

Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα

Νικολέττα Χριστοδούλου-Γκλιάου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και ενθάρρυναν την ανάπτυξη παρεμβάσεων κατά την πρώιμη παιδική ηλικία με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην εργασία αυτή περιγράφονται πολιτικές που αναπτύσσονται στις ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στην Ελλάδα, και στοχεύουν στην ενδυνάμωση της προσχολικής εκπαίδευσης και στην αντιμετώπιση ανεπαρκειών σε αυτήν την ηλικία, όπως γενίκευση της προσχολικής εκπαίδευσης, ενέλικτα και παιδοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα, προγράμματα για παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ολοήμερα προσχολικά κέντρα.

Η προσχολική αγωγή κύριος παράγοντας ισότητας στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια στην Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισε να αναπτύσσεται ένα ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με την πρώιμη παιδική ηλικία. Το 2006 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ασχολούμενη με το θέμα «Αποτελεσματικότητα και Ισότητα στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση και στα εκπαιδευτικά συστήματα» και το 2007 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σε Απόφασή του για το ίδιο θέμα υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και ενθάρρυναν τα κράτη μέλη να υποστηρίξουν περισσότερο όλους τους τύπους προσχολικής εκπαίδευσης που

Η κ. Νικολέττα Χριστοδούλου-Γκλιάου είναι Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής Π.Ι.

υπάρχουν και να αναπτύξουν παρεμβάσεις κατά την πρώιμη παιδική ηλικία με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σε προγράμματα προσχολικής αγωγής αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες για την εκπλήρωση των στόχων της Λισσαβόνας που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών μελών (European Commission. Indicators and Benchmarks, 2008). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει ότι η βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης και η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτήν αποτελούν την πιο σημαντική συνεισφορά των εκπαιδευτικών συστημάτων για την εκπλήρωση των στόχων της Λισσαβόνας.

Ο όρος *early childhood services* (υπηρεσίες που παρέχονται στην πρώιμη παιδική ηλικία) αναφέρεται σε όλους τους επίσημους θεσμούς που παρέχουν ανάπτυξη, φροντίδα και εκπαίδευση στα παιδιά που βρίσκονται σε ηλικία μικρότερη από αυτή που απαιτείται για την εγγραφή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τον τύπο του ιδρύματος, τις ώρες παραμονής ή το πρόγραμμα (Bennett, 2008). Σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις διάφορες χώρες σχετικά με το σκοπό παροχής προσχολικής εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο αυτού του όρου δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή εκπαίδευσης και φροντίδας προς τα μικρά παιδιά, αλλά συνδέεται με θέματα, όπως γονεϊκή υποστήριξη, απασχόληση γυναικών, ισότητα ευκαιριών, ανάπτυξη του παιδιού, παιδική φτώχεια, αγορά εργασίας, υγεία, κοινωνική ασφάλεια, εισόδο στην τυπική εκπαίδευση (Bennett, 2008).

Ένα θέμα στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από τις ευρωπαϊκές χώρες είναι η αναζήτηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, που σημαίνει στόχευση στα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο για σχολική αποτυχία. Ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών προέρχεται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα ή είναι παιδιά αλλόγλωσσα. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες για την ανάπτυξη του παιδιού στις αναπτυσσόμενες χώρες περισσότερα από διακόσια εκατομμύρια παιδιά κάτω από πέντε ετών δεν μπορούν να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό τις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες εξαιτίας του ότι είναι εκτεθειμένα σε διαρκείς κινδύνους, όπως φτώχεια, κακή διατροφή και ένα φτωχό σε ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον (Grantham-McGregor et al, 2007). Επειδή η γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη σε αυτή την ηλικία επηρεάζουν τη μελλοντική σχολική επίδοση και γενικά τη ζωή των ανθρώπων, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ζωή των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί, αν βελτιωθεί και το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αποκτούν τις πρώτες τους εμπειρίες. Τα πιο επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα καλλιεργούν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, οι οποίοι δεν βιώνουν ανάλογες προσδοκίες στο οικογενειακό τους

περιβάλλον. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να διαβεβαιώνουν ότι καμία αποτυχία δεν είναι οριστική και κανένας μαθητής δεν εγκαταλείπει το σχολείο, επειδή δεν είναι ικανός να μάθει. Στην κατεύθυνση αυτή χρειάζονται πολιτικές που προτείνουν ευέλικτους τρόπους μάθησης, ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός, έτσι ώστε να προωθούν την ισότητα στην εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία.

Γιατί η προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντική;

Η εκπαίδευση είναι μια δυναμική συνεργατική διαδικασία κατά την οποία η μάθηση στα πρώτα στάδια επηρεάζει τη μάθηση στα επόμενα (Carneiro & Heckman, 2003). Οι παρεμβάσεις στα πρώτα στάδια είναι σημαντικές, διότι οι ελλείψεις στη μάθηση που μπορεί να παρατηρηθούν αργότερα είναι πιο δύσκολο να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Όπως έχουν τονίσει πρόσφατες έρευνες διαφορετικές ικανότητες δομούνται και αναπτύσσονται στα διαφορετικά στάδια του κύκλου της ζωής (Shonkoff & Phillips, 2000). Έτσι αν και όλοι αναγνωρίζουν ότι ποτέ δεν είναι αργά για να μάθει κάποιος, οι πιο παραγωγικές περιόδους συνδέονται με τα πρώτα χρόνια της ζωής μας. Είναι χαρακτηριστικό ότι η προσχολική ηλικία είναι η μόνη στιγμή στον κύκλο της ζωής, που ο άνθρωπος μπορεί να αυξήσει το δείκτη ευφυΐας του.

Όσο νωρίτερα τα εκπαιδευτικά συστήματα υποστηρίζονται από δημόσιες επενδύσεις, τόσο υψηλότερη αποτελεσματικότητα παρατηρείται. Λεπτομερείς αναλύσεις από ειδικούς καταδεικνύουν ότι τα χρήματα που επενδύονται στις μικρές ηλικίες είναι περισσότερο ανταποδοτικά απ' ό,τι αν επενδύονταν σε μεγαλύτερες, διότι οι δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες κατακτώνται στο πρώτο στάδιο του κύκλου της ζωής επηρεάζουν την παραγωγικότητα και το επίπεδο μάθησης στα επόμενα στάδια (Cuhna et al, 2005. Cunha & Heckman 2006. European Commission, 2006. Carneiro & Heckman 2003). Το project του ΟΟΣΑ, Starting Strong II (OECD, 2006) ανέλυσε την κοινωνική και εκπαιδευτική ανταποδοτικότητα των παρεμβάσεων στην προσχολική εκπαίδευση, βασιζόμενο στη μελέτη Perry Preschool Study, και ανέδειξε τα μακροχρόνια οφέλη από την επένδυση στην προσχολική ηλικία, τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία.

Ευρωπαϊκές έρευνες συνδέουν την παρακολούθηση προσχολικού προγράμματος, μέσα από ποικιλία αλληλεπιδράσεων και ευχάριστων δραστηριοτήτων, με την απόκτηση γλωσσικών, μαθηματικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και την καλή φυσική κατάσταση, εγγραφή στο δημοτικό scho-

λείο, ικανότητες αυτορύθμισης (McClelland et al, 2006). Τα επιτεύγματα παιδιών δεκατεσσάρων ετών φαίνεται ότι είναι χαμηλά για τα παιδιά εκείνα που δεν παρακολούθησαν προγράμματα προσχολικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της PISA 2003 έδειξαν στενή σχέση μεταξύ παρακολούθησης προσχολικής εκπαίδευσης και ικανότητας ανάγνωσης (Schofield, 2006). Οι Spies, Buckel & Wagner (2003) υποστηρίζουν ότι η παρακολούθηση του προγράμματος του νηπιαγωγείου στη Γερμανία ουσιαστικά αύξησε την πιθανότητα των αλλόγλωσσων παιδιών να παρακολουθούν δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα επίσης από το PIRLS 2006, έδειξαν στενή συσχέτιση μεταξύ διάρκειας χρόνου παρακολούθησης προσχολικών προγραμμάτων και επιτευγμάτων του παιδιού, όπως η αναγνωστική ικανότητα.

Ευρωπαϊκή πραγματικότητα

Πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν αναπτύξει πολιτικές που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της προσχολικής εκπαίδευσης και στην αντιμετώπιση ανεπαρκειών σε αυτήν την ηλικία, ως ένα αποτελεσματικό τρόπο για περαιτέρω μάθηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, μείωση της σχολικής διαρροής και ισότητα στην εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και συγκριτική θεώρηση κειμένων που προέρχονται κυρίως από αναφορές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Σύμφωνα με αυτές τις πηγές οι πολιτικές που αναπτύσσονται στις ευρωπαϊκές χώρες προς αυτήν την κατεύθυνση είναι:

1. Επένδυση στην πρώιμη παιδική ηλικία και γενίκευση της προσχολικής εκπαίδευσης

Έχοντας ως δεδομένο τα ερευνητικά αποτελέσματα που ήδη αναφέρθηκαν για τη σημαντική οικονομική ανταπόδοση αυτής της επένδυσης και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που παρατηρούνται στη ζωή των ανθρώπων, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη το 2002 αποφάσισε τη γενίκευση της προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα ο στόχος που τέθηκε ήταν για το 2010 το 90% των παιδιών από τεσσάρων έως έξι ετών να παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής αγωγής. Οι περισσότερες χώρες έχουν παρουσιάσει πρόοδο από το 2000 έως το 2006 και ο μέσος όρος εγγραφής 4χρονων και άνω σε φορείς προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης στις 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει αυξηθεί από 82.5% σε 86.1%. Ωστόσο, διαπιστώνονται πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών μελών. Υπάρχουν χώρες όπως η Γαλλία, το Βέλγιο ή η Ιταλία με

ποσοστό εγγραφής παιδιών 100% και άλλες όπως η Πολωνία, η Ιρλανδία και η Φινλανδία με εγγραφές κάτω από 50% (European Commission. Indicators & benchmarks, 2008).

2. Ευέλικτα και παιδοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα

Το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο λαμβάνοντας υπόψη τις συνεχείς κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές, έχει τονίσει την ανάγκη να εφοδιαστούν τα άτομα με «νέες δεξιότητες για νέα επαγγέλματα» λαμβάνοντας αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση για ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλής ποιότητας με σκοπό τη διατήρηση και ενδυνάμωση της ικανότητας για καινοτομίες, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα, ανάπτυξη και απασχόληση (European Commission, 2008a). Με αυτό το σκεπτικό η τάση στα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές απαραίτητες για τις συνθήκες της πραγματικής ζωής. Για την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητο οι μαθητές από την πρώιμη παιδική ηλικία να ακολουθούν προσχολικά προγράμματα, να δρουν, να συμμετέχουν οι ίδιοι στο σχεδιασμό του προγράμματος, να στέκονται κριτικά απέναντι στη δική τους μάθηση, να αυτοπειθαρχούν, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται, να επιλύουν τις διαφορές τους, να αναζητούν πληροφορίες, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, να αποκτούν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (European Commission, 2008b).

Παράλληλα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του γραμματισμού (literacy), του αριθμητισμού (numeracy) και του επιστημονικού γραμματισμού (scientific literacy), οι οποίοι θεωρούνται ικανότητες-κλειδιά στα Εθνικά Προγράμματα Σπουδών των χωρών (European Commission, 2008a). Η απόδοση των 15χρονων μαθητών ιδιαίτερα στην αναγνωστική ικανότητα έχει χειροτερέψει (από 21.3% το 2000 σε 24.1% το 2006) και αποτελεί πραγματική πρόκληση για τα ευρωπαϊκά σχολεία η αλλαγή αυτών των δεδομένων. Η αναγνωστική ικανότητα εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, όπως η αναγνωστική κουλτούρα της οικογένειας, η γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στο σχολείο. Καλές πρακτικές για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης περιλαμβάνουν πολιτικές για το γραμματισμό της οικογένειας, υποστήριξη από την προσχολική ηλικία, βελτίωση υποδομών, όπως βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικό υλικό κ.α

Η αποτελεσματικότητα που προκύπτει από παρεμβάσεις στην προσχολική ηλικία συνδέεται με την ενθάρρυνση της κινητοποίησης των παιδιών, διότι σύμφωνα

με τους παιδαγωγούς όσο περισσότερο κινητοποιούνται τα παιδιά, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να παραμείνουν στο σχολείο και να έχουν υψηλές επιδόσεις. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα ενός διευκολυντικού, παιδοκεντρικού περιβάλλοντος, το οποίο λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντά των παιδιών, πρακτική που αποτελεί σημείο εκκίνησης για τη συνειδητοποίηση και την αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτής της σημαντικής φάσης της ζωής τους (Bennett, 2008).

Παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας ανησυχούν για το είδος της μάθησης που χαρακτηρίζει κάποια από τα προγράμματα προσχολικής αγωγής, τα οποία δεν ταιριάζουν με αυτήν την ηλικία, αφού δίνουν έμφαση στο αποτέλεσμα κι όχι στη διαδικασία, στη διδασκαλία προεπιλεγμένης γνώσης κι όχι στην ανακαλυπτική, παιχνιδώδη και αυτόνομη μάθηση, εστιάζουν στην προετοιμασία του παιδιού για το δημοτικό σχολείο κι όχι στην ολόπλευρη ανάπτυξη, η οποία προετοιμάζει το παιδί για την ίδια τη ζωή κι όχι απλά για το σχολείο. Με άλλα λόγια υπάρχει η ανησυχία, καθώς τα παιδιά πλησιάζουν τη σχολική ηλικία, να δίνεται περισσότερο έμφαση στη διδασκαλία μαθημάτων και την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που θεωρούνται χρήσιμες για το σχολείο, κι όχι σε μια παιδαγωγική που συνδυάζει τη μάθηση, τη φροντίδα και την τάση να ακούμε τα ίδια τα παιδιά και να τους προσφέρουμε ευκαιρίες να ανακαλύπτουν τον κόσμο (Bennett, 2008).

3. Προγράμματα για παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα

Σύμφωνα με τους αναλυτές η πιο αποτελεσματική στρατηγική για υγιείς κοινωνίες είναι η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (Sylva et al, 2004). Πολλές μελέτες συνδέουν τη φτώχεια στην παιδική ηλικία με αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνική και ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Bennett, 2008. European Commission, 2008b). Η φτώχεια σε συνδυασμό με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών έχει μεγάλο αντίκτυπο στην προσχολική ηλικία απε ότι σε μεταγενέστερο στάδιο ανάπτυξης και μπορεί να επηρεάσει δραματικά περιοχές, όπως η κατάκτηση της γλώσσας, η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, η εγγραφή στο δημοτικό σχολείο (Brooks-Gunn et al., 2000. Pickett & Wilkinson, 2007. UNICEF, 2007).

Έχει παρατηρηθεί στενή συσχέτιση μεταξύ των νοητικών δεξιοτήτων ενός παιδιού και του οικογενειακού περιβάλλοντος κατά την είσοδο του παιδιού στο

νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ η σχολική επιτυχία συνδέεται στενά με το επάγγελμα, την οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών (Bennett, 2008). Επομένως, οι ανισότητες στο μαθησιακό επίπεδο έχουν τις ρίζες τους στο οικογενειακό περιβάλλον και ξεκινούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, αφού οι προσδοκίες των γονιών συνδέονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οικογένειες και κοινωνίες που τοποθετούν την εκπαίδευση σε υψηλό επίπεδο είναι περισσότερο πιθανό να υποστηρίζουν τα παιδιά τους και να τα ενισχύουν στο σχολείο. Εάν οι οικογένειες δεν έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά ένα εμπλουτισμένο γνωστικά και κοινωνικά περιβάλλον, οι κυβερνήσεις πρέπει να βρουν τρόπους και μέσα να παρέχουν στα παιδιά φροντίδα και εκπαίδευση για να εμποδίσουν την κατοπινή σχολική διαρροή, η οποία συχνά συνοδεύεται και από αντικοινωνικές συμπεριφορές. Αν και η παρακολούθηση προσχολικών προγραμμάτων δεν εξαλείφει αυτό το δεδομένο, μακροχρόνιες μελέτες έχουν δείξει ότι μειώνουν σημαντικά την αρνητική σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό περιβάλλον και τη γνωστική ανάπτυξη κατά το χρόνο ένταξης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Bennett, 2008).

Η παρέμβαση στο οικογενειακό περιβάλλον παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα αποτελεί μια επένδυση για το μέλλον, διότι η διαφορά μεταξύ ενός ενδιαφέροντος περιβάλλοντος που κινητοποιεί τα παιδιά, και του περιβάλλοντός που ήταν αναγκασμένα να ζήσουν είναι πράγματι τεράστια. Στην κατεύθυνση αυτή προτείνεται η υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, στηριζόμενοι στην άποψη τόσο νωρίτερα όσο είναι δυνατόν. Έρευνες κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες υποστηρίζουν ότι ποιοτικά παρεμβατικά προσχολικά προγράμματα αποτελούν αποτελεσματική πολιτική για την αύξηση κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών σε παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (European Commission, 2006. European Commission, 2008b). Τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης τα οποία στοχεύουν σε μη προνομιούχα παιδιά φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά ζητήματα ισότητας της εκπαίδευσης, στοχεύοντας όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά στην υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής που ενδιαφέρεται για τη διατροφή, τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών. Αυτή η προοπτική βασίζεται σε ευρήματα ερευνών από τρία προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (High Scope Perry Preschool Program, Abecedarian Child Care Program, Chicago Child Care Centers) και κατέληξαν σε θετικά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, όπως: καλύτερη επίδοση των παιδιών, σχολικά επιτεύγματα κατά την εφηβική ηλικία, σταθερότητα στη

βαθμολογία, υψηλή βαθμολογία στην αποφοίτηση, μείωση του αριθμού των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα που εγγράφονται στα προσχολικά κέντρα (Bennett, 2008. European Commission, 2008b).

Τα παρεμβατικά προγράμματα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία θεωρούν τη σχέση μεταξύ γονιών και προσχολικών ιδρυμάτων ουσιαστική, ιδιαίτερα για τα παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, οι γονείς των οποίων είναι περισσότερο πιθανόν να μην εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Desforges & Abouchar 2003). Όπως παρατηρούν οι ερευνητές, οι περισσότεροι από αυτούς τους γονείς, αν και ενδιαφέρονται και διατηρούν φιλοδοξίες για την πρόοδο των παιδιών τους, σπάνια εμπλέκονται στη ζωή της τάξης, διότι νιώθουν αποξενωμένοι, ανίσχυροι, απομονωμένοι από την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου (Schofield, 2006). Συχνά έχουν διαφορετικές ιδέες όσον αφορά το ρόλο του σχολείου ή του δασκάλου και νιώθουν άβολα, ιδιαίτερα όταν δεν γνωρίζουν ικανοποιητικά τη γλώσσα της χώρας που τους φιλοξενεί. Τα σχολεία χρειάζεται να αναπτύξουν στρατηγικές που φέρνουν κοντά παιδαγωγούς και γονείς στη ζωή των παιδιών, όπως επισκέψεις στο σπίτι (Cunha et al, 2006), διότι οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί δείκτη ποιότητας σε ένα πρόγραμμα και συνδέεται θετικά με τα επιτεύγματα των παιδιών στο σχολείο ανεξάρτητα από τις εθνικότητες (Schofield, 2006).

Τα περισσότερα από τα παρεμβατικά προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί επικεντρώνονται σε παιδιά και οικογένειες από φτωχά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα ή οικογένειες μεταναστών και πρέπει να ξεκινούν, σύμφωνα με τους ερευνητές, πριν τη φοίτηση του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση (European Commission, 2008b). Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά χρειάζονται εξατομικευμένη φροντίδα και παροχή υπηρεσιών, καθώς και προγράμματα που μπορούν να συνεισφέρουν στην υποστήριξη αυτών των παιδιών όσον αφορά τη γενική τους ανάπτυξη, αλλά και τη σχολική τους επιτυχία και συμπεριφορά (Brooks-Gunn, 2003. Thorp et al, 2004). Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί ότι σε χώρες με λιγότερες οικονομικές ανισότητες, υψηλές επενδύσεις στη φροντίδα των παιδιών και ένα καλά σχεδιασμένο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης, η επίδοση αλλόγλωσσων παιδιών στο σχολείο είναι υψηλότερη (European Commission. Indicators & benchmarks, 2008).

Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι να υποστηρίξουν τους γονείς μέσα από διάφορες δραστηριότητες, ώστε αυτοί στη συνέχεια να επηρεάσουν τη γνωστική, κοινωνική και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους. Ειδικότερα, επικεντρώνονται στην υποστήριξη του γονέα, κυρίως της μητέρας που θεωρείται ο πρώτος δάσκαλος του παιδιού, ώστε να νιώσει σιγουριά, αυτοπεποίθηση και

αυτοεκτίμηση μέσα από συζητήσεις, αλληλεπιδράσεις, εκμάθηση της γλώσσας και να επηρεάσει στη συνέχεια την ανάπτυξη του παιδιού με τη διαμόρφωση και οργάνωση κατάλληλου περιβάλλοντος. Προγράμματα για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στην προσχολική ηλικία έχουν πραγματοποιηθεί σε αρκετές χώρες. Κάποια από αυτά υποστηρίζουν γενικά την ανάπτυξη των παιδιών και άλλα έχουν σχεδιαστεί με στόχο την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, πριν την ένταξη των παιδιών στην τυπική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα Parents As Teachers (PAT) το οποίο αναπτύχθηκε στην Αμερική και το πρόγραμμα Opstarje που αναπτύχθηκε στην Ολλανδία, απευθύνονται σε παιδιά έως τεσσάρων ετών και στους γονείς τους και στοχεύουν γενικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Πρόκειται για προγράμματα που υλοποιούνται με επισκέψεις στο σπίτι των οικογενειών και τη στήριξη των γονιών που προέρχονται από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή είναι μετανάστες. Αντίστοιχα προγράμματα είναι και το Hoppy-Home Instruction for parents of Preschool Youngsters-το οποίο εφαρμόστηκε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και το Samenspel που αναπτύχθηκε στην Ολλανδία και απευθύνονται κυρίως σε οικογένειες μεταναστών που έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας (European Commission, 2008b). Οι δράσεις στα προγράμματα αυτά απευθύνονται τόσο στα παιδιά, όσο και στις μητέρες και υποστηρίζουν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο, καθώς και με κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό. Ο Barnett (1995) μελετώντας τα αποτελέσματα 36 ερευνών, άλλων διαχρονικών και άλλων μικρής διάρκειας, αναφέρει ότι τα αποτελέσματα από αυτά τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, όπως π.χ. επιρροή στο δείκτη ευφυΐας του παιδιού ένα έως δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ή μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που συνδέονται με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού.

4. Ολοήμερα προγράμματα

Τα ολοήμερα προγράμματα είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη στήριξη παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και ιδιαίτερα παιδιά μεταναστών ή μειονοτήτων. Η θεωρητική υποστήριξη για την δημιουργία των ολοήμερων σχολείων βασίζεται στα επιχειρήματα της οικολογικής θεωρίας (Bronfenbrenner, 1976), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση επηρεάζονται σημαντικά από την ποσότητα του χρόνου που ξοδεύει κάποιος σε συγκεκριμένο περιβάλλον και με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Συγκρινόμενο το περιβάλλον του ολοήμερου σχολείου με το φτωχό σε ερεθίσμα-

τα κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να ασκήσει θετική επιρροή σε παιδιά από μη προνομιούχων περιβάλλοντα. Οι Clark & Kirk (2000) σε πρόσφατη επισκόπηση συνέκριναν το ολοήμερο με το κλασικό νηπιαγωγείο και τόνισαν ότι παλαιότερες έρευνες αναφέρονταν στα οφέλη των παιδιών του ολοήμερου που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ενώ μεταγενέστερες έρευνες έδειξαν ότι το οφέλη του ολοήμερου νηπιαγωγείου εκτείνονταν σε ευρύτερο φάσμα πληθυσμών. Αν και δεν είμαστε ακόμα σίγουροι για τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου οι ερευνητές συμφωνούν ότι ωφελεί τα φτωχά παιδιά (Larson 2003. Walston & Weast 2004) τα πολιτισμικά στερημένα (Karweit, 1992) και προσφέρει περισσότερα θετικά αποτελέσματα για παιδιά μειονοτήτων και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Plucker & Zapfi, 2005).

Ελληνική πραγματικότητα

Υποχρεωτική προσχολική αγωγή

Με τον Ν.3518/21- 12- 2006 (ΦΕΚ 272 Α) η προσχολική αγωγή διάρκειας ενός έτους κατέστη υποχρεωτική. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά που συμπληρώνουν τα πέντε τους χρόνια μέχρι το Δεκέμβριο του έτους εγγραφής, υποχρεούνται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ωστόσο για να μπορέσει η Ελλάδα να πλησιάσει το στόχο που είχε θέσει το ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη το 2002, για συμμετοχή σε ποσοστό 90% των παιδιών από τεσσάρων ετών και άνω στην προσχολική εκπαίδευση, έχει ακόμα να διανύσει αρκετό δρόμο. Ειδικότερα το 2006 ο μέσος όρος φοίτησης παιδιών προσχολικής ηλικίας τεσσάρων ετών και άνω στις 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έφτασε από 82.8% που ήταν το 2000 στο 86.8%. Η Ελλάδα από 53.9 το 2000 έφθασε στο 56.1% το 2006 (Indicators and benchmarks, 2008). Θεωρούμε ότι η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων (η οποία δεν είχε γίνει, όταν πραγματοποιήθηκαν οι μετρήσεις), αλλά και η δυνατότητα πρόσβασης όλων των προνηπίων στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να αυξήσουν το ποσοστό της Ελλάδας, που είναι ακόμα πολύ χαμηλό, συγκρινόμενο με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο

Το ΔΕΠΠΣΑ & ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτό, βιωματικό, ευέλικτο, το οποίο χωρίς να παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα των γνώσεων

δίνει έμφαση στις διαδικασίες και τοποθετεί το παιδί στο κέντρο των εξελίξεων. Με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνει -εργασία σε ομάδες- προωθούνται κοινωνικές δεξιότητες και δημιουργικές στάσεις και διαδικασίες που συντελούν στην κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών. Τα παιδιά μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις καλούνται να ενεργοποιήσουν όλες τις δυνατότητές τους και με τη σωστή και διακριτική καθοδήγηση της νηπιαγωγού να συνδέσουν την εμπειρικοβιωματική γνώση που έχουν αποκτήσει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, με την επιστημονική.

Η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής για την καλλιέργεια βασικών αξιών, θετικών στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί η σημερινή ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης. Οι αδυναμίες εφαρμογής του προγράμματος ξεκινούν από αντικειμενικές δυσκολίες, οι οποίες αν και δεν αφορούν άμεσα το πρόγραμμα αυτό καθ' αυτό, επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή του, όπως η κακή υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων νηπιαγωγείων, η έλλειψη εξοπλισμού, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ανά τμήμα. Σε θέματα μεθοδολογίας, επίσης, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δυσκολεύονται στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και κυρίως δουλεύουν στην ολομέλεια της τάξης. Αυτό, ωστόσο, που κρίνεται απαραίτητο από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση ως προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική εφαρμογή κάθε προγράμματος. Στην κατεύθυνση αυτή δεν αρκεί μόνο η αποσπασματική επιμόρφωση σε θεωρητικά θέματα- διαδικασία που επιχειρήθηκε - αλλά χρειάζεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες τις οποίες υιοθετεί και προτείνει το πρόγραμμα, όπως χρήση και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, λειτουργία ομάδων εργασίας, αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, παιδαγωγική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, κ.ά.

Ολοήμερο νηπιαγωγείο

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο ξεκίνησε ως μια καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά με τα χρόνια ο καινούριος τύπος νηπιαγωγείου βρήκε ανταπόκριση από την κοινωνία. Αν και αφετηρία αυτού του θεσμού υπήρξε η εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών, καθώς στην εποχή μας αυξάνονται διαρκώς οι εργαζόμενοι γονείς και οι μονογονεϊκές οικογένειες, αναγνωρίζεται από όλους και ο παιδαγωγικός του ρόλος. Τα παιδιά ωφελούνται πραγματικά μέσα σε ένα κατάλληλο περιβάλλον με την επίβλεψη και τις οργανωμένες από εκπαιδευμένο προσωπικό δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο η προσφορά

του νηπιαγωγείου αποκτά ιδιαίτερη σημασία, σε σχέση με το γεγονός ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι αποφασιστικά για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στα παιδιά απ' ότι το κλασικό νηπιαγωγείο, αφού ο επιπλέον χρόνος δίνει τη δυνατότητα να πετύχουν οι στόχοι του προγράμματος με άνεση (Γκλιάνου, 2008). Ειδικότερα, τα παιδιά που παρακολουθούν ολοήμερο πρόγραμμα έχουν περισσότερα ερεθίσματα για παιχνίδι, συζητήσεις, εξερευνήσεις, ανακαλύψεις και χρόνο να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες, στον προγραμματισμό και την οργάνωση των καταστάσεων ώστε να προβληματίζονται και να ανακαλύπτουν τα ίδια τη γνώση. Ο επιπλέον χρόνος δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποκτήσουν τα παιδιά καινούριες εμπειρίες και γνώσεις σε πιο ξεκούραστη ατμόσφαιρα, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις, να επεκτείνουν τις δυνατότητές τους με το δικό τους ρυθμό.

Επιπλέον οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να εμπιστεύονται τα παιδιά τους την ώρα που εργάζονται σε ένα χώρο που τους εξασφαλίζει ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα και ένα σταθερό περιβάλλον, κι όχι σε πολλούς και διαφορετικούς χώρους με πρόσωπα που ευκαιριακά αναλαμβάνουν τη φύλαξη κι όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη συμπεριφορών και στάσεων.

Στην Ελλάδα ο θεσμός του ολοήμερου άρχισε να λειτουργεί πιλοτικά το 1997. Το 2001 επιχειρήθηκε μια αξιολόγηση της εφαρμογής αυτής της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Πατινιώτης, Ντολιοπούλου & Θωμά, 2002). Τα ερευνητικά αποτελέσματα τεκμηριώνουν μια ιδιαίτερα θετική εικόνα από τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Οι γονείς αναγνωρίζουν τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό του ρόλο και συγχρόνως εκτιμούν ότι η συμπεριφορά των παιδιών τους επηρεάζεται θετικά από την παρακολούθηση ολοήμερου προγράμματος. Οι νηπιαγωγοί από την πλευρά τους πιστεύουν ότι πλεονεκτεί έναντι του κλασικού και συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο εντοπίζονται και ζητήματα που πρέπει να βελτιωθούν, όπως: βελτίωση κτιριακών εγκαταστάσεων, οικονομική ενίσχυση σχολικών μονάδων, επιμόρφωση νηπιαγωγών.

Καινοτόμο πρόγραμμα: Διευκολύνοντας την Ομαλή Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό

Το πρόγραμμα αυτό εκπόνησε η Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠΕΠΘ, αποτελεί έργο του ΕΠΕΑΕΚ II, αφορά τα ολοήμερα νηπια-

γωγεία, ανήκει στο Μέτρο «Καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής με εναλλακτικές μορφές μάθησης» και χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Μέσω του προγράμματος επιχειρείται η ποιοτική αναβάθμιση του ολόημερου νηπιαγωγείου με παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση του ρόλου και της προσφοράς του, καθώς και της σύνδεσής του με το δημοτικό σχολείο. Η μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό θεωρείται μια από τις κρισιμότερες περιόδους της ζωής του παιδιού η οποία σηματοδοτεί αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα όσο και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Σύμφωνα με το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε από την επιστημονική επιτροπή, τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό είναι (Γουργιώτου, 2008):

- η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού,
- η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων,
- η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση,
- η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης,
- η ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν και εκπόνησαν σχέδιο εργασίας 487 νηπιαγωγεία πανελλαδικά. Η αξιολόγηση του προγράμματος ανέδειξε τα οφέλη που αποκόμισαν από αυτή τη συμμετοχή όλοι οι εμπλεκόμενοι, μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. Οι μελέτες και οι εκθέσεις αξιολόγησης ανέδειξαν επίσης ως θετικά σημεία του προγράμματος τη βελτίωση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του ολόημερου νηπιαγωγείου, την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, την ανταπόκριση παιδιών στις δραστηριότητες του προγράμματος, τη θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου. Τέλος η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εξέφρασαν την επιθυμία για τη συνέχιση του προγράμματος και επέκτασή του στο κλασικό νηπιαγωγείο (Κόπτης, 2008).

Για την υποβοήθηση και τον εμπλουτισμό του έργου του νηπιαγωγείου δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό, υποστηρικτικό υλικό για τη νηπιαγωγό, τα νήπια και τους γονείς. Θα σταθούμε μόνο στη δημιουργία του βιβλίου, το οποίο απευθύνεται στους γονείς κι έχει τον τίτλο «Οδηγός Γονέα». Ο οδηγός αποτελεί μια καινοτόμο προσπάθεια, η οποία θέτει σε νέες βάσεις την έναρ-

ξη διαλόγου και τη συνεργασία μεταξύ των δυο φορέων. Με την πρωτοβουλία αυτή η πολιτεία αναγνωρίζει για πρώτη φορά έμπρακτα, από τη μια πλευρά το σημαντικό ρόλο των γονιών στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, ενώ από την άλλη την ανάγκη να ενημερώνονται για τη φύση, δομή, λειτουργία του νηπιαγωγείου και για διάφορα ζητήματα ή προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά τη σχολική πορεία των παιδιών τους (Κυρίδης, 2008). Θεωρούμε ότι η δημιουργία του συγκεκριμένου βιβλίου κινείται στην κατεύθυνση ενημέρωσης και στήριξης των γονιών για αποτελεσματική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, πρακτική η οποία, όπως διαπιστώσαμε, ακολουθείται σε πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα.

Τα τελευταία χρόνια θέματα που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση αποτέλεσαν αντικείμενο πολλαπλών συζητήσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και αντικείμενο μελέτης διαφόρων οργανισμών όπως ΟΟΣΑ, UNICEF, κ.ά. Στην Ελλάδα έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια προσπάθειες για το χώρο της προσχολικής αγωγής, όπως καινούριο αναλυτικό πρόγραμμα, επιμορφώσεις έστω και αποσπασματικές, ολόημερο νηπιαγωγείο με πολλές δυσκολίες σε θέματα υποδομής, νέο εκπαιδευτικό υλικό, υποχρεωτικότητα φοίτησης για ένα χρόνο. Χρειάζεται ωστόσο να γίνουν ακόμα πολλές ενέργειες για την ένταξη όλων των παιδιών 4-6 ετών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι απαραίτητο όλοι οι φορείς, Υπουργείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκπαιδευτικοί, γονείς και η ευρύτερη κοινότητα να συνειδητοποιήσουν ότι η πρόσβαση και η παρακολούθηση ποιοτικών προσχολικών προγραμμάτων ασκεί μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στη ζωή των παιδιών και συμβάλλει σημαντικά στην παροχή ίσων ευκαιριών, με σκοπό την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και διαρροής μέσω της ανάπτυξης γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων από τα πρώτα χρόνια της ζωής.

Βιβλιογραφία

- Barnett, S.W. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, Winter 1995, 25-50.
- Bennett, J. (2008). Early Childhood Services in the OECD countries: *Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. OECD.
- Bennett, J. (2007). Benchmarks for early childhood system quality in rich countries. *Innocenti Working Paper No.2008-01*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.

- Bronfenbrenner, U. (1976). *Okologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart:Kelt.
- Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in Magic? What we Can Expect from Early Childhood Intervention Programmes. *Social Policy Report*, vol. XVII, no. 1,3-7.
- Γκλιάνου, Ν. (2008). *Αξιοποίηση του χρόνου στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης –Εισηγήσεις. Πάτρα : ΥΠΕΠΘ.
- Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης –Εισηγήσεις. Πάτρα : ΥΠΕΠΘ.
- Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). Human capital Policy. *Working Paper 9495*. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass., United States.
- Clark, P., & Kirk, E. (2000). All day kindergarten: review of research. *Childhood Education*, 76, 228-231.
- Cunha , F., Heckman J., Lochner L., Masterov, D. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. A. Hanushek and F. Welch (Eds.) *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North-Holland. (available as NBER Working Paper 11331, Cambridge, MA:National Bureau of Economic Research.
- Cunha, F. & Heckman, J. (2006). A New Framework for the Analysis of Inequality. *NBER Working Paper 125055*. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass., United States.
- Desforges,C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: *A literature review*. Department for Education and Skills, Research. Report No.433.
- European Commission (2006). *Report on Efficiency and equity in European education and training systems*. COM (2006)481final, Brussels.
- European Commission (2008). Objectives in Education and Training-Indicators and Benchmarks-. Progress Towards the Lisbon. *Commission Staff Working Document*. SEC(2008) 2293.
- European Commission (2008a). Communication from the Commission to the European Parliament. *The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. SEC(2008) 2177, Brussels.
- European Commission (April, 2008b). Report on the Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems. *COM (08) 423*. Brussels.
- Grantham-McGregor, S., et al (2007). Child development in developing countries

- 1:Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369, 60-70.
- Κόπτσης, Α. (2008). *Αξιολόγηση του προγράμματος καινοτόμες παρεμβάσεις στο ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης –Εισηγήσεις. Πάτρα : ΥΠΕΠΘ.
- Κυρίδης, Α. (2008). *Το εκπαιδευτικό υλικό του Οδηγού Γονέα*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης –Εισηγήσεις. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ.
- Karweit, N. (1992). The kindergarten experience. *Educational Leadership*,42,6,82-86.
- Larson, J. (2003). *Reducing the school performance gap among socio-economically diverse schools: comparing full- day and half-day kindergarten programs*. Rockville, MD, Montgomery County Public Schools Office of Shared Accountability).
- NESSE (2008). Education and Migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy makers. *Report submitted to the European Commission*.
- OECD, (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care.
- Πατινώτης, Ν., Ντολιοπούλου, Ε. & Θωμά, Ε. (2002). Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Αξιολόγηση του τέταρτου χρόνου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Πάτρα.
- Plucker, A., & Zapf, J. (2005). Short-lived gains or enduring benefits. The long-term impact of full-day kindergarten. *Education Policy Brief*,3,4.
- Schofield, J.W. (2006). Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. *Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology*. AKI Research Review 5.
- Schweinhart, L.J. (2004). The High Scope Perry Preschool Study through Age 40: Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions, High/Skope Press, Ypsilanti, Moch., United States <[http: / /www.highscope.org/Research/PerryProject/perrymain.htm](http://www.highscope.org/Research/PerryProject/perrymain.htm)>
- Shonkoff , J.P.& Phillips D.A.(2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press, Whashington, D.C.
- Spies, C.K., Buckel, F. & Wagner, G.G. (2003). Children’s School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance matter? *Early Childhood Research Quartely*, 18, 255-270.
- Sylva, K. et al. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education Project: Findings from pre-school to end of Key Stage 1*. EPPE.
- Thorpe, K.et al. (2004). Preparing for School, Report of the Queensland

- Preparing for School Trials 2003/4. Department of Education and the Arts. Queensland Government, Australia. www.education.qld.edu.au
- Walston, J., & West, J. (2004). *Full-day and half-day kindergarten in the United States: Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-1999*. National Center for Education statistics. Washington.
- Weast, J. (2004). *Early success closing the opportunity gap for our youngest learners*. Rockville, MD, Montgomery County Public Schools.
- Yoshikawa, Hirokazu, Kathleen McCartney, Robert Myers, Kristen L. Bub, Julieta Lugo-Gil, Maria A. Ramos and Felicia Knaul (2007). Early Childhood Education in Mexico: Expansion, Quality Improvement and Curricular Reform. *Innocenti Working Paper No.2007-03*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.