

# Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος

Βασίλειος ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ  
Επίκουρος Καθηγητής  
Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

**Περίληψη:** Η Προσχολική Εκπαίδευση διεθνώς έχει έντονα αντισταθμιστικό χαρακτήρα: ένας από τους σκοπούς της είναι η παροχή ποιοτικού επιπέδου ερεθισμάτων και αγωγής σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα με περιορισμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές εμπειρίες, ώστε να εξασφαλίζονται, κατά το δυνατόν, ίσες αφετηρίες για όλα τα παιδιά στην πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Αυτή η αντισταθμιστική λειτουργία του νηπιαγωγείου μπορεί να θεωρηθεί ως μία δράση, η οποία μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί να οδηγήσει σε μία κατάσταση κοινωνικής δικαιοσύνης δια του εμπλουτισμού των ερεθισμάτων, βιωμάτων, πληροφοριών και γνώσεων των παιδιών που ανήκουν σε κοινωνικά στρώματα με περιορισμένα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, μειώνοντας στο μέτρο του δυνατού τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Στην εργασία αυτή διατυπώνονται οι κυριότεροι στόχοι και οι αναγκαίες εφαρμογές αντισταθμιστικών δράσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη χώρα μας.

**Abstract:** One of the goals of preschool education is to provide qualitative services to children from cultural deprived or socially disadvantaged family background, in order to give them equal opportunities in their school success and personal development. Through its compensatory services the educational system attempts the cultural enrichment and the expansion of educational opportunities for children who are disadvantaged due to their social and cultural background. In this paper we discuss about the goals and the necessities for compensatory education during early years education in Greece.

## 1.Εισαγωγή

Η Προσχολική Εκπαίδευση ως πεδίο αγωγής και η προσχολική ηλικία ως χρονική περίοδος της ανθρώπινης ζωής θεωρούνται ως οι κατ' εξοχήν χώροι άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής και εφαρμογής εκπαιδευτικών αντισταθμιστικών προγραμμάτων. Η Προσχολική Εκπαίδευση θεωρείται ότι παρέχει σε παιδιά που εκκινούν από διαφορετικές πολιτισμικές, μορφωτικές και κοινωνικές αφετηρίες ερεθίσματα ικανά να τα βοηθήσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και ιδιαίτερα στην πορεία τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η αντισταθμιστική αγωγή παρέχεται μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων σε παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα χωρίς πολλά ερεθίσματα, σε παιδιά που δυσκολεύονται ένεκα κοινωνικών παραγόντων στην επικοινωνία τους με τους άλλους και στην κοινωνικοποίησή τους. Τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν να μείνουν πίσω στην εκπαιδευτική τους πορεία, συνήθως σταματούν τις σπουδές τους με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συχνά έχουν χαμηλή βαθμολογία, τείνουν να επαναλαμβάνουν την ίδια σχολική τάξη, χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό σχολικής διαρροής, δεν ακολουθούν ανώτατες ή ανώτερες σπουδές και εισέρχονται στην αγορά εργασίας με περιορισμένα εφόδια (Flaxman, 1985· Κυρίδης, 1996, 1997· Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992· Παπακωνσταντίνου, 1981· Μυλωνάς, 1982· Χρυσάκης, 1993· Πυργιωτάκης, 1992· Carter, 1984· Buchel et al., 2000). Στις δυτικές χώρες που ανέπτυξαν προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής (Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, κ.ά) θεωρήθηκε ότι ο πληθυσμός στόχος των προγραμμάτων αυτών αποτελείται από παιδιά που

προέρχονταν από: α) φτωχές και χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου τάξεις, β) απομακρυσμένες/απομονωμένες εθνικές ή και θρησκευτικές μειονότητες, γ) μετανάστες, δ) ομάδες που χρησιμοποιούσαν γλωσσικά ιδιώματα, διαφορετικά από την επίσημη γλώσσα του κράτους, ε) αγροτικές ή υπανάπτυκτες αστικές περιοχές (Flaxman, 1985· Ζαχαρενάκης, 1991). Επομένως, η επισήμανση των ανισοτήτων που βιώνουν τα παιδιά μιας κοινωνίας και η ισχυρή επίδραση των ανισοτήτων αυτών στην περαιτέρω ανάπτυξη των ίδιων των παιδιών, αλλά και της κοινωνίας (της οποίας αποτελούν μέλη) στο σύνολό της αποτελούν τις βασικές αφετηρίες άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών και της δημοκρατικής εκπαίδευσης αποτελεί βασική δέσμευση της κοινωνίας η υποβοήθηση της μέγιστης προσωπικής ανάπτυξης κάθε μέλους της με παράλληλη καταπολέμηση των παραγόντων που εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτή. Η ανάπτυξη αυτή είναι η βασική προϋπόθεση κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης (Κυρίδης, 1996· Κελεπιδής 2002) και η καταπολέμηση των συνθηκών που εμποδίζουν την επίτευξή της από τα «αδύναμα» μέλη της κοινωνίας θεωρείται δράση κοινωνικής δικαιοσύνης. Η θετική επίδραση μέσω αντισταθμιστικών προγραμμάτων θεωρείται ότι έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας και υποστήριξης των παιδιών όταν εφαρμόζεται όσο το δυνατόν νωρίτερα στην ηλικία και αγωγή του παιδιού. Στην εργασία αυτή θα προσεγγίσουμε υπό την οπτική της Προσχολικής Παιδαγωγικής τους λόγους που οδηγούν στην εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής κατά την προσχολική ηλικία, τους κυριότερους στόχους των δράσεων αυτών και την αναγκαιότητα εφαρμογής τους και στη χώρα μας απόδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης.

## **2. Λόγοι εφαρμογής δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής κατά την προσχολική ηλικία**

Στις βιομηχανικές κοινωνίες θεωρείται ότι κάθε μέλος τους θα πρέπει να μπορεί να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να μπορεί αργότερα να αποδώσει ως ανθρώπινη πηγή (ανθρώπινο κεφάλαιο) στην ανάπτυξη της κοινωνίας (Flaxman, 1985· Φραγκουδάκη, 1985· Πανταζής, 2005· Fischer, 2006). Η άποψη αυτή οδηγεί στην ανάγκη της κοινωνίας να εκπαιδεύει όλα της τα μέλη, ώστε να χρησιμοποιεί όλες τις δυνάμεις που διαθέτει για την ανάπτυξή της. Αν κάποια μέλη της δεν καταφέρουν να κοινωνικοποιηθούν ή να ακολουθήσουν την πορεία της κοινωνίας, σταδιακά τίθενται στο περιθώριο. Η περιθωριοποίηση μελών της κοινωνίας λόγω της μη κατάλληλης εκπαίδευσής τους και της αποτυχίας τους να συμμετέχουν στην οικονομική κυρίως, στην κοινωνική και στην πολιτική ζωή ακολούθως, αποτελεί κίνδυνο για κάθε κοινωνία, αφού όπως φαίνεται συχνά τα μέλη της που οδηγούνται στο περιθώριο στρέφονται συχνά κατά της ίδιας της κοινωνίας. Η κοινωνία που θέλει να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί οφείλει να εντάσσει σε αυτή την προσπάθεια όλα τα μέλη της, ιδιαίτερα εκείνα που ζουν σε στερημένα περιβάλλοντα και να υποβοηθάει την προσωπική τους ανάπτυξη από πολύ νωρίς. Αυτή είναι και μία έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης (Κιτσαράς, 2001). Αντίθετα, η μη παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης και ανάπτυξης σε παιδιά από αυτά τα περιβάλλοντα οδηγεί στην επανάληψη του φαύλου κύκλου της πενίας: παιδιά από χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου οικογένειες με περιορισμένες εμπειρίες και ερεθίσματα μάθησης οδηγούνται σε σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε ελλιπή κατάρτιση για την αγορά εργασίας με συνέπεια την υποαπασχόληση, την ασθενώς αμειβόμενη εργασία ή την ανεργία και με τελικό αποτέλεσμα τη διαμόρφωση χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου για την επόμενη γενιά αυτής της οικογένειας (Κιτσαράς, 2001· Παρασκευόπουλος, 1985· Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992· Κυρίδης, 1996· Cregg & Machi, 2000). Ο μόνος τρόπος για να αποφευχθεί η επανάληψη του φαύλου κύκλου της πενίας είναι η υποστήριξη των παιδιών αυτών στην ανάπτυξη και τη μάθηση από την προσχολική ηλικία, ώστε να εντάσσονται στη σχολική εκπαίδευση με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις. Είναι προφανές εδώ η σημασία τόσο του ρόλου του νηπιαγωγείου, ως πρώτης βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και των ιδρυμάτων που αναλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών σε μικρότερη ηλικία.

Επιπροσθέτως, η διαπίστωση της σημασίας που έχουν τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής (Κιτσαράς, 2001· Ζαχαρενάκης, 1991· Πανταζής, 2005) αναδεικνύει πόσο ουσιαστική είναι η προσφορά αντισταθμιστικών δράσεων σε αυτή τη χρονική περίοδο.

Ακόμα, η στροφή του ενδιαφέροντος παγκοσμίως, όπως παρατηρείται τα τελευταία χρόνια προς το ρόλο και τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύει τη σημαντικότητα του χώρου αυτού στο εκπαιδευτικό σύστημα, πράγμα που ενισχύει τη θέση ότι η αντισταθμιστική αγωγή πρέπει να εφαρμόζεται νωρίς και μέσα από την προσχολική εκπαίδευση για να είναι περισσότερο αποτελεσματική. Αρκετά συχνά, μάλιστα, η υποχρεωτικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης συνδέεται ή και θεμελιώνεται στην ανάγκη προσφοράς αντιστάθμισης πριν τα παιδιά συνεχίσουν την πορεία τους στο δημοτικό σχολείο (Πατηνιώτης, 2005· Κιτσαράς, 2001· Zimiles, 1986· Ζαχαρενάκης, 1991· Πανταζής, 2005).

Οι σχεδιαστές προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη δυνατότητα των παιδιών να επικοινωνούν στην επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η έλλειψη κατανόησης και αποτελεσματικής χρήσης της δημιουργεί εμπόδια στη σχολική πορεία του παιδιού. Το κοινωνικοπολιτισμικό και ιδιαίτερα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν προσφέρουν αναγκαία γνωστικά και γλωσσικά ερεθίσματα στα παιδιά (Carter, 1982). Θεωρείται ότι τα παιδιά που προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα έχουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, μειωμένη ικανότητα χρήσης αφηρημένου λόγου, φτωχό λεξιλόγιο (Οικονομίδης, 2003· Warren–Leubecker & Carter, 1988· Chaney, 1992) πλημμελή γνώση της επίσημης γλώσσας, αδυναμία κατανόησης του λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολικού βιβλίου (Flaxman, 1985). Οι παρεμβάσεις για γλωσσική ανάπτυξη και ενδυνάμωση θα πρέπει να γίνουν κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας πριν ακόμα το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως βασικό μέσο κατάκτησης της σχολικής γνώσης, διότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει οδηγούν σε, απάθεια για τη θέση ακαδημαϊκών στόχων και ελλιπή παρώθηση για την επίτευξή τους, σε αντιπαλότητα και απόρριψη από τους συνομηλίκους που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες. Μάλιστα, ο Bernstein υποστηρίζει ότι στις οικογένειες με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα ισχύει και ένα κλειστό σύστημα ελέγχου με περιορισμένη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, καθώς ο έλεγχος ασκείται με εντολές από τους γονείς προς τα παιδιά, χωρίς συζήτηση μεταξύ των μελών της οικογένειας (Bernstein 1974,1975· Holzman, 1997· Πυργιωτάκης, 2001).

Τα παιδιά των οικογενειών με οικονομικές αδυναμίες και προβλήματα στερούνται πολλών και ποικίλων ερεθισμάτων και εμπειριών μάθησης, διότι ένεκα της περιορισμένης οικονομικής δυνατότητας της οικογένειας δεν επισκέπτονται χώρους και εκδηλώσεις πολιτισμού (μουσεία, εκθέσεις, κ.ά.), δεν οργανώνουν οικογενειακές εκδρομές, δεν διαθέτουν βιβλιοθήκη ή πολλά και ποικίλα παιχνίδια στο σπίτι τους. Μάλιστα ο συνδυασμός της οικονομικής δυσχέρειας με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους (Hauser, 1994) οδηγεί στη μειωμένη έως ελλιπή σχέση των παιδιών με την ανάγνωση βιβλίων και την ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια. Ακόμα, η συνήθως πολύωρη απασχόληση των γονέων στην εργασία συνεπάγεται περιορισμό της επικοινωνίας με το παιδί και της οποιασδήποτε (γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής) υποβοήθησής του (Flaxman, 1985). Επομένως όσο νωρίτερα στην ηλικία αυξηθούν και επεξεργαστούν τα ερεθίσματα των παιδιών, τόσο επιτυχέστερα τα παιδιά θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας.

Για τα παιδιά των μεταναστών στα παραπάνω χαρακτηριστικά προστίθεται και η ανάγκη κοινωνικοποίησης ή ανακοινωνικοποίησης και ένταξής τους στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, κάτι που πιέζει συναισθηματικά τα παιδιά αυτά και επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις (Δαμανάκης, 2001). Επομένως, τα παιδιά των μεταναστών με την ελλιπή γνώση της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής συνιστούν έναν ακόμα από τους λόγους που οδηγούν στην εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής από την προσχολική ηλικία, ώστε να έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης κατά τα χρόνια του σχολείου.

Συνολικά, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι ο κύριος λόγος σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η ρεαλιστική διαπίστωση ότι στην κοινωνία υπάρχουν παιδιά με πολιτισμικό κεφάλαιο, (κατά τις απόψεις των Bourdieu και Passeron) χαμηλότερο από εκείνο που διαθέτουν κάποια συνομήλικά τους, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά θα συνυπάρξουν μαζί τους στη σχολική τάξη και στην

κοινωνία (Bourdieu, 1985· Πατερέκα, 1986· Κυρίδης, 1996). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά στα οποία απευθύνεται η αντισταθμιστική αγωγή έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την πολιτισμική υστέρηση, υπό την έννοια ότι τα πολιτισμικά στοιχεία που διαθέτουν δεν είναι επαρκή και δε βοηθούν για την κοινωνικοποίηση και την πρόδό τους στη συγκεκριμένη κοινωνία.

### **3. Στόχοι των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής κατά την προσχολική ηλικία**

Τα περισσότερα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής έχουν ως κύριο σκοπό να προσφέρουν στα παιδιά παιδαγωγικά ερεθίσματα και εμπειρίες, έτσι ώστε να περιορίσουν την επίδραση των παραγόντων που οδηγούν στη διαμόρφωση μειονεκτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με την παροχή άνισων παιδαγωγικών ερεθισμάτων σε παιδιά που εκκινούν από άνισες αφετηρίες σκοπεύουν να οδηγήσουν τα παιδιά αυτά σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανάπτυξης ικανοτήτων και επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, ώστε να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση με όλα τα άλλα παιδιά. Είναι προφανές ότι τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής δημιουργού θετική διάκριση προς όφελος των παιδιών με περιορισμένα ερεθίσματα και εμπειρίες, αφού μέσω αυτής μπορεί να αντιμετωπιστεί η αρνητική κοινωνική ανισότητα. Η θετική αυτή διάκριση αποτελεί δράση κοινωνικής δικαιοσύνης για παιδιά που για ευρύτερους κοινωνικούς λόγους αδικούνται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Flaxman, 1985).

Ειδικότεροι στόχοι των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής που εφαρμόζονται κατά την προσχολική ηλικία είναι οι εξής (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992· Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001· Κυρίδης 1996):

- Η διεύρυνση του κύκλου εμπειριών του παιδιού και της ικανότητάς του να αναζητά πληροφορίες. Η παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων ποικίλων ειδών (έντυπος λόγος-βιβλία, τηλεοπτικά προγράμματα-ντοκιμαντέρ, επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος: πολιτισμικοί χώροι – μουσεία – βιβλιοθήκες - εκθέσεις, σε χώρους εργασίας - πυροσβεστική υπηρεσία – λιμάνι – ιατρείο, σε χώρους φυσικούς – δάσος – ακρογιαλιά κ.ά.) δίνουν τη δυνατότητα σε παιδιά που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική υστέρηση να προσλαμβάνουν ερεθίσματα και παραστάσεις που δεν έχουν τη δυνατότητα να τις προλάβουν στο πλαίσιο της καθημερινής οικογενειακής ζωής ένεκα των αρνητικών κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που τη διέπουν (Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001).

- Η υποστήριξη και ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών. (Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001). Τα ενδιαφέροντα των παιδιών είτε προϋπάρχουν της εφαρμογής αντισταθμιστικών προγραμμάτων είτε αναδύονται μετά την παροχή σχετικών ερεθισμάτων. Ζητούμενο είναι τα ενδιαφέροντα να εντοπιστούν, να «αναγνωριστούν» και να υποστηριχθεί η εκδήλωσή και η ανάπτυξή τους. Αυτός είναι στόχος δυσκολότερος από τον προηγούμενο, διότι απαιτεί μία περισσότερο οργανωμένη και χρονικά παρατεταμένη παρέμβαση. Έτσι, τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής θα πρέπει να διαθέτουν προσωπικό που θα εργαστεί με τα παιδιά πάνω στα ενδιαφέροντά τους (π.χ. ενασχόληση με τη ζωγραφική), υποβοηθώντας τα να γνωρίσουν και άλλες όψεις τους και να οδηγηθούν σε περαιτέρω κατακτήσεις.

- Ο λεξιλογικός εμπλουτισμός και γενικότερα η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού στην επίσημη γλώσσα με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία στο πλαίσιο του σχολείου (Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001). Ο στόχος αυτός έχει ως αφετηρία τη θεωρία του Bernstein (1974,1985) περί του περιορισμένου και του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται στο σπίτι παιδιών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών τάξεων και στο σχολείο αντίστοιχα. Το σχολείο χρησιμοποιεί στο λόγο του εκπαιδευτικού και στα σχολικά εγχειρίδια την επίσημη γλώσσα της κοινωνίας που χρησιμοποιείται που χρησιμοποιείται από τις οικογένειες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων. Το παιδί των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων λόγω μη επαρκούς γνώσης της επίσημης γλώσσας δυσκολεύεται να κατανοήσει το λόγο του εκπαιδευτικού, των βιβλίων και των συμμαθητών του από άλλες κοινωνικές τάξεις με αποτέλεσμα να υπολείπεται στη μάθηση, στην επικοινωνία με εκπαιδευτικό και συμμαθητές, να βιώνει αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο με συνέπεια αρνητικές εξελίξεις στη σχολική του πορεία.

- Η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας από το παιδί που προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και βιώνει τις δυσκολίες και τις ελλείψεις, τις οποίες επιχειρεί να αντιμετωπίσει η αντισταθμιστική αγωγή, αποτελεί έναν βασικό στόχο της. Η αντισταθμιστική αγωγή, δηλαδή, στοχεύει στην ανάπτυξη από το παιδί θετικής αυτοεικόνας για αυτό που είναι, διότι υπάρχει ο κίνδυνος το παιδί να αποκτήσει μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό του ως μειονεκτούντος γλωσσικά, γνωστικά, κοινωνικά, πολιτισμικά προσώπου. Η αρνητική αυτοεικόνα επηρεάζει τη στάση του παιδιού έναντι των άλλων και τις προσπάθειες που καταβάλλει απέναντι στις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται. Αντίθετα, η θετική αυτοεικόνα οδηγεί στη διαμόρφωση ισχυρής προσωπικότητας, σε μια δυναμική στάση προς τη ζωή και τους άλλους και ενδυναμώνει τις προσπάθειές του για πρόοδο και ανάπτυξη (Φλουρής, 1989). Είναι προφανές ότι η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας πρέπει να στηρίζεται στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας του προσώπου που εντοπίζει τις αδυναμίες του και προσπαθεί να τις θεραπεύσει. Έτσι, εντοπίζουμε τα θετικά του στοιχεία (ικανότητες, δεξιότητες π.χ. καλλιτεχνικές, αθλητικές κ.ά.), βοηθάμε το παιδί να αντιληφθεί σε ποια σημεία είναι ικανό, ώστε να χαρεί, να πάρει δύναμη, να αναπτύξει αυτοπεποίθηση και με αυτά ως αφετηρία να προσπαθήσει να βελτιωθεί και στα σημεία όπου υστερεί. Είναι προφανής η ανάγκη εφαρμογής αντισταθμιστικών προγραμμάτων με τέτοιους στόχους από την προσχολική ηλικία κατά την οποία αναπτύσσεται η αυτοεικόνα του παιδιού.

- Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που υποβοηθούν τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη είναι άλλος ένας στόχος των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής. Θεωρείται σημαντικό τα παιδιά να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, έκφρασης, δημιουργίας, ομαδικότητας και συνεργασίας, καθώς έτσι όχι μόνο δεν νιώθουν αποκομμένα από τους συνομηλίκους τους, αλλά, αντίθετα, γίνονται αποδεκτά ως ισότιμα μέλη σχολικών και άλλων ομάδων συνομηλίκων (Moore, 1986). Επιπροσθέτως, η μάθηση μέσα σε ομάδες έχει φανεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000· Κανάκης, 1987). Η υποβοήθηση του παιδιού να μπορεί να εκφράζεται και να συνεργάζεται με τους άλλους είναι βασική παράμετρος της ένταξής του σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, όπως αυτές που σχηματίζονται στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου (Τζώρτζη 1996), και, όταν επιτυγχάνεται από την προσχολική ηλικία, οδηγεί στη διαμόρφωση στάσης ζωής.

- Η διαμόρφωση ενός πλαισίου που παρέχει στα παιδιά δυνατότητες για επιτυχία είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός στόχος, αφού αφορά κυρίως το σχολικό πλαίσιο. Ουσιαστικά πρόκειται για προσπάθεια αναδιαμόρφωσης του σχολικού πλαισίου έτσι ώστε να παρέχει ευκαιρίες αλλά και υποστήριξη στα παιδιά που χρειάζονται αντισταθμιστική αγωγή. Ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο δείχνει ότι αναγνωρίζει τις διαφορετικές αφετηρίες και ανάγκες των παιδιών κι δεν παραμένει προσανατολισμένο στις δυνατότητες των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Αντίθετα, αποδέχεται όλα τα παιδιά και υποβοηθά αυτά που έχουν ελλείψεις με διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας όπως υποστήριξη εξατομικευμένων μορφών διδασκαλίας και συνδυασμό τους με ομαδικές μορφές, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και να υποβοηθά την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στην τάξη. Η δημιουργία υποστηρικτικών δομών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. διάθεση στα παιδιά με πολιτισμική υστέρηση παιδαγωγικού υλικού, βιβλίων, παιχνιδιών, η λειτουργία τμημάτων «ενισχυτικής διδασκαλίας» ή «απογευματινών φροντιστηρίων» για παιδιά και γονείς) προσφέρει στα παιδιά δυνατότητες βελτίωσης σε σημεία όπου παρουσιάζουν ελλείψεις (π.χ. γλωσσική έκφραση, πληροφορίες), ώστε να μπορούν να συνεχίσουν με επιτυχία την πορεία τους στην εκπαίδευση.

- Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς είναι απαραίτητα και για τους δύο: το σχολείο γνωρίζει καλύτερα τις συνιστώσες της ζωής του παιδιού (οικολογικές, κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές) και μπορεί να παρεμβαίνει επιτυχώς στο παιδί μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής κατάλληλων αντισταθμιστικών προγραμμάτων. Από την άλλη, η οικογένεια γνωρίζει καλύτερα το σχολείο και το έργο του και αναπτύσσονται διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ των δύο θεσμών (Σακελλαρίου, 2008).

- Η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στην αγωγή του παιδιού με ποικίλες δράσεις (π.χ. ανάγνωση και αφήγηση ιστοριών στο σπίτι, παιχνίδι με το παιδί, υποβοήθηση στις σχολικές δραστηριότητες κ.ά.) (Swick, 2003· Μανωλίτσης, 2004· Σακελλαρίου, 2008) αναδεικνύει και

αξιοποιεί τον γονεϊκό ρόλο στην αγωγή του παιδιού. Είναι προφανές ότι για να επιτευχθεί μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή των γονέων πρέπει πρώτα να διαμορφωθεί ένα καλό πλαίσιο συνεργασίας με τον φορέα ανάπτυξης και υλοποίησης του προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής (π.χ. το σχολείο), να υπάρχει αποδοχή του γονέα ως ισότιμου εταίρου στην αγωγή του παιδιού, να εκτιμάται το πολιτισμικό του κεφάλαιο, να παρέχεται συνεχής υποβοήθηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση του γονέα, διότι δεν μπορεί κανείς να προσφέρει κάτι που ο ίδιος δεν κατέχει ή δεν κατανοεί. Η εμπλοκή των γονέων σε σχολικές και άλλες δραστηριότητες καλό είναι να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, όπου η εμπλοκή έχει περισσότερο παιγνιώδη χαρακτήρα, καθώς δεν υπάρχει η σχολική πίεση που δημιουργεί άγχος και ένταση μεταξύ παιδιών και γονέων. Είναι προφανές ότι με την κατάλληλη εμπλοκή των γονέων η θετική επίδραση που ασκείται προς τα παιδιά μέσω αντισταθμιστικών δράσεων στο νηπιαγωγείο, επεκτείνεται και στο πλαίσιο της οικογένειας. Η συνεργασία της νηπιαγωγού με τους γονείς, η οργάνωση εκδηλώσεων ενημέρωσης και επιμόρφωσης των γονέων σε θέματα δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, χρήσης της επίσημης γλώσσας, γονεϊκής εμπλοκής στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού υποστηρίζουν τις αντισταθμιστικές δράσεις που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο (Raffaele & Knoff, 1999).

- Η υποβοήθηση της κατανόησης του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο διαβίει το παιδί και η οικογένειά του είναι ένας από τους βασικούς στόχους των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής και συνίσταται στη συστηματική προσπάθεια αναγνώρισης και κατανόηση από το παιδί και την οικογένειά του των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία ζουν. Είναι προφανές ότι η προσέγγιση ιστορικών, κοινωνικών, λαογραφικών, πολιτικών, οικονομικών, γλωσσικών και άλλων χαρακτηριστικών της κοινωνίας δεν γίνεται με σκοπό την κατήχηση ή την αφομοίωση των παιδιών – στόχων της αντισταθμιστικής αγωγής στο κυρίαρχο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά με σκοπό την καλύτερη και ουσιαστικότερη ένταξή τους σε αυτό. Η ένταξη προϋποθέτει τη γνωριμία με το διαφορετικό και από τις δύο πλευρές και προς τις δύο κατευθύνσεις: οι κυρίαρχες ομάδες της κοινωνίας γνωρίζουν τις μειοψηφικές διαφορετικές ομάδες και αυτές γνωρίζουν τις κυρίαρχες. Ευνόητο είναι το πόσο σημαντική είναι η γνώση και κατανόηση του πολιτισμικού περιβάλλοντος της χώρας υποδοχής από τους μετανάστες, οι οποίοι βοηθούνται να ενταχθούν σε αυτό χωρίς να απολέσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα (Mody, 2005· Δαμανάκης, 2001· Πανταζής, 2006· Γκότοβος, 2002). Άλλωστε, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίον ζει και λειτουργεί η κοινωνία στην οποία ζουν βοηθά τους ανθρώπους με χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα κυρίαρχα της κοινωνίας, να εντάσσονται σε αυτήν, να διεκδικούν ισότιμα με τους άλλους και να μην περιθωριοποιούνται. Στο νηπιαγωγείο η συζήτηση βασικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας (π.χ. επαγγέλματα – οικονομικές σχέσεις, ιστορικά γεγονότα, θρησκευτικές εορτές, ήθη και έθιμα κ.ά.) βοηθά όλα τα παιδιά στην κατανόηση των χαρακτηριστικών αυτών, τα οποία σε μεγάλο βαθμό ορίζουν και τη σχολική ζωή (π.χ. σχολικές εορτές, αργίες, θέματα διδασκαλίας κ.ά.). Ζητούμενο είναι να γίνονται από τη νηπιαγωγό και παράλληλες αναφορές σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά επιμέρους ομάδων της κοινωνία (π.χ. μετανάστες, ετερόδοξοι, ετερόθρησκοι κ.ά.), ώστε να αναπτύσσεται ανοχή και να αποδίδεται εκτίμηση στο πολιτισμικό περιβάλλον κάθε ανθρώπου και ομάδας με απαράβατο κριτήριο το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις ανθρώπινες αξίες. Μέσα από τέτοιες αναφορές επισημαίνονται οι βαθύτερες ομοιότητες των ανθρώπων, οι οποίες εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους (π.χ. το παγκόσμιο φαινόμενο της θρησκείας και οι διαφορετικές εκφάνσεις της).

- Η υποβοήθηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος της ανάπτυξής τους και θεμελιώνεται στα χρόνια της προσχολικής ηλικίας. Η κατάλληλη επίτευξή της στη ηλικία αυτή οδηγεί κάθε πρόσωπο σε επιτυχημένες ανακοινωνικοποιήσεις στην υπόλοιπη ζωή του (Moore, 1986). Είναι αυτονόητη η σχέση του στόχου αυτού με τον αμέσως προηγούμενο, αφού η γνώση του πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου βοηθά την κοινωνικοποίηση μέσα σε αυτό. Δράσεις που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο με στόχο την ένταξη των παιδιών σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, την ενασχόλησή τους με ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες, την τόνωση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού μέσω του επαίνου των έργων, των ενεργειών, αλλά και των

ομαδικών προσπαθειών στις οποίες συμμετέχει, μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα που εμπνέει ασφάλεια και αγάπη για όλους μαζί και για τον καθένα χωριστά υποβοηθούν την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

- Η υποβοήθηση της πολιτικής κοινωνικοποίηση των παιδιών που προέρχονται από χαμηλού κοινωνικού επιπέδου οικογένειες είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς στις οικογένειες αυτές επικρατούν κλειστά συστήματα ελέγχου με το παιδί να μη συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, αλλά να εκτελεί τις εντολές των γονέων (Bernstein, 1974, 1985). Επίσης, οι οικογένειες των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και των μεταναστών συχνά αποφεύγουν την επαφή τους με κρατικούς ή πολιτικούς φορείς της χώρας υποδοχής ένεκα αρνητικών βιωμάτων σχετικών είτε με τη σχέση κράτους – πολίτη στη χώρα προέλευσής τους είτε με τον τρόπο που αντιμετωπίστηκαν αρχικώς οι ίδιοι ή άλλοι μετανάστες από τους φορείς και τις υπηρεσίες της χώρας υποδοχής, ή ένεκα της νομικής τους θέσης (παράνομη μετανάστευση) (Μαθαίνοντας από τις Οικογένειες, 2005). Η διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη ενεργού, δημοκρατικού και υπεύθυνου θέτει ως υποχρέωση της αντισταθμιστικής αγωγής που ασκείται μέσα στο νηπαιγωγείο την ανάπτυξη κατάλληλων δράσεων και ενεργειών όπως: η διαμόρφωση από τη νηπιαγωγό ενός παιδαγωγικού δημοκρατικού κλίματος, η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να καταθέτουν γνώμες, να διατυπώνουν απόψεις στηριγμένες σε επιχειρήματα, να θεπίζουν τους κανόνες της τάξης, να κάνουν επιλογές και να τις υποστηρίζουν με ψηφοφορίες (Seefeldt, 2005· ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2002). Μέσα από τέτοιες δράσεις τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως πολιτών της κοινωνίας της τάξης και προετοιμάζονται για την πολιτική στάση τους στην κοινωνία των ενηλίκων.

- Η δια βίου εκπαίδευση όλων των ανθρώπων, ιδιαίτερα όμως εκείνων που βρίσκονται σε διακύβευμα/κίνδυνο (children at risk) είναι βασική παράμετρος της αντισταθμιστικής αγωγής, διότι όπως έχει παρατηρηθεί γι να αποδώσουν αντισταθμιστικές δράσεις και προγράμματα πρέπει να έχουν διάρκεια και να απευθύνονται σε ευρύτερα χρονικά πλαίσια της ζωής του παιδιού, επειδή οι κοινωνικές συνθήκες είναι ισχυρότερες από τις παρεμβάσεις και δεν μεταβάλλονται εύκολα, καθώς άλλοι είναι οι παράγοντες που τις προσδιορίζουν (Vinovskis, 1999· Carter, 1984· Κυρίδης, 1996). Έτσι, τα οφέλη δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να «χάνονται» όταν τα παιδιά προχωρούν στη σχολική ηλικία και σε περισσότερο απαιτητικά σχολικά πλαίσια. Χρειάζεται, λοιπόν, μεγαλύτερη χρονική έκταση των αντισταθμιστικών δράσεων, ώστε να επιτυγχάνονται περισσότερο σταθερά αποτελέσματα. Ακόμα η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και κλίσεων στα παιδιά οδηγεί σε δημιουργικές προτάσεις αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους είτε μέσα από προτάσεις αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους, είτε μέσα από ανεξάρτητες δραστηριότητες (π.χ. αθλητικές ομάδες, χορευτικά συγκροτήματα κ.ά.). Γίνεται για άλλη μία φορά φανερό γιατί στις δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής χρειάζεται να περιλαμβάνονται και ενέργειες προς τους γονείς των παιδιών με την εφαρμογή ενός τύπου δια βίου εκπαίδευσης των γονέων, αφού έχει διαπιστωθεί ότι η μη συμπερίληψη των γονέων στις αντισταθμιστικές δράσεις αποτέλεσε έναν από τους λόγους αποτυχίας προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής (Ζαχαρενάκης, 1991· Κυρίδης, 1996). Τα παραπάνω στοιχεία μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στην προσχολική εκπαίδευση η αντισταθμιστική αγωγή μπορεί να δίνει στα παιδιά ερεθίσματα για δημιουργικές ενασχολήσεις, αλλά το χρονικό πλαίσιο δεν είναι αρκετό κα χρειάζεται επέκταση των δράσεων αυτών και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες.

#### **4. Αναγκαιότητα και βασικά σημεία της εφαρμογής αντισταθμιστικής αγωγής στη χώρα μας**

Οι αξιολογήσεις προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής στο εξωτερικό έδειξαν ότι, παρά τα αρκετά αρνητικά τους σημεία που αφορούσαν το σχεδιασμό και την εφαρμογή τους, βοήθησαν στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στα οποία απευθύνθηκαν (Carter, 1984· Haywood, 1982· Ramey & Campbell, 1979). Έχει διαπιστωθεί ότι τόσο αποτελεσματικότερες είναι οι δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής και τόσο θετικότερες οι συνέπειές τους όσο πιο νωρίς εφαρμόζονται στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα το πρόγραμμα αντισταθμιστικής αγωγής Head Start στις Η.Π.Α. φάνηκε ότι βοηθούσε στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη παιδιών

προσχολικής ηλικίας παρέχοντας ερεθίσματα και αναπτύσσοντας δραστηριότητες διεύρυνσης των νοητικών και εκφραστικών δεξιοτήτων των παιδιών, ανάπτυξης συναισθημάτων ευθύνης έναντι της κοινωνίας και των μελών της (Vinovskis, 1999· Zimiles, 1986· Haywood, 1982· Ζαχαρενάκης, 1991).

Το πρόγραμμα των Bereiter – Engelman, που είχε ως αφετηρία την άποψη ότι επειδή η πολιτισμική στέρηση αντιμετωπίζεται δύσκολα είναι προτιμότερο οι παρεμβάσεις να εφαρμόζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα, έδινε έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης και των μαθηματικών εννοιών με δραστηριότητες τρίωρης διάρκειας κάθε εργάσιμη ημέρα και με δεκαπέντε παιδιά ανά τμήμα. Τα αποτελέσματα των δράσεων του προγράμματος αυτού σε παιδιά μικρής ηλικίας έδειξαν υψηλή άνοδο του δείκτη νοημοσύνης τους (Ζαχαρενάκης, 1991).

Επίσης, το πρόγραμμα του Weikart που προέβλεπε 2-3 δραστηριότητες καθημερινώς και απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας τριών ετών και άνω με υψηλό δείκτη πολιτισμικής στέρησης αποσκοπώντας στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, έδειξε ότι είχε καλύτερα αποτελέσματα στις μικρότερες ηλικίες (Ζαχαρενάκης, 1991).

Ένα από τα πλέον γνωστά προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, το Sesame Street, που επιδρά μέσω τηλεοπτικής προβολής και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αποσκοπώντας στην κατανόηση γραμμάτων, των αριθμών, στον λεξιλογικό εμπλουτισμό των παιδιών και στη μετάδοση γνώσεων για το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, φάνηκε ότι έχει πολύ καλά αποτελέσματα, όπως: λεξιλογική ανάπτυξη, ανάπτυξη ενδιαφερόντων, ανάπτυξη φιλιαναγωγίας. Μάλιστα, καλύτερα αποτελέσματα στη λεξιλογική ανάπτυξη είχαν τα παιδιά των 3 ετών σε σχέση με εκείνα των 5 ετών, στοιχείο που ενισχύει την άποψη ότι η εμπλοκή των παιδιών σε αντισταθμιστικές δράσεις πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν νωρίτερα (Lemish, 2007· Wright et. al., 2001· Huston et. al., 1999· Rice et. al., 1990).

Με αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μεμονωμένων δράσεων και ολοκληρωμένων προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής με ιδιαίτερη στόχευση στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πρέπει να επιχειρηθεί και στη χώρα μας, χρησιμοποιώντας ως φορέα υλοποίησης πρωτίστως τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Μέσα από τέτοια προγράμματα θα επιχειρηθεί η άμβλυνση των ανισοτήτων που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία και επηρεάζουν τη σχολική πορεία των παιδιών, ώστε όλα τα παιδιά να εκκινούν από ίσες κατά το δυνατόν αφετηρίες. Αυτό θα ήταν ένα μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης προς μία από τις πλέον ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, τα παιδιά που υφίστανται τις συνέπειες του χαμηλού οικονομικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογενείας τους. Οι βασικοί λόγοι που οδηγούν στη συστηματοποίηση δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας στην χώρα μας μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω:

- Στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες, διαπιστώνονται συνεχώς διευρυνόμενες ανισότητες μεταξύ των πολιτών και, βεβαίως, μεταξύ των διαφόρων ομάδων της κοινωνίας. Είναι γνωστές οι διαφοροποιήσεις στην επίτευξη σχολικών επιδόσεων και στην εκπαιδευτική πορεία παιδιών από αγροτικές περιοχές έναντι παιδιών από αστικές περιοχές, παιδιών από ανεπτυγμένες έναντι παιδιών από μη ανεπτυγμένες περιοχές του ίδιου αστικού κέντρου (π.χ. Βόρεια – Νότια Προάστια της Αθήνας). Τα ερεθίσματα και οι πληροφορίες που παίρνουν τα παιδιά είναι τόσο διαφορετικές ως προς την ποσότητα, την ποικιλία και την ποιότητά τους που επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο, την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τη θέση τους στην αγορά εργασίας (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994· Κυρίδης, 1996, 1997· Παπακωνσταντίνου, 1981· Παλαιοκρασάς κ.ά., 1996· Κασσωτάκης, 1981· Μυλωνάς, 1982· Χρυσάκης, 1993· Πυργιωτάκης, 1992). Φαίνεται ότι εδώ λειτουργεί ο φαύλος κύκλος της πενίας και μάλιστα ενισχύεται από τις δύσκολες οικονομικές συνθήκες που επικρατούν και αγγίζουν ολοένα και περισσότερες κοινωνικές ομάδες. Είναι λοιπόν καθήκον της πολιτείας να αναπτύξει δράσεις και προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής που θα απευθύνονται στο παιδί της επαρχίας, του απομονωμένου νησιού και χωριού, στο παιδί της μη ανεπτυγμένης συνοικίας με τα λιγοστά γνωστικά ερεθίσματα, ώστε να το ενισχύσει κοινωνικοσυναισθηματικά, γνωστικά και γλωσσικά με σκοπό να ξεκινήσει τη σχολική του πορεία με τις λιγότερες δυνατές ελλείψεις.



- Η ανάγκη αρμονικής ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών που προέρχονται από διαφορετικά σε σχέση με το ελληνικό πολιτισμικά περιβάλλοντα δείχνει ότι δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής με σκοπό το γλωσσικό εμπλουτισμό των παιδιών αυτών στην ελληνική γλώσσα (που είναι η γλώσσα του σχολείου και η επίσημη γλώσσα της κοινωνίας και του κράτους) και την πληροφόρησή τους για πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας μπορούν να βοηθήσουν τη σχολική πορεία και την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών αυτών, πορείες που λίγο ως πολύ ταυτίζονται ή αλληλοεπηρεάζονται. Οι αντισταθμιστικές αυτές δράσεις δεν θα έχουν ως στόχο την αφομοίωση των παιδιών αυτών στο ελληνικό πολιτισμό, αλλά θα σέβονται το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, θα το θεωρούν ως ισότιμο με αυτό των συνομηλίκων τους (Δαμανάκης, 2001· Γκότοβος, 2002) και θα επιχειρούν τις συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων.

- Η απουσία των γονέων από την οικογενειακή ζωή ένεκα της εργασίας και των δύο συζύγων συχνά μέχρι τις βραδινές ώρες οδηγεί στην έλλειψη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των γονέων και των παιδιών, με συνέπεια να μην παρέχονται στο παιδί αρκετά ερεθίσματα για την κοινωνικοσυναισθηματική, γνωστική και γλωσσική του ανάπτυξη. Παιδιά που μεγαλώνουν μόνα τους ή με την εποπτεία μισθωμένων προσώπων, εγγύτερων ή απώτερων συγγενών μπορούν να βοηθηθούν ουσιαστικά από δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής που θα στοχεύουν στη μετάδοση ερεθισμάτων και πληροφοριών.

Η ανάπτυξη δράσεων και προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Χρειάζεται πρώτα από όλα να πραγματοποιηθεί σχετική διερεύνηση και ακολούθως να σχεδιαστούν το πρόγραμμα και οι δράσεις. Πρέπει, δηλαδή, να συγκεκριμενοποιηθεί ο πληθυσμός στον οποίον θα απευθύνεται το πρόγραμμα, να διερευνηθεί το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο ζει, να εντοπιστεί το πολιτισμικό του κεφάλαιο, να ανιχνευθούν οι ανάγκες του πληθυσμού αυτού και με βάση τα παραπάνω στοιχεία να τεθούν οι στόχοι, η εμβέλεια (πανελλαδική ή τοπική) και οι δράσεις ενός προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής. Βασικά ερωτήματα που πρέπει να τεθούν είναι:

A) Ποιοι θα σχεδιάσουν και θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα; Είναι προφανές ότι σε τέτοια προγράμματα εμπλέκονται επιστήμονες αρκετών επιστημονικών κλάδων (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί) (Melton, 1983) οι οποίοι συχνά χρειάζονται επιμόρφωση και υποστήριξη σχετικά με τις δράσεις που θα αναπτύξουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα από τα αρνητικά σημεία που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής στο εξωτερικό ήταν η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εμπλέκονταν ή συμμετείχαν σε αυτά (Ζαχαρενάκης, 1991).

B) Ποιοι φορείς θα εμπλέκονται και θα εφαρμόζουν προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής; Θα εμπλέκονται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), τα σχολεία, η κοινότητα, η Εκκλησία, οργανώσεις και σύλλογοι με κοινωνικές ευαισθησίες (Haywood, 1982); Με ποιο ρόλο θα εμπλέκονται; Σε ποια στάδια υλοποίησης (π.χ. σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση) ενός τέτοιου προγράμματος θα εμπλέκονται και μέχρι ποιο βαθμό; Είναι προφανές ότι για την καλύτερη επιτυχία δράσεων που στοχεύουν στην κοινωνία και, ειδικότερα, στην κοινωνική δικαιοσύνη είναι επιθυμητή η συμβολή και η συλλογική προσπάθεια πολλών κοινωνικών εταίρων ή ομάδων, ώστε να διασφαλίζεται και η μέγιστη δυνατή κοινωνική συναίνεση. Όμως, το ζήτημα του καθορισμού των αρμοδιοτήτων σε μία τέτοια προσπάθεια είναι ένα λεπτό σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

Γ) Θα προβλέπεται αξιολόγηση του προγράμματος έτσι ώστε να ανασχεδιάζεται και να βελτιώνεται; Με ποιους τρόπους, σε ποιο χρονικό διάστημα και από ποιους θα αξιολογείται το πρόγραμμα; Αυτά είναι θέματα που πρέπει να τεθούν προς συζήτηση. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων και των δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής είναι αναγκαία και λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καθώς μέσω αυτής εντοπίζονται αρνητικά και θετικά στοιχεία του προγράμματος, προτείνονται βελτιώσεις, ανασχεδιάζεται το πρόγραμμα, επανεφαρμόζεται και επαναξιολογείται.

Στόχος των αντισταθμιστικών δράσεων και προγραμμάτων δεν μπορεί να είναι μόνο το παιδί, αλλά και η οικογένειά του. Έτσι, οι θετικές επιδράσεις θα αφορούν και τη σχολική και την οικογενειακή ζωή, ενώ θα αποφεύγονται εντάσεις και συγκρούσεις ένεκα των διαφορετικών στόχων και πρακτικών των δύο θεσμών (Fuligni, 2001). Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι ένας από του λόγους αποτυχίας αντισταθμιστικών προγραμμάτων του εξωτερικού ήταν η μη συμπερίληψη των οικογενειών των παιδιών στις δράσεις των προγραμμάτων (Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001).

Η ελληνική πολιτεία έκανε ένα σημαντικό βήμα προς την παροχή αντισταθμιστικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με την ίδρυση του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου, σκοπός του οποίου είναι «η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων» (Νόμος 2525/1997). Η περαιτέρω στήριξη του θεσμού με κατάλληλα κτήρια όπου θα μπορούν να αναπτυχθούν κατάλληλα δραστηριότητες με τα παιδιά (Πυργιωτάκης, 2001) και η επέκταση του θεσμού με τη μετατροπή όλων των νηπιαγωγείων σε ορθώς λειτουργούντα ολοήμερα είναι το μεγάλο στοίχημα της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε αυτό το χώρο. Η κατάλληλη λειτουργία ολοήμερων νηπιαγωγείων με το πλήθος, την ποικιλία και την ποιότητα των ερεθισμάτων και των δραστηριοτήτων που προσφέρονται στα νήπια έχει σημαντική αντισταθμιστική διάσταση, αφού έχει επισημανθεί η θετική συνεισφορά τους σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ντολιοπούλου, 2002· Fromberg, 2000· Πατηνιώτης, 2005).

Επίσης, η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο για ένα τουλάχιστον έτος θεωρούμε ότι βρίσκεται προς την κατεύθυνση της προσφοράς αντισταθμιστικής αγωγής (Νόμος 3518/2006). Είναι όμως ανάγκη το μέτρο αυτό να στηριχθεί με την ίδρυση περισσότερων νηπιαγωγείων, ώστε όλα τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών και άνω να γίνονται δεκτά για φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης, είναι ανάγκη να μειωθεί ο αριθμός των νηπίων που αναλογούν σε κάθε νηπιαγωγό ιδιαίτερα στα νηπιαγωγεία που λειτουργούν σε περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου ή σε περιοχές με μεγάλο αριθμό μεταναστών. Η παρουσία και δεύτερης νηπιαγωγού μέσα σε τέτοια τμήματα παρέχει περισσότερες δυνατότητες για εξατομικευμένες προσεγγίσεις των παιδιών – στόχων τα αντισταθμιστικής δράσης και για μεγαλύτερη εμπλοκή τους στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Σε σωστή κατεύθυνση θεωρούμε ότι κινήθηκαν τα προγράμματα σχετικά με την παιδεία συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων όπως τα παιδιά των μουσουλμάνων των αθίγγανων και των μεταναστών. Τα προγράμματα αυτά που εκπονήθηκαν από ομάδες επιστημόνων με φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης ελληνικά πανεπιστήμια, με την εμπειρία που έχουν σωρεύσει μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για την εφαρμογή και άλλων προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καλό θα είναι να δημιουργήσουν υλικό κατάλληλο για αντισταθμιστική αγωγή στην προσχολική ηλικία, το οποίο θα μπορεί να διανέμεται στα νηπιαγωγεία και να δανείζεται στα παιδιά για χρήση στο σπίτι. Τηλεοπτικές σειρές, ντοκιμαντέρ, cd μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα για παροχή ερεθισμάτων στο οικογενειακό πλαίσιο. Σειρές με στόχο τη γνώση και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας μπορεί να βοηθήσουν σημαντικά τους μετανάστες και τα παιδιά τους. Επισημαίνουμε εδώ ότι, όπως φαίνεται από πολλά σημεία του κειμένου αυτού οι δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής δεν πρέπει να έχουν σκοπό μόνο γνωστικό ή γλωσσικό, αλλά να υιοθετούν και ευρύτερους κοινωνικοσυναισθηματικούς σκοπούς.

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δοθεί και στις υπηρεσίες που προσφέρουν ιδρύματα φροντίδας των παιδιών πριν από το νηπιαγωγείο ή και παράλληλα με αυτό (π.χ. παιδικοί σταθμοί, κέντρα δημιουργίας, κατασκηνώσεις κ.ά.). κατ' αρχήν είναι σημαντικό παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα να φοιτούν χωρίς να πληρώνουν δίδακτρα σε δημόσιους και δημοτικούς σταθμούς. Η φοίτησή τους εκεί θα βοηθήσει την κοινωνική, γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη καθώς έχει φανεί ότι αυτή είναι καλύτερη από τις περιπτώσεις κατά τις οποίες μένουν στο σπίτι με άλλο πρόσωπο, όταν η μητέρα εργάζεται, ή

καθώς παρέχονται περισσότερα μαθησιακά ερεθίσματα από εκείνα που παρέχονται από την οικογένεια.

Πέρα από τα παραπάνω που αφορούν κυρίως οργανωτικά θέματα της αντισταθμιστικής αγωγής, η νηπιαγωγός που έχει στην τάξη της παιδιά από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου οικογένειες, παιδιά μεταναστών, παιδιά με πολιτισμική στέρηση πρέπει να αντιμετωπίζει με πολλή αγάπη και κατανόηση, γνωρίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την κοινωνικοποίησή τους στο νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός πρέπει να διαμορφώνει ένα ζεστό παιδαγωγικό κλίμα για όλα τα παιδιά μέσα στο οποίο όλοι θα αυτενεργούν, θα εκφράζονται ελεύθερα χωρίς και χλευασμούς προς τους διαφορετικούς, δεν θα γίνονται διακρίσεις είτε από την ίδια είτε μεταξύ των παιδιών (Fennimore, 1989· Haywood, 1982· Carter, 1984· Κωνσταντίνου, 1999· Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992). Στην καθημερινή σχολική ζωή η νηπιαγωγός είναι απαραίτητο να διαφοροποιεί τις διδακτικές της πρακτικές με στόχο την καλύτερη υποβοήθηση των παιδιών από στερημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα στην πορεία τους για προσωπική ανάπτυξη και μάθηση (Πυργιωτάκης, 1992). Η επιβράβευση και η παρότρηση, ιδιαίτερα προς τα παιδιά αυτά, η συνεργασία με τους γονείς και η γνώση των συνθηκών ζωής τους αποτελούν βασικές δράσεις της νηπιαγωγού. Η παρότρηση των παιδιών για δανεισμό από το νηπιαγωγείο βιβλίων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών οδηγεί στην αντιμετώπιση (ως έναν βαθμό) των σχετικών οικογενειακών ελλείψεων και δίνει νέα ερεθίσματα και ενδιαφέροντα στο παιδί (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992).

Εκτός από τις ενέργειες που αφορούν το παιδαγωγικό μέρος της οργάνωσης και εφαρμογής αντισταθμιστικών δράσεων, χρειάζεται μία ευρύτερη αντιμετώπιση των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών με σκοπό την άμβλυνσή τους. Εδώ το βάρος πέφτει στην Πολιτεία, η οποία πρέπει να δημιουργήσει υποδομές ανάπτυξης (π.χ. στήριξη της εργασίας, ιατρική φροντίδα, παροχή εκπαιδευτικών δράσεων, διευκολύνσεις συγκοινωνίας και επικοινωνίας, πολιτιστικές δράσεις κ.ά.) όλων των περιοχών, ιδιαίτερα των μη ανεπτυγμένων και έτσι να βελτιώσει το επίπεδο ζωής όλων των κοινωνικών ομάδων. Χρειάζεται στήριξη του κράτους πρόνοιας (Kamerman & Kahn, 2000· Κελλανίδης, 2000· Πυργιωτάκης, 2001· Κιτσαράς, 2001) με παροχή δωρεάν και υψηλού επιπέδου υπηρεσιών προς τους πολίτες, ειδικά προς τους κοινωνικά - οικονομικά - πολιτισμικά ασθενέστερους. Χρειάζεται, δηλαδή, η εφαρμογή κοινωνικής πολιτικής που θα έχει ως στόχο την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

## **Βιβλιογραφία**

### Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, Δ' ανατ.
- Γκότοβος, Αθ. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε Σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1991). *Αντισταθμιστική Αγωγή για Ίσες Εκπαιδευτικές Αφετηρίες*. Ηράκλειο: Έκδ. του συγγ.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης με Ομάδες Εργασίας. Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κάτσικας, Χρ. και Καββαδίας, Γ. (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελλανίδης, Μ. (2000). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, Τόμ. Ι.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ., Β' εκδ. Αυξημένη και Βελτιωμένη.

- Κολιάδης, Ε. & Πολυχρονοπούλου, Στ. (1992). Αντισταθμιστική εκπαίδευση. Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα, Τόμ. Α', 581-582.
- Κυριδής, Αρ. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυριδής, Αρ. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1999). Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 155-167.
- Μαθαίνοντας από τις Οικογένειες. Πολιτικές και Πρακτικές Καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού σ Οικογένειες με Μικρά Παιδιά στην Ευρώπη. Διακρατική Έκθεση*. (Μτφρ.: β. Οικονόμου, Επιμ.: Ε. Χατζηβαρνάβα, Γ. Χανδάκος). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10 (28), 121-145.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ.Ν. (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων Μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νόμος 2525/1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Άρθρο 3. Φ.Ε.Κ. 188, τευχ. Α'.
- Νόμος 3518/2006. Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας. Άρθρο 73, παρ.1. Φ.Ε.Κ. 272, τευχ. Α'.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2002). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα:Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Παλαιοκρασάς, Στ., Ρουσέα, Π., Βρετάκου, Β. και Παναγιωτοπούλου, Ι. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πανταζής, Σπ. (2005). Σχολική προετοιμασία στο νηπιαγωγείο. Στο Πανταζής, Σπ. & Σακελλαρίου, Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός, 107-124.
- Πανταζής, Σπ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα Έκδ. του συγγ.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, σελ. 48-50.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Τόμ. 1-2*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Πατερέκα, Χρ. (1986). *Βασικές Έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πατηνιώτης, Ν. (2005). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα:Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη, Δ' εκδ.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα. Οι Διαλεκτικές Σχέσεις και οι Αδιάλλακτες Συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία – Έρευνα – Διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Έκδ. της συγγ.
- Τζώρτζη, Α. (1996). Η Οργάνωση και η Λειτουργία των Ομάδων στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Σπουδή.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.) (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Φλουρή, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χρυσάκης, Μ. (1993). Φτώχεια και ανισότητες στην εκπαίδευση: Άνισες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας των φτωχών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο *Η Κοινωνική Έρευνα στην Ελλάδα Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου που Οργανώθηκε από το Σύλλογο Εργαζομένων του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα 11-13 Ιανουαρίου 1989*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., σελ. 334-339.
- Bernstein, B. (1985). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: θεωρία της κοινωνικής μάθησης. (Μτφρ.: Μ. Σόλμαν). Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. (Μτφρ.: Α. Φραγκουδάκη). Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*. (Μτφρ.: Μ. Σπυριδοπούλου, Μ. Οικονομίδου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fromberg, D. (2000). *Το Ολόημερο Νηπιαγωγείο. Σχεδιασμοί και πρακτικές ενός Διεπιστημονικού – Διαθεματικού Προγράμματος*. (Εισ.- Επιμ.: Ε. Κουτσοβάνου, Κ. Χρυσάφιδης, Μτφρ.: Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Οδυσσέας.

### Ξενόγλωσση

- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control. . Vol. 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul, 2<sup>nd</sup> ed.
- Buchel, F., Frick, J., Krause, P. & Wagner, G. (2000). The impact of poverty on children's school attendance – evidence from West Germany. In Vleminckx, K. & Smeeding, T. (Eds.), *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations. What we Know?* Bristol: The Policy Press, 151-173.
- Carter, L. (1984). The sustaining effects of compensatory and elementary education. *Educational Researcher*, 13(7), 4-13.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514.
- Fennimore, B. (1989). *Child Advocacy for Early Childhood Education*. New York: Teachers College.
- Flaxman, E. (1985). Compensatory education. In Husen, T. & Postlethwaite, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. New York: Pergamon, Vol. 2, 887-897.
- Fuligni, A. (2001). A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families. *Harvard Educational Review*, 71, 566-578.
- Gregg, p. & Machin, S. (2000). Childhood experiences, educational attainment and adult labour market performance. In Vleminckx, K. & Smeeding, T. (Eds.), *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations. What we Know?* Bristol: The Policy Press, 129-150.
- Hauser, R.M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, σελ. 1541-1545.
- Haywood, C. (1982). Compensatory education. *Peabody Journal of Education*, 59(4), 272-300.
- Holzman, M. (1997), *The Language of Children*. Massachusetts: Blackwell, 2<sup>nd</sup> ed.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J. & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: Television and other activities. *Developmental Psychology*, 35, 912-925.

- Kamerman, S. & Kahn, A. (2000). Child and family policies in an era of social policy retrenchment and restructuring. In Vleminckx, K. & Smeeding, T. (Eds.), *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations. What we Know?* Bristol: The Policy Press, 501-525.
- Lemish, D. (2007) *Children and television. A global perspective*. Oxford: Blackwell.
- Melton, G. (1983). *Child Advocacy. Psychological Issues and Interventions*. New York.: Plenum Press.
- Mody, S.L. (2005). *Cultural Identity in Kindergarten. A Study of Asian Indian Children in New Jersey*. New York: Routledge.
- Moore, S. (1986) Socialization in the Kindergarten classroom. In. Spodek, B. (Ed.) *Today's Kindergarten. Exploring the Base, Expanding the Curriculum*. New York: Teachers College Press, 110-136.
- Raffaele, L. M. & Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: organizational principles, perspectives and approaches. *School Psychology Review*, 28(3), 448-466.
- Ramey, C. & Campbell, F. (1979). Compensatory education for disadvantaged children. *The School Review*, 87(2), 171-189.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R. & Wright, J. C. (1990). Words from *Sesame Street*: Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26, 421-428.
- Seefeldt, C. (2005). *How to Work with Standards in the Early Childhood Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Swick, k. (2003). Working with families of young children. In Isenberg, J. P. & Jalongo, M. R. (Eds.), *Major Trends and Issues in Early Childhood Education: Challenges, Controversies and Insights*. New York: Teachers College Press, 69-79.
- Vinivoskis, M. (1999). Do federal compensatory education programs real work? A brief historical analysis of Title I and Head Start. *American Journal of Education*, 107, 187-209.
- Warren–Leubecker, A. and Carter, B.W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59, σελ. 732-740.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Pinon, M., Scantlin, R. et. al. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children of low-income families. The early window project. *Child Development*, 72, 1347-1366.
- Zimiles, H. (1986). The social context of early childhood in an era of expanding preschool education. In. Spodek, B. (Ed.) *Today's Kindergarten. Exploring the Base, Expanding the Curriculum*. New York: Teachers College Press, 1-14.