πρώτη Βαθμίδα.* Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε., 1-2, 42-52.

Υπουργική Απόφαση Αρ. 138685/8-11-67 (1967). *Περί καθορισμού του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των διδακτέων μαθημάτων εις τα μονοετή τμήματα εκπαιδύσεως νηπιαγωγών.* ΦΕΚ 692, 22 Νοεμ. 1967.

Οδηγοί Σπουδών

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (2007). *Οδηγός Σπουδών.*

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης Προσχολικής Ηλικίας (2007). *Οδηγός Σπουδών.*

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. (2007). *Οδηγός Σπουδών.*

Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. (2007). *Οδηγός Σπουδών*.

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. (2007). *Οδηγός Σπουδών*.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (2007). *Οδηγός Σπουδών*.

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. (2007). *Οδηγός Σπουδών*.

Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. (2007). *Οδηγός Σπουδών*.

Πανεπιστήμιο Πάτρας. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. (2007). *Οδηγός Σπουδών*.

Νεκτάριος Στελλάκης

Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

nekstel@upatras.gr

Πρόσβαση και η Ποιότητα της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας στην Ελλάδα

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αποτελεί επεξεργασμένη μορφή των παρουσιάσεων που έκανε ο συγγραφέας: α) Στο Συνέδριο: “Social Platform's Conference on the Social Dimension of the Greek EU Presidency” που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στο πλαίσιο της Ελληνικής Προεδρίας στις 10 & 11 Δεκεμβρίου 2013. Η ΟΜΕΡ συμμετείχε ως πλήρες μέλος του Δικτύου Eurochild και η αντιπροσωπεία της αποτελούνταν από την Πρόεδρο της Ελληνικής Επιτροπής της ΟΜΕΡ Έφη Κατσικονούρη, την Πρόεδρο του Παραρτήματος Αθήνας Έφη Μανίτσα και το συγγραφέα, και β) στο 11ο ετήσιο Συνέδριο του Δικτύου Eurochild, που πραγματοποιήθηκε στο Βουκουρέστι από 26-28 Νοεμβρίου 2014 και είχε ως θέμα: *Children First: Better Public Spending for Better Outcomes for Children & Families*. Συζητούνται θέματα που σχετίζονται με την πρόσβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε δημόσια κέντρα παιδικής φροντίδας και νηπιαγωγεία και εξετάζονται αναλυτικά θέματα που αφορούν την ποιότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα. Σκοπός του άρθρου δεν είναι τόσο να αναδείξει τα ποικίλα προβλήματα που ο χώρος αντιμετωπίζει, αλλά να συμβάλει στην έναρξη ενός διαλόγου για την κατάρτιση ενός εθνικού σχεδίου αναβάθμισης της ΠΕΦ στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, ποιότητα, πρόσβαση, διεθνείς δείκτες ποιότητας

Access to and quality of Early Childhood Education and Care in Greece

Abstract

This paper is based on data presented by the author in two cases: In “Social Platform's Conference on the Social Dimension of the Greek EU Presidency” which was held in Athens during the preparation session of Greek Presidency of European Union in December 2013 and in the 11th Annual Conference of Eurochild Network, which was held in Bucharest in November 2014 and its topic was “Children First: Better Public Spending for Better Outcomes for Children & Families”. It discusses issues related to access of children in public nurseries and kindergartens as well as it examines issues concerning the quality of ECEC. The purpose of this paper is not only to highlight the various problems but it aims to contribute to dialogue for the upgrading and improvement of ECEC in Greece.

Keywords: Early Childhood Education, quality, access, international quality indicators

1. Πρόλογος

Πολυάριθμες διεθνείς μελέτες και ερευνητικά δεδομένα παρέχουν αδιάσειστα επιχειρήματα για το πόσο κρίσιμη περίοδος είναι η πρώτη παιδική ηλικία (έως 8 ετών: General Comment No.7, 2005) για την υγεία, την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και τη συνολική επιτυχία και ευτυχία στη ζωή ενός παιδιού.

Θα ανέμενε κανείς η κοινωνία και η πολιτεία να δίνουν απόλυτη προτεραιότητα στην παροχή ίσων ευκαιριών ανάπτυξης σε όλα τα παιδιά ώστε να αντισταθμιστούν οι ποικίλες ανισότητες καθώς και στις επενδύσεις που αφορούν τα παιδιά, ιδίως όταν γνωρίζουμε ότι η έγκαιρη ενίσχυση κατά την παιδική ηλικία αποβαίνει πολλαπλά ωφέλιμη όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για την κοινωνία συνολικά.

Στο πλαίσιο αυτό η Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (στο εξής: ΠΕΦ), που αντιστοιχεί στο Επίπεδο 0 του International Standard Classification of Education της UNESCO (2011) και αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών πριν την είσοδό τους στη δημοτική εκπαίδευση, δε μπορεί παρά να είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και να αποτελεί απόλυτη προτεραιότητα κάθε πολιτικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής συζήτησης, αφού μπορεί να όχι μόνο να συμβάλει καθοριστικά στη σχολική επιτυχία και στην πορεία ζωής κάθε παιδιού (UNESCO 2010/11) αλλά και να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα για το σύνολο της κοινωνίας (OECD: Starting Strong, 2001, 2006, 2012).

2. Εισαγωγή

Λαμβάνοντας αφενός ως κοινά αποδεκτό ότι:

«η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (ΠΕΦ) αποτελεί την ουσιαστική βάση για την επιτυχία διά βίου μάθηση, την κοινωνική ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη και τη μετέπειτα απασχολησιμότητα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011), και αφετέρου ότι *«η ΠΕΦ δύναται να προσφέρει τα υψηλότερα ποσοστά απόδοσης κατά τον μαθησιακό κύκλο της ζωής του ατόμου, ειδικά για τις πλέον ευάλωτες ομάδες»* (Συμβούλιο ΕΕ, 2006), και, τέλος, συνυπολογίζοντας

«τις σαφείς ενδείξεις ότι η «επένδυση» στην πολύ μικρή ηλικία έχει ασύγκριτα οφέλη, όχι μόνο για τους αποδέκτες αυτής της επένδυσης, δηλαδή τα ίδια τα παιδιά, αλλά γενικότερα και για τις κοινωνίες στις οποίες ζουν και για τις γενιές που τους ακολουθούν» (ΟΜΕΡ, 2012)

συμμεριζόμαστε απόλυτα την σύσταση του Συμβουλίου της ΕΕ (2011) για την **«παροχή καθολικά διαθέσιμης υψηλής ποιότητας ΠΕΦ»**.

Όλοι οι παραπάνω λόγοι καθιστούν το ζήτημα της ποιότητας στην ΠΕΦ εξαιρετικά επίκαιρο. Ωστόσο θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι δεν είναι όλα τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης το ίδιο αποτελεσματικά. Μόνο αυτά που χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική ανάπτυξη. Όπως εύστοχα σημειώνει η Ρενν (2009: 7) σε έκθεσή της προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *«η ΠΕΦ είναι καλή επένδυση μόνο όταν είναι υψηλής ποιότητας. Η φτωχή σε ποιότητα ΠΕΦ μπορεί να προκαλέσει περισσότερο κακό παρά καλό ιδίως για τα παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες»*. Η άποψη αυτή φαίνεται να έγινε δεκτή από το Συμβούλιο της Ευρώπης (2010: 4) που έκρινε ότι *«η συμμετοχή σε ποιοτική προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, με ιδιαίτερα εξειδικευμένο προσωπικό και την κατάλληλη αναλογία παιδιών — προσωπικού, παράγει θετικά*

αποτελέσματα για όλα τα παιδιά και αποβαίνει πιο ευεργετική για τα πλέον μειονεκτούντα από αυτά». Βεβαίως, παραμένει ζητούμενο η υιοθέτηση της ως αρχή από τις χώρες-μέλη και η εφαρμογή της στην πράξη.

3. Υψηλής ποιότητας Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα

Ας ξεκινήσουμε από τον ορισμό και την εννοιολογική αποσαφήνιση εννοιών όπως «ποιότητα» και «υψηλή ποιότητα». Παρότι οι έννοιες αυτές δύσκολα ορίζονται με ακρίβεια εντούτοις η διεθνής βιβλιογραφία παρέχει πλήθος ερμηνειών, οπτικών και παραμέτρων. Κι ενώ γνωρίζουμε διάφορες (π.χ. National Association for the Education of Young Children, 2005· OECD, 2006· CoRE, 2011) για την παρούσα έκθεση προκρίναμε τις ακόλουθες, αφενός γιατί περιλαμβάνουν αρκετά κριτήρια που σχετίζονται με όσα ήδη ειπώθηκαν και αφετέρου λόγω της σαφήνειας και της μετρήσιμου των κριτηρίων τους:

α) UNICEF (2008). *The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Report Card 8. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

β) *Quality Targets in Services for Young Children*. ECNC: European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities of Men and Women Proposals for a Ten Year Action Programme (1996)

Η πρώτη αναφορά (UNICEF, 2008) περιλαμβάνει 10 δείκτες: δύο αφορούν το πολιτικό πλαίσιο, δύο αφορούν την πρόσβαση σε προγράμματα ΠΕΦ, δύο σχετίζονται με το υποστηρικτικό περιβάλλον και τέσσερις σχετίζονται με την ποιότητα. (Παράρτημα Ι)

Η δεύτερη (European Commission Network on Childcare, 1996) είναι εξαιρετικά πιο λεπτομερής και περιλαμβάνει 40 στόχους, κατανεμημένους σε εννέα άξονες ως εξής:

- Πολιτικό πλαίσιο: 6 στόχοι
- Οικονομικοί στόχοι: 4
- Στόχοι για τα είδη των υπηρεσιών: 5
- Εκπαίδευση: 5
- Αναλογία προσωπικού – παιδιών: 4 στόχοι
- Απασχόληση και κατάρτιση του προσωπικού: 5 στόχοι
- Περιβάλλον και υγεία: 5 στόχοι
- Στόχοι για τους γονείς και την κοινότητα: 3
- Στόχοι επίδοσης: 4

(Σε μετάφραση στο Παράρτημα ΙΙ)

Εάν συνδυαστούν τα δύο αυτά κείμενα αναφοράς με όλες τις κατά καιρούς συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μετά τη Βαρκελώνη (2002) και ιδιαιτέρως με αυτές που συμπεριλαμβάνονται στα κείμενα: «Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011) & «Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο» (Συμβούλιο ΕΕ, 2011) μπορεί εύκολα να σχηματιστεί μια εικόνα για το πώς μπορεί να οριστεί η ένα πλαίσιο που ακόμη κι αν δεν ορίζει τι είναι ποιότητα στην ΠΕΦ περιγράφει τις συνθήκες που μπορούν να την κάνουν εφικτή. Με βάση αυτό το πλαίσιο θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να συζητήσουμε για τη βελτίωση της ΠΕΦ στην Ελλάδα.

Η παρούσα επισκόπηση εστιάζει λοιπόν στους δείκτες πρόσβασης και ποιότητας στην ΠΕΦ στην Ελλάδα κι η βασική της επιδίωξη της είναι η πρόκληση συζήτησης με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη για τον καθορισμό ενός κοινού σχεδίου/ σχεδιασμού για τη βελτίωση της ΠΕΦ στην Ελλάδα.

Πίνακας 1: Κριτήρια ποιότητας στην ΠΕΦ

	UNICEF 2008	ECNC & EU συστάσεις
	Πολιτικό πλαίσιο	
1	Γονική άδεια ενός έτους με αποδοχές στο 50 % του μισθού	
2	Εθνικό σχέδιο με προτεραιότητα για τις μη προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες	ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ Investing in children: breaking the cycle of disadvantage 20 February 2013 (2013/112/EU) Μείωση των ανισοτήτων με την επένδυση στην ΠΕΦ Περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνικής ένταξης και τις δυνατότητες ανάπτυξης της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (ΠΕΦ), χρησιμοποιώντας τη ως κοινωνική επένδυση για την αντιμετώπιση της ανισότητας και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα μη προνομιούχα παιδιά μέσω της έγκαιρης παρέμβασης.
	Πρόσβαση	
3	Επιδοτούμενες υπηρεσίες φροντίδας για το 25 % των παιδιών κάτω των 3	Τουλάχιστον στο 33% των παιδιών κάτω των 3 ετών θα πρέπει να παρέχεται μια θέση σε παιδικό σταθμό
4	Επιδοτούμενες υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης για το 80 % των παιδιών από 4 ετών	Τουλάχιστον το 95% των παιδιών από τεσσάρων ετών έως την έναρξη της υποχρεωτικής (δημοτικής) εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχει στην προσχολική εκπαίδευση
	Ποιότητα	
5	Το 80 % του προσωπικού που εργάζεται στην ΠΕΦ θα πρέπει να έχει ειδική εκπαίδευση	Μεγιστοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης του προσωπικού που εργάζεται στην ΠΕΦ Αρχική κατάρτιση, συνεχή εκπαίδευση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, αντίστοιχης των δασκάλων του δημοτικού
6	Το 50 % του προσωπικού που εργάζεται στην ΠΕΦ θα πρέπει να έχει τριτοβάθμια εκπαίδευση	Το εξειδικευμένο προσωπικό θα πρέπει να αμείβεται με τον ίδιο μισθό με τους δασκάλους 20% του προσωπικού θα πρέπει να είναι άνδρες (κοίτα, Σημείωση 2)
7	Η αναλογία προσωπικού/παιδιών δεν θα πρέπει να υπερβαίνει το 1:15 «σε ένα ασφαλές, συνεκτικό, ευαίσθητο, ενθαρρυντικό και επιβραβευτικό περιβάλλον» (σελίδα 23)	1:4 για παιδιά κάτω των 12 μηνών 1: 6 για παιδιά ηλικίας 12-23 μηνών 1: 8 για παιδιά ηλικίας 24-35 μηνών 1: 15 για παιδιά ηλικίας 36-71 μηνών
8	1% του ΑΕΠ (Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν) επενδύεται στην ΠΕΦ	Οι δημόσιες δαπάνες για τις υπηρεσίες για μικρά παιδιά δεν πρέπει να είναι μικρότερες από 1% του ΑΕΠ , προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι Τουλάχιστον 5% από το παραπάνω ποσό διατίθεται για την υποστήριξη και τις συμβουλευτικές υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένης της συνεχούς ή ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και τουλάχιστον 1% για την έρευνα και την παρακολούθηση.

		Θα πρέπει να υπάρχει ένα πρόγραμμα δαπανών για ανοικοδόμηση κτηρίων και ανακαινίσεις που συνδέονται με το περιβάλλον και τους στόχους υγιεινής. Όταν οι γονείς πληρώνουν για δημόσιες υπηρεσίες ΠΕΦ, τα έξοδα δεν πρέπει να υπερβαίνουν το 15% του καθαρού μηνιαίου εισοδήματος των νοικοκυριών ή το ποσοστό να είναι ακόμη μικρότερο.
	Υποστηρικτικό περιβάλλον	
9	Το ποσοστό της παιδικής φτώχειας θα πρέπει να είναι κάτω του 10%	ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ Investing in children: breaking the cycle of disadvantage 20 February 2013 (2013/112/EU) «Μειώστε την ανισότητα στις μικρές ηλικίες επενδύοντας στην ΠΕΦ»
10	Καθολική πρόσβαση στις βασικές υπηρεσίες υγείας	ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ Investing in children: breaking the cycle of disadvantage 20 February 2013 (2013/112/EU) Αναπτύξτε την ανταπόκριση των συστημάτων υγείας στις ανάγκες των παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Βελτιώστε την στήριξη της οικογένειας και την ποιότητα των πλαισίων παροχής φροντίδας.

4. Η κατάσταση της ΠΕΦ στην Ελλάδα

Ποια είναι όμως η κατάσταση της ΠΕΦ στην Ελλάδα κι πώς αυτή αντιμετωπίζεται από τη διεθνή κοινότητα;

Στις 25 Οκτωβρίου 2013, ο László Andor, Επίτροπος αρμόδιος για την Απασχόληση, τις Κοινωνικές Υποθέσεις και την Κοινωνική Ένταξη, απαντώντας στον Ευρωβουλευτή της ΝΔ- ΛΚ Γεώργιο Παπανικολάου διαπίστωνε ότι: «*Η Ελλάδα δεν έχει εκπληρώσει κανέναν από τους στόχους της Βαρκελώνης για τη φροντίδα των παιδιών*».

Λίγους μήνες αργότερα στο πλαίσιο της Ελληνικής Προεδρίας διοργανώθηκε στην Αθήνα (Ιούνιος 2014) από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Συνέδριο με θέμα «Προσχολική Εκπαίδευση και Μέριμνα: Περισσότερη Ποιότητα για όλους» (κοίτα: Σημείωση 1). Η κατάσταση της ΠΕΦ στην Ελλάδα δε συζητήθηκε σχεδόν καθόλου, επίσημα ή ανεπίσημα, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής τους συνεδρίου, παρόλο που θα περίμενε κανείς να βρίσκεται στο επίκεντρο. Παρόλα αυτά εμείς με κίνδυνο να χαρακτηριστούμε ως ουτοπικά αισιόδοξοι, θα εκφράσουμε τις ελπίδες και τις ευχές μας τα πορίσματα του Συνεδρίου, όπως αυτά αποτυπώνονται στο “Proposal for a Quality Framework on ECEC: Report of the ET2020 Thematic Working Group on ECEC under the auspices of the European Commission” (Ιούνιος 2014) που υιοθετήθηκε από τους συνέδρους, να αποτελέσουν τη βάση για μια ουσιαστική αναβάθμιση της ΠΕΦ στη χώρα μας.

Στην παρούσα έκθεση δε θα ασχοληθούμε με τους δείκτες που αφορούν το πολιτικό πλαίσιο και του υποστηρικτικό περιβάλλον αλλά θα επικεντρωθούμε στους δείκτες που αφορούν στην πρόσβαση και στην ποιότητα.

5. Δείκτες που αφορούν την πρόσβαση στην ΠΕΦ στην Ελλάδα

Δείκτης 3: Επιδοτούμενες υπηρεσίες φροντίδας για το 33 % των παιδιών κάτω των 3

Αναφορικά με τις επιδοτούμενες υπηρεσίες φροντίδας για το **33 % των παιδιών κάτω των 3**, η Ελλάδα φαίνεται να απέχει σημαντικά από το στόχο. Συγκεκριμένα: η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαπιστώνει ότι:

«Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν θεσπίσει επιδοτούμενες υπηρεσίες ΠΕΦ, αλλά σε μερικές χώρες (την Τσεχία, **την Ελλάδα**, την Ιρλανδία, τις Κάτω Χώρες, την Πολωνία, το Ηνωμένο Βασίλειο και το Λιχτενστάιν) υπάρχει πολύ περιορισμένη ή καμία πρόβλεψη για δημόσια χρηματοδότηση για τα παιδιά κάτω από την ηλικία από 3 ετών και το ποσοστό συμμετοχής σε επιδοτούμενα ρυθμίσεις είναι πολύ χαμηλό» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009: 12)

Ειδικότερα **στην Ελλάδα**, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία που αφορούν το 2011 **περίπου το 19% των παιδιών κάτω των τριών ετών** είναι εγγεγραμμένοι σε επίσημο φορέα φροντίδας το 2011 (ΕΕ-28 μέσος όρος 30%) (Eurydice Report, 2014: 65).

Σε έκθεσή της (Απρίλιος 2014) η UNICEF διαπιστώνει: Στην Ελλάδα «...παρουσιάζονται συγκεκριμένα προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία (των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών), όπως η έλλειψη σε προσωπικό, η καταλληλότητα των δομών και του εξοπλισμού, η επιβολή τροφείων, η υπέρβαση της προβλεπόμενης αναλογίας βρεφονηπιοκόμων/ παιδαγωγών και παιδιών, κ.λπ. Το μεγαλύτερο, όμως, ευρύτερου χαρακτήρα, πρόβλημα που παρατηρείται, είναι ότι οι υφιστάμενες χαμηλού κόστους δομές (κυρίως δημοτικές) δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των παιδιών, με αποτέλεσμα πολλές οικογένειες να αναγκάζονται να στραφούν στους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, που σημαίνει επιπρόσθετη οικονομική επιβάρυνση, ή να μην εντάσσουν καθόλου τα παιδιά τους σε κάποια τέτοιου είδους υπηρεσία. Η παροχή δωρεάν υπηρεσιών βρεφονηπιακής φροντίδας μέσω των σχετικών δράσεων του Ε.Σ.Π.Α. τα τελευταία έτη, αν και κρίνεται κρίσιμης σημασίας, δεν επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών ολόκληρου του πληθυσμού.» (UNICEF, 2014: 79)

Επιπλέον, η έκθεση αναφοράς της Unicef συνεχίζει «Όπως προκύπτει από στατιστικά στοιχεία, το ποσοστό παιδιών ηλικίας 3 ετών έως την έναρξη της υποχρεωτικής (δημοτικής) εκπαίδευσης που δεν λαμβάνουν επίσημη φροντίδα είναι σταθερά μεγαλύτερο στην Ελλάδα σε σύγκριση με τις χώρες της ευρωζώνης και μάλιστα το έτος 2008 έφτασε στο 45% του πληθυσμού των παιδιών αυτών, ενώ στις χώρες τις ευρωζώνης κυμαίνεται σταθερά γύρω στο 10%. Ομοίως, το ποσοστό παιδιών ηλικίας 3 ετών έως την έναρξη της υποχρεωτικής (δημοτικής) εκπαίδευσης που λαμβάνουν επίσημη φροντίδα για πάνω από 30 ώρες, είναι σταθερά μικρότερο στην Ελλάδα σε σχέση με τις χώρες της Ευρωζώνης, στις οποίες λαμβάνουν αντίστοιχη φροντίδα τα μισά παιδιά» (UNICEF, 2014: 80, 81).

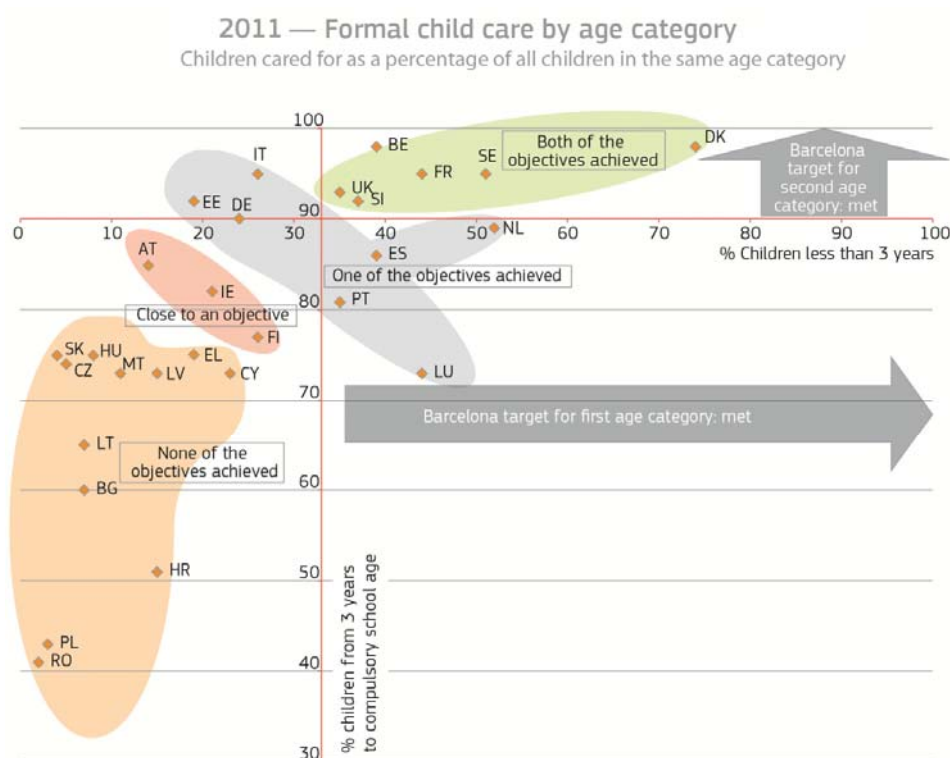
Δείκτης 4: Τουλάχιστον το 95% των παιδιών από τεσσάρων ετών έως την έναρξη της υποχρεωτικής (δημοτικής) εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχει στην προσχολική εκπαίδευση

Αναφορικά με το δείκτη αυτό η Επίτροπος Παιδείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Ανδρούλλα Βασιλείου, σε απάντησή της στον Ευρωβουλευτή Γιώργο Παπανικολάου (ΝΔ-ΑΚ) στις 7/6/2013 αναφέρει ότι «*Το ποσοστό στην Ελλάδα είναι 73,5% (στοιχεία του 2010)*» (Βασιλείου, 2013), ενώ το ποσοστό αυτό για το 2011 ανέρχεται στο 74,6% (Eurydice Report: 2014: 62) με μέσο όρο όμως για την Ευρωπαϊκή Ένωση των 28 το 93 % (ό.π.: 61).

Σε άλλη πηγή (European Commission/EACEA/Eurydice (2013) τα σχετικά στοιχεία που δίνονται για την Ελλάδα (2011) είναι ελαφρώς διαφοροποιημένα και συγκεκριμένα αναφέρεται το 76% [με μέσο όρο στην Ευρώπη των 27 το 93,2%].

Με δεδομένο ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι μόνο για ένα έτος υποχρεωτική [σχετικά σύγχρονη κατάκτηση και απόρροια πολλών αγώνων και διεκδικήσεων η θέσπιση της φοίτησης στο νηπιαγωγείο για τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών ως υποχρεωτική, (Ν.3518, άρθρο 73, ΦΕΚ 272 τ. Α', 21.12.2006)] από τα παραπάνω στοιχεία δε φαίνεται πόσα τετράχρονα παιδιά αποκλείονται λόγω κάλυψης των διαθέσιμων θέσεων από τα πεντάχρονα. Στην αναφορά του Eurydice Report (2014: 170) για τα τετράχρονα παιδιά το ποσοστό συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση είναι 54,3% [Ευρωπαϊκός ΜΟ για τα τετράχρονα παιδιά: 83% (OECD, 2012)] ενώ για τα πεντάχρονα η αντίστοιχη συμμετοχή σημειώνεται με το ποσοστό του φτάνει το 95.6%. Οι αριθμοί αυτοί δείχνουν ότι ένα αξιοσημείωτα μεγάλο ποσοστό παιδιών δε φοιτούν για δύο χρόνια στην προσχολική εκπαίδευση. Το ζήτημα διεκδίκησης και θέσπισης της υποχρεωτικής φοίτησης και για τα τετράχρονα παιδιά αναδεικνύεται ως ακόμη περισσότερο σημαντικό, εάν ληφθεί υπόψη ότι στο διαγωνισμό της PISA (OECD, 2012) τα παιδιά που είχαν φοιτήσει στην προσχολική εκπαίδευση είχαν καλύτερα αποτελέσματα από αυτά που δεν είχαν φοιτήσει και για το λόγο αυτό τόσο ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση προτείνουν τη καθολική πρόσβαση των παιδιών από τεσσάρων ετών στην προσχολική εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ο ΟΑΣΑ (OECD, 2012: 74) προτείνει εκτός της μεγαλύτερης διάρκειας φοίτησης στην ΠΕΦ τη μείωση αναλογίας παιδιών- εκπαιδευτικών και τις υψηλότερες δημόσιες επενδύσεις ανά παιδί ώστε να εξασφαλιστούν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες ποιότητας της παρεχόμενης ΠΕΦ.

Γράφημα 1. Η Ελλάδα ανάμεσα στις χώρες που δεν έχουν πετύχει κανέναν από τους Ευρωπαϊκούς στόχους αναφορικά με την πρόσβαση στην ΠΕΦ



Sources: Eurostat — EU-SILC 2010.
Notes: 'Close to an objective' refers to countries that had around 25% of coverage for children under 3 (Finland) or around 80% coverage of children aged 3 to the mandatory school age (Austria, Ireland).

Το γράφημα (αντλήθηκε από το “European Commission: Report on childcare provision in the Member States and study on the gender pension gap”, 3/6/2013: <http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-13-490 en.htm>) έρχεται να επιβεβαιώσει και να επαληθεύσει τα όσα ήδη ειπώθηκαν. Συμπερασματικά λοιπόν, διαπιστώνει κανείς, με περισσή απογοήτευση ομολογουμένως, ότι η Ελλάδα δυστυχώς βρίσκεται στις χώρες όπου δεν έχει επιτευχθεί κανένας από τους δύο στόχους σχετικά με την πρόσβαση των παιδιών και τη συμμετοχή τους στην προσχολική εκπαίδευση. Είναι παρήγορο ότι σε συνάντησή του με το Δίκτυο Νηπιαγωγών το Μάρτιο του 2015 ο Αναπληρωτής Υπουργός Παιδείας, Τάσος Κουράκης, έθεσε ως μεσοπρόθεσμο στόχο την εξασφάλιση όλων των προϋποθέσεων για την συμπερίληψη όλων των προνηπίων.

6. Δείκτες που αφορούν την ποιότητα της ΠΕΦ στην Ελλάδα

Δείκτες 5 & 6: Επαγγελματική κατάρτιση παιδαγωγών και νηπιαγωγών

Ο δείκτης αυτός είναι ο μόνος που αριθμητικά, τουλάχιστον, παρουσιάζεται εναρμονισμένος με το στόχο, που είναι η τριτοβάθμια ή πανεπιστημιακή εκπαίδευση όσων εργάζονται στην προσχολική εκπαίδευση. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα οι εργαζόμενοι στην ΠΕΦ στην Ελλάδα είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Eurydice Report, 2014: 99).

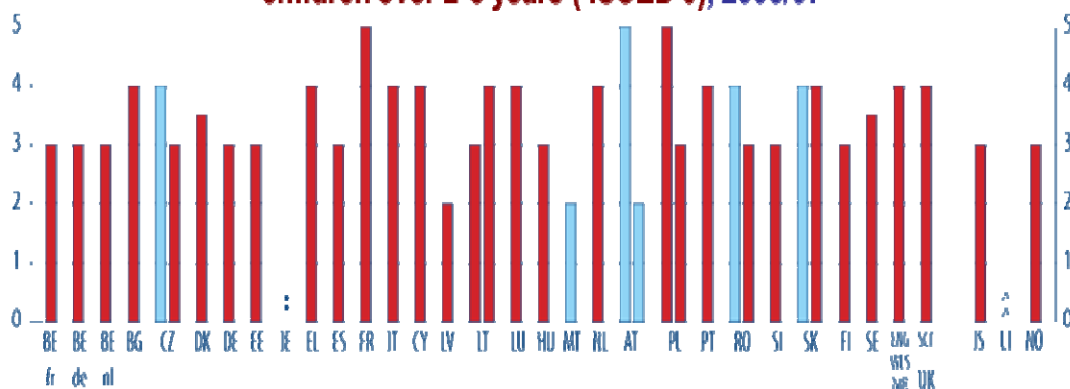
Ωστόσο:

α) οι δείκτες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αλληλένδετοι και αλληλεξαρτώμενοι παράγοντες. Η ποιότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ολοκλήρωση όλων των στόχων.

β) Προβληματίζει, μεταξύ άλλων, η αρχική κατάρτιση (πχ. πρακτική άσκηση φοιτητριών/ών), η επιμόρφωση των εν ενεργεία παιδαγωγών και νηπιαγωγών (για περισσότερα κοίτα: CoRe, 2011), η έλλειψη υποστήριξης από εξειδικευμένο προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργασιοθεραπευτές) και ο γραφειοκρατικός φόρτος για τις/τους προϊσταμένους των νηπιαγωγείων.

Γράφημα 2. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της ΠΕΦ

Level and minimum duration of initial education and training for staff working with children over 2-3 years (ISCED 0), 2006/07



(Ευρυδίκη, στοιχεία για το έτος 2006/07)

Δείκτης 7α: Αναλογία εκπαιδευτικού/παιδιών 1:15 (για τα νηπιαγωγεία)

Ένας από τους παράγοντες που το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συνδέει με την υψηλή ποιότητα της ΠΕΦ είναι η αναλογία παιδιών και προσωπικού: Συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται ότι «η συμμετοχή σε υψηλής ποιότητας ΠΕΦ, με ιδιαίτερα εξειδικευμένο προσωπικό και επαρκή αναλογία παιδιών-προσωπικού, παράγει θετικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά και έχει υψηλότερα οφέλη για τα πλέον μειονεκτούντα». (Συμβούλιο της ΕΕ, 2010: 5)

Επιπροσθέτως, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη διαπιστώνει ότι «η έρευνα δείχνει ότι η αναλογία 15:1 στα νηπιαγωγεία είναι ένα ανώτατο όριο για τα παιδιά κάτω των πέντε ετών ... και ότι για περισσότερη εξατομικευμένη προσοχή, οι χαμηλότερες αναλογίες είναι πιο κατάλληλες» (OECD, 2004:59).

Η αναλογία αυτή υιοθετείται και προτείνεται ως η μέγιστη δυνατή και από άλλους διεθνείς οργανισμούς όπως: Education International (2010), ο National Association for the Education of Young Children (NAEYC: 2005), ενώ συγχρόνως αποτελεί στόχο διεκδίκησης για τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (745/15-2-2012).

Αντιστοίχως, η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ILO, 2013:40) φαίνεται να είναι ακόμη πιο διεκδικητική αναφορικά με το δείκτη αυτό προτείνοντας την αναλογία νηπιαγωγού/παιδιών 1:10 και ως μέγιστο αριθμό μαθητών ανά τμήμα νηπιαγωγείου το 20, με δύο νηπιαγωγούς.

Για άλλη μια φορά όμως σε αντίθεση με τα παραπάνω διαπιστώνει κανείς ότι στην Ελλάδα η κατάσταση προσδιορίζεται διαφορετικά:

α) «Ο αριθμός των νηπίων ανά Νηπιαγωγό ορίζεται στα 25 νήπια» (ΚΥΑ, 2006)

β) «Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ο αριθμός των μαθητών στα δημοτικά σχολεία και των νηπίων στα νηπιαγωγεία δύναται με απόφαση του οικείου Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υπερβαίνει κατά 10% την αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο και νηπίων ανά νηπιαγωγό, όπως αυτή ορίζεται στις ως άνω ΚΥΑ» (ΚΥΑ, 2013)

Λαμβάνοντας υπόψη σχετικές έρευνες που σημειώνουν ότι η αναλογία εκπαιδευτικού/παιδιών σχετίζεται τόσο με τα μαθησιακά αποτελέσματα (OECD: Starting Strong III, 2012: 18), εφόσον επιτρέπει την εξατομικευμένη προσοχή και τη συχνότερη αλληλεπίδραση (NAEYC, 2005), όσο και με την ασφάλεια, αφού ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεριμνά για ένα μικρότερο αριθμό παιδιών, αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι σχετικές πρόνοιες που ισχύουν στην Ελλάδα θα πρέπει να τύχουν άμεσης αναθεώρησης.

Δείκτης 7β: Ασφαλές, ενθαρρυντικό, πλούσιο σε ερεθίσματα και δυνατότητες για παιχνίδι και εξερεύνηση περιβάλλον

Στο ερώτημα εκπαιδευτικών, γονέων, επιστημόνων, κ.α. αναφορικά με το ποιο περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί «ασφαλές, ενθαρρυντικό και πλούσιο» η απάντηση που θα μπορούσε να δοθεί μπορεί να αναζητηθεί στους Στόχους 30-32 που περιλαμβάνονται στο European Commission Network on Childcare (1996:33).

Συγκεκριμένα, συστήνονται τα παρακάτω:

«-εσωτερικός χώρος τουλάχιστον 6 τ.μ. για κάθε παιδί κάτω των τριών ετών και τουλάχιστον 4 τ.μ. για κάθε παιδί 3-6 ετών (εξαιρουμένης της αποθήκης και των διαδρόμων)

- άμεση πρόσβαση σε εξωτερικό χώρο τουλάχιστον 6 τ.μ. ανά παιδί
- ένα επιπλέον 5% του εσωτερικού χώρου για χρήση από ενήλικες.»

Φυσικά, όπως κι με προηγούμενους δείκτες, στην Ελλάδα η πρόβλεψη είναι 2 τ.μ. εσωτερικού χώρου ανά παιδί (Προεδρικό Διάταγμα 71/ 1988 & Υπουργική Απόφαση 8185/2474/1991 – Εφημερίδα της Κυβέρνησης 360,τ.Α’).

Αναφορικά με το ζήτημα αυτό η Ελληνική Επιτροπή της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (ΟΜΕΡ) διαπίστωνε σε ψήφισμά της το 2008: «Οι σημαντικές ελλείψεις στους χώρους των νηπιαγωγείων εκτός από τα προβλήματα ασφάλειας και υγείας, δυσχεραίνουν, αν δεν αναστέλλουν, το παιδαγωγικό έργο που καλούνται να επιτελέσουν οι νηπιαγωγοί, και υποβαθμίζουν τη συνεισφορά και το ρόλο της προσχολικής αγωγής.»

Επιπλέον, ο Επίτροπος για τα Δικαιώματα του Παιδιού σημειώνει:

«Αρκετά σχολεία στην ελληνική επικράτεια εξακολουθούν να στεγάζονται σε παλαιά κτίρια, σε προκατασκευασμένες αίθουσες («κοντέινερ») ή να διαθέτουν ανεπαρκείς προαύλιους χώρους, με αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ασφάλεια των μαθητών.

Κατά το τελευταίο διάστημα διαπιστώνονται επίσης λειτουργικά προβλήματα λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης ή καθυστερήσεων, γεγονός που οδηγεί κατά περιόδους σε σοβαρές ελλείψεις στη συντήρηση, θέρμανση και στην προμήθεια αναγκαίων αναλώσιμων ειδών.» (Επίτροπος για τα Δικαιώματα του Παιδιού 2012: 16)

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι φαίνεται να υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα σε όσα προβλέπονται και προτείνονται αναφορικά με αυτόν το δείκτη και τις υπάρχουσες δομές των ελληνικών σχολείων. Η κτηριακή υποδομή των σύγχρονων νηπιαγωγείων δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική (ενδ. Βρύνας, 2010). Οι προβλέψεις του ΟΣΚ (2008) δεν εφαρμόζονται στην πράξη, παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις και η γενικότερη εικόνα πολλών νηπιαγωγείων δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί θλιβερή και επικίνδυνη για την ασφάλεια των παιδιών.

Δείκτης 8: 1% του ΑΕΠ (Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν) επενδύεται στην ΠΕΦ

Σε σχετική ερώτηση (E-004685-13) στις 26 Απριλίου 2013 για το «συγκριτικό επίπεδο δημόσιων δαπανών για την προσχολική εκπαίδευση μεταξύ των κρατών μελών» ο Γιώργος Παπανικολάου, Ευρωβουλευτής ΝΔ – ΑΚ, έλαβε από την Επίτροπο Παιδείας της ΕΕ, κα Ανδρούλλα Βασιλείου, την εξής απάντηση: «Τα στοιχεία για την Ελλάδα δεν έχουν επικαιροποιηθεί τα τελευταία χρόνια».

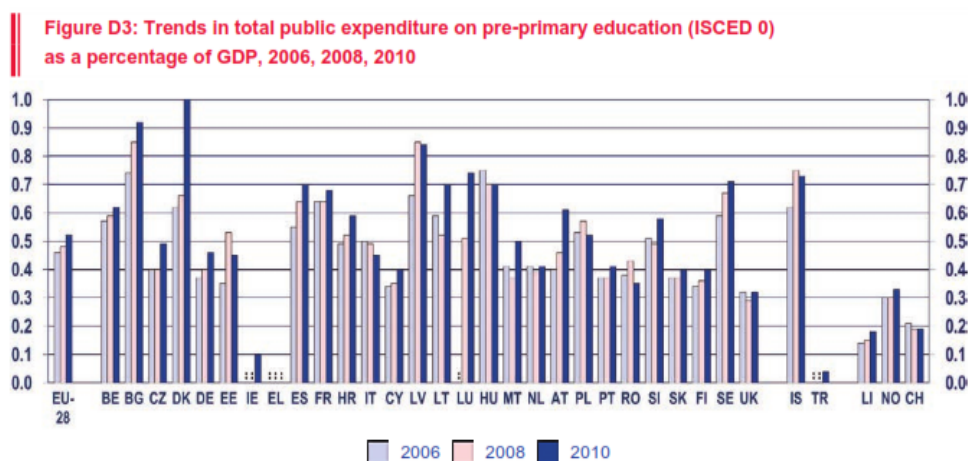
Πράγματι στην παραπομπή της Επιτροπής (<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do;jsessionid=9ea7d07e30d89eb2fd185bb4c478847d830f3057473.e340aN8Pc3mMc40Lc3aMaNyTbx0Pe0>) διαπιστώνεται ότι η Ελλάδα δεν αποστέλλει τα σχετικά στοιχεία από το 2004, όπου η Ελλάδα εμφανίζεται να αποκλίνει σημαντικά από όλες τις άλλες ομάδες κρατών και μάλιστα να εμφανίζει μείωση μεταξύ των ετών 2002 και 2004 σε αντίθεση με οποιαδήποτε άλλη ομάδα.

Γράφημα 3. Eurostat: Δημόσιες επενδύσεις στην προσχολική εκπαίδευση (ISCED 0)

GEO/TIME	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
European Union (28 countries)	0.50	0.49	0.49	0.49	:	:	:	:	0.56	0.57
European Union (27 countries)	0.50	0.49	0.49	0.49	0.50	0.50	0.51	0.55	0.56	0.57
European Union (25 countries)	:	:	:	:	0.50	0.49	0.50	0.54	0.55	0.56
Euro area (18 countries)	0.49	0.49	0.49	0.49	:	:	:	:	0.57	0.56
Euro area (17 countries)	0.49	0.49	0.49	0.49	:	:	:	:	0.57	0.56
Euro area (15 countries)	0.49	0.49	0.49	0.49	0.50	0.50	0.52	0.56	0.57	0.56
Euro area (13 countries)	0.49	0.49	0.49	0.49	0.50	0.50	0.52	0.56	0.57	0.56
Greece	0.17	0.11	0.11	:	:	:	:	:	:	:

Στην πλέον πρόσφατη επισκόπηση (Eurymdice Report, 2014:80), η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα για την οποία δεν αναγράφονται τα σχετικά στοιχεία.

Γράφημα 4. Ευρυδική 2014



	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
2010	0.52	0.62	0.92	0.49	1.01	0.46	0.45	0.10	:	0.70	0.68	0.59	0.45	0.40	0.84	0.70	0.74
2008	0.48	0.59	0.85	0.40	0.66	0.40	0.53	:	:	0.64	0.64	0.52	0.49	0.35	0.85	0.52	0.51
2006	0.46	0.57	0.74	0.40	0.62	0.37	0.35	:	:	0.55	0.64	0.49	0.50	0.34	0.66	0.59	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	TR	LI	NO	CH
2010	0.70	0.50	0.41	0.61	0.52	0.41	0.35	0.58	0.40	0.40	0.71	0.32	0.73	0.04	0.18	0.33	0.19
2008	0.70	0.37	0.39	0.46	0.57	0.37	0.43	0.49	0.37	0.36	0.67	0.29	0.75	:	0.15	0.30	0.19
2006	0.75	0.41	0.41	0.40	0.53	0.37	0.38	0.51	0.37	0.34	0.59	0.32	0.62	:	0.14	0.30	0.21

Source: Eurostat, UOE and National Accounts, February 2014.

Επιπροσθέτως, το Τμήμα Παιδείας του κόμματος της τότε (2012) αξιωματικής αντιπολίτευσης έρχεται να επαληθεύσει τους λόγους μη επικαιροποίησης των στοιχείων από μέρους της ελληνικής πολιτικής ηγεσίας, υποστηρίζοντας με ανακοίνωσή του στις 12.11.2012 πως στον προϋπολογισμό του 2013 οι συνολικές δαπάνες για την εκπαίδευση ανήλθαν στο 2.51% και **για την ΠΕΦ είναι λιγότερες από το 0.1% του ΑΕΠ**. Αν αυτό είναι αληθές, διαπιστώνει κανείς ότι η Ελλάδα παρουσιάζει τις μικρότερες δαπάνες για την ΠΕΦ από όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Γεννάται εύλογα το ερώτημα:

Γιατί, σε αντίθεση με άλλες συστάσεις Ευρωπαϊκών ή Διεθνών Οργανισμών, οι συστάσεις για την ποιοτική ΠΕΦ δε γίνονται σεβαστές, και μάλιστα κατά προτεραιότητα, από την ελληνική κυβέρνηση, αφού έχει αποδειχτεί πως **«τα οφέλη μιας υψηλής ποιότητας ΠΕΦ είναι ευρείας κλίμακας: κοινωνικά, οικονομικά, και εκπαιδευτικά.»** [COM(2011) 66: 17.2.2011];

7. Συζήτηση

Πιστεύουμε ότι στα νηπιαγωγεία καθρεφτίζεται με τη μεγαλύτερη δυνατή ενάργεια ο πολιτισμός, η ποιότητα των κατακτήσεών της και το όραμα μιας κοινωνίας για το μέλλον της, που δεν είναι άλλο παρά οι μικροί πολίτες της. Αρνούμαστε να δεχτούμε ότι η κατάσταση των νηπιαγωγείων έτσι όπως είναι σήμερα στην Ελλάδα εκφράζει τους πόθους, τα οράματα και τις επιθυμίες των πολιτών της. Απεναντίας πιστεύουμε ότι είναι «μία από τις βασικότερες δομικές αιτίες της κρίσης που βιώνουμε σήμερα» (Αρβανιτόπουλος, πρώην Υπουργός Παιδείας, 8/5/2014) και για το λόγο αυτό, εάν δοθεί η προτεραιότητα που δικαιούται, θα συμβάλει στην έξοδο από την κρίση, εξασφαλίζοντας κοινωνική συνοχή, αειφόρα και δίκαιη κοινωνική ανάπτυξη και θα εξασφαλίσει το καλύτερο δυνατό ξεκίνημα για ΟΛΑ τα παιδιά που ζουν στη χώρα μας.

Ευελπιστούμε ότι στη δική μας φωνή και προσπάθεια θα προστεθούν πολλές άλλες ακόμη, που θα κάνουν το αυτονόητο, για τις Ευρωπαϊκές χώρες τουλάχιστον, πραγματικότητα.

Για τα παιδιά μας, για τους αυριανούς πολίτες, για το μέλλον μας.

«Το πραγματικό μέτρο της θέσης μιας χώρας είναι το πόσο καλά φροντίζει για τα παιδιά της: για την υγεία και την ασφάλειά τους, την υλική ασφάλεια τους, την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση τους και την αίσθηση τους ότι αγαπιούνται και εκτιμώνται από τις οικογένειες και τις κοινωνίες που ζουν» (UNICEF, 2007:1).

Ποιος μπορεί να διαφωνήσει ότι «το μέλλον ανήκει σε εκείνες τις χώρες που επενδύουν με σύνεση στα παιδιά τους, ενώ η αποτυχία να το πράξουν υπονομεύει την κοινωνική και οικονομική πρόοδο; **Η ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για κάθε ανάπτυξη**» (USA Government Action Plan on Children in Adversity (2012:1).

8. Περιορισμοί

Η παρούσα επισκόπηση εστίασε στην πρόσβαση και στην ποιότητα στην ΠΕΦ στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα στα νηπιαγωγεία. Δυστυχώς δεν κατέστη εφικτό να βρεθούν αναλυτικά στοιχεία που αφορούν τους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Επίσης, δεν περιλαμβάνονται στοιχεία που αφορούν την ενίσχυση της οικογένειας (π.χ. γονεϊκή άδεια), την υγεία των παιδιών, τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο φτώχειας ή αποκλεισμού (το ποσοστό των οποίων είναι 33,2 % (Eurydice Report, 2014: 17) σημαντικά υψηλότερο από το μέσο όρο της ΕΕ), την υπογεννητικότητα (όπου επίσης η Ελλάδα εμφανίζεται στην ομάδα των χωρών που πλήττεται ιδιαίτερα (Eurydice Report, 2014: 23), τα

ποσοστά ανεργίας των νέων και τη μετανάστευση. Οι δείκτες αυτοί, συμπληρωματικά με όσους αναφέρθηκαν, θα πρέπει να εγείρουν τον προβληματισμό μας και να μας κινητοποιήσουν, ώστε να διεκδικήσουμε για τα παιδιά μας το καλύτερο δυνατό ξεκίνημα στη ζωή τους.

9. Προτάσεις

Τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και οι αλλαγές που πρέπει να σημειωθούν σε μεγάλο βαθμό θα μπορούσαν αν χαρακτηριστούν ρηξικέλευθα αλλά όχι ουτοπικά, προκειμένου να επιτευχθεί το ζητούμενο που δεν είναι άλλο παρά η βελτίωση της πρόσβασης και της ποιότητας της ΠΕΦ στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας.

Αρχής γενομένης, η Ελληνική Κυβέρνηση και οι αρμόδιες υπηρεσίες θα πρέπει να κινητοποιηθούν δημοσιοποιώντας τα σχετικά στοιχεία με την ΠΕΦ στην Ελλάδα.

Επιπλέον, η Ελληνική Κυβέρνηση θα πρέπει, λαμβάνοντας υπόψη της τα απογοητευτικά ως ώρας δεδομένα, να ηγηθεί ενός ουσιαστικού διαλόγου για τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού στρατηγικού σχεδίου για την Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις κοινωνικές ανάγκες και να εναρμονιστεί με τις συστάσεις των Διεθνών Οργανισμών και τις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει στην ΕΕ. Στο διάλογο αυτό η παρουσία και η ενεργητική συμμετοχή εκπροσώπων του ακαδημαϊκού δυναμικού της χώρας, οργανώσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων καθώς και εκπροσώπων από διεθνείς επιστημονικούς οργανισμούς θεωρείται επιτακτική καθώς η αξιοποίηση των κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους με τις όποιες συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ τους μπορούν να συνεισφέρουν τα μέγιστα στο σχεδιασμό και την οργάνωση, όχι μόνο μακρόπνοων αλλά ρεαλιστικών και άμεσα εφαρμόσιμων, στρατηγικών δράσεων για τη βελτίωση της ΠΕΦ στη χώρα μας.

Στο σχέδιο αυτό θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού (κοινωνικο-πολιτισμική, οικονομική, μορφωτική, κλπ) και η συνύπαρξή τους στο μικροεπίπεδο των σχολικών τάξεων έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνονται κατά προτεραιότητα πρόνοιες για τα παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Τα ενδιαφερόμενα μέρη θα πρέπει να φέρουν στο επίκεντρο του δημόσιου διαλόγου τη σημασία της ΠΕΦ στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (όπως διατείνονται όλα τα ευρωπαϊκά αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης), την κοινωνική δικαιοσύνη και την αειφόρα ανάπτυξη.

Ειδικότερα, ιδωμένη στο πλαίσιο της τρέχουσας οικονομικής συγκυρίας, η επένδυση στην ΠΕΦ θα πρέπει να αναδειχθεί από τα ενδιαφερόμενα μέρη ως ένα γεγονός που δεν είναι μόνο κοινωνικά δίκαιη, αλλά έχει πολλαπλά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη (ενδ. Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman & Elder, 2011) που την καθιστούν μια από τις σοφότερες και πιο αποδοτικές με οικονομικά κριτήρια επενδύσεις (ενδ. Calman & Tarr-Whelan, 2005). Άκρως εναρμονισμένη με την παραπάνω θέση η ρήση του βραβευμένου με Nobel Οικονομία (2000) James Heckman: **«Η έγκαιρη επένδυση στην πρώτη παιδική ηλικία μας επιτρέπει να διαμορφώσουμε το μέλλον. Η επένδυση αργότερα μας αναγκάζει απλώς να διορθώσουμε τις χαμένες ευκαιρίες του παρελθόντος»** (Heckman, 2011).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Andor, L. (2013). Επίτροπος αρμόδιος για την Απασχόληση, τις Κοινωνικές Υποθέσεις και την Κοινωνική Ένταξη. Απάντηση στην ερώτηση του βουλευτή της ΝΔ- ΛΚ Γεώργιο Παπανικολάου 25 October 2013 - E-009977/2013. Αντλήθηκε από: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getAllAnswers.do?reference=E-2013009977&language=EL#ref2>

Βασιλείου, Α. (2013). Απάντηση στο βουλευτή Γιώργο Παπανικολάου (ΝΔ-ΛΚ) 7 June 2013 (E-004685/2013) Subject: Investments in ECEC. Αντλήθηκε από: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getAllAnswers.do?reference=E-2013-004685&language=EL>

Βρύνας, Ν. (2010). Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου για πρόκληση ατυχημάτων σε σχολικό περιβάλλον. Μεταπτυχιακή εργασία: Τμήμα Ιατρικής, Παν. Κρήτης.

Calman, L. & Tarr-Whelan, L. (2005). *Early Childhood Education for All: A Wise Investment*. New York, NY: Legal Momentum.

CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. (2011). London: University of East London & University of Ghent.

Education International (2010). *Early Childhood Education: A Global Scenario*. Brussels: Education International.

Επίτροπος για τα Δικαιώματα του Παιδιού (2012). ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΥ ΟΗΕ. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ ΑΡΧΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (Ιούλιος 2003 - Δεκέμβριος 2011). Αντλήθηκε από: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/ek8esh-pros-thn-epitroph-dikaiwmatwn-toy-paidioy-toy-oh.pdf>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. P9 Eurydice. Αντλήθηκε από: <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο” [COM (2011) 66] Αντλήθηκε από: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EL:PDF>

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.

Eurydice Report (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

General Comment No. 7 (2005). UN Committee on the Rights of the Child on implementing child rights in early childhood. Geneva: UN.

Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, Spring 2011, 31-47.

- ILO (2013). *Policy guidelines on the promotion of decent work for early childhood education personnel*. Geneva: ILO.
- KYA (2006). Φ.3/898/97657/Γ1: Αριθμός νηπίων ανά Τμήμα στα Νηπιαγωγεία. ΦΕΚ 1507, τ.Β/ 13-10-2006, σελ. 20147-8
- KYA (2013) Τροποποίηση-συμπλήρωση των με αριθμ. πρωτ. Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 και Φ.3/898/97657/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ 1507, τ. Β' /13-10-2006) Κοινών Υπουργικών Αποφάσεων (Αθήνα, 16 -09-2013)
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2005). *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria: The Mark of Quality in Early Childhood Education*. Washington, DC: NAEYC.
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J. & Elder, L. K. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. Washington, DC: The World Bank.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Organization of Economic Co-operation and Development. (2004). *Canada: Country Note*. Paris: Directorate for Education, OECD. Αντλήθηκε από: <http://www.oecd.org/canada/33850725.pdf>
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2012). "Access to early childhood education". Στο *Education at a Glance 2012: Highlights*. OECD Publishing.
- OMEP (2012). *Open Appeal to Local, National, Regional and Global Leaders. Secure the World's Future: Prioritize Early Childhood Development, Education, and Care*.
- ΟΣΚ (2008). *Οδηγός Μελετών για τα διδακτήρια όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΣΚ.
- Penn, H. (2009). *EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: Key lessons from research for policy makers*. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts. European Commission. Αντλήθηκε από: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Proposal for a Quality Framework on ECEC: Report of the ET2020 Thematic Working Group on ECEC under the auspices of the European Commission (2014). Brussels: Eurydice.
- Συμβούλιο ΕΕ (2006). Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεληθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου, σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση και κατάρτιση ((2006/C 298/03). Αντλήθηκε από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.C .2006.298.01.0003.01.ELL>
- Συμβούλιο ΕΕ (2011). Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο (2011/C 175/03). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 15.6.2011: C 175/8.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2010). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11ης Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C135/ 26.5.2010

UNESCO (2011). ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Educational Programmes and related qualifications. Paris: OECD Pub.

UNICEF (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 7, 2007. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.

UNICEF (2014). Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2014 - Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά. Αθήνα: UNICEF. Αντλήθηκε από: <http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/children-in-greece-2014.pdf>

United States Government Action Plan on Children in Adversity. A Framework for International Assistance: 2012–2017. December 2012. Αντλήθηκε από: www.childreninadversity.gov/docs/default-source/default-document-library/apca.pdf?sfvrsn=2

Σημείωση 1:

Ο αγγλικός όρος “Early Childhood Education and Care – ECEC” μεταφράζεται στα ελληνικά ως «Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα – ΠΕΦ» κι όχι ως «Προσχολική Εκπαίδευση και Μέριμνα» που αναγράφεται στο πρόγραμμα του Συνεδρίου (http://dipe-dytik.att.sch.gr/john/ECEC_programma.pdf). Τεκμηρίωση: α) Ευρωπαϊκή Επιτροπή [Βρυξέλλες, 17.2.2011: COM(2011) 66] Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο, β) Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (15.6.2011, σελίδες C 175/8-10). Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο(2011/C 175/03), γ) Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (Μάιος 2013). ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Β: ΔΙΑΡΘΡΩΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ - ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ - ΜΕΛΕΤΗ: ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ. IP/B/CULT/FWC/2010-001/LOT2/C1/SC3: PE 495.867. Επίσης ο όρος Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα χρησιμοποιείται σε όλες τις επερωτήσεις που μπορεί κανείς εύκολα να δει στην ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου: <http://www.europarl.europa.eu>

Σημείωση 2:

Η αύξηση των εργαζομένων ανδρών στην ΠΕΦ αναφέρεται ρητά και στις συστάσεις της Επιτροπής των Μονίμων Αντιπροσώπων προς το Συμβούλιο της Ευρώπης (Βρυξέλλες, 6 Μαΐου 2011, 9424/11: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EL&f=ST%209424%202011%20INIT>)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

UNICEF (2008). The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Report Card 8. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. (http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf)

Μετάφραση στα ελληνικά: Νεκτάριος Στελλάκης: Περιφερειακός Αντιπρόεδρος Ευρώπης της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (OMEP)

	Πολιτικό πλαίσιο
1	Γονική άδεια ενός έτους με αποδοχές στο 50 % του μισθού
2	Εθνικό σχέδιο με προτεραιότητα για τις μη προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες
	Πρόσβαση
3	Επιδοτούμενες υπηρεσίες φροντίδας για το 25 % των παιδιών κάτω των 3
4	Επιδοτούμενες υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης για το 80 % των παιδιών από 4 ετών
	Ποιότητα
5	Το 80 % του προσωπικού που εργάζεται στην ΠΕΦ θα πρέπει να έχει ειδική εκπαίδευση
6	Το 50 % του προσωπικού που εργάζεται στην ΠΕΦ θα πρέπει να έχει τριτοβάθμια εκπαίδευση
7	Η αναλογία προσωπικού/παιδιών δεν θα πρέπει να υπερβαίνει το 1:15 «σε ένα ασφαλές, συνεκτικό, ευαίσθητο, ενθαρρυντικό και επιβραβευτικό περιβάλλον» (σελίδα 23)
8	1% του ΑΕΠ (Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν) επενδύεται στην ΠΕΦ
	Υποστηρικτικό περιβάλλον
9	Το ποσοστό της παιδικής φτώχειας θα πρέπει να είναι κάτω του 10%
10	Καθολική πρόσβαση στις βασικές υπηρεσίες υγείας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Στόχοι για την ποιότητα των υπηρεσιών που απευθύνονται σε μικρά παιδιά (έως 5 ετών)

Μετάφραση στα ελληνικά: Νεκτάριος Στελλάκης: Περιφερειακός Αντιπρόεδρος Ευρώπης της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (OMEP)

Οι στόχοι αυτοί έχουν αναπτυχθεί από το European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities of Men and Women: Proposals for a Ten Year Action Programme (1996), το οποίο μπορεί να αναζητηθεί στην ιστοσελίδα: http://www.eurochild.org/fileadmin/user_upload/files/thematic_priorities/Yearly_years/EC_Childcare_Network_Quality_Targets_in_Services_for_Young_Children_1996.pdf

Επίσης, συμπεριλαμβάνονται στο “Early Childhood Education and Care Services in the European Union Countries: Proceedings of the ChildONEurope Seminar and integrated review. (2010). Istituto degli Innocenti di Firenze. (σελίδες 81-84)], που μπορεί να αναζητηθεί στην ιστοσελίδα: http://www.childoneurope.org/issues/publications/ECEC_Report_rev.pdf

Πολιτικό πλαίσιο

ΣΤΟΧΟΣ 1: Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να αξιοποιούν τη γνώμη των ειδικών και την κοινή γνώμη ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν μια δημόσια και συνεκτική θέση για τις υπηρεσίες φροντίδας και εκπαίδευσης των μικρών παιδιών 0-6 ετών, στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα, σε εθνικό και σε περιφερειακό / τοπικό επίπεδο. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να καθορίζει τις αρχές, να προσδιορίζει τους στόχους και να καθορίζει τις προτεραιότητες, καθώς και να εξηγεί πώς οι πρωτοβουλίες αυτές θα συντονίζονται μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών.

ΣΤΟΧΟΣ 2: Σε εθνικό επίπεδο θα πρέπει να οριστεί μια υπηρεσία που θα αναλάβει την ευθύνη για την εφαρμογή της πολιτικής, είτε απευθείας είτε μέσω ενός οργανισμού· σε περιφερειακό / τοπικό επίπεδο, θα πρέπει να υπάρχει μια παρόμοια υπηρεσία, είτε οι υπηρεσίες προσφέρονται απευθείας από την περιφερειακή / τοπική αρχή είτε ανατίθενται σε άλλους παρόχους.

ΣΤΟΧΟΣ 3: Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να καταρτίσουν ένα πρόγραμμα για την εφαρμογή της πολιτικής που θα περιγράφει τις στρατηγικές για την εφαρμογή της, θα θέτει τους στόχους και θα καθορίζει τους πόρους. Σε περιφερειακό / τοπικό επίπεδο, η υπηρεσία ή ο αρμόδιος οργανισμός θα πρέπει κατά παρόμοιο τρόπο να καταρτίσει πρόγραμμα για την εφαρμογή της πολιτικής και την ανάπτυξη της πρακτικής.

ΣΤΟΧΟΣ 4: Πρέπει να δημιουργηθεί το νομοθετικό πλαίσιο για να εξασφαλιστεί ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν πλήρως εντός καθορισμένων χρονικών ορίων και ότι θα επανεξετάζονται τακτικά. Το νομοθετικό πλαίσιο πρέπει να περιγράφει τις αρμοδιότητες των περιφερειακών ή/και τοπικών οργάνων στην εκπλήρωση των στόχων.

ΣΤΟΧΟΣ 5: Η κυβερνητική υπηρεσία ή οργανισμός που είναι υπεύθυνος σε εθνικό επίπεδο, θα πρέπει να δημιουργήσει μια υποδομή, με παράλληλες δομές σε τοπικό επίπεδο, για το σχεδιασμό, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση, την υποστήριξη, την κατάρτιση, την έρευνα και την ανάπτυξη των υπηρεσιών.

ΣΤΟΧΟΣ 6: Το σύστημα σχεδιασμού και παρακολούθησης πρέπει να περιλαμβάνει μετρήσεις που αφορούν την προσφορά, τη ζήτηση και χρειάζεται να καλύπτει όλες τις υπηρεσίες για μικρά παιδιά, σε εθνικό, περιφερειακό ή/και τοπικό επίπεδο.

Οικονομικοί στόχοι

ΣΤΟΧΟΣ 7: Οι Δημόσιες δαπάνες που αφορούν τις υπηρεσίες για μικρά παιδιά (στην περίπτωση αυτή ορίζονται ως παιδιά ηλικίας 5 ετών και κάτω) δεν πρέπει να είναι μικρότερη από 1% του ΑΕΠ, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που καθορίζονται για τις υπηρεσίες, τόσο για τα παιδιά κάτω των τριών ετών όσο και αυτά άνω των τριών.

ΣΤΟΧΟΣ 8: Ένα μέρος αυτού του προϋπολογισμού θα πρέπει να διατίθεται για την ανάπτυξη της υποδομής των παρεχομένων υπηρεσιών. Θα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον 5% δαπάνες για τις υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής, συμπεριλαμβανομένης της συνεχούς ή ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και τουλάχιστον 1% για την έρευνα και την παρακολούθηση.

ΣΤΟΧΟΣ 9: Θα πρέπει να υπάρχει ένα πρόγραμμα δαπανών για ανοικοδόμηση και ανακαινίσεις που συνδέονται με τους στόχους που αφορούν το περιβάλλον και την υγεία.

ΣΤΟΧΟΣ 10: Σε περίπτωση που οι γονείς πληρώνουν για υπηρεσίες που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, τα έξοδα δεν πρέπει να υπερβαίνουν, και μπορεί κάλλιστα να είναι μικρότερο από, το 15% του καθαρού μηνιαίου εισοδήματος των νοικοκυριών. Τα τέλη θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το κατά κεφαλήν εισόδημα, το μέγεθος της οικογένειας και άλλες σχετικές παραμέτρους.

Στόχοι για τα είδη των υπηρεσιών

ΣΤΟΧΟΣ 11: Χρηματοδοτούμενες από το δημόσιο υπηρεσίες θα πρέπει να παρέχουν πλήρεις θέσεις για:

- τουλάχιστον το 90% των παιδιών ηλικίας 3-6 ετών, και (έχει αναθεωρηθεί στο 95%)
- τουλάχιστον το 15% των παιδιών κάτω των τριών ετών. (έχει αναθεωρηθεί στο 33%)

ΣΤΟΧΟΣ 12: Οι υπηρεσίες θα πρέπει να προσφέρουν ευελιξία ως προς το χρόνο εργασίας και συμμετοχής συμπεριλαμβανομένης της κάλυψης των ωρών εργασίας και της διάρκειας του έτους εργασίας, αν οι γονείς το απαιτούν.

ΣΤΟΧΟΣ 13: Θα πρέπει να υπάρχει μια σειρά από υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στις επιλογές των γονέων.

ΣΤΟΧΟΣ 14: Όλες οι υπηρεσίες θα πρέπει να υποστηρίζουν θετικά την αξία της διαφορετικότητας και να περιλαμβάνουν μέριμνα για τα παιδιά και τους ενήλικες τέτοια που να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει τη διαφορετικότητα της γλώσσας, της εθνικότητας, της θρησκείας, του φύλου και της αναπηρίας, και να θέτει σε αμφισβήτηση τα στερεότυπα.

ΣΤΟΧΟΣ 15: Όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν δικαίωμα πρόσβασης στις ίδιες υπηρεσίες όπως τα άλλα παιδιά με κατάλληλη βοήθεια από το προσωπικό και εξειδικευμένη βοήθεια.

Εκπαίδευση

ΣΤΟΧΟΣ 16: Όλες οι υπηρεσίες για μικρά παιδιά 0-6 είτε στο δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα θα πρέπει να έχουν συνεκτικές αξίες και στόχους, συμπεριλαμβανομένης μιας δηλωμένης ρητά εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

ΣΤΟΧΟΣ 17: Η εκπαιδευτική φιλοσοφία θα πρέπει να αντλείται και να αναπτύσσεται από τους γονείς, το προσωπικό και άλλες ενδιαφερόμενες ομάδες.

ΣΤΟΧΟΣ 18: Η εκπαιδευτική φιλοσοφία πρέπει να είναι ευρεία και να περιλαμβάνει την προώθηση, μεταξύ άλλων:

- της αυτονομίας του παιδιού και την ανάπτυξη της ταυτότητας
- των ευχάριστων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων
- του ζωηρού ενδιαφέροντος για μάθηση
- της γλωσσικής και προφορικής ανάπτυξης συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής ποικιλίας
- των μαθηματικών, βιολογικών, επιστημονικών, τεχνικών και περιβαλλοντικών εννοιών

- της μουσικής έκφρασης και των αισθητικών δεξιοτήτων
- του δράματος, του κουκλοθεάτρου και της παντομίμας
- του μυϊκού συντονισμού και του ελέγχου του σώματος
- της υγείας, της υγιεινής, και της υγιεινής διατροφής
- της ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας.

ΣΤΟΧΟΣ 19: Ο τρόπος με τον οποίο η εκπαιδευτική φιλοσοφία τίθεται σε εφαρμογή θα πρέπει να δηλώνεται ρητά. Οι υπηρεσίες πρέπει να έχουν ένα πρόγραμμα οργάνωσης το οποίο να καλύπτει όλες τις δραστηριότητές τους, συμπεριλαμβανομένων της παιδαγωγικής προσέγγισης, της ανάπτυξης του προσωπικού, της ομαδοποίησης των παιδιών, της επαγγελματικής κατάρτισης για το προσωπικό, της χρήση του χώρου, και του τρόπου με τον οποίο οι οικονομικοί πόροι χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή του προγράμματος.

ΣΤΟΧΟΣ 20: Το περιβάλλον της εκπαίδευσης και της μάθησης θα πρέπει να αντικατοπτρίζει και να δίνει αξία στην οικογένεια κάθε παιδιού, την πατρίδα, τη γλώσσα, την πολιτιστική κληρονομιά, τις πεποιθήσεις, τη θρησκεία και το φύλο.

Αναλογία προσωπικού - παιδιών

ΣΤΟΧΟΣ 21: Οι αναλογίες προσωπικού παιδιών θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τους στόχους της υπηρεσίας και το ευρύτερο πλαίσιο τους και να συνδέονται άμεσα με την ηλικία και το μέγεθος της ομάδας. Θα πρέπει να είναι μικρότερες από, αλλά δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από:

- 1 ενήλικας: 4 παιδιά κάτω των 12 μηνών
- 1 ενήλικας: 6 παιδιά ηλικίας 12-23 μηνών
- 1 ενήλικας: 8 παιδιά ηλικίας 24-35 μηνών
- 1 ενήλικας: 15 παιδιά ηλικίας 36-71 μηνών.

Η αναλογία σε οικογενειακή ημερήσια φροντίδα δεν πρέπει να είναι μικρότερη από 1 ενήλικα: 4 παιδιά ηλικίας πριν την υποχρεωτική (δημοτική) σχολική φοίτηση, και σε αυτή την αναλογία θα πρέπει να περιλαμβάνονται τα παιδιά της οικογένειας του φροντιστή.

ΣΤΟΧΟΣ 22: Τουλάχιστον το ένα δέκατο της εβδομαδιαίας εργασίας θα πρέπει να διατίθεται για προετοιμασία και συνεχή επιμόρφωση και ο εκπαιδευτικός να μη βρίσκεται σε επαφή με τα παιδιά.

ΣΤΟΧΟΣ 23: Προκειμένου να διατηρούνται οι αναλογίες θα πρέπει να υπάρχει πάντα επαρκές προσωπικό αντικατάστασης.

ΣΤΟΧΟΣ 24: Για τη διοικητική ή τη βοηθητική εργασία καθώς και για την υποδοχή ή αποχώρηση των παιδιών θα πρέπει να προβλέπεται ειδικός χρόνος για το προσωπικό, πέρα από τις ώρες που περνά με τα παιδιά.

Απασχόληση και κατάρτιση του προσωπικού

ΣΤΟΧΟΣ 25: Το ειδικευμένο προσωπικό που απασχολείται στον τομέα των υπηρεσιών θα πρέπει να αμείβεται όχι λιγότερο από το συμφωνημένο μισθό σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, το οποίο για το προσωπικό που είναι πλήρως εκπαιδευμένο θα πρέπει να είναι ανάλογο με εκείνο των δασκάλων.

ΣΤΟΧΟΣ 26: Τουλάχιστον το 60% του προσωπικού που ασχολείται άμεσα με τα παιδιά πρέπει να έχει εκπαίδευση τουλάχιστον τριών ετών σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποία να περιλαμβάνει τόσο τη θεωρία όσο και την πρακτική της παιδαγωγικής και της ανάπτυξης του παιδιού. Το σύνολο της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι εξειδικευμένο (modular). Όλο το προσωπικό στον τομέα των υπηρεσιών (τόσο της συλλογικής όσο και της οικογενειακής ημερήσιας φροντίδας), οι οποίοι δεν έχουν εκπαιδευτεί σε αυτό το επίπεδο θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα της πρόσβασης σε εξειδικευμένη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

ΣΤΟΧΟΣ 27: Όλο το προσωπικό των υπηρεσιών που ασχολούνται με τα παιδιά (τόσο σε συλλογικό και οικογενειακής ημερήσιας φροντίδας) θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα της συνεχούς κατάρτισης εντός της υπηρεσίας.

ΣΤΟΧΟΣ 28: Όλο το προσωπικό είτε στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα πρέπει να έχει το δικαίωμα στη συνδικαλιστική δράση.

ΣΤΟΧΟΣ 29: 20% του προσωπικού στο σύνολο των υπηρεσιών θα πρέπει να είναι άνδρες.

Περιβάλλον και υγεία

ΣΤΟΧΟΣ 30: Όλες οι υπηρεσίες, είτε στον ιδιωτικό είτε στο δημόσιο τομέα, θα πρέπει να πληρούν τις εθνικές και τοπικές προδιαγραφές υγείας και ασφάλειας.

ΣΤΟΧΟΣ 31: Ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος και η χωροταξική οργάνωσή του, συμπεριλαμβανομένης της διάταξης των κτιρίων, της επίπλωσης και του εξοπλισμού θα πρέπει να αντανακλά την εκπαιδευτική φιλοσοφία της υπηρεσίας και να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των γονέων, του προσωπικού και των άλλων ενδιαφερομένων μερών.

ΣΤΟΧΟΣ 32: Θα πρέπει να υπάρχει επαρκής χώρος, εσωτερικός και εξωτερικός, για να μπορούν τα παιδιά να παίζουν, να κοιμούνται και να χρησιμοποιούν τις εγκαταστάσεις μπάνιου, ο οποίος να καλύπτει τις ανάγκες των γονέων και του προσωπικού. Αυτό σημαίνει:

- εσωτερικός χώρος τουλάχιστον 6 τετραγωνικά μέτρα για κάθε παιδί κάτω των τριών ετών και τουλάχιστον 4 τετραγωνικά μέτρα για κάθε παιδί 3-6 ετών (εξαιρούνται οι χώροι αποθήκευσης, οι διάδρομοι και οι άλλοι βοηθητικοί χώροι)
- άμεση πρόσβαση σε εξωτερικά χώρο τουλάχιστον 6 τετραγωνικά μέτρα ανά παιδί
- ένα επιπλέον 5% του εσωτερικού χώρου για χρήση από ενήλικες.

ΣΤΟΧΟΣ 33: Οι εγκαταστάσεις θα πρέπει να διαθέτουν χώρους παρασκευής φαγητού και η παρεχόμενη τροφή να είναι διατροφικά και πολιτισμικά κατάλληλη.

Στόχοι για τους γονείς και την κοινότητα

ΣΤΟΧΟΣ 34: Οι γονείς είναι συνεργάτες και συμμετέχουν ενεργά στις υπηρεσίες. Ως εκ τούτου έχουν το δικαίωμα να δίνουν και να λαμβάνουν πληροφορίες καθώς και το δικαίωμα να εκφράσουν τις

απόψεις τους με επίσημο ή ανεπίσημο τρόπο. Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων των υπηρεσιών θα πρέπει να είναι πλήρως συμμετοχικές, να συμπεριλαμβάνουν τους γονείς, όλο το προσωπικό, και, όπου είναι δυνατόν, τα παιδιά.

ΣΤΟΧΟΣ 35: Οι υπηρεσίες πρέπει να έχουν επίσημους και ανεπίσημους δεσμούς με την τοπική κοινότητα ή κοινότητες καθώς και με την περιοχή.

ΣΤΟΧΟΣ 36: Οι υπηρεσίες θα πρέπει να υιοθετήσουν επαγγελματικές διαδικασίες τέτοιες που να τονίζουν τη σημασία της πρόσληψης εργαζομένων οι οποίοι αντικατοπτρίζουν την εθνική ποικιλομορφία της τοπικής κοινότητας.

Στόχοι επίδοσης

ΣΤΟΧΟΣ 37: Οι υπηρεσίες θα πρέπει να δείχνουν πώς εκπληρώνουν τους σκοπούς και τους στόχους τους και πώς αξιοποιούν τον προϋπολογισμό τους μέσω μιας ετήσιας έκθεσης ή με άλλα μέσα.

ΣΤΟΧΟΣ 38: Η πρόοδος όλων των παιδιών θα πρέπει να αξιολογείται τακτικά.

ΣΤΟΧΟΣ 39: Οι απόψεις των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης.

ΣΤΟΧΟΣ 40: Το προσωπικό πρέπει να αξιολογεί τακτικά τις επιδόσεις του, χρησιμοποιώντας τόσο αντικειμενικές μεθόδους αξιολόγησης



O.M.E.P.