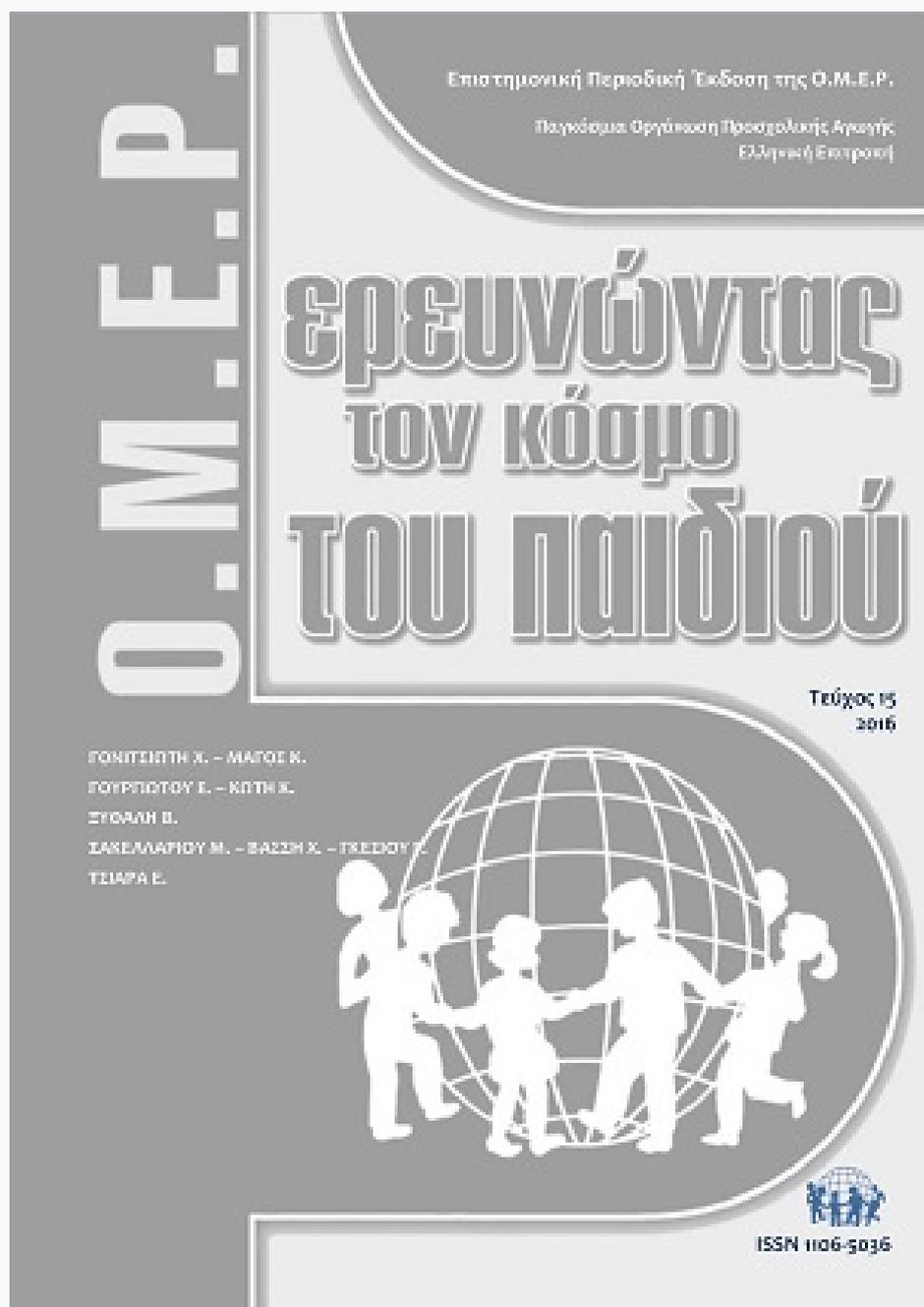


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Vol 15 (2016)



Ο.Μ.Ε.Ρ.

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

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Τεύχος 15
2016

ΓΟΝΙΤΣΙΩΤΗ Χ. – ΜΑΓΟΣ Κ.

ΓΟΥΡΓΙΩΤΟΥ Ε. – ΚΩΤΗ Κ.

ΕΥΘΑΛΗ Β.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Μ. – ΒΑΣΣΗ Χ. – ΓΚΕΣΙΟΥ Γ.

ΤΣΙΑΡΑ Ε.



ISSN 1106-5036

Επιμέλεια έκδοσης: **Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ.** (2017 - 2019)

Ευφροσύνη Κατσικονούρη, Πρόεδρος

Αγγελική Βελλοπούλου, Αντιπρόεδρος

Σοφία Σαΐτη, Γραμματέας

Στέλλα Δέλη, Ταμίας

Ελένη Διδάχου, Υπεύθυνη Δημοσίων Σχέσεων

© Copyright 2016 «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

Για τα αποστελλόμενα 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: Σοφία Σαΐτη

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.
2016 • ΤΕΥΧΟΣ 15

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ

ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Γονιτσιώτη Χ. – Μάγος Κ., Γουργιώτου Ε. – Κώτη Κ., Ξυθάλη Β.,
Σακελλαρίου Μ. – Βάσση Χ. – Γκέσιου Γ. – Τσιάρα Ε.



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

Γονιτισιώτη Χ. – Μάγος Κ.

«Αυτοκίνητο Για Τα Αγόρια, Κούκλα Για Τα Κορίτσια;» Διερεύνηση Των Αντιλήψεων Νηπιαγωγών Για Το Παιχνίδι- Αντικείμενο Στο Νηπιαγωγείο 11

Γουργιώτου Ε. – Κώτη Κ.

Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, της γειτονιάς, των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών 22

Ξυθάλη Β.

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών: Παγκόσμιες πρακτικές και σχετική πολιτική στην Ελλάδα 37

Σακελλαρίου Μ. – Βάσση Χ. – Γκέσιου Γ. – Τσιάρα Ε.

Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη 48

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
ΣΟΦΟΥ ΕΥΣΤΡΑΤΙΑ	Λέκτορας 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 15ου 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 άρθρο.

Η προεργασία της έκδοσης διήρκεσε περισσότερο από ένα χρόνο. Στο τεύχος αυτό ύστερα από την κρίση της επιστημονικής επιτροπής παρουσιάζονται 4 έρευνες - μελέτες που αναφέρονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα.

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

Η Διοικούσα Επιτροπή Ο.Μ.Ε.Ρ. Ελλάδος

Γοντισιώτη Χαριτίνη

Νηπιαγωγός, Απόφοιτη Μεταπτυχιακού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
charitini333@gmail.com

Μάγος Κώστας

Επίκουρος καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
magos@uth.gr

«Αυτοκίνητο Για Τα Αγόρια, Κούκλα Για Τα Κορίτσια;» Διερεύνηση Των Αντιλήψεων Νηπιαγωγών Για Το Παιχνίδι-Αντικείμενο Στο Νηπιαγωγείο

Περίληψη

Από τη στιγμή της γέννησης τους, τα παιδιά κατακλύζονται από παιχνίδια συμβατά με το φύλο τους. Ροζ Barbie για τα κορίτσια, γαλάζιες φιγούρες δράσης και οχήματα για τα αγόρια. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί προσεγγίζουν το παιχνίδι- αντικείμενο σε σχέση με το φύλο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαέξι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε νηπιαγωγεία του Βόλου. Επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για 'αγορίστικα' και 'κοριτσίστικα' παιχνίδια, επηρεάζουν τις απόψεις ορισμένων νηπιαγωγών. Σε αρκετές όμως περιπτώσεις οι παραδοσιακές αντιλήψεις φαίνεται να βρίσκονται σε μια φάση μετασχηματισμού, καθώς υπάρχουν μέλη του δείγματος που προβληματίζονται για αποτελεσματικότερους τρόπους διαχείρισης των ζητημάτων αυτών στην καθημερινή σχολική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Παιχνίδι-αντικείμενο, φύλο, νηπιαγωγοί

«Car For Boys, Doll For Girls?» Researching Preschool-Teachers' Perceptions Of Toy-Object In Kindergarten

Abstract

Since the day they are born, children are inundated by toys that are appropriate for their gender. Pink Barbie for girls, blue war toys and vehicles for boys. The aim of this study was to examine the way preschool teachers perceive gender and toy- objects. Sixteen preschool teachers from Volos constitute the sample of this research. The method used for collecting data is the qualitative by conducting semi-structured interviews, whereas their processing was carried out by thematic analysis. The research findings indicate that the stereotypical views about toys for girls and toys for boys effect the perceptions of preschool-teachers. In some cases the traditional perceptions are in transformation, as there are research participants who are wondering about more effective ways of handling these issues in every day school actions

Key words: toy-object, gender, preschool teachers

1. Εισαγωγή

Η έννοια του φύλου στην προσχολική ηλικία

Ο ακαδημαϊκός διάλογος και προβληματισμός για την έννοια του φύλου άρχισε με το φεμινιστικό κίνημα τη δεκαετία του 1960 και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα (Buttler, 2009). Διάφορες θεωρίες έχουν προταθεί κατά καιρούς σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά συνειδητοποιούν το φύλο τους και αποδέχονται εκείνα που θεωρητικά είναι κοινωνικώς αποδεκτά. Οι πιο γνωστές θεωρίες φύλου είναι η ψυχαναλυτική θεωρία με εισηγητή τον Freud, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης των Bandura και Mischel και η γνωστική θεωρία του Kohlberg (Feldman, 2009).

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια αποφασιστικής σημασίας περίοδο, καθώς σε αυτή την ηλικία οριοθετείται πλήρως η έννοια του φύλου. Ακόμα και σήμερα, που οι νηπιαγωγοί έχουν επίγνωση των στερεοτύπων και είναι πιο προσεκτικοί στον τρόπο που εκφράζονται στην τάξη, οι έμφυλες κατηγοριοποιήσεις δεν έχουν εκλείψει (Skeleton et al, 2006). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς οι περισσότεροι από τους οποίους έχουν ανατραφεί στο πλαίσιο οικογενειών και κοινωνικών περιβαλλόντων, όπου τα παραπάνω στερεότυπα αποτελούσαν τις κυρίαρχες απόψεις.

Σύμφωνα με την Eliot (2010), η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος κατά την οποία τα παιδιά είναι περισσότερο δεκτικά σε επιρροές σχετικά με δεξιότητες και ρόλους που σχετίζονται με το φύλο. Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών για το ρόλο του φύλου είναι το παιχνίδι-αντικείμενο.

Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών, διεθνώς, αναδεικνύουν τις θετικές επιρροές που έχει το παιχνίδι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Είναι φανερό ότι, καθώς τα παιδιά παίζουν, αναπτύσσουν γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και κινητικές ικανότητες (Smith, 2010).

Το παιχνίδι- αντικείμενο είναι πολύ συχνά αναπόσπαστο κομμάτι του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και δίνει πολλές φορές την έμπνευση και το ερέθισμα για να αρχίσουν παιγνιώδεις δραστηριότητες. Η White (2012) που ερεύνησε διεξοδικά μελέτες που σχετίζονται με το παιχνίδι, τονίζει τη σημασία των παιχνιδιών- αντικειμένων. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το παιχνίδι με αντικείμενα συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη σωματική, κοινωνική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγχρόνως, τα παιχνίδια-αντικείμενα επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών για την έμφυλη ταυτότητα. Η αγορά είναι γεμάτη παιχνίδια με έμφυλα χαρακτηριστικά, τα οποία προωθούν συγκεκριμένες στερεοτυπικές απόψεις και πρακτικές για τους ρόλους των φύλων. Η Becky (2010) υπογραμμίζει ότι τα παιχνίδια παρουσιάζονται ως κατάλληλα «για αγόρια» ή «για κορίτσια», πωλούνται σε διαφορετικά τμήματα στα πολυκαταστήματα, με διαφορετικό περιτύλιγμα, χρώμα και λεζάντα.

Πολλά έχουν γραφτεί σχετικά με τις συνέπειες στον ψυχισμό των κοριτσιών από την εμμονή στο πρότυπο της Barbie. Γενικά, φαίνεται ότι η ενασχόληση με την κούκλα Barbie έχει ως αποτέλεσμα την εμμονή στην εξωτερική εμφάνιση και τον καταναλωτισμό (Hains, 2014), την χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ward, 2004), τον περιορισμό των επαγγελματικών προτιμήσεων των κοριτσιών και την έκθεσή τους σε πρόωρη σεξουαλικοποίηση (Davies, 2004). Είναι εύλογο, λοιπόν, να αναρωτηθεί κανείς αν η Barbie είναι τελικά μια ακίνδυνη κούκλα.

Παρόμοιες ανησυχίες προκαλούνται και από το παιχνίδι των αγοριών αποκλειστικά με φιγούρες δράσης. Γενικά, φαίνεται ότι η ενασχόληση με τέτοιου είδους παιχνίδια έχει ως αποτέλεσμα τα

μικρά παιδιά να αποκτούν συναισθήματα κατωτερότητας (Pope et al, 1998), να μυούνται στην επιθετικότητα και τη βία, αλλά και να υστερούν σε δεξιότητες φροντίδας και ενσυναίσθησης (Ostros & Keating, 2004).

Οι επιδράσεις των παιχνιδιών-αντικειμένων στην διαμόρφωση των αντιλήψεων για την έμφυλη ταυτότητα αναδεικνύουν την ανάγκη για την μελέτη των απόψεων των ενηλίκων και ιδιαίτερα των παιδαγωγών σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα, καθώς τα παιδιά μικρών ηλικιών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον τους.

2. Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων νηπιαγωγών σχετικά με τις έμφυλες προεκτάσεις των παιχνιδιών- αντικειμένων στο νηπιαγωγείο. Ως μέθοδος προσέγγισης επιλέχθηκε η ποιοτική, καθώς συνάδει με τους στόχους της μελέτης (Cohen et al, 2008; Robson, 2010). Έτσι, ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας εστιάζει στο πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί το παιχνίδι- αντικείμενο και την έμφυλη διάσταση του. Ως κυρίαρχα ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν τα εξής:

- Οι νηπιαγωγοί συνδέουν τα παιχνίδια- αντικείμενα με το φύλο των παιδιών;
- Από πού επηρεάζονται οι αντιλήψεις τους;
- Στην καθημερινότητα του σχολείου υιοθετούν ή επαναλαμβάνουν τα έμφυλα στερεότυπα σε σχέση με το παιχνίδι;

Η δειγματοληψία που ακολουθήθηκε για την έρευνα χαρακτηρίζεται ως «σκόπιμη» και «βολική» (Cohen et al, 2008; Mason, 2011). Το δείγμα αποτέλεσαν δεκαέξι νηπιαγωγοί που εργάζονται στην πόλη του Βόλου. Η ανωνυμία εξασφαλίστηκε μέσω της απόκρυψης του ονόματος και της δήλωσής του με έναν κωδικό «N» ο οποίος ανταποκρίνεται στον όρο «Νηπιαγωγός». Οι συμμετέχουσες διέφεραν ως προς την ηλικία, την εργασιακή εμπειρία και το σχολείο στο οποίο εργάζονται (παιδικό σταθμοί του Δήμου, ιδιωτικά και δημόσια νηπιαγωγεία), προκειμένου να διασφαλιστεί η διαφορετικότητα της οπτικής η οποία ενδέχεται να σχετίζεται με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ως προς το φύλο, συμμετείχαν μόνο γυναίκες.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στο πλαίσιο ευέλικτων σχεδίων που υιοθετούν μια ερμηνευτική προσέγγιση (Ιωσηφίδης, 2008). Η διαδικασία των συνεντεύξεων ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο της ίδιας χρονιάς στην πόλη του Βόλου. Στις νηπιαγωγούς δόθηκαν ενημερωτικά έντυπα συγκατάθεσης. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, εικοσάλεπτης έως τριαντάλεπτης διάρκειας και διενεργήθηκαν σε χρονική στιγμή και μέρη που επέλεξαν οι συμμετέχουσες. Κάποιες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, ενώ άλλες στο σπίτι των συνεντευξιαζόμενων.

Παράλληλα με τις συνεντεύξεις, ξεκίνησε η διαδικασία απομαγνητοφώνησης και ανάλυσης. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων ήταν η Θεματική Ανάλυση (Braun & Clarke, 2006).

3. Ευρήματα της Έρευνας

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις έμφυλες διαστάσεις παιχνιδιών-αντικειμένων, οι περιπτώσεις που ανησυχούν και αντιδρούν στο παιχνίδι των

παιδιών και οι συνθήκες που επηρεάζουν τις αντιδράσεις τους. Δημιουργήθηκαν τρία κεντρικά θέματα και τα αντίστοιχα υποθέματά τους που θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Παιχνίδια και φύλο

- «Κοριτσίστικα», «αγορίστικα» και «ουδέτερα» παιχνίδια

Οι νηπιαγωγοί μίλησαν για τις «ταμπέλες» που προσδίδονται πολλές φορές στα παιχνίδια. Οι περισσότερες απέφυγαν να κατηγοριοποιήσουν τα παιχνίδια, υποστηρίζοντας την «ουδετερότητα» όλων των παιχνιδιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η N11, η οποία αναφέρει:

«Δεν έχουμε. Δε νομίζω ότι έχουμε αγορίστικα ή κοριτσίστικα. Άλλωστε δεν υπάρχει και κανένα παιχνίδι αγορίστικο ή κοριτσίστικο. Το εξηγούμε από την αρχή αυτό το πράγμα. Το εξηγούμε.»

Κάποιες νηπιαγωγοί φαίνεται να κατηγοριοποιούν τα παιχνίδια, αποφεύγοντας βέβαια να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη εντονότερα. Η N1 αναφέρει:

«Οι κούκλες θεωρούνται κοριτσίστικα παιχνίδια. Κοίτα.. κοριτσίστικα... Έχουμε μια Μίνι ας πούμε.. λούτρινη.. που τα κορίτσια παλεύουν ποια θα την πρωτοπάρει. Τα αγόρια δε βλέπω... Δεν έχουν... Δεν την... Δεν την θέλουν, δεν την διεκδικούν ας πούμε... Να το πω έτσι.»

Μια νηπιαγωγός που φαίνεται να έχει διαφορετική άποψη από αυτή που θέλει να φανεί στη συνέντευξη είναι η N3. Έχοντας ξεχάσει ότι ηχογραφείται κάνει ένα αυθόρμητο σχόλιο, στο οποίο φαίνεται ότι δεν μπορεί να φανταστεί ένα αγόρι να παίζει με ένα παιχνίδι, όπως η κούκλα:

«Ε τώρα τι να πεις... Εντάξει δε θα παίζει το αγόρι με την κούκλα (γελάει). Γράφει αυτό τώρα; (παύση). Υπάρχει ένα στερεότυπο να διαχωρίζουμε τα αγορίστικα από τα κοριτσίστικα παιχνίδια... Προσωπικά, θεωρώ ότι κάθε παιδί μπορεί να παίζει και να συνεργαστεί σε οποιαδήποτε γωνιά.»

- Αγόρι με κούκλα ή κορίτσι με αυτοκίνητο;

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι σκέψεις και αντιδράσεις των νηπιαγωγών στην περίπτωση που παρατηρήσουν ένα αγόρι να παίζει με κούκλα και ένα κορίτσι να παίζει με αυτοκίνητο. Τα στερεότυπα φαίνεται να είναι πιο αυστηρά για τα αγόρια, ενώ για τα κορίτσια δε φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη ανησυχία στην περίπτωση που ασχολούνται με παιχνίδια που μπορεί να θεωρηθούν «αγορίστικα».

Η N4 θα παρατηρήσει ιδιαίτερα ένα κορίτσι που παίζει με αυτοκίνητα, καθώς δεν είναι σύνηθες θέμα. Όμως δε θα ανησυχήσει η ίδια, αλλά ούτε και θα προβληματιστεί για τις πιθανές αντιδράσεις των γονιών, καθώς θεωρεί ότι και οι γονείς είναι πιο ανοιχτόμυαλοι στο παιχνίδι των κοριτσιών.

«Ε... Πιθανότατα ναι. Θα το έβλεπα διαφορετικά ως θέμα ότι είναι κάτι που δεν έχω συνηθίσει τόσο πολύ στο μάτι μου. Δηλαδή τώρα δε θα σκεφτόμουν α να μια εικόνα που δε θέλει να δει η μαμά ή ο μπαμπάς του κοριτσιού.»

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και μια έμπειρη νηπιαγωγός, η N12 που λέει χαρακτηριστικά:

«Ναι πιστεύω πως στο αγόρι πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί, δηλαδή. Τι του λένε, με ποια παιχνίδια πρέπει να προτιμάει. Ενώ το κοριτσάκι το αφήνουμε πιο ελεύθερο. Δε μας ενοχλεί τόσο ένα κοριτσάκι να παίζει με αυτοκινητάκια.»

- Κούκλα Barbie ή κούκλα μωρό:

Κάτι που αναδείχθηκε έντονα στις συνεντεύξεις είναι η αντίληψη των νηπιαγωγών για τις κούκλες στο σχολείο. Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει διάσταση ανάμεσα στην άποψη τους για τις κούκλες Barbie και για τις κούκλες που έχουν τη μορφή μωρών.

Από τα λεγόμενα τους προκύπτει μια αρνητική θέση προς τις Barbie. Η N10 αποκαλύπτει το λόγο για τον οποίο η ίδια δεν επιθυμεί την ύπαρξη τέτοιων παιχνιδιών στο σχολείο:

«Το όνομα είναι καθορισμένο, ο χαρακτήρας της κούκλας είναι καθορισμένος, το τι θα κάνει η κούκλα είναι καθορισμένο. Τι να παίζεις απ' αυτά;»

Αντίθετα, γενική αίσθηση των νηπιαγωγών για τις κούκλες- μωρά είναι ότι είναι ένα χρήσιμο παιχνίδι που προωθεί το φανταστικό παιχνίδι. Η N15 περιγράφει:

«Η κούκλα μωρό είναι... Ε... Το μωρό είναι ένας ρόλος. Ένας ρόλος ζωής τέλος πάντων.... Η Barbie είναι ένα κατασκευασμένο πρότυπο που για μένα δεν αποτελεί... Δεν είναι πρότυπο.»

- Όλοι πρέπει να παίζουν με όλα

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες σε κάποιο σημείο της συνέντευξης τονίζουν ότι τα παιδιά πρέπει να παίζουν με όλα τα παιχνίδια. Μάλιστα, χρησιμοποιούν ακόμα και τις ίδιες λέξεις για να το εκφράσουν. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί και ως μια προσπάθεια τους να πείσουν την ερευνήτρια για την προοδευτικότητα των απόψεων τους, χρησιμοποιώντας μια φράση που ενδεχομένως έχουν διαβάσει σε βιβλία σύγχρονης Παιδαγωγικής.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα η N9 και η N16, δυο έμπειρες νηπιαγωγοί που αναφέρουν σε πολλά σημεία της συνέντευξης, συχνά με πανομοιότυπο τρόπο, ότι όλα τα παιδιά πρέπει να παίζουν με όλα τα παιχνίδια:

*«Που πρέπει να το κάνουμε αυτό στα παιδιά. Πρέπει να... Να τους βοηθήσουμε να περάσουν...»
«Να περάσουν απ' όλα τα παιχνίδια, βέβαια. Από παντού.» (N9)*

«Παίζουν όλοι με όλα» «παίζουν όλοι με όλα και παντού» (N16)

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι αυτό εκφράζεται με παρόμοιο τρόπο και από μια νηπιαγωγό με σχετικά μικρή επαγγελματική εμπειρία:

«Όχι, νομίζω ότι είναι όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά.» (N13)

Ανησυχία και αντιδράσεις

Ένα ακόμη θέμα το οποίο συζητήθηκε στα πλαίσια των συνεντεύξεων είναι η περίπτωση που κάποιο παιδί προτιμά να παίζει με ένα παιχνίδι το οποίο θεωρείται ότι απευθύνεται στο άλλο φύλο. Από τις νηπιαγωγούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, κάποιες έθεσαν τις ανησυχίες τους και μίλησαν για παρεμβάσεις τους, κάποιες συνέδεσαν την ανησυχία με αυτό που κοινωνικά θεωρείται ως «φυσιολογικό», ενώ άλλες φάνηκε ότι δεν ανησυχούν ιδιαίτερα, καθώς σέβονται τις επιλογές των παιδιών.

- Ανησυχία και παρέμβαση

Η προτίμηση των παιδιών σε κάποια παιχνίδια που θεωρούνται ότι απευθύνονται στο άλλο φύλο είναι ένα ζήτημα που φαίνεται ν' ανησυχεί κάποιες νηπιαγωγούς. Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν αυτή την ανησυχία παρουσιάζει ενδιαφέρον.

Στην ερώτηση της ερευνήτρια για τις σκέψεις της, όταν βλέπει ένα αγόρι να παίζει με μια κούκλα, η Ν3 απαντά ότι, αν αυτό γινόταν καθημερινά, θα προσπαθούσε να εντάξει το παιδί σε μια ομάδα της τάξης.

«Ε τώρα αν αυτό γινόταν σε καθημερινή βάση ε... Θα το άφηνα να παίζει με το παιχνίδι που ήθελε και μετά με παρότρυνση θα το, θα το... βοηθούσα να ενταχθεί και σε μια άλλη ομάδα που θα έπαιζαν κάτι διαφορετικό.»

Την αντίδραση της περιγράφει και η Ν12:

«Εγώ προσωπικά, αν ένα αγοράκι θέλει να πάει να παίζει με μια κουκλίτσα θα το αφήσω, δε θα πω: Γιατί πήρες την κούκλα; Βέβαια, να πω την αλήθεια, δε θα το ενθαρρύνω κιόλας να πάει να πιάσει την κούκλα.»

Στη συνέχεια, ομολογεί ότι, σε περίπτωση που αυτό γινόταν συχνά θα παρέμβαινε:

«Εάν το έκανε συχνά. Εάν το έκανε συχνά. Ναι θα παρέμβαινα. Θα του έλεγα ότι υπάρχουν και άλλα παιχνιδάκια, εξίσου όμορφα με αυτό που ασχολείται εκείνη την ώρα...Να τα δοκιμάσει, να παίξει...»

- Ανησυχία και έννοια φυσιολογικού

Όπως προκύπτει από τα λεγόμενα τους, για πολλές νηπιαγωγούς οι πιθανές ανησυχίες εξαρτώνται από την έννοια του «φυσιολογικού», όπως την ορίζουν οι ίδιες.

Τις πιθανές της ανησυχίες για την περίπτωση που ένα αγόρι έπαιζε με κούκλα τονίζει η Ν1:

«Όχι δε θα με παραξένευε. Ε εντάξει εκτός αν το έβλεπα να μιλάει με την κούκλα, εξαρτάται τι θα έλεγε με την κούκλα... Ή... Δηλαδή σαν εικόνα δε θα μου ήταν...περίεργο... Ε αν δεν της μιλούσε καθόλου και την ξεμάλλιαζε ή την πετούσε...ή...δεν ξέρω αν έλεγε...τέτοια έχει η αδερφή μου...δε θα...δε θα...θα ήταν νορμάλ ας πούμε...πιο νορμάλ...»

Και μια άλλη νηπιαγωγό, την Ν8, την απασχολούν τα όρια του «φυσιολογικού» και αναφέρει ότι θα παρατηρούσε τη συνολική συμπεριφορά ενός παιδιού, το οποίο θα έπαιζε με παιχνίδι που θεωρείται ότι δε σχεδιάστηκε για το φύλο του:

«Θα παρατηρήσουμε όλη τη συμπεριφορά. Αν έβλεπα όλη τη συμπεριφορά ότι ξεφεύγει κάπου από κάποια όρια, τέλος πάντων πρότυπα που έχουμε συνηθίσει...ε εντάξει θα το συζητούσαμε.»

- Σεβασμός παιδιού υπερισχύει ανησυχίας

Θετική εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι για πολλές νηπιαγωγούς βασικό μέλημα αποτελεί ο σεβασμός στις επιλογές και προτιμήσεις των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι. Αυτό επισημαίνεται χαρακτηριστικά από μια συμμετέχουσα, η οποία, όταν ερωτάται αν την παραξενεύει το παιχνίδι του αγοριού με κούκλες και του κοριτσιού με αυτοκίνητα, απαντά:

«Εμένα όχι. Γιατί ξέρω ότι κάποια παιχνίδια είναι διασκεδαστικά. Είναι ευχάριστα οπότε τι να μου φανεί παράξενο; Δεν κάνω κάτι. Τους αφήνω να παίζουν όσο επιθυμούν.» (N4)

Η N14 φαίνεται ότι, όχι απλά δέχεται το διαφορετικό, αλλά και το αναδεικνύει. Συγκεκριμένα, περιγράφει την αντίδραση της όταν είδε ένα αγόρι στη γωνιά της μεταμφίεσης να φοράει τη στολή της πριγκίπισσας:

«Μάλιστα μου είχε τύχει ένα αγοράκι να έχει ντυθεί πριγκίπισσα και το είχα βγάλει φωτογραφία γιατί μου άρεσε πάρα πολύ. Ήταν πολύ χαριτωμένος. Και το έδειξα στη μαμά το μεσημέρι. Την έδειξα τη φωτογραφία.»

Συνθήκες που επηρεάζουν αντιδράσεις - σημαντικοί άλλοι

Από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε το γεγονός ότι οι αντιλήψεις και πράξεις των νηπιαγωγών επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από τις στάσεις των γονιών των παιδιών του σχολείου, από την κοινωνία στην οποία ζουν, από την επαγγελματική τους πείρα και από την εμπειρία της μητρότητας.

- Γονείς παιδιών

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς φαίνονται να ανησυχούν ιδιαίτερα για τις ενδεχόμενες αντιδράσεις των γονιών. Η N4 περιγράφει την αντίδραση της βλέποντας ένα αγόρι να παίζει με μια κούκλα στο σχολείο:

«Αρχικά θα σκεφτόμουν να μια εικόνα που δε θα ήθελα να δει ο μπαμπάς του αγοριού.»

Διαφορετική φαίνεται να είναι η αντίδραση νηπιαγωγών που εργάζονται σε δημόσιους παιδικούς σταθμούς. Σε πιέσεις γονιών εμμένουν περισσότερο στις απόψεις τους, προσπαθούν να τους καθησυχάσουν και να τους εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα χειριστούν οι ίδιες την κατάσταση. Η N5 σκέφτεται την πιθανή στάση της απέναντι σε κάποιο γονέα που θα της εξέφραζε την ανησυχία του σε περίπτωση που το αγόρι του έπαιζε με κούκλα:

«Όχι, θα καθόμουν να του εξηγήσω και να του πω ότι δεν έχει νόημα να του απαγορεύσω να παίζει με το παιχνίδι.»

- Κοινωνία

Οι άτυποι κοινωνικοί κανόνες φαίνεται να επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό αρκετές νηπιαγωγούς, που ομολογούν ότι παρασύρονται από αυτά που θεωρούνται κοινωνικώς αποδεκτά.

Στα στερεότυπα της κοινωνίας που ακόμα επικρατούν σε σχέση με το φύλο και το παιχνίδι αναφέρεται η N14:

«Γιατί ξέρουμε πάρα πολύ καλά ποιος θεωρητικά είναι ο ρόλος μέσω της κοινωνίας των αγοριών και των αντρών και... Επειδή ακριβώς είναι πάρα πολύ κλειστές οι απόψεις περί με τι είναι ωραίο να παίζει ένα αγοράκι...»

Μια άλλη νηπιαγωγός, η N6, φέρνει στο προσκήνιο τις πιθανές διαφορές μεταξύ της κοινωνίας ενός χωριού και μιας πόλης:

«Εντάξει όχι... Ζούμε σε πόλη... Δεν είναι κάποιο απομονωμένο χωριό ή κάπου αλλού να υπάρχουν έντονες οι διαφορές αυτές. Δηλαδή το αγόρι να είναι άντρας και το κορίτσι γυναίκα.»

- Εργασιακή εμπειρία

Η εργασιακή εμπειρία φαίνεται να επηρεάζει τις νηπιαγωγούς στη διαχείριση πολλών καταστάσεων. Συγκεκριμένα, κάποιες κάνουν λόγω για ενδεχόμενη συμβολή της επαγγελματικής εμπειρίας στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τις έμφυλες διακρίσεις στα παιχνίδια.

Για παράδειγμα, η N13 πιστεύει ότι οι νηπιαγωγοί, λόγω της επαγγελματικής τους εμπειρίας, αντιμετωπίζουν με «ανοιχτόμυαλο» τρόπο ένα αγόρι που παίζει με παιχνίδι το οποίο θεωρείται από πολλούς «κοριτσίστικο». Είναι μια εικόνα που έχει συνηθίσει να βλέπει και γι' αυτό δεν την παραξένεψε ποτέ:

«Να σου πω την αλήθεια, όχι... Γιατί βέβαια, γιατί εγώ είμαι σταθερά σε νηπιαγωγεία, θεωρώ ότι ίσως μας είναι και για τις νηπιαγωγούς πιο οικεία η εικόνα να παίζει το παιδί και να παίζουν και τα αγόρια και με κούκλες και με Barbie και με στιδήποτε.»

Αντίθετα, η N14, έχοντας μικρή εργασιακή πείρα, δε φαίνεται να συναντά συχνά κάποιο αγόρι που να επιλέγει να παίζει με κούκλα. Γι' αυτό δεν είναι ακόμα αρκετά εξοικειωμένη με το θέμα και δε φαίνεται να νιώθει άνετα:

«Προσπαθώ να δω με ποιόν τρόπο θα παίζει. Γιατί δεν είμαι και εξοικειωμένη. Είμαι πιο συνηθισμένη να βλέπω τα κορίτσια. Οπότε με το αγόρι θέλω να δω ακριβώς τι ρόλο θα δώσει στην Barbie.»

- Μητρότητα

Η μητρότητα είναι ένας παράγοντας που κάποιες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι επηρέασε τον τρόπο που χειρίζονται το παιχνίδι των παιδιών στο σχολείο. Από τα λεγόμενα τους γίνεται φανερό ότι πιστεύουν πως όταν έγιναν μητέρες οι αντιλήψεις τους έγιναν πιο προοδευτικές σε σχέση με παλαιότερα στο συγκεκριμένο θέμα. Η N7 παραδέχεται:

«Έχοντας όμως γίνει και μαμά τις διαχειρίζομαι λίγο διαφορετικά. Νομίζω ότι βοήθησε αρκετά και η εμπλοκή στο σπίτι με τέτοιου είδους...»

Τέλος, για την N10, φαίνεται πως η εμπειρία της μητρότητας και η παρατήρηση των παιδιών της στο σπίτι την επηρέασε στον τρόπο που αντιμετωπίζει τις προτιμήσεις των παιδιών στο σχολείο. Περιγράφει:

«Όχι και ούτε μου φαίνεται περίεργο εμένα. Εγώ πιστεύω... Επειδή έχω ένα γιο και μια κόρη, ότι τα παιδιά ζηλεύουν τα παιχνίδια του άλλου. Δηλαδή και ο γιος μου πάει θα παίζει... Μπορεί να μην το κάνει με τους φίλους του αλλά θα παίζει...»

4. Συζήτηση – συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου και τις έμφυλες προεκτάσεις του. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Οι νηπιαγωγοί συνδέουν τα παιχνίδια- αντικείμενα με το φύλο των παιδιών;
- Από πού επηρεάζονται οι αντιλήψεις τους;

- Στην καθημερινότητα του σχολείου ανατρέπουν ή υιοθετούν τα έμφυλα στερεότυπα;

Συνδέουν τα παιχνίδια-αντικείμενα με το φύλο των παιδιών;

Αρχικά, όταν ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να κατηγοριοποιήσουν τα παιχνίδια του σχολείου, οι περισσότερες απέφυγαν να τους προσδώσουν χαρακτηρισμούς, όπως «κοριτσίστικα», «αγορίστικα» ή «ουδέτερα». Πολλές προσπάθησαν να απαντήσουν διπλωματικά και ανέφεραν ότι οι ίδιες προσπαθούν να μην κάνουν τέτοιους διαχωρισμούς. Βέβαια, σε πολλά σημεία των συνεντεύξεων είναι φανερό ότι οι ίδιες ασυναίσθητα διακρίνουν τα παιχνίδια ανάλογα με το φύλο, όμως αυτό είναι κάτι που προσπαθούν να αποτινάξουν. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως, αν και σήμερα οι ενήλικες έχουν επίγνωση των στερεοτύπων και προσέχουν πως θα εκφραστούν μπροστά στα παιδιά, στην πραγματικότητα τα έμφυλα στερεότυπα συνεχίζουν να υπάρχουν και να επηρεάζουν τις πράξεις τους (Skeleton et al, 2006).

Όπως φαίνεται από τα λεγόμενα τους, οι αντιδράσεις τους στην περίπτωση που έβλεπαν ένα αγόρι να παίζει με κούκλα και ένα κορίτσι να παίζει με αυτοκίνητο είναι διαφορετικές. Τα στερεότυπα εξακολουθούν μέχρι και σήμερα να παραμένουν αυστηρά όσον αφορά τα αγόρια και οι νηπιαγωγοί τείνουν να τα προσέχουν περισσότερο όταν βλέπουν ότι παίζουν με παιχνίδι που θεωρούν ότι δεν αρμόζει στο φύλο τους. Αντίθετα, για τα κορίτσια δε φαίνεται να ανησυχούν ιδιαίτερα. Σε αυτό συμφωνεί και η Κογκίδου (2014), η οποία αναφέρει ότι τα αγόρια στιγματίζονται περισσότερο σε σχέση με τα κορίτσια στην περίπτωση που ξεπερνούν τα όρια του φύλου τους.

Ένα θέμα για το οποίο μιλούν οι συμμετέχουσες είναι η αρνητική τους θέση ως προς το παιχνίδι με κούκλες Barbie. Περιγράφουν αυτού του είδους τις κούκλες ως λανθασμένα πρότυπα, κοινωνικά κατασκευασμένα, χωρίς καμία θετική επίδραση για τα παιδιά. Το συγκεκριμένο εύρημα έχει υπάρξει αντικείμενο συζητήσεων τα τελευταία χρόνια, με την Hains (2014) να αναφέρει στο βιβλίο της ότι και οι γονείς φαίνεται να ανησυχούν για τα αρνητικά στοιχεία που προβάλλονται μέσω της Barbie. Αντίθετα, η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων φαίνεται να θεωρεί πως οι κούκλες που έχουν τη μορφή μωρών είναι πολύ πιο χρήσιμες στο σχολείο σε παιχνίδια ρόλων, ενώ ταυτόχρονα γίνονται αγαπητές και από πολλά αγόρια. Αυτή η προσέγγιση των νηπιαγωγών είναι σε συμφωνία με πρόσφατες διαπιστώσεις στη βιβλιογραφία, όπου φαίνεται ότι οι κούκλες μωρά συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και δίνουν στα παιδιά πολύτιμα μαθήματα ζωής (Colwell & Lindsay, 2005).

Κρίνοντας τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων, θα λέγαμε ότι οι περισσότερες προσπαθούν να πείσουν την ερευνήτρια για την προοδευτικότητα των αντιλήψεων τους, χωρίς αυτό να φαίνεται πάντα αληθές. Σχεδόν όλες, σε κάποιο σημείο της συνέντευξης, αναφέρουν πως τα παιδιά πρέπει να παίζουν με όλα τα παιχνίδια. Το συγκεκριμένο θέμα συζητήθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Brown (2014), η οποία υποστηρίζει ότι οι ενήλικες πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες για επαφή με όλα τα είδη παιχνιδιών, ώστε να επιλέξουν τα ίδια εκείνα που προτιμούν.

Από πού επηρεάζονται οι αντιλήψεις τους;

Ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στα έμφυλα στερεότυπα των παιχνιδιών πολλές φορές φαίνεται να εξαρτάται από τις αντιλήψεις και πιέσεις γονιών των παιδιών του σχολείου. Μοιάζει οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς να ενδιαφέρονται να διατηρήσουν καλές σχέσεις με τους γονείς. Αντίθετα, πολλές συμμετέχουσες που εργάζονται στο δημόσιο τομέα δεν έχουν παρόμοιες ανησυχίες.

Κάποιες από τις συμμετέχουσες παραδέχονται ότι συχνά παρασύρονται και επηρεάζονται από τους άτυπους κοινωνικούς κανόνες των φύλων που εξακολουθούν να επικρατούν μέχρι και σήμερα. Όπως φαίνεται από τα λεγόμενα τους, όταν αντιλαμβάνονται πως επηρεάζονται από την κοινωνία, κάνουν προσπάθειες για να αποτινάξουν κάθε είδους προκαταλήψεις.

Για κάποιες συμμετέχουσες η επαγγελματική τους πείρα και η εμπειρία της μητρότητας συνέβαλλαν ώστε να «βλέπουν» τις καταστάσεις με ανοιχτόμυαλο τρόπο. Για πολλές νηπιαγωγούς που εργάζονται χρόνια, είναι σύνηθες το θέαμα ενός αγοριού που παίζει με κούκλες και γι' αυτό το λόγο δεν τις προβληματίζει. Αντίθετα, για μια άπειρη νηπιαγωγό το συγκεκριμένο θέαμα κάποιες φορές την παραξενεύει. Παράλληλα, κάποιες συμμετέχουσες μίλησαν για τον τρόπο που η καθημερινή επαφή με τα παιδιά τους στο σπίτι επηρέασε τις απόψεις τους. Έμαθαν να ερμηνεύουν τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών χωρίς να ανησυχούν.

Στην καθημερινότητα του σχολείου ανατρέπουν ή υιοθετούν τα έμφυλα στερεότυπα:

Στα πλαίσια της συζήτησης, οι συμμετέχουσες σκιαγράφησαν τον τρόπο που χειρίζονται στην πράξη αυτά τα θέματα. Το σημείο στο οποίο στάθηκαν οι περισσότερες ήταν η περίπτωση που ένα παιδί παίζει με κάποιο παιχνίδι που θεωρείται ότι απευθύνεται στο άλλο φύλο. Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν αυτές τις καταστάσεις είναι κυρίως εμπειρικός και εξαρτάται από τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Για πολλές, η αντίδραση τους εξαρτάται από το αν η συμπεριφορά του παιδιού τις ανησυχεί ή όχι και αν εμπίπτει στα όρια του «φυσιολογικού», όπως οι ίδιες το αντιλαμβάνονται.

Τι γίνεται όμως στην περίπτωση που δεν μπορούν να δώσουν μια εξήγηση στις προτιμήσεις των παιδιών για παιχνίδια που δε σχεδιάστηκαν για το φύλο τους; Κάποιες ισχυρίζονται πως αν έβλεπαν ένα αγόρι να παίζει συνέχεια με κούκλες θα προσπαθούσαν να το εντάξουν σε κάποια ομάδα παιδιών και να απομακρυνθεί από τέτοιου είδους παιχνίδια.

Από την άλλη πλευρά, όπως φάνηκε στην ανάλυση των δεδομένων, πολλές νηπιαγωγοί δείχνουν σεβασμό στις προτιμήσεις των παιδιών. Κάποιες νηπιαγωγοί συμμετέχουν στο παιχνίδι και δείχνουν με τη συμπεριφορά τους ότι το διαφορετικό δεν πρέπει να απορρίπτεται, αλλά να υποστηρίζεται. Αυτή η προσέγγιση των νηπιαγωγών είναι σύμφωνη με τις απόψεις της Eliot (2010) που καλεί όλους εμάς τους ενήλικες να εγκαταλείψουμε τις αντιλήψεις για βιολογικές διαφορές και να προσπαθήσουμε να μειώσουμε το χάσμα ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, το οποίο έχει αρνητικές συνέπειες στη μετέπειτα ενήλικη ζωή.

Βιβλιογραφία

- Becky, F. (2010). *Gender, toys and learning*. Oxford Review of Education, 36 (3), 325-344.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative research in psychology, 3 (2), 77-101.
- Brown, L.M. (2014). *Parenting Beyond Pink and Blue: How to Raise Your Kids Free of Gender Stereotypes*. USA: Ten Speed Press.
- Butler, J. (2009) *Αναταραχή Φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Colwell, M. J. & Lindsay, E. W. (2005). *Preschool Children's Pretend and Physical Play and Sex of Play Partner: Connections to Peer Competence, Sex Roles*, 52, 497-509.
- Davies, J. (2014). *Entrepreneur Barbie: stop telling girls that business values appearance*. The Guardian, 7/7/2014). <http://www.theguardian.com/women-in-leadership/2014/jul/07/i-run-my-own-business-so-why-am-i-worrying-about-my-looks> (2111/2016)
- Eliot, I. (2010). *Pink brain, Blue Brain: How small differences grow into troublesome gaps- And what we can do about it*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*, Τόμος Α'. Αθήνα: Gutneberg.
- Hains, R. (2014). *The Princess Problem: Guiding Our Girls through the Princess- Obsessed Years*. Illinois: Sourcebooks.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κογκίδου, Δ. (2015). *Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο. Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). *Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study*. *Social Development*, 13, 255-277.
- Pope, H. G., Olivardia, R., Gruber, A., & Borowiecki, J. (1999). *Evolving ideals of male body image as seen through action toys*. *International Journal of Eating Disorders*, 26, 65–72.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Skeleton, C., Francis, B. & Smulyan, L.(Eds), *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play*. Willey- Blackwell.
- Ward, L. M. (2004). *Wading through the stereotypes: Positive and negative associations between media use and Black adolescents' conceptions of self*. *Developmental Psychology*, 40, 284-294.
- White, R. E. (2012). *The power of play: A research summary on play and learning*. Retrieved from: <http://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf> (30/01/2017).

Κώτη Κατερίνα

Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

katkoti999@gmail.com

Γουργιώτου Ευθυμία

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

egourgiotou@edc.uoc.gr

Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, της γειτονιάς, των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών

Περίληψη

Ενώ το ζήτημα της σχολικής ετοιμότητας κερδίζει έδαφος σε όλο τον κόσμο, εξακολουθούν να αιωρούνται πολλά ζητήματα που συνδέονται με μια συνεκτική αντίληψη της έννοιας και των εφαρμογών της στην βελτίωση της μάθησης και ανάπτυξης όλων των παιδιών, στην ποιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και τη συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί έναν ευρύτερο θεωρητικό επαναπροσδιορισμό της έννοιας της σχολικής ετοιμότητας στηριζόμενο στο οικοσυστημικό μοντέλο για τη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η μελέτη των σχετικών ερευνών αναδεικνύει τη σημαντικότητα της επίδρασης των χαρακτηριστικών της οικογένειας, της γειτονιάς και της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και ανάπτυξης στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο στη σχολική ετοιμότητα του παιδιού και ιδιαίτερα στις γνωστικές δεξιότητες και την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια αυτού.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική ετοιμότητα, οικογενειακό περιβάλλον, γειτονιά, παιδικοί σταθμοί, νηπιαγωγεία

The impact of family background, neighborhood, nurseries and kindergartens in children's school readiness

Abstract

While the question of school readiness gains ground all over the world, there are still floating issues which are related with the coherent concept of the concept and its applications in the improvement learning and the development of all children, the quality of teachers institutions, and the participation of their families and communities in their children's education. The present study attempts a wider redefinition on its theoretical concept of school readiness based on the ecosystem model for the child's transition from the kindergarten into the elementary school. The study of relevant researches highlights the important impact of characteristics from the family, the neighborhood and the quality of care and development at the nursery and the kindergarten in child's school readiness and particularly on cognitive skills and its socio-emotional adequacy.

1. Εισαγωγή

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα διαπιστώθηκε ένα ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της σχολικής μετάβασης και ετοιμότητας, με έρευνες που επικεντρώθηκαν στην προσπάθεια να διερευνηθούν οι παράγοντες που καθιστούν τα παιδιά «νοητικά προετοιμασμένα» για τη σχολική τους επιτυχία. Οι εκπρόσωποι της λεγόμενης αναπτυξιακά νευρολογικής ωρίμανσης ή ηλικιακής ωρίμανσης υποστήριζαν ως βασική θέση την αναμονή των διανοητικών διεργασιών, για την είσοδο ενός παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Το μοντέλο επίδρασης των χαρακτηριστικών του παιδιού ή μοντέλο ετοιμότητας ή μοντέλο ωρίμανσης, ή μοντέλο ικανοτήτων αποτέλεσε το κατεξοχήν εφαρμοζόμενο μέχρι σήμερα μοντέλο μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό σχολείο σε όλο τον κόσμο. Το μοντέλο αυτό ορίζει τη μετάβαση ως ένα περιορισμένο χρονικό γεγονός (το τέλος της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο) και καθορίζει ως σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή προσαρμογή του νηπίου στο δημοτικό σχολείο, αυτούς που σχετίζονται μόνο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και τις γνωστικές και ακαδημαϊκές του δεξιότητες (Γουργιώτου, 2008). Για παράδειγμα, η χαμηλή κοινωνική θέση, η γνωστική ετοιμότητα και η ευφυΐα, οι γλωσσικές ικανότητες, το γένος, η εθνικότητα και η ιδιοσυγκρασία του παιδιού, αποδείχθηκαν ότι διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης (Rimm-Kaufman, & Pianta, 2000; Heaviside, & Farris, 1993). Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο μοντέλο ισχυρίζεται ότι η σχολική ετοιμότητα αποτελεί ένα προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο ή έχει ή δεν έχει ένα παιδί, κατά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο, χωρίς να προσμετρούνται οι γνώσεις, οι στάσεις και οι δεξιότητες που έχει ήδη αποκτήσει από το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.

Νεότερες ερευνητικές προσπάθειες έδειξαν όμως ότι δεν είναι μόνο τα χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά και οι επιδράσεις που δέχεται από το άμεσο περιβάλλον του (σχολείο, γειτονιά, συνομηλικοί και οικογένεια) που παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική προσαρμογή του. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, όπως η ομάδα των παιδιών, το μέγεθος της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία συνδέονται με τα αποτελέσματα της επιτυχούς μετάβασης. Η ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, όπως το αν το παιδί γνωρίζει άλλα παιδιά στην τάξη που θα ενταχθεί, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως η γονική ευαισθησία και η παρακίνηση, οι ιδιότητες της γειτονιάς, όπως οι εμπειρίες βίας, παραμέλησης, παραβατικότητας ανηλίκων ή και οι πιο θετικές εμπειρίες, όλα έχουν άμεση, μετρήσιμη επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις στο σχολείο.

Ωστόσο και η ανάδειξη των άμεσων παραγόντων που επιδρούν στη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο παραβλέπει τη δυνατότητα του ίδιου του παιδιού να επιδρά με τη σειρά του στα διάφορα περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζει και αναπτύσσεται (Rimm Kaufman, & Pianta, 2000).

Το συνεχώς εξελισσόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού οδήγησε στη διατύπωση ενός ευρύτερου μοντέλου μετάβασης, άμεσα συνδεδεμένου με το προηγούμενο, αυτό των έμμεσων επιδράσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο, αναγνωρίζει τόσο τις άμεσες, όσο και τις έμμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντος που επηρεάζουν το παιδί, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη του τις αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μεταξύ του παιδιού και των κοινωνικών του σχέσεων. Έρευνες για τις έμμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντος, υπογραμμίζουν τη σημασία των συνομηλίκων, της οικογένειας, της γειτονιάς και τη σπουδαιότητα των επιδράσεων αυτών όταν οι παράγοντες

επηρεάζουν το παιδί συνδυασμένα και ταυτόχρονα. (Quinn, & Hennessy, 2010; Vaden-Kiernan, O'Brien, Tarullo, Zill, McKey, & D'Elia, 2010; McArthur, 2014). Παρά το γεγονός όμως ότι το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει την πολύπλοκη συμβολή των σχέσεων σε θέματα σχολικής προσαρμογής, επικεντρώνεται στη στατική φύση αυτών των σχέσεων (Rimm Kaufman, & Pianta, 2000).

2. Το μοντέλο της οικοσυστημικής θεώρησης

Τις ελλείψεις των προαναφερθέντων μοντέλων επιχείρησαν να καλύψουν οι υποστηρικτές της συστημικής θεωρίας, οι κυριότεροι εκπρόσωποι των οποίων είναι ο Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2005). Το οικολογικό και δυναμικό μοντέλο της μετάβασης (Dynamic Effects Model. The Ecological and Dynamic Model of Transition) αναγνωρίζει τις άμεσες καθώς και τις έμμεσες και δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πλαισίων στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Rimm Kaufman, & Pianta, 2000). Περιγράφει δηλαδή το σύνολο των παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση και την ανάπτυξη ενός παιδιού, όπως το σχολείο, την τοπική κοινότητα, την οικογένεια οι οποίοι αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Γουργιώτου, 2010). Η κύρια διάκριση αυτού του μοντέλου είναι η έμφαση που δίνει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με την πάροδο του χρόνου.

Η ιστορική διαδρομή του οικολογικού συστημικού μοντέλου ανάπτυξης ξεκίνησε από τον Bronfenbrenner (1979, 1992) ο οποίος είδε το παιδί ως το ένα μέρος μιας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας που επηρεάζει την ανάπτυξή του. Ο Bronfenbrenner αναφέρει ότι «τα χαρακτηριστικά του ατόμου μια δεδομένη στιγμή της ζωής του είναι μία κοινή συνάρτηση των χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντος καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μέχρι εκείνη τη στιγμή» (1992: 190). Ο Bronfenbrenner με τη δήλωσή του αυτή μας εξηγεί ότι το παιδί βρίσκεται στο κέντρο πέντε περιβαλλοντικών συστημάτων (οικοσυστημάτων), ή αλλιώς στρωμάτων και επηρεάζεται από τις εμπειρίες που βιώνει μέσα σε καθένα από αυτά. Υιοθετώντας ο εισηγητής του μοντέλου μια ευρύτερη αντίληψη για την ανθρώπινη ανάπτυξη, δεν ενδιαφέρεται τόσο για την περιγραφή της ανάπτυξης του ατόμου, όπως επιχειρούν άλλες κλασικές αναπτυξιακές θεωρίες, όσο κυρίως για τα «πλαίσια» μέσα στα οποία αυτή συντελείται και το ρόλο που διαδραματίζουν στην αναπτυξιακή διαδικασία. Αυτό εξάλλου αποτελεί το κεντρικό και πιο ελκυστικό σημείο της προσέγγισής του, δηλαδή η κρίσιμη σημασία σχέση μεταξύ του αναπτυσσόμενου βιοψυχολογικού ανθρώπινου οργανισμού και του κοινωνικού περιβάλλοντός του, καθώς και η ποιότητα της δυναμικής των διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των κοινωνικών συστημάτων (Bronfenbrenner, 1976; Πετρογιάννης, 2001α, 2003; Γουργιώτου, 2016).

Στο πλαίσιο αυτών των συστημάτων, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις σε κάθε επίπεδο. Η πιο βασική επίδραση στο παιδί είναι αυτή του μικροσυστήματος (Γουργιώτου, 2016). Ως μικροσύστημα ορίζεται κάθε επιμέρους περιβάλλον, για παράδειγμα το σπίτι ή το σχολείο, στο οποίο το παιδί έχει περισσότερες άμεσες αλληλεπιδράσεις (Γουργιώτου, 2016). Οι άνθρωποι που συμβιώνουν με το παιδί σε αυτά τα μικροσυστήματα τού ασκούν την πιο άμεση επίδραση, με αποτέλεσμα όταν οι σχέσεις στο άμεσο μικροσύστημα καταρρεύσουν, να προκαλούνται δυσκολίες στο παιδί, όσον αφορά την εξερεύνηση άλλων περιοχών του περιβάλλοντός του (Paquette, & Ryan, 2001). Όπως αναφέρουν οι Dockett & Perry (2014: 288-292) «...ό,τι είναι σημαντικό για τα παιδιά και ό,τι γνωρίζουν μέσα στον ιστό των ουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε αυτές τις σχέσεις».

Το δεύτερο επίπεδο είναι το μεσοσύστημα, το δίκτυο δηλαδή των σχέσεων με τους άλλους, το οποίο αποτελείται από διασυνδέσεις μεταξύ των διάφορων περιβαλλόντων στα οποία το παιδί αφιερώνει το χρόνο του. Για παράδειγμα, αν γονείς και εκπαιδευτικοί δεν μοιράζονται τις ίδιες απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού είναι φανερό ότι θα δημιουργηθούν αντιπαραθέσεις μεταξύ τους, οι οποίες λογικά θα επηρεάσουν τη στάση του παιδιού για το ρόλο του σχολείου, τη μάθηση και τη γνώση (Γουργιώτου, 2016).

Το εξωσυστημικό επίπεδο αποτελεί την επιρροή παραγόντων του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως το εθνικό πρόγραμμα σπουδών ή η παρουσία δίγλωσσων παιδιών μέσα στην τάξη, κ.ά. και γενικότερα το οργανωμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί λειτουργεί οποιαδήποτε δεδομένη στιγμή, και το οποίο έχει άμεση επίδραση πάνω του. Παρά το γεγονός ότι το παιδί δεν έχει την ευθύνη αυτών των επιρροών, τις ερμηνεύει ενεργά μέσα στα τοπικά περιβάλλοντά που ζει και κινείται, αφού τα χαρακτηριστικά του παιδιού έχουν σαφή επίδραση στην εφαρμογή αυτών των επιρροών (Γουργιώτου, 2016).

Ακολουθούν οι επιρροές του μακροσυστήματος, δηλαδή των μεταβλητών του συγκεκριμένου πολιτισμού, μέσα στον οποίο ζει το παιδί. Η προτεραιότητα που δίνει το μακροσύστημα στις ανάγκες των παιδιών θα επηρεάσει το βαθμό στήριξης που λαμβάνουν τα παιδιά στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, οι Raquette & Ryan (2001) αναφέρουν ότι αν η αντίληψη μιας δεδομένης κοινωνίας είναι ότι οι γονείς πρέπει να είναι υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών τους, τότε η κοινωνία πιθανώς να μην παρέχει τους εξωτερικούς πόρους για να βοηθήσει τους γονείς σε αυτόν το ρόλο. Αυτό θα έχει επιπτώσεις στην ικανότητα ή την ανικανότητα των γονέων να αναλάβουν αυτή την ευθύνη, και θα επηρεάσουν τη ζωή του παιδιού μέσα στα μικροσυστήματα και μεσοσυστήματα που ζει και μεγαλώνει. Οι Fulcher και Scott (2007: 98) σε μια προσπάθειά τους να μας τονίσουν τη σημασία του μακροσυστήματος στην ανάπτυξη και πρόοδο των παιδιών αναφέρουν ότι «τα παιδιά αντιλαμβάνονται και μαθαίνουν να δίνουν νόημα στις πράξεις τους μέσα από πολιτισμικά σχεδιασμένες εμπειρίες». Η σκέψη τους αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι προκειμένου να εκτιμήσουμε τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών είναι απαραίτητο να τις εξετάσουμε μέσα στο πλαίσιο των διαφόρων πολιτισμικών περιβαλλόντων από όπου προέρχονται, λαμβάνοντας υπόψη τα ιστορικά και πολιτισμικά νοήματα, ιδιαίτερα του τοπικού-περιφερειακού περιβάλλοντος (Γουργιώτου, 2016).

Μεταξύ αυτών των ένθετων δομών, το πρωτεύον σύστημα που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών κατά την περίοδο της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι το μικρο-σύστημα και ιδιαίτερα τα μικροσυστήματα όπως αυτά της οικογένειας, της γειτονιάς, του σχολείου αφού οι άμεσες εμπειρίες των μικρών παιδιών με τα ευρύτερα συστήματα είναι περιορισμένες. Οι αλληλεπιδράσεις και οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τριών πλαισίων, σπίτι-γειτονιά, παιδικό σταθμοί-νηπιαγωγεία και η επίδρασή τους στη σχολική ετοιμότητα ενός υποστηρίζονται από μια σειρά εμπειρικών μελετών, τις οποίες θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε διεξοδικά στις επόμενες ενότητες αυτής της εργασίας.

3. Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική ετοιμότητα

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1994) η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως άλλωστε υποστηρίζουν και πολλοί μετέπειτα μελετητές, εφόσον το παιδί μένει για μεγάλο χρονικό διάστημα της ζωής του με την οικογένεια και μάλιστα τα πρώτα βασικά χρόνια της ζωής του (Callender, Olson, Choe, & Sameroff, 2011; Whittaker et al., 2011). Μέχρι λοιπόν, τα πρώτα έξι χρόνια διαμορφώνεται ένα μεγάλο μέρος από τον νοητικό και ψυχικό μηχανισμό του παιδιού και συγχρόνως αναπτύσσονται οι συναισθηματικοί δεσμοί και οι

αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων και ενηλίκων που έχουν διάρκεια και ένταση (Azzi – Lessing, 2009; La Paro et al., 2004; Lambert et al., 2002).

Ο ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια στη ζωή του παιδιού αποτελεί διεπιστημονικό αντικείμενο μελέτης για πολλούς επιστήμονες δεδομένου ότι είναι υπεύθυνη για την α) ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών, διασφαλίζοντας τη σωματική ακεραιότητα και υγεία του παιδιού, β) τη διασφάλιση όλων εκείνων των στοιχείων για την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας που θα εξασφαλίσουν συναισθηματική ισορροπία και κοινωνική προσαρμογή, γ) την εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε μορφωτικά ερεθίσματα για την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού και δ) την προώθηση της κοινωνικοποίησης του παιδιού, προκειμένου να καλλιεργήσει στο παιδί όλες εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς που είναι απαραίτητες και αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο (Τζάνη, 1988).

Ο δείκτης αυτός, αναγνωρίζοντας ότι η οικογένεια είναι το πιο σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής τους, περιγράφει και αξιολογεί τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί. Δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε παράγοντες όπως το εισόδημα των γονέων, το επάγγελμά τους, τη μόρφωσή τους, την ηλικία που έγιναν γονείς, τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν σε προγράμματα οικογενειακής υποστήριξης κ.ά.. Ο υποστηρικτικός γονεϊκός ρόλος και το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον του σπιτιού έχει αποδειχθεί ότι είναι μεταξύ των ισχυρότερων δεικτών πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αρχικά, αλλά και μετέπειτα (Bradley & Corwyn, 2005; Burchinal et al., 2002; Morrison & Cooney, 2002; Richter, 2004; Rogoff, 2003; Werner & Smith, 2001). Αν και η βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα επικεντρώνεται συνήθως στο διάστημα των δύο χρόνων πριν από την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, οι οικογένειες προετοιμάζουν τα παιδιά τους για το σχολείο ήδη από τη γέννησή τους (Brazelton & Greenspan, 2000). Η φροντίδα που παρέχεται για την ανάπτυξή τους μέσω των προγεννητικών επισκέψεων, του θηλασμού και των πρόωρων ερεθισμάτων που δέχονται τα νεογέννητα συνιστούν πρώιμους δείκτες των γονικών πρακτικών που προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

Έρευνες επίσης δείχνουν ότι κατά την είσοδο στο σχολείο, τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά περιβάλλοντα ενδεχομένως να υστερούν στην ανάπτυξή τους σε σχέση με τους πιο ευνοημένους οικονομικά συνομηλίκους τους (Brooks Gunn, Britto, & Brady, 1999; Duncan, & Brooks – Gunn, 1997). Με δεδομένη την ισχυρή επίδραση της οικογένειας στη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα όπου οι γονείς τους έχουν χαμηλό εισόδημα, δεν μπορούν να λάβουν τα ερεθίσματα που χρειάζονται ή να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες που θα τα προετοιμάσουν για το σχολείο (Hart & Risely, 1995). Επιπλέον, η απουσία μιας συστηματικής καθημερινής επίβλεψης και φροντίδας μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα ανετοιμότητας των παιδιών για το σχολείο (Heymann, 2006; McLoyd, 1998).

Οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, οι πεποιθήσεις τους, οι στάσεις τους, η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και οι γνώσεις τους θεωρούνται ζωτικής σημασίας δείκτες για τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Alexander, Entwisle, & Bedinger, 1994; Sheridan et al., 2010). Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες έχουν φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση π.χ. φαίνεται ότι είναι περισσότερο επιτυχημένα στο σχολείο (Bornstein et al., 2003; Haveman & Wolfe, 1995).

Μια σημαντική επίσης παράμετρος που χαρακτηρίζει την ετοιμότητα της οικογένειας είναι το μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά μέσα στο σπίτι με την εμπλοκή των

γονέων σε μαθησιακές δραστηριότητες, όπως το τραγούδι, η ανάγνωση βιβλίων, η αφήγηση ιστοριών και το παιχνίδι (Britto, Fuligni, & Brooks – Gunn, 2002; Dubois, et al., 2009; Bradley; Pan, Rowe, & Singer, 2005; Weigel, Martin, & Bennett, 2006; Wood, 2002).

Η έκθεση του παιδιού σε παράγοντες κινδύνου μέσα στην οικογένειά του έχει επίσης συσχετισθεί με τη σχολική αποτυχία (Fergusson, Horwood, Gretton, & Shannon, 1985; Whittaker, Harden, See, Meisch, & Westbrook, 2011) και, ειδικότερα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού. Οικογένειες με κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά, όπως η μονογονεϊκότητα ή το χαμηλό επίπεδο γονικής εκπαίδευσης και το χαμηλό εισόδημα, έχουν ως αποτέλεσμα για τα μικρά παιδιά να έχουν λιγότερους κοινωνικούς και οικονομικούς πόρους και να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα πνευματικών και κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων (Rimm, Kaufman, Curby, Grimm, Brock & Nathanson, 2009), μειώνοντας έτσι, την πιθανότητα τα παιδιά να αποκτήσουν την κατάλληλη σχολική ετοιμότητα.

Πολλοί μελετητές, όπως οι Piaget (1983) και Bandura (1973), αναφέρθηκαν στις επιδράσεις της οικογένειας στο παιδί και διαμόρφωσαν ένα σχετικό θεωρητικό πλαίσιο. Παράλληλα, άλλοι μελετητές ενδιαφέρθηκαν για τις αλληλεπιδράσεις εντός της οικογένειας σε συνάρτηση με κάποιες μεταβλητές, που επηρεάζουν τη δυναμική της. Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (2008), αλλά και με άλλους ερευνητές, μεταβλητές που σχετίζονται με την οικογένεια και προτείνονται για να εξηγηθούν αποτελέσματα αναφορικά με το παιδί είναι: η οικογένεια με προβλήματα (Brooks-Gunn & Duncan, 1997), η γονική κατάθλιψη (Cummings & Davies, 1994), η συναισθηματική στήριξη των γονέων (Pachter, Auinger, Palmer & Weitzman, 2006), και το περιβάλλον μόρφωσης στο σπίτι (Griffin & Morrison, 1997). Από τις μεταβλητές που σχετίζονται με την οικογένεια ως προγνωστικός παράγοντας θεωρείται: το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το οποίο φαίνεται να είναι το πιο ισχυρό χαρακτηριστικό για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Είναι γνωστό ότι οι μη προνομιούχες οικογένειες (π.χ. φτώχεια, μόρφωση μητέρας) συνδέονται με χαμηλά επίπεδα γνωστικών δεξιοτήτων και κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών (Whittaker et al., 2011). Στις περισσότερες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε οικογενειακό πλαίσιο, οι οικογένειες με κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα έχουν συμπεριληφθεί είτε ως κύρια μεταβλητή ή ως μεταβλητή ελέγχου σε μοντέλα που διερεύνησαν την ανάπτυξη των παιδιών (Bracken & Fischel, 2008, Egeland et al, 1990), και οι οικογένειες αυτές, εξήγησαν με συνέπεια ένα μεγάλο μέρος της διακύμανσης στην ανάπτυξη του παιδιού (Biederman et al., 1995; Eamon, 2001). Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση φτώχειας, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών που βρίσκονται σε προγράμματα οικογενειακής στήριξης, αντιμετωπίζουν συχνά πολλαπλούς κοινωνικο-δημογραφικούς κινδύνους και ότι η συσσώρευση των παραγόντων κινδύνου εμποδίζει τη σχολική ετοιμότητά τους (Duncan & Brooks-Gunn, 2000). Επιπλέον, έρευνες επιβεβαιώνουν, ότι παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα εμφανίζουν βαθμιαία πτώση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους κατά την πρώιμη και μεσαία παιδική ηλικία (Burchinal, Campbell, Bryant, Wasik & Ramey, 1997).

4. Γειτονιά και σχολική ετοιμότητα

Το δεύτερο σημαντικότερο περιβάλλον μετά το σπίτι που επηρεάζει τη σχολική ετοιμότητα των μικρών παιδιών είναι η γειτονιά (Shonkoff, & Phillips, 2000). Ο όρος γειτονιά ως προς τη φυσική και τοπολογική του διάσταση, περιλαμβάνει τόσο το χώρο που βρίσκεται ακριβώς έξω από την κατοικία, το πεζοδρόμιο ή τον δρόμο, όσο και τους δημόσιους χώρους, πάρκα, πλατείες, παιδικές χαρές, που ανήκουν στα όρια μιας συνοικίας (Καίσαρη, 2005). Η γειτονιά έχει όμως και μια κοινωνική και συναισθηματική διάσταση η οποία είναι εμπλουτισμένη με ένα πλήθος εννοιών, αξιών και

σημασιών που δηλώνουν τις σχέσεις και τα συναισθήματα που δημιουργούνται στον και με τον δομικό χώρο και οι οποίοι είναι δηλωτικοί του υποκειμενικού χαρακτήρα που έχει η γειτονιά ως βιωμένου χώρου (Καίσαρη, 2005).

Στο πλαίσιο της οικοσυστημικής θεωρίας, οι έρευνες έδειξαν ότι η γειτονιά συνιστά ένα ακόμη ζωτικό μικροσύστημα (Bronfenbrenner, 1977; Shonkoff, Phillips, 2000) που επηρεάζει καθοριστικά την μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού μέσα από παράγοντες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά των χώρων γύρω από τους οποίους αυτή οργανώνεται, των ανθρώπων και των δραστηριοτήτων τους μέσα σε αυτή. Τέτοιοι παράγοντες είναι η μονιμότητα και η διάρκεια κατοικίας του παιδιού σε αυτήν, οι διαθέσιμοι ανοιχτοί χώροι, δημόσιοι (πεζοδρόμια, δρόμοι, διαμορφωμένοι χώροι πρασίνου, αδιαμόρφωτοι, υπολειμματικοί χώροι) και ημιδημόσιοι (πυλωτές, πίσω αυλές) της γειτονιάς, οι κοινές δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα, η απόσταση από κέντρα και ανθρώπους που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του, η εύκολη ή μη πρόσβαση σε άλλες περιοχές της πόλης και το επίπεδο ασφαλούς ζωής στη γειτονιά.

Έρευνες έδειξαν ότι το επίπεδο ποιότητας της γειτονιάς επηρεάζει άμεσα την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τους άλλους, το ενδιαφέρον του για μάθηση και διερεύνηση, το αίσθημα του «ανήκειν» και το ενδιαφέρον του για συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Edwards, 2005; Edwards, & Bromfield, 2009).

Μη ιδανικές κοινωνικές συνθήκες σε μια γειτονιά (εγκληματικότητα, έκθεση των παιδιών στη βία, εκμετάλλευση των παιδιών, οικογενειακή βία και χαμηλό βιοτικό επίπεδο (φτωχογειτονιά)) παρεμποδίζουν την ανάπτυξη των παιδιών, μειώνοντας την ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών αρχικά μέσα στην οικογένεια, και στη συνέχεια στη γειτονιά, η οποία μέσα από τους διάφορους θεσμούς της, εξυπηρετεί τα παιδιά. Φυσική κατάληξη αυτών, είναι η μείωση γενικά της φροντίδας των παιδιών και ειδικά των ρυθμίσεων του σχολείου (Kohen, Leventhal, Dahinten & McIntosh, 2008). Παρά το γεγονός ότι το πλαίσιο της οικογένειας έχει ευρέως θεωρηθεί ως σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των μικρών παιδιών οι έρευνες που εξετάζουν τις επιδράσεις των πλαισίων γειτονιάς στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι περιορισμένες (Klebanov, Brooks-Gunn, Chase-Lansdale & Gordon, 1997; Xue, Leventhal, Brooks-Gunn, & Earls, 2005).

Από αυτές τα αποτελέσματα της έρευνας των Xue, Leventhal, Brooks-Gunn, & Earls (2005) ανέδειξαν την σημαντική επίδραση του περιβάλλοντος της γειτονιάς στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα μικρά παιδιά που ζουν σε εξαιρετικά υποβαθμισμένες γειτονιές, είχαν περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης συμπεριφοράς από εκείνα που ανατράφηκαν σε πιο εύπορες γειτονιές. Επιπλέον, οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις υποβαθμισμένων τοπικών περιβαλλόντων, φάνηκε να επηρεάζουν τη γλωσσική και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Lloyd & Hertzman, 2010; Lloyd, Li, & Hertzman, 2010). Οι συσχετίσεις μεταξύ προβλημάτων της γειτονιάς και αρνητικών αποτελεσμάτων στο παιδί μπορεί να οφείλονται στην επιρροή των συνομηλίκων, στην έλλειψη θετικών προτύπων και κατάλληλης επίβλεψης, και στον περιορισμό διαθέσιμων πόρων στις γειτονιές. Από την άλλη πλευρά, η παρουσία κατάλληλων δομών στις γειτονιές όπως είναι οι βιβλιοθήκες και οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά. Επίσης η δυνατότητα εποπτείας και τα θετικά πρότυπα επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη των παιδιών (Chase-Lansdale, Gordon, Brooks-Gunn & Klebanov, 1997). Ωστόσο, οι εξηγήσεις στο επίπεδο της γειτονιάς μπορεί να περιορίζονται κατά την προσχολική ηλικία, επειδή οι οικογένειες εξακολουθούν να παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο στο περιβάλλον του παιδιού, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Dupere et al., 2010).

5. Η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία και η σύνδεσή της με την σχολική ετοιμότητα

Εκτός από το σπίτι και τη γειτονιά, σημαντικά περιβάλλοντα, στα οποία άμεσα συμμετέχουν τα παιδιά στα πρώτα χρόνια τους, είναι ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο (Bronfenbrenner, 1976). Η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά κατά τη διάρκεια φοίτησής τους σε αυτά τα προσχολικά περιβάλλοντα θεωρείται μια βασική παράμετρος για τους γονείς, τους ερευνητές και τους φορείς χάραξης πολιτικής, δεδομένου ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζονται ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον (Peisner-Feinberg, et al., 2001), ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011).

Η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως το πρώτο σημαντικό βήμα στην μελλοντική εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού. Η ποιότητα της ζωής των παιδιών πριν από την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επηρεάζει το τι είδους μαθητές θα γίνουν αργότερα. Αρκετές πειραματικές (Schweinhart & Weikart, 1981) και μη πειραματικές μελέτες (Early et al, 2007; Peisner-Feinberg et al, 2001) προσπάθησαν να αναδείξουν τις επιπτώσεις της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχουν τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, ακόμη και σε πολύ μικρή ηλικία, παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα, ενώ παιδιά που συμμετέχουν σε μη ποιοτικά προγράμματα έχουν αρνητικά αποτελέσματα. Παιδιά που έτυχαν υψηλής ποιότητας αγωγής και εκπαίδευσης στα πρώτα τους χρόνια επιδεικνύουν καλύτερες γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες από εκείνα που φοίτησαν σε ιδρύματα χαμηλότερης ποιότητας. Παιδιά που φοίτησα σε χαμηλής ποιότητας προγράμματα ενδέχεται να έχουν δυσκολίες στη γλώσσα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά που φοιτούν σε υψηλότερης ποιότητας κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να αρχίσουν το σχολείο με τις καλύτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και κοινωνικο-συναισθηματικές λειτουργίες. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα ή από υποβαθμισμένες γειτονιές, αλλά ωστόσο παρακολουθούν τα προγράμματα υψηλής ποιότητας φροντίδας των παιδιών έχουν καλύτερα αποτελέσματα από εκείνα που παρακολουθούν προγράμματα χαμηλότερης ποιότητας (Burchinal, Howes, et al., 2008; Votruba-Drzal, Coley & Chase-Lansdale, 2004).

6. Συμπέρασμα

Τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι σημαντικά, επειδή οτιδήποτε συμβαίνει από τη γέννηση μέχρι τη φοίτηση τους στο σχολείο έχει ισχυρή επίδραση στην κοινωνικο-γνωστική, συναισθηματική και ψυχοσωματική τους ανάπτυξη. Η σημαντικότητα των πρώιμων περιβαλλοντικών επιδράσεων και εμπειριών αναδεικνύει τον κρίσιμο κοινωνικο-παιδαγωγικό ρόλο των θεσμών της οικογένειας, των παιδικών σταθμών, του νηπιαγωγείου αλλά και της γειτονιάς στην ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών.

Στην παρούσα μελέτη έγινε μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση παγκόσμιων ερευνών, οι οποίες είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν καθοριστικά στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών ανέδειξαν τη σημαντικότητα της συνεργασίας και συνέργειας μεταξύ όλων των κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών και φορέων, που εμπλέκονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η σχολική ετοιμότητα λοιπόν και κατά

συνέπεια η σχολική μετάβαση γενικότερα, είναι ενσωματωμένη μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, πραγματοποιείται και εμφανίζεται μέσα στα πολλαπλά περιβάλλοντα στα οποία ζει το παιδί και η οικογένειά του και θεσπίζεται από σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Άρα μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο με όρους αλληλεπίδρασης των περιβαλλόντων (οικογένεια, τάξη, κοινότητα) και των συνδέσεων μεταξύ αυτών (π.χ. σχέσεις μεταξύ οικογένειας-σχολείου) στη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου και δεν μπορεί να μελετηθεί χωρίς την ταυτόχρονη εξέταση των πολλαπλών οικολογικών συστημάτων.

Η διαδρομή προς την πραγμάτωσή της διαγράφεται από ευκαιρίες, προοπτικές, προσδοκίες αλλά και δικαιώματα για όλους τους εμπλεκόμενους. Ιδιαίτερα τα παιδιά δικαιούνται να έχουν πρόσβαση σε μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ουσιαστικά ίσων ευκαιριών, που θα επιδεικνύει τον απαραίτητο σεβασμό στις προσωπικές τους ιστορίες και την πολιτιστική τους κληρονομιά. Οι γονείς αντίστοιχα, έχουν το δικαίωμα της διασφάλισης ότι τα παιδιά τους θα έχουν πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση ίσων ευκαιριών που θα έχει ως κύριο σκοπό την ευημερία όλων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν τη δέουσα συνεχή επαγγελματική προσοχή και υποστήριξη. Μόνο αν παράσχουμε αυτές τις ευκαιρίες, αν ανοίξουμε αυτές τις προοπτικές, αν επιβεβαιώσουμε αυτές τις προσδοκίες και αν προασπίσουμε αυτά τα δικαιώματα για όλους, μπορούμε να δώσουμε νόημα και υπόσταση στην έννοια της σχολικής μετάβασης και ετοιμότητας (Γουργιώτου, & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Η παράθεση των παραπάνω ερευνητικών προσπαθειών σε άλλες χώρες αναδεικνύει την αναγκαιότητα υλοποίησης παρόμοιων ερευνών στη χώρα μας επικεντρωμένες στη διερεύνηση των επιπτώσεων των χαρακτηριστικών της οικογένειας, της γειτονιάς, και των περιβαλλόντων φροντίδας και εκπαίδευσης των παιδιών στη σχολική ετοιμότητα αυτών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Bedinger, S.D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283-299.
- Sheridan, S.M., Knoche, L.L., Edwards, C.P., Bovaird, J.A., & Kupzyk, K.A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156. Shields
- Azzi-Lessing, L. (2009). Quality support infrastructure in early childhood: Still (mostly) missing. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1). Διαθέσιμο στο <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>[πρόσβαση στις 10/12/2011.]
- Badura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*, New York: Holt.
- Biederman, J., Milberger, S., Faraone, S. V., Kiely, K., Guite, J., Mick, E., & Reed, E. (1995). Family-environment risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder. A test of Rutter's indicators of adversity. *Archives of general psychiatry*, 52(6), 464-470. doi: 10.1001/archpsyc.1995.03950180050007.

- Bradley, R.H. & Corwyn R.F.(2005). Caring for children around the world: A view from home. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 468-478.
- Britto, P.R., Fuligni, A.S., & Brooks-Gunn, J. (2002). Reading, rhymes, and routines: American parents and their young children. In N. Halfon, K. Taaffe McLearn and M.A. Schuster (Eds.), *Child rearing in America. Challenges facing parents with young children*. (pp. 117–145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7 (2), 55-71.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York, NY: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Six theories of child development: Revised formulation and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed., pp. 37-43). NY: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Interacting systems in human development: Research paradigms present and future in Bronfenbrenner, U. (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 67-93). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education & Development*, 19(1), 45-67. doi: 10.1080/10409280701838835.
- Bornstein, R.F., Languirand, M.A., Geiselman, K.J., Creighton, J.A., West, M.A., Gallagher, H.A., & Eisenhart, E.A. (2003). Construct validity of the relationship profile test: A self-report measure of dependency-detachment. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 64-74.

- Burchinal, M. R., Campbell, F. A., Bryant, D. M., Wasik, B. H. & Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income. *Child Development, 68*(5), 935. doi: 10.1111/1467-8624.ep9711052087.
- Callender, K. A., Olson, S. L., Choe, D. E. & Sameroff, A. J. (2011). The effects of parental depressive symptoms, appraisals, and physical punishment on later child externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 1-13*. doi: 10.1007/s10802-011-9572-9.
- Chase-Lansdale, P. L., Gordon, R. A., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1997). Neighborhood and family influences on the intellectual and behavioral competence of preschool and early school-age children. In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan & J. L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty: Context and consequences for children* (Vol. 1, pp. 79-118). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Cummings, E. M. & Davies, P. T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 35*(1), 73-112. doi: 10.1111/1469-7610.ep1182673.
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). Research to policy: Transition to school position statement. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school - International research, policy and practice* (pp. 277-294). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development, 71*(1), 188-196. doi: 10.1111/1467-8624.00133.
- Dupere, V., Leventhal, T., Crosnoe, R. & Dion, E. (2010). Understanding the positive role of neighborhood socioeconomic advantage in achievement: The contribution of the home, child care, and school environments. *Developmental Psychology, 46*(5), 1227-1244.
- Eamon, M. K. (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: an ecological systems analysis. *Social Work, 46*(3), 256-266. doi: 10.1093/sw/46.3.256.
- Edwards, B. (2005). Does it take a village? An investigation of neighbourhood effects on Australian children's development. *Family Matters, 72*, 36-43.
- Edwards, B., & Bromfield, L. M. (2009). Neighbourhood influences on young children's conduct problems and prosocial behaviour: Evidence from an Australian national sample. *Children and Youth Services Review, 31*, 317-324.
- Egeland, B., Kalkoske, M., Gottesman, N. & Erickson, M. F. (1990). Preschool behavior problems: Stability and factors accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*(6), 891-909. doi: 10.1111/j.1469-7610.1990.tb00832.x 88.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., Gretton, M. E. & Shannon, F. T. (1985). Family life events, maternal depression, and maternal and teacher descriptions of child behavior. *Pediatrics, 75*(1), 30-35.

- Fulcher, J. & Scott, J. (2007). *Sociology*. Oxford: University Press.
- Heaviside, S., & Farris, E. (1993). *Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school* (NCES No. 93-410). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Heymann, J. (2006). *Forgotten families: Ending the growing crisis confronting children and working parents in the global economy*. New York: Oxford University Press.
- Griffin, E. A. & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127-128, 233-243. doi: 10.1080/0300443971270119.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., Chase-Lansdale, P. L. & Gordon, R. A. (1997). Are neighborhood effects on young children mediated by features of the home environment? In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan & J. L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty: Context and consequences for children* (Vol. 1, pp. 119-145). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kohen, D. E., Leventhal, T., Dahinten, V. S. & McIntosh, C. N. (2008). Neighborhood disadvantage: Pathways of effects for young children. *Child Development*, 79(1), 156-169. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01117.x.
- Lambert, D.M., Ritchie, P.A., Millar, C.D., Holland, B., Drummond, A.J., & Baroni C. Science. (2002). *Rates of evolution in ancient DNA from Adélie penguins*. Mar 22;295(5563):2270-3.
- La Paro, K.M. Pianta, R.C. & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-5984%28200405%29104%>.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309. doi: 10.1037//0033-2909.126.2.309.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2003). Children and youth in neighborhood contexts. *Current directions in psychological science*, 12(1), 27-31. doi: 10.1111/1467-8721.01216.
- Lloyd, J. E. V. & Hertzman, C. (2010). How neighborhoods matter for rural and urban children's language and cognitive development at kindergarten and grade 4. *Journal of Community Psychology*, 38(3), 293-313. doi: 10.1002/jcop.20365.
- Lloyd, J. E. V., Li, L. & Hertzman, C. (2010). Early experiences matter: Lasting effect of concentrated disadvantage on children's language and cognitive outcomes. *Health & Place*, 16(2), 371-380. doi: 10.1016/j.healthplace.2009.11.009
- McArthur, J. (2014). *Seven million lives saved: Under 5 mortality since the launch of the Millenium Development Goals*. Global working paper 72. <http://www.brookings.edu/research/papers/2014/09/under-five-child-mortality-mcarthur>. Accessed 9 Oct.2014.

- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L. & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432-449. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.01.002
- Morrison, F.J., & Cooney, R.R. (2002). Parenting and academic achievement: Multiple pathways to early literacy. In J. Borkowski, S. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 141-160). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553. doi: 10.1111/1467-8624.00364.
- Pachter, L. M., Auinger, P., Palmer, R. & Weitzman, M. (2006). Do parenting and the home environment, maternal depression, neighborhood, and chronic poverty affect child behavioral problems differently in different racial-ethnic groups? *Pediatrics*, 117(4), 1329-1338. doi: 10.1542/peds.2005-1784.
- Paquette, D. & Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>. (9.9.2007.)
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Rimm-Kaufmann, S.E., & Pianta C. R. (2000). An ecological perspective and the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 21(5), 491-511.
- Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer relationship across the preschool to school transition. *Early Education Development*, 21, 825-842.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A. B., Ou, S. & Robertson, D. L. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. *Child Development*, 82(1), 379-404. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Brock, L. L. & Nathanson, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. doi: 10.1037/a0015861.
- Richter, L. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1981). Effects of the Perry Preschool Program on youths through age 15. *Journal of Early Intervention*, 4(1), 29-39. doi: 10.1177/105381518100400105.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Whittaker, J. E. V., Harden, B. J., See, H. M., Meisch, A. D. & Westbrook, T. P. R. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to Early Head Start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 74-86. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.04.007.
- Xue, Y., Leventhal, T., Brooks-Gunn, J. & Earls, F. J. (2005). Neighborhood residence and mental health problems of 5- to 11-year-olds. *Arch Gen Psychiatry*, 62(5), 554-563. doi: 10.1001/archpsyc.62.5.554 .
- Vaden-Kiernan. M., O'Brien, R., Tarullo, L., Zill, N., Hubbel-McKey, R. & D'Elio, M. (2010). Neighborhoods as a developmental context: A multilevel analysis of neighborhood effects on Head Start families and children. *American Journal of Community Psychology*, 45(1), 45-49.

Ελληνόγλωσση

- Γουργιώτου, Ε. & Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2016). *Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων. Αποτελέσματα από μια εθνική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Γουργιώτου, Ε. (2008). Αποτελεσματικές δραστηριότητες για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Στο Πρακτικά Εισηγήσεων στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα, Θεσσαλονίκη και Αθήνα στις 14, 21 και 24 Ιανουαρίου. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γουργιώτου, Ε. (2014). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Γουργιώτου, Ε. (2010). Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://www.nipohlero.gr//frontoffice/_viewResource.asp?rid=125&cuser=&url=%Fappdata%Fdocuments%Fpraktikes+metabasis%5FEFI+GOURGIOTOU%2Edoc
- Καίσαρη Β. (2005). *Το παιδί και το παιχνίδι στον αστικό χώρο, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001^α). Επιδράσεις της προσχολικής φροντίδας και αγωγής στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών: ερωτηματικά, προβληματισμοί, ευρήματα της διεθνούς έρευνας. Στο

Κ. Πετρογιάννης & Ε. C. Melhuish (επιμ.), *Προσχολική ηλικία: φροντίδα-αγωγή-ανάπτυξη ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σ.σ. 35-116). Αθήνα: Καστανιώτης.

Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Τζάνη, Μ. (1988). *Το ιδεολογικό μήνυμα του Ελληνισμού στην αγωγή του ανθρώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών: Παγκόσμιες πρακτικές και σχετική πολιτική στην Ελλάδα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αρχικά περιγράφει το περιεχόμενο της χαρισματικότητας και τις σχετικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν παγκοσμίως, αλλά και στην Ελλάδα. Αναφέρεται στις τέσσερις κυρίαρχες διαστάσεις αντίληψης της «χαρισματικότητας»: α) ως γνωστικού επιτεύγματος, β) ως «κλίσης»/χαρίσματος, γ) ως φύσης ή ως ανατροφής και δ) ως προς τον προσανατολισμό της έναντι στο άτομο ή στο σύνολο. Πέρα από αυτές, μια ακόμη προσέγγιση σκόπιμα αγνοεί τη χαρισματικότητα, για διαφορετικούς λόγους σε κάθε χώρα που υιοθετείται, ενώ διαφορετική προσέγγιση του θέματος συνιστά και η αντίληψη των χαρισματικών παιδιών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια της εργασίας περιγράφονται τα κριτήρια ένταξης των μαθητών στην κατηγορία των χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), οι πρακτικές και οι τρόποι εντοπισμού και αναγνώρισής τους στις διάφορες χώρες, καθώς και τα μεροληπτικά σφάλματα στη διαδικασία αυτή. Κατόπιν, μελετώνται οι τρόποι που υιοθετούνται για τη διαχείριση του θέματος της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Στις Ευρωπαϊκές χώρες, τα εκπαιδευτικά μέτρα που λαμβάνονται για τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να είναι μέτρα που εφαρμόζονται εκτός ή εντός σχολείου, μέσα ή παράλληλα με το επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Στην Ελλάδα, η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς ανατίθεται σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι., ενώ κανένας μαθητής δεν μπορεί να φοιτήσει σε τάξη μη αντίστοιχη με αυτή της ηλικίας του. Ακολουθεί η εξέταση του θέματος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, ενώ μελετάται και η σχολική πορεία και η γενικότερη εξέλιξη των προικισμένων μαθητών. Τέλος, για την Ελλάδα, προτείνονται μέτρα και πρακτικές για μια εκπαίδευση με κάθε τρόπο προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες όχι μόνο των χαρισματικών, αλλά και του κάθε παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, χαρισματικοί/ταλαντούχοι μαθητές, εκπαιδευτικά μέτρα, κατάρτιση εκπαιδευτικών.

The education of gifted students: Global practices and relevant policy in Greece

Abstract

This paper initially describes the content of the concept of giftedness and the relevant approaches which are adopted globally and in Greece. It refers to the four dominant dimensions of the perception of "giftedness" (a) as a cognitive achievement, (b) as an aptitude, (c) as nature or nurture, and (d) as for its orientation towards individuality or collectivism. In addition to the above four dimensions, there is one approach that deliberately ignores giftedness for different reasons in every country in which it is adopted, while another one regards charismatic children as children with special educational needs. The paper also describes the criteria for integrating students into the category of charismatic children according to the Eurydice report (2006). It goes on with the practices and methods of different countries in identifying those students and the biased errors that appear during this process. Subsequently, the ways adopted in order to manage gifted students' education are presented, which vary from country to country. In the European countries, the educational measures taken for charismatic children may be measures implemented outside or within the school, and within or alongside the formal school curriculum. In Greece, the development of evaluation standards and special educational programs for these pupils is entrusted to Schools or Departments of Universities, while no student can attend a class which is not for his/ her age. Afterwards, the issue of gifted children's teachers' training is examined, while those students' school course and general involvement is also investigated. Finally, regarding Greece,

measures and strategies are proposed, in order for education tailored to the needs of each child –and not only the gifted ones- to be achieved.

Keywords: giftedness, gifted/talented students, educative measures, teachers' training.

1. Παγκόσμιες προσεγγίσεις στην έννοια του ορισμού και του περιεχομένου της χαρισματικότητας

Παγκοσμίως υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις στην προσέγγιση των χαρισματικών παιδιών (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Η πρώτη διάσταση, η οποία είναι η πλέον διαδεδομένη, περιλαμβάνει την αντίληψη της «χαρισματικότητας» ως γνωστικού επιτεύγματος ή / και ικανότητας και ορίζεται ως υπεροχή τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και σε μη ακαδημαϊκούς τομείς, όπως ο αθλητισμός, η μουσική, οι τέχνες και οι δεξιότητες. Η Αυστρία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, το Χονγκ-Κόνγκ, η Ουγγαρία, η Κορέα, η Ολλανδία, η Πολωνία, η Ελβετία, η Ταϊβάν και το Ηνωμένο Βασίλειο έχουν υιοθετήσει συστήματα που αντιλαμβάνονται τη χαρισματικότητα με αυτή την έννοια.

Μια δεύτερη διάσταση που προκύπτει από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι αυτή του ορισμού της χαρισματικότητας μάλλον ως «κλίσης» ή χαρίσματος (*aptitude*), αντί ως επίτευξης (*achievement*) (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Στις χώρες όπου έχει υιοθετηθεί η αναγνώριση της χαρισματικότητας ως νοητικής υπεροχής, αυτή διαγιγνώσκεται με σταθμισμένα τεστ σε γνωστικά αντικείμενα ή με τεστ ευφυΐας.

Ανάμεσα στις δύο αυτές αντίθετες προσεγγίσεις μια τρίτη διάσταση βλέπει τη χαρισματικότητα είτε ως φύση (*nature*) είτε ως ανατροφή (*nurture*). Μία τέταρτη διάσταση, όχι τόσο διαδεδομένη, προσεγγίζει τη χαρισματικότητα σε σύνδεση με τον ατομικισμό έναντι εκείνης που συνδέεται με τον κολεκτιβισμό. Ένα τέτοιο παράδειγμα απόδοσης αξίας στο σύνολο αποτελούν οι Μαορί της Ν. Ζηλανδίας, οι οποίοι εκτιμούν τη συλλογικότητα ή το «ανήκειν» στην ομάδα ως αναπόσπαστο μέρος της νοημοσύνης. Οι Μαορί υποστηρίζουν ότι, επειδή η πηγή της γνήσιας σοφίας είναι η συλλογικότητα, τα άτομα εξαρτώνται από την κοινότητα για την επίτευξη της πνευματικής τους ικανότητας.

Όπως είναι λογικό, αυτές οι τέσσερις διαστάσεις δεν αλληλοαποκλείονται. Μάλλον, μπορούν να θεωρηθούν ως τέσσερα φάσματα, κατά μήκος των οποίων μπορούμε να τοποθετήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, αυτές οι διαστάσεις αντιπροσωπεύουν τέσσερα χαρακτηριστικά ή μεταβλητές, τις οποίες ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ενσωματώνει ταυτόχρονα (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Εξάλλου, μερικά συστήματα παλεύουν ακόμη να ορίσουν τις περιοχές και τις έννοιες που βρίσκονται ανάμεσα στα όρια της κάθε μιας από τις παραπάνω περιγραφόμενες διαστάσεις, με αποτέλεσμα η διάκριση ανάμεσα στον ορισμό της υπεροχής ως α) ακαδημαϊκής ή/και εξω-σχολικής αριστείας, β) ως ικανότητας έναντι της επίτευξης και γ) ως φύσης έναντι της ανατροφής, να μην είναι σαφής. Για παράδειγμα, στην Ελβετία, παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών επιτροπών που ορίζουν τα προγράμματα κάθε περιφέρειας και των καντονιών που τα εποπτεύουν, αναγνωρίζουν την υπεροχή ενός παιδιού έναντι των άλλων ως "πολλαπλή νοημοσύνη" (Gardner, 1984) ορισμένοι διευθυντές σχολείων εξακολουθούν να βλέπουν τη χαρισματικότητα από την πλευρά των ακαδημαϊκών και πνευματικών ικανοτήτων. Επιπλέον, ορισμένες χώρες, όπως η Φινλανδία και η Νορβηγία, δεν αναφέρονται καθόλου στην εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά στη νομοθεσία τους (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Για τις χώρες αυτές, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η χαρισματικότητα βασίζεται σε μια ανάλυση πρακτικών και προγραμμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών. Έτσι, το τι ορίζεται ως «χαρισματικότητα» στις χώρες αυτές βασίζεται σε υπόδηλους, σιωπηρούς ορισμούς.

Πέρα από τις παραπάνω τέσσερις διαστάσεις υπάρχει ακόμη μια προσέγγιση, η οποία σκόπιμα αγνοεί τη χαρισματικότητα, για διαφορετικούς λόγους σε κάθε χώρα που υιοθετείται. Για παράδειγμα, στην Ιαπωνία η εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών παραμένει σε μεγάλο βαθμό αφορισμένη, εξαιτίας της πολιτιστικά κληροδοτημένης άποψης ότι η σκληρή δουλειά εξισορροπεί την εγγενή ικανότητα (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση). Στην Αυστρία παρά τις έντονες επιφυλάξεις σχετικά με τον όρο «προικισμένα/ χαρισματικά» παιδιά που εμφανίζονται και σε όλες τις γερμανόφωνες χώρες εξαιτίας της αρνητικής φόρτισης του όσων συνδέονται με τον όρο elite στο μεταναζιστικό καθεστώς (Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση; Reid, Boettger, 2015), κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί διάφορες υποστηρικτικές πρωτοβουλίες για προικισμένους μαθητές. Η μεγαλύτερη προσπάθεια διαφοροποίησης, ωστόσο, οδηγείται κυρίως από μια ισόρροπη προσέγγιση που δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους. Καθαρά εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογη με τις ανάγκες του κάθε μαθητή παρέχεται και στη Φινλανδία, στο πλαίσιο μιας ισότιμης εκπαίδευσης (Eurydice, 2006; Heuser, Wang, Shahid, υπό δημοσίευση; Reid, Boettger, 2015).

Διαφορά στην προσέγγιση του θέματος συνιστά και η αντίληψη των χαρισματικών παιδιών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι χαρακτηριστικό ότι ήδη από το 1994, στο «Δήλωση και Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα για την Εκπαίδευση σε Ειδικές Ανάγκες (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994)», αναφέρεται ότι «τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες τους καταστάσεις. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παιδιά με αναπηρίες και τα χαρισματικά παιδιά, παιδιά που ζουν στο δρόμο και τα παιδιά που εργάζονται, τα παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, τα παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες και τα παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (στο European Agency for Development in Special Needs Education, σελ. 8).

Ωστόσο, ασχέτως με τις διάφορες προσεγγίσεις και με την ένταξη ή μη των χαρισματικών παιδιών στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε καμία Ευρωπαϊκή χώρα δεν είχαν επίσημα θεσπιστεί κριτήρια ταξινόμησής τους, μέχρι τη σύνταξη της έκθεσης Eurydice (2006) από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στην έκθεση αυτή χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια που υιοθετούσε κάθε χώρα ή όχι, τα εξής (European Union, 2006, σελ. 9):

- α) Επιδόσεις σε εξετάσεις επάρκειας, ή σε εξετάσεις δυναμικής ικανότητας.
- β) Προσόντα τα οποία αξιολογούνται με διάφορες μεθόδους.
- γ) Διαπροσωπικές/Συναισθηματικές ικανότητες.
- δ) Ψυχοκινητική ικανότητα.
- ε) Πνευματικές ικανότητες.
- στ) Καλλιτεχνικές ικανότητες.

Προσπαθώντας να βρουν έναν ορισμό της χαρισματικότητας ο οποίος να συμπεριλαμβάνει όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις, οι Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell, (2011) κατέληξαν ότι «η χαρισματικότητα είναι εκείνη η εκδήλωση της απόδοσης (performance), η οποία βρίσκεται στο ανώτερο άκρο διασποράς σε ένα τομέα ταλέντων, ακόμη και σε σχέση με άλλα, υψηλά λειτουργικά άτομα, σε αυτόν τον τομέα. Περαιτέρω, η χαρισματικότητα μπορεί να θεωρηθεί και αναπτυξιακή, καθότι στα αρχικά στάδια η βασική μεταβλητή είναι το δυναμικό (potential). Σε μεταγενέστερα στάδια, το μέτρο είναι το επίτευγμα (achievement). Τέλος, σε πλήρως ανεπτυγμένα ταλέντα, η

υπεροχή (eminence) είναι εκείνη με βάση την οποία αποδίδεται ο τίτλος του χαρισματικού ανθρώπου» (σελ. 7). Μάλιστα, συνεχίζοντας, οι παραπάνω μελετητές διευκρινίζουν ότι η χαρισματικότητα (α) αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινωνίας, (β) εκδηλώνεται τυπικά με πραγματικά αποτελέσματα, ειδικά κατά την ενήλικη περίοδο, (γ) συγκεκριμενοποιείται σε τομείς, (δ) είναι το αποτέλεσμα της συνάφειας βιολογικών, παιδαγωγικών, ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων και (ε) δεν προσδιορίζεται μόνο σε σύγκριση με το σύνηθες (π.χ. ένα παιδί με εξαιρετικές καλλιτεχνικές ικανότητες σε σύγκριση με τους συνομηλικούς του) αλλά με το μη αναμενόμενο (π.χ. ένας καλλιτέχνης που φέρνει επανάσταση σε ένα πεδίο τέχνης).

2. Εντοπισμός-αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών

Οι τρόποι που υιοθετούνται για τη διαχείριση του θέματος του εντοπισμού και της αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών διαφέρουν από χώρα σε χώρα: Στην Κορέα το 2005 προτάθηκε ένας τρόπος αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι μαθητές επιλέγονται μέσω τεστ που αξιολογούν περισσότερο την κριτική τους σκέψη, παρά την επίδοσή τους σε εξετάσεις γνωστικών αντικειμένων οι οποίες –ως γνωστόν- ευνοούν συνήθως μαθητές υψηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Ibata, Arens, 2012). Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται σε «προικισμένα (gifted)» και «ταλαντούχα (talented)» με τη διευκρίνιση ότι στα πρώτα εντάσσονται όσα υπερέχουν ακαδημαϊκά (σε γνωστικά δηλ. αντικείμενα) ενώ στα δεύτερα όσα υπερέχουν σε αρχηγικές δεξιότητες ή άλλες, όπως τα σπορ και οι καλλιτεχνικές επιδόσεις (Reid, Boettger, 2015). Στη Ρωσία, οι προσεγγίσεις για τον εντοπισμό και την υποστήριξη των προικισμένων μαθητών περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των ικανοτήτων των μαθητών και την αντιστοίχιση των ενδιαφερόντων τους με τις ικανότητές τους, μέσα από θερινές κατασκηνώσεις και εκπαιδευτικές Ολυμπιάδες (Pomortseva & Gabdrakhmanova, 2015). Ολυμπιάδες ή περιφερειακούς ή σχολικούς διαγωνισμούς διοργανώνουν και η Ισπανία, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Τσεχία και η Σλοβακία (Reid, Boettger, 2015). Οι διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α., αντιστοίχως, χορηγούν σταθμισμένα εκπαιδευτικά τεστ που ποικίλουν από πολιτεία, μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών ή των γονέων των μαθητών (Heuser, Wang, Shahid, 2017).

Μια πρακτική που διαφέρει από εκείνες των περισσότερων χωρών, είναι εκείνη της εμπλοκής πολυεθνικών εταιριών στην αναγνώριση, αλλά και στη μετασχολική εκπαίδευση και αξιοποίηση των χαρισματικών μαθητών. Τέτοια παραδείγματα χωρών στις οποίες μεγάλες εταιρίες διοργανώνουν διαγωνισμούς και εκπαιδεύσεις, φροντίζοντας να αναγνωρίζουν τους μαθητές που υπερέχουν ώστε να τους αξιοποιήσουν μετά τις σπουδές τους αποτελούν η Σαουδική Αραβία στην οποία τέτοιες δράσεις υλοποιούν η Exxon Mobil, η Samba Bank, η Aramco και η Microsoft (Aljughaiman & Grigorenko, 2013), καθώς και η Φινλανδία, όπου ανάλογη δράση διεξάγει η Nokia (Tirri & Kuusisto, 2013).

Πάντως, σε επίπεδο αριθμών, η έκθεση Eurydice (2006) αναφέρει ότι στην Ευρώπη, ο σχολικός πληθυσμός που εμπίπτει στην κατηγορία των χαρισματικών παιδιών κυμαίνεται από 3% έως 10%. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε διαχρονική έρευνα που διεξήχθη στη Γερμανία (Ziegleretal., 2013) φάνηκε ότι μόνο το 15% των μαθητών με υψηλές επιδόσεις είναι χαρισματικοί (με IQ πάνω από 125). Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί, ότι σε μετα-αναλυτική έρευνα της Petersen (2013) η οποία συμπεριέλαβε 130 μελέτες δημοσιευμένες από το 1975 έως το 2011, φάνηκε ότι η αναγνώριση της χαρισματικότητας πιθανά παρουσίαζε μεροληπτικά σφάλματα, όσον αφορά στην επίδραση του παράγοντα φύλου των παιδιών: τα αγόρια είχαν 1.19 φορές περισσότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν ως χαρισματικά και να συμπεριληφθούν σε ειδικά προγράμματα. Ένα ακόμη τέτοιου είδους σφάλμα φαίνεται να υποκρύπτει η χαμηλή εκπροσώπηση μαθητών που προέρχονται από μειονότητες ή από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού status, όπως ανέδειξε το 2015 η

αναφορά των Card και Giuliano για το Εθνικό Γραφείο Οικονομικών Ερευνών (National Bureau of Economic Research) των Η.Π.Α., αλλά και η μελέτη του Gagné (2011) για τη Διεθνή Ένωση Έρευνας για την Ανάπτυξη και την Αριστεία των Ταλέντων (International Research Association for Talent Development and Excellence).

3. Μέτρα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), στις χώρες της Ευρώπης, «παρόλο που υπάρχει συμφωνία ότι οι νέοι με εξαιρετικές ικανότητες –όπως και όλοι οι νέοι- πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις φυσικές κλίσεις τους στο μέγιστο και να αναπτυχθούν πλήρως μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο είναι ξεκάθαρο ότι υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για την ικανοποίηση των αναγκών τους» (European Union, 2006, σελ. 25). Η έκθεση αναφέρει ότι η συμπερίληψη ή μη των προικισμένων και χαρισματικών παιδιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε φαίνεται να σχετίζεται με την υιοθέτηση μέτρων εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά. Το αντίθετο μάλλον: Στις χώρες όπου τα ικανά νεαρά άτομα δεν εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι που υιοθετούνται ειδικά μέτρα αντιμετώπισης των αναγκών τους, μέσα ή έξω από το σχολικό πλαίσιο.

Γενικότερα, στις Ευρωπαϊκές χώρες, τα εκπαιδευτικά μέτρα που λαμβάνονται για τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να είναι μέτρα που εφαρμόζονται εκτός ή εντός σχολείου, μέσα ή παράλληλα με το επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι χώρες στις οποίες η κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών επιτυγχάνεται με μέτρα που εφαρμόζονται αποκλειστικά εντός του σχολείου είναι μόνον η Ιταλία, η Γαλλία και το Λουξεμβούργο (Eurydice, 2006, σελ. 14).

Όσον αφορά στη μορφή και το περιεχόμενο των μέτρων αυτών, η ίδια έκθεση τα κατατάσσει σε (Eurydice, 2006, σελ. 16):

- α) Πιο προηγμένες και ποικίλες δραστηριότητες.
- β) Διαφοροποιημένες παροχές.
- γ) Εξωσχολικές δραστηριότητες.
- δ) Επιτάχυνση της παρακολούθησης (Fast tracking/Accelerating).

Ανάμεσα στα μέτρα αυτά, δύο μοντέλα προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών που φαίνεται να έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί είναι η επιτάχυνση και ο εμπλουτισμός των σπουδών (Schiever & Maker, 2003). Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέτρων για τα χαρισματικά παιδιά, τόσο ως προς την κατεύθυνση του εμπλουτισμού των σπουδών τους όσο και ως προς εκείνη της επιτάχυνσης της παρακολούθησης, η επιστημονική βιβλιογραφία στερείται – σύμφωνα με τους Plucker & Callahan (2014)- επιστημονικών ερευνών, που θα μπορούσαν να παρέχουν καθοδήγηση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και το σχεδιασμό πρακτικών. Μία μετα-ανάλυση των Steenbergen-Hu και Moon (2011), η οποία όρισε την προσέγγιση της επιτάχυνσης ως ένα τύπο εκπαιδευτικής παρέμβασης που επιζητά την πρόοδο των χαρισματικών παιδιών μέσω προγραμμάτων ταχύτερων ρυθμών ή προγραμμάτων προορισμένων για μεγαλύτερες ηλικίες, έδειξε, ότι η προσέγγιση αυτή βελτιώνει σημαντικά τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών υψηλής ικανότητας, ενώ επηρεάζει και την κοινωνικοσυναισθηματική τους επάρκεια, σε μικρότερο όμως βαθμό. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα τόσο στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, έδειξε και η προσέγγιση του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών σε μετα-αναλυτική έρευνα της Kim (2016). Σύμφωνα με τους Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell, με τον όρο εμπλουτισμός (enrichment) περιγράφεται ένα σύνολο

επιλογών προγραμματισμού, οι οποίες εκτείνονται και συμπληρώνουν το συνηθισμένο πρόγραμμα, ενώ συχνά εμπεριέχουν θεματικές που συνήθως δεν καλύπτονται από αυτό (2011).

Πάντως, φαίνεται, πως όταν μια χώρα υιοθετεί μέτρα εμπλουτισμού της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών, αυτά αφορούν και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξαιρέση αποτελούν η Σουηδία και το Λιχτενστάιν όπου τα περισσότερα μέτρα λαμβάνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Eurydice, 2006, σελ. 17). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο στη Σουηδία και στο Λιχτενστάιν όσο και στις περισσότερες χώρες ακολουθείται η πολιτική της επιτάχυνσης της παρακολούθησης (Eurydice, 2006, σελ. 17).

Όσον αφορά την έναρξη ενασχόλησης των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα χαρισματικά παιδιά, είναι χαρακτηριστικό και συναφές με τα ελληνικά πράγματα ότι το σχετικό πρόγραμμα της Κορέας άρχισε να υλοποιείται το 1997, λίγο διάστημα μετά την οικονομική κρίση της χώρας και την εμπλοκή του ΔΝΤ, όταν η κυβέρνηση διαπίστωσε ότι υπήρχε ανάγκη βελτίωσης της αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου της (Ibata, Arens, 2012). Την ίδια τακτική ακολούθησε και η Σιγκαπούρη, η οποία, διαπιστώνοντας ότι ο αριθμός χαρισματικών μαθητών στη χώρα ήταν μη ικανοποιητικός για τη μελλοντική ανάπτυξη, ενεργοποίησε μια σειρά πρακτικών για την προσέγγιση χαρισματικών ατόμων από άλλες χώρες, μέσω υποτροφιών και άλλων μορφών ενθάρρυνσης (Neihart & Teo, 2013). Προτεραιότητα όμως στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έχει δώσει και η Ουγγαρία, από το τέλος του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου και μετά, με στόχο την αξιοποίηση των προικισμένων και ταλαντούχων παιδιών της (Reid, Boettger, 2015, σελ. 164).

4. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών παιδιών

Οι προικισμένοι και ταλαντούχοι μαθητές χρειάζονται προγράμματα και υπηρεσίες που θα τους κινητοποιούν και θα τους επιτρέπουν να λάβουν εμπλουτισμένη και επιταχυνόμενη εκπαίδευση (Reis & Renzulli, 2010). Ακόμη και εκείνοι οι χαρισματικοί μαθητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο μπορούν να βοηθηθούν: Όπως έδειξαν οι έρευνες των Baum, Hébert και Renzulli και των Hébert και Reis το 1999, η υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης μπορεί να αντιστρέψει την κακή σχολική τους πορεία.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση και υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών, αλλά και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μέτρων για την κάλυψη των αναγκών τους. Στην Ευρώπη, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο θέμα της χαρισματικότητας μπορεί να είναι σε υποχρεωτική ή σε προαιρετική βάση (Eurydice, 2006, σελ. 19). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε 18 χώρες, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να λάβουν κατάρτιση στο αντικείμενο των χαρισματικών και προικισμένων παιδιών κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους (Eurydice, 2006, σελ. 21). Μάλιστα, «σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα ασχοληθούν με τα χαρισματικά παιδιά, οι προσεγγίσεις διαφέρουν ευρέως σύμφωνα και με τη γενικότερη φιλοσοφία κάθε χώρας» (Eurydice, 2006, σελ. 25). Σε μερικές χώρες το θέμα επαφίεται στις προθέσεις των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην έκθεση Eurydice (2006) αναφέρεται πως η Ελλάδα μαζί με τη Σλοβενία, είναι οι μόνες δύο χώρες που έχουν υιοθετήσει μια διττή προσέγγιση του θέματος που περιλαμβάνει α) την κάλυψή του με εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα και β) την ενσωμάτωσή του σε ευρύτερες ενότητες αντικειμένων (Eurydice, 2006, σελ. 19).

Πάντως, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, η εκπαίδευση στο θέμα των χαρισματικών παιδιών είναι προαιρετική, ενώ σε δεκαεπτά από αυτές συμπεριλαμβάνεται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, με κυρίαρχο εκείνο της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Eurydice, 2006, σελ. 19). Υποχρεωτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της χαρισματικότητας αναφέρεται ότι

έχουν οι Σκανδιναβικές χώρες, η Γαλλία, η Σλοβενία, η Τσεχία, η Σλοβακία, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Κύπρος και η Ελλάδα (Eurydice, 2006, σελ. 20).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η μελέτη της Mills (2003) έδειξε πως η πιστοποίηση και η επίσημη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών μπορεί να μην είναι επαρκείς παράγοντες που πρέπει να λάβει κανείς υπόψη όταν επιλέγει εκπαιδευτικούς χαρισματικών παιδιών· αντί αυτών, σύμφωνα με την ερευνήτρια, ίσως είναι εξίσου σημαντικό να επιλέγονται εκπαιδευτικοί ειδικευμένοι στη σχολική πειθαρχία, καθώς και εκπαιδευτικοί που έχουν πάθος με το αντικείμενο εκπαίδευσης αυτών των μαθητών.

Πρέπει επίσης να προστεθεί, ότι οι εμπειρικές έρευνες δείχνουν πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, τόσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών τους, όσο και κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκείνους που ήδη ασκούν το επάγγελμα, έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση της χαρισματικότητας και τη διάλυση μύθων γύρω από αυτή (Goodnough, 2001; Lassig, 2009).

5. Επιδόσεις και εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών

Ένα ερώτημα που προκύπτει στη μελέτη του θέματος των χαρισματικών παιδιών, είναι το «τι κάνουν στη ζωή τους», πώς δηλαδή εξελίσσονται. Όπως υποστηρίζουν οι Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell (2011), η πεποίθηση που επικρατεί ευρέως στην κοινωνία μας είναι ότι η χαρισματικότητα ισούται με την άκοπη απόδοση (performance) και δημιουργική παραγωγή. Αυτή όμως η πεποίθηση δεν βγαίνει σε καλό, μακροπρόθεσμα, για τους χαρισματικούς μαθητές (Subotnik, Olszewski-Kubilius και Worrell, 2011)· το γεγονός ότι υπάρχουν τέτοιοι μαθητές που τα καταφέρνουν καλά, ενώ έχουν δεχθεί τις μικρότερες δυνατές προκλήσεις, ενισχύει στο μυαλό των εκπαιδευτικών την άποψη ότι αυτά τα παιδιά είναι έμφυτα προικισμένα και χρειάζονται ελάχιστη εκπαίδευση και προσοχή για να επιτύχουν (Aronson & Juarez, 2012). Έτσι, δυστυχώς, κάποιες φορές, «οι περισσότεροι ικανοί μαθητές βρίσκονται σε κίνδυνο να γίνουν αποτυχημένοι λόγω της έλλειψης πρόκλησης που βιώνουν» (Renzulli and Reis, 2006, p. 74). Πολλοί χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Reis & McCoach, 2000), ενώ στις Η.Π.Α. υπάρχει ακόμη και διαρροή τέτοιων μαθητών κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Renzulli & Park, 2000). Η διαχρονική έρευνα μάλιστα των Ziegler και συνεργατών (2013) στη Γερμανία έδειξε ότι το 15% των παιδιών αυτών δεν τα καταφέρνουν να επιτύχουν ούτε στο σχολείο. Σύμφωνα δε με τους Reid και Boettger (2015) «τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να αναπτύξουν προβλήματα τόσο στα σχολικά μαθήματα όσο και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις» (σελ. 168). Το σίγουρο είναι, ότι δίχως κατάλληλο προγραμματισμό στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, και χωρίς παροχή κινητοποίησης και επαρκών προκλήσεων, η τάση αυτή θα συνεχιστεί (Reis & Renzulli, 2010).

Το γεγονός αυτό γεννά το εξής ερώτημα: Εάν κάποια χαρισματικά παιδιά γίνονται αποτυχημένοι μαθητές, τότε πώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να τους αναγνωρίσει για να καλύψει τις ανάγκες τους; Όπως λένε οι Reid και Boettger (2015), «τα περισσότερα προγράμματα για χαρισματικά παιδιά είναι σχεδιασμένα για φιλόδοξους και αποτελεσματικούς μαθητές και αφήνουν εκτός εκείνους που δεν τα καταφέρνουν» (σελ. 168). Την άποψη αυτή στηρίζει και ο Silverman (2013), όταν λέει ότι η χαρισματικότητα συχνά είναι άορατη και ότι η μεγάλη πλειοψηφία των χαρισματικών παιδιών είναι κρυμμένη από το ορατό πεδίο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε γενικές γραμμές δεν λαμβάνουν αρκετή εκπαίδευση στην αναγνώριση και διαχείριση των χαρισματικών μαθητών.

Πάντως, τα προγράμματα και οι στρατηγικές για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έχει βρεθεί ότι ωφελούν τα προικισμένα και ταλαντούχα παιδιά μακροπρόθεσμα, βοηθώντας τα να αυξήσουν τις προσδοκίες τους όσον αφορά στη σταδιοδρομία τους, να καταστρώσουν σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κινητοποίηση που θα είναι απαραίτητη προκειμένου να εργαστούν αργότερα, αλλά και να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις και βαθμολογίες κατά τα επόμενα στάδια της εκπαίδευσής τους (Reis & Renzulli, 2010).

6. Η πραγματικότητα για τα χαρισματικά παιδιά στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα γίνεται μνεία για τα χαρισματικά παιδιά στο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ψηφίστηκε το 2008 (Ν. 3699/2008 ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008) και συγκεκριμένα στο άρθρο 3, παράγραφος 3: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου». Παράλληλα στο ΠΔ 201/98 που αναφέρεται στην Οργάνωση και Λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων καθίσταται σαφές στο άρθρο 7 παράγραφος 1, 5, και 6α, 6β, που αφορά στις εγγραφές των μαθητών στο σχολείο, ότι πρέπει να έχουν οπωσδήποτε τη «νόμιμη ηλικία». Από αυτό συνάγεται ότι κανένας μαθητής δεν μπορεί να φοιτήσει σε τάξη μη αντίστοιχη με αυτή της ηλικίας του.

7. Συμπεράσματα-Προτάσεις-Επίλογος

Το σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα από το 1895 και μετά δεν έχει ουσιαστική αλλαγή όσον αφορά στις ομοιόμορφες σχολικές αίθουσες και τον δάσκαλο στο επίκεντρο όλων των μαθητών. Ακόμη και η διάταξη των θρανίων στη σχολική αίθουσα και τα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα σε αυτή μάλλον περιορίζουν τον μαθητή σωματικά, σε μια συγκεκριμένη στάση για πολλή ώρα, αλλά και πνευματικά, καθώς τον αναγκάζουν να έχει έναν παθητικό ρόλο ατομικής παρακολούθησης χωρίς δυνατότητα ελεύθερης κίνησης ή ακόμη συμμετοχής σε ελεγχόμενες από τον ίδιο δραστηριότητες. Επιπλέον, η ελληνική σχολική τάξη εμφανίζει ένα ανομοιογενή χαρακτήρα, όπου παρατηρούμε μαθητές να προχωρούν με διαφορετικό ρυθμό. Η εμπειρία μας από τις θέσεις ευθύνης αποτυπώνει μια πραγματικότητα κατά την οποία η ενασχόληση με τις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών θεωρείται πολυτέλεια και η εκπαιδευτική τους αντιμετώπιση ανέφικτη κάτω από τις ισχύουσες συνθήκες. Είναι εμφανής λοιπόν η ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών φοίτησης στο ελληνικό σχολείο, ώστε να είναι δυνατή η παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης ταυτόχρονα με τη συλλογική διαπαιδαγώγηση. Με την εξατομικευμένη προσέγγιση, σε τμήματα με μικρότερο αριθμό από εκείνο των 25 μαθητών, θα μπορέσουν όλα τα παιδιά να αναπτύξουν το δυναμικό τους και να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους, εκμεταλλευόμενα τη συλλογικότητα της σχολικής τάξης.

Αρκετοί βέβαια εκπαιδευτικοί, ακόμη και σήμερα, υποστηρίζουν ότι κανείς δεν υπέστη κάποια σημαντική βλάβη από τον παραδοσιακό τρόπο που γίνεται έως τώρα η διδασκαλία, αλλά ούτε και διευκολύνεται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών ή της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Η σύγχρονη παιδαγωγική ωστόσο, υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να δουλεύουν σε ομάδες, σε σχολεία ανοιχτού σχεδιασμού, όπου το δασκαλοκεντρικό σύστημα θα αντικαθίσταται

από μια ευέλικτη τάξη· έτσι προωθείται ο διάλογος, η συνεργασία και η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Πολλά είναι τα παραδείγματα από σχολεία στη Βόρεια Ευρώπη, όπου κατασκευάζονται σχολικά κτίρια με ευέλικτους και μεταβαλλόμενους χώρους με διαδραστικές δυνατότητες, τα οποία προκαλούν την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών και τους δίνουν την δυνατότητα να ανακαλύψουν τις δικές τους ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα. Θα πρέπει και στη χώρα μας να επιδιωχθεί η καθιέρωση μιας σχολικής τάξης όπου θα εφαρμόζεται μια παιδαγωγική με βιωματικό χαρακτήρα, συνεργατική και επικοινωνιακή, όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν το χώρο να εκφραστούν με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο.

Εξίσου σημαντικό είναι να κατανοήσουμε ότι όλα τα παιδιά, όχι μόνο τα χαρισματικά, έχουν ανάγκη από συστηματική υποστήριξη από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις χαρισματικών παιδιών που αφήνονται στην τύχη τους από τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης για να διαχειριστούν την διαφορετικότητα των μαθητών τους μέσα στη σχολική τάξη, ή ακόμη λόγω της πεποίθησης ότι τα λιγότερο χαρισματικά παιδιά έχουν περισσότερες ανάγκες. Είναι κρίσιμης σημασίας να κατανοηθεί από όλους, σχολείο και γονείς, ότι ένα χαρισματικό παιδί δεν παύει να είναι ένα παιδί, και όπως όλα τα παιδιά ενδέχεται και αυτό να αντιμετωπίσει μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικούς προβληματισμούς, καθώς επίσης να χρειάζεται υποστήριξη, κατανόηση και καθοδήγηση. Ιδιαίτερη επίσης υποστήριξη πρέπει να δοθεί από το σχολείο στις περιπτώσεις εκείνες των οικογενειών που δεν δείχνουν να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών τους, καθώς αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητά τους ως δυσλειτουργία και απόκλιση από το κοινωνικά γνωστό και αποδεκτό.

Η σύμπραξη όλων όσων εμπλέκονται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αξιοποιήσει τα νέα επιστημονικά δεδομένα για τα χαρισματικά παιδιά, προκειμένου να τα βοηθήσει να ενεργοποιηθούν, να εμπνευστούν και τελικά να κινητοποιηθούν για την κατάκτηση της γνώσης μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες. Εξάλλου, μέσα από τέτοιες δραστηριότητες είναι που εντάσσονται όλα τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας κάθε ένα συμβάλλει στην οικοδόμηση της προσωπικής του πορείας προς την κατάκτηση της γνώσης.

Τέλος, στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουμε στο ξεπέρασμα συγκεκριμένων προτύπων που βιώσαμε ως μαθητές και αναπαράγουμε ως δάσκαλοι. Βασική κατεύθυνση της κατάρτισης των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων, ή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι η με κάθε τρόπο προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2013). Growing up under pressure: The cultural and religious context of the Saudi system of gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 307–322.
- Aronson, J., & Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. Subotnik, & L. Miller (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education*. Washington, DC: Department of Education.
- Baum, S. M., Hébert, T. P., & Renzulli, J. S. (1999). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39, 224-235.
- Card, D., & Giuliano, L. (2015). *Can universal screening increase the representation of low income and minority students in gifted education?* (No. w21519). National Bureau of Economic Research.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision*. Odense/Denmark and Brussels/Belgium.
- European Commission Eurydice (2006). *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*. Working Document, Brussels.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1).
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Goodnough, K. (2001). Changing teacher beliefs about giftedness and differentiation practices. *Gifted and Talented International*, 16(2), 115-121.
- Hébert, T. H., & Reis, S. M. (1999). Culturally diverse high-achieving students in an urban high school. *Urban Education*, 34, 428-457.
- Heuser B., Wang K., Shahid S. (υπό δημοσίευση). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*.
- Ibata-Arens, K. (2012). Race to the future: Innovations in gifted and enrichment education in Asia, and implications for the United States. *Administrative Sciences*, 2(1), 1–25.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Neihart, M., & Teo, C. T. (2013). Addressing the needs of the gifted in Singapore. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 290–306.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2008). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Prufrock Press.
- Pomortseva, N. P., & Gabdrakhmanova, E. V. (2015). Gifted education in the Republic of Tatarstan: New challenges and innovative decisions. *Journal of Sustainable Development*, 8(5), 218–224.
- Reid, E., Boettger H. (2015). Gifted Education in Various Countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2): 158-171. DOI: 10.18355/PG.2015.4.2.158-171

- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271.
- Renzulli S. J and Reis, S. M., (2006). *Culturally diverse students in Wallace B and Eriksson G (eds) Diversity in Gifted Education, International perspective on global issues*. London and New York: Routledge.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. *Handbook of gifted education*, 3, 163-173.
- Silverman, L. (2013). *Why Does Denmark Need Gifted Education? Gifted Children's Symposium. Danish Association for Gifted Children*. Soro, Denmark. Available online: www.giftedchildren.dk/content.php?735-Linda-Silverman-Why-Does-Denmark-Need-Gifted-Education.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 84-96.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B. Balestrini, D.P. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 36. No. 3, pp. 384. ISSN 01623532.

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

marisak@uoi.gr

Βάσση Χριστίνα

Νηπιαγωγός Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

chvassi@hotmail.com

Γκέσιου Γεωργία

Νηπιαγωγός, Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

georgia.gessiou@gmail.com

Τσιάρα Ευθυμία

Νηπιαγωγός, Medu. Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

efitsiara@yahoo.com

Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη

Περίληψη

Το παρόν άρθρο μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπραγματεύεται πως από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπως και στη διαμόρφωση του χώρου μάθησης, μπορεί να τεθούν οι βάσεις για τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. Η ενεργοποίηση αυτή χτίζεται σταδιακά και μπορεί να ξεκινήσει από την προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Roger Hart υπάρχουν αυξανόμενα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής, από δράσεις που είναι εξ ολοκλήρου οργανωμένες από τους εκπαιδευτικούς, έως εμπειρίες μάθησης που είναι αποτέλεσμα των πρωτοβουλιών και σχεδιασμών των μαθητών. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να αποφασίσει αν θέλει να διαμορφώσει περιβάλλοντα μάθησης που χαρακτηρίζονται από αυτονομία δίνοντας ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων. Μια τέτοια δυνατότητα λήψης αποφάσεων και ενεργοποίησης αποτελεί ο συμμετοχικός σχεδιασμός των περιβαλλόντων μάθησης και των σχολικών τόπων.

Λέξεις-κλειδιά: συμμετοχικός σχεδιασμός, περιβάλλον μάθησης, ενεργός πολίτης, σχολικός τόπος

Student engagement and participating learning environments that foster active citizenship

Abstract

This present article, through the literature review, negotiates how children's engagement in the decision-making process as well as in the development of their learning environment can provide the basis for shaping the active citizen. This activation is built up gradually and can start from pre-school education. According to Roger Hart, there are increasing levels of active participation, from actions that are entirely organized by teachers, to learning experiences that are the result of students' initiatives and plans. It is up to the teacher to decide whether he / she wants to develop learning environments that are characterized by autonomy, giving to children opportunities to make decisions.

Such decision-making and activation capability is the participatory design of learning environments and school places.

Keywords: active participation, learning environment, active citizen, school place

1. Εισαγωγή

«Προετοιμάζουμε τη Δημοκρατία του αύριο με τη Δημοκρατία στο Σχολείο. Ένα αυταρχικό Σχολείο δεν είναι δυνατό να διαμορφώσει δημοκράτες πολίτες».

(Célestin Freinet, 1896-1966)

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα παιδαγωγοί και ερευνητές υποστηρίζουν τη βιωματική, δυναμική, διαλογική και μετασχηματιστική μάθηση εμμένοντας στον καταλυτικό ρόλο του βιώματος και της επικοινωνίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας, όπως, για παράδειγμα η εμπλοκή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, σχετίζονται με την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής και μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη (Niemi, 2007 · Flowerday & Schraw, 2003· Morgan & Streb, 2003 · Teel Debruin-Parecki and Covington, 1998).

Μια μαθητοκεντρική τάξη είναι μια δημοκρατική τάξη στην οποία αντικατοπτρίζονται τα ιδανικά μιας δημοκρατικής κοινωνίας, όπως ο σεβασμός στο άτομο και στο σύνολο, στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις. Στο νηπιαγωγείο όπου εφαρμόζονται μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για τη μαθησιακή διαδικασία, τα παιδιά προετοιμάζονται προκειμένου να γίνουν, αργότερα στην ενήλικη ζωή τους, μέλη μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής κοινωνίας ασκώντας και διεκδικώντας υποχρεώσεις και δικαιώματα (Thomas, 2002). Σ' ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκθέτουν τις απόψεις τους, να λαμβάνουν αποφάσεις, να συμμετέχουν σε ομαδικά έργα και να επικοινωνούν, ώστε τελικά οι δημοκρατικές αξίες να γίνονται βίωμα και να βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινή ζωή. Στη διαμόρφωση λοιπόν της δημοκρατικής προσωπικότητας και του ενεργού πολίτη, η προσχολική ηλικία και εκπαίδευση διαδραματίζει βασικό ρόλο (Σουνόγλου & Μιχαλοπούλου, 2014).

Προς αυτή την κατεύθυνση φαίνεται πως προσανατολίζονται και τα νέα πιλοτικά προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), όπου ενισχύεται η ιδιότητα του πολίτη. Συγκεκριμένα, οι βασικές ικανότητες που προωθούν τα προγράμματα σπουδών και ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία είναι:

Η επικοινωνία

Η δημιουργική και κριτική σκέψη

Η προσωπική ταυτότητα και αυτονομία

Οι κοινωνικές ικανότητες¹ και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

¹ Οι κοινωνικές ικανότητες βοηθούν τα άτομα να συμμετάσχουν στην κοινωνική ζωή και να επιλύουν διαφορές και συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο. Συμπεριλαμβάνουν ικανότητες, όπως αυτή της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και της διαπραγμάτευσης σε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και σεβασμού των άλλων.

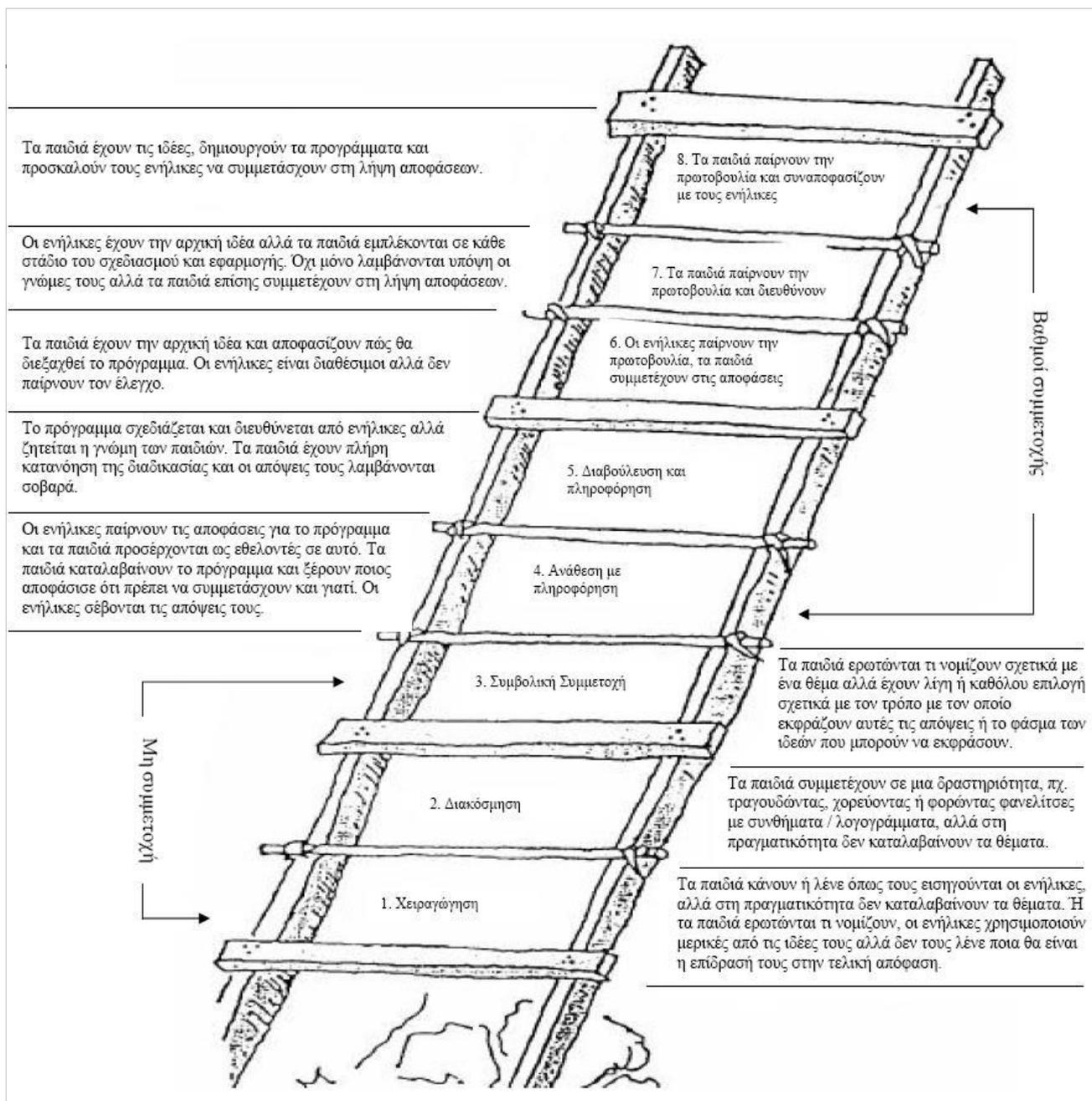
Οι ικανότητες αυτές αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους, καθώς η ανάπτυξη της μιας υποστηρίζει ή εξαρτάται από την ανάπτυξη της άλλης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:9). Πρόκειται δηλαδή για ικανότητες που αν αναπτυχθούν αποτελεσματικά, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές μελλοντικά να γίνουν ενεργοί πολίτες και να λειτουργούν ευέλικτα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα που θα βρεθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η διαμόρφωση, συνεπώς, του δημοκρατικού πολίτη ξεκινά από τις κοινωνικές επιδράσεις μέσα στη σχολική τάξη του νηπιαγωγείου, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να αποδίδουν αξία στη συμμετοχή τους στη δημοκρατική κοινωνία της τάξης τους (Οικονομίδης, 2011). Η κατανόηση της συμμετοχής, της εμπιστοσύνης και της υπευθυνότητας μπορούν να αποκτηθούν σταδιακά, μέσα από την πράξη και κάτι τέτοιο δεν μπορεί να διδαχθεί αφαιρετικά και αποσπασματικά (Hart, 1992). Γι' αυτό και η συμμετοχή σε κοινές προσπάθειες και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων θα πρέπει να ξεκινάει από μικρή ηλικία. Δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένουμε από τους μαθητές ξαφνικά να γίνουν υπεύθυνοι, συμμετέχοντας ως ενήλικες πολίτες στην ηλικία των 16, 18, ή 21, χωρίς προηγούμενη έκθεση σε σχετικές δεξιότητες και ευθύνες.

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού υπογραμμίζει το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν τις απόψεις τους για όλα όσα τους επηρεάζουν και ότι οι απόψεις τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, τα παιδιά δικαιούνται να βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν και να αισθάνονται ότι έχουν την ελευθερία να εκφράζουν τις δικές τους προθέσεις επηρεάζοντας έτσι διάφορες πτυχές της ζωής τους στο νηπιαγωγείο. Ο βαθμός συμμετοχής και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται το δικαίωμα συμμετοχής εξαρτάται από την ηλικία και το επίπεδο λειτουργίας του παιδιού.

2. Επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών

Ο Arnstein (1969) πρότεινε τη «σκάλα της συμμετοχής των πολιτών» για να αναλύσει πώς οι άνθρωποι θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και τη λειτουργία των δημόσιων προγραμμάτων. Στη συνέχεια, ο Roger Hart προσάρμοσε αυτή την ιδέα της «σκάλας συμμετοχής» και την ενέταξε στο χώρο της εκπαίδευσης. Θα μπορούσε κανείς να τη χαρακτηρίσει ως τη σκάλα που οδηγεί στη δημοκρατική τάξη, καθώς οι μαθητές μέσα από την μαθησιακή διαδικασία μπορούν να γίνουν ενεργοί πολίτες που έχουν τη δύναμη να οργανώσουν πράγματα και διαδικασίες και να φέρουν την αλλαγή. Η κεντρική ιδέα-στόχος της «σκάλας συμμετοχής» είναι πως αν τα παιδιά και οι νέοι μνηθούν στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να οργανώνουν και να ελέγχουν τη μαθησιακή τους πορεία, θα συνεχίσουν την ίδια πορεία τους ως ενεργοί πολίτες. Ο Hart (1987, 1992, 1997) περιέγραψε πως οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε έργα όλων των ειδών, με τη συμμετοχή τους να κυμαίνεται από τη «χειραγώγηση» ('manipulation'), όπου οι ιδέες κυρίως επιβάλλονται στους χρήστες, μέσω της «ενημέρωσης» και της «διαβούλευσης», μέχρι τη πραγματική και αυθεντική εταιρική σχέση με τους ενήλικες ("Child initiated shared decisions with adults). Δηλαδή, στις χαμηλότερες βαθμίδες της σκάλας συμμετοχής, τα παιδιά υλοποιούν τις αποφάσεις οι οποίες «επιβάλλονται» από τον εκπαιδευτικό, ενώ στην υψηλότερη διαβάθμιση συμμετοχής παίρνουν πρωτοβουλίες, λαμβάνουν αποφάσεις, αναλαμβάνουν ομαδικές δράσεις ως ενεργοί πολίτες. Η πραγματική συμμετοχή των μαθητών λαμβάνει χώρα, όταν οι ίδιοι αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην ομάδα που ανήκουν, όταν κατανοούν τους ακριβείς στόχους και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και είναι ελεύθεροι να συμμετάσχουν με τη θέλησή τους στις εκπαιδευτικές δράσεις.



Εικόνα1: Η σκάλα συμμετοχής του Roger Hart, 1992

Ο Hart (1992) προτείνει οι μαθητές σταδιακά να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων για όσα μαθαίνουν και να γίνονται γνώστες των επιπτώσεων που οι αποφάσεις αυτές μπορούν να έχουν. Σ' αυτό βοηθά αρχικά η ενημέρωση των μαθητών πάνω στις δράσεις και τις αλλαγές που αυτές επιφέρουν και στη συνέχεια η κατάθεση προτάσεων από τους ίδιους τους μαθητές.

Όταν η φωνή των μαθητών εισακούγεται και αποτελεί αφορμή για διαβούλευση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, προκύπτουν όχι μόνο γνωστικά οφέλη, αλλά γίνεται και το πρώτο βήμα, ώστε οι μαθητές να μνηθούν στην οργανωτική διαδικασία της μάθησης, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και στάση υπευθυνότητας (Parsons & Taylor, 2011). Η εμπλοκή των μαθητών στην οργάνωση των εμπειριών μάθησης τους δίνει τη δυνατότητα να ελέγχουν τα πως, πότε, που, τι και γιατί της οργανωτικής διαδικασίας της μάθησης (Σακελλαρίου, 2005 · Brewster & Fager, 2000). Είναι μια μορφή δέσμευσης, ένα άτυπο κοινωνικό συμβόλαιο για το οποίο δεσμεύονται από κοινού

μαθητές και εκπαιδευτικός για την ολοκλήρωσή του. Αυτή η ενεργητική συνοικοδόμηση της γνώσης -με τη δυνατότητα επιλογής εμπειριών μάθησης και ανάληψης ευθύνης- συμβάλλει καθοριστικά στη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Jablon & Wilkinson, 2006). Έτσι, οι από κοινού αποφάσεις εκπαιδευτικού και μαθητών γίνονται πράξη και μάλιστα είναι αποτελεσματικές.

Οι Morgan & Streb (2003) επιβεβαιώνουν ερευνητικά ότι είναι απαραίτητο να εισακούγεται η φωνή των μαθητών, ώστε οι ίδιοι να εμπλέκονται ενεργητικά στη λήψη αποφάσεων και να ελέγχουν τι πρόκειται να μάθουν, καθώς και τη μαθησιακή πορεία. Γι' αυτό προτείνουν οι μαθητές να έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να καταθέσουν τις προτάσεις, τις προτιμήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, να πάρουν αποφάσεις και να αναλάβουν αρμοδιότητες για την επιλογή του υλικού ή του γνωστικού αντικειμένου, τη σύνθεση των εργασιών, τη διαμόρφωση των χώρων, τους κανόνες της τάξης, την αξιολόγηση κ.α.

Συμπληρωματικά, τα ερευνητικά ευρήματα από τη μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησαν οι Teel, Debruin-Parecki and Covington (1998), καταδεικνύουν τη σύνδεση ανάμεσα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Χαρακτηριστικά οι ερευνητές επισημαίνουν: «όταν οι μαθητές είχαν δυνατότητα να επιλέξουν τις εργασίες ή τα projects που θα υλοποιούσαν, τα αντιμετώπιζαν με μεγαλύτερη σοβαρότητα και προθυμία και εργάζονταν με εντατικούς ρυθμούς. Αλλά και κάποιοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι απολάμβαναν να μπαίνουν στην τάξη, καθώς έβλεπαν τους μαθητές να κινητοποιούνται εξαιτίας της δυνατότητας που είχαν να επιλέξουν τις δραστηριότητες, αλλά και εργαστούν με το δικό τους ρυθμό». Συμπερασματικά οι ερευνητές από τη δίχρονη έρευνα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές, όταν είχαν την ελευθερία επιλογών, επιδείκνυαν προθυμία και ζήλο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ωστόσο, όπως παραδέχονται, η ενεργοποίηση συνέβαινε από κάποιους μαθητές και όχι από το σύνολό τους. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι κάποιοι μαθητές, όταν τους παρέχόταν η δυνατότητα επιλογής, δε μπορούσαν να πάρουν αποφάσεις και καταπιάνονταν με κάτι τελείως διαφορετικό σε σημείο που πολλές φορές ενοχλούσε τους συμμαθητές τους. Επομένως εύκολα κανείς μπορεί να συμπεράνει ότι η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και επιλογών, μπορεί να επηρεάσει την ενεργητική συμμετοχή κάποιων μαθητών, όχι όμως όλων, καθώς οι επιλογές διαμορφώνονται με βάση τα ατομικά ενδιαφέροντα και ικανότητες.

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω επιβεβαιώνει και η ποιοτική έρευνα μέσα από την οποία οι Flowerday & Schraw (2003) μελέτησαν την επίδραση που μπορεί να έχει η δυνατότητα επιλογών στη γνωστική και συναισθηματική συμμετοχή των μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές που είχαν την ευχέρεια να επιλέξουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανέφεραν ότι είχαν περισσότερο έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η ελευθερία στην επιλογή αποτελούσε αποτελεσματικό παρωθητικό εργαλείο, καθώς όταν οι μαθητές που είχαν αυξημένες ευκαιρίες επιλογής ακόμα και για σύντομο χρονικό διάστημα εκδήλωναν και αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής ενεργητικής συμμετοχής π.χ. ως προς το αίσθημα ικανοποίησης που βίωναν. Η δυνατότητα επιλογής και λήψης αποφάσεων ωστόσο, δε βελτίωσε σημαντικά τη γνωστική ενεργητική συμμετοχή, δηλαδή τις στρατηγικές υλοποίησης και εκτέλεσης μιας μαθησιακής δραστηριότητας. Όπως επισημαίνει η Niemi (2007) που παραθέτει την έρευνα των Flowerday & Schraw (2003) απαιτείται εξέταση τόσο της βραχυπρόθεσμης, όσο και της μακροπρόθεσμης επίδρασης της δυνατότητας επιλογής στην ενεργητική συμμετοχή, καθώς και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, διότι η ηλικιακή διαφορά μπορεί να επηρεάσει τη δυνατότητα επιλογής.

Από τα ερευνητικά ευρήματα που παραθέτουμε αναδύεται ο προβληματισμός σε σχέση με όσα ισχύουν στον χώρο της προσχολικής αγωγής αναφορικά με το αν οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για τη

λήψη αποφάσεων και ενεργητικής συμμετοχής, ώστε μακροπρόθεσμα για γίνουν ενεργοί πολίτες που παίρνουν πρωτοβουλίες και έχουν τον έλεγχο των δημόσιων πραγμάτων σύμφωνα με τους Arnstein και Hart.

3. Λήψη αποφάσεων στην παιδαγωγική πραγματικότητα του νηπιαγωγείου

Στην πράξη οι παιδαγωγοί για να ενισχύσουν την ανεξαρτησία και να ενθαρρύνουν την αίσθηση υπευθυνότητας των μαθητών τους χρησιμοποιούν -ως στρατηγική διδασκαλίας- την εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας. Οι μαθητές ήδη από την προσχολική ηλικία έχουν ευκαιρίες να εμπλέκονται στο σχεδιασμό τόσο εκείνων των δραστηριοτήτων που ξεκινούν με πρωτοβουλία του παιδαγωγού και εκείνων που ξεκινούν με δική τους πρωτοβουλία. Συχνά, ο σχεδιασμός της παιδαγωγικής εργασίας του παιδαγωγού και της δικής τους γίνονται ένα μείγμα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να βλέπουν όλες τις δραστηριότητες ως ένα κομμάτι της καθημερινότητας τους στο νηπιαγωγείο και να εργάζονται πάνω σε αυτές για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αποκτούν σε κάποιο βαθμό έλεγχο στη μάθησή τους και υποκινούνται από τις αποφάσεις που είναι ικανά να πάρουν. Έχοντας αυτό το είδος ελέγχου, οι μαθητές δείχνουν την αυξανόμενη αυτονομία τους, καθώς μαθαίνουν ότι είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και τις ενέργειές τους (Σακελλαρίου, 2005). Μάλιστα, τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να σχεδιάζουν τα ίδια τις δραστηριότητές τους, διαπιστώνουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Βλέπουν τον εαυτό τους ως άνθρωπο που μπορεί να αποφασίζει, να ενεργεί, να διαπραγματεύεται τις αποφάσεις του, να ελέγχει τις δραστηριότητές του και να αξιολογεί τα κατορθώματά του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σακελλαρίου, (2005:126)

«Μέσα από το τρίπτυχο «σχεδιασμός, εφαρμογή του σχεδιασμού, ανάκληση-αξιολόγηση», τα παιδιά του νηπιαγωγείου είναι σε θέση να οργανώνουν μόνα τους τη μάθησή τους».

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου, όπως προβλέπεται και από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όχι μόνο μπορούν να εμπλακούν στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων, αλλά έχουν και την ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες δημοκρατικές διαδικασίες. Ωστόσο, ενδιαφέρον έχει να καταγραφεί πόσο συχνά οι μαθητές έχουν τις ευκαιρίες να εισακουστεί η φωνή τους και να λαμβάνουν αποφάσεις για οτιδήποτε τους αφορά.

Παρόλα αυτά, στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ότι στην καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα, οι ευκαιρίες μάθησης που διευκολύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών είναι περιορισμένες (Downer, Rimm-Kaufman & Pianta, 2007 · Raspa, McWilliam & Ridley, 2001 κ.α. όπως παρατίθεται από τους Aydogan, Farran & Sagsoz, 2015: 614). Οι μαθητές δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να εμπλέκονται σε συζητήσεις, να προβάλουν τις προτιμήσεις τους και τις ανάγκες τους, να διατυπώνουν τις προτάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν τις επιλογές των μαθητών τους, καθώς τους ζητούν κυρίως να ανακαλούν τις πληροφορίες, να απαντούν στα ερωτήματα που τους θέτουν και όχι να τους προκαλούν νοητικά, ώστε να αναλύουν κριτικά και δημιουργικά τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες (Coodlad 2004). Με άλλα λόγια, οι πρακτικές που με μεγάλη συχνότητα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι δασκαλοκεντρικές, καθώς αυτοί έχουν τον κυρίαρχο ρόλο, τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού χρόνου περιορίζοντας έτσι σημαντικά τις ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή.

Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις των Aydogan, Farran & Sagsoz, (2015) σε 45 τάξεις δημοσίων Νηπιαγωγείων, οι μαθητές εμπλέκονταν συχνότερα σε δασκαλοκεντρικές (καταλαμβάνοντας το 72% του συνολικού χρόνου παρατήρησης), παρά σε μαθητοκεντρικές εμπειρίες μάθησης. Οι νηπιαγωγοί οργάνωναν δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες επιδιωκόταν η εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων (π.χ. λεπτή και αδρή κινητικότητα), παρά η καλλιέργεια της

αναλυτικής και κριτικής σκέψης που συνδέεται με την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής. Επίσης, δεν διατύπωναν συχνά ερωτήματα για τη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων, ούτε παρείχαν ευκαιρίες για τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης εντός της τάξης με την πραγματική ζωή. Κατά την ερμηνεία των ερευνητών, αυτό συνέβαινε, διότι οι νηπιαγωγοί «πιέζονταν», ώστε να προετοιμάσουν τα νήπια για την τυπική εκπαίδευση, οπότε δεν είχαν αρκετό χρόνο να λάβουν υπόψη τις ανάγκες τους για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Οι πρακτικές δηλαδή που εφαρμόζονταν δεν ήταν αναπτυξιακά οι καταλληλότερες για τα νήπια, καθώς έμοιαζαν περισσότερο με τον τρόπο διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί στο Reggio Emilia αναφέρονται στο παιδί ως ένα «πλούσιο παιδί», που είναι δυνατό, ικανό και ενεργό. Αυτή η άποψη αντανάκλαται και στην αρχιτεκτονική των προσχολικών κέντρων αγωγής του Reggio Emilia, αλλά και της ίδιας της πόλης η οποία θεωρείται εξαιρετικά φιλική προς τα παιδιά. Όπως αναφέρει και ο Laevers (Nekaki et.al., 2016), η συμμετοχή των παιδιών είναι μία διαδικασία μάθησης, έτσι και στο Reggio η μάθηση θεωρείται μία συμμετοχική διαδικασία όπου ενήλικες και παιδιά αναζητούν το νόημα μαζί. Η μεταβλητή της συμμετοχής των παιδιών παράγει και παράγεται από το μαθησιακό περιβάλλον και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων ενός δασκάλου, καθώς περιγράφει ποιότητες που μπορούν να παρατηρηθούν στο παιδί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Laevers & Heylen, 2003).

Προς αυτή την κατεύθυνση, προσανατολίστηκε και «η προσέγγιση του μωσαϊκού» (Mosaic approach), (Clark & Moss, 2001, 2005) που μας έδωσε τη δυνατότητα να διεισδύσουμε στο βάθος του κόσμου των παιδιών. Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της προσέγγισης βασίστηκε στις παιδαγωγικές αρχές των νηπιαγωγείων του Reggio Emilia. Αυτή η άποψη αντανάκλαται στους χώρους μάθησης του Reggio Emilia, όπου οι σχέσεις, η ρουτίνα και η παιδαγωγικές μέθοδοι ενσωματώνονται. Υπό αυτές τις αρχές, η συγκεκριμένη προσέγγιση μας προσφέρει καινοτόμους τρόπους για τη συλλογή απόψεων των μικρών παιδιών και τη συγκέντρωση πρωτογενών, αυθεντικών υλικών από αυτά.

Όπως φαίνεται η έννοια της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία του σχεδιασμού έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις στην επιστημονική κοινότητα, με αρκετούς ερευνητές και εκπαιδευτικούς της πράξης να είναι επιφυλακτικοί, θεωρώντας τον εκδημοκρατισμό των διαδικασιών λήψης αποφάσεων που οι συμμετοχικές προσεγγίσεις εισάγουν ως παγίδα, ως μια θεώρηση που μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια ελέγχου και εξαιρετικά χρονοβόρες και ενδεχομένως αναποτελεσματικές διαδικασίες, ιδιαίτερα προβληματικές στην περίπτωση που πρέπει να ληφθούν γρήγορα αποφάσεις πολιτικής. (Delli & Priscoli, 1998a· Maurel, 2003· Mostert, 2004 ·Bouzit & Loubier, 2004 · Στρατηγέα, 2015)

Σ' αυτό λοιπόν το πλαίσιο, εύκολα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς αν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να λάβουν αποφάσεις και να εμπλακούν ενεργά στο σχεδιασμό και του σχολικού χώρου. Αν οι μαθητές είχαν πολλαπλές ευκαιρίες να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη διαμόρφωση των χώρων που δρουν ως μαθητές, θα ανέπτυσαν δεξιότητες ως ενεργοί πολίτες;

4. Συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό των χώρων μάθησης

Η ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν χώρους γι' αυτά τα ίδια, έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου. Η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» και απ' αυτήν την άποψη γίνεται πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών (Wallon H., 1982). Όπως αναφέρει και η Τσουκαλά (2015), άτομο και περιβάλλον δεν συνιστούν δύο ξεχωριστές οντότητες, αλλά μία και ενιαία συνθήκη ύπαρξης στον κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός χώρος συνιστά ένα δυναμικό πεδίο εντός του οποίου τα άτομα, οι ομάδες και το εξωτερικό περιβάλλον συνεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. «Πρόκειται για ένα πεδίο εργασίας που προωθεί τις διαδικασίες μάθησης, αλλά και κοινωνικής δράσης» (Σακελλαρίου, 2012:27). Κάθε χώρος δεν είναι άψυχος, αλλά παίρνει ζωή από αυτούς που τον διαμορφώνουν. Και επειδή ακριβώς ο σχεδιασμός του χώρου γίνεται από διαφορετικούς ανθρώπους κάθε φορά, και κάτω από διαφορετικές συνθήκες ή ανάγκες, δεν γίνεται να έχει πάντοτε την ίδια μορφή.

Ωστόσο, ο σχολικός χώρος και το εκπαιδευτικό κτίριο που καταλαμβάνει σημαντικό κομμάτι της χρονικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαίνεται πως πολλές φορές παρουσιάζει μια τυποποιημένη μορφή η οποία προβλέπει ορισμένες μόνο- επιθυμητές – μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών στην καθημερινότητα του σχολείου (Γερμανός, 2003). Ο σχολικός χώρος σχεδιάζεται και εξυπηρετεί συγκεκριμένες διδακτικές θεωρήσεις που τυποποιούν την ανθρώπινη παρουσία. Η διαμόρφωσή του λοιπόν «υποδεικνύει» κάθε φορά τους τρόπους επικοινωνίας, τις στρατηγικές διδασκαλίας, την οργάνωση των ομάδων εργασίας και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Όπως σχολιάζουν οι McNamara & Waugh “το μέγεθος της ομάδας συχνά φαίνεται να καθορίζεται από τα έπιπλα και τη διάταξή τους” και όχι από “εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις” (1993: 44).

Η εμπειρία μας στην τάξη μας δείχνει ότι, ακόμα και όταν τα παιδιά από κοινού με τον εκπαιδευτικό διαμορφώνουν τη σχολική τάξη και τα κέντρα ενδιαφέροντος/ γωνιές, ως διαδικασία γίνεται συνήθως στην αρχή της σχολικής χρονιάς και δύσκολα επαναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια του έτους. Έτσι παγιώνονται τα κέντρα ενδιαφέροντος/γωνιές και με τον καιρό ατονεί το ενδιαφέρον των παιδιών, με αποτέλεσμα κάποιοι χώροι να προσελκύουν τους μαθητές, ενώ κάποιοι άλλοι να μένουν αναξιοποίητοι.

Εντυπωσιακό αποτελεί το εύρημα από την ανασκόπηση του Higgins et al. (2005) όπου φαίνεται πως ο βαθμός και οι τρόποι με τους οποίους οι χρήστες του σχολείου ασχολούνται με τη διαδικασία σχεδιασμού του μαθησιακού περιβάλλοντος καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία του προκύπτοντος σχεδιασμού. Το μήνυμα εδώ είναι σαφές. Τα σχέδια των σχολείων δεν μπορούν να επιβληθούν ούτε να «αντιγραφούν» από άλλα επιτυχώς εφαρμοσμένα σχέδια. Σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται, καμία λύση σχεδιασμού δεν θα διαρκέσει για πάντα, οπότε η διαδικασία της συμμετοχής των χρηστών πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς και να επαναλαμβάνεται για να υποστηρίξει τις συνεχείς αλλαγές (Higgins et al. 2005).

Γι' αυτό και πολλοί επιστήμονες προτείνουν την ενεργητική συμβολή των μαθητών στη διαμόρφωση χώρων μάθησης, καθώς οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα αυτό που χρειάζονται (Tonucci & Risotto, 2001· Clark, A. & Moss, P., 2001·Clark, A. 2004). Η διαδικασία οικοδόμησης ή αναδιαμόρφωσης ενός σχολικού τόπου αποτελεί μία αμιγώς κοινωνική διαδικασία, στην οποία λόγο έχουν και οι μαθητές ως κύριοι χρήστες. (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015· Dudek, 2015). Το ενδιαφέρον έχει πια μετατοπιστεί από το κτήριο (form) στη διαδικασία (process). Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικά με το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που στηρίζεται στις συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, καταθέτουν μία πρόταση παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου. Για τη διαμόρφωση των χώρων μάθησης δεν αρκεί μόνο να είναι επίκεντρο οι χρήστες, αλλά και να εμπλέκονται οι ίδιοι οι χρήστες στη διαδικασία του σχεδιασμού των χώρων αυτών. Γίνεται λόγος δηλαδή για το συμμετοχικό σχεδιασμό μαζί με τους χρήστες ενός χώρου. Η συμμετοχική εμπειρία δεν είναι απλώς μια μέθοδος ή ένα σύνολο μεθοδολογιών, είναι μια νοοτροπία και μια στάση για τους ανθρώπους που, σύμφωνα με το Γερμανό (2003:5), ευνοεί την ανάπτυξη των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Είναι η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάτι να προσφέρουν στη διαδικασία σχεδιασμού και ότι μπορεί να είναι τόσο ευκρινείς και δημιουργικοί, όταν τους παρέχονται τα κατάλληλα εργαλεία με τα οποία θα

εκφραστούν. Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες διαμόρφωσης του περιβάλλοντος, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την σωστή λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξής τους, εμπλουτίζει την σχεδιαστική τους ικανότητα και ταυτόχρονα συμβάλλει καθοριστικά στην όλη ανάπτυξή τους (Τσουκαλά, 2005: 147).

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα της συμμετοχής των νέων ανθρώπων ακόμα και των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη διαδικασία σχεδιασμού δημόσιων κτιρίων, όπως τα σχολεία. Τα παιδιά:

αποκτούν επαγγελματική εικόνα του επαγγέλματος του σχεδιαστή

μαθαίνουν να δουλεύουν ως μέλη μιας ομάδας, καθώς όλο το σχέδιο είναι βασισμένο στην ομάδα

τα σχέδια και τα μοντέλα που παράγουν μπορεί να είναι χρήσιμα για τον ατομικό φάκελο των παιδιών

είναι η νέα γενιά συμπαγωγών, δημιουργώντας μια νέα προσέγγιση στην προμήθεια δημοσίων αγαθών και υπηρεσιών

Δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην προβολή των παιδιών ως μελλοντικοί πολίτες, θα μπορούσαν να μάθουν να μοιράζονται τους κινδύνους και τις ευθύνες των διαδικασιών και αποτελεσμάτων του σχεδιασμού.

Από τις λιγοστές ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό των χώρων μάθησης καταδεικνύεται ότι στον ελλαδικό χώρο οι μαθητές έχουν σχεδόν αποκλειστεί από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου (Πεχτελίδης, 2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των περιβαλλόντων μάθησης δεν εστιάζεται στους κύριους «χρήστες» αυτών των περιβαλλόντων που είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά, ώστε να ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες και οι προτιμήσεις. Μάλιστα και στην προσχολική εκπαίδευση που η διαδικασία μάθησης χαρακτηρίζεται από μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και υπάρχει ανάγκη για πολυμορφικούς, αντίστοιχης ευελιξίας, χώρους, φαίνεται ότι και εδώ οι μαθητές έχουν περιορισμένη εμπλοκή στη διαμόρφωση των χώρων. Αυτό συμβαίνει, διότι ακόμα δεν έχουν καθοριστεί οι κατάλληλες μέθοδοι² για να «ακούσουμε» τις φωνές των μαθητών, για να συμμετάσχουν παραγωγικά στη διαδικασία σχεδιασμού (Clark, 2005 ·Ghaziani, 2010).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από πρόσφατες έρευνες. Στην έρευνα της Πεφκούλα, (2015), όπου τα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του ερευνητή, με στόχο να γνωρίσουν τη γειτονιά τους και κυρίως τους υπαίθριους διαθέσιμους χώρους παιχνιδιού, καταγράφεται ότι τα ίδια τα παιδιά διαπίστωσαν ότι οι ανάγκες και επιθυμίες τους δεν λαμβάνονται υπόψη από τους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς. Οι μαθητές, μάλιστα, έκαναν σαφή την επιθυμία τους να αλλάξει αυτή η κατάσταση όσον αφορά στη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και την οργάνωση των χώρων τους.

Στην πρόσφατη έρευνα³ της Γκέσιου & Σακελλαρίου (2016) στην οποία καταγράφονται οι απόψεις Ελλήνων νηπιαγωγών σχετικά με το σχεδιασμό των χώρων μάθησης στο νηπιαγωγείο,

² Μελέτες δείχνουν όπως του Edwards John (2005) ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος της τάξης και των στρατηγικών διδασκαλίας που υιοθετούνται και ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας θα μπορούσαν να υποστηρίζονται, να προγραμματίζονται και να οργανώνονται καλύτερα για την υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού προγράμματος (Dudek, 2005:93).

³ Η συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιεί την προοπτική του κοινωνικού κονστрукτιβισμού και της νέας οπτικής της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, η οποία αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης

αποτυπώνεται πως τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών φαντάζει στους νηπιαγωγούς ως μία δύσκολη διαδικασία στην οποία τα παιδιά δεν φαίνεται να έχουν πρωταρχικό ρόλο και η εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό των χώρων χαρακτηρίζεται ως «συμβολική, συμπληρωματική ή και «διακοσμητική» διαδικασία. Επίσης, νηπιαγωγοί του δείγματος σε ποσοστό 21,4% απαντούν πως η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των περιβαλλόντων μάθησης δεν είναι εφικτή. Ωστόσο, συμφωνούν κατά τη πλειοψηφία τους πως τα παιδιά μπορούν να αυτενεργήσουν και να έχουν άποψη για χώρο τους. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα της ίδια έρευνας το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως δηλώνει, δεν αισθάνεται κατάλληλα και επαρκώς εκπαιδευμένο, προκειμένου να υποστηρίξει την συμμετοχική δουλειά με τα παιδιά και την παρέμβαση στους εξωτερικούς χώρους μάθησης (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2016).

Η ενεργητική συμμετοχή αντιστοιχεί σ' ένα σχεδιασμό προσανατολισμένο στη διαδικασία, όπου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ουσιαστικά στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού (αμφίδρομη ροή πληροφορίας). Έτσι, το προϊόν του σχεδιασμού είναι καλύτερα προσαρμοσμένο στους τελικούς αποδέκτες του δηλαδή τους κύριους χρήστες των χώρων (παιδιά- εκπαιδευτικούς), αφού αυτοί αποτελούν ισότιμους εταίρους σε μια συλλογική προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων, σε στενή συνεργασία με τα κέντρα λήψης αποφάσεων και τους σχεδιαστές (Στρατηγέα, 2015). Η συμμετοχή των παιδιών λοιπόν, πιστεύουμε πως θα πρέπει να καθιερωθεί ως μία ξεκάθαρη εκπαιδευτική στρατηγική με όλες τις αναγκαίες δομές και διαδικασίες. Η ανάγκη διερεύνησης και αξιοποίησης συμμετοχικών μεθόδων ανάγεται ως μία πρωταρχική ανάγκη στην επιστημονική έρευνα. Είναι ανάγκη τόσο οι ερευνητές όσο και οι νηπιαγωγοί να συνεργαστούν και να γίνουν πιο ευέλικτοι και δημιουργικοί, έτσι ώστε η φωνή των παιδιών να ακουστεί.

5. Συμπεράσματα

Η παιδική ηλικία θα πρέπει να είναι κατευθυντήρια γραμμή των μετασχηματιστικών αλλαγών και τα παιδιά θα πρέπει να είναι κοινωνικά παρόντα στη διαμόρφωση των αλλαγών (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2016:4). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι, όσο πιο συχνά παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής (Niemi, 2007 · Flowerday & Schraw, 2003· Morgan & Streb ,2003 · Teel Debruin-Parecki and Covington, 1998). Γι' αυτό η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων πρέπει να αποτελέσει μέρος της κουλτούρας του οργανισμού- νηπιαγωγείου. Τα παιδιά ανήκουν σε μια κοινότητα, την σχολική, και έχουν υποχρεώσεις αλλά και δικαίωμα συμμετοχής, δημιουργίας και διαμόρφωσης της μαθησιακής κουλτούρας (Σουνόγλου & Μιχαλοπούλου, 2014) δηλαδή όλα τα μέλη του νηπιαγωγείου πρέπει να πιστεύουν στην αξία της συμμετοχής και να δουλεύουν ενεργά προς τη διασφάλιση της σωστής της λειτουργίας.

Σημασία όμως έχει και η συχνότητα που τα παιδιά εμπλέκονται στην λήψη αποφάσεων και πώς γίνεται καθημερινό τους βίωμα. Ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση που το πρόγραμμα και η οργάνωση της μάθησης χαρακτηρίζεται από ευελιξία, θα πρέπει να υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες για συχνές και επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, άρα και σε διαδικασίες που θα διαμορφώσουν τον μελλοντικό ενεργό πολίτη. Είναι πρωταρχική η ανάγκη και πρόκληση να ακουστούν οι γνώμες και οι ανάγκες των παιδιών για το

αποφάσεων, και το αντίκτυπο που έχει η συμμετοχή του αυτή στην ποιότητα της ζωής (Alderson, 2000). Οι ερευνήτριες αναγνωρίζουν την σημασία αυτού του θεωρητικού πλαισίου, καθώς υποστηρίζει πως οι οπτικές της παιδικής ηλικίας συμβάλλουν στην ποιότητα των προσχολικών κέντρων αγωγής αλλά και στη διαμόρφωση του αστικού περιβάλλοντος.

εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και η ενίσχυση της έμφυτης ανάγκης τους να διαμορφώνουν τα πεδία έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό τους. «Τα παιδιά είναι ικανά να φτάσουν σε ένα αξιοθαύμαστο επίπεδο ανεξαρτησίας και να αναπτύξουν τις δημοκρατικές δεξιότητες όπως η λήψη αποφάσεων, όταν η τάξη είναι κατάλληλα οργανωμένη και οι προσδοκίες υψηλές» (Σακελλαρίου, 2005:142). Ωστόσο, όσο κυριαρχούν οι δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές διαδικασίες σε βάρος των μαθητοκεντρικών, υποβαθμίζεται η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν αρκετές ευκαιρίες να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους, τις επιλογές τους και να παρεμβαίνουν στο σχολικό χώρο.

Όταν οι μαθητές συμμετέχουν στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, είναι επιθυμητό να εκφράζουν τις δικές τους προτάσεις, να τις υλοποιούν και να γίνονται οι ίδιοι δέκτες των επιπτώσεων, θετικών ή αρνητικών των ενεργειών τους. Είναι στην επιλογή του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας, ώστε ίδιοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού τόπου και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην ομάδα που ανήκουν. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες, σύμφωνα με τον Hart και τη σκάλα συμμετοχής, οι σχέσεις εκπαιδευτικού- μαθητή να περάσουν από το στάδιο της «χειραγώγησης» στο στάδιο των αυθεντικών σχέσεων και κοινών αποφάσεων που θα αποτελέσουν τα θεμέλια μιας δημοκρατικής τάξης με μελλοντικούς ενεργούς πολίτες.

Επίσης είναι δεδομένο πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας καθορίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των παραγόντων επιρροής που σχετίζονται με το σχολείο, όπως είναι οι γονείς, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, η σχολική διοίκηση και η κοινότητα. Χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, σε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης/αναβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης, μόνο μικρά βήματα μπορούν να γίνουν (Σακελλαρίου, 2015). Θεσμικά θα πρέπει να υπάρξει μία ξεκάθαρη πολιτική συμμετοχής, η οποία θα γνωστοποιείται σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Όταν τα παιδιά βιώνουν τη συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση κοινών δράσεων και η παραπάνω διαδικασία γίνεται μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, τότε υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να διαμορφώσουμε προσωπικότητες που υιοθετούν τέτοιες στάσεις και πρακτικές.

Η έννοια της διαμόρφωσης του «ενεργού πολίτη» στα νέα πιλοτικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης (2011) αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις αναπτυσσόμενες σύγχρονες κοινωνίες και στις απαιτήσεις που συνεχώς αλλάζουν και αυξάνονται. Κοινωνία και εκπαίδευση είναι έννοιες συνδεδεμένες και εξαρτάται από εμάς τι είδους μαθητές θέλουμε να διαμορφώσουμε και ποιες αξίες θα μεταλαμπαδεύσουμε στους νυν μαθητές- αυριανούς πολίτες. Αν ο μαθητής, σε όλες τις βαθμίδες, αλλά ειδικά στα πρώτα χρόνια της ζωής του, βιώνει αξίες δημοκρατικές και δεν είναι απλά ένα άτομο στο σύνολο της σχολικής τάξης, αλλά μια προσωπικότητα που έχει λόγο, συμμετέχει, παίρνει αποφάσεις, έχει δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις απέναντι στην ομάδα, τότε μπορούμε να μιλάμε για μια δημοκρατική τάξη που μπορεί να διαμορφώσει δημοκρατικούς ενεργούς πολίτες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

- Γκέσιου, Γ. & Σακελλαρίου, Μ. (2015). Η Διεύρυνση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο* (σς). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Γκέσιου, Γ. & Σακελλαρίου, Μ. (2016). Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης (Ρόδος, 20, 21 & 22 Μαΐου 2016).
- Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. (2015) *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Μτφρ. Αντωνόπουλος Β., & Ποταμιάνος, Δ.. Αθήνα: Νεφέλη.
- Οικονομίδης, Β. (2011). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Οικονομίδης Β. & Ελευθεράκης Θ. (επ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (204- 246). Αθήνα: Διάδραση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: ΠΙ.
- Πεχτελίδης, Ι., (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4744>
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σχεδιασμός και οργάνωση*, Σειρά: Προσχολική και σχολική παιδαγωγική. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο Πανταζής Σ. & Σακελλαρίου Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*.(σελ. 125-143) Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005β). *Διδακτικές και μεθοδολογικές απόψεις για την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου*. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις* (49-69). Αθήνα: Ατραπός,.
- Σουνόγλου, Μ. & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Η έννοια του πολίτη στο έργο του John Rawls: προτάσεις και προοπτικές στο νηπιαγωγείο. *Ηλεκτρονική επιστημονική περιοδική έκδοση ΟΜΕΡ, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, σσ.
- Στρατηγέα, Α., (2015). *Θεωρία και μέθοδοι συμμετοχικού σχεδιασμού*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5428>.

Τσουκαλά, Κ. (2015). Αντίληψη, σύλληψη και κατάληψη του σχολικού χώρου. Στο Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο* (σς). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Ξενόγλωσση

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 5(4), 216–224.
- Aydogan C., Farran D. & Sagsoz, G. (2015.) The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618, Access at: 13/1/ 2016,
- Brewster, C. & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: from time on task to homework*. Northwest Regional Educational Laboratory. Access at 12/12/2006
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.
- Creative Commons. (2012). *Participation models, citizens, youth*, Online: A Chase through the Maze 2ed.
- Dudek, M. (ed.) (2005). *Children's spaces*. London, UK: Architectural Press.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *Journal of Educational Research*, 96, 207–215.
- Ghaziani R. (2010). School Design: Researching Children's Views. *Childhoods Today*, Volume 4 (1),
- Gessiou G., (2015). Outdoor school places, as transformative learning experiences. In *Proceedings of the 2nd Early Childhood Pedagogy Symposium «Transformative pedagogy and learning in the early years»*, University of Ioannina, School of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education 15-17 May 2015, Ioannina. (in press)
- Goodlad, J. I. (2004). *A place called school*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. *Innocenti Essays No. 4*. UNICEF International Child Development Centre.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K. Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. University of Newcastle: The Center for Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Science.
- Jablon, J. & Wilkinson, M. (2006). *Using engagement strategies to facilitate Children's learning & success*. *Beyond the Journal. Young Children on the Web* <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200603/JablonBTJ.pdf>
- Morgan W. & Streb, M. (2003). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169.

- Niemi, A. (2007). *What are effective strategies to support student engagement and learning?* A project submitted to the Faculty of the Evergreen State College in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree Master in Teaching.
- PARSONS, J. & TAYLOR, L. (2011). *Improving student engagement. current issues in education*, 14(1), pp. Retrieved from <http://cie.asu.edu/>.
- TEEL, K. M., DEBRUIN-PARECKI, A., AND COVINGTON, M. V. (1998). *TEACHING STRATEGIES THAT HONOR AND MOTIVATE INNER-CITY AFRICAN-AMERICAN STUDENTS: A SCHOOL/UNIVERSITY COLLABORATION*. *TEACHING AND TEACHER EDUCATION* 14: 479–495.
- Thomas, E. (2002). Values and citizenship: cross- cultural challenges for school and society in the Asian Pacific Rim. In Schweisfurth, M., Davies, I. & Harber C. (Eds.) *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences* (241-254). Oxford Symposium Books.



O.M.E.P.