



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ & ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ  
ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**Σχολή Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

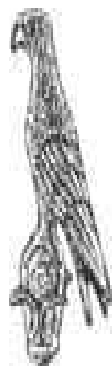
**Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ  
ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ**

Κοτσατίσογλου Δήμητρα

Παπαδοπούλου Χριστίνα

Επιβλέπουσα: Νούσια Αλεξάνδρα

Ιωάννινα, 2019



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ & ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ  
ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**Σχολή Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ  
ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ**

Κοτσατίσογλου Δήμητρα

Παπαδοπούλου Χριστίνα

Επιβλέπουσα: Νούσια Αλεξάνδρα

Ιωάννινα, 2019

**THE INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION IN GREECE AND  
ABROAD**

**Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019**

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Νούσια Αλεξάνδρα

Ακαδημαϊκή Υπότροφος

2. Μέλος Επιτροπής :

Καραβίδα Βασιλική

Επίκουρος Καθηγήτρια

3. Μέλος Επιτροπής :

Τύμπα Ελένη

Επίκουρος Καθηγήτρια

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Δρ Βρυώνης Γεώργιος,

Καθηγητής Παιδιατρικής

Υπογραφή

© Κοτζατίσογλου, Δήμητρα 2019

© Παπαδοπούλου, Χριστίνα 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved.

## **Δήλωση μη λογοκλοπής**

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Κοτζατίσογλου Δήμητρα

Παπαδοπούλου Χριστίνα

Υπογραφή

Υπογραφή

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας την παρούσα πτυχιακή εργασία, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς μας ευχαριστίες σε όσους βοήθησαν τόσο στα πλαίσια της παρούσας πτυχιακής εργασίας, όσο και κατά τη διάρκεια των σπουδών μας. Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε πρώτα από όλους την καθηγήτρια κ. Νούσια Αλεξάνδρα για την ανάθεση και την επίβλεψη της πτυχιακής μας εργασίας καθώς και για την άψογη συνεργασία και καθοδήγηση της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Θα θέλαμε επίσης, να ευχαριστήσουμε τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, καθώς και όλους τους διδάσκοντες του τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία για τις γνώσεις που μας παρείχαν όλα αυτά τα χρόνια.

Τέλος, επειδή με την εργασία αυτή ολοκληρώνονται και οι σπουδές μας ως προπτυχιακές φοιτήτριες, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας για την αμέριστη στήριξη που μας παρείχαν όλα αυτά τα χρόνια.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με την UNESCO, ένα προσχολικό πρόγραμμα σπουδών είναι ένα πρόγραμμα που παρέχει εκπαιδευτικό περιεχόμενο μέσα από καθημερινές δραστηριότητες και ενισχύει την σωματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Γενικά, τα προσχολικά προγράμματα αναγνωρίζονται μόνο από τις κυβερνήσεις εάν βασίζονται στην ακαδημαϊκή έρευνα και εξετάζονται από τους συνομηλίκους.

Η εκπαίδευση στην παιδική ηλικία συχνά επικεντρώνεται στην καθοδήγηση των παιδιών για να μάθουν μέσω του παιχνιδιού. Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελείται από δραστηριότητες ή και εμπειρίες που αποσκοπούν στην πραγματοποίηση αναπτυξιακών αλλαγών στα παιδιά πριν από την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο. Η προσχολική εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κοινωνικό-συναισθηματικής λειτουργίας των παιδιών.

**Λέξεις – Κλειδιά :** Προσχολική Αγωγή, Ελλάδα, Εξωτερικό.



## **ABSTRACT**

According to UNESCO, a pre-school curriculum is a program that provides educational content through day-to-day activities and enhances the child's physical, cognitive and social development. In general, preschool programs are only recognized by governments if they are based on academic research and are considered by peers.

Childhood education often focuses on guiding children to learn through the game. Early childhood education consists of activities and / or experiences aimed at making developmental changes to children before entering primary school. Pre-school education has the effect of developing the socially-emotional functioning of children.

**Keywords :** Preschool Education, Greece, Countries abroad.

## Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΕΙΚΟΝΩΝ.....	ix
1. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	1
1.1 ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΩΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΕΤΩΝ.....	3
2. Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	8
2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	12
2.2 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	14
2.3 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΗΠΑ.....	17
2.4 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟΝ ΚΑΝΑΔΑ.....	18
2.5 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ.....	20
2.6 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ.....	22
2.7 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΣΟΥΗΔΙΑ.....	24
2.8 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ.....	24
2.9 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΙΤΑΛΙΑ.....	26
3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	28
3.1 ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	28
3.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΕΓΑΛΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	32
3.2.1 Η ΙΕΡΑΡΧΙΑ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ MASLOW.....	36
3.2.2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ VYGOTSKY.....	39
3.2.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΩΝ ΤΟΥ PIAGET.....	40
3.2.4 Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ KOLB.....	47
3.2.5 Η ΜΕΘΟΔΟΣ MONTESSORI ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	49
3.2.6 Η ΜΕΘΟΔΟΣ PESTALOZZI ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	56
4. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	62
4.1 ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΗΛΙΚΙΑ ΕΝΑΡΞΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	64
5. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΟΦΕΛΗ.....	66
6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	70

6.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	73
7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	79
8. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	84
8.1 ΔΙΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.....	85
8.2 ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ.....	87
8.3 ΣΥΝΕΠΕΙΣ ΡΟΥΤΙΝΕΣ.....	88
8.4 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	89
8.4.1 ΓΛΩΣΣΑ.....	90
8.4.2 ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ.....	91
8.4.3 ΟΡΙΣΜΟΙ ΛΕΞΕΩΝ.....	92
8.4.4 ΧΡΟΝΟΣ ΑΝΑΜΟΝΗΣ.....	92
8.4.5 ΜΟΥΣΙΚΗ.....	93
8.4.6 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	94
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

- Πίνακας 1.1: Σειρά βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 2002).....5

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΕΙΚΟΝΩΝ

- Εικόνα 2.1: Ο πρώτος παιδικός σταθμός στις Ηνωμένες Πολιτείες, στο Watertown του Ουισκόνσιν (Πηγή: <http://www.watertownhistory.org/articles/kindergardenfirst.htm>)..... 13
- Εικόνα 3.1: Η Σχολή Scarborough στο Mansion Edward Harden στο Sleepy Hollow, στη Νέα Υόρκη, καταχωρήθηκε στο Εθνικό Μητρώο Ιστορικών Χώρων ως το πρώτο σχολείο Montessori το 1911 (Πηγή: <https://ipfs.io/ipfs/QmXoypizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWο6uco/wiki/Scarbo>)..... 51
- Εικόνα 7.1: Ασκήσεις Φυσικής Εκγύμνασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Πηγή: <https://images.app.goo.gl/AHWτX7j7DHEZG88P9>)..... 82
- Εικόνα 8.1: Τάξη παιδικού σταθμού (Πηγή : <https://images.app.goo.gl/UF5FWyDYxoRtzXgX9>) ..... 87
- Εικόνα 8.2: Ημέρα Πολυπολιτισμικότητας σε παιδικό σταθμό (Πηγή: <https://images.app.goo.gl/MpEbMJDjXFZaSHYj6>)..... 90

# 1. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο όρος "παιδική ηλικία" αναγνωρίζεται γενικά ως κοινωνικά κατασκευασμένος όρος (Arthur, Beecher, Death, Dockett, & Farmer, 2005). Χρονολογικά, η παιδική ηλικία έχει περιγραφεί ποικίλα ως εξής, από την περίοδο γέννησης έως τα 6 ή 7 χρόνια, μέχρι και όταν το παιδί μπορεί να διατυπώσει σαφώς τη γνώμη του, από τη γέννηση μέχρι και όταν το παιδί μπορεί να εργαστεί και από τη γέννηση του μέχρι και όταν το παιδί μπορεί να ζει ανεξάρτητα από τους γονείς (Branscombe, Castle, Dorsey, Surbeck, & Taylor, 2000).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), η παιδική ηλικία κυμαίνεται από την γέννηση μέχρι την ηλικία των 18 ετών. Ωστόσο, η ηλικία συγκατάθεσης, η ηλικία ψήφου, η ηλικία κατά την οποία μπορεί να αποκτηθεί η άδεια οδήγησης και η ηλικία που η υποχρεωτική σχολική φοίτηση μπορεί να τερματιστεί, ποικίλλει ανάλογα με την τοποθεσία, την κουλτούρα και την άποψη των ενηλίκων.

Οπωσδήποτε, οι φωνές των ίδιων των παιδιών δεν λαμβάνονται υπόψη όταν αποφασίζονται αυτά τα σημεία μετάβασης στη ζωή. Ιστορικά, τείνουν να υπάρχουν τρεις κυρίαρχες εικόνες του παιδιού: το αθώο παιδί που έρχεται στον κόσμο ως «tabula rasa» για να μαλακώσει απαλά από παντογνώστες ενήλικες, το κακό παιδί, και το παιδί "μικρός ενήλικας" που ζει και εργάζεται μαζί με ενήλικες (Woodrow, 1999).

Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένα στάδιο γρήγορης ανάπτυξης. Λόγω της γρήγορης σωματικής ανάπτυξης, το παιδί γίνεται πιο ενεργό. Σε αυτό το στάδιο το παιδί μαθαίνει νέα μοτίβα συμπεριφοράς. Η πρώιμη παιδική ηλικία συχνά φαίνεται ατελείωτη, καθώς περιμένουν ανυπόμονα για το μαγικό χρονικό διάστημα που θα έρθει, όταν η κοινωνία θα τα θεωρήσει ως «ενήλικες» και όχι ως παιδιά. Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι η ηλικία κατά την οποία η εξάρτηση είναι πρακτικώς παρελθόν και αντικαθίσταται από την αυξανόμενη ανεξαρτησία και τελειώνει περίπου την εποχή που το παιδί μπαίνει στην πρώτη τάξη στο σχολείο.

Τα παιδιά τριών και τεσσάρων ετών αποκαλούνται συχνά παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θέλουν να αγγίζουν, να δοκιμάζουν, να μυρίζουν, να ακούν και να δοκιμάζουν τα πράγματα για τον εαυτό τους. Είναι πρόθυμα να μάθουν. Μαθαίνουν με την εμπειρία και με τις πράξεις. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν από το παιχνίδι τους.

Είναι απασχολημένα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και αγωνίζονται να αποκτήσουν τον εσωτερικό έλεγχο.

Τα παιδιά θέλουν να τα αντιλαμβάνονται ως ξεχωριστές οντότητες οι γονείς τους. Είναι πιο ανεξάρτητα από τα μικρά παιδιά. Μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες τους δεδομένου ότι έχουν μεγαλύτερη εντολή στη γλώσσα UNESCO (2006). Οι φόβοι συχνά αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών. Οι κοινές ανησυχίες περιλαμβάνουν νέους τόπους και εμπειρίες και διαχωρισμό από γονείς και άλλους σημαντικούς ανθρώπους.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα με τα άλλα παιδιά και η επικοινωνία μπορεί να είναι ακόμα δύσκολη. Λόγω της φαντασίας που αναπτύσσουν και της πλούσιας φανταστικής ζωής τους, μπορεί να έχουν πρόβλημα να ξεχωρίσουν τη φαντασία από την πραγματικότητα. Μπορούν επίσης να μιλήσουν για φανταστικούς φίλους. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας χρειάζονται σαφείς και απλούς κανόνες ώστε να γνωρίζουν τα όρια της αποδεκτής συμπεριφοράς.

Παρόλο που ο προσδιορισμός των αναπτυξιακών ορόσημων ενδιαφέρει τους ερευνητές και τους φροντιστές των παιδιών, πολλές πτυχές της αναπτυξιακής αλλαγής είναι συνεχείς και δεν εμφανίζουν αξιοσημείωτα ορόσημα αλλαγής. Οι συνεχείς αναπτυξιακές αλλαγές, όπως η αύξηση του μεγέθους, συνεπάγονται αρκετά σταδιακή και προβλέψιμη πρόοδο προς τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων. Όταν όμως οι αναπτυξιακές αλλαγές είναι ασυνεχείς, οι ερευνητές μπορούν να προσδιορίσουν όχι μόνο τα ορόσημα ανάπτυξης, αλλά και τις σχετικές ηλικιακές περιόδους που συχνά ονομάζονται στάδια.

Ένα στάδιο είναι μια χρονική περίοδος, που συχνά συνδέεται με μια γνωστή χρονολογική κλίμακα ηλικίας, κατά την οποία μια συμπεριφορά ή ένα φυσικό χαρακτηριστικό είναι ποιοτικά διαφορετικό από αυτό που συμβαίνει σε άλλες ηλικίες. Όταν μια περίοδος ηλικίας αναφέρεται ως στάδιο, ο όρος σημαίνει όχι μόνο αυτήν την ποιοτική διαφορά αλλά και μια προβλέψιμη ακολουθία αναπτυξιακών γεγονότων, έτσι ώστε κάθε στάδιο να προηγείται και να ακολουθείται από συγκεκριμένες άλλες περιόδους που σχετίζονται με χαρακτηριστικές συμπεριφορικές ή φυσικές ιδιότητες (Gross, 1987).

Τα στάδια ανάπτυξης μπορεί να επικαλύπτονται ή να συνδέονται με συγκεκριμένες άλλες πτυχές της ανάπτυξης, όπως ο λόγος ή η κίνηση. Ακόμη και σε έναν συγκεκριμένο αναπτυξιακό τομέα, η μετάβαση σε ένα στάδιο μπορεί να μην σημαίνει ότι το προηγούμενο

στάδιο είναι τελείως ολοκληρωμένο. Για παράδειγμα, στο έργο του Erikson για τα στάδια της προσωπικότητας, αυτός ο θεωρητικός επιστήμονας προτείνει ότι μια ζωή ξοδεύεται για να επαναδιατυπώσει θέματα που ήταν αρχικά χαρακτηριστικά ενός παιδικού σταδίου. Παρομοίως, ο θεωρητικός της γνωσιακής ανάπτυξης, Piaget, περιγράφει καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά θα μπορούσαν να λύσουν έναν τύπο του προβλήματος χρησιμοποιώντας τις ικανότητες της ώριμης σκέψης, αλλά δεν θα μπορούσε να το επιτύχουν αυτό για λιγότερο γνωστά προβλήματα, ένα φαινόμενο που ονομάζεται οριζόντια αποκοπή (Mercer, 1998).

## **1.1 ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΩΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΕΤΩΝ**

Η ανάπτυξη των παιδιών συνεπάγεται με βιολογικές, ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές που συμβαίνουν στους ανθρώπους μεταξύ της γέννησης και του τέλους της εφηβείας, καθώς το άτομο εξελίσσεται από την εξάρτηση στην αυξανόμενη αυτονομία. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία με μια προβλέψιμη ακολουθία, αλλά είναι μια μοναδική πορεία για κάθε παιδί. Δεν προχωρά με τον ίδιο ρυθμό και κάθε στάδιο επηρεάζεται από τις προηγούμενες αναπτυξιακές εμπειρίες. Επειδή αυτές οι αναπτυξιακές αλλαγές μπορούν να επηρεαστούν έντονα από τους γενετικούς παράγοντες και τα γεγονότα κατά τη διάρκεια της προγεννητικής ζωής, η γενετική και η προγεννητική ανάπτυξη περιλαμβάνονται συνήθως ως μέρος της μελέτης της παιδικής ανάπτυξης. Οι σχετικοί όροι περιλαμβάνουν την αναπτυξιακή ψυχολογία, που αναφέρεται στην ανάπτυξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και την παιδιατρική, τον κλάδο της ιατρικής που σχετίζεται με τη φροντίδα των παιδιών. Η αναπτυξιακή αλλαγή μπορεί να συμβεί ως αποτέλεσμα γενετικά ελεγχόμενων διεργασιών που είναι γνωστές ως ωρίμανση ή ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών παραγόντων και μάθησης, αλλά συνήθως συνεπάγεται αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο. Μπορεί επίσης να συμβεί ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης φύσης και της ικανότητάς του κάθε παιδιού να μαθαίνει από το περιβάλλον του (Kail, 2011).

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί των περιόδων στην ανάπτυξη ενός παιδιού, δεδομένου ότι κάθε περίοδος είναι μια συνέχεια με μεμονωμένες διαφορές όσον αφορά την αρχή και το τέλος. Ορισμένες περιόδους ανάπτυξης που σχετίζονται με την ηλικία και παραδείγματα καθορισμένων διαστημάτων είναι: νεογέννητο (ηλικίες 0-4 εβδομάδες), βρέφος (ηλικίας 4



εβδομάδων - 1 έτος). μικρό παιδί (ηλικίας 1-3 ετών) · προσχολική ηλικία (ηλικίες 4-6 ετών) · παιδί ηλικίας 6-11 ετών · έφηβος (ηλικίας 12-19 ετών).

Η προώθηση της παιδικής ανάπτυξης μέσω της εκπαίδευσης των γονέων, μεταξύ άλλων παραγόντων, προάγει εξαιρετικά ποσοστά ανάπτυξης παιδιών. Οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Έχοντας σωστά ενημερωμένους γονείς μπορεί να προσθέσει σταθερότητα στη ζωή του παιδιού και ως εκ τούτου να ενθαρρύνει την υγιή ανάπτυξη. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη ενός παιδιού είναι η ποιότητα της φροντίδας του. Τα προγράμματα παιδικής φροντίδας αποτελούν μια κρίσιμη ευκαιρία για την προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών.

Η βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών θεωρείται ζωτικής σημασίας για την κοινωνία και επομένως είναι σημαντικό να γίνει κατανοητή για την κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών. Η αυξημένη έρευνα και το ενδιαφέρον σε αυτόν τον τομέα οδήγησαν σε νέες θεωρίες και στρατηγικές, με ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική που προωθεί την ανάπτυξη στο σχολικό σύστημα. Υπάρχουν επίσης ορισμένες θεωρίες που επιδιώκουν να περιγράψουν μια ακολουθία καταστάσεων που συνθέτουν την ανάπτυξη του παιδιού (Kail, 2011). Στην συνέχεια ακολουθεί ανάλυση των τομέων ανάπτυξης στα παιδιά τριών και τεσσάρων ετών και τις αναπτυξιακές ικανότητες που παρατηρούνται σε κάθε στάδιο:

### ➤ **Κινητική Ανάπτυξη**

Τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών είναι ικανά να βρίσκουν ένα τρίκυκλο, χτυπούν μια μπάλα, στέκονται στο ένα πόδι, κατασκευάζουν πύργους με 6-9 μπλοκ, περπατούν στα άκρα των άκρων, πηδούν οριζόντια, μαθαίνουν να χειρίζονται μικρά αντικείμενα, όπως παζλ., σχεδιάζουν ή ζωγραφίζουν σε κυκλικές και οριζόντιες κινήσεις. Και αναπτύσσονται περίπου 7 εκατοστά ψηλότερα σε ένα χρόνο.

Κατά την φυσική ανάπτυξη τους σε αυτήν την ηλικία τρέχουν σε άκρες, γελούν, ανυψώνουν τον εαυτό τους σε μια κούνια, πηδούν στο ένα πόδι, αρχίζουν να παραλείπουν, ρίχνουν μια μπάλα από πάνω, έχουν μικρότερο έλεγχο μυών. Μπορούν να κάνουν παραστατικές εικόνες (για παράδειγμα, εικόνες από λουλούδια, ανθρώπους κλπ.) και τους αρέσει να ξεδιπλώσουν, να αφαιρέσουν και να ξεσκίσουν διάφορα ρούχα αλλά και να δένουν τα δικά τους παπούτσια.

Μπορούν να κάνουν σχέδια και να γράψουν ακατέργαστα γράμματα και εν κατακλείδι είναι πολύ δραστήρια και επιθετικά στο παιχνίδι τους.

Ηλικία Αρχής	Βασικές Κινητικές Δεξιότητες	Επιλεγμένες Ικανότητες
13 μηνών	<b>Βάδισμα</b>	Στοιχειώδες βήμα από όρθια θέση
16 μηνών		Περπατά πλάγια
17 μηνών		Περπατά προς τα πίσω
20 μηνών		Ανεβαίνει σκάλες με βοήθεια
24 μηνών		Ανεβαίνει σκάλες μόνο του
25 μηνών		Κατεβαίνει σκάλες μόνο του
18 μηνών	<b>Τρέξιμο</b>	Γρήγορο βάδισμα
2-3 ετών		Πρώτο αληθινό τρέξιμο
4-5 ετών		Αποτελεσματικό και εκλεπτυσμένο τρέξιμο
18 μηνών	<b>Άλμα</b>	Κατεβαίνει από χαμηλά αντικείμενα
2 ετών		Πηδά κάτω από ένα αντικείμενο με ένα πόδι οδηγό
28 μηνών		Πηδά από το έδαφος με δύο πόδια
3 ετών	<b>Κουτσό</b>	Κουτσό πάνω από τρεις φορές στο πόδι που προτιμά
4 ετών		Κουτσό 4 με 6 φορές στο ίδιο πόδι
4 ετών	<b>Γκαλόπ</b>	Βασικό αλλά όχι αποτελεσματικό γκαλόπ

Πίνακας 1.1: Σειρά βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 2002)

### ➤ Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη

Τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών πρέπει να γνωρίζουν σαφείς και συνεπείς κανόνες και ποιες είναι οι συνέπειες για τη διάσπασή τους, να απολαμβάνουν δραματικό παιχνίδι με άλλα παιδιά. Συνήθως σε αυτό το στάδιο τα συναισθήματά τους είναι συνήθως ακραία και βραχύβια, πρέπει να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με λόγια και αρχίζουν να μαθαίνουν να μοιράζονται.

Κατά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους, τα παιδιά τεσσάρων ετών, μερικές φορές έχουν φανταστικούς φίλους και έχουν γενικότερα πολύ ενεργή φαντασία. Είναι σημαντικό σε αυτό το στάδιο να αισθάνονται σημαντικά και χρήσιμα. Μπορούν να είναι

επιθετικά, αλλά θέλουν φίλους και απολαμβάνουν να είναι μαζί με άλλα παιδιά. Απολαμβάνουν να προσποιούνται ότι είναι σημαντικοί ενήλικες όπως η μαμά, ο μπαμπάς, η νοσοκόμα, ο γιατρός, ο μεταφορέας ταχυδρομείου, ο αστυνομικός. Εκτιμούν τον έπαινο για τα επιτεύγματά τους, αλλά χρειάζονται ευκαιρίες για να αισθάνονται περισσότερη ελευθερία και ανεξαρτησία. Εν κατακλείδι σε αυτή τη περίοδο μαθαίνουν να μοιράζονται (Kail, 2011).

### ➤ Διανοητική Ανάπτυξη

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες. Επίσης χρειάζονται εσωτερικό και εξωτερικό χώρο και ισορροπία μεταξύ ενεργού και ήσυχου παιχνιδιού. Μπορούν να γνωστοποιήσουν τις ανάγκες, τις ιδέες και τις ερωτήσεις τους. Το διάστημα προσοχής τους είναι λίγο μεγαλύτερο, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες (Cole, John-Steiner, Scribner, & Soubberman, 1978).

Κατά την διανοητική ανάπτυξη τους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τεσσάρων ετών κάνουν πολλές ερωτήσεις, συμπεριλαμβανομένων ερωτήσεων "πώς" και "γιατί" και είναι πολύ ομιλητικά, μπορεί όμως η γλώσσα τους να περιλαμβάνει ανόητα λόγια και οργή. Σε αυτό το στάδιο μοιράζονται σοβαρές συζητήσεις. Πρέπει να κατανοήσουν μερικές βασικές έννοιες όπως ο αριθμός, το μέγεθος, το βάρος, το χρώμα, η υφή, η απόσταση, ο χρόνος και η θέση. Εν κατακλείδι οι δεξιότητες ταξινόμησης και η συλλογιστική τους αναπτύσσονται (Kail, 2011).

Ο τομέας της διανοητικής ανάπτυξης είναι αυτός που παρουσιάζει τις πιο έντονες μεταλλαγές καθώς στην ηλικία αυτή πραγματοποιείται η μετάβαση στις λογικές έννοιες από την απλή κατηγοριοποίηση και τις προ-έννοιες που παρατηρούνται στη νηπιακή ηλικία από μηδέν έως δύο ετών. Προς το τέλος αυτής περιόδου το παιδί είναι ικανό να αντιληφθεί ότι ένα αντικείμενο συνεχίζει να είναι το ίδιο πάρα τις οποιεσδήποτε εξωτερικές μεταβολές που μπορεί να του συμβούν. Αυτό είναι το φαινόμενο της γνωστικής διατήρησης κατά το οποίο παραδείγματος χάριν το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το νερό σ' ένα ποτήρι εξακολουθεί και είναι το ίδιο ακόμα και αν μεταφερθεί σ' ένα άλλο ποτήρι διαφορετικού σχήματος. Επίσης μια πολύ μεγάλη διαφορά που συντελείται σε αυτή την ηλικία είναι η γλωσσική ανάπτυξη, η οποία εξελίσσεται τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά (Branscombe, Castle, Dorsey, Surbeck, & Taylor, 2000).

Οι μελέτες της πρώιμης γνωστικής ανάπτυξης οδήγησαν τους ερευνητές να κατανοήσουν το αναπτυσσόμενο μυαλό ως εκπληκτικά ικανό, ενεργό και διορατικό από πολύ νεαρή ηλικία.

Για παράδειγμα, τα βρέφη συμμετέχουν σε μια διαισθητική ανάλυση των στατιστικών κανονικοτήτων στους ήχους της ομιλίας που ακούν κατά την πορεία προς την κατασκευή της γλώσσας . Τα βρέφη και τα μικρά παιδιά αντλούν σιωπηρές θεωρίες για να εξηγήσουν τις ενέργειες των αντικειμένων και τη συμπεριφορά των ανθρώπων, αυτές οι θεωρίες αποτελούν το θεμέλιο για την αιτιώδη εκμάθηση και την πιο εξελιγμένη κατανόηση του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου. Τα βρέφη και τα μικρά παιδιά επίσης ανταποκρίνονται έντονα σε αυτό που μπορούν να μάθουν από τις ενέργειες και τις λέξεις που απευθύνονται σε αυτούς από άλλους ανθρώπους. Αυτή η ικανότητα κοινής προσοχής μπορεί να είναι το θεμέλιο που επιτρέπει στους ανθρώπους να επωφελούνται από την πολιτισμικά μεταδιδόμενη γνώση .

Τα βρέφη ανταποκρίνονται στα συνθήματα που μεταφέρουν τις επικοινωνιακές προθέσεις ενός ενήλικα (όπως η επαφή με τα μάτια και η ομιλία που απευθύνεται σε βρέφη) και συντονίζονται σε αυτό που ο ενήλικας αναφέρεται και τι μπορεί να μάθει γι 'αυτό. Αυτή η «φυσική παιδαγωγική» γίνεται πιο εξελιγμένη στην ευαισθησία των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε έμμεσους παιδαγωγικούς οδηγούς . Τα μικρά παιδιά βασίζονται τόσο σε αυτό που μαθαίνουν από τους άλλους που από τα προσχολικά χρόνια, διαχωρίζουν τους ενήλικους ομιλητές που είναι πιθανό να τους παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες από εκείνους που δεν μπορούν. Αυτή η σύνδεση των σχέσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τη γνωστική ανάπτυξη συνάδει με τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται ο εγκέφαλος και με τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται ο νους (Branscombe, Castle, Dorsey, Surbeck, & Taylor, 2000).

## 2. Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η προσχολική αγωγή είναι ένας όρος που αναφέρεται σε εκπαιδευτικά προγράμματα και στρατηγικές που απευθύνονται σε παιδιά από τη γέννηση έως την ηλικία των πέντε-έξι χρόνων. Αυτή η χρονική περίοδος θεωρείται ευρέως το πιο ευάλωτο και κρίσιμο στάδιο της ζωής ενός ατόμου.

Η εκπαίδευση στην παιδική ηλικία συχνά επικεντρώνεται στην καθοδήγηση των παιδιών για να μάθουν μέσω του παιχνιδιού. Ο όρος αναφέρεται συχνά σε προγράμματα προσχολικής ή πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελείται από δραστηριότητες ή / και εμπειρίες που αποσκοπούν στην πραγματοποίηση αναπτυξιακών αλλαγών στα παιδιά πριν από την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο. Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει την επίσημη διδασκαλία και φροντίδα των μικρών παιδιών από ιδιώτες ή επαγγελματίες εκτός της οικογένειάς τους ή σε χώρους έξω από το σπίτι του παιδιού (Dustman, Fitzenberger, & Machin, 2008).

Η προσχολική εκπαίδευση λοιπόν είναι ένας κλάδος της εκπαιδευτικής θεωρίας που σχετίζεται με τη διδασκαλία των μικρών παιδιών μέχρι την ηλικία των πέντε-έξι χρόνων. Η εκπαίδευση σε αυτή την ηλικία, αποτελεί ένα υποσύνολο της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης και υποδηλώνει την εκπαίδευση των παιδιών από τη γέννηση έως την ηλικία των δύο ετών.

Εμφανίστηκε ως πεδίο σπουδών κατά τη διάρκεια του Διαφωτισμού, ιδιαίτερα σε ευρωπαϊκές χώρες με υψηλά ποσοστά αλφαριθμητισμού. Συνέχισε να αναπτύσσεται μέσα στο δέκατο ένατο αιώνα καθώς η καθολική προσχολική εκπαίδευση έγινε ένας κανόνας στον δυτικό κόσμο. Τα τελευταία χρόνια, η προσχολική αγωγή έχει γίνει ένα διαδεδομένο ζήτημα δημόσιας πολιτικής, καθώς οι δημοτικοί, κρατικοί και ομοσπονδιακοί νομοθέτες θεωρούν τη χρηματοδότηση για προσχολική εκπαίδευση απαραίτητη (Stephens, 2013).

Περιγράφεται ως μια σημαντική περίοδος στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η προσχολική εκπαίδευση είναι επίσης επαγγελματικός τίτλος που αποκτήθηκε μέσω προγράμματος μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στο Οντάριο του Καναδά οι ονομασίες ECE (Early Childhood Educator) και RECE (Registered Early Childhood Educator) μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο από εγγεγραμμένα μέλη του

Κολεγίου Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Μέριμνας, το οποίο αποτελείται από διαπιστευμένους επαγγελματίες παιδικής φροντίδας οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τα πρότυπα πρακτικής της Καναδικής Ακαδημίας.

Οι ρυθμίσεις για την εκπλήρωση των κοινωνικών ρόλων των παιδιών έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου και παραμένουν ποικίλες σε όλους τους πολιτισμούς, αντανακλώντας συχνά τις οικογενειακές και κοινοτικές δομές καθώς και τους κοινωνικούς και οικονομικούς ρόλους των γυναικών και των ανδρών (Olsen, 1955).

Η ιστορία της φροντίδας και της εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία (ECCE) αναφέρεται στην ανάπτυξη φροντίδας και εκπαίδευσης παιδιών ηλικίας μεταξύ 0 και πέντε-έξι χρόνων σε όλη την ιστορία. Η ECCE έχει παγκόσμιο πεδίο εφαρμογής και η φροντίδα και η εκπαίδευση μικρών παιδιών υπήρξε ανέκαθεν αναπόσπαστο μέρος των ανθρώπινων κοινωνιών. Ιστορικά, οι ρυθμίσεις αυτές ήταν σε μεγάλο βαθμό ανεπίσημες και αφορούσαν οικογένεια, νοικοκυριά και μέλη της κοινότητας. Η επισημοποίηση αυτών των ρυθμίσεων εμφανίστηκε τον 19ο αιώνα με την ίδρυση παιδικών σταθμών για εκπαιδευτικούς σκοπούς και παιδικών σταθμών για φροντίδα σε μεγάλο μέρος της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, της Βραζιλίας, της Κίνας, της Ινδίας, της Τζαμάικα και του Μεξικού.

Η επέκταση των υπηρεσιών της προσχολικής εκπαίδευσης υπό την ηγεσία του κράτους προέκυψε για πρώτη φορά στη Ρωσική Ομοσπονδία στις αρχές του εικοστού αιώνα στο πλαίσιο του σοσιαλιστικού σχεδίου για την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής γυναικών και ανδρών στην παραγωγή και στη δημόσια ζωή και για την παροχή δημόσιας εκπαίδευσης από τη νεότερη ηλικία. Η εξέλιξη αυτή επεκτάθηκε στις σοσιαλιστικές ή πρώην σοσιαλιστικές χώρες όπως η Καμπότζη, η Κίνα και το Βιετνάμ (Schaefer&Cohen, 2000).

Στην Γαλλία έγινε μία πρώιμη εκκίνηση έχοντας ενσωματώσει την προσχολική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό της σύστημα ήδη από το 1886 και επέκτεινε την παροχή της στη δεκαετία του 1950. Σε πραγματικό επίπεδο, η σημαντική επέκταση των υπηρεσιών της προσχολικής εκπαίδευσης ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 με τη σημαντική αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας και τις εκτεταμένες εξελίξεις στην παιδική και οικογενειακή πολιτική στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

Η δεκαετία του '90 άνοιξε μια νέα σελίδα στην ιστορία της ανάπτυξης της προσχολικής εκπαίδευσης καταλυόμενη κυρίως από την ταχεία και διαδοχική επικύρωση της Σύμβασης

των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC) του 1989. Με τη ρητή μνεία του όρου «παιδί» - που σημαίνει κάθε άνθρωπος ηλικίας κάτω των δεκαοκτώ ετών ή της πλειοψηφίας - η CRC ενίσχυσε τη σύμβαση και σύσταση της UNESCO το 1960 κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση, η οποία θα έπρεπε να καλύπτει τα μικρά παιδιά σε κάθε περίπτωση.

Με την ηθική της δύναμη και τη σχεδόν καθολική επικύρωσή της, η CRC αναγνώρισε επισήμως τα παιδιά ως κατόχους δικαιωμάτων επιβίωσης και ανάπτυξης. Το άρθρο 18 της CRC αναγνωρίζει επίσης τον πρωταρχικό ρόλο των γονέων και των νόμιμων κηδεμόνων στην ανατροφή και ανάπτυξη των παιδιών και υποχρεώνει τα συμβαλλόμενα κράτη να τους βοηθήσουν να διεκπεραιώσουν αυτά τα καθήκοντα (Schweinhart, 2008).

Η δεύτερη ώθηση στην ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης ήταν η έγκριση της Παγκόσμιας Διακήρυξης για την Εκπαίδευση για όλους (EFA) τον Μάρτιο του 1990 στο Jomtien της Ταϊλάνδης. Αντικατοπτρίζοντας το γενικό σχόλιο, η Διακήρυξη του Jomtien ανέφερε ρητά ότι «η μάθηση ξεκινά από τη γέννηση» και ζήτησε «φροντίδα και αρχική παιδεία». Αυτή η νέα αναγνώριση της προσχολικής εκπαίδευσης ως αναπόσπαστου μέρους της βασικής εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκε και πάλι στους βασικούς στόχους που εγκρίθηκαν στην Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά του 1990.

Δέκα χρόνια αργότερα, το 2000, αυτό το διευρυμένο όραμα της βασικής εκπαίδευσης επαναπροσδιορίστηκε στο Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ για την EFA, το οποίο υιοθετήθηκε στο Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση ως ο πρώτος από τους έξι στόχους της EFA: «Διεύρυνση και βελτίωση της ολοκληρωμένης ECCE ειδικά για τα πιο ευάλωτα και τα μειονεκτούντα παιδιά». Δυστυχώς, σε αντίθεση με τους άλλους στόχους της EFA, αυτό δηλώθηκε ως ευρύς και φιλοδοξικός στόχος χωρίς αριθμητικούς στόχους ή σαφή κριτήρια αναφοράς.

Η προσχολική εκπαίδευση ενισχύθηκε περαιτέρω από τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας (ΑΣΧ), αν και μόνο εν μέρει. Εγκρίθηκε στη σύνοδο κορυφής της χιλιετίας του ΟΗΕ το 2000, δύο από τους ΑΣΧ είχαν άμεση σχέση με την πρόωγη ανάπτυξη παιδικής ηλικίας:

- i. στη βελτίωση της υγείας των μητέρων, με τους στόχους της μείωσης των ποσοστών μητρικής θνησιμότητας κατά τρία τέταρτα και την παροχή καθολικής πρόσβασης στην

αναπαραγωγική υγεία

- ii. μείωση του ποσοστού θνησιμότητας κάτω των πέντε ετών κατά τα δύο τρίτα μεταξύ 1990 και 2015 . Έτσι, οι πτυχές του ECCE για την υγεία των παιδιών και της μητέρας αποτέλεσαν μέρος της παγκόσμιας «προσπάθειας για την κάλυψη των αναγκών των φτωχότερων ανθρώπων του κόσμου», ενώ οι πτυχές της φροντίδας των παιδιών και της πρώιμης παιδείας είχαν παραλειφθεί.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η προσχολική εκπαίδευση έχει λάβει περαιτέρω προσοχή από διάφορους εμπλεκόμενους φορείς, μεταξύ των οποίων οι ερευνητικές κοινότητες, η κοινωνία των πολιτών και οι διακυβερνητικοί οργανισμοί, που προωθούν την κατανόηση του ολιστικού και πολυτομεακού χαρακτήρα της. Η έρευνα συνεχίζει να τεκμηριώνει τα πολύπλευρα οφέλη ανάπτυξης της προσχολικής εκπαίδευσης για την υγεία, την εκπαίδευση, την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη συνοχή, την οικονομία, την απασχόληση και τα κέρδη.

Ιστορικά, οι ρυθμίσεις αυτές ήταν σε μεγάλο βαθμό ανεπίσημες και αφορούσαν οικογένεια, νοικοκυριά και μέλη της κοινότητας. Η επισημοποίηση αυτών των ρυθμίσεων εμφανίστηκε τον 19ο αιώνα με τη δημιουργία παιδικών σταθμών για εκπαιδευτικούς σκοπούς και παιδικών σταθμών για μέριμνα σε μεγάλο μέρος της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, της Βραζιλίας, της Κίνας, της Ινδίας, της Τζαμάικα και του Μεξικού (Robinson, Shore, & Enersen, 2006).

Σε μια εποχή που το σχολείο περιοριζόταν στα παιδιά που είχαν ήδη μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στο σπίτι, υπήρξαν πολλές προσπάθειες να καταστεί το σχολείο προσιτό στα ορφανά ή στα παιδιά των γυναικών που εργάζονταν στα εργοστάσια.

## **2.1 ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΑΜΕΡΙΚΗ**

Οι θεσμικές ρυθμίσεις για την προσχολική εκπαίδευση ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό σε ολόκληρο τον κόσμο, όπως και τα ονόματα που εφαρμόζονται στα θεσμικά όργανα. Το όνομα που συνήθως συσχετίζεται με την εκμάθηση της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή είναι ο JohannFriedrichOberlin. Άλλοι εκπαιδευτικοί άρχισαν να μιμούνται τη νηπιακή



αυτή σχολή - στο Lippe-Detmold, στο Βερολίνο, στο Kaiserswerth, στο Παρίσι και αλλού. Η προσχολική αγωγή από το τέλος του 1700 ξεκίνησε να διαμορφώνεται και μέσα στο πέρασμα του χρόνου πήρε τη πολυδιάστατη μορφή που έχει σήμερα.

Το 1779, ο Johann Friedrich Oberlin και η Louise Scheppler ίδρυσαν στο Στρασβούργο μια πρώιμη εγκατάσταση για τη φροντίδα και την εκπαίδευση των προσχολικών παιδιών των οποίων οι γονείς απουσίαζαν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Την ίδια περίπου εποχή, το 1780, ιδρύθηκαν παρόμοια ιδρύματα νηπίων στη Βαυαρία. Το 1802, η Pauline zur Lippe ίδρυσε ένα κέντρο προσχολικής αγωγής στο Detmold (Jones & Brown, 2010).

Το 1816, ο Robert Owen, φιλόσοφος και παιδαγωγός, άνοιξε το πρώτο Βρετανικό και πιθανώς παγκόσμια το πρώτο παιδικό σταθμό στο New Lanark της Σκωτίας. Σε συνδυασμό με την προσπάθειά του για συνεργατικούς μύλους, ο Owen ήθελε να δοθεί στα παιδιά μια καλή ηθική εκπαίδευση, ώστε να είναι κατάλληλα για δουλειά. Το σύστημά του ήταν επιτυχές στην παραγωγή υπάκουων παιδιών με βασική παιδεία και αριθμητική.

Ο Samuel Wilderspin άνοιξε το πρώτο παιδικό σταθμό του στο Λονδίνο το 1819 και συνέχισε να εδραιώνει εκατοντάδες ακόμη. Έχει δημοσιεύσει πολλά έργα σχετικά με το θέμα, και το έργο του έγινε το πρότυπο για νηπιακά σχολεία σε όλη την Αγγλία και πιο πέρα. Το παιχνίδι ήταν ένα σημαντικό μέρος του συστήματος εκπαίδευσης του Wilderspin. Πιστεύεται ότι με την ανακάλυψη της παιδικής χαράς.

Το 1823, ο Wilderspin δημοσίευσε σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης των φτωχών νηπίων, με βάση το σχολείο. Άρχισε να εργάζεται για την Εταιρεία Σχολείων Βρεφών το επόμενο έτος, ενημερώνοντας τους άλλους για τις απόψεις του. Έγραψε επίσης "Το Βρεφικό Σύστημα, για την ανάπτυξη των σωματικών, πνευματικών και ηθικών δυνάμεων από όλα τα παιδιά ηλικίας από 1 έως επτά ετών" (Jones & Brown, 2010).

Η κοντέσα Θέρσεα Μπρούνσζικ (1775-1861), η οποία γνώρισε τον Johann Heinrich Pestalozzi, επηρεάστηκε από το παράδειγμα αυτό για να ανοίξει ένα Angyalkert (κήπος αγγέλου στην ουγγρική γλώσσα) στις 27 Μαΐου 1828 στην κατοικία της στη Βούδα, έντεκα κέντρα φροντίδας κατάφερε και ίδρυσε για μικρά παιδιά. Το 1836 ξεκίνησε ένα ίδρυμα με σκοπό την ίδρυση των προσχολικών κέντρων. Η ιδέα έγινε δημοφιλής ανάμεσα στην αριστοκρατία και τη μεσαία τάξη και αντιγράφηκε σε όλο το ουγγρικό βασίλειο (Jones & Brown, 2010).

Ο Friedrich Fröbel (1782-1852) άνοιξε ένα Ινστιτούτο Παιχνιδιού και Δραστηριοτήτων το 1837 στο χωριό BadBlankenburg στο πριγκιπάτο του Schwarzburg-Rudolstadt της Θουριγγίας, το οποίο μετονομάστηκε σε παιδικό σταθμό στις 28 Ιουνίου 1840.

Οι γυναίκες που εκπαιδεύτηκαν από τον Fröbel άνοιξαν παιδικούς σταθμούς σε όλη την Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο. Ο πρώτος παιδικός σταθμός στις Ηνωμένες Πολιτείες ιδρύθηκε στο Watertown του Ουισκόνσιν το 1856 και το μάθημα διεξήχθη στα γερμανικά.



**Εικόνα 2.1: Ο πρώτος παιδικός σταθμός στις Ηνωμένες Πολιτείες, στο Watertown του Ουισκόνσιν (Πηγή: <http://www.watertownhistory.org/articles/kindergardenfirst.htm>)**

Η Elizabeth Peabody ίδρυσε το πρώτο παιδικό σταθμό αγγλικής γλώσσας στην Αμερική το 1860 και το πρώτο δωρεάν παιδικό σταθμό στην Αμερική ιδρύθηκε το 1870 από τον Conrad Poppenhusen, Γερμανό βιομήχανο και φιλάνθρωπο, ο οποίος ίδρυσε επίσης το Ινστιτούτο Poppenhusen και ίδρυσε επίσης το πρώτο παιδικό σταθμό που χρηματοδοτήθηκε δημόσια από τις Ηνωμένες Πολιτείες στο Σαιντ Λούις το 1873 από την Susan Blow.

Ο πρώτος ιδιωτικός παιδικός σταθμός του Καναδά ξεκίνησε από την Εκκλησία Μεθοδιστών του Wesleyan στο Charlottetown, το νησί του Πρίγκιπα Εδουάρδου το 1870 και μέχρι το τέλος της δεκαετίας ήταν κοινό σε μεγάλες καναδικές πόλεις και πόλεις. Οι πρώτοι δημόσιοι παιδικοί σταθμοί της χώρας ιδρύθηκαν στο Βερολίνο, το Οντάριο το 1882 στο Κεντρικό Σχολείο . Το 1885, το κανονικό σχολείο του Τορόντο (εκπαίδευση δασκάλων) άνοιξε ένα τμήμα για τη διδασκαλία των Νηπιαγωγών.

Η Ελισάβετ Χάρισον έγραψε εκτεταμένα για τη θεωρία της παιδικής εκπαίδευσης και εργάστηκε για να ενισχύσει τα εκπαιδευτικά πρότυπα για τους δασκάλους των παιδικών σταθμών καθιερώνοντας ότι έγινε το Εθνικό Κολέγιο Εκπαίδευσης το 1886(Jones&Brown, 2010).

Το HeadStart ήταν το πρώτο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής στο Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο ιδρύθηκε το 1965 από τον Πρόεδρο Johnson για οικογένειες χαμηλού εισοδήματος - μόνο το 10% των παιδιών ήταν εγγεγραμμένο στο παιδικό σταθμό. Λόγω της μεγάλης ζήτησης, διάφορα κράτη επιδοτούσαν προσχολική ηλικία για οικογένειες χαμηλού εισοδήματος τη δεκαετία του 1980 (Jones&Brown, 2010).

## **2.2 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Όσον αφορά λοιπόν την ελληνική επικράτεια ο θεσμός του παιδικού σταθμού πρωτοαναφέρεται από τη γνωστή παιδαγωγό Αικατερίνη Λασκαρίδου η οποία ήταν και αυτή που ίδρυσε τον "Πρότυπο Παιδικό Κήπο" το 1908 στο Λύκειο Ελληνίδων. Το επόμενο βήμα στην εγκαθίδρυση της προσχολικής αγωγής πραγματοποιήθηκε το 1913 και μάλιστα εκτός Αθηνών και συγκεκριμένα στη Σύρο όπου και ιδρύθηκε Παιδικός Σταθμός από το Σωματείο "περίθαλψη του παιδιού". Την επόμενη χρονιά, το Μερόπειο ίδρυμα κάνει το επόμενο μεγάλο βήμα και ιδρύει παιδικό σταθμό. Το ΠΙΚΠΑ ίδρυσε στην Πάτρα το "Μαραγκόπουλου Νηπιοτροφείο Πατρών", αφού είχε προηγηθεί δωρεά από τον ομώνυμο επιχειρηματία.

Η ελληνική πολιτεία ξεκίνησε την ίδρυση παιδικών σταθμών το ορόσημο έτος 1927 με προεδρικό διάταγμα και συγκεκριμένα στις 27-10-1926. Το προεδρικό διάταγμα του 1927 λοιπόν ανακοίνωνε την ίδρυση των πρώτων επτάσταθμών στις Σέρρες, την Έδεσσα, την Αλεξανδρούπολη, τη Μυτιλήνη, τα Ιωάννινα και το Περιστέρι.

Το 1953 γίνεται κατανοητό από την πολιτεία ότι κάθε πρωτεύουσα νομού στην ελληνική επικράτεια είναι επιβεβλημένο να έχει και από έναν παιδικό σταθμό, γεγονός που επισημοποιείται και νομοθετείται υπό το νόμο 2/5-11-1930. Στις πόλεις που θεωρούνται σοβαρά βιομηχανικά κέντρα υπάρχει η δυνατότητα να ιδρυθούν περισσότεροι από ένας σταθμοί. Από το 1942 υπό το νόμο του Κράτους 1316/1942 ξεκινά να ιδρύονται παιδικοί σταθμοί οι οποίοι τότε ήταν γνωστοί ως Εθνικά και Αγροτικά Νηπιοτροφεία τα οποία είχαν ως αποκλειστικό στόχο την διαπαιδαγώγηση αλλά και τη φροντίδα ημερησίως των παιδιών ηλικίας 3 έως 6 ετών. Τα Εθνικά και Αγροτικά Νηπιοτροφεία το 1973 ονομάστηκαν σε Εθνικοί και Αγροτικοί Παιδικοί Σταθμοί.

Η μεγάλη αναδιοργάνωση στο καθεστώς ίδρυσης των παιδικών σταθμών στην Ελλάδα έρχεται το 1984 με τον νόμο Ν.1431/84, ο οποίος περιέχει όλες τις διατάξεις που αφορούν την οργάνωση αλλά και τη λειτουργία των Παιδικών Σταθμών στη σύγχρονη βάση, καθώς και την ίδρυση και λειτουργία βρεφικών τμημάτων [ CITATION Παλ91 \l 1032 ].

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1988 εκπόνησε ένα «Σχέδιο Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο», και το οποίο το 1989 οι παιδικοί σταθμοί κατόπιν απόφασης της Διεύθυνσης Παιδικής Προστασίας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, εφάρμοσαν δίνοντας περισσότερη έμφαση σε θέματα περίθαλψης και φροντίδας [ CITATION Παπ00 \l 1032 ].

Το 1994, οι δημόσιοι παιδικοί σταθμοί μεταβιβάζονται από την κεντρική εξουσία (Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας) στην τοπική αυτοδιοίκηση (ΟΤΑ) με το Ν. 2880/2001 και με γενικότερη εποπτεία από το Υπουργείο Εσωτερικών, υπό την εποπτεία Ενιαίων Νομικών Προσώπων, με εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας που θα λάμβαναν υπόψη τον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημόσιου Δίκαιου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών, [ CITATION Παπ03 \l 1032 ].

Τη θέσπιση ενός νέου, σύγχρονου ρυθμιστικού κανονιστικού πλαισίου για τη λειτουργία των Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών σηματοδοτεί η δημοσίευση, στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Τεύχος Β' 4249/05.12.2017) για τη λειτουργία των δημοτικών δομών προσχολικής αγωγής, σε συνέχεια του προσφάτως εκδοθέντος Π.Δ. 99/2017 (141/Α') για την αδειοδότηση των ως άνω δομών.

Ο νέος Κανονισμός, έχει ως γνώμονα το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού για πρόσβαση στην προσχολική αγωγή, ρυθμίζεται η λειτουργία των δημοτικών βρεφικών, παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, ούτως ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις.

Το ημερήσιο πρόγραμμα αποτυπώνεται πιο ευέλικτο, τηρουμένων, ωστόσο, ορισμένων βασικών χρονικών σημείων και σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού, αλλά και τα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας. Επίσης για πρώτη φορά εισάγεται περίοδος προσαρμογής των παιδιών στους σταθμούς για την ομαλή μετάβασή τους από το στενό οικογενειακό περιβάλλον στο νέο κοινωνικό περιβάλλον του σταθμού, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία και προάγεται μέσω της συνεργασίας του παιδαγωγικού προσωπικού και της οικογένειας του παιδιού (<https://government.gov.gr/neos-protipos-kanonismos-litourgias-ton-dimotikon-pedikon-ke-vrefonipiakon-stathmon/>).

Ο αριθμός των καταχωρημένων, παιδικών σταθμών είναι 1.346. Προέρχεται από 565 Δήμους και Κοινότητες. Παράλληλα έχουν καταγραφεί 152 Οργανισμοί Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών, που φυσικά αντιστοιχούν σε ισάριθμους (152) ΟΤΑ. Σε αυτούς τους Οργανισμούς είναι ενταγμένοι οι 737 από τους 1346 Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς (ποσοστό 54,75%) (ΚΕΔΚΕ – ΕΕΤΑΑ).

## **2.3 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΗΠΑ**

Το μερίδιο των παιδιών που παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης έχει αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το 2001, το 66% όλων των παιδιών ηλικίας τεσσάρων ετών εγγράφηκε σε πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Στατιστικής. Ωστόσο, η παρουσία παιδιών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος και με λιγότερο μορφωμένους γονείς παραμένει σχετικά χαμηλή. Για παράδειγμα, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες έχουν πτυχίο κολλεγίων είναι σχεδόν δύο φορές πιο πιθανό να βρίσκονται σε κέντρο φροντίδας, όπως εκείνες των οποίων οι μητέρες δεν ολοκλήρωσαν το γυμνάσιο.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, οι πολιτείες και η ομοσπονδιακή κυβέρνηση επέκτειναν τη χρηματοδότηση για επιδοτήσεις παιδικής μέριμνας και προσχολικά προγράμματα. Εντούτοις, τα στοιχεία σχετικά με τον αντίκτυπο των διευρυσμένων προσχολικών προγραμμάτων για την ετοιμότητα του σχολείου παραμένουν πολύ περιορισμένα (Zigler, Gilliam, & Jones, 2006).

Τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης παρέχουν ένα χρόνο (ή δύο) εκπαίδευσης, που χρηματοδοτείται από δημόσια σχολεία, πριν από την είσοδο στον παιδικό σταθμό. Χρηματοδοτούνται κυρίως από τα κράτη και τις τοπικές σχολικές συνοικίες, αν και οι τελευταίοι χρησιμοποιούν επίσης τα ομοσπονδιακά κονδύλια. Από το 1990, η συνολική κρατική χρηματοδότηση για τα προσχολικά προγράμματα αυξήθηκε κατά 250% σε περίπου 1,9 εκατομμύρια δολάρια. Ωστόσο, οι δαπάνες ποικίλλουν ευρέως μεταξύ των πολιτειών.

Η προσχολική αγωγή είναι συνήθως (αλλά όχι πάντα) ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μερικής απασχόλησης που βρίσκεται στα δημόσια σχολεία. Χαρακτηριστικά, προσφέρονται ορισμένες πρόσθετες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των γευμάτων και των μεταφορών, αλλά λίγα προγράμματα παρέχουν μια πλήρη σειρά ολοκληρωμένων υπηρεσιών που να περιλαμβάνουν για παράδειγμα και εξετάσεις υγείας (Schulman, Blank, & Ewen, 1999).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η προσχολική εκπαίδευση τονίζει την ατομικότητα. Τα παιδιά συχνά επιτρέπεται να επιλέγουν από μια ποικιλία δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση του κέντρου εκμάθησης. Κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων, μερικά παιδιά ζωγραφίζουν, κάποια παίζουν με γρίφους, ενώ κάποια ακούν τον δάσκαλο να διαβάζει μια ιστορία δυνατά. Οι δραστηριότητες ποικίλλουν από μέρα σε μέρα. Κάθε παιδί θεωρείται ότι έχει ιδιαίτερες δυνάμεις και αδυναμίες που πρέπει να ενθαρρυνθούν ή να βελτιωθούν από τους εκπαιδευτικούς. Μια τυπική πεποίθηση είναι ότι "το παιδικό παιχνίδι είναι το έργο τους" που τους επιτρέπει να επιλέξουν τον τύπο του παιχνιδιού, με τον οποίο το παιδί θα ικανοποιήσει τις αναπτυξιακές του ανάγκες.

Οι παιδικοί σταθμοί υιοθετούν επίσης αμερικανικές ιδέες για τη δικαιοσύνη, όπως το κράτος δικαίου και η ιδέα ότι όλοι είναι αθώοι μέχρι να αποδειχθούν ένοχοι. Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν ενεργά στις διαμάχες και ενθαρρύνουν τα παιδιά να τα λύσουν προφορικά ("χρησιμοποιήστε τα λόγια σας") και όχι σωματικά. Τα παιδιά μπορεί να τιμωρούνται με ένα

χρονοδιάγραμμα ή να ζητούν συγνώμη. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να εξηγήσουν τι συνέβη, πριν γίνει οποιαδήποτε απόφαση για κάποια τιμωρία.

Οι αυτοεκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες τονίζονται μέσω ανεπίσημων αλληλεπιδράσεων με τους εκπαιδευτικούς και μέσω δομημένων δραστηριοτήτων ομάδας, όπως η παρουσίαση και η παρουσίαση ασκήσεων που επιτρέπουν στο παιδί να περιγράψει μια εμπειρία σε έναν ενήλικα.. Τα περισσότερα προγράμματα δεν επιδοτούνται από την κυβέρνηση, καθιστώντας τα προσχολικά ιδρύματα σχετικά δαπανηρά. Οι δείκτες σπουδαστών-εκπαιδευτικών είναι χαμηλότεροι από ό, τι σε άλλες χώρες, με τα ιδανικά ποσοστά να κυμαίνονται περίπου 15 μαθητές ανά έναν εκπαιδευτικό.

## **2.4 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟΝ ΚΑΝΑΔΑ**

Από το πέρασμα του νόμου περί Βρετανικής Βόρειας Αμερικής το 1867 η εκπαίδευση στον Καναδά ήταν καθαρά ένα επαρχιακό θέμα. Ως εκ τούτου, ο Καναδάς δεν διαθέτει Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αντί για ένα ενιαίο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, ο Καναδάς έχει ένα ψηφιδωτό δέκα επαρχιακών και δύο ομοσπονδιακών προγραμμάτων σπουδών. Παρόλο που αναπτύσσονται δέκα επαρχιακά Υπουργεία Παιδείας (με εισήγηση εκπαιδευτικών, διαχειριστών και πανεπιστημιακών ακαδημαϊκών) που διαχειρίζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα, υπάρχουν σημαντικές ομοιότητες. Στην πραγματικότητα, οι τέσσερις Δυτικές επαρχίες και δύο από τα εδάφη εργάζονται επί του παρόντος συνεργατικά για να αναπτύξουν ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών στη Γλωσσική Μάθηση, Επιστήμη και Μαθηματικά. Η ευελιξία για την κάλυψη των μοναδικών αναγκών κάθε επαρχίας είναι σίγουρα ένα θετικό αποτέλεσμα της ευθύνης του επαρχιακού προγράμματος σπουδών, αλλά ίσως η απουσία σαφούς ομοσπονδιακής επιρροής στην εκπαιδευτική πολιτική έχει οδηγήσει σε μια έντονη έλλειψη καινοτόμου ανάπτυξης προγραμμάτων, έρευνας και αξιολόγησης στην εκπαίδευση(Fullan, 1991).

Παρόλο που η υποχρεωτική εκπαίδευση σε όλη την επικράτεια του Καναδά αρχίζει γενικά σε ηλικία έξι ετών, όλες οι επαρχίες, με εξαίρεση το νησί PrinceEdward, παρέχουν προγράμματα για παιδιά ηλικίας πέντε ετών που χρηματοδοτούνται πλήρως ή μερικώς από τις επαρχιακές κυβερνήσεις. Ως επί το πλείστον, τα προγράμματα είναι εθελοντικά και εστιάζονται στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. «Η εκπαίδευση στην παιδική ηλικία αναγνωρίζεται

ολοένα και περισσότερο από τα επαρχιακά τμήματα της εκπαίδευσης ως ένα σημαντικό θεμέλιο για τη μελλοντική μάθηση των παιδιών».

Τα προγράμματα παιδικών σταθμών για παιδιά κάτω των πέντε ετών, στις περισσότερες επαρχίες, ιδιωτικοποιούνται και δεν περιορίζονται από κυβερνητικές κατευθυντήριες γραμμές όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών ή την αξιολόγηση. Οι γονείς συνήθως χρεώνονται τέλη για τα προγράμματα παιδικού σταθμού με αποτέλεσμα αυτά τα προγράμματα να έχουν πρόσβαση, ως επί το πλείστον, οι οικογένειες που μπορούν να αντέξουν οικονομικά να πληρώσουν. Σε περιπτώσεις όπου ένα παιδί θεωρείται "σε κίνδυνο" και χρειάζεται η παροχή προσχολικής, οι Κοινωνικές Υπηρεσίες μπορούν να παρέχουν χρηματοδότηση. Η ημερήσια φροντίδα παρέχεται σε όλες τις επαρχίες και παρόλο που τα κέντρα είναι ιδιωτικά, υπόκεινται σε κατευθυντήριες γραμμές του κράτους όσον αφορά τον προγραμματισμό και τις παροχές παιδιού / προσωπικού, δεδομένου ότι οι γονικές αμοιβές μπορούν να επιδοτούνται από τις κυβερνήσεις ανάλογα με τις ανάγκες.

Οι περισσότερες επαρχίες αναγνωρίζουν ότι η παιδική εκπαίδευση είναι μια σημαντική βάση για μελλοντική μάθηση. Μαζί με αυτή την αναγνώριση έρχεται η συνειδητοποίηση ότι η κρατική χρηματοδότηση πρέπει να υποστηρίζει την προσχολική εκπαίδευση. Παραδόξως, σε μια προσπάθεια μείωσης του ελλείμματος της επαρχίας, η επαρχία της Αλμπέρτα έχει προσανατολιστεί πρόσφατα στοχεύοντας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην παιδική εκπαίδευση, ως τον τομέα για να μειώσει σημαντικά την κρατική χρηματοδότηση. Καθώς οι πολίτες της Αλμπέρτα και της Βρετανικής Κολούμπια αγωνίζονται με κυβερνητικές περικοπές, το NewBrunswick, μια από τις φτωχότερες επαρχίες όσον αφορά την οικονομική ανάπτυξη και τις ευκαιρίες, έχει εφαρμόσει επιτυχώς ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης που παρέχει καθολική πρόσβαση στα παιδιά του (Brown, Sherwood, Aina, Hill, Petrova-Kirova, & Richenauer).

## **2.5 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ**

Ένα σύστημα κουπονιών για την παροχή προσχολικής εκπαίδευσης εισήχθη στην Αγγλία και την Ουαλία υπό την Αγγλική κυβέρνηση του Major (1990-1997), παρέχοντας 15 ώρες την εβδομάδα δωρεάν παιδική μέριμνα ή εκπαίδευση για παιδιά τριών και τεσσάρων ετών, μεγάλο μέρος των οποίων παρέχεται μέσω μαθημάτων υποδοχής στα δημοτικά σχολεία. Αυτό



αντικαταστάθηκε από την κυβέρνηση Μπλερ με άμεση χρηματοδότηση από τοπικές εκπαιδευτικές αρχές.

Ως εκ τούτου, κάθε παιδί στην Αγγλία κατά την πρώιμη σχολική περίοδο μετά τα τρίτα γενέθλιά του δικαιούται πλέον 15 ώρες την εβδομάδα δωρεάν χρηματοδότησης για τη φροντίδα της εκπαίδευσής του. Οι παιδικοί σταθμοί στην Αγγλία ακολουθούν τους στόχους της πρώιμης μάθησης, που καθορίστηκαν από το EarlyYearsFoundationStage. Οι στόχοι πρώιμης μάθησης καλύπτουν τους κύριους τομείς της εκπαίδευσης χωρίς να καθοδηγούνται από το θέμα. Αυτές οι περιοχές περιλαμβάνουν την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όπως επίσης και την επικοινωνία και τη γλώσσα, τη φυσική αγωγή, τον αλφαριθμητισμό, τα μαθηματικά, την κατανόηση του κόσμου και εν κατακλείδι την εκφραστική τέχνη και τον σχεδιασμό.

Η προσχολική αγωγή στην Ουαλία ακολούθησε την Αγγλία μέχρι την αποκέντρωση και, στη συνέχεια, απέκλινε. Τώρα τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης στην Ουαλία παρέχεται μισή ώρα για παιδιά ηλικίας 3-4 ετών και πλήρους απασχόλησης για παιδιά ηλικίας μεταξύ 4 και 5 ετών. Από το 2005, καθίσταται υποχρεωτικό για όλες τις Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης να εξασφαλίσουν επαρκή παιδεία στην περιοχή τους για παιδιά από το τρίτο έτος της ηλικίας τους και μετά (<http://www.qca.org.uk/>).

Σήμερα, το πρόγραμμα σπουδών της Πρώιμης Χρονιάς στην Ουαλία, το οποίο εκπόνησε το Υπουργείο Παιδείας, Εκπαίδευσης, Δια Βίου Μάθησης και Δεξιοτήτων της Ουαλικής Συνέλευσης, παρατίθεται στο βιβλίο "Επιθυμητά αποτελέσματα για τη μάθηση των παιδιών πριν από την υποχρεωτική σχολική ηλικία". Εντούτοις, από το 2008 ξεκινάει μια νέα «Φάση του Ιδρύματος» που καλύπτει παιδιά ηλικίας 3-7 ετών σε όλη την Ουαλία, με έμφαση στην «μάθηση μέσω του παιχνιδιού», η οποία καλύπτει επτά τομείς μάθησης, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία, την γλώσσα, τη γραμματεία και τις δεξιότητες επικοινωνίας, τη μαθηματική ανάπτυξη, τη διγλωσσία αλλά και την πολυπολιτισμική κατανόηση, τη φυσική και εν κατακλείδι τη δημιουργική ανάπτυξη.

Η προσχολική εκπαίδευση στη Βόρειο Ιρλανδία παρέχεται επίσης από τα «PreSchools», που αναφέρεται επίσης ως «Playschools» ή «Playgroups». Ένας παιδικός σταθμός επιτρέπεται να εγγράψει μέχρι και 26 παιδιά σε μια τάξη, με το πρόγραμμα σπουδών να παραδίδεται από ειδικευμένο δάσκαλο.

Στη Σκωτία εισήχθη παράλληλα με την Αγγλία και την Ουαλία ένα σύστημα κουπονιών για προσχολική προσφορά με μερική απασχόληση, αλλά με έντονη έμφαση στην κατάλληλη για την ηλικία εκπαίδευση και όχι απλά στην παιδική μέριμνα, και αποφεύγοντας τη χρήση μαθημάτων υποδοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα σχολεία. Τώρα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια θέση σε παιδικό σταθμό όταν φτάσουν τα τρίτα γενέθλιά τους. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να επιλέξουν δύο χρόνια χρηματοδοτούμενης προσχολικής εκπαίδευσης πριν ξεκινήσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η προσχολική εκπαίδευση στη Σκωτία προγραμματίζεται γύρω από το πρόωρο επίπεδο του προγράμματος σπουδών για την αριστεία που προσδιορίζει τα αποτελέσματα και τις εμπειρίες γύρω από τους ακόλουθους οκτώ τομείς σπουδών, τις εκφραστικές τέχνες, την υγεία και ευεξία, τις γλώσσες, τα μαθηματικά, τη θρησκευτική και ηθική εκπαίδευση, τις επιστήμες, τις κοινωνικές σπουδές και εν κατακλείδι στις τεχνολογίες.

Η ευθύνη για την αναθεώρηση των προτύπων περίθαλψης στους βρεφονηπιακούς σταθμούς της Σκωτίας ανήκει στην Επιτροπή Φροντίδας (O'Dwyer, Foweather, Stratton, & Ridgers, 2011).

## **2.6 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ**

Η Ισπανία πέρασε μια μεγάλη αλλαγή στην προσχολική εκπαίδευση τη δημιουργία του προσχολικού επιπέδου στο εκπαιδευτικό σύστημα το 1970. Το 1990 εγκρίθηκε νόμος που περιγράφει τα στοιχεία της εκπαίδευσης και αναγνωρίζει την αυτονομία των διαφόρων πολιτικών κοινοτήτων που απαρτίζουν την Ισπανία. Η κεντρική κυβέρνηση θεσπίζει τώρα ελάχιστες κατευθυντήριες γραμμές και πτυχές των προγραμμάτων σπουδών, ενώ οι Κοινότητες αναπτύσσουν προγράμματα σπουδών για διάφορα στάδια εκπαίδευσης. Το πρώτο στάδιο - εκπαίδευση νηπίων - απευθύνεται σε παιδιά από τη γέννηση έως τα έξι χρονών και δεν είναι υποχρεωτικό. Αυτό, με τη σειρά του, χωρίζεται σε δύο κύκλους – ο πρώτος που αφορά τα παιδιά κάτω των τριών ετών και ο δεύτερος για παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών.

Οι αρχές της αρχικής εκπαίδευσης που θεσπίστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας φαίνονται να ευθυγραμμίζονται στενά με εκείνες του NAEYC (1991) και δείχνουν σαφώς την έμφαση σε

αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα. Είναι πιθανό να παρέχουν ένα τυπικό μοντέλο για προγράμματα εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία:

1. Τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν συνεργασίες με τους γονείς. Οι γονείς συμμετέχουν όχι μόνο στη λειτουργία και τη διαχείριση των σχολείων, αλλά συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες των τάξεων και των σχολείων.
2. Οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν ουσιαστικές συνδέσεις μεταξύ προηγούμενων και νέων εμπειριών και γνώσεων. Η διαδικασία της οικοδόμησης του νόμου θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ατομικότητα, την ανακάλυψη, την τήρηση και την εξερεύνηση.
3. Η διδασκαλία και η εκμάθηση πρέπει να είναι ολιστική. Η μάθηση δεν είναι απλώς μια συσσώρευση νέων ιδεών, αλλά μια διαδικασία δημιουργίας σχέσεων μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος, του παλιού και του νέου.
4. Πρέπει να ενθαρρύνονται διαδικασίες όπως το παιχνίδι, ο πειραματισμός, ο χειρισμός και η επίλυση προβλημάτων.
5. Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται αρκετά ασφαλή ώστε να συμβάλλουν στη θέσπιση κανόνων και στόχων για μάθηση προκειμένου να οικοδομηθεί αυτονομία και αυτοπεποίθηση.
6. Η οργάνωση του χώρου, των υλικών και του χρόνου πρέπει να είναι ευέλικτη ώστε να λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία των μαθησιακών ποσοστών των παιδιών.
7. Οι εγκαταστάσεις πρέπει να είναι κατάλληλες για μάθηση με επίκεντρο το παιδί και να βρίσκονται σε ασφαλή περιβάλλοντα.
8. Όλη η ομάδα (το προσωπικό του σχολείου, οι γονείς και οι επαγγελματίες σύμβουλοι) πρέπει να συνεργαστούν για να καλύψουν τις ιδιαίτερες ειδικές ανάγκες κάθε παιδιού.
9. Ο δάσκαλος, ως διευκολυντής της μάθησης, ενθαρρύνει και παρακινεί τα παιδιά και προβλέπει ολιστική ανάπτυξη.
10. Η αξιολόγηση είναι ολιστική, σταθερή, διαμορφωτική και συμφραζόμενη. Δεν είναι απόφαση εναντίον παιδιού. Με την αρχική διάγνωση των αναγκών μάθησης του παιδιού, η συνεχής παρακολούθηση και συζήτηση θα χρησιμεύσει ως βάση για την

τακτική ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους (Odina, 1993).

Δεδομένου ότι ο κύριος σκοπός της πρώιμης εκπαίδευσης στην Ισπανία είναι να αντισταθμίσει τυχόν ανεπάρκειες, διαταραχές ή ανισότητες λόγω μαθησιακών διαταραχών, μειονοτικής προέλευσης, φύλου, ανισότητας ή θέσης, όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ενσωματώνονται με καθοδήγηση από ομάδες σχολικών υπαλλήλων, ψυχολόγων και παιδιάτρων. Τα μεμονωμένα προγράμματα σπουδών αναπτύσσονται και ο λόγος μαθητών / εκπαιδευτικών μειώνεται από πέντε παιδιά αν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες τοποθετείται σε μια «κανονική» τάξη.

Η Ισπανία προσπαθεί δραστήρια να μειώσει την ανισότητα και προσπαθεί να έχει παιδιά που "να σχηματίσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να εκτιμήσουν τη σεξουαλική και πολιτισμική τους ταυτότητα, να ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη συμπεριφορά, να εδραιώσουν θετικούς δεσμούς με τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους και να τους επιτρέψουν να εκφράσουν το παιχνίδι και άλλες μορφές έκφρασης σε διάφορες δραστηριότητες και χωρίς προκατάληψη που προέρχεται από πολιτισμικά ή σεξουαλικά στερεότυπα"(Odina, 1993).

## **2.7 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΣΟΥΗΔΙΑ**

Η σουηδική κυβέρνηση φαίνεται να έχει δεσμευτεί να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική φροντίδα από τη γέννηση του κάθε παιδιού. Αν και η ηλικία υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης είναι επτά, από το 1992, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να στείλουν τα παιδιά τους από έξι ετών στο σχολείο. Είναι ενδιαφέρον ότι πολλοί γονείς επέλεξαν να αφήσουν τα παιδιά τους σε προσχολική περίθαλψη. Οι παροχές ποικίλλουν στη Σουηδία, όπως και σε άλλες χώρες, και οι γονείς μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στην οικογενειακή φροντίδα, τα κέντρα ημερήσιας φροντίδας ή τον παιδικό σταθμό, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και τις ανάγκες της οικογένειας (Pascal&Anthony, 1993).

Στη Σουηδία παρατηρείται ότι υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη πίστη στον προγραμματισμό κατάλληλη για την ανάπτυξη και την καθολική διαθεσιμότητα για όλα τα παιδιά από την ηλικία των δώδεκα μηνών και άνω. Ο προγραμματισμός στους παιδικούς σταθμούς προσπαθεί να αναπτύξει ολόκληρο το παιδί αλλά και να βελτιώσει την ποιότητα των εμπειριών των

παιδιών με περιβαλλοντικές και πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, να προωθήσει τη μάθηση μέσω της εργασίας και του παιχνιδιού και να υποστηρίξει την αυξανόμενη αίσθηση ταυτότητας των παιδιών, την κατανόηση του κόσμου γύρω τους και την ικανότητα επικοινωνίας με άλλους (Bergman, 1993).

Το κόστος της προσχολικής εκπαίδευσης στη Σουηδία είναι υψηλό. Ενώ οι Τοπικές Αρχές επιχορηγούν το ήμισυ του κόστους των παροχών των πρώτων ετών, κάθε μισθωτός στη χώρα εισπράττει ειδικό φόρο παιδικής μέριμνας, με τους γονείς να συμπληρώνουν το υπόλοιπο του κόστους βάσει μιας κλίμακας που σχετίζεται με το εισόδημα. Η σημερινή κυβέρνηση αμφισβητεί το επίπεδο της εθνικής χρηματοδότησης που απαιτείται για να υποστηριχθεί η πρόωρη παροχή βοήθειας και να υποστηριχθούν περισσότερες επιλογές (Bergman, 1993).

## **2.8 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ**

Η ενοποίηση της Γερμανίας με την Πτώση του τείχους του Βερολίνου οδήγησε σε αντιφάσεις στην παιδική φροντίδα και εκπαίδευση. Η ποικιλομορφία των αναγκών προ της ενοποίησης στην Ανατολή και τη Δύση έχει συμβάλει σε μια αυξανόμενη ανησυχία σχετικά με τις διαφορές στην παροχή σε μια ενοποιημένη Γερμανία - διαφορές που στην πραγματικότητα αντιπροσωπεύουν τη μετάβαση στην παραδοσιακή προσχολική εκπαίδευση. Πριν από την πτώση του Τείχους του Βερολίνου, η Ανατολική Γερμανία διέθετε πληθώρα εγκαταστάσεων φροντίδας, οι οποίες , ενώ η Δυτική Γερμανία επικεντρώθηκε στην οικογένεια ως κύριο φροντιστή και εκείνη την περίοδο αντιμετώπισε μια απαίτηση για προσχολική αγωγή που δεν είχε επιτευχθεί για αρκετά χρόνια μετά την ενοποίηση.

Στα χρόνια μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η Δυτική Γερμανία παρείχε πρόωρη εκπαίδευση μόνο για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η πολιτική άρνηση υπονόμησης της σπουδαιότητας της οικογένειας ως πρωτοβάθμιας περίθαλψης άρχισε να μεταβάλλει, στη δεκαετία του '70, την αναγνώριση ότι δεν είναι μόνο ο παιδικός σταθμός το πρώτο βήμα στην εκπαίδευση αλλά ότι πρέπει να είναι καθολικά διαθέσιμος. Σήμερα, περισσότερες γυναίκες εντάσσονται στο εργατικό δυναμικό, με αποτέλεσμα να αλλάζουν ο τρόπος ζωής και οι προσδοκίες των γονέων. Ο χρόνος που περνούν τα παιδιά μέσα στην οικογενειακή μονάδα έχει μειωθεί και έχει προκύψει ανάγκη να οργανωθεί η ζωή των παιδιών στην εξωτερική φροντίδα και εκπαίδευση (Colberg-Schrader&Oberhuemer, 1993).

Στη μεταπολεμική Ανατολική Γερμανία, η οικονομική αναγκαιότητα των γυναικών να ενταχθούν στην απασχόληση σήμαινε την επιτάχυνση της επιδοτούμενης προσχολικής αγωγής. Μέχρι το 1973, η προσχολική εκπαίδευση αποτελούσε μέρος του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, προσφέροντας ισότιμη πρόσβαση για όλα τα παιδιά. Το 1989, το 95% όλων των παιδιών μεταξύ τριών ετών και της υποχρεωτικής σχολικής ηλικίας των έξι ετών παρακολούθησαν πρόγραμμα παιδικού σταθμού. Από την ενοποίηση, οι οικονομικές αναταραχές είχαν ως αποτέλεσμα οι γυναίκες να χάσουν τη δουλειά τους, να παρατηρηθεί υπογεννητικότητα και αρκετά μεγάλο ποσοστό να μετ εγκατασταθεί στη Δύση.

Με την πάροδο του χρόνου σε όλη τη Γερμανία η προσχολική εκπαίδευση έχει πάρει τον κεντρικό ρόλο που της αρμόζει με την κυβέρνηση να δίνει μεγάλη προσοχή αλλά και χρηματοδότηση στους παιδικούς σταθμούς σε όλη τη χώρα.

Το μεταβαλλόμενο πρόσωπο της Ευρώπης έχει οδηγήσει σε εισροή μετανάστευσης στη Γερμανία, εισάγοντας εθνικές μειονότητες που απαιτούν μια πολυπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση, με έμφαση στην ευαισθητοποίηση και αποδοχή. Σήμερα, ο παιδικός σταθμός και η φροντίδα των παιδιών υπάγονται στο Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων και, το βασικό πλαίσιο που αφορά την χρηματοδότηση, τις εγκαταστάσεις, τη στελέχωση και τη συμμετοχή των γονέων, η νομοθεσία που αφορά τον προγραμματισμό της προσχολικής εκπαίδευσης είναι μεγάλης σημασίας για τη γερμανική κυβέρνηση. Με πιο θετικό τρόπο, οι εργοδότες αναζητούν ενεργά τρόπους παροχής βοήθειας για παροχή παιδικής μέριμνας και η φορολογική ελάφρυνση είναι διαθέσιμη σε γονείς που προσλαμβάνουν οικιακή βοήθεια για τη φροντίδα των παιδιών τους ενώ εργάζονται (Colberg-Schrader&Oberhuemer, 1993).

## **2.9 Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΙΤΑΛΙΑ**

Στην Ιταλία, οι κρατικοί παιδικοί σταθμοί ιδρύθηκαν σύμφωνα με νόμο του κράτους το 1968. Αυτοί υποδέχονται όλα τα παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών και πρέπει να τηρούν υποχρεωτικές κατευθυντήριες γραμμές που έχουν θεσπιστεί από το κράτος. Τα κρατικά σχολεία προσπαθούν να συνδυάσουν την ατομικότητα και την ποικιλομορφία, διατηρώντας παράλληλα την «παραδοσιακή λειτουργία της ολοκλήρωσης και της συμπλήρωσης της παιδικής εκπαίδευσης και φροντίδας από την οικογένεια» (Pusci, 1993). Τα προσχολικά

ιδρύματα αναδιοργανώθηκαν ως μέρος του σχολικού συστήματος και ουσιαστικά ενσωματώνουν την οικογενειακή φροντίδα και τη φροντίδα των παιδιών.

Τα κρατικά προσχολικά ιδρύματα έχουν οδηγήσει σε αύξηση της ποιότητας και της διαθεσιμότητας. Το 1991-92, πάνω από το 92% παιδιών ηλικίας 3 έως 6 ετών παρακολούθησαν προσχολική εκπαίδευση - το 50% σε κρατικά κέντρα. Παρόλο που υπάρχει διαφοροποίηση στην παροχή, η δημιουργία κρατικών παιδικών σταθμών εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλες τις οικογένειες, ειδικά για τις μητέρες που επιλέγουν μεταξύ της σταδιοδρομίας και του παραδοσιακού ρόλου του νοικοκυριού. Στους κρατικούς παιδικούς σταθμούς παρατηρήθηκε επίσης αύξηση των κατάλληλων για την ανάπτυξη προγραμμάτων, ιδίως σε στρατηγικές, δραστηριότητες και πόρους. Οι παιδικοί σταθμοί προσφέρουν πλήρως ολοκληρωμένη πρόσβαση, ανεξάρτητα από τη φυλή, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη θρησκεία, το φύλο, την τάξη ή τις ειδικές ανάγκες.

Ο ιταλικός νόμος απαιτεί την εμπλοκή των γονέων, η οποία συνήθως επιτυγχάνεται με συγκεντρώσεις, συναντήσεις και συμμετοχή στα συμβούλια των γονέων. Μέσα από τις συναντήσεις με τους συμβούλους, οι γονείς μπορούν να υποβάλλουν γενικές εκπαιδευτικές προτάσεις που υποδηλώνουν, για παράδειγμα, καινοτομίες που θα βελτίωναν την ποιότητα της παροχής (Pusci, 1993).

Η αξιολόγηση των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς είναι ουσιαστικά διαμορφωτική. Αντί να κατατάσσουν τα παιδιά εναντίον των υπολοίπων ή να επιδιώκουν συγκεκριμένους στόχους, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στο τι μπορεί να κάνει το κάθε παιδί σε σχέση με την ανάπτυξή του. Μέσω του προσδιορισμού των δυσκολιών και των επιτευγμάτων, λαμβάνεται μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση.

Οι στόχοι της ιταλικής προσχολικής εκπαίδευσης εξακολουθούν να επικεντρώνονται στο παιδί, προσφέροντας ευκαιρίες για ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων μέσω του παιχνιδιού, για να κατανοήσουν τη γλώσσα και την παιδεία, να αναπτύξουν λογικές έννοιες του χώρου, της τάξης και του μέτρου και των επιστημονικών εννοιών των αντικειμένων, του χρόνου και της φύσης, να επικοινωνούν με μηνύματα, σχήματα και να αναπτύξουν σχέσεις που τονίζουν την αυτοεκτίμηση και την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

### **3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

#### **3.1 ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Οι αρχές που διέπουν την αποτελεσματική παιδαγωγική συνδέονται συχνά με τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Moyles, Adams, & Musgrove, 2002). Έτσι, η κατανόηση των παιδαγωγικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να δώσει πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν και επηρεάζονται τις πρακτικές της τάξης. Οι πεποιθήσεις για τη μάθηση, τη διδασκαλία και τους ρόλους των εκπαιδευτικών στις τάξεις χρησιμεύουν για να επηρεάσουν και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην πρακτική τους (Donahue, Arnold, & Ruben, 2003).

Σύμφωνα με τον Pajares (1992), οι πεποιθήσεις έχουν οριστεί στη βιβλιογραφία με διάφορους τρόπους. Οι πεποιθήσεις μπορούν να οριστούν ως στάσεις, αξίες, κρίσεις, αξιώματα, απόψεις, ιδεολογία, αντιλήψεις, εννοιολογικά συστήματα, προκαταλήψεις, διατάξεις, σιωπηρές θεωρίες, ρητές θεωρίες, προσωπικές θεωρίες, εσωτερικές νοητικές διαδικασίες, στρατηγικές δράσης, προοπτικές και κοινωνική στρατηγική. Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν πεποιθήσεις για πολλές πτυχές του επαγγελματικού τους κόσμου, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, των παιδιών, του προγράμματος σπουδών και του σχολείου (Pajares, 1992).

Οι δομές πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της γνώσης επηρεάζουν την αποδοχή των προσεγγίσεων, των τεχνικών και των πρακτικών τους και συνεπώς αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο στις εμπειρίες των παιδιών στην τάξη. Τέτοιες δομές πεποιθήσεων προέρχονται συχνά από τις εμπειρίες των δασκάλων καθώς δημιουργούν εντυπώσεις για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους και για το πώς γίνεται η εκμάθηση (Pajares, 1992). Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών έχουν εμφανείς επιπτώσεις στις συμπεριφορές των παιδιών και στη γνωστική ανάπτυξη όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις με βάση τις πεποιθήσεις τους για την επίλυση των προβλημάτων. Οι κρυφές, σιωπηρές θεωρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον τρόπο απόκτησης της γνώσης θα επηρεάσουν επίσης τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν (Fang, 1996).

Ο Bowman (1989) υπογραμμίζει το γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές στην τάξη διαμορφώνονται μέσω των δικών τους αξιών, πεποιθήσεων και απόψεων. Η προσωπική τους γνώση αλλάζει όταν νέες αντιλήψεις και εμπειρίες που



αντιμετωπίζουν, αλλάζουν τη βάση γνώσης τους για να καλύψουν τις τρέχουσες ανάγκες τους. Ο Bowman (1989) εξηγεί περαιτέρω ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά δύο συστήματα γνώσης - ένα επίσημο σύστημα γνώσεων, το οποίο περιλαμβάνει θεωρίες παιδικής μάθησης και εμπειρικής έρευνας και ένα υποκειμενικό σύστημα γνώσεων, το οποίο περιλαμβάνει προσωπικές εμπειρίες, αξίες, συναισθήματα, κατανοήσεις και πεποιθήσεις. Οι αποφάσεις τους σχετικά με τις πρακτικές στην τάξη είναι πιθανό να επηρεαστούν από τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις τους σχετικά με τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά στην παιδική ηλικία (Bowman, 1989).

Επιπλέον, ο Spodek (1988) υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών. Τονίζει ότι οι δράσεις των εκπαιδευτικών και οι αποφάσεις στην τάξη καθοδηγούνται από τις αντιλήψεις, την κατανόηση και τις πεποιθήσεις τους. Παραπέμπει σε αυτές τις επιρροές ως σιωπηρές θεωρίες που οι εκπαιδευτικοί συχνά αναλαμβάνουν να επιλύσουν τις συγκρούσεις των πεποιθήσεων. Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις πρακτικές και θεωρητικές γνώσεις τους για να κατανοήσουν τη δική τους αντίληψη για την ανάπτυξη, το πρόγραμμα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας, και αυτές οι δομές, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τις αποφάσεις τους και τελικά τις οδηγίες στην τάξη (Spodek, 1988).

Σύμφωνα με τον Spodek (1988), θεωρίες που προέρχονται από καθηγητές "οι προσωπικές εμπειρίες έχουν παρόμοιο αντίκτυπο στις αποφάσεις στην τάξη όσο και στην ανάπτυξη παιδιών και στις θεωρίες μάθησης που αποκτήθηκαν επίσημα. Οι Moyles et al., (2002) προσθέτουν ότι το κλειδί για την αποτελεσματική διδασκαλία είναι οι τρόποι με τους οποίους βασίζονται οι αρχές και πώς εφαρμόζονται οι θεωρίες της εκμάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στην πράξη, ενημερώνονται από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Ο Seifert (1991) θεωρεί ότι οι σιωπηρές θεωρίες αποτελούν ένα συνεκτικό σύνολο πεποιθήσεων που κατέχουν άτομα, τα οποία είναι θεωρητικά, επειδή έχουν βασικές ιδέες, οι οποίες αντιστέκονται σε διαφωνίες, και περιφερειακές ιδέες που αλλάζουν εύκολα εν όψει νέων στοιχείων ή εμπειριών. Αν και μερικές φορές αναφέρονται σε μια «ακατάστατη» αλλά χρήσιμη κατασκευή, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας (Pajares, 1992).

Οι Rimm-Kaufman, (2006) συνοψίζουν επτά πτυχές των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ως εξής:

- i. βασίζονται στην κρίση, την αξιολόγηση και τις αξίες και δεν απαιτούν αποδεικτικά στοιχεία για να τα στηρίξουν
- ii. καθοδηγούν την σκέψη τους, τη λήψη αποφάσεων και τη συμπεριφορά στην τάξη
- iii. μπορεί να είναι ασυνείδητες έτσι ώστε ο κάτοχος των πεποιθήσεων να μην γνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους ενημερώνει τη συμπεριφορά
- iv. μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής, αντανακλώντας τόσο τις προσωπικές όσο και τις πολιτιστικές πηγές γνώσης
- v. γίνονται πιο εξατομικευμένες και πλουσιότερες καθώς η εμπειρία στην τάξη μεγαλώνει
- vi. μπορεί να παρεμποδίσει τις προσπάθειες για την αλλαγή της πρακτικής της τάξης
- vii. έχουν αξία και μπορούν να καθοδηγήσουν τη σκέψη και τη δράση (MoritzRudasill, Rimm-Kaufman, Justice, & Pence, 2006).

Οι έρευνες υποδηλώνουν ότι οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις των δασκάλων βασίζονται συχνά σε δύο αντιπαραβαλλόμενες προσεγγίσεις στις πρακτικές της τάξης: η προσέγγιση που ξεκίνησε από το παιδί και η καθοδηγούμενη από τους εκπαιδευτικούς προσέγγιση. Βασικά, η προσέγγιση που ξεκίνησε από το παιδί επικεντρώνεται στην ικανότητα των παιδιών να ασχολούνται με τις δικές τους δραστηριότητες, οι οποίες περιστρέφονται γύρω από βασικές μαθησιακές εμπειρίες αλλά μέσα στο πλαίσιο που παρέχεται από έναν δάσκαλο.

Ο δάσκαλος είναι σπάνια η κεντρική σκηνή και τα παιδιά είναι οι ηθοποιοί και οι παίκτες στην εκμάθηση τους. Βασικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι ότι η διδασκαλία λαμβάνει υπόψη την ηλικία του μαθητή, τον ατομικισμό, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του παιδιού. Ως εκ τούτου, οι υποστηρικτές της προσέγγισης που ξεκίνησε από το παιδί συχνά αναφέρουν μια τέτοια προσέγγιση ως αναπτυξιακά κατάλληλη προσέγγιση (Bredenkamp&Copple, 1997).

Στην εκπαιδευτική τάξη, οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών διαμορφώνονται από τις περιβαλλοντικές εμπειρίες στις οποίες ο δάσκαλος ξεκινά δραστηριότητες με περιορισμένη

εισφορά από τα παιδιά. Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στους ακαδημαϊκούς (π.χ. ανάγνωση) που διδάσκονται κυρίως μέσω των συζητήσεων και των γραφειοκρατικών διδασκαλιών. Τα βιβλία εργασίας, οι κάρτες, η απομνημόνευση και η εκμάθηση ρόλων υπογραμμίζονται και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ανταμοιβές ή «ποινές» για να προσελκύσουν τα παιδιά στη μάθηση τους. Οι κριτικοί αυτής της προσέγγισης έχουν μερικές φορές χαρακτηρίσει την καθοδηγούμενη από τους εκπαιδευτικούς προσέγγιση ως αναπτυξιακά ακατάλληλη πρακτική, καθώς αγνοεί τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών στη διαδικασία της εκμάθησης τους (Hyson, Hirsh-Pasek, & Rescola, 1990).

Έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο οι πεποιθήσεις τους εκδηλώνονται στις πρακτικές της τάξης. Παρόλο που πρόσφατες έρευνες έχουν δώσει τεράστια στοιχεία για την υποστήριξη της προσέγγισης που ξεκίνησε από το παιδί, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συχνά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της παιδαγωγικής πρακτικής τους. Οι σύγχρονες μελέτες σχετικά με τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών υποδηλώνουν ότι emπίπτουν στη συνέχεια της παιδαγωγικής πρακτικής με την πρακτική των δασκάλων (Vartuli, 1999).

Σε μια αμερικανική μελέτη τεσσάρων εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, ο Nelson (2000) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συχνά αντανακλούσαν τις παιδαγωγικές τους δραστηριότητες. Σε αυτή τη μελέτη, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η εμπειρία και οι προσωπικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών αποδείχτηκαν ότι έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στις πρακτικές τους από περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους διευθυντές. Αυτή η μελέτη παρείχε επίσης στοιχεία ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις συσχετίζονταν θετικά με την επιλογή των πρακτικών στην τάξη από τους δασκάλους της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Σε μια άλλη μελέτη των δασκάλων προσχολικής ηλικίας από τους Stipek και Byler (1997), διαπιστώθηκε ότι οι δασκάλες των παιδικών σταθμών επικεντρώθηκαν στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων με έμφαση στον ακαδημαϊκό και πιο δομημένο τρόπο διδασκαλίας από τη χρήση ανοιχτής έρευνας και δραστηριοτήτων. Οι Stipek και Byler (1997) πρότειναν ότι υπήρχε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι και των πεποιθήσεών τους. Σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, οι δάσκαλοι που πίστευαν ότι η απόκτηση

βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων ήταν πρωταρχικής σημασίας, θα υιοθετούσαν μια πιο καθοδηγούμενη από εκπαιδευτικούς οδηγία για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Μια μελέτη του Delaney (1997) διαπίστωσε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν από τις σχέσεις τους με άλλους συναδέλφους. Οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συναδέλφους πέρα από την τάξη παρείχαν υποστήριξη και ευκαιρία για προβληματισμό σχετικά με την πρακτική, ενισχύοντας έτσι τις πεποιθήσεις τους θετικά προς τις πρακτικές της τάξης. Επιπλέον, οι Cassidy και Lawrence (2000) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι των πρώτων τάξεων με πτυχίο τετραετούς διάρκειας έναντι αυτών με δύο έτη ήταν σε καλύτερη θέση να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τις πρακτικές τους με τα μικρά παιδιά και δύο φορές πιο πιθανό να δώσουν λογικές σκέψεις επιλογές σπουδαστών, τότε οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εκπαίδευση.

Η κατανόηση των παιδαγωγικών πεποιθήσεων και των δομών των πεποιθήσεων γενικότερα θα φωτίσει αυτή τη ερευνητική μελέτη στη σχέση της με τις πρακτικές της τάξης στο προσχολικό περιβάλλον και η λογοτεχνία υποστήριξε την αντίληψη ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή των παιδαγωγικών πρακτικών τους (Donahue, Arnold, & Ruben, 2003).

### **3.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΕΓΑΛΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Ενώ τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής ενός παιδιού δαπανώνται στη δημιουργία της πρώτης «αίσθησης του εαυτού» του παιδιού, τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν μεταξύ τους και τους άλλους κατά το δεύτερο έτος τους. Αυτή η διαφοροποίηση είναι ζωτικής σημασίας για την ικανότητα του παιδιού να καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργούν σε σχέση με άλλους ανθρώπους. Οι γονείς μπορούν να θεωρηθούν ως ο πρώτος δάσκαλος του παιδιού και ως εκ τούτου αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας εκμάθησης σε πρώιμο στάδιο.

Οι διαδικασίες πρόσδεσης στην πρώιμη παιδική ηλικία που συμβαίνουν κατά τα πρώτα έτη παιδικής ηλικίας 0-2 ετών μπορούν να επηρεάσουν τη μελλοντική εκπαίδευση. Με σωστή καθοδήγηση και εξερεύνηση τα παιδιά αρχίζουν να γίνονται πιο άνετα με το περιβάλλον τους,

αν έχουν αυτή τη σταθερή σχέση για να τους καθοδηγήσουν. Οι γονείς που είναι συνεπείς με τους χρόνους απόκρισης και τα συναισθήματα θα κάνουν σωστά αυτή την προσκόλληση νωρίς (Plowman&Stephen, 2003).

Εάν δεν γίνει αυτό, μπορεί να υπάρξουν αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί στις μελλοντικές σχέσεις και την ανεξαρτησία του. Υπάρχουν κατάλληλες τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι γονείς και οι φροντιστές για να δημιουργήσουν αυτές τις σχέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα επιτρέψουν στα παιδιά να είναι πιο άνετα να εξερευνούν το περιβάλλον τους.

Η εκπαίδευση για νέους σπουδαστές μπορεί να τους βοηθήσει να υπερέχουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά. Με την έκθεση και τα οργανωμένα μαθήματα, τα παιδιά μπορούν να μάθουν οτιδήποτε θέλουν. Τα εργαλεία που μαθαίνουν να χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια αυτών των ετών αρχής θα προσφέρουν δια βίου οφέλη για την επιτυχία τους. Αναπτυξιακά, έχοντας τη δομή και την ελευθερία, τα παιδιά είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους.

Η παιδική εκπαίδευση συχνά επικεντρώνεται στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, με βάση την έρευνα και τη φιλοσοφία του Jean Piaget, η οποία υποδηλώνει ότι το παιχνίδι ανταποκρίνεται στις φυσικές, πνευματικές, γλωσσικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες (PILES) των παιδιών. Η περιέργεια και η φαντασία των παιδιών θυμίζουν φυσικά τη μάθηση όταν είναι αδιάφορη. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού θα επιτρέψει σε ένα παιδί να αναπτυχθεί γνωστικά. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και αποκτούν περισσότερη γνώση μέσω δραστηριοτήτων όπως το δραματικό παιχνίδι, η τέχνη και τα κοινωνικά παιχνίδια (Pellegrini, Kato, Blatchford, &Baines, 2002).

Η Tassoni υποδεικνύει ότι «μερικές ευκαιρίες παιχνιδιού θα αναπτύξουν συγκεκριμένους ατομικούς τομείς ανάπτυξης, αλλά πολλοί θα αναπτύξουν διάφορους τομείς». Έτσι, είναι σημαντικό οι επαγγελματίες να προωθήσουν την ανάπτυξη των παιδιών μέσω του παιχνιδιού χρησιμοποιώντας διάφορα είδη παιχνιδιού σε καθημερινή βάση.

Το να επιτρέπεται στα παιδιά να βοηθήσουν να προετοιμάσουν τα σνακ βοηθά στην ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων (αναλογία ένας προς ένας, μοτίβα κ.λπ.), ηγεσία και επικοινωνία. Βασικές οδηγίες για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που βασίζεται στο

παιχνίδι περιλαμβάνουν την παροχή ενός ασφαλούς χώρου, τη σωστή εποπτεία και εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν καλά το Ίδρυμα Early Years.

Ο Davy δηλώνει ότι η Βρετανική Πράξη για τα Παιδιά του 1989 συνδέεται με την παιδική εργασία καθώς η πράξη λειτουργεί με εργαζόμενους στο παιχνίδι και καθορίζει τα πρότυπα για τη ρύθμιση όπως η ασφάλεια, η ποιότητα και οι δείκτες του προσωπικού .

Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού έχει παρατηρηθεί τακτικά στην πράξη ως ο πιο ευέλικτος τρόπος που μπορεί να μάθει ένα παιδί. Η McMillan (1860-1931) πρότεινε ότι τα παιδιά πρέπει να λαμβάνουν δωρεάν γεύματα στο σχολείο, φρούτα και γάλα, και άφθονη άσκηση για να τους κρατήσει φυσικά και συναισθηματικά υγιή. Ο Rudolf Steiner (1861-1925) πίστευε ότι ο χρόνος παιχνιδιού επιτρέπει στα παιδιά να μιλούν, να αλληλεπιδρούν κοινωνικά, να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και τις διανοητικές τους δεξιότητες.

Η Maria Montessori (1870-1952) πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της κίνησης και των αισθήσεων τους και μετά από να κάνουν μια δραστηριότητα χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους. Όταν οι νέοι σπουδαστές έχουν χρόνο ομαδικού παιχνιδιού, τους βοηθάει να είναι περισσότερο ενσυναίσθητοι ο ένας στον άλλο.

Σε μια πιο σύγχρονη προσέγγιση, η Εθνική Ένωση Εκπαίδευσης Νέων Παιδιών (NAEYC) προωθούν τις παιδαγωγικές μαθησιακές εμπειρίες, την εξατομικευμένη μάθηση και την κατάλληλη για την ανάπτυξη μάθηση ως δόγματα της παιδικής εκπαίδευσης .

Ο Piaget παρέχει μια εξήγηση για το γιατί η μάθηση μέσω του παιχνιδιού είναι μια τόσο σημαντική πτυχή της μάθησης του παιδιού. Ωστόσο, λόγω της προόδου της τεχνολογίας, η τέχνη του παιχνιδιού έχει αρχίσει να διαλύεται και έχει μετατραπεί σε "παιχνίδι" μέσω της τεχνολογίας. Το Greenfield, που αναφέρεται από τον συντάκτη Stuart Wolpert, στο άρθρο "Είναι η τεχνολογία που παράγει μια πτώση της κριτικής σκέψης και της ανάλυσης;", δηλώνει: "Κανένα μέσο δεν είναι καλό για όλα, αν θέλουμε να αναπτύξουμε μια ποικιλία δεξιοτήτων, χρειαζόμαστε μια ισορροπημένη διατροφή των μέσων ενημέρωσης. Κάθε μέσο έχει κόστος και οφέλη όσον αφορά τις ικανότητες που αναπτύσσονται. Η τεχνολογία αρχίζει να εισβάλλει στην τέχνη του παιχνιδιού και πρέπει να βρεθεί μια ισορροπία (Uno, 1999).

Πολλοί αντιτίθενται στη θεωρία της μάθησης μέσω του παιχνιδιού επειδή πιστεύουν ότι τα παιδιά δεν κερδίζουν νέες γνώσεις. Στην πραγματικότητα, το παιχνίδι είναι ο πρώτος τρόπος

με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τον κόσμο σε νεαρή ηλικία. Καθώς τα παιδιά βλέπουν τους ενήλικες να αλληλεπιδρούν γύρω τους, παίρνουν τις ελαφρές αποχρώσεις τους, από τις εκφράσεις του προσώπου μέχρι τον τόνο της φωνής τους. Διερευνούν διαφορετικούς ρόλους, μαθαίνουν πώς λειτουργούν τα πράγματα και μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άλλους.

Αυτά τα πράγματα δεν μπορούν να διδαχθούν από ένα πρότυπο πρόγραμμα σπουδών, αλλά πρέπει να αναπτυχθούν με τη μέθοδο του παιχνιδιού. Πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν τη σημασία του παιχνιδιού και έχουν σχεδιάσει το πρόγραμμα σπουδών γύρω από αυτά ώστε να επιτρέπουν στα παιδιά να έχουν περισσότερη ελευθερία. Πολλά προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας παρέχουν δραστηριότητες πραγματικής ζωής για να εμπλουτίσουν το παιδικό παιχνίδι, επιτρέποντάς τους να μάθουν διάφορες δεξιότητες μέσα από το παιχνίδι.

Η προσέγγιση της ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης βασίζεται στις θεωρίες του Jean Piaget, του Erik Erikson, του John Dewey και της Lucy Sprague Mitchell. Η προσέγγιση επικεντρώνεται στη μάθηση μέσω της ανακάλυψης. Ο Jean Jacques Rousseau συνέστησε στους εκπαιδευτικούς να εκμεταλλευτούν τα συμφέροντα των μεμονωμένων παιδιών, προκειμένου να διασφαλίσουν ότι κάθε παιδί αποκτά τις απαραίτητες πληροφορίες για την προσωπική και ατομική του ανάπτυξη (McDowallClark, 2013).

Σχετικά στα μέσα του δέκατου έβδομου αιώνα, η επιρροή του Rousseau στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης άρχισε. Αρχικά, ακολούθησε τις σκέψεις του Locke σχετικά με την εκπαίδευση, αλλά η έκθεση στις ιδέες άλλων που μετακινήθηκαν στους κύκλους της φιλοσοφίας και της πολιτικής τον οδήγησε να γίνει πιο στοχαστικός και να αναπτύξει καινοτόμες εκπαιδευτικές ιδέες δικές του.

Το 1762, με τη δημοσίευση του Emile, οι ιδέες του Rousseau ήρθαν στο δημόσιο διάλογο. Θεώρησε ότι οι άνθρωποι είναι ουσιαστικά καλοί με μια φυσική περιέργεια. Θεώρησε ότι ως ξεχωριστό και μοναδικό κομμάτι της ανθρωπιάς, η παιδική ηλικία πρέπει να αποτιμάται για τον εαυτό της και να αναγνωρίζεται ως διαφορετική από την ενηλικίωση. Ο Rousseau συμφώνησε με τον Locke ότι τα παιδιά ήταν μοναδικά άτομα, αλλά πήγε περαιτέρω και υποστήριξε ότι τα παιδιά είχαν μοναδικούς τρόπους να βλέπουν, να ακούν και να σκέφτονται ότι τα χωρίζουν από τον τρόπο που οι ενήλικες είδαν, άκουσαν και σκέφτονταν. Ο Rousseau υποστήριξε ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν μια παιδεία που να έχει νόημα και προσωπικότητα

για τους νέους μαθητές. Όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη αυτό, αλλά πρέπει επίσης να δώσουν προσοχή στις διαφορές φύλου, ηλικίας και ατομικότητας σε κάθε παιδί.

Ήταν τα διδάγματα της εμπειρίας, πίστευε ο Rousseau, που ανέπτυξε την αρχική φύση του παιδιού. Τα παιδιά, όπως είπε, μαθαίνουν μέσω αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον τους, αλλά το παιχνίδι συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος αυτών των αλληλεπιδράσεων. Ως εκ τούτου, ο Rousseau πίστευε ότι η μάθηση συνέβη μέσα από το παιχνίδι.

Ο Rousseau δεν παραμέλησε να υπογραμμίσει τον αντίκτυπο που είχε η οικογένεια στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Υποστήριξε ότι η παιδεία άρχισε να γεννιέται και ότι η καλύτερη εκπαίδευση μπορεί να βρεθεί μέσα στην οικογένεια.

«Η οικογένεια βρίσκεται στο μέσο της φύσης και της κοινωνίας και εκεί, καλύτερα από οπουδήποτε αλλού, το παιδί μπορεί να αναπτύξει τις ατομικές του δυνάμεις με την ελάχιστη συγκράτηση».

Είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι ο Rousseau επηρέασε τους εκπαιδευτικούς που ακολούθησαν. Οι ιδέες του δημιούργησαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη μοναδικότητα της παροχής εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Αυτές οι ιδέες, ριζοσπαστικές αν και ήταν στη δεκαετία του 1760, ιδιαίτερα όσον αφορά τη μοναδικότητα κάθε παιδιού και τη σημασία της μάθησης μέσω του παιχνιδιού, αποτελούν σήμερα την ίδια τη βάση του κατάλληλου προγραμματισμού (Pellegrini, Kato, Blatchford, & Baines, 2002).

### **3.2.1 Η ΙΕΡΑΡΧΙΑ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ MASLOW**

Ο Maslow έγινε ένας από τους ιδρυτές και οι κινητήριες δυνάμεις πίσω από τη σχολή σκέψης που είναι γνωστή ως ανθρωπιστική ψυχολογία. Οι θεωρίες του, συμπεριλαμβανομένης της ιεραρχίας των αναγκών, της αυτοσυντήρησης και των κορυφαίων εμπειριών, αποτέλεσαν θεμελιώδη θέματα στο ανθρωπιστικό κίνημα. Όταν οι περισσότεροι ψυχολόγοι επικέντρωσαν πτυχές της ανθρώπινης φύσης που θεωρήθηκαν μη φυσιολογικές, ο Maslow μετατοπίστηκε για να επικεντρωθεί στην εξέταση των θετικών πλευρών της ψυχικής υγείας. Το ενδιαφέρον του για το ανθρώπινο δυναμικό, που επιδιώκει κορυφαίες εμπειρίες και τη βελτίωση της ψυχικής υγείας αναζητώντας προσωπική ανάπτυξη, είχε μόνιμη επιρροή στην ψυχολογία. Ενώ



το έργο του Maslow δεν αναγνωρίστηκε από πολλούς ακαδημαϊκούς ψυχολόγους, οι θεωρίες του απολαμβάνουν την αναζωπύρωση λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος στη θετική ψυχολογία (Cherry, 2014).

Η θεωρία του Maslow - που ονομάζεται Ιεραρχία των Αναγκών - καθορίζει διάφορα επίπεδα γύρω από τα οποία γίνεται η παρακίνηση. Η βασική ιδέα που είχε ο Maslow ήταν να δείξει ότι για να φτάσει στο επόμενο επίπεδο κινήτρων, θα χρειαστεί να ικανοποιηθεί το προηγούμενο επίπεδο.

Το πρώτο επίπεδο αφορά τις φυσιολογικές ανάγκες. Αυτές είναι οι ανάγκες για φαγητό και ποτό και σωματική υγεία. Αυτό το επίπεδο θεωρήθηκε από τον Maslow ως το πιο βασικό επειδή χωρίς να εκπληρωθούν τέτοιες βιολογικές ανάγκες, δεν θα υπήρχε κανένα άτομο που να κινητοποιείται ούτως ή άλλως. Θα μπορούσε να είναι πιθανό ότι ορισμένες φυσιολογικές ανάγκες μπορεί να είναι πιο σημαντικές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και ορισμένα άτομα φαίνεται ότι μπορούν να χρειάζονται λιγότερο ύπνο από άλλα, φυσικά, και μερικοί μπορεί να επιθυμούν να απέχουν από την εκπλήρωση ορισμένων φυσιολογικών αναγκών από καιρό σε καιρό(π.χ. Ramadan ) (Thielke, Harniss, Thompson, Patel, Demiris, & Johnson, 2012).

Το δεύτερο επίπεδο αφορά την ασφάλεια. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι εργαζόμενοι θεωρούν ότι το αίσθημα ικανοποίησης και προσωπικής ασφάλειας είναι λιγότερο σημαντικό από την αναζήτηση τροφίμων ή την ανάγκη για ύπνο ή ποτό κλπ. Η σημασία ή η φύση αυτής της ανάγκης μπορεί να ποικίλλει με τον ίδιο τρόπο που οι φυσιολογικές ανάγκες μπορεί να ποικίλουν: η ασφάλεια της απασχόλησης μπορεί να θεωρηθεί ως άσχετη με κάποιον που η ανάγκη για μια θέση να παραμείνει είναι επίσης ένα θέμα. Είναι επίσης πιθανό ότι τα άτομα μπορεί να αισθάνονται ικανοποιημένοι σε ορισμένες πτυχές της ζωής τους (π.χ. στο σπίτι) αλλά ανασφαλείς σε άλλες καταστάσεις (π.χ. στην εργασία): σε μια τέτοια περίπτωση, το άτομο μπορεί να αναζητήσει άλλη δουλειά, στην τρίτη ανάγκη - εκείνη της συμμετοχής.

Φυσικά, η διαπολιτισμική έρευνα στον κολεκτιβισμό θέτει κάποια αμφιβολία για το βαθμό στον οποίο τα ευρήματα του Maslow σχετικά με τα δύο πρώτα στρώματα της ιεραρχίας μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα. Υπάρχουν κάποιες ανησυχίες σχετικά με το βαθμό στον οποίο η έρευνά του διαχωρίστηκε από το χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας. Τέτοιες έρευνες υποδηλώνουν, για παράδειγμα, ότι σε ορισμένες συλλεκτικές κοινωνίες, οι ανάγκες της χώρας μπορεί να έρθουν μπροστά στις ανάγκες ενός συγκεκριμένου ατόμου. Ορισμένα

επαγγέλματα (π.χ. στρατός) ζητούν σαφώς από άτομα να βρεθούν σε δυνητικά επικίνδυνες καταστάσεις, οπότε ενώ οι ιδέες του Maslow φαίνεται να έχουν κάποια σημασία σε ορισμένες περιοχές, υπάρχουν στιγμές και καταστάσεις όπου άλλοι παράγοντες φαίνονται να λειτουργούν (Thompson, 2008).

Η τρίτη ανάγκη του Maslow ήταν η αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας με άλλους ανθρώπους - για παράδειγμα, να είσαι μέλος μιας καλής ομάδας στην εργασία ή να αισθάνεσαι μέρος μιας ομάδας ή μιας οικογένειας.

Υπάρχει ένα επιχειρήμα (από μελέτες σχετικά με την ατομική προσωπικότητα) που υποδηλώνει ότι η προσωπικότητα μπορεί να διαδραματίσει ένα ρόλο και σημειώνει ότι εκείνοι με πιο εσωστρεφείς προσωπικότητες μπορεί να έχουν λιγότερη ανάγκη να συνεργαστούν με άλλους. Το αντίθετο επιχειρήμα, βέβαια, είναι ότι οι περισσότεροι από όσους επιφέρουν επιτυχία σε οργανισμούς φαίνεται να έχουν εξωστρεφείς τάσεις. Αυτό όμως δημιουργεί ένα σοβαρό δίλημμα, αφού δεν είναι εύκολο να διαχωρίσουμε όσους το επιτυγχάνουν επειδή οι προσωπικότητές τους ταιριάζουν με τις στρατηγικές κινήτρων μιας οργάνωσης και όσοι δεν το επιτυγχάνουν, είναι παρακινημένοι.

Η πυραμίδα του Maslow βρίσκει εφαρμογή στην προσχολική εκπαίδευση με αυτόν τον τρόπο, καθώς οι ανάγκες ενός παιδιού ταξινομούνται αναλόγως:

**Φυσική**: ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί αναπτύσσει βιολογικές και φυσικές λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένης της όρασης και των κινητικών δεξιοτήτων

**Κοινωνική**: ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί αλληλεπιδρά με τους άλλους . Τα παιδιά αναπτύσσουν την κατανόηση των ευθυνών και των δικαιωμάτων τους ως μέλη οικογενειών και κοινοτήτων, καθώς και την ικανότητα να σχετίζονται και να συνεργάζονται με άλλους.

**Συναισθηματική**: ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί δημιουργεί συναισθηματικές συνδέσεις και αναπτύσσει αυτοπεποίθηση. Οι συναισθηματικές συνδέσεις αναπτύσσονται όταν τα παιδιά συνδέονται με άλλους ανθρώπους και μοιράζονται συναισθήματα.

**Γλώσσα**: Είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί επικοινωνεί με τους υπόλοιπους ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου παρουσίασης των συναισθημάτων του. Σε 3 μήνες, τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές κραυγές για διαφορετικές ανάγκες. Σε 6 μήνες μπορούν να αναγνωρίσουν και να μιμηθούν τους βασικούς ήχους της ομιλούμενης γλώσσας. Τα πρώτα

3 χρόνια, τα παιδιά πρέπει να εκτίθενται στην επικοινωνία με άλλους για να πάρουν τη γλώσσα. Η "κανονική" ανάπτυξη γλώσσας μετράται με το ρυθμό της απόκτησης του λεξιλογίου.

**Γνωστικές δεξιότητες:** ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί οργανώνει πληροφορίες. Οι γνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη μνήμη. Ενσαρκώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά έχουν νόημα για τον κόσμο. Ο Piaget πίστευε ότι τα παιδιά παρουσιάζουν εμφανείς διαφορές στις σκέψεις τους καθώς κινούνται στα στάδια της γνωσιακής ανάπτυξης: αισθητικοκινητική περίοδος, η προ-λειτουργική περίοδος και η περίοδος λειτουργίας (Trawick-Smith, 2014).

### **3.2.2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ VYGOTSKY**

Ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky πρότεινε μια «θεωρία κοινωνικοπολιτικής μάθησης» που τόνισε την επίδραση των κοινωνικών και πολιτιστικών εμπειριών στην ατομική σκέψη και στην ανάπτυξη πνευματικών διεργασιών. Η θεωρία του Vygotsky εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1930 και εξακολουθεί να συζητείται σήμερα ως μέσο βελτίωσης και αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ο Vygotsky ισχυρίστηκε ότι από τη στιγμή που η γνωστική διάσταση εμφανίζεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, οι κοινωνικές μας εμπειρίες διαμορφώνουν τους τρόπους σκέψης και ερμηνείας του κόσμου. Παρόλο που ο Vygotsky προηγήθηκε των κοινωνικών κονστρουκτιβιστών, είναι συνήθως χαρακτηρισμένος ως ένας. Οι κοινωνικοί κονστρουκτιβιστές πιστεύουν ότι το γνωστικό σύστημα ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης στις κοινωνικές ομάδες και ότι η μάθηση δεν μπορεί να διαχωριστεί από την κοινωνική ζωή.

Ο Vygotsky πρότεινε ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με πιο πεπειραμένους συνομηλίκους και ενήλικες. Η αντίληψή του για τη ζώνη της εγγύς ανάπτυξης (ZPD) είναι η διαφορά μεταξύ του τι μπορεί να κάνει ένας μαθητής χωρίς βοήθεια και τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη βοήθεια. Σύμφωνα με τον Vygotsky, "αυτό που βρίσκεται στη ζώνη της εγγύς ανάπτυξης σήμερα θα είναι το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του [παιδιού] αύριο". Αυτή η θεωρία επηρέασε σημαντικά τις σύγχρονες πρακτικές της πρώιμης

εκπαίδευσης αυξάνοντας την εστίαση στο υλικό μέσα στη ZPD. Ο Vygotsky πρότεινε να διδάσκονται στα παιδιά τα υλικά που χρησιμοποιούν ψυχικές διαδικασίες μέσα στη ZPD.

Η ZPD ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας να υιοθετήσουν «σκαλωσιές», στις οποίες ο δάσκαλος προσαρμόζει την υποστήριξη για να ικανοποιήσει τις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού. Το κριώμα απαιτεί ειδικευμένους εκπαιδευτικούς, ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών και επιπλέον χρόνο μάθησης. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν παρά κατευθύνουν τη μάθηση των μαθητών. Η προσέγγισή του απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώνουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών κατά την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών. Κάθε μαθητής θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά σε αμοιβαία αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους.

Η θεωρία κοινωνικοπολιτιστικής μάθησης του Vygotsky έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση των διανοητικά αναπήρων. Σύμφωνα με τον Vygotsky, «η ειδική εκπαίδευση ήταν η δημιουργία αυτού που αποκαλούσε μια « θετική διαφορική προσέγγιση », δηλαδή την αναγνώριση ενός παιδιού με αναπηρία από ένα σημείο δύναμης και όχι από μια αναπηρία». Η παροχή του κατάλληλου κριώματος επιτρέπει στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να αναπτύξουν αφηρημένη σκέψη (Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978).

### **3.2.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΩΝ ΤΟΥ PIAGET**

Η θεωρία των κονστρουκτιβιστών του Jean Piaget κέρδισε επιρροή στη δεκαετία του 1970 και στη δεκαετία του '80. Αν και ο ίδιος ο Piaget ενδιαφέρθηκε πρωτίστως για μια περιγραφική ψυχολογία της γνωσιακής ανάπτυξης, έθεσε επίσης τις βάσεις για μια εποικοδομητική θεωρία της μάθησης. Ο Piaget πίστευε ότι η μάθηση προέρχεται από μέσα: τα παιδιά κατασκευάζουν τη δική τους γνώση του κόσμου μέσω εμπειρίας και μετέπειτα προβληματισμού. Είπε ότι «εάν η ίδια η λογική δημιουργείται παρά είναι εγγενής, συνεπάγεται ότι το πρώτο καθήκον της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώσουμε τη λογική». Μέσα στο πλαίσιο της ο Piaget, υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθοδηγούν τα παιδιά να αποκτούν τις δικές τους γνώσεις παρά να μεταφέρουν απλώς τη γνώση.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, όταν τα μικρά παιδιά συναντούν νέες πληροφορίες, προσπαθούν να το προσαρμόσουν και να τα αφομοιώσουν στην υπάρχουσα κατανόησή τους για τον κόσμο. Τα καταλύματα περιλαμβάνουν την προσαρμογή πνευματικών σχημάτων και παραστάσεων, ώστε να είναι συμβατά με την πραγματικότητα. Η αφομοίωση περιλαμβάνει την τοποθέτηση νέων πληροφοριών στα προϋπάρχοντα σχήματα. Μέσα από αυτές τις δύο διαδικασίες, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν εξισορροπώντας τις διανοητικές αναπαραστάσεις τους με την πραγματικότητα. Μαθαίνουν επίσης από λάθη (Piaget&Garcia, 1982)

Μια προσέγγιση του Piaget δίνει έμφαση στη βιωματική εκπαίδευση, στο σχολείο, οι εμπειρίες γίνονται πιο πρακτικές και συγκεκριμένες καθώς οι μαθητές διερευνούνται μέσω δοκιμών και σφαλμάτων. Έτσι, τα βασικά συστατικά της παιδικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την εξερεύνηση, τον χειρισμό αντικειμένων και την εμφάνιση νέων περιβαλλόντων. Ο μεταγενέστερος προβληματισμός σχετικά με αυτές τις εμπειρίες είναι εξίσου σημαντικός.

Η ιδέα του Piaget για την αντανακλαστική αφαίρεση είχε ιδιαίτερη επιρροή στη μαθηματική εκπαίδευση. Μέσω της αντανακλαστικής αφαίρεσης, τα παιδιά κατασκευάζουν πιο προηγμένες γνωστικές δομές από τις απλούστερες αυτές που διαθέτουν ήδη. Αυτό επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν μαθηματικές κατασκευές που δεν μπορούν να μάθουν μέσω της εξισορρόπησης - καθιστώντας την αίσθηση εμπειριών μέσω αφομοίωσης και στέγασης – μόνο.

Σύμφωνα με την θεωρία του Piaget, η γλώσσα και η συμβολική αναπαράσταση προηγούνται από την ανάπτυξη αντίστοιχων διανοητικών αναπαραστάσεων. Οι έρευνες δείχνουν ότι το επίπεδο αντανακλαστικής αφαίρεσης που επιτεύχθηκε από μικρά παιδιά βρέθηκε να περιορίζει το βαθμό στον οποίο θα μπορούσαν να αντιπροσωπεύουν φυσικές ποσότητες με γραπτούς αριθμούς. Ο Piaget υποστήριξε ότι τα παιδιά μπορούν να εφεύρουν τις δικές τους διαδικασίες για τις τέσσερις αριθμητικές πράξεις, χωρίς να διδάσκουν συμβατικούς κανόνες (Inhelder, 1989).

Η θεωρία του Piaget υποδηλώνει ότι οι υπολογιστές μπορούν να αποτελέσουν ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο για μικρά παιδιά όταν χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν το σχεδιασμό και την κατασκευή των έργων τους. Ο McCarrick διαπίστωσε ότι το παιχνίδι στον υπολογιστή είναι σύμφωνο με αυτή τη θεωρία. Σε μία άλλη έρευνα όμως οι ερευνητές

διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματικότητα των υπολογιστών είναι περιορισμένη στο προσχολικό περιβάλλον τα αποτελέσματά τους υποδεικνύουν ότι οι υπολογιστές είναι αποτελεσματικοί μόνο όταν κατευθύνονται από τον δάσκαλο. Αυτό υποδηλώνει, σύμφωνα με τη θεωρία των κονστρουκτιβιστών, ότι ο ρόλος των προσχολικών εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος για την επιτυχή υιοθέτηση υπολογιστών (McCarrick&Li, 2007).

Τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης περιγράφονται στη θεωρία του Piaget ως εξής:

### **1. Στάδιο αισθητήριο**

Από τη γέννηση έως την ηλικία των δύο τα παιδιά βιώνουν τον κόσμο μέσα από την κίνηση και τις αισθήσεις τους. Κατά τη διάρκεια του αισθητικοκινητικού σταδίου τα παιδιά είναι εξαιρετικά εγωκεντρικά, που σημαίνει ότι δεν μπορούν να αντιληφθούν τον κόσμο από τις απόψεις των άλλων. Η φάση του αισθητήρα είναι υποδιαιρούμενη σε έξι υποσυστήματα:

#### **I. Απλά αντανακλαστικά.**

Από τη γέννηση έως τον ένα μήνα. Αυτή τη στιγμή τα βρέφη χρησιμοποιούν αντανακλαστικά.

#### **II. Πρώτες συνήθειες και πρωτογενείς κυκλικές αντιδράσεις.**

Από τον πρώτο μήνα έως το τέταρτο μήνα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα βρέφη μαθαίνουν να συντονίζουν την αίσθηση και δύο τύπους σχημάτων (συνήθεια και κυκλικές αντιδράσεις). Μια κύρια κυκλική αντίδραση είναι όταν το βρέφος προσπαθεί να αναπαράγει ένα γεγονός που συνέβη.

#### **III. Δευτερεύουσες κυκλικές αντιδράσεις.**

Από τέσσερις έως οκτώ μήνες. Αυτή τη στιγμή γίνονται αντιληπτές για πράγματα πέρα από το σώμα τους, είναι πιο αντικειμενοστραφείς. Αυτή τη στιγμή μπορεί να χτυπήσουν τυχαία μια κουδουνίστρα και να συνεχίσουν να το κάνουν για χάρη ικανοποίησης.

#### **IV. Συντονισμός των δευτερογενών κυκλικών αντιδράσεων.**

Από οκτώ μηνών έως δώδεκα μηνών. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου μπορούν να κάνουν πράγματα σκόπιμα. Μπορούν πλέον να συνδυάσουν τα σχήματα και να προσπαθήσουν να φτάσουν σε ένα στόχο (π.χ. χρησιμοποιήστε ένα ραβδί για να φτάσετε σε κάτι). Αρχίζουν επίσης να κατανοούν τη μονιμότητα αντικειμένων στους

επόμενους μήνες και νωρίς στο επόμενο στάδιο. Δηλαδή, καταλαβαίνουν ότι τα αντικείμενα συνεχίζουν να υπάρχουν ακόμη και όταν δεν μπορούν να τα δουν.

V. Τριτογενείς κυκλικές αντιδράσεις, καινοτομία και περιέργεια.

Από δώδεκα μηνών έως δεκαοχτώ μηνών. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα βρέφη διερευνούν νέες δυνατότητες αντικειμένων. προσπαθούν διαφορετικά πράγματα για να πάρουν διαφορετικά αποτελέσματα.

VI. Εσωτερίκευση των σχημάτων.

Ορισμένοι οπαδοί των μελετών παιδικής ηλικίας του Piaget, όπως ο Kenneth Kaye, υποστηρίζουν ότι η συμβολή του ήταν παρατηρητής αμέτρητων φαινομένων που δεν περιγράφηκαν προηγουμένως, αλλά ότι δεν προσέφερε εξηγήσεις σχετικά με τις διαδικασίες σε πραγματικό χρόνο που προκαλούν αυτές τις εξελίξεις αναλογικά με γενικές έννοιες για τη βιολογική προσαρμογή γενικά. Η θεωρία της μαθητείας του Kaye για την γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη αντικρούει την υπόθεση του Piaget ότι ο νους αναπτύχθηκε ενδογενώς στα βρέφη μέχρις ότου η ικανότητα συμβολικής λογικής τους επέτρεψε να μάθουν τη γλώσσα (Gardner, 2008).

## **2. Προ-λειτουργικό στάδιο**

Το δεύτερο στάδιο, το στάδιο της προετοιμασίας του Piaget, αρχίζει όταν το παιδί αρχίζει να μαθαίνει να μιλάει στην ηλικία των δύο και διαρκεί μέχρι την ηλικία των επτά ετών. Κατά τη διάρκεια του προ-λειτουργικού σταδίου της γνωσιακής ανάπτυξης, ο Piaget σημείωσε ότι τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν ακόμα τη συγκεκριμένη λογική και δεν μπορούν να χειριστούν διανοητικά τις πληροφορίες.

Η αύξηση του παιχνιδιού γίνεται σε αυτό το στάδιο. Ωστόσο, το παιδί εξακολουθεί να έχει πρόβλημα να βλέπει τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Το παιδικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται κυρίως από συμβολικό παιχνίδι και χειριστήρια συμβόλων. Οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τα σύμβολα καταδεικνύουν την ιδέα του παιχνιδιού με την απουσία των πραγματικών αντικειμένων. Παρατηρώντας τις ακολουθίες του παιχνιδιού, ο Piaget μπόρεσε να αποδείξει ότι, προς το τέλος του δεύτερου έτους, εμφανίζεται ένα ποιοτικά νέο είδος ψυχολογικής λειτουργίας, γνωστό ως προ- επιχειρησιακό στάδιο.

Το προ-λειτουργικό στάδιο είναι λογικά ανεπαρκές όσον αφορά τις ψυχικές λειτουργίες. Το παιδί είναι σε θέση να διαμορφώσει σταθερές έννοιες καθώς και μαγικές πεποιθήσεις. Το παιδί, ωστόσο, δεν είναι ακόμα σε θέση να εκτελέσει πράξεις, οι οποίες είναι καθήκοντα που το παιδί μπορεί να κάνει διανοητικά, και όχι σωματικά. Η σκέψη σε αυτό το στάδιο είναι ακόμα εγωκεντρική, που σημαίνει ότι το παιδί δυσκολεύεται να δει την άποψη άλλων.

Το Προ-λειτουργικό στάδιο χωρίζεται σε δύο υποσυστήματα: το υποσύστημα συμβολικών λειτουργιών και το διαισθητικό υπόστρωμα σκέψης. Το υποσύστημα συμβολικής λειτουργίας είναι όταν τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν, να αντιπροσωπεύουν, να θυμούνται και να απεικονίζουν αντικείμενα στο μυαλό τους χωρίς να έχουν το αντικείμενο μπροστά τους. Το διαισθητικό υποσύστημα σκέψης είναι όταν τα παιδιά τείνουν να προτείνουν τα ερωτήματα του "γιατί"; και "πώς έρχεται;" Αυτό το στάδιο είναι όταν τα παιδιά θέλουν τη γνώση να γνωρίζουν τα πάντα. (Gardner, 2008).

Το Προ-λειτουργικό Στάδιο χωρίζεται σε δύο υποσυστήματα:

#### I. Υποσύστημα συμβολικής λειτουργίας

Τα παιδιά ηλικίας δύο έως τεσσάρων ετών που βρίσκονται σε αυτό το υποσύστημα χρησιμοποιούν σύμβολα για να αντιπροσωπεύουν φυσικά μοντέλα του κόσμου γύρω τους. Αυτό αποδεικνύεται μέσω της σχεδίασης της οικογένειάς του από ένα παιδί, στην οποία οι άνθρωποι δεν έλκονται σε κλίμακα ή δίνονται ακριβή φυσικά χαρακτηριστικά. Το παιδί ξέρει ότι δεν είναι ακριβές, αλλά δεν φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα γι' αυτούς.

#### II. Έξυπνο υποσύστημα σκέψης

Σε ηλικίες μεταξύ των τεσσάρων και επτά ετών, τα παιδιά τείνουν να γίνονται πολύ περίεργα και να θέτουν πολλές ερωτήσεις, ξεκινώντας τη χρήση πρωτόγονων συλλογισμών. Υπάρχει μια εμφάνιση προς το συμφέρον της συλλογιστικής και θέλουμε να μάθουμε γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι. Ο Piaget το χαρακτήρισε ως "διαισθητικό υπόβαθρο" επειδή τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι έχουν τεράστια γνώση, αλλά δεν γνωρίζουν πώς την απέκτησαν. Η συγκέντρωση, η διατήρηση, η μη αναστρέψιμη, η ταξική συμπερίληψη και η μεταβατική εξαγωγή είναι όλα τα χαρακτηριστικά της προεγχειρητικής σκέψης.



### **3. Στάδιο λειτουργίας**

Από την ηλικία επτά έως ένδεκα ετών. Τα παιδιά μπορούν τώρα να συντηρήσουν και να σκέφτονται λογικά (κατανοούν την αντιστρεψιμότητα), αλλά περιορίζονται σε αυτά που μπορούν να χειριστούν σωματικά. Δεν είναι πλέον εγωκεντρικοί. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά γίνονται πιο ευαισθητοποιημένα στη λογική και τη συντήρηση, θέματα που προηγουμένως ήταν ξένα σε αυτά. Τα παιδιά επίσης βελτιώνονται δραστικά με τις δεξιότητες ταξινόμησης.

### **4. Τυπικό στάδιο λειτουργίας**

Από την ηλικία ένδεκα έως δεκαέξι και μετά (ανάπτυξη αφηρημένης συλλογιστικής). Τα παιδιά αναπτύσσουν αφηρημένη σκέψη και μπορούν εύκολα να συντηρήσουν και να σκέφτονται λογικά στο μυαλό τους. Η αφηρημένη σκέψη είναι πρόσφατα παρούσα κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ανάπτυξης. Τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να σκέφτονται αφηρημένα και να χρησιμοποιούν τη μεταγνώση. Παράλληλα, τα παιδιά στο επίσημο επιχειρησιακό στάδιο παρουσιάζουν περισσότερες δεξιότητες προσανατολισμένες στην επίλυση προβλημάτων, συχνά σε πολλαπλά στάδια (Gardner, 2008).

Ο Piaget δεν παρείχε συνοπτική περιγραφή της αναπτυξιακής διαδικασίας στο σύνολό της. Σε γενικές γραμμές, συνίστατο σε έναν κύκλο:

Το παιδί εκτελεί μια ενέργεια που επηρεάζει ή οργανώνει αντικείμενα και το παιδί έχει τη δυνατότητα να σημειώσει τα χαρακτηριστικά της δράσης και τα αποτελέσματά της. Μέσα από επαναλαμβανόμενες ενέργειες, ίσως με παραλλαγές ή σε διαφορετικά πλαίσια ή σε διαφορετικά είδη αντικειμένων, το παιδί είναι σε θέση να διαφοροποιήσει και να ενσωματώσει τα στοιχεία και τα αποτελέσματά του. Αυτή είναι η διαδικασία της «αντανακλαστικής αφαίρεσης».

Ταυτόχρονα, το παιδί είναι σε θέση να προσδιορίσει τις ιδιότητες των αντικειμένων από τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν διαφορετικά είδη δράσης. Αυτή είναι η διαδικασία της "εμπειρικής αφαίρεσης". Επαναλαμβάνοντας αυτή τη διαδικασία σε ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων και δράσεων, το παιδί καθιερώνει ένα νέο επίπεδο γνώσης. Αυτή είναι η διαδικασία σχηματισμού ενός νέου "γνωστικού σταδίου". Αυτή η διπλή διαδικασία επιτρέπει

στο παιδί να κατασκευάζει νέους τρόπους αντιμετώπισης αντικειμένων και νέων γνώσεων για τα ίδια τα αντικείμενα.

Ωστόσο, όταν το παιδί έχει κατασκευάσει αυτά τα νέα είδη γνώσεων, αρχίζει να τα χρησιμοποιεί για να δημιουργήσει ακόμα πιο περίπλοκα αντικείμενα και να διεκπεραιώσει ακόμη πιο πολύπλοκες ενέργειες. Ως αποτέλεσμα, το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει ακόμα πιο περίπλοκα σχέδια και να κατασκευάζει ακόμα πιο πολύπλοκα αντικείμενα. Έτσι αρχίζει μια νέα φάση, η οποία θα ολοκληρωθεί μόνο όταν η δραστηριότητα και η εμπειρία του παιδιού έχουν αναδιοργανωθεί σε αυτό το ακόμα υψηλότερο επίπεδο (Miller&Almon, 2009)

Αυτή η διαδικασία μπορεί να μην είναι εντελώς σταδιακή, αλλά νέα στοιχεία δείχνουν ότι η μετάβαση σε νέα στάδια είναι πιο σταδιακή από ό, τι κάποτε θεωρήθηκε. Μόλις ένα νέο επίπεδο οργάνωσης, γνώσης και διορατικότητας αποδειχθεί αποτελεσματικό, θα γενικευθεί γρήγορα σε άλλους τομείς, εάν υπάρχουν. Ως αποτέλεσμα, οι μεταβάσεις μεταξύ των σταδίων μπορεί να φαίνονται ταχείες και ριζοσπαστικές, αλλά πολλές φορές το παιδί έχει καταλάβει μια πτυχή του νέου σταδίου της γνωστικής λειτουργίας, αλλά δεν έχει αντιμετωπίσει άλλους. Ο κύριος όγκος του χρόνου που ξοδεύεται σε ένα νέο στάδιο συνίσταται στη βελτίωση αυτού του νέου γνωστικού επιπέδου. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντα γρήγορα (Tobin, Hsueh, &Karasawa, 2009).

### **3.2.4 Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΟΛΒ**

Η πειραματική μάθηση του Kolb (ELT) δόθηκε από τον David A. Kolb, ο οποίος δημοσίευσε το μοντέλο του το 1984. Έχει εμπνευστεί από το έργο του KurtLewin που ήταν ψυχολόγος gestalt στο Βερολίνο. Το ELT είναι μια μέθοδος όπου οι δεξιότητες και οι απαιτήσεις εργασίας ενός ατόμου μπορούν να εκτιμηθούν στην ίδια γλώσσα που μπορεί να μετρηθεί η συναξιολόγηση. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb λειτουργεί σε δύο επίπεδα: έναν κύκλο μάθησης τεσσάρων σταδίων και τέσσερις διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Η θεωρία του Kolb έχει μια ολιστική προοπτική που περιλαμβάνει την εμπειρία, την αντίληψη, τη γνώση και τη συμπεριφορά (Sims, 1983).

Ο κύκλος μάθησης βασικά περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: συγκεκριμένη μάθηση, αντανakλαστική παρατήρηση, αφηρημένη εννοιοποίηση και ενεργό πειραματισμό. Η

αποτελεσματική εκμάθηση μπορεί να δει όταν ο μαθητής προχωρήσει μέσα από τον κύκλο. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί επίσης να εισέλθει στον κύκλο σε οποιοδήποτε στάδιο του κύκλου με λογική ακολουθία.

Το πρώτο στάδιο είναι η συγκεκριμένη μάθηση, όπου συναντάμε μια νέα εμπειρία ή μια νέα ερμηνεία της υπάρχουσας εμπειρίας. Στη συνέχεια ακολουθείται από το επόμενο στάδιο, ανακλαστική παρατήρηση, όπου αντανάκλαται η προσωπική εμπειρία. Μετά από αυτό είναι αφηρημένη θεωρία, όπου νέες ιδέες σχηματίζονται με βάση την αντανάκλαση ή θα μπορούσαν να είναι τροποποιήσεις των υφιστάμενων αφηρημένων ιδεών. Τέλος, το ενεργό στάδιο πειραματισμού είναι όπου ο μαθητής θα εφαρμόσει τις ιδέες στο περιβάλλον του για να δει αν υπάρχουν αλλαγές στην επόμενη εμφάνιση της εμπειρίας. Όλα αυτά θα οδηγήσουν στην επόμενη συγκεκριμένη εμπειρία. Αυτό μπορεί να συμβεί σε σύντομο χρονικό διάστημα ή για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Το στυλ μάθησης του Kolb εξηγείται με βάση δύο διαστάσεις: το πώς κατανοεί και επεξεργάζεται τις πληροφορίες αυτές. Αυτή η αντιληπτή πληροφορία ταξινομείται ως συγκεκριμένη εμπειρία ή αφηρημένη αντίληψη και επεξεργάζεται τις πληροφορίες ως ενεργό πειραματισμό ή αντανάκλαστική παρατήρηση .

Διαφοροποίηση: Τα άτομα αυτού του τύπου μαθησιακού στυλ βλέπουν τα πράγματα σε διαφορετική οπτική γωνία. Προτιμούν να παρακολουθούν παρά να κάνουν, έχουν επίσης ισχυρή φανταστική ικανότητα, συναισθηματική, ισχυρή στις τέχνες, προτιμούν να εργάζονται σε ομάδες, να έχουν ανοιχτό πνεύμα να λάβουν ανατροφοδότηση και έχουν ευρεία συμφέροντα σε διαφορετικούς πολιτισμούς και ανθρώπους. Το μαθησιακό χαρακτηριστικό είναι συγκεκριμένης εμπειρίας και αντανάκλαστικής παρατήρησης(Sims, 1983).

Εξομοίωση: Οι άνθρωποι αυτού του είδους μαθησιακού στυλ προτιμούν τις σαφείς πληροφορίες, μπορούν να μορφοποιήσουν λογικά τις δεδομένες πληροφορίες και να διερευνήσουν αναλυτικά μοντέλα. Ενδιαφέρονται περισσότερο για έννοιες και περιλήψεις. Χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν αφηρημένη εννοιοποίηση και αντανάκλαστική παρατήρηση.

Συγκέντρωση: Συγκεντρωτικός τύπος μαθητών που επιλύει το πρόβλημα, θέτει την εκμάθησή τους σε πρακτικά ζητήματα. Επίσης προτιμούν τεχνικά καθήκοντα, πειραματίζονται με νέες ιδέες. Δεν είναι ομοιογενής. Τα μαθησιακά χαρακτηριστικά είναι αφηρημένη αντίληψη και ενεργός πειραματισμός.

Φιλοξενία: Τα άτομα με αυτό το είδος μαθησιακού στυλ προτιμούν να κάνουν πράγματα πρακτικά, προσελκύνονται από νέες προκλήσεις και λύνουν διαισθητικά τα προβλήματα. Τα μαθησιακά χαρακτηριστικά έχουν συγκεκριμένη εμπειρία και ενεργό πειραματισμό.

Οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις της θεωρίας της βιωματικής μάθησης είναι , να βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης για τους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάσουν δραστηριότητες που θα δώσουν ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευόμενους να μάθουν με τον καλύτερο τρόπο που τους ταιριάζει και εν κατακλείδι οι διεξαγόμενες δραστηριότητες θα πρέπει να κάνουν τον εκπαιδευόμενο να περάσει από την όλη διαδικασία του βιωματικού κύκλου μάθησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι μελέτες έχουν δείξει ότι η παιδική εκπαίδευση είναι κρίσιμη για την προετοιμασία των παιδιών να εισέλθουν και να πετύχουν στην τάξη (τάξη), μειώνοντας τον κίνδυνο κοινωνικά συναισθηματικών προβλημάτων ψυχικής υγείας και αυξάνοντας την αυτάρκεια ως ενήλικες. Με άλλα λόγια, το παιδί πρέπει να διδάσκεται, να εξορθολογίζει τα πάντα και να είναι ανοικτό σε ερμηνείες και κριτική σκέψη. Δεν υπάρχει κανένα θέμα που να θεωρείται ταμπού, ξεκινώντας από τις πιο βασικές γνώσεις του κόσμου στον οποίο ζει και τελειώνοντας με βαθύτερους τομείς, όπως η ηθική, η θρησκεία και η επιστήμη. Τα οπτικά ερεθίσματα και ο χρόνος απόκρισης ήδη από 3 μηνών μπορούν να αποτελέσουν δείκτη λεκτικού και IQ επιδόσεων στην ηλικία των 4 ετών .

Παρέχοντας εκπαίδευση στην πιο διαδεδομένη ηλικία του παιδιού, η προσχολική εκπαίδευση έχει επίσης την ικανότητα να ξεκινάει προληπτικά το χάσμα της εκπαιδευτικής επίτευξης μεταξύ μαθητών χαμηλού και υψηλού εισοδήματος πριν από την έναρξη της επίσημης σχολικής φοίτησης (McLeod, 2013).

### **3.2.5 Η ΜΕΘΟΔΟΣ MONTESSORI ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η εκπαιδευτική μέθοδος Montessori, που αναπτύχθηκε από τη Maria Montessori, είναι μια παιδαγωγική εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται σε επιστημονικές παρατηρήσεις παιδιών από τη γέννηση έως την ενηλικίωση τους. Η μέθοδος της Montessori χρησιμοποιείται πάνω από 100 χρόνια σε πολλά μέρη του κόσμου.

Η μέθοδος Montessori βλέπει το παιδί ως άτομο που είναι φυσικά πρόθυμο για γνώση και

ικανό να ξεκινήσει τη μάθηση σε ένα υποστηρικτικό, σκεπτικώς προετοιμασμένο μαθησιακό περιβάλλον. Προσπαθεί να αναπτύξει τα παιδιά σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά. Παρόλο που μια σειρά πρακτικών υπάρχουν υπό την επωνυμία "Montessori", ο Σύνδεσμος MontessoriInternationale (AMI) και η Αμερικανική Εταιρεία Montessori (AMS) αναφέρουν αυτά τα στοιχεία ως απαραίτητα:

1. Οι αίθουσες διδασκαλίας για παιδιά ηλικίας 2½ ή 3 έως 6 ετών είναι μακράν οι πιο συνηθισμένες, αλλά υπάρχουν και τάξεις 0-3, 3-6, 6-9, 9-12, 12-15 και 15-18 ετών .
2. Επιλογή μαθητών για τη δραστηριότητα μέσα από ένα προκαθορισμένο φάσμα επιλογών.
3. Αδιάλειπτος χρόνος εργασίας, ιδανικά τρεις ώρες.
4. Ένα μοντέλο «ανακάλυψης», όπου τα παιδιά μαθαίνουν έννοιες από την εργασία με υλικά, και όχι με άμεση διδασκαλία.
5. Τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά υλικά που αναπτύχθηκαν από τη Montessori και τους συνεργάτες της, αποτελούσαν συχνά φυσικά, αισθητικά υλικά όπως το ξύλο και όχι το πλαστικό.
6. Ένα προσεκτικά προετοιμασμένο περιβάλλον όπου τα υλικά είναι οργανωμένα ανά θέμα, στην περιοχή του παιδιού και είναι κατάλληλα σε μέγεθος.
7. Ελεύθερη κυκλοφορία μέσα στην τάξη.
8. Ένας εκπαιδευμένος δάσκαλος Montessori ακολουθεί το παιδί και έχει μεγάλη εμπειρία στην παρατήρηση των χαρακτηριστικών, των τάσεων, των έμφυτων ταλέντων και των ικανοτήτων του κάθε παιδιού.

Μετά την ιατρική της κατάρτιση, η Μαρία Μοντεσσόρι άρχισε να αναπτύσσει την εκπαιδευτική φιλοσοφία και τις μεθόδους της το 1897, παρακολουθώντας μαθήματα παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης και διαβάζοντας την εκπαιδευτική θεωρία των προηγούμενων διακοσίων ετών. η σχολή της με δάσκαλο, χρησιμοποίησε τις παρατηρήσεις της σχετικά με την κακομεταχείριση των παιδιών εκεί, ειδικά εκείνων με αυτισμό, για να δημιουργήσει τη νέα μορφή της εκπαίδευσης. Το 1907 άνοιξε την πρώτη της αίθουσα διδασκαλίας, το Casa dei Bambini ή το Παιδικό Σώμα, σε ένα κτίριο επίπλωσης στη Ρώμη. Από την αρχή, η Montessori στήριξε την εργασία της στις παρατηρήσεις της για τα παιδιά και

στον πειραματισμό με το περιβάλλον, και τα διδάγματα που έχουν στη διάθεσή τους. Αναφέρθηκε συχνά στο έργο της ως «επιστημονική παιδαγωγία» (Isaacs, 2014).

Το 1901, η Μαρία Μοντεσσόρι συναντήθηκε με το ζεύγος Φραγκέτι της Città di Castello. Βρήκαν πολλά σημεία αντιστοιχίας μεταξύ της δουλειάς τους. Η Maria Montessori κλήθηκε να πραγματοποιήσει το πρώτο της μάθημα για δασκάλους και να δημιουργήσει ένα "CasadeiBambini" στη VillaMontesca, το σπίτι του Franchetti στο Città di Castello. Η Μαρία Μοντεσσόρι αποφάσισε να μετακομίσει στο Città di Castello, όπου ζούσε για 2 χρόνια και όπου βελτίωσε τη μεθοδολογία της μαζί με την AliceFranchetti. Την περίοδο αυτή, δημοσίευσε το βιβλίο της στο Città di Castello. Οι FranchettiBarons χρηματοδότησαν τη δημοσίευση του βιβλίου και η μεθοδολογία είχε το όνομα "MethodFranchetti-Montessori". Η AliceFranchetti πέθανε το 1911 σε ηλικία 37 ετών.

Η μόρφωση Montessori είχε εξαπλωθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες μέχρι το 1912 και έγινε ευρέως γνωστή στις εκπαιδευτικές εκδόσεις. Ωστόσο, προέκυψε σύγκρουση μεταξύ της Montessori και του αμερικανικού εκπαιδευτικού ιδρύματος. Το κριτικό βιβλίο του 1914 Το Σύστημα Montessori που εξετάστηκε από τον επιφανή εκπαιδευτικό καθηγητή William Heard Kilpatrick, περιόρισε την εξάπλωση των ιδεών της και εξασθενούσε μετά το 1914. Η εκπαίδευση Montessori επέστρεψε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1960 και από τότε εξαπλώθηκε σε χιλιάδες σχολεία εκεί. Η Montessori συνέχισε να επεκτείνει το έργο της κατά τη διάρκεια της ζωής της, αναπτύσσοντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ψυχολογικής εξέλιξης από τη γέννηση έως την ηλικία των 24 ετών, καθώς και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για παιδιά ηλικίας 0 έως 3, 3 έως 6 και 6 έως 12. Η εκπαίδευση Montessori βρίσκεται παντού στον κόσμο, συμπεριλαμβανομένης της Νοτιοανατολικής Ασίας και της Ινδίας.



**Εικόνα 3.2: Η Σχολή Scarborough στο Mansion Edward Harden στο Sleepy Hollow, στη Νέα Υόρκη, καταχωρήθηκε στο Εθνικό Μητρώο Ιστορικών Χώρων ως το πρώτο σχολείο Montessori το 1911 (Πηγή: <https://ipfs.io/ipfs/QmXoypizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXW06uco/wiki/Scarbo>)**

Η εκπαίδευση με τη μέθοδο Montessori είναι θεμελιωδώς ένα μοντέλο ανθρώπινης ανάπτυξης και μια εκπαιδευτική προσέγγιση βασισμένη σε αυτό το μοντέλο. Το μοντέλο αυτό έχει δύο βασικές αρχές. Πρώτον, τα παιδιά και οι αναπτυσσόμενοι ενήλικες εμπλέκονται σε ψυχολογική αυτο-κατασκευή μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. Δεύτερον, τα παιδιά, ειδικά κάτω από την ηλικία των έξι, έχουν μια έμφυτη πορεία ψυχολογικής ανάπτυξης. Με βάση τις παρατηρήσεις της, η Montessori πίστευε ότι τα παιδιά που έχουν την ελευθερία να επιλέγουν και να ενεργούν ελεύθερα μέσα σε περιβάλλον που προετοιμάζεται σύμφωνα με το μοντέλο της, θα ενεργούν αυθόρμητα για βέλτιστη ανάπτυξη.

Η Montessori είδε καθολικά, έμφυτα χαρακτηριστικά στην ανθρώπινη ψυχολογία τα οποία αυτή και ο γιος της και συνεργάτης της Mario Montessori ταυτοποίησαν ως «ανθρώπινες τάσεις» το 1957. Υπάρχει κάποια συζήτηση για τον ακριβή κατάλογο, αλλά τα ακόλουθα προσδιορίζονται σαφώς ως η Αφαίρεση, η Δραστηριότητα, η Επικοινωνία, η Ακρίβεια, η Εξερεύνηση, ο Χειρισμός (του περιβάλλοντος), η Σειρά, ο Προσανατολισμός, η Επανάληψη, η

Αυτο-βελτίωση και εν κατακλείδι η Εργασία (που περιγράφεται επίσης ως "σκόπιμη δραστηριότητα").

Στην προσέγγιση Montessori, αυτές οι ανθρώπινες τάσεις θεωρούνται ως οδηγική συμπεριφορά σε κάθε στάδιο ανάπτυξης και η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται και να διευκολύνει την έκφρασή τους.

Η εκπαίδευση σύμφωνα με τη μέθοδο της Montessori περιλαμβάνει ελεύθερη δραστηριότητα μέσα σε ένα "προετοιμασμένο περιβάλλον", δηλαδή ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον προσαρμοσμένο στα βασικά ανθρώπινα χαρακτηριστικά, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών διαφορετικών ηλικιών και στις ατομικές προσωπικότητες κάθε παιδιού. Η λειτουργία του περιβάλλοντος είναι να βοηθήσει και να επιτρέψει στο παιδί να αναπτύξει την ανεξαρτησία σε όλους τους τομείς σύμφωνα με τις εσωτερικές ψυχολογικές οδηγίες του.

Εκτός από την προσβασιμότητα στα υλικά της Montessori ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, το περιβάλλον θα πρέπει να παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Αρχικά θα πρέπει να υπάρχει μια τέτοια διάταξη στο χώρο, που διευκολύνει την κίνηση και τη δραστηριότητα. Ομορφιά και αρμονία, καθαριότητα, όπως και να είναι προσαρμοσμένο ανάλογα με το παιδί και τις ανάγκες του / της. Επίσης να υφίσταται περιορισμός των υλικών, έτσι ώστε να περιλαμβάνεται μόνο το υλικό που υποστηρίζει την ανάπτυξη του παιδιού και εν τέλη να υπάρχουν υλικά της φύσης μέσα στην τάξη και δραστηριότητες έξω από αυτήν.

Η Montessori παρατηρούσε τέσσερις διαφορετικές περιόδους, στην ανθρώπινη ανάπτυξη, που επεκτείνονταν από τη γέννηση σε 6 χρόνια, από 6 σε 12, από 12 σε 18 και από 18 σε 24 ετών.

Είδε διαφορετικά χαρακτηριστικά, τρόπους μάθησης και αναπτυξιακές επιταγές σε κάθε ένα από αυτά τα διαστήματα, και ανέπτυξε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις συγκεκριμένες σε κάθε περίοδο.

Η πρώτη περίοδος εκτείνεται από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των έξι ετών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η Montessori παρατήρησε ότι το παιδί υφίσταται εντυπωσιακή σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη. Το παιδί της πρώτης περιόδου θεωρείται ως ένας συγκεκριμένος αισθηματικός εξερευνητής και εκπαιδευόμενος που ασχολείται με το αναπτυξιακό έργο της ψυχολογικής αυτο-κατασκευής και της οικοδόμησης της λειτουργικής



ανεξαρτησίας. Η Montessori εισήγαγε διάφορες έννοιες για να εξηγήσει αυτό το έργο, συμπεριλαμβανομένου των ευαίσθητων περιόδων και της ομαλοποίησης.

Η Montessori περιγράφει τη συμπεριφορά του μικρού παιδιού που αφομοιώνει αβίαστα τα αισθητήρια ερεθίσματα του περιβάλλοντός του, συμπεριλαμβανομένων πληροφοριών από τις αισθήσεις, τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την ανάπτυξη εννοιών με τον όρο "απορροφητικό μυαλό". Πίστευε ότι αυτή είναι μια μοναδική δύναμη στην πρώτη περίοδο και ότι εξασθενεί καθώς το παιδί πλησιάζει την ηλικία των έξι ετών. Η Montessori επίσης συνέχισε και ανακάλυψε περιόδους ιδιαίτερης ευαισθησίας σε συγκεκριμένα ερεθίσματα κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, την οποία ονόμασε «ευαίσθητες περίοδοι». Στην εκπαίδευση Montessori, το περιβάλλον της τάξης ανταποκρίνεται σε αυτές τις περιόδους, κάνοντας τα κατάλληλα υλικά και δραστηριότητες διαθέσιμες ενώ οι περίοδοι είναι ενεργές σε κάθε μικρό παιδί. Προσδιόρισε τις ακόλουθες περιόδους και τις διάρκειές τους:

1. Απόκτηση γλώσσας - από τη γέννηση έως την ηλικία των 6 ετών περίπου
2. Ενδιαφέρον για μικρά αντικείμενα - από περίπου 18 μηνών έως 3 ετών
3. Παραγγελία - από περίπου 1 έως 3 ετών
4. Αισθητηριακή βελτίωση - από τη γέννηση έως την ηλικία των 4 ετών
5. Κοινωνική συμπεριφορά - από 2½ έως 4 ετών (Mead, 2013).

Τέλος, η Montessori παρατηρεί σε παιδιά ηλικίας από τριών έως έξι ετών μια ψυχολογική κατάσταση που ονομάζεται "εξομάλυνση". Η εξομάλυνση προέρχεται από τη συγκέντρωση και την εστίαση στη δραστηριότητα που εξυπηρετεί τις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα συγκέντρωσης καθώς και από την «αυθόρμητη πειθαρχία, τη συνεχή και ευτυχισμένη εργασία, τα κοινωνικά συναισθήματα βοήθειας και τη συμπάθεια προς τους άλλους».

Το δεύτερο επίπεδο ανάπτυξης εκτείνεται από περίπου έξι έτη έως δώδεκα ετών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η Montessori παρακολούθησε τις σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές στα παιδιά και ανέπτυξε περιβάλλον, μαθήματα και υλικά στην τάξη για να ανταποκριθεί στα νέα αυτά χαρακτηριστικά. Φυσικά, παρατήρησε την απώλεια των δοντιών του μωρού και την επιμήκυνση των ποδιών και του κορμού στην αρχή της περιόδου και μια περίοδο ομοιόμορφης ανάπτυξης μετά.

Ψυχολογικά, παρατήρησε το "ένστικτο της αγέλης" ή την τάση ενός παιδιού να δουλεύει και να κοινωνικοποιείται σε ομάδες, καθώς και τις δυνάμεις της λογικής και της φαντασίας. Αναπτυξιακά, πίστευε ότι το έργο του δεύτερου παιδιού είναι η διαμόρφωση της πνευματικής ανεξαρτησίας, της ηθικής λογικής και της κοινωνικής οργάνωσης.

Το τρίτο επίπεδο ανάπτυξης εκτείνεται από περίπου δώδεκα χρόνια έως περίπου δεκαοκτώ ετών, περιλαμβάνοντας την περίοδο της εφηβείας. Η Montessori χαρακτήρισε το τρίτο επίπεδο με τις φυσικές αλλαγές της εφηβείας αλλά και με τις ψυχολογικές αλλαγές. Τόνισε την ψυχολογική αστάθεια και τις δυσκολίες συγκέντρωσης αυτής της εποχής, καθώς και τις δημιουργικές τάσεις και την ανάπτυξη της «αίσθησης της δικαιοσύνης και της αίσθησης της προσωπικής αξιοπρέπειας». Χρησιμοποίησε τον όρο "αξιοποίηση" για να περιγράψει την προσπάθεια των εφήβων για μια εξωτερική αξιολόγηση της αξίας τους. Αναπτυξιακά, η Montessori πίστευε ότι το έργο του τρίτου παιδιού είναι η κατασκευή του ενήλικα εαυτού στην κοινωνία.

Το τέταρτο επίπεδο ανάπτυξης εκτείνεται από περίπου δεκαοκτώ ετών σε περίπου είκοσι τέσσερα χρόνια. Η Montessori έγραψε συγκριτικά λίγα για αυτή την περίοδο και δεν ανέπτυξε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ηλικία. Προβλέπει νέους ενήλικες που προετοίμασαν από τις εμπειρίες τους στην εκπαίδευση Montessori στα χαμηλότερα επίπεδα έτοιμοι να αγκαλιάσουν πλήρως τη μελέτη του πολιτισμού και των επιστημών για να επηρεάσουν και να οδηγήσουν τον πολιτισμό. Πιστεύει ότι η οικονομική ανεξαρτησία με τη μορφή εργασίας για χρήμα ήταν κρίσιμη για αυτή την ηλικία και θεώρησε ότι ένα αυθαίρετο όριο για τον αριθμό των ετών στην πανεπιστημιακή μελέτη ήταν περιττό, καθώς η μελέτη του πολιτισμού μπορούσε να συνεχιστεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου.

Με λίγα λόγια, οι τέσσερις βασικές πτυχές του σχολείου Montessori περιλαμβάνουν την πρακτική ζωή, τις αισθητικές, τις μαθηματικές και τις γλωσσικές τέχνες. Ορισμένες μικρότερες πτυχές που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε σχολές Montessori περιλαμβάνουν τη γεωγραφία, την τέχνη και την κηπουρική (Mead, 2013).

Οι τάξεις Montessori για παιδιά κάτω των τριών εμπίπτουν σε διάφορες κατηγορίες, με έναν αριθμό όρων που χρησιμοποιούνται. Ένα nido, ιταλικό για "φωλιά", εξυπηρετεί ένα μικρό αριθμό παιδιών από περίπου δύο μηνών μέχρι περίπου δεκατεσσάρων μηνών. Μια "κοινότητα μικρών παιδιών" εξυπηρετεί μεγαλύτερο αριθμό παιδιών από περίπου ένα έτος έως 2½ ή 3

ετών. Και τα δύο περιβάλλοντα δίνουν έμφαση στα υλικά και τις δραστηριότητες που κλιμακώνονται στο μέγεθος και τις ικανότητες των παιδιών, στις ευκαιρίες ανάπτυξης κινήσεων και στις δραστηριότητες για την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας. Αναδεικνύεται επίσης η ανάπτυξη της ανεξαρτησίας στην τουαλέτα. Ορισμένα σχολεία προσφέρουν επίσης μαθήματα «γονέων-βρεφών» στα οποία οι γονείς συμμετέχουν με τα πολύ μικρά παιδιά τους.

Οι τάξεις Montessori για παιδιά ηλικίας 2½ ή 3 έως 6 ετών αποκαλούνται συχνά Παιδικά Σπίτια, μετά το πρώτο σχολείο Montessori, το Casa dei Bambini στη Ρώμη το 1906. Αυτό το επίπεδο ονομάζεται επίσης "Primary". Μια τυπική τάξη εξυπηρετεί 20 έως 30 παιδιά σε μικτές ηλικιακές ομάδες, στελεχωμένα από πλήρως εκπαιδευμένους δασκάλους και βοηθούς. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι συνήθως εξοπλισμένες με τραπέζια και καρέκλες μικρού μεγέθους που είναι διατεταγμένα μεμονωμένα ή σε μικρά σμήνη, με υλικά στην τάξη σε ράφια ύψους παιδιού σε όλο το δωμάτιο. Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται ως επί το πλείστον αρχικά από τον δάσκαλο, και αργότερα μπορούν να επιλέγονται λίγο-πολύ ελεύθερα από τα παιδιά που υπαγορεύουν ενδιαφέροντα. Τα υλικά της τάξης συνήθως περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την άσκηση πρακτικών δεξιοτήτων όπως πλύσιμο των τραπεζιών και σκούπισμα. Επίσης υλικά για την ανάπτυξη των αισθήσεων, τα μαθηματικά υλικά, τα γλωσσικά υλικά, η μουσική, η τέχνη και τα πολιτιστικά υλικά, συμπεριλαμβανομένων περισσότερων επιστημονικών δραστηριοτήτων όπως μαγνητικών και μη μαγνητικών και κεριών (Isaacs, 2014).

### **3.2.6 Η ΜΕΘΟΔΟΣ PESTALOZZI ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ο JohannHeinrichPestalozzi γεννήθηκε στη Ζυρίχη το έτος 1746 και έζησε μέχρι την ηλικία των 81 ετών. Ο Pestalozzi ενδιαφέρθηκε πολύ για τον φιλόσοφο / θεωρητικό JacquesRousseau. Ακολουθούσε τις ιδέες του Rousseau ότι ο Pestalozzi πώς θα μπορούσε να τις αναπτύξει και να τις χρησιμοποιήσει για τον εαυτό του.

Ο Pestalozzi παρακολούθησε το Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης για την εκπαίδευσή του και από τότε ξεκίνησε όλα τα είδη πειραμάτων στην εκπαίδευση ανοίγοντας σχολεία για όλους τους τύπους ατόμων, συνήθως για τους φτωχούς. Ωστόσο, τα περισσότερα από αυτά τα σχολεία δεν κράτησαν πολύ και συνήθως έκλειναν λόγω έλλειψης χρημάτων. Επίσης, κατά τη διάρκεια της ζωής του, έγραψε βιβλία με βάση τις θεωρίες που είχε για την εκπαίδευση. "Τα

παιδιά πρέπει να μάθουν μέσω της δραστηριότητας και μέσω των πραγμάτων. Θα πρέπει να είναι ελεύθερα να επιδιώκουν τα δικά τους συμφέροντα και να αντλούν τα δικά τους συμπεράσματα." Όταν ο Pestalozzi υποστήριξε ότι υπήρχε ανάγκη για ισορροπία, τα τρία στοιχεία του κεφαλιού, της καρδιάς και των χεριών είναι το πιο σημαντικό για τα παιδιά που λαμβάνουν σπουδαία εκπαίδευση(Heafford, 2016).

Ακολουθώντας αυτή την ισορροπία των χεριών, της καρδιάς και του κεφαλιού, ο Pestalozzi απέσυρε την έννοια της τιμωρία στα παιδιά που ήταν εκείνη την εποχή γνωστή και εφαρμοζόταν με κάποιου είδους βία επειδή ως μέρος της καρδιάς πρέπει να υπάρχει αγάπη και χωρίς αγάπη, κεφάλι και χέρι δεν μπορούν να αναπτυχθούν. Ο Pestalozzi θέλησε να απομακρύνει την εκπαίδευση από έναν παλιό τρόπο χρήσης παλαιών μεθόδων διδασκαλίας. Εξαιτίας αυτού, ο Pestalozzi άρχισε να ασχολείται με τα πάντα που ασχολούνται με το σχολείο, τα παιδιά και την ιδέα ότι τα παιδιά πρέπει να ανακαλύπτουν τα πράγματα (απαντήσεις) για τον εαυτό τους. Οι θεωρίες εκπαίδευσης του Pestalozzi είναι:

**I. Θεωρία της αξίας:** Ποιες γνώσεις και δεξιότητες αξίζει να μάθουμε; Ποιοι είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης;

Δεδομένου ότι ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να εκπαιδεύσει το παιδί με την εξισορρόπηση μεταξύ των χεριών, της καρδιάς και του κεφαλιού, ο Pestalozzi υποστήριξε ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που είναι πιο σημαντικές για μάθηση είναι: αριθμητική, γεωγραφία, επιστήμη, μουσική, και η φυσική αγωγή. Είδε την αριθμητική ως το πιο σημαντικό διότι βασίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία. Σύμφωνα με την Pestalozzi, μέρος της αριθμητικής που πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά είναι πώς να κατανοήσουμε τους αριθμούς και πώς δύο και δύο κάνουν τέσσερα. Για να γίνει αυτό ενθάρρυνε τις μητέρες να αφήσουν τα παιδιά τους να μετρήσουν αντικείμενα που βρέθηκαν στο σπίτι. Όταν ήρθε στις μελέτες γεωγραφίας και επιστήμης, ο Pestalozzi χειρίστηκε έτσι την κατάσταση έτσι ώστε οι μαθητές να μάθουν και για τις δύο και να σχηματίζουν μια απόλυτα πρακτική προσέγγιση λαμβάνοντας περιπατητικές περιηγήσεις στις γειτονιές τους κοιτάζοντας το περιβάλλον γύρω τους, και να δουν επίσης τους τύπους των μορφών της γης και των καιρικών συνθηκών της συγκεκριμένης περιοχής τους.

Ο Pestalozzi είδε τη μουσική ως ένα σημαντικό μέρος του στοιχειώδους προγράμματος σπουδών, πίστευε ότι η μουσική θα ήταν το κλειδί για μια ηθική εκπαίδευση, διότι «η μουσική μιλάει στην καρδιά». Ο Pestalozzi λοιπόν θεώρησε όλα τα μαθήματα ως σημαντικά

για να μάθουν στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης. Η ζωγραφική, η γλώσσα και η φυσική αγωγή ήταν επίσης πολύ σημαντικές επειδή το σχέδιο έδειχνε το ταλέντο του ατόμου. Η γλώσσα ήταν επίσης σημαντική προκειμένου οι μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους.

Τέλος, ο Pestalozzi είδε τη σωματική εκπαίδευση ως εξίσου σημαντική, διότι στην εποχή της η σωματική αγωγή παραμελήθηκε και τα παιδιά δεν επιτρέπεται να κινούνται στην τάξη. Ως αποτέλεσμα αυτού, ο Pestalozzi πίστευε ότι για την πλήρη ανάπτυξή του, όχι μόνο οι ψυχικές και ηθικές ιδιότητες μετράνε, αλλά η σωματική ικανότητα ήταν επίσης εξαιρετικά σημαντική για να κάνει τα παιδιά ευέλικτα και δυνατά.

**II. Θεωρία της Γνώσης:** Τι είναι η γνώση; Πώς είναι διαφορετικό από μια πεποίθηση; Τι είναι λάθος; Ένα ψέμα?

Γνώσεις είναι οι πληροφορίες που κάποιος λαμβάνει ως αποτέλεσμα της μάθησης και αναζήτησης απαντήσεων. Ο Pestalozzi πίστευε ότι αν ο δάσκαλος δεν πρόκειται να επιβάλει ιδέες στο παιδί, τότε πρέπει να στηριχθεί στο παιδί και στο άμεσο περιβάλλον του για τις γνώσεις που επιθυμεί να επικοινωνήσει. Εάν ο δάσκαλος δεν πρόκειται να διοχετεύσει τη γνώση στον εγκέφαλο των παιδιών, τότε θα εξαρτηθεί από το παιδί να βρει μόνο του τις γνώσεις. Ο Pestalozzi θεωρεί επίσης την παρατήρηση ως την απόλυτη βάση κάθε γνώσης, επομένως χωρίς το παιδί να είναι παρατηρητικό στο περιβάλλον, δεν θα είναι σε θέση να πάρει όλες τις απαντήσεις που απαιτούνται για να πετύχει.

Η γνώση είναι διαφορετική από την πίστη σε αυτή την πτυχή επειδή η πίστη είναι μια αρχή ή κάτι που πιστεύει κάποιος, δεν χρειάζεται να είναι αληθινό ή ψευδές. Η γνώση όμως είναι αυστηρά γεγονός και είναι κάτι που έχει αποδειχθεί με την πάροδο του χρόνου και διδάσκεται για πολλά χρόνια. Ο Pestalozzi δεν ήταν ευχαριστημένος με τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης παρουσιάστηκε ως γεγονός παρά ως εμπειρία. Ο Pestalozzi ανέφερε πως το πιο σημαντικό λάθος της εκπαίδευσης είναι ότι αναμένονται πάρα πολλά από το παιδί και πολλά από τα θέματα φαίνονται να είναι κάτι αλλά δεν είναι τίποτα .

**III. Θεωρία της ανθρώπινης φύσης:** Τι είναι ένας άνθρωπος; Πώς διαφέρει από άλλα είδη;

Τα ανθρώπινα όντα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν δυνάμεις που τα χωρίζουν από άλλα είδη. Όπως εξηγεί ο Pestalozzi, αυτές περιλαμβάνουν πνευματικές, πρακτικές και ηθικές δυνάμεις. Τα ανθρώπινα όντα είναι σε θέση να βιώσουν τα πράγματα διαφορετικά από άλλα είδη στον κόσμο, πνευματικά και έξυπνα. Ωστόσο, ο Pestalozzi πιστεύει ότι για να είμαστε διανοούμενοι ως άνθρωποι πρέπει να γνωρίζουμε τις πέντε αισθήσεις μας, βλέποντας, δοκιμάζοντας, αισθανόμενοι, μυρίζοντας και ακούγοντας. Ίσως το πιο σημαντικό μέρος της ύπαρξης του ανθρώπου είναι οι ηθικές δυνάμεις της καρδιάς που μας κάνουν να αισθανόμαστε όλους τους τύπους συναισθημάτων. Ο Pestalozzi κατέταξε αυτή τη δύναμη ως νούμερο ένα στον κατάλογό του επειδή είναι συναισθήματα ανησυχίας, συμπόνιας, ευγνωμοσύνης, θλίψης, χαράς, υπερηφάνειας και άλλων που πραγματικά μας κάνουν διαφορετικά από τα ζώα.

Ο άνθρωπος, αντίθετα από τα κατώτερα πλάσματα, μπορεί, με τη θέλησή του, να απορρίψει τις επιρροές που απειλούν την ύπαρξή του και την ανάπτυξή του. Απαντώντας στο ζήτημα των ορίων του ανθρώπινου δυναμικού, ο Pestalozzi καθιστά σαφές ότι ο άνθρωπος δεν έχει όρια.

**IV. Θεωρία της μάθησης:** Τι είναι η μάθηση; Πώς αποκτώνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες;

Η εκμάθηση είναι αυτό που ο Pestalozzi θέλησε πιο πολύ να αλλάξει. Στην εποχή του, ο Pestalozzi παρατήρησε ότι η μάθηση στην τάξη συνίστατο κατά κύριο λόγο στην ανάγνωση από κείμενα και στη χρήση απομνημόνευσης ρόλων για τραγούδια, γραφές και ψαλμούς. Αυτός δεν είναι ο τύπος μάθησης που υποστήριζε ο Pestalozzi. Αντίθετα, ήθελε να μπορούν τα παιδιά να μάθουν σε ένα λιγότερο περιοριστικό πλαίσιο. Ο Pestalozzi θέλησε να μάθει τους μαθητές με πρακτική προσέγγιση, αυτό σημαίνει ότι με δεδομένα εργαλεία και μια απλή επισκόπηση του τι θα ολοκληρώσουν, οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να βγουν έξω και να συγκεντρώσουν πληροφορίες για να βρουν απαντήσεις από μόνοι τους. Τα παιδιά δεν πρέπει να λαμβάνουν απαντήσεις, αλλά αντ' αυτού πρέπει να φτάνουν στις απαντήσεις τους. Αντί να έχει γνώση που ήταν κυρίως λεκτική (τεχνητή), ο Pestalozzi είδε ότι η γνώση που οδήγησε στην αποτελεσματικότητα σε χρήσιμες πράξεις (πρακτική) ήταν πραγματικά χρήσιμη στον άνθρωπο.

**V. Θεωρία της μετάδοσης:** Ποιος πρόκειται να διδάξει; Με ποιες μεθόδους; Τι θα είναι το πρόγραμμα σπουδών;

Ο Pestalozzi πίστευε ότι οι γονείς (η μητέρα) έπρεπε να είναι ο πρώτος δάσκαλος του παιδιού. Το σπίτι ήταν το πρώτο και το καλύτερο σχολείο που θα μπορούσε να υπάρχει. Οι γονείς και η ζωή στο σπίτι υποτίθεται ότι είναι ένας κοινωνικός δάσκαλος που διδάσκει στα παιδιά τις φυσικές εμπειρίες που απαιτούνται για να διευρύνουν τις ηθικές, πνευματικές και τεχνικές δυνάμεις του παιδιού μέσα τους. Οι γονείς επρόκειτο να είναι οι πρώτοι δάσκαλοι στη ζωή ενός παιδιού, διότι μέσω αυτών τα παιδιά μαθαίνουν σωστά από το λάθος, διαφορετικά θα ήταν δύσκολο για τους δασκάλους του σχολείου να προωθήσουν την εκπαίδευση του παιδιού.

Προκειμένου να δείξει στα παιδιά του τη σημασία της καθαριότητας στη ζωή, ένας γονιός θα μπορούσε να διδάξει τα παιδιά τους ως βασικό μάθημα έναρξης, αυτή η μέθοδος θα ήταν το είδος της πρακτικής εμπειρίας που ήθελε ο Pestalozzi. Όσον αφορά τους δασκάλους που διδάσκουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, ο Pestalozzi πίστευε πρώτα ότι οι δάσκαλοι έπρεπε να είναι ειδικοί όχι μόνο σε θέματα αλλά και στη γνώση του παιδιού: έπρεπε επίσης να είναι ευγενικοί, ανοιχτοί και χαρούμενοι καθώς και στοργικοί. Οι δάσκαλοι δεν έπρεπε επίσης να επιβάλλουν τις στάσεις και τις ιδέες τους στον μαθητή, αλλά μάλλον να ενθαρρύνουν το παιδί.

Τα παιδιά έπρεπε να διδάσκονται από τον δάσκαλο όσον αφορά τη φύση και τα βασικά στοιχεία. Επίσης οι μαθητές έπρεπε να διδάσκονται από τη φύση του παιδιού, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το στάδιο της ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Το πρόγραμμα σπουδών που είχε στο μυαλό του ο Pestalozzi κατά την εκπόνηση της μεθόδου του ήταν ότι ήθελε να διδάσκει τα βασικά μαθήματα από μια πρακτική προσέγγιση της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο Pestalozzi είδε τη σπουδαιότητα της μελέτης της γλώσσας, της επιστήμης, της γεωγραφίας, της ιστορίας και της φύσης.

**VI. Θεωρία της Κοινωνίας:** Τι είναι η κοινωνία; Ποιοι θεσμοί εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ο Pestalozzi είδε την κοινωνία ως μια ομάδα ατόμων που ζούσαν μαζί και βοηθούσαν ο ένας τον άλλον. Επιπλέον, ο Pestalozzi είπε ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να ζήσουν χωρίς τη βοήθεια των συνανθρώπων τους. Όπως οι άνθρωποι είμαστε κοινωνικά όντα που ζουν με άλλα κοινωνικά όντα, αυτό είναι που κάνει μια κοινωνία. Το ίδρυμα που οραματίστηκε ο

Pestalozzi ως εμπλεκόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πρωτίστως η οικογένεια. Είπε ότι από όλα τα θεσμικά όργανα της κοινωνίας, η οικογένεια ήταν εκείνη που ήταν πλησιέστερη στο πραγματικό ιδανικό της εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει επειδή ο Pestalozzi πίστευε ότι το άμεσο περιβάλλον της ζωής ενός παιδιού είναι αυτό που είχε την μεγαλύτερη επιρροή στο παιδί και τι έπρεπε να μάθουν στη ζωή, επομένως, η ζωή του παιδιού είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την προώθηση της παιδείας.

#### **VII. Θεωρία της Ευκαιρίας:** Ποιος πρέπει να εκπαιδευτεί;

Ο Pestalozzi πίστευε ότι τα παιδιά και των δύο φύλων, είτε είναι φτωχά είτε ορφανά, θα πρέπει επίσης να εκπαιδεύονται όσο ήταν τουλάχιστον πέντε έτη της ηλικίας.

#### **VIII. Θεωρία της Συναίνεσης:** Γιατί διαφωνούν οι άνθρωποι; Πώς επιτυγχάνεται η συναίνεση; Ποια είναι η γνώμη που υπερισχύει;

Οι άνθρωποι δεν διαφωνούσαν απαραίτητως με τη θεωρία του Pestalozzi για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, μάλλον πίστευαν ότι δεν ήταν ικανός να αποκλείσει άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους του χρόνου του. Κάποιοι είδαν τις λεπτομέρειες της θεωρίας του ως συγκεχυμένες και μερικές φορές ασαφείς. Την ίδια στιγμή, όμως, ο Pestalozzi θεωρείται ως κάποιος που σίγουρα βοήθησε να ανοίξει το δρόμο για μια μελλοντική επιστήμη της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Walch στο βιβλίο του για την Pestalozzian Θεωρία της Εκπαίδευσης, ο Pestalozzi έγινε γνωστός ως "ο πατέρας της σύγχρονης παιδαγωγικής" λόγω της θεωρίας του για μια επιστήμη που θα καθιστούσε την εκπαίδευση ηθική.

Η συναίνεση επιτυγχάνεται περισσότερες φορές και όσον αφορά τον Pestalozzi και τη θεωρία του για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, είναι ασφαλές να πούμε ότι εκείνοι που τάσσονταν υπέρ των θεωριών και των μεθόδων του ήταν εκείνοι των οποίων οι απόψεις υπερίσχυσαν και αυτό είναι σαφές εξαιτίας του πόσο διάσημος Pestalozzi έγινε στον τομέα της εκπαίδευσης. Είναι επίσης σαφές ότι, συχνότερα, οι άνθρωποι τάχθηκαν υπέρ των απόψεων του Pestalozzi, επειδή κατέληξε να γίνει ένα από τα πιο σημαντικά πρόσωπα στη σύγχρονη εκπαίδευση (Henson, 2003).



## 4. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μετά τη δημοσίευση του πρώτου κύματος των αποτελεσμάτων του Προγράμματος Perry Preschool, υπήρξε ευρεία συναίνεση ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας συσχετίζεται με πολλαπλά κέρδη σε διάφορους τομείς. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Perry Preschool, που πραγματοποιήθηκε από το 1962 έως το 1967, παρείχε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση σε παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών με Αφροαμερικάνικη καταγωγή που ζούσαν σε συνθήκες φτώχειας και εκτιμάται ότι αντιμετωπίζουν υψηλό κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Πέρα από το όφελος για το κοινωνικό αγαθό, η προσχολική εκπαίδευση έχει επίσης σημαντική επίδραση στα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα των ατόμων. Για παράδειγμα, από την ηλικία των 26 ετών, οι μαθητές που είχαν εγγραφεί σε Κέντρα Παιδών-Παιδιών του Σικάγου ήταν λιγότερο πιθανό να συλληφθούν, να κάνουν κατάχρηση ναρκωτικών και να λάβουν γραμματοσήμα τροφίμων. Ήταν πιο πιθανό να έχουν διπλώματα γυμνασίου, ασφάλιση υγείας και απασχόληση πλήρους απασχόλησης.

Σύμφωνα με την UNESCO, ένα προσχολικό πρόγραμμα σπουδών είναι ένα πρόγραμμα που παρέχει εκπαιδευτικό περιεχόμενο μέσα από καθημερινές δραστηριότητες και ενισχύει την σωματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Γενικά, τα προσχολικά προγράμματα αναγνωρίζονται μόνο από τις κυβερνήσεις εάν βασίζονται στην ακαδημαϊκή έρευνα και εξετάζονται από τους συνομηλίκους. Η προσχολική αγωγή για τα Δικαιώματα του Παιδιού έχει πρωτοπορήσει στις προσχολικές περιοχές σπουδών και συμβάλλει στα δικαιώματα των παιδιών μέσω του προ-σχολικού προγράμματος σπουδών τους (Unesco, 2006).

Τα παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες μαθηματικές δεξιότητες, γλωσσικές δεξιότητες και έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο Bridges υποστηρίζει ότι η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι ένα έγκυρο εργαλείο για τη μέτρηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων που έγιναν αργότερα στη ζωή. Οι έρευνες νωρίτερα απέτυχαν να εξετάσουν τη συμμετοχή των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση. Οι έρευνες δείχνουν ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι μια καλή επένδυση όχι μόνο από την άποψη της ανάπτυξης των παιδιών αλλά και από την ακαδημαϊκή, κοινωνική και οικονομική άποψη. Η προσχολική εκπαίδευση όχι μόνο αναπτύσσει τις δεξιότητες αλλά

και ενισχύει την ικανότητα να επιτυγχάνει καλή βαθμολογία, λιγότερη διατήρηση βαθμών και λιγότερες πιθανότητες τοποθέτησης σε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επίσης, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά έχουν λιγότερη τάση να δημιουργούν ποινικά ή δικαιολογητικά προβλήματα (Barnett&Hustedt, 2003).

Υπήρχε μία μεγάλη αντιπαράθεση μεταξύ της Αμερικάνικης κυβέρνησης και των γονέων σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση. Οι γονείς ήταν της άποψης ότι τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται στο σπίτι αντί στα προσχολικά ιδρύματα από την κυβέρνηση. Οι έρευνες που διεξήχθη σε παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο, εθνικότητες και διαφορετικές μητρικές γλώσσες έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης έδειξαν πολλές προστιθέμενες δεξιότητες, ήταν πιο σίγουρα και είχαν γρήγορη ικανότητα να μάθουν διαφορετικά πράγματα (Gormley Jr, Gayer, Phillips, & Dawson, 2005).

Οι Anderson, et al., (2003) ανέφεραν ότι οι σημαντικότερες δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη των παιδιών σε νεαρή ηλικία είναι η γνώση, η αναγνώριση των σχέσεων, η αυτορρύθμιση και η ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων. Η προσχολική εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κοινωνικά-συναισθηματικής λειτουργίας των παιδιών. Είπαν επίσης ότι είναι απαραίτητο τα προγράμματα προσχολικής αγωγής να προωθήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Όταν τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές ικανότητες σε νεαρή ηλικία, τους δίνει τη δυνατότητα να συμβάλλουν περισσότερο στην κοινωνική υπηρεσία και βελτιώνει επίσης τη σχέση τους με τους γονείς. Ωστόσο, δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι τέτοια προγράμματα δείχνουν βελτίωση της υγείας των παιδιών.

Ένας από τους κυριότερους λόγους κατά της ανάπτυξης των προσχολικών ιδρυμάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι η σκέψη ότι αυτοί οι τύποι σχολείων ή ινστιτούτων θα απεικόνιζαν μόνο ότι οι οικογένειες δεν κατάφεραν να αυξήσουν και να αναπτύξουν την προσωπικότητα του παιδιού τους. Η κυβέρνηση δεν παράγαγε υψηλής ποιότητας κέντρα ημερήσιας φροντίδας λόγω της αντίστασης αυτής στην πρωτοβουλία της κυβέρνησης, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την πεποίθηση των γονέων ότι τα προσχολικά ιδρύματα παρέχουν χαμηλή ποιότητα φροντίδας. Έτσι, μόνο οι οικογένειες μεσαίας και ανώτερης τάξης μπορούν να επωφεληθούν από τα ιδιωτικά προγράμματα που προσφέρονται από διαφορετικούς οργανισμούς (Bracey&Stellar, 2003).

## 4.1 ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΗΛΙΚΙΑ ΕΝΑΡΞΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Οι περισσότεροι παιδικοί σταθμοί θα αρχίσουν να δέχονται παιδιά σε ηλικία περίπου 2½ ετών, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι το παιδί είναι «μαγικά» έτοιμο για προσχολική εκπαίδευση όταν φτάσει εκείνη την ηλικία. Η ετοιμότητα για το παιδικό σταθμό σχετίζεται περισσότερο με την ανάπτυξη του παιδιού. Είναι κοινωνικά, συναισθηματικά, σωματικά και νοητικά έτοιμο να συμμετάσχει σε ένα καθημερινό, δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με μια ομάδα άλλων παιδιών;

Ο καλύτερος τρόπος για να αποφασίσει ένας γονιός είναι να περάσει το χρόνο να σκεφτεί το παιδί του και να μιλήσει με άλλους ανθρώπους που το γνωρίζουν καλά, ο γιατρός του παιδιού ή ακόμα και ο φροντιστής του παιδιού σας (Hill&Stafford, 1974).

Ο παιδικός σταθμός απαιτεί από τα παιδιά να έχουν ορισμένες βασικές δεξιότητες. Το παιδί θα πρέπει για παράδειγμα, να είναι σε θέση να ικανοποιεί κάποιες βασικές ανάγκες του, όπως το πλύσιμο των χεριών του μετά τη ζωγραφική, το φαγητό του μεσημεριανού γεύματος χωρίς βοήθεια και τον ύπνο μόνο του (Hargrave&Senechal, 2000).

Οι παιδικοί ακολουθούν συνήθως μια προβλέψιμη ρουτίνα: χρόνος κύκλου, χρόνος παιχνιδιού, σνακ, παιδική χαρά, και μετά γεύμα. Υπάρχει ένας καλός λόγος για αυτό. Τα παιδιά τείνουν να αισθάνονται πιο άνετα και σε έλεγχο όταν τα ίδια πράγματα συμβαίνουν την ίδια ώρα κάθε μέρα[CITATION Bar92 \t \l 1033 ] .

Έτσι εάν ένα παιδί δεν τηρεί ένα πρόγραμμα και κάθε μέρα είναι διαφορετικό από το τελευταίο, μπορεί να συμβάλει στην τυποποίηση των ημερών του λίγο πριν ξεκινήσει την προσχολική αγωγή. Είτε πρόκειται για πρόγραμμα μισής ημέρας είτε για πλήρες πρόγραμμα, το παιδικό σταθμό κρατά τα παιδιά απασχολημένα.

Οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν ότι υπάρχουν πολλοί άλλοι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία τους στον παιδικό σταθμό, συμπεριλαμβανομένης της παρακολούθησης μιας καλής ημερήσιας φροντίδας ή της διαθεσιμότητας χρόνου στο σπίτι με τους γονείς ή άλλο αγαπημένο φροντιστή.

Ωστόσο, συγκεκριμένα οφέλη για παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρακολουθούν οργανωμένα προγράμματα είναι τα παρακάτω:

- Προετοιμάζει παιδιά ακαδημαϊκά για τον παιδικό σταθμό. Προγράμματα προσχολικής ηλικίας θα εισαγάγουν παιδιά στα μαθήματά τους και μάλιστα θα τους δείξουν πώς να γράψουν τα ονόματά τους.
- Παρέχει δομή. Τα παιδιά μαθαίνουν να ακολουθούν ένα πρόγραμμα, πολλά για πρώτη φορά. Επίσης, μαθαίνουν να ακολουθούν οδηγίες, όπως να βάζουν τα παιχνίδια μακριά και να κάθονται ήσυχα για μια ιστορία.
- Διδάσκει Κοινωνική Αλληλεπίδραση. Όταν οι άνθρωποι σκέφτονται τα οφέλη της προσχολικής ηλικίας, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι εξίσου σημαντική με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Τα προγράμματα Pre-K αρχίζουν να δείχνουν στα παιδιά το σωστό τρόπο αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους.
- Διδάσκει Ανεξαρτησία. Ενώ υπάρχουν δάσκαλοι στο χέρι για να βοηθήσουν, η μαμά και ο μπαμπάς δεν είναι. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν ότι πρέπει να πάρουν το σνακ τους και πρέπει να ξέρουν πότε πρέπει να πάνε στο μπάνιο.
- Σωματική δραστηριότητα. Με την αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και πέραν αυτών, πολλά προγράμματα προσχολικής ηλικίας καθιστούν την άσκηση ένα μέρος της καθημερινής ρουτίνας.

Δεδομένου ότι ο σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ιδανικός είναι να προωθηθεί η μάθηση, είναι εύλογο να αναμένεται ότι η έμφαση στην πρόωμη αγωγή θα συμβάλει στην παροχή των θεμελίων που ενδέχεται να λείπουν σε πολλά παιδιά που υποφέρουν κάποια μειονεκτήματα των συνθηκών. Εκτός από την παρέμβαση ως μέτρο πρόληψης, η έγκαιρη ανίχνευση των συνθηκών διαβίωσης μπορεί να οδηγήσει σε κατάλληλα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης που αποσκοπούν στη μείωση των επιπτώσεων των μειονεκτημάτων, των σωματικών, κοινωνικών ή συναισθηματικών αναπηριών. Τα αντισταθμιστικά προγράμματα αποσκοπούν στην «εξίσωση» των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά, αξιοποιώντας την εμπειρία που έχουν ήδη αποκτήσει και ενισχύοντας την περαιτέρω ανάπτυξη της γλώσσας και τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον.

## 5. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΟΦΕΛΗ

Η συμμετοχή σε προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορεί να αποφέρει ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη. Ωστόσο, αυτά τα προγράμματα μπορεί να ποικίλουν σε πτυχές του προγραμματισμού και της ποιότητας.

Σύμφωνα με τον Pestalozzi και τον Owens, η αρχική εκπαίδευση επικεντρώθηκε στα παιδιά από τα φτωχά, μειονεκτούμενα υπόβαθρα. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά από μειονεκτούσες ομάδες επωφελούνται περισσότερο από τη συμμετοχή τους σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση (Huang, Invernizzi, & Drake, 2012).

Ο προσδιορισμός της ποιότητας των προγραμμάτων πρόωρης εκπαίδευσης οδήγησε σε μεικτές αναθεωρήσεις. Ορισμένοι ερευνητές και κυβερνητικοί οργανισμοί χρησιμοποιούν κλίμακες αξιολόγησης και συστήματα αξιολόγησης για τον προσδιορισμό της ποιότητας των κέντρων πρόωρης εκπαίδευσης (Yazejian, Bryant, Freel, & Burchinal, 2012).

Ο Gormley (2010) διεξήγαγε μια μελέτη για να προσδιορίσει τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της συμμετοχής σε ένα από τα μεγαλύτερα παγκόσμια προσχολικά προγράμματα, στο πρόγραμμα Tulsa, οι κρατικοί αξιωματούχοι χαρακτήρισαν την κρατική χρηματοδότηση για την προσχολική αγωγή ως υψηλής ποιότητας. Σε μια ανασκόπηση του συνόλου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ο Gormley και η ομάδα του (2010) βρήκαν ισχυρότερους βαθμούς προ-ανάγνωσης και προ-γραφής μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Η μελέτη διαπίστωσε ότι τα προγράμματα HeadStart ήταν εξίσου αποτελεσματικά χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Η εξέταση της ποιότητας του προγράμματος προσχολικής ηλικίας είναι σημαντική όταν επιδιώκεται να προσδιοριστεί η συνολική αποτελεσματικότητα αυτού του προγράμματος. Οι ορισμοί της «ποιότητας» των προσχολικών εγκαταστάσεων και προγραμμάτων ποικίλλουν μεταξύ των ερευνητών και είναι προβληματικοί όταν εξετάζονται τα αποτελέσματα του προγράμματος. Η δυσκολία στον προσδιορισμό της ποιότητας των προσχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προέρχεται από την πολυπλοκότητα του ίδιου του συστήματος της παιδικής εκπαίδευσης (Cryer, 1999).

Σύμφωνα με τους Mashburn et al., (2008), όταν εξετάζεται η ποιότητα των προγραμμάτων

εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η πλήρη εικόνα των εμπειριών που συναντά το παιδί στην τάξη του σχολείου και το σχολικό περιβάλλον που πιστεύεται ότι επηρεάζουν την ανάπτυξή τους. Επιπλέον, η χρηματοδότηση διαδραματίζει τεράστιο ρόλο στην ποιότητα και τον αριθμό των προσχολικών προγραμμάτων που ποικίλλουν ανά κράτος (Workman, Griffith, & Atchinson, 2014).

Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τα προγράμματα πρόωρης εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν υψηλής ποιότητας μαθησιακές δραστηριότητες και ευκαιρίες μπορεί να αλλάξουν την προβλεπόμενη πορεία εκμάθησης και την επιτυχία των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο, προωθώντας περισσότερα οφέλη στις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές εκβάσεις (Cresnoe, Leventhal, Wirth, Pierce, & Pianta, 2010).

Ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει τις συνδέσεις μεταξύ προγραμμάτων προσχολικής ποιότητας και γνωστικών αποτελεσμάτων. Οι PeckandBell (2014) υποστηρίζουν ότι η μελέτη τους έδειξε ότι η ύπαρξη περισσότερων πόρων και θετικών αλληλεπιδράσεων στο προσχολικό περιβάλλον (υψηλότερη ποιότητα) θα ήταν προφητική για βελτιωμένα κοινωνικά και γνωστικά μέτρα. Ωστόσο, τα συμπεράσματά τους παρείχαν ελάχιστα στοιχεία ότι τα μέτρα αυτά για την ποιότητα του προγράμματος έχουν αντίκτυπο. Συμπεραίνουν ότι παρά την ποιότητα του προσχολικού προγράμματος χαμηλό ή υψηλό, δεν υπήρχαν ενδείξεις ότι το αποτέλεσμα του προγράμματος είχε διαρκή επιπτώσεις στις επόμενες τάξεις (Peck&Bell, 2014).

Πρόσφατα, αναλύθηκαν διάφοροι τύποι προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και βάσει του τόπου στον οποίο βρίσκονταν και οι Zhai, Waldfogel και Brooks-Gunn (2013) διαπίστωσαν ότι σε σύγκριση με άλλες περιοχές, η περιοχή του Νότου είχε υψηλότερα ποσοστά εγγραφής στο δημόσιο παιδικό σταθμό (pre-k). Τα προγράμματα Pre-K στο Νότο εκτιμήθηκαν ότι είναι υψηλότερης ποιότητας λόγω υψηλότερων ποσοστών εκπαιδευτικών που κατέχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο [CITATION Bar051 \t \l 1033 ].

Η μελέτη διαπίστωσε ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν προσχολικά προγράμματα στο Νότο το έτος πριν από την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο είχαν υψηλότερες γνωστικές βαθμολογίες από τους συνομηλίκους τους που δεν παρακολούθησαν προσχολική αγωγή (Zhaietal., 2013).

Υπάρχουν μεγάλα ποσά αποδεικτικών στοιχείων από μελέτες μεγάλης κλίμακας παρεμβάσεων παιδικής μέριμνας που επιβεβαιώνουν τις επιπτώσεις των προσχολικών

προγραμμάτων ποιότητας στη μάθηση ενός παιδιού (Lee, Kim, Lee, & Lee, 2014). Ορισμένοι ερευνητές αμφισβήτησαν τις αναφερόμενες μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των προσχολικών προγραμμάτων λόγω του γεγονότος ότι οι μελέτες δεν παρακολουθούνταν με τους συμμετέχοντες μέσω του γυμνασίου και της ενηλικίωσης (Magnuson & Waldfogel, 2005).

Μια πρόσθετη μελέτη από τους Duncan και Magnuson (2010) εξέτασε τις συνέπειες των βελτιωμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αυξάνοντας την πιθανότητα μακροπρόθεσμων επιπτώσεων. Στην ανάλυσή τους, οι συμμετέχοντες σε κάποιο προσχολικό πρόγραμμα επέδειξαν βελτιωμένες δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής, τις οποίες οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι μπορούν να μεταφραστούν σε επιτυχία αργότερα στη ζωή από το λύκειο μέχρι την ενηλικίωση. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι βελτιωμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες ενδέχεται να εμποδίζουν τη διατήρηση ή την τοποθέτηση σε ειδική εκπαίδευση (Duncan & Magnuson, 2010).

Για να προσδιοριστεί αν τα γνωστικά αποτελέσματα επηρεάστηκαν από τη συμμετοχή σε πρόγραμμα πρώιμης εκπαίδευσης, διεξήχθη συνολική ανασκόπηση των προγραμμάτων από τους Anderson et al. (2003). Εντοπίστηκαν περισσότερες από δέκα μελέτες που εξέτασαν τα γνωστικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένου του IQ. Τα συμπεράσματά τους αποκάλυψαν θετικά αποτελέσματα της προσχολικής συμμετοχής στο IQ που παρέμειναν εντός ενός έτους μετά την παρέμβαση και στη συνέχεια 3 έως 10 χρόνια (Anderson & Evans, 2003).

Ενώ υπάρχει μεγάλη έρευνα σχετικά με τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της προσχολικής εκπαίδευσης, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκάλυψε περιορισμένα ευρήματα για το αντίθετο. Οι Ludwig και Miller (2007) διενήργησαν ανασκόπηση σε επίπεδο νομού των συμμετεχόντων σε παιδικό σταθμό και διαπίστωσαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην βαθμολογία των μαθηματικών 8ου βαθμού σε όσους παρευρέθηκαν σε παιδικό σταθμό και σε όσους δεν το έκαναν (Ludwig & Miller, 2007).

Πρόσθετη έρευνα ανέφερε ότι βρέθηκε ελάχιστος βιώσιμος αντίκτυπος της προσχολικής εκπαίδευσης στους συμμετέχοντες διεξήχθη από τους Peck and Bell (2014), παρακολούθησαν τα αποτελέσματα τρίτου βαθμού και δεν βρήκαν καμία ένδειξη ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε προσχολική αγωγή, ανεξάρτητα από την ποιότητα του προγράμματος, παρουσίαζαν ένα επίπεδο σημαντικά διαφορετικό από αυτά που δεν παρακολούθησαν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης.





## 6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Οι εικόνες δεν λένε μόνο χίλιες λέξεις αλλά μπορούν επίσης να βοηθήσουν να διδάξουν χιλιάδες λέξεις, καθώς και πολλές άλλες δεξιότητες, όταν χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά στις τάξεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Οι φωτογραφίες, όπως οι εικονογραφήσεις βιβλίων, επιτρέπουν στα παιδιά να δουν πράγματα που μπορεί να μην έχουν την ευκαιρία να βιώσουν από πρώτο χέρι. Εικόνες μπορούν να φέρουν τον ωκεανό σε παιδιά που δεν μπορούν ποτέ να ταξιδέψουν στην ακτή, άγρια λουλούδια που ποτέ δεν θα δουν να μεγαλώνουν στις αυλές τους και τα ζώα που βλέπουν μόνο αν είναι αρκετά τυχεροί για να επισκεφτούν τον ζωολογικό κήπο ή να ταξιδέψουν στην Αφρική.

Χαρακτηριστικά, η φωτογραφία στην τάξη χρησιμοποιείται για να συλλάβει μόνο ειδικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Σπάνια χρησιμοποιείται ως καθημερινό εργαλείο διδασκαλίας. Ωστόσο, με την αύξηση της διαθεσιμότητας φωτογραφικών μηχανών μίας χρήσης και ψηφιακής φωτογραφίας, η φωτογραφία μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί στις αίθουσες διδασκαλίας για τη διευκόλυνση της μάθησης (Connor, Morrison, & Slominski, 2006).

Σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας, κάμερες και φωτογραφίες χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση των δραστηριοτήτων και τη δημιουργία νέων μαθησιακών εμπειριών με μικρά παιδιά. Ο αρχικός στόχος είναι να χρησιμοποιηθούν εικόνες για την προώθηση των δεξιοτήτων γλωσσών και παιδείας των παιδιών. Πράγματι, τα παιδιά βοήθησαν τους συγγραφείς να ανακαλύψουν πολυάριθμους τρόπους για να χρησιμοποιήσουν εικόνες για να αναπτύξουν λεξιλόγιο, ιστορίες και στρατηγικές επανάληψης.

Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι φωτογραφίες μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση στις τάξεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Einarsdottir, 2005). Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που τεκμηριώνουν την εμπειρία των παιδιών με τη φωτογραφία περιγράφουν τον ενήλικα ως τον πρωταρχικό άνθρωπο που παίρνει τις εικόνες και τις μοιράζεται με τα παιδιά στο πλαίσιο δραστηριοτήτων στην τάξη (Woods, 2000).

Όταν τα παιδιά καλούνται να τραβήξουν φωτογραφίες, ο δάσκαλος συχνά καθοδηγεί τα παιδιά να καθορίσουν το θέμα της εικόνας και τη χρήση της εικόνας στη δραστηριότητα (Neuman-Hinds, 2007).

Χρησιμοποιώντας φωτογραφίες, τα παιδιά ήταν σε θέση να συλλάβουν σημαντικές πτυχές των πειραμάτων που διεξήγαγαν και να επανεξετάσουν και να επεκτείνουν τις επιστημονικές τους δραστηριότητες. Τα παιδιά, ωστόσο, τους είπαν ποιες φωτογραφίες θα έπαιρναν και είχαν περιορισμένη πρόσβαση στις κάμερες. ο ενήλικας έκανε όλες τις αποφάσεις.

Η επιτυχία των παιδιών στην εκμάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπλοκή τους στη διαδικασία μάθησης. Οι θεωρητικοί των κονστрукτιβιστών υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες "hands-on" σε δραστηριότητες για να μάθουν και να κατασκευάσουν ουσιαστικά νόημα από μια δραστηριότητα (Rogoff, 1990). Τα παιδιά μαθαίνουν διαφορετικά πράγματα όταν ενεργούν στον κόσμο τους σε σύγκριση με το πότε περνούν παθητικά τον κόσμο.

Ο Einarsdottir (2005) διεξήγαγε μια μελέτη στην οποία συνέκρινε δύο προσεγγίσεις για τη χρήση φωτογραφικών μηχανών από παιδιά. Σε μια προσέγγιση, τα παιδιά συνοδεύονταν από έναν ενήλικα καθώς τραβούσαν φωτογραφίες από το σχολείο τους. Σε μια άλλη προσέγγιση, τα παιδιά έκαναν φωτογραφίες από το σχολείο τους μόνοι τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν τα παιδιά ήταν με έναν ενήλικα, οι εικόνες ήταν κυρίως της παιδικής χαράς και άλλων ενήλικων και παιδιών στο περιβάλλον τους. Όλες οι εικόνες περιγράφηκαν ως «κοινωνικά αναμενόμενες και αποδεκτές» φωτογραφίες των εμπειριών των παιδιών στην τάξη.

Ο Einarsdottir (2005) προτείνει ότι οι εικόνες των παιδιών επηρεάστηκαν από τον ενήλικα που ήταν μαζί τους. Τα παιδιά που δεν συνοδεύονταν από ενήλικες έκαναν φωτογραφίες με πιο μοναδικό περιεχόμενο. Οι εικόνες ήταν συχνά από άλλα παιδιά που κάνουν ανόητα πρόσωπα και ασχολούνται με ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Η πλειοψηφία των φωτογραφιών περιελάμβανε επίσης περιεχόμενο που ο συγγραφέας περιγράφει ως ιδιωτικούς χώρους, όπως τα μπάνια, τους διαδρόμους όπου τα παιδιά θα περιπλανηθούν και θα εξερευνήσουν. Αυτές οι εικόνες φάνηκαν να καταγράφουν την αντίληψη και το ενδιαφέρον των παιδιών για τον κόσμο τους, άποψη που δεν φιλτράρεται από την οπτική του ενήλικα.

Η έρευνα σχετικά με τη γλώσσα και την ανάπτυξη του λεξιλογίου έχει δείξει ότι τα παιδιά που έχουν περισσότερες εμπειρίες έχουν καλύτερη ανάπτυξη λεξιλογίου και έτσι είναι καλύτερα προετοιμασμένα να μάθουν να διαβάζουν και να κατανοούν τι διαβάζουν (Wasik&Bond, 2001). Οι φωτογραφίες μπορούν να βοηθήσουν στην εισαγωγή λέξεων και εννοιών στην τάξη. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα κοινά αντικείμενα ή τα μέρη που μπορούν να συναντήσουν τα

παιδιά στις καθημερινές τους εμπειρίες, αλλά δεν έχουν πάντα την ευκαιρία να μιλήσουν ή να μάθουν ετικέτες για αυτά.

Όταν τα παιδιά παράγουν το αντικείμενο για το οποίο θα μιλήσουν, αναλαμβάνουν την κατοχή της εμπειρίας. Λαμβάνοντας τις δικές τους εικόνες, αποφασίζουν τι είναι σημαντικό και κατασκευάζουν το δικό τους νόημα των εμπειριών τους [CITATION Pia55 \t \l 1033 ]. Επίσης μαθαίνουν λεξιλόγιο που θα τους βοηθήσει να περιγράψουν τις εμπειρίες τους. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν όταν αυτοί και οι συμμαθητές τους συλλέγουν εικόνες με πολλούς τρόπους και σε πολλά διαφορετικά μέρη.

Οι εικόνες μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ιστοριών, για την απεικόνιση ιδεών στις ιστορίες που έχουν αναπτύξει τα παιδιά ή για την επανάληψη γεγονότων. Μέσα από εικόνες, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες που αντικατοπτρίζουν τις καθημερινές τους εμπειρίες. Κάντε φωτογραφίες των γεγονότων μιας ολόκληρης ημέρας και γράψτε μια ομαδική ιστορία για μια μέρα στη ζωή της τάξης σας, συνοδευόμενη από τις φωτογραφίες των παιδιών, είναι μία από τις πιο πετυχημένες ασκήσεις σε μία προσχολική τάξη.

Ένας άλλος τρόπος να ενσωματωθούν οι εικόνες και το γράψιμο είναι να έχουν παιδιά να γράψουν πρώτα μια ιστορία χωρίς εικόνες και στη συνέχεια να τους κάνουν φωτογραφίες που απεικονίζουν τις λέξεις και ιδέες στην ιστορία τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να γράψουν μια ιστορία για το σχολείο τους, ξεκινώντας με το όνομα του σχολείου τους και όπου βρίσκεται (Hoisington, 2002).

Ο δάσκαλος ρωτάει τα παιδιά ποια εικόνα θα περιγράψει καλύτερα τις λέξεις στη σελίδα και αναθέτει σε μερικά παιδιά να τραβήξουν φωτογραφίες που αντιπροσωπεύουν κάθε σελίδα της ιστορίας. Αμέσως μετά συγκεντρώνει τις φωτογραφίες για κάθε σελίδα και ζητήστε από τα παιδιά να επιλέξουν ποια εικόνα αντιπροσωπεύει καλύτερα τις λέξεις. Αυτή η δραστηριότητα όχι μόνο βοηθά τα παιδιά να αρχίσουν να κάνουν τη σύνδεση μεταξύ λέξεων και εικόνων σε μια ιστορία, αλλά και βοηθά να αξιολογηθεί η κατανόησή της ιστορίας. Αν οι εικόνες που επιλέγουν δεν ταιριάζουν με τις λέξεις στη σελίδα, μπορείτε να εξερευνήσετε με τα παιδιά τι λέει το κείμενο και γιατί επέλεξαν αυτή την εικόνα.

Ως δραστηριότητα διασκέδασης, ο παιδαγωγός επιλέγει κάποιες τυχαίες εικόνες που έχουν τραβήξει τα παιδιά και να τους δημιουργήσουν μια ιστορία που ταιριάζει με τις εικόνες. Οι

εικόνες μπορούν να είναι μια συλλογή, που συλλαμβάνει εμπειρίες κατά τη διάρκεια εκδρομών στο χωριό, στην αγορά αγροτών ή στο μουσείο, καθώς και κατά την καθημερινή ζωή των παιδιών. Θα είναι διασκεδαστικό και δύσκολο τα παιδιά να πλέκουν μια ιστορία βασισμένη σε άσχετες εικόνες και να αναπτύσσουν μια συνεκτική και μάλλον αστεία ιστορία. Το αποτέλεσμα θα είναι μια ανόητη ιστορία που μπορούν να ξαναδιαβάσουν στην τάξη και σε άλλους που επισκέπτονται την τάξη τους.

Η ικανότητα λοιπόν των παιδιών να αναγνωρίζουν το συναίσθημα σε εικόνες συνδέεται άμεσα με την έννοια του «οπτικού γραμματισμού». Όπως αναφέρεται στους Arizpe και Styles (Arizpe & Styles, 2003), η πρώτη προσπάθεια να οριστεί η έννοια «οπτικός γραμματισμός» ανήκει στον Debes (1968) ο οποίος επισημαίνει ότι όταν κάποιος είναι σε θέση να ξεχωρίσει και να κατανοήσει όλα εκείνα τα οπτικά στοιχεία που συναντά στο περιβάλλον του, όπως σύμβολα ή αντικείμενα, και να τα αξιοποιήσει προκειμένου να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του τότε μπορεί να θεωρηθεί ως «οπτικά εγγράμματος». Ένας πιο πρόσφατος, αλλά πλήρης ορισμός είναι αυτός της Raney, η οποία ορίζει τον «οπτικό γραμματισμό» ως εξής: «πρόκειται για την περίπτωση που κάποιος σκέφτεται τι μπορεί να σημαίνουν οι εικόνες και τα αντικείμενα, πώς μπορούν να τοποθετηθούν μαζί, πώς ανταποκρίνεται σε αυτά ή πώς τα ερμηνεύει, πώς μπορούν να λειτουργήσουν σαν πρότυπα σκέψης καθώς και πώς ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται στις κοινωνίες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκαν» (Raney, 1998).

## **6.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Υπήρξε μια εποχή που «το παιχνίδι ήταν βασιλιάς και η παιδική του ηλικία ήταν η επικράτειά του» (Paley, 2004). Συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το χρόνο παιχνιδιού ως ανταμοιβή για καλή συμπεριφορά. Λόγω της πεποίθησης ότι θα βοηθούσε τα παιδιά να μάθουν περισσότερα, η παιδική εκπαίδευση άρχισε να απομακρύνεται από το παιχνίδι στη δεκαετία του 1930 και να προχωρεί προς τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών. Στη δεκαετία του 1980 και του 1990, οι ακαδημαϊκοί προστέθηκαν στις αίθουσες προσχολικής αγωγής και, ως άμεσο αποτέλεσμα, το παιχνίδι ήταν περιορισμένο (UNICEF, 2006).

Η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής, μαζί με τον Kenneth Ginsburg (2007), δημοσίευσαν ένα έγγραφο στο οποίο καθορίστηκε το παιχνίδι. Το έγγραφο τόνισε τη σημασία του

παιχνιδιού σε σχέση με τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Ο Ginsburg υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι επιτακτικό για την σωματική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού. Το Γραφείο του Υπατού Αρμοστή των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (OHCHR, 2016) αναγνώρισε ότι το παιχνίδι είναι δικαίωμα για κάθε παιδί. Το παιχνίδι έχει απασχολήσει τις τελευταίες δεκαετίες. Η Διεθνής Ένωση Παιχνιδιών ιδρύθηκε το 1961 για να εξασφαλίσει το δικαίωμα παιδιού να παίζει (Wenner, 2009).

Σύμφωνα με το Ginsburg (2007), οι αλληλεπιδράσεις και η αφοσίωση που αντιμετωπίζει ένα παιδί κατά τη διάρκεια καθημερινών δραστηριοτήτων παίζουν, ενθαρρύνουν την ένωση πρώτα με τα μέλη της οικογένειας και μετά με φίλους. Όταν ένα παιδί δοκιμάζει το παιχνίδι με έναν ενήλικο που αναλαμβάνει το προβάδισμα, το παιδί διευρύνει τις δεξιότητές του. Το παιχνίδι ενισχύει την ικανότητα να αναπτύσσει μια αίσθηση του εαυτού του, να εξερευνεί τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και να αναπτύσσει δεξιότητες ηγεσίας. Το παιχνίδι συμβάλλει επίσης στην υγιή ανάπτυξη του εγκεφάλου και δίνει στο παιδί την ευκαιρία για δημιουργικότητα και ικανότητα να χρησιμοποιεί τη φαντασία του και να αναλάβει κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι προετοιμάζουν τα παιδιά για το μέλλον τους (Ginsburg, 2007).

Η βιβλιογραφία έχει τεκμηριώσει εκτεταμένα ότι τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αρχίσουν να κατανοούν την κουλτούρα τους, την αυτορρύθμισή τους και τη θέση τους στην κοινωνία, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εξασκηθούν. Το παιχνίδι δίνει στο παιδί την ευκαιρία να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των φίλων. Αρχίζουν να κατανοούν τις προοπτικές και τις διαφορές των άλλων. Με τη μοντελοποίηση και την αλληλεπίδραση, τα παιδιά συνειδητοποιούν το ρόλο τους στην κοινωνία. Τελικά, το παιχνίδι τους βοηθά να γίνουν μέλη της κοινωνίας και μέρος της κοινωνικής δομής (Duncan&Tarulli, 2003).

Ο κεντρικός ισχυρισμός που υφάινεται σε όλη αυτή τη μελέτη είναι η σημασία του παιχνιδιού στο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας. Οι Vygotsky, Piaget, Montessori, Dewey και Froebel είναι αρκετοί από τους εξέχοντες πρωτοπόρους που έχουν θέσει τον ακρογωνιαίο λίθο για την προσχολική εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Οι παιδαγωγοί επηρεάζονται σήμερα από τις έρευνες που ολοκλήρωσαν αυτοί οι εξέχοντες ερευνητές. Αν και οι προσεγγίσεις τους ποικίλλουν, μοιράζονται την πεποίθηση ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της

ενεργού συμμετοχής και ότι η ουσιαστική μάθηση συμβαίνει κυρίως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Samuelsson&Carlsson, 2008).

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες που διερευνούν διάφορες πτυχές του παιχνιδιού στις προσχολικές αίθουσες διδασκαλίας. Οι μελέτες επιβεβαίωσαν ότι το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ενθάρρυνσης των παιδιών να γίνουν μαθητές δια βίου. Το παιχνίδι έχει μελετηθεί εκτενώς από το 1800, αρχίζοντας με την MildrenParten το 1929, όταν έγραψε τη διατριβή της για τις φάσεις του παιχνιδιού. Ο Parten ήταν πρωτοπόρος με τις παρατηρήσεις του για το παιχνίδι. Το 1932, ο Parten ανέπτυξε έξι στάδια παιχνιδιού που παρατηρούσε στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία αναγνωρίζονται και χρησιμοποιούνται σήμερα από τους εκπαιδευτικούς: το ακατάπαυστο παιχνίδι στο οποίο το παιδί δεν ασκεί καμία δραστηριότητα, το μοναχικό παιχνίδι που εμφανίζεται όταν ένα παιδί παίζει μόνο του, το παιχνίδι θέασης όταν δηλαδή ένα παιδί παρατηρεί το παιχνίδι αλλά δεν συμμετέχει, το παράλληλο παιχνίδι όταν ένα παιδί παίζει δίπλα στο άλλο, αλλά δεν ασχολείται, το συσχετιστικό παιχνίδι που συμβαίνει όταν υπάρχει λεκτική αλληλεπίδραση αλλά καμία οργάνωση του παιχνιδιού και εν κατακλείδι το συνεταιριστικό παιχνίδι όταν τα παιδιά παίρνουν ενεργά ρόλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Rubin, Maioni, &Hornung, 1976).

Ο Cheng (2012) ολοκλήρωσε μια μελέτη για να δείξει τη σχέση μεταξύ της αντίληψης του παιχνιδιού των παιδιών στην πρώιμη παιδική ηλικία και της πρακτικής τους. Ο Cheng παραθέτει τις καθοριστικές ερωτήσεις στη μελέτη αυτή: Ποια είναι η έννοια της διδασκαλίας μέσω του παιχνιδιού όπως κατανοείται από τους εκπαιδευτικούς σπουδαστές; Πώς αναπτύσσεται η έννοια της διδασκαλίας μέσω του παιχνιδιού με την εμπειρία που οι φοιτητές διδάσκουν στα μαθήματά τους στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών;

Προγράμματα μαθήματος, αποστολές και καταχωρήσεις περιοδικών από την εμπειρία πεδίου χρησιμοποιήθηκαν για να κατανοήσουν την υποτιθέμενη γνώση των πληροφοριοδοτών, οι οποίοι κλήθηκαν να προβληματιστούν σχετικά με τις σχολικές παρατηρήσεις τους. Έκαναν ένα βίντεο ημερολόγιο, το οποίο υπογραμμίζει όχι μόνο την πρακτική τους με τα παιδιά, αλλά και την προσωπική τους ιστορία. Επίσης, έπρεπε να παρατηρούν τα παιδιά που παίζουν σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας και να καταγράφουν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους. Η παιδαγωγική συζητήθηκε για να τους βοηθήσει να κατανοήσουν την προσωπική τους

παιδαγωγική με βάση το παιχνίδι. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν στην αρχή της θητείας και πάλι στο τέλος. Οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν. Αφού τα δεδομένα αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν, ο ερευνητής μπόρεσε να εξετάσει τα δεδομένα και να ανακαλύψει διαφορετικά χαρακτηριστικά και θέματα. Δύο άτομα συμμετείχαν στη μελέτη, περίπου 20 ετών. Επιλέχθηκαν από τους ανώτερους δασκάλους τους επειδή είδαν υποσχέσεις στους μαθητές.

Ο πρώτος συμμετέχων, η Άννα, είχε μια πολύ αρνητική άποψη για τη διδασκαλία μέσω παιχνιδιού. Η Άννα προσπάθησε να είναι παιχνιδιάρικη όταν δίδασκε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να γράψει το γράμμα «β». Είπε ότι ένα «β» είχε μια μεγάλη κοιλιά. Η Άννα δυσκολευόταν να περιγράψει τη σημασία της μάθησης μέσω του παιχνιδιού. Αποφάσισε τελικά ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να μάθουν σε μια ομαδική δραστηριότητα που περιελάμβανε το παιχνίδι, αν και η μάθηση ήταν περιορισμένη επειδή η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και παιδιού ήταν επίσης πολύ περιορισμένη.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας της Άννας με τα παιδιά, θεωρούσε ότι απέτυχε κατά τη γνώμη της, τα παιδιά έχασαν το ενδιαφέρον τους. Με τη δεύτερη δραστηριότητά της, ζήτησε τη συμβουλή του δασκάλου της πριν την ολοκληρώσει. Η Άννα θεώρησε ότι ήταν πιο επιτυχημένη με τη δεύτερη δραστηριότητά της. Μετά το πρώτο έτος των μαθημάτων προσχολικής εκπαίδευσης, η Άννα αποθαρρύνθηκε στο σημείο που άφησε το προσχολικό κομμάτι της εκπαίδευσης της και εγγράφηκε στα μαθήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο δεύτερος συμμετέχων στη μελέτη του Cheng (2012), η Becky ήταν επίσης στην πρώτη της τάξη και περίπου 20 χρονών. Ως έφηβη, η Becky ήταν υποχρεωμένη να φροντίζει να στηρίζει την οικογένειά της και γρήγορα έλεγε ότι δεν είχε συνάφεια με τα μικρά παιδιά. Έχει εγγραφεί στο προσχολικό κομμάτι μόνο επειδή δεν είχε γίνει δεκτός στο κύριο κομμάτι της εκπαίδευσης. Η Becky ήταν πολύ ανοιχτή στην έννοια της μάθησης μέσω του παιχνιδιού.

Η Becky θεώρησε τις επιλογές του παιχνιδιού που δόθηκαν στα παιδιά θετικές. Ωστόσο, αγωνίστηκε με την έννοια του παιχνιδιού και της μάθησης και εξακολουθεί να την θεωρεί ως ανταμοιβή για καλή συμπεριφορά. Όταν η Becky ολοκλήρωσε την πρώτη της δραστηριότητα με την τάξη προσχολικής αγωγής, τη θεωρούσε επίσης αποτυχημένη, επειδή η αίθουσα ήταν αρκετά χαοτική. Η Becky αισθάνθηκε ότι τα παιδιά ήταν ακατάστατα και άτακτα. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης δραστηριότητάς της, τα παιδιά καθόταν και η αίθουσα ήταν πολύ πιο

ομαλή, έτσι υπολόγισε ότι η δραστηριότητα ήταν επιτυχής. Η Becky συνέχισε να αγωνίζεται με την ιδέα του παιχνιδιού και της μάθησης.

Ο Cheng (2012) διαπίστωσε την ανάγκη συγχώνευσης της έρευνας με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Έτσι, για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της αξιοποίησης του παιχνιδιού, η μάθηση και η διδασκαλία μέσω του παιχνιδιού θα πρέπει να παρουσιαστούν στους καθηγητές των φοιτητών σε μια θεματική προσέγγιση, προκειμένου να σταματήσει η διαιώνιση του ακρωτηριασμού. Ωστόσο, η μελέτη ήταν περιορισμένη. Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από δύο σπουδαστές πρώτου έτους εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που επιλέχθηκαν από τους δασκάλους ως πιθανόν να πετύχουν. Η μελέτη περιορίστηκε περαιτέρω από το ιστορικό των δύο συμμετεχόντων (Cheng, 2012).

Οι Kochanska, Kim, Boldt και Nordling (2013) διερεύνησαν περαιτέρω τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού σε σχέση με τα ευρήματα του Cheng (2012). Σκοπός της μελέτης ήταν να προσδιοριστεί κατά πόσον το παιχνίδι ως συνήθως έπαιξε αποτέλεσμα στον γονικό έλεγχο και στην παιδική ικανότητα. Στόχος αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης με βάση το παιχνίδι για να εισαγάγει ένα νέο μέτρο της μητρικής δέσμευσης και να εξετάσει τους παράγοντες που προβλέπουν την εμπλοκή της μητέρας.

Η έρευνα από τους Kochanskaetal. (2013) αφορούσαν 102 μονογονεϊκές οικογένειες που ελήφθησαν από δείγμα μιας κοινότητας. Η μελέτη εξέτασε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που βασίζεται στο παιχνίδι, η οποία αντικατοπτρίζεται στο παιχνίδι που ξεκίνησε η μητέρα και εξέτασε την επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στο παιχνίδι. Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών και των μητέρων τους μετρήθηκε στο εργαστήριο πριν και μετά τις περιόδους παιχνιδιού. Μετά από έξι μήνες αργότερα, έγιναν δοκιμασίες και εξετάσεις.

Οι συμμετέχοντες που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ήταν από πολύ διαφορετικές τοποθεσίες, που κυμαίνονταν από μια πόλη κολλεγίων, μια μικρή πόλη και αγροτικές περιοχές. Ο κοινός παράγοντας ήταν οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Οι συνήθειες ομάδες παιχνιδιών και οι μητέρες που παίζουν καθημερινά με τα παιδιά τους παρακολούθηθηκαν για 10 εβδομάδες. Η συμπεριφορά των μητέρων κωδικοποιήθηκε και οι μητέρες διατηρούσαν ημερολόγια. Οι συμπεριφορές των παιδιών κωδικοποιήθηκαν ως αφοσιωμένη συμμόρφωση και μη συμμόρφωση. Οι εκπαιδευτικές συναντήσεις που οι μητέρες έπρεπε να



παρακολουθήσουν ήταν ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της μελέτης και ήταν τρεις ώρες σε διάρκεια. Οι Kochanska et al., διαπίστωσαν ότι έπρεπε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος και χρήματα στις συνεδρίες. Ένας άλλος περιορισμός της μελέτης ήταν ότι σε οικογένειες χαμηλού εισοδήματος όπου οι καθημερινοί παράγοντες πίεσης ανέστειλαν τη δέσμευση, η καθημερινή αλληλεπίδραση ενός ατόμου με μια μητέρα πιθανότατα θα ενίσχυε την ποιότητα του συνολικού δεσμού προσκόλλησης σε οποιαδήποτε μελέτη αυτού του είδους (Kochanska, Kim, Boldt, & Nordling, 2013).

Η ανασκόπηση του Pellegrini (1992) προσδιορίζει την ηθολογική μελέτη του παιχνιδιού ως μια ενημερωτική προσέγγιση για την έρευνα της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών του παιδικού σταθμού. Οι μελέτες του Blurton Jones (1972), του Smith και του Connolly (1972), και του Roper και Hinde (1978) έχουν σημειώσει τις λεπτομερείς συμπεριφορικές παρατηρήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ελεύθερες συνθήκες παιχνιδιού στο φυσικό περιβάλλον της τάξης.

Οι μελέτες Roper και Hinde (1978) για τα μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής ηλικίας,  $M = 48$  μηνών, ανέφεραν τρεις παράγοντες κοινωνικής συμπεριφοράς που συνάδουν με τους παράγοντες αλληλεπίδρασης. Πρώτον, προέκυψε ένας παράγοντας κοινωνικής ωριμότητας που αποτελούταν από διαδραστικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών. Ο μοναχικός παίκτης και το παιδί με άνετη συμπεριφορά ήταν οι άλλοι δύο παράγοντες που προέκυψαν. Άλλες μελέτες με ελαφρώς μικρότερα παιδιά (Blurton Jones, 1972)(Smith & Connolly, 1972) βρήκαν παράγοντες που σχετίζονται με την επιθετικότητα και την έκφραση αρνητικών επιδράσεων (π.χ. αυτοί οι παράγοντες και ο παράγοντας αλληλεπικαλύπτονται στους βασικούς περιγραφικούς δείκτες συμπεριφοράς).

## **7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Η σπουδαιότητα της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής σε μικρά παιδιά αρχίζει με την περιγραφή της κατάστασης της φυσικής αγωγής στα σχολεία και τις προσπάθειες που κατέβαλαν οι εθνικές οργανώσεις και οι κυβερνητικές υπηρεσίες για να προωθήσουν τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής σε μικρά παιδιά.

Ιστορικά, η συμμετοχή στη σωματική δραστηριότητα θεωρείται σημαντικό μέρος της ανθρώπινης δραστηριότητας (Hardman, 1995). Αυτή η σημασία εξηγεί γιατί η σωματική δραστηριότητα συνεχίζει να υπάρχει στα σχολικά προγράμματα στην επίσημη μορφή της εκπαίδευσης, στη σωματική αγωγή. Εντούτοις, σε πάρα πολλές χώρες η φυσική αγωγή δεν θεωρείται ότι έχει ισότιμη σημασία στο σχολικό πρόγραμμα μεταξύ άλλων ακαδημαϊκών θεμάτων που επικεντρώνονται στην πνευματική ανάπτυξη (Faulkner&Reeves, 2000). Σήμερα στις Ηνωμένες Πολιτείες, μόνο το 50% των δημοσίων δημοτικών σχολείων απαιτούν φυσική αγωγή μέχρι την πέμπτη τάξη και πιο ανησυχητικά, μόνο το 39% των παιδικών σταθμών στις Ηνωμένες Πολιτείες απαιτούν φυσική αγωγή στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους (RobertWoodJohnsonFoundation, 2003).

Τα ακαδημαϊκά μαθήματα όπως η ανάγνωση, η επιστήμη και τα μαθηματικά αποτιμώνται ιδιαίτερα στα σχολεία, ενώ πρακτικά θέματα όπως η φυσική αγωγή, η τέχνη και η μουσική θεωρούνται συχνά λιγότερο σημαντικά. Επιπλέον, πολλοί διευθυντές σχολείων θεωρούν τη φυσική αγωγή ως την αιτία μειωμένου διδακτικού χρόνου σε ακαδημαϊκά θέματα. Αυτή η συνεχιζόμενη αντίσταση στη φυσική αγωγή εξηγεί γιατί η φυσική αγωγή έχει ωθηθεί σε μια αμυντική θέση, υποφέρει από αυστηρούς δημοσιονομικούς ελέγχους και μειώσεις, καθώς και από προγράμματα σπουδών και κατανομής χρόνου. Για να διατηρηθούν τα υπάρχοντα προγράμματα φυσικής αγωγής και να προωθηθεί η ανάπτυξη νέων προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι απαραίτητο να μεταλαμπαδευτεί στο κοινό, τους δασκάλους και τους διαμορφωτές των πολιτικών τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η σωματική αγωγή στα σχολεία στα παιδιά (Shephard, 1997).

Διάφορες οργανώσεις και κυβερνητικές υπηρεσίες όπως η Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση Νέων Παιδιών (NAEYC), το Συμβούλιο για τη Φυσική Αγωγή για τα Παιδιά (COPEC), η

Εθνική Ένωση Αθλητισμού και Φυσικής Αγωγής (NASPE), τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (USDHHS) έχουν γραπτές δηλώσεις και συστάσεις που εξηγούν τη σημασία της συμμετοχής μικρών παιδιών στη σωματική άσκηση και υποστηρίζουν ρητά την εφαρμογή προγραμμάτων φυσικής αγωγής για μικρά παιδιά στους παιδικούς σταθμούς. Επιπλέον, σε πολλές χώρες, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει πρότυπα που περιγράφουν τι πρέπει να μάθουν τα μικρά παιδιά, ενώ συμμετέχουν στη φυσική αγωγή.

Δυστυχώς, οι εκπαιδευτικές πολιτικές συχνά παρουσιάζουν εντολές που αντίκεινται στις αρχές και τους στόχους που περιγράφονται στις δηλώσεις και στις συστάσεις που αναπτύχθηκαν από τους προαναφερθέντες εθνικούς οργανισμούς και κυβερνητικούς οργανισμούς. Για το θέμα της φυσικής αγωγής, τα παιδιά του παιδικού σταθμού υποτίθεται ότι επιτυγχάνουν το πρότυπο πρώτου επιπέδου στους ακόλουθους τρεις τομείς:

- Τον αλφαριθμητισμό της φυσικής αγωγής
- Τις υπεύθυνες συμπεριφορές σωματικής άσκησης
- Προάσπιση και προαγωγή των σωματικά ενεργών τρόπων ζωής

Για να βοηθήσουν τα παιδιά να ανταποκριθούν στα πρότυπα φυσικής αγωγής, οι δάσκαλοι των παιδιών προσχολικής ηλικίας πρέπει να είναι ικανοί σε αυτούς τους τομείς. Ως εκ τούτου, είναι ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας να αναπτύξει επίσης ένα σύνολο βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που όλοι οι επαγγελματίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας πρέπει να επιτύχουν σε διάφορα θέματα, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής αγωγής (FloridaInstituteofEducation, 2001). Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι της πρώιμης παιδικής ηλικίας με πτυχίο πανεπιστημίου πρέπει να είναι ικανοί και σε λίγες μορφές σωματικής άσκησης, θα πρέπει να υποστηρίζουν τον ενεργό τρόπο ζωής και να κατανοήσουν την αξία της σωματικής δραστηριότητας και θα πρέπει να είναι σε θέση να διαρθρώνουν δραστηριότητες που προάγουν τη βελτίωση της χρήσης κινητικών δεξιοτήτων.

Το πρόγραμμα σπουδών πρώιμης παιδικής σωματικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων κίνησης, οι οποίες είναι βασικές κινήσεις που χωρίζονται συνήθως: κινητική (π.χ. τρέξιμο, άλμα, γλίστρα, αναρρίχηση, ολίσθηση) (Graham, Holt/Hale, & Parker, 1993), καθώς επίσης και την ικανότητα ελέγχου των αντικειμένων (π.χ. κλοτσιά).

Αυτές οι θεμελιώδεις δεξιότητες κίνησης περιλαμβάνουν το ατομικό στυλ του παιδιού ή το συνδυασμό βασικών δεξιοτήτων για την ανάπτυξη πιο περίπλοκων κινήσεων.

Κάθε βασική δεξιότητα κίνησης θα πρέπει να διδάσκεται ξεχωριστά από όλες τις άλλες δεξιότητες κίνησης έως ότου το παιδί τους βελτιώσει την κάθε μία από αυτές. Μόλις επιτευχθεί η κυριαρχία, τα παιδιά είναι έτοιμα να συνδυάσουν τις θεμελιώδεις δεξιότητες και σε πιο περίπλοκες κινήσεις. Επιπλέον, οι θεμελιώδεις δεξιότητες κίνησης θα πρέπει να συνδυαστούν με τις έννοιες κίνησης ως μέσο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας στην οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν δεξιότητες κίνησης (Sanders, 2002).

Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα μικρά παιδιά θα αναπτύξουν αυτόματα τις βασικές τους δεξιότητες κίνησης όταν είναι έτοιμα. Αυτή η πεποίθηση είναι εν μέρει αλήθεια καθώς η ωρίμανση επιτρέπει στα παιδιά να εκτελούν ορισμένες δεξιότητες κίνησης σε πολύ χαμηλό επίπεδο απόδοσης (MillerS. , 1978). Εκτός από την ηλικιακή ανάπτυξη, η προαγωγή των θεμελιωδών κινήσεων επηρεάζεται επίσης από περιβαλλοντικές συνθήκες όπως ευκαιρίες για πρακτική, ενθάρρυνση και διδασκαλία (Gallahue&Ozmun, 1996). Ωστόσο, μόνο με τη συνεχή τακτική διδασκαλία και πρακτική, το επίπεδο απόδοσης ενός παιδιού θα αυξηθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Μια άλλη εσφαλμένη αντίληψη είναι η εξισορρόπηση του ελεύθερου παιχνιδιού με τη φυσική αγωγή. Παρόλο που το παιχνίδι αποτελεί βασική συνιστώσα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μικρών παιδιών, είναι ακατάλληλο να αντικατασταθεί το ελεύθερο παιχνίδι με τη φυσική αγωγή (COPEC, 2001). Οι ελεύθερες περίοδοι παιχνιδιού δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τις δομημένες εμπειρίες κίνησης για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν σωματικές ικανότητες (Sandres, 2002).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα μικρά παιδιά δεν αναπτύσσουν απαραίτητως φυσικές δεξιότητες απλά μέσω του παιχνιδιού. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που διαθέτουν διαρθρωμένη διδασκαλία δεξιοτήτων κίνησης γίνονται πιο εξειδικευμένα στις βασικές κινητικές δεξιότητες από τα παιδιά που συμμετέχουν απλώς στο ελεύθερο παιχνίδι. Επίσης, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά πολύ σπάνια εθελοντικά εμπλέκονται σε μέτρια έως έντονη δραστηριότητα, η οποία είναι απαραίτητη για τη βελτίωση των επιπέδων φυσικής κατάστασης (Manross, 2000).

Τα προγράμματα κίνησης ενισχύουν την εμπειρία του ελεύθερου παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού ή του διαλλείματος, τα παιδιά μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες κίνησης σε διάφορα πλαίσια. Τα παιδιά χρειάζονται τόσο δομημένες κινητικές εμπειρίες για να αποκτήσουν δεξιότητες κίνησης όσο και ελεύθερες ευκαιρίες παιχνιδιού για να εξασκήσουν τις δεξιότητες που έχουν μάθει (SandersS. , 1992).

Υπάρχει σημαντική υποστήριξη για την ενσωμάτωση των βασικών δεξιοτήτων κίνησης σε προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας. Είναι σημαντικό για τα μικρά παιδιά να μάθουν αυτές τις δεξιότητες κίνησης επειδή παρέχουν τις δομικές μονάδες για μελλοντική επιτυχία σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και αθλήματα που απολαμβάνουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της ενηλικίωσης.



**Εικόνα 7.3: Ασκήσεις Φυσικής Εκγύμνασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας  
(Πηγή:<https://images.app.goo.gl/AHWrX7j7DHEZG88P9> )**

Οι σύνθετες δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή στις περισσότερες αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν συνδυασμούς, προσαρμογές και βελτιώσεις των

βασικών δεξιοτήτων και ιδεών κίνησης. Η εκμάθηση αυτών των θεμελιωδών δεξιοτήτων κίνησης θα διευκολύνει τη διατήρηση και τη βελτίωση της σωματικής ικανότητας όχι μόνο κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών των παιδιών αλλά και κατά τα ενήλικα έτη τους. Μόλις αποκτηθούν οι βασικές δεξιότητες μετακίνησης, διατηρούνται καθ 'όλη τη ζωή τους (Sallis, McKenzie, Koloby, Lewis, Marshall, & Rosengard, 1999).

Τα προγράμματα φυσικής αγωγής στο προσχολικό περιβάλλον μπορούν να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να αποκτήσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Τα μικρά παιδιά που συμμετέχουν σε ένα σχολικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση όσον αφορά τις βασικές επιδόσεις κινητικών δεξιοτήτων (Ignico, 1992). Οι Gallahue και Ozmun (1996) εξηγούν ότι, όταν επιτυγχάνεται ο έλεγχος της κίνησης, τα μοτίβα κινήσεων μπορούν να εξευγενιστούν όσον αφορά την ακρίβεια και την παραγωγή δύναμης σε αυτό που είναι γνωστό ως εξειδικευμένη κινητική φάση στην εκμάθηση δεξιοτήτων κίνησης. Αν η επάρκεια δεν επιτευχθεί σε μια μεγάλη ποικιλία θεμελιωδών δεξιοτήτων κίνησης, μπορεί να «παρεμποδιστεί» η ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων κίνησης που μπορούν να εφαρμοστούν σε δραστηριότητες παιχνιδιού, αθλητισμού και χορού που χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται πολλές φορές στην έλλειψη επαρκούς χρόνου και ενέργειας για να διδάξουν τη φυσική αγωγή. Οι συγγραφείς συνήγαγαν ότι η έλλειψη γνώσης μπορεί να είναι ο λόγος για τον οποίο αυτοί εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά τους δεν αξιολόγησαν τη φυσική αγωγή ως σημαντικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης. Οι ερευνητές τόνισαν επίσης την ανάγκη για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη φυσική αγωγή προκειμένου να προωθηθεί η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των δασκάλων της τάξης, οι οποίες με τη σειρά τους θα πρέπει να αυξήσουν τον ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής (Gallahue & Ozmun, 1996).

## 8. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Είναι σημαντικό να εξεταστεί το περιβάλλον της τάξης καθώς τα παιδιά ξοδεύουν ένα σημαντικό μέρος της ημέρας σε μια τάξη. Έχουν προταθεί τέσσερις παράγοντες ως βασικοί παράγοντες για ένα ποιοτικό περιβάλλον για τα μικρά παιδιά. (DeBruin-Parecki, 2008, τα οποία περιγράφονται λεπτομερώς παρακάτω. Πρώτον, η συνολική διάταξη της τάξης πρέπει να είναι ενδιαφέρουσα για τα παιδιά, παρέχοντας στα παιδιά ευκαιρίες μάθησης και αλληλεπίδρασης, ενώ ταυτόχρονα αντανακλά την ποικιλία και τις ανάγκες των παιδιών. Ένας δεύτερος βασικός παράγοντας του περιβάλλοντος εκφράζει την αξία και την αποδοχή της διαφορετικότητας και όλων των παιδιών. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η παροχή μιας συνεπούς ρουτίνας για τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας. Ένας τελικός παράγοντας στο περιβάλλον της τάξης είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον πλούσιο σε γλώσσα (Kostelnik, Soderman, & Whiren, 2007).

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε γλώσσες αποτελεί ουσιαστικό μέρος της δημιουργίας ενός γενικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει και προωθεί τη μάθηση. Ο DeAtiles και ο Allexaht-Snider (2002) προτείνουν την επισήμανση αντικειμένων και περιοχών γύρω από την τάξη στις πρώτες γλώσσες των παιδιών και στην κυρίαρχη γλώσσα. Τα γλωσσικά υλικά θα πρέπει να παρέχουν συναρπαστικές εμπειρίες για τα παιδιά να χρησιμοποιούν για να πειραματιστούν με τους διάφορους τρόπους επικοινωνίας: ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, ομιλία στα αγγλικά και στην πρώτη γλώσσα. Η επισήμανση χώρων και αντικειμένων στο δωμάτιο είναι ένας άλλος τρόπος ενσωμάτωσης της γραπτής γλώσσας στο περιβάλλον.

Ένα περιβάλλον πλούσιο σε γλώσσες δημιουργείται επίσης όταν τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να διαβάζουν τα βιβλία δυνατά. Όταν διαβάζουν τα παιδιά, μαθαίνουν νέα λεξιλόγια. Η έρευνα έχει δείξει ότι όταν ένας ενήλικας και ένα παιδί διαβάζουν μαζί την ιστορία ενός παιδιού, το παιδί κατανοεί περισσότερο την ιστορία από ό, τι όταν το παιδί είναι μέρος μιας ομάδας που ακούει ένα βιβλίο που διαβάζεται (Wasik&Bond, 2001).

Είναι πιθανό ότι τα αυξημένα αποτελέσματα για την ανάγνωση σε ένα είναι επειδή ο ενήλικας είναι σε θέση να προσαρμόσει το ρυθμό ανάγνωσης για να ικανοποιήσει την ικανότητα του παιδιού, να επισημάνει και να εξηγήσει τι συμβαίνει στις εικόνες για να βοηθήσει το παιδί στην ιστορία, και ο ενήλικας είναι σε θέση να σταματήσει και να εξηγήσει άγνωστες λέξεις ή

να απαντήσει σε μια ερώτηση που έχει το παιδί για την ιστορία. Αυτοί οι ερευνητές διαπίστωσαν επίσης ότι όταν ένας ενήλικας διαβάζει σε ένα παιδί, οδηγεί σε μεγαλύτερη διατήρηση του λεξιλογίου, ειδικά όταν ο ενήλικας ρωτάει το παιδί για την ιστορία χρησιμοποιώντας ανοιχτές ερωτήσεις

Η ενσωμάτωση ποίησης και ψαλμωδιών είναι μέθοδοι που ενθαρρύνουν τα παιδιά να πειραματιστούν με τη γλώσσα. Χρησιμοποιώντας τραγούδια, ποίηση, ρίμες, ψαλμωδίες και παιχνίδια με δάχτυλα συνιστώνται ως κατάλληλη για την ανάπτυξη πρακτική. Αυτές οι δραστηριότητες υποστηρίζουν και ενισχύουν την απόκτηση γλωσσών και παιδείας στα παιδιά. Σε μια επισκόπηση της έρευνας, οι Moss και Fawcett (1995) δηλώνουν ότι η επανάληψη που συχνά υπάρχει στα τραγούδια διευκολύνει την συνειδητοποίηση των παιδιών σχετικά με τις χρησιμοποιούμενες γλωσσικές δομές. Παρατηρούν ότι αυτές οι δραστηριότητες αυξάνουν επίσης την ευαισθητοποίηση των παιδιών για τα συστατικά του νοήματος και των ήχων στις λέξεις που χρησιμοποιούνται. Αυτές οι δεξιότητες είναι σημαντικές καθώς τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν καθώς ακούγονται τα γράμματα σε άγνωστα λόγια. Ωστόσο, δεν αναφέρθηκαν πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτές οι δραστηριότητες σε παιδιά από διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Kostelnik, Soderman, &Whiren, 2007).

## **8.1 ΔΙΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

Υπάρχουν πολλές συστάσεις για τη δημιουργία ενός ελκυστικού περιβάλλοντος για την προώθηση της μάθησης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Προτείνεται το περιβάλλον να δημιουργηθεί για να προσφέρει άφθονες ευκαιρίες μάθησης και κίνησης μεταξύ των διαφόρων περιοχών της τάξης, να μειώσει τον αριθμό των περισπασμών και να προσφέρει οργάνωση για τις ευκαιρίες παιδικών παιχνιδιών. Τα υλικά σε διαφορετικούς τομείς μάθησης (δραματικό παιχνίδι, αλφαριθμητισμός, μπλοκ κ.λπ.) θα πρέπει να προσελκύουν και να είναι κατάλληλα για τα παιδιά. Τα υλικά και οι χώροι μάθησης θα πρέπει να είναι προσιτά σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την αναπηρία ή τη γλώσσα. Τα υλικά, οι χώροι μάθησης (για παράδειγμα, συμπεριλαμβανομένων βιβλίων για ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και υπόβαθρα, τα πλαστικά τρόφιμα μπορούν να περιλαμβάνουν στοιχεία από διάφορες καλλιέργειες) και το περιβάλλον (για παράδειγμα, ανάρμοστες εικόνες από πολλούς



πολιτισμούς και περιβάλλοντα ) θα πρέπει να αντανακλά την ποικιλομορφία των παιδιών στην τάξη (Barrera&Kramer, 2005).

Έχοντας μια καθορισμένη περιοχή βιβλίων στην τάξη είναι μια μέθοδος για την παροχή στα παιδιά ευκαιριών αλληλεπίδρασης με βιβλία και έντυπες γλώσσες. Σε αυτή την περιοχή τα παιδιά είναι σε θέση να δουν τα βιβλία μόνα τους ή να έχουν έναν ενήλικα να τους διαβάσει. Τα παιδιά μαθαίνουν νέο λεξιλόγιο όταν ένας ενήλικας τους διαβάζει (Gersten, 1996).

Σε μια ανασκόπηση της έρευνας, η Justice, Pence και συνεργάτες της (2005) συζήτησαν το σημαντικό των πολλαπλών αναγνώσεων και την έκθεση στα ίδια βιβλία. Σημείωσαν ότι όταν τα παιδιά βιώνουν πολλαπλές συνεδρίες ανάγνωσης του ίδιου βιβλίου, είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν και να διατηρήσουν εκφραστικό και δεκτικό λεξιλόγιο. Σημειώθηκε επίσης ότι πολλαπλές αναγνώσεις ή εκθέσεις στα ίδια βιβλία παρέχουν στα παιδιά μια αίσθηση εξοικείωσης με το περιεχόμενο των βιβλίων, γεγονός που δημιουργεί την αίσθηση της εμπιστοσύνης στις ικανότητες προεπεξεργασίας τους και ενισχύει την εμπιστοσύνη τους στις ικανότητές τους.

Κατά την ανάγνωση δραστηριοτήτων με έναν ενήλικα, ο ενήλικας είναι σε θέση να διευκολύνει την ευαισθητοποίηση των παιδιών. Σύμφωνα με την Justice, ο ενήλικες παρέχουν οδηγίες σχετικά με το βιβλίο όταν διαβάζουν στα παιδιά για παράδειγμα ανιχνεύοντας τις λέξεις με το δάχτυλό τους. Βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους για προκαταρκτική εξέταση είναι σημαντική καθώς τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν την έννοια ότι τα λόγια και τα γράμματα έχουν νόημα.

Προτείνεται επίσης να δοθεί μια "ήσυχη περιοχή" στα παιδιά ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ξεκουραστούν και να ασχοληθούν με μια ήσυχη δραστηριότητα, όπως η συνεδρίαση και η παρακολούθηση, η εξέταση βιβλίου ή η συμπλήρωση παζλ(Gordon&Browne, 2004).

Η παροχή μιας ήσυχης περιοχής συνιστάται ως αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική (Kostelnik, Soderman, &Whiren, 2007), καθώς οι πιο δραστήριες δραστηριότητες μπορούν να είναι συναισθηματικά και σωματικά απαιτητικές και οι ήσυχες περιοχές παρέχουν στα παιδιά την επιλογή και την ευκαιρία να κάνουν ένα διάλειμμα. Συνιστάται επίσης να δημιουργηθούν περιοχές που θα παρέχουν στα παιδιά ένα "ασφαλές καταφύγιο", ένα χώρο δηλαδή που τα παιδιά μπορούν να ασκούν μια ήσυχη δραστηριότητα που δεν απαιτεί αλληλεπίδραση με άλλους. Οι Τάμπορς υποδεικνύουν ότι τα ασφαλή καταφύγια περιλαμβάνουν είδη όπως το

Legos®, τις μικρές κατασκευαστικές δραστηριότητες, τα παζλ που θα προσφέρουν στα παιδιά μια αίσθηση ανεξαρτησίας και αίσθηση άνεσης και ικανότητας (Tabors, 2008).



Εικόνα 8.4: Τάξη παιδικού σταθμού (Πηγή : <https://images.app.goo.gl/UF5FWyDYxoRtzXgX9>)

## 8.2 ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ

Η εκδήλωση αποδοχής και η αξία για την ποικιλομορφία όλων των παιδιών στην τάξη είναι σημαντική. Όταν ένα παιδί αισθάνεται πολύτιμο, είναι πιο πιθανό να αισθάνεται άνετα και να έχει κίνητρα να συμμετέχει και να ασχολείται με δραστηριότητες στην τάξη. Οι Gersten και Jimenez προτείνουν πολλούς τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι και οι ενήλικες μπορούν να εκφράσουν την αποδοχή των παιδιών. Συστήνουν το περιβάλλον της τάξης να περιέχει και να αντικατοπτρίζει την κατανόηση του γλωσσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος των παιδιών. Για παράδειγμα, έχοντας βιβλία σε πολλές γλώσσες και σχετικά με αντικείμενα και γεγονότα που συμβαίνουν σε διάφορους πολιτισμούς και τοποθεσίες στον κόσμο σε

διαφορετικούς τομείς μάθησης στην τάξη. Η προβολή του έργου των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των έργων τέχνης, δείχνει ότι ο δάσκαλος εκτιμά τα παιδιά και τις προσπάθειές τους για εργασία.

Με την παρουσίαση της εργασίας των μαθητών, ο δάσκαλος εκφράζει στα παιδιά και τις οικογένειες ότι όλοι συνέβαλαν και η συνεισφορά των μαθητών ήταν θετική προσθήκη στο περιβάλλον της τάξης. Μια τελική σύσταση είναι να μεταδοθεί η αποδοχή και η αξία μέσω συχνών αλληλεπιδράσεων με όλα τα παιδιά. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις ο δάσκαλος εκφράζει και καταδεικνύει ότι ο καθένας έχει κάτι σημαντικό να πει και να συνεισφέρει σε ολόκληρη την τάξη (Gay, 2002).

Μια άλλη μέθοδος έκφρασης της αξίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι για τους εκπαιδευτικούς που δεν μιλούν τις πρώτες γλώσσες των παιδιών να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν βασικές λέξεις από αυτές τις γλώσσες. Όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν βασικές λέξεις στις πρώτες γλώσσες των παιδιών, εκφράζουν στα παιδιά και την οικογένεια ότι ο πολιτισμός τους εκτιμάται (Barrera&Kramer, 2005).

Η εκδήλωση της αξίας και ο σεβασμός της διαφορετικότητας θεωρείται κατάλληλη για την ανάπτυξη. Ωστόσο, δεν υπήρξε έρευνα που να συνδέει τις εκφράσεις του σεβασμού προς άλλους πολιτισμούς με συγκεκριμένα αποτελέσματα παιδιών. Ο Kostelnik και οι συνάδελφοί του δηλώνουν ότι τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν για τους άλλους όταν είναι μικρά, διότι ακόμη και πριν από την ηλικία των τριών παιδιών αρχίζουν να συγκρίνουν τους άλλους στο περιβάλλον τους για τον εαυτό τους. Οι συγγραφείς παρέχουν αρκετές συστάσεις για την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας στην τάξη (Kostelnik, Soderman, &Whiren, 2007).

### **8.3 ΣΥΝΕΠΕΙΣ ΡΟΥΤΙΝΕΣ**

Παρέχοντας συνεπείς ρουτίνες συνιστάται από διάφορους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι μια ρουτίνα επιτρέπει στους μαθητές να συνδυάσουν την υπόλοιπη τάξη χωρίς να χρειάζεται να επικοινωνούν απευθείας με τους συνομηλίκους τους . Οι συνεπείς ρουτίνες επιτρέπουν στα παιδιά να επικεντρωθούν στη γλώσσα που χρησιμοποιείται και στην παρουσίαση του περιεχομένου που παρουσιάζεται αντί να προσπαθούν να καθορίσουν τι συμβαίνει γύρω τους (DeAtiles&Alleksaht-Snider, 2002).

Η χρήση σταθερών ρουτινών επιτρέπει επίσης στα παιδιά να προετοιμαστούν για την επόμενη δραστηριότητα. Μέσα από συνεχείς ρουτίνες, τα παιδιά είναι σε θέση να συμμετέχουν με βάση μόνο τη γνώση τους για το τι είναι η δραστηριότητα και ποια δραστηριότητα έρχεται στη συνέχεια, αφού έχουν βιώσει τη δραστηριότητα και τη ρουτίνα πριν από τις προηγούμενες μέρες και μήνες.

Έχει προταθεί ένα προβλέψιμο ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Οι συντάκτες προτείνουν ότι ένα προβλέψιμο πρόγραμμα βοηθά με τις μεταβάσεις από τη μία δραστηριότητα στην άλλη και παρέχει μια αίσθηση συνέχειας από μέρα σε μέρα. Οποιοσδήποτε αλλαγές στην καθημερινή ρουτίνα θα πρέπει να κοινοποιούνται στα παιδιά ως μέσο για να τους βοηθήσουν να προετοιμαστούν για την αλλαγή (DeAtiles&Alleksaht-Snider, 2002).

#### **8.4 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Ορισμένες στρατηγικές διδασκαλίας συζητούνται παρακάτω. Ωστόσο, υπήρξε περιορισμένη εμπειρική έρευνα που τεκμηριώνει τα οφέλη για τη μάθηση όλων των παιδιών από τη χρήση αυτών των στρατηγικών διδασκαλίας. Αυτές οι στρατηγικές επελέγησαν επειδή συνιστώνται από διάφορους επαγγελματίες να χρησιμοποιούνται με παιδιά, καθώς και επειδή υπάρχει κάποια έρευνα που υποδηλώνει πιθανά οφέλη από τη χρήση αυτών των στρατηγικών με όλα τα παιδιά (Tabors, 2008).



**Εικόνα 8.5: Ημέρα Πολυπολιτισμικότητας σε παιδικό σταθμό**  
(Πηγή:<https://images.app.goo.gl/MpEbMJDjXFZaSHYj6>)

#### **8.4.1 ΓΛΩΣΣΑ**

Η συμφραζόμενη γλώσσα επικοινωνεί για το παρόν και το τώρα, για το τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, τη σειρά καθημερινών δραστηριοτήτων ή για το τι ο δάσκαλος αναμένει τα παιδιά να κάνουν στη συνέχεια (δηλαδή "η Σοφία θα κοιτάζει έξω από το παράθυρο και θα μας πει τι καιρό κάνει έξω. "). Η χρήση γλώσσας συμφραζομένων είναι επίσης σημαντική για να βοηθηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν και να αποκτήσουν γλώσσα (Gleason&Ratner, 2009).

Η χρήση γλώσσας συμφραζομένων συνιστάται ιδιαίτερα από διάφορους εκπαιδευτικούς όταν διδάσκουν (Tabors, 2008). Προτείνεται η χρήση της γλώσσας συμφραζομένων με τους μαθητές που τους επιτρέπουν να επικεντρωθούν στην άμεση κατάσταση ή το γεγονός και να προσδώσουν λέξεις στη νέα γλώσσα σε αυτό που συμβαίνει. Ωστόσο, δεν υπάρχει έρευνα που να υποστηρίζει τη χρήση της γλώσσας συμφραζομένων στις αίθουσες προσχολικής αγωγής.

#### 8.4.2 ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ

Οι δάσκαλοι που επαναλαμβάνουν νέο λεξιλόγιο αναφέρονται συνήθως από τους ειδικούς της εκπαίδευσης και τους ερευνητές. Η επανάληψη του λεξιλογίου μπορεί να συμβεί με πολλούς τρόπους, όπως η επανάληψη μιας λέξης πολλές φορές κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ή μιας συνομιλίας, το ίδιο τραγούδι κάθε πρωί, μετρώντας ή λέγοντας το αλφάβητο. Η επανάληψη επιλεγμένων λέξεων λεξιλογίου παρέχει ευκαιρίες για τους μαθητές να ασκούν τις αναδυόμενες γλωσσικές δεξιότητές τους (Tabors, 2008).

Με τη σειρά της, η επανάληψη και η πρακτική οδηγούν στην κατανόηση του λεξιλογίου. Οι συνιστώμενες επαγγελματικές πρακτικές υποδεικνύουν ότι οι καθηγητές προσπαθούν να χρησιμοποιούν λέξεις που εμφανίζονται σε βιβλία και ακούγονται συχνά, βοηθώντας έτσι τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις λέξεις και να κατανοήσουν το νόημά τους (Greenberg, Domitrovich, & Cortes, 2007). Βλέποντας και ακούγοντας λέξεις πολλές φορές σε πολλαπλές δραστηριότητες που οδηγούν σε κατανόηση και κυριαρχία των λέξεων από τα παιδιά σε ένα παιδικό σταθμό (Gray, 2007).

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες ρουτίνας είναι μια άλλη μορφή επανάληψης. Κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων τα παιδιά παρουσιάζονται με τις ίδιες ή πολύ παρόμοιες φράσεις και λέξεις, οι οποίες συχνά επαναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (Pretti-Frontczak & Bricker, 2004).

Η Ferrier δηλώνει, από τις παρατηρήσεις της, ότι οι δραστηριότητες ρουτίνας είναι εξαιρετικά συμφραζόμενες, περιγράφοντας την τρέχουσα κατάσταση ή ένα γεγονός, όπως η διάταξη των καθισμάτων ή δείχνοντας ότι είναι μια συγκεκριμένη σειρά παιδιών να μιλήσουν. Οι Tabors (2008) και Cameron (2001) επισημαίνουν επίσης ότι όταν οι δραστηριότητες που γίνονται με συνεπή ρουτίνα, είναι καλύτερες καθώς τα παιδιά είναι σε θέση να προβλέψουν και να προετοιμαστούν για την επερχόμενη δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες ρουτίνας που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι μεγάλος χρόνος ανάγνωσης μιας ιστορίας, μικρού χρόνου ομάδας, σνακ, ελεύθερου παιχνιδιού, εξωτερικού παιχνιδιού και μεταβάσεων (Tabors, 2008).

### 8.4.3 ΟΡΙΣΜΟΙ ΛΕΞΕΩΝ

Όταν οι εκπαιδευτικοί ορίζουν νέες λέξεις, τα παιδιά μαθαίνουν και κατανοούν αυτές τις νέες λέξεις. Μεγάλο μέρος της έρευνας για τη διδασκαλία των παιδιών με νέο λεξιλόγιο είναι ενσωματωμένο στην έρευνα σχετικά με την κατανόηση της ανάγνωσης και πώς το μέγεθος του λεξιλογίου του παιδιού επηρεάζει την ευαισθησία και την κατανόηση της ανάγνωσης του. Σε μια μελέτη ο Gipe βρήκε την παροχή εξειδικευμένων ορισμών (π.χ. χρησιμοποιώντας κοινές και απλές λέξεις στον ορισμό για να δώσει έναν κατανοητό ορισμό) λέξεων-στόχων οδήγησε στη μεγαλύτερη απόκτηση και διατήρηση λέξεων. Σε μια μετα-ανάλυση της απόκτησης λεξιλογίου, βασισμένη σε διάφορες μεθόδους διδασκαλίας (συσχέτιση, κατανόηση), οι Stahl και Fairbanks βρήκαν χρησιμοποιώντας τόσο η μέθοδος διδασκαλίας ορισμού (παρέχοντας στους μαθητές έναν ορισμό) όσο και η μέθοδος διδασκαλίας με βάση τα συμφραζόμενα οδήγησε στην καλύτερη κατανόηση και την απόκτηση λεξιλογίου του στοχευόμενου λεξιλογίου, από παιδιά προσχολικής ηλικίας (DeBruin-Parecki, 2008).

### 8.4.4 ΧΡΟΝΟΣ ΑΝΑΜΟΝΗΣ

Η παροχή επαρκούς χρόνου αναμονής σε μαθητές όλων των ηλικιών έχει αποδειχθεί ότι ωφελεί το επίτευγμά τους και οδηγεί σε μεγαλύτερη διάρκεια συζήτησης για το θέμα. Σύμφωνα με τους Ellsworth, Duell και Velotta (1991), ο χρόνος αναμονής των 3 έως 5 δευτερολέπτων είναι το ιδανικό μήκος για τους εκπαιδευτικούς να περιμένουν την απάντηση των μαθητών. Η παροχή επαρκούς χρόνου αναμονής συνιστάται ως κατάλληλη για την ανάπτυξη πρακτική κατά τη διδασκαλία μικρών παιδιών. Προτείνεται ότι όταν ο δάσκαλος αποκρίνεται στα παιδιά χωρίς να παρέχει χρόνο αναμονής, τα παιδιά μπορούν να ερμηνεύσουν την απάντηση, υποδεικνύοντας ότι ο δάσκαλος είναι ανυπόμονος και απρόθυμος να σκεφτούν μέσω της ερώτησης και απάντησης (Kostelnik, Soderman, & Whiren, 2007).

Με βάση μία διαχρονική έρευνα ο Rowe (1974) διαπίστωσε ότι υπήρχαν 10 ευεργετικά αποτελέσματα των παιδιών σε αυξημένο χρόνο αναμονής. Τα δύο πρώτα οφέλη ήταν η αύξηση του μήκους των απαντήσεων από τους μαθητές, καθώς και η αύξηση του αριθμού των κατάλληλων απαντήσεων. Το τρίτο όφελος ήταν η μείωση του αριθμού των μαθητών που δεν απάντησαν σε μια ερώτηση. Το τέταρτο όφελος ήταν ότι οι μαθητές ήταν λιγότερο διστακτικοί όταν απάντησαν σε μια ερώτηση. Το πέμπτο και το έκτο αποτέλεσαν μια αύξηση

του χρόνου που αφιέρωσαν στην εξέταση του θέματος και της αύξησης της συζήτησης. Το έβδομο όφελος ήταν ότι οι απαντήσεις ήταν καλά μελετημένες και βασίστηκαν σε πληροφορίες που αντλήθηκαν σε προηγούμενα μαθήματα. Όγδοο, οι μαθητές θέτουν περισσότερες ερωτήσεις και δείχνουν αυξημένη περιέργεια και ενδιαφέρον για το θέμα. Το ένατο όφελος ήταν ότι περισσότεροι μαθητές απάντησαν, ειδικά εκείνοι που χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν την ερώτηση και να διατυπώσουν μια απάντηση, σε μια ερώτηση.

Το τελευταίο ευεργετικό αποτέλεσμα ήταν η μείωση του ποσού των πειθαρχικών ενεργειών που απαιτούσε ο δάσκαλος απέναντι στους μαθητές. Δεν προκαλεί έκπληξη ότι άλλοι ερευνητές έχουν βρει επίσης αυξημένα επιτεύγματα και επιδόσεις των μαθητών όταν τους δίνεται μεγαλύτερος χρόνος αναμονής (Kostelnik, Soderman, & Whiren, 2007).

#### **8.4.5 ΜΟΥΣΙΚΗ**

Η χρήση της μουσικής είναι κοινή στις τάξεις προσχολικής αγωγής και αρκετοί εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι η μουσική διδασκαλία συνδέεται με το σχολικό επίτευγμα και τη συνολική μάθηση των παιδιών). Ωστόσο, υπάρχει μικρή εμπειρική έρευνα που υποδηλώνει ότι η χρήση της μουσικής και τα τραγούδια συνδέονται στην πραγματικότητα με την εκμάθηση (Eisner, 1998).

Σε μια ανασκόπηση των ωφελημάτων της μουσικής στα σχολικά περιβάλλοντα, ο Wellhousen συζήτησε δύο μελέτες που ανέφεραν ότι η μουσική εκπαίδευση επηρέασε την ικανότητα ανάγνωσης των μαθητών. Σημείωσε ότι όταν τα παιδιά έλαβαν άμεση μουσική διδασκαλία σε μουσικούς τόνους και τη ροή της μελωδίας, οι μαθητές είχαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση.

Σε παρόμοια σύσταση από έναν εκπαιδευτικό μουσικής, έχει σημειωθεί ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη απόκτηση λεξιλογίου. Πρότεινε ότι η μουσική προωθεί τη γνώση των παιδιών σχετικά με το περιβάλλον και το ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Η μουσική είναι μια μέθοδος που ενθαρρύνει τους μαθητές να επικοινωνούν και να μοιράζονται με τους συνομηλίκους τους για την κουλτούρα τους. Η μουσική συνδέεται με την αυξημένη προσοχή των σπουδαστών και τις ικανότητες ακρόασης (Wellhousen&Crowther, 2004).



Η ρύθμιση της ομιλίας γίνεται με διάφορους τρόπους, επιβραδύνοντας τον ρυθμό της συνομιλίας και χρησιμοποιώντας μικρότερες και απλούστερες προτάσεις. Αυτή η διδακτική στρατηγική προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές κατά τη διδασκαλία των παιδιών που είναι σε προσχολικό στάδιο. Οι Gersten και DeBruin-Parecki συνιστούν να χρησιμοποιούν πιο αργούς ρυθμούς και απλές προτάσεις, καθώς αυτές οι τροποποιήσεις εξασφαλίζουν ότι τα παιδιά κατανοούν το μήνυμα ή τις πληροφορίες που τους μεταδίδονται (DeBruin-Parecki, 2008).

#### **8.4.6 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Οι παιδαγωγοί συνιστάται να παρέχουν σαφή και άμεση ανατροφοδότηση στα παιδιά όταν κάνουν λάθος στην ομιλία τους ή υποδεικνύουν μια ελλιπή κατανόηση του θέματος. Ο Μάρκχαμ και ο Γκόρντον υποδεικνύουν ότι όταν τα παιδιά απαιτούν ανατροφοδότηση δημιουργείται η ευκαιρία να συμπληρώσουν τα κενά της κατανόησης του θέματος που συζητείται. Ο Gersten παρέχει μια λίστα συστάσεων προς τους δασκάλους για την παροχή σχολίων στους μαθητές τους. Το πιο σημαντικό είναι να επικεντρωθεί ο παιδαγωγός στο νόημα και όχι στη δομή των προτάσεων ή στην κακή χρήση της δομής των προτάσεων. Παρατηρείται ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να παρέχεται συχνά και κατά τρόπο ώστε τα παιδιά να μπορούν να κατανοήσουν τη διόρθωση εάν είναι να επωφεληθούν από αυτή. Ο Gersten συνιστά στους καθηγητές να επιτρέπουν στους μαθητές να ανταποκριθούν στην πρώτη γλώσσα τους, όταν είναι απαραίτητο, και να γνωρίζουν και να είναι ευαίσθητοι σε κοινά θέματα όταν ένα παιδί αποκτά μια δεύτερη γλώσσα, όπως μια σιωπηρή περίοδος (όταν δεν απαντά προφορικά σε άλλους στην τάξη).

Είναι δυνατό τα οπτικά βοηθήματα να προκαλέσουν διαφορετικές συμπεριφορές και τύπους μάθησης στα παιδιά. Για παράδειγμα, με μια φωτογραφία, το παιδί είναι μόνο σε θέση να την εξετάσει και να φανταστεί τι μπορεί να αισθανθεί ή να μετακινήσει το αντικείμενο, όπως για παράδειγμα τη γούνα ενός κουταβιού. Με τα οπτικά βοηθήματα, τα παιδιά είναι σε θέση να αισθανθούν το αντικείμενο και να κάνουν το αντικείμενο να εκτελέσει μια λειτουργία, όπως να μετακινήσει τα πόδια του για να υποδείξει το περπάτημα ή να παρατάξει τις αρκούδες για να συνειδητοποιήσει οπτικά πόσες είναι τέσσερις αρκούδες (Kostelnik, Soderman, & Whiren, 2007).

Η χρήση των οπτικών βοηθημάτων είναι ένας τρόπος διδασκαλίας περιεχομένου σε παιδιά που μαθαίνουν. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια ενός φθινοπωρινού μαθήματος φύσης σε ένα παιδικό σταθμό, ο δάσκαλος θα μπορούσε να φέρει διαφορετικά φύλλα για να συζητήσει τους διάφορους τύπους στρώσεων και τα σχήματα που βρίσκονται στα φύλλα (π.χ. τρίγωνο, καμπύλη γραμμή, τα χρώματα των φύλλων (π.χ. κόκκινο, πορτοκαλί, καφέ, μοβ, κίτρινο κ.λπ.). Για να επεκταθεί το παράδειγμα του φθινοπωρινού μαθήματος, ο δάσκαλος θα μπορούσε να φέρει διάφορα λαχανικά που συλλέγονται το φθινόπωρο (δηλ. καλαμπόκι, κολοκύθες, μήλα κλπ.) (Kostelnik, Soderman, & Whiren, 2007).

Όλα τα παραπάνω αντικείμενα θα μπορούσαν να τεθούν στην αίθουσα διδασκαλίας για να τα δουν και να τα αγγίξουν τα παιδιά, τα οποία επίσης παρέχουν ευκαιρίες για να διδάξουν τους απλούς μαθητές στην προτιμώμενη μέθοδο εκμάθησής τους. Η παρουσία και η παροχή ευκαιριών στα παιδιά για χρήση των οπτικών βοηθημάτων θεωρείται κατάλληλη για την ανάπτυξη πρακτικής (Bredenkamp&Corple, 1997).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την UNESCO, ένα προσχολικό πρόγραμμα σπουδών είναι ένα πρόγραμμα που παρέχει εκπαιδευτικό περιεχόμενο μέσα από καθημερινές δραστηριότητες και ενισχύει την σωματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Γενικά, τα προσχολικά προγράμματα αναγνωρίζονται μόνο από τις κυβερνήσεις εάν βασίζονται στην ακαδημαϊκή έρευνα και εξετάζονται από τους συνομηλίκους. Η προσχολική αγωγή για τα Δικαιώματα του Παιδιού έχει πρωτοπορήσει στις προσχολικές περιοχές σπουδών και συμβάλλει στα δικαιώματα των παιδιών μέσω του προ-σχολικού προγράμματος σπουδών τους.

Η εκπαίδευση στην παιδική ηλικία συχνά επικεντρώνεται στην καθοδήγηση των παιδιών για να μάθουν μέσω του παιχνιδιού. Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελείται από δραστηριότητες ή / και εμπειρίες που αποσκοπούν στην πραγματοποίηση αναπτυξιακών αλλαγών στα παιδιά πριν από την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο. Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει την επίσημη διδασκαλία και φροντίδα των μικρών παιδιών από ιδιώτες ή επαγγελματίες εκτός της οικογένειάς τους ή σε χώρους έξω από το σπίτι του παιδιού.

Οι αρχές που διέπουν την αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδο συνδέονται συχνά με τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Έτσι, η κατανόηση των παιδαγωγικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να δώσει πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν και επηρεάζουν τις πρακτικές της τάξης. Οι πεποιθήσεις για τη μάθηση, τη διδασκαλία και τους ρόλους των εκπαιδευτικών στις τάξεις χρησιμεύουν για να επηρεάσουν και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην πρακτική τους.

Καθώς αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που προωθούνται στην προσχολική αγωγή, είναι σημαντικό να αναζητηθούν μέθοδοι για τη δημιουργία αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων για αυτά. Έχουν συζητηθεί διάφορα στοιχεία του προσχολικού περιβάλλοντος που μπορούν να προωθήσουν και να διευκολύνουν την απόκτηση και ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας που έχουν ερευνηθεί και συστηθεί από ερευνητές και εκπαιδευτικούς εμπειρογνώμονες. Το πιο βασικό στοιχείο είναι το περιβάλλον της τάξης, το οποίο περιλαμβάνει τη διάταξη του δωματίου, δημιουργώντας διαφορετικούς τομείς μάθησης όπως μια ήσυχη περιοχή και χώρο γραμματισμού, δημιουργώντας και διατηρώντας μια σταθερή

ρουτίνα και εκφράζοντας αποδοχή και αξία για όλα τα παιδιά. Το δεύτερο στοιχείο είναι η κατανόηση των στοιχείων της απόκτησης και της ανάπτυξης γλώσσας, τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Το στοιχείο αυτό περιλαμβάνει τις φωνολογικές δεξιότητες, τις αφηγηματικές δεξιότητες, τις δεξιότητες συνομιλίας και την πρώτη γλώσσα των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο συνυπάρχουν και διευκολύνουν κατά τη διάρκεια και για τη γλωσσική ανάπτυξη.

Ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει τις συνδέσεις μεταξύ προγραμμάτων προσχολικής ποιότητας και γνωστικών αποτελεσμάτων. Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η μελέτη τους έδειξε ότι η ύπαρξη περισσότερων πόρων και θετικών αλληλεπιδράσεων στο προσχολικό περιβάλλον θα ήταν προφητική για βελτιωμένα κοινωνικά και γνωστικά μέτρα. Ωστόσο, τα συμπεράσματά τους παρείχαν ελάχιστα στοιχεία ότι τα μέτρα αυτά για την ποιότητα του προγράμματος έχουν αντίκτυπο.

Οι σημαντικότερες δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη των παιδιών σε νεαρή ηλικία είναι η γνώση, η αναγνώριση των σχέσεων, η αυτορρύθμιση και η ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων. Η προσχολική εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κοινωνικά-συναισθηματικής λειτουργίας των παιδιών. Είναι απαραίτητο επίσης τα προγράμματα προσχολικής αγωγής να προωθήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Όταν τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές ικανότητες σε νεαρή ηλικία, τους δίνει τη δυνατότητα να συμβάλλουν περισσότερο στην κοινωνική υπηρεσία και βελτιώνει επίσης τη σχέση τους με τους γονείς.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Anderson, D., & Evans, M. (2003). The impact of the Internet on children: Lessons from television. In J. Turow & A. Kavanaugh (Hrsg.). *The wired homestead*. MIT Press, 73-91.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge.
- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., & Farmer, S. (2005). *Programming and Planning in Early Childhood Settings (3rd ed)*. Southbank, Victoria: Thomson.
- Barnett, W. (1992). Benefits of compensatory preschool education. *Journal of Human resources*, 279-312.
- Barnett, W., & Hustedt, J. (2003). *Preschool: The Most Important Grade*. Educational Leadership.
- Barnett, W., Lamy, C., & Jung, K. (2005). *The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states*. New Brunswick NJ: National Institute for Early Education Research.
- Barrera, I., & Kramer, L. (2005). *Skilled dialogue: Guidelines and strategic questions for ensuring respectful, reciprocal and responsive assessment and instruction for students who are culturally/linguistically diverse*.
- Bergman, M. (1993). *Early Childhood Care and Education in Sweden*. In David, Tricia. 1993. *Educational Provision for Our Youngest Children.:European Perspectives*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Blurton Jones, N. (1972). Characteristics of ethological studies of human behaviour. In *Ethological Studies of Child Behaviour*. σσ. 3-33.
- Bowman, B. (1989). *Self-reflection as an element of professionalism*. Teachers College Record.
- Bracey, G., & Stellar, A. (2003). *Long-term studies of preschool: Lasting benefits far outweigh costs*. Phi Delta Kappan.
- Branscombe, N., Castle, K., Dorsey, A., Surbeck, E., & Taylor, J. (2000). *Early Childhood Education - A Constructivist Approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Brown, S., Sherwood, F., Aina, E., Hill, A., Petrova-Kirova, A., & Richenauer, L. (n.d.). Early Childhood Education. *σσ*. Vol. 27, No2.
- Cheng, D. (2012). *The relation between early childhood teachers*.
- Cherry, K. (2014). *Maslow's needs hierarchy*. *Personality Development*.
- Colberg-Schrader, H., & Oberhuemer, P. (1993). *Early Childhood Education and Care in Germany*. In David, Tricia. 1993. *Educational Provision for Our Youngest Children: European Perspectives*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *LS Vygotsky: Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*.
- Connor, C., Morrison, F., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 665-689.
- Cresnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R., Pierce, K., & Pianta, R. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, *σσ*. 972-987.
- Cryer, D. (1999). *Defining and assessing early childhood program quality*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*.
- De Atilas, J., & Alleksaht-Snider, M. (2002). *Effective approaches to teaching young Mexican immigrant children*. ERIC.
- DeBruin-Parecki, A. (2008). *Effective early literacy practice: Here's how, here's why*. Baltimore: Brooks Publishing.
- Donahue, S., Arnold, R., & Ruben, J. (2003). Preschool vision screening: what should we be detecting and how should we report it? Uniform guidelines for reporting results of preschool vision screening studies. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus {JAAPOS}*,, 314-316.
- Duncan, G., & Magnuson, K. (2010). *The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems*. In Duncan, G. J., & Murname, R. J. (Eds.), *In Whither opportunity: Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 47-69). . New York: Russell Sage.
- Duncan, R., & Tarulli, D. (2003). *Play as the leading activity of the preschool period*.

- Dustman, C., Fitzenberger, B., & Machin, S. (2008). *In the economics of education and training*. Physica-Verlag.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photography as a research method. *Early Child Development and Care*, σσ. 523-541.
- Eisner, E. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? A response to Catterall. *Art Education*, σ. 611.
- Fang, Z. (1996). *Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*.
- Faulkner, G., & Reeves, C. (2000). Primary School Student Teachers' Physical Self-Perceptions and Attitudes toward Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 311-324.
- Florida Institute of Education. (2001). *Florida Institute of Education, Florida Head Start State Collaboration Office, Division of Community Colleges, FlorPathways to professionalism: Florida's strategy for early childhood career advancement*. Florida.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (1996). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (4th ed.)*. Boston: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2008). Wrestling with Jean Piaget, my paragon. *The world question center*.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 106-116.
- Gersten, R. (1996). Literacy instruction for language-minority students: The transition years [Special issue]. *The Elementary School Journal*, 227-244.
- Ginsburg, K. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Clinical report of the American Academy of Pediatrics*. American Academy of Pediatrics. Pediatrics,.
- Gleason, J., & Ratner, N. (2009). *The development of language (7th ed.)*. Boston: Pearson.
- Gordon, A., & Browne, K. (2004). *Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education (6th ed.)*. New York: Delmar Learning.
- Gormley Jr, W., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). *The effects of universal pre-K on cognitive development*. Development psychology.

- Graham, G., Holt/Hale, S., & Parker, M. (1993). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education (3rd ed.)*. Mayfield.
- Gray, S. (2007). Evaluation of a program to promote early literacy skills in preschool children. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness*, 17-31.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., & Cortes, R. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 67-91.
- Gross, J. (1987). *Introducing Erik Erikson*. University Press of America.
- Hardman, K. (1995). Whiter school physical education?: An international overview. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance*, 5-11.
- Hargrave, A., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 75-90.
- Heafford, M. (2016). *Pestalozzi: His thought and its relevance today*. Routledge.
- Henson, K. (2003). *Foundations for learner-centered education: A knowledge base*. Education.
- Hill, C., & Stafford, F. (1974). Allocation of time to preschool children and educational opportunity. *Journal of Human Resources*, 323-341.
- Hoisington, C. (2002). Using photographs to support children's science inquiry. *Young Children*, σσ. 26-30.
- Huang, F., Invernizzi, M., & Drake, E. (2012). The differential effects of preschool: Evidence from Virginia. *Early Childhood Research Quarterly*, 33-45.
- Hyson, M., Hirsh-Pasek, K., & Rescola, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4-and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, σσ. 475-494.
- Ignico, A. (1992). Physical Education for Head Start children: A field-based study. *Early Childhood Development and Care*, σσ. 77-82.
- Inhelder, B. (1989). *A history of psychology in autobiography*.
- Isaacs, B. (2014). *Bringing the Montessori approach to your early years practice*.



- Jones, J., & Brown, J. (2010). *Caring and Learning Together: A Case Study of Jamaica*.
- Kail, R. (2011). *Children and Their Development (6th Edition)*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Kochanska, G., Kim, S., Boldt, L., & Nordling, J. (2013). Promoting toddlers' positive social-emotional outcomes in low-income families: A play-based experimental study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 700-712.
- Kostelnik, M., Soderman, A., & Whiren, A. (2007). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education (4th ed.)*. . Upper Saddle River NJ: Person Education Inc.
- Lee, J., Kim, J., Lee, S., & Lee, J. (2014). Iodine status in Korean preschool children as determined by urinary iodine excretion. . *European Journal of Nutrition*, 683-688.
- Ludwig, J., & Miller, D. (2007). Does Head Start improve children's life chances? Evidence from a regression discontinuity design. *The Quarterly Journal of Economics* 122, 159-208.
- Magnuson, K., & Waldfogel, J. (2005). *Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. The Future of Children*.
- Manross, M. (2000). Learning to throw in physical education class: Part 3. *Teaching Elementary Physical Education*, 26-29.
- McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AACE*, 73-95.
- McDowall Clark, R. (2013). *Childhood in Society*. London: Learning Matters.
- McLeod, S. (2013). [www.simplypsychology.org](http://www.simplypsychology.org). Ανάκτηση 2019, από [www.simplypsychology.org/learning-kolb.html](http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html)
- Mead, H. (2013). *Positive parenting of Montessori students age 3-6: A handbook*. California: Saint Mary's College of California.
- Mercer, J. (1998). *Infant Development: A Multidisciplinary Introduction*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. *Alliance for Childhood*.
- Miller, S. (1978). *The facilitation of fundamental motor skill learning in young children*. Michigan: East Lansing.

- Moritz Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S., Justice, L., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development*, σσ. 271-291.
- Moyles, J., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). *SPEEL: Study of pedagogical effectiveness in early learning*.
- Neuman-Hinds, C. (2007). *Picture science: Using digital photography to teach young children*. . St. Paul MN: Redleaf Publishers.
- Odina, T. (1993). *Provision for Preschool Children in Spain*. In David, Tricia. *Educational Provision for Our Youngest Children*.
- O'Dwyer, M., Fowweather, L., Stratton, G., & Ridgers, N. (2011). Physical activity in non-overweight and overweight UK preschool children: Preliminary findings and methods of the Active Play Project. *Science & Sports*, σσ. 345-349.
- Olsen, M. (1955). *The development of play schools and kindergartens and an analysis of a sampling of these institutions in Alberta*. Alberta: University of Alberta.
- Pajares, M. (1992). *Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*.
- Paley, V. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play*. . Chicago: The University of Chicago Press.
- Pascal, C. a., & Anthony, D. (1993). The Education of Young Children and Their Teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*., σ. Vol. 1 No2.
- Peck, L., & Bell, S. (2014). *The role of program quality in determining Head Start's impact on child development*. Washington.
- Pellegrini, A., Kato, K., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 991-1015.
- Piaget, J. (1955). *The construction of reality in the child*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J., & Garcia, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2003). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Journal of computer assisted learning*, σσ. 149-164.

- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention (3rd ed.)*. Baltimore: Brooks Publishing.
- Pusci, L. (1993). *Education, in Italy*. In David, Tricia. *Educational Provision for Our Youngest Children*.
- Raney, K. (1998). A matter of survival. On being visually literate. . *The English and Media Magazine*, σσ. 37-42.
- Robert Wood Johnson Foundation. (2003). *Active living: Healthy schools for healthy kids*. Princeton: Author.
- Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (2006). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Sourcebooks Inc.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rubin, K., Maioni, T., & Hornung, M. (1976). Free-play behaviors in middle- and lower- class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 414-419.
- Sallis, J., McKenzie, T., Koloby, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). *Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. Research Quarterly for Exercise and Sport*,.
- Samuelsson, I., & Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 623-641.
- Sanders, S. (1992). *Designing preschool movement programs*. Human Kinetics Publishers.
- Sanders, S. (2002). *Active for life: Developmentally appropriate movement programs for young children*. Human Kinetics.
- Sanders, S. (n.d.). M Champaign, IL: Human Kinetics. 2002.
- Sandres, S. (2002). M Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schaefer, S., & Cohen, J. (2000). *Making Investments in Young Children: What the research on Early Care and Education Tell Us*.
- Schulman, K., Blank, H., & Ewen, D. (1999). *Seeds of success: State prekindergarten initiatives 1998-1999*. Washington: Children's Defense Fund.
- Schweinhart, L. (2008, March 20). *Creating the best prekindergarten: Five ingredients for long-term effects and returns on investment*.

- Shephard, R. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, σσ. 113-126.
- Sims, R. (1983). *Kolb's Experiential Learning Theory: A Framework for Assessing Person-Job Interaction*. Academy of Management Review.
- Smith, P., & Connolly, K. (1972). Patterns of play and social interaction in preschool children. In *Ethological Studies of Child Behaviour*. σσ. 65-95.
- Spodek, B. (1988). *The implicit theories of early childhood teachers*. *Early Child Development and Care*.
- Stephens, T. (2013, 11 28). *ChildCareIntro.com*. Ανάκτηση από [ChildCareIntro.com](http://ChildCareIntro.com): ChildCareIntro.com
- Tabors, B. (2008). *One child, two languages (2nd ed.)*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Thielke, S., Harniss, M., Thompson, H., Patel, S., Demiris, G., & Johnson, K. (2012). Maslow's hierarchy of human needs and the adoption of health-related technologies for older adults. *Ageing international*, σσ. 470-488.
- Thompson, L. (2008). *Organizational behavior today*.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States. *University of Chicago Press*.
- Trawick-Smith, J. (2014). *The physical play and motor development of young children: A review of literature and implications for practice*. Center for Early Childhood Education Eastern Connecticut State University.
- Unesco. (2006). *The 2006 Education for All Global Monitoring Report: Literacy for Life*. Paris: Unesco.
- UNICEF. (2006). State of the world's children. *UNICEF*.
- Uno, K. (1999). *Passages to modernity: Motherhood, Childhood, and Social Reform in*.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early childhood research quarterly*, σσ. 489-514.
- Wasik, B., & Bond, M. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 243-250.
- Wellhousen, K., & Crowther, I. (2004). *Creating effective learning environments*. New York: Delmar Learning.

- Wenner, M. (2009). *Scientific American Mind*. Ανάκτηση 2019, από <https://www.uwsp.edu/education/Documents/gesell/needForPlay.pdf>
- Woodrow, C. (1999). Revisiting images of the child in early childhood education: Reflections and considerations. *Australian Journal of Early Childhood*, 7-12.
- Woods, C. (2000). A Picture Is Worth a Thousand Words--Using Photographs in the Classroom. *Young Children*, 82-84.
- Workman, E., Griffith, M., & Atchinson, B. (2014). *State pre-k funding—2013-14 fiscal year*. Educational Commission of the States.
- Yazejian, N., Bryant, D., Freel, K., & Burchinal, M. (2012). High-quality early education: Age of entry and time in care differences in student outcomes for English-only and dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 23-39.
- Zigler, E., Gilliam, W., & Jones, S. (2006). A vision for universal preschool education. *Cambridge University Press*.
- Παλαιολόγου, Β. (1991). *Οργάνωση και διοίκηση μονάδων Κοινωνικής Πρόνοιας*. Αθήνα.
- Παπαθανασίου, Α. (2000). *Προγράμματα και δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). *Δημόσιοι Παιδικοί Σταθμοί: Χθες, Σήμερα, Αύριο. Στο ΕΑΔΑΠ (επιμ.) Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.