



Διοργάνωση:
Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ)
Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής
Επιμόρφωσης "Σχέδια"

Χρηματοδότηση:
Bernard Van Leer Foundation
Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ)



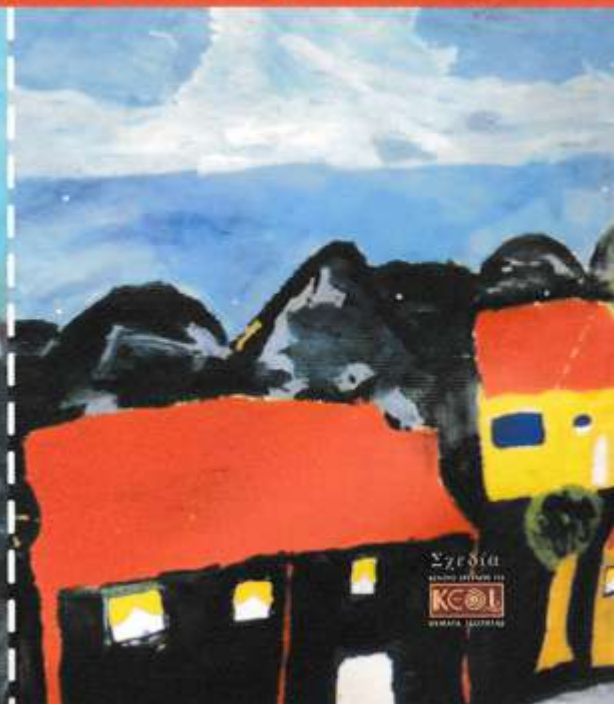
PROCEEDINGS OF THE CONFERENCE
Respect of children's
needs and rights in early
childhood education
Athens – 28-29 November 2001

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
Ο σεβασμός των δικαιωμάτων
του παιδιού στην προσχολική
εκπαίδευση
Αθήνα, 28 - 29 Νοεμβρίου 2001



Organized by
Research Center
for Gender Equality (ΚΕΘΙ)
Center of Artistic and
educational training "Schedia" (Raft)

Financed by
Bernard van Leer Foundation
Research Center for Gender Equality (ΚΕΘΙ)



Σχέδια
ΚΕΘΙ
ΚΟΛ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

**ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΓΙΑ
ΤΟ ΣΕΒΑΣΜΟ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ**

**ΖΑΠΗΕΙΟ
28 & 29 Νοεμβρίου 2001**

**CONFERENCE ON
RESPECT OF CHILDREN'S NEEDS AND RIGHTS
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**ATHENS, AT ZAPPEION MEGARON,
ON NOVEMBER 28-29, 2001.**

ΕΚΔΟΣΗ :

Κέντρο Παιδαγωγικής & Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης, «Σχεδία»
Καίρη 23 Νέα Σμύρνη Τ.Κ. 171 22 Τηλ. 210 9359886
Σαπφούς 5 Αθήνα Τ.Κ. 105 53 Τηλ. 210 3218590

Με την οικονομική στήριξη του:
Κ.Ε.Θ.Ι. (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας)

Συντονισμός έκδοσης : Αναστασία Χατζηστεφάνου Βαφέα, Δήμητρα Γιούνη
Καλλιτεχνική Επιμέλεια: Γεωργία Αλεβιζάκη
Επιμέλεια Ελληνικών κειμένων : Λητώ Τσεκούρα
Επιμέλεια Αγγλικών κειμένων : Παύλος Αβούρης
Διαχωρισμοί : ColorNet
Εκτύπωση : ΑΦΟΙ ΣΙΔΕΡΑΤΟΥ & ΣΙΑ Ο.Ε.

© Κέντρο Παιδαγωγικής & Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης, «Σχεδία» 2003
Κ.Ε.Θ.Ι. (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας)

A PUBLICATION OF:

"Schedia"
Centre of Artistic & Educational Training,
Kairi 23, Athens, 171 22 tel. 210 9359886

With the financial support of
Research Center for Gender Equality (KETHI)

Edited by: Anastasia Hadjistefanou-Vafea, Dimitra Younis
Art Editing: Georgia Alevisaki
Greek text review: Lito Tsekoura
English text review: Paulos Avouris

© Centre of Artistic & Educational Training, "Schedia" 2003
Research Center for Gender Equality (KETHI)

ISBN : 960-87546-1-5

Ο Σεβασμός των
Δικαιωμάτων
του παιδιού
στην προσχολική
εξπαίδευση

5

**ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΓΙΑ
ΤΟ ΣΕΒΑΣΜΟ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ**

**ΖΑΠΗΕΙΟ
28 & 29 Νοεμβρίου 2001**

**CONFERENCE ON
RESPECT OF CHILDREN'S NEEDS AND RIGHTS
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**ATHENS, AT ZAPPEION MEGARON,
ON NOVEMBER 28-29, 2001.**

■ Ε Π Ι Χ Ο Μ Ε Ν Α - C O N T E N T S

Εισαγωγικό Σημείωμα	8
Introductory Note	9
Welcome Addresses Έφη Μπέκου	10
Welcome Addresses Βάσω Αρτινοπούλου	13
Welcome Addresses <i>Henriette Heimgaertner - Bernard van Leer Foundation</i>	15
Welcome Addresses <i>Αναστασία Χατζηστεφάνου - Βαφέα</i>	17
Τα δικαιώματα του παιδιού στην προσχολική ηλικία <i>Ελένη Αγάθωνος</i>	19
Childcare as a forum for democracy <i>Michel Vandebroeck</i>	29
The Right to Diversity <i>Colette Murray</i>	39
Το δικαίωμα στην ανάπαυση, στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και στη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή: "Κέντρα Δημοουργικής Απασχόλησης Παιδιών", ένας νέος θεσμός στην Ελλάδα. <i>Αλέξανδρος Δελησταθής</i>	44
Expansion of childcare service through community mobilization <i>Sengül Akçar - Sibel Demürtaş</i>	47
Δικαιώματα των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες Πραγματικότητα και προοπτικές <i>Αριστέιδης Π. Χαρούπιας</i>	55
Education and Policies: Organizing and making regulations for pre-school centers <i>Christa Preissing</i>	63
Training of early childhood educators in respect for diversity. Experiences in the netherlands. <i>Anke van Keulen</i>	73
Παιδιά, Γονείς, Παιδαγωγοί: Δικαιώματα, «Θυσίες», Ευθύνες <i>Αναστασία Χουντουμάδη</i>	83
Το δικαίωμα στη δημοσιότητα και στη χαρά της γνώσης: Η περίπτωση της προσέγγισης του γραπτού λόγου στο πλαίσιο των πλοτικών προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας <i>Χαρά Κορτέση-Δαφτέρμου</i>	90
Από την παιδαγωγική μέθοδο project στην παιδαγωγική συμβολαίων <i>Νατάσα Παπαπροκοπίου</i>	107
Το Πρόγραμμα Synergiz: Μια πρωτότυπη εμπειρία ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην προσχολική αγωγή <i>Λένα Αναγνωστοπούλου - Μ. Ζέρβα</i>	110
«Δημοτικό Βρεφονομείο Αθηνών», <i>Διονυσία Μανωλάτου</i>	120
Αποτύπωση της καθημερινότητας στο χώρο της προσχολικής αγωγής <i>Ν. Σαλτελής</i> ...	124
Παιδαγωγικές δραστηριότητες & σχέδια διδακτικών ενεργειών για την προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης <i>Κώστας Παπαχρήστου</i>	131
Συμπεράσματα του Συνεδρίου	146
Conclusions of the Conference	147

Εισαγωγικό Σημείωμα

«Ο σεβασμός των δικαιωμάτων του Παιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εξωσχολική Απασχόληση» ήταν το θέμα συνεδρίου που συνδιοργάνωσαν το Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» και το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) υπό την αιγίδα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας του Υπουργείου Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης και σε συνεργασία με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε με τη συγχρηματοδότηση του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) και του Bernard van Leer Foundation – ιδρύματος με έδρα τη Χάγη (Ολλανδία), γνωστού για το έργο του στον τομέα της στήριξης προγραμμάτων με στόχο την προώθηση των ίσων ευκαιριών στην προσχολική ηλικία.

Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, στο χώρο του Ζαπλείου, στις **28 και 29 Νοεμβρίου 2001**. Το πρόγραμμα περιελάμβανε θεωρητικές εισηγήσεις, εργαστήρια και παρουσιάσεις ενδεικτικών πρακτικών με γνώμονα πάντα το σεβασμό στα δικαιώματα του παιδιού καθώς και τις καινοτόμους παιδαγωγικές μεθόδους που τον διασφαλίζουν. Οι εισηγητές προέρχονταν από επτά χώρες: Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Μεγάλη Βρετανία, Ολλανδία και Τουρκία.

Το συνέδριο παρακολούθησαν 400 σύνεδροι –στελέχη υπουργείων, κρατικών οργανισμών και της τοπικής αυτοδιοίκησης, μέλη μη κυβερνητικών οργανώσεων καθώς και επαγγελματίες της εξωσχολικής και προσχολικής εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια των εργασιών του συνεδρίου είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν την τεχνογνωσία και τον προβληματισμό τους με συναδέλφους από άλλες χώρες αλλά και να ενημερωθούν σχετικά με τις καινοτόμους παιδαγωγικές μεθόδους που προωθούν το σεβασμό στα δικαιώματα του παιδιού.

Στο τέλος των εργασιών ανακοινώθηκαν τα συμπεράσματα του συνεδρίου.

Στην παρούσα έκδοση, που πραγματοποιήθηκε με την οικονομική στήριξη του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις που δόθηκαν σε γραπτή μορφή.

Introductory Note

The conference on *“Respect of Children’s Needs and Rights in Early Childhood Education”* was co-organized by “Schedia” Center for Artistic and Educational Training and the Research Center for Gender Equality Issues (KETHI), under the auspices of the General Secretariat for Equality of the Ministry for Internal Affairs and in collaboration with the Ministry of National Education and Religious Affairs. The conference was co-funded by the Research Center for Gender Equality Issues (KETHI) and the Bernard van Leer Foundation, Hague, The Netherlands, a foundation that is known to support programs, which promote equal opportunities in early childhood.

The conference was held in Athens, at Zappeion Megaron, on November 28-29, 2001.

The conference agenda included lectures, workshops and presentations concerning good practices and innovative educational methods, which promote the respect of children’s rights.

Lecturers were invited from 7 countries; namely Belgium, Germany, Greece, Ireland, The Netherlands, Turkey and Great Britain.

Amongst the 400 people who attended the meetings were state officials, municipal officers, NGO members and preschool education professionals. Throughout the congress, all participants had the chance to exchange information and knowledge and share their concerns with colleagues from other countries. Moreover, they were introduced to innovative educational methods that promote respect of children’s needs and rights.

The conclusions and insights of the conference were offered at the closing ceremony.

Τετάρτη 28 Νοεμβρίου 2001
WELCOME ADDRESSES

Έφη Μπέκου,
Γενική Γραμματέας Ισότητας

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μας ευχαριστίες για την πολύ σημαντική, ποιοτική αλλά και ποσοτική ανταπόκριση στην πρωτοβουλία που πήραμε σήμερα να διοργανώσουμε αυτό το συνέδριο, το επιστημονικό συμπόσιο ουσιαστικά, που έχει θέμα το σεβασμό των δικαιωμάτων του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση και την εξωσχολική απασχόληση.

Ας αρχίσουμε κάνοντας τις συστάσεις. Στο προεδρείο βρίσκονται οι εκπρόσωποι των διοργανωτών φορέων. Ξεκινώ με την Πρόεδρο του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας, καθηγήτρια εγκληματολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, κ. Βάσω Αρτινοπούλου. Συνεχίζω με την εκπρόσωπο του Bernard van Leer Foundation, κυρία Henriette Heimgaertner, την εκπρόσωπο του Κέντρου Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία», κ. Αναστασία Βαφέα, και την ομιλήσα βεβαίως –που σας καλωσορίζει για μια ακόμη φορά– τη Γενική Γραμματέα Ισότητας του Υπουργείου Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Έφη Μπέκου. Θα ήθελα, εισαγωγικά, να μεταφέρω εκ μέρους του υπουργού Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, κ. Κώστα Σκανδαλίδη, το χαιρετισμό σ' αυτή την εξαιρετικά ενδιαφέρουσα συνάντησή μας και αμέσως μετά να δώσω το λόγο και στους υπόλοιπους/-ες εκλεκτούς και εκλεκτές καλεσμένους/-ες του τραπέζιού.

Η Γενική Γραμματεία Ισότητας εξακολουθεί να θέτει ως μια από τις πρώτες προτεραιότητες των πολιτικών της, την εναρμόνιση των οικογενειακών και των επαγγελματικών υποχρεώσεων και για το αμέσως προσεχές διάστημα. Ζούμε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα στη χώρα μας, όπου η μαζική είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας έχει πραγματοποιηθεί. Μπορεί να παρουσιάζουμε τους χαμηλότερους δείκτες στην Ευρώπη, όμως μας επιτρέπει να πούμε ότι για πρώτη φορά, μετά από πάρα πολλά χρόνια, υπάρχει μια μη ανατρέψιμη κοινωνική πραγματικότητα και μια ουσιαστική σταθεροποίηση των γυναικών στην αγορά εργασίας. Αυτό το φαινόμενο είναι προφανές ότι δημιουργεί νέα κοινωνικά δεδομένα στη χώρα μας και απαιτεί νέες και πρωτες πολιτικές στο στόχο της εναρμόνισης των οικογενειακών και των επαγγελματικών υποχρεώσεων. Ταυτόχρονα, η αστικοποίηση του ελληνικού πληθυσμού, που αποτελεί γεγονός τις τελευταίες δεκαετίες, στερεί στο παιδί τη δυνατότητα να ασχολείται με την πολυδραστηριότητα, το παιχνίδι αλλά και άλλες δημιουργικές ασχολίες που είναι πλούσιο της προσχολικής είτε της σχολικής ηλικίας. Αυτή η πραγματικότητα αποτελεί την προτεραιότητα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας, στην αρχή της δεκαετίας του 1990, συγκεκριμένα

μύνη το 1993, να σχεδιάσει και να δημιουργήσει μια νέα δομή, με τον τίτλο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, με πρωτοβουλία της τότε Υφυπουργού αλλά και του αρμόδιου Υπουργού Παιδείας. Από το 1993 και εντεύθεν έχουμε μια πρώτη εξέλιξη απόν των κέντρων, με κύριο μέλημά τους την ενίσχυση της εργαζόμενης μητέρας αλλά και της οικογένειας πέραν της λήξης του ωραρίου των παιδικών σταθμών και των σχολείων. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί προσφέροντας στο παιδί μια πολυδραστηριότητα που θα αποτελούσε τη δημιουργική εναλλακτική λύση έναντι της παθητικής και παύσης παρακολούθησης αμφίβολης ποιότητας τηλεοπτικών προγραμμάτων στο σπίτι, ενώ συγχρόνως θα έδινε το έναυσμα για την καλλιέργεια της φαντασίας, της κοινωνικοποίησης, της συλλογικότητας και της φιλίας μέσα από το παιχνίδι και τη δημιουργική απασχόληση.

Οι πρώτες εκατό τέτοιες δομές σε όλη τη χώρα χρηματοδοτήθηκαν από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και σήμερα βρισκόμαστε πια στο στάδιο της αξιολόγησης και της ποιοτικής αναβάθμισης των υπηρεσιών τους. Το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Παιδείας, φορέας εποπτευόμενος από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας, διαδραματίζει κεντρικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία, έχοντας αναλάβει ουσιαστικά και για το 2000-2001, από την αρχή του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, τη μελέτη και την έρευνα όλης αυτής της διαδικασίας. Στόχος του είναι η ποιοτική αναβάθμιση των προγραμμάτων αλλά και η επιμόρφωση και προώθηση όλων αυτών των ειδικών επιστημόνων που θα επιθυμούσαν να αναπτύξουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες και να συνδράμουν σε αυτές τις δομές.

Νομίζω ότι σήμερα το ακροατήριο αποτελείται από ειδικούς επιστήμονες που κατέχουν ήδη μια αρκετά σημαντική εμπειρία στο χώρο των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης, αλλά και γενικότερα της ανάπτυξης των δικαιωμάτων του παιδιού στις ηλικίες στις οποίες αναφερόμαστε. Άρα λοιπόν η συνδρομή σας και στη διαδικασία που διαλόγουν θα είναι πολύ ουσιαστική και καθοριστική.

Προσβλέπουμε από την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου συμποσίου να αποκομίσουμε πολύτιμα συμπεράσματα, τα οποία θα βοηθήσουν εξαιρετικά την έρευνά μας, αλλά και θα μας οδηγήσουν, κατόπιν της πρώτης αξιολόγησης, στην επιστημονικά τεκμηριωμένη ποιοτική και αριθμητική ανάπτυξη αυτών των δομών στο πλαίσιο του τρέχοντος Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Η πρωτοβουλία μας αυτή θα πραγματοποιηθεί σε συνεργασία με το επιχειρησιακό πρόγραμμα του αρμόδιου Υπουργείου Εργασίας, καθώς και με τις περιφέρειες και την τοπική αυτοδιοίκηση, που κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια για την ανάπτυξη τέτοιων υποδομών. Πολύτιμος είναι βεβαίως και ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας.

Επιδίωξη μας είναι να εξασφαλίζουμε τη συνεργασία των ειδικών, οι οποίοι είναι σε θέση να μας παρέχουν πλήρη ενημέρωση για τα προβλήματα και τις ελλείψεις, καθώς και όλες εκείνες τις επισημάνσεις που απαιτούνται σε επιστημονικό επίπεδο. Επιθυμούμε να εξασφαλίσουμε τη συνεργασία με τα αρμόδια υπουργεία, τις εθνικές δομές, τους θεσμούς και τους μηχανισμούς που προωθούν τέτοιες δράσεις, ώστε πραγματικά στο τέλος, αφού θα έχουμε μελετήσει και τεκμηριώσει τις διάφορες μεθόδους που σκοπεύουμε να θέσουμε σε εφαρμογή, αυτές να γίνουν ορατή πραγματικότητα και στη χώρα μας.

Γνωρίζουμε ότι έχουμε προχωρήσει σε αξιοσημείωτο βαθμό τη βελτίωση των δομών

που δίνουν στο παιδί την ευκαιρία για εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση, αλλά πολύ μεγάλος δρόμος ανοίγεται μπροστά μας. Ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού βρίσκεται ακόμα στην αρχή. Στόχος μας είναι να βελτιώσουμε αυτές τις δομές και να τις αναπτύξουμε για όλη τη χώρα, και σε συνεργασία με τα αρμόδια υπουργεία να επιτευχθεί η διάγνωση των αναγκών ανά περιφέρεια και ανά περιοχή με βάση τις ιδιαιτερότητες, τις δημογραφικές τάσεις και τις μετακινήσεις του πληθυσμού. Σε όλη αυτή την προσπάθεια θα πρέπει να εντάξουμε και ιδιαίτερες ομάδες πληθυσμού, τις λεγόμενες ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού, που έχουν περισσότερο ανάγκη τη φροντίδα μας και συχνά αποτελούνται από γυναίκες. Σε αυτές τις ομάδες θα πρέπει να δοθούν πραγματικά ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων, φυλής, θρησκείας ή παράδοσης. Να μπορέσουν να δράσουν ισότιμα στη νέα ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να έχουν όλες τις ευκαιρίες που πρέπει να δίνει μια σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία στα μέλη της. Από την άποψη αυτή, και για να ολοκληρώσω τη δική μου εισαγωγή, θα ήθελα να επισημάνω ότι η Γενική Γραμματεία Ισότητας ενδιαφέρεται, παράλληλα με την επίτευξη της εναρμόνισης οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, να αναπτύξει συνολικά τις πτυχές του προβλήματος, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η εναρμόνιση ωραρίων στο χώρο της αγοράς εργασίας τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα. Συγχρόνως ιδιαίτερη βαρύτητα στις επιδιώξεις της, φέρει η βελτίωση και η προώθηση ρυθμίσεων που αφορούν στη διευκόλυνση των γονέων για τη φροντίδα και το μέγιστο των παιδιών τους. Επίσης, μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε, στο πλαίσιο των επιχειρήσεων του ιδιωτικού τομέα, με ποιον τρόπο τίθεται η διάσταση του φύλου. Γι' αυτό το λόγο πολλές, σημαντικές πρωτοβουλίες από αυτές που θα αναλυθούν, σε συνάρτηση με το Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης, στοχεύουν στην ανάδειξη της κοινωνικής διάστασης των επιχειρήσεων και με ποιον τρόπο αυτές δύνανται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην εναρμόνιση των οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων. Πολύ μεγάλη βαρύτητα δίνεται επίσης στην οικονομική ανεξαρτησία και αυτάρκεια όλων των μελών της κοινωνίας, ανεξαρτήτως φύλου, διότι γνωρίζουμε ότι η οικονομική ανεξαρτησία αποτελεί τη βάση για την πραγματική προώθηση της ισότητας σε όλα τα επίπεδα.

Θα πρέπει επίσης να αναφέρω, στο πλαίσιο των θεμάτων της εκπαίδευσης, ότι είναι σε εξέλιξη μεγάλο πρόγραμμα συνεργασίας με το Υπουργείο Παιδείας, στο πλαίσιο του Γ' Κοινωνικού Πλαισίου Στήριξης, που έχει στόχο την αλλαγή των στερεοτύπων με παρεμβατικά προγράμματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και στο επίπεδο των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Πρόκειται για νέες, καινοτόμες πρωτοβουλίες και μεθόδους, που προβάλλουν τις πρόσφατες προσεγγίσεις στη διάσταση του φύλου, αναδεικνύοντας τους νέους ρόλους των δύο φύλων σήμερα. Το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο και σ' αυτή τη διαδικασία. Άρα από την άποψη αυτή οι σκέψεις σας και οι πολύτιμες δικές σας παρουσιάσεις θα συμβάλουν ανεκτίμητα στην ευρύτερη δυνατή επιστημονική τεκμηρίωση και θα είναι πραγματικά ευπρόσδεκτες. Πιστεύω ότι, στη διάρκεια του διημέρου, από αυτό το συμπόσιο που είναι τόσο πλούσιο και τόσο πολύ προσδοκούμε και πάρα πολλά ελπίζουμε, όλοι μαζί, η Πρόεδρος, τα στελέχη του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας και βεβαίως και των άλλων φορέων που συμμετέχουν, θα μπορέσουμε πραγματικά να καταλήξουμε σε συμπεράσματα και να προτείνουμε συγκεκριμένα και ορατά αποτελέσματα. Υπό αυτήν την έννοια λοιπόν, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω και να σας καλημερίσω.

**Βάσω Αρτινοπούλου, Πρόεδρος Δ.Σ. ΚΕΘΙ
Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου**

Σας καλωσορίζω κι εγώ με τη σειρά μου, λέγοντας κατ' αρχάς πόσο χαίρομαι που είμαστε σήμερα όλοι μαζί εδώ, που το ΚΕΘΙ μαζί με τη Σχεδιά και το Bernard van Leer Foundation ανέλαβε αυτήν την πρωτοβουλία που σήμερα πια αρχίζει να υλοποιείται.

Συμπληρώνονται φέτος, όπως γνωρίζουμε, δώδεκα χρόνια από την υπογραφή της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Βεβαίως η πραγματικότητα γύρω μας, δείχνει ότι η σύμβαση αυτή, όπως και όλο το υπόλοιπο θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, έχει μια πραγματική και μια συμβολική αξία. Η συμβολική αξία έγκειται στη βερμπαλιστική αποτύπωση των δικαιωμάτων του παιδιού, που όμως βρίσκεται σε αντιδιαστολή με την πραγματικότητα. Αν κοιτάξουμε γύρω μας, θα δούμε ότι τα δικαιώματα αυτά δεν προστατεύονται επαρκώς σε όλα τα πλάτη και τα μήκη του πλανήτη μας. Με αυτήν λοιπόν την έννοια, νομίζω ότι ο σεβασμός και η αναγνώριση της προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού είναι ένας καθημερινός αγώνας και δεν εξαντλείται σε πανηγυρικές επετείους, σαν την επικείμενη για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού. Το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), όπως ανέφερε και η κ. Έφη Μπέκου στην αρχή, έχει εντάξει στον προγραμματισμό του μια συνθετική, ολιστική προσέγγιση για το παιδί, τη γυναίκα και το ρόλο της σύγχρονης οικογένειας. Δεν θα μπορούσαμε να αναφερόμαστε μόνο στα δικαιώματα της γυναίκας, φυσικά, ούτε μόνο στα δικαιώματα του παιδιού. Αναφερόμαστε και στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των συντρόφων μέσα στην οικογένεια.

Το ΚΕΘΙ ήδη κατέχει μεγάλη εμπειρία σε ό,τι αφορά την παρέμβασή του στην εκπαίδευση, η οποία αποκτήθηκε: α) από το πιλοτικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πρόγραμμα που ελπίζουμε ότι θα συνεχιστεί μέσα από το ΕΠΑΕΚ με τη στήριξη του Γ Κοινωνικού Πλαισίου Στήριξης, και β) από το πρόγραμμα της ποιοτικής αναβάθμισης των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης του Υπουργείου Εργασίας. Στο τελευταίο αυτό πρόγραμμα, που δουλεύουμε τώρα, κάνουμε μια έρευνα αναγκών με υψηλού επιπέδου ερευνητές/-τριες και μια επιστημονική επιτροπή που καλείται να καταθέσει τις προτάσεις για την ποιοτική, όπως λέμε, αναβάθμιση των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης. Επομένως οι μέχρι τώρα παρεμβάσεις του ΚΕΘΙ γίνονται σ' ένα εξειδικευμένο, θα λέγαμε, επιστημονικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο βεβαίως εντάσσεται

και η συνδιοργάνωση του σημερινού συνεδρίου.

Μια τρίτη και τελευταία παρατήρηση αφορά το πρόγραμμα του διήμερου συνεδρίου. Εντυπωσιακή είναι η πληθώρα των πιλοτικών προγραμμάτων που διεξάγονται σήμερα στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης. Δεν είναι κάτι καινούργιο – σε πολλούς χώρους κάνουμε πάρα πολλές προσπάθειες. Αυτό άλλωστε θα έλεγα ότι είναι το αισιόδοξο μέρος. Ο πλούτος των παρεμβάσεων, ο πλούτος των ποιοτικών δραστηριοτήτων, η ανταλλαγή της εμπειρίας και κυρίως με τους εκπροσώπους των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Δεδομένου ότι υπάρχει πλούτος εμπειρίας, δράσης, απόψεων θεωρητικών και ερευνητικών, γεννάται το ερώτημα ποιες είναι οι ανάγκες από δω και πέρα. Και αυτό είναι το απαισιόδοξο μέρος. Μέχρι τώρα διαπιστώνουμε ότι αυτές οι δράσεις παραμένουν ως ένα βαθμό στην αφάνεια. Μολονότι, κατά την άποψη μου, τίποτα δεν πάει χαμένο, αφού ο τελικός χρήστης, το παιδί, είναι εκείνος που εισπράττει το αποτέλεσμα του προγράμματος, παρά ταύτα θα πρέπει να μας απασχολήσει ιδιαίτερα ο συντονισμός και η συνεργασία των φορέων. Γίνονται πάρα πολλά πράγματα, τα οποία ωστόσο παραμένουν, ως ένα βαθμό, απομονωμένες και αποσπασματικές προσπάθειες. Πρέπει λοιπόν, μέσα από αυτό το συνέδριο και από άλλες παρόμοιες πρωτοβουλίες, να αναδείξουμε αυτές τις προσπάθειες, αυτές τις δράσεις και να προχωρήσουμε ένα βήμα παραπέρα, στο συντονισμό, τη διάδοση και την περαιτέρω αξιοποίηση αυτών των προγραμμάτων.

Αυτό βεβαίως είναι κάτι που δεν αφορά μόνο τη χώρα μας. Γνωρίζουμε πολύ καλά ότι το ίδιο πρόβλημα υπάρχει και σε άλλες χώρες. Θα μπορούσαν όμως να ενταχθούν όλες αυτές οι παρεμβάσεις και δράσεις, όπως τις συναντάμε στο πρόγραμμα του συνεδρίου, σ' ένα πλαίσιο, σε μια συστηματική πολιτική πρόληψης της βίας, του εκφοβισμού, του ρατσισμού, μια πολιτική πρόληψης της ανισότητας των δύο φύλων. Επομένως υπάρχει μια αισιόδοξη προοπτική, αρκεί να καταφέρουμε να συντονιστούμε και να συνεργαστούμε.

Θέλω να ευχαριστήσω, να ευχηθώ καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου μέσω του οποίου πραγματικά δεσμευόμαστε –νομίζω ότι εκφράζω και την πολιτική ηγεσία, την κ. Ε. Μπέκου– στο να βρούμε τον τρόπο για την περαιτέρω ανάδειξη των αποτελεσμάτων του και την περαιτέρω αξιοποίηση και το συντονισμό όλων των φορέων. Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.

Henriette Heimgaertner
Bernard van Leer Foundation

Well, good morning everybody and thank you Miss Bekou. I would like to welcome you also on behalf of the Bernard van Leer Foundation to this conference *Respect for children's needs and rights in early childhood education*. I would first like to tell you a few words about the Bernard van Leer Foundation. The Foundation is an international funding agency, based in the Hague in the Netherlands and it dedicates its financial resources to foster developmental opportunities for children, from birth to eight years of age. Through its projects and programs, the foundation tries to create better conditions for children growing up in circumstances of cultural and social exclusion. It promotes the respect for young children's needs and rights in pre-school education and in supporting their families to create optimal conditions for child rearing and child development. A very important question, I think to all of you, is where do the financial resources of the Bernard van Leer Foundation come from. Well, our financial resources come from the legacy left behind by Bernard van Leer.

Bernard van Leer was a Dutch industrialist; he died in '59. The foundation was created in 1949 and we had two years ago our fiftieth anniversary celebrated. The foundation works internationally as a set already in some forty countries. These countries include countries in Europe, like Greece or France or Ireland or Germany, also countries in Eastern Europe like Poland, and countries in the developing world, in Africa, in Latin America and in Asia.

We have been funding programs here in Greece, since 1993 and we started our first collaboration here in Greece in 1993 with an organization called EADAP (this is the greek abbreviation of this organization) and we have collaborating with EADAP in providing in-service training and continuing training for pre-school teachers in different municipalities here in the Athens area and in future this will also be disseminated to other places here in the country. We have been also collaborating with EADAP in a project to develop intercultural educational approaches. And this is a project that is situated here in Athens. We have also collaborations, since 1997, with the Institute of Child Health and there we collaborate in a project situated on the island of Rhodes. This project is situated in a social housing estate outside the city of Rhodes. With Schedia we have been cooperating with various projects since 1995 and these projects were all related to the field of artistic expression and intercultural education.

During these two days we will not only hear from our experiences that we supported here in Greece, but you will also here from experiences that we have been supporting elsewhere in Europe. We have some partner organizations here, who will also speak to you: from Turkey, from Ireland, from Germany, from the Netherlands, Belgium and a few others. So this will be really a good opportunity to exchange ideas and learn actually from each other on the work that has been done in the field of respecting children's needs and rights.

I would like to make it very short actually today because we already are a little bit late. But before closing, I would like to thank really Schedia who has not only organized this conference but also created the right environment for us. I mean I have been really looking at all the artistic work that we have seen, the painting by children that have been made over the last weeks and I think this is really giving a very very nice and adequate framework in our conference here. I would also like to thank KETHI for been actually here the core organizer to this conference and I hope that you will have two very interesting and fruitful days. Thank you very much.

Αναστασία Χατζηστεφάνου - Βαφέα
Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία»

Σας καλωσορίζω κι εγώ, προσπαθώντας να είμαι πολύ σύντομη για να μην σας κουράσω. Θα πω πολύ λίγα λόγια σχετικά με το σκεπτικό της διοργάνωσης αυτού του συνεδρίου.

Από το 1987, που ιδρύθηκε το Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία», συμπεριλαμβάνουμε στους βασικούς μας στόχους την προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και την προώθηση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων που συνάδουν με αυτήν.

Πέρα από τις διεθνείς συγκυρίες, που φέρουν και πάλι στο προσκήνιο το ζήτημα του σεβασμού των δικαιωμάτων του παιδιού, στον τόπο μας έχουν γίνει κοινωνικές και θεσμικές αλλαγές, οι οποίες κάνουν επιτακτική την ανάγκη για ένα διάλογο πάνω στο ζήτημα αυτό.

Πρώτον, το γεγονός ότι η κοινωνία μας έχει γίνει πολυπολιτισμική αποτελεί μια πρόκληση στο χώρο της παιδικής φροντίδας κι εκπαίδευσης, όπου μέχρι τώρα επικρατούσε η ψευδαίσθηση της ομοιογένειας. Τώρα πια οι διαφορές είναι έντονες, δεν μπορούμε να συνεχίζουμε να εθελουφλούμε, και είμαστε υποχρεωμένοι να προσαρμόσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα στις επιταγές του νόμου για το σεβασμό των δικαιωμάτων του παιδιού. Έννοιες όπως ο σεβασμός της πολιτισμικής ταυτότητας, της γλώσσας, της θρησκείας, που αναφέρονται στο άρθρο 29, της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και του νόμου 2101/92 του Ελληνικού κράτους, το οποίο αφορά στους στόχους της εκπαίδευσης, πρέπει να βρίσκουν την εφαρμογή τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Δεύτερον, κάποιες θεσμικές αλλαγές που έγιναν τελευταία μας δίνουν τη δυνατότητα να απαντήσουμε δημιουργικά και δημοκρατικά σε αυτήν την πρόκληση, εάν το προσπαθήσουμε. Θα σταθώ σε τρεις θεσμούς που αγκαλιάζουν το παιδί της προσχολικής ηλικίας και αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο μπορούν να τεθούν οι βάσεις για την ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης στους αυριανούς πολίτες.

Ο ένας είναι ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ο δεύτερος είναι ο θεσμός των παιδικών σταθμών, οι οποίοι πέρασαν από την αρμοδιότητα του κράτους στην αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης, και ο τρίτος ο θεσμός των Κέντρων Δημιουργικής

Απασχόλησης Παιδιών. Επειδή πιστεύουμε ότι αυτοί οι τρεις θεσμοί θα πρέπει να λειτουργήσουν συνεργατικά, συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά, σκεφτήκαμε ότι ένας διάλογος ανάμεσα στους επαγγελματίες των νηπιαγωγείων, των παιδικών σταθμών και των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης γύρω από το θέμα του σεβασμού των δικαιωμάτων του παιδιού σε σχέση με την ποιότητα των υπηρεσιών θα ήταν χρήσιμος τη δεδομένη χρονική στιγμή. Έτσι, με αυτή τη λογική, σχεδιάστηκαν και οι άξονες του συνεδρίου. Θα έχετε δύο μέρες μπροστά σας για να μπειτε στις λεπτομέρειες. Επομένως δεν θα σας κουράσω άλλο.

Θα ήθελα απλώς να ευχαριστήσω όσους μας βοήθησαν για την υλοποίηση του συνεδρίου. Πρώτα πρώτα, τη Γενική Γραμματεία Ισότητας και το ΚΕΘΙ, που δεν είναι η πρώτη φορά που στέκονται στο πλευρό μας για την υλοποίηση κάποιου σχεδίου και τους ευχαριστούμε εκ βαθέων· δεύτερον, το ίδρυμα Bernard van Leer Foundation, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει στηριξει και άλλες προσπάθειές μας, όχι μόνο σε οικονομικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο της τεχνογνωσίας –πράγμα πάρα πολύ σημαντικό για μας· το Υπουργείο Παιδείας για τη συνεργασία που είχαμε στο επίπεδο της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών· όλους τους εισηγητές και τους προεδρευόντες, που μας τιμούν πολύ με την παρουσία τους· τους εταίρους μας από το ευρωπαϊκό δίκτυο DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training), που θα μας μεταφέρουν την πολύτιμη εμπειρία τους· και βέβαια όλους εσάς που ήρθατε και ελπίζουμε να μας βοηθήσετε με τις παρεμβάσεις σας να κάνουμε έναν γόνιμο διάλογο.

Σας ευχαριστώ όλους και πάλι.

Πρωινή Ολομέλεια (28 Νοεμβρίου 2001)
10:00 – 10:40: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΥΓΕΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Διεύθυνση Οικογενειακών Σχέσεων
Διευθυντής: Ε. Αγάθωνος, Ph.D.

**ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Ελένη Αγάθωνος, Ph.D.

Κύρια εισήγηση στο Συνέδριο

Την τελευταία δεκαετία συντελείται μια παγκόσμια ειρηνική επανάσταση, που αφορά τα παιδιά όλου του κόσμου. Δεν υπάρχουν πραγματικά όπλα, κομάντος, βομβαρδισμοί, θάνατοι· ούτε συμφέροντα που σχετίζονται με πετρέλαια, ναρκωτικές ουσίες, εμπόριο όπλων ή λευκής σαρκός.

Η επανάσταση αυτή, στην οποία συμμετέχουν 198 από τα 200 κράτη του κόσμου, αφορά το ΠΑΙΔΙ. Ο εχθρός δεν είναι ξένος, είναι το ίδιο το κράτος και η κοινωνία που ιστορικοί, πολιτισμικοί και κοινωνικοοικονομικοί λόγοι συνετέλεσαν έτσι ώστε το ΠΑΙΔΙ να έχει μειωμένη κοινωνική αξία και ορατότητα. Νόμοι, θεσμοί, προγράμματα κοινωνικής πολιτικής και εφαρμογές της καθημερινής πρακτικής επιβεβαιώνουν ότι βασικά δικαιώματα του παιδιού παραβιάζονται σε μια κοινωνία ενηλίκων οι οποίοι, με την ψήφο τους, υποστηρίζουν τις πολιτικές τους επιλογές, διαμορφώνοντας την ποιότητα του πλαισίου ζωής τους.

Δυστυχώς, η έννοια του παιδιού ως πολίτη άργησε πολύ να γίνει κατανοητή, όπως και η θέση της παιδικής ηλικίας ως ξεχωριστής κοινωνικής κατηγορίας.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) κατοχυρώνει την αλλαγή της θέσης του παιδιού, από αντικείμενο προστασίας σε υποκείμενο δικαιωμάτων.

Όλα τα κράτη μέλη που υπέγραψαν, επικύρωσαν και δεσμεύτηκαν –μέσω των εθνικών νομοθεσιών– να εφαρμόσουν το περιεχόμενο της Σύμβασης οφείλουν να αξιολογήσουν την κατάσταση των παιδιών και να αναπτύξουν προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Οι εθνικές αξιολογητικές εκθέσεις κατατίθενται στον ΟΗΕ, ο οποίος κάνει παρατηρήσεις για βελτίωση. Οι εκτιμήσεις αυτές αφορούν όλους τους τομείς του συστήματος που καλύπτουν το παιδί, δηλαδή υγεία, πρόνοια, εκπαίδευση, δικαιοσύνη, δημόσια τάξη, εργασία.

Οι τρεις άξονες της ΣΔΠ είναι: 1) Παροχές, 2) Προστασία, 3) Συμμετοχή. Κάθε άξονας περιλαμβάνει επιμέρους άρθρα, τα οποία αναφέρονται σε ανάλογα δικαιώματα του παιδιού. Τα τρία αυτά πεδία αλληλεπιδρούν δυναμικά.

Η σχέση κράτους - γονιών - παιδιού, με βάση τα δικαιώματα του παιδιού, μπορεί να διαχωριστεί σε τρία μέρη, τα οποία αναπτύσσουν δυναμική μεταξύ τους συνέργια και αλληλεπίδραση ως προς τους ρόλους, τη διάδραση και τις λειτουργίες τους.

Σχέση κράτους - γονιών - παιδιού

Γονιός - παιδί:	κύρια ευθύνη
Γονιός - κράτος:	το κράτος σέβεται την κύρια ευθύνη και στηρίζει τους γονείς στα καθήκοντά τους.
Παιδί - κράτος:	το κράτος οφείλει να προστατεύει το παιδί όταν οι γονείς δεν μπορούν.

Η δυσκολία άσκησης του γονικού ρόλου σήμερα, αλλά και η αναγνώριση της σημασίας της αποκλειστικότητας της φροντίδας και της ανάπτυξης του παιδιού από τους γονείς, οδήγησε σταδιακά στην ανάγκη για τη συνέργια μεταξύ γονιών - παιδιού - κράτους.

Το πρώτο επίπεδο, οι γονείς φέρουν την αποκλειστική ευθύνη για την υγεία και την ανάπτυξη του παιδιού τους. Το κράτος, σεβόμενο την ευθύνη αυτή, στηρίζει την οικονομία μέσω νόμων, θεσμών και υπηρεσιών, έτσι ώστε οι γονείς να διευκολύνονται στο έργο τους. Μερικά παραδείγματα είναι οι άδειες τοκετού και λοχείας, τα επιδόματα, η προσχολική εκπαίδευση και εξωσχολική απασχόληση κ.ά. Η διττή αυτή συνέργεια προστατεύεται και προάγει τα δικαιώματα του παιδιού για εκπαίδευση, πληροφόρηση, καλλιστηγική έκφραση και παιχνίδι (άρθρα 17, 28, 29, 30, 31).

Όταν όμως οι γονείς δεν μπορούν να διαφυλάξουν τα δικαιώματα του παιδιού τους, αναγνωρίζεται και ισχυροποιείται η συνέργια κράτους - παιδιού, προστατεύοντας και το παιδί –ως υποκείμενο δικαιωμάτων– από τους γονείς του, πρόσκαιρα ή οριστικά.

Παραδείγματα είναι η προσφορά υπηρεσιών υγείας, παιδικής προστασίας, νομικής προστασίας στο παιδί κ.ά. Η νέα αυτή συνέργια παιδιού και κράτους προασπίζει και προάγει τα δικαιώματα του παιδιού για τη ζωή, την υγεία και τις ιατρικές υπηρεσίες, την προστασία του από κακομεταχείριση, βία και εκμετάλλευση, από διακρίσεις, όπως και την εξοπρεπή μεταχείρισή του σε περιπτώσεις απονομής ποινικής δικαιοσύνης (άρθρα 6, 24, 19, 34, 39, 40).

Ειδικά για τη συνέργια αυτή και ο βαθμός της επιτυχίας της είναι ιδιαίτερα ουσιαστικά για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Το περίεργο είναι ότι, παρά την αναγκαιότητα της καθοριστικής διαμόρφωσης του παιδιού τα χρόνια αυτά, η περίοδος αυτή είναι άγνωστη για το επίσημο κράτος. Τα παιδιά γίνονται γνωστά όταν γεννιούνται, για να επανεμφανισθούν στο σχολείο στα έξι τους χρόνια. Η ποιότητα της ζωής τους δεν είναι γνωστή, με αποτέλεσμα το κράτος να παρεμβαίνει όταν οι γονείς αποτυγχάνουν ή όταν δρουν εις βάρος των παιδιών τους.

Το πρώτο ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσον θα πρέπει οι γονείς να αποδεχθούν την αποτυχία τους για να βοηθηθούν να αναθρέψουν τα παιδιά τους. Και το δεύτερο: πώς μπορεί να αποφευχθεί κάτι τέτοιο;

Μία από τις αλλαγές που επέφερε η ΣΔΠ αφορά στον συμμετοχικό ρόλο των γονιών σε ό,τι αφορά τα παιδιά τους. Ο ρόλος αυτός αποκτά τόση σημασία ώστε ακόμα και σε περιπτώσεις που οι γονείς έχουν παραβιάσει τα δικαιώματα του παιδιού τους, όπως π.χ. σε περιπτώσεις κακοποίησης και παραμέλησης, οι υπηρεσίες παιδικής προστασίας που προστατεύουν το παιδί σε χώρο ασφάλειας (ξενώνα, ανάδοχη οικογένεια ή ίδρυμα) καλούν τους γονείς στο διεπιστημονικό συμβούλιο που γίνεται για το παιδί τους, έτσι ώστε να συμβάλουν στις αποφάσεις.

Η συμβολή της συμμετοχής των γονιών στη συνέργια κράτος - γονιός - παιδί αποκτά ιδιαίτερη σημασία για το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Η γνώση αυτή δεν είναι νέα. Το νέο είναι ο ενδυναμωμένος ρόλος και των δύο γονιών, ιδιαίτερα της μητέρας, ως εκπαιδευτών των βρεφών και των νηπίων τους.

Η παραδοσιακή αξία του γονικού ενστίκτου –ιδιαίτερα του μητρικού ενστίκτου ή φιλοπρο– αμφισβητείται, εφόσον από μόνο του δεν επαρκεί για να καθοδηγήσει τους περισσότερους γονείς στο νέο αυτό ρόλο ως εκπαιδευτών του παιδιού τους. Τι σημαίνει αυτό;

Εφ' όσον αποδεχόμαστε τη μοναδικότητα κάθε παιδιού, οι γονείς πρέπει να μάθουν να «διαβάζουν» το ταμπεραμέντο του παιδιού τους σαν να μαθαίνουν μια νέα γλώσσα. Να προσαρμόζονται και να ακολουθούν τον «τόνο», τη «μουσική» κάθε παιδιού τους με διαφορετικό τρόπο, ακριβώς γιατί είναι μοναδικό.

Το ζητούμενο είναι πόσοι γονείς έχουν πρόσβαση σε αυτή την πληροφόρηση και, από αυτούς που έχουν, πόσοι την αξιοποιούν. Επιπλέον, πώς μπορούν να προσεγγισθούν όλοι οι άλλοι γονείς.

Μελέτη στις ΗΠΑ (*Newsweek*, 1997) έδειξε ότι 25% των γονιών που έχουν παιδιά μικρής ηλικίας δεν γνωρίζουν ότι ό,τι κάνουν με το παιδί τους είναι δυνατόν να επηρεάσει τη νοητική του ικανότητα, καθώς και την ανάπτυξη της φυσικής περιέργειάς του, του αισθήματος εμπιστοσύνης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Άλλη έρευνα (*Newsweek*, 1997) έδειξε ότι τα παιδιά γονέων με ανωτέρου επιπέδου εκπαίδευση άκουγαν 75% περισσότερες λέξεις την ώρα σε σύγκριση με τα παιδιά γονέων που ανήκαν στην εργατική τάξη και τριπλάσιες λέξεις από τα παιδιά γονέων που έπαιρναν προνοιακά επιδόματα. Το ίδιο μάλιστα προέκυψε από έρευνα που αφορούσε στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης. Κατά την αξιολόγηση, στην ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά που άκουγαν περισσότερες λέξεις και είχαν θετικότερες εμπειρίες παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία σε σταθμισμένες δοκιμασίες.

Μπορεί να αποδοθεί η διαφορά αυτή στη λιγότερη αγάπη που έδειχναν ορισμένοι γονείς για τα παιδιά τους, σε αντίθεση με την περισσότερη αγάπη κάποιων άλλων; Φυσικά όχι.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πάρα πολλών ερευνών που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια, οι βάσεις της νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης τοποθετούνται στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού.

Η έρευνα ξεκλειδώνει τα μυστικά του εγκεφάλου των παιδιών, με κύτταρα που ενεργοποιούνται δημιουργώντας δισεκατομμύρια συνδέσμους ή συνάψεις μεταξύ τους, καθορίζοντας σημαντικά το δείκτη ευφυΐας και οξύνοιας του μελλοντικού ενηλίκου. Οι μηχανισμοί αυτοί αναδεικνύουν τα θαύματα του ανθρώπινου οργανισμού, που επηρεάζονται από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες αλλά και από εμπειρίες (θετικές και αρνητικές) κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής (UNICEF 2001, σ. 14).

Έχει αποδειχθεί ότι, σε περιπτώσεις κακοποιημένων και σοβαρά παραμελημένων παιδιών, η λειτουργία αυτή των συνάψεων, αντί να ενεργοποιηθεί, παρουσιάζει κάποια ληθαργικότητα, με αποτέλεσμα να μην καταγράφει ο εγκέφαλος εμπειρίες και ερεθίσματα και έτσι να επηρεάζεται η νοητική ανάπτυξη. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από διορθωτικές παρεμβάσεις στα παιδιά αυτά με αλλαγή περιβάλλοντος, που επαναδραστηριοποιεί τις εγκεφαλικές δράσεις.

Εύλογο είναι ότι η όσο το δυνατόν έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να λειτουργήσει διορθωτικά. Δυστυχώς η κακοποίηση ή σοβαρή παραμέληση ενός παιδιού αποκαλύπτεται όταν ήδη έχει συντελεστεί η βλάβη, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουμε παιδιά με λειτουργιακές δυσκολίες και άλλα συνακόλουθα προβλήματα που θα μπορούσαν να είχαν προληφθεί.

Η έγκαιρη παρέμβαση της εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συνέργια αυτή για την πρόληψη και την προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της

ζωής του περιλαμβάνεται κατ' ουσίαν στον ορισμό και των δύο. Ο όρος «εκπαίδευση» ερμηνεύεται ετυμολογικά ως «η διανοητική, ηθική και ψυχική καλλιέργεια του παιδιού» και ως «η συστηματική μόρφωση που δίνει το σχολείο», ενώ το ρήμα «εκπαιδεύω» ως «ανατρέφω» και «μορφώνω με τη διδασκαλία» (*Μονοτονικό Λεξικό της Δημοτικής*, 1982).

Οι έννοιες της «καλλιέργειας» και της «ανατροφής» του παιδιού μέσω της εκπαίδευσης αναθέτουν στον εκπαιδευτικό τη μεγάλη ευθύνη και ικανοποίηση από την καθοριστική συμμετοχή του στη συνέργια αυτή.

Στη σύμπλοκη εποχή που ζούμε, ο εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να περιοριστεί σε μια στενή ερμηνεία του ρόλου του, αφήνοντας την ευθύνη της ανατροφής και καλλιέργειας αποκλειστικά στους γονείς. Οι συνεχώς αναφύομενες ανάγκες των παιδιών και των γονιών, αλλά και οι πληθυσμιακές αλλαγές, συνθέτουν μια νέα πρόκληση για επαναδιαπραγμάτευση του ρόλου του.

Φαινόμενα όπως ο αυξανόμενος αριθμός των μονογονεϊκών οικογενειών, η ανεργία και τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που τη συνθέτουν ή και την ακολουθούν, η βία στην οικογένεια, το ανερχόμενο ποσοστό ψυχικών διαταραχών σε όλες τις ηλικίες, με κύριο άξονα την κατάθλιψη, και ευρύτερα φαινόμενα όπως εκείνο των οικονομικών και πολιτικών προσφύγων, δημιουργούν καθημερινά αδιέξοδα στον εκπαιδευτικό αλλά και του ανοίγουν νέους δρόμους σκέψης και δράσης.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

Ποια είναι η φαινομενολογία συγκεκριμένων προβλημάτων, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην περιφέρειά του;

Πόσο έτοιμος είναι να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις;

Πώς θα γεφυρωθεί η νέα γνώση με την καθημερινή πρακτική; Ποιος θα αναλάβει την ευθύνη και με ποιους τρόπους;

Η γνώση από τη μελέτη των φαινομένων αυτών είναι προσιτή σε όλους. Αυτή που δεν είναι προσιτή είναι η εικόνα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ευρύτερης περιοχής, της κοινότητας και του πληθυσμού των παιδιών και των οικογενειών που εξυπηρετούνται από το συγκεκριμένο πλαίσιο. Η γνώση αυτή που αποκτάται με τη μελέτη δεδομένων στοιχείων και με έρευνα πεδίου θα διευκολύνει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων, αλλά κυρίως της στάσης και της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα παιδιά και τους γονείς.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η άποψη αυτή για το εκπαιδευτικό πλαίσιο που λειτουργεί σε κοινωνικά αποκλεισμένες περιοχές ή περιοχές με άλλες ιδιαιτερότητες.

Αν και περισσότερο ευαισθητοποιημένος απ' ό,τι στο παρελθόν, ο σημερινός εκπαιδευτικός της προσχολικής ηλικίας σίγουρα δεν επαρκεί για το νέο σύνθετο και ενισχυμένο ρόλο του.

Τι μπορεί λοιπόν να κάνει; Ένας τρόπος αντίδρασης, κάτω από το φόβο και την απειλή του καινούργιου ή του ξένου, είναι να αντιμετωπίσει την πρόκληση με αρνητική ενδοστρέφεια. Να περιοριστεί στη μοναξιά του, όντας «τυπικά εντάξει». Έτσι όχι μόνο αυτοακυρώνεται, αλλά, αδυνατώντας να τα βγάλει πέρα με τις ουσιαστικές ανάγκες των παιδιών, παραμελεί ή και παραβιάζει τα δικαιώματά τους για «διανοητική, ηθική και ψυχική καλλιέργεια».

Η πιο υγιής αντίδρασή του είναι να στραφεί προς τα έξω, αναζητώντας στους άμεσα συναδέλφους του και σε επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων στην κοινότητα την ανταλλαγή γνώσης και εμπειρίας.

Οι συνέργειες που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν με αυτόν τον τρόπο γεφυρώνουν τα κενά ανάμεσα στις επιστήμες και τα επαγγέλματα, καλλιεργούν αισθήματα ασφάλειας στους επαγγελματίες και προάγουν το καλύτερο δυνατό συμφέρον και τα δικαιώματα των παιδιών, που είναι οι αποδέκτες ΠΟΛΙΤΕΣ-ΠΕΛΑΤΕΣ του συστήματος.

Οι ολοκληρωμένες προσεγγίσεις για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών μικρής ηλικίας υποστηρίζονται με πρωτοβουλίες εθνικών προγραμμάτων και διεθνών οργανισμών σε όλο τον κόσμο, ιδιαίτερα σε χώρες και πληθυσμούς που χαρακτηρίζονται από συνθήκες φτώχειας και μορφές κοινωνικού αποκλεισμού. Ορισμένα προγράμματα λειτουργούν από χρόνια, με αλλαγές κατόπιν αξιολογήσεων, ενώ άλλα σημειοδοτήθηκαν από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, από την αρχή της δεκαετίας του 1990.

Ολοκληρωμένες πρωτοβουλίες για την υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών

Head Start program (ΗΠΑ), 1965

Μοντέλο ολοκληρωμένων υπηρεσιών με στόχο την ανάπτυξη του παιδιού, σε συνδυασμό με προσφορά κοινωνικών υπηρεσιών στην οικογένεια. Έχει σκοπό την προαγωγή της κοινωνικοποίησης και επάρκειας σε κοινωνικές δεξιότητες. Βασίζεται στη συνέργια μεταξύ παιδιών - οικογενειών - υπηρεσιών - κοινότητας.

Έχει καλύψει ως σήμερα 18 εκ. παιδιά: το διάστημα 1965-1992 από ηλικία 6 ετών, και μετά το 1993 από ηλικία 3 ετών.

(Μοντέλο - Πυραμίδα)

I.O.Y.

2000: Νέα πρωτοβουλία που εισάγει το πεδίο της ανάπτυξης του παιδιού στο Πρόγραμμα Ολοκληρωμένης Αντιμετώπισης της Παιδικής Ασθένειας.

1998: Μια καλή αρχή ζωής για κάθε παιδί.

UNICEF, 2001

Προγράμματα για τη Φροντίδα και την Ανάπτυξη του Παιδιού στην Προσχολική Ηλικία. Απευθύνονται στις ανάγκες υγείας, διατροφής, εκπαίδευσης, στέγασης και συνθηκών περιβάλλοντος παιδιών μέχρι 8 ετών, με επίκεντρο την κοινότητα.

O.H.E., 2001

Ειδική Ολομέλεια για το Παιδί.

Τρία κύρια θέματα ως βάση ανάπτυξης στρατηγικών για τα παιδιά από την επόμενη δεκαετία (CRIN Newsletter, 2000).

- Μια καλή αρχή ζωής, φροντίδα και ένα ασφαλές περιβάλλον για κάθε παιδί.
- Ενκαιρίες για την ολοκλήρωση μιας καλής ποιότητας εκπαίδευσης για κάθε παιδί.
- Ενκαιρίες για τους εφήβους να αναπτύξουν πλήρως τις ατομικές τους ικανότητες σε περιβάλλοντα που είναι ασφαλή και διευκολύνουν και προωθούν αυτή την ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι η κοινότητα είναι το πεδίο εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών, εφόσον θεωρείται το καταλληλότερο «εργαστήριο» για τη διαμόρφωση και τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Μέσα στην κοινότητα τα άτομα αναπτύσσουν την ταυτότητά τους, σε συνέχεια της διαμόρφωσής της μέσα στην οικογένεια.

Η ενδοοικογενειακή επικοινωνία αντικαθίσταται στην κοινότητα από τα επίσημα και ανεπίσημα κοινωνικά δίκτυα, μέσα στα οποία τα άτομα αναπαριστούν οικογενειακούς ρόλους ή βρίσκουν ένα πεδίο ανάπτυξης διορθωτικών εμπειριών ή ακόμα ένα πεδίο ανάδειξης και έκφρασης αρνητικών εμπειριών.

Αξιολογήσεις προγραμμάτων έδειξαν ότι η κοινότητα πρέπει να λειτουργεί ως εργαστήριο για την ανάπτυξη και την εφαρμογή συνεργιών, στο πλαίσιο μιας διατομεακής προσέγγισης (UNICEF 2001, Hanrahan 1996).

Η έκθεση σε όλη αυτή την πληροφόρηση δημιουργεί σίγουρα απορίες και ερωτήματα σε όλους.

Είναι δυνατόν το προσχολικό πλαίσιο, ο βρεφονηπιακός σταθμός, το νηπιαγωγείο, το κέντρο εξωσχολικής απασχόλησης, που έχουν στόχο το συμφέρον του παιδιού, να μην προάγουν, να μην προστατεύουν αλλά και να παραβιάζουν τα δικαιώματά του;

Η άμεση απάντησή μας μπορεί να είναι: «Μα φυσικά όχι!»

Μια ποιοτική αξιολόγηση όμως των σκοπών, της μεθοδολογίας προσέγγισης των στόχων, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων αυτών με άξονες το απόλυτο συμφέρον και τα δικαιώματα του παιδιού της ηλικίας αυτής είναι δυνατόν να μεταβάλει την άποψή μας.

Το πρώτο ερώτημα που αφορά στους σκοπούς των προσχολικού πλαισίου, που σίγουρα δεν ακούγεται για πρώτη φορά, είναι το κατά πόσον αυτό αποτελεί θεσμό με επίκεντρο το παιδί και τις ανάγκες του για «διανοητική, ηθική και ψυχική καλλιέργεια και ανατροφή» ή θεσμό εξυπηρέτησης των εργαζόμενων μητέρων.

Η ιδεολογία και ο τρόπος λειτουργίας του πρώην κρατικού και τώρα δημοτικού πλαισίου απαντούν στις ανάγκες της εργαζόμενης μητέρας, με περιορισμένες εξαιρέσεις για παιδιά που γίνονται δεκτά με βάση κοινωνικά κριτήρια. Αντίθετα, το ιδιωτικό πλαίσιο είναι προσιτό για όσους μπορούν να πληρώσουν.

Πολλά δικαιώματα του παιδιού, που ανταποκρίνονται σε άρθρα της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρα και στον αντίστοιχο ελληνικό νόμο Ν. 2101/92, είναι δυνατόν να παραβιαστούν στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης και εξωσχολικής απασχόλησης.

Δικαιώματα παιδιού και ενδεχόμενο παραβιάσής τους σε προσχολικό πλαίσιο

Το δικαίωμα στην ισότητα

- Άρθρο 2: Μη διάκριση
Διακρίσεις με ρατσιστικό περιεχόμενο πολλών μορφών (οικονομικές, θρησκευτικές, φυλετικές, εθνικές).
- Άρθρο 17: Πρόσβαση σε κατάλληλη πληροφόρηση
Αφορά στην έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης των επαγγελματιών και στην έλλειψη εκπαίδευσης των παιδιών για τα δικαιώματά τους.
- Άρθρο 23: Παιδιά με ειδικές ανάγκες
Δυσκολίες ως προς την πρόσβαση και κίνηση στο χώρο, στην προσαρμογή και στην κάλυψη των αναγκών του παιδιού, καθώς και στην αποφυγή διακρίσεων με αιτία την αναπηρία.
- Άρθρο 30: Δικαιώματα θρησκευτικά, πολιτισμικά και γλωσσικά
Έλλειψη σεβασμού / αποδοχής της διαφορετικής ταυτότητας, τόσο στο πρόγραμμα όσο και στο γενικότερο κλίμα.

Το δικαίωμα στην Εκπαίδευση, Πληροφόρηση, Καλλιτεχνική Έκφραση, Παιχνίδι

- Άρθρο 28: Εκπαίδευση
Δυσκολία προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ανάγκες πολλών παιδιών. Παραβίαση του δικαιώματος στην ισότητα.
- Άρθρο 31: Ανάπαυση και διασκέδαση
Το πιο φυσικό και αυτονόητο δικαίωμα για το παιδί της προσχολικής ηλικίας παραβιάζεται –συντά επικίνδυνα– σε πολλούς εξωτερικούς χώρους, σε παιδικές χαρές. Σπασμένα σίδερα τραμπάλας και αλυσίδες σε κούνιες, ξεχαρβαλωμένοι μύλοι και τσουλήθρες που καταλήγουν σε τσιμέντο, βρόμικες αμμοδόχοι με περιττώματα ζώων συνθέτουν σκηνικό που πολύ χαρακτηριστικά ένα μικρό παιδί ονόμασε «παιδική λύπη» αντί για «παιδική χαρά». Αποτέλεσμα δεν είναι μόνο η στέρηση της χαράς του παιχνιδιού αλλά η πρόκληση πολλών παιδικών ατυχημάτων.

Αλλά και ο τρόπος που λειτουργεί το παιχνίδι μέσα στο χώρο συχνά δεν προάγει τη λειτουργία του παιχνιδιού προς όφελος του παιδιού, δηλαδή το δικαίωμα στη μάθηση, τη συνδιαλλαγή, την επικοινωνία, άρα την ανάπτυξη.

Ταυτότητα, Παιδική Ηλικία, Ελευθερία Έκφρασης

- Άρθρο 12: Δικαίωμα να εκφράζει τη γνώμη του
Αποτελεί σημαντικό δικαίωμα του άξονα της Συμμετοχής. Η παραβίασή του παρουσιάζεται ιδιαίτερα σε παιδιά με ενδοστρέφεια, δειλία ή επιθετικότητα και υπερκινητικότητα ή σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, όταν πρέπει ο παιδαγωγός να καταβάλει περισσότερη προσοχή στην ένταξη των παιδιών αυτών στο πρόγραμμα ή στην εξατομίκευση σκελών του προγράμματος. Συχνά το δικαίωμα έκφρασης αφαιρείται από το παιδί ως τιμωρία.

Βία και Εκμετάλλευση

Άρθρο 19: Προστασία από την κακοποίηση
Αφορά στην κακοποίηση του παιδιού (ψυχολογική, σωματική, σεξουαλική από μέλος ή μέλη του προσωπικού. Επίσης, στη μη κινητοποίηση του πλαισίου για την προστασία του παιδιού από την κακοποίησή του στην οικογένεια, όταν το ίδιο το αποκαλύπτει ή όταν υπάρχουν αντικειμενικές ενδείξεις ή αποδείξεις για κάτι τέτοιο.

Το δικαίωμα του παιδιού για Τροφή, Υγεία, Ασφάλεια

Άρθρο 6: Το δικαίωμα στη ζωή
Αναφέρεται σε θάνατο παιδιού στο προσχολικό πλαίσιο είτε λόγω ατυχήματος –άρα πλημμελούς φροντίδας– είτε, σπανιότερα, από ηθελημένη πράξη (κακοποίηση).

Ποιά λοιπόν είναι τα επόμενα βήματά μας;

Το **πρώτο** βήμα είναι η συμμετοχή μας σε επιστημονικές συναντήσεις για ανταλλαγή εμπειριών και κατάκτηση της νέας γνώσης.

Το **δεύτερο** βήμα είναι η κινητοποίησή μας να αξιολογήσουμε αν και με ποιον τρόπο, στο δικό μας πλαίσιο εργασίας, εφαρμόζεται η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και αν και πώς ενταπίζονται τα κενά ή οι αρνητικές πρακτικές.

Το **τρίτο** βήμα αφορά στη διόρθωση και στην εναρμόνιση του έργου μας με το περιεχόμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και του αντιστοίχου ελληνικού νόμου, δηλαδή στη διαφύλαξη και την προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού που αφορούν το δικό μας πλαίσιο.

Πολλοί θα εκτιμήσουν το τρίτο βήμα, δηλαδή αυτό της διόρθωσης και της εναρμόνισης, ως το πλέον δύσκολο. Θα μου επιτρέψουν να διαφωνήσω μαζί τους, έχοντας την εμπειρία ότι η κινητοποίησή μας –άρα η συνέργεια μεταξύ του προσωπικού σε οριζόντιο επίπεδο και εκείνη με τη διαόηση σε κάθετο– και η αξιολόγηση της ποιότητας του έργου μας δημιουργούν περισσότερες αντιπτάσεις.

Δύο λέξεις και αντίστοιχες έννοιες, στην ελληνική γλώσσα: «αξιολόγηση» και «συντονισμός», βασικές στο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων και οργανισμών, δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς ή να έχουν ποιοτικές εφαρμογές στο χώρο της προσχολικής αλλά και των υπόλοιπων βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Και οι ανάγκες των επαγγελματιών –οι δικές μας ανάγκες– πώς θα καλυφθούν;

Η παραμέληση ή η ανεπαρκής φροντίδα των βρεφών και μικρών παιδιών είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε μειωμένη κινητικότητα και αλληλεπίδραση των συνάψεων του εγκεφάλου, σε λιγότερες συνδέσεις και στη ληθαργικότητα του εγκεφάλου, με επίδραση στην ανάπτυξη.

Το ίδιο μπορεί να συμβεί στους επαγγελματίες. Η έλλειψη διάδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των επιστημονικών και επαγγελματικών κλάδων και μέσα στο πλαίσιο, και η αντίστοιχη έλλειψη αλληλοϋποστήριξης, η παραμέληση της φροντίδας του προσωπικού από τους ελόπτες και διευθυντές τους, από αυτούς που αποφασίζουν και από αυτούς που διαμορφώνουν την κοινωνική πολιτική, μπορεί να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξάντληση και στη «ληθαργοποίηση» του μεγάλου και της ενεργητικότητάς μας, με σοβαρή επίδραση στην επαγγελματική και προσωπική μας ανάπτυξη.

Τι μπορούμε να κάνουμε;

Μπορούμε να αναπτύξουμε τις δικές μας συνάψεις και δίκτυα, τις συνέργιες μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών, έτσι ώστε να μπορούμε καλύτερα να δημιουργούμε, να διεκδικούμε, να αλληλοστηριζόμαστε και να χαιρόμαστε την καθημερινή μας επαγγελματική ζωή.

Ιδιαίτερα δε, να μπορούμε να κοιτάζουμε κατάματα, με ειλικρίνεια, ένα μικρό παιδί διαβεβαιώνοντάς το ότι, αντί να μετράμε άλλη μία ώρα και μία μέρα στη ζωή μας, έχουμε κάνει κάτι ουσιαστικό για το ίδιο και το μέλλον του αλλά και για τον εαυτό μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Newsweek, 28 Απριλίου, 1997

Το ίδιο.

UNICEF – The State of the World's Children 2001 – Early Childhood.

Μονοτονικό Λεξικό της Δημοτικής, Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων, Αθήνα 1982.

Hanrahan, M., Position paper, *Children First: Health education for disadvantaged parents*, Netherlands Institute for Care and Welfare, M.I.M. Cooperative and the Bernard van Leer Foundation, 1996.

ΦΕΚ 192 / τεύχος 1^ο / Ν. 219-2/12/92

CRIN Information Network (CRIN) Newsletter, Children and Macroeconomics, 13 November 2000.

Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ΟΗΕ 1989.

Childcare as a forum for democracy

Ο Σεβασμός των
Δικαιωμάτων
του παιδιού
στην προσχολική
εκπαίδευση

**Michel Vandenbroeck,
Training and Resource Centre for
ChildCare, University of Gent.**

Beware of psychologists and educationalists.
I know, I am one myself.

Beware of them, especially when they raise their finger like this. That is the sign that they will talk about the needs of children, about what is good for them and for you. They do so with the aura of science and with research figures in their hands. This academic glamour is due to distinguish their advice from the ideas of the common man or woman in the streets.

We have seen an evolution in the sort of scientists and thus in the sort of advice for childcare over the past decades. Up 'til the fifties it were the pediatrics who were on top of it, now the psychologists, and especially the developmental psychologists have taken over the torch of science about childhood.

I will in this lecture give a short overview of the dominant images of childhood that lay behind this advice today. From there on, I will look at the dominant images of childcare. This analysis is based on the research of people like Peter Moss, Gunilla Dahlberg, Alan Pena, but also on some feminist psychologists and sociologists such as Erika Burmann and Aminata Forna. This analysis permits to put question marks next to common ideas and can help us, so I hope, to develop new insights in childcare in a globalised society.

DOMINANT CONSTRUCTIONS ABOUT CHILDHOOD

Let us thus first think about what ideas, concepts, constructs lay behind our thinking about children today.

The child as Knowledge, Identity and Culture

It is the metaphor (such a beautiful greek word) of the child as an empty vessel, the *tabula rasa*, the child that will be provided with knowledge, identity and culture by the educator.

Typical in this discourse is the focus on the first years of life as determinant for the rest of the development towards adulthood. The preschool age has only a limited value on itself, however. The goals of education lay beyond the age of the young child. The preschool child has to be educated towards a competent school child, that has to develop into a sound adolescent, that in its turn has to become a productive and reproductive adult (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

It is a very popular discourse among developmental psychologists. The problem, however, is that developmental psychology has far less been the science of variation, of diversity, than the research of the common, the average, the norms (Burmann, 1994). Developmental psychology has since the beginning of last century been a rather ethnocentric science. Very schematically, it goes like this:

A large group of children of age X is observed and tested. The researcher finds out that the vast majority of the population exhibits behaviour A. Let us say "thumbsucking" or "saying two-word sentences" or for instance "crying when the attachment figure leaves the room". The next step is that this average is turned into the norm. From now on a child is expected to exhibit behaviour A at age X. This twist of mind is what we call "normalisation".

It speaks for itself that this process goes hand in hand with the fact that deviant behaviour is problematized or even pathologised.

The behaviour of children is not only normalised, it is also *decontextualised*.

Developmental psychologists, for instance, have shown a preference for researching individual children or dyades of mother-child interactions, without taking account of their cultural, social and economic background or context. It is striking how much all the great theories of development are based on research of middle class people in the western industrialised countries, what is called now the Minority World. This goes for instance for the social-cognitive developmental theory of Piaget, as well as for the model of moral development of Lawrence Kohlberg, the identity development of Erikson or the attachment theories of Bowlby, Ainsworth and so on (Burmman, 1994).

The conclusions of these researchers, however, are thought to be *universal*. In this way, *decontextualisation* and *universalisation* are synonyms of *ethnocentrism*.

Often a third ingredient is added to this recipe: *naturalisation*.

Development and developmental stages are represented as universal, natural, biologically (or shall we now say genetically?) founded. A strong example of this is the evolution of the attachment theory. Father of this theory is –as you all know– John Bowlby. Short after World War 2, he found that motherly love was for the child as vital as vitamins. It is no coincidence that his research on the importance of the mother for the well-being of the child became popular in a period where West-European societies had interests in women leaving the heavy warfare industries and staying at home to reproduce. After Bowlby, the research was refined by f.i. the Robertsons and Ainsworth, a.o. by making use of the “Strange Situation”. The research of Harlow, using little monkeys, showed the same results and in this way gave motherly love a natural aura as a crucial element in education. When universalisation goes hand in hand with a biological foundation, then ethnocentrism tends to become racism or sexism (Burmman 1994; Forna, 1999).

This evolution of normalisation and decontextualisation – mother-child dyads were only researched in one cultural setting – and of naturalisation lead to a common sense: babies need to exclusively bond with their biological mother. This is thought to be a law of nature that is universal. Nevertheless, we know that there are dozens of groups in every continent of the world, where the care of babies is shared by a broad group of adults and/or children, without any signs of motherly deficiency or child retardation. The normalisation, decontextualisation and naturalisation of mother-child attachment have given a scientific status to the ideology of motherhood.

This has an important effect on our practices in today's society, where social workers have a growing influence on families. Professional social workers and educators work with a frame of reference that is embedded in this construction. This frame of reference has a scientific aura and therefore it is assumed that it is value-free. Of course it is not.

Most developmental theories are not. They share the metaphor of the developmental stairway to adulthood: different stadia or phases have to be passed at different times of your life. These models are based on research – as I said earlier – of Western mid-

middle class families. It is therefore no wonder that Kohlberg, for instance, found out in his model of moral development that the moral status of man is superior than the moral thoughts of women and that so called primitive groups (in the third world) reach a lower stage of moral development. Very funny indeed is – as Burmann points out – that Kohlberg's research showed that the highest level of moral development was only reached by a few exceptional people like Jesus Christ and Lawrence Kohlberg himself (Burmann, 1994).

Another important effect of this image of childhood is the enormous pressure that lays upon the mother's shoulders. Not only is she the natural educator, but she is now also responsible for all further development of her child. A few quotes from some famous developmental psychologists will illustrate this:

Gesell wrote in 1950: "It is as if the nervous system of the child is completed by the mother. It is her role to think ahead for the child". 28 years later Jerome Bruner writes: "The evolution from the primitive status of the child to the use of this powerful culture tool that is language depends entirely on the development of the mother-and-child attachment". The final conclusion that these scientists do not formulate is expressed clearly by the father of attachment theory, John Bowlby, in an interview in 1986. In this interview he states that mothers who go to work are extreme feminists. Their statement is – according to Bowlby – "I can have children. I don't need to care. I go on with my carriere and I will not be restricted by the care of my children." (Burmann, 1994).

Need I explain why so many parents today feel insecure about educating their children? One would of course become very doubtful if one reads all the advice of psychologists and their message of how tremendously important the first years are, as well as their messages on how difficult education is.

Innocence in the golden age of life

This is the image of the natural child of Jean-Jacques Rousseau.

The child that can regulate himself. When, of course, it is not corrupted by the evil society, then it will develop Virtue, Truth and Beauty. The child as a naive, innocent and partly primitive being. It is this image of childhood that made educators censor the violent and erotic aspects of fairy tales in the last century.

It is a tender image that moves us. It makes adults wanting to protect children as well as it frightens adults because of the unknown, uncontrollable and chaotic aspects of childhood.

In this discourse the focus is on self expression, creativity and free pedagogy. It is this discourse that urges educators to warn continuously against the evil influences of adult society, against the economic world and all new things that arise in children's culture: computers, playstation 1 and 2, etc.

In this way, educationalists and psychologists create a separate children's world, centered around naturality, creativity, continuity and protection. It can become a way of holding up by holding down and it often denies children access to citizenship in a democratic society (Depaepe, 1998).

The economic factor

A large survey in the European Union, quoted by Moss, Dahlberg & Pence (1999), was conducted in almost all European countries. A vast majority of people in all countries, except Denmark, expressed the opinion that mothers with young children should rather stay at home and not go to work. This shows how much the construct of motherhood is dominant in our thinking on what is good for children. Nevertheless, there is no scientific evidence whatsoever that supports this general idea. Nor historically, nor culturally, there are any arguments to find that it is natural that the mother exclusively takes care of the child.

There is a tension between this ideal of motherhood and the mere economic fact that the labour market needs women and no industrialised country can afford not to use the intellectual capacities of half of its population. This is a friction between dominant ideology and reality.

Economic evolutions such as globalisation and liberalisation affect our vision on children and childcare. Early childhood education is perceived as a necessary preparation for school success. The accessibility of these services is seen as a necessary condition to avoid social exclusion for groups at risk. It is an instrument in a prevention policy.

I have presented these 3 dominant discourses in a somewhat caricatural way. But I hope to have made clear that they influence our way of thinking about pedagogy. I will illustrate this by highlighting shortly three dominant discourses on childcare.

The developmental factory

The discourse on Knowledge, Identity and Culture influences our view on childcare as a place where development is to be stimulated. Dahlberg, Moss & Pence (1999) write with some cynicism about this. Like a factory produces an added value according to the interests of its shareholders, the childcare starts from the raw material (the babies) and creates a product with an added value: children that are fit for school.

Often it is the explicit goal of childcare institutions to prevent later problems that cost a lot of money to society and it is therefore a good investment (such as in Head Start or High Scope or other parental support programs). A less explicit target is the enculturation or bringing over social norms and values.

One value that is never explicit but often present is that childcare institutions reproduce gender stereotypes since the educators are almost all women.

The educator in this discourse has a technical function. He or she (as is mostly the case) observes and makes a diagnose about the developmental stage the child is in and then offers developmentally appropriate practice. This means the right furniture and play materials and the right interactions in order to achieve the next developmental stage as fast as possible. The success of the educator is not experienced in the action, as the outcome of her work is in the longer term, when the child becomes a successful adult.

The decontextualisation of children influences this work as educators work with general notions of what is good for children of a certain age. Appropriate action is defined by generalisations and rarely debated with parents, the local community and so on.

The educator is namely a professional that has the scientific knowledge that gives her the power to decide, in the best interest of the child.

The second home

As I said earlier, there is a tension between the dominant discourse on motherhood; the importance of the mother in the first years of life on the one hand and the economic needs of the labour market on the other hand. Of course the discourse on equal rights for man and woman plays an important role in this. This dilemma is solved by looking at childcare as a substitute home.

Childcare should therefore be as much as home as possible. Elly Singer (1993) states that one solves this dilemma by creating childcare provisions whereby the mother-child dyad is replaced by an educator-child dyad. Monique Kremer (1999) made a comparison between childcare in Flanders and in the Netherlands. She states that we have created – in order to solve this problem – a monstrous alliance between mothers, grandmothers and surrogate mothers. It is this vision that made psychologists to consider cosyness and a home-like atmosphere as quality criteria.

The results of this is also an over-estimation of the adult-child interactions and an under-estimation of the child-child interactions, as well as the dialogue between educators and parents.

In this vision, the educator is a substitute mother. Of course this is doomed to fail. For families at risk, the substitute mother is supposed to be even a better mother and childcare a better home than the family, or at least a compensation for the poor little children whose biological mothers can't take care of them.

The market

We cannot deny that childcare has (and always will have) an important economic function. It is a fact that childcare provisions enable people to go to work and a large part of them have this goal as one of their explicit reasons of existence. In different countries childcare is directly supported by either the unions or the employers or both. It is commonly accepted that the economic function of childcare will even rise in the future.

On the one hand, governments are more and more confronted with their lack of influence on the rapidly evolving globalised market economy. Their task, as Dahlberg, Moss & Pence expose, is more and more limited to management. That is to make transnational companies invest in their country rather than in their neighbours. Childcare will have to guarantee sufficient skilled labour force.

On the other hand, employers feel the growing pressure of the global market and ask more and more flexibility from their employees, which also makes the demand for childcare more urgent.

As said, it would not help us to deny this function. Let us rather acknowledge it; there is nothing wrong with economy, nor with money. But at the same time, it indicates that it is important that we think about childcare's social function, in order to prevent the economic one to dominate the debate solely.

Education in networks

Our thinking about childcare as institutions that promote the development of average, decontextualised children or our thinking about childcare as a substitute home, historically has had some advantages for the evolution of West European day care in the last century. A.o. it helped to overcome the medical and paramedical discourse that with its homophobia prevented parents from entering the centres and children from enjoying them.

But these dominant discourses do not seem to be very fertile for constructing a pedagogy for future childcare in the 21st century.

It would be strange and "pretentious moi" if I would now explain in five minutes what the pedagogy of the future will be. Nevertheless, I wish to point out some points that can help the discussion move on.

Three years ago, our centre at the University of Gent organised a conference about this. Sociologists and educational scientists from different European countries were asked to answer the same question: what are the challenges for education in the 21st century? (Somers, 1999). It was remarkable to experience how much they agreed on the next two questions:

how can we support children in their construction of a coherent yet dynamic, flexible and multiple identity, what Ulrich Beck would call a global identity in this global and complex world; and

how can we support children to build positive relations with those that he or she will encounter on his or her way. In the book "The view of the Yeti" (Vandenbroeck, 2001), that was published thanks to the Bernard Van Leer Foundation, I have elaborated these questions and, in the work of the DECET network, they are at the heart of our concerns. In my workshop I will go deeper into this, so I will rather limit myself here to the observation that both questions are very strongly connected to each other. As a child, or as an adult, one can only investigate who one is, what one's place is in this life, in this society, in relation to others. I can only acknowledge that I am a man when I recognise the existence of woman. I can not be an autonomous citizen without relating to others.

One of the major problems with the discourses I criticed (on the child as empty vessel or the child as innocent), is that it focuses on an incompetent, weak, poor child. Dahlberg, Moss & Pence rightly point out the opposite point of view, taken by the Italian educationalist Malaguzzi. He considers *relations* as the fundamental cornerstones for the preschool educational system. He considers small groups as the most fruitful condition for an education based on relations. Groups are after all a cultural context on their own that promotes change and development, and children appreciate groups very much. The contacts among children are a vital necessity for them. I would add to this that the contacts among children are the necessary condition for a pedagogy that focuses on identity construction and respect, and that it is exactly in the group that is the super value of childcare.

Exactly 20 years ago, I studied pedagogy at the Brussels University. When I was once again all too nervous about passing exams and asked my mother if she was willing to

rehearse me, she looked at my books on education and said that pedagogy was nothing else than a fancy gift wrap around common sense. It was a way of stating with difficult words what everyone knew. If she would hear me now, she would say exactly the same.

In fact, how different this may be from every day practice, I am indeed saying what common sense is saying and what is expressed so beautifully in the African saying: "*It takes a village to raise a child*".

Historically and culturally, people have always educated in networks that are far larger than the biological parents. This is a sheer necessity: educating in the sense of helping children to achieve the place in a democratic society is something parents can simply not do on their own. It is therefore urgent to leave the discourse of "childcare as a second home" or even worse: the discourse of childcare as a compensation for the gap in the parental functions. Let us rather look at the family and childcare as two different but complementary functions. Identity construction in relation to others and education towards citizenship are no educational goals a family can achieve in its private domain alone, nor can the public domain achieve this without the family. Children are not only active members of their family, but also – individually and as a group – of this society. A democratic society should look upon children as a stage with its own value.

The private domain, the family, is essential to the child and no one will wish to curtail the parents' responsibility. But limiting education to the private domain would hamper the social integration and the possibilities for active participation in democracy and therefore would hamper democracy itself. Childcare is situated at the verge of both private and public domain and is therefore a wonderful place where one can experiment with the diversity of society and therefore an ideal place to co-construct identity and relations.

In the words of Peter Moss and others: it belongs to the civil society. It does not belong to the family. This means the family cannot dictate how it has to be shaped, what educational practices are developed. Nor can the state do so. But it is the place where both meet and negotiate. It is by definition a place where dialogues with different families and with policy are constructed. The meeting place for children, adults, local community and policy.

It is therefore a place where democracy is constructed, in the way that children, as well as each family and the community, have their saying in the common construction of pedagogy. It means that parents from different backgrounds will discuss how the institution will deal with all this diversity in values and educational practices. In this view, the complexity and diversity of our present societies is rather a gift and a richness than a difficulty, since it stimulates confrontation and negotiation.

Of course, this concept of childcare, as a meeting place where knowledge and education practice is constructed together, puts new questions to the organisation of the preschool educational system.

The relation between the preschool institution and the families is of course crucial. We really need to step away from the view of parents as clients. We also need to leave the universalist view on parents' participation. At least in my country, it is commonly

believed that there is one way of participation, one format, and that is the meeting where things are discussed and decided. The reality of co-construction is however much more complex. The profession of the educator is not only to have some knowledge and insights in education, but also to find out how with each family, over and over again a relation can be constructed, and how relations between parents and the local community can be shaped.

I believe that one of the finest examples of this practice can be found in some of the French crèches parentales (parental daycare centres). Some of these institutions are situated in middle class areas and some are situated in deprived areas in the "banlieues" of major French cities like Lyon. In both situations, their approach permits to construct the dialogue with every family in such a way, that the institution can be seen as a co-construction. I believe these places are safeguards for democracy in neighbourhoods where democracy itself is at stake, due to the growing appeal of the far right. Moreover, research has shown that these institutions function as a real parental support for all families.

In order to co-construct childcare, it is of course also necessary that the educational practice is discussed. One of my students conducts at this moment a research with interviews with pre-school teachers and with mothers from different ethnic and cultural backgrounds. It is amazing how beautifully parents can express their values and wishes about educational practice, provided the right questions are asked. So can of course the teachers. But it is also striking how little they know about each other's vision and realise where they agree and where they do not. It is therefore important that the daycare centre documents its practice, so that it can be questioned and discussed with all parents, not only with middle class parents who are very verbal.

Childcare that is constructed along these lines become public fora. They take up different functions together: an economic function indeed, but also a function of integration of children and adults in society, the function of civil society and the function of constructing democracy by collaboration and dialogue between people from various backgrounds around such an important issue as educating the next generation. They also serve a support function for families, but not from a compensation point of view.

In this vain, whatever we do, we will never succeed in building the pedagogy for childcare, the single model that suits every context. The Platonian dream that one day we will find the ultimate truth, the idea, is not useful here. On the contrary; it is a work that has to be constructed together over and over again. Therefore it is very useful to look across each other's borders. This is one of the reasons why international networks and conferences like this are so useful. Probably the road towards real democratic childcare is a very long odyssey and maybe we will never reach Ithaka. But going on that road is already an extremely exciting adventure. Although I know that it is a rather West European ethnocentric myth, I am very happy to be able to take part in that journey, here in Athens, at a very short distance from the ancient agora. I thank you very much for that.

References:

- Beck, U. (1997) Ortspolygamie. In: Beck, U. (hrsg) *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, pp. 127-135.
- Bowlby, J., Figlio, K. & Young, T. (1986) An interview with John Bowlby on the origins and reception of his work. In *Free associations*, 6: 36-64.
- Bruner, J. (1978) Learning how to do things with words. In: Bruner, J. & Gaten, A., (eds) *Human Growth and development*, 18: 35-45.
- Bruner, J. (1994) *The culture of education*. London: Harvard, University Press.
- Burmann, E. (1994) *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999) *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer Press.
- Depaepe, Marc (1998) *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.
- Gesell, A. (1950) *The first Years of life: a guide to the study of the preschool child*. London: Methuen.
- Kremer, M. (1999) Als moeders werken. Zorgarrangementen in de Nederlandse en Vlaamse verzorgingsstaat. In: Brinkgreve, C. & Van Lieshout, P. (red.) *Geregelde gevoelens. Collectieve arrangementen en de intieme leefwereld*. Maarssen: Elsevier.
- Singer, E. (1993) Shared care for children. In: *Theory and Psychology*, 3(4). 429-49.
- Somers, A. (1999) *Opvoeden in de eenentwintigste eeuw*. Gent: VBJK.
- Vandenbroeck, M. (2001) *The view of the Yeti*. Den Haag: Bernard Van Leer Foundation.

The Right to Diversity

**'Sensitising policy makers and early childhood
professionals to the needs and rights
of the Traveller child.'**

**Colette Murray
Early Years Co-ordinator
Pavee Point Travellers Resource Centre**

What I will attempt to do in the time we have is to give you a brief overview of the Traveller community in Ireland, who they are and their social status. I will cover general issues and policy developments, which have informed how Travellers have been treated in Irish Society; then, address the specific developments in relation to early years practice and diversity education in Ireland.

In line with the UN Convention on the Rights of the Child, Article 30, all children are entitled to a Diversity approach within service provision. While we will focus on the specific position and needs of the Traveller Child, I will conclude by addressing diversity and the majority child.

Who are Pavee Point and what do we do:

Pavee Point is a national non-governmental organisation which is committed to the attainment of human rights for Irish Travellers. Established in 1983, the organisation is a partnership of Travellers and settled people working together to address the needs of Travellers as a minority ethnic group who experience exclusion, marginalisation and racism.

Who are the Travellers:

Travellers are a small indigenous minority ethnic group with a nomadic tradition. They identify themselves as a distinct community and are seen by others as 'different'. They share common cultural characteristics and traditions, which are evident in the organisation of family, social and economic life. Travellers have a long shared history, a distinct language and oral tradition, and distinctive family-based lifestyle. Living in extended family groups is a key feature of the Traveller community, and sets them apart from the settled population. The fact that they marry within their own community helps to preserve this separate culture. Travellers have a right to their separate cultural lifestyle and wish to retain their identity as an ethnic group, although they face ongoing opposition and pressure to conform to the settled lifestyle. In general, Travellers experience low social status and marginalisation or exclusion, precluding or preventing them from participating as equals in society. The widespread hostility of settled people toward them is based on prejudice that in turn gives rise to discrimination and racism, affecting Travellers in all aspects of their lives.

Traveller children tend to be raised for Traveller life, and the culture traditionally included children as part of the economic and social unit rather than viewing childhood as a distinct period of dependence, with economic and social costs.

Often Traveller cultural values relating to children and young people come into contact with 'majority' values, particularly in relation to the formal system of education, which generally requires a Traveller child to adapt to the system as it exists, rather than requiring the system to meet the particular needs of this minority group.

Travellers share many cultural values and patterns with Travellers and Gypsies worldwide.

Traveller Life: the Hard Facts:

There are approx. 27,000 Travellers living in Ireland.

4,898 families.

1,207 live on the roadside with no facilities.

50% are under fifteen.

Adults live 10 years less than the settled adults.

Infant mortality rates are over twice as high as the national average.

Government Policy over the past 60 years has been influenced by 3 major reports on Travellers:

- Report of the Commission on Itinerancy (1963)
- Report of the Travelling People Review Body (1983)
- Report of the Task Force on the Travelling Community (1995)

In the first report the thinking was one of assimilation. The Traveller problem was to be eliminated. Rehabilitation, settlement and assimilation were the means to achieving this.

The second report came 20 years later and with it no evidence of Travellers being assimilated into the settled way of life. Government thinking shifted and recognised Travellers as having a distinct way of life, but avoided their recognition of ethnicity and replaced the concept of assimilation with integration.

The third report and most significant document, the Task Force on the Travelling Community 1995, recognised Travellers distinct culture and identity. It also recognised discrimination as a barrier to Traveller participation in society. This acknowledgement was very important in the development of current policy thinking for Travellers, unlike the previous two reports.

The obstacles towards progress however included the challenge to ensure that the thinking at local level was informed by the 1995 Task Force Report and did not remain encapsulated by the earlier two Reports. (There is evidence of this).

The Traveller Child:

As we have seen in the above outline of Traveller relations with the majority community, Travellers are affected by the prevailing societal biases and the policies that are informed by them. Traveller children do not live in a vacuum and are affected by the hostility from the majority community and the services they access. Traveller children in line with the UN Convention have a right to be acknowledged as a minority ethnic group. While undoubtedly there have been improvement at policy level, ongoing gaps are evident in translating policy into effective change that will affect the everyday life of the Traveller child through quality and culturally appropriate serviced provision.

The Early Years Sector:

Pavee Point has consistently advocated an anti-racist and intercultural approach within the education system and more recently the early years sector. The early years sector both in terms of training and provision is uncoordinated variable in quality and in short supply. Traveller children until recently were the only disadvantaged children to receive free pre-school provision with the view to preparing them for school and assimilation.

Many Government Departments are involved in the early years provision. At present the early years sector is undergoing major change in co-ordination and a huge amount of funding has been injected into planning, the supply of new places and the certification of training. This is very welcome. Ireland is also becoming more multi-cultural particularly with the arrival of refugee and asylum seekers and 'economic migrants'. This has also brought more visible signs of racism and discrimination.

Pavee Point, recognising these changes, addressed policy issues not only from the Traveller child's perspective within the early years sector but from a minority ethnic and the majority perspective. In other words, recognising that diversity is not just about the minority child but clearly also about the majority child.

Pavee Point continues advocacy work for Traveller children, by:

- naming Traveller children in all major childcare, early years documents
- ensuring racism and discrimination is recognised as barrier to equality of access, participation and outcomes
- lobbying for membership on advisory committees on childcare and minority issues
- making submissions to various government departments
- writing proposals to initiate pilot projects
- providing early years training for Travellers
- raising awareness of the difficulties for Traveller children in mainstream services

Diversity

Many early years educators were reluctant to address issues of diversity or racism by stating that they treat all children the same and feel it may overburden children by addressing the issues of diversity and difference.

Recognising this, Pavee Point began the process to raise awareness amongst early years practitioners and training colleges and organisations by hosting a conference in Dublin in 1998 titled '*Education without Prejudice: a challenge for early years educators in Ireland*'. Following the conference, a number of routes to highlight the need for a diversity approach in the early years sector were developed, such as:

- consulting with early years experts to initiate discussion about the need for diversity education within the sector
- writing articles on the subject of diversity
- participating on various government consultative and advisory committees
- raising awareness in colleges and training institutions
- writing submissions to all relevant departments in reference to diversity and minority issues
- funding proposals in order to pilot a diversity approach
- lobbying to be on various consultative committees for government developments
- providing in-service training for practitioners and trainees

The issue of diversity is clearly a majority issue and all programmes need to facilitate all children. It is necessary to assist young children to unlearn already formed negative feelings toward Traveller children and other minorities. This needs to be done in a sensitive constructive way through appropriate training within the early years and education sector.

In conclusion, it has to be recognised that minority groups have not been cowed by the majority definition of their place and role in the world. They have resisted their subordination overtly and covertly in the routine of everyday life and in liberation struggles. This is an indication of the deep roots of cultural identity. It suggests that cultural diversity rather than domination by one group should be seen as the 'norm'. The challenge is for society as a whole to find imaginative ways to be inclusive which, in effect, means becoming intercultural.¹

¹ Murray, C. & O'Doherty, A. (2001) *Eist: Respecting Diversity in Early Childhood Care, Education and Training*, Dublin: Pavee Point.

**Το δικαίωμα στην ανάπαυση,
στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου
και στη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή:
Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών,
ένας νέος θεσμός στην Ελλάδα.**

**Αλέξανδρος Δελησιτάθης,
ΚΕΘΙ**

Ο θεσμός των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών άρχισε να «δοκιμάζεται» στην Ελλάδα το 1994, αλλά να λειτουργεί πιο οργανωμένα γύρω στα τέλη του 1999 με αρχές του 2000. Είναι τα λεγόμενα Centers for Children's Creativity, όπως πια αναφερόμαστε σ' αυτά με την αγγλική τους ονομασία. Στα ενημερωτικά έντυπα του ΚΕΘΙ θα δείτε λεπτομερώς την άποψή μας για τους χώρους αυτούς.

Θα αναφερθώ πολύ συνοπτικά στο ιστορικό της δημιουργίας αυτής της προσπάθειας και θα σας παρουσιάσω τη σημερινή κατάσταση και τις προοπτικές της.

Το 1994, η Γενική Γραμματεία Ισότητας και το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, το οποίο εκπροσωπώ σήμερα, προσπάθησαν να δώσουν λύση σ' ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα: αυτό των εργαζόμενων γονέων, και ιδίως των εργαζόμενων γυναικών-εργαζόμενων μητέρων, που έχουν παιδιά σχολικής ηλικίας –όχι τόσο προσχολικής ηλικίας, όσο ηλικίας δημοτικού σχολείου, περίπου από 5 έως 12 ετών- προσπάθησαν δηλαδή ν' αντιμετωπίσουν την έλλειψη σε υποδομές φροντίδας και απασχόλησης των παιδιών αυτών των ηλικιακών ομάδων.

Δομές για παιδιά της προσχολικής ηλικίας υπήρχαν και εξακολουθούν να υπάρχουν και να αναπτύσσονται και να παρέχουν υπηρεσίες σε ικανοποιητικό επίπεδο. Υπήρχε ωστόσο ένα πολύ μεγάλο κενό όσον αφορά τους εργαζόμενους γονείς το διάστημα που το σχολείο παραμένει κλειστό. Ο προβληματισμός δηλαδή αφορούσε τους γονείς που εργάζονται. Στην πορεία αυτός ο προβληματισμός διευρύνθηκε, και στη δική μας λογική δεν υπήρχε πια μόνο το δικαίωμα του γονιού, και ιδίως της γυναίκας, στην απασχόληση ή στην επαγγελματική κατάρτιση που θα εξασφαλίσει την απασχόληση, αλλά και το δικαίωμα του γονιού, και ιδίως –το επαναλαμβάνω διαρκώς, αλλά αυτός είναι ο βασικός μας ρόλος- της εργαζόμενης μητέρας, στον ελεύθερο χρόνο. Δηλαδή ότι μετά από τις ώρες της δουλειάς και η εργαζόμενη μητέρα να μπορεί να διαθέτει κάποιο χρόνο

για τον εαυτό της και να μην είναι επιφορτισμένη με όλα τα οικογενειακά βάρη, συμπεριλαμβανομένης και της φροντίδας των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Θεωρώ ότι ο τίτλος που δώσαμε σ' αυτές τις νέες δομές, που ξεκίνησαν πιλοτικά το 1994, μας δίνει και την αμέσως επόμενη διάσταση των άλλων πόλων αυτής της προσπάθειας: το παιδί. Θελήσαμε να δημιουργήσουμε χώρους οι οποίοι δεν θα έλυναν απλώς ένα πρακτικό πρόβλημα των γονιών, αλλά θα έδιναν τόσο μια ουσιαστική απάντηση στους γονείς όσο και μια ουσιαστική λύση σ' ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά χρόνο με το χρόνο όλο και εντονότερα: τη δική τους έλλειψη –ακόμα και σε αυτές τις μικρές ηλικίες– ελεύθερου χρόνου και την «αξιοποίησή» του. Θελήσαμε να φτιάξουμε χώρους οι οποίοι θα μπορούν εύκολα να προσαρμόζονται στις ανάγκες των γονέων, στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, αλλά παράλληλα θα είναι σε θέση να παρέχουν υπηρεσίες επιπέδου στα ίδια τα παιδιά.

Οι υπηρεσίες που παρέχονται στα κέντρα είναι συνήθως δημιουργικά παιχνίδια. Και από την αρχή θελήσαμε να διαχωρίσουμε τελείως αυτά τα κέντρα από το χώρο του σχολείου τόσο ως προς τη λογική όσο και τη λειτουργία. Γι' αυτό άλλωστε και ο όρος που πολύ συχνά χρησιμοποιούμε είναι αυτός της εξωσχολικής απασχόλησης. Είναι χώροι όπου τα παιδιά διαθέτουν όπως ακριβώς επιθυμούν τον ελεύθερο χρόνο τους, έχοντας δίπλα τους κατάλληλα εκπαιδευμένους εμπνευστές που θα τα βοηθούν στο να καθίσουν απλώς να ξεκουραστούν, να διαβάσουν ένα βιβλίο, να ενταχθούν σε ομάδες όπου θα έχουν δημιουργικές δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι, η μουσικοκινητική αγωγή, οι οπτικοακουστικές δραστηριότητες, οι κατασκευές, τα περιβαλλοντικά παιχνίδια. Είναι δηλαδή χώροι όπου τα παιδιά δεν πιέζονται, δεν πηγαίνουν για να μάθουν κάτι. Είναι χώροι όπου δεν υφίσταται καμία λογική αξιολόγησης. Είναι χώροι ανοιχτοί σε κάθε παιδί. Οι προϋποθέσεις πρόσβασης σ' αυτές τις υπηρεσίες είναι ελαστικές με στόχο να εξυπηρετούν ακριβώς και πληθυσμιακές ομάδες ιδιαίτερα ευάλωτες. Αυτό το πρόγραμμα βρίσκεται σε εξέλιξη. Θα διαβάσατε και στο βιβλίο για την εξωσχολική απασχόληση με αρκετές λεπτομέρειες το πώς πιστεύουμε ότι οι χώροι αυτοί θα έπρεπε να λειτουργούν – επειδή δεν σημαίνει ότι λειτουργούν κι έτσι.

Το πρόγραμμα, από το 1994 μέχρι το 1999, αναφερόταν σε περιορισμένο αριθμό Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών. Την πρώτη διετία υπήρξαν δέκα, τη δεύτερη διετία δημιουργήθηκαν πιλοτικά άλλα οκτώ. Ήταν για όλους μια ευκαιρία να εξετάσουμε από τα πιο πρακτικά θέματα –το πώς στήνεται και πώς πρέπει να είναι ένας τέτοιος χώρος, τι εκπαίδευση πρέπει να έχουν τα στελέχη που δουλεύουν εκεί– μέχρι τις υπηρεσίες που παρέχονται –ποιές είναι αυτές, σε ποιους χώρους, ποιά εναλλακτικά προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά. Στο τέλος του 1999, οπότε και έληξαν τα πιλοτικά προγράμματα με τη χρηματοδότηση του τότε Υπουργείου Εργασίας, υπήρξε πραγματικά μια πολύ θετική αξιολόγηση τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ήταν δομές που πραγματικά έλειπαν και έρχονταν να καλύψουν ανάγκες γονέων και τοπικών κοινωνιών.

Για το λόγο αυτό, το 1999, το Υπουργείο Εργασίας υιοθέτησε αυτή την προσπάθεια και έδωσε τη δυνατότητα σε δήμους, σε δημοτικές επιχειρήσεις απ' όλη την Ελλάδα –γιατί πάντοτε οι συνεργασίες γίνονταν με δημοτικές επιχειρήσεις, μια και η τοπική αυτοδιοίκηση έχει κυρίαρχο ρόλο σ' αυτή την παροχή κοινωνικής πολιτικής– να υποβάλουν αίτηση για τη δημιουργία τέτοιων χώρων. Και σήμερα ολοκληρώνεται αυτό το πρόγραμμα, που χρηματοδότησε, στο σύνολο του, 106 Κέντρα Δημιουργικής

Απασχόλησης Παιδιών σε όλη την Ελλάδα. Πρόκειται για αλματώδη αύξηση: από τα **μετά βίας** 18 πιλοτικά κέντρα, φτάσαμε στα 106 σε όλη τη χώρα, τα περισσότερα από τα οποία άνοιξαν τις πόρτες τους τις αρχές του 2000 και ολοκληρώνουν το Δεκέμβριο του 2001 δύο χρόνια λειτουργίας.

Εδώ υπάρχει ένα μικρό πρόβλημα. Η απόφαση –πράγμα που εντάσσεται στην κοινωνική πολιτική, το Υπουργείο Εργασίας αλλά και το Υπουργείο Εσωτερικών– είναι να συνεχίσουν να λειτουργούν οι υπάρχοντες χώροι και να δημιουργηθούν πολύ περισσότεροι (ή καινούργιοι ή να επεκταθούν οι ήδη λειτουργούντες) για να καλύψουν και άλλες περιοχές που έχουν ανάγκη. Το πρόβλημα ωστόσο είναι ότι ακόμα δεν υπάρχει ολοκληρωμένη αξιολόγηση των υπηρεσιών –γεγονός που αντιμετωπίζεται από το Κέντρο Ερευνών μ' ένα μικρό πρόγραμμα στο οποίο εντάσσεται η οργάνωση αυτού του συνεδρίου με τη μικρή συμμετοχή του ΚΕΘΙ.

Είναι πραγματικά χρήσιμο σε αυτή τη φάση να δούμε ακριβώς ποιες είναι οι εξυπηρετούμενος πληθυσμός, ποιες είναι οι υπηρεσίες που παρέχονται, να δούμε αν αυτές οι υπηρεσίες ανταποκρίνονται σε τοπικές ανάγκες και ποιες είναι αυτές (και αν οι τοπικές ανάγκες καλύπτονται) και κυρίως να δούμε τι είδους υπηρεσίες παρέχουμε στα παιδιά. Η εικόνα που έχουμε κατ' αρχήν είναι αρκετά ενθαρρυντική. Οι χώροι αποτελούν πράγματι πεδίο δημιουργίας και ελεύθερης έκφρασης των παιδιών, μολονότι υπάρχουν ακόμη πάρα πολλά προβλήματα από το γεγονός ότι δεν προηγήθηκε εκπαίδευση των στελεχών που απασχολούνται σε αυτούς. Παρ' όλ' αυτά, από τη δομή λειτουργίας τους έχουν δείξει ότι έχουν και λόγο ύπαρξης και μέλλον. Κι εμείς αυτό που προσπαθούμε πάντοτε να κάνουμε –και έχει νόημα να ειπωθεί στη σημερινή συνάντηση– είναι να τους διατηρούμε πάντοτε ανοιχτούς. Πρέπει να είναι ανοιχτοί στους γονείς που εξυπηρετούνται, ανοιχτοί στην τοπική κοινωνία, και πρέπει να συνεργάζονται με οποιονδήποτε άλλο χώρο παρέχει φροντίδα σε παιδιά προσχολικής ή σχολικής ηλικίας. Αυτό είναι το πιο σημαντικό.

Πιστεύουμε ότι τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών έχουν να κερδίσουν πάρα πολλά από την εμπειρία άλλων χωρών όπου αυτά τα κέντρα λειτουργούν. Οι άλλοι χώροι έχουν επίσης να κερδίσουν πάρα πολλά από τη συνεργασία με τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, ακριβώς γιατί η φιλοσοφία των ΚΔΑΠ ξεφεύγει πάρα πολύ από κάθε σχολικό πρόγραμμα και κάθε μορφή αξιολόγησης, καταπίεσης ή καταναγκασμού του παιδιού. Από 1/1/2001 υπάρχει μια εκτίμηση για άλλα 400 –συνεχίζουν να λειτουργούν τα 106– Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών που θα λειτουργήσουν σε όλη σχεδόν την Ελλάδα.

Ελπίζουμε, σε αυτή τη νέα περίοδο χρηματοδότησης, να λειτουργήσουν με λιγότερα προβλήματα και να είναι σε θέση να παρέχουν καλύτερες και πιο αναβαθμισμένες ίσως υπηρεσίες προς τα παιδιά, με κοινή ταυτότητα και κοινή φιλοσοφία. Ελπίζω απλώς μέσα από τη λειτουργία των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών να πετύχουμε και τον αρχικό μας στόχο: να κατακτήσει η οικογένεια τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μελών της για το δικαίωμα στον ελεύθερο χρόνο. Τον έχουν ανάγκη οι γονείς, τον έχουν ανάγκη και τα παιδιά.

**“EXPANSION OF CHILDCARE SERVICE
THROUGH COMMUNITY MOBILIZATION”**
presented at the Conference on
“Respect of Children’s Needs and Rights in Early
Childhood Education”
28–29 November, 2001
Athens, Greece

Şengül AKÇAR - Sibel DEMÜRTAŞ

ABSTRACT

This paper illustrates the work of the FSWW in the area of childcare and education services, which challenges the common perception that childcare and education is a matter of highly educated professionals not to be left to grassroots women and communities. With eight years of support from the Bernard van Leer Foundation, the FSWW has created parent-managed and community-based centers in Istanbul, developed relevant programs and support materials, and disseminated it to the earthquake devastated region and also to South East Part of Turkey. In this context, the paper focuses on FSWW’s early childcare and education concept, the dissemination tools developed and the lessons learned and challenges.

FOUNDATION FOR THE SUPPORT OF WOMEN’S WORK

Foundation for the Support of Women’s Work (FSWW) is a non-profit NGO established in 1986 by a group of women from different backgrounds. It aims to build social, economic and community assets for and by grassroots women, and to support their leadership throughout Turkey in improving the quality of their lives and of their communities.

In working with grassroots women in a principled partnership, the FSWW focuses its energy and resources to support their vision and leadership, and their organizing efforts to get their concerns and priorities on the local agenda.

The FSWW acts in Istanbul, the earthquake region and the South East Part of Turkey as a resource/partner organization for local grassroots women’s initiatives, mainly in the areas of:

- Early childcare and education services
- Individual and collective capacity building
- Economic empowerment
- Local governance
- Resettlement and housing

FSWW has a quarterly newsletter (Womenews) and networks with women's groups from around the world, sharing similar principles.

CONTEXT

The FSWW involves in early childcare and education in a context where:

The highly centralized government dominates decision-making and social investment locally to nationally. The non-governmental sector is comparatively young and is mostly in an antagonistic or patronage-based relationship with the state. Mistrust and skepticism are common to both sides.

36% of the total population is considered "economically vulnerable", and women and children are the most affected by the poverty, like elsewhere in the world.

While in reality most poor women use great ingenuity, make monumental efforts to overcome the devastation caused by the lack of supports and services, and struggle year after year to uplift poor communities, they often fail support and recognition. Grassroots women from poor urban and rural areas throughout Turkey, all experience similar forms of disenfranchisement and marginalisation, though they have a huge potential in elevating the human condition and democracy.

When poor women are concerned, "social service" approach is dominant, keeping women to be clientized and represented by paternalistic forces. With the rise of the feminist movement in 1980s, governmental and non-governmental social programs addressing the needs of women have increased. However, they concentrate on social service provision and give little emphasis to community organizing or pro-poor, women-centered local development strategies, failing to create opportunities and resources for grassroots women to organize and take leadership in fostering their social, economic, and civic participation.

Young children have limited access to childcare and education services.

The situation of children at early childhood age (0-6) is very low in Turkey, even comparing to the Eastern Europe and Central Asia countries in terms of health and early childhood development. The number of annual birth is 1.4 million, child death rate is 0.037. Percentage of children who has no vaccination is 4%, and only 41% of children between 12-23 months have vaccination. One third of children suffer malnutrition. Out of 1.1 million handicapped children (4-18 years) only 28,000 have access to educational facilities. The population under year five is about 7 million; percentage of young children having access to early childhood education services is around 7%.

It is commonly believed that childcare and education is a matter of highly educated professionals not to be left to women (mothers) and the communities. This shows itself in the bureaucratic framework and regulations that childcare workers must have a high level of formal education to function effectively, blocking especially poor women and communities to create their alternative ways to expand those services. As a result, women are losing the opportunity to work and to get organized around their strategic needs, which can create platforms to influence local policies and to control their lives and their communities. The systemic bottleneck this creates is reproducing and extending poverty and social exclusion among Turkey's poor –both generational and gender– and is privatizing the social responsibility for rearing and educating

thousands of young children, holding women individually accountable for this work despite their economic disadvantage.

THE FSWW'S EXPERIENCE IN CHILDCARE AND EDUCATION ISSUES

In the mid 1980s, the Foundation for the Support of Women's Work (FSWW) cautiously entered this scene to work with poor women in selected poor urban neighborhoods. Not surprisingly, childcare appeared to be a major concern for women. The first childcare center of the neighborhoods realized with the leadership of a group of women in an old grocery building provided by the Municipality. Mothers quickly made it a comfortable, validating place for women too to come with their children, and in turn find connections to other women and community families.

The first parent-run childcare center with a "woman's room" offering a range of self and group development programs was mainly followed by the other centers and programs through a similar but increasingly more participatory, community-based process. In 1993, with the support of Bernard van Leer Foundation, alternative ways to expand childcare and education services were developed, which address young children's developmental needs as integrated with empowering programs for mothers and women in the neighbourhood; *Parent-run Childcare Centers* and *Neighborhood Mother Program*. One of the existing centers turned to be a showcase with quality services run by parents with the support of the community resources, having a small workshop to produce educational support materials.

The whole process was documented, a series of written resource materials were produced, and guides and manuals were prepared. By 1997, a dissemination process was started. Working with the staff and the parents, four existing centers in Istanbul were included in to the process. They improved the quality of their services, parental management and community relations (including the municipalities), increased their community outreach and started networking among themselves.

The earthquake in 1999 happened to be a testing ground for the dissemination tools and the participatory and process-oriented approach of the FSWW. It worked with women groups in the earthquake area by:

Providing them with collective public spaces: Women and Children Centers.

Creating flexible monitoring support systems that help them to create their own ways; connecting them to all kind of resources, technical expertise and consultancy; linking them up to similar local and international groups; increasing their access to all kinds of information about public policies, programs, etc. and advocating at national level for long term legitimacy and sustainability to their efforts.

Such dissemination tools were used:

- Exchange meetings with women in Istanbul centers
- Training and material provision on childcare and education issues
- Study tours to Istanbul Centers
- Regular monitoring meetings and visits by FSWW

Women in the earthquake region established eight Women and Children Centers in a very short time in a context where all social and economic dynamics have drastically changed.

"Women and Children" tents, in 8 different areas that started at the first week in the tent camp sites, turned to be permanent centers in the prefabricated settlements. Women made these centers a place for a range of income generation, saving, credit and housing activities, at the core of which quality childcare and education services lie. They succeeded to move from being victims of disaster to organizers who put their energy together and organized around a common target. Now, women are registering their independent organizations around these centers with collective businesses. They are also forming housing cooperatives for tenants linked to saving groups, and negotiating with the Ministry for land allocation.

The FSWW has recently started to work with new women's groups in the South East Region, where three groups are about to open their own women and children centers by partnering with the FSWW and by mobilizing public and private resources.

EARLY CHILDCARE AND EDUCATION SERVICES IN "WOMEN AND CHILDREN CENTERS"

The early childcare and education approach in these centers is based on the fact that child development is holistic, and thus the centers are places where the children, the group leaders (educators), the families and their communities are interacting and communicating in an open and participatory process. The elements of this approach are:

- Family participation
- Educational approach centered on children presenting a learning process for all:
 - the children, the group leaders, the families and the community,
 - Physical environment organized for children
 - Community support
 - Changing role of group leaders/educators

Family participation

The childcare centers are managed by a Board of Families with 5-7 members. The municipality and the FSWW also attend the board meetings when needed, as resource organizations. The Board meets weekly and decides all management issues. Board members have certain roles and responsibilities like daily management issues (enrollment, accounting, staff supervising, record keeping, etc.), purchasing, maintenance, outdoor activities, educational issues, outside relations, etc. Families are charged with sliding scale fees. The centers are staffed with around 5-6 people (a manager, two group leaders, assistant to group leaders, cleaning and cooking), and in most cases, the positions other than the group leaders, are mostly staffed by the women themselves.

Besides Board membership and management, there are many opportunities for parents or any other family members to participate:

- Material or labor contribution,
- Monthly meetings or special events for parents

- Training sessions on childcare and education issues or support groups organized for parents
- Group activities or group projects of children
- Feedback through newsletter of the center, interviews and group discussions for evaluation
- Kitchen activities and nutrition issues

The Educational Approach

Learning is a part of living, and children learn by doing and using all the resources available at the center, at home and in their communities, and interacting with themselves and adults, through such programs as;

"I can do it!" is geared to develop self-esteem, skills for self-care and to provide some sort of structure. It is part of the daily routine and children are supported to dressing, eating, setting table, making beds, washing hands, brushing teeth, toilet, tidying up the group rooms, and repairing toys by themselves, and helping the cook in washing, making jams, pickles, cookies etc.

"This is me!" aims to enable children to be aware of himself/herself, family environment and the neighborhood and to bridge them with the center as a part of their lives.

"This world is ours!" involves children in collective and routine activities such as recycling papers, producing toys from waste materials, producing composts from organic wastes of the kitchen, monitoring seasonal changes, cultivating in garden and in pots, etc.

"No gender discrimination" helps children to be free out of traditional prejudice about social roles of man and women.

"Let's explore our city" aims at helping children to learn better their larger social and physical environment and the city they live in and its opportunities.

"Local Cultures" gets children to know better their cultural backgrounds, their identities, respect to different cultures and diversities.

"Getting Prepared for Elementary School" prepares children for primary school through visiting to neighborhood schools, inviting teachers, math and drawing exercises, etc.

Organizing the Physical Environment for Children

The environment (the group rooms and the center as a whole) is organized according to the children that decrease the interference to minimum so that children can reach everything, use every corner of the center and do the things by themselves. The aim is to stimulate children to do things themselves and have no feeling of forbidden space, though hygiene and safety are the primary concern.

The families usually furnish the centers. There are various sections/corners in the group rooms, like music-rhythm, puppet/drama, science and nature, paper production, reading corner with books and daily news wall panels, and painting, eating, etc. These sections are organized together with children, with the materials provided mainly by the families.

Community Support

The Centers are also open to all women in neighborhoods. The neighborhood is continuously informed about activities in the Centers, which results in financial and material support, participation to educational activities and social events in the centers etc. The key community support comes from local Municipalities who provide building and other free utilities, and they are provided with annual budgets, monthly financial reports and enrollment records.

Group Leaders /Educators

In order to move group leaders from the traditional role as the main and dominant actor to be part of this educational process, they are supported by;

- Training and support materials on:
 - The changing role of the educators
 - How to reach and maintain quality services
 - Creativity
 - Communication with children and families
 - Participatory program development and implementation.
- Biweekly coordination meetings
- Immediate support when needed
- Annual refreshment training
- Peer learning exchange meetings

THE LESSONS AND CHALLENGES

Childcare and education provide a legitimate entry point for women to get in to the public arena, and is a very concrete issue of local governance, which opens up opportunities for low-income women to get organized and to influence the local agenda for their other concerns too. The "women and children centers" are social spaces where poor families are illustrating that:

- a) Parents can cooperatively manage high quality childcare and early childhood education programs and help train groups of women in other communities to do the same.
- b) The extension of early childhood programs and support services is not dependent upon professionals and their availability.
- c) Parent-run centers for young children in poor neighborhoods:
 1. Empower women to become involved in other economic, livelihood, housing, and health activities to improve themselves and their families.
 2. Can become public spaces where organized groups of poor women approach their local authorities and state officials to create greater responsiveness to their needs and capacities.

However, there are still some challenges to be dealt with in terms of sustainability and the quality of parent run childcare and education services.

From Participation to Formal Ownership: Key concept for expansion and sustainability

Parents' participation ensures quality education and also self-sustainability. Here, leadership of local women and ownership of these centers by families are critical in expanding childcare and education services. Starting from the beginning, the women should be supported to be organized in registered organizations to claim formal ownership. It also opens up opportunities for women in a hierarchically organized environment, to be responsible citizens and to get it to political sphere around a legitimate issue, and to influence policies that affect their communities. This in turn, also nurtures bottom-up democracy.

Creation of critical mass and area-based good examples are needed for permanent resource allocation and change in legal infrastructure regulating childcare and education services.

In contexts with very strong historical state domination, social services and controlled programming is seen as the best way to meet basic human needs of women and children. This approach frames the regulations leaving the childcare and education domain to highly educated professionals, excluding the mothers/women and communities. It also sends a social message that a majority of women are unqualified for the highly skilled task of educating and socializing their young children. To change this attitude which is generally shared by most "scientific circles" requires on-going efforts to demonstrate that local parents are capable of operating and managing these services, and their involvement actually generates a higher quality education for children. In our case, partnering with the strategic governmental agency that is one of the main agencies in charge of these services and demonstrating the best practices opened up a degree of flexibility in the implementation of the existing regulations.

However, for mainstreaming and regulatory changes needed for permanent resource allocation and expansion, critical mass should be created by women themselves to lobby strongly and advocate for themselves and their initiatives.

On the other hand, the main stakeholders still need to increase awareness towards young children's right to have access to better developmental and educational services, in terms of recognition and resource allocation for community provision of such services and grassroots women's key role. Thus, they need to be "trained" differently, by exposing them "settlement wide" best practices, not only center-based, individual experiences.

Ongoing Negotiations and Information Sharing; Building Strategic Partnerships

Childcare and education services create a local governance issue and involve many stakeholders. On the other hand, it is a socially acceptable and legitimate reason for women to get in to the public arena. In a way, it creates a kind of public recognition for women's mobilization to advocate for their other needs and their initiatives too. By working in children's issues, women become aware of their potential, build capacity and explore new ways of negotiation and opening up dialogue with elected or appointed officials, and other sectors. Women move simply from information sharing to multi stakeholders' meetings, a kind of informal platforms where women express their concerns and priorities very openly and formalize partnership agreements.

References

- Esra Taşkent Bumin, Deniz Erben, Esra Özyürek. Evaluation reports of "*Squatter Settlement Children Project*" (1995-1996, 1997, 2000)
Annual narrative reports of Squatter Settlement Children Project, FSWW, 1995-2001
Womenews, Quarterly Newsletter, FSWW (1995-2001)
- Şengül Akçar and Schilen, Sandra. "Creating Space for Grassroots Women in Turkey", paper presented at the Regional Conference on "Social Funds/Social Action Programs in MENA Region", World Bank (13-17 December, 1998, Cairo)
- Şengül Akçar. "Grassroots Women's Collectives Role in Post-Disaster Efforts: Potential for Sustainable Partnership and Good Governance", paper presented at UN – DAW Expert Meeting on "Environmental Management and the Mitigation of Natural Disasters: A gender Perspective", Ankara, Turkey (6-9 November, 2001)
- Ayşe Yönder. "Childcare and Women's Centers: Foundation for the Support of Women's Work"; *Engendering – Governance and Development – Grass-roots Women's Best Practices*; Ed. S. Purushothaman & M. Jaeckel; Huairou Commission; Bangalore 2001

**Δικαιώματα των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες
Πραγματικότητα και προοπτικές**

Αριστείδης Π. Χαρούπιας PhD²

Μελετώντας τις διακηρύξεις του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO, τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Διακήρυξης της Σαλαμάνκας και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, αλλά και το Σύνταγμα της Ελλάδος και την ελληνική νομοθεσία, αισθανόμαστε συμμετοχοί σε μια ιδιότυπη «ανοχή λόγω ενοχής». Υιοθετούμε, συνήθως υπερθεματίζοντας λεκτικά αλλά και με έγγραφα, κάποιες υψηλές –αναντίρρητες, θα λέγαμε– αξίες και στη συνέχεια εμπλεκόμαστε σε μια «ανίερη» διελκυστίνα απαξίωσης των ίδιων αυτών αξιών. Υπάρχει εμφανής ανακολουθία ανάμεσα στις διακηρύξεις και τις πράξεις.

Η σημασία της παιδικής ηλικίας για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση μιας υγιούς προσωπικότητας έχει αναγνωριστεί και έχει υποστηριχθεί διαχρονικά (Qvortrup, 1994). Τα δικαιώματα του ανθρώπου, του παιδιού, του παιδιού με ιδιαίτερες / ειδικές ανάγκες καταλήγουν πολλές φορές λόγια χωρίς πρακτική αξία! Για να γίνουμε ωστόσο περισσότερο συγκεκριμένοι, θα αναφερθούμε σε ορισμένα πραγματικά περιστατικά. Για ευνόητους λόγους, παραλείπουμε τα ονόματα προσώπων και κρατούμε τις απόψεις και τις στάσεις, όσα δηλαδή υποβοηθούν στην καταπάτηση των εννοιών της αλληλοαποδοχής, έννοιες στοιχειώδεις για το σεβασμό της ανθρωπότητας και της υπόστασης των αναπήρων, αλλά και κάθε προσώπου.

² Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών, διδάσκων στο ΜΔΔΕ, ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, σχολικός σύμβουλος Ειδικής Αγωγής

Περίπτωση 1η

Πρόσφατα παραλάβαμε στο γραφείο του συμβούλου ειδικής αγωγής της 1ης περιφέρειας Αττικής την κοινοποίηση από το ΥΠΕΠΘ, όπου την είχε παραπέμψει αρμοδίως η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας διαμερισματος του Δήμου Αθηναίων, την έντονη διαμαρτυρία διευθυντή ειδικού σχολείου, η οποία αφορούσε στην αυθαίρετη καταστροφική χωρίσματος και στην απροειδοποίητη καταπάτηση μιας αίθουσας διδασκαλίας και του χώρου του ψυχολογικού εργαστηρίου του σχολείου από το συστεγαζόμενο λύκειο, για τις ανάγκες (!) των μαθητών του. Η ενέργεια έγινε απροειδοποίητα κατά τη διάρκεια Σαββατοκύριακου και είχε αποτέλεσμα τον εξαναγκασμό σε συστέγαση δύο βαθμίδων του ειδικού σχολείου και το σκάνδαλο των ψυχοπαιδαγωγικών εργαλείων της ψυχολόγου ανάμεσα στα οικοδομικά υλικά!

Ενώ τα «θαυμαστά» αυτά συμβαίνουν στα σχολεία μας, στις διευθύνσεις των σχολείων (όλων των σχολείων) έχει κοινοποιηθεί από την υπηρεσία ο νόμος 2101/1992, ΦΕΚ 192, τ. Α', με τον οποίο κυρώθηκε η διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. Στο άρθρο 23, παράγρ. 1 του νόμου αυτού αναγράφεται:

Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν ότι τα πνευματικά και σωματικά ανάπηρα παιδιά πρέπει να διάγουν πλήρη και αξιοπρεπή ζωή, σε συνθήκες οι οποίες εγγυώνται την αξιοπρεπεία τους, εννοούν την αυτονομία τους και διευκολύνουν την ενεργητική συμμετοχή τους στη ζωή του συνόλου.

Οι υπεύθυνοι του συγκεκριμένου Λυκείου βρήκαν έναν αρκετά πρωτότυπο τρόπο για να δηλώσουν ότι εγγυώνται πως τα παιδιά του συστεγαζόμενου ειδικού σχολείου θα ζήσουν και θα επωφεληθούν από τα αγαθά της παιδείας αξιοπρεπώς και θα συμμετάσχουν ενεργητικά στη ζωή της σχολικής κοινότητας, στη ζωή του συνόλου!

Ο Υφυπουργός Παιδείας, ο αρμόδιος για θέματα ειδικής αγωγής, έχει στείλει παλαιότερα μια σειρά εγκυκλίους προς τους Προϊστάμενους Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και προς όλους τους σχολικούς συμβούλους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, στις οποίες υπενθυμίζει προηγούμενες εγκυκλίους και καταλήγει, ύστερα από τις σχετικές διευκρινήσεις για θέματα μαθητών με ειδικές ανάγκες:

...παρακαλούμε όλους τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν έμπρακτα την ευαισθησία τους καθώς και τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους ικανότητες έναντι όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δε αρμόδιοι προϊστάμενοι και σχολικοί σύμβουλοι να καταβάλουν κάθε προσπάθεια ώστε να λειτουργήσουν εύρυθμα και με την πλήρη οργανικότητά τους όλες οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ)...³

Η παιδαγωγική και υπαλληλική συμμόρφωση προς τα αυτονόητα ως ζητούμενο και η σκληρή υπαρκτή –έστω και ως εξαίρεση του κανόνα– πραγματικότητα! Τα σχόλια δικά σας!...

³ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Ισχύουσα νομοθεσία για την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές ανάγκες κατά τις διάφορες εξετάσεις, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα χ.χ.

Περίπτωση 2η

Παρακολουθήσαμε στις τηλεοράσεις προ ημερών μία ακόμη από τις φανερά «αλλοπρόσαλλες» αποτυπώσεις ενός φαινομένου υφέρποντος και γι' αυτό διπλά επικίνδυνου για τα θεμέλια κάθε πολιτισμένης δημοκρατικής κοινωνίας, ρατσισμού. Σε δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την εντυπωσιακή ονομασία «Κύριλλος και Μεθόδιος», των ιεραρχών δηλαδή που έφεραν το ελληνικό αλφάβητο, το αρχαιότερο αλφάβητο του κόσμου, στον σλαβόφωνο πληθυσμό και συνετέλεσαν έτσι στον εγγραμματισμό τους, παρακολουθήσαμε μια άκρως αποκαλυπτική ιστορία. Γονείς μαθητών του σχολείου «εξεγέρθηκαν» και απαίτησαν τη μεταγραφή μαθητή με δυσκολίες ακοής σε άλλο σχολείο. Το τηλεοπτικό κανάλι ευφυώς μετέδιδε τη σχετική είδηση με γραπτό σχολιασμό στην κορυφή της τηλεοπτικής οθόνης: «κοινωνική βαρβαρότητα»!

Δεν γνωρίζουμε αν τελικά οι θιγόμενοι «γονείς» νίκησαν κατά κράτος τον «εισβολέα» της καθημερινής μας ανυποψίαστης αμεριμνησίας, το παιδί που οι νόμοι και οι διακηρύξεις έχουν θέσει «υπό προστασία» και εμείς, με την υποτίμηση της αξίας του και την κοινωνική μας αδιαφορία, που μπορεί να μετατραπεί εύκολα σε «αναλγησία», φροντίζουμε –συνά πυκνά– να διαχωρίζουμε και να πληγώνουμε την ήδη πληγωμένη από τη συγκυρία και τις παραξενιές της φύσης παιδική του ψυχή! Γνωρίζουμε ωστόσο ότι παρόμοιες ενέργειες, πέραν της «ανηκέστου ψυχικής βλάβης» που προκαλούν στο παιδί, προσβάλλουν βαθιά και κάθε έννοια ανθρωπιάς όσων από μας συνεχίζουν να πιστεύουν στην «εν δυνάμει» ανωτερότητα της ανθρώπινης φύσης, στο δικαίωμα να επιμένεις να σέβασαι την ανθρώπινη υπόσταση ως αυταξία.

Στον αντίποδα των γονέων του σχολείου «Κύριλλος και Μεθόδιος», οι γονείς της Πανελληνίας Ομοσπονδίας Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες-ΠΟΣΓΚΑΜΕΑ αγωνίζονται –με λιγιστή υποστήριξη– να πληροφορηθούν την κοινωνία για τα δικαιώματα των παιδιών «ενός άλλου θεού»:

στην προσβασιμότητα των χώρων και του αγαθού της παιδείας, αλλά και στο καταρτισμένο και εξειδικευμένο προσωπικό που θα αναλάβει το δύσκολο και απαιτητικό έργο της ποιοτικής ειδικής εκπαίδευσης,

στην ιατρική φροντίδα, τις υπηρεσίες στήριξης και την αποκατάσταση,

στη θρησκεία, στην οικογενειακή ζωή και την προσωπική κοινωνική ολοκλήρωση, στην ψυχαγωγία και τον αθλητισμό, στην πολιτιστική καλλιέργεια και στην απασχόληση και όλα όσα αναφέρονται στην «Επισκόπηση των Προτύπων Κανόνων του ΟΗΕ σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ)» (Παράρτημα 1).

Περίπτωση 3η

Ως χώρα μετρούμε, την τελευταία τουλάχιστον εικοσαετία, μια σειρά ευκαιρίες που... πήγαν χαμένες, μια σειρά ελπίδες που δεν δικαιώθηκαν. Σε μια χώρα, όπως η Ελλάδα, στην οποία οι περιορισμένες έκτασης και, συνήθως, μικρής πνοής αλλαγές βαπτίζονται «μεταρρυθμίσεις», παρατηρούμε χρόνια τώρα προσπάθειες βελτίωσης του συστήματος διαχείρισης των υποθέσεων της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι περισσότερες από αυτές παραμένουν αδιεκπεραϊώτες, κυριολεκτικά στα χαρτιά! Αναφερόμαστε σε νόμους του κράτους, όπως ο νόμος 1143/81, που δεν μπόρεσε να εκπληγρονίσει τη δημόσια ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ο νόμος 1566/85, που πραγματοποιήσει τα πρώτα δειλά βήματα

κατευθύνονται προς την ορθή κατεύθυνση αλλά ποτέ δεν ολοκληρώθηκε, και, φυσικά, ο νόμος «προστασίας πνοής» νόμος 2817/2000, ο οποίος πριν ακόμα ολοκληρωθεί με την έγκριση των προεδρικών διαταγμάτων που τον ερμηνεύουν και τον συγκεκριμενοποιούν, έρχεται σφραγισμένος επιθέσεις απαξίωσης. Αργά αλλά σταθερά, οι σημαντικότερες διατάξεις του καταργούνται σιωπηρά ή υλοποιούνται στην πλέον ανακόλουθη προς το πνεύμα του νόμου αλλά και προς τις διαπιστωμένες ανάγκες της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Τα Κέντρα Αξιολόγησης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) ιδρύονται με τρόπο που καταστρατηγικά πλέον θα «καταντήσουν» γραφειοκρατικοί μηχανισμοί δυσχερατισμένων εκπαιδευτικών, θεσμός αναντίστοιχος με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, υπηρεσία «ιατροπαιδαγωγικής» αξιολόγησης που δεν θα είναι σε θέση ούτε την ποιότητα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης να σεβαστεί, ούτε και να εγγυηθεί την αναβάθμιση της ποιότητας των υποστηρικτικών υπηρεσιών στο πρόσωπο με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, τους γονείς και το κοινωνικό σύνολο.

Για να περιγράψουμε το μέγεθος της συντελούμενης απαξίωσης του συστήματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της χώρας μας και την απόστασή του από τα συστήματα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, παραθέτουμε μια σειρά σημαντικές ευκαιρίες που –κατά τη γνώμη μας– θα μπορούσαν να υποστηρίξουν συνολικά την αναβάθμιση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη χώρα μας, ώστε να αποδοθεί στον έλληνα πολίτη ως σύστημα και όχι ως ...«πλίνθοι και κέραμοι ατάκτως ερριμμένα». Ευκαιρίες που εξαιτίας –κυρίως– της ανεπάρκειας των διοικητικών μηχανισμών παρέμειναν ανεκμετάλλετες και κατάληξαν «χαμένες». Μια σειρά από τις ανεπιτυχείς αυτές προσπάθειες, που θεωρούμε ότι ακυρώνουν την έννοια του «δικαιώματος στη ζωή» των προσώπων με ειδικές ανάγκες, είναι και οι πιο κάτω:

α) Η αδυναμία της κρατικής μηχανής να σχεδιάσει και να διενεργήσει αξιόπιστη καταγραφή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλη την επικράτεια. Σε δύο σημαντικές ευκαιρίες, στις στατιστικές απογραφές του πληθυσμού των ετών 1991 και 2001, δεν έγινε δυνατόν να συμπεριληφθούν τα ανάλογα ερωτήματα, ούτε και να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν οι ερευνητές, ώστε να είναι σε θέση να διευκρινίζουν την έννοια των ειδικών αναγκών και των υποκατηγοριών τους και να καταγράψουν αξιόπιστα στοιχεία. Χάθηκε έτσι η ευκαιρία ν' αποκτήσουμε τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία που θα επέτρεπαν το σχεδιασμό υπηρεσιών αγωγής / εκπαίδευσης και πρόνοιας / φροντίδας: πραγματικά στοιχεία, που θα αφορούσαν τόσο σέκταση και στην εξειδίκευση όσο και την κατανομή των υπηρεσιών στις περιοχές της επικράτειας.

β) Η ανεπάρκεια των μηχανισμών διοίκησης ν' απορροφήσουν τα κονδύλια των επιχορηγήσεων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας μετά την είσοδο μας σε αυτήν. Εξαιτίας της αδυναμίας αυτής, καθυστερεί ή καθυστερεί η βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολείων για άτομα με ειδικές ανάγκες (ειδικών σχολείων, τμημάτων ένταξης, επαγγελματικών σχολείων ειδικής αγωγής) και η ουσιαστική εξειδίκευση, μετεκπαίδευση και διά βίου επιμόρφωση του προσωπικού που υπηρετεί ή θα υπηρετήσει σε αυτές.

γ) Η υλοποίηση προγραμμάτων με υψηλό κόστος και περιορισμένα αποτελέσματα που καταλήγουν σε υπηρεσίες χαμηλής προστιθέμενης αξίας προς τον τελικό χρήστη, δηλαδή τον γονέα και το πρόσωπο με ειδικές ανάγκες.

δ) Η παύση λειτουργίας από το κράτος μιας σειράς κερδοφόρων «επιχειρήσεων» που αντι-

επαγγελματικού εργαστηρίου ειδικής αγωγής. Οι «επιχειρήσεις» αυτές εισπράττουν υψηλά ποσά χρηματοδοτήσεων από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα και από τα Ταμεία Ασφάλισης των γονέων, ενώ προσφέρουν αναξιολόγητες και, σύμφωνα με όσα μας αναφέρουν οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών, υποβαθμισμένες υπηρεσίες αγωγής και εκπαίδευσης –στην καλύτερη περίπτωση– ή απλώς «φύλαξη» σε μια μερίδα του πληθυσμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που αναγκάζεται να απευθύνεται σε αυτές εξαιτίας της ανεπάρκειας του κρατικού συστήματος.

ε) Η αριθμητική αναντιστοιχία μεταξύ των προσφερομένων υπηρεσιών και των κατ' ελάχιστον, ποσοτικά τουλάχιστον, απαιτούμενων. Η ποιότητα των υπηρεσιών είναι μια εξαιρετικά δυσάρεστη πλευρά του συστήματος και δεν θα ήταν εύκολο στο πλαίσιο μιας σύντομης παρέμβασης ν' αναλυθεί.

Κυρίες και κύριοι, απ' όσα αναφέρθηκαν από μας αλλά και απ' όσα προτάθηκαν από άλλους ομιλητές ή θα προταθούν στη συνέχεια των εργασιών του συνεδρίου, γίνεται φανερό ότι η κατάσταση σε ζητήματα που αφορούν αναφαίρετα δικαιώματα του παιδιού, όπως οι υπηρεσίες υγείας-πρόνοιας, αγωγής και εκπαίδευσής του, μάλιστα όταν τα παιδιά αυτά έχουν πρόσθετες και ιδιαίτερες / ειδικές ανάγκες, δεν είναι απλώς δυσάρεστη, αλλά θεωρούμε ότι μπορεί να χαρακτηριστεί εξαιρετικά επικίνδυνη! Πιστεύουμε ωστόσο ότι οι αρνητικές εξελίξεις μπορούν να αναστραφούν: η δυσοίωση εξέλιξη να σταματήσει και οι δείκτες να αποβούν θετικοί. Το κλειδί της αλλαγής βρίσκεται στους ίδιους τους γονείς, στα ίδια τα πρόσωπα με ιδιαίτερες ανάγκες. Όταν θα συνειδητοποιήσουν τη δύναμή τους και όταν γίνουν πληροφορημένη ομάδα πίεσης, είναι βέβαιο ότι θα εισακουστούν. Θα πρέπει η παρέμβασή τους να γίνει άμεσα στα υψηλότερα κλιμάκια της εξουσίας, στους υπουργούς Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας-Πρόνοιας, Οικονομικών και βέβαια στον ίδιο τον πρωθυπουργό της χώρας, που είμαστε βέβαιοι ότι θα ενδιαφερθεί γι' αυτά, αρκεί να βρεθούν τα πρόσωπα που θα μπορέσουν να τον ενημερώσουν για τη σοβαρότητα των σχετικών θεμάτων. Θεωρούμε ότι το ζήτημα των δικαιωμάτων των παιδιών με σωματικές και γνωσιακές διαφορές, και γενικότερα το ζήτημα των «διαφορετικών» παιδιών, είναι ζήτημα πιο σημαντικό από την Ολυμπιάδα του 2004! Η Ολυμπιάδα θα περάσει, αλλά τα παιδιά μας θα είναι εδώ για να μας θυμίζουν ότι δεν τους αφιερώσαμε το χρόνο και τη φροντίδα που τους αναλογεί.

Πρέπει να κατανοήσουμε ότι η υπόθεση των δικαιωμάτων και των αναγκών των παιδιών, και ιδιαίτερα εκείνων που θέλουν ξεχωριστή μέριμνα και προσοχή, εξαιτίας των ειδικών τους αναγκών, δεν είναι υπόθεση μόνο των γονέων και των συγγενών τους, αλλά υπόθεση όλων. Είναι υπόθεση της κοινωνίας συνολικά. Και η κοινωνία διαμορφώνεται μέσα από μια αλληλεπίδραση με θεμελιώδεις θεσμούς, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Στη χώρα μας η οικογένεια μπορεί και αντιστέκεται στα σημεία των καιρών, το σχολείο όμως –βασικός παράγοντας επηρεασμού του κοινωνικού γίγνεσθαι– περνά μια πολύχρονη κρίση αναζήτησης ταυτότητας. Δεν αρκεί λοιπόν να διακηρύσσουμε πως η κοινωνία μας, η κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών, έχει ανάγκη από ένα νέο, ανεκτικό στη διαφορά, πολυπολιτισμικό σχολείο, το Σχολείο για Όλους. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι οι συνεκτικές κοινωνικές δομές που προτείνονται από την αποδοχή του νέου θεσμού μπορεί να παραμείνουν υποβαθμισμένες και διαχωριστικές αν η υπόθεση της αναβάθμισης και βελτίωσής τους δεν στηριχθεί από όλους. Όλοι, η Πολιτεία, οι επιστημονικές οργανώσεις, τα επιστημονικά ιδρύματα (Πανεπιστήμια, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κτλ.), οι μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι κοινωνικοί εταίροι, οι τοπικές κοινωνίες και, γενικότερα, η κοινωνία θα πρέπει να

παραπορεύονται ότι σε μια χώρα σαν την Ελλάδα, την πατρίδα της δημοκρατίας, την κοι-
νίδα του ανθρωπισμού, δεν μπορούμε ν' αρνούμαστε σε λεκτικούς υπερθεματισμούς για
ένα σχολείο για όλους, αλλά θα πρέπει να στηρίζουμε την πραγμάτωσή του. Έχουμε ανά-
γκη από κάτι περισσότερο ουσιαστικό και πρακτικό, κάτι που να μπορεί ν' αποδίδει τις
ευθύνες και τους ελαίους εκεί που ανήκουν, σε όλους. Έχουμε ανάγκη από το «Σχολείο
για Όλους με Όλους». * Ένα σχολείο που ν' αρέσει στους μαθητές του και ν' ανταποκρί-
νεται στο αναφαίρετο δικαίωμά τους για ισότιμη συμμετοχή στη διεργασία της διδασκα-
λίας / μάθησης, για ισότιμη συμμετοχή στην ίδια τη ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO,
*Διακήρυξη της Σαλαμάνκας και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή: Παγκόσμια Διάσκεψη για την
Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου 1994.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ευρωπαϊκός Οδηγός Ορθής Πρακτικής-Παροχή ίσων Ενκαιριών στα
Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, Σειρά: Κοινωνική Ευρώπη, Helios II, 1996.
- Qvornstrup, Jens, «Η σημασία της παιδικής ηλικίας», στο: Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας,
Παιδική προστασία: τάσεις και προοπτικές,
επιμέλεια: Δήμητρα Κονδύλη, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση 1994.
- UNICEF, *Human rights for children and women: How UNICEF helps make them reality*, A
UNICEF programme policy document (χ.χ.), www.unicef.org.
- ΥΠΕΠΘ, *Ισχύουσα νομοθεσία για την αξιολόγηση μαθητών
με ειδικές ανάγκες κατά τις διάφορες εξετάσεις*,
Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (χ.χ.).
- United Nations, *The Aims of Education:
17/4/2001.CRC/GC/2001/1, CRC General comment 1
(General Comments)*, Convention on the Rights of the Child, Office of the United Nations High
Commissioner for Human Rights, Geneva, Switzerland 2001. <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/>
- Χαρούπιας, Α.Π., *Ειδική αγωγή-Θεωρία και πράξη*, τόμος I:
Νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο Σχολείο για Όλους, Αθήνα: Ατραπός 1997.

* Χαρούπιας, Α.Π., *Ειδική αγωγή-Θεωρία και πράξη*, Τόμος I: *Νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο
Σχολείο για Όλους*, Παράρτημα I, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 1985.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Επισκόπηση των Προτύπων Κανόνων του ΟΗΕ σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες³

Στο έγγραφο με τους Πρότυπους Κανόνες του ΟΗΕ περιέχονται οι εξής 22 κανόνες:

1. Ευαισθητοποίηση: Τα κράτη οφείλουν να λάβουν μέτρα για την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ), τα δικαιώματά τους, το δυναμικό και τη συνεισφορά τους.

2. Ιατρική φροντίδα: Τα κράτη οφείλουν να εξασφαλίζουν αποτελεσματική ιατρική φροντίδα για τα ΑΜΕΑ.

3. Αποκατάσταση: Τα κράτη οφείλουν να εξασφαλίζουν υπηρεσίες αποκατάστασης για τα ΑΜΕΑ, ώστε να τα βοηθήσουν να φτάσουν και να παραμείνουν σε άριστο επίπεδο αυτονομίας και λειτουργικότητας.

4. Υπηρεσίες στήριξης: Τα κράτη οφείλουν να εγγυώνται την ανάπτυξη και προσφορά υπηρεσιών στήριξης, συμπεριλαμβανόμενων και τεχνικών βοηθημάτων για τα ΑΜΕΑ, ώστε να αυξηθεί ο βαθμός αυτονομίας τους στην καθημερινή ζωή και η δυνατότητα άσκησης των δικαιωμάτων τους.

5. Πρόσβαση: Τα κράτη οφείλουν ν' αναγνωρίσουν την καθολική σημασία της πρόσβασης στη διαδικασία εξίσωσης των ευκαιριών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Για τα άτομα με οποιεσδήποτε ειδικές ανάγκες, τα κράτη οφείλουν: α) να εισαγάγουν προγράμματα δράσης που θα καταστήσουν προσιτό το φυσικό περιβάλλον και β) να λάβουν μέτρα για την πρόσβαση στην πληροφόρηση και την επικοινωνία.

6. Εκπαίδευση: Τα κράτη οφείλουν ν' αναγνωρίσουν την καθολική σημασία της πρόσβασης στη διαδικασία εξίσωσης των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση για παιδιά, νέους και ενήλικες με ειδικές ανάγκες και σε προσαρμοσμένους χώρους. Τα κράτη οφείλουν να εξασφαλίζουν ότι η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος.

7. Απασχόληση: Τα κράτη οφείλουν ν' αναγνωρίσουν την αρχή ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να ενδυναμωθούν για να ασκούν τα ανθρωπίνια δικαιώματά τους, ιδίως στον τομέα της απασχόλησης. Πρέπει να χαίρουν ίσων ευκαιριών παραγωγικής και κερδοφόρου απασχόλησης στην αγορά εργασίας, τόσο στην ύπαιθρο όσο και στις πόλεις.

8. Σταθερές αποδοχές και κοινωνική ασφάλιση: Τα κράτη είναι υπεύθυνα για την παροχή κοινωνικής ασφάλισης και σταθερών αποδοχών στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

9. Οικογενειακή ζωή και προσωπική ολοκλήρωση: Τα κράτη οφείλουν να προωθούν την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην οικογενειακή ζωή, να προάγουν το δικαίωμα για προσωπική ολοκλήρωση και να εξασφαλίζουν ότι οι νόμοι δεν εισάγουν διακρίσεις εις βάρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε ό,τι αφορά τις σεξουαλικές τους σχέσεις, το γάμο και την τεκνοποιία.

³ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκός οδηγός ορθής πρακτικής - Παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με ειδικές ανάγκες, Σειρά: Κοινωνική Ευρώπη, Helios II, 1996, Παράρτημα Γ, σ. 131-133.

10. Πολιτιστική καλλιέργεια: Τα κράτη εξασφαλίζουν την ένταξη και τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε πολιτιστικές δραστηριότητες.

11. Ψυχαγωγία και αθλητισμός: Τα κράτη λαμβάνουν μέτρα που θα επιτρέψουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες να έχουν ίσες ευκαιρίες ψυχαγωγίας και άθλησης.

12. Θρησκεία: Τα κράτη ενισχύουν τα μέτρα για ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη θρησκευτική ζωή της περιοχής τους.

13. Πληροφόρηση και έρευνα: Τα κράτη αναλαμβάνουν την τελική ευθύνη για τη συλλογή και διάδοση των πληροφοριών σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και προωθούν την πλήρη έρευνα όλων των θεμάτων, συμπεριλαμβανομένων των φραγμών, που επηρεάζουν τη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

14. Χάραξη πολιτικής και προγραμματισμός: Τα κράτη εξασφαλίζουν ότι τα θέματα ειδικών αναγκών λαμβάνονται υπόψη σε κάθε σχετική δράση χάραξης πολιτικής και εθνικού προγραμματισμού.

15. Νομοθεσία: Τα κράτη ευθύνονται για τη δημιουργία νομικής βάσης μέτρων με την επίτευξη των στόχων της πλήρους συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

16. Οικονομικές πολιτικές: Τα κράτη φέρουν την οικονομική ευθύνη για τα εθνικά προγράμματα και μέτρα που δημιουργούν ισότητα ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

17. Συντονισμός εργασίας: Τα κράτη είναι υπεύθυνα για τη σύσταση και την ενίσχυση μηχανισμών συντονιστικών επιτροπών ή ανάλογων οργάνων που λειτουργούν ως εθνικό

σημείο σύγκλισης για θέματα ειδικών αναγκών.

18. Οργανώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες: Τα κράτη οφείλουν να αναγνωρίσουν το δικαίωμα των οργανώσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες να εκπροσωπούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Τα κράτη οφείλουν επίσης να αναγνωρίζουν το συμβουλευτικό ρόλο των οργανώσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες σε θέματα χάραξης πολιτικής ειδικών αναγκών.

19. Κατάρτιση προσωπικού: Τα κράτη είναι υπεύθυνα για την εξασφάλιση κατάλληλης κατάρτισης του προσωπικού κάθε βαθμίδας που συμμετέχει στον προγραμματισμό και την παροχή προγραμμάτων και υπηρεσιών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

20. Εθνική εποπτεία και αξιολόγηση προγραμμάτων ειδικών αναγκών και της εφαρμογής των Προτύπων Κανόνων: Τα κράτη είναι υπεύθυνα για τη συνεχή εποπτεία και αξιολόγηση της εφαρμογής των εθνικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που αφορούν στην ισότητα των ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

21. Τεχνική και οικονομική συνεργασία: Τόσο τα εκβιομηχανισμένα και αναπτυσσόμενα κράτη όσο και τα αναπτυσσόμενα κράτη οφείλουν να συνεργάζονται μεταξύ τους για τη λήψη και την εφαρμογή των μέτρων που θα βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις αναπτυσσόμενες χώρες.

22. Διεθνής συνεργασία: ενεργό μέρος στη διεθνή συνεργασία σχετικά με πολιτικές εξίσωσης ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

**Education and Policies: Organizing and making
regulations for pre-school centers**

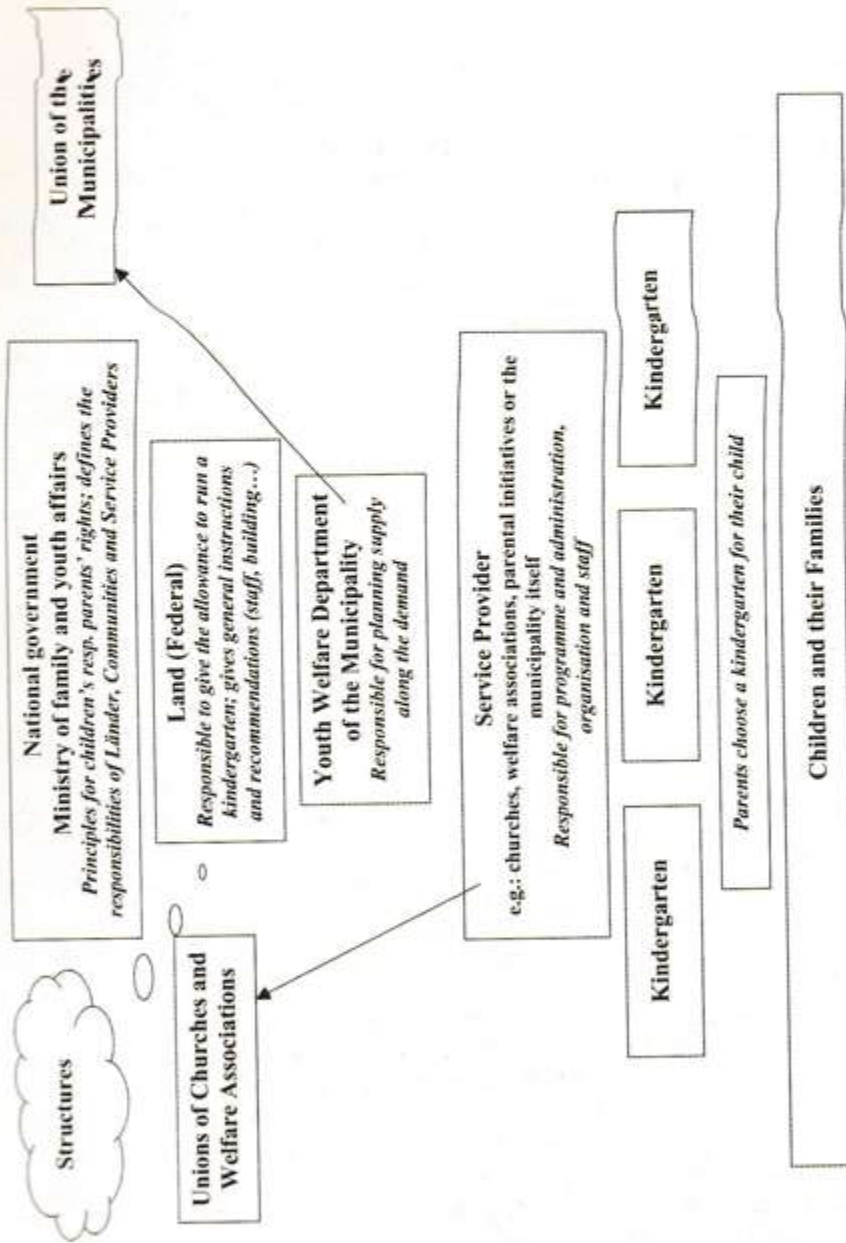
Πέμπτη, 29 Νοεμβρίου 2001

Christa Preissing

Kalimera and good morning to all of you.

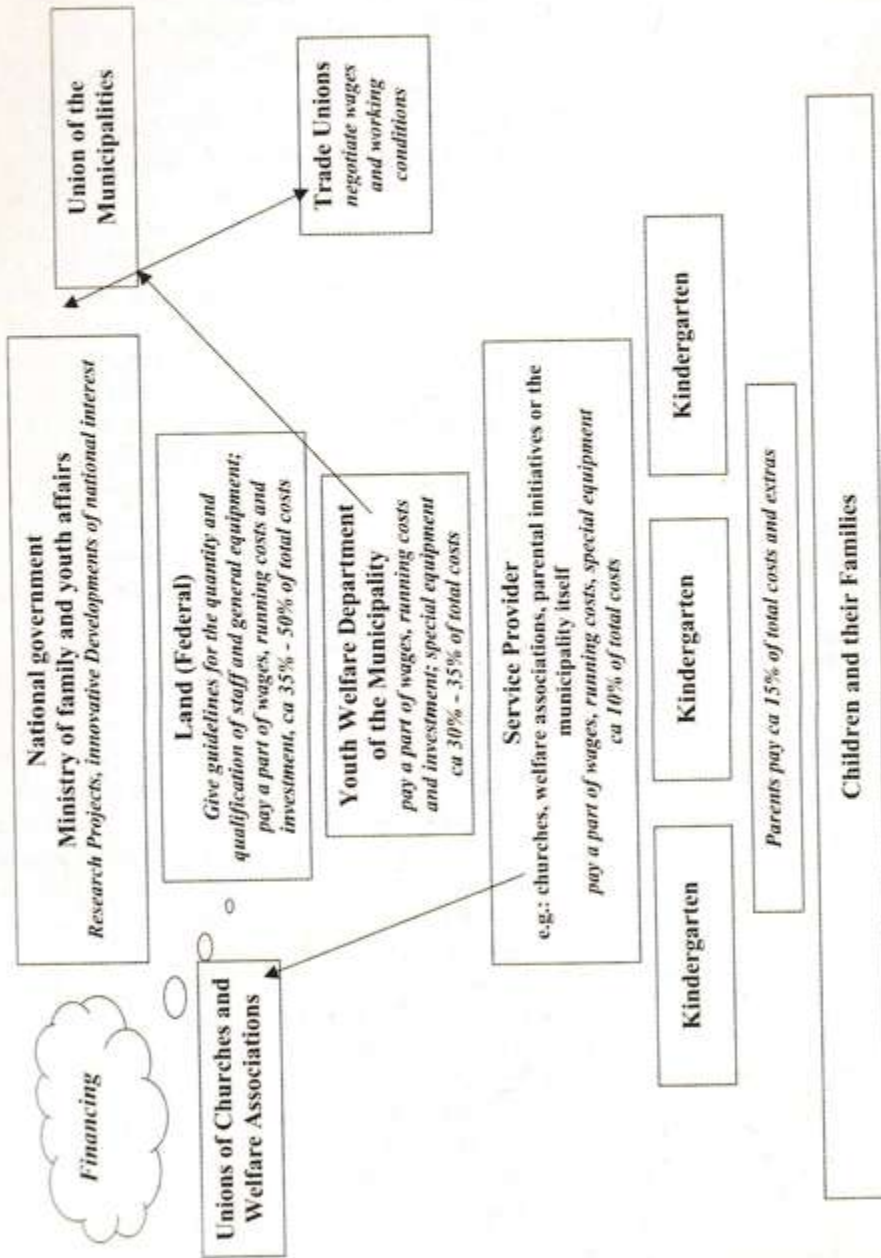
At first I want to give thanks to Sissy Vafea and the group for all the work she has done, that makes it possible for me to be here and to give this short presentation. Sissy from Schedia asked me to give her some information about the regulations and the structures in the system of daycare centers and early childhood education as we have it in Germany. I would do that using three slides, three steps. The slides are really complex but the structures of all three slides are the same.

The first will be about the structures in our system of early childhood education, the second is about the financing and the third and most complex is about the decision-making and the negotiating in this field. That seems to be a quite technical issue but I'll try to connect it with some of the questions Michel Vandenbroeck put in, in this discussion yesterday: the issues of normalization, of the critical points of normalization, of de-contextualization, and of naturalization. I'll try to ask if our structures, as an example, can be in this field; if our structures fit to pedagogical concepts with respect for the rights of the children, the families and as well to the rights of the professionals, the teachers or the educators that are working in that field. So that's the first slide. It's about the structures. I hope you can see it and you will see that all three slides are in the structures so you can get used to it during my lecture. You can read all those slides top down or bottom up. I can discuss all the slides, the structures, showing out the limits, or showing out the chances. I prefer to read it bottom up and I prefer to show the chances but I will point out some critical factors that we have to discuss in it. So in Germany we don't have a centralized system, we have a de-centralized



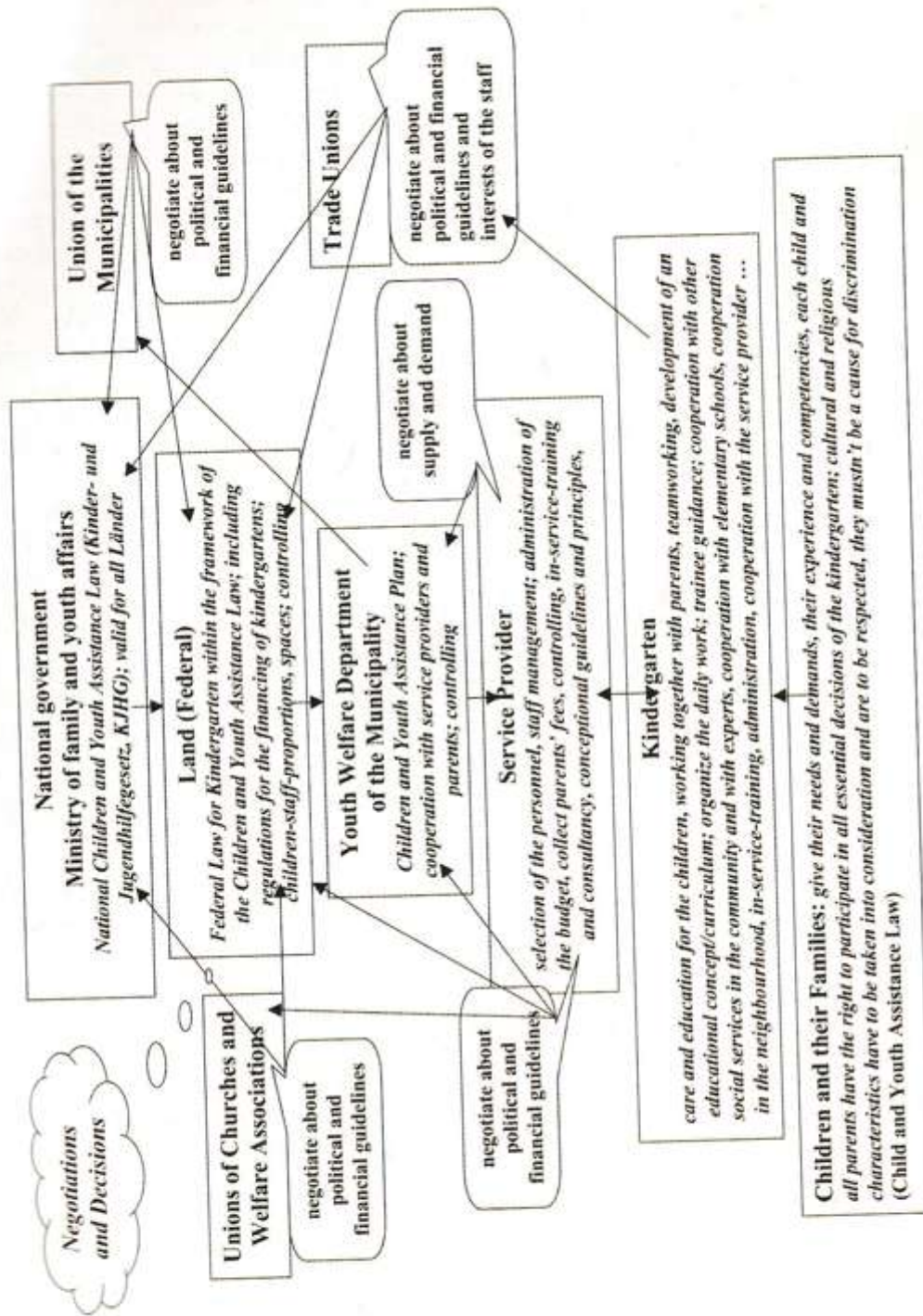
Respect
of Children's Needs
and Rights
in Early Childhood
Education

system in the early childhood education. I took the term kindergarten and I mean it's kindergarten for all children from birth until about 12 or maybe 14 years, because we have kindergartens with after school as supplies for school children as well, and we have kindergartens with crèches for the very young children under three years old, combined in one institution. So that is important: I use the term kindergarten for all of it, because I love the term kindergarten. At the bottom there are the children and the families and they are the most important unit in this system. The parents have the right to choose a kindergarten for their child. This is the ideal, it's not at all a fact but in principle the parents can choose a kindergarten for their child along their perspectives to education and along their needs. So the next is the kindergarten. The kindergartens are run by service providers. That's special construction in Germany service providers are often churches or other welfare associations. They can be parental initiatives or other associations. It can be associations run by the teachers or the educators themselves but they have to be non-governmental and non-profit organizations. The service providers have to get an allowance to run a kindergarten by the federal state, the Land. You know, it's a Federal Republic in Germany and we have the Federal states and it is responsibility of the Land to give the allowance to a service provider to run a kindergarten. Between the Land and the service provider is the municipality. The municipality with the department of youth welfare is responsible for planning the supply along the demand of the families and the demand of the children. And if it goes from bottom up the last is the national government with the Ministry of Family and Youth Affairs. They give only very general principles according to the rights of children respective to the parents' rights and it is the National Government who is defining the responsibilities of the Lander, of the municipalities and of the service providers. So we can go to the next slide, please.



Respect
of Children's Needs
and Rights
in Early Childhood
Education

That's about financing, because the financing, of course, is very important. Up to the questions who is powerful in decision-making in this field of course. And we are going bottom up again. The family, the parents, have to pay so far 15% of the total costs of one place in a kindergarten and then the service providers have to pay something of the costs as well. It depends on if it is a rich or poor service provider but it can be around 10% of total costs. The next one is the municipality that pays around 30-35% of the total costs and the rest, that means 35% or 50% of the total costs, has to be brought up by the Land. And what the total costs are depends on the regulations the Federal State is responsible for. The National Government and the Ministry of Family and Youth Affairs they don't have to bring up any costs at all, for the running costs of a kindergarten, but what they are doing is to finance research or pilot projects and to give some impulses that are of national interest in this field. And beneath this bottom up structure you have the unions on the left side, you have the unions of the churches and the welfare associations; they make an association to put in their impact to the Lander and to the national government in the field of early childhood education, and on the other side, on the right side, they have the trade unions. Trade unions do the negotiations about the salaries and the working conditions as it is in the other countries as well. And there is another association, the union or association of the municipalities and they have a large impact to the Lander and to the National Government as well concerning the structure and the financing in this field. Now we can go to the third and last slide.



Respect
 of Children's Needs
 and Rights
 in Early Childhood
 Education

That is decision-making and negotiating. The question is where is the single child and the family, in this network. You can say it is a network of decision-making and negotiating. Maybe it's a question who is the spider and who the fly, within this network. If we talk, we stress about the chances how parents and children can have impact. We read it from the bottom up, because I want to show the chances of such a system. It's a subsidiarian system and that means in the policies in Germany, if you read it in a positive way, that means those who are the closest to the child and to the needs of the child shall have the greatest impact in the decision-making in this field, and the closest are at first the parents and then it is the neighborhood, the municipality, and within the municipality there are the service providers and they are running the kindergartens. The ideal thinking is that parents and the professionals working in the kindergarten should have the greatest impact in this field of decision-making and not the National Government, because it's a farrest distance to the single, individual child and the concrete single family.

But you can read it in another way as well, that's the critical point. You can say the family is left alone by the government and by the state and they have to look by their own how they can run all the tasks in raising up a child. Michel used the term "it takes a whole village to raise a child" and we have to discuss these structures with this picture, with this image in our heads. What are the needs to raise a child but to go to this structure, the children and the families they can give their needs and demands to the kindergarten and to the service provider and they can as well give their experiences and their competences in this decision-making in the field, because the children and the parents have the right to participate in all essential decisions in the whole system of youth welfare. That is one of the principles that is made up on the national level in our national Children and Youth Assistance Law. There we have the topics that the children and the parents have the right to take part in all essential decisions of the kindergarten. Another topic of this youth assistance law is that the kindergarten and the whole youth welfare system has to give respect to the cultural and religious characteristics of the parents, of the families and of the children and that they have to be respected and they must not be a cause for discrimination. That's an explicit topic in this German Children and Youth Assistance Law as well. So it's not as bad as it has been in former times. It is really new. It is since 1990 but it was about 25 years of negotiation about this Children's and Youth assistance law. So when we go to the next level, to the kindergarten, what are the tasks they have? To take care for the education for the children, they have to work together; to work with the parents, they have to work together in a team, they have the responsibility and the right to develop their own curriculum in attachment with a social provider. So we don't have a national curriculum or something like this but you can do it in each kindergarten by yourself and they organize the daily work, they make the guidance for the trainees; so they have to work together with the schools where the teachers are trained, they do cooperate with other social services in the municipality and with experts, they do cooperate with primary or elementary schools, they do cooperate with other institutions and persons in the neighborhood, they are doing in-service training. It depends on how they organize their work. So you see there is a lot of responsibility to the staff in the kindergarten and they need very good education and qualification for all this task and that's one of the critical points, that the education of the educators isn't good enough in this system. All the tasks, especially working together with parents in respect for the diverse demands and the diverse needs of children and families, and to do all these negotiations their education is not good enough. And so we need a lot of in-service training to support the staff to do all this work. And what is getting more and more important in this decision-making network is to empower the staff to take their impact in the municipality. So we have to com-

line our pedagogical concepts together with policy making in the municipality; the staff and parents if they work together and not against each other as it is often, but if you can put them together they can have a great impact in the municipality and they can get strength to make a great success, to get more resources for the kindergarten as well and that is one of our topics: we try to empower the staff for these tasks as well with our projects. Because we think it is very important that the staff, the educators, are a model for children and parents as well in this, to show that they can have impact on political decision-making on the municipality level. The next level is the service provider who has all the responsibility to select the personnel and to do the management of the staff, the administration of the budget. They collect the parents' fees, they do the controlling and they organize in-service training and consultancy and they usually give conceptional guidelines and principles for the development of the curriculum and the educational pedagogical concept in the kindergarten. And for that they have to do a lot of negotiations with the municipality to get enough resources to do this work, especially to get enough resources for consultancy and in-service training and to do the regulations in the coordination of all the social providers on the level of municipality. The Land on the federal level, they have their special federal laws for kindergartens, within the framework of the national Children and Youth Assistance Law and these laws of the Lander include regulations for the financing of the kindergartens, for the children and staff proportions, for spaces and they do part of the controlling together with the youth welfare department of the municipality. So they are really important on the level what are the regulations and the basic financing of the kindergartens; as remembered from the slide No 2, they have about 15% of the financing. So you have to look how you can get an impact to the level of the Land in making up decisions and in the politics of the Land, and so the staff has to organize themselves on the right side with the trade unions and on the other side with the associations of the providers they may be the churches and other welfare associations, because these are the organizations who do the negotiations with the Lander. Sometimes they can get some help from the National Government, some support from the National Government along the principles of the Children and Youth Assistance Law. You have to know, what other rights of each child and the parents are as it is said in the Children's Youth assistance law, each child has the right to develop his or her own personality to self determination and social responsibility. Each child has the right to get assistance by the society, to participate in all decisions concerning his or her own person within the educational and care processes and must not be discriminated because of his or her social, cultural or religious origin, because of gender or other characteristics of his or her personality, like being handicapped. That is written in the Children and Youth Assistance Law and that means especially for kindergartens: Each child in the age from three till beginning of school has the right to get a place in a kindergarten. For younger children and school children whose parents need assistance, the Child and Youth Welfare Department has to supply kindergarten along the demand of the families. The parents have the right to participate in all essential decisions in the kindergarten and the parents have to be supported by the Child and Youth Welfare Department if they wish to organize an association to take care and educate their children in an own kindergarten or similar supply. So they have to get financial support as well. But most parents don't know about their rights. Especially parents from migrant families don't know the right in this system and the rights to get financial support, and so you have to do the work to show the parents what are their rights. I think that's what we have to do in respect for the real demands and for the diversity and the demands of the families and the parents. And I close it up with this. Thank you.

The German Children and Youth Assistance law (KJHG)

The German Children and Youth Assistance law (KJHG) – valid since 1990 – defines as principles and tasks for all educational and social work with children, youth and their families, who live not only for a short time in Germany (excluding the formal school system):

Each Child has the right

- to develop his or her personality to self determination and social responsibility
- to get assistance by the society (§1)
- to participate in all decisions concerning his or her person within the educational and care processes (§8)
- must not be discriminated because of his or her social, cultural or religious origin, gender or other characteristics of his or her personality, like being handicapped (§9).

Especially for the kindergarten:

- Each child in the age from three till beginning of school (i.e. 6-7 years old) has the right to get a place in a kindergarten (§22)
- For younger children and pupils, whose parents need assistance, the Child and Youth Welfare Department has to supply kindergartens along the demand of the parents (§22)
- Parents have the right to participate on all essential decisions in the kindergarten
- Parents have to be supported by the Child and Youth Welfare Department if they wish to organize an association to take care and educate their children in an own kindergarten or similar supply (§25).

The task of the Länder and the Child and Youth Welfare Department of the Communities is

- to make sure that in the kindergartens the well-being of the child is guaranteed
- to guarantee a good qualification of the educational staff in the kindergarten
- to initiate and support in-service training and/or consultancy
- to make it possible for social providers with diverse profiles to run a kindergarten, so that parents can choose a kindergarten that fits in their ideas of education
- to initiate cooperation and exchange between diverse providers in the community.

What is needed (and what we try to support through our work):

- a supply on diverse institutional forms of kindergartens that respects the diverse demands of children and their parents who are living in diverse life situations,
- a culturally sensitive educational concept that:
 - is based on the diverse needs, experiences and competencies of children and their families
 - is aware of personal and structural discrimination.

**TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS
IN RESPECT FOR DIVERSITY.
EXPERIENCES IN THE NETHERLANDS.**

DEBATE II

Anke van Keulen, Agency MUTANT

Respect for diversity in our national context

Taboo on racism

Many people would suggest that the Netherlands is the most tolerant country in Europe, or even in the world. We host a large number of asylum seekers and refugees, we allow homosexual couples to marry and we do not talk about racism because it does not exist.

Indeed, the history of the Netherlands as a maritime nation has made its inhabitants relatively liberal and open to foreign influences. So, while the Dutch open and tolerant attitude has its historical roots, we can not always be proud of our national tolerance.

As we look at the facts, we see that over the decades a social segregation has emerged in the Netherlands, because people of ethnic minorities do not have full access to the education system nor to the labour market. Even the most highly educated people from these ethnic minorities experience difficulties in finding a job. We do not call this racism, as we think we are not racists. Talking about racism is taboo in the Netherlands and neither public opinion, the government, nor the justice system want to address this issue.

Even after the attacks in the USA on the 11th of September which caused many anti-Muslim incidents against mosques and schools, the government condemned these events but did not acknowledge these as racism or discrimination.

It is clear that we have to address these issues within the Netherlands to make visible how racism and discrimination operate in our context and to go forward to a society with equal opportunities and equity for all people.

Multicultural society

Over centuries immigrants have been entering the Netherlands.

The Netherlands is a small country and very densely populated. On a total population of 16 million people in the Netherlands almost 9% has an immigrant background at the moment. Most of them live in the western most urbanised part, where about 40% of the population belong to ethnic minorities.

Since about 1960 we indicate three categories of immigrants. First, the labour workers from the Mediterranean countries like Greece, Spain and Italy and some years later, also from Morocco and Turkey. We still have some small Greek communities and many mixed Greek/Dutch couples and their children.

The second group of immigrants came from the former Dutch colonies like Indonesia, Surinam (in South America) and the Caribbean Islands.

The third group are asylum seekers and refugees coming from all over the world; at the moment most of them come from former Yugoslavia, Iran, Iraq, Somalia and Afghanistan.

At the moment the Turkish, Moroccan and Surinam communities are the largest ones; the largest groups of refugees are the communities from Bosnia, Iraq, Somalia and Afghanistan.

Early childhood provisions

Children from all these different backgrounds visit the child care centres in the Netherlands.

I will give a short overview of the different provisions.

CHILD CARE CENTRES

CHILDREN 0-4 YEARS

DAY AND HALF-DAY CARE

WORKING AND STUDYING PARENTS

Paid by firms, the government and parents (income rated contribution).

About 20% of children of this age visit child care centres.

PLAYGROUPS

CHILDREN 2-3 YEARS

FEW HOURS A DAY

2 to 3 TIMES A WEEK

About 50% of all children visit playgroups. For children from ethnic minorities (in particular Turkish and Moroccan children) the average is 20-40%.

PRE-SCHOOL PLAYGROUPS

**DISADVANTAGED CHILDREN 2-3 YEARS, in particular children
from ethnic minorities.**

4 TIMES A WEEK

SPECIAL PROGRAMMES, aimed to learn the Dutch Language.

New governmental policy since half a year, local authorities have just started to implement this policy.

PRE- SCHOOL IN PRIMARY SCHOOL

FORMER NURSERY SCHOOL, now part of primary school.

Preparation to primary school; formal reading and writing starts at the age of 7.

CHILDREN 4-5 YEARS, compulsory at 5 year.

OUT-OF-SCHOOL CHILD CARE CENTRES

CHILDREN 4-12 YEARS

BEFORE & AFTER SCHOOL AND HOLIDAYS

Respect for diversity / Education without prejudice

From the moment we heard about the Anti Bias approach in the USA we were very enthusiastic and we decided to adapt the program to the Dutch child care situation.

The reasons to do this were:

1. It is the first pedagogical program (as far as I know) on diversity, focussing on young children (0-8 years). It interconnects with the developmental stages of children.
2. The AB program is a widening of the intercultural approach we already know.
The program includes all kinds of prejudices and 'isms' like gender, ethnicity, class, ablist and family structures etc.
3. The programme has been developed for children as well as for educators.

In the Netherlands we called the programme 'Education without prejudice'.

A short overview of the four goals in the programme:

1. **Positive identity and self esteem**
2. **Diversity and empathy**
3. **Recognising and critical thinking on prejudices and discrimination**
4. **Stand up for yourself and others in face of prejudice and discrimination**

In the Netherlands we worked for two years in a group with 15 child care centres to adapt the USA program to the Dutch situation. In the group were representatives from different types of child care centres: day care, play groups, after-school care. The participants were teachers and educators, managers and pedagogical staff members. The 15 centres were

spread all over the country, including cities and rural areas, centres with black and white children, centres with homogeneous groups of only white children, teams with only white educators and mixed teams of black and white teachers.

Over the two years, we met each other in workshops every few months to discuss the goals of the programme, to observe and analyse the different local situations and to experiment with exercises and activities. During the intervals between workshops, the participants discussed their new knowledge in their own teams and settings and experimented with the activities with children.

At the same time we ran an European project (with partners in UK and Denmark) on Persona Dolls – also from USA origin - to develop and disseminate this methodology in our countries. The Persona Doll approach is a very powerful and useful tool to bring the AB approach into practice.

A number of results emerged from this pilot project :

- the changes in the teachers and educators involved in the project.

Some quotes:

"I didn't realise existing prejudices of every kind: gender, ethnicity, class, weight."

"In our team we are prepared now to discuss what we think is 'normal'."

- the changes in the child care centres, changes in pedagogical planning and approach, in centre policy and quality standards.
- Concrete result is the publishing of a book with theory, good practices and training exercises, titled "*I am I and you are you. Education without prejudice in child care centres*".
- Last year we disseminated the program in training courses in new child care centres and via train-the-trainer courses. At the moment trainers are available in all parts of the Netherlands.

More examples of our experiences will follow in the next part, where I will introduce a training model based on the principles of 'Education without prejudice'.

Respect for diversity / Education without prejudice

The training model we use is explained in the manual '*Anti Bias Training approaches. A guide for trainers and teachers.*' This publication is meant to stimulate and strengthen professionals and students in child care and education, in handling racism, discrimination and social inequity. It is meant to stimulate the use of the model in all education and training in the field of young children.

The manual gives an outline for a training and education model, based on the following questions:

- which know-how, which skills, and which attitude are required from professionals in childcare.
- what does a professional need for educating/ raising a child without prejudice, discrimination or racism.

The training model in the manual outlines five steps:

1. How to recruit and select students and educators
2. Acquired knowledge for students and educators
3. Necessary skills
4. Attitude
5. Methods for testing and evaluating of students and educators

We'll now treat every step shortly with examples illustrated with real life situations.

Because of the priority to training issues and because of the time available I will mainly focus on steps 2, 3 and 4.

Step 1

RECRUITMENT AND SELECTION

- COMMITTEE FOR SELECTION
- SELECTION PROCEDURE AND CRITERIA
- ADVICE FROM KEYPERSONS IN MIGRANT COMMUNITIES

In all kinds of training settings – for example training-on-the-job, in-service training, initial or vocational training – it is important to know which criteria to handle in the recruiting and selection of students and educators. The basis is our vision that the diversity approach for young children should be handled by *a culturally mixed team*. This brings about the careful hiring of students and educators with different cultures and backgrounds. Several points should be taken into account during recruitment and selection of educators such as:

- commission and procedure for selection. Critically observing your own procedures may prevent (culturally) biased selection.
- advice from within the immigrant or ethnic minority groups.

Step 2

KNOWLEDGE

- HISTORY OF ONE'S OWN GROUP, CULTURE AND COUNTRY
- RELATION BETWEEN ONE'S OWN CULTURE COMPARED TO OTHER GROUPS AND CULTURES
- INSTITUTIONAL FORMS OF DISCRIMINATION AND THEIR INFLUENCE ON CHILDREN

Knowing one's own and the children's cultural background in the group is a first step. Are we able to recognise our own prejudices as such? Are we able to cast a critical eye on the way we live, talk and eat? One of the educators in the training discovered:

"I thought I already knew everything from the children and their parents. After doing some of the exercises, I discovered that's not true at all."

If our goal is equity and equal chances then we need knowledge of our own history, culture and country, to be compared to other groups. This seems far fetched when talking about the daily education of young children, but we all carry our history within us.

After the events of the 11th of September the different positions of the cultural communities in our Dutch society were very clear. Suddenly the society felt to be divided in Muslims and non-Muslims, divided in two kinds of people with very stereotypical characteristics. What is the position of the white Dutch inhabitants towards the Muslim communities in the Netherlands? What is the position of the Western world towards the Arabic world? What is the position of Islam towards Christianity? These questions have got more importance since September 11th. These questions are directly related to our approach of respect for diversity and related to the Convention of the Rights of the Child.

Step 3

SKILLS

- OBSERVATION OF EDUCATIONAL FAMILY HABITS AND STYLES
- INSIGHT INTO RESISTANCE AND LIMITS
- SUPPORTING THE CHILDREN'S HOME CULTURE, HOME LANGUAGE AND FAMILY LIFE STYLE
- COMMUNICATING WITH PARENTS FROM DIFFERENT BACK- GROUND S
- SUPPORTING CHILDREN HOW TO STAND UP FOR THEMSELVES AND OTHERS

It's important to get to know one's culture, but it's at least as important as being able to observe the customs and styles for raising a child. One should know about the diversity in education and child raising but also be aware of one's own resistance and personal bounds in case of the transgression of values.

In the Dutch training sessions we worked a lot on observing our own resistance and recognising our own prejudices; to reach this, we started with observations and documentation about our own communication.

One of the teachers in our program tells:

"First we thought – in our team we are merely with black educators – we will have very few prejudices. That is a white person's issue. But we discovered that our prejudices did not primarily cover skin colour or culture, but an issue like class. We talked about our opinion and images about parents with good paid jobs and parents living from social welfare; children in second hand clothes versus children in clothes of expensive labels."

Another team in a rural area in the Netherlands discovered their prejudices on divorced parents and single mothers; they discussed their own values on good parenthood and compared these with other family structures and ways of parenting.

We used a lot of comic material to start discussions, like this cartoon.

Text: All Dutch people wear wooden shoes and farmer clothes and they grow drugs in the polder.

In the training session we discuss the questions: Is this true or untrue? Is this a fact or an opinion, a stereotype or a prejudice?

From raising awareness on this particular prejudice, we continue to other –isms, like sexism or racism. When you have learned the mechanism of one particular –ism, you are able to see the parallel to other –isms.

To support the children's home culture we need to be able to value diversity and to empower all children.

An easy and pleasant way to nurture a positive identity and to value diversity to children is to use children's books. The book 'And I and I and I, all children' shows all kinds of differences: physical (large/short, different hair structures, different skin colours) and character (active /passive children, sportive/musical/intellectual children, etc). All children are able to recognise themselves, their friends and their family members.

Educators use this book in children's groups and report their observations during the training. They discuss suggestions how to use the book, which kind of questions you ask the children, etc., to make sure that they use the book in the framework of the programme 'Education without prejudice'. It turned out that children love this book. They want to read it and look at it over and over. After that they discover the same differences within their own group; they compare themselves with others in terms of hair structure, skin colour, length, favourite games.

Educators learnt by using this book to focus on children's similarities as well as on their differences.

We discovered that it is also very important to focus on differences as well as on similarities. If we talk about people who are not like us, about them and us, only mentioning the differences, we are learning differences in an exclusive way. We know from research that 'we reduce the capacity for prejudice if we teach children to minimize between group differences and if we emphasize the similarities across groups and cultures. And that we strengthen the anti-racist effect if we at the same time make children aware of differences within the same group'.

So we used these important rules in the program 'Education without prejudice'; differences can be addressed first within a safe and confident group climate: Jørgen has a hearing aid, Fatima speaks Turkish with her granny, Sonia lives with her single mother. After having learned these differences we can look outside the group to people we do not yet know. With these people we first look at the similarities, to become familiar with them, to become friends with them.

ATTITUDE

- CONTENTEDNESS WITH ETHNIC BACKGROUND AND CULTURAL IDENTITY
- CAPACITY FOR EMPATHY
- RESPECTING THE DIVERSITY IN EDUCATIONAL FAMILY STYLES
- BEING ABLE TO OBSERVE FEELINGS PROVOKING UNEQUAL RELATIONS

Knowledge and skills are very important but not enough to set up an anti-discriminatory approach. As Louise Derman-Sparks, author of the American Anti Bias programme, said: "It's not enough to know it, you need your heart in order to develop sympathy and understanding".

To work on the capacity for empathy we use the **Persona Doll methodology**.

The Persona Doll has its own character, its own name, background and life story. The dolls are about the same age as the children and very much want to become friends. Persona Dolls are used in order to tell stories to little children. There are the stories that support the children in their emotional life and in their differences and there are stories that encourage the children to sympathise with the doll, to feel good about themselves and the cultural background they come from. In the meantime, these stories stimulate children to respect others and their cultural backgrounds. These stories deal with stereotypes and dismantle prejudices.

Example

A doll named Johed has been introduced to the children many times; they know him as a friend: he loves to eat pizza, he is a good soccer player, he doesn't like it when his mum leaves the child care centre, etc. These are all events that the children can identify with because Johed is a child like them. One day Johed visits during circle time and tells a very sad story: he had been laughed at and teased when he wanted to play soccer in the park. Boys called him names and said: "shut up you black, you can't play with us".

This story can be used to talk with the children about skin colour, teasing and discrimination. Or about skin colour and having Somalian parents who have lived in Western Europe for 6 years. So many goals are involved:

- *diversity and empathy (how do you think Johed feels about this event?)*
- *prejudice and discrimination (what does skin colour tell you? That you are a bad soccer player? Or that you are a bad person?)*
- *Stand up for yourself and others (what could we do to help Johed when this happens next time?)*

Step 5

Evaluating and testing

As with recruitment and selection, existing methods and instruments should be observed critically when it comes to testing and evaluating.

First of all **different testing and assessment methods** might prevent prejudice. The testing shouldn't only be carried out in writing, but also via oral skills and testing of the real working with children in a group. It might be a great help to provide students and teachers having been out of the running with a **mentor**. The mentor is there to accompany individuals in their work. The mentor could be a confidant. He has an intermediary role between the individual student and the training or job.

Involving representatives of immigrant groups also adds to changing certain models and working methods tainted with prejudice. This leads to the conclusion that assessment and examination commissions should be ethnically diversified.

We've given you an impression of the 5 steps of the training model "*Respect for diversity / Education without prejudice*". You've undoubtedly recognized a lot, as you've been working hard in this field for a number of years. I'd like to wish you success with your steps on this intercultural road, on the road of educating without prejudices.

I would like to finish with two quotes of educators after the training:

"We know now this approach has a lot to do with your own values and with critical thinking on these."

"As a teacher I feel proud to contribute on such an important issue."

Literatuur

- Abram, I.
Het ABCD van intercultureel leren in de klas.
Amsterdam: APS, 1998.
- Abram, I.
Erziehung und humane Orientierung. Abram, I.
en Heyl, M. *Thema Holocaust. Ein Buch für die
Schule.* Reinbek bei Hamburg: Rowolt, 1996.
- Adriaensen, M. en Keulen, A. van
Poppen zoals wij. Poppen met een eigen per-
soonlijkheid en een eigen verhaal. *Spel werkt, het
is geen fantasie!* Centrum voor Spelmethodiek,
Utrecht: Hogeschool Utrecht, 1999.
- Anne Frank Stichting
Dit ben ik! Handleiding. Amsterdam: Anne Frank
Stichting, 1995.
- Ben Jelloun, T.
Racism explained to my daughter. New York: the
New Press, 1999.
- Brown, B.
Unlearning discrimination in the early years.
London: Trentham Books, 1998.
- Buddelmeier, L.
*Kinderen pesten kinderen. Wat alle kinderen van 8-
12 jaar tegen pesten kunnen doen.* Utrecht:
Stichting Jeugdinformatie Nederland, 1993.
- Deboutte, G.
*Pesten, gedaan ermee! Hoe ga je om met pesteri-
jen? Tips voor ouders, leerkrachten en begeleiding.*
Brussel: BDJ-Jeugd & Vrede / Stichting
Vredeseducatie, 1995.
- Derman-Sparks, L.
*Anti-Bias Curriculum. Tools for empowering young
children.* Washington: NAEYC, 1989.
- Dolls with stories to tell. A guide for lecturers, stu-
dents, practitioners and trainers.* European
Persona Doll Project 1999.
- El Kaka, I.
*Ik want en blijft een nietsnut'. Jonge Marokkaan
verlaat tot negatieve beeldvorming.* *Contrast,*
jrg.6, nr 23/24 (9 juli 1999), p. 7.
- Gainé, B. en Keulen, A. van
Anti-Bias Training Approaches in the early years.
Londen, Utrecht: EYTARN/MUTANT, 1997.
- Interview met Louise Derman-Sparks.* Video 'How
nice it is to be you!'. Gent: VBJK, 1998.
- Keulen, A. van
*Ik ben ik en jij bent jij. Methodiek- en praktijkboek
voor de kinderopvang over opvoeden zonder voor-
ordelen.* Utrecht: NIZW, 2000.
- Meer, B. van der
Pesten, een vorm van machtsmisbruik. Den Bosch:
Pabo-module. KPC, 1993.
- Netwerk van de Europese Commissie voor
Kinderopvang.
*Doelstellingen voor kwaliteit in voorzieningen voor
jonge kinderen. Voorstellen voor een tienjarenpro-
gramma.* Brussel: Netwerk van de Europese
Commissie voor Kinderopvang, 1996.
- Norell-Beach, A.
*Mångfald och medkänsla i förskolan. (Diversity
and empathy in preschool)*
Stockholm: Rödda Barnen - Swedish Save the
Children, 1995.
(ISBN 91-88726-22-3)
- Raundalen, M.
Care and Courage. Stockholm: Rödda Barnen,
1991.
- Somers, A. (red.)
Respect voor diversiteit in de kinderopvang. Gent:
VBJK/BWM, 1998.
- Vandenbroeck, M.
*De blik van Yeti. Over het opvoeden van jonge
kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid.*
Utrecht: SWP, 1999.
- Winter, M. de
*Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdpartici-
patie als maatschappelijk perspectief.* Utrecht: De
Tijdstroom, 1995

Παιδιά, Γονείς, Παιδαγωγοί:
Δικαιώματα, «Θυσιές», Ευθύνες

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Αναστασία Χουντουμάδη
Deree College, Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος

Όταν αναφερόμαστε στα δικαιώματα των παιδιών, συχνά εστιάζουμε την προσοχή μας σε πολύ βασικά θέματα, όπως είναι η πρόσβαση στην υγεία και την παιδεία, ή η μη εμπλοκή των παιδιών σε εμπόλεμες καταστάσεις, παραμελώντας άλλες πιο ύπουλες απειλές, που δεν σκεφτόμαστε αμέσως. Σε αυτές αποφάσισα να στρέψω την προσοχή μας σήμερα.

Πόσο χρόνο και σημασία αφιερώνουμε, αλήθεια, στα παιδιά, σε σχέση με το χρόνο που απορροφά η δουλειά μας; Σήμερα που η ταχύτητα είναι κυρίαρχο στοιχείο στη ζωή μας, από τα ταχυφαγεία ως τη συνεχή αναβάθμιση των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε ταχύτερους, ο κόσμος των παιδιών και ο χρόνος που αφιερώνουμε στην καλλιέργεια σχέσεων αναπόφευκτα συρρικνώνεται επειδή απαιτεί πιο αργούς ρυθμούς. Η προσπάθεια και η αναζήτηση εργασιακής εξέλιξης έχει πλέον γίνει για πολλούς από εμάς ένα ναρκωτικό που μας υπνομεύει. Τα παιδιά θέλουν χρόνο, τον οποίο απλά δεν έχουμε.

Σε έρευνα που κάναμε σε οικογένειες με μικρά παιδιά, διαπιστώσαμε ότι, αν και οι μητέρες, στη σχετική μας ερώτηση για το χρόνο που διαθέτουν καθημερινά αυτές και ο άντρας τους, μαζί ή χωρία, με το παιδί τους, αναφέρουν κάποια περιορισμένη ώρα, όταν αργότερα στη συνέντευξη ρωτήσαμε για το καθημερινό πρόγραμμα της οικογένειας (τι ώρα σηκώνονται, πηγαίνουν στη δουλειά, γυρίζουν και κοιμούνται αυτές, ο άντρας και το παιδί τους), ήταν φυσικώς αδύνατον οι γονείς να διέθεται το χρόνο που είχαν προαναφέρει ως χρόνο κοινό με το παιδί. Εξάλλου, η απλή ταυτόχρονη παρουσία στο σπίτι δεν εξασφαλίζει και την ουσιαστική επαφή, όταν αναλογιστούμε ότι δραστηριότητες όπως η προετοιμασία του φαγητού ή η παρακολούθηση τηλεόρασης δεν ευνοούν συνήθως την ουσιαστική επικοινωνία.

Οι νέοι γονείς προσπαθούν να συνδυάσουν, συχνά χωρίς επιτυχία, τη γεμάτη ένταση επαγγελματική ζωή με τον αργό ρυθμό που θα έπρεπε να έχει ο χρόνος όταν βρίσκονται μαζί με το παιδί, να μπορούν δηλαδή να σταματούν, ν' ακούν, ν' απορροούν και να θαυμάζουν. Να

«μαρτυρία» και γ' απολαμβάνουν μαζί του τον κόσμο, που για πολλούς από εμάς, τους μεγάλους, δυστυχώς έπαψε να είναι συναρπαστικός από τότε που μεγαλώσαμε και «σοβαροποιήσαμε».

Ο συνεχής αγώνας των γονιών ενάντια στο χρόνο μπορεί να τους οδηγήσει στη μοιρολατρία και να τους κάνει να πιστεύουν ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι προσωπικό. Έτσι καταλήγουν να γίνουν συνένοχοι, αποδεχόμενοι απάνθρωπους όρους δουλειάς, που δεν ευνοούν τις οικογένειες με μικρά παιδιά.

Τότε η ικανότητα ενεργής κοινωνικής πολιτικής συμμετοχής παραλύει και δίνει τη θέση της σε μια αίσθηση ότι δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα. Ο στοχασμός απειλείται και η περιέργεια πνίγεται μαζί με την αναζήτηση εξηγήσεων ή συνδέσεων. Αυτή η τάση είναι σε αντίθεση με το αληθινά ανθρώπινο στοιχείο, που είναι η προσπάθεια κατανόησης, συνύπαρξης και δράσης μέσα σε μια κοινότητα ανθρώπων.

Αυτές οι συνθήκες έντασης και η σχέση μας με το χρόνο μεταφέρονται βέβαια και στα παιδιά. Οι εμπειρίες κομματιάζονται, αποσυνδέονται και συρρικνώνονται για να τα προφτάσουμε όλα.

- Πρώτα αγγλικά, μετά γλώσσα, ύστερα γυμναστική, όλα σε διάρκεια που προκαθορίζεται από το ρολόι.
- Στις 7 στον παιδικό σταθμό στις 4 αναχώρηση για το σπίτι, στις 6 παιδικό στην τηλεόραση.

Μέσα σ' αυτό το αδιάκοπο κυνηγητό του χρόνου, γίνεται δύσκολο να σταθούμε και να δούμε ότι το καινούργιο κουβαλάει το παλιό μέσα του. Έτσι το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον δεν μπορούν πλέον να θεωρηθούν ως η ενότητα που είναι. Η συνέχεια εξαφανίζεται και αντικαθίσταται από ατελείωτες διακοπές, που απειλούν την ηρεμία μας και προωθούν την «επιφανειακότητα», προκαλώντας άγχος και αίσθηση μη ελέγχου της ζωής μας. Η κυκλική κατανόηση της ζωής αντικαθίσταται με τη γραμμική. Βλέπουμε τη ζωή όχι σαν ατελείωτες αλυσίδες αλληλοπλεγμένων κύκλων αλλά σαν μια ίσια γραμμή, που αρχίζει «εδώ» και τελειώνει «εκεί». Το «και αυτό και εκείνο» αντικαθίστανται από το «ή αυτό ή εκείνο».

Αυτή η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με την αίσθηση πίεσης και απουσίας ελέγχου των καταστάσεων οδηγούν συχνά σε αυταρχικές λύσεις, που αυξάνουν την αίσθηση επίκτητης αδυναμίας τόσο στα παιδιά όσο και τους μεγάλους, και μας εγκλωβίζουν όλους σ' έναν φαύλο κύκλο. Αυτόν τον κύκλο πρέπει να τον σπάσουμε σεβόμενοι τον εαυτό μας και το άλλον.

Όμως, πριν συνεχίσω, θα ήθελα να εξηγήσω τι εννοώ με τον όρο «επίκτητη αδυναμία». Επίκτητη αδυναμία είναι ένας όρος που προτάθηκε από τον Seligman και αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου ένα άτομο δεν έχει –ή πιστεύει ότι δεν έχει– έλεγχο του περιβάλλοντός του. Σαν αποτέλεσμα, μαθαίνει ότι είναι αβοήθητο και αναπτύσσει παθητικότητα και μοιρολατρία. Πιστεύω ότι αυτή η έννοια μάς προσφέρει μια οπτική που μας βοηθά να διερευνήσουμε τις διάφορες επιδράσεις που υφίστανται τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν.

Επιστρέφοντας στα δικαιώματα των παιδιών, θα ήθελα να τονίσω ότι αυτά δεν μπορούν να γίνουν σεβαστά από ανθρώπους που δεν διεκδικούν τα δικά τους δικαιώματα ή δεν σεβόμενοι τον εαυτό τους. Ο γονιός που «θυσιάζεται» στην ουσία δεν σεβεται όχι μόνο τον εαυτό

του, αλλά ούτε και το παιδί του, ενώ ο/η παιδαγωγός που δεν έχει αυτοσεβασμό δεν δίνει χώρο και ευκαιρία στο παιδί ν' αναπτυχθεί, και αδυνατεί να λειτουργήσει ως πρότυπο. Έτσι, οι παιδαγωγοί που έχουν ενστερνιστεί έστω και έμμεσα το κοινωνικό μήνυμα ότι το έργο τους είναι απλό και άνευ ιδιαίτερης σημασίας, μιας και οποιοσδήποτε που αγαπά τα παιδιά μπορεί να το κάνει, υπονομεύουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τα παιδιά.

Δυστυχώς συχνά υπονομεύουμε τα παιδιά όταν, αδιαφορώντας για τις ανησυχίες, τα όνειρα, τις δεξιότητες κάθε συγκεκριμένου παιδιού, το φορτώνουμε ως γονείς με τα δικά μας όνειρα και «θυσιάζομαστε». Όταν όμως θυσιάζομαστε, δεν θεωρούμε συνήθως τον εαυτό μας ισάξιο με αυτόν υπέρ του οποίου θυσιάζομαστε. Του αφαιρούμε ευθύνες και τον υποβιβάζουμε, αποβλέποντας σε μελλοντικές πολλαπλάσιες απολαβές και υπονομεύοντας ταυτόχρονα την αίσθηση ότι μπορεί να ελέγχει τη ζωή του. Φυσικά οι «θυσιές» τις οποίες κάνουμε συνδέονται, νομίζω, συχνά με το στρες που βιώνουμε λόγω πίεσης χρόνου.

Στις παραδοσιακές αγροτικές οικονομίες, τα παιδιά έπρεπε να δουλεύουν για να συμβάλουν στη συντήρηση της οικογένειας. Τώρα, ως σύγχρονη κοινωνία σεβόμενη τα δικαιώματα του παιδιού, είμαστε σαφώς κατά της παιδικής εργασίας (δηλαδή της αμειβόμενης). Αλλά τα παιδιά πρέπει εντούτοις να εξακολουθούν να συντηρούν το «εγώ» μας, την κοινωνική και ψυχολογική μας καταξίωση και όχι πλέον την απλή βιολογική μας επιβίωση. Ο γονιός μετράει την επιτυχία του βλέποντας ότι το παιδί του κατάφερε πράγματα που εκείνος δεν αξιώθηκε. Άλλωστε έτσι εξασφαλίζεται η διαιώνιση όχι μόνο των γονιδίων μας αλλά και των ονείρων μας. Παράλληλα, ο αριθμός των παιδιών έχει μειωθεί και οι απαιτήσεις και τα βάρη φορτώνονται σε εξοντωτικό συχνά βαθμό στο ένα και μόνο παιδί της οικογένειας. Ένα παιδί όμως που μαθαίνει ότι πρέπει να κάνει διάφορα πράγματα για ν' αξίζει την αγάπη των μεγάλων, που το αγαπούν μόνο όταν είναι όπως το θέλουν εκείνοι, ίσως αργότερα να μην εμπιστεύεται οποιαδήποτε άλλη έκφραση αγάπης συναντήσει. Πιθανόν να σκέφτεται: «Αν μάθουν οι άλλοι πώς είμαι πραγματικά, όλα θα τελειώσουν, έτσι θα πρέπει να κάνω αυτό ή εκείνο, να είμαι έτσι ή αλλιώς, καταπώς θέλουν οι άλλοι...».

Η κοινωνία μας διανύει ένα μεταβατικό στάδιο έως ότου τα παιδιά να πάνε να θεωρούνται δικές μας προεκτάσεις. Σήμερα φαίνεται ότι τα σεβόμαστε και τα δεχόμαστε όπως είναι πιο αβίαστα, όταν γίνουμε πλέον γιαγιάδες, όπως μου είπε μια γυναίκα σε συνέντευξη. Μου ανέφερε ότι, ενώ τον καιρό που τα παιδιά της πήγαιναν σχολείο, με την παραμικρή απόκλιση τους στην επίδοση από το μέγιστο δυνατόν, πήγαινε στο σχολείο και αναστάτωνε τόσο τα παιδιά όσο και τους δασκάλους, με μεγάλη της έκπληξη διαπίστωσε ότι χαιρόταν και αποδεχόταν τα εγγόνια της έτσι όπως ήταν, είτε αυτό αφορούσε την σχολική επίδοση είτε άλλα τους όνειρα και επιδιώξεις.

Ως παιδαγωγοί, επίσης, δεν κοιτάμε να δούμε το συγκεκριμένο παιδί με τις δικές του ανησυχίες, τα όνειρα, τις δεξιότητες, όταν το «αντικειμενικοποιούμε» βλέποντας το απλά ως «τόσο χαριτωμένο!!», ή στη χειρότερη περίπτωση ως «τόσο προβληματικό!!», όχι ως αυτεξούσιο ον, αλλά ως υποκείμενο προς διαμόρφωση. Το παιδί αυτό καθεαυτό εξακολουθεί συχνά να ορίζεται αρνητικά: δηλαδή να μην ορίζεται τι είναι ως παιδί, αλλά τι δεν είναι ακόμη, και τι πρόκειται τελικά να γίνει. Οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών αποσκοπούν, στην ουσία, στην αναπαραγωγή και προετοιμασία ενηλίκων.

Είναι ασφαλώς πιο εύκολο, όταν κανείς δουλεύει με πολλά παιδιά, να τα αντιμετωπίζει ομαδικά, ανάλογα με τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ηλικίας, αποφεύγοντας τις δυσκο-

και που συνοδεύουν την προσέγγιση κάθε παιδιού χωριστά –σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες. Ωστόσο, ως παιδαγωγοί, οφείλουμε να προσεγγίζουμε κάθε παιδί χωριστά από τη στιγμή που συνειδητοποιούμε ότι δεν υπάρχει ένα αναλλοίωτο και οικουμενικό παιδί.

Δεν και βιολογικό γεγονός, ο τρόπος που κατανοούμε την παιδική ηλικία είναι κοινωνικά καθορισμένος. Οφείλουμε να την εξετάσουμε μέσα σε ένα ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο με διαφοροποίηση σύμφωνα με το φύλο, την πολιτισμική παράδοση, τις κοινωνικοοικονομικές και ιστορικές συνθήκες. Η παιδαγωγική είναι πολιτική και ιστορική. Δεν είναι, όπως συνήθως παρουσιάζεται, ουδέτερη, αντικειμενική ή ανεξάρτητη από τόπο και χρόνο. Δεν υπάρχουν αιώνιες αλήθειες, απλά κατάλληλοι τρόποι για να μεγαλώσουμε παιδιά σ' έναν συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Οι ιδέες για το τι είναι καλό αλλάζει με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, επειδή τα παιδιά πρέπει να ζήσουν σε μια κοινωνία που και αυτή εξελίσσεται και μεταβάλλεται διαρκώς. Έτσι δεν αναφερόμαστε σ' ένα οικουμενικό παιδί ή οικουμενική παιδική ηλικία, αλλά σε πολλαπλές. Παράλληλα, δεν υπάρχει ένας αλλά διαφορετικοί τρόποι διαπαιδαγώγησης. Υπάρχουν κοινά στοιχεία αλλά όχι ομοιομορφία.

Παρ' όλα αυτά βέβαια τα δικαιώματα των παιδιών ως ανθρώπινα δικαιώματα υπερβαίνουν τις ιδιαιτερότητες και κάνουν την εφαρμογή τους πρόκληση.

Η συνηθισμένη θεώρηση της κοινωνικοποίησης είναι αυτή των ενηλίκων, καθώς η εξουσία τους θεωρείται δεδομένη. Δεν επιτρέπει ερωτήσεις που αφορούν στον κοινωνικό έλεγχο, στις ανισότητες κύρους ή στα δικαιώματα των παιδιών για αυτοδιάθεση. Ίσως θα έπρεπε να αρχίσουμε να εξετάζουμε τις θεωρίες και τις ερευνητικές μας προτεραιότητες, ώστε να ελαχιστοποιήσουμε την κεντρική θέση που κατέχει η σκοπιά των ενηλίκων και ν' αρχίσουμε ν' αναγνωρίζουμε στα παιδιά ότι μπορούν να είναι ενεργοί συντελεστές στη δικιά τους κοινωνικοποίηση. Αν καταφέρουμε να συμπεριλάβουμε τα παιδιά ως ενεργούς συντελεστές στα θεωρητικά μας πρότυπα, θα καταστήσουμε τελικά την κοινωνικοποίηση μια κοινωνικά κατασκευαζόμενη διαδικασία και όχι μια διαδικασία απλής εσωτερίκευσης. Η παιδική ηλικία κατασκευάζεται και από τα παιδιά. Μπορούμε ν' ακολουθήσουμε μια παιδαγωγική συνδημιουργίας μαζί με τα παιδιά που είναι κοινωνικά ενεργά, πολίτες με δικαιώματα, ευθύνες και με δική τους φωνή, που πρέπει ν' ακούμε και να σεβόμαστε. Εξάλλου, όταν θεωρούμε το παιδί δυνατό και ικανό, αυτό μας ωθεί να είμαστε καλύτεροι παιδαγωγοί παρά όταν το θεωρούμε αδύναμο και ανίκανο.

Η ιδέα της συνδημιουργίας με τα παιδιά απαιτεί να ξεφύγουμε οριστικά από την ιδέα της μετάδοσης προκατασκευασμένης γνώσης σε άδεια δοχεία. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί τη διαδικασία της αγωγής / εκπαίδευσης αποκλειστικά σε σχέση με τον εφοδιασμό των παιδιών με δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με το τι θα ακολουθήσουν αργότερα. Καθοδηγείται από τα αποτελέσματα και όχι τη διαδικασία, έτσι που τα γεγονότα και οι επιλογές αποκτούν σημασία και σπουδαιότητα μόνο σαν σκελετάκια που οδηγούν σ' ένα προορισμό με θετική ή αρνητική κατάληξη. Αναπόφευκτα, ορισμένες δραστηριότητες αποκτούν αξία εις βάρος των δραστηριοτήτων που πιστεύουμε ότι δεν σχετίζονται με τη μετέπειτα επιτυχία και είναι άχρηστες. Προσθέτουμε π.χ. ώρες για ξένες γλώσσες και Η/Υ εις βάρος της δημιουργικής απασχόλησης.

Παράλληλα, οι παιδαγωγοί συχνά συμπεριφέρονται σαν να έχουν όλες τις απαντήσεις και μετρούν με μόνο σκοπό την καθοδήγηση των παιδιών προς αυτό που έχουν ήδη στο μυαλό τους, χωρίς να τους ενδιαφέρουν στην πραγματικότητα οι απαντήσεις και οι σκέψεις των

παιδιών. Δεν κάνουν «κύκλο κουβέντας» με τα παιδιά, και ας το ονομάζουν έτσι. Αντ' αυτού παίζουν το «μάντεψε τι σκέφτομαι». Έτσι επιβραβεύεται το παιδί που μαντεύει και υιοθετεί τις απόψεις των παιδαγωγών και όχι αυτό που έχει πρωτότυπη και δημιουργική σκέψη. Αποτελεί βέβαια ειρωνεία ότι, παρ' όλες τις προθέσεις μας, στην ουσία έτσι συμβάλλουμε, μακροπρόθεσμα, αρνητικά στην κοινωνία, η οποία δεν ανανεώνεται.

Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί ανοιχτό μυαλό και δημιουργικές λύσεις, και όχι συνταγές. Εξ' άλλου οι έτοιμες λύσεις και συνταγές συμβάλλουν κι εκείνες με τη σειρά τους στη ενίσχυση της αίσθησης μη ελέγχου και επίκτητης αδυναμίας στα παιδιά.

Όσοσο οι συζητήσεις που είχα με παιδαγωγούς ανέδειξαν ότι η προσοχή τους σήμερα εστιάζεται αλλού. Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα που εντοπίζουν είναι αυτό της οριοθέτησης της συμπεριφοράς των παιδιών. Οι παιδαγωγοί παραπονούνται ότι οι γονείς δεν βάζουν σήμερα κανένα όριο στη συμπεριφορά των παιδιών, τα οποία φτάνουν στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο χωρίς να γνωρίζουν ότι υπάρχουν πράγματα τα οποία δεν μπορούν να είναι αποδεκτά, ιδιαίτερα όταν συνυπάρχουν με άλλα παιδιά, τα οποία έχουν επίσης δικαιώματα, που οφείλουν να τα σέβονται.

Είναι όμως δύσκολες οι ακροβασίες και οι εξισορροπήσεις ανάμεσα στην οριοθέτηση και την αυταρχικότητα. Και τα δύο άκρα, της ανυπαρξίας ορίων, από τη μια, και της αυταρχικής επιβολής, από την άλλη, αποτελούν δυστυχώς την εύκολη λύση, στην οποία καταφεύγουμε κάτω από συνθήκες πίεσης και έλλειψης χρόνου. Αυτές όμως οι «λύσεις» μας αφαιρούν την αίσθηση ελέγχου και μας κάνουν να αισθανόμαστε ανίσχυροι. Είναι θλιβερό ότι μερικές φορές οι γονείς παραχωρούν σε παιδαγωγούς και δασκάλους τα δικαιώματα που πιστεύουν πως έχουν αυτοδίκαια επάνω στα παιδιά λόγω έλλειψης χρόνου. Έτσι έχω ακούσει πατέρα να λέει σε δασκάλα: «Από μένα έχεις το ελεύθερο να του κοπανάς καμιά, γιατί εγώ δεν είμαι πολύ συχνά στο σπίτι και δεν μπορώ να βλέπω τι γίνεται!».

Αλλά τα παιδιά που μεγαλώνουν μαθαίνοντας ότι όλα βασίζονται στην υπακοή γίνονται παθητικοί θεατές της ζωής τους, γιατί αναγκάζονται ν' αφήσουν άλλους ν' αποφασίζουν γι' αυτά. Αντίθετα, τα παιδιά μαθαίνουν το σεβασμό όταν τα σέβονται και γίνονται υπεύθυνα όταν τους δίνουν ευθύνη. Μαθαίνουν να βοηθούν όταν τα βοηθούν, ενώ η αγάπη και η φροντίδα τα μαθαίνει ν' αποδέχονται τους άλλους.

Όταν πιέζουμε τα παιδιά να συμπεριφερθούν μ' έναν επιθυμητό τρόπο, η πίεση και ο εξαναγκασμός που εφαρμόζουμε προωθεί την υποταγή και την υπακοή, ενώ συμβάλλει στην καταστροφή της αυτοεκτίμησης. Ως εκ τούτου ο υποταγμένος θεωρεί ότι δεν είναι υπεύθυνος ο ίδιος για τις πράξεις του, γιατί θεωρεί τον εαυτό του εργαλείο εξουσίας έξω από αυτόν και όλη η ευθύνη προσανατολίζεται προς τα εκεί (άλλη μια παραλλαγή του «τι να κάνουμε;» και της επίκτητης αίσθησης αδυναμίας).

Είναι πράγματι λεπτή η ισορροπία ανάμεσα στην παιδαγωγική πρακτική που έχει την οριοθέτηση ως κεντρική έννοια και σε αυτή που αφήνει το παιδί στην τύχη του και περιμένει να σπάσει τα μούτρα του. Είναι τραγικό για ένα παιδί να σκέφτεται ότι αυτό που εκείνο θέλει να γίνει δεν αρέσει στους άλλους και έτσι δεν το ακολουθεί. Τραγικότερο όμως είναι να ταυτίζεται τόσο πολύ με τους μεγάλους, που να μην μπορεί να εντοπίσει τη δική του διαφορετική φωνή, η οποία προβάλλει πολύ αργότερα με συχνά έντονες αρνητικές επιπτώσεις.

Ποια είναι όμως η εναλλακτική; Στη σύγχρονη ζωή έχουμε την ευθύνη να βοηθήσουμε και

να στηρίζουμε με σύνεση τα παιδιά, ώστε ν' αναπτύξουν μόνα τους μια στάση απέναντι στα διάφορα θέματα. Λέγοντας στα παιδιά ότι πρέπει να πράξουν έτσι ή αλλιώς «γιατί έτσι πρέπει!» ή «γιατί θα σε δουν!» ή «τι θα πει η δασκάλα σου; [=η εξουσία]», μαθαίνουμε μεν στα παιδιά ότι η εξουσία είναι τιμωρητική, αλλά δεν εξηγούμε τις αξίες του καλού και του κακού, οι οποίες, σαν να μην υπάρχουν από μόνες τους, αποκτούν σπουδαιότητα μόνο όταν η εξουσία αντιληφθεί τη μη εφαρμογή τους. Αυτά είναι επικίνδυνα μονοπάτια.

Ανάλογη συμπεριφορά δείχνει όμως και ο γονιός που υποκύπτει σε επίμονες απαιτήσεις του παιδιού (π.χ. για να του αγοράσει κάτι) όχι γιατί τις βρίσκει λογικές, αλλά γιατί αισθάνεται εκτεθειμένος όταν οι γύρω βλέπουν ή ακούν και μπορούν να τον κρίνουν. Η ανασφάλεια αυτή του γονιού δεν είναι παρά η ανασφάλεια που έμαθε ως παιδί. Η έλλειψη σιγουριάς ότι μπορεί να διακρίνει και να έχει την ευθύνη της επιλογής του «τι είναι σωστό».

Αν και όπως είπαμε ως παιδαγωγοί είμαστε συχνά οι πρώτοι που θα καταγγείλουμε ότι οι γονείς δεν βάζουν όρια στα παιδιά σήμερα, δεν βιαζόμαστε όμως εξίσου να εκφράσουμε παράπονα σε περιπτώσεις όπου η τοποθέτηση ορίων πνίγει την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα του παιδιού.

Δεν εκφράζουμε ανησυχίες όταν παρατηρούμε ότι τα παιδιά

- δεν χαίρουν σεβασμού.
- δεν τα παίρνουν οι άλλοι στα σοβαρά.
- δεν τολμούν να είναι ο εαυτός τους.
- δεν μπορούν να πουν «όχι» όταν δεν θέλουν να κάνουν κάτι.
- δεν τολμούν να προσπαθήσουν ν' αλλάξουν κάτι που δεν τα ευχαριστεί.
- δεν μπορούν ν' αποφασίσουν τα ίδια για πολλά πράγματα.

Τα παιδιά όμως διαπαιδαγωγούνται καλύτερα όταν

- τους δίνουμε περισσότερο χρόνο και τ' ακούμε ώστε να συμμετέχουν στις αποφάσεις.
- τα ενθαρρύνουμε να δοκιμάσουν ν' αλλάξουν αυτά που τα δυσαρεστούν, ώστε να μην κρύβονται αύριο πίσω από ένα ηττοπαθές «τι να κάνουμε;».
- τα στηρίζουμε ώστε να είναι από μόνα τους ικανά όχι μόνο ν' αποφασίζουν πώς θα πράξουν αλλά και για να αναλάβουν με θάρρος την ευθύνη των πράξεων τους.

Μαθαίνοντας να σεβόμαστε τις επιθυμίες του παιδιού μας, είναι ευκαιρία να προσπαθήσουμε ταυτόχρονα να ζούμε κι εμείς μια ζωή σύμφωνα με τις δικές μας επιθυμίες.

Η ζωή του παιδιού σ' ένα Κέντρο Προσχολικής Αγωγής αποτελεί έναν κόσμο στον οποίο δεν ανήκουν οι γονείς. Αλλά, εφ' όσον το παιδί ανήκει ακόμη και στον κόσμο της οικογένειας, δεν μπορεί και δεν πρέπει να υψωθεί ένα παραπέτασμα ανάμεσα στους γονείς και το παιδί, από τη μια, και το παιδί και τους παιδαγωγούς, από την άλλη. Αν αυτοί οι δύο κόσμοι δεν συναντηθούν, η απόσταση ανάμεσά τους θα εμποδίζει την κατανόηση, δημιουργώντας αντιθέσεις μεταξύ τους. Ως μεγάλοι, γονείς και παιδαγωγοί, έχουμε την ευθύνη για την αναζήτηση αρμονίας και συνεννόησης, γαλήνης και ηρεμίας στις μεταξύ μας σχέσεις, καθώς και στις πρακτικές, και απαιτήσεις σε σχέση με το παιδί. Εύκολα έτσι εξα-

σφαλιζεται η συνέχεια της φροντίδας και του ενδιαφέροντος.

Η συμμετοχή των γονιών και η συνεργασία παιδαγωγών και γονιών είναι ιδιαίτερα αποφασιστική σε περιπτώσεις που οι γονείς έχουν διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από αυτή της πλειονότητας. Είναι σημαντικό να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά που προωθούν μια τέτοια συνεργασία, επειδή οι γονείς είναι συχνά τελείως αποκομμένοι και οι πολιτισμικές διαφορές καθώς και οι γλωσσικές δυσκολίες υπονομεύουν την αίσθηση ελέγχου που έχουν. Αλλά οι γονείς που στερούνται αίσθησης ελέγχου δεν θα στηρίζουν την παιδαγωγική προσπάθεια που μπορεί να γίνεται φιλότιμα στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο.

Υπάρχουν πράγματι πολλές ευκαιρίες για ανακολουθίες, συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις. Όμως ποιος έχει τελικά δίκιο, οι γονείς που «μόνο το καλό του παιδιού τους μπορεί να θέλουν;» ή οι παιδαγωγοί «με τις επιστημονικές τους γνώσεις»; Αναμφίβολα η απάντηση είναι: ούτε ο ένας ούτε ο άλλος, *αλλά το παιδί*, το οποίο άθελα μας το ωθούμε σε σύγχυση καθώς προσπαθεί να συμβιβάσει τους δύο κόσμους. Ένα παιδί που βρίσκεται αντιμέτωπο με αντιφατικά αλλά εξίσου επιτακτικά μηνύματα θα έχει περισσότερες δυσκολίες ν' ανακαλύψει και να διατηρήσει τη δικιά του φωνή.

Οι διαφορές μας δεν πρέπει ν' αποτελούν απειλή αλλά πρόκληση για την εύρεση νέων τρόπων επικοινωνίας και σχέσεων.

Ας μην ξεχνάμε ότι ο κίνδυνος δεν ελλοχεύει στην εξερεύνηση του αγνώστου, αλλά στην απόσυρση στη θάλαωρή και τη σιγουριά του γνωστού.

Συνοψίζοντας θα ήθελα να επαναλάβω ότι:

Τα παιδιά δικαιούνται

- να έχουν περισσότερο χρόνο με τους γονείς τους.
- να έχουν γονείς που δεν «θυσιάζονται» γι' αυτά.
- ν' ακολουθήσουν τα δικά τους όνειρα και όχι τα ανεκπλήρωτα όνειρα των γονιών τους.
- να τα παίρνουν οι άλλοι στα σοβαρά.
- να τολμούν να είναι ο εαυτός τους.
- να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και την πολλαπλότητα.
- να μην απειλούνται από την έλλειψη σιγουριάς και ν' αποφεύγουν την ευκολία των ετεροδοσμένων απαντήσεων.
- να πλαισιώνονται από γονείς και παιδαγωγούς που θα τους καλλιεργήσουν την πεποίθηση ότι μπορούν πράγματι να κάνουν κάτι ώστε να μην ευδοκιμεί η αίσθηση επίκτητης αδυναμίας.

**Το δικαίωμα στη δημιουργικότητα
και στη χαρά της γνώσης:
Η περίπτωση της προσέγγισης του γραπτού λόγου
στο πλαίσιο των πιλοτικών προγραμμάτων
ενισχυτικής διδασκαλίας**

Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου

Πρόθεση αυτής της παρέμβασης είναι η παρουσίαση της προσέγγισης του γραπτού λόγου στην προδημοτική εκπαίδευση, όπως αυτή επιχειρήθηκε στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας και στη συνέχεια αποτυπώθηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλώσσα σ' αυτή τη βαθμίδα.

Τα Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας αναπτύχθηκαν από το 1997 έως το 2000 στο πλαίσιο του πρώτου Επιχειρησιακού Προγράμματος για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση του Υπουργείου Παιδείας (ΕΠΕΑΕΚ 1.1.8) και είχαν στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Σ' αυτό το πλαίσιο επιχειρήσαν να διαμορφώσουν, σε νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία και γυμνάσια που βρίσκονται σε περιοχές με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, προϋποθέσεις αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και επανακαθορισμού των παιδαγωγικών πρακτικών και των εκπαιδευτικών σχέσεων, με σκοπό την προώθηση της σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών. Φορέας υλοποίησης του προγράμματος ήταν το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και επιστημονικά υπεύθυνη η κα. Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα.

Τα νηπιαγωγεία εντάχθηκαν στο πρόγραμμα με πρωτοβουλία της επιστημονικά υπεύθυνης, η οποία στηρίχθηκε σε πορίσματα ερευνών που έχουν υποδείξει την προδημοτική εκπαίδευση ως προνομιακό χώρο για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, η οποία, στις μικρές ηλικίες, συνδέεται συχνά με την έλλειψη εξοικείωσης του παιδιού με πλευρές της γλώσσας που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο.

Λαμβάνοντας υπ' όψη αποτελέσματα ερευνών σχετικά με το πώς τα μικρά παιδιά συγκροτούν τη γνώση, αλλά και ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, τα Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας επιχείρησαν να διευρύνουν τις ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση όλων των παιδιών, και ιδιαίτερα των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, εστιάζοντας στην καλλιέργεια κινήτρων, στην απελευθέρωση της δημιουργικότητάς τους και στη διασφάλιση του δικαιωμάτός τους στην απόλαυση που εισπράττει κανείς μαθαίνοντας αυτό που επιθυμεί.

Η ανάπτυξη του προγράμματος για τη γλώσσα στις μικρές ηλικίες στηρίζεται στη δομητική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα και η γνώση δομούνται εξελικτικά μέσα σ' ένα πλαίσιο που υποστηρίζει τις προσπάθειες του παιδιού για την κατάκτησή τους.

Η δομητική προσέγγιση βασίζεται σε θεωρητικό πλαίσιο που συνδέεται με το έργο του Piaget, του Vygotsky και του Bernstein και στο σημαντικό ερευνητικό έργο της E. Ferreiro, διευθύντριας του Εθνικού Κέντρου Ερευνών του Μεξικού, και της A. Teberosky, καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης, οι οποίες έχουν πραγματοποιήσει μακρόχρονες και εκτεταμένες έρευνες, διερευνώντας τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα μικρά παιδιά για το αλφαβητικό σύστημα γραφής, πριν να διδαχθούν γραφή και ανάγνωση με συστηματικό τρόπο στο σχολείο (Ferreiro, E., Teberosky, A., 1982, Ferreiro, E., et al, 1988, Teberosky A., 1989 και 1998, Ferreiro, E., 2000).

Κύριος στόχος που τίθεται ως προς την προσέγγιση της γραπτής γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την κοινωνική της διάσταση, να κατανοήσουν δηλαδή ότι γράφουμε και διαβάζουμε:

- για να ενημερωθούμε και να ενημερώσουμε
- για να θυμηθούμε και να υπενθυμίσουμε
- για να ψυχαγωγηθούμε και να ψυχαγωγήσουμε
- για να οργανώσουμε
- για να ταξινομήσουμε
- για να παραπονεθούμε
- για να ευχαριστηθούμε και να ευχαριστήσουμε

αφού θεωρείται πλέον κοινός τόπος ότι η συνειδητοποίηση αυτή λειτουργεί ως κίνητρο για την εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Είναι γεγονός ότι παλιότερα υπήρχε η αντίληψη ότι τα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο νοητικής ωριμότητας για να είναι έτοιμα για τη γραφή και την ανάγνωση. Σήμερα, σε συνέχεια της εργασίας που έχει πραγματοποιηθεί στο ερευνητικό πεδίο, έχει διαμορφωθεί η πεποίθηση ότι, δίνοντάς τους από πολύ νωρίς ευκαιρίες να έρχονται σε επαφή με τον έντυπο λόγο, ενισχύουμε τις δυνατότητές τους για κατάκτηση του γραπτού λόγου (Clay, M., 1991).

Οι προτεινόμενες στο νηπιαγωγείο δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής καταβάλλεται προσπάθεια να έχουν το στοιχείο του παιχνιδιού, να είναι ελκυστικές, να έχουν νόημα για τα παιδιά και να αναπτύσσονται σ' ένα παιδαγωγικό πλαίσιο όπου:

- ακούγεται η φωνή των παιδιών, αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και σεβασμό οι υποθέσεις που διαμορφώνουν για το καθετί, λαμβάνονται υπ' όψη και εκτιμώνται θετικά οι προηγούμενες γνώσεις και οι εμπειρίες τους

- προκαλείται η φυσική τους περιέργεια, ενεργοποιείται η σκέψη τους και απελευθερώνεται η δημιουργικότητά τους

- ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους και η μεταξύ τους συνεργασία, αλλά και ενισχύεται η αυτονομία τους.

Για την υποστήριξη των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, στο χώρο του νηπιαγωγείου διαμορφώνεται από τις νηπιαγωγούς ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου και δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά είδη εντύπων (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, επιστολές, συνταγές γιατρού, συσκευασίες προϊόντων κτλ.) και κατά συνέπεια με διαφορετικά είδη κειμένων. Αυτή η συστηματική επαφή με το γραπτό λόγο θεωρείται ότι συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση των δυνατοτήτων τους για την κατάκτησή του, καθώς οι «δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής κατακτώνται σε αλληλεπίδραση με το γραπτό κείμενο και δεν ωριμάζουν από μόνες τους» (Clay, M., 1991). Παράλληλα ενθαρρύνονται να παράγουν δικά τους κείμενα, ατομικά και ομαδικά, με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους: διαμορφώνουν προσκλήσεις για εκδηλώσεις που θα πραγματοποιηθούν στο χώρο του νηπιαγωγείου, συντάσσουν καταλόγους για να θυμούνται πράγματα, γράφουν και μεταγράφουν παραμύθια, διαμορφώνουν βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες κτλ., γράφουν επιστολές, άλλοτε υπαγορεύοντας στη νηπιαγωγό, η οποία αναλαμβάνει το ρόλο του γραφέα, και άλλοτε γράφοντας τα ίδια, με όποιον τρόπο μπορούν να γράψουν. Η εργασία σε μικρές ομάδες επιτρέπει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, οι οποίες εννοούν και ενισχύουν τη μαθησιακή τους προσπάθεια (Pascussi, M., 1996). Και βέβαια εντάσσουν τη γραφή και στο παιχνίδι τους.



Πρόσκληση των παιδιών του 4ου Νηπιαγωγείου Θήβας για τη χριστουγεννιάτικη γιορτή τους. Πρόκειται για ομαδική εργασία. Καθεμία από τις πέντε ομάδες της τάξης διαμόρφωσε και τη δική της πρόσκληση. Οι προσκλήσεις αναρτήθηκαν σε κεντρικά σημεία της πόλης.



Η ΕΡΓΑΤΕΣ · ΚΑΝΟΥΝ · ΠΟΡΕΙΑ
Η ΕΡΓΑΤΕΣ ΒΓΙΕΝΟΥΝ ΣΤΟΥΣ ΔΡΟΜΟΥΣ
35 ΩΡΕΣ ΔΟΥΛΕΙΑ ΦΟΝΑΣΩΝ
ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΣΗΝΤΑΞΗΣ
ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΙΕΡΟΥΣ

Διαβάσε σε γράφι
δίνοντας λίγη-λίγη

Μια σελίδα από την εφημερίδα του 4ου Νηπιαγωγείου Θήβας (σχολ. έτος 1998-1999). Η πατίωση της νηπιαγωγού επισημαίνει τον τρόπο με τον οποίο διάβασε ο Λουκάς τη φράση του παραγωγί.

Η Η Κυρία Τυχερούλα.



Ευχαρίστησα

ΜΑΡΙΝΕΝΑ

ΛΑΜΠΡΙΝΗ

ΓΑΒΡΙΕΛΙΑ

ΜΑΡΘΑ

Μαρινα

ΔΑΝΑΡΓΙΡΟΣ,

ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΗ

ΑΓΓΕΛΙΚΗ

Παράρτημα του 19ου Νηπιαγωγείου Αλεξανδρούπολης (σχολ. έτος 2000-2001). Τα παιδιά διαμόρφωσαν το παραμύθι παρατηρώντας τις εικόνες και το υπαγόρευσαν στη νηπιαγωγό, η οποία και εντυπωσιάστηκε από τις αναζητήσεις τους. Στο εξώφυλλο η νηπιαγωγός έγραψε τον τίτλο και οι συγγραφείς τα ονόματά τους.

ΤΡΛΤη 25 ^{Αναστασία} Ιανουαρίου 2000

Γα σου Δεσπενα ^(Καρία)
μας αρεσε ΠΟΛΙ
Καρταξου. ^(ελίμ)

ΣΣ αφαπακε Κε.σε

Περλενουκε ναερθεις ^{Βασιλίας} του

ΜΑΡΤΛΟ ^{Αναστασία}
ΕΛΕΝΗ ΝΙΚΟΣ ΗΛΙΟΣ

Αναστασία ΓΙΟΥΡΓΟΣ
ΜΑΡΙΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ
ΒΑΣΙΛΙΑΣ Κυρία Μαρία

Η Δέσποινα ήταν φοιτήτρια από την Ιταλία, που επισκεπτόταν το Νηπιαγωγείο των Λαγκαδικίων στη Θεσσαλονίκη (σχολ. έτος 1999-2000) για την πραγματοποίηση της διδακματικής της εργασίας. Πρόκειται για συλλογική εργασία. Η νηπιαγωγός έχει προσθέσει το όνομα κάθε παιδιού δίπλα στην παραγωγή του. Όλα τα παιδιά της τάξης έχουν απογράψει το γράμμα.

ΠΑΙΝΥΗ → Γιάνης
ΣΑΛΤΑΣ → Σάλτας
ΝΕΥΡΟΛΟΓΕΣ → Νευρολόγος
15 2 0 7 → είτε τους κριθάνω και πού
αυτό είναι το τηλεφών
του ιατρού!

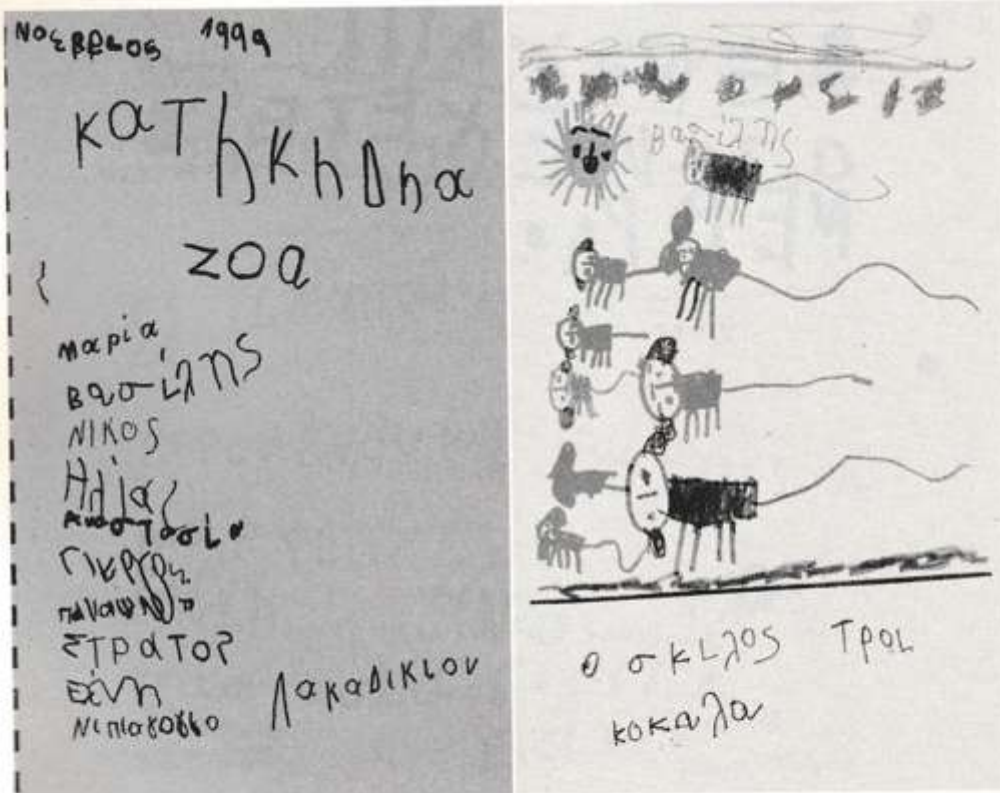
• **ΕΝΑ ΧΑΠΙ** → ένα χάπι
ΟΤΑΝ ΕΧΕΤΕ → όταν έχει
ΜΕΘΡΑ.

• ΜΕΘΡΑ.
νέυρα.

• ~~ΕΝΑ~~ ΕΝΑ
→ υπογραφή λείπει δάκτυλο

Χρησιμοποιώντας τη γωνιά του ιατρού για να παίξουν τον γιατρό, έγραψαν συνταγές. Αξίζει να παρατηρήσει κανείς τη δομή των εγγράφων: πού είναι γραμμένα τα στοιχεία του γιατρού, πού είναι γραμμένη η συνταγή και πού έχει μπει η υπογραφή. Είναι προφανές ότι σ' αυτές τις γραπτές παραγωγές έχει αποτυπωθεί ένας πλούτος γνώσεων, που δεν συνδέονται μόνο με τα στοιχεία του κώδικα γραφής.

Όπως βλέπετε, οι παραπάνω γραφές έχουν λάθη. Στην πορεία κατάκτησης του γραπτού λόγου τα παιδιά αποκτούν συνεχώς νέες γνώσεις αλλά και κάνουν αναπόφευκτα λάθη, τα οποία αρκετά συχνά δίνουν ουσιαστικές πληροφορίες για τις γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει και επιτρέπουν στον ενήλικα να διαμορφώσει το κατάλληλο κάθε φορά πλαίσιο, ώστε το παιδί να υποστηρίζεται στις προσπάθειες και στις αναζητήσεις του (Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., 1991 και 1994). Σ' αυτή την αντίληψη γίνονται αποδεκτές όχι μόνο ανορθόγραφες, αλλά και μη συμβατικές γραφές των παιδιών. Η νηπιαγωγός, για να ξέρει τι έγραψε το παιδί, όταν κάτι δεν είναι αναγνώσιμο, το ρωτάει και με διακριτικό τρόπο συχνά σημειώνει αυτό που λέει το παιδί ότι έγραψε, αλλά και τον τρόπο που το διαβάζει, έτσι ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθεί συστηματικότερα την εξέλιξή του.



Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου Λαγκαδικίων ασχολήθηκαν με τα ζώα της αυλής και αποφάσισαν να διαμορφώσουν ένα βιβλίο για να εκθέσουν τη γνώμη που αποκόμισαν. Στο εξώφυλλο του βιβλίου μπορεί να βρει κανείς όλα τα ονόματα των συγγραφέων.

Κάτι παιδί ανέλαβε να μιλήσει για ένα ζώο. Ο Βασίλης μίλησε για το σκύλο.



Η Αναστασία για τον κόκορα.

Με ισότιμο τρόπο ο Νίκος, που ήταν προνήπιο και δεν ήξερε ακόμα να γράφει συμβατικά, ασχολήθηκε με την πάπια. Είναι σημαντικό να επισημάνει κανείς ότι, ενώ δεν χρησιμοποιεί τα γράμματα με τη συμβατική τους αξία, δείχνει να έχει κατανοήσει ότι χωρίζουμε τις λέξεις κατά τη γραφή.

Για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας, μεταφράστηκε και εκδόθηκε η σειρά των βιβλίων *Γραφή και Ανάγνωση*, τόμοι I, II, III, καθώς και το βιβλίο *Το παιδί και η γραφή - Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*. Μεταφράστηκε επίσης και χρησιμοποιήθηκε ως βασικό επιμορφωτικό και υποστηρικτικό υλικό το βιβλίο της Α. Delhaxhe και των συνεργατών της *Agir avec le langage écrit* (Delhaxhe et al, 1989), το οποίο προτείνει σειρά δραστηριοτήτων στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια η σειρά των βιβλίων *Γραφή και ανάγνωση* και το βιβλίο *Το παιδί και η γραφή* εκδόθηκαν από τον ΟΕΔΒ και διανεμήθηκαν σε όλα τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Σύμφωνα λοιπόν με τα όσα αναφέρθηκαν, στο χώρο του νηπιαγωγείου αναπτύσσονται καθημερινά δραστηριότητες γραπτού λόγου. Κάποιες από αυτές αναπτύσσονται συστηματικά και κάθε μέρα, ενώ άλλες αναπτύσσονται με τη μορφή σχεδίων δράσης, με τη λογική δηλαδή του project.

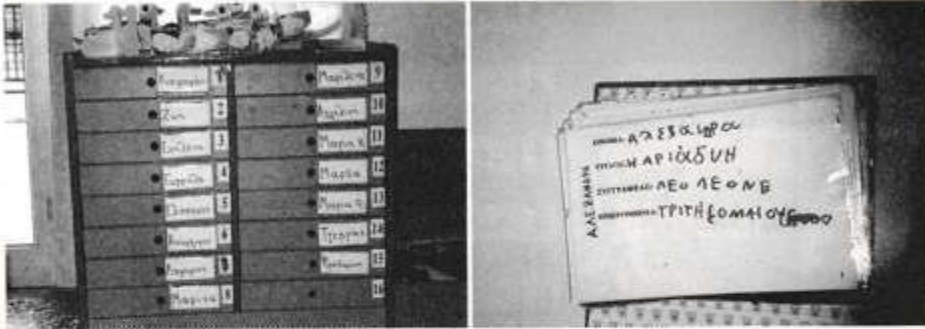


Η αφίσα αυτή παρήχθη στο πλαίσιο σχεδίου δράσης που συνδεόταν με το περιβάλλον. Είναι επίσης προϊόντα ομαδικής εργασίας. Όπως είναι προφανές, κάθε ομάδα έχει διαμορφώσει μια εντελώς διαφορετική αφίσα.

Στις καθημερινές δραστηριότητες δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά ν' αναπτύξουν μια θετική σχέση με το αλφαβητικό σύστημα γραφής και να οδηγηθούν εξελικτικά στην κατάκτηση του κώδικα.

Είναι γνωστό σε όλους μας ότι στα μικρά παιδιά αρέσει να ασχολούνται με τ' όνομά τους, τη λέξη αυτή που αποτελεί την ταυτότητά τους από την ώρα που γεννιούνται. Η συναισθηματική σχέση που έχει το παιδί με τ' όνομά του αποτελεί σημαντικό κίνητρο γι' αυτή τη δράση.

Στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων ρουτίνας του νηπιαγωγείου, τα παιδιά μπορούν να έχουν πολλές ευκαιρίες ενασχόλησης με τα ονόματά τους και τα ονόματα των φίλων τους μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα και σαφή επικοινωνιακό στόχο: π.χ. για να πάρουν παρουσίες, για να υπογράψουν τις εργασίες τους, όπως είδαμε παραπάνω, για να μοιράσουν τις εργασίες στους φίλους τους, για να δανειστούν βιβλία, για να τοποθετήσουν κάτι στο συρτάρι ενός παιδιού που απουσιάζει, για να πελάσουν σε ποια δραστηριότητα θα συμμετέχουν κτλ.



Τα ονόματα των παιδιών τοποθετημένα στα συρτάκια τους: παράρτημα 19ου Νηπιαγωγείου Αλεξανδρούπολης (σχολ. έτος 2000-2001).

Όταν δανείζονται ένα βιβλίο από τη βιβλιοθήκη, συμπληρώνουν καρτέλα δανεισμού, την οποία τοποθετούν στο ντισκέ δανεισμού, στη θέση του ονόματός τους: 3ο Νηπιαγωγείο Φερών Έβρου (σχολ. έτος 1999-2000).

Ένας σταθερός πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών λειτουργεί υποστηρικτικά για όλες τις παραπάνω δραστηριότητες, αλλά και χρησιμεύει σταθερά ως τράπεζα την οποία συμβουλευόμαστε συχνά τα παιδιά για την αναζήτηση στοιχείων του κώδικα γραφής.

Ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών.

Διαμορφώνεται και αναρτάται μέσα στην τάξη, σε σημείο που τα παιδιά μπορούν να έχουν εύκολη πρόσβαση, ένας πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών τοποθετημένα δίπλα στις φωτογραφίες τους. Ο πίνακας αξιοποιείται καθημερινά για τον έλεγχο των παρουσιών και απουσιών, αλλά και κάθε φορά που η χρήση του ονόματος είναι αναγκαία για κάποια δράση. Τα παιδιά μπορούν, αν θέλουν, να ανατρέχουν σ' αυτόν:

-για να δουν πώς γράφεται τ' όνομά τους

-για να αντλήσουν στοιχεία από το όνομά τους και από τα ονόματα των φίλων τους προκειμένου να τα αξιοποιήσουν στη γραφή άλλων λέξεων.



Οι πίνακες αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών όπως διαμορφώθηκε στο παράρτημα του 19ου Νηπιαγωγείου Αλεξανδρούπολης (σχολ. έτος 2000-2001).

Τα ονόματα στον πίνακα αναφοράς μπορούν να γραφούν με κεφαλαία ή πεζά γράμματα, κατά την κρίση της νηπιαγωγού. Έχει ωστόσο παρατηρηθεί ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν ευκολότερα τα κεφαλαία γράμματα και ανθόρωμά τις περισσότερες φορές ξεκινούν να γράφουν με κεφαλαία γράμματα. Για το λόγο αυτό, στον πίνακα αναφοράς με τα ονόματα μπορούν στην αρχή να χρησιμοποιηθούν κεφαλαία γράμματα και να αντικατασταθούν στην πορεία με πεζά.

Οι παρουσίες.

Κάθε πρωί παίρνονται παρουσίες. Σ' ένα καλάθι η νηπιαγωγός έχει τοποθετήσει χαρτονένια καρτελάκια με τα ονόματα των παιδιών, ίδια με εκείνα που έχουν αναρτηθεί στον πίνακα αναφοράς. Εμφανίζει τα καρτελάκια ένα ένα και περιμένει από τα παιδιά να της πουν ποιο είναι το όνομα που είναι γραμμένο. Φυσικά τα περισσότερα παιδιά δεν ξέρουν να διαβάζουν. Μπορούν όμως να βρουν τη λύση στο πρόβλημα που τους τίθεται, αξιοποιώντας τον πίνακα αναφοράς. Παίρνουν το καρτελάκι και το παραβάλλουν με τα ονόματα που είναι γραμμένα σ' αυτόν, προσπαθώντας να βρουν με ποιο αντιστοιχεί. Το εντοπίζουν με τη βοήθεια και της φωτογραφίας, και το «διαβάζουν». Η φωτογραφία τους εξασφαλίζει την επιτυχία και τους δίνει τη βεβαιότητα για την επιλογή τους. Στη συνέχεια τοποθετούν το καρτελάκι, ανάλογα με την περίπτωση, είτε στον πίνακα με τους παρόντες, που από πάνω γράφει «ΕΙΜΑΣΤΕ ΕΔΩ», ή σ' εκείνον με τους απόντες που γράφει «ΕΙΝΑΙ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ».⁵

⁵ Ο πίνακας αναφοράς και ο τρόπος αξιοποίησής του προτείνονται από την Α. Delhaxhe και τους συνεργάτες της στο βιβλίο *Agir avec le langage écrit* (1989) και αναφέρονται ως ενδεικτικά παραδείγματα στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλώσσα στην προδημοτική εκπαίδευση. Εκτενέστερη αναφορά βλ. και στο «Γραφή και ανάγνωση στο νηπιαγωγείο: ξεκινώντας από τα ονόματα των παιδιών», περιοδικό *Γέφυρες*, Δεκέμβριος 2001.

Η νηπιαγωγός, σε κάθε περίπτωση, ενθαρρύνει την αυτόνομη και αυτόβουλη γραφή. Τα παιδιά δεν είναι υποχρεωμένα να συγκρίνουν με το σωστό υπόδειγμα καθετί που γράφουν. Οι πίνακες αναφοράς δεν λειτουργούν καταναγκαστικά, παρέχουν δυνατότητες. Τα παιδιά γράφουν ελεύθερα, γράφουν όπως μπορούν να γράφουν. Από το νηπιαγωγείο προτρέπονται να παρατηρήσουν, να συγκρίνουν, να γενικεύσουν. Έτσι, εξελικτικά, φτάνουν να διαμορφώνουν κείμενα. Στην προσπάθεια αυτή, τα ονόματά τους αποτελούν πολύ σημαντική πηγή για την άντληση πληροφοριών που συνδέονται με τον αλφαβητικό κώδικα γραφής. Συχνά καταφεύγουν σ' αυτά για να θυμηθούν πώς γράφεται ένα γράμμα που θέλουν να χρησιμοποιήσουν σε μια λέξη. Και βέβαια, μόλις είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο ως εργαλείο επικοινωνίας, τον χρησιμοποιούν παράγοντας κείμενα που για τα ίδια έχουν νόημα, χωρίς πολλές φορές να τους το προτείνει κανείς, εφόσον το περιβάλλον τα ενθαρρύνει. Γράφουν για να επικοινωνήσουν, για να εκφράσουν την αγάπη και το θυμό τους, για να επιβάλουν την τάξη κτλ., προκαλώντας πολλές φορές την έκπληξη των ενηλίκων.



Η Φρειδερίκη θέλησε να εκφράσει την αγάπη της στη δασκάλα της. Όπως μπορείτε να παρατηρήσετε, η γραφή βρίσκεται σε συλλαβικό στάδιο. Αυτό που η Φρειδερίκη πιστεύει σ' αυτή τη φάση είναι ότι η ελάχιστη μονάδα στη γλώσσα είναι η συλλαβή και κάθε συλλαβή αναπαριστάται στη γραφή με ένα και μόνο σύμβολο. Γράφει λοιπόν τη λέξη «Σ' αγαπώ» με τρία γράμματα. «Σ' αγα, α, έχει και το α» της επισημαίνει η διπλανή της και η Φρειδερίκη προς στιγμήν λείβεται. Το ξανασκέφτεται όμως. Στη δασκάλα της μιλάει στον πληθυντικό. Ξαναπροσπαθεί: «Σας αγαπώ πολύ» γράφει συλλαβικά και πάλι, χρησιμοποιώντας μόνο τα σύμφωνα. Δεν λείπουν γράμματα. Σύμφωνα με τα όσα, αυτή τη στιγμή, πιστεύει για τη γλώσσα, τα έχει γράψει όλα.

ΕΦΙΓΑΚΕΔΑΙΘΗΡΘΟ ΜΑΝΟΛΗΣ

ΙΩΑΝΝΑ

Ο Μανόλης ήθελε να μονοπωλεί την προσοχή της δασκάλας του. Κάποια μέρα που η δασκάλα τους κάλεσε να πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα και δεν ασχολήθηκε ειδικά μαζί του, ο Μανόλης τής θύμωσε και πήγε και κρύφτηκε στο κουκλόσπιτο. Στο σχολασμα η νηπιαγωγός βρήκε μέσα στο κουκλόσπιτο έναν αυτοσχέδιο φάκελο που έγραφε απ' έξω τ' όνομά της (Ιωάννα) και μέσα το σημείωμα αυτό.

ΝΟΤΗ ΣΕ ΑΔΑΠΑΝΟΠΟΥ ΚΑΙ ΔΕΝ ΜΕ ΝΕΛΑΣΣ
ΞΑΝΘΕΝ ΜΕ ΑΔΑΠΑΣ ΓΛΑΥΤΙΕΘΟ
ΣΕ ΑΔΑΠΑΝΟΠΟΥ ΑΛΛΑ ΔΕΝ
ΜΠΟΡΟ ΝΟ ΣΟΥ ΤΟ ΠΘΑ ΜΑΘΕΓΥΣ
ΝΑ ΕΡΘΕΣ ΣΤΟ ΣΠΕΥΤΥ ΜΟΥ ΕΛΑ
ΜΕ ΑΔΑΠΕ
ΜΑΡΙΑΝΝΑ.

Η Μαριάννα μια μέρα τσακώθηκε στο νηπιαγωγείο μ' ένα άλλο κοριτσάκι για ένα παιχνίδι. Γέμισε στο σπίτι συγχισμένη και κλείστηκε στο δωμάτιό της με τα χαρτιά και τους παιχνιδιό της. Ύστερα από λίγο η μαμά της, που δεν είχε έως τότε συνειδητοποιήσει ότι το κοριτσάκι της είχε μάθει να γράφει, βρέθηκε έκπληκτη μπροστά σ' αυτή την επιστολή.

Είναι βέβαιο ότι τα παιδιά που στο πλαίσιο της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως αυτές που αναφέρθηκαν, αποφοιτώντας δεν έχουν κατακτήσει στον ίδιο βαθμό δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αφού το καθένα προχωρά με το δικό του ρυθμό, ο οποίος γίνεται σεβαστός. Τα γραπτά τους όμως αποκαλύπτουν ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης κατακτούν γνώσεις που εκτείνονται πέρα από την κατάκτηση του κώδικα γραφής. Μαθαίνουν ότι κάθε είδος κειμένου εξυπηρετεί διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους, μαθαίνουν να έχουν σφαιρική θεώρηση του γραπτού μηνύματος που διατυπώνουν, μαθαίνουν να κάνουν τις γλωσσικές επιλογές που απαιτεί κάθε μορφή επικοινωνίας και ακόμα μαθαίνουν να δομούν και να παρουσιάζουν το κείμενο τους με τρόπους που αρμόζουν στην κάθε περίπτωση, διαμορφώνοντας μάλιστα κείμενα πολυτροπικά, όπως αρμόζει στη σύγχρονη σημερινή πραγματικότητα (Kress, G., *Πολυγραμματισμοί*, ημερίδα στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 1998).

Μ' ένα τέτοιο πρόγραμμα για τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο μπορούμε να ελπίζουμε ότι έχουμε κερδίσει κάτι σημαντικό στην κατεύθυνση του εγγραμματισμού; Αυτό που γνωρίζουμε είναι ότι μπορούμε να κερδίσουμε κάτι σημαντικό αν προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε ακόμα περισσότερο πώς σκέφτονται και πώς μαθαίνουν τα παιδιά, αν τους δίνουμε το χώρο και το χρόνο για ν' απολαμβάνουν αυτό που μαθαίνουν και αν αφήνουμε τη δημιουργικότητά τους ν' ανθίζει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση 1991.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., «Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία», περιοδικό *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 27 (1994).
- Clay, M., *Becoming Literate - The construction of inner control*, Heinemann 1991.
- Delhaxhe, A., Terwaghe, S., Massoz, D., *Agir avec le langage écrit*, Bruxelles: Labor 1989.
- Ferreiro, E., Teberosky, A., *Literacy Before Schooling*, London: Heinemann 1982.
- Ferreiro, Gomez Palacio, M., et collaborateurs, *Lire-écrire à l'école, comment s'y prennent-ils?*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Lyon 1988.
- Ferreiro, E., *L'écriture avant la lettre*, Paris: Hachette 2000.
- Κορτσέα-Δαφέρμου, Χ., «Γραφή και ανάγνωση στο νηπιαγωγείο: ξεκινώντας από τα ονόματα των παιδιών», στο περιοδικό *Γέφυρες*, τεύχος 1 (2001).
- Pascucci, M., *Bambini, insegnanti, curricoli*, Editioni Universitarie de Lettere Economia Diritto 1996.
- Teberosky, A., *Les savoirs préalables de l'enfant sur l'écrit*, Paris: Voies Livres 1989.
- Teberosky, A., «Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας», στο: *Το παιδί και η γραφή - Μια σχέση κατά τη διάρκεια μάθησης*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ (πρακτικά σεμιναρίου) 1998.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT
ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΑΙΩΝ

DEBATE I

Νατάσα Παπαπροκοπίου

Οι προηγούμενες εισηγήσεις ανέπτυξαν με εξαιρετικά ενδιαφέροντα τρόπο την αναγκαιότητα και τις μορφές οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η δική μου εισήγηση θ' αναφερθεί στις δυνατότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας να υλοποιούν τα προβλεπόμενα προγράμματα. Σε ποιο βαθμό δηλαδή μπορούν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά ν' αναπτύξουν ολόπλευρα τις δυνατότητές τους και να τα προετοιμάσουν για την ένταξή τους στην κοινωνία; Πώς θα μπορέσουν να λάβουν υπόψη τους τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά πορίσματα που αφορούν τον τομέα τους; Μπορούν άραγε να «αξιολογήσουν» την καταλληλότητα μιας θεωρητικής διδακτικής κατεύθυνσης; Και, τέλος, πόση αλήθεια περιέχει η φράση-σλόγκαν που υποδέχεται τους νεαρούς και τις νεαρές πτυχιούχους όταν προσλαμβάνονται για πρώτη φορά: «Εδώ ξεχάστε όσα μάθατε στη σχολή, άλλο η θεωρία και άλλο η πράξη»;

Τα ερωτήματα αυτά βρίσκονται στο επίκεντρο των ανησυχιών των εκπαιδευτικών μας. Σωστά λοιπόν οι εργασίες του Συμποσίου επικεντρώνονται στην αναζήτηση κάποιας σχέσης μεταξύ «θεωρίας και πράξης».

Πριν αναπτύξω τα παραπάνω ερωτήματα, θα πρέπει να τονίσω κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό και πολύ συχνά παραβλέπεται από τους θεωρητικούς.

Υπάρχουν δύο ειδών γνώσεις. Αυτή που προέρχεται από το σύνολο των θεωρητικών αρχών και των ερευνητικών πορισμάτων και διδάσκεται στους μέλλοντες εκπαιδευτικούς στις ακαδημαϊκές σχολές και η γνώση που γεννιέται μέσα στον ίδιο το σχολικό θεσμό και προέρχεται από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταδώσουν γνώσεις προσαρμοσμένες στις –συντά δύσκολες– συνθήκες στις οποίες ζουν καθημερινά με τα παιδιά. Το εκπαιδευτικό ίδρυμα θα πρέπει να έχει ορισμένη αυτονομία για να επεξεργαστεί μια δική του γνώση, να εφεύρει δηλαδή διάφορες διαχειριστικές επιλογές τόσο στο μαθησιακό τομέα όσο και στις καθημερινές απαιτήσεις απέναντι στα παιδιά. Η δική του γνώση θα το βοηθήσει να επιβιώσει στους θεσμικούς καταναγκασμούς, είναι δε κατ' ανάγκην διαφορετική

από την επιστημονική γνώση και τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η γνώση αυτή προέρχεται από την «πράξη» και έρχεται πολλές φορές σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή γνώση. Συχνά αυτή η απόκλιση ή αντίθεση θεωρείται «αντίσταση του θεσμού να δεχτεί αλλαγές». Ελάχιστα όμως έχει απασχολήσει τους θεωρητικούς αν αυτή η γνώση είναι όχι μόνον απαραίτητη για τη συντήρηση του συστήματος, αλλά και μπορεί να γεννήσει νέες δυνατότητες για τις παιδαγωγικές πρακτικές ή την έρευνα. Αν δηλαδή –και κατά πόσο– το πρόβλημα «από τη θεωρία στην πράξη» μπορεί να γίνει «σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης» ή ακόμα και να αντιστραφεί: «από την πράξη στην θεωρία». Με άλλα λόγια, σε ποιο βαθμό η ακαδημαϊκή γνώση μπορεί να λαμβάνει υπόψη της τους θεσμικούς καταναγκασμούς και τις νέες υποθέσεις και διδακτικές που αναδεικνύονται μέσα στους σχολικούς θεσμούς.

Στο ελάχιστο χρονικό διάστημα που διαθέτω θα προσπαθήσω να αναπτύξω τους λόγους που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν τους παιδαγωγούς να οργανώσουν ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, κι ακόμα περισσότερο να τα υλοποιήσουν ή να φτάσουν σε κάποιες μεταρρυθμίσεις. Θα σταθώ ιδιαίτερα στις προοπτικές που δίνει η έννοια του συμβολαίου και της διαπραγμάτευσης στην ενίσχυση της σχέσης «θεωρία-πράξη».

Τα παρακάτω σημεία βασίζονται σε πορίσματα που έγιναν από το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών και ιδιαίτερα από το Ερευνητικό Κέντρο Ειδικής Αγωγής και Σχολικής Προσαρμογής (CRESAS) και επαληθεύονται από έρευνες σε Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία και Ελλάδα. Πότε μπορούν να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί καινοτομικά προγράμματα:

Τέσσερις είναι οι βασικές προϋποθέσεις:

1. Η παρουσία επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής – εννοώ κυρίως την αναλογία ενηλίκων-παιδιών, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και διευθέτηση του χώρου-υλικού και όχι τον αριθμό των τετραγωνικών μέτρων και των παιδαγωγικών υλικών.
2. Οι παιδαγωγικές αρχές και η φιλοσοφία που υιοθετεί ο θεσμός. Το παιδί δεν πρέπει να θεωρείται από τους θεσμοθέτες ως απλό αντικείμενο φροντίδας ή ένας μικρός ανώριμος «ενήλικας», αλλά ένα άτομο ώριμο για το επίπεδο ανάπτυξής του, που απαιτεί να συμμετέχει ενεργά και διαθέτει τεράστιες δυνατότητες, τις οποίες πολλές φορές δεν φανταζόμαστε καν. Εδώ πρέπει να σημειώσω ότι και στην Ελλάδα οι αντιλήψεις των παιδαγωγών και των υπευθύνων των παιδικών σταθμών θεωρήθηκε παράγοντας πιο καθοριστικός για τις αλλαγές στα προγράμματα απ' ό,τι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός.
3. Η ανεκτικότητα του θεσμού σε παρεμβάσεις ή, αλλιώς, η δημοκρατικότητά του. Πόσο «ανοιχτός» είναι στο να κατανοεί τις ανάγκες όλων και να λαμβάνει υπόψη του τα αιτήματα των γονέων και των άλλων κοινωνικών συνεργατών. Έρευνες απέδειξαν ότι η συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα έχει αποτέλεσμα όχι μόνο να τροποποιούνται οι στάσεις των γονέων (μεγαλύτερη συμμετοχή, κινητοποίηση των «αδιάφορων»), αλλά και να επισπευθούν οι προβλεπόμενες τροποποιήσεις (π.χ. σταδιακή προσαρμογή των καινούργιων παιδιών, επισκέψεις σε εξωσχολικούς χώρους, εμπλουτισμός υλικού και εξοπλισμού κ.ά.).

4. Η δημιουργία και η θεσμοθέτηση μιας παιδαγωγικής ομάδας βοηθά στην ενεργοποίηση όλων των μελών του ιδρύματος και στη συνεχή αναζήτηση της καταλληλότητας της εκπαιδευτικής πράξης (διευθέτηση χώρου, οργάνωση από κοινού των παράλληλων εργαστηρίων, αναδιοργάνωση του ωρολογίου προγράμματος κ.ά.). Εδώ θα πρέπει να αναφέρω την εμπειρία των εκπαιδευτικών προσχολικών ιδρυμάτων της Βόρειας Ιταλίας, όπου οι σημαντικές καινοτομίες στα προγράμματα αμφισβητούν τις μέχρι τώρα θεωρητικές απόψεις για τις περιορισμένες δυνατότητες που έχουν τα παιδιά –π.χ. να οικειοποιηθούν το γραπτό λόγο. Οι καινοτομίες αυτές επεκτείνονται σε όλες τις ηλικίες και κάτω των τριών ετών, και είναι αποτέλεσμα μιας συλλογικής ενεργοποίησης ατόμων όχι πάντα ειδικευμένων.

Η δημιουργία μιας ομάδας (διευρυμένης και με γονείς και άλλους κοινωνικούς συνεργάτες) βοηθά στην εγκαθίδρυση ισορροπημένων σχέσεων σε όλα τα επίπεδα γνώσεων, αντιλήψεων ρόλων. Βοηθά δε ιδιαίτερα τους υπευθύνους να περιορίσουν τον ανιστηρά διοικητικό τους ρόλο και να τον τροποποιήσουν σε συντονιστικό-ρυθμιστικό.

Σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει και η Τοπική Αυτοδιοίκηση στη γενίκευση των προγραμμάτων και στην ενεργοποίηση διαφορετικών θεσμών της συνοικίας. Είναι ο μόνος συνδετικός κρίκος που, σε τελευταία ανάλυση, μπορεί να ενώσει το χώρο και το χρόνο τον οποίο βιώνει καθημερινά το παιδί.

Εδώ βρίσκεται και η αξία της διαπραγμάτευσης, η οποία βοηθά στην εξισορρόπηση.

**Το Πρόγραμμα Synergie:
Μια πρωτότυπη εμπειρία ενδοσχολικής
επιμόρφωσης στην προσχολική αγωγή⁷**

Λένα Αναγνωστοπούλου

Δρ Επιστημών Αγωγής
Επιστημονικός υπεύθυνος της ΕΑΔΑΠ

Μ. Ζέρβα

Βρεφονηπιοκόμος
Επιμορφώτρια στο πρόγραμμα Synergie
Εργαστηριακή συνεργάτις στο Τ.Ε.Ι. Αθήνας

Αποτελεί κοινή διαπίστωση όλων (εκπαιδευτικών, ερευνητών, γονέων) ότι η προσχολική ηλικία είναι καθοριστική⁸ για τη μετέπειτα ζωή των ανθρώπων.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στους χώρους προσχολικής αγωγής, οι οποίες θα προσφέρουν στο νήπιο τα εφόδια για την «εσωτερική συγκρότηση»⁹ του αυριανού ενήλικα. Γνωρίζοντας, από την πρόσβασή μας σε χώρους προσχολικής αγωγής¹⁰, ότι δεν έχει δοθεί σ' αυτή τη βαθμίδα η αντίστοιχη μέριμνα, θελήσαμε να διερευνήσουμε και να εφαρμόσουμε παιδαγωγικές πρακτικές σύμφωνες με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές.

⁷ Αποσπάσματα αυτού του άρθρου έχουν δημοσιευθεί στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο 2000.

⁸ CRESAS: L'école scolaire n'est pas une fatalité, Paris: PUF 1981? Naissance d'une pédagogie interactive, Paris: PUF 1991.

⁹ Kamin, C., Devris, R., Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή, Αθήνα: Δύττυχο 1979

¹⁰ Ως καθήγητές του ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, υπεύθυνοι για την πρακτική αγωγή των σπουδαστών

Την τελευταία δεκαετία μάλιστα, σε συνεργασία με ευρωπαϊκές ερευνητικές ομάδες¹¹ Γαλλίας, Ιταλίας, Ισπανίας, Πορτογαλίας, Κύπρου, κ.ά., μελετούμε τις συνθήκες που προσδιορίζουν την παιδαγωγική πράξη. Πρόσφατες έρευνες-δράσεις στον ελληνικό χώρο, μας έδωσαν τη δυνατότητα να μελετήσουμε τους παράγοντες που αφορούν ταυτόχρονα στην παιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αλλά και στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών.

Ο παραπάνω προβληματισμός οδήγησε, το 1992, μια ομάδα καθηγητριών-ερευνητριών στην ίδρυση ενός μη κυβερνητικού φορέα, της Εταιρείας για την Ανάπτυξη και τη Δημοουργική Απασχόληση των Παιδιών (ΕΑΔΑΠ).¹² Σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ανάπτυξη των Δυνατοτήτων όλων των Παιδιών (IEDPE) και με την οικονομική υποστήριξη του κοινωφελούς ιδρύματος **Bernard van Leer**, η ΕΑΔΑΠ ανέλαβε να παίξει ένα ρόλο εξωθεσμικού φορέα προωθώντας έρευνες και επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν στόχο την ενίσχυση και τη διάδοση καινοτομιών στην προσχολική εκπαίδευση, με αιώτερο στόχο τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των μικρών παιδιών.

Το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης Synergie εντάσσεται σ' αυτήν την προσπάθεια. Ο στόχος του είναι η **εδραίωση και η θεσμοθέτηση μια πολιτικής ανανέωσης των προσχολικών θεσμών**, και το μέσον, μια πρωτότυπη συνεχής επιμόρφωση όσων εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη λειτουργία των παραπάνω θεσμών. Το πρόγραμμα δηλαδή απευθύνεται κυρίως στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας αλλά και στο βοηθητικό προσωπικό,¹³ στους γονείς, στους αρετούς εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης και τους διοικητικούς υπαλλήλους των υπευθύνων φορέων, στους κοινωνικούς συνεργάτες. Πάντοτε όμως **οι τελικοί αποδέκτες είναι τα παιδιά.**

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηριχθήκαμε είναι οι θέσεις των Vigotsky, Wallon και Piaget, σύμφωνα με τις οποίες, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, ο άνθρωπος δομεί την προσωπικότητά του μεταβάλλοντας προοδευτικά τη σχέση του με την πραγματικότητα, και παράλληλα υπογραμμίζεται ο κοινωνικός χαρακτήρας αυτής της σχέσης με το περιβάλλον.

Θεωρήσαμε ότι και ο ενήλικας χτίζει τη γνώση μέσα από ένα «πήγαιν' έλα» ανάμεσα στη σκέψη και τη δράση. Θέτει δηλαδή ερωτήματα στα οποία προσπαθεί να απαντήσει με διάφορες ενέργειες, μπορεί να βγάλει συμπεράσματα που θα τον οδηγήσουν σε νέες δράσεις. Όλες αυτές οι διαδικασίες λαμβάνουν χώρα μέσα σε μια διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον.

Για την καλύτερη κατανόηση των ανωτέρω μηχανισμών, στην προοπτική της οικοδόμησης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, εντάξαμε μια οικολογική προσέγγιση,¹⁴ που δίνει έμφαση στις συνθήκες μέσα στις οποίες παρατηρούμε τους πρωταγωνιστές της παιδαγωγικής πρά-

¹¹ Αναγνωστοπούλου, Α., Παπαπροκοπίου, Ν., "Το Ινστιτούτο για την Ανάπτυξη των Δυνατοτήτων όλων των Παιδιών (IEDPE) και τα προγράμματα επιμόρφωσης για τη διάδοση των καινοτομιών στους εκπαιδευτικούς θεσμούς", Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 47, Αύγουστος-Οκτώβριος 1998

¹² Βλ. Διαδίκτυο: <http://www/sedce-eadap.gr>

¹³ Όταν πρόκειται για Παιδικούς Σταθμούς.

¹⁴ Εμπνευσμένη από την ηθολογία, η προσέγγιση αυτή θεωρεί το εξωοικογενειακό-θεσμικό πλαίσιο, στην προκειμένη περίπτωση τον βρεφονηπιακό σταθμό ή το νηπιαγωγείο, περισσότερο ως φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται καινοτόμες δυναμικές σχέσεων και διερευνώνται δεδομένα για τη συμπεριφορά και την εξέλιξη των μικρών παιδιών τα οποία δεν μπορούν να συλληφθούν με την κλασική μέθοδο παρατήρησης

των παιδιών και παιδαγωγούς. Έχει αποδειχθεί ότι οι συμπεριφορές των μεν και των δε εξαρτώνται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζονται και μπορούν να τροποποιηθούν σημαντικά αν αλλάξουν οι συνθήκες.

Ο εργαζομένος του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης Synergie έγινε μετά από τις εξής προκαταρκτικές διεργασίες:

- **Διερευνήσαμε** (και εξακολουθούμε να μελετούμε) τους θεσμούς προσχολικής αγωγής. Τις συνθήκες δηλαδή μέσα στις οποίες αναπτύσσονται τα παιδιά και εργάζονται οι παιδαγωγοί, π.χ. τους θεσμικούς καταναγκασμούς, τους τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις των παιδαγωγών.
- **Διαπιστώσαμε** ότι σε μερικές περιπτώσεις η βάση των παιδαγωγών αναπτύσσει μια καινοτόμο δυναμική, που την ωθεί να ανανεώνει διαρκώς τις παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπλέον, με διάφορους τρόπους, διαδίδει τις καινοτομίες μέσα από άτυπα δίτυπα επικοινωνίας και αλληλοενημέρωσης.¹⁵ Παράλληλα, σ' ένα μεγάλο αριθμό προσχολικών θεσμών παρατηρείται στασιμότητα, ένας μαρασμός, επιζήμιος τόσο για τα παιδιά όσο και για το προσωπικό.
- **Αναλύσαμε**, όπως ήταν επόμενο, τους παράγοντες που εμποδίζουν την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών και αυτούς που την ευνοούν,¹⁶ δηλαδή τα χαρακτηριστικά των θεσμών (θεσμικό πλαίσιο, οργάνωση και τρόποι λειτουργίας), τις στάσεις και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, το ρόλο του υπεύθυνου φορέα, των εξω-θεσμικών συνεργειών και των γονέων.

Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος Synergie

Το βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι σχεδιάστηκε με βάση τα δεδομένα από τις προαναφερόμενες έρευνες και γι' αυτό το λόγο λαμβάνει υπ' όψη τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος, των ενηλίκων και των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα:

- Το **περιογόμενο** ξεκινάει από τους προβληματισμούς, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των παιδαγωγών και δεν προτείνεται κάποιο πρόγραμμα ή συγκεκριμένη θεματική ενότητα.
- Η **επιμόρφωση** συνδέεται με την καθημερινή επαγγελματική πρακτική. Διεξάγεται στους χώρους εργασίας και κατά τη διάρκεια του ωραρίου. Βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με την καθημερινή πραγματικότητα και, ενώ φέρνει την ανανέωση, δεν προκαλεί αναστάτωση στη λειτουργία του θεσμού.
- Η **επικοινωνία** εμπνέεται από τις άτυπες και αυθόρμητες μορφές επικοινωνίας του προσωπικού, που αξιοποιούνται ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς.
- Η **προωτοβουλία** και αυτενέργεια των επιμορφούμενων ευνοούνται, αλλά λαμβάνονται

¹⁵ Αναγνωστοπούλου, Α., Διάδοση και ενίσχυση των καινοτομιών στους παιδικούς σταθμούς.

Πρακτικά συνεδρίου "Τοπική Αυτοδιοίκηση και Παιδικοί Σταθμοί: Προβληματισμοί και προοπτικές", Δ.Β.Α., Αθήνα 12-13 Ιουνίου 1998.

¹⁶ Anagnostopoulos, H., Papapropociou, N., "Formation et innovation dans le secteur prescolaire", Portefeuille de Communications, tome 2, Paris, CNAM, 25-26-27 Mars 1993.

ταυτόχρονα υπ' όψη οι τυχόν αντιστάσεις και δυσκολίες, όπως και οι τρόποι διερεύνησης και πειραματισμού που εκείνοι υιοθετούν.

- **Η υποστήριξη**, θεωρητική και μεθοδολογική, ενισχύει τις προσπάθειες των παιδαγωγών και απαντά στην ανάγκη τους να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τις δράσεις τους, προσφέροντάς τους τα κατάλληλα «εργαλεία».
- **Η διάρκεια** είναι σχετικά μεγάλη, από δύο τρία έτη και άνω, για να δοθεί στους επιμορφούμενους ο χρόνος να οικειοποιηθούν τη νέα μέθοδο εργασίας.
- **Η συνεργασία** των παιδαγωγών με τους γονείς, τους υπεύθυνους φορείς, τους κοινωνικούς συνεργάτες κ.ά. διευκολύνεται και ενισχύεται.

Η διεξαγωγή του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης Synergie

Τη γενική ευθύνη της διεξαγωγής του προγράμματος έχει η επιστημονική επιτροπή της ΕΑΔΑΠ, η οποία μαζί με τους «μεσολαβητές» (επιμορφωτές) υποστηρίζει και συνοδεύει τις καινοτόμες προσπάθειες των παιδαγωγών.

Οι επιμορφωτές του προγράμματος ονομάστηκαν «μεσολαβητές», διότι δεν είναι επιφορτισμένοι να μεταδώσουν απλώς έναν αριθμό γνώσεων, αλλά κυρίως να αναλάβουν πολλαπλές μεσολαβήσεις μεταξύ:

- των επιμορφούμενων και των παιδαγωγικών δράσεων που προτίθενται να εφαρμόσουν
- των παιδαγωγών που καλούνται να συνεργασθούν
- των εργαζομένων και της διοίκησης, των γονέων, των κοινωνικών συνεργατών.

Πιο συγκεκριμένα, η ενδοσχολική επιμόρφωση ακολουθεί τις αρχές της έρευνας-δράσης. Οι μεσολαβητές εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι συνεργάτες, συνδιοργανωτές και συμπρωταγωνιστές στις καινοτόμες αλλαγές που επιχειρούνται.

Ο μεσολαβητής επισκέπτεται τους χώρους των προσχολικών θεσμών σε εβδομαδιαία βάση, συνοδεύει και υποστηρίζει τους εργαζόμενους στις αναζητήσεις και τους πειραματισμούς τους.

Η επιλογή και η επιμόρφωση των μεσολαβητών έχει τύχει ιδιαίτερης και συστηματικής μέριμνας. Τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται είναι:

- δίπλωμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- πολύ καλή γνώση των χώρων προσχολικής αγωγής
- επαγγελματική εμπειρία ως παιδαγωγός τάξης.

Όμως τα ουσιαστικά προσόντα γι' αυτή τη δουλειά έχουν να κάνουν περισσότερο με την προσωπικότητα και την ιδεολογία του μεσολαβητή. Απαραίτητα χαρίσματα είναι:

- η ευελιξία και η ευρηματικότητα
- η ικανότητα επαφής και επικοινωνίας
- η έλλειψη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και ανταρχικότητας.

Ο μεσολαβητής χρειάζεται να είναι ανοιχτός προς τους άλλους, να ακούει και να αποδέχεται τις απόψεις τους. Να μην θεωρεί ότι κατέχει τη γνώση και πρέπει να τη μεταδώσει, αλλά αντιθέτα ότι πρέπει να τη συν-οικοδομήσει με τους επιμορφούμενους.

Τέλος, εκτός από τα τυπικά και τα ουσιαστικά προσόντα, το πιο σημαντικό είναι να κατανοήσουν οι μεσολαβητές το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να κινηθούν, το είδος και τα όρια της παρέμβασής τους, τις λεπτές ισορροπίες που χρειάζεται να διατηρήσουν.

Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης των μεσολαβητών, διακρίνουμε δύο **φάσεις**:

Η πρώτη φάση είναι σχετικά μικρής διάρκειας: περιλαμβάνει δύο συνεδρίες το μήνα, επί τέσσερις περίπου μήνες. Η ομάδα των υποψηφίων επιμορφωτών με τους επιστημονικούς υπεύθυνους της ΕΑΔΑΠ, μέσα από συζητήσεις και ανταλλαγές, διευκρινίζουν από κοινού το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της παρέμβασής τους. Κάθε υποψήφιος μεσολαβητής αναλαμβάνει να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει στο χώρο εργασίας του,¹⁷ ένα παιδαγωγικό σχέδιο. Είναι το υλικό που χρησιμεύει ως βάση των συζητήσεων. Ο υποψήφιος μεσολαβητής μεταφέρει τους προβληματισμούς του στην ομάδα, η οποία αναλύει τις διάφορες εμπειρίες και καταλήγει σε συμπεράσματα και σε οικοδόμηση νέων γνώσεων.

Η δεύτερη φάση της επιμόρφωσης των μεσολαβητών-επιμορφωτών διαρκεί όσο και η διεξαγωγή του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Αυτή η ανάγκη της πρωτότυπης και συνεχούς επιμόρφωσης των μεσολαβητών προέκυψε από την πραγματικότητα και τους ίδιους τους μεσολαβητές. Οι εμπειρίες από τους χώρους παρέμβασής τους ήταν τόσο πλούσιες, που θέλησαν να συνεχίσουν τις συγκεντρώσεις ανά δεκαπενθήμερο για να τις αναλύουν και να τις αξιολογούν από κοινού. Σε τελική ανάλυση η επιμόρφωση των επιμορφωτών, επειδή έχει άμεση σχέση με τη δράση και τη σκέψη, είναι μια συνεχής διαδικασία, που διαρκεί όσο και η παρέμβασή τους στους προσχολικούς θεσμούς.

Η εφαρμογή του προγράμματος Synergie άρχισε πιλοτικά το φθινόπωρο του 1995 σε παιδικούς σταθμούς των Δήμων Αχαρνών και Περιστερίου και διήρκεσε μια τριετία. Στη συνέχεια εξαπλώθηκε και σε άλλους δήμους, όπως της Νέας Φιλαδέλφειας, της Ρόδου, των Αγίων Αναργύρων, της Μεταμόρφωσης και με διαφορετική μορφή στο προσωπικό των παιδικών σταθμών του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών και των σταθμών της Εργατικής Εστίας.

Το κύριο χαρακτηριστικό του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η ομαδική μορφή εργασίας. Πιο συγκεκριμένα διακρίνουμε τις εξής μορφές:

Ο μεσολαβητής και η «παιδαγωγική ομάδα»

Στην εβδομαδιαία επίσκεψή του στους χώρους των σταθμών συνεργάζεται με όλο το προσωπικό, παιδαγωγικό και βοηθητικό, και όλοι μαζί αποτελούν την «παιδαγωγική ομάδα», η οποία:

- εντοπίζει δύσκολες καταστάσεις
- θέτει προβληματισμούς

¹⁷ Η δουλειά του μεσολαβητή είναι μερικής απασχόλησης (9 με 15 ώρες την εβδομάδα ανάλογα με τον χώρο των σχολείων που αναλαμβάνει) και έτσι μπορεί να συνδυασθεί με άλλη εργασία

- ο καταγράφει συμπεριφορές παιδιών
- ο παίρνει αποφάσεις για τα παιδαγωγικά σχέδια
- ο καθορίζει τους στόχους των δράσεων, τους τρόπους παρέμβασης, τα κριτήρια αξιολόγησης
- ο χρησιμοποιεί «εργαλεία παρατήρησης»¹⁸ π.χ. φωτογραφική μηχανή, κάμερα, βίντεο, σχάρες παρατήρησης.

Ο μεσολαβητής και η «διευρυμένη παιδαγωγική ομάδα»

Περίπου μια φορά το δίμηνο, στο δημαρχείο ή σε κεντρική αίθουσα που παραχωρεί ο εκάστοτε φορέας, πραγματοποιείται η συνάντηση της «διευρυμένης παιδαγωγικής ομάδας», στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εργαζόμενοι στους χώρους προσχολικής αγωγής, οι εκπρόσωποι της δημοτικής αρχής, διοικητικοί υπάλληλοι, εκπρόσωποι γονέων, μεσολαβητής, επιστημονική επιτροπή της ΕΑΔΑΠ. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων:

- ο παρουσιάζονται τα παιδαγωγικά σχέδια που εφαρμόζονται στους σταθμούς,
- ο αναλύονται οι στόχοι, το πλαίσιο των δράσεων και τα κριτήρια αξιολόγησης για κάθε παιδαγωγικό σχέδιο
- ο πραγματοποιούνται ενδιάμεσες και τελικές αξιολογήσεις, με τη βοήθεια ερωτηματολογίων, πρωτοκόλλων παρατήρησης κ.ά.
- ο γενικεύονται πειραματισμοί και θεσμοθετούνται, π.χ. οργάνωση παιδικού φεστιβάλ σε κεντρικό σημείο του δήμου με συμμετοχή όλων των μελών της «διευρυμένης παιδαγωγικής ομάδας» αντί των «παραδοσιακών» καλοκαιρινών γιορτών ανά Π.Σ.
- ο δεσμεύονται οι εκπρόσωποι της δημοτικής αρχής και οι αρμόδιοι διοικητικοί υπάλληλοι να προωθήσουν καινοτόμες πρακτικές, π.χ. πραγματοποίηση επισκέψεων, αγορά κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού για την εφαρμογή των παιδαγωγικών σχεδίων, έγκριση κονδυλίων για την επιμόρφωση των εργαζομένων (εκπαιδευτικά ταξίδια στο εξωτερικό, παρακολούθηση συνεδρίων-σεμιναρίων),
- ο προγραμματίζονται δράσεις για το «άνοιγμα των θεσμών προς την τοπική κοινωνία» με ημερίδες, εκδηλώσεις, έντυπα, αφίσες κ.ά.

Ο μεσολαβητής και η «ομάδα μεσολαβητών-επιμορφωτών»

Η «ομάδα των μεσολαβητών-επιμορφωτών», που αποτελείται από όλους τους επιμορφωτές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Synergie και από την επιστημονική επιτροπή του προγράμματος, συνεδριάζει ανά δύο εβδομάδες σε απογευματινές συναντήσεις

¹⁸ Ζέρβα, Μ., "Το βίντεο, μέσο σύνδεσης της καθημερινής πραγματικότητας με την έρευνα", στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, Αθήνα: Μεταίχμιο 2001.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων, οι επιμορφωτές ενημερώνουν τα υπόλοιπα μέλη για την πορεία του προγράμματος στους θεσμούς της αρμοδιότητάς τους και οργανώνουν την πορεία των παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Ειδικότερα:

- καταθέτουν εμπειρίες
- αναζητούν από κοινού πρακτικές λύσεις και θεωρητική κάλυψη
- εκφράζουν προβληματισμούς, άγχη, ανασφάλειες
- μοιράζονται συναισθήματα
- μεθοδεύουν ενέργειες για την περαιτέρω εξέλιξη του προγράμματος.

Η αξιολόγηση του προγράμματος γίνεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, από τους επιστημονικούς υπευθύνους, από τους μεσολαβητές και από τους ίδιους τους επιμορφούμενους. Από τις αλληπάλληλες αξιολογήσεις προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

- Η σύσταση και η λειτουργία της παιδαγωγικής ομάδας. Η επιστημονική επιτροπή δίνει μεγάλη έμφαση στην ομαδική δουλειά, γιατί θεωρεί ότι αφ' ενός η ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών δεν μπορεί να επιτευχθεί σε μια παραδοσιακή οργάνωση του σχολείου, αφ' ετέρου μια δουλειά που έχει ερευνητικό χαρακτήρα καθιστά αναγκαίες τη συνεργασία και τις ομαδικές διεργασίες. Πράγματι διαπιστώσαμε ότι η υπεράσπιση της άποψης, οι αντιπαραθέσεις, η επιχειρηματολογία, η κατανόηση της γνώμης του άλλου, οι διαπραγματεύσεις, δημιουργούν μια δυναμική που εννοεί την συνοικοδόμηση γνώσεων οι οποίες είναι απαραίτητες για να αλλάξει η καθημερινή πρακτική.
Στην πορεία, όλοι οι επιμορφούμενοι και παρά τις όποιες αρχικές τους αντιστάσεις κρίνουν την εμπειρία της ομαδικής δουλειάς σαν κάτι πολύ σημαντικό, γιατί μεταβάλλει τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, μειώνει ή εξαφανίζει το αίσθημα απομόνωσης του εκπαιδευτικού, κινητοποιεί, τροφοδοτεί και υποστηρίζει τις καινοτόμες προσπάθειες.
- Οι συμμετοχικές σχέσεις μεταξύ των μελών της παιδαγωγικής ομάδας είναι ένα σημείο στο οποίο δώσαμε μεγάλη έμφαση και που οι επιμορφούμενοι αναγνώρισαν επίσης ως πολύ σημαντικό. Η παιδαγωγική ομάδα, της οποίας και ο μεσολαβητής είναι ισότιμο μέλος, δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μέλος της να εκφράσει τη γνώμη του ή τις αντιρρήσεις του, να υποστηρίξει τις απόψεις του, να τις αντιπαραθέτει μ' αυτές των υπολοίπων.
- Ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση ενός κοινού παιδαγωγικού σχεδίου, που συναποφασίζουν οι επιμορφούμενοι και δεσμεύονται να πραγματοποιήσουν. Αυτό το κοινό σχέδιο αφ' ενός εξασφαλίζει τη διάρκεια της συνεργασίας και τη συνοχή της ομάδας, αφ' ετέρου είναι αρκετά ευρύ και ευέλικτο ώστε να μην περιορίζει τις πρωτοβουλίες των συμμετεχόντων, αλλά αντίθετα να δίνει τη δυνατότητα να ενταχθούν τα όποια ενδιαφέροντα ή κλίσεις τους, η ηλικία των νηπίων του τμήματός τους, οι δυνατότητες του χώρου τους.
- Η αποτελεσματικότητα των καινοτόμων παιδαγωγικών σχεδίων, που ξεκινούν από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και λαμβάνουν υπ' όψη τους τρόπους με τους οποίους οικοδομούν τη γνώση, προσαρμόζονται στο περιβάλλον, επικοινωνούν μεταξύ τους. Πρόκειται δηλαδή για σχέδια που δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για

δράση, για σκέψη, για αλληλεπιδράσεις. Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα υπογράμμισαν επίσης ότι τα παιδαγωγικά σχέδια τους έδωσαν τη δυνατότητα να εντάξουν τους άμεσους στόχους δράσης των παιδιών στους δικούς τους μακροχρόνους αναπτυξιακούς στόχους, να εμπλακούν σε μια διαδικασία που είχε διάρκεια, συνοχή και νόημα, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ίδιους, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τις δράσεις τους. Επιπλέον, πολύ συχνά, με έκπληξη διαπίστωσαν την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών, που εμφανίζονται ενεργητικά, δραστήρια, ευρηματικά.

Η μέθοδος της ρυθμιστικής αυτοαξιολόγησης¹⁹ που εισήγαμε είναι μια συνεχής διαδικασία στην οποία συμμετέχουν όλοι όσοι παίρνουν μέρος στο παιδαγωγικό σχέδιο.

Σε επίπεδο ενηλίκων η παιδαγωγική ομάδα θεωρείται ως η μόνη που μπορεί να αξιολογήσει τη δουλειά της. Αφού ξεκαθαρίσει στους στόχους της, διαμορφώνει τις συνθήκες, π.χ. διευθετεί το χώρο, οργανώνει δραστηριότητες κτλ. Στη συνέχεια, οι παιδαγωγοί παρατηρούν και καταγράφουν, με βίντεο,²⁰ φωτογραφική μηχανή, σκάρες παρατήρησης ή πρωτόκολλα, τις επιπτώσεις των νέων συνθηκών πάνω στη συμπεριφορά των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια των συγκεντρώσεων η παιδαγωγική ομάδα, μέσα από ανταλλαγές και αντιπαραθέσεις, αναλύει τα αποτελέσματα των καταγραφών βάσει κριτηρίων που έχει η ίδια προσδιορίζει. Με τον καιρό μπορεί να διευκρινισθεί με όλο και μεγαλύτερη ακρίβεια η σχέση μεταξύ των αλλαγών που εισάγονται και των αντιδράσεων των παιδιών. Γίνονται δηλαδή όλο και περισσότερο κατανοητές οι συνθήκες στις οποίες τα παιδιά ενεργοποιούνται, συγκεντρώνονται, παίρνουν πρωτοβουλίες, παρατηρούν, κάνουν υποθέσεις και πειραματίζονται.

Αυτού του τύπου η αυτοαξιολόγηση είναι για την παιδαγωγική ομάδα ένα εργαλείο που, όταν μάθει το χειρισμό του, της επιτρέπει να κάνει νέες υποθέσεις, να επαναπροσδιορίζει τους στόχους και τις δράσεις, να προβαίνει σε νέες ρυθμίσεις και πειρατισμούς, που αξιολογεί εκ νέου, και ούτω καθ' εξής.

Η ρυθμιστική αυτοαξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε επίπεδο «τάξης». Ο παιδαγωγός μαζί με τα παιδιά της τάξης του, αφού έχουν καθορίσει τους στόχους των δράσεων (π.χ. «να εξερευνήσουμε τη γειτονιά μας», «να φτιάξουμε μια μακέτα» κ.ά.), αξιολογούν τι έγινε, τι τους άρεσε και γιατί, τι έμαθαν και τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν, και στη συνέχεια προβαίνουν σε νέες ρυθμίσεις.

¹⁹ Η μέθοδος αυτή είναι προϊόν ερευνητικών πορισμάτων ερευνητών-δράσεων μιας και πλέον εκκοσμητικής, πρόκειται για μια διαρκή αυτοαξιολόγηση που επικεντρώνεται στις συνεχείς αναλύσεις της εκπαιδευτικής πράξης, βασίζεται στη μέθοδο της παιδαγωγικής των σχεδίων και στη δυναμική της ομάδας των εκπαιδευτικών. Βλ. CRESAS, Partenaires de connaissances. Guide pour analyser en équipe les actions éducatives, Paris: INRP 1988.

²⁰ Fontaine, A.M., "Le video au service de l'observation", στο Rayna, S., & Dujes, F., Formation, petite enfance et partenariat, Colloque CRESAS No. 13, INRP, L'Harmattan 1997.

Αυτή η διαδικασία, όταν γίνεται σε τακτά διαστήματα, ενισχύει την πρωτοβουλία και την απενέργεια των παιδιών και δίνει στον παιδαγωγό τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα τις διεργασίες και τις κατακτήσεις τους.

Οι συνεργασίες του προσχολικού θεσμού με εξωτερικούς παράγοντες που εισάγει το πρόγραμμα Synergie, παρά τις κάποιες αρχικές δυσπιστίες των παιδαγωγών, όπου επιχειρήθηκαν είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα.

Η διάρκεια του προγράμματος ανέδειξε μια νέα και πολύ σημαντική παράμετρο, την εμπλοκή των αιρετών στους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς και στις δράσεις των θεσμών. Παράλληλα, όλες οι συνεργασίες, με γονείς, κοινωνικούς συνεργάτες, υπεύθυνους των φορέων, επιτεύχθηκαν μέσα από κοινά σχέδια δράσης, με σημεία επαφής γιορτές, εκδόδους, εκδηλώσεις, εργαστήρια αλλά και μικρές έρευνες (π.χ. γονείς και παιδαγωγοί μελετάνε με τι τρέφονται τα νήπια εκτός Π.Σ.) ή απλές κατασκευές που πραγματοποιούνται στο σπίτι ώστε στη συνέχεια να εκτεθούν στην τάξη ή να αποτελέσουν τμήμα ενός παιδαγωγικού σχεδίου. Οι παραπάνω δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν μετά από διαπραγματεύσεις, συμφωνίες και δεσμεύσεις όλων των συμμετεχόντων.

Αυτές οι διαδικασίες έδωσαν ευκαιρία να γνωριστούν άτομα τα οποία καλώς εχόντων των πραγμάτων έπρεπε να έχουν στενή και συνεχή συνεργασία, αφού όλοι, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, πλαισιώνουν τα παιδιά. Τα κοινά σχέδια δράσης έδωσαν την αφορμή για συνεργασία, εξάλειψη παρεξηγήσεων, αμοιβαία κατανόηση και γενικά για θετικό κλίμα προς όφελος όλων και ιδιαίτερα των παιδιών.

Συμπερασματικά θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι το πρόγραμμα Synergie συνδυάζει την έρευνα-δράση και την επιμόρφωση. Επιπλέον, απορρέει από μια δεδομένη πραγματικότητα, την ελληνική, και γι' αυτό είναι προσαρμοσμένο σ' αυτήν. Διεξάγεται στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού δικτύου ερευνητικών ομάδων,²¹ οι οποίες εφαρμόζουν αντίστοιχα καινοτόμα προγράμματα σε κράτη με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτισμικά πρότυπα. Οι ανταλλαγές απόψεων, οι συγκρίσεις σε όλα τα στάδια της εξέλιξης του προγράμματος, οι κοινές αναλύσεις με συναδέλφους άλλων χωρών μάς βοήθησαν να διερευνήσουμε καλύτερα το χώρο και να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα στη δική μας πραγματικότητα.

Τέλος, οι παιδαγωγοί, στους φορείς που συνεργαστήκαμε, εφάρμοσαν σε σταθερή βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, υιοθετώντας τα παιδαγωγικά σχέδια, την εργασία σε ομάδες, τα εργαλεία παρατήρησης. Προχώρησαν μάλιστα σε μεθόδους αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, που συνέβαλαν στην ανανέωση της δουλειάς τους. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να προσφερθεί στα παιδιά **ένα παιδαγωγικό περιβάλλον και δράσεις που ανταποκρίνονται στις ικανότητες και τις ανάγκες²² τους.**

²¹ Η συνεργασία στο πλαίσιο κοινοτικών προγραμμάτων που συντονίζει το IEDPE και υποστηρίζει οικονομικά η 22η Διεύθυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης μάς έδωσε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τον κόσμο των ερευνών μας πάνω σε θέματα που εμπλουτίζουν και συμπληρώνουν το πρόγραμμα Synergie. Μέσα από το Rif διερευνήσαμε τους τρόπους εγκαθίδρυσης των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Με το Leonardo I μελετήσαμε το θέμα του συντονισμού των καινοτόμων προσπαθειών και την επιμόρφωση των επιμορφωτών και διαμέσου του Leonardo II διερευνήσαμε τη διάδοση και την εξάπλωση του θεσμού του "συντονιστή" των προσχολικών θεσμών

²² Ζωσιποπούλου, Α., Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά, Αθήνα: Δίπτυχο 1995.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Η., Παπαπροκοπίου, Ν.,** "Formation et innovation dans le secteur préscolaire", *Portefeuille de Communications*, tome 2, Paris, CNAM, 25-26-27 Mars 1993.
- Αναγνωστοπούλου, Α., Παπαπροκοπίου, Ν.,** «Το Ινστιτούτο για την Ανάπτυξη των Δυνατοτήτων όλων των Παιδιών (IEDPE) και τα προγράμματα επιμόρφωσης για τη διάδοση των καινοτομιών στους εκπαιδευτικούς θεσμούς», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 47, Αύγουστος-Οκτώβριος 1998.
- Αναγνωστοπούλου, Α., Παπαπροκοπίου, Ν.,** «Synergie: Μια εμπειρία ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην προσχολική αγωγή», στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Προσαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο 2000.
- Γιαννοπούλου, Κ.,** «Synergie: Νέα πρόταση επιμόρφωσης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 47, Αύγουστος-Οκτώβριος 1998.
- Ζακοπούλου, Α.,** *Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά*, Αθήνα: Δίπτυχο 1995.
- Ζέρβα, Μ.,** «Το βίντεο, μέσο σύνδεσης της καθημερινής πραγματικότητας με την έρευνα», στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο 2001.
- CRESAS, Contrats et education**, Coll. CRESAS & Harmattan, Paris: INRP 1987.
- CRESAS, Partenaires de connaissance. Guide pour analyser en équipe les actions éducatives**, Paris: INRP 1988.
- CRESAS, Naissance d'une pédagogie interactive**, Paris: ESF/INRP 1991.
- CRESAS, L' école scolaire n'est pas une fatalité**, Paris: PUF 1981.
- CRESAS, Naissance d' une pédagogie interactive**, Paris: PUF 1991.
- De Ketelle, J.M., Observer pour éduquer**, Paris: Peter Lang 1987.
- Fontaine, A.M.,** "Le vidéo au service de l'observation", όδύ: Rayna, S. & Dajes, F., *Formation, petite enfance et partenariat*, Colloque CRESAS No. 13, INRP, L'Harmattan 1997.
- Frey, K., Η μέθοδος Project**, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη 1998.
- INRP, Individualiser la formation**, Paris: INRP 1986.
- INRP, Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères**, Paris: INRP 1991.
- Kamii, C., Devris, R., Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή**, Αθήνα: Δίπτυχο 1979.
- Katz, G.L., Chard, C.S., Engaging children's minds: The project approach**, New Jersey: Ablex Publishing Corporation 1992.
- Mialaret, G., "La formation des enseignants", Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle** No. 1-2, 1979.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείων**, Αθήνα: Μεταίχμιο 2001.
- Piaget, J., Η ψυχολογία της νοημοσύνης**, Αθήνα: Καστανιώτης 1986.
- Postic, M., De Ketele, J.M., Observer les situations éducatives**, Paris: PUF 1988.
- Postic, M., Observation et formation des enseignants**, Paris: PUF 1981.
- Φρέγκος, Χ., Ψυχοπαιδαγωγική**, Αθήνα: Gutenberg 1984.
- Wallon, H., L'évolution psychologique chez l'enfant**, Paris: A. Collin 1941.

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΒΡΕΦΟΚΟΜΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**Διονυσία Μανωλάτου**

Το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών είναι ίσως ο αρχαιότερος φορέας παιδικής προστασίας στη χώρα μας, αφού για 140 περίπου χρόνια παρέχει τις υπηρεσίες του στο παιδί, προσαρμόζοντας τη λειτουργία του στις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες.

Σαν συνέχεια αυτής της πολύχρονης και πολύπλευρης προσφοράς του, το 1983, τροποποίησε την ιδρυτική του πράξη, θέτοντας πλέον κύριο σκοπό την εξυπηρέτηση της εργαζόμενης μητέρας με την ίδρυση παιδικών σταθμών και παρέχοντας φροντίδα και αγωγή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία ανέπτυξε μεγάλο δίκτυο παιδικών σταθμών, το οποίο επεκτείνεται ακολουθώντας τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες.

Σήμερα, μέσα στα όρια του Δήμου Αθηναίων, λειτουργούν 39 παιδικοί σταθμοί. Στους παιδικούς σταθμούς φιλοξενούνται παιδιά ηλικίας από οκτώ (8) μηνών μέχρι έξι (6) ετών.

Ως προς τη δομή του, το Δημοτικό Βρεφοκομείο διοικείται από ενδεκαμελές διαπαραταξιακό συμβούλιο, με Πρόεδρο τον Δήμαρχο Αθηναίων, Αντιπρόεδρο που εκλέγεται από τα μέλη του και δύο Διευθύνσεις, τη Διεύθυνση Διοικητικών & Οικονομικών Υπηρεσιών και τη Διεύθυνση Βρεφονηπιακών Σταθμών.

Το Δημοτικό Βρεφοκομείο συνειδητοποιώντας την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη προσαρμογής στα σύγχρονα δεδομένα με βάση τη στρατηγική «γνώση - οργάνωση - δράση» προσπαθεί συνεχώς να βελτιώσει την ποιότητα παροχής των υπηρεσιών του.

Άλλοτε με πρωτοβουλία των εργαζομένων και άλλοτε με πρωτοβουλία της Διοίκησης, καινοτόμα προγράμματα σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με αποτέλεσμα τη συνεχή βελτίωση των χώρων αγωγής των μικρών παιδιών.

Τα προγράμματα που εφαρμόζονται στους παιδικούς σταθμούς στηρίζονται στην παιδαγωγική αρχή ότι το παιδί μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι και έχουν σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα πολιτισμικά, κοινωνικά, περιβάλλοντος, υγείας κτλ.

Ο ρόλος των παιδικών σταθμών παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Όλος ο παιδικός σταθ-

μός αλλά και η κάθε τάξη χωριστά είναι έτσι διαμορφωμένα ώστε να αποτελούν ένα δημιουργικό περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα, οργανωμένο σε γωνιές και εργαστήρια όπου τα παιδιά επιλέγουν τις δραστηριότητές τους.

Ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, πλήθος παιδαγωγικών δράσεων υλοποιούνται καθημερινά. Βασικός στόχος είναι η ολόπλευρη (σωματική, νοητική, γλωσσική, κοινωνική, συναισθηματική) ανάπτυξη όλων των παιδιών.

Στο παιδαγωγικό πρόγραμμα εντάσσονται και οι έξοδοι των παιδιών από τον παιδικό σταθμό, επισκέψεις σε μουσεία, χώρους πολιτισμικής αναφοράς κτλ. Τα παιδιά προετοιμάζονται πριν από την επίσκεψη για τα καινούργια ερεθίσματα που θα δεχτούν. Στη συνέχεια και μετά το πέρας των επισκέψεων οι παιδαγωγοί και τα παιδιά χρησιμοποιούν τις νέες εμπειρίες και οργανώνουν ποικίλες δραστηριότητες.

Προσαρμογή παιδιών

Το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών είναι από τους λίγους φορείς που εφαρμόζει συστηματικά πρόγραμμα για την προσαρμογή των παιδιών στην πρώτη επαφή τους με τον παιδικό σταθμό. Η διαδικασία προσαρμογής των παιδιών έχει στόχο το ομαλό πέρας του παιδιού από την οικογένεια στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, έχουμε πιο χαρούμενα παιδιά και πιο ήσυχους γονείς.

Παιδικές δανειστικές βιβλιοθήκες

Στους περισσότερους Παιδικούς Σταθμούς του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών λειτουργούν δανειστικές βιβλιοθήκες με βιβλιοθηκονομικό σύστημα προσαρμοσμένο στα παιδιά. Οι δανειστικές βιβλιοθήκες λειτουργήσαν για πρώτη φορά με τη συνεργασία των σπουδαστών των Τ.Ε.Ι. και έχουν σκοπό να φέρουν σε επαφή τα παιδιά με το βιβλίο και το διάβασμα, τη διαδικασία του δανεισμού, να μάθουν ν' αγαπούν το βιβλίο και να το προσέχουν.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό σημείο είναι η **συνεργασία μεταξύ προσωπικού και γονιών**. Με στόχο το άνοιγμα του παιδικού σταθμού στην τοπική κοινωνία, καταβάλλουμε συνεχείς προσπάθειες για τη συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα του παιδικού σταθμού. Για το λόγο αυτό, εκτός από τις τυπικές συγκεντρώσεις γονέων, γίνεται πολύπλευρη ενημέρωση από τους παιδαγωγούς και τη διοίκηση. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στα προγράμματα των παιδικών σταθμών με οποιονδήποτε τρόπο, κατόπιν βέβαια συνεργασίας με το προσωπικό. Σε μερικούς παιδικούς σταθμούς, σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, έχουν γίνει ομάδες γονέων με θέματα που αφορούν τις σχέσεις στην οικογένεια.

Συνεργασία των παιδικών σταθμών με άλλους φορείς

Το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών συνεργάζεται με άλλους φορείς για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση του προσωπικού, των γονιών και των παιδιών σε κοινωνικά και άλλα θέματα.

Σε συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων, καταρτίστηκε παλαιότερα πρόγραμμα σχετικό με τη χρήση και χρησιμότητα της ζώνης ασφαλείας και του παιδικού καθίσματος. Επίσης, σε συνεργασία με την Τροχαία, εφαρμόστηκε πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής.

Σεβόμενοι τις διαφορές και τα ανθρώπινα δικαιώματα, συνεργαστήκαμε με τους Γιατρούς

Χαίρις Σύννορα για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Συνεργαστήκαμε επίσης με το Πανεπιστήμιο Αθηνών και εφαρμόσαμε στον Α΄ Παιδικό Σταθμό εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής αγωγής, με σκοπό την προετοιμασία προσωπικού, γονιών και παιδιών για μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η συνεργασία μας με ιδιωτικούς φορείς, όπως το Παιδοδοντικό Κέντρο Αθηνών, έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά μέσα από το παιχνίδι να έλθουν σε επαφή με οδοντίατρους, να εξεταστούν χωρίς φόβο και να μάθουν να προσέχουν τα δόντια τους.

Το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών συνεργάστηκε με την εταιρεία για την ανάπτυξη και δημιουργική απασχόληση των παιδιών, στο πλαίσιο Ευρωπαϊκού Προγράμματος (Leonardo), το οποίο συντονίζεται από το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Ανάπτυξης των δυνατοτήτων όλων των παιδιών, για τον καθορισμό του ρόλου του συντονιστή στην υποστήριξη των παιδαγωγικών δράσεων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στον Παιδικό Σταθμό του Αγίου Ελευθερίου, ξεκίνησε πριν από πέντε χρόνια, με τη συνεργασία του Πανεπιστημίου Αθηνών, και συνεχίζεται πρόγραμμα για παιδιά με ειδικές ανάγκες, το οποίο έχει σκοπό αφ' ενός την ένταξη των παιδιών αυτών στους κοινούς θεσμούς προσχολικής αγωγής και αφ' ετέρου την ευαισθητοποίηση όλων των ομάδων που συμμετέχουν στη λειτουργία του Σταθμού, ώστε να βλέπουν το διαφορετικό, να μπορούν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται.

Προηγήθηκε δε μακρόχρονο σεμινάριο επιμόρφωσης των παιδαγωγών, με θέμα την παιδαγωγική της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς μας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη θεωρητική και μεθοδολογική κατάρτιση του προσωπικού.

Τέλος, το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών, θέλοντας να προσφέρει περισσότερες υπηρεσίες στα παιδιά των παιδικών σταθμών, συνεργάζεται μέσω της ιατρικής υπηρεσίας του με δημόσιους φορείς, όπως το ΠΙΚΠΑ, τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής, το Νοσοκομείο Παίδων, τα Κέντρα Νεότητας του Δήμου της Αθήνας, για την πρόληψη και αγωγή της υγείας.

Σχετική με την αγωγή υγείας θα είναι η συμμετοχή των παιδικών σταθμών του Δ.Β.Α. στο πρόγραμμα του δικτύου των Υγιών Πόλεων, στο οποίο συμμετέχει και η πόλη της Αθήνας. Το πρόγραμμα θα περιλαμβάνει ενημέρωση των γονέων, των παιδαγωγών αλλά και των παιδιών με παρεμβάσεις στο παιδαγωγικό πρόγραμμα σχετικά με την προστασία μας από την ηλιακή ακτινοβολία.

Το Δ.Β.Α. ξεκίνησε φέτος μια νέα πολύ σημαντική συνεργασία: τη συνεργασία με το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» προκειμένου να εφαρμοσθεί στους παιδικούς σταθμούς του Δ.Β.Α. Ήδη έχει πραγματοποιηθεί η πρώτη επιμορφωτική συνάντηση για την εφαρμογή του προγράμματος και πιστεύουμε ότι θα συμβάλει στην ανάπτυξη πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων στην παιδαγωγική διαδικασία – γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για την ποιοτική αναβάθμιση του παιδαγωγικού έργου.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα προγράμματα αυτά δεν αποτελούν πρόσκαμρες παρεμβάσεις στο καθημερινό πρόγραμμα των τάξεων. Τα ερεθίσματα παραμένουν και ενσωματώνονται στις καθημερινές δράσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από την παιδαγωγική ομάδα κάθε παιδικού σταθμού σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του.

Κλείνοντας, θα ήθελα να τονίσω ότι η Διοίκηση και Διεύθυνση Βρεφονηπιακών Σταθμών,

μελετώντας συνεχώς τους παράγοντες που επιδρούν στη βελτίωση της ποιότητας και πιστεύοντας στη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων και στη δημιουργία συνθηκών ελεύθερης έκφρασης και διακίνησης των ιδεών τους, καταβάλλει κάθε προσπάθεια ώστε να ενισχύεται και να ενθαρρύνεται οποιαδήποτε ενδιαφέρουσα πρόταση ή ιδέα καθώς και γενικότερα οι προσπάθειες των εργαζομένων στους παιδικούς σταθμούς:

- δημιουργώντας ενδομηματική συνεργασία (ανταλλαγή απόψεων, μοίρασμα της δράσης)
- υποστηρίζοντας την εφαρμογή των καινοτόμων προτάσεων
- εμπνεύχοντας τους εργαζόμενους και προκαλώντας τους σε δράσεις.

Η υποστήριξη και η εφαρμογή κάθε προγράμματος που αναφέρεται σε σημαντικά κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα θέματα, είτε αυτό προέρχεται από τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς είτε από τους ίδιους τους παιδικούς σταθμούς, προσφέρει πολλά οφέλη καθώς:

- α) παρέχονται πλούσια ερεθίσματα με στόχο τη καλύτερη δυνατή ποιότητα στην παροχή καθημερινής φροντίδας και αγωγής, τη δημιουργία ίσων ευκαιριών και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων των παιδιών,
- β) αναπτύσσονται οι δυνατότητες όλου του προσωπικού και ο καθένας γίνεται ενεργό μέλος μιας ομάδας
- γ) προβάλλονται οι καινοτόμες δράσεις
- δ) αποκτάται ενιαία φιλοσοφία όσον αφορά τη λειτουργία των παιδικών σταθμών
- ε) αναβαθμίζεται συνεχώς η ποιότητα παροχής υπηρεσιών στην αθηναϊκή οικογένεια και κοινωνία.

Αποτύπωση της καθημερινότητας στο χώρο της προσχολικής αγωγής

Νίκος Σαλτερής, Δρ

Εκπαιδευτικός- αποσπασμένος
στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΥΠΕΠΘ)
Διδάσκων σε ΙΕΚ, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής

Εισαγωγή

Το αίτημα της αποτύπωσης της καθημερινότητας στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης επιδέχεται δύο τουλάχιστον απαντήσεις. Η πρώτη σχετίζεται με μια εμπρεσιονιστικού τύπου «ποιοτική» περιγραφή της κατάστασης που επικρατεί σε ορισμένα από τα υπάρχοντα ιδρύματα παροχής της, ενώ η δεύτερη –ανταποκρινόμενη σε άλλου τύπου επιστημονικούς εξαναγκασμούς και πειθαρχίες– οφείλει να λάβει συστηματικότερη μορφή αποτυπώνοντας συγκεκριμένες όψεις της και στη συνέχεια να περιλάβει ενδεχομένως και την πρώτη.

Σε κάθε περίπτωση, το εγχείρημα αποτύπωσης αποτελεί σύνθετη, μακροχρόνια και επίπονη εργασία, που απαιτεί αυξημένους πόρους και εξειδικευμένη ομάδα σχεδιαστών και ερευνητών, ενώ οι πιθανές μελλοντικές χρήσεις του ξεπερνούν τις όποιες αρχικές υποθέσεις των σχεδιαστών του. Στην Ελλάδα παρόμοιο εγχείρημα (πέρα από στοιχεία που συναντάμε σε επιστημονικές μονογραφίες) δεν έχει υπάρξει μέχρι σήμερα, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρείται να αποτυπωθεί σταθερά από ποικίλους στατιστικούς και διοικητικούς φορείς.

Αν θέλουμε να προχωρήσουμε όμως στην υλοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος, ενσκήπτουν και οι πρώτες αναμενόμενες ενστάσεις και πιθανές απορίες που ειδοποιούν για την ανάγκη καθορισμού και διαφάνειας των ορίων του, μ' ένα από τα πρωταρχικά ζητήματα, αυτό του προσδιορισμού της έννοιας της προσχολικής αγωγής. Έχοντας λοιπόν η εισήγηση βασικό σκοπό της να περιγράψει την προσπάθεια του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, που σχετίζεται με την καταγραφή και αποτύπωση της υπάρχουσας υποδομής των σχολικών κέντρων της χώρας, θα προχωρήσω στην παρουσίαση παραγόντων και στοιχείων που θα επηρεάσουν, από τη μια, να καθορίσουμε τι εννοούμε με τον όρο προσχολική αγωγή και

κατ' επέκταση για ποια ιδρύματα γίνεται κάθε φορά λόγος, ποιά είναι τα βασικά στοιχεία που συγκροτούν βασικούς παραμέτρους της καθημερινότητάς τους και από την άλλη, να καθοριστούν τα όρια του εγχειρήματος του ΚΕΕ.

Η προσχολική αγωγή: Ιστορικό συγκρότησης και σημερινό καθεστώς

Η ρευστότητα της έννοιας της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα έχει ιστορικό χαρακτήρα και είναι αποτέλεσμα των απαντήσεων που έδωσαν η κρατική και η ιδιωτική εκπαιδευτική πολιτική που ασκήθηκε στην πατρίδα μας τόσο στα πολιτικά, εθνικά και κοινωνικά αιτήματα, όσο και στα ζητήματα που έθετε η ανάπτυξη της παιδαγωγικής και νηπιακής επιστήμης στη χώρα. Το πλέγμα των παραγόντων αυτών παραδίδει σ' εμάς το σημερινό «τοπίο» της προσχολικής αγωγής, που καλούμαστε να διερευνήσουμε.

Αρχικά οφείλουμε να επισημάνουμε πως ο όρος «προσχολική αγωγή»²³ στα ελληνικά ενσωματώνει τις ιδεολογικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα απαντήσεις που δόθηκαν στα παραπάνω ζητήματα στη χώρα μας στις αρχές του 20ού αιώνα.

Αν με τον όρο εννοούμε το σύνολο των ποικίλων ιδρυμάτων που με διαφορετικούς σκοπούς ασχολούνται με παιδιά μικρότερα της σχολικής ηλικίας, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να επισημανθεί εδώ πως αυτή η διαφορετικότητα και ποικιλία ιδρυμάτων επισημοποιήθηκε με τη μεταρρύθμιση του 1929. Τότε ιδρύεται το Ελληνικό Νηπιαγωγείο (ΝΔ 4397/1929),²⁴ που εντάσσεται ως σχολικό πλέον ίδρυμα στο εκπαιδευτικό σύστημα και ακολουθεί, ως προς την οργάνωση, την εποπτεία και τα προγράμματα αλλά και την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και τα επαγγελματικά δικαιώματα του προσωπικού του, την εξέλιξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, το 1935,²⁵ τίθεται η νομοθετική βάση για την ανάπτυξη των κρατικών και ιδιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών, με σαφή πρόθεση εξάπλωσης τους στις εθνικά ευαίσθητες περιοχές της επικράτειας.

Η τομή αυτή θα καθορίσει την υπάρχουσα σήμερα *δυναμικότητα του συστήματος* προσχολικής αγωγής. Έτσι έχουμε: α) νηπιαγωγεία, δημόσια και ιδιωτικά, όπου φοιτούν παιδιά 4-6 ετών, με σκοπό (όπως προσδιορίστηκε στην εβδομηντάχρονη εξέλιξή του) την προετοιμασία των νηπίων για τις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες.²⁶ Τα ιδρύματα αυτά θεωρείται ότι προσφέρουν *εκπαίδευση*, και κατ' επέκτασιν η ίδρυση, η λειτουργία και τα προγράμ-

²³ Δεν είναι συνώνυμος με τον όρο "education prescolaire" (γαλλικά), που θα μεταφραζόταν επακριβώς ως "προσχολική εκπαίδευση". Ο όρος "αγωγή" συναντάται στον ορισμό του Πλάτωνα (659D) για την παιδεία: "παιδεία μιν, εσθ' η παιδων ολκή και αγωγή..." (Ξωγγέλλης, Π., "Αγωγή", Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα, σ. 65). Στην πράξη, στην ελληνική γλώσσα η "εκπαίδευση" συνδέθηκε με το σχολικό σύστημα και την ύπαρξη συγκεκριμένων προγραμμάτων με σκοπό τη "μάθηση", ενώ η αγωγή περιγράφει γενικότερης υφής "επιδράσεις" ενηλίκων προς ανήλικους.

²⁴ Ζαχαρενάκης, Κ., Προσχολική αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Ηράκλειο 1996, σ. 197. Ο όρος "νηπιαγωγείο" έχει την αρχή του στο Ν. ΒΤΜΘ του 1895, όπου πρώτη φορά εκδηλώνεται κρατικό ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή.

²⁵ Α.Ν. (ΦΕΚ 527 τ. Α') 2/11/35. Μέχρι τότε λειτουργούσαν μόνο 9 Β/Ν Σταθμοί μετά την πρώτη νομοθετική αναγνώρισή τους το 1926.

²⁶ Το άρθρο 2, του 4397/1929 κάνει λόγο για "προπαρασκευή αυτών διά το Δημοτικών Σχολείων", ενώ στο άρθρο 3 του 1566/85 ορίζεται πως σκοπός του νηπιαγωγείου είναι "να βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν ...μέσα στο πλαίσιο που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης".

μπά τους είναι αρμοδιότητα του ΥΠΕΠΘ, ενώ σε αυτά εργάζονται αποκλειστικά πτυχιούχοι ΑΕΙ και απουσιάζει σχεδόν παντελώς, από το δημόσιο τουλάχιστον τομέα, κάθε είδους βοηθητικό προσωπικό β) βρεφονηπιακούς σταθμούς, δημόσιους και ιδιωτικούς, που δέχονται παιδιά από 8 μηνών έως 6 ετών και οι οποίοι ορίζονται ως «οργανωμένες υπηρεσίες»²⁷ (όχι εκπαιδευτικά ιδρύματα) που προσφέρουν κοινωνικό έργο, δηλαδή έχουν νομοθετικά προσδιορισμένο σκοπό την «καθημερινή φύλαξη, φροντίδα, ημερήσια διατροφή, διαπαιδαγώγηση και ψυχαγωγία των νηπίων».²⁸ Εντάσσονται ως εκ τούτου στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Υγείας Πρόνοιας, μέχρι πρόσφατα και το προσωπικό τους διακρίνεται σαφώς σε παιδαγωγικό –απ' όπου ορίζεται και η διευθύντρια και το οποίο αποτελείται από πτυχιούχους νηπιαγωγούς ΠΤΝΕ, βρεφονηπιοκόμους ΤΕΙ, ΙΕΚ και ΤΕΕ, πτυχιούχους τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας ΑΕΙ, ΤΕΙ και της Ανωτάτης Σχολής Οικιακής Οικονομίας– και μη παιδαγωγικό –κοινωνικοί λειτουργοί, ιατροί επισκέπτες, βοηθητικό προσωπικό.

Η *δυαδικότητα* αυτή γνωρίζουμε πως επέδρασε συνολικά και στις δύο διαστάσεις των δύο τύπων ιδρυμάτων της προσχολικής αγωγής. Έτσι, σε ό,τι αφορά τη λειτουργία και το παιδαγωγικό πρόγραμμα, από τη μια, τα νηπιαγωγεία εργάζονται από τις 8:30 έως τις 12:30 ημερησίως, 20 ώρες εβδομαδιαίως ανά σχολικό έτος, ενώ οι βρεφονηπιακοί σταθμοί απασχολούν τα παιδιά από τις 7:00 έως τις 16:00 (οι ιδιωτικοί και ως τις 20:00) ημερησίως και για 45 (ή 66 & Ό) ώρες εβδομαδιαίως, 11 τουλάχιστον μήνες το έτος. Στα νηπιαγωγεία ισχύει το ΑΠ του ΥΠΕΠΘ και το Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο,²⁹ που στηρίζεται στα δεδομένα της Γνωστικής Ψυχολογίας,³⁰ και στους βρεφονηπιακούς σταθμούς ο ισχύων Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας ορίζει ακροθιγώς παιδαγωγικές αρχές και το ενδεικτικό ημερήσιο πρόγραμμα λειτουργίας, όπου πέρα από το παιχνίδι και την απασχόληση προβλέπονται και κάποιες οργανωμένες δραστηριότητες για τα νήπια. Όποιοι ζουν την καθημερινότητα των βρεφονηπιακών σταθμών γνωρίζουν πως ουσιαστικά η ζώνη αυτή ακολουθεί το πνεύμα του ισχύοντος βιβλίου δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου ελλείψει άλλων και λόγω της εκπαίδευσης του νεότερου προσωπικού τους, που στηρίζεται σ' αυτή των νηπιαγωγών.³¹

Η οργάνωση λοιπόν των δύο διαφορετικών τύπων ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής αντα-

²⁷ Άρθρο 11, Ν. 2082/1992, Αναδιοργάνωση της Κοινωνικής Πρόνοιας και καθιέρωση νέων θεσμών Κοινωνικής Πρόνοιας (ΦΕΚ 158/21-09-92 τ. Α').

²⁸ Άρθρο 2, Υ.Α. 2827 (ΦΕΚ 637/30-07-97), Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Νομικών Προσώπων Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών.

²⁹ Για τις κριτικές παρατηρήσεις στο βιβλίο και το ΑΠ ως "τυφλοσούρη" και υπεύθυνο "σχολειοποίησης" του νηπιαγωγείου: Πολυχρονολούλου, Π., "Το φιλοσοφικό υπόβαθρο και η παιδαγωγική επάρκεια του ισχύοντος και προηγούμενου Α.Π. του Νηπιαγωγείου", Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχ. 88, 1996, σ. 70-76.

³⁰ Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, Π.Ι. (ΥΠΕΠΘ), ΟΕΔΒ 1991, 12: "Η γνώση πηγάζει από τις κινητικές πράξεις του αναπτυσσόμενου ατόμου πάνω στα αντικείμενα και τις καταστάσεις, που βαθμιαία εσωτερικεύονται και μετασχηματίζονται σε νοητικά ενεργήματα".

³¹ Το Βιβλίο Δραστηριοτήτων δίνεται και στα ΙΕΚ ως εργαλείο εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ποκρίνεται στη νομοθετικά προσδιορισμένη λειτουργία τους. Τα κτίρια των νηπιαγωγείων ακολουθούν τις προδιαγραφές του ΟΣΚ και παρουσιάζουν την εικόνα σχολικών τάξεων, όπου αναμένεται να έχουν αφομοιωθεί οι αρχές της σύγχρονης νηπιαγωγικής ως προς την οργάνωση του χώρου, του χρόνου, του παιδαγωγικού υλικού και των δραστηριοτήτων (π.χ. γωνιές),³² ενώ οι δημόσιοι β/ν, και πρακτικά κυρίως οι ιδιωτικοί, τις προδιαγραφές της ΥΑ 2808/31-07-97 του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, όπου περιγράφεται ένα «ίδρυμα» με χώρους υποδοχής και βοηθητικούς, δραστηριοτήτων και ανάπαυσης, υγιεινής και οίσισης, ικανό να φιλοξενήσει και να παράσχει αγωγή και κυρίως απασχόληση και φροντίδα.

Η δυαδικότητα του συστήματος συνοδεύτηκε επιπλέον, κατά τις εκτιμήσεις των μελετητών της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και από τη γεωγραφική ανισοκατανομή προσφοράς του, όσον αφορά και στους δύο τύπους ιδρυμάτων υπέρ της περιφέρειας και των παραμεθόριων περιοχών. Τούτο υπήρξε αποτέλεσμα πολιτικής που ασκήθηκε για εθνικούς λόγους από τη δεκαετία του 1940 και εντεύθεν, ενώ μεταπολεμικά θα ανέμενε κανείς ενίσχυση της στις αστικές περιοχές για κοινωνικούς λόγους.³³

Σε κάθε όμως περίπτωση και μετά τις αλλαγές που επέβαλαν τα κοινωνικά αιτήματα των τελευταίων δεκαετιών υπέρ της δημιουργίας ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής στα αστικά κέντρα, σήμερα εξακολουθεί να παρατηρείται το παράδοξο να έχουμε για την ίδια ηλικία (4-6 ετών) δύο τύπους ιδρυμάτων με διαφορετικές προδιαγραφές, σκοπούς, προσανατολισμό λειτουργίας και εποπτευόντες θεσμούς. Η ποικιλία αυτή εικονογραφείται στον παρακάτω πίνακα, που δίνει και μια πρώτη εικόνα για το δυναμικό της προσχολικής αγωγής στο σύνολό της.³⁴

ΤΥΠΟΣ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ	ΙΔΡΥΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
Κρατικά νηπιαγωγεία	5464	125.848
Ιδιωτικά νηπιαγωγεία	139	5127
Κρατικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί και τμήματα, Σταθμοί ΙΒΣ, ΠΙΚΠΑ, ΕΟΠ και φιλανθρωπικών σωματείων	599	66.486
Ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί	1076	38.482
	7278	235.943

³² Πρόσφατα και σε συνεργασία με τα ΙΤΤ Νηπιαγωγείων, σε κάποια νηπιαγωγεία εφαρμόστηκαν ενιαία προγράμματα ενασχόλησης με συγκεκριμένα θέματα (projects).

³³ Το 1975-76 από τα 3273 δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία μόνο 571 (17,4%) λειτουργούσαν στην περιοχή πρωτεύουσας (Π. Βαλινάση, Νηπιαγωγική, Εκδόσεις Βλάσης, σ. 248).

³⁴ Τα στοιχεία αφορούν το σχολικό έτος 1995-96 και παρατίθενται από τον Ζαχαρινιώτη (ό.π., σ. 211). Για το 2000-2001 στοιχεία μπορούσαμε ν' αντλήσουμε μόνο για τα νηπιαγωγεία στην ευθύνη του ΥΠΕΠΘ: Δημόσια: 5668, Νηπιαγωγεία 10271, Νήπια 137413, Ιδιωτικά 118, Νηπιαγωγεία 256, Νήπια 5173

Η θεσμική αυτή πραγματικότητα και οι εξαναγκασμοί που απ' αυτήν απορρέουν, διαφοροποιείται σταδιακά στη χώρα μας με τις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις της τελευταίας πενταετίας, οι οποίες τείνουν στην πράξη να ενοποιήσουν τους σκοπούς λειτουργίας των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής –διαδικασία που αναμένεται να επιδράσει ανάλογα και στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Οι ρυθμίσεις αυτές, τείνουν να απαντούν στο αίτημα εκσυγχρονισμού και αποκέντρωσης που κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία, χωρίς μέχρι σήμερα να αποκαθιστούν την υπάρχουσα θεσμική τομή μεταξύ νηπιαγωγείων και βρεφονηπιακών σταθμών, την οποία υποδεικνύουν ως ανασταλτική της εξέλιξης της προσχολικής αγωγής τόσο οι θεωρητικοί της αγωγής όσο και οι εργαζόμενες στους βρεφονηπιακούς σταθμούς.³⁵

Οι ρυθμίσεις αυτές έλαβαν συγκεκριμένη μορφή με τη μεταφορά των κρατικών βρεφονηπιακών σταθμών στην αρμοδιότητα των ΟΤΑ,³⁶ από τη μια, και, από την άλλη, με την εφαρμογή από το ΥΠΕΠΘ του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου.³⁷ Μαζί με τα διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενα κοινωνικά αιτήματα³⁸ αλλά και την ανάπτυξη του επίπεδου παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλες τις μορφές προσωπικού εργαζόμενου στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής, διαφοροποιούν ταχύτατα το τοπίο της προσχολικής αγωγής στη χώρα και αναμορφώνουν το επίπεδο του παρεχόμενου κοινωνικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτά.

³⁵ Ο Ζαχαρενάκης (ό.π., σ. 196), θεωρεί πως "κάτω από τις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές και επιστημονικο-παιδαγωγικές εξελίξεις διαγράφεται εδώ και χρόνια μια προοδευτική σύγκλιση στους λειτουργικούς στόχους των δύο αυτών υποσυστημάτων, ενώ η διαφοροποίηση της σχετικής υπολογιστικής αρμοδιότητας αποτελεί βασικό εμπόδιο για μια παραπέρα ενιαία εξέλιξη τους". Ταυτόχρονα είναι ιδιαίτερα γνωστό πως οι εργαζόμενες στους βρεφονηπιακούς σταθμούς επιδιώκουν εδώ και χρόνια την ένταξή τους στο ΥΠΕΠΘ, ενώ, αντίθετα, οι νηπιαγωγοί αντέδρασαν στην πολιτική επέκτασης του ωραρίου λειτουργίας των νηπιαγωγείων.

³⁶ Η νομοθετική αυτή ρύθμιση ολοκληρώθηκε με το Ν 2880 (ΦΕΚ 9/30-01-01, τ. Α'), με τον οποίο οι κρατικοί εναπομείναντες βρεφονηπιακοί σταθμοί περνούν υποχρεωτικά στη δικαιοδοσία των ΟΤΑ. Αυτό σημαίνει πως διοικούνται πλέον από το ΔΣ των Δήμων, εποπτεύονται από τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση και το Υπουργείο Εσωτερικών, απ' όπου και χρηματοδοτούνται. Οι ιδιωτικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί, καθώς και ελάχιστοι κρατικοί, εξακολουθούν να παραμένουν στην εποπτεία του Υπουργείου Υγείας.

³⁷ Ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου εισήχθη με τον 2525/98 ως μέτρο "κοινωνικής πολιτικής... λόγω της αυξανόμενης συμμετοχής των μητέρων στην αγορά εργασίας", σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση. Προβλεπόταν η δημιουργία 160 ολοήμερων νηπιαγωγείων στις αστικές περιοχές, που θα λειτουργούσαν από 7:45 έως 16:00, και χρηματοδότηση από τον εθνικό προϋπολογισμό και την Ε.Ε. Σήμερα λειτουργούν γύρω στα 1000 ολοήμερα νηπιαγωγεία.

³⁸ Ενδεικτικά, η ΔΟΕ διεκδικεί για τα νηπιαγωγεία 15μελή τμήματα, μεταφορά νηπίων με λεωφορεία και κρατική ευθύνη, δημιουργία μικρών συγκροτημάτων (3 τμήματα) για την καλύτερη λειτουργία, διοίκηση και παροχή εκπαίδευσης και έκδοση αναλυτικών βιβλίων από το ΠΙ για κάθε επιμέρους δραστηριότητα (www.doe.gr). Η ΓΣΣΕ (www.inegsee.gr/thesis-gsee-tek.htm) επισημαίνει την ανάγκη εξάπλωσης του θεσμού. Ως προς τη φοίτηση όμως, πρόσφατα στοιχεία που αφορούν παρακολούθηση σχολείου για τις ηλικίες 5-14 ετών δίνουν ένα ιδιαίτερα ικανοποιητικό ποσοστό 97,8%, όταν ο Μ.Ο. του ΟΟΣΑ είναι 97,2% (Το Βήμα, 4/11/01, σ. 46).

Το πρόγραμμα του ΚΕΕ

Ένα μέρος του τοπίου που περιγράφηκε έρχεται ν' αποτυπώσει η έρευνα του ΚΕΕ, ως επιτελικού οργάνου του ΥΠΕΠΘ, και συγκεκριμένα αποκλειστικά και μόνο τα δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία που είναι ενταγμένα στο σχολικό σύστημα και ως εκ τούτου βρίσκονται στην ευθύνη, την εποπτεία και τον έλεγχο του Υπουργείου.

Το ερευνητικό αυτό έργο με τίτλο «Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων» υποστηρίζεται από το Γ' ΚΠΣ (Β' ΕΠΕΑΕΚ), αφορά στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας και προβλέπεται να ολοκληρωθεί σε τρία χρόνια. Στόχος του είναι η δημιουργία του «εκπαιδευτικού χάρτη» όλης της χώρας, ενώ τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν «θα αποτελέσουν μια βάση δεδομένων και οι τυχόν αλλαγές των στοιχείων καταγραφής θα σημειώνονται από τα ίδια τα σχολεία μέσω του διαδικτύου».³⁹ Η σύνδεση δηλαδή του έργου αυτού με το πρόγραμμα εξοπλισμού των σχολείων με Η/Υ θα δώσει τη δυνατότητα άντλησης συγκεκριμένων και σταθερά επίκαιρων πληροφοριών, που θα αντιστοιχούν όσο το δυνατόν περισσότερο στη σχολική «πραγματικότητα». Στο πλαίσιο του υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα για την αποτύπωση των νηπιαγωγείων και για το σκοπό αυτόν συγκροτήθηκε ιδιαίτερο ερωτηματολόγιο, ώστε να καταγραφούν στοιχεία που θα δίνουν μια πληρέστερη εικόνα τους.

Το πρόγραμμα του ΚΕΕ

Το ερωτηματολόγιο αποτύπωσης των νηπιαγωγείων διατηρεί τη δομή του ερωτηματολογίου για τις λοιπές σχολικές μονάδες και αποτελείται συνολικά από τρεις ομάδες ερωτημάτων. Η πρώτη αφορά την ταυτότητα- περιγραφή της σχολικής μονάδας (43 ερωτήματα), η δεύτερη το ανθρώπινο δυναμικό και τη λειτουργία της (19 ερωτήματα) και η τρίτη τις πηγές χρηματοδότησης και τις δαπάνες (4 ερωτήματα). Τέλος, παρέχεται η δυνατότητα στη διευθύντρια του νηπιαγωγείου να αναφερθεί με δικιά της μικρά κείμενα-σημειώματα σε ό,τι επιπλέον θα επιθυμούσε σχετικά με τους τρεις αυτούς κύκλους για να δώσει μια εναργέστερη εικόνα του συγκεκριμένου σχολείου.

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά επιτρέπει τη συγκρότηση μιας σειράς δεικτών και κριτηρίων που αντιστοιχούν ενδεικτικά στις παρακάτω κατηγορίες:⁴⁰

- Χαρακτηριστικά μαθητικού δυναμικού

Κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου (π.χ. μέγεθος, είδος οικισμού).

Κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (ποσοστό νηπίων γεννημένων εκτός Ελλάδας).

³⁹ Από την επιστολή του ΚΕΕ προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

⁴⁰ Από φυλλάδιο του ΚΕΕ με τίτλο Παρουσίαση αξόνων δράσης του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Νοέμβριος 2001).

Το πρόγραμμα του ΚΕΕ

Ένα μέρος του τοπίου που περιγράφηκε έρχεται ν' αποτυπώσει η έρευνα του ΚΕΕ, ως επιτελικού οργάνου του ΥΠΕΠΘ, και συγκεκριμένα αποκλειστικά και μόνο τα δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία που είναι ενταγμένα στο σχολικό σύστημα και ως εκ τούτου βρίσκονται στην ευθύνη, την εποπτεία και τον έλεγχο του Υπουργείου.

Το ερευνητικό αυτό έργο με τίτλο «Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων» υποστηρίζεται από το Γ' ΚΠΣ (Β' ΕΠΕΑΕΚ), αφορά στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας και προβλέπεται να ολοκληρωθεί σε τρία χρόνια. Στόχος του είναι η δημιουργία του «εκπαιδευτικού χάρτη» όλης της χώρας, ενώ τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν «θα αποτελέσουν μια βάση δεδομένων και οι τυχόν αλλαγές των στοιχείων καταγραφής θα σημειώνονται από τα ίδια τα σχολεία μέσω του διαδικτύου».³⁹ Η σύνδεση δηλαδή του έργου αυτού με το πρόγραμμα εξοπλισμού των σχολείων με Η/Υ θα δώσει τη δυνατότητα άντλησης συγκεκριμένων και σταθερά ελίκαιρων πληροφοριών, που θα αντιστοιχούν όσο το δυνατόν περισσότερο στη σχολική «πραγματικότητα». Στο πλαίσιο του υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα για την αποτύπωση των νηπιαγωγείων και για το σκοπό αυτόν συγκροτήθηκε ιδιαίτερο ερωτηματολόγιο, ώστε να καταγραφούν στοιχεία που θα δίνουν μια πληρέστερη εικόνα τους.

Το πρόγραμμα του ΚΕΕ

Το ερωτηματολόγιο αποτύπωσης των νηπιαγωγείων διατηρεί τη δομή του ερωτηματολογίου για τις λοιπές σχολικές μονάδες και αποτελείται συνολικά από τρεις ομάδες ερωτημάτων. Η πρώτη αφορά την ταυτότητα- περιγραφή της σχολικής μονάδας (43 ερωτήματα), η δεύτερη το ανθρώπινο δυναμικό και τη λειτουργία της (19 ερωτήματα) και η τρίτη τις πηγές χρηματοδότησης και τις δαπάνες (4 ερωτήματα). Τέλος, παρέχεται η δυνατότητα στη διευθύντρια του νηπιαγωγείου να αναφερθεί με δικά της μικρά κείμενα-σημειώματα σε ό,τι επιπλέον θα επιθυμούσε σχετικά με τους τρεις αυτούς κύκλους για να δώσει μια εναργέστερη εικόνα του συγκεκριμένου σχολείου.

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά επιτρέπει τη συγκρότηση μιας σειράς δεικτών και κριτηρίων που αντιστοιχούν ενδεικτικά στις παρακάτω κατηγορίες:⁴⁰

- Χαρακτηριστικά μαθητικού δυναμικού

Κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου (π.χ. μέγεθος, είδος οικισμού).

Κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (ποσοστό νηπίων γεννημένων εκτός Ελλάδας).

³⁹ Από την επιστολή του ΚΕΕ προς του διευθυντές των σχολικών μονάδων.

⁴⁰ Από φυλλάδιο του ΚΕΕ με τίτλο Παρουσίαση αξιών δράσης του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Νοέμβριος 2001).

- Διαθέσιμα μέσα και πόροι

Κτίριο, χώροι και εξοπλισμός (π.χ. επιφάνεια / νήπια, εργαστήρια, χώροι διοίκησης και εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αυλή, η χρήση της και η κατάστασή της, επίπλωση, όργανα διδασκαλίας, γωνιές, λειτουργικότητα χώρων).

Οικονομικοί πόροι (π.χ. έσοδα ανά μαθητή, είδος δαπανών ανά μαθητή).

- Προσωπικό

Διδακτικό προσωπικό (π.χ. νηπιαγωγοί / νήπια, αναλογία εκπαιδευτικών κατά φύλο, υπηρεσιακή ηλικία και ειδικότητα, έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο).

Διοικητικό - Ειδικό - Βοηθητικό προσωπικό (αναλογία διοικητικού / εκπαιδευτικού προσωπικού και ανά μαθητή).

Συντονισμός - Διαμόρφωση και Εφαρμογή προγραμμάτων (π.χ. συνολικός αριθμός ημερών και ωρών διδασκαλίας ετησίως ανά αντικείμενο και τμήμα, αριθμός και θεματολογία συνεδριάσεων, συλλόγους διδασκόντων, αξιοποίηση υλικοτεχνικής υποδομής).

- Μαθησιακές διαδικασίες

Εφαρμογή του προγράμματος σπουδών - διδακτικό υλικό (π.χ. απασχόληση συλλόγου με το πρόγραμμα και την επάρκεια του διδακτικού υλικού).

Καινοτόμες δραστηριότητες (π.χ. χρήση Η/Υ στη διδασκαλία, χρήση βιβλιοθήκης, προγραμματικές και εξωπρογραμματικές δράσεις).

Ποιότητα διδασκαλίας (π.χ. καταγραφή δραστηριοτήτων και προγραμματισμός τους).

Σχέσεις παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (συναντήσεις με γονείς, οργανώσεις εκδηλώσεων, σχέσεις με άλλους φορείς αγωγής).

- Εκπαιδευτικά επιτεύγματα

Μαθητικές ροές (π.χ. νήπια / προνήπια).

Λειτουργία (π.χ. ολοήμερο).

Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό, το πλήθος των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν θ' αποτελέσουν γενικότερη βάση για την αποτύπωση της κατάστασης στο σημερινό νηπιαγωγείο, άρα και απαραίτητο εργαλείο για την παραπέρα ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής με γενικότερο σκοπό την αναβάθμιση του έργου του, καθώς και την ανταπόκρισή του στα νεότερα κοινωνικά, παιδαγωγικά και πολιτιστικά αιτήματα σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία του.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ & ΣΧΕΔΙΑ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩ-
ΘΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Του **Κώστα Παπαχρήστου**, M.Ed., Υπ. Διδάκτορα
Πανεπιστημίου Αθηνών,
Αντιπροέδρου του ΚΕΘΙ

Πριν από πενήντα τρία (53) χρόνια, όταν υπογράφηκε η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στις 10 Δεκεμβρίου 1948, στο προοίμιο της Διακήρυξης τονίζονταν από τη Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών η υποχρέωση κάθε ατόμου και κάθε φορέα της κοινωνίας να καταβάλει, με τη διδασκαλία και την Παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών και να εξασφαλιστεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους, τόσο ανάμεσα στους λαούς των ίδιων των κρατών μελών όσο και ανάμεσα στους πληθυσμούς χωρών που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους (Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου).

Αρκετά αργότερα, το 1989, η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ υιοθετεί ύστερα από πρόταση της Πολωνίας τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπου στο άρθρο 28 τονίζεται το δικαίωμα πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και η ισότητα ευκαιριών, ενώ στο άρθρο 29 επισημαίνεται πως η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί:

- α) στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ταλέντων του παιδιού
- β) στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα και τις ελευθερίες του ανθρώπου
- γ) στην ανάπτυξη του σεβασμού της οικογένειας, της ταυτότητας και της γλώσσας του παιδιού καθώς και των πολιτισμικών αξιών όλων των πολιτισμών
- δ) στην προετοιμασία του παιδιού για μια ελεύθερη κοινωνία κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, φιλίας και ισότητας χωρίς διακρίσεις
- ε) στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέονται άμεσα με το χώρο της εκπαίδευσης από τη γέννησή τους. Σήμερα γίνονται ακόμη πιο επίκαιρα, αν αναλογιστεί κανείς τα πρόσφατα γεγο-

νόμοι και την ειδησεογραφία, όπου ο προβληματισμός για το μέλλον της ανθρωπότητας επιτείνεται και η διεξαγωγή υποθέσεων και λογικών συμπερασμάτων μοιάζουν διαδικασίες απρόβλεπτες και σχεδόν ανέφικτες. Παρά τις διακηρύξεις και τις διάφορες δεσμεύσεις, η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παιδιών και ενηλίκων με ποικίλους τρόπους αποτελεί καθημερινό φαινόμενο μιας θλιβερής πραγματικότητας σε πάρα πολλά μέρη του πλανήτη. Η έλλειψη ανοχής, οι εκδηλώσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας, ο εθνοκεντρισμός, η αύξηση της τρομοκρατίας, οι πόλεμοι, οι διακρίσεις, οι επιθέσεις βίας προς τον «Άλλο», η αύξηση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά μιας περιόδου καταγιστικών αλλαγών, την οποία διανύουμε.

Από την άλλη πλευρά, τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι παγκόσμια και αδιαίρετα. «Στηρίζονται σε πανανθρώπινες αξίες (αξιοπρέπεια, ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη), που αντιπροσωπεύουν ένα ιδεώδες για την ανθρωπότητα καθώς επίσης και αρχές ικανές να κατευθύνουν τις ζωές των ανδρών και γυναικών και των παιδιών» (KEMETE 2000, σ. 37). Οι σύγχρονες κοινωνίες λοιπόν οφείλουν σήμερα, περισσότερο από ποτέ, να αναπτύξουν στρατηγικές δράσης, αποσκοπώντας αφ' ενός στην προώθηση μιας δίκαιης οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και αφ' ετέρου στην ουσιαστική κατοχύρωση των θεμελιωδών ελευθεριών, των δικαιωμάτων, της ειρήνης και της δημοκρατίας.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα στο σύγχρονο πλουραλιστικό και πολυπολιτισμικό παγκόσμιο πλαίσιο αναδεικνύεται πρωταρχικός. Χρειάζεται να μετασχηματίσει τις δράσεις και τον προσανατολισμό της υιοθετώντας εύκαμπτες πρακτικές που να διέπονται από το ανθρωπιστικό ιδεώδες, ιδιαίτερα στις πρώτες βαθμίδες. Το σχολείο δείχνει πως έχει όλα τα εχέγγυα για να μεταπείσει το παιδί να ανοικοδομήσει τις αξιακές του θέσεις και να καθοδηγήσει τους μαθητές ατομικά και ομαδικά μέσα από την ομάδα σε ειρηνική συνύπαρξη, όπου το πνεύμα της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης συνιστά και επηρεάζει όλη τη διαδικασία των πολιτισμένων ανθρώπων (Πατάς 1998, 62).

Τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού είναι σε όλα τα επίπεδα έκφραση «διαλογικής ελευθερίας» και στοχεύουν στην πραγμάτωση ανοιχτής κοινωνικότητας. Γι' αυτό και η αγωγή για την ειρήνη και τα δικαιώματα του παιδιού είναι αφ' εαυτής και διαπολιτισμική αγωγή (Δεληκωσταντής 1995, 127).

Η αναφορά στα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού αποτελεί μέρος της προσπάθειας αναζήτησης ενός διαπολιτισμικού οριζοντα, ιδιαίτερα σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από θρησκοκεντικό και εθνοτικό φονταμενταλισμό, από βίαιες λύσεις των διαφορών και από τάσεις αφομοίωσης των μειονοτήτων.

Ο όρος «Διαπολιτισμική Αγωγή» εμφανίζεται όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία (Auerheimer 1996,1) και η ανάπτυξη της οφείλεται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε στην Ευρώπη, στις χώρες υποδοχής ξένων εργατών, από την ανάγκη της αντιμετώπισης των προβλημάτων εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών (Δαμανάκης 1989, 1997). Η M. Ray-von Allmen αναφέρει πως η διαπολιτισμική προοπτική θεωρήθηκε «η καταλληλότερη απάντηση για να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι του εκδημοκρατισμού, της ισότητας ευκαιριών και της πολιτισμικής ανάπτυξης» (Ray-von Allmen, στο: Hohmann & Reich 1989, 47-48). Στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants [Final Report], Strasburg 1986) ως βασικά χαρακτηρι-

στικά της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναφέρονται τα εξής: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα
- έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
- διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου
- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
- δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής
- προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες,
- αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκον 1997, 239-240).

Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της Αγωγής επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι ταυτόχρονα αποτελούν και τους στόχους της, κατά τις Κανακίδου - Παταγιάννη: α) στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β) στην αλληλεγγύη, γ) στο σεβασμό ως ισότιμων των άλλων πολιτισμών και δ) αγωγή στην ειρήνη. Οι άξονες αυτοί θεωρούνται «οι βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σ' ένα πολυσύνθετο μόρφωμα» (1999, 45).

Οι παραπάνω στόχοι εύλογα επηρεάζουν την Παιδαγωγική προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, η οποία γίνεται όλο και πιο αναγκαία, ώστε να μπορεί ν' ανταποκριθεί στους κοινωνικούς όρους της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης.

Ένα διαπολιτισμικό σχολείο με την έννοια της σχολικής μονάδας που διέπεται από διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές αρχές δεν διαφοροποιείται στην ουσία του, αλλά εμπλουτίζεται, γίνεται πιο ευέλικτο και δημιουργικό, προετοιμάζοντας τους μαθητές του για την πραγματική υπόσταση της ζωής του κόσμου.

Το τελευταίο διάστημα οι έρευνες στον εκπαιδευτικό χώρο που αφορούν στην αντιμετώπιση και στη συμπεριφορά ως προς το «άλλο», το «διαφορετικό», πληθαίνουν. Σε γενικές γραμμές αποδεικνύεται πως η Ελλάδα δεν ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει την πολιτισμική και κοινωνική διαπλάτνυση και παρά τις άποτες καλές αρχικές προθέσεις, τα φαινόμενα της άγνοιας, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας πολλαπλασιάζονται και δεν αναιρούνται εύκολα.

Οι κυβερνητικές αποφάσεις που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζονται στη χώρα μας μόλις το 1996 (βλ. Νόμος 2413, ΦΕΚ 124 / 17-6-1996, Κεφάλαιο 1) και δεν επαρκούν, αφού στο χώρο του σχολείου οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Unicef 2001, Παπαχρήστος 2001 κ.ά.), εμφανίζονται αντίστοιχοι να αντιμετωπίσουν ζητήματα ετερότητας και ν' απαντήσουν με επάρκεια στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμικότητα

των παιδιών. Η εκπαίδευση-επιμόρφωσή τους είναι περιορισμένη, τα σχολικά εγχειρίδια μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα, τα Αναλυτικά Προγράμματα, που μόλις κυκλοφόρησαν, φαίνεται ν' αγνοούν τη σημερινή κατάσταση.

Από την άλλη πλευρά, η προκατάληψη και ο φόβος κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό στη στάση και τις αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου και κατ' επέκταση γίνονται εμφανείς στις θέσεις των μαθητών, που όμως διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, παρουσιάζοντας μεγαλύτερη συχνότητα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και μικρότερη στους μαθητικούς πληθυσμούς του Δημοτικού και του Νηπιαγωγείου. Η έκφραση των πεποιθήσεων των νέων σχετίζεται περισσότερο με τα εδραιωμένα κοινωνικά στερεότυπα, όπως αναπαράγονται κυρίως από τα Μ.Μ.Ε. Οι μαθητές, ακόμη, έχουν ελλιπείς γνώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και αδυναμία να τα συνδέσουν με την καθημερινότητα και τον τρόπο σκέψης τους. «Η πληροφόρησή τους προέρχεται από διάφορες πηγές και βασίζεται περισσότερο σε τυχαίες αναφορές παρά στη συστηματική προσέγγιση του θέματος» (<http://www.edunews.gr/default.asp?id=3286>).

Με δεδομένο το γεγονός ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις σχηματοποιούνται στα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία, δύσκολα ανατρέπονται τα επόμενα χρόνια (Γεώργας 1999, 22, Μίτιλης 1998, 88), γίνεται άμεσα κατανοητό ότι η προσχολική ηλικία αλλά και οι (πρώτες) τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αποτελούν τον θεμέλιο λίθο της εξέλιξης της προσωπικότητας του παιδιού. Η διαπαιδαγώγηση στο σχολικό και παράλληλα στο οικογενειακό περιβάλλον παρέχει τη δυνατότητα καλλιέργειας του σεβασμού των δικαιωμάτων του παιδιού, προώθησης των διαπολιτισμικών ιδεών και στόχων, της ειρήνης μεταξύ των πολιτισμών, αποφεύγοντας την απολυτοποίηση και τη μονομέρεια των συγκριτικών дуϊσμών με την υιοθέτηση των κατάλληλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων.

Έχοντας σκοπό την ανάπτυξη δημοκρατικής, δημιουργικής και κριτικής στάσης και συμπεριφοράς στα παιδιά, η οποία θα διατηρηθεί και στη μετέπειτα πορεία της ζωής τους, οι παιδαγωγικές πρακτικές προσανατολίζονται στον τομέα των δραστηριοτήτων, μιας και η διδασκαλία των αφηρημένων εννοιών είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τις μικρές ηλικίες αν δεν εμπερικλείει το στοιχείο του βιώματος. Οι δραστηριότητες αυτές «θα βοηθήσουν να επικαλεστούμε τις ανθρώπινες αξίες, που κάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα αρχές με σημασία» (United Nations High Commissioner for Human Rights 1999, 6).

Τα ζητήματα της διαπολιτισμικής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εκπαίδευσης και η νέα πραγματικότητα των πολυεθνικών τάξεων πρέπει να συμβαδίζουν με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των σύγχρονων εκπαιδευτικών, μιας και αποτελούν τον κύριο μοχλό για την επιτυχία κάθε προσπάθειας αλλαγής.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα πρέπει να διαχειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν στη διαφορετικότητα, καθώς και τα όποια προβλήματα προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μια χώρα, σε μια κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Craft 1996, 4-6).

Από αυτή τη βάση θα μπορούν να έχουν τη δυνατότητα:

- να εναντιώνονται μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση
- να σχεδιάζουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, έτσι ώστε η διδασκαλία να είναι απελευθερωμένη από κάθε μορφή προκατάληψης
- να είναι ικανοί να υιοθετούν διδακτικές τεχνικές που προάγουν τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση αποφεύγοντας τις παραδοσιακές βερμπαλιστικές μεθόδους
- να είναι ικανοί να ενισχύουν την αυτοαντίληψη και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση των μαθητών που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης ή ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης είναι πρωταρχική για τα παιδιά, αφού αποτελεί προϋπόθεση για να οικοδομηθούν στέρεα οι γνώσεις, να καλλιεργηθούν οι αξίες και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες
- να μπορούν να χειρίζονται αλλά και να επιλέγουν κατάλληλο και ευέλικτο διδακτικό υλικό, το οποίο βοηθά ατομικά και ομαδικά τη μαθησιακή διαδικασία σεβόμενοι το ρυθμό κάθε μαθητή
- να ενημερώνονται συνεχώς για τα νέα ερευνητικά δεδομένα της παιδαγωγικής και ψυχολογικής έρευνας, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας
- να επιλέγουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή των συμμαθητών τους και να κατανοούν τα προβλήματά τους και τις συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής τους (Zeichner 1993).

Σ' ένα τέτοιο σχολείο που η διαπολιτισμικότητα αποτελεί αρχή και διαπερνά κάθε δραστηριότητα, προάγεται η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι χειρίζονται ζητήματα φυλής, εθνότητας, φύλου, κοινωνικής τάξης και καταγωγής τίμια, ευαίσθητα και ανοιχτά. Έτσι και μόνο μπορεί να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να εξερευνήσουν τον ευρύτερο κόσμο που τα περιβάλλει και τις ιδέες του, ώστε η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε μια πολύχρωμη ομπρέλα για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Για την υιοθέτηση ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμού στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο, όπως περιγράφηκε παραπάνω, χρειάζεται ένα πλαίσιο προϋποθέσεων για την επιτυχή εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι:

1. Στα παιδιά προσφέρεται ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα μπορούν να εξερευνούν από μόνοι τους τον πολιτισμό των δικών τους και των συμμαθητών τους.
2. Κάθε δραστηριότητα προσλαμβάνει παιγνιώδη και δημιουργική μορφή, ώστε να ενισχύει τη βιωματική μάθηση (μέσω του «πράττειν») και να προσφέρει, ταυτόχρονα με τη συνειδητοποίηση, τη μάθηση αλλά και την (ψυχοκινητική) διάσπαση μέσω της διασκέδασης.
3. Τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι προεπιθέσεις των παιδιών χρησιμοποιούνται ως

βάσεις για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων.

4. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τα δικά τους βιώματα προάγοντας την αυτοεκτίμησή τους και αμφισβητώντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.
5. Τα θέματα που επιλέγονται προέρχονται μέσα από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμών, το οποίο αναπτύσσεται σε διάφορες εκδηλώσεις του (ήθη, έθιμα, παιχνίδια κτλ.).
6. Στα παιδιά επισημαίνεται πως δεν υπάρχουν πολιτισμοί ανώτεροι από κάποιους άλλους αλλά διαφορετικοί, και όλοι μαζί κάνουν τον πλανήτη ξεχωριστό.
7. Τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται αντλούνται μέσα από την καθημερινή οικογενειακή ζωή, όπου η ευρύτητά της απεικονίζει και τον τρόπο ζωής των οικογενειών των μειονοτήτων.
8. Η πρόσκληση επισκεπτών από άλλες κοινότητες στη σχολική μονάδα ενθαρρύνεται, ώστε τα παιδιά να αντλούν από τις ιστορίες, τα βιώματα και τις δημιουργίες των άλλων πολιτισμών.
9. Οι επισκέψεις του σχολείου σε άλλους χώρους γίνονται σε μέρη ενδιαφέροντος όπου εκφράζεται η ποικίλη φύση της κοινωνίας (Unesco 1999).

Κατά τον προγραμματισμό αυτών των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν ένα διαχωρισμό μεταξύ της επιφάνειας και των βαθύτερων δομών ενός πολιτισμού διαφοροποιώντας τρία επίπεδα: το «ποιά» πράγματα είναι ορατά στον πολιτισμό, το «πώς» συμπεριφέρονται τα μέλη του πολιτισμού και το «γιατί» οι αξίες κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Στις συνήθεις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα σχολεία, συνήθως δίνεται έμφαση στο «ποιά» και το «πώς», ενώ το «γιατί» ή περνά σε δεύτερη μοίρα ή αγνοείται. Είναι όμως ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά να κατανοούν τις αξίες με συμπερασματικό τρόπο μιας και «η ποικιλία της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα σ' ένα δεδομένο πολιτισμό αποτελεί μια λειτουργία αξιών τις οποίες επιδεικνύουν οι άνθρωποι όταν επιλέγουν να ανταποκριθούν, να αγνοήσουν, να επιβραβεύσουν ή να επιδοκιμάσουν μια δεδομένη δράση» (Pronin-Fromberg, 2000, 250).

Η έναρξη των δραστηριοτήτων πρέπει να πηγάζει από μια βάση δεδομένων την οποία τα μικρά παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να συσχετίσουν με τις εμπειρίες του δικού τους οικείου περιβάλλοντος και να πραγματοποιείται με εύληπτο τρόπο.

Στην προσχολική ηλικία και τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού σχολείου ενδείκνυνται τέτοιες δραστηριότητες, που εμπλουτίζουν, ενισχύουν, συμπληρώνουν το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα, παράλληλα όμως αποσχολειοποιούν τις συνήθεις σχολικές δράσεις.

- Μέσα από το παιχνίδι και τις καθημερινές καταστάσεις, το θεατρικό παιχνίδι, τα διαλεγμένα με προσοχή παιδικά βιβλία και ιστορίες διαπολιτισμικού περιεχομένου, τα παιδιά βοηθούνται στην εξερεύνηση των ιδεών της ανοχής, της δικαιοσύνης, της ειρηνικής συμβίωσης και της αμοιβαίας κατανόησης.
- Μέσα από φιλικές, ομαδικές συζητήσεις παρέχεται η δυνατότητα της άντλησης βιωμάτων που συνδέονται με το σπίτι ή την κοινότητα.
- Μέσα από μαγνητοφωνημένη μουσική και μουσικά όργανα ποικίλων πολιτισμών, δίνεται η ευκαιρία της προσέγγισης διαφόρων μουσικών ακουσμάτων.
- Μέσα από ειδικά γεγονότα και γιορτές, διερευνώνται οι ομοιότητες και οι διαφορές των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων.

- Μέσα από επισκέψεις, βίντεο, μαγνητοσκοπημένες τηλεοπτικές εκπομπές και άλλα μέσα, δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης στα παιδιά της αντίληψης ενός ευρύτερου κόσμου.
- Μέσα από διάφορες καλλιτεχνικές και χειροτεχνικές δραστηριότητες, εξασφαλίζεται η γνωριμία των παιδιών με τις αισθητικές (εκφάνσεις) αντιλήψεις των πολιτισμών.
- Μέσα από την ευφάνταστη περιοχή του παιχνιδιού, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα και να εξερευνήσουν σημαντικά τμήματα και ιδιαιτερότητες των άλλων πολιτισμών όπως: φωτογραφικά άλμπουμ οικογενειών διαφορετικής προέλευσης, αφίσες και ημερολόγια με ποικιλία τρόπων γραφής και συστημάτων αρίθμησης, ρούχα, μαγειρικά σκεύη και φαγητό από διάφορες πολιτισμικές παραδόσεις.
- Μέσα από κούκλες και μαριονέτες με ακριβή και ρεαλιστικά χαρακτηριστικά προσώπου και αποχρώσεις δέρματος, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία της εξοικείωσης με τη διαφορετικότητα
- Μέσα από επισκέπτες ή αφηγητές παραμυθιών από ποικίλες κοινότητες, τα παιδιά γνωρίζουν τα πολιτισμικά δημιουργήματα κάθε εθνοπολιτισμικής ομάδας.
- Μέσα από τη δίγλωσση αφήγηση παραμυθιών ή από τραγούδια και ρυθμούς σε διάφορες γλώσσες, τα παιδιά καλλιεργούν τη γλωσσική συναίσθηση του «διαφορετικού» της επικοινωνίας (Fowler / Mumford 1995).

Ενδεικτικά αναφέρουμε τέτοιες παιδαγωγικές δραστηριότητες που ενσωματώνουν τη διαπολιτισμικότητα ως αρχή, συνάδουν με τα όσα προηγουμένως αναφέρθηκαν και προάγουν στην πράξη την κατοχύρωση των δικαιωμάτων του παιδιού.

Α. Παιχνίδια ρόλων

Ένα παιχνίδι ρόλων περιέχει το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού στο μεγαλύτερο βαθμό. Έχοντας επιλέξει το θέμα του παιχνιδιού και το χώρο που θα διαδραματιστεί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στη δράση. Κύρια χαρακτηριστικά είναι η επιλογή μιας ιστορίας ή μιας κατάστασης όπου οι χαρακτήρες αλληλεπιδρούν φτιάχνοντας αυτοσχέδιους διάλογους με μικρή ίσως βοήθεια από το δάσκαλο ή τους συμμαθητές τους.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η «Αντιπαράθεση Απόψεων», που ασκεί τα παιδιά στην ομαδικότητα και την προσαρμοστικότητα. Η ομάδα χωρίζεται στα δύο και επιλέγεται ένα συγκεκριμένο θέμα, κοινωνικό ή φανταστικό, όπως π.χ. «το κόκκινο χρώμα είναι ωραιότερο ή το μπλε;», «τα τετράγωνα είναι καλύτερα από τα τρίγωνα».

α) Τα παιδιά των δύο ομάδων έχουν ένα μικρό χρονικό διάστημα για να προετοιμάσουν τα επιχειρήματά τους και να ορίσουν έναν εκπρόσωπο. Μετά αρχίζει η αντιπαράθεση μέσω του εκπροσώπου. Ο εκπρόσωπος μπορεί να αντικατασταθεί με άλλα μέλη της ίδιας ομάδας με την άδεια του χεριού.

β) Η αντιπαράθεση μπορεί να παρουσιαστεί με τη μορφή Δικοπιλαίου, όπου τρία άτομα αποτελούν το προεδρείο και τα άλλα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία.

Β. Παιχνίδια γνωριμίας

Όπως τα περισσότερα παιχνίδια, οι δραστηριότητες αυτές συντελούν στη δημιουργία θετικού κλίματος, συγκέντρωσης της προσοχής, κινητοποίησης και βοηθούν στην εκδήλωση των ταυτοτήτων των παιδιών.

Στο «Ένας Κύκλος για Συζήτηση» τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Εκτός από τα παιδιά, ο κύκλος μπορεί να περιλαμβάνει και διάφορους επισκέπτες του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός θέτει τα ζητήματα:

Αυτό που μ' αρέσει περισσότερο στον εαυτό μου είναι...

Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι...

Θα ήθελα να μάθω για...

Αισθάνομαι χαρά όταν...

Αισθάνομαι λύπη όταν...

Θέλω να γίνω πιο...

Κάποια μέρα ελπίζω...

Με κάθε πρόταση κάθε παιδί απαντά με τη σειρά. Ο χρόνος κατανέμεται ισομερώς και η δυνατότητα του να μπορούν ν' ακούν όλα τα άλλα παιδιά είναι σημαντική. Τα παιδιά μπορούν να σιωπήσουν αν το θελήσουν, αλλά πρέπει να παραμείνουν στη θέση τους.

Γ. Παιχνίδια επικοινωνίας

Ο «Καθρέφτης» θεωρείται ένα αρκετά διαδεδομένο παιχνίδι, όπου ο ρυθμός, η παρατήρηση και η επικοινωνία είναι σημαντικά στοιχεία του.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και στέκονται αντικριστά σε μικρή απόσταση. Το παιδί Α αρχίζει μια αργή κίνηση και το παιδί Β ακολουθεί σαν να είναι ο καθρέφτης του. Οι κινήσεις πρέπει να γίνονται αργά και να συνεχίζονται χωρίς διακοπή για σκέψη. Αμέσως μετά το παιδί Β οδηγεί, και το παιδί Α ακολουθεί τις κινήσεις.

Το παιχνίδι μπορεί να επεκταθεί σε περισσότερα άτομα και σταδιακά να αποτελέσει μια μικρή «χορογραφία». Οι παίκτες προσπαθούν να συνεργάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε κάποιος εξωτερικός παρατηρητής να μην μπορεί να ξεχωρίσει ποιος οδηγεί κάθε φορά.

Δ. Παιχνίδια εμπιστοσύνης

Τα παιχνίδια αυτού του είδους καλλιεργούν την εμπιστοσύνη, την συνεργασία και αναπτύσσουν την εξοικείωση στις σχέσεις των παιδιών.

Στην «Τυφλή Εμπιστοσύνη» χωρίζουμε την τάξη σε ζευγάρια. Ο ένας δίνει τα μάτια του άλλου και αναλαμβάνει να οδηγήσει τον «τυφλό» για λίγα λεπτά. Ο «οδηγός» του ζευγαριού θα πρέπει να δίνει όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες για εξερεύνηση στον συμπαίκτη του και να τον καθοδηγεί με ασφάλεια. Μετά από μερικά λεπτά οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Στο τέλος ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματα των παιδιών και τις διαφορές που ένιωσαν στους δύο ρόλους.

Ε. Παιχνίδια φαντασίας – δημιουργικότητας

Στον «Φανταστικό Φίλο» τα παιδιά κάθονται κάπου ήρεμα και με τα μάτια κλειστά. Αφού αναπνεύσουν μια δυο φορές αργά και βαθιά, ο εκπαιδευτικός τα παρακινεί να φανταστούν ένα ειδικό ή αγαπημένο μέρος οπουδήποτε στον κόσμο ή ακόμα και στο διάστημα. Τους αναφέρει πως ακόμα πρέπει να φανταστούν ότι περπατούν εκεί, βλέπουν και ακούν τι γίνεται. Έπειτα προτρέπει τους μαθητές να κατευθυνθούν νοερά σ' ένα σπίτι και ν' ανοίξουν την πόρτα σε κάποιο από τα δωμάτιά του. Καθώς η πόρτα ανοίγει, ανακαλύπτουν πως μέσα υπάρχει ένα πρόσωπο που δεν έχουν ξανασυναντήσει ποτέ. Ο εκπαιδευτικός τους ανακοινώνει πως είναι φίλος τους και, όποτε χρειάζονται κάποιον να μιλήσουν, εάν θέλουν, μπορούν να τον επισκεφθούν. Μετά λέγεται στα παιδιά να κλείσουν την πόρτα και αργά αργά, ν' ανοίξουν τα μάτια τους και να επιστρέψουν στην πραγματικότητα.

Η συνέχεια είναι αφιερωμένη στη συζήτηση και τα παιδιά ένα ένα περιγράφουν στους συμμαθητές τους τι φαντάστηκαν.

Κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων στην τάξη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να υπενθυμίζει στα παιδιά ότι τα παιχνίδια δεν είναι ανταγωνιστικής μορφής ή επίδειξης δύναμης και γνώσεων. Οι ομάδες δεν είναι στατικές αλλά αναμειγνύονται, ώστε να διευρύνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Γιαννόγωνα / Καλετανίδου, 2001).

Επιπλέον, οι διδακτικές ενέργειες για την προώθηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων μπορούν να έχουν τη μορφή συγκεκριμένου σχεδιασμού, ο οποίος θα βοηθήσει στην πραγμάτωσή τους.

ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ

1. ΚΥΝΗΓΙ ΘΗΣΑΥΡΟΥ

Σκοπός

Αυτή η δραστηριότητα είναι ένας γρήγορος τρόπος για να εισαχθούν τα παιδιά στο περιεχόμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Μπορούμε να την χρησιμοποιήσουμε όταν η τάξη αρχίζει να μαθαίνει για τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και για να εισαχθούν τα παιδιά στο περιεχόμενο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

Σημεία μάθησης

Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι πολύτιμα.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι καταγεγραμμένα σε ειδικά έγγραφα.

Υλικά

Τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού με απλά λόγια.

Χρόνος

Πάνω από 30 λεπτά.

Πώς γίνεται

Ο εκπαιδευτικός γράφει ή φωτοτυπεί και κόβει μερικά άρθρα από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

Πριν έρθουν τα παιδιά, κρύβει κάθε κομμάτι χαρτιού που έχει κι από ένα άρθρο σε διαφορετικό μέρος στο δωμάτιο.

Όταν τα παιδιά έρθουν, τους εξηγεί πως υπάρχει κρυμμένο μέσα στην αίθουσα σε κομμάτια χαρτιού κάτι πάρα πολύ πολύτιμο. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ψάξουν για τα άρθρα. Όταν βρίσκουν ένα άρθρο, ζητά από το παιδί που το ανακάλυψε να το διαβάσει δυνατά και να το εξηγήσει με απλά λόγια ή να δώσει ένα παράδειγμα για το πότε μπορεί ένα άρθρο να έχει σημασία. Για παράδειγμα:

Άρθρο 7

Το δικαίωμα κάθε παιδί να αποκτήσει ένα όνομα από τη γέννησή του, να αποκτήσει μια εθνικότητα, να γνωρίζεται και να φροντίζεται από τους γονείς του.

Πότε αυτό το άρθρο έχει σημασία;

Ο εκπαιδευτικός ζητά από το παιδί που βρήκε το κάθε άρθρο να κρατήσει το κομμάτι του χαρτιού. Αυτό είναι το «δικό του» άρθρο. Αργότερα όταν η τάξη προχωρήσει σε άλλες δραστηριότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές του να βοηθήσουν όταν εμφανίζεται κάτι σχετικό με το «δικό τους» άρθρο. Με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές μπορεί να είναι ικανοί να αναπτύξουν εξειδικευμένη γνώση για τα προβλήματα και τα ζητήματα που κινούνται γύρω από το άρθρο «τους».

Επιλογές

Είναι καλύτερα να χρησιμοποιείται μια απλοποιημένη έκδοση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να εξηγήσει τα άρθρα που οι μαθητές δυσκολεύονται να εξηγήσουν από μόνοι τους.

Σαν το μέρος ενός προγράμματος (project), οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μια δραματοποίηση, ένα ποίημα, μια αφίσα ή μια ζωγραφιά εξηγώντας ο καθένας το «δικό του» δικαίωμα.

Σαν μια δράση, τα παιδιά μπορούν να μοιραστούν τα δημιουργήματά τους με το υπόλοιπο σχολείο, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Για παράδειγμα, την Ημέρα των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, στις 10 Δεκεμβρίου, να οργανώσουν μια εκδήλωση.

2. ΑΥΤΟΣ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ

Σκοπός

Τα παιδιά να ενδυναμώσουν την ταυτότητά τους και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση μέσα από μια καλλιτεχνική δραστηριότητα. Οι ερωτήσεις τα ενθαρρύνουν να σκέφτονται θετικά για τις διαφορές των ανθρώπων.

Σημεία μάθησης

- Είμαστε όλοι διαφορετικοί αλλά μοιραζόμαστε πολλές ομοιότητες.
- Τα δικαιώματα βασίζονται σε παρόμοιες ανάγκες διαφορετικών ανθρώπων.

Υλικά

Περίληψη με απλά λόγια των Δικαιωμάτων από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Φύλλα χαρτιού για κάθε παιδί.

Μολύβια, μαρκαδόρους, κηρομπογιές.

Χρόνος

Μια ώρα.

Πώς γίνεται

Ο εκπαιδευτικός γράφει το όνομα κάθε παιδιού σ' ένα φύλλο χαρτί ή ζητά από τα παιδιά να το κάνουν μόνο τους.

Κατόπιν τους ζητά να διακοσμήσουν το όνομά τους χρησιμοποιώντας κηρομπογιές. Τα παιδιά μπορούν να χρωματίσουν το όνομα και να ζωγραφίσουν μερικά από τα αγαπημένα τους αντικείμενα γύρω από αυτό, όπως παιχνίδια, φαγητό κτλ.

Αφού καθίσουν σε κύκλο, ο δάσκαλος ζητά από κάθε παιδί να δείξει το όνομά του και να εξηγήσει τα αγαπημένα του πράγματα.

Ο δάσκαλος κάνει τις ερωτήσεις που αναφέρονται παρακάτω και τις χρησιμοποιεί σαν έναν τρόπο για να αναπτύξει την αντίληψη των παιδιών για τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

Ακολούθως ο εκπαιδευτικός διοργανώνει μια έκθεση με όλη τη δουλειά των παιδιών μέσα στο σχολείο και με τον τίτλο «Αυτοί είμαστε Εμείς».

Ερωτήσεις

Τι έμαθες για τα άλλα παιδιά;

Έμαθες τίποτα για τον εαυτό σου;

Πώς θα ένιωθες αν έβλεπες το όνομά σου να παρουσιάζεται σε μια έκθεση;

Τα αγαπημένα μας πράγματα ήταν τα ίδια ή διαφορετικά;

Πώς θα ήταν αν ήμασταν όλοι ίδιοι;

Επιλογές

Η τάξη μπορεί να δει την περιήληψη των Δικαιωμάτων από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και μετά να ακολουθήσει συζήτηση: Ποια δικαιώματα αναφέρουν τις ομοιότητες των παιδιών; Ποια δικαιώματα αναφέρουν τις διαφορές των παιδιών;

Αν η ομάδα είναι πολύ μεγάλη ή τα παιδιά πολύ μικρά ώστε να εστιάσουν την προσοχή τους για πολύ ώρα, ο εκπαιδευτικός τους ζητά να μιλήσουν μ' ένα άλλο παιδί για τη δουλειά τους. Ύστερα από λίγα λεπτά κάθε ζευγάρι μπορεί να δείξει τη δουλειά του σ' ένα άλλο ζευγάρι.

Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να καθίσουν αντικριστά σε ζευγάρια και να ζωγραφίσουν ο ένας τον άλλο. Ο δάσκαλος τους ζητά να μιλήσουν για τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, την ιστορία τους, τα όνειρά τους, την οικογένειά τους κτλ. και να τα ζωγραφίσουν αυτά γύρω από το πορτρέτο που φτιάχνουν για τον συμμαθητή τους.

Ως άλλη παραλλαγή, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κινούνται πάνω κάτω στην αίθουσα όσο ακούγεται μουσική. Όταν η μουσική σταματήσει, τα παιδιά πρέπει να βρουν έναν σύντροφο και να κάνει ο ένας τον άλλο κάποια ερώτηση. Για παράδειγμα: Ποιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα ή φαγητό; Έχεις αδέρφια; Πού θα ήθελες να ταξιδέψεις; Ύστερα η μουσική αρχίζει πάλι και η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι όλα τα παιδιά να έχουν ανταλλάξει τις γνώμες τους. Στο τέλος ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις παρόμοιες με αυτές που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη φάση.

Ως πρόγραμμα (project), τα παιδιά μπορούν να κάνουν την ίδια δραστηριότητα με την οικογένειά τους ή τους ενήλικους φίλους τους, εξηγώντας τους τα σημεία μάθησης. Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος μπορούν να παρουσιαστούν μέσα και έξω από το σχολείο.

3. ΠΩΣ ΑΙΣΘΑΝΕΣΑΙ;

Σκοπός

Αυτό το γρήγορο παιχνίδι ενθαρρύνει την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.

Σημεία μάθησης

Η ευαισθητοποίηση στα συναισθήματα των άλλων είναι η βάση για την προστασία των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων.

Χρόνος

Μισή ώρα.

Πώς γίνεται

Δύο παιδιά βγαίνουν για λίγο έξω από την αίθουσα.

Ενώ τα δύο παιδιά είναι έξω, τα υπόλοιπα διαλέγουν ένα συναισθήμα για να τους το αναπαραστήσουν μόλις επιστρέψουν. Για παράδειγμα: ευτυχία, θυμός, απογοήτευση, ενθουσιασμός, μοναξιά κ.ο.κ.

Τα παιδιά επιστρέφουν στην αίθουσα και οι συμμαθητές τους αναπαριστούν το

συναίσθημα που έχουν επιλέξει. Τα δύο παιδιά πρέπει να μαντέψουν το συναίσθημα.

Το ίδιο επαναλαμβάνεται τόσες φορές όσες φαίνεται πως χρειάζεται.

Ο εκπαιδευτικός κάνει τις ερωτήσεις που αναφέρονται παρακάτω.

Ερωτήσεις

Στα παιδιά που βγήκαν έξω από την αίθουσα:

Ήταν εύκολο να μαντέψετε τα συναισθήματα;

Πώς το μαντέψατε;

Σε όλη την τάξη:

Είναι καλή ιδέα να ξέρεις πώς αισθάνονται οι άνθρωποι γύρω σου; Γιατί;

Έχεις νιώσει ποτέ χαρούμενος/η όταν όλοι οι άλλοι ήταν λυπημένοι, ή λυπημένος/η όταν όλοι οι άλλοι ήταν χαρούμενοι; Πώς ήταν;

Τι θα συνέβαινε αν κανείς δεν ενδιαφερόταν καθόλου για τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων;

Επιλογές

Αφού ο εκπαιδευτικός αναφέρει στα παιδιά ότι «τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να είναι ασφαλή και να μην κακοποιούνται ή να παραμελούνται» (από την περίληψη με απλά λόγια των Δικαιωμάτων της Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού), μπορεί ν' ακολουθήσει συζήτηση με την ερώτηση: Πώς βοηθάει την εκπλήρωση του δικαιώματος αυτού το να μπορεί κάποιος να έχει αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων;

Ως project για μεγαλύτερα παιδιά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δουλέψει μαζί τους για να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι ρόλων, ν' αναπαραστήσουν μια κατάσταση όπου εκδηλώνονται διαφορετικά συναισθήματα π.χ. ένας καβγάς στο προαύλιο (Amnesty International - International Secretariat 1997).

Η επιτυχημένη εφαρμογή των δραστηριοτήτων καθορίζεται στο μεγαλύτερο βαθμό από τη διδακτική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος με τη στάση και τη συμπεριφορά του καταργεί κάθε μορφή αποκλεισμού και υποκρισίας μέσα στη σχολική τάξη. Οι προσωπικές πεποιθήσεις και το ενδιαφέρον εκφράζονται όχι μόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τα παιδιά, αλλά και από διάφορες λεπτομέρειες ιδιαίτερης σημασίας, όπως η φροντίδα για τη διακόσμηση και ανανέωση της σχολικής αίθουσας, ο τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς, η αξιοποίηση κάθε δυνατής ευκαιρίας για ουσιαστική μάθηση.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amnesty International - International Secretariat**, *First Steps: A manual for starting Human Rights Education*, London: Amnesty International 1997.
- Ανδρούσου, Α.**, «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική», στο: *Πολύχρωμο Σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, συντονισμός: Α. Βαφέα, Αθήνα: Νήσος 2000.
- Auernheimer, G.**, *Einfuerung in die Interkulturelle Erziehung*, Darmstadt 1996, σ. 94-95.
- Banks, J. / Cookson, P. / Gay, G. / Hawley, W.D. / Jordan-Irvine, J. / Nieto, S. / Ward-Schofield, J. / Stephan, W.G.**, *Diversity within Unity*, Seattle: Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington 2001.
- Batellaan, P. / Coomans, F.**, *The international basis for Intercultural Education including Anti-racist and Human Rights Education*, Paris: I.A.I.E.-Unesco-Council of Europe 1995.
- Boos-Nönnig, U.**, «Modellversuche im Schulbereich», στο *Hilfen fuer auslaendische Kinder und Jugendliche*, Basel 1987.
- Boos-Nönnig, U.**, «Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης», στο Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη-Τάσεις και προοπτικές*, Ρέθυμνο: Ελληνικά Γράμματα 1997, σ. 56-67.
- Γεωργογιάννης, Π.**, *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg 1997^α.
- Γεωργογιάννης, Π.**, *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg 1997^β.
- Γιαννόγκωνα, Α. / Καπετανίδου, Μ.**, «Διδακτικές προσεγγίσεις για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη: Παρουσίαση ενδεικτικών προτάσεων», στο: Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, ΚΕ.Δ.Ε.Κ., Πανεπιστήμιο Πατρών-Π.Τ.Δ.Ε., Πάτρα 2001 (πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Γκότοβος, Α.**, «Λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική» στο: Μάρκον, Γ., *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Κε.Δ.Α. 1997^α, σ. 67-86.
- Γκότοβος, Α.**, «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχ. 19, Αθήνα: Πατάκης 1997^α.
- Council of Europe**, *The CDCC's Project No7: The Education and Cultural Development of Migrants (Final Report)*, Strasburg 1986.
- Craft, M.**, *Teacher Education in Plural Societies*, London: Falmer Press 1996.
- Cummins, J.**, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μετ. Σ. Αργυρή, εισαγωγή-επιμέλεια: Ε. Σκούρτου, Αθήνα: Gutenberg 1999.
- Δαμανάκης, Μ.**, «*Μετανάστευση και εκπαίδευση*», Αθήνα: Gutenberg 1989^α.
- Δαμανάκης, Μ.**, «Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 16, Αθήνα: Εκπαιδευτικός σύνδεσμος 1989^β, σ. 75-87.
- Δελιχωνοσταντής, Κ.**, *Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικονομικό ήθος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη 1995.
- Essinger, H.**, "Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften", στο: Pommerin, G., *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt 1988, σ. 58-72.

- Fowler, S. / Mumford, M.**, *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods*, Yarthmouth, Inter-cultural Press 1995.
- Zeichner, K.**, *Educating Teachers for Cultural Diversity*, East Lansing, National Center for Research on Teacher Learning 1993.
- Horton, J.** (επιμ.), *Liberalism Multiculturalism and Toleration*, London: Macmillan 1993. <http://www.edunews.gr/default.asp?id=3286>
- Κανακίδου, Ε. / Παπαγιάννη, Β.**, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 1998.
- Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης**, *Σχολείο χωρίς σύνορα: Βιβλίο του καθηγητή - της καθηγήτριας*, επιμέλεια: Π. Χαραμής, Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ 2000
- Μάρκου, Γ.**, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Κε.Δ.Α. 1997.
- Μίτιλης, Α.**, *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Οδυσσεύς 1998.
- Παπάς, Α.**, *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*, τ. Α', Αθήνα 1998 (αντοέκδοση).
- Παπαρηότος, Κ.**, «Τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στην παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα», στο: Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση*, Ναύπλιο 2001 (πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Παπαρηότος, Κ.**, «Παιδική λογοτεχνία και διαπολιτισμική παιδαγωγική», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 15, Αθήνα: Βασδέκης 2000, σ. 24-27.
- Παπαρηότος, Κ.**, «Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία. Η περίπτωση του Κρατιδίου της Βαυαρίας - Εθνοκεντρισμός ή διαπολιτισμικότητα», στο: Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, τ. Β', ΚΕ.Δ.Ε.Κ., Πανεπιστήμιο Πατρών - Π.Τ.Δ.Ε., Πάτρα 1999, σ. 116-141.
- Pettman, R. / Braham, J. / Johnston, L. / Muzik, E. / Lock, K. / O'Laughin-Peters, S. / Smythe, D.**, *Teaching for Human Rights: Pre-school and Grades 1-4*, Education Series No. 2, Human Rights Commission, Canberra, Australian Government Publishing Service 1986.
- Pronin-Fromberg, D.**, *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο. Σχεδιασμός και πρακτικές ενός διεπιστημονικού διαθεματικού προγράμματος*, μετ. Α. Βεργιοπούλου, εισαγωγή-επιμέλεια: Ε. Κουτουβάνου-Κ. Χρυσανθίδης, Αθήνα: Οδυσσεύς 2000.
- Rey von Allmen, M.**, «Interkulturalismus - Holzwege und Herausforderungen», στο: Hohmann, H. / Reich, H.H., *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, Munster/New York 1989, σ. 47-58.
- UNESCO**, *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, Κ.Ε.Ε., επιμέλεια: Μ. Κασσωτάκη, Αθήνα: Gutenberg 1999.
- Unicef**, «Ρατσισμός: ζει ανάμεσά μας», *Κόσμος*, τεύχ. 45, 2001, σ. 32-38.
- United Nations High Commissioner for Human Rights**, *ABC: Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools*, Geneva: United Nations High Commissioner for Human Rights 1996.
- Χαράλαμης, Α.**, «Η δημοκρατία στο τέλος του αιώνα. Μεταθεωτικές προοπτικές και κίνδυνοι», στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχ. 96-97, Β-Γ', Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών 1998, σ. 311-329.
- Χαράλαμης, Α.**, *Δημοκρατία και παγκοσμιοποίηση. Η έννοια του ανθρώπου στη νεοτεραιότητα: Πραγματική ορατότητα και αρετής λόγος*, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράρη 1999.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τι σημαίνει να σεβόμαστε τα δικαιώματα του παιδιού

1. Να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις ώστε το δικαίωμα των παιδιών για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση να γίνει πραγματικότητα
2. Να σεβόμαστε την ανάγκη των παιδιών να αναγνωρίζονται ως υποκείμενα με τη δική τους βιογραφική ιστορία, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την πολιτισμική προέλευση της οικογένειάς τους
3. Να λαμβάνουμε υπ' όψη μας τις προσωπικές εμπειρίες κάθε παιδιού
4. Να ακούμε τα παιδιά με ενεργητικό τρόπο και να τους δίνουμε την ευκαιρία να εκφράζουν τον εαυτό τους μέσα από μια ποικιλία δημιουργικών δραστηριοτήτων
5. Να διευρύνουμε το πεδίο και τους τομείς της βιωματικής μάθησης των παιδιών
6. Να αποδεχόμαστε και να προωθούμε την έννοια της αλληλοαποδοχής των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και να στηρίζουμε την αντισταθμιστική και κατά προτεραιότητα υποστήριξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες τόσο στο κοινό σχολείο όσο και στις εξω-σχολικές κοινωνικές δραστηριότητες
7. Να δίνουμε την ευκαιρία στους γονείς να εκφράζουν την άποψή τους σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών τους και κυρίως σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά τους βιώνουν, αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο
8. Να στηρίζουμε τους εκπαιδευτικούς, να ενισχύουμε τις πρωτοβουλίες τους και να τους δίνουμε την ευκαιρία να καλλιεργούν τη δική τους δημιουργικότητα
9. Να δίνουμε στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα προβληματισμού σχετικά με τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και ανταλλαγής απόψεων με άλλους.

Τι εννοούμε με τον όρο «ταυτότητα»

Η ταυτότητα κάθε ατόμου δεν προσδιορίζεται μόνο από την εθνική του ταυτότητα αλλά και την ταυτότητά του ως προς το φύλο, τις νοητικές ή σωματικές ιδιαιτερότητες, την πολιτισμική προέλευση, την ταξική προέλευση, τις τοπικές παραδόσεις, τη γλώσσα, τη θρησκεία και την προσωπική μεταναστευτική ιστορία.

Αν δοθεί η αναγκαία στήριξη στους εκπαιδευτικούς, τότε θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τις πιθανές προκαταλήψεις που έχουν οι ίδιοι ως προς την αναγνώριση τόσο των οικογενειών όσο και των παιδιών που βρίσκονται στη φροντίδα τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνειδητοποιήσουν τις προκαταλήψεις που μπορεί να επηρεάζουν την εικόνα τους σχετικά με το τι πρέπει να είναι μια οικογένεια. Από την άλλη, πρέπει να τους δοθεί η δυνατότητα να αντιληφθούν την ποικιλομορφία της πολιτισμικής ταυτότητας και πραγματικότητας κάθε οικογένειας. Εάν επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αναγνωρίσουν τις ανάγκες κάθε οικογένειας και κάθε παιδιού.

CONCLUSIONS OF THE CONFERENCE:

'Respect of Children's Needs and Rights in Early Childhood Education'.

Taking children's rights into account means:

1. That children need to be recognised as subjects with their own biographical history which is closely linked and based on their family culture.
2. To respect the family cultures in their diversity.
3. To provide and allow for a differentiated analysis of the experiences that each child brings with her/himself.
4. To listen to children in an active way and give them the opportunity to express themselves in a variety of creative ways.
5. To broaden the fields and areas of experiential learning for children.
6. To invite parents to take part in a discourse on the competencies of their children, and most importantly, on how their children experience, perceive, understand and make sense of their own world.
7. To give support to the educators and to foster their creativity.

To provide educators with the opportunity to reflect on their own cultural identity and to exchange those reflections with others.

What do we mean by identity?

Identity encompasses not only ethnic identity, but also gender identity, class identity, cultural identity, identity linked to local traditions and identity emanating from personal migration histories.

If support is provided to educators, they will be enabled to become aware of possible biases or prejudice in their recognition of families and children under their care. Educators should be aware of biases and prejudice that may influence their image of what a family should be. Instead, they should be focusing and become able to recognise the richness of diversity of family cultures and realities. If this is achieved, educators will be able to identify the demands and needs of families and children.

Τι σημαίνει να σεβόμαστε τα δικαιώματα του παιδιού στην εκπαίδευση:

- να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις, ώστε το δικαίωμα των παιδιών για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση να γίνει πραγματικότητα,
- να σεβόμαστε την ανάγκη των παιδιών να αναγνωρίζονται ως υποκείμενα με τη δική τους βιογραφική ιστορία, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την πολιτισμική προέλευση της οικογένειάς τους,
- να λαμβάνουμε υπόψη μας τις προσωπικές εμπειρίες που κάθε παιδί φέρει μαζί της/τού,
- να ακούμε τα παιδιά με ενεργητικό τρόπο και να τους δίνουμε την ευκαιρία να εκφράζουν τον εαυτό τους μέσα από μια ποικιλία δημιουργικών δραστηριοτήτων

Taking children's rights into account means:

- that Children need to be recognised as subjects with their own biographical history which is closely linked and based on their family culture.
- to respect the family cultures in their diversity.
- to provide and allow for a differentiated analysis of the experiences that each child brings with her/himself.
- to listen to children in an active way and give them the opportunity to express themselves in a variety of creative ways.

ISBN : 960-87546-1-5



9 789608 754614