

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό

Μεταπτυχιακή εργασία



Η πρόιμη σχολική φοίτηση ως αντισταθμιστική πολιτική:
Επιστημονικές και θεσμικές διασταυρώσεις

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Επίκουρη καθηγήτρια

Τσακίρη Δέσποινα

Όνομα μεταπτυχιακής φοιτήτριας:

Καλλιάρια Άννα

ΚΟΡΙΝΘΟΣ

2009

Τριμελής Επιτροπή :

Κουλαϊδής Βασίλειος, Καθηγητής

Τσατσαρώνη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τσακίρη Δέσποινα, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
---------------	---

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΠΟ ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ «ΕΞΙΣΩΣΗ ΤΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ» ΣΤΟ ΑΙΤΗΜΑ «ΕΞΙΣΩΣΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ»

1.1 Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη: Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου...10
1.2 Η Έκθεση του Κόουλμαν.....15
1.3 Η «Ανισότητα» του Τζενκς.....20
1.4 Ανισότητες στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις.....23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΠΡΩΙΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΟΙΤΗΣΗ-ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

2.1 Εκπαιδευτικό έλλειμμα και προσχολική ηλικία.....36
2.2 Η διχογνωμία για τον βασικό σκοπό των προγραμμάτων πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης: εκπαίδευση ή φροντίδα;42
2.3 Αντισταθμιστικά προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης46

Β΄ ΜΕΡΟΣ:**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ****ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3****ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

3.1 Το αντικείμενο της έρευνας.....	56
3.3 Η χρησιμοποιηθείσα μεθοδολογία στη συλλογή δεδομένων.....	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

4.1 Παρουσίαση ερευνών που δείχνουν τα ωφέλη από την φοίτηση σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης–προσχολικής εκπαίδευσης ιδιαίτερα για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα.....	67
4.2 Παρουσίαση των κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα οποία γίνεται αναφορά στην πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση.....	83
4.3 Παρουσίαση της πρώιμης σχολικής φοίτησης – προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες.....	93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Συζήτηση	104
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	108
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	121

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρόωμη σχολική φοίτηση θεωρείται ότι θέτει τις βάσεις για μια ομαλή γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών από την βρεφική ηλικία και τα ωφέλη της διατηρούνται σε όλη την υπόλοιπη ενήλικη ζωή (Campbell et al., 2009; Hair et al., 2006; Magnuson et al., 2007; Mc Clelland et al., 2006; Mistry et al., 2006). Η περίοδος αυτή έχει κριθεί κατάλληλη για παρεμβάσεις και ενίσχυση των δυνατοτήτων των παιδιών με απώτερο σκοπό το αντιστάθμισμα του ελλείματος που παρατηρείται σε πολλά παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης. Στόχος των περισσότερων προγραμμάτων πρόωμης σχολικής παρέμβασης και φοίτησης στο νηπιαγωγείο είναι η ανάπτυξη της «μαθησιακής ετοιμότητας», έτσι ώστε το παιδί κατά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο «να είναι έτοιμο να μάθει».

Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού επηρεάζεται καθοριστικά από τρεις βασικές επιλογές: τις επιλογές που κάνει η πολιτεία και ιδιαίτερα η κυβέρνηση (κοινωνικές επενδύσεις στον τομέα της παιδείας), τις επιλογές που γίνονται από τους γονείς ανεξάρτητα από το εάν αυτές παρέχονται από τον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα (οικογενειακές επενδύσεις στον τομέα της παιδείας) και τις επιλογές που κάνει το παιδί δεδομένης της πρόσβασης που έχει στα διάφορα ιδρύματα παροχής εκπαίδευσης και των ευκαιριών που του δίνονται.

Οι επιλογές που γίνονται από τους γονείς έχουν καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη του παιδιού και στην μελλοντική πορεία για όλη την υπόλοιπη ζωή του. Οι γονείς μεριμνούν για την φροντίδα που θα έχει το παιδί και καθορίζουν τον τρόπο

διαπαιδαγώγησης με ανάλογες προσδοκίες που διαμορφώνονται ήδη από την βρεφική ηλικία. Οι επιλογές όμως που γίνονται από τους γονείς επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης και εμπεριέχουν δαπάνες και ωφέλη έμμεσα με την μορφή της γονεϊκής οικονομικής επένδυσης και άμεσα με την παροχή ελεύθερης πρόσβασης σε συγκεκριμένους τύπους σχολείων και προγραμμάτων.

Το πρόβλημα που θεραπεύει η παρούσα εργασία με θέμα «την πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση ως αντισταθμιστική πολιτική» συνίσταται στο γεγονός ότι παρόλο που με τα επιστημονικά δεδομένα η φοίτηση σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης πριμοδοτεί την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ήδη από την ηλικία των δύο ετών και τα ωφέλη της διατηρούνται στο δημοτικό σχολείο- ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα- σε θεσμικό επίπεδο φαίνεται ότι τα αποτελέσματα του επιστημονικού λόγου δεν έχουν μεταφραστεί σε αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η φοίτηση σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτική ούτε στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Επιπλέον δεν θεμελιώνεται το «δικαίωμα» του παιδιού στην παρακολούθηση προγραμμάτων πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες σε ηλικία κάτω των πέντε ετών και όταν αυτό συμβαίνει η φοίτηση δεν είναι δωρεάν, γεγονός που αποθαρρύνει τους γονείς χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα να εγγράψουν το παιδί τους σε τέτοιου είδους προγράμματα. Το γεγονός αυτό αν συνδυαστεί με τις πεποιθήσεις τους όσον αφορά την ωριμότητα των παιδιών να μαθαίνουν πράγματα και τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο των προγραμμάτων πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης και την σύνδεσή τους με την σχολική πορεία του παιδιού

αργότερα στο δημοτικό σχολείο, όπως αναλύεται στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, εξηγεί τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα ή που ανήκουν σε μειονότητες σε αντίστοιχα προγράμματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας παρουσιάζονται οι σημαντικότερες θεωρίες και έρευνες που αποδεικνύουν τη σύνδεση της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης του ατόμου με την μετέπειτα σχολική του πορεία και καταδεικνύεται πώς το αίτημα «εξίσωση των ευκαιριών» μετατράπηκε σε αίτημα «εξίσωση των δυνατοτήτων».

Το δεύτερο κεφάλαιο ξεκινάει με την παράθεση και την ανάλυση των παραγόντων που προκαλούν το εκπαιδευτικό έλλειμμα και καταδεικνύεται ότι αυτό ξεκινάει στην προσχολική ηλικία πολύ πριν την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η παραδοσιακή διχογνωμία μεταξύ εκπαίδευσης ή φροντίδας που κυριαρχεί στο χώρο της πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης. Κατόπιν παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αντισταθμιστικά προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης που πρώτα ανέδειξαν τα θετικά αποτελέσματα από την παρακολούθηση ποιοτικών προγραμμάτων πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η ερευνητική προσέγγιση της παρούσας μελέτης και παρουσιάζεται το αντικείμενο της έρευνας, ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, το «σώμα» των δεδομένων καθώς και οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την συγγραφή της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παράθεση και κριτική ανάλυση του «σώματος» των δεδομένων. Αρχικά παρουσιάζονται επιστημονικές έρευνες που συνδέουν την πρώιμη

σχολική φοίτηση με αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις για τα παιδιά που προέρχονται από υποπρονομιούχα περιβάλλοντα. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα οποία υπάρχει αναφορά για την πρόωμη σχολική φοίτηση. Έπειτα γίνεται παρουσίαση της πρόωμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες, όσον αφορά τους φορείς εποπτείας, την υποχρεωτικότητα της φοίτησης, την ύπαρξη εθνικού αναλυτικού προγράμματος, την επίσημη αξιολόγηση και τα εκπαιδευτικά προσόντα όλων όσων απασχολούνται σε προγράμματα πρόωμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο γίνεται συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων και παρατίθενται κάποιοι προβληματισμοί και κάποιες προτάσεις που αφορούν στον ρόλο της πρόωμης σχολικής φοίτησης ως αντισταθμιστικής πολιτικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΠΟ ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ «ΕΞΙΣΩΣΗ ΤΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ» ΣΤΟ ΑΙΤΗΜΑ «ΕΞΙΣΩΣΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ»

1.1 Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη: Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου

Η σχολική επιτυχία ήταν παραδοσιακά συνδεδεμένη με τις εγγενείς νοητικές ικανότητες του ατόμου και η ατομική ευφυΐα θεωρείτο ως ο ένας και μοναδικός παράγοντας που καθορίζει την σχολική πορεία των παιδιών. Η παλιά αστική αντίληψη για την ισότητα υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από δύο ειδών ανισότητες: τις κοινωνικές και τις φυσικές. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή η κοινωνική δικαιοσύνη θα επιτευχθεί με την αξιοκρατία, δηλαδή με την κατάργηση όλων των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, ώστε οι φυσικές ανισότητες να «αποφασίζουν» για την κοινωνική επιτυχία των ατόμων.

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο αναπτύχθηκε στην Αμερική από τον Theodore Schultz η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Schultz, 1961), η οποία κατέδειξε την υπεροχή του παράγοντα «κοινωνική προέλευση» έναντι όλων των άλλων παραγόντων στην επιτυχία ή στην αποτυχία των παιδιών στο σχολείο και αποτέλεσε το έναυσμα για την διεξαγωγή πολυάριθμων ερευνών, οι οποίες διερεύνησαν τον ρόλο της κοινωνικής προέλευσης στην σχολική επιτυχία των μαθητών. Έως τότε, σε όλες τις έρευνες που είχαν ως αντικείμενο τους παράγοντες που καθορίζουν την σχολική επίδοση των παιδιών, δεν εξεταζόταν η μεταβλητή

«κοινωνική προέλευση», αφού δεν θεωρούσαν ότι ο παράγοντας αυτός έχει κάποια σχέση με την σχολική επίδοση των παιδιών.

Ύστερα από το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου αρχίζει η οικονομική ανασυγκρότηση και ταυτόχρονα ο οικονομικός ανταγωνισμός ανάμεσα στις δυτικές χώρες και ταυτόχρονα η λεγόμενη «μάχη παραγωγής», δηλαδή ο αναπτυξιακός συναγωνισμός ανάμεσα στις δύο χώρες εκπροσώπους δύο διαφορετικών κόσμων - ΗΠΑ και ΕΣΣΔ. Οι κυβερνήσεις όλων των χωρών ωθούνται στην ανάληψη όλο και μεγαλύτερης ευθύνης για την οικονομική ανάπτυξη, γεγονός που θα οδηγήσει σε σημαντική αύξηση των πόρων και των κονδυλίων προς την έρευνα πάνω στα εκπαιδευτικά προβλήματα και την εκπαίδευση γενικότερα.

Στην μεταπολεμική περίοδο λοιπόν συγκροτείται στις ΗΠΑ μια σύστοιχη θεωρία για την οικονομική ανάπτυξη που ονομάζεται «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου», θεμελιωτής της οποίας υπήρξε ο Θεοντόρ Σουλτς. Σύμφωνα με τον Σουλτς (1961) η σημαντικότερη πηγή πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη μίας χώρας δεν είναι η γονιμότητα της γης, το υπέδαφος, οι πρώτες ύλες κ.ά. αλλά ο άνθρωπος. Ο Σουλτς χρησιμοποίησε οικονομικούς όρους για να περιγράψει τις διανοητικές ικανότητες των ατόμων, δηλαδή τις «γνώσεις» και τις «δεξιότητες», τις οποίες ονομάζει μία μορφή του «κεφαλαίου». Σύμφωνα με την θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» η επένδυση σε αυτήν την μορφή κεφαλαίου είναι η σημαντικότερη και η πιο αποδοτική για την οικονομική ανάπτυξη μίας χώρας.

Υπό αυτή την οπτική μία χώρα επενδύει σε ανθρώπινο κεφάλαιο όταν κάνει μη παραγωγικές επενδύσεις, δηλαδή όταν επενδύει στην εκπαίδευση, στην δημόσια υγεία και στην εσωτερική μετανάστευση. Οι επενδύσεις αυτές αυξάνουν την παραγωγική ικανότητα του ατόμου, αυξάνουν δηλαδή τη σημαντικότερη από όλες τις

μορφές πλούτου που είναι ακριβώς αυτή η παραγωγική ικανότητα. Η εξασφάλιση της καλής υγείας αποτελεί για τον κάθε άνθρωπο προϋπόθεση για την καλή του απόδοση και για την παραγωγικότητά του ως εργαζομένου. Η εκπαίδευση το ίδιο. Όσο αυξάνουν οι γνώσεις και η εξειδίκευση ενός εργαζομένου τόσο η εργασία του γίνεται παραγωγικότερη και αποδοτικότερη. Επίσης η υποβοήθηση της εσωτερικής μετανάστευσης συντελεί στην αύξηση της οριζόντιας κοινωνικής κινητικότητας, γεγονός που επιδρά στην παραγωγικότητα του εργαζομένου διότι του προσφέρει ευκαιρίες καλύτερης εργασίας. Αύξηση της παραγωγικής ικανότητας των εργαζομένων μιας χώρας δηλώνει ταυτόχρονα και επιτάχυνση των ρυθμών της οικονομικής ανάπτυξής της.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ερμηνεύει μέρος της οικονομικής και κοινωνικής ανισότητας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές τάξεις και ομάδες μιας χώρας, στην μειωμένη επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο για κάποιες κοινωνικές κατηγορίες και με την ίδια λογική ερμηνεύει την οικονομική ανισότητα ανάμεσα στις ανεπτυγμένες και στις λεγόμενες υποανάπτυκτες χώρες στη βάση του επιχειρήματος ότι η ανυπαρξία επένδυσης σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» στις τελευταίες είναι η κύρια αιτία για την καθήλωσή τους σε χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης.

Ο Σουλτς θεωρεί ότι η ανώτατη εκπαίδευση και η συνακόλουθη «συσσώρευση γνώσης» αποτελεί προϋπόθεση για την παραγωγή υψηλής τεχνολογίας, που οδηγεί στην οικονομική ανάπτυξη της βιομηχανικής κοινωνίας. Η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» απέδωσε στην εκπαίδευση εξαιρετική σημασία για την οικονομική ανάπτυξη, θέτοντας το ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Μάλιστα ο εντοπισμός των ταλαντούχων που εξαιτίας οικονομικών ή κοινωνικών λόγων μένουν έξω από τα ανώτερα σχολεία, απέκτησε στις ΗΠΑ τη μορφή αιτήματος με μεγάλη εθνική προτεραιότητα.

Η θεωρία του Σουλτς στηρίζεται στη φονξιοναλιστική θεωρία (Φραγκουδάκη, 1993) σύμφωνα με την οποία η κοινωνική πραγματικότητα βρίσκεται σε διαρκή κίνηση προς την εξέλιξη και επιδέχεται βελτιώσεις. Η κοινωνία αποτελεί ένα δομικό σύστημα σε δράση, που ισορροπεί και διαιωνίζεται χάρη στη συναίνεση της πλειοψηφίας των κοινωνικών ομάδων που την απαρτίζουν. Όμως στην θεωρία αυτή υπάρχει η θεωρία της αναγκαιότητας με στόχο την καταπολέμηση των «δυσλειτουργιών» της κοινωνίας και αυτή η αναγκαιότητα δεν είναι άλλη από την επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο με στόχο την άρση των «δυσλειτουργιών» του εκπαιδευτικού συστήματος, την επίτευξη της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών με απώτερο σκοπό την καταπολέμηση των «δυσλειτουργιών της κοινωνίας». Σύμφωνα με την θεωρία αυτή και σύστοιχα με την φονξιοναλιστική παράδοση, η κοινωνική οργάνωση θεωρείται έμμεσα «φυσικά» δεδομένη, με μόνη ενδεχόμενη αλλαγή την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών της.

Η διατύπωση του αιτήματος για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στηρίζεται θεωρητικά στην αστική αντίληψη για την ισότητα και συναντάται στο *Κοινωνικό Συμβόλαιο* του Ζαν-Ζακ Ρουσώ (Φραγκουδάκη, 1993). Σύμφωνα με την ίδια «η αντίληψη αυτή πρεσβεύει το αναφαίρετο δικαίωμα για εκπαίδευση όλων των πολιτών του έθνους-κράτους. Πρεσβεύει την κατάργηση όλων των εμποδίων, που είναι κυρίως οικονομικά και κοινωνικά, ώστε να μην αποκλείονται από την εκπαίδευση άτομα προικισμένα, επειδή έτυχε να γεννηθούν σε οικογένειες φτωχές ή μη προνομιούχες κοινωνικά. Το αίτημα για ίσες ευκαιρίες και η αντίστοιχη άποψη για την απώλεια ταλέντων που θα καταπολεμηθεί με την κατάργηση οικονομικών και άλλων εμποδίων προς την μόρφωση, περιέχουν την αντίληψη ότι οι ανισότητες ανάμεσα στα άτομα είναι δύο ειδών: κοινωνικές και φυσικές» (Φραγκουδάκη, 1993, σελ.16).

Με την κατάργηση των οικονομικών και των κοινωνικών εμποδίων, η εκπαιδευτική επιλογή και η συνακόλουθη κοινωνική ιεραρχία θα γίνονται αξιοκρατικά, αφού όλοι όσοι έχουν τις φυσικές ικανότητες θα ανεβαίνουν τα σκαλιά της κοινωνικής ιεραρχίας.

Συμπερασματικά η θεωρία του Θεοντόρ Σουλτς επηρέασε τόσο τις κυβερνήσεις των δυτικοευρωπαϊκών χωρών όσο και διεθνείς οργανισμούς. Το αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση πήγαζε όχι τόσο από την κοινωνική ηθική που εμπεριέχεται στην διεκδίκηση της ισότητας, αλλά και από κριτήρια οικονομικά και πολιτικά: την αποτελεσματικότερη οικονομική ανάπτυξη και την καλύτερη καταπολέμηση της σοσιαλιστικής ιδεολογίας. Ωστόσο αποτέλεσε το έναυσμα για την διεξαγωγή πολυάριθμων ερευνών με αντικείμενο τον εντοπισμό της ανισότητας και την καταπολέμησή της.

Οι σημαντικότερες από αυτές ήταν η Έκθεση του Κόουλμαν και η «Ανισότητα» του Τζενκς , οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

1.2 Η Έκθεση του Κόουλμαν

Το 1966 εκδόθηκε από το αμερικανικό εθνικό τυπογραφείο μία μελέτη με τίτλο: «*Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών*». Η μελέτη αυτή έγινε διεθνώς γνωστή με την επωνυμία *Έκθεση του Κόουλμαν* από το όνομα του επικεφαλής της ομάδας έρευνας Τζέιμς Κόουλμαν. Το 1964 ψηφίστηκε από το αμερικάνικο Κογκρέσο ο νόμος *Περί Δικαιωμάτων των Πολιτών*, ο οποίος κατοχύρωνε νομικά τα ίσα δικαιώματα και απαγόρευε όλες τις φυλετικές, θρησκευτικές και εθνικές διακρίσεις μεταξύ των πολιτών. Το άρθρο 402 κατοχύρωνε σύμφωνα με την παραπάνω λογική και το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ο πρόεδρος του Κογκρέσου έδωσε εντολή να υποβληθεί έκθεση σχετική με την εκπαίδευση στις ΗΠΑ, προκειμένου να προτείνει τις απαραίτητες κρατικές ενέργειες, με στόχο την εφαρμογή του άρθρου 402. Η μελέτη αυτή ανατέθηκε σε μία επιστημονική ομάδα ερευνητών με επικεφαλής τον Κόουλμαν και είχε ως αντικείμενο τον εντοπισμό της απουσίας ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα δημόσια ιδρύματα όλων των βαθμίδων για όλους τους πολίτες των ΗΠΑ, ανεξαρτήτως φυλής ή χρώματος, θρησκεύματος ή εθνικής προέλευσης.

Ο Κόουλμαν και οι συνεργάτες του (Coleman, et al., 1966) μελέτησαν στατιστικά 4.000 σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα και συνέλεξαν δεδομένα με ερωτηματολόγια από περίπου 645.000 μαθητές. Τα στοιχεία των σχολείων που ήταν υπό διερεύνηση αφορούσαν το είδος του σχολείου, τη χωρητικότητα και την ποιότητα των κτηρίων, τον τεχνικό εξοπλισμό και τα οπτικοακουστικά μέσα που διέθετε το κάθε σχολείο, τον αριθμό των διδασκόντων ανά σχολείο, τα προσόντα τους και τις δημόσιες δαπάνες

κατά σχολείο. Τα στοιχεία των μαθητών που ήταν υπό διερεύνηση αφορούσαν την σχολική τους επίδοση, την οικονομική και οικογενειακή τους προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη μορφωτική συμπεριφορά της οικογένειας, τις προσδοκίες των μαθητών για το σχολικό τους μέλλον και τη διάθεσή τους ή όχι να παραμείνουν στο σχολείο μετά το τέλος της υποχρεωτικής τους φοίτησης.

Από την στατιστική επεξεργασία και μελέτη όλων των δεδομένων αποκαλύφθηκαν μεγάλες διαφορές και διακρίσεις κατά περιοχές της χώρας και κατά κοινωνικές ομάδες. Τα καλύτερα σχολεία με περισσότερα κονδύλια, τεχνικά μέσα, εργαστήρια φυσικής και χημείας ήταν αυτά των ανατολικών πολιτειών και τα σχολεία των μεγάλων πόλεων σε σύγκριση με τα σχολεία των νοτιοδυτικών περιοχών. Τα σχολεία όπου η πλειονότητα των μαθητών άνηκε στις μειονότητες και κυρίως όπου την πλειοψηφία αποτελούσαν μαύροι μαθητές ήταν πολύ χειρότερα από τα σχολεία στα οποία οι λευκοί μαθητές αποτελούσαν την πλειονότητα. Μάλιστα η εντονότερη από όλες τις διαφορές ήταν η φυλετική διάκριση των μαθητών στα σχολεία. Στο σύνολο των μαθητών της χώρας, το 80% του συνόλου των λευκών μαθητών από την 1^η έως την 12^η τάξη φοιτούσε σε σχολεία με πληθυσμό από 90% έως 100% ομοιογενή λευκό, ενώ το 65% του συνόλου των νέγρων μαθητών φοιτούσε σε σχολεία όπου ο μαθητικός πληθυσμός ήταν ομοιογενής νέγρικος σε ποσοστό από 90% έως 100%. Έντονες διακρίσεις παρουσιάζονταν και με τους δασκάλους των λευκών και νέγρων μαθητών. Σε εθνικό σύνολο ο νέγρος μαθητής φοιτούσε σε σχολεία όπου το 65% των διδασκόντων ήταν νέγροι, ενώ δεν υπήρχαν καθόλου λευκοί μαθητές που να φοιτούσαν σε σχολεία με νέγρους διδάσκοντες.

Τα ευρήματα από την επεξεργασία των δεδομένων που αφορούσαν την επίδοση των μαθητών από την 1^η έως την 12^η τάξη έδειξαν ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των λευκών μαθητών ήταν πολύ υψηλότερος από την επίδοση κατά μέσο όρο όλων των

μαθητών που άνηκαν σε μειονότητες (Ινδιάνων, Πορτορικανών, Μεξικάνων) και κυρίως των μαύρων μαθητών, των οποίων η επίδοση ήταν κατά μέσο όρο η χαμηλότερη από όλους σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα κυριότερα συμπεράσματα στα οποία κατέληγε η *Έκθεση του Κόουλμαν* ήταν τα ακόλουθα:

- Ο παράγοντας που επηρεάζει καθοριστικά την επίδοση των μαθητών είναι η κοινωνικοοικονομική τους προέλευση. Οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία ερμηνεύουν ένα πολύ μικρό ποσοστό διαφορών στην επίδοση μεταξύ των μαθητών.
- Μεγαλύτερη σχέση με τη μαθητική επίδοση φαίνεται να έχει το μορφωτικό επίπεδο των διδασκόντων.
- Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και οι σχολικές προσδοκίες της πλειοψηφίας των συμμαθητών επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών. Μάλιστα η έρευνα ανέφερε ότι ένας λευκός μαθητής από οικογένεια που ευνοεί και υποβοηθάει τη σχολική επιτυχία θα επηρεαστεί αρνητικά φοιτώντας σε σχολείο με πλειοψηφία μαύρων μαθητών από οικογένειες που δεν ευνοούν την σχολική επιτυχία, αλλά θα επηρεαστεί πολύ λιγότερο από έναν μαύρο μαθητή από οικογένεια στερημένη μορφωτικά, που θα ευνοηθεί έντονα από τη φοίτησή του σε σχολείο με πλειοψηφία λευκών μαθητών που έχουν υψηλή επίδοση και υψηλές προσδοκίες για σπουδές.

Τα συμπεράσματα της *Έκθεσης του Κόουλμαν* προκάλεσαν έκπληξη αλλά και δυσαρέσκεια στους κυβερνητικούς κύκλους, αφού στόχος της αμερικανικής κυβέρνησης ήταν να παρέμβει μαζικά, ως ομοσπονδιακή εξουσία και κυρίως στα σχολεία-γκέτο του μαύρου αμερικανικού πληθυσμού για να βελτιώσει τις

συνθήκες εκπαίδευσης της μαύρης μειονότητας και να εκτονώσει την κοινωνική δυσαρέσκεια που είχε πάρει εκρηκτική μορφή και εκφραζόταν με την μορφή βιαιότατων φυλετικών συγκρούσεων. Η αμερικανική κυβέρνηση, σε μία προσπάθεια να αντιμετωπίσει την εξέγερση του μαύρου πληθυσμού, στόχευε να εντοπίσει τις ελλείψεις και να πολλαπλασιάσει τις κρατικές επιχορηγήσεις και δαπάνες για την εκπαίδευση των μαύρων μαθητών. Όμως τα συμπεράσματα της *Εκθεσης του Κόουλμαν* δεν συνηγορούσαν υπέρ της υλοποίησης των σχεδίων της αμερικανικής κυβέρνησης, διότι ενώ οι ερευνητές διαπιστώσαν μεγάλες εκπαιδευτικές ανισότητες ανάμεσα σε διάφορες περιοχές της χώρας και ανάμεσα σε μαθητικούς πληθυσμούς, αποφάνθηκαν ότι η αύξηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση δεν πρόκειται να έχει αποφασιστική επίδραση στην επίδοση των υποπρονομιούχων μαθητών (Φραγκουδάκη, 1993).

Η Irwin (1969) επισημαίνει ότι η *Εκθεση του Κόουλμαν* αμφισβητήθηκε έντονα από άλλους κοινωνιολόγους, οι οποίοι επέξεργάστηκαν από την αρχή τα δεδομένα και κατέληξαν σε συμπεράσματα σύστοιχα με την κυβερνητική άποψη. Βρήκαν ότι η επίδοση των μαύρων μαθητών είναι πολύ καλύτερη όταν φοιτούν σε μικτά σχολεία παρά όταν φοιτούν σε «μαύρα σχολεία». Επιπλέον όπως αναφέρεται από τον Wilson (1969) διαπιστώθηκε ότι οι μαύροι μαθητές επηρεάζονται εντονότερα από την ποιότητα του σχολείου στο οποίο φοιτούν, από την ύπαρξη δηλαδή βιβλιοθηκών και εργαστηρίων φυσικής και χημείας, από τον αριθμό μαθητών ανά σχολείο, από την ύπαρξη οπτικοακουστικού εξοπλισμού, άρα η αυξημένη προσφορά θα βελτιώσει την επίδοση των μαύρων μαθητών.

Συμπερασματικά η *Εκθεση του Κόουλμαν* και κυρίως τα πολυσυζητημένα συμπεράσματά της, οδήγησαν τους ερευνητές στα γενεσιουργά αίτια της εκπαιδευτικής ανισότητας, που βρίσκονται πέρα από την ίση προσφορά των ίδιων

εκπαιδευτικών ευκαιριών και όπως αναφέρει ο Bowles (1969) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η ισότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί με διορθωτικές παρεμβάσεις σε ένα μόνο θεσμικό σημείο, οδήγησαν στην αμφισβήτηση του όρου «ισότητα ευκαιριών» που σημαίνει τυπική ισότητα, δηλαδή την προσφορά ίσων δυνατοτήτων σε μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, που είναι πολύ άνισα προετοιμασμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον για να εκμεταλλευτούν τις προσφερόμενες «ευκαιρίες». Το αίτημα της «ισότητας ευκαιριών» αντικαταστάθηκε με το αίτημα «εξίσωση των δυνατοτήτων» που σημαίνει τάση προς αντιστάθμιση των διαφορών και όχι τυπική ισότητα. Επιπλέον πλήθος μελετητών προσανατολίστηκε στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση και βρίσκονται έξω από το σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώθηκε ο καθοριστικός ρόλος που παίζει για την χαμηλή επίδοση των μαύρων μαθητών η πλήρης πολιτιστική και μορφωτική πενία μέσα στην οποία ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά μέσα στα νέγρικα γκέτο.

1.3 Η «Ανισότητα» του Τζενκς

Ο Κρίστοφερ Τζενκς ήταν ο επικεφαλής ομάδας ερευνητών που διεξήγαγαν μελέτη, η οποία είχε τον τίτλο *Ανισότητα*. Αποτελεί την δεύτερη μετά την *Έκθεση του Κόουλμαν* μεγαλύτερη έρευνα σε έκταση που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ και είχε ως αντικείμενο την εκπαίδευση.

Η μελέτη αυτή χρηματοδοτήθηκε από δημόσιους αλλά και ιδιωτικούς φορείς. Δεν αποτελεί πρωτότυπη έρευνα αλλά περίπλοκη επεξεργασία πλήθους δεδομένων από άλλες έρευνες που διαπραγματεύονταν την εκπαίδευση και τις κοινωνικές ανισότητες στις ΗΠΑ. Ο Τζενκς και η ομάδα των ερευνητών επεξεργάστηκαν στατιστικά πλήθος στοιχείων που αφορούσαν την σχολική επίδοση και την επαγγελματική επιτυχία των ατόμων. Τα αποτελέσματα των μαθητών σε δοκιμασίες νοημοσύνης και σε δοκιμασίες γνωστικών δεξιοτήτων, η διάρκεια των σπουδών, η οικογενειακή προέλευση και η οικονομική επιτυχία των εργαζομένων χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές για τα στατιστικά συμπεράσματα της μελέτης.

Ο Jenks και οι συνεργάτες του (Jenks, et al., 1973) κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα:

- Η διαφορετική σχολική επίδοση των ατόμων δεν εξηγείται από την ανισότητα στον καταμερισμό των κρατικών δαπανών. Άρα η αύξηση των δαπανών δεν θα μειώσει τις διαφορές στην σχολική επίδοση.
- Η επιτυχία στις δοκιμασίες νοημοσύνης δεν επηρεάζεται από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

- Η επιτυχία στις δοκιμασίες νοημοσύνης επηρεάζεται σε ελάχιστο βαθμό από τη φυλετική διάκριση.
- Οι μαθητές από τα μέσα και ανώτερα κοινωνικά στρώματα καθώς και οι λευκοί μαθητές ευνοούνται περισσότερο από τις δοκιμασίες νοημοσύνης ως κριτήριο της σχολικής επίδοσης.
- Οι γνωστικές ικανότητες επηρεάζουν την πιθανότητα πετυχημένης σχολικής καριέρας.
- Η διάρκεια των σπουδών επηρεάζεται από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, άρα και την πιθανότητα απόκτησης διπλωμάτων με υψηλή οικονομική απόδοση.
- Η επαγγελματική επιτυχία εξαρτάται κατά 50% από την οικονομική προέλευση, την επίδοση στις δοκιμασίες νοημοσύνης και τα διπλώματα. Το άλλο 50% μένει στατιστικά ανεξήγητο και αποδίδεται στον παράγοντα τύχη.

Η *Ανισότητα* του Τζενκς θεωρείται σημαντική μελέτη και είχε μεγάλη επίδραση στις ΗΠΑ. Όπως σχολιάζει ο Karabel (1977) με τα συμπεράσματά της κλόνισε τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική ιδεολογία σύμφωνα με την οποία οι επιμέρους μεταρρυθμίσεις είναι ικανοποιητικές και επαρκές υποκατάστατο ριζικότερων αλλαγών. Επίσης κλόνισε την πεποίθηση ότι μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από μόνη της μπορεί να οδηγήσει σε μία δικαιότερη κοινωνία.

Όμως η έρευνα αυτή επικρίθηκε έντονα από άλλους κοινωνιολόγους και μάλιστα γράφτηκε ότι ο Τζενκς είχε εκ των προτέρων σκοπό με την μελέτη του να κλόνισει την πεποίθηση ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεί στρατηγική που οδηγεί στην κοινωνική ισότητα και μεθόδευσε έτσι τα στοιχεία της έρευνας ώστε να δείχνουν πως η εκπαίδευση είναι σχετικά ασήμαντος παράγοντας της κοινωνικής

επιτυχίας. Ο Τζενκς κατηγορήθηκε ότι τα συμπεράσματα της έρευνάς του είναι αποτέλεσμα μεθοδολογικών χειρισμών, που οφείλονται σε μεροληπτικές εκ των προτέρων πεποιθήσεις που είχε ο ίδιος για το αντικείμενο της έρευνάς του.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κάραμπελ (1977) η πολιτική αριθμητική του Τζενκς είναι καταδικασμένη με τον καλύτερο τρόπο από τον ίδιο παραθέτοντας απόσπασμα από άλλη μελέτη του, στην οποία ο Τζένκς κατακρίνει ως «αποποίηση της κοινωνικής και προσωπικής υπευθυνότητας του ερευνητή, το να διαλέγει ανάμεσα στα στοιχεία και στις μεθόδους όσα ταιριάζουν καλύτερα στα συμπεράσματα που θεωρεί σωστά» (Φραγκουδάκη, 1993:23).

Συμπερασματικά «η *Ανισότητα*» του Τζενκς θεωρείται αξιόλογη μελέτη, παρά τα προβλήματα και τις κριτικές που της έγιναν, καθώς το κεντρικό της συμπέρασμα, ότι δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα είναι θεσμός περιθωριακός και δεν πρέπει να λογαριάζεται στην προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινωνίας με περισσότερη ισότητα είχε αρκετές επιπτώσεις. Ως τότε η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική ιδεολογία, βαθιά ριζωμένη αξία χαρακτηριστική της αμερικανικής κοινωνίας, θεωρούσε ότι οι επιμέρους μεταρρυθμίσεις, όπως η εκπαιδευτική, αποτελούν υποκατάστατο ριζικότερων κοινωνικών μεταβολών και υποστηρίζε ότι αρκούσαν για να αλλάξουν την κοινωνία. Ο Κάραμπελ (1977) γράφει ότι «ο Τζενκς γκρέμισε το χαρακτηριστικό μύθο της Αμερικής που θεωρούσε τη σχολική μεταρρύθμιση υποκατάστατο θεμελιωδέστερων κοινωνικών αλλαγών ... δυστυχώς όμως «η *Ανισότητα*» αντικατέστησε ίσως αυτόν τον μύθο μ'έναν άλλο εξίσου αρνητικό κοινωνικά: την αυταπάτη ότι είναι δυνατό να δημιουργηθεί και να εφαρμοστεί στρατηγική κοινωνικής ισότητας που θα αδιαφορεί για το σχολείο» (Φραγκουδάκη, 1993:57).

1.4 Ανισότητες στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις

Στο παρελθόν η σχολική αποτυχία και η εγκατάλειψη του σχολείου θεωρείτο από όλους, ειδικούς και κυβερνήσεις, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές σαν αποτέλεσμα μειωμένης ικανότητας που έχουν ορισμένα άτομα. Η σχολική αποτυχία αποτελούσε πρόβλημα της ψυχολογίας και όχι της κοινωνιολογίας. Με την γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την τεράστια αύξηση σπουδαστών και διπλωματούχων διαπιστώθηκε και ο κοινωνικός διαχωρισμός της σχολικής επίδοσης. Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1993) οι κοινωνιολόγοι, μελετώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική αποτυχία με στόχο την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών, διαπίστωναν συστηματικά ότι η επίδοση των μαθητών εμφάνιζε εκπληκτική αναλογία με την κοινωνική κατηγορία στην οποία άνηκε η οικογένεια των μαθητών. Για το θέμα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση έχουν διεξαχθεί αναρίθμητες μελέτες σε Ευρώπη και Αμερική με την διαφορά ότι η κοινωνιολογική έρευνα για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις ΗΠΑ επικεντρώνεται στις ανισότητες ανάμεσα στις φυλές και στις εθνικές μειονότητες, ενώ στην Ευρώπη η έρευνα επισημαίνει την ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (Φραγκουδάκη, 1993).

Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1993) όλες οι έρευνες διαπιστώνουν το ίδιο φαινόμενο: η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που ευθύνεται για την εκπαιδευτική του πορεία. Αρχικά η προσοχή των ερευνητών ήταν στραμμένη στις ατομικές διαφορές των ικανοτήτων, καθώς πίστευαν ότι η ατομική έφεση για γράμματα ήταν ο κύριος μοχλός της σχολικής επίδοσης. Κάθε φορά όμως που δίπλα σε μια μεταβλητή της σχολικής φοίτησης, όπως είναι η καθυστέρηση στην κανονική φοίτηση, η βαθμολογία, η επιτυχία σε

διαγωνίσματα και εξετάσεις έμπαινε η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει και η οικογένεια των μαθητών οι στατιστικοί πίνακες έδειχναν εξελικτική αναλογία με την ιεραρχική κλίμακα των κοινωνικών κατηγοριών.

Είναι γεγονός ότι οι σχολικές πορείες των παιδιών εξελίσσονται με διαφορετικό τρόπο οι διαφορές όμως τελικά ανάγονται στην μεταβλητή «κοινωνική προέλευση». Από το 1960 ως το 1980 οι κοινωνιολόγοι προσπάθησαν να δημιουργήσουν μία ολοκληρωμένη θεωρία που να επιτρέπει την εισαγωγή όλων των δεδομένων για την ανισότητα στην εκπαίδευση σε ένα ενιαίο όλο. Όπως αναφέρεται στον Jean-Manuel de Queiroz (2000) αναπτύχθηκαν τελικά διάφορες θεωρίες που θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες: στις θεωρίες αυτές που πρεσβεύουν ότι το σχολείο ευθύνεται για την ανισότητα στην εκπαίδευση με σημαντικότερες τις θεωρίες του *ιδεολογικού μηχανισμού* και της *άμεσης αντιστοίχισης* από τη μία και σε εκείνες τις θεωρίες που πρεσβεύουν ότι το σχολείο δεν ευθύνεται για την ανισότητα στην εκπαίδευση με σημαντικότερες τις θεωρίες της *ελλειμματικής υποκοουλτούρας* και τις θεωρίες των *ορθολογικών ατομικών επιλογών*.

Οι πρώτες αποδίδουν στο ίδιο το σχολείο έναν ρόλο που παράγει ανισότητα και συνδέουν τον ρόλο αυτό με τη συγκρουσιακή σχέση των κοινωνικών τάξεων. Το σχολείο αναγνωρίζεται ως ένας ιδεολογικός μηχανισμός της κυρίαρχης τάξης και οι σχολικές διαφοροποιήσεις αντιστοιχούν στις κοινωνικές και για αυτόν ακριβώς τον λόγο ομαδοποιούνται κάτω από τον όρο θεωρίες της «αντιστοίχισης» (Jean-Manuel de Queiroz, 2000).

Κάτω από τον γενικό όρο θεωρίες της «ελλειμματικής υποκοουλτούρας» και τις θεωρίες των «ορθολογικών ατομικών επιλογών» έχουν ομαδοποιηθεί οι θεωρίες εκείνες, οι οποίες απενοχοποιούν το σχολείο και αποδίδουν τις υπάρχουσες ανισότητες σε εξωτερικές αιτίες. Οι ανισότητες που παρατηρούνται δεν αποδίδονται

στην πάλι των τάξεων αλλά στην ύπαρξη μιας μορφής διαστρωμάτωσης. Οι ανισότητες αποδίδονται στις ταξικές υποκουλτούρες και σε αποκλίνοντα συστήματα αξιών, όπως κουλτούρα της προσπάθειας, διάθεση για επιτυχία, προετοιμασία για το μέλλον, στάσεις δηλαδή που ταιριάζουν περισσότερο στις μεσαίες και ανώτερες τάξεις. Στον αντίποδα γνωρίσματα που αποδίδονται στα λαϊκά στρώματα είναι η έλλειψη φιλοδοξιών, κουλτούρα ευκολίας, κοντόφθαλμη θεώρηση, έλλειψη ενδιαφέροντος και πολιτισμικής επένδυσης.

Σύμφωνα με τον Jean-Manuel de Queiroz (2000) «αυτή η ταξινόμηση έχει τις βάσεις τις: αντιπαραθέτει μία «δεξιά» κοινωνιολογία (φιλελεύθεροι που εμμένουν στη σημασία της συμπεριφοράς των ατόμων και στα περιθώρια ελευθερίας κινήσεων που αυτά διαθέτουν) και μια «αριστερή» κοινωνιολογία (μαρξιστική ή νέο-μαρξιστική, πεπεισμένη για τη σημασία των πράξεων κυριαρχίας που συνδέονται με την ταξική σύγκρουση). Η αντίθεση των δύο αυτών οπτικών δεν είναι μόνο ιδεολογική ή υποκειμενική: παραπέμπει στην κοινωνική πραγματικότητα και τον αγώνα για την επιβολή μιας νόμιμης άποψης» (σελ.54).

Όπως αναφέρεται στον Θεριανό (2006) οι θεωρίες της αναπαραγωγής δεν συνιστούν ενιαία θεωρητική προσέγγιση δεδομένου ότι δεν χρησιμοποιούν τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία και αναλυτικές έννοιες, όλες όμως υποστηρίζουν ότι το σχολείο υπακούει στη στρατηγική των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων, σύμφωνα με την μαρξιστική, αλλά και την φονξιοναλιστική ανάλυση της εκπαίδευσης. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναλύονται στη συνέχεια είναι οι μαρξιστικές προσεγγίσεις και το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων.

1)Μαρξιστικές προσεγγίσεις

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τους μαρξιστές κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης συμβάλλει στην «αναπαραγωγή» ή στην διατήρηση του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος, αφού είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους θεμελιώδεις οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς της κοινωνίας και για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής παράγοντας την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Σύμφωνα με τους Bowles και Gintis (1976) «η εκπαίδευση και η κρατική πολιτική είναι σχετικά ανίσχυρες να επιλύσουν τα κοινωνικά προβλήματα μέσα στο πλαίσιο μιας καπιταλιστικής οικονομίας» (σελ.20).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κυρίαρχη ταξική δομή της κοινωνίας δικαιολογώντας ή νομιμοποιώντας την ταξική δομή και την ανισότητα και ο τρόπος με τον οποίο συντελείται αυτή η νομιμοποίηση γίνεται, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Blackledge και Hunt (1994), μέσω της καλλιέργειας της πεποίθησης ότι η οικονομική επιτυχία εξαρτάται ουσιαστικά από το αν έχει κανείς ικανότητες και την απαραίτητη κατάρτιση ή εκπαίδευση και μέσω της προετοιμασίας των νέων για την θέση που θα πάρουν στον κόσμο της ταξικά κυριαρχούμενης και αλλοτριωμένης εργασίας δημιουργώντας τις ικανότητες, τα προσόντα, τις ιδέες, τις πεποιθήσεις που ταιριάζουν σε μία καπιταλιστική οικονομία.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της «άμεσης αναπαραγωγής» εκείνο που αγνοείται είναι ότι το σχολείο συνιστά ιδεολογικό και πολιτικό διακύβευμα και άρα υπάρχουν περιθώρια πολιτικής παρέμβασης και αλλαγής του. Σε αυτή τη γραμμή σκέψης κινούνται οι Bourdieu και Passeron (1996) και θεωρούν ότι το σχολείο μπορεί να υιοθετήσει μία «ορθολογική παιδαγωγική και να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα στρώματα. Για αυτούς τους μαθητές

το σχολείο παραμένει η μία και μοναδική οδός πρόσβασης στην κουλτούρα και για αυτό θα αποτελούσε την βασιλική οδό για τον εκδημοκρατισμό της κουλτούρας αν δεν καθιέρωνε με το να τις αγνοεί, τις αρχικές ανισότητες στο ζήτημα της κουλτούρας.

Σε ότι αφορά την σύνδεση των σχολικών αποτελεσμάτων με την κοινωνική προέλευση η ουσία της θέσης που αναπτύχθηκε σταδιακά από τον Pierre Bourdieu και τον Jean-Claude Passeron είναι ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ ενός εσωτερικού (τύπος σχολικής κουλτούρας) και ενός εξωτερικού (τύπος οικογενειακής κουλτούρας) παράγοντα ως προς το σχολείο δίνει πολύ άνισες ευκαιρίες επιτυχίας σε κάθε επίπεδο, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση. Το σχολείο όχι μόνο αποτυπώνει τις διαφορές που υπάρχουν αλλά τις μεταφράζει σε σχολική ανισότητα. Ο όρος «κουλτούρα» λαμβάνεται με ευρύτερη έννοια και έχει αναφορά στο οικογενειακό περιβάλλον, στη μόρφωση των γονέων, στην ύπαρξη οικογενειακής βιβλιοθήκης, στις συνήθειες, στο οικογενειακό ήθος και ιδιαίτερα στις προσδοκίες σε ό,τι αφορά το σχολείο. Από την πλευρά του σχολείου ο όρος «κουλτούρα» αφορά στους τρόπους επαγγελματικής κριτικής, στη σημασία που αποδίδεται στη μορφή και στις μορφές, στην «υπόγεια προσδοκία» μιας «ελεύθερης» κουλτούρας δηλαδή σε όλα όσα το σχολείο απαιτεί για να είναι κανείς καλός μαθητής αλλά δεν τα διδάσκει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στον Jean-Manuel de Queiroz: (2000:55-56) *«Η κουλτούρα των λαϊκών στρωμάτων θεωρείται ότι αποδίδει άνισα από σχολικής άποψης. Όχι ότι είναι αδύναμη ή ανεπαρκής, αλλά ο τρόπος μετάδοσης των γνώσεων στο σχολείο την καθιστά αναποτελεσματική αφού είναι εκ των πραγμάτων εγγεγραμμένη σε ένα σύστημα συμβολικής κυριαρχίας, το οποίο δεν την νομιμοποιεί»*. Οι Bourdieu και Passeron χρησιμοποίησαν τον όρο «άνιση απόσταση» για να δείξουν αυτή την αδυναμία, η οποία δεν είναι εσωτερική, έχει όμως σχέση εξουσίας, η οποία την αντιπαράθετει σε μία νόμιμη κουλτούρα. Οι Bourdieu και Passeron (1996, όπ.αναφ.στο Λάμνιαν, 2001),

υποστηρίζουν ότι η νομιμοποίηση της κουλτούρας των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων από το σχολείο λειτουργεί ως «επιβολή» πάνω στους μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, με ότι αυτό μπορεί να σημαίνει για την απόδοσή τους στο σχολείο.

Οι μελέτες των Bourdieu και Passeron (όπ.αναφ.στο Κασσωτάκης, 1988) έδειξαν ότι η πρόσβαση και οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατοχυρώνονται ως «κληρονομιά», επιτείνοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Η πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς *«η συμμετοχή σε αυτή, λόγω του ιδιαίτερου κοινωνικού της ρόλου, είναι καθοριστική του βαθμού απόλαυσης των αγαθών που η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στο άτομο»* (σελ.9).

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003) *«στην πραγματικότητα, με την είσοδο και έξοδο από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ολοκληρώνεται η επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ολοκληρώνεται η λειτουργία των επιλεκτικών μηχανισμών που επικουρούν και πραγματώνουν μια συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής, η οποία έλκει την καταγωγή της από την οικογένεια και το δημοτικό. Και αυτό γιατί η επισυσσώρευση μορφωτικού κεφαλαίου ή η υστέρηση σε αυτό (που έχει ήδη επιτελεστεί από την πρώιμη παιδική ηλικία) είναι καθοριστική για τα αποτελέσματα του μαθητή πολλά χρόνια αργότερα αλλά και για τις πιθανότητες εισαγωγής, επιτυχούς φοίτησης και κυρίως επιτυχούς ένταξης στην αγορά εργασίας»* (σελ.154).

Η φονξιοναλιστική προσέγγιση αντιπαρατίθεται στις ορθόδοξες μαρξιστικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τη φονξιοναλιστική ανάλυση της εκπαίδευσης η εκπαίδευση έχει δύο ουσιώδεις λειτουργίες, την κοινωνικοποίηση και την επιλογή. Ο Talcott Parsons, ένας από τους σημαντικότερους φονξιοναλιστές κοινωνιολόγους στο σύγγραμά του *The School Class as a social system*, (όπ.αναφ. στο στο Blackledge και Hunt, 1994), αναφέρει ότι η εκπαίδευση αφού πρώτα δημιουργεί νέες μορφές ανισότητας

και επομένως εν δυνάμει διχασμό και κοινωνική σύγκρουση, βοηθάει στην «εξουδετέρωση» της σύγκρουσης μέσω της νομιμοποίησης των ανισοτήτων που δημιουργεί. Η νομιμοποίηση συντελείται μέσω της διαδικασίας της «κοινωνικοποίησης». Η κοινωνικοποίηση αποτελεί για τον Parsons την σημαντικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης.

Η θεώρηση της «αντίστασης»

Οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής έχουν υπερκεραστεί από αντιλήψεις για την εκπαίδευση που δίνουν έμφαση στη σημασία της «αντίστασης» στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη διαδικασία αναπαραγωγής του καπιταλισμού. Δόθηκε έμφαση στην δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν μια παιδαγωγική κουλτούρα στα σχολεία που θα είναι αντίπαλη στην ιδεολογική και συμβολική ηγεμονία της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι θεωρητικοί αυτής της κατεύθυνσης ανήκουν στην κατηγορία των «θεωρητικών της αντίστασης». Δεν έρχονται σε αντίθεση με τους «θεωρητικούς της αναπαραγωγής» καθώς δεν αρνούνται τον ρόλο που παίζουν οι σχολικοί μηχανισμοί στην αναπαραγωγή της κοινωνίας, ταυτόχρονα όμως προσπαθούν να αναδείξουν και να οργανώσουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να αντισταθούν σε αυτόν τον ρόλο. Οι σημαντικότεροι θεωρητικοί της «αντίστασης» είναι ο Michael Apple, ο Henry Giroux και ο Paulo Freire.

Συγκεκριμένα ο Michael Apple στο βιβλίο του *Education and Power* (1982) προσφέρει μία διαφοροποιημένη αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρεί ότι το σχολείο δεν είναι ένας θεσμός όπου ό,τι διδάσκεται «*διαμορφώνει αναπόφευκτα τους μαθητές σε παθητικά όντα που είναι ικανά και πρόθυμα να προσαρμοστούν σε μια άνιση κοινωνία*» (σελ.14). Ο Apple (1982) στο ίδιο έργο αναφέρει ότι τα σχολεία είναι «*πεδία αντίστασης*», σύγκρουσης και αγώνων και ότι οι μαθητές κι ως έναν

βαθμό και οι δάσκαλοι, αποτελούν μια αντιπολιτευτική τάση και μια αντίθετη δύναμη πίεσης μέσα στο σχολικό σύστημα. «Οι μαθητές δεν είναι απλοί φορείς της ιδεολογίας που επιχειρεί να μεταδώσει το σχολείο. Αντίθετα επειδή η κουλτούρα είναι μια διαδικασία που βιώνεται, οι μαθητές δρουν δημιουργικά με τρόπους που συχνά έρχονται σε αντίθεση με τις αναμενόμενες νόρμες και διαθέσεις που διαπνέουν το σχολείο» (σελ.95).

Ο Henry Giroux στο άρθρο του *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis* (1983) επισημαίνει ότι η ανθρώπινη ελευθερία και αυτοδιάθεση στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποβαθμιστεί από τη θεωρία της αναπαραγωγής. «*Τα σχολεία συχνά θεωρούνται σαν εργοστάσια ή φυλακές, οι δάσκαλοι και οι μαθητές δρουν απλώς σαν πιόνια και φορείς ρόλων περιορισμένων από την λογική και τις κοινωνικές πρακτικές του καπιταλιστικού συστήματος. Η ιδέα ότι οι άνθρωποι όντως δημιουργούν ιστορία έχει παραμεληθεί*» (σελ.257-259). Βασικό αξίωμα της θεωρίας της αντίστασης είναι ότι οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη δεν είναι απλώς υποπροϊόντα του κεφαλαίου που υπακούουν πειθήνια στις προσταγές αυστηρών δασκάλων και σχολείων που τους προετοιμάζουν για μια ζωή εξαντλητικής εργασίας, αλλά τα σχολεία αποτελούν αμφισβητούμενα πεδία που χαρακτηρίζονται όχι μόνο από δομικές και ιδεολογικές αντιφάσεις αλλά και από συλλογικά διαμορφωμένη συλλογική αντίσταση. Όπως σχολιάζει ο Giroux στο σύγγραμμά του *Culture and the Process of Schooling*: (1981) «*τα σχολεία επομένως είναι πεδία ιδεολογικής διαπάλης και ανταγωνισμού ανάμεσα σε αντιμαχόμενες ταξικές κουλτούρες Τα σχολεία στο σύνολό τους χαίρουν κάποιας ανεξαρτησίας από το καπιταλιστικό σύστημα. Η ανεξαρτησία όμως αυτή είναι μόνο μερική. Λειτουργούν μέσα σε πλαίσια προϋποθέσεων και ορίων που τίθενται από την ευρύτερη κοινωνία,*

παρόλο που και τα ίδια διαμορφώνουν αυτές τις προϋποθέσεις και τα όρια. Τελικά η οικονομία είναι ο απόλυτος καθοριστικός παράγοντας» (σελ.100-102).

Ειδικότερα ο Paulo Freire με την «απελευθερωτική εκπαίδευση» τονίζει τον δυναμικό ρόλο της εκπαίδευσης στην ανατροπή του κοινωνικού κατεστημένου και θεωρεί ότι η κριτική εκπαίδευση οδηγεί στη συνειδητοποίηση που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη δράσης με σκοπό τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και τον «εξανθρωπισμό», που είναι η άρση των εκμεταλλευτικών σχέσεων παραγωγής. Ο Freire στο έργο του *Pedagogy of the Oppressed* (1972) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν είναι ουδέτερος, αφού μπορεί είτε να υπηρετήσει το κοινωνικό κατεστημένο είτε να γίνει παράγοντας αλλαγής της κοινωνίας. «*Η εκπαίδευση πρέπει να υπερβεί τη διάσταση θεωρίας και πράξης οδηγώντας τους μαθητές στο στοχασμό των αντιθέσεων της καθημερινότητάς τους, τη δράση και την έρευνα προκειμένου να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης, τη συνειδητοποίηση της θέσης τους στην κοινωνία, τη δημιουργική συναλλαγή με την καθημερινότητα*» (σελ.19). Ο Freire με την διδακτική του πρακτική και τις θέσεις του δημιούργησε μία «γλώσσα δυνατοτήτων» για το πέρασμα μέσω της παιδείας σε μια διαφορετική κοινωνική κατάσταση.

2) Το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων

Από την δεκαετία του 1980 και έπειτα έχει εμφανιστεί το «κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων» σε μια προσπάθεια αναβάθμισης του δημόσιου σχολείου και διερεύνησης των βασικότερων παραγόντων που παίζουν ρόλο στην αποτελεσματικότητά του. Έχουν πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών στον διεθνή χώρο

σχετικά με τα χαρακτηριστικά τόσο του «αποτελεσματικού σχολείου» όσο και του «αποτελεσματικού εκπαιδευτικού».

Ο Edmonds θεωρείται «πατέρας» του κινήματος για τα αποτελεσματικά σχολεία. Στο έργο του *Effective Schools for the urban poor* (όπ.αναφ. στο Cosin, Flude και Hales(1989) διαπίστωσε ύστερα από σειρά ερευνών ότι η επίδοση των μαθητών εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής μάθησης. Το σύνθημα «τα σχολεία μπορούν να κάνουν την διαφορά» έγινε το σλόγκαν των νέων ερευνών. Ο Edmonds προσπάθησε να διευρύνει τις μορφωτικές ευκαιρίες των παιδιών που ζούσαν στα γκέτο. Θεωρούσε ότι το «δίκαιο δημόσιο σχολείο διδάσκει τους φτωχούς μαθητές το ίδιο καλά, όπως και τους μαθητές από τα μεσαία και ανώτερα στρώματα».

Ο Θεριανός (2006) αναφέρει ότι σύγχρονα οι έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας δεν διεξάγονται από παιδαγωγούς ή από κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης αλλά από διεθνείς οργανισμούς, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και τις κυβερνήσεις με απώτερο σκοπό την χρησιμοποίηση των πορισμάτων των ερευνών προκειμένου να στηρίξουν νεοφιλελεύθερες εκαιδευτικές αναδιαρθρώσεις. Όπως αναφέρεται στον ίδιο (Θεριανός, 2006) «δεν υπάρχουν ουδέτερες έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας. Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας δεν υπάρχει αυτή καθε αυτή. Αποτελεί πολιτική κατασκευή, η οποία εξαρτάται από την άποψη που έχει για το σκοπό και την οργάνωση του σχολείου αυτός που την κατασκευάζει. Προκειμένου να εξεταστεί πως θα επιτευχθεί καλύτερα ο σκοπός του σχολείου, συγκροτούνται υποθέσεις έρευνας και επιλέγονται επιστημονικά εργαλεία. Έτσι το πολιτικό μετατρέπεται σε επιστημονικό» (σελ.28).

Ο Bryman (1988) αναφέρει σχολιάζοντας την μετατροπή του πολιτικού λόγου σε επιστημονικό, ότι η θετικιστική αντίληψη αμφισβητεί την ύπαρξη αυτής της μετατροπής δεδομένου ότι θεωρεί ότι η έρευνα είναι επιστημονική όταν πλησιάζει τους θεσμούς σαν φυσικά φαινόμενα (σελ.234). Για τους θετικιστές σκοπός της έρευνας της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η ανακάλυψη των μηχανισμών εκείνων που κάνουν το σχολείο να «δουλεύει καλύτερα» και να υλοποιεί αποδοτικότερα το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι ερευνητές προκειμένου να ανακαλύψουν αυτούς τους μηχανισμούς έθεσαν ως βασικό κριτήριο της εξέτασης της αποτελεσματικότητας του σχολείου τις επιδόσεις των μαθητών στις εθνικές επιδόσεις ή σε σταθμισμένα τεστ. Η διαφορά στις επιδόσεις συσχετίζεται με άλλες μεταβλητές όπως είναι η κοινωνική προέλευση, ο εξοπλισμός του σχολείου, ο χρόνος που αφιερώνει το σχολείο στη διδασκαλία, ο αριθμός των μαθητών στη σχολική τάξη κ.ά. Οι ερευνητές προσπαθούν να εξακριβώσουν ποιοί από αυτούς τους παράγοντες συντελούν στις επιδόσεις των μαθητών και ποιοι όχι. Η πλειονότητα των ερευνών αυτού του τύπου έχει αναπτυχθεί σε χώρες που έχουν προβεί σε νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις όπως είναι οι Η.Π.Α, η Αγγλία, η Ολλανδία, η Νέα Ζηλανδία και η Αυστραλία.

Ορισμένες χώρες χρησιμοποιούν τα πορίσματα των ποσοτικών ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Agnus (1993) η φράση «τα σχολεία κάνουν την διαφορά» παραφράζεται από τους συντηρητικούς πολιτικούς στο «τα σχολεία κάνουν όλη την διαφορά» (σελ.339). Ο προσανατολισμός της έρευνας στην επίδοση των μαθητών, χωρίς καμμία κοινωνιολογική προβληματική σχετικά με το πλαίσιο του σχολείου, του στόχους του, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις εσωτερικές του διεργασίες και την κοινωνική προέλευση των μαθητών, ενοχοποιεί τον εκπαιδευτικό για την

αποτυχία των μαθητών και απενοχοποιεί τις κυβερνήσεις. Σύμφωνα με τους Whitty, Power και Halpin (1998) η αξιολόγηση του σχολείου με κριτήριο την επίδοση των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ περιορίζει τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Τα σχολεία μετατρέπονται σε χώρο προετοιμασίας των μαθητών για τις εξετάσεις και οι εκπαιδευτικοί σε «εκγυμναστές εξετάσεων» και «συμβολαιογράφους επιδόσεων».

Σύνοψη

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου του Theodore Schultz ανέδειξε την παράμετρο «κοινωνική προέλευση» ως τον πιο καθοριστικό παράγοντα στην σχολική πορεία του παιδιού. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώθηκε από τις μελέτες «η *Εκθεση του Κόουλμαν*» και «η *Ανισότητα του Τζενκς*». Στο παρελθόν η σχολική αποτυχία θεωρούνταν συνέπεια μειωμένης ικανότητας ορισμένων ατόμων. Πολυάριθμες όμως έρευνες ανέδειξαν ότι η κοινωνική προέλευση του ατόμου αποτελεί τον παράγοντα που «ευθύνεται» κατά κύριο λόγο για την εκπαιδευτική πορεία ενός ατόμου. Αναπτύχθηκε πλήθος θεωριών οι οποίες ομαδοποιήθηκαν κάτω από δύο ευρύτερες κατηγορίες: στις θεωρίες αυτές που πρεσβεύουν ότι το σχολείο ευθύνεται για τις ανισότητες στην εκπαίδευση και στις θεωρίες εκείνες, που πρεσβεύουν ότι το σχολείο δεν ευθύνεται για την ανισότητα στην εκπαίδευση.

Η μετάβαση από την οικογένεια στην τυπική εκπαίδευση δεν είναι το ίδιο εύκολη για όλα τα παιδιά. Όσο περισσότερο ομοιάζουν τα δύο περιβάλλοντα σε στάσεις, αξίες, συμπεριφορές τόσο περισσότερο διευκολύνεται η μετάβαση του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Αντίστροφα όσο περισσότερο διαφοροποιούνται τα δύο περιβάλλοντα τόσο δυσχεραίνεται η προσαρμογή του παιδιού στην πρώτη τάξη της τυπικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι στην πλειονότητα των χωρών η Α' δημοτικού

είναι η πρώτη τάξη της υποχρεωτικής/τυπικής εκπαίδευσης. Υπάρχει όμως και μια άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης, η οποία, μπορεί να μην είναι ενταγμένη στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην πλειονότητα των χωρών, μπορεί όμως να συμβάλλει αποφασιστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και να το βοηθήσει στην σχολική του διαδρομή. Η βαθμίδα αυτή είναι η προσχολική εκπαίδευση και όπως αναλύεται στη συνέχεια μπορεί να επιτελέσει αντισταθμιστικό ρόλο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και να βοηθήσει στην ομαλή μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΠΡΩΙΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΟΙΤΗΣΗ-ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ

ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

2.1 Εκπαιδευτικό έλλειμμα και προσχολική ηλικία

Η προσχολική ηλικία αποτελεί ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο όσον αφορά την ανάπτυξη του παιδιού. Ένα εύρος κοινωνικοοικονομικών παραγόντων μπορούν να έχουν αρνητική επίδραση στην ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στην σχολική του επιτυχία. Στους παράγοντες που συντελούν αρνητικά στην ανάπτυξη του παιδιού συγκαταλέγονται η φτώχεια, η προέλευση από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ο λειτουργικός εγγραμματισμός και οι ελλείψεις σπουδές των γονέων και η θρησκευτική παράδοση, όταν συνδέεται με έναν τρόπο ζωής, όπου η μόρφωση δεν εκτιμάται ιδιαίτερα.

Η πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσω ποιοτικών προγραμμάτων, όταν τηρούνται κάποια συγκεκριμένα κριτήρια. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων συγκαταλέγονται η διάρκεια, η φοίτηση των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία (πριν από τα 3 έτη), το παιδαγωγικό στυλ διδασκαλίας, η συνεργασία με τους γονείς, η εκπαίδευση των γονέων, η διεξαγωγή προγραμματισμένων δραστηριοτήτων στο σπίτι και στήριξη των οικογενειών μέσω της συμβουλευτικής. Επιπλέον ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των ποιοτικών

προγραμμάτων είναι ότι σε αυτά απασχολούνται εκπαιδευτικοί που έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση.

Σύμφωνα με την έκθεση του δικτύου «Ευριδίκη» *Early Childhood Education and Care in Europa: Tackling Social and Cultural Disadvantages* (2009) οι γονείς που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, σε μειονότητες ή είναι μετανάστες έχουν την τάση να δίνουν αξία στην διαπαιδαγώγηση που συντελείται στο σπίτι από την μητέρα, εξαιτίας πολιτιστικών ή θρησκευτικών πεποιθήσεων και πολλές φορές θεωρούν ότι το παιδί πριν από την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι πολύ μικρό για να συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Παρόλο που οι γονείς αυτοί θέλουν μια επιτυχημένη σχολική πορεία για τα παιδιά τους, ωστόσο τις περισσότερες φορές δεν είναι σε θέση να συνδέσουν τα προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης με την μετέπειτα σχολική πορεία των παιδιών τους. Συνακόλουθα τα παιδιά αυτά ξεκινούν την σχολική τους πορεία με εκπαιδευτικό έλλειμμα. Όπως αναφέρεται στην έκθεση του δικτύου «Ευριδίκη» οι παράγοντες που ένα παιδί ξεκινάει την σχολική του πορεία με εκπαιδευτικό έλλειμμα ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες:

- Κίνδυνοι που οφείλονται σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες
- Εκπαίδευση στο σπίτι και προετοιμασία για το σχολείο
- Πεποιθήσεις για την ανατροφή των παιδιών και στυλ διαπαιδαγώγησης
- Διγλωσσία και ανάπτυξη της γλώσσας

Κίνδυνοι που οφείλονται σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες

Σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες (Ackerman et al., 2004; Bradley & Corwyn 2002; Sameroff & Fiese, 2000) στους κινδύνους που αποδίδονται σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες οφείλονται οι αρνητικές επιδράσεις στην διανοητική ανάπτυξη, στις σχολικές επιδόσεις, στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, στην ικανότητα προσαρμογής και στην υγεία του παιδιού εξαιτίας της οικογενείας του ή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι κίνδυνοι που «απειλούν» το παιδί είναι: χαμηλό βάρος γέννησης, προβλήματα υγείας, χαμηλός δείκτης νοημοσύνης και προβλήματα συμπεριφοράς. Στο επίπεδο των γονέων και της οικογένειας γενικότερα οι κίνδυνοι είναι: τα ψυχιατρικά προβλήματα των γονέων, οι συζυγικές διαφωνίες, ο μεγάλος αριθμός παιδιών, οι μονογονεϊκές οικογένειες, η ανεργία, το εργασιακό άγχος, το χαμηλό εισόδημα και οι συχνές μετακινήσεις. Στο επίπεδο της γειτονιάς ή της κοινότητας οι κίνδυνοι είναι: υποπρονομιούχα περιοχή, βία και εγκληματικότητα, περιβαλλοντική μόλυνση.

Εκπαίδευση στο σπίτι και προετοιμασία για το σχολείο

Πολλοί είναι εκείνοι οι ερευνητές (Gottfried et al., 1998; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2006; Weizman & Snow, 2001) που διερεύνησαν την εκπαίδευση που συντελείται στο σπίτι (από τους γονείς), το στυλ διαπαιδαγώγησης, τις τακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς κατά την διάρκεια του παιχνιδιού και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με το παιδί τους λεκτικά αποκαλύπτοντας πολύ μεγάλες διαφορές στον τρόπο διαπαιδαγώγησης, ιδιαίτερα για τους γονείς που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και για τους μετανάστες. Αυτές όμως οι διαφορές του τρόπου διαπαιδαγώγησης επηρεάζουν αρνητικά την νοημοσύνη του παιδιού, την

γνωστική του ανάπτυξη, την ανάπτυξη της γλώσσας, τις σχολικές επιδόσεις και το σπουδαιότερο το κίνητρο για μάθηση.

Μία εξίσου σημαντική όψη της *Εκπαίδευσης στο σπίτι* είναι οι δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης που αναπτύσσονται μέσα στο σπίτι. Σύμφωνα με τον Baker (1997) οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις οικογένειες όσον αφορά γλωσσικές δραστηριότητες, οφείλονται στο επίπεδο εκπαίδευσης των ίδιων των γονιών, επηρεάζοντας όμως καθοριστικά την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και τις σχολικές τους επιδόσεις. Σύμφωνα με τους Brooks-Gun και Markman (2005) οι διαφορές στην ποιότητα των γλωσσικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην οικογενειακή εστία είναι αποφασιστικής σημασίας για το εκπαιδευτικό έλλειμμα που παρατηρείται, κυρίως σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή/και σε παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς αυτοί αλληλεπιδρούν γλωσσικά και εμπλέκονται σε αναγνωστικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους σε μικρότερο βαθμό από ότι οι γονείς που ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Πεποιθήσεις για την ανατροφή των παιδιών και στυλ διαπαιδαγώγησης

Οι πεποιθήσεις για την ανατροφή των παιδιών και το συνακόλουθο στυλ διαπαιδαγώγησης που επιλέγουν οι γονείς για τα παιδιά τους πηγάζουν από τις ιδέες τους για την φύση του παιδιού, την ανάπτυξή του, την ικανότητά του να μαθαίνει και για την αναπτυξιακή του πορεία, δηλαδή σε ποια ηλικία αναμένεται από το παιδί να έχει κατακτήσει συγκεκριμένες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες (Harkness et al., 2000).

Σύμφωνα με τον Palacios (1992) και τον Triandis (1995) οι πεποιθήσεις για την ανατροφή των παιδιών μπορούν να συνοψιστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: από τη μία υπάρχουν οι «παραδοσιακές» και από την άλλη υπάρχουν οι «μοντέρνες» αντιλήψεις και το συνακόλουθο στυλ διαπαιδαγώγησης. Οι «παραδοσιακές» αντιλήψεις χαρακτηρίζονται από το γεγονός υποβάθμισης του ατομικού ωφέλους του παιδιού σε βάρος του ωφέλους της οικογένειας ή της ευρύτερης κοινότητας. Δίνεται έμφαση σε στόχους όπως η υπακοή και ο σεβασμός προς τους μεγαλύτερους. Οι «παραδοσιακές» αντιλήψεις συνδέονται με το αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης και χαμηλές προσδοκίες ως προς την ωριμότητα του παιδιού να κατανοεί πράγματα από πολύ μικρή ηλικία. Οι «μοντέρνες» αντιλήψεις χαρακτηρίζονται από την έμφαση που δίνουν στο ατομικό όφελος του παιδιού και προωθούν την ανεξαρτησία, την ανταγωνιστικότητα, την διανοητική και αισθητική ανάπτυξη του παιδιού. Το στυλ διαπαιδαγώγησης που συνδέεται με τις «μοντέρνες» αντιλήψεις μπορεί να είναι είτε το δημοκρατικό είτε το αυταρχικό, όμως οι γονείς αντιμετωπίζουν το παιδί ως ώριμο ον ήδη από πολύ μικρή ηλικία.

Διγλωσσία και ανάπτυξη της γλώσσας

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Bialystok, 2005) η διγλωσσία, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, δεν είναι επιζήμια για την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Αντίθετα όταν ένα παιδί είναι «ισορροπημένα δίγλωσσο» (balanced bilingual), τότε πριμοδοτείται στην γνωστική και γλωσσική του ανάπτυξη, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την προσοχή και την αναγνωστική του ετοιμότητα. Ένα παιδί χαρακτηρίζεται «ισορροπημένα δίγλωσσο» όταν έχει αναπτύξει στον ίδιο βαθμό την μητρική του

γλώσσα και την δεύτερη γλώσσα, η οποία είναι συνήθως η γλώσσα του σχολείου. Η διγλωσσία συντελείται με δύο τρόπους : ταυτόχρονα ή διαδοχικά.

Η διγλωσσία συντελείται ταυτόχρονα όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ήδη από τον πρώτο χρόνο της ζωής του. Αυτό συμβαίνει συνήθως στις οικογένειες εκείνες, όπου γονείς ανήκουν σε διαφορετικές εθνικότητες και ο καθένας να μιλάει στο παιδί σε διαφορετική γλώσσα. Σε αυτήν την περίπτωση γίνεται λόγος για «ισορροπημένη διγλωσσία».

Η περίπτωση που η διγλωσσία συντελείται διαδοχικά είναι εκείνη κατά την οποία το παιδί έχει αναπτύξει πρώτα την μητρική του γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό και έπειτα έρχεται σε επαφή με την δεύτερη γλώσσα, η οποία είναι συνήθως η γλώσσα του σχολείου, μία γλώσσα καινούρια τόσο στο παιδί όσο και στους γονείς του. Αυτή η μορφή διγλωσσίας αποτελεί την πλειοψηφία σήμερα για τα παιδιά των μεταναστών στον Ευρωπαϊκό χώρο. Έρευνες έχουν δείξει (Bialystok, 1991; Pearsons & Fernadez, 1994) ότι η μορφή αυτή διγλωσσίας έχει αρνητικά αποτελέσματα όσον αφορά την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού στην δεύτερη γλώσσα – που είναι συνήθως η γλώσσα του σχολείου – και συνακόλουθα στις σχολικές του επιδόσεις.

2.2 Η διχογνωμία για τον βασικό σκοπό των προγραμμάτων πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης: εκπαίδευση ή φροντίδα;

Οι απόψεις που αναφέρονται στην πρώιμη σχολική φοίτηση/προσχολική εκπαίδευση συνδέονται με τις αντιλήψεις που αφορούν στην παιδική ηλικία και στις ανάγκες της, στον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο της οικογένειας, στον καταμερισμό της εργασίας μεταξύ των δύο φύλων, στο ρόλο της μητρότητας και της πατρότητας, όπως επίσης και στον ρόλο του κράτους όσον αφορά την πρόβλεψη και πρόνοια για θέματα που παραδοσιακά ανάγονταν στην ιδιωτική σφαίρα. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα τμήμα των πολιτικών του κράτους πρόνοιας και με αυτή την έννοια εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των κοινωνικών πολιτικών του κράτους.

Η εκπαίδευση κατανοήθηκε ως μια κοινωνική διαδικασία που εξυπηρετεί το κοινωνικό όφελος, ενεργοποιώντας τον κρατικό παρεμβατισμό και τη συγκρότηση του προνοιακού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών, ο οποίος αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, οπότε και συναρτάται με τη γενικότερη ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας. Σύμφωνα με την Ζαμπέτα (1998) «οι αυξημένες ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, αλλά και η τάση των κατώτερων και μεσαίων στρωμάτων για κοινωνική άνοδο, δημιούργησαν μεταπολεμικά τη λεγόμενη «εκπαιδευτική έκρηξη», με άμεσο επακόλουθο τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών θεσμών και την αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών παροχών. Βασική διακήρυξη των προνοιακών εκπαιδευτικών πολιτικών ήταν η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη δημόσια παροχή και έλεγχο των εκπαιδευτικών αγαθών» (σελ.221-222).

Η προσχολική εκπαίδευση έχει την ιδιαιτερότητα ότι όχι μόνο αποτελεί βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά ταυτόχρονα σημείο τομής μεταξύ των εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών ενός κράτους. Η Ζαμπέτα (1994) επισημαίνει ότι *«η ενεργοποίηση του κράτους στον τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών, όπως η εκπαίδευση έχει ως στόχο τη διασφάλιση σε «εθνικό επίπεδο» ενιαίων εκπαιδευτικών κριτηρίων και standards, γεγονός που θεωρείται ότι συμβάλλει στη γενική κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία»* (σελ.57-58).

Ο όρος «προσχολική εκπαίδευση» αποδεικνύεται ανεπαρκής στην απόδοση και σημασιολόγηση του περιεχομένου και των στόχων των αντίστοιχων θεσμών. Στις περισσότερες χώρες επικρατεί ο όρος «εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας» ενώ ο όρος «προσχολική εκπαίδευση» θεωρείται ξεπερασμένος, αν και χρησιμοποιείται κατά κόρον από διεθνείς οργανισμούς και θεσμικά όργανα.

Η εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας συγκροτήθηκε στη βάση της ιστορικής διχοτομίας μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας, διχοτομία που ερμηνεύει τις σημερινές αντιφάσεις στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι δεν έχει αναπτυχθεί ένας ολοκληρωμένος θεσμός στο χώρο της πρώιμης σχολικής φοίτησης. Αντίθετα η εκπαίδευση της πρώιμης σχολικής ηλικίας έχει αναφορά σε διάφορους θεσμούς και διχασμούς όσον αφορά στους στόχους των προσφερόμενων υπηρεσιών, στις διαδικασίες χρηματοδότησης, στην εποπτεύουσα αρχή και στο προσωπικό τους.

Σε ότι αφορά την ιστορική προσέγγιση των θεσμών πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης, αυτοί συγκροτήθηκαν στα πλαίσια της πρώιμης εκβιομηχάνισης και είχαν ως στόχο την κάλυψη των αναγκών της εργατικής τάξης και ιδιαίτερα της εργαζόμενης μητέρας και των φτωχών ή/και εγκαταλελειμμένων παιδιών, οπότε και κατανοήθηκαν ως θεσμοί παροχής προστασίας, φύλαξης και

φροντίδας. Προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα δημιουργήθηκε το «κίνημα των παιδικών κήπων» σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Frobel, οι οποίες έθεταν καθαρά εκπαιδευτικούς στόχους όσον αφορά στην ανάπτυξη των θεσμών προσχολικής αγωγής. Το κίνημα αυτό είχε τις ρίζες του σε μία προοδευτική μερίδα της αστικής τάξης που δεν στόχευε σε υπηρεσίας φύλαξης και φροντίδας, αλλά σε υπηρεσίες και θεσμούς που θα είχαν ως πρωταρχικό σκοπό την εκπαίδευση.

Ο σημερινός δυϊσμός που παρατηρείται σύγχρονα στις υπηρεσίες και στους θεσμούς παροχής προσχολικής εκπαίδευσης εκπορεύεται από τις δύο αυτές διαφοροποιημένες ιστορικές και κοινωνικές καταβολές και εξακολουθεί να υφίσταται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Οι θεσμοί που έχουν ως πρωταρχικό στόχο την φροντίδα των παιδιών θεωρείται ότι καλύπτουν τις ανάγκες της εργαζόμενης μητέρας, ενώ οι θεσμοί που έχουν ως πρωταρχικό στόχο την εκπαίδευση θεωρείται ότι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Συχνά η πόλωση μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας εκφράζεται και με ηλικιακή αναφορά. Τα προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών έχουν ως βασικό σκοπό την φροντίδα, ενώ τα παιδιά άνω των τεσσάρων ετών παρακολουθούν προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης που έχουν ως βασική σκοποθεσία την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Blank (1974) βασικός σκοπός των θεσμών φροντίδας δεν είναι να εκπαιδεύσουν το παιδί, μολονότι αυτό μπορεί να συμβεί αλλά να εξασφαλίσουν στο μικρό παιδί ένα ασφαλές και ζεστό περιβάλλον συμβατό με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Αντίθετα οι θεσμοί εκπαίδευσης έχουν ως σκοπό την «ακαδημαϊκή» προσχολική εκπαίδευση και βασικό στόχο την βασική μεταβολή του επιπέδου λειτουργιών του παιδιού προς όφελος κάθε μελλοντικής ακαδημαϊκής μάθησης.

Σύμφωνα με τον Hayek (1982) ο χαρακτήρας της κρατικής παρέμβασης των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών κρίνεται ελλειμματικός, δεδομένου ότι μεγάλο μέρος των αναγκών της προσχολικής ηλικίας καλύπτεται από υπηρεσίες που ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα. Επιπλέον η κρατική παρέμβαση συνδέεται με τη φιλελεύθερη αντίληψη περί ρόλου του κράτους στα λεγόμενα «συλλογικά αγαθά» και εκφράζεται με την απουσία καθολικής πρόβλεψης για παροχή υπηρεσιών σε όλα τα παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας. Πολλές φορές προβάλλονται ερωτήματα όσον αφορά στην ποιότητα αλλά και τον δυϊσμό των υπηρεσιών, με αποτέλεσμα τόσο οι θεσμοί φροντίδας όσο και οι θεσμοί εκπαίδευσης να αντιστοιχούν σε μέρος μόνο των αναγκών της παιδικής ηλικίας και της σύγχρονης οικογένειας.

Σύγχρονα η έννοια της εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχει διευρυνθεί. Σε παγκόσμια επισκόπηση της προσχολικής εκπαίδευσης που έγινε για λογαριασμό της UNESCO το 1976 διαπιστώθηκε ότι η προσχολική εκπαίδευση καλύπτει χρονικά όλη την περίοδο που προηγείται από την είσοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ξεκινάει από την γέννηση και διαρκεί έως τα πρώτα έξι χρόνια του παιδιού. Αναγνωρίζεται ότι η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην διδασκαλία και «δεν την αφορούν μόνο οι διανοητικές, λογικές και ορθολογικές πλευρές της προσωπικότητας αλλά την αφορά επίσης η σωματική, διανοητική, συναισθηματική, ηθική, αισθητική και κοινωνική ζωή». Όπως αναφέρει η Ηλιού (1986) η προσχολική αγωγή θεωρείται ότι *«αναπτύσσει την ευαισθησία και τις ικανότητες όλων των παιδιών, αναπτύσσει την κοινωνικότητα και την αυτονομία τους ... επιπλέον προσφέρει πρώιμο αντισταθμιστικό πλαίσιο στα παιδιά που προέρχονται από μη μορφωσιογόνο περιβάλλον»* (σελ. 42).

2.3 Αντισταθμιστικά προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης

Τα προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης αυξάνονται όλο και περισσότερο σε μία προσπάθεια να αντιμετωπιστούν κοινωνικά προβλήματα, όπως η ανεργία, η φτώχεια, ο η σχολική διαρροή, ο αναλφαβητισμός κ.ά. Σε αρκετές χώρες και ιδιαίτερα στις Η.Π.Α. και στη Μεγάλη Βρετανία τα προγράμματα αυτά προηγούνται σε επιχορήγηση έναντι όλων των υπολοίπων προγραμμάτων και στηρίζονται οργανωτικά από την τοπική αυτοδιοίκηση. Ο όρος «προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης» εμπεριέχει την παροχή εκπαιδευτικής, ψυχολογικής και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης από τον πρώτο χρόνο ζωής του παιδιού μέχρι τον όγδοο, σε παιδιά που προβλέπεται ότι θα βιώσουν την αποτυχία στο σχολείο εξαιτίας είτε των αυξημένων κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα ίδια και οι οικογένειές τους είτε εξαιτίας προβλημάτων στην ανάπτυξη. Οι παρεμβάσεις που γίνονται στα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην εξάλειψη προβλημάτων συμπεριφοράς που ξεκινούν από χαμηλά κίνητρα για μάθηση και οδηγούν σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις με συνέπεια την σχολική αποτυχία. Η πλειονότητα των προγραμμάτων αφορά παιδιά 2 ½ έως 5 ετών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας.

Κεντρικός στόχος των προγραμμάτων πρώιμης σχολικής παρέμβασης είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων. Παρόλα αυτά πλήθος ερευνών επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων που προκύπτουν για τα παιδιά και ιδιαίτερα με το αν η παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων συμβάλλει στην αύξηση του δείκτη νοημοσύνης. Κάτι τέτοιο όμως δεν εναρμονίζεται με τον βασικό στόχο των προγραμμάτων αυτών. Το γεγονός

μάλιστα ότι τα αποτελέσματα ερευνών (Gestern et al., 1988; Schweinhart & Weikart, 1997; Marcon, 2002) συμπεραίνουν πως τα αποτελέσματα από την παρακολούθηση προγραμμάτων πρώιμης σχολικής παρέμβασης στην γνωστική ανάπτυξη διαρκούν έως τις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου, προκαλούν την αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς τους, καθώς αναμένεται από αυτά να έχουν ευεργετικές επιδράσεις που να συνοδεύουν το παιδί σε όλη την υπόλοιπη εκπαιδευτική του διαδρομή. Η γνωστική ανάπτυξη συντελείται και αποτελεί έναν μόνο δείκτη της ποιότητας των προγραμμάτων χωρίς να είναι αυτοσκοπός.

Όπως αναφέρεται στον Reynolds (1997) οι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής και οι πολίτες έχουν μεγάλες προσδοκίες από τα προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης. Η συμμετοχή στα προγράμματα αυτά (στην πλειοψηφία μονοετούς ή διετούς διάρκειας) θεωρείται ότι θα έχει σημαντικά αποτελέσματα στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι αναμένεται από τα παιδιά ακόμα και μετά την λήξη του προγράμματος να διατηρήσουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις σε όλα τα υπόλοιπα χρόνια του σχολείου, να έχουν σχολική επιτυχία έτσι ώστε να υπάρξει κοινωνική κινητικότητα και τελικά μείωση της φτώχειας.

Τα κριτήρια επιλογής των προγραμμάτων που παρουσιάζονται στην συνέχεια ήταν ο σκοπός τους, ο οποίος είναι η απόκτηση και η διατήρηση γνωστικών ικανοτήτων από τους συμμετέχοντες ακόμα και μετά το πέρας των προγραμμάτων και η διαχρονικότητα των ερευνών.

Ιστορικά η απαρχή των προγραμμάτων πρώιμης σχολικής παρέμβασης ξεκίνησε το 1965 στην Αμερική με το πρόγραμμα *Head Start*, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση και έθεσε τις βάσεις για όλα τα υπόλοιπα προγράμματα

πρώιμης σχολικής παρέμβασης. Το Head Start αποτελεί παρέμβαση για παιδιά προσχολικής ηλικίας κυρίως οικογενειών που βρίσκονται στο όριο της φτώχειας, ενώ σύγχρονα απευθύνεται και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός του προγράμματος είναι η κοινωνική ανάπτυξη, η κατάκτηση της «μαθησιακής ετοιμότητας», η ψυχολογική υποστήριξη, ενώ παρέχει ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και διατροφή σε όλα τα παιδιά που λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα είναι ετήσιο διάρκειας τεσσάρων ωρών την ημέρα. Από την απαρχή του το Head Start αποτελεί ένα πρόγραμμα που προσφέρει ολοκληρωμένες υπηρεσίες: εκπαίδευση σε ειδικά κέντρα, πολυεπίπεδη συμμετοχή των γονέων (εκπαίδευση-συμβουλευτική), σωματική υγεία και υγιεινή διατροφή. Η ίδια φιλοσοφία παραμένει και σήμερα στα προγράμματα Head Start.

Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές που ασχολούνται πάνω σε προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης υπάρχει ομοφωνία ως προς τον κεντρικό σκοπό όλων αυτών των παρεμβάσεων που είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό μεταφράζεται σε ομαλή συναναστροφή στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας. Ο Edward Zigler, ένας από τους θεμελιωτές του προγράμματος θεωρεί ότι τα ωφέλη του Head Start μεταφράζονται σε σωματική υγεία, υγιεινή διατροφή, διανοητική ικανότητα, σχολικές δεξιότητες/ικανότητες, σχολικές επιδόσεις και ομαλή ψυχολογική ανάπτυξη μέσω της ανάπτυξης κινήτρων για μάθηση και διαμόρφωση θετικής αυτοεικόνας.

Ένα δεύτερο πρόγραμμα πρώιμης σχολικής παρέμβασης ήταν το *Abecedarian Program*, το οποίο ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το 1972 και αποτέλεσε έναν συνδυασμό φροντίδας και εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα. Όπως αναφέρει ο Campell η βασική υπόθεση του ερευνητικού προγράμματος ήταν να διαπιστωθεί αν η παροχή

ενός προγράμματος εκπαίδευσης σε συνδυασμό με υπηρεσίες ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και υπηρεσίες συμβουλευτικής γονέων, που θα ξεκινά από την βρεφική ηλικία θα μπορούσε να πριμοδοτήσει την διανοητική λειτουργία του παιδιού στο νηπιαγωγείο, να συμβάλλει στην «μαθησιακή ετοιμότητα» στο δημοτικό σχολείο και τελικά να οδηγήσει στην σχολική επιτυχία. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώθηκαν στο εάν υπήρχαν διαφορές στην διανοητική ανάπτυξη των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, εάν υπήρχαν διαφορές στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, όταν αυτά θα ήταν σε ηλικία 15 ετών, εάν σε διάστημα δέκα ετών τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συγκρινόμενα με την ομάδα ελέγχου θα επαναλάμβαναν κάποια τάξη ή θα υπήρχαν διαπιστωμένες μαθησιακές δυσκολίες και ποιο θα ήταν το κατάλληλο διάστημα για παρέμβαση – το διάστημα της προσχολικής εκπαίδευσης ή τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου.

Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν 112 παιδιά γεννημένα μεταξύ του 1972-1977 με αφροαμερικάνικη καταγωγή, τα οποία είχαν προβλεφθεί ότι θα αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο διανοητικής καθυστέρησης και ατελής κοινωνικής ανάπτυξης. Τα χαρακτηριστικά των οικογενειών των παιδιών ήταν τα εξής :

- η εκπαίδευση της μητέρας δεν ξεπερνούσε τα δέκα χρόνια
- ο μέσος όρος του δείκτη νοημοσύνης των μητέρων του δείγματος άγγιζε το 85.25% σε οικογένειες που υπήρχαν και οι δύο γονείς και το 55% στις μονογονεϊκές οικογένειες

Η εκπαίδευση των παιδιών παρέχονταν σε κέντρα παροχής προσχολικής εκπαίδευσης και η αναλογία δασκάλας-παιδιών ήταν 1:3 για τα βρέφη και 1:6 για τα προνήπια-νήπια. Το κέντρο λειτουργούσε από τις 7:30 το πρωί έως τις 5:30 το

απόγευμα πέντε ημέρες την εβδομάδα και πενήντα εβδομάδες το χρόνο, ενώ παρείχε δωρεάν μεταφορά με σχολικό, εξυπηρετώντας έτσι τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων. Η συμβουλευτική γονέων αποτέλεσε την δεύτερη δράση της παρέμβασης με σκοπό την στήριξη των γονέων ώστε να συνεπικουρούν τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική και τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας ήταν τα εξής :

- Στην ηλικία των οκτώ ετών τα παιδιά που παρακαλούθησαν το πρόγραμμα πρώιμης σχολικής παρέμβασης είχαν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά και στην κατανόηση κειμένου.
- Οι διαφορές διατηρήθηκαν και στην ηλικία των 15 ετών, όπου ο μέσος όρος του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών που παρακολούθησε το πρόγραμμα ανέρχονταν στο 95 σε σύγκριση με τον μέσο όρο της ομάδας ελέγχου που ανέρχονταν στο 90.3.
- Τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα είχαν λιγότερες πιθανότητες να επαναλάβουν κάποια τάξη ή/και να διαπιστωθούν σε αυτά μαθησιακές δυσκολίες.
- Το πρόγραμμα έδειξε ότι η παρέμβαση έχει τα μεγαλύτερα αποτελέσματα όταν λαμβάνει χώρα πριν από την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα κάθε χρόνος εκπαίδευσης συμβάλλει στην διανοητική ανάπτυξη του παιδιού ήδη από την βρεφική ηλικία.

Ένα τρίτο πρόγραμμα πρώιμης σχολικής παρέμβασης ήταν το *CARE project*, το οποίο έλαβε χώρα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Το πρόγραμμα είχε ως ομάδα-στόχο τα παιδιά φτωχών οικογενειών και στόχευε στην υποστήριξη της ανάπτυξης αυτών των παιδιών και στην βελτίωση των πιθανοτήτων τους για σχολική επιτυχία. Επιπρόσθετα το πρόγραμμα παρέμβασης ακολούθησε τα υποκείμενα της

έρευνας στην ενήλικη ζωή τους (μέχρι την ηλικία των 20 ετών) ακολουθώντας την πορεία άλλων ερευνών (Abecedarian Project:1972-1977, High/Scope Perry Preschool Program:1962-1967, Chicago Child-Parent Center program: 1967- , Infant Health and Development Program: 1985-1997).Το πρόγραμμα *CARE* (Carolina Approach to Responsive Education, 1972-1992) (όπ.αναφ.στο Campell, υπό δημοσίευση) αποτελεί μία προσπάθεια επέκτασης του Abecedarian Project και έχουν κοινό θεωρητικό προβληματισμό που συνίσταται στην μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων: να βοηθήσουν με κατάλληλα αναπτυξιακά προγράμματα τα παιδιά Αφροαμερικάνικων οικογενειών που βρίσκονται κάτω από το όριο της φτώχειας και έχουν προβλεφθεί ότι θα αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας.

Το πρόγραμμα πρώιμης σχολικής παρέμβασης περιελάμβανε εκπαίδευση σε ολόημερα κέντρα, πέντε μέρες την εβδομάδα από την βρεφική ηλικία έως την είσοδο στο νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα στόχευε στην γλωσσική, γνωστική, κινητική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον τα κέντρα αυτά παρείχαν ιατροφαρμακευτική φροντίδα. Αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος αποτελούσαν οι επισκέψεις στις οικογένειες των παιδιών, όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν και έδιναν στους γονείς τα υλικά των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονταν στην τάξη με απώτερο στόχο να επαναλαμβάνουν μαζί με τα παιδιά τους τις ίδιες δραστηριότητες και στο σπίτι.

Στη συνέχεια τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην διαχρονική αυτή έρευνα ακολουθήθηκαν έως την ηλικία των 20 ετών. Σε αυτή την ηλικία διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις που διερευνούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζομένων όπως είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο, η επαγγελματική πορεία, η οικογενειακή κατάσταση και το ποινικό μητρώο. Επιπλέον οι συμμετέχοντες

ρωτήθηκαν για την κατάσταση της υγείας τους, εάν ασκούνται και εάν ακολουθούν πρόγραμμα υγιεινής διατροφής. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας είναι μεικτής κατεύθυνσης (ποσοτική/ποιοτική) και τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

- * Τα παιδιά που παρακολούθησαν πενταετές εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρώιμης σχολικής παρέμβασης είχαν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και ως ενήλικες είχαν περισσότερες πιθανότητες να εργάζονται σε κάποια εργασία που απαιτεί ειδίκευση
- * Τα άτομα αυτά ανέφεραν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι ασκούνται και ότι ακολουθούν έναν ισορροπημένο τρόπο ζωής

Ένα ακόμα ερευνητικό πρόγραμμα πρώιμης σχολικής παρέμβασης ήταν το *Perry Preschool Study Through Age 40* (Scweinhart, et al., 2005) και είχε ως στόχο να ταυτοποιήσει τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες ωφέλειες που προκύπτουν από την φοίτηση σε ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής υψηλής ποιότητας για παιδιά που ζουν σε κατάσταση φτώχειας.

Η έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε το 1962 και είχε ως υποκείμενα 123 παιδιά τριών και τεσσάρων ετών που είχαν προβλεφθεί ότι άνηκαν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» όσον αφορά την σχολική τους πορεία. Η έρευνα κράτησε πάνω από είκοσι πέντε χρόνια και έλαβε χώρα στο Michigan. Οι ερευνητές με τυχαία δειγματοληψία επέλεξαν ένα δείγμα 58 παιδιών, τα οποία παρακολούθησαν πρόγραμμα πρώιμης σχολικής παρέμβασης υψηλού επιπέδου, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά δεν παρακολούθησαν κανένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. Στη συνέχεια οι ερευνητές παρακολούθησαν την ζωή όλων των παιδιών μέχρι την ηλικία των

σαράντα ετών. Τα παιδιά παρακολούθηθηκαν αδιάλειπτα από την ηλικία των τριών μέχρι την ηλικία των έντεκα ετών, στα δεκατέσσερα, στα δεκαπέντε, στα δεκαεννέα και στα είκοσι επτά, για να μετρηθεί το ποσοστό χρήσης ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, το ποσοστό εφηβικής παραβατικότητας, το ποσοστό των κυφοριών στην εφηβική ηλικία, το ποσοστό της μετα-λυκειακής εκπαίδευσης που έλαβαν τα άτομα και η επαγγελματική διαδρομή των υποκειμένων της έρευνας.

Το πρόγραμμα στελέχωναν εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων και ο κάθε ένας αναλάμβανε έως οχτώ παιδιά από οικογένειες που βρίσκονταν κάτω από το όριο της φτώχειας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούσαν επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών προκειμένου να συζητήσουν με τους γονείς τους την ανάπτυξη τους. Το πρόγραμμα παρείχε εκπαίδευση, υγειονομική περίθαλψη και συμβουλευτική γονέων, ήταν πενθήμερο και είχε διάρκεια δυόμιση ώρες την ημέρα με κόστος \$14,400 ανά παιδί.

Η μεθοδολογική κατεύθυνση της έρευνας ήταν η ποσοτική και τα ευρήματα της έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης έδειξαν ότι:

- Τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα υψηλού επιπέδου αποφοίτησαν από το λύκειο σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα παιδιά που δεν παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής και ιδιαίτερα τα κορίτσια
- Λιγότερα κορίτσια που παρακολούθησαν το πρόγραμμα υψηλού επιπέδου χρειάστηκαν θεραπεία για ψυχικές ασθένειες ή χρειάστηκε να κάνουν επανάληψη φοίτησης
- Ο μέσος όρος επιδόσεων της ομάδας που παρακολούθησαν το πρόγραμμα υψηλού επιπέδου ήταν υψηλότερος κατά τη διάρκεια των πρώτων τάξεων του

δημοτικού σχολείου, σε σχολικές επιδόσεις μεταξύ των ηλικιών 9-14 και σε τεστ λογοτεχνίας μεταξύ των ηλικιών 19-27

Τα ευρήματα της έρευνας στο πεδίο της οικονομίας έδειξαν ότι:

- ⇒ Τα άτομα που παρακολούθησαν το πρόγραμμα υψηλού επιπέδου είχαν μεγαλύτερα ποσοστά απασχόλησης (76%-62%)
- ⇒ Ο μέσος όρος των εισοδημάτων των ατόμων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα υψηλού επιπέδου ήταν πολύ υψηλότερος από αυτόν της ομάδας που δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα (\$20.800-\$15.300)
- ⇒ Τα άτομα που παρακολούθησαν το πρόγραμμα υψηλού επιπέδου κατείχαν ιδιόκτητες κατοικίες
- ⇒ Τα άτομα που παρακολούθησαν το πρόγραμμα υψηλού επιπέδου κατέχουν τραπεζικούς λογαριασμούς σε μεγαλύτερο ποσοστό από την ομάδα των ατόμων που δεν παρακολούθησε κάποιο πρόγραμμα πρώιμης σχολικής παρέμβασης

Τα ευρήματα της έρευνας στο πεδίο της πρόληψης εγκλημάτων συλλήψεις έδειξαν ότι:

- ◆ Η ομάδα που παρακολούθησε το πρόγραμμα υψηλού επιπέδου είχε κατά μέσο όρο λιγότερες από την ομάδα των ατόμων που δεν παρακολούθησε κάποιο πρόγραμμα πρώιμης σχολικής παρέμβασης (36%-55%)
- ◆ Λιγότερα μέλη της ομάδας που παρακολούθησε το πρόγραμμα υψηλού επιπέδου είχε συλληφθεί για βίαια εγκλήματα (32%-48%), για εγκλήματα ιδιοκτησίας (36%-58%) και για κατοχή ναρκωτικών ουσιών (14%-34%)

Εν κατακλείδι η έρευνα είχε ως συμπέρασμα ότι τα προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης υψηλού επιπέδου -για παιδιά που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας- μπορούν να συνεισφέρουν αποφασιστικά στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία, στην σχολική τους επιτυχία, στην αύξηση των οικονομικών τους απολαβών και στην μείωση των δημόσιων δαπανών κατά των εγκλημάτων.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα ευρήματα της έρευνας δεν περιορίζονται μόνο στους νέους ενήλικες αλλά διατηρούνται και στους ενήλικες της μέσης ηλικίας. Τέλος υπολογίζεται ότι για κάθε δολλάριο που επενδύεται σε προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης, η επιστροφή ξεπερνά τα \$17 (από την μείωση ατόμων που παρακολουθούν κάποιο ειδικό εκπαιδευτικό/θεραπευτικό πρόγραμμα, από μείωση των επιδομάτων ανεργίας, από μείωση των δημόσιων δαπανών για την αντιμετώπιση εγκληματικών ενεργειών και τον σωφρονισμό των παραβατών).

Β΄ ΜΕΡΟΣ:**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1 Το αντικείμενο της έρευνας

Αντικείμενο αυτής της έρευνας αποτελεί η παρουσίαση, η κριτική ανάλυση και η ερμηνεία της πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης στον επιστημονικό και θεσμικό λόγο με έμφαση στον ρόλο της ως αντισταθμιστικής πολιτικής. Η προβληματική του συγκεκριμένου ερευνητικού διαβήματος συνίσταται στο γεγονός ότι, αν και σύμφωνα με τα επιστημονικά δεδομένα η φοίτηση σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης πριμοδοτεί την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ήδη από την ηλικία των δύο ετών και τα ωφέλη της διατηρούνται στο δημοτικό σχολείο -ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα- σε θεσμικό επίπεδο φαίνεται ότι τα αποτελέσματα του επιστημονικού λόγου δεν έχουν μεταφραστεί σε αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι μέσω της διερεύνησης, της κριτικής ανάλυσης και της

ερμηνείας πρωτογενών και δευτερογενών στοιχείων να αναδειχθεί η αντίσταση που παρατηρείται σε θεσμικό επίπεδο να ενσωματωθούν σε ένα ενιαίο σύνολο εκπαιδευτικών πολιτικών όλοι οι θεσμοί παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης, αφού πρώτα ληφθούν υπόψη τα επιστημονικά δεδομένα σχετικά με την ποιότητα των προγραμμάτων πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης. Η έμφαση δίνεται στον εν δυνάμει ρόλο της πρώιμης σχολικής φοίτησης ως αντισταθμιστική πολιτική.

Στόχος της εργασίας είναι η μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών ερευνών που αφορούν την πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση. Η έμφαση δίνεται στη σχέση ποιοτικών προγραμμάτων πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης και αυξημένες επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο για τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, στις πολιτικές που υιοθετούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και αφορούν στην πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση και στην ανάδειξη της διαφορετικότητας των χαρακτηριστικών των θεσμών πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες.

Αρχικά γίνεται η μελέτη δευτερογενών στοιχείων μιας σειράς επιστημονικών ερευνών που διερευνούν τα ωφέλη από την παρακολούθηση ποιοτικών προγραμμάτων πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Διερευνάται η σχέση των προγραμμάτων αυτών με την κατάκτηση γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων, τα οποία διατηρούνται ως το δημοτικό σχολείο πριμοδοτώντας έτσι την σχολική επιτυχία των παιδιών. Κατόπιν παρουσιάζονται και αναλύονται κριτικά τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα οποία υπάρχει αναφορά στην πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική

εκπαίδευση αλλά και το πρίσμα κάτω από το οποίο γίνεται η αναφορά, καθώς άλλοτε αντιμετωπίζεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης και άλλοτε στα πλαίσια της ισότητας ανδρών και γυναικών. Τέλος παρουσιάζονται και αναλύονται κριτικά τα χαρακτηριστικά των θεσμών πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης στις Ευρωπαϊκές χώρες. Τα χαρακτηριστικά των θεσμών που προσεγγίζονται είναι: οι φορείς εποπτείας, η υποχρεωτικότητα της φοίτησης, τα ποσοστά συμμετοχής των παιδών, η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, η ύπαρξη εθνικού αναλυτικού προγράμματος, η ύπαρξη επίσημης αξιολόγησης και τα εκπαιδευτικά προσόντα των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα βάση των οποίων γίνεται η ερευνητική προσέγγιση είναι:

1. Ποιος είναι ο βασικός σκοπός στο πεδίο της πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης : η εκπαίδευση ή η φροντίδα;
2. Ποια επιχειρήματα συνηγορούν για τον ρόλο της πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης ως αντισταθμιστικής πολιτικής τόσο στον επιστημονικό όσο και στον θεσμικό λόγο και ποια επιχειρήματα αρθρώνει το κάθε πεδίο;
3. Οι θέσεις που έχουν διατυπωθεί για τον ρόλο της πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης έχουν πάρει την μορφή πολιτικών που συναρθρώνονται ή αντίθετα αποτελούν πολιτικές που λειτουργούν αυτόνομα;

Το 1^ο ερώτημα αναφέρεται στην παρουσίαση, κριτική ανάλυση και ερμηνεία των επιχειρημάτων που αρθρώνονται στον επιστημονικό και θεσμικό λόγο για τον ρόλο της πρώιμης σχολικής φοίτησης ως αντισταθμιστικής πολιτικής. Το ερώτημα αυτό προσεγγίζεται μέσω της διερεύνησης και ανάλυσης σύγχρονων επιστημονικών ερευνών σε συνδυασμό με τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση και την παρουσίαση των χαρακτηριστικών των θεσμών παροχής προσχολικής εκπαίδευσης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το 2^ο ερώτημα αναφέρεται στον βασικό σκοπό των προγραμμάτων πρώιμης σχολικής-φοίτησης και προσεγγίζεται μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε συνδυασμό με την παρουσίαση των θεσμών πρώιμης σχολικής φοίτησης προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες.

Το 3^ο ερώτημα αναφέρεται στο αν οι θέσεις που έχουν διατυπωθεί για τον ρόλο της πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης έχουν μεταφραστεί σε πολιτικές που συναρθρώνονται ή αποτελούν πολιτικές που λειτουργούν αυτόνομα. Η προσέγγιση στο ερώτημα αυτό γίνεται μέσω της παρουσίασης, κριτικής ανάλυσης και ερμηνείας των βασικών χαρακτηριστικών των θεσμών πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι: ο φορέας εποπτείας, η υποχρεωτικότητα της φοίτησης, τα ποσοστά συμμετοχής, η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, η ύπαρξη εθνικού αναλυτικού προγράμματος, η ύπαρξη επίσημης αξιολόγησης και τα προσόντα των εκπαιδευτικών

3.2 Η χρησιμοποιηθείσα μεθοδολογία στη συλλογή δεδομένων

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την επεξεργασία του αντικειμένου της έρευνας είναι η ανάλυση δευτερογενών στοιχείων επιστημονικών ερευνών επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους θεσμούς παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία παρέχει το δίκτυο για την εκπαίδευση «Ευρυδίκη».

Η αναζήτηση των διεθνών επιστημονικών ερευνών, των επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους θεσμούς πρώιμης σχολικής φοίτησης προσχολικής εκπαίδευσης έγινε μέσω του διαδικτύου. Οι επιστημονικές έρευνες που παρουσιάζονται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιλέχθηκαν με βάση τα εξής κριτήρια:

- ✓ Το αντικείμενο της έρευνας.
- ✓ Τη χρονολογία διεξαγωγής τους.

Συγκεκριμένα αναζητήθηκαν επιστημονικές έρευνες που έχουν ως αντικείμενο διερεύνησης τα γνωστικά οφέλη από την φοίτηση σε ποιοτικά προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης και επιπλέον την διατήρησή τους ως το δημοτικό σχολείο, ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Τα συμπεράσματα από όλες τις διεθνείς έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στο πλαίσιο αυτού του ερευνητικού πονήματος συνέκλιναν ως

προς την απόκτηση γνωστικού όφελους από την παρακολούθηση ποιοτικών προγραμμάτων πρώιμης σχολικής φοίτησης για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ανεξάρτητα από την χώρα διεξαγωγής της έρευνας. Όσον αφορά το κριτήριο της χρονολογίας έγινε προσπάθεια να περιληφθούν στην εργασία τα πιο πρόσφατα επιστημονικά δεδομένα και αναζητήθηκαν έρευνες από το έτος 2000 και έπειτα δεδομένου του γεγονότος ότι τα τελευταία χρόνια η έμφαση δίνεται στα ποιοτικά προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης με έμφαση στα αποτελέσματά τους όσον αφορά την προώθηση της νόησης των παιδιών κυρίως στην γλώσσα και τα μαθηματικά.

Τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που περιλήφθηκαν στην παρούσα εργασία είναι εκείνα που έχουν αναφορά στην πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα εξετάζεται το πλαίσιο κάτω από το οποίο προσεγγίζεται κάθε φορά η πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση. Η διερεύνηση των κειμένων έγινε μέσω του κόμβου Europa. Ο Europa είναι ο κόμβος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<http://europa.eu>) και επιτρέπει την παρακολούθηση της επικαιροποίησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την παροχή βασικών πληροφοριών σχετικά με την ολοκλήρωση. Παρέχει πρόσβαση στο σύνολο των ισχύοντων ή υπό συζήτηση νομοθετικών κειμένων καθώς και στο σύνολο των πολιτικών που διεξάγονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Τα στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά των θεσμών της πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης αφορούν σε 15 χώρες που ήταν ενταγμένες στην Ευρωπαϊκή Ένωση από το 2000. Αυτές είναι: η Αυστρία, το Βέλγιο, η Γαλλία, η Γερμανία, η Δανία, η Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ιρλανδία, η Ισπανία, η Ιταλία, οι Κάτω Χώρες, το Λουξεμβούργο, η Πορτογαλία, η Σουηδία και η Φινλανδία. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω του δικτύου Ευρυδίκη και του

δικτύου Eurostat. Το δίκτυο Ευρυδίκη παρέχει στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με επίκεντρο την οργάνωση των συστημάτων σε όλες τις βαθμίδες. Το δίκτυο Ευρυδίκη βρίσκεται σε συνεργασία με το δίκτυο Eurostat, το οποίο είναι το *Στατιστικό Γραφείο* της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει ως αποστολή την παροχή στατιστικών στοιχείων με στόχο την σύγκριση μεταξύ των χωρών. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας τα χαρακτηριστικά των θεσμών πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης που εξετάζονται είναι: ο φορέας εποπτείας, η υποχρεωτικότητα της φοίτησης, τα ποσοστά συμμετοχής, η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, η ύπαρξη εθνικού αναλυτικού προγράμματος, η ύπαρξη επίσημης αξιολόγησης και τα προσόντα των εκπαιδευτικών.

Το «σώμα» των δεδομένων

Επιστημονικές έρευνες

1.Montie, J.E., Xiang, Z., Schweinhart, L.J., (2006). *Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7*. Early Childhood Research Quarterly, vol.21, p.313-331.

2.Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, El., Lavelle, Br., Calkins, J., (2006). *Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade*. Early Childhood Research Quarterly, vol.21, p.431-454.

3.Sammons, P., Sylva, K., Siraj-Blatchford, Ir., Melhuish, Ed., Taggart, Br., Barreau, S. *Effective Pre-School and Primary Education, 3-11 Project (EPPE 3-11 : Social*

class differences in the effects of pre-school on children's academic performance at age 7, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe>.

3.Magnuson, K., Ruhm, C., Waldfogel, J., (2007). *The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experience matter?* Early Childhood Research Quarterly, vol.22, p.18-38.

4.McClelland, M., Acock, A.C., Morrison, Fr.J., (2006). *The impact of kindergarten learning related skills on academic trajectories at the end of elementary school*. Early Childhood Research Quarterly, vol.21, p.471-490.

5.Mistry, R.S., Biesanz J.C., Chien, N., Howes, C., Benner, A.D., (2008). *Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households*. Early Childhood Research Quarterly, vol.23, p.193-212.

Επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Πίνακας 1

<i>Επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης με αλφαβητική σειρά</i>	
<u>Τίτλος</u>	<u>Ηλεκτρονική Διεύθυνση</u>
Ανακοίνωση «Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης»[COM (2006)]	http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general-framework/C11095_el.htm
Έκθεση «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς» (2000)	http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general-framework/C11064_el.htm
Έκθεση «Ισότητα ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες»[COM(2008)10]	http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality-between-men-and-women/index_el.htm

Ανακοίνωση «Συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας» [COM(2007) 61]	http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general-framework/C11099_el.htm
--	---

Στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών

Πίνακας 2

<i>Στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών με αλφαβητική σειρά</i>	
Χώρα	Πηγή
Αυστρία	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(AU&lang)=EN&expandMenu=false
Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα)	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(BF&lang)=EN&expandMenu=false
Βέλγιο (Γερμανική Κοινότητα)	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(BD&lang)=EN&expandMenu=false
Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα)	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(BF&lang)=EN&expandMenu=false
Δανία	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(DK&lang)=EN&expandMenu=false
Ελλάδα	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(EL&lang)=EN&expandMenu=false
Ηνωμένο Βασίλειο	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(UN&lang)=EN&expandMenu=false
Ιρλανδία	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(IE&lang)=EN&expandMenu=false

Ισπανία	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(ES&lang)=EN&expandMenu=false
Ιταλία	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(IT&lang)=EN&expandMenu=false
Κάτω Χώρες	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(NL&lang)=EN&expandMenu=false
Λουξεμβούργο	http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupModifyTableLayout.do
Πορτογαλία	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(PT&lang)=EN&expandMenu=false
Σουηδία	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(SE&lang)=EN&expandMenu=false
Φιλανδία	http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(FI&lang)=EN&expandMenu=false

Περιορισμοί-αδυναμίες

Τα χαρακτηριστικά του «σώματος» των δεδομένων που αναφέρθηκαν παραπάνω οδηγούν κατ'ανάγκη και σε κάποιες αδυναμίες και περιορισμούς. Η επιλογή στις επιστημονικές μελέτες που παρουσιάζονται και αναλύονται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έγινε με βάση ορισμένων κριτηρίων, τα οποία ήταν το αντικείμενο τους και η συγχρονικότητα. Οι έρευνες που παρουσιάζονται δεν ήταν οι μοναδικές που διαπραγματεύονται το θέμα της απόκτησης και διατήρησης γνωστικών ικανοτήτων από την φοίτηση σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης είναι όμως αντιπροσωπευτικές, καθώς όλες σχετικές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η φοίτηση σε ποιοτικά προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης έχει θετικά

ωφέλη στις γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών τις προσχολικής ηλικίας, ικανότητες που μεταφράζονται σε αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο, γεγονός που συνεπικουρεί την σχολική επιτυχία του παιδιού και αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα.

Όσον αφορά στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο περιορισμός που παρουσιάζεται είναι ότι, καθώς η αναφορά στην πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση γίνεται σε διαφορετικό πλαίσιο κάθε φορά, η ανάλυση των κειμένων παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία.

Η διαφορετικότητα της οργάνωσης των θεσμών πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες αποτέλεσε ένα επιπλέον εμπόδιο για την διεξαγωγή αυτής της εργασίας. Τα στοιχεία που επιλέχθηκαν αφορούν κατά κύριο λόγο την φοίτηση των παιδιών στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου αφού για τα προγράμματα πριν από την βαθμίδα του νηπιαγωγείου δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία σε όλες τις χώρες που εξετάζονται. Μία τελευταία αδυναμία που παρουσιάστηκε ήταν ότι για το Λουξεμβούργο δεν παρατίθενται στοιχεία του εκπαιδευτικού του συστήματος στο δίκτυο Ευρυδίκη και τα δεδομένα που έχουν αναφορά σε αυτή την χώρα αφορούν μόνο στα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ:

4.1 Παρουσίαση επιστημονικών ερευνών που δείχνουν τα γνωστικά ωφέλη από την φοίτηση σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης –προσχολικής εκπαίδευσης ιδιαίτερα για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα

Το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας και της συνακόλουθης μαθητικής διαρροής μελετάται από πλήθος ερευνητών, οι οποίοι ανήκουν σε όλους τους επιστημονικούς χώρους που ασχολούνται με θέματα της εκπαίδευσης, δηλαδή από ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς, ιστορικούς της εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια διαμόρφωσης πλαισίων ερμηνείας αυτού του φαινομένου η ευθύνη μεταφέρεται από το άτομο στο κοινωνικό περιβάλλον- τα παιδιά που δεν μαθαίνουν έχουν «πολιτισμικό έλλειμμα», αφού προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα ...το ενδιαφέρον στρέφεται όλο και περισσότερο στο σημαντικό ρόλο που θα μπορούσε να παίξει το σχολείο στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Η εκπαιδευτική έρευνα τεκμηριώνει την θέση ότι η σχολική αποτυχία δεν είναι μονόδρομος για τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικά στρωμάτων και διατυπώνεται το αίτημα το σχολείο να λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια των μαθητών του, διότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αλλά όχι κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες. Το ενδιαφέρον των μελετητών εστιάζεται στο τι συμβαίνει ακριβώς μέσα στην τάξη, καθώς φαίνεται από τα πορίσματα των ερευνών ότι η σχολική αποτυχία

συνδέεται με αποτυχία του εγγραμματισμού στις μικρές ηλικίες. Στο επίκεντρο πολυάριθμων ερευνών μπαίνουν οι θεσμοί πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης και ο ρόλος τους στην κατεύθυνση του εγγραμματισμού και της σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών.

Από το 1960 και έπειτα πραγματοποιήθηκαν πλήθος ερευνών με αντικείμενο τα προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης. Στόχος των ερευνών ήταν να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των διαφόρων προγραμμάτων και να εξεταστεί το ποιο πρόγραμμα ευνοούσε καλύτερα την ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα βραχυπρόθεσμων ερευνών έδειξαν αύξηση της νοημοσύνης των παιδιών που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής (μοντεσσοριανά, συμπεριφοριστικά, αναπτυξιακά-αλληλεπιδραστικά και δομιστικά προγράμματα) σε σχέση με τα παιδιά εκείνα που δεν παρακολούθησαν κανένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. Η αύξηση όμως του δείκτη νοημοσύνης έφθινε σε δύο ή τρία χρόνια, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των αυστηρά δομημένων προγραμμάτων.

Το 1975 ιδρύθηκε ινστιτούτο μακροπρόθεσμων ερευνών με στόχο να ερευνηθεί τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της προσχολικής αγωγής ως συνάρτηση της ποιότητας των διαφόρων προγραμμάτων. Όπως αναφέρεται στη Ντολιοπούλου (2005) τα αποτελέσματα μακροχρόνιων ερευνών ήταν αποκαλυπτικά. Έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε προγράμματα προσχολικής αγωγής είχαν μικρότερα ποσοστά συμμετοχής στην ίδια τάξη ή παρακολούθησης προγραμμάτων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, περισσότερες πιθανότητες αποφοίτησης από το λύκειο και μεγαλύτερες επαγγελματικές προσδοκίες σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης τα παιδιά που συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά παρουσίαζαν βελτίωση

στις επιδόσεις των τεστ νοημοσύνης, η οποία διαρκούσε από δύο έως τέσσερα έτη. Επιπλέον καθ'όλη την διάρκεια του δημοτικού σχολείου τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση και την αριθμητική.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες εστιάζονται στην αλληλεπίδραση παιδιών, παιδαγωγών, οικογενειών και προγραμμάτων σε μια προσπάθεια να προσδιοριστεί ποια προγράμματα αποδίδουν καλύτερα. Τα αποτελέσματα πολυάριθμων ερευνών έδειξαν ότι τα υψηλής ποιότητας προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης είναι εκείνα που εφαρμόζουν «αναπτυξιακά κατάλληλες μεθόδους», κάνουν συνεχή αξιολόγηση, εφαρμόζονται σε μικρές ομάδες παιδιών και χαμηλό αριθμό παιδιών ανά παιδαγωγό, διαθέτουν αρκετό χώρο και υλικά και υπάρχει συνεργασία με τους γονείς. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι αυτά τα προγράμματα έχουν θετικά αποτελέσματα στην γλωσσική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης παρουσιάζονται θετικά αποτελέσματα στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Μάλιστα φαίνεται ότι επωφελούνται περισσότερο σε αυτούς τους τομείς τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Στη συνέχεια παρατίθεται μία σειρά ερευνών που καταδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα των αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας :

Στη μελέτη *Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7* (Montie, J.E., Xiang, Z., Schweinhart, L.J., 2006) περιγράφεται η διεξαγωγή της έρευνας Preprimary Project, η οποία διεξήχθη σε διακρατικό επίπεδο με αντικείμενο την σχέση μεταξύ της προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης παιδιών τεσσάρων ετών και της γλωσσικής και γνωστικής τους

ανάπτυξης στην ηλικία των εφτά ετών σε δέκα χώρες (Φινλανδία, Ελλάδα, Χονγκ-Κονγκ, Ινδονησία, Ιρλανδία, Ιταλία, Πολωνία, Ισπανία, Ταϊλάνδη, Η.Π.Α.).

Το εύρος των θεσμών παροχής προσχολικής εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες αποτέλεσε το ερέθισμα για τον σχεδιασμό της έρευνας σε μία προσπάθεια να διαπιστωθεί ποια είναι τα ποιοτικά στοιχεία των προγραμμάτων που συντελούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η χρηματοδότηση της έρευνας έγινε από τον οργανισμό International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) με σκοπό την διερεύνηση των ερωτημάτων τι συνιστά ένα ποιοτικό πρόγραμμα και με ποιους τρόπους μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητά του. Η φύση της έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών από δέκα χώρες επέτρεψε να τεθούν και ερωτήματα όπως το κατά πόσο παρόμοιες διδασκαλικές πρακτικές οδηγούν σε παρόμοια αποτελέσματα στις διάφορες χώρες και κατά πόσο δομικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα ο αριθμός παιδιών ανά δραστηριότητα, συμβάλλουν σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα σε χώρες με διαφορετική φιλοσοφία ως προς την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών.

Η έρευνα αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από την επισκόπηση άλλων ερευνητικών project, στα οποία αναδεικνύεται ότι η παροχή ποιοτικών προγραμμάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει μακροχρόνιες ευεργετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα.

Η έρευνα ακολούθησε την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- * Η διεξαγωγή δραστηριοτήτων που ξεκινούν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και η εργασία σε ομάδες αποτελούν αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές που προωθούν την αυτενέργεια των παιδιών
- * Στην ηλικία των επτά ετών η γνωστική ανάπτυξη προωθείται όταν τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες και έχουν στην κατοχή τους ποικιλία μέσων και υλικών
- * Στην ηλικία των επτά ετών η ποιότητα της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών εξαρτάται από τα χρόνια εμπειρίας του εκπαιδευτικού και τον τύπο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη

Η μελέτη *Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade* (Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, El., Lavelle, Br., Calkins, J., 2006) παρουσιάζει την πορεία δύο ερευνών που διεξήχθησαν παράλληλα. Παρουσιάζουν μοντέλα «μαθησιακής ετοιμότητας» των παιδιών στο νηπιαγωγείο και τη σχέση τους με τις επιδόσεις των παιδιών στην πρώτη δημοτικού. Στην πρώτη έρευνα διαμορφώθηκαν τέσσερα μοντέλα «μαθησιακής ετοιμότητας»: 1) «ολοκληρωμένη θετική ανάπτυξη», 2) «κοινωνικο-συναισθηματικοί περιορισμοί και ενδείξεις προβλημάτων υγείας», 3) «κίνδυνος κοινωνικο-συναισθηματικών διαταραχών» και 4) «κίνδυνος προβλημάτων υγείας».

Η πρώτη λοιπόν έρευνα διαμορφώνει τέσσερα μοντέλα «μαθησιακής ετοιμότητας» σε ένα εθνικό αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο για πρώτη φορά. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι κάθε παιδί θα είχε χαρακτηριστικά από ένα από τα τέσσερα μοντέλα. Μια δεύτερη υπόθεση ήταν ότι θα υπήρχαν παιδιά που θα τα πήγαιναν καλά σε όλες τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο

νηπιαγωγείο και που αντιστοιχούν σε διαφορετικές κατηγορίες ανάπτυξης, ενώ άλλα παιδιά θα τα πήγαιναν καλά σε ένα μέρος των δραστηριοτήτων.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από μία άλλη διαχρονική έρευνα (Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Class of 1998-1999(ECLS-K) εθνικής εμβέλειας και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 17.219 παιδιά που πήγαιναν για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο αγόρια και κορίτσια, τα οποία διέφεραν ως προς την εθνικότητα, τον τύπο της οικογένειας, την εκπαίδευση των γονέων και το εισόδημα της οικογένειάς τους. Χρησιμοποιήθηκαν δείκτες από τον οργανισμό National Education Goals Panel προκειμένου να ταυτοποιηθούν οι σημαντικότερες όψεις της μαθησιακής ετοιμότητας. Αυτοί ήταν: 1) η σωματική υγεία/ψυχοκινητική ανάπτυξη, 2) η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, 3) η αντιμετώπιση της μάθησης, 4) η γλωσσική ανάπτυξη, 5) η γνωστική ανάπτυξη.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας ήταν η ποσοτική και τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας ήταν τα εξής :

- ⇒ Στο μοντέλο «ολοκληρωμένης θετικής ανάπτυξης» αντιστοιχούσαν παιδιά που είχαν υψηλά επίπεδα ανάπτυξης και στις τέσσερις όψεις (ψυχοκινητική ανάπτυξη, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, γλωσσική ανάπτυξη, γνωστική ανάπτυξη)
- ⇒ Στο μοντέλο «κοινωνικοσυναισθηματικοί περιορισμοί και ενδείξεις προβλημάτων υγείας» αντιστοιχούσαν παιδιά που είχαν μέτρια επίπεδα κοινωνικοσυναισθηματικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Τα παιδιά αυτά είχαν βαθμολογία κάτω από το μέσο όρο στην γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη

- ⇒ Στο μοντέλο «κίνδυνος κοινωνικο-συναισθηματικών διαταραχών» αντιστοιχούσαν παιδιά που δεν είχαν υψηλό επίπεδο ανάπτυξης σε καμία από τις τέσσερις διαστάσεις της ανάπτυξης, που όμως κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο είχε διαπιστωθεί ότι είχαν σημαντική καθυστέρηση στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη
- ⇒ Στο μοντέλο «κίνδυνος προβλημάτων υγείας» αντιστοιχούσαν παιδιά που είχαν χαμηλά επίπεδα γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης και ακόμα χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικο-συναισθηματικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης

Η έρευνα *Effective Pre-School and Primary Education, 3-11 Project (EPPE 3-11: Social class differences in the effects of pre-school on children's academic performance at age 7)* (Sammons, P., Sylva, K., Siraj-Blatchford, Ir., Melhuish, Ed., Taggart, Br., Barreau, S.) σχεδιάστηκε προκειμένου να μελετηθούν οι επιδράσεις της προσχολικής αγωγής και φροντίδας σε ένα μεγάλο αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας και ιδρυμάτων παροχής προσχολικής εκπαίδευσης. Η χρηματοδότηση της έρευνας έγινε από την βρετανική κυβέρνηση και ακολουθεί την πρόοδο των παιδιών από τα τρία έως τα επτά έτη. Χρησιμοποιώντας ένα σχέδιο «εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας» το ερευνητικό πρόγραμμα EPPE στοχεύει να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των διαφόρων ιδρυμάτων παροχής προσχολικής αγωγής ως προς το βαθμό κατάκτησης και διατήρησης γνώσεων/ικανοτήτων και κοινωνικής ανάπτυξης από την ηλικία των τριών ετών έως την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (πέντε ετών) και στη συνέχεια έως τα επτά τους έτη. Συγκρινόμενα με παιδιά που δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, τα παιδιά αυτά είχαν καλύτερες επιδόσεις σε ακαδημαϊκά τεστ

όπως σε τεστ φωνολογικής επίγνωσης και τεστ λογικομαθηματικών εννοιών στην ηλικία των πέντε ετών (είσοδος στο δημοτικό σχολείο). Στην ηλικία των επτά ετών τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα EPPE εξακολουθούσαν να έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από παιδιά που δεν παρακολούθησαν κανένα πρόγραμμα πρώιμης σχολικής φοίτησης, δεν παρατηρήθηκαν όμως διαφορές όσον αφορά στην κοινωνική ανάπτυξη. Παρόλα αυτά υπήρχαν και παιδιά που δεν παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης και είχαν εξίσου καλές επιδόσεις. Σε αυτή τη κατηγορία όμως δεν βρέθηκαν παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν ανειδίκευτοι ή άνεργοι. Οι συνέπειες της σχολικής αποτυχίας των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, δηλαδή να μην έχουν τις ίδιες επιδόσεις με τα άλλα παιδιά έθεσε τους όρους προκειμένου η βρετανική κυβέρνηση να υποστηρίξει τα σχολεία σε υποπρονομιούχες περιοχές.

Στόχος λοιπόν της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τις επιδράσεις της προσχολικής εκπαίδευσης παιδιών από διάφορα κοινωνικά στρώματα από ένα μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα στην Αγγλία.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας συνίσταται στην προβληματική της διάρκειας των επιδράσεων της προσχολικής εκπαίδευσης σε παιδιά διαφόρων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Πολυάριθμες μελέτες έχουν καταλήξει σε δύο βασικά συμπεράσματα: η προσχολική εκπαίδευση έχει αποτελέσματα που διαρκούν (Early Head Start Research and Evaluation Team, 2002; Schweinhart et al., 1993) και όσο ποιοτικότερα είναι τα προγράμματα προσχολικής αγωγής που προσφέρονται τόσο πιο έντονα είναι αυτά τα αποτελέσματα (NICHD, 2002: Cost, Quality and Child Care Outcomes Study Team, 1995; Love, et al., 2003). Ωστόσο υπάρχει ακόμα διαφωνία μεταξύ των ερευνητών ως προς την διάρκεια αυτών των αποτελεσμάτων

και εάν τα αποτελέσματα αυτά διαρκούν περισσότερο ή είναι πιο έντονα για τα παιδιά που ζούν κάτω από το όριο της φτώχειας.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν μεικτής μορφής και περιελάμβανε τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα επιτρέποντας στους ερευνητές να περιγράψουν τα αποτελέσματα της προσχολικής εκπαίδευσης σε διαφορετικές ομάδες «ευάλωτων» παιδιών, εκείνων δηλαδή που ζουν σε υποπρονομιούχα περιβάλλοντα και εκείνων που έχουν ένα αδύναμο διανοητικό προφίλ στην ηλικία των τριών ετών.

Στα ερευνητικά ερωτήματα συγκαταλέγονται το αν τα αποτελέσματα της προσχολικής εκπαίδευσης διαρκούν πάνω από τρία χρόνια ύστερα από την ένταξη των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και αν τα φτωχά παιδιά αποκομίζουν μεγαλύτερα οφέλη από την προσχολική αγωγή από τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν παιδιά από πέντε επιλεγμένες περιοχές της Αγγλίας έτσι ώστε να περιλαμβάνονται αστικές, ημιαστικές και περιφερειακές περιοχές με διαφορετικό κοινωνικό και εθνικό διαχωρισμό. Σε κάθε περιοχή επιλέχθησαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας διάφορα ιδρύματα που προσφέρουν προσχολική εκπαίδευση (παιδότοποι, βρεφικές τάξεις, βρεφονηπιακοί σταθμοί, ιδιωτικά βρεφονηπιακά σχολεία, παιδικοί σταθμοί κοινωνικών υπηρεσιών και παιδικοί σταθμοί που συνδύαζαν την εκπαίδευση και την φροντίδα). Συνολικά στην έρευνα EPPE συμμετείχαν 141 ιδρύματα.

Τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας που ήταν τα εξής:

- Στην ηλικία των επτά ετών τα αγόρια έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στα τεστ λογοτεχνίας αλλά ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους συνολικά είναι ισοδύναμος με των κοριτσιών
- Τα αγόρια έχουν επίσης χαμηλότερες επιδόσεις στα τεστ κοινωνικών δεξιοτήτων συγκρινόμενα με τα κορίτσια
- Τα παιδιά που είχαν τα αγγλικά ως επιπρόσθετο μάθημα είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στον γνωστικό τομέα κατά την είσοδό τους στο δημοτικό (5 έτη) αλλά αυτή η διαφορά μειωνόταν σημαντικά στα επτά τους έτη

Υπάρχει ένα σαφές προβάδισμα των παιδιών που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης συγκρινόμενα με παιδιά που δεν φοίτησαν σε κάποιο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. Ιδιαίτερα τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου εάν δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα *The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experience matter* (Magnuson, K., Ruhm, C., Waldfogel, J., 2007) έχει ως κεντρική υπόθεση ότι τα παιδιά που πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο αποκτούν αυξημένες ακαδημαϊκές δεξιότητες/ικανότητες. Κεντρικό ρόλο σε αυτή την έρευνα έχουν οι διαστάσεις του αριθμού των παιδιών ανά τάξη και το ακαδημαϊκό επίπεδο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται.

Η έρευνα έλαβε χώρα στις Η.Π.Α. και αντλεί τον προβληματισμό της από άλλες έρευνες που έχουν συμπεράνει ότι όταν το παιδί στο νηπιαγωγείο κατακτήσει υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων, αυτό σημαίνει ότι οι δεξιότητες/ικανότητες αυτές θα έχουν μακροχρόνιες ευεργετικές επιδράσεις και στο

δημοτικό σχολείο. Παρόλα αυτά το όφελος από τις δημόσιες επενδύσεις στην πρόωμη σχολική φοίτηση δεν καθορίζεται μόνο από τον βαθμό της «μαθησιακής ετοιμότητας» των παιδιών στο τέλος του νηπιαγωγείου αλλά και από τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι βραχυχρόνιες ευεργετικές επιδράσεις του νηπιαγωγείου έχουν επισημανθεί από ένα πλήθος ερευνητικών μελετών. Αρκετές από αυτές τις έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι ευεργετικές επιδράσεις του νηπιαγωγείου διαρκούν έως την τρίτη δημοτικού και κατόπιν φθίνουν και αυτό έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών που αναπτύσσονται στο δημοτικό σχολείο.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από μία προγενέστερη έρευνα (Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Class-ECLS-K), η οποία διενεργήθηκε για λογαριασμό του Εθνικού Κέντρου για την Στατιστική στην Εκπαίδευση και είχε στοιχεία για ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σε εθνικό επίπεδο για 7.748 παιδιά που φοίτησαν σε δημόσια νηπιαγωγεία το σχολικό έτος 1998-1999, για τις οικογένειές τους και για την κατάσταση των σχολείων.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας ήταν η ποσοτική και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν ήταν τα εξής:

- Τα παιδιά που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο είχαν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επιπλέον η πλειονότητα αυτών των παιδιών προερχόταν από προνομιούχα περιβάλλοντα, καθώς οι οικογένειές τους είχαν υψηλά εισοδήματα και οι μητέρες είχαν τίτλους ανώτερης/ανώτατης εκπαίδευσης
- Υπάρχει μεγάλος βαθμός συνάφειας μεταξύ της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και των υψηλών επιδόσεων στη γλώσσα και τα μαθηματικά

- Τα παιδιά που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο εμφανίζονται να έχουν προβάδισμα όταν συγκρίνονται με άλλα παιδιά που παρακολούθησαν προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης όπως είναι για παράδειγμα το Head Start. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα πρώιμης σχολικής παρέμβασης προέρχονται στην πλειοψηφία τους από μη προνομιούχα περιβάλλοντα με πολύ χαμηλά εισοδήματα και με πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων
- Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες/ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο διατηρούνται έως την τρίτη δημοτικού και μεταφράζονται σε υψηλές επιδόσεις στην γλώσσα και τα μαθηματικά
- Υπάρχουν ενδείξεις ότι ο μικρός αριθμός των παιδιών ανά τάξη συμβάλλει σε υψηλότερες επιδόσεις στην γλώσσα και τα μαθηματικά

Η εμπειρική έρευνα *The impact of kindergarten related skills on academic trajectories at the end of elementary school* (McClelland, M., Acock, A.C., Morrison, Fr.J., 2006) μελετά τις κοινωνικές δεξιότητες/ικανότητες που αποκτήθηκαν στο νηπιαγωγείο και την σχέση τους με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στην γλώσσα και τα μαθηματικά κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Οι δεξιότητες/ικανότητες που μελετώνται είναι η αυτο-ρύθμιση, η υπευθυνότητα, η ανεξαρτησία και η συνεργασία. Σε άλλες έρευνες που έχουν

διεξαχθεί έχει φανεί η σχέση μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων/ικανοτήτων και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών στη γλώσσα και τα μαθηματικά μέχρι την δευτέρα δημοτικού. Στην παρούσα έρευνα η υπόθεση ήταν πως οι δεξιότητες/ικανότητες συντελούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και πως η επίδρασή τους φθίνει στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν οι δεξιότητες/ικανότητες που αποκτώνται στο νηπιαγωγείο συνιστούν επίπεδα ωριμότητας που μεταφράζονται σε υψηλές επιδόσεις στην γλώσσα και τα μαθηματικά και κατά πόσο διατηρούνται στο δημοτικό σχολείο και να συγκριθούν οι επιδόσεις των μαθητών στην γλώσσα και τα μαθηματικά με χαμηλό επίπεδο κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που κατά την εισοδό τους στο δημοτικό είχαν υψηλού επιπέδου κοινωνικές δεξιότητες/ικανότητες .

Οι υποθέσεις της έρευνας προήλθαν από την επισκόπηση άλλων εμπειρικών ερευνών που έχουν καταδείξει την σημασία αυτών των ικανοτήτων/δεξιοτήτων για την σχολική επιτυχία στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σε αυτές τις έρευνες έχει βρεθεί ότι η προσοχή που δείχνει το παιδί στις διάφορες δραστηριότητες που διεξάγονται στο νηπιαγωγείο συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του αλλά και με τις επιδόσεις του, ότι ο βαθμός ωριμότητας της αυτο-ρύθμισης του παιδιού συνδέεται με τις επιδόσεις του στην λογοτεχνία, την γλώσσα και τα μαθηματικά και ότι η συμμετοχή στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και η ικανότητα των παιδιών να εργάζονται συνεργατικά και ανεξάρτητα είναι σημαντικοί παράγοντες όσον αφορά την μετέπειτα ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

- Υποκείμενα της έρευνας λοιπόν αποτέλεσαν 538 μαθητές από την τάξη του νηπιαγωγείου μέχρι και την έκτη δημοτικού. Το δείγμα αποτελούσαν μαθητές

Καυκάσιοι (51%) και Αφροαμερικανοί (49%), αγόρια (51%) και κορίτσια (49%). Το μέσο εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων των παιδιών ισοδυναμούσε με το απολυτήριο Λυκείου. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας είναι η ποσοτική και δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με το FILM (Full Information Maximum Likelihood, Mplus), ανεξαρτησία, συνεργασία).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι κοινωνικές/δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο συνιστούν ένα πολύτιμο δείκτη σχολικής επιτυχίας στην γλώσσα και τα μαθηματικά που διατηρείται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Η έρευνα *Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households* (Mistry, R.S., Biesanz J.C., Chien, N., Howes, C., Benner, A.D., 2008) διαπραγματεύεται τον αντίκτυπο του κοινωνικοοικονομικού status των οικογενειών στην γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν η σχέση μεταξύ κοινωνικο-οικονομικών δεικτών (εκπαίδευση της μητέρας, οικογενειακό εισόδημα, επιδόματα από το κράτος) σε συνάρτηση με την γνωστική και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη από ένα δείγμα παιδιών που οι οικογένειές τους ήταν στην πλειονότητα μετανάστες και είχαν χαμηλά εισοδήματα. Ένα ακόμα ερευνητικό ερώτημα ήταν εάν οι γονεϊκές επενδύσεις μπορούσαν να επηρεάσουν την ανάπτυξη των παιδιών υπό την μορφή παροχής γνωστικών και γλωσσικών ερεθισμάτων στο σπίτι, η επίδραση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού και ο ρόλος του γονεϊκού στρες και να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ της μεταβλητής «μητέρα-μετανάστης» με το

κοινωνικο-οικονομικό status, τις γονεϊκές επενδύσεις και την γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. και η συλλογή των δεδομένων έγινε από τα στοιχεία του προγράμματος National Early Head Start Research and Evaluation Project. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1459 παιδιά αυτοχθόνων και άλλων εθνικοτήτων που οι οικογένειές τους είχαν χαμηλά εισοδήματα. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην μία ομάδα άνηκαν τα παιδιά από εθνικές μειονότητες και στην άλλη τα παιδιά που δεν άνηκαν σε εθνικές μειονότητες. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας υπήρξε η ποσοτική και τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS και το Mplus. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας υπήρξαν τα εξής:

- Τα παιδιά μεταναστών έχουν λιγότερες ευκαιρίες στο σπίτι τους να έρχονται σε επαφή με γλωσσικά και γνωστικά ερεθίσματα
- Οι μητέρες στις οικογένειες των μεταναστών έχουν περισσότερο άγχος
- Τα παιδιά των μεταναστών στην ηλικία των 3 ½ ετών πετυχαίνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε γλωσσικές, γνωστικές και μαθηματικές δραστηριότητες, ενώ οι δύο ομάδες (παιδιά μεταναστών-αυτοχθόνων) δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς την επιθετικότητα

Όλες οι έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω καταδεικνύουν την σχέση που υπάρχει από την φοίτηση σε ποιοτικά προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης και την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων που η διατήρησή τους διαρκεί έως τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, καθώς αυτά είναι τα παιδιά που ξεκινούν την φοίτηση

στην υποχρεωτική εκπαίδευση με εκπαιδευτικό έλλειμμα και αποτελούν την ομάδα-στόχο της πρώιμης σχολικής φοίτησης ως αντισταθμιστικής πολιτικής.

4.2 Παρουσίαση των κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα οποία γίνεται αναφορά στην πρόιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη *Λευκή Βίβλο* για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση αναμένεται να επιλύσουν τα προβλήματα ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, της κρίσης της απασχόλησης, του δράματος του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης να βοηθήσουν την κοινωνία να υπερκεράσει τις σημερινές δυσχέρειες καθώς και να ελέγξει τις βαθιές αλλαγές που γνωρίζει σήμερα. Η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση καλούνται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στο πλαίσιο της ανάκαμψης της ανάπτυξης, της αποκατάστασης της ανταγωνιστικότητας και ενός επιπέδου απασχόλησης κοινωνικά αποδεκτού στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, πλάι στη θεμελιώδη τους αποστολή για την προαγωγή της ατομικής ανάπτυξης και των αξιών της ιδιότητας του πολίτη.

Η Στρατηγική Ανάπτυξης και Απασχόλησης είναι η βασική στρατηγική της Ε.Ε. για τη διασφάλιση της ευημερίας και ευδοκίμησης της Ευρώπης και των Ευρωπαίων, στο παρόν και το μέλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης προωθεί τη συνεργασία των 27 κρατών μελών για την ενίσχυση της ικανότητας της Ευρώπης να δημιουργεί περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και να παρέχει στους πολίτες τις απαιτούμενες δεξιότητες για να τις καλύπτουν. Καθοδηγεί το ΕΚΤ, το οποίο δαπανά ευρωπαϊκά κονδύλια για την επίτευξη των στόχων αυτών. Η στρατηγική και ο προϋπολογισμός του ΕΚΤ είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης και αποφάσεων των κρατών μελών της Ε.Ε., του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Σε αυτή τη βάση, σχεδιάζονται επταετή Λειτουργικά

Προγράμματα από τα κράτη μέλη σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Αυτά τα Λειτουργικά Προγράμματα στη συνέχεια υλοποιούνται μέσω μιας μεγάλης γκάμας οργανισμών, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Στους οργανισμούς αυτούς συμπεριλαμβάνονται εθνικές, περιφερειακές και τοπικές αρχές, ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) και ο τομέας εθελοντισμού, καθώς και κοινωνικοί εταίροι, π.χ. συνδικάτα και συμβούλια εργασίας, βιομηχανικοί και επαγγελματικοί σύνδεσμοι και επιμέρους εταιρίες. Προκειμένου τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να μπορέσουν να συμβάλουν αποφασιστικά στην επίτευξη του στρατηγικού στόχου που τέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, ήτοι να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης παγκοσμίως, τα κράτη-μέλη κλήθηκαν όχι μόνο να επενδύσουν επαρκείς πόρους, αλλά και να μεριμνήσουν ώστε οι στόχοι αυτοί να είναι στοχοθετημένοι και να αποτελούν αντικείμενο της αποδοτικότερης δυνατής διαχείρισης. Σε ένα διεθνές και εξαιρετικά ανταγωνιστικό και δυναμικό πλαίσιο, η πολιτική επενδύσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση πρέπει να λάβει υπόψη τις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Για να διασφαλιστεί η αποδοτικότητα των χρηματοδοτικών πόρων τα κράτη μέλη καλούνται να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στην αντιμετώπιση των ενδείξεων μη αποδοτικών επενδύσεων, όπως το υψηλό ποσοστό αποτυχίας στο σχολείο, η πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών και η ανεργία των αποφοίτων, η υπερβολικά μεγάλη διάρκεια των σπουδών και το χαμηλό επίπεδο γνώσεων, και προτείνει να εστιαστεί η προσοχή στην κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού, στις νέες βασικές δεξιότητες, στη δια βίου κατάρτιση, στις ΤΠΕ, στην ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη και στην ενημέρωση.

Προκειμένου να καταστεί δυνατό για την εκπαίδευση και την κατάρτιση να συμβάλουν ουσιαστικά τόσο στην ευρωπαϊκή στρατηγική απασχόλησης όσο και στη στρατηγική της Λισσαβόνας, τα κράτη μέλη καλούνται:

- να διασφαλίσουν το επίπεδο δημοσίων επενδύσεων που απαιτείται από το ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο
- να εστιάσουν τη χρηματοδότηση σε τομείς που είναι πιο πιθανό να αποφέρουν αποτελέσματα
- να πραγματοποιήσουν μεταρρυθμίσεις όσον αφορά το περιεχόμενο των μαθημάτων, την ποιότητα και την αναγνώριση, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποδοτικότητά τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Τα Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, τα οποία ορίζουν συγκεκριμένους στόχους, η πρόοδος στους οποίους μπορεί να μετρηθεί, κατανέμονται σε έξι τομείς:

- επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση
- πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου
- απόφοιτοι θετικών επιστημών και τεχνολογικών σπουδών
- αποφοίτηση από την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- βασικά εφόδια
- συμμετοχή στη διά βίου μάθηση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εγκρίνει τα ακόλουθα κριτήρια αναφοράς:

- Έως το 2010 όλα τα κράτη μέλη θα πρέπει να μειώσουν τουλάχιστον στο ήμισυ το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, σε

σχέση με το ποσοστό που καταγράφηκε το 2000, προκειμένου να επιτευχθεί ο μέσος όρος στην ΕΕ της τάξης του 10% ή και μικρότερος

- Έως το 2010 τα κράτη μέλη πρέπει να εξασφαλίσουν ότι, στην ΕΕ, ο μέσος όρος ατόμων ηλικίας 25-64 ετών που θα έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα φτάσει ή και θα υπερβεί το 80%
- Έως το 2010 το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλή επίδοση στην ικανότητα ανάγνωσης και στις ικανότητες στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες θα έχει μειωθεί τουλάχιστον στο ήμισυ σε κάθε κράτος μέλος, σε σχέση με το 2000
- Έως το 2010 το μέσο επίπεδο στην ΕΕ για τη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση πρέπει να είναι το 15% τουλάχιστον του ενήλικου πληθυσμού σε ηλικία εργασίας (25-64 ετών) και σε καμία χώρα το ποσοστό αυτό δεν πρέπει να είναι μικρότερο του 10%

Η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση μπορούν να συμβάλλουν σε έναν μεγάλο βαθμό στην εξομάλυνση των προβλημάτων αυτών αν συνδυαστούν με μέτρα σε άλλους τομείς όπως στη βιομηχανική και εμπορική πολιτική, στην πολιτική της έρευνας κ.λ.π. Αυτό που πρέπει να επαναξεταστεί είναι η θέση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στη λειτουργία της κοινωνίας, οι σχέσεις τους με την οικονομική και κοινωνική δραστηριότητα στο σύνολό της. Σε μια κοινωνία θεμελιωμένη στην παραγωγή, τη μεταβίβαση και τον επιμερισμό των γνώσεων, την

πρόσβαση στη θεωρητική και πρακτική γνώση πολύ περισσότερο απ'ότι στην ανταλλαγή εμπορευμάτων, καλείται όντως να καταλάβει μια κεντρική θέση.

Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τίτλο *Δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*, η οποία δημοσιεύτηκε το 2000 προσδιορίστηκαν οι «προκλήσεις» όσον αφορά τα συστήματα εκπαίδευσης, οι οποίες είναι:

- ◆ Η πρόκληση της γνώσης
- ◆ Η πρόκληση της αποκέντρωσης
- ◆ Η πρόκληση των πόρων
- ◆ Η πρόκληση της κοινωνικής ένταξης
- ◆ Η πρόκληση των στοιχείων και της συγκρισιμότητας
- ◆ Η πρόκληση της παροχής μιας σχολικής εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου

Η ομάδα εργασίας πρότεινε έναν περιορισμένο αριθμό δεκαέξι δεικτών που αναφέρονται στους ακόλουθους τομείς:

- επίπεδο που έχει επιτευχθεί στους τομείς των μαθηματικών, των αναγνωστικών ικανοτήτων, των θετικών επιστημών, των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), των ξένων γλωσσών, των ικανοτήτων μάθησης και της αγωγής του πολίτη
- επιτυχία και μετάβαση: αυτός ο δείκτης αναγνωρίζει την ικανότητα των μαθητών να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, ελέγχοντας το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου, τα ποσοστά ολοκλήρωσης του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

- παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης: χάρη σ' αυτόν το δείκτη ελέγχου με τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων φορέων στα σχολικά συστήματα, διαμέσου της αξιολόγησης και της οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και με την αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων
- πόροι και δομές: αυτός ο δείκτης επικεντρώνεται κυρίως στις εκπαιδευτικές δαπάνες ανά μαθητή, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στα ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση αλλά και στον αριθμό μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντική συνεισφορά στην συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού, διευκολύνει τη μετάβαση από τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι στην τυπική μάθηση και συμβάλλει στην σχολική επιτυχία του παιδιού.

Στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τίτλο *Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης* [COM (2006)] αναφέρεται ότι οι ευρωπαϊκές χώρες θα πρέπει να ενσωματώνουν σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης της αρχές της αποδοτικότητας και της ισότητας. Η ενσωμάτωση αυτών των αρχών θα πρέπει να εγγυάται την πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και ειδότερα την πρόσβαση των πλέον μειονεκτούντων ατόμων. Υποστηρίζεται ότι η ενσωμάτωση αυτών των αρχών θα συμβάλει τόσο στην επίτευξη των στόχων όσο και θα βοηθήσει να μειωθεί βραχυπρόθεσμα το κόστος, το οποίο οφείλεται σε ανισότητες στον τομέα της

εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Οι αρχές της αποδοτικότητας και της ισότητας ενσωματώνονται στις πολιτικές των κρατών μελών στον τομέα της εκπαίδευσης περισσότερο όταν πραγματοποιούνται μεταρρυθμίσεις στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ωστόσο πολλά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αναπαράγουν, ακόμα και επιτείνουν τις υπάρχουσες ανισότητες και οι πιο ευάλωτες κατηγορίες είναι εκείνες που συγκεντρώνουν τα λιγότερα προσόντα. Οι πορείες τους φανερώνουν ότι τα άτομα αυτά δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης σε σύγκριση με τα άτομα εκείνα που ακολούθησαν πλήρεις σπουδές, συμπεριλαμβανομένων και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι ανισότητες στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης δημιουργούν μεγαλύτερο κόστος, από την άποψη του φόρου εισοδήματος, των δαπανών στον τομέα της υγείας και της κρατικής ενίσχυσης, των ποσοστών εγκληματικότητας και παρανομίας (μελέτες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο). Αντίθετα, οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης που βασίζονται στην αποδοτικότητα και την ισότητα δίνουν τη δυνατότητα να αυξηθούν μακροπρόθεσμα τα οφέλη, να μειωθεί το οικονομικό και κοινωνικό κόστος και να επιτευχθεί προστιθέμενη αξία σε άλλους τομείς, όπως στον τομέα της πολιτικής για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Αυτές οι πρωτοβουλίες συνεπάγονται σαφώς ένα κόστος αλλά το κόστος της αδράνειας και του υψηλού ποσοστού εγκατάλειψης των σπουδών είναι πολύ υψηλότερο.

Στην ανακοίνωση *Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης* αναφέρεται ότι η προσχολική αγωγή αποδεικνύεται απαραίτητη για τα μεταγενέστερα στάδια της μάθησης, ιδίως όσον αφορά τις επιδόσεις και την κοινωνική προσαρμογή, καθώς βοηθά στην πρόληψη της

αποχώρησης από το σχολείο, βελτιώνει την ισότητα των αποτελεσμάτων και την αύξηση του γενικού επιπέδου δεξιοτήτων και μειώνει το κόστος σε άλλους τομείς όπως στην εγκληματικότητα και την ανεργία. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να είναι κατάλληλα για την προσχολική ηλικία λαμβάνοντας υπόψη τον τύπο της εκπαίδευσης που παρέχεται (εκμάθηση, ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες) και το παιδαγωγικό σύστημα (βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενεργός συμμετοχή των γονέων). Η ίδια η συμμετοχή των γονέων μπορεί να υποστηριχθεί με ειδικά προγράμματα γονεϊκής αγωγής και λαϊκής επιμόρφωσης.

Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τίτλο *Ισότητα ευκαιριών για γυναίκες και άνδρες* αναφέρεται ότι η ισότητα γυναικών και ανδρών στην Ευρώπη εξακολουθεί να έχει δύο πλευρές. Από τη μία η κατάσταση των γυναικών προοδεύει συνεχώς καθώς η συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας είναι όλο και μεγαλύτερη και το μορφωτικό τους επίπεδο πλέον ανώτερο από των ανδρών, από την άλλη η ποιοτική άποψη της ισότητας παρουσιάζει αρκετές προκλήσεις, κυρίως σε επίπεδο μισθολογικής διαφοράς, διαχωρισμού στην αγορά εργασίας και συμβιβασμού μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.

Η έκθεση επιμένει στην ανάγκη να βελτιωθεί αισθητά η ποιότητα της απασχόλησης των γυναικών θέτοντας νέες προκλήσεις και στρατηγικούς προσανατολισμούς, κυρίως μέσω του νέου κύκλου της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την ανάπτυξη και την απασχόληση, ώστε να επικεντρωθούν οι διαρθρωτικές, νομοθετικές και οικονομικές προσπάθειες ως προς :

- ⇒ στη μείωση της μισθολογικής διαφοράς
- ⇒ στη συνεχή κατάρτιση
- ⇒ στην υγεία και την ευημερία στην εργασία

- ⇒ στο συμβιβασμό της επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής (πρόσβαση σε υπηρεσίες φύλαξης των παιδιών, ποιότητα των υπηρεσιών γενικού ενδιαφέροντος κ.τ.λ.)
- ⇒ στη μάχη ενάντια στα στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο και την πολιτιστική καταγωγή.

Συζήτηση

Οι παραπάνω ανακοινώσεις και εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ως πλαίσιο αναφοράς την συνθήκη της Λισσαβόνας. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μέσο προώθησης της ανταγωνιστικότητας και της απασχόλησης με απώτερο σκοπό την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης. Όλα τα παραπάνω μέτρα ακόμα και αυτά που αφορούν στην εκπαίδευση ανάγονται σε μια οικονομίστικη λογική, αφού ακόμα και τα μέτρα που αφορούν στην αποδοτικότητα και την ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εισάγονται υπό το πρίσμα της μείωσης του οικονομικού και κοινωνικού κόστους. Συγκεκριμένα η σκοποθεσία της προσχολικής αγωγής θέαται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω της κοινωνικής προσαρμογής και των επιδόσεων στο δημοτικό σχολείο, στην πρόληψη της αποχώρησης από το σχολείο και στη μείωση του κόστους στους τομείς της ανεργίας και της εγληματικότητας.

Επίσης αντιμετωπίζεται ως μέσο που θα συμβάλλει στην ισότητα των ευκαιριών ανάμεσα στους άνδρες και γυναίκες βοηθώντας στο συμβιβασμό της επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής μέσω της πρόσβασης σε υπηρεσίες φύλαξης των παιδιών. Η σκοποθεσία της προσχολικής αγωγής στο πλαίσιο αυτό έχει ως κύριο στόχο την φροντίδα.

Φαίνεται λοιπόν πως η πρόιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζεται στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης άλλοτε με βασικό στόχο την εκπαίδευση και άλλοτε την φροντίδα.

4.3 Παρουσίαση της πρώιμης σχολικής φοίτησης – προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες

Τα συστήματα εκπαίδευσης και αγωγής κατά την πρώιμη παιδική ηλικία στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στις Η.Π.Α. αναδεικνύουν ορισμένες γενικές τάσεις που παρατηρούνται στην ανάπτυξη των θεσμών προσχολικής εκπαίδευσης. Στις περισσότερες χώρες η προσχολική αγωγή έχει συγκροτηθεί στη βάση της διχοτομίας μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας με συνέπεια την ανάπτυξη δύο διαφοροποιημένων δικτύων, τα οποία σε μεγάλο βαθμό διχάζονται ως προς την σκοποθεσία τους.

Η κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών της πρώιμης παιδικής ηλικίας ανάγεται στα μέσα του 19ου αιώνα κυρίως λόγω της ανάπτυξης των παιδαγωγικών ιδεών που αναπτύχθηκαν εκείνη την περίοδο από στρώματα. Οι θεσμοί που αναπτύχθηκαν προσανατολίστηκαν στην κάλυψη τα μεσαία και τα ανώτερα κοινωνικά διαφοροποιημένων αναγκών. Έτσι συντελέστηκε η ανάπτυξη ιδρυμάτων προνοιακού χαρακτήρα που υπάγονται στην αρμοδιότητα των Υπουργείων Υγείας/Κοινωνικής Πρόνοιας με σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες της οικογένειας και τα προσχολικά ιδρύματα εκπαίδευσης/νηπιαγωγεία που υπάγονται στα Υπουργεία Παιδείας με βασικό σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών.

Στην πλειονότητα των χωρών παρατηρείται ότι οι υπηρεσίες που απευθύνονται σε παιδιά κάτω των τριών ετών είναι πολύ λιγότερο ανεπτυγμένες σε σχέση με εκείνες που απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά. Μόνο σε χώρες που έχουν αποφύγει την παραδοσιακή διχογνωμία «φροντίδα ή εκπαίδευση» παρατηρείται δημόσια παροχή υπηρεσιών προσχολικής εκπαίδευσης σε παιδιά κάτω των τριών ετών σε ικανοποιητικό βαθμό λόγω της ανάπτυξης ενιαίων και ολοκληρωμένων συστημάτων

αγωγής και εκπαίδευσης για την πρόωπη παιδική ηλικία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Γαλλία και το Βέλγιο όπου υπάρχει καθολική κάλυψη των αναγκών προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά άνω των 2 ½ ετών.

Τα τελευταία σαράντα χρόνια οι θεσμοί προσχολικής εκπαίδευσης έχουν επεκταθεί στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, ωστόσο συνέπεσαν με την περίοδο κρίσης του κράτους πρόνοιας ακόμα και σε χώρες με μακροχρόνιες παραδόσεις πολιτικών προνοιακού χαρακτήρα. Εφαρμόστηκαν πολιτικές περιορισμού των δημόσιων δαπανών, γεγονός το οποίο είχε άμεσες συνέπειες στις υπηρεσίες αγωγής και εκπαίδευσης της πρόωπης παιδική ηλικίας. Προωθήθηκαν πολιτικές συμμετοχής των γονέων στο κόστος των δημοσίων υπηρεσιών συνήθως σε βαθμό ανάλογο με τα εισοδήματά τους υπό το πέπλο του εκδημοκρατισμού, της απόδοσης λόγου στον πολίτη και της δυνατότητας ευελιξίας των υπηρεσιών με βάση τις εκάστοτε τοπικές συνηθήκες. Η σαφής τάση ιδιωτικοποίησης δημιουργεί ανισότητες στην πρόσβαση, ιδιαίτερα για τις οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα και εκφράζονται ανησυχίες ότι θα οδηγήσει στην πτώση της ποιότητας, με συνέπεια στο εγγύς μέλλον η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση να είναι η υψηλού κόστους ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτό θα είχε ως συνέπεια τον αποκλεισμό για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και την διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η σημασία της ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά οικογενειών με χαμηλά εισοδήματα και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και τις επιδράσεις που έχει η φοίτηση σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης στην σχολική επιτυχία των παιδιών ιδιαίτερα για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου έχει αναλυθεί εκτενώς στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ο αποκλεισμός λοιπόν από ποιοτική προσχολική εκπαίδευση για αυτά τα παιδιά θα είχε δυσμενείς επιπτώσεις όχι μόνο στην ανάπτυξή τους αλλά και στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των θεσμών παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες. Τα χαρακτηριστικά που προσεγγίζονται είναι: ο φορέας εποπτείας, η υποχρεωτικότητα της φοίτησης, τα ποσοστά συμμετοχής, η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, η ύπαρξη εθνικού αναλυτικού προγράμματος, η ύπαρξη επίσημης αξιολόγησης και τα εκπαιδευτικά προσόντα.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι φορείς εποπτείας των θεσμών παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης. Η αναφορά γίνεται σε φορείς που εποπτεύουν τα προγράμματα προσχολικής αγωγής πριν αλλά και στην βαθμίδα του Νηπιαγωγείου.

Πίνακας 1

<i>Φορείς εποπτείας των θεσμών πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες</i>		
Χώρα	Πριν από την βαθμίδα του Νηπιαγωγείου	Βαθμίδα του Νηπιαγωγείου
Αυστρία	Υπουργείο Περιβάλλοντος, Νεότητας και Οικογένειας	Υπουργείο Περιβάλλοντος, Νεότητας και Οικογένειας
Βέλγιο-Γαλλική Κοινότητα	Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας	Υπουργείο Παιδείας
Βέλγιο-Γερμανική Κοινότητα	Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας	Υπουργείο Παιδείας
Βέλγιο-Φλαμανδική Κοινότητα	Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας	Υπουργείο Παιδείας
Γαλλία	Υπουργείο Παιδείας	Υπουργείο Παιδείας
Γερμανία	Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων	Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων
Δανία	Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων	Υπουργείο Παιδείας
Ελλάδα	Υπουργείο Εσωτερικών	Υπουργείο Παιδείας
Ηνωμένο Βασίλειο Αγγλία-Ουαλία-Β.Ιρλανδία	Υπουργείο Υγείας Υπουργείο Εσωτερικών	Υπουργείο Παιδείας
Ιρλανδία	Υπουργείο Υγείας	Υπουργείο Παιδείας
Ισπανία	Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων	Υπουργείο Παιδείας
Ιταλία	Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων	Υπουργείο Παιδείας
Κάτω Χώρες	Υπουργείο Πρόνοιας	Υπουργείο Παιδείας

Πορτογαλία	Υπουργείο Εργασίας	Υπουργείο Παιδείας
Σουηδία	Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών	Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών
Φινλανδία	Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών	Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών

Από την ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 1 προκύπτει ότι στις περισσότερες χώρες φορέας εποπτείας για προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης πριν από την βαθμίδα του Νηπιαγωγείου είναι είτε το Υπουργείο Πρόνοιας είτε το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών και στην βαθμίδα του Νηπιαγωγείου το Υπουργείο Παιδείας. Φαίνεται λοιπόν ότι στις περισσότερες χώρες ο θεσμός της πρώιμης σχολικής φοίτησης αντιμετωπίζεται διαφοροποιημένα ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Εξαιρέση αποτελούν η Αυστρία, η Γαλλία, η Σουηδία και η Φινλανδία όπου ο φορέας εποπτείας είναι ο ίδιος σε όλα τα προγράμματα προσχολικής αγωγής.

Ο Πίνακας 2 δείχνει την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την βαθμίδα εκπαίδευσης στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

Πίνακας 2

<i>Ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες</i>		
Χώρα	Ηλικία	Βαθμίδα
Αυστρία	6	Δημοτικό σχολείο
Βέλγιο-Γαλλική Κοινότητα	6	Δημοτικό σχολείο
Βέλγιο-Γερμανική Κοινότητα	6	Δημοτικό σχολείο
Βέλγιο-Φλαμανδική Κοινότητα	6	Δημοτικό σχολείο
Γαλλία	6	Δημοτικό σχολείο
Γερμανία	6	Δημοτικό σχολείο
Δανία	6	Δημοτικό σχολείο
Ελλάδα	5	Νηπιαγωγείο
Ηνωμένο Βασίλειο Αγγλία-Ουαλία-Β.Ιρλανδία	4	Νηπιαγωγείο
Ιρλανδία	5	Δημοτικό σχολείο
Ισπανία	6	Δημοτικό σχολείο
Ιταλία	6	Δημοτικό σχολείο
Κάτω Χώρες	5	Δημοτικό σχολείο
Πορτογαλία	6	Δημοτικό σχολείο
Σουηδία	7	Δημοτικό σχολείο
Φινλανδία	7	Δημοτικό σχολείο

Η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες είναι τα 6 χρόνια και η βαθμίδα εκπαίδευσης είναι η πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου (ISCED 1). Εξαιρέση αποτελεί το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, Σκωτία) και η Ελλάδα, όπου η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινάει στο Νηπιαγωγείο σε ηλικία 5 ετών, η Σουηδία και η Φινλανδία όπου η έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συντελείται στο Δημοτικό σχολείο, αλλά έναν χρόνο αργότερα απ'ότι στις άλλες χώρες, στην ηλικία των 7 ετών.

Ο Πίνακας 3 απεικονίζει τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών ηλικίας 3, 4, 5, 6 χρονών σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης για το έτος 2007(%).

Πίνακας 3

<i>Ποσοστά συμμετοχής παιδιών ηλικίας 3, 4, 5, 6 χρόνων σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης - προσχολικής εκπαίδευσης για το έτος 2007(%)</i>				
Χώρα	Παιδιά ηλικίας 3 χρονών	Παιδιά ηλικίας 4 χρονών	Παιδιά ηλικίας 5 χρονών	Παιδιά ηλικίας 6 χρονών
Αυστρία	50.3	84.6	93.0	37.7
Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα)	---	---	---	---
Βέλγιο (Γερμανική Κοινότητα)	99.6	99.9	98.3	5.6
Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα)	---	---	---	---
Γαλλία	98.8	100.0	99.3	1.6
Γερμανία	84.4	94.2	94.4	38.0
Δανία	92.9	95.0	85.9	93.6
Ελλάδα	---	55.7	81.0	1.0
Ηνωμένο Βασίλειο	78.5	58.8	---	0.0
Ιρλανδία	---	---	---	---
Ισπανία	96.8	98.4	97.6	0.5
Ιταλία	96.3	99.1	89.4	1.4
Κάτω χώρες	0.0	98.9	99.3	---
Πορτογαλία	63.0	80.9	89.2	2.5
Σουηδία	96.5	100.0	100.0	97.6
Φινλανδία	41.8	50.3	58.7	99.1

Από τα στοιχεία του Πίνακα 3 τα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης αυξάνονται από την ηλικία των 3 ετών, ενώ φτάνουν στο ζενίθ τους όταν τα παιδιά είναι στην ηλικία των 5 ετών, όταν δηλαδή φοιτούν στην βαθμίδα του Νηπιαγωγείου και φθίνουν στην ηλικία των 6 ετών. Εξαιρέση αποτελούν η Σουηδία και η Φινλανδία, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά φοίτησης σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης σημειώνονται στην ηλικία των 6 ετών. Αυτό συμβαίνει διότι στις χώρες αυτές το παιδί ηλικίας 6 ετών φοιτά στο Νηπιαγωγείο και η μετάβασή του στο Δημοτικό συντελείται στην ηλικία των 7 ετών. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι παρόλο που στις περισσότερες χώρες η φοίτησης σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης είναι προαιρετική, τα ποσοστά συμμετοχής είναι ιδιαίτερα ψηλά.

Στον Πίνακα 4 εμφανίζονται στοιχεία που αφορούν την ανώτατη αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

Πίνακας 4

<i>Ανώτατη Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών</i>	
Χώρα	Αριθμός παιδιών ανά τάξη
Αυστρία	25
Βέλγιο-Γαλλική Κοινότητα	Δεν προτείνεται ανώτατο όριο
Βέλγιο-Γερμανική Κοινότητα	Δεν προτείνεται ανώτατο όριο
Βέλγιο-Φλαμανδική Κοινότητα	8 (για προγράμματα μισής ημέρας) 4 (για προγράμματα ολόκληρης ημέρας)
Γαλλία	Δεν προτείνεται ανώτατο όριο
Γερμανία	15
Δανία	Δεν προτείνεται ανώτατο όριο
Ελλάδα	25
Ηνωμένο Βασίλειο	13

Αγγλία-Ουαλία	
Ηνωμένο Βασίλειο Β.Ιρλανδία	30
Ηνωμένο Βασίλειο Σκωτία	8
Ιρλανδία	Δεν προτείνεται ανώτατο όριο
Ισπανία	25
Ιταλία	25
Κάτω Χώρες	1:16
Πορτογαλία	25
Σουηδία	Δεν υπάρχει ανώτατο όριο
Φινλανδία	7

Ο Πίνακας 4 δείχνει την ανώτατη αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών. Οι αναλογίες ποικίλουν στις διάφορες χώρες, παρόλο που πολυάριθμες έρευνες έχουν αναδείξει την σημασία του μικρού αριθμού παιδιών ανά εκπαιδευτικό στα ποιοτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής. Η υψηλότερη αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών εμφανίζεται στη Β.Ιρλανδία 1:30 και ακολουθούν η Αγγλία, η Ουαλία, η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιταλία και η Πορτογαλία με αναλογία 1:25. Η χαμηλότερη αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών εμφανίζεται στη Φινλανδία και είναι 1:7.

Πίνακας 5

<i>Υπαρξη Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος</i>	
Χώρα	Ναι/Όχι
Αυστρία	Όχι
Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα)	Όχι
Βέλγιο (Γερμανική Κοινότητα)	Όχι
Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα)	Όχι
Γαλλία	Ναι
Γερμανία	Ναι
Δανία	Όχι
Ελλάδα	Ναι
Ηνωμένο Βασίλειο Αγγλία-Ουαλία	Ναι

Ηνωμένο Βασίλειο Β.Ιρλανδία	Όχι
Ηνωμένο Βασίλειο Σκωτία	Ναι
Ιρλανδία	Ναι
Ισπανία	Ναι
Ιταλία	Ναι
Κάτω Χώρες	Όχι
Πορτογαλία	Όχι
Σουδία	Ναι
Φινλανδία	Ναι

Πίνακας 6

<i>Υπαρξη επίσημης αξιολόγησης</i>	
Χώρα	Ναι/Όχι
Αυστρία	Όχι
Βέλγιο-Γαλλική Κοινότητα	Όχι
Βέλγιο-Γερμανική Κοινότητα	Ναι
Βέλγιο-Φλαμανδική Κοινότητα	Ναι
Γαλλία	Ναι
Γερμανία	Όχι
Δανία	Όχι
Ελλάδα	Ναι
Ηνωμένο Βασίλειο Αγγλία-Ουαλία	Όχι
Ηνωμένο Βασίλειο Β.Ιρλανδία	Όχι
Ηνωμένο Βασίλειο Σκωτία	Ναι
Ιρλανδία	Όχι
Ισπανία	Ναι
Ιταλία	Ναι
Κάτω Χώρες	Όχι
Πορτογαλία	Όχι
Σουηδία	Όχι
Φινλανδία	Ναι

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία που εκτίθενται στον πίνακα 6 επίσημη αξιολόγηση υπάρχει στο Βέλγιο (Γερμανική και Φλαμανδική Κοινότητα), στην Γαλλία, την Σκωτία, την Ισπανία και την Ιταλία. Σε αυτές της χώρες στο τέλος της σχολικής χρονιάς συντάσσονται περιγραφικές εκθέσεις στις οποίες αναφέρεται το γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο του παιδιού. Στις χώρες όπου δεν υπάρχει επίσημη αξιολόγηση υπάρχει ένα είδος άτυπης αξιολόγησης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς μέσω της καθημερινής παρατήρησης.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά προσόντα των παιδαγωγών της προσχολικής εκπαίδευσης στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

Πίνακας 7

<i>Εκπαιδευτικά προσόντα των παιδαγωγών της προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες</i>		
Χώρα	Κύρια Επαγγέλματα	Επίπεδο εκπαίδευσης
Αυστρία	Νηπιαγωγός	Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση
Βέλγιο-Γαλλική Κοινότητα	Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης	Μη πανεπιστημιακή τριτοβάθμια επαγγελματική κατάρτιση
	Βρεφοκόμος	Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση
Βέλγιο-Γερμανική Κοινότητα	Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης	Μη πανεπιστημιακή τριτοβάθμια επαγγελματική κατάρτιση
	Βρεφοκόμος	Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση
Βέλγιο-Φλαμανδική Κοινότητα	Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης	Μη πανεπιστημιακή τριτοβάθμια επαγγελματική κατάρτιση
	Βρεφοκόμος	Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση
Γαλλία	Δάσκαλος-Δασκάλα	Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
	Εκπαιδευτικός της πρώιμης παιδικής ηλικίας	Εκπαιδευτής/τρια
Γερμανία	Εκπαιδευτής/τρια	Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση

	Βρεφοκόμος Κοινωνιοπαιδαγωγός	Δευτεροβάθμια επαγγελματική Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή επαγγελματική εκπαίδευση
Δανία	Παιδαγωγός	Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή επαγγελματική εκπαίδευση
Ελλάδα	Νηπιαγωγός	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
	Νηπιοβρεφοκόμος	Μη πανεπιστημιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση
Ηνωμένο Βασίλειο Αγγλία-Ουαλία	Δάσκαλος/άλα	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
	Βοηθός Βρεφοκόμος	Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση
Ηνωμένο Βασίλειο Β.Ιρλανδία	Δάσκαλος/άλα	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
	Βοηθός Βρεφοκόμος	Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση
Ηνωμένο Βασίλειο Σκωτία	Δάσκαλος/άλα	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
	Βοηθός Βρεφοκόμος	Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση
Ιρλανδία	Δάσκαλος/άλα	Ινστιτούτα προσαρτημένα σε Πανεπιστημιακά ιδρύματα
	Προσωπικό παιδικής φροντίδας	Μη Πανεπιστημιακή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Ισπανία	Εκπαιδευτικός της πρώιμης παιδικής ηλικίας	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
	Ανώτερο βοηθητικό προσωπικό στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας	Τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση
Ιταλία	Κοινωνιοπαιδαγωγός	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
	Βοηθός Βρεφοκόμος	Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση
Κάτω Χώρες	Δάσκαλος/άλα	Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή επαγγελματική εκπαίδευση
	Προσωπικό παιδικής φροντίδας	Επαγγελματική εκπαίδευση
Πορτογαλία	Εκπαιδευτικός της πρώιμης	Τριτοβάθμια μη

	παιδικής ηλικίας	πανεπιστημιακή επαγγελματική εκπαίδευση
Σουηδία	Εκπαιδευτικός της πρώιμης παιδικής ηλικίας	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
	Βοηθός νηπιοβρεφοκόμος	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Φινλανδία	Εκπαιδευτικός της πρώιμης παιδικής ηλικίας	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
	Περιφερειακοί κοινωνικοί λειτουργοί	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον Πίνακα 7 φαίνεται ότι στην πλειοψηφία των χωρών οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην βαθμίδα του Νηπιαγωγείου έχουν Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση με εξαίρεση την Αυστρία, το Βέλγιο και την Πορτογαλία, ενώ η εκπαίδευση των Παιδαγωγών που απασχολούνται σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης πριν από την βαθμίδα του Νηπιαγωγείου συντελείται είτε στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είτε στην Τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Συζήτηση

Η παρουσίαση και η ανάλυση των επιστημονικών ερευνών, των επίσημων κειμένων και των βασικών χαρακτηριστικών των θεσμών της πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί αφορμή για σκέψεις και για εξαγωγή συμπερασμάτων. Στον επιστημονικό και στον θεσμικό λόγο αρθρώνονται κάποια επιχειρήματα για τον ρόλο που θα μπορούσε να αποτελέσει η πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση ως αντισταθμιστική πολιτική.

Επιστημονικός λόγος

Από την μια πλευρά στον επιστημονικό λόγο η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη ποιοτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής, η φοίτηση στα οποία πριμοδοτεί τα παιδιά, με την απόκτηση αυξημένων γνωστικών ικανοτήτων, των οποίων τα αποτελέσματα διαρκούν ως τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και τα συνεπικουρεί στην προσπάθειά τους για σχολική επιτυχία. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και ξεκινούν την φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση με εκπαιδευτικό έλλειμμα θα μπορούσαν να οφεληθούν από την ανάπτυξη και την γενίκευση ποιοτικών προγραμμάτων πρώιμης

σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο όμως συνεπάγεται την εισαγωγή ποιοτικών εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής σε όλες τις χώρες και για όλα τα παιδιά που φοιτούν σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης. Τα ποιοτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής βοηθούν τα παιδιά στην απόκτηση γνωστικών ικανοτήτων ήδη από την ηλικία των δύο ετών. Με την δημιουργία ενιαίου δικτύου θεσμών πρώιμης σχολικής φοίτησης και την εισαγωγή ποιοτικών προγραμμάτων η προσχολική εκπαίδευση θα μπορούσε να επιτελέσει τον ρόλο της ως αντισταθμιστικής πολιτικής με καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Από την άλλη πλευρά μέσα από τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο θεσμικός λόγος, έτσι όπως διατυπώνεται φαίνεται να αποδίδει ρόλο στην πρώιμη σχολική φοίτηση ως αντισταθμιστική πολιτική, καθώς αναγνωρίζεται ότι η φοίτηση σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης πριμοδοτεί τις επιδόσεις του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, βοηθάει στην κοινωνική προσαρμογή και στην πρόληψη της αποχώρησης από το σχολείο, βελτιώνει την ισότητα των αποτελεσμάτων και την αύξηση του γενικού επιπέδου δεξιοτήτων.

Στην πράξη όμως λίγες είναι οι χώρες εκείνες που έχουν αντιληφθεί την σπουδαιότητα της πρώιμης σχολικής φοίτησης ως αντισταθμιστικής πολιτικής. Από την επεξεργασία των χαρακτηριστικών που αφορούν τους θεσμούς παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται ότι λίγες είναι οι χώρες εκείνες που έχουν αναπτύξει ένα ενιαίο δίκτυο θεσμών. Οι

περισσότερες χαρακτηρίζονται από έναν δυϊσμό των υπηρεσιών και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι οι υπηρεσίες που αφορούν την εκπαιδευτική βαθμίδα του Νηπιαγωγείου και εκείνες που αφορούν την εκπαιδευτική βαθμίδα πριν από το Νηπιαγωγείο ανήκουν σε διαφορετικό φορέα εποπτείας.

Αν και ο ρόλος της πρώιμης σχολικής φοίτησης ως αντισταθμιστικής πολιτικής αναγνωρίζεται τόσο στον επιστημονικό, όσο και στον θεσμικό λόγο εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η φοίτηση σε αυτά δεν είναι υποχρεωτική ούτε καν στην βαθμίδα του Νηπιαγωγείου στην πλειονότητα των χωρών, παρά τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής των παιδιών.

Όσον αφορά την ύπαρξη εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων φαίνεται ότι σε αρκετές χώρες υπάρχει εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα (Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Σουηδία, Φινλανδία), μόνο όμως στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, με την μορφή «περιεχομένων μάθησης» και όχι με τη μορφή γνωστικών αντικειμένων.

Επίσημη αξιολόγηση υπάρχει σε μια σειρά χωρών (Βέλγιο, Γαλλία, Ελλάδα, Σκωτία, Ισπανία, Ιταλία, Φινλανδία). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο δεν περιλαμβάνει βαθμολογία, αλλά μέσω περιγραφικών εκθέσεων ή άλλων εργαλείων αξιολογείται η πρόοδος του παιδιού και ανατροφοδοτείται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την διαπραγμάτευση του θέματος διαπιστώνεται μια διάσταση ανάμεσα στις προθέσεις έτσι όπως αποτυπώνεται στον θεσμικό λόγο και στις εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούνται και αφορούν στην πρώιμη σχολική φοίτηση. Από την μελέτη του εν λόγω θέματος εκτιμούμε ότι η βράχυνση της απόστασης μεταξύ προθέσεων και πολιτικών θα μπορούσε αρχικά να επιτευχθεί με την υιοθέτηση κάποιων στρατηγικών συμφωνιών με τις οποίες θα πρέπει η κάθε χώρα να αναπτύξει αρχικά ένα ενιαίο δίκτυο θεσμών παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης, με ενιαίο

σχεδιασμό και κοινό φορέα εποπτείας. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων για όλες τις ηλικίες των παιδιών που παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής αγωγής και την δωρεάν φοίτηση σε αυτά για τα παιδιά ηλικίας από δύο ετών και άνω, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα σε μια προσπάθεια καταπολέμησης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η διεξαγωγή διεθνών επιστημονικών ερευνών έδειξε ότι η παρακολούθηση ποιοτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής συντελεί στην αύξηση του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών, η οποία πριμοδοτεί τις σχολικές επιδόσεις τους έως την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου στην γλώσσα και τα μαθηματικά. Επιπλέον τα παιδιά που παρακολούθησαν ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είχαν μικρότερα ποσοστά παραμονής στην ίδια τάξη ή παρακολούθηση προγραμμάτων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και περισσότερες πιθανότητες αποφοίτησης από το λύκειο και μεγαλύτερες επαγγελματικές προσδοκίες σε σχέση με τα παιδιά που κατά την περίοδο της πρώιμης παιδικής ηλικίας δεν παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά στο ποια είναι τα ποιοτικά προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης έχει καταδειχθεί η υπεροχή των αναπτυξιακών προγραμμάτων έναντι των ακαδημαϊκών προγραμμάτων. Τα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα κάνουν συνεχή αξιολόγηση, έχουν εφαρμοστεί σε μικρότερες ομάδες παιδιών και χαμηλό αριθμό παιδιών ανά εκπαιδευτικό, σε κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και με παροχή πλήθος υλικών και εποπτικών μέσων διδασκαλίας και έχει φανεί ότι έχουν θετικά αποτελέσματα στην γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Μάλιστα φαίνεται ότι τα παιδιά που ωφελούνται στον μέγιστο βαθμό είτε από την φοίτηση σε ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είτε από την

παρακολούθηση προγραμμάτων πρώιμης σχολικής παρέμβασης είναι τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και είναι συνήθως παιδιά οικογενειών με χαμηλά εισοδήματα και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που δεν διαθέτουν το αντίστοιχο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο με συνέπεια να αδυνατούν να βοηθήσουν το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα και να οδηγηθεί ομαλά σε μία επιτυχημένη σχολική πορεία.

Με βάση τα παραπάνω και στα πλαίσια των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα για την βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης και την εισαγωγή προγραμμάτων πρώιμης σχολικής παρέμβασης για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για εκείνα που υστερούν λόγω δυσμενών συνθηκών διαβίωσης στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Όλα τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα εγγράφουν τον σχολικό θεσμό σε μια νέα δυναμική, μέσω της οποίας καλείται να υπηρετήσει ουσιαστικά το πρόσταγμα των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman, D.J.(2004). “States’ efforts in improving the qualifications of early care and education teachers.*Educational Policy, 18, (2), 311-337.*
- Agnus, L. (1993). “The Sociology of School Effectiveness”. *British Journal of Sociology of Education.14 (3), 333-345.*
- Apple, M. (1982). *Education and Power*, London: Routledge & Kegan.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). “Home and family influences for reading ”.*Educational Psychologist, 32, 69-82.*
- Bialystok, E., (1991).*Language Processing in Bilingual children*.London: Cambridge University Press.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bowles, S. (1968). “Towards equality of educational opportunity”, στον τόμο *Τσες Εκαιδευτικές Ευκαιρίες, Harvard Educational Review, 38 (1), 116-123.*
- Bowles, S., Gintis H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Bradley, Robert H. and Robert F., Corwyn. (2002). “Socioeconomic Status and Child Development”.*Annual Review of Psychology, 53, 371-399.*
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. (2005). “The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness”. *The Future of Children, 15, 1, 138-*

- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*, London: Routledge.
- Campbell, Fr.A., Wasik, B.H., Pungello, El., Burchinal, M., Barbarin, Os., Kainz, K., Sparling, J.J., Ramey, Cr.T. “Young adult outcomes from the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions”. *Early Childhood Research Quarterly*. Article in Press, 1-16.
- Coleman, S.J., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*, Ουάσιγκτον: U.S. Government Printing Office.
- Edmonds, R. (1979). “Effective Schools for the urban poor”. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- European Commission (2005). *Key data on Education in Europe 2005*, Luxemburg.
- European Commission (2009). *Early Education and Care in Europa: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://eacea.ec.europa.eu/resources/Eurydice/pdf/0_integral/098EN.pdf#page=1.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin.
- Ζαμπέτα Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαμπέτα Ε. (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαμπέτα Ε. (1998). *Η Εκπαίδευση ως Κοινωνική Πολιτική του Κράτους: Συγκρότηση και Επαναδιαπραγμάτευση Πολιτικών*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική

Ηλικία, «Η Εκπαίδευση στη Νέα Ευρώπη και Κοινωνικά Δικαιώματα»,
Αθήνα: Φάκελος Σημειώσεων.

- Gestern, R., Keating, T., & Becker W.C. (1998). "The continued impact of Education and Treatment of Children". *The International Journal of Special Education*, 11, 318-327.
- Giroux, H. (1981). *Culture and the Process of Schooling*, Lewes: Falmer Press.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., Gottfried, A.W. (1998). "Role of Cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69, (5), 1448-1460.
- Giroux, H. (1983). "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", *Harvard Educational Review*, 53, 3.
- Ηλιού Μ. (1986). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα: Πορεία.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, El., Lavelle, Br., Calkins, J. (2006). "Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade". *Early Childhood Research Quarterly*, vol.21, 431-454.
- Harkness, S., Super, C.M., & van Tijen, N. (2000). *Individualism and the "Western mind reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of children and family"*. In S. Harkness, C. Raeff & M. Super (Eds.), "Variability in the social construction of the child", *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 23-39, San Francisco: Jossey-Bass.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Hayek, F.A. (1982). *Law, Legislation and Liberty*, London: Routledge & Kegan.
- Θεριανός Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Irwin, K. (1969). “Academic motivation and equal educational opportunity”, στον τόμο *Equal educational opportunity*, *Harvard Educational Review*, Harvard University Press, 60-68.
- Jean-Manuel de Queiroz, (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, Αθήνα: Gutenberg.
- Jenks Ch., et al., (1973). *Inequality*, Νέα Υόρκη: Harper.
- Karabel J., Halsey (eds) (1977), *Power and ideology in education*, Νέα Υόρκη Oxford University Press.
- Irwin K., (1969) “Academic motivation and equal educational opportunity”, στον τόμο *Equal educational opportunity*, εκδ.της Harvard Educational Review, Harvard University Press, 60-68.
- Κασσωτάκης, Μ. (1988). *Ισότητα Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Κρήτης-Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών, Ρέθυμνο.
- Magnuson, K., Ruhm, C., Waldfogel, J., (2007). “The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experience matter?” *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 18-38.
- Marcon, R. (2002). “Moving up the grades relationship between preschool Model and Later School Success”. *Early Childhood & Practice*, vol.4,1.
- McCardle P., & Hoff, E.(Eds) (2006). “Childhood bilingualism: Research on infancy through school age”. *Multilingual Matters*, 1, (2).

- McClelland, M., Acock, A.C., Morrison, Fr.J., (2006). The impact of kindergarten learning related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- Mistry, R.S., Biesanz J.C., Chien, N., Howes, C., Benner, A.D., (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, vol.23, p.193-212.
- Montie, J.E., Xiang, Z., Schweinhart, L.J., (2006). "Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7". *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Ντολιοπούλου Ε. (2005).*Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Παπαδάκης Ν.Ε. (2003).*Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pearson, B., & Fernandez, S.C. (1994). "Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers". *Language Learning*, 44, 6117-653.
- Rose, Susan, A., Blank, M. (1974). "The potency of context in childrens cognition: An illustration through conservation". *Child Development*, 45, 2, 499-502.
- Reynolds, A.J., Mann, E., Miedel, W., Smokowski, P. (1997). "The state of early childhood intervention: Effectiveness, myths and realities, new directions". University of Wisconsin Madison, Institute for Research on Poverty, *Focus*, vol.19, 5-17.

- Sameroff, A.J., & Fiese, B.H. (2000). *Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention*. In J.P. Schonkoff, S.J. Meisels (Eds). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: University Press.
- Sammons, P., Sylva, K., Siraj-Blatchford, Ir., Melhuish, Ed., Taggart, Br., Barreau, S. (n.d.). “Effective Pre-School and Primary Education, 3-11 Project (EPPE 3-11 : Social class differences in the effects of pre-school on children’s academic performance at age 7”, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe>.
- Scheerens, J., (1992). *Effective Schooling. Research Theory and Practice*. London: Cassel.
- Schultz W.Th. (1961). “Investment in human capital”, *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. and Nores, M. (2005). “Lifetime effect: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40”. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, 14.
- Schweinhart, L.J., Weikart, D.P. (1997). “Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through Age 23”. *Monographs of the High/Scope. Educational Research Foundation*, 10. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Τσαούσης (επιμ.) (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΕΚΜΟΚΟΠ), Πρόγραμμα μετα-υποχρεωτικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΜΥΕΚΠΟ), Αθήνα: Gutenberg.

- ΥΠΕΠΘ,(2002): *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Οδηγός Νηπιαγωγού (2003).*Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί .Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Weizman Z.O., Snow, C.E., (2001). “Lexical inputs as related to children’s vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning”. *Developmental Psychology*, 37, 2, 265-279.
- Whitty, G., Power, S., Halpin, D., (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Philadelphia: Open Universtity Press.
- Wilson A.B., (1969) “Social class and equal educational opportunity”, στον τόμο *Ισες Εκαιδευτικές Ευκαιρίες*, της Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης του Χάρβαρντ, 80-87.
- Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση.

Ηλεκτρονικές Πηγές:

- Ανακοίνωση με τίτλο «Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης»[COM (2006)], διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general-framework/C11095_el.htm

- Έκθεση με τίτλο «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς» (2000), διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση :
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general-framework/C11064_el.htm
- Έκθεση με τίτλο «Ισότητα ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες»[COM(2008)10], διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality-between_men_and_women/index_el.htm
- Ανακοίνωση με τίτλο «Συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας» [COM(2007) 61], διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση :
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general-framework/C11099_el.htm

Στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών:

- Αυστρία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(AU&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(AU&lang)=EN&expandMenu=false)
- Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα), διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(BF&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(BF&lang)=EN&expandMenu=false)
- Βέλγιο(Γερμανική Κοινότητα), διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(BD&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(BD&lang)=EN&expandMenu=false)

- Βέλγιο(Φλαμανδική Κοινότητα), διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(BF&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(BF&lang)=EN&expandMenu=false)

- Γαλλία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(FR&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(FR&lang)=EN&expandMenu=false)

- Γερμανία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(DE&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(DE&lang)=EN&expandMenu=false)

- Δανία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(DK&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(DK&lang)=EN&expandMenu=false)

- Ελλάδα, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(EL&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(EL&lang)=EN&expandMenu=false)

- Ηνωμένο Βασίλειο, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(UN&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(UN&lang)=EN&expandMenu=false)

- Ιρλανδία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(IE&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(IE&lang)=EN&expandMenu=false)

- Ισπανία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(ES&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(ES&lang)=EN&expandMenu=false)
- Ιταλία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(IT&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(IT&lang)=EN&expandMenu=false)
- Κάτω Χώρες, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(NL&lang\)=EN&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(NL&lang)=EN&expandMenu=false)
- Λουξεμβούργο, διατίθενται στοιχεία μόνο όσον αφορά τα ποσοστά συμμετοχής των παιδών, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση
<http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupModifyTableLayout.do>
- Πορτογαλία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(NL&lang\)=PT&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(NL&lang)=PT&expandMenu=false)
- Σουηδία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(NL&lang\)=SE&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(NL&lang)=SE&expandMenu=false)

- Φιλανδία, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
[http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=\(NL&lang\)=FI&expandMenu=false](http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=(NL&lang)=FI&expandMenu=false)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Παρουσίαση χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενταγμένες από το
2000 σε σχέση με την θέσμιση της πρώιμης σχολικής φοίτησης**

Αυστρία

Γενικά στοιχεία–Φορείς Εποπτείας

Η Αυστρία στοχεύει στην δημιουργία ενός εύρους υπηρεσιών παιδικής φροντίδας, οι οποίες καλούνται να συνδράμουν στο συνδυασμό καριέρας και οικογενειακών αναγκών. Οι παροχές αυτές θεωρούνται προαπαιτούμενες για ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά. Τα νηπιαγωγεία θεωρούνται εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία προσφέρουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων. Το Υπουργείο Περιβάλλοντος, Νεότητας και Οικογένειας είναι αρμόδιο για την πολιτική που αφορά στο παιδί και στην οικογένεια.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η παρακολούθηση του νηπιαγωγείου δεν είναι υποχρεωτική και κανένα παιδί δεν «δικαιούται» θέση στο νηπιαγωγείο. Το παιδί γίνεται αποδεκτό για φοίτηση σε πρόγραμμα πρωίμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής αγωγής ύστερα από αίτηση του κηδεμόνα του εφόσον υπάρχει διαθεσιμότητα.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών

Το 2005-2006 φοίτησαν σε 889 παιδικούς σταθμούς 16.037 παιδιά και το εκπαιδευτικό δυναμικό αποτελούνταν από 4.081 παιδαγωγούς. Την ίδια σχολική χρονιά φοίτησαν σε 5.019 νηπιαγωγεία 212.856 παιδιά και το εκπαιδευτικό δυναμικό αποτελούνταν από 27.912 παιδαγωγούς. Η αναλογία του μέσου όρου εκπαιδευτικού-παιδιών είναι 1: 3.9 για τους παιδικούς σταθμούς και 1 : 7.6 για τα νηπιαγωγεία.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Δεν υπάρχει εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ομάδα ειδικών υπό την επιστημονική καθοδήγηση του Ινστιτούτου Charlotte Bühler έχουν συντάξει έναν οδηγό με εκπαιδευτικούς στόχους προς επίτευξη.

Επίσημη Αξιολόγηση

Δεν υπάρχει σχολική αξιολόγηση. Οι παιδαγωγοί παρακολουθούν, αναλύουν, καταγράφουν την πρόοδο των παιδιών για να πάρουν ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα, εάν το κρίνουν απαραίτητο. Οι παιδαγωγοί παρακολουθούν συνειδητά την εργασία τους κάνοντας χρήση της υποστήριξης και της καθοδήγησης που τους προσφέρεται, κάνουν κοινή αξιολόγηση σε συναντήσεις εκπαιδευτικών και ανταλλάσσουν απόψεις, συνεργάζονται με τους γονείς σε κοινές δραστηριότητες και υιοθετούν στην εργασία τους νέα επιστημονικά δεδομένα και ευρήματα.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση των Νηπιαγωγών (Kindergartenerin) ανήκει στην Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Οι νηπιαγωγοί απασχολούνται σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία.

Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα)

Γενικά στοιχεία-Φορείς Εποπτείας

Η προσχολική φοίτηση αποτελεί ξεχωριστό τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος, εντάσσεται όμως στα στάδια της βασικής εκπαίδευσης (enseignement fundamental). Αυτή η δομή καλύπτει τα σχολικά χρόνια από την ηλικία των 2 ½ έως την ηλικία των 12 ετών και στοχεύει στην εναρμόνιση της μετάβασης μεταξύ των βαθμίδων. Υπάρχουν παροχές παιδικής φροντίδας για παιδιά που βρίσκονται κάτω την ηλικία των τριών ετών (βρεφονηπιακοί σταθμοί), που έχουν ως στόχο την διαφύλαξη της ανάπτυξης και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας της Γαλλικής Κοινότητας και τα νηπιαγωγεία υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλικής Κοινότητας. Η πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση είναι δωρεάν, μπορεί όμως να ζητηθεί η συνδρομή των γονέων προκειμένου να καλυφθούν τα τροφεία, η μεταφορά των παιδιών και οι εξωσχολικές δραστηριότητες.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση σε θεσμούς πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτική.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών

Δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία που να δείχνουν τα ποσοστά των παιδιών από την φοίτηση σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης και δεν υπάρχει κάποια προτεινόμενη αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η *Curriculum Committee* (Επιτροπή για τα Αναλυτικά Προγράμματα) εξετάζει τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία συντάσσονται από επιθεωρητές και δασκάλους και ύστερα υιοθετούνται από το Υπουργείο Παιδείας ύστερα από έγκριση της Επιτροπής για τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Επίσημη Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γίνεται από το ίδιο το παιδί (αυτοαξιολόγηση), από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βασίζει τα συμπεράσματά του στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού, ενώ στην τελευταία τάξη του νηπιαγωγείου κάθε παιδί υπόβάλλεται σε τεστ ωριμότητας από το *Centre for Psychological, Medical and Social Services*. Ύστερα από τα αποτελέσματα του τεστ και από την σύμφωνη γνώμη του κηδεμόνα και του διευθυντή του σχολείου το παιδί μπορεί να παραμείνει στο νηπιαγωγείο για άλλον ένα χρόνο.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση του δασκάλου/άλας της προσχολικής εκπαίδευσης (*Instituteur de maternelle/ kleuterleider/ kindergartnerin* ανήκει στη μη πανεπιστημιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο τομέας απασχόλησής του ανήκει στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ η εκπαίδευση του βρεφοκόμου (*puericultrice/ kinderverzorging/ kinderpflegerin*) ανήκει στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και ο τομέας απασχόλησής του περιλαμβάνει τους παιδικούς σταθμούς, τα παιδικά κέντρα και τα νηπιαγωγεία ως βοηθητικό προσωπικό.

Βέλγιο (Γερμανική Κοινότητα)

Γενικά στοιχεία-Φορείς Εποπτείας

Η προσχολική φοίτηση αποτελεί ξεχωριστό τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος, εντάσσεται όμως στα στάδια της βασικής εκπαίδευσης. Αυτή η δομή καλύπτει τα σχολικά χρόνια από την ηλικία των 2 ½ έως την ηλικία των 12 ετών και στοχεύει στην εναρμόνιση της μετάβασης μεταξύ των βαθμίδων. Υπάρχουν παροχές παιδικής φροντίδας για παιδιά που βρίσκονται κάτω την ηλικία των τριών ετών (βρεφονηπιακοί σταθμοί), που έχουν ως στόχο την διαφύλαξη της ανάπτυξης και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας της Γερμανικής Κοινότητας και τα νηπιαγωγεία υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας της Γερμανικής Κοινότητας. Η προσχολική εκπαίδευση στοχεύει στην πρόοδο της ωρίμανσης, της ανεξαρτησίας και της αίσθησης της υπευθυνότητας στα μικρά παιδιά, έτσι ώστε να τους δώσει την δυνατότητα να ξεκινήσουν αβίαστα την μαθησιακή διαδικασία στην αρχή του δημοτικού σχολείου.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση σε θεσμούς πρώιμης σχολικής φοίτησης- προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτική.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών

Στατιστικά στοιχεία που να δείχνουν τα ποσοστά των παιδιών από την φοίτηση σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης παρατίθενται στον Πίνακα 3, σελ. 96-97. Ο μέσος όρος της αναλογίας εκπαιδευτικού-παιδιών ήταν για το έτος 2007-2008 1:16.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Δεν υπάρχει ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα αναλυτικά προγράμματα προτείνονται από τους συλλόγους των σχολείων αλλά γίνονται δεκτά ύστερα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας της Γερμανικής Κοινότητας. Κάθε όμως αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει στόχους στους ακόλουθους τομείς:

- ⇒ Κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας
- ⇒ Νοητικός τομέας
- ⇒ Ψυχοκινητικός τομέας
- ⇒ Τομέας δημιουργίας

Επίσημη Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση βασίζεται στην παρατήρηση του παιδιού κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων και θεωρείται ενιαίο μέρος της μαθησιακής και της παιδαγωγικής διαδικασίας. Από πολύ μικρή ηλικία αναμένεται από τα παιδιά να οικειοποιηθούν την αυτοαξιολόγηση. Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό βασίζεται στην παρατήρηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Χάρη στην τακτική παρακολούθηση της προόδου του κάθε παιδιού δια μέσου της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ενημερώνει τους γονείς, όσον αφορά στην πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Στο τέλος του νηπιαγωγείου τα παιδιά υποβάλλονται σε διαγνωστικά τεστ από το **Psycho Medizinisch Soziales Zentrum (PMSZ)**. Ύστερα από γνωμάτευση του PMSZ και τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή ή/και των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να αποφασίσουν την παραμονή του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο για έναν ακόμα χρόνο.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση του δασκάλου/άλας της προσχολικής εκπαίδευσης (Innstituteur de maternelle/ kleuterleider/ kindergartnerin ανήκει στη μη πανεπιστημιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο τομέας απασχόλησής του ανήκει στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ η εκπαίδευση του βρεφοκόμου (puericultrice/ kinderverzorging/ kinderpflegerin) ανήκει στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και ο τομέας απασχόλησής του περιλαμβάνει τους παιδικούς σταθμούς, τα παιδικά κέντρα και τα νηπιαγωγεία ως βοηθητικό προσωπικό.

Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα)Γενικά Στοιχεία-Φορείς Εποπτείας

Η κυβέρνηση και ο τομέας παροχής παιδικής φροντίδας κάνουν προσπάθειες να δημιουργήσουν ένα επαρκές δίκτυο υπηρεσιών παροχής παιδικής φροντίδας υψηλής ποιότητας. Δημιουργείται ένα νέο μοντέλο οργάνωσης υπηρεσιών παροχής φροντίδας και οργάνωσης με την συνεργασία της τοπικής κοινότητας και της κυβέρνησης της Φλαμανδικής Κοινότητας που έχει ως στόχο να εξυπηρετήσει όλες τις ανάγκες των γονέων για παιδική φροντίδα, εκπαίδευση, συμβουλευτική, υπηρεσίες περίθαλψης και παροχής υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και φροντίδας για όλα τα παιδιά. Υπεύθυνος φορέας για όλες τις υπηρεσίες παροχής εκπαίδευσης και φροντίδας είναι ο σύλλογος *Child and Family*.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση σε θεσμούς πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτική.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού –παιδιών

Δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία που να αφορούν στα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης. Η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών είναι 1:8 για προγράμματα που έχουν διάρκεια μισή μέρα και 1:4 για προγράμματα ολόκληρης μέρας.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Δεν υπάρχει ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα.

Επίσημη Αξιολόγηση

Το 2004 αναπτύχθηκε ένα εργαλείο αξιολόγησης προκειμένου να εκτιμηθεί το όφελος των παιδιών από την φοίτησή τους σε υπηρεσίες παροχής εκπαίδευσης και φροντίδας με στόχο την προώθηση βελτιωτικών παρεμβάσεων.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση του δασκάλου/άλας της προσχολικής εκπαίδευσης (Instituteur de maternelle/ kleuterleider/ kindergartnerin ανήκει στη μη πανεπιστημιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο τομέας απασχόλησής του ανήκει στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ η εκπαίδευση του βρεφοκόμου (puericultrice/ kinderverzorging/ kinderpflegerin) ανήκει στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και ο τομέας απασχόλησής του περιλαμβάνει τους παιδικούς σταθμούς, τα παιδικά κέντρα και τα νηπιαγωγεία ως βοηθητικό προσωπικό.

Γαλλία

Γενικοί Στόχοι-Φορείς Εποπτείας

Στη Γαλλία το κεντρικό κράτος έχει την αρμοδιότητα της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε περιφερειακό επίπεδο οι αρμόδιες υπηρεσίες για την κοινωνική πολιτική, η οποία αφορά και τα παιδιά, υπάγονται στους νομάρχες, οι οποίοι είναι υπόλογοι στην κεντρική κυβέρνηση. Το γαλλικό νηπιαγωγείο υπάγεται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, θεωρείται αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και δέχεται παιδιά από 2 έως 6 ετών. Οι στόχοι του νηπιαγωγείου προσδιορίζονται ως καθαρά εκπαιδευτικοί.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση σε θεσμούς πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτική, ωστόσο ήδη από το 1975 έχει αναγνωριστεί το δικαίωμα σε κάθε παιδί ηλικίας πέντε ετών για μία θέση σε ένα νηπιαγωγείο.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών

Στις ηλικίες 2 έως 3 ετών φοιτά σε ιδρύματα παροχής υπηρεσιών προσχολικής εκπαίδευσης το 25% των παιδιών, ενώ για τις ηλικίες από 3 έως 6 ετών φοιτά το 97-100%. Δεν υπάρχει προτεινόμενη αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Υπάρχει εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και περιλαμβάνει πέντε βασικούς τομείς δραστηριοτήτων:

⇒ Γλώσσα

- ⇒ Ζω μαζί με τους άλλους
- ⇒ Δράση και Έκφραση
- ⇒ Ανακαλύπτω τον κόσμο
- ⇒ Δημιουργία.

Επίσημη Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός ή ο σύλλογος εκπαιδευτικών έχουν την ευθύνη της τακτικής αξιολόγησης των γνώσεων των παιδιών μέσω της παρατήρησης. Έχοντας ως στόχο αξιολογούν την πρόοδο του κάθε παιδιού, συντάσσουν αρχείο προόδου για το κάθε παιδί, μέσα στο οποίο υπάρχουν σε γραπτή μορφή τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της προόδου του καθώς και ενδείξεις για το τι γνωρίζει το κάθε παιδί.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης – προσχολικής εκπαίδευσης ανήκουν σε δύο κατηγορίες: στους δασκάλους/δασκάλες (professeur des ecoles), των οποίων η εκπαίδευση γίνεται σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και έχουν την δυνατότητα απασχόλησης στο νηπιαγωγείο αλλά και στο δημοτικό σχολείο και στους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι οποίοι φοιτούν σε μη πανεπιστημιακά Ινστιτούτα (κυρίως ιδιωτικά) και απασχολούνται σε παιδικούς σταθμούς, σε νηπιαγωγεία και σε κέντρα παιδικής μέριμνας.

Γερμανία

Γενικοί Στόχοι-Φορείς Εποπτείας

Η Γερμανία συγκροτείται σε ομοσπονδιακή δομή. Στο ομοσπονδιακό επίπεδο θεσπίζονται μόνο γενικές αρχές όσον αφορά στην εκπαίδευση, ενώ σε επίπεδο ομόσπονδων κρατιδίων η Βουλή και το Υπουργείο Παιδείας είναι αρμόδια για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύγχρονα δίνεται έμφαση σε μέτρα που θα βελτιώσουν την γλωσσική ικανότητα των παιδιών (κυρίως των μεταναστών) από την ηλικία των 3 ετών έως και την φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης γίνεται προσπάθεια σύνδεσης των ιδρυμάτων προσχολικής εκπαίδευσης με το δημοτικό σχολείο. Τέλος γίνεται προσπάθεια να διασφαλιστεί η ποιότητα των ιδρυμάτων παροχής προσχολικής εκπαίδευσης με την ανάπτυξη δεικτών αξιολόγησης. Φορέας εποπτείας για τα ιδρύματα παροχής προσχολικής εκπαίδευσης είναι το Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων και όχι το Υπουργείο Παιδείας, παρόλο που η προσχολική εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί επίσημα, ήδη από το 1973 ως η πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση σε θεσμούς πρώιμης σχολικής φοίτησης- προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτική. Ωστόσο στη Γερμανία όλα τα παιδιά ηλικίας από 3 έως 6 ετών «δικαιούνται» μία θέση σε κάποιο ίδρυμα παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης- προσχολικής εκπαίδευσης.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών

Στην Γερμανία το σχολικό έτος 2006-2007 φοίτησε σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης το 10,2% των παιδιών ηλικίας έως 3 ετών, το 58,6% των παιδιών ηλικίας από 3-4 ετών, το 85,8% των παιδιών ηλικίας από

4-5 ετών και το 92,5% των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Σε κάθε τάξη υπάρχει ένας εκπαιδευτικός και ένας βοηθός. Η αναλογία εκπαιδευτικού –παιδιών είναι 1:15.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Υπάρχει εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα όχι όμως με τη μορφή γνωστικών αντικειμένων προς μετάδοση, ούτε ωρολόγιο πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθείται στα ιδρύματα παροχής προσχολικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν όμως «περιοχές μάθησης» και δραστηριότητες που προτείνονται προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί της νηπιακής ηλικίας να αναπτυχθεί σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Οι «περιοχές μάθησης είναι οι εξής:

- ⇒ Γλώσσα και Επικοινωνία
- ⇒ Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, ανάπτυξη αξιών και Θρησκεία
- ⇒ Μαθηματικά, Φυσικές επιστήμες και Τεχνολογία
- ⇒ Καλές τέχνες
- ⇒ Φυσική αγωγή, Υγεία
- ⇒ Φυσικό και Πολιτιστικό Περιβάλλον

Επίσημη Αξιολόγηση

Η επίδοση των παιδιών δεν αξιολογείται. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν και καταγράφουν την ανάπτυξη των παιδιών και ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο τους ή/και για τυχόν προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην τάξη.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση του Εκπαιδευτή/της Εκπαιδευτριάς (Erzieherin) και του/της Βρεφοκόμου (Kinderpflegerin) ανήκει στη Δευτεροβάθμια επαγγελματική

εκπαίδευση, ενώ του Κοινωνιοπαιδαγωγού (Sozialpedagogin) ανήκει στην τριτοβάθμια μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Δανία

Γενικοί Στόχοι-Φορείς Εποπτείας

Στη Δανία η κεντρική κυβέρνηση έχει την αρμοδιότητα της θεσμοθέτησης των εκπαιδευτικών πολιτικών και η Τοπική Αυτοδιοίκηση είναι υπεύθυνη για την άσκηση και την εφαρμογή τους. Το δικαίωμα στην πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση θεμελιώθηκε στην μεταρρύθμιση του 1976 (*Social Assistance Act*), σύμφωνα με την οποία όλες οι κοινότητες υποχρεούνται να ιδρύσουν υπηρεσίες προσχολικής φοίτησης με στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών των παιδιών και των οικογενειών τους.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Στη Δανία η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική για ένα έτος.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών

Στη Δανία τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2007-2008 έφτασαν το 63,2% των παιδιών από τη γέννηση έως τα δύο χρόνια, το 96% των παιδιών ηλικίας 3-5 ετών και το 98% των παιδιών 5-6 ετών. Δεν προτείνεται ανώτατη αναλογία αριθμού παιδιών ανά εκπαιδευτικό.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Δεν υπάρχει εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η εκπαίδευση στα ιδρύματα παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να βιώσουν ότι αποτελούν μέρος της ευρύτερης κοινότητας. Οι παιδαγωγοί έχουν την αυτονομία να επιλέξουν το περιεχόμενο, την μέθοδο και το διδακτικό υλικό. Υπάρχουν κάποια «θέματα» γύρω από τα οποία οι παιδαγωγοί σχεδιάζουν μαθησιακές καταστάσεις. Αυτά είναι:

- ⇒ Προσωπική Ανάπτυξη
- ⇒ Γλώσσα
- ⇒ Φυσικές Επιστήμες
- ⇒ Φυσική Αγωγή
- ⇒ Κοινωνικές ικανότητες
- ⇒ Πολιτιστικές αξίες και Έκφραση

Επίσημη Αξιολόγηση

Δεν υπάρχουν επίσημοι κανόνες σχετικά με την παρακολούθηση των παιδιών και την καταγραφή της προόδου τους. Είναι σύνηθες στο ίδρυμα παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης να απασχολούνται σύμβουλοι γονέων, ενώ οι παιδαγωγοί συζητούν με τον κάθε γονέα ατομικά σχετικά με το πως περνάει το παιδί την ημέρα του και με το τι του αρέσει να απασχολείται, καθώς και για τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση του Παιδαγωγού (Paedagog) γίνεται στην Τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση

Ελλάδα

Γενικά στοιχεία-Φορείς Εποπτείας

Για την αγωγή, περίθαλψη και ψυχαγωγία παιδιών προσχολικής ηλικίας λειτουργούν Δημοτικοί Βρεφονηπιακοί Παιδικοί Σταθμοί στους οποίους γίνονται δεκτά παιδιά από τριών (3) ετών. Μερικοί από τους σταθμούς αυτούς διαθέτουν και βρεφικό τμήμα, όπου γίνονται δεκτά παιδιά κατά βάση από την ηλικία των δέκα οκτώ (18) μηνών. Φορέας εποπτείας είναι το Υπουργείο Εσωτερικών. Η προσχολική αγωγή ανήκει (στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου) στον κύκλο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο το οποίο ως σχολικό ίδρυμα παρέχει προσχολική εκπαίδευση. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από τεσσάρων ετών και διαρκεί δύο χρόνια. Έμφαση δίνεται επίσης από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) στην επέκταση του θεσμού του «Ολοήμερου Νηπιαγωγείου», με τη λειτουργία του οποίου επιδιώκεται η αναβάθμιση της νηπιακής αγωγής, η ολοκληρωμένη προετοιμασία του παιδιού για το Δημοτικό Σχολείο, καθώς και η εξυπηρέτηση των εργαζομένων γονέων και η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών-κοινωνικών διακρίσεων.

Η εκπαιδευτική δράση «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο» σκοπεύει να επιτελέσει διττό ρόλο εξυπηρετώντας κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσον αφορά στους κοινωνικούς σκοπούς της δράσης θεωρείται ότι θα συμβάλλει στην προώθηση ισότιμων ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για τους γονείς που απελευθερώνονται από την ανάγκη επιτήρησης των παιδιών τους τις πρωινές και τις μεσημβρινές ώρες. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί της δράσης αφορούν στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και της διαρροής, στην αξιοποίηση του πρόσθετου χρόνου με εναλλακτικές μορφές μάθησης και στην εφαρμογή προγράμματος δημιουργικής παραμονής στο σχολικό χώρο.

Επιπλέον θεωρείται ότι η εκπαιδευτική αυτή δράση θα συμβάλλει στην εκπαιδευτική υποστήριξη του παιδιού αλλά και της οικογενείας του, προπάντων όταν εργάζονται και οι δύο γονείς και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των μονογονεϊκών οικογενειών και ταυτόχρονα θα υποβοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να ξεπεράσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να ενθαρρυνθούν στην προσπάθειά τους για μάθηση και επιτυχία ώστε να αποφευχθεί «ο αποκλεισμός» και να εξασφαλισθεί η ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Η εκπαιδευτική δράση «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο» σκοπεύει στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με εξειδικευμένη παιδαγωγική φροντίδα και ενισχυτική διδακτική παρέμβαση αξιοποιώντας διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων, οι οποίες θεωρείται ότι ενισχύουν την προσωπικότητα των μαθητών με σκοπό να ανταποκριθούν οι τελευταίοι στις επιταγές της Κοινωνίας της Γνώσης και των Νέων Τεχνολογιών. Το «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο» είναι μία εκπαιδευτική δράση, η οποία χρηματοδοτήθηκε σε ποσοστό 75% από το *Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο* (ΕΚΤ) και 25% από εθνικούς πόρους και έχει μαθησιακούς (παιδιά) αλλά και κοινωνικούς (οικογένειες) στόχους. Ο κοινωνικό-εργασιακός στόχος ικανοποιείται με την απελευθέρωση των γονέων και ιδιαίτερα της μητέρας από την φροντίδα και την υποβοήθηση της μελέτης των παιδιών, ώστε απερίσπαστοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και παράλληλα, να είναι σε θέση να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ζωή. Ιδιαίτερα στις οικογένειες χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, όπου η ανάγκη εργασίας και των δύο γονέων είναι μεγάλη, οι επιπτώσεις από την εξάπλωση του Ολοήμερου Σχολείου θεωρείται ότι θα διευκολύνει κυρίως τις μητέρες που παραδοσιακά στην Ελλάδα έχουν την ευθύνη της παρακολούθησης των παιδιών.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Το δεύτερο έτος είναι υποχρεωτικό για τα νήπια που έχουν συμπληρώσει την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής την ηλικία των πέντε ετών.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών

Δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία που να δείχνουν την συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης πριν από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Το 2007 το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 4 ετών που φοίτησε στο νηπιαγωγείο ήταν το 55.7%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα παιδιά ηλικίας 5 ετών έφτασε το 81%. Η ανώτατη αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών είναι 1:25.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εκπονούνται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) χρησιμοποιούνται ως άρτιοι οδηγοί για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Περιλαμβάνουν κυρίως:

- Σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στο πλαίσιο των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης.
- Τη διδακτέα ύλη, επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών, διαρθρωμένη άρτια σε επιμέρους ενότητες και θέματα.
- Ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος.

Τα αναλυτικά προγράμματα καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται συνεχώς σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των Επιστημών της Αγωγής. Ειδικότερα, τα αναλυτικά προγράμματα του Νηπιαγωγείου έχουν ως στόχο την αγωγή και την ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου, την κοινωνική, συναισθηματική, νοητική και ηθική ανάπτυξή του, την αισθητική του καλλιέργεια και, τέλος, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του (κινητικών και νοητικών).

Επίσημη Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι κατ' εξοχήν παιδευτική, υπό την έννοια ότι με αυτή επιδιώκεται η αποτύπωση της εικόνας της τάξης στο σύνολό της αλλά και κάθε νηπίου ξεχωριστά, προκειμένου να προσαρμόζεται διαρκώς η παιδαγωγική δραστηριότητα στους ρυθμούς του κάθε μαθητή.

Ο έλεγχος και η αξιολόγηση της ανάπτυξης του νηπίου από τον /την νηπιαγωγό στηρίζεται:

- Στις πληροφορίες που παρέχει η οικογένεια για το ιστορικό της ανάπτυξης του νηπίου και στην εκτίμηση της συμπεριφοράς του στο οικογενειακό και στο ευρύτερο περιβάλλον.
- Στη συνεχή παρατήρηση της συμπεριφοράς των στάσεων και των δραστηριοτήτων του νηπίου, όπως αυτές εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής και της καθημερινής εργασίας στο νηπιαγωγείο.

- Στις εκτιμήσεις του /της νηπιαγωγού για το βαθμό ανταπόκρισης του νηπίου στους επιμέρους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Κάθε τρίμηνο πραγματοποιούνται συσκέψεις του διδακτικού προσωπικού, όπου εκτιμάται η πρόοδος των νηπίων και χαράσσονται οι γενικές κατευθύνσεις λειτουργίας του νηπιαγωγείου.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση των Νηπιαγωγών διεξάγεται σε Πανεπιστημιακό επίπεδο, των Βρεφοκόμων σε Τριτοβάθμιο μη πανεπιστημιακό επίπεδο, ενώ η εκπαίδευση των Βοηθών Βρεφοκόμων διεξάγεται σε ένα μετα-δευτεροβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης.

Ηνωμένο Βασίλειο

Γενικά Στοιχεία-Φορείς Εποπτείας

Το Ηνωμένο Βασίλειο περιλαμβάνει την Αγγλία, την Ουαλία, τη Σκωτία και την Β.Ιρλανδία. Η ιδιομορφία του Ηνωμένου Βασιλείου έγκειται στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις ισχύει διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο στις διάφορες περιοχές της χώρας. Η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται στην Αγγλία και την Ουαλία από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ η Σκωτία και η Β.Ιρλανδία έχουν αυτοδιοικούμενα συστήματα. Οι αρμοδιότητες για την παροχή υπηρεσιών προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας διαχέονται μεταξύ των Υπουργείων Παιδείας, Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών στην Αγγλία και την Ουαλία και στη Σκωτία και την Β.Ιρλανδία άλλοτε στις εκπαιδευτικές και άλλοτε στις κοινωνικές υπηρεσίες.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Στην Αγγλία, την Ουαλία και την Β.Ιρλανδία δεν υπάρχει προσφορά δημόσιας παροχής εκπαίδευσης ή φροντίδας για παιδιά κάτω από την ηλικία των τριών ετών. Οι γονείς μπορούν βέβαια να βρουν υπηρεσίες εκπαίδευσης ή/και φροντίδας στον ιδιωτικό τομέα (ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί). Για όλα τα παιδιά άνω των τριών ετών υπάρχει δωρεάν παροχή εκπαίδευσης και φροντίδας μισής μέρας από διάφορους φορείς. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική στην Β.Ιρλανδία για τα παιδιά ηλικίας 4 ετών, ενώ στην Αγγλία, την Ουαλία και την Σκωτία η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική για τα παιδιά ηλικίας 5 ετών.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία εκπαιδευτικού παιδιών

Στατιστικά στοιχεία που να αφορούν στα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης στην Αγγλία, την Ουαλία και την Β.Ιρλανδία παρατίθενται στον Πίνακα 3, σελ.96-97. Η αναλογία εκπαιδευτικού παιδιών είναι 1:13 για την Αγγλία και την Ουαλία και 1:30 για την Β.Ιρλανδία.

Αγγλία : Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα-Στόχοι

Το αναλυτικό πρόγραμμα στην Αγγλία έχει δομηθεί σε δύο πλαίσια:

- ◆ Το πρώτο πλαίσιο “The birth to three matters” προορίζεται για τις παιδαγωγούς που εργάζονται με παιδιά ηλικίας από 0-3 ετών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έχει σχεδιαστεί πάνω στους άξονες :

⇒ Δυνατό παιδί

⇒ Επικοινωνία

⇒ Ικανότητα στη μάθηση

⇒ Υγιές Παιδί

- ◆ Το δεύτερο πλαίσιο “National Curriculum guidance for the foundation stage” αφορά παιδιά ηλικίας από 3-5 ετών και καλύπτει έξι περιοχές μάθησης:

⇒ Προσωπική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη

⇒ Επικοινωνία, γλώσσα και εγγραμματισμός

⇒ Μαθηματικά

⇒ Γνώση και κατανόηση του κόσμου

⇒ Σωματική ανάπτυξη

⇒ Δημιουργική ανάπτυξη

Επίσημη Αξιολόγηση

Στην Αγγλία οι παιδαγωγοί αξιολογούν το κάθε παιδί με την παρατήρηση και τη γνώση του παιδιού ως όλου. Οι παρατηρήσεις των παιδαγωγών αφορούν την αξιολόγηση των παιδιών στις περιοχές της μάθησης που αναφέρθηκαν παραπάνω

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση του Δασκάλου/άλας (teacher) γίνεται σε Πανεπιστημιακό ίδρυμα, ενώ η εκπαίδευση του Βοηθού Βρεφοκόμου (nursery nurse/nursery worker) ανήκει στην Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

Ουαλία : Εθνικό Αναλυτικό πρόγραμμα

Το αναλυτικό πρόγραμμα στην Ουαλία διαμορφώνεται γύρω από έξι περιοχές μάθησης ή εμπειρίας ή ενδιαφέροντος. Αυτές είναι:

- ⇒ Γλώσσα, εγγραμματισμός και επικοινωνιακές ικανότητες
- ⇒ Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη
- ⇒ Μαθηματικά
- ⇒ Γνώση και κατανόηση του κόσμου
- ⇒ Σωματική ανάπτυξη
- ⇒ Δημιουργική Ανάπτυξη
- ⇒ Πολυπολιτισμική Κατανόηση

Όπως και στην Αγγλία έτσι και στην Ουαλία δεν υπάρχει συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθείται αυστηρά. Η οργάνωση της σχολικής τάξης και η διαμόρφωση του ωρολόγιου προγράμματος είναι έργο του διευθυντή και του εκπαιδευτικού δυναμικού του κάθε σχολείου.

B.Ιρλανδία: Εθνικό Αναλυτικό πρόγραμμα

Στην Β.Ιρλανδία δεν υπάρχει εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι πάροχοι προσχολικής εκπαίδευσης που αξιώνουν κρατική χρηματοδότηση αναμένεται να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα *Curricular Guidance for Pre-school education*, το οποίο εκδόθηκε από το *Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment*. Οι συντάκτες του αναλυτικού προγράμματος συστήνουν στις παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας την προσέγγιση του προγράμματος με έναν ολιστικό τρόπο, με ποικίλες ευκαιρίες για παιχνίδι και την χρησιμοποίηση των Νέων

Τεχνολογιών για να κινητοποιήσουν τα παιδιά και να τους δώσουν ευκαιρίες για μάθηση γύρω από τους εξής άξονες :

- ⇒ Τέχνες
- ⇒ Προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη
- ⇒ Σωματική ανάπτυξη και κίνηση
- ⇒ Γλώσσα
- ⇒ Πρώιμες μαθηματικές εμπειρίες
- ⇒ Ο κόσμος γύρω μας

Όπως στην Αγγλία και την Ουαλία, έτσι και στη Β.Ιρλανδία δεν υπάρχει ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά αποφασίζεται από τον διευθυντή του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Επίσημη Αξιολόγηση

Στην Ουαλία και την Β.Ιρλανδία δεν υπάρχει θεσμική απαίτηση για αξιολόγηση παρόλο που το αναλυτικό πρόγραμμα των χωρών αυτών προωθεί την παρακολούθηση της προόδου των παιδιών ως καλή πρακτική.

Εκπαιδευτικά προσόντα-Αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών

Η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών είναι 2:25 (1 παιδαγωγός και 1 βοηθός).

Σκωτία-Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Στην Σκωτία υπάρχει δωρεάν παροχή προσχολικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά που είναι στην ηλικία άνω των τριών ετών, χωρίς όμως να είναι υποχρεωτική.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών

Στην Σκωτία το ποσοστό των παιδιών που παρακολούθησε κάποιο πρόγραμμα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης ήταν το 95% των παιδιών ηλικίας 3 έως 4 ετών και το 99% των παιδιών ηλικίας 4 έως 5 ετών. Η αναλογία εκπαιδευτικού –παιδιών είναι 1:8.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ο σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης όπως καθορίζεται από την έκθεση *Education of Children under 5* (1994) και το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα *Curriculum Framework for Children 3 to 5* είναι:

- ⇒ Να παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον, το οποίο θα είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αισθάνονται ευτυχισμένα και ασφαλή
- ⇒ Να ενθαρρύνει την συναισθηματική, κοινωνική, σωματική, δημιουργική και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών
- ⇒ Να προωθεί την υγεία των παιδιών
- ⇒ Να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών στον εαυτό και τον άλλο και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της θετικής αυτοεικόνας
- ⇒ Να δημιουργεί ευκαιρίες για παιχνίδι
- ⇒ Να ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνούν τον κόσμο
- ⇒ Να προωθεί την δημιουργικότητα
- ⇒ Να προωθεί την αυτοέκφραση και την επικοινωνία

Επίσημη Αξιολόγηση

Η πρόοδος των παιδιών αξιολογείται διαρκώς, γίνεται αντικείμενο συζητήσεων με τους γονείς και χρησιμοποιείται στο σχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων που θα προάγουν την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι παιδαγωγοί γράφουν περιγραφική έκθεση για το κάθε παιδί, η οποία κοινοποιείται στους γονείς αλλά και στο δημοτικό σχολείο, που θα φοιτήσει το κάθε παιδί την επόμενη χρονιά. Πάγια πρακτική είναι και η συζήτηση για την πρόοδο του κάθε παιδιού των παιδαγωγών με τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση του Δασκάλου/άλας (teacher) γίνεται σε Πανεπιστημιακό ίδρυμα, ενώ η εκπαίδευση του Βοηθού Βρεφοκόμου (nursery nurse/nursery worker) ανήκει στην Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

Ιρλανδία

Γενικοί Στόχοι-Φορείς Εποπτείας

Στην Ιρλανδία δεν υπάρχει επίσημο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης. Αν και η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι το έκτο έτος, τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών φοιτούν στις λεγόμενες νηπιακές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι νηπιακές τάξεις βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, ενώ οι δομές που παρέχουν προσχολική εκπαίδευση και είναι ιδιωτικές βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας.

Υποχρεωτικότητα φοίτησης

Η φοίτηση σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης είναι προαιρετική.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών

Δεν υπάρχουν στοιχεία που να αφορούν στα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών στις νηπιακές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επίσης δεν προτείνεται ανώτατη αναλογία εκπαιδευτικού παιδιών.

Υπαρξη εθνικού αναλυτικού προγράμματος

Οι νηπιακές τάξεις ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει για το δημοτικό σχολείο. Αυτό περιλαμβάνει τα εξής γνωστικά αντικείμενα:

- Γλώσσα (Αγγλικά και Ιρλανδικά)
- Μαθηματικά
- Κοινωνικές και Φυσικές Επιστήμες
- Αισθητική Αγωγή
- Φυσική Αγωγή
- Αγωγή Υγείας

Υπαρξη επίσημης αξιολόγησης

Υπάρχει επίσημη αξιολόγηση από τον επιμελητή του δημοτικού σχολείου, ο οποίος συντάσσει περιγραφικές εκθέσεις για τα κάθε παιδί για τα αρχείο του σχολείου.Οι περιγραφικές εκθέσεις στόχο έχουν την ενημέρωση των γονέων.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Ο εκπαιδευτικός που απασχολείται στις νηπιακές τάξεις είναι δάσκαλος/άλα (national teacher) και οι σπουδές του γίνονται σε Ινστιτούτα προσαρμοσμένα στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του προσωπικού παιδικής φροντίδας (childcare worker) είναι η μη Πανεπιστημιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ισπανία

Γενικοί Στόχοι-Φορείς Εποπτείας

Στην Ισπανία η κεντρική κυβέρνηση έχει την αρμοδιότητα της δημιουργίας των γενικών θεσμικών πλαισίων και της παροχής των κοινωνικών υπηρεσιών. Με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1990 (*Ley de Ordenacion General del Sistema Educativo*), επιτελέστηκε μία συνολική μεταρρυθμιση της εκπαίδευσης, η οποία εκχώρησε στις Αυτόνομες Κοινότητες (17 στον αριθμό) την αρμοδιότητα του καθορισμού των προγραμμάτων σπουδών σε όλες τις βαθμίδες, ενώ το κεντρικό κράτος είναι υπεύθυνο για την εξασφάλιση των βασικών προϋποθέσεων για την παροχή εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες, καθώς και για τον προσδιορισμό των βασικών γνωστικών περιοχών, που οφείλουν να αναπτύσσονται στα επιμέρους προγράμματα σπουδών. Η πρώτη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση αποτελεί την πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος της Ισπανίας. Αποτελεί ξεχωριστή εκπαιδευτική βαθμίδα και απευθύνεται σε παιδιά από την γέννηση έως την ηλικία των 6 ετών. Έχει καθαρά εκπαιδευτικούς στόχους και οργάνωση παρόμοια με το δημοτικό σχολείο (αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα). Η οργάνωσή του αποτελείται από δύο κύκλους των 3 ετών: ο πρώτος κύκλος απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από την γέννηση έως τα τρία έτη και ο δεύτερος κύκλος απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από τριών έως την ηλικία των έξι ετών και η φοίτηση σε αυτόν είναι δωρεάν, ενώ γίνεται

προσπάθεια να αυξηθεί η δημόσια παροχή υπηρεσιών πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης και για τον πρώτο κύκλο.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση σε θεσμούς παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης είναι προαιρετική.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών

Στην Ισπανία τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2007-2008 ήταν τα ακόλουθα : το 4,3% των παιδιών από την γέννηση έως την ηλικία του 1 έτους, 15,8% των παιδιών ηλικίας 1+, 29,9% των παιδιών ηλικίας 2+, 95,9% των παιδιών ηλικίας 3+, το 96,7% των παιδιών ηλικίας 4+ και το 99,5% των παιδιών ηλικίας 5+. Η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών είναι 1:25, όταν όμως σε μία τάξη υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες οι εκπαιδευτικές αρχές της κοινότητας δίνουν άδεια για μείωση του αριθμού των παιδιών ανά τάξη.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η ισπανική κυβέρνηση είναι υπεύθυνη για την έγκριση των αναλυτικών προγραμμάτων και θέτοντας τα γενικά τους πλαίσια, τις μεθοδολογικές τους αρχές, το περιεχόμενο και τα κριτήρια αξιολόγησης. Ο σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η διασφάλιση μιας κοινής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, που φοιτούν στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η κάθε Αυτόνομη Κοινότητα συντάσσει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη τα γενικά πλαίσια που έχουν τεθεί από την κεντρική κυβέρνηση και το κάθε σχολείο προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα

της Αυτόνομης Κοινότητας, στην οποία ανήκει στο δικό του κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον, αναπτύσσοντας παράλληλα γενικά μεθοδολογικά κριτήρια και αποφάσεις που αφορούν στην αξιολόγηση των παιδιών. Τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα στο στάδιο της πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης οργανώνονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών αυτής της ηλικίας σε τρεις περιοχές μάθησης: Προσωπική ανάπτυξη και αυτονομία, Φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, Επικοινωνία. Η πρώτη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση για τον πρώτο κύκλο εκπαίδευσης (0-3 ετών), περιλαμβάνει:

- ⇒ Γλώσσα
- ⇒ Έλεγχος του σώματος
- ⇒ Παιχνίδι και κίνηση
- ⇒ Γνώση του περιβάλλοντος
- ⇒ Συνύπαρξη με τους άλλους
- ⇒ Ισορροπία
- ⇒ Αγωγή υγείας

Ο δεύτερος κύκλος (3-6 ετών) περιλαμβάνει :

- ⇒ Γραφή και ανάγνωση
- ⇒ Ξένη γλώσσα
- ⇒ Μαθηματικά
- ⇒ Νέες Τεχνολογίες
- ⇒ Προσωπική ανάπτυξη και αυτονομία
- ⇒ Περιβάλλον

Επίσημη Αξιολόγηση

Το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών θέτει τα γενικά πλαίσια που αφορούν στην αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την διδακτική του πορεία και πρακτικές και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός της τάξης συγκεντρώνει πληροφορίες από όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με την ίδια ομάδα παιδιών, προκειμένου να συντάξει την ετήσια έκθεση αξιολόγησης, η οποία επισυνάπτεται στο ατομικό αρχείο κάθε παιδιού και κοινοποιείται στον εκπαιδευτικό του δημοτικού σχολείου, ο οποίος θα έχει την ευθύνη για την μαθησιακή πορεία του παιδιού την επόμενη χρονιά, με στόχο την διασφάλιση της ενότητας της μαθησιακής πορείας κάθε παιδιού.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Ο εκπαιδευτικός της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Maestro de EGB especialista en educacion infantil) φοιτά σε Πανεπιστημιακό ίδρυμα, ενώ η εκπαίδευση του ανώτερου βοηθητικού προσωπικού στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Tecnico superior en educacion infantil) συντελείται στην Τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

Ιταλία

Γενικοί Στόχοι-Φορείς Εποπτείας

Στην Ιταλία το κεντρικό κράτος ορίζει τα θεσμικά πλαίσια και εποπτεύει τις περιφέρειες, οι οποίες από το 1977 έχουν την αρμοδιότητα του σχεδιασμού, της χρηματοδότησης και της εφαρμογής εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών. Σε εθνικό επίπεδο το Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων είναι αρμόδιο για τις

υπηρεσίες που αφορούν τα παιδιά και για τον συντονισμό των σχετικών δραστηριοτήτων που ασκούνται από τις περιφερειακές και τοπικές αρχές. Οι υπηρεσίες που αφορούν στα παιδιά ηλικίας μέχρι 3 ετών συγκαταλέγονται στους θεσμούς κοινωνικής πρόνοιας (Υπουργείο Υγείας), ενώ εκείνες που αφορούν στα παιδιά από 3-6 ετών ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας και αποτελούν τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρώτη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου (scuola materna), αν και αποτελεί αυτόνομη βαθμίδα εκπαίδευσης, έχει βαθμό ενότητας με το δημοτικό σχολείο.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική για ένα έτος.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών

Στατιστικά στοιχεία που να αφορούν στα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών σε προγράμματα παρακολούθησης πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης παρατίθενται στον Πίνακα 3 σελ.96-97. Η αναλογία εκπαιδευτικού παιδιών διαμορφώνεται στο ανώτερο ως 1:25, ενώ στο ελάχιστο ως 1:15.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 2004 καθορίζει τα γενικά πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει το κάθε παιδί, που φοιτά σε κάποιο ίδρυμα παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης, όπως :

⇒ ενδυνάμωση της προσωπικότητας

⇒ ανεξαρτησία

⇒ ικανότητες/δεξιότητες

Επίσημη Αξιολόγηση

Στα ιταλικά ιδρύματα παροχής υπηρεσιών πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης προβλέπεται η σποραδική και συστηματική αξιολόγηση των παιδιών, καθώς και η καταγραφή των δραστηριοτήτων, στις οποίες λαμβάνουν μέρος προκειμένου να αξιολογηθούν οι ανάγκες τους. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει:

- Την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, στην οποία καταγράφονται οι ικανότητες του παιδιού στην αρχή της σχολικής χρονιάς
- Την ενδιάμεση αξιολόγηση, η οποία επικουρεί τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την διάρκεια της χρονιάς
- Την τελική αξιολόγηση, στην οποία καταγράφεται η πρόοδος του κάθε παιδιού και η συνολική του εκπαιδευτική πορεία.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Η εκπαίδευση των Κοινωνιοπαιδαγωγών (assistente di comunità infantile) γίνεται στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα, ενώ η εκπαίδευση του Βοηθού Βρεφοκόμου (assistente per l'infanzia) ανήκει στη Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

Κάτω Χώρες

Γενικά Στοιχεία-Φορείς Εποπτείας

Στην Ολλανδία δεν υπάρχουν δημόσιοι θεσμοί παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης για παιδιά που βρίσκονται κάτω από την ηλικία των 4 ετών. Υπάρχουν δομές που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 2-5 ετών για παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Για τις δομές αυτές υπεύθυνος φορέας είναι το Υπουργείο Πρόνοιας. Τα παιδιά άνω των 4 ετών φοιτούν στις νηπιακές τάξεις των δημοτικών σχολείων. Υπεύθυνος φορέας για τις νηπιακές τάξεις είναι το Υπουργείο Παιδείας.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση στις νηπιακές τάξεις των δημοτικών σχολείων είναι προαιρετική.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών

Τα ποσοστά συμμετοχής στις νηπιακές τάξεις των δημοτικών σχολείων αγγίζουν το 99,8 για τα παιδιά ηλικίας 4 ετών και το 99,3 για τα παιδιά ηλικίας 5 ετών, όπου πια ξεκινάει η υποχρεωτική εκπαίδευση. Η αναλογία εκπαιδευτικού παιδιών είναι 1:16.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Δεν υπάρχει εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Επίσημη Αξιολόγηση

Δεν υπάρχει κάποια μορφή επίσημης αξιολόγησης.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στις νηπιακές τάξεις είναι δάσκαλοι/άλες (leraar), που έχουν Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ το προσωπικό παιδικής φροντίδας (leidster Kinder centra) έχει επαγγελματική εκπαίδευση.

Πορτογαλία

Γενικοί Στόχοι-Φορείς Εποπτείας

Η πρόμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση στην Πορτογαλία περιλαμβάνει στο επίπεδο του νηπιαγωγείου δύο τάξεις: στην πρώτη φοιτούν παιδιά ηλικίας 4-5 ετών και στη δεύτερη φοιτούν παιδιά ηλικίας 6-7 ετών. Με το νόμο 5/73 η προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως αναπόσπαστη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος της Πορτογαλίας κάτω από την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας. Οι σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως τίθενται από το νόμο 5/73 είναι να βοηθήσει επικουρικά τις οικογένειες στην ανατροφή των παιδιών τους, να παρέχει σε κάθε παιδί την ευκαιρία να αναπτύξει την αυτονομία του, να προωθήσει την κοινωνικοποίηση των παιδιών και να θέσει τα θεμέλια για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική για τα παιδιά της δεύτερης ηλικιακής ομάδας (6-7 ετών).

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών

Στατιστικά στοιχεία που να αφορούν στα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης παρατίθενται στον Πίνακα 3, σελ.96-97. Η ανώτατη αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών είναι 1:20-25.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Κάθε θεσμός παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης συνεργάζεται με έναν παιδαγωγικό σύμβουλο, ο οποίος πρέπει να έχει τα προσόντα του παιδαγωγού προσχολικής εκπαίδευσης και να έχει πιστοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Το αναλυτικό πρόγραμμα συντάσσεται σε κάθε σχολείο από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τον παιδαγωγικό σύμβουλο, λαμβάνοντας υπόψη τις γενικές αρχές των αναλυτικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι οποίες έχουν τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτές είναι ένα σύνολο αρχών που υποστηρίζουν μεθοδολογικά την μαθησιακή διαδικασία και αναφέρονται στο ενιαίο της ανάπτυξης του παιδιού και της μάθησης, στην αναγνώριση του ρόλου του παιδιού ως βασικού στοιχείου στην μαθησιακή διαδικασία, στην σύνδεση μεταξύ των γνώσεων, στην απόδοση αξίας των γνώσεων των παιδιών, στην εξατομικευμένη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός της προσχολικής ηλικίας πρέπει να λάβει υπόψη του για την κατασκευή του αναλυτικού προγράμματος τα εξής:

- Τις γενικές αρχές που τίθενται από τον νόμο για την προσχολική εκπαίδευση, (*Pre-school education Law*), ο οποίος υποδεικνύει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών
- Την οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης
- Την σύνδεση των γνώσεων των παιδιών
- Τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό

- Τα «περιεχόμενα μάθησης», τα οποία αποτελούν γενικές κατηγορίες για την ανάπτυξη, τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων στις εξής περιοχές:
 - ⇒ Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη
 - ⇒ Έκφραση και Επικοινωνία (σωματική, δραματική, καλλιτεχνική και μουσική έκφραση, χρήση της γλώσσας, χρήση των αριθμών)
 - ⇒ Την κατανόηση γενικών γνώσεων

Επίσημη Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση θεωρείται εκπαιδευτική δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός μέσω της παρατήρησης παρακολουθεί την πρόοδο του κάθε παιδιού και ταυτόχρονα επανασχεδιάζει την μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης του. Ευθύνη του εκπαιδευτικού αυτής της βαθμίδας είναι και η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο με την συνεργασία του δασκάλου του 1^{ου} κύκλου του δημοτικού σχολείου και με την αρωγή των γονέων.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Ο Εκπαιδευτικός της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας (*educadora de infancia*) εκπαιδεύεται σε ίδρυμα Τριτοβάθμιας μη πανεπιστημιακής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Σουηδία

Γενικοί Στόχοι-Φορείς Εποπτείας

Πρόκειται για μία από τις ελάχιστες περιπτώσεις χωρών, όπου παρατηρείται ενιαία και ολοκληρωμένη πολιτική πρόνοιας για την αγωγή, την εκπαίδευση και φροντίδα

κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, η οποία τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο, έχει ξεπεράσει την παραδοσιακή διχοτομία μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1998 η προσχολική εκπαίδευση ενσωματώθηκε στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι θεσμοί που αφορούν στην πρώιμη σχολική φοίτηση-προσχολική εκπαίδευση (στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου) υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και από το 1998 κεντρική αρχή που είναι υπεύθυνη για την προσχολική και την δημοτική εκπαίδευση είναι το θεσμικό όργανο με την επωνυμία *Swedish National Agency for Education*.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση σε θεσμούς παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτική, όλα όμως τα παιδιά ηλικίας 6 ετών έχουν «δικαίωμα» για μια θέση στο νηπιαγωγείο.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών

Στη Σουηδία το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 6 ετών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο ανέρχεται στο 94%. Εντυπωσιακά είναι και τα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης και για παιδιά μικρότερης ηλικίας. Για τα παιδιά ηλικίας από 1-3 ετών το ποσοστό συμμετοχής φτάνει το 75,3%, ενώ τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών φοιτούν σε ποσοστό 96,6%. Η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών δεν καθορίζεται θεσμικά, ωστόσο ο Σουηδικός Εθνικός Σύλλογος για την Εκπαίδευση (*Swedish National Agency for Education*) έχει συντάξει γενικές οδηγίες προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα των ιδρυμάτων παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης και η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών που συστήνεται είναι 3:15.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποφασίζεται από την κυβέρνηση ύστερα από έγκριση του σουηδικού Κοινοβουλίου. Το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα (1998) θέτει τα γενικά πλαίσια και τους γενικότερους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης, όσον αφορά στις αξίες, στην ανάπτυξη, στη μάθηση, στη συνεργασία του θεσμού παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης με τους γονείς. Επιπλέον προτείνει την ενότητα των θεσμών παροχής προσχολικής εκπαίδευσης. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1998 για τα ιδρύματα παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης δίνει έμφαση στους ακόλουθους τομείς:

- ⇒ Δημιουργία
- ⇒ Επικοινωνία
- ⇒ Γλώσσα

Επίσημη Αξιολόγηση

Δεν υπάρχει επίσημη αξιολόγηση. Στα ιδρύματα παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί συζητούν σε τακτική βάση με τους γονείς των παιδιών ζητήματα που αφορούν την αναπτυξιακή και την μαθησιακή τους πορεία. Επιπλέον πραγματοποιούνται συναντήσεις γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό δύο ή και περισσότερες φορές τον χρόνο, εφόσον ζητηθεί από τους γονείς.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Ο Εκπαιδευτικός της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας (Forskollarare) φοιτά σε Πανεπιστημιακό ίδρυμα, ενώ η εκπαίδευση του Βοηθού Νηπιοβρεφοκόμου (Barnskotare) γίνεται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Φινλανδία

Γενικοί Στόχοι-Φορείς Εποπτείας

Στη Φινλανδία οι περισσότερες κοινωνικές υπηρεσίες παρέχονται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Η εποπτεία των υπηρεσιών που αφορούν την εκπαίδευση κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (πριν από την βαθμίδα του νηπιαγωγείου) ανήκει στο Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων και Υγείας. Κάθε παιδί ηλικίας 3 ετών και κάτω «έχει δικαίωμα» για μια θέση σε έναν χρηματοδοτούμενο από το δημόσιο θεσμό παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1998 (*Basic Education Act*), όρισε το δικαίωμα του κάθε παιδιού για μία θέση στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου (όταν τα παιδιά είναι στην ηλικία των 6 ετών). Φορέας εποπτείας των νηπιαγωγείων στη Φινλανδία είναι το Υπουργείο Παιδείας.

Υποχρεωτικότητα της φοίτησης

Η φοίτηση σε θεσμούς παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης είναι προαιρετική.

Ποσοστά συμμετοχής-Αναλογία Εκπαιδευτικού-παιδιών

Στατιστικά στοιχεία όσον αφορά την φοίτηση των παιδιών σε θεσμούς παροχής πρώιμης σχολικής φοίτησης-προσχολικής εκπαίδευσης πριν από την βαθμίδα του νηπιαγωγείου παρατίθενται στον Πίνακα 3, σελ.96-97. Στη Φινλανδία το ποσοστό

των παιδιών ηλικίας 6 ετών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο ανέρχεται στο 97,9%. Η αναλογία εκπαιδευτικού παιδιών είναι 1:13, σύμφωνα με πρόταση του Υπουργείου παιδείας, χωρίς όμως να κατοχυρώνεται θεσμικά. Αν όμως υπάρχει και βοηθός μέσα στην τάξη, η αναλογία μετατρέπεται σε 2:20.

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα της Φινλανδίας σχεδιάστηκε από το *Finnish National Board of Education* σε συνεργασία με το *Development Centre for Welfare and Health*. Δεν καθορίζει γνωστικά αντικείμενα προς μετάδοση, αλλά «θέματα» που σχετίζονται με τη ζωή του παιδιού από τη μια και με «περιεχόμενα μάθησης» από την άλλη. Αυτά είναι:

- ⇒ Γλώσσα και Αλληλεπίδραση
- ⇒ Μαθηματικά
- ⇒ Ηθική και Φιλοσοφία
- ⇒ Περιβάλλον
- ⇒ Αγωγή Υγείας
- ⇒ Φυσική Αγωγή
- ⇒ Τέχνες και Πολιτισμός

Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις κατευθυντήριες γραμμές. Η κάθε κοινότητα είναι υπεύθυνη για τον σχεδιασμό του δικού της αναλυτικού προγράμματος, λαμβάνοντας βεβαίως υπόψιν τις κατευθυντήριες γραμμές που τίθενται από το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Επίσημη Αξιολόγηση

Στην προσχολική εκπαίδευση η αξιολόγηση δίνει έμφαση στην πρόοδο του παιδιού, στην γενική του ανάπτυξη και στην μαθησιακή του πορεία. Η αξιολόγηση επιτελείται σε καθημερινή βάση μέσω της αλληλεπίδρασης που συντελείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά. Η προσχολική εκπαίδευση προωθεί την ικανότητα των παιδιών για αυτοαξιολόγηση, η οποία υποστηρίζει την ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους και στηρίζει παράλληλα την μαθησιακή τους πορεία. Στο τέλος του νηπιαγωγείου δίνεται τις περισσότερες φορές ένα αναμνηστικό φοίτησης, το οποίο μπορεί να συνοδεύεται με μία περιγραφική έκθεση, η οποία αναφέρει το τι έμαθε το παιδί στο νηπιαγωγείο.

Εκπαιδευτικά προσόντα

Ο Εκπαιδευτικός της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας (Forskollare) φοιτά σε Πανεπιστημιακό ίδρυμα, ενώ η εκπαίδευση των Περιφερειακών Κοινωνικών Λειτουργών (lahihoitaja) γίνεται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.