

Νηπιακή εκπαίδευση ή φροντίδα; Ένα παιδαγωγικό δίλημμα

Ειρήνη-Άννα Διακίδου
και
Ελένη Φτιάκα

Εισαγωγή

Η νηπιακή εκπαίδευση έχει καταξιωθεί παιδαγωγικά από τη διεθνή έρευνα των τελευταίων τριάντα και πλέον χρόνων. Υπάρχουν όμως σημεία που αξίζει να τονιστούν ιδιαίτερα κατά τη λήψη πολιτικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων που αφορούν την παροχή της, όπως οι στόχοι μιας ποιοτικής νηπιακής εκπαίδευσης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και η ηλικία παροχής της. Τα θέματα αυτά είναι αλληλένδετα και εξαρτώνται εν πολλοίς από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το εξελικτικό επίπεδο κάθε παιδιού. Σκοπός λοιπόν αυτού του άρθρου είναι (α) να τονίσει την αναγκαιότητα και τη σημασία της νηπιακής εκπαίδευσης για τα παιδιά από 3 έως 6 χρόνων, (β) να περιγράψει και να εξηγήσει τους βασικούς στόχους που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν μια ποιοτική νηπιακή εκπαίδευση και (γ) να τονίσει τη σημασία της ποιότητας στη νηπιακή εκπαίδευση επισημαίνοντας μερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία πρέπει να έχει.

Πιστεύουμε ότι οι τρεις βασικοί στόχοι της νηπιακής εκπαίδευσης είναι (α) να υποστηρίξει και να προωθήσει τη μάθηση και εξέλιξη που λαμβάνει χώρα τα 5 πρώτα χρόνια της ζωής, (β) να προετοιμάσει τα παιδιά για τις ανάγκες και απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου και (γ) να

προλάβει πιθανή μετέπειτα ακαδημαϊκή αποτυχία, κυρίως για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών. Θα παρουσιάσουμε τον κάθε στόχο διαδοχικά και θα σκιαγραφήσουμε τη συμβολή της νηπιακής εκπαίδευσης στη μάθηση και εξέλιξη του παιδιού. Τέλος, θα αναφερθούμε εν συντομία στην ποιότητα νηπιακών προγραμμάτων που εξασφαλίζει την επιτυχία ή αποτυχία των στόχων που θέτουμε.

Α. Μάθηση και Εξέλιξη

Πρόσφατες έρευνες παρέχουν ενδείξεις ότι η μάθηση αρχίζει πριν από τη γέννηση (Begley, 1995), και στα πρώτα 5-6 χρόνια της ζωής είναι *εκπληκτική σε ποιότητα, ποσότητα και ρυθμό*. Μέχρι την ηλικία των 5 χρόνων το παιδί έχει μάθει να κατανοεί και να χρησιμοποιεί μιά γλώσσα (σε μερικές περιπτώσεις και δύο γλώσσες) για να επικοινωνεί με συνομηλίκους και ενήλικες (Brown, 1982· Woolfolk, 1993). Παράλληλα, έχει μάθει να διακινείται και να επηρεάζει καταστάσεις στο κοινωνικό του περιβάλλον, και έχει κοινωνικοποιηθεί στο ρόλο του φύλου του όπως και στο θρησκευτικό και εθνικό του ρόλο. Έτσι, μέσα σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα το παιδί έχει αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που θα αποτελέσουν την βάση για κάθε μελλοντική μάθηση (Campbell & Ramey, 1994).

Δεδομένης της ταχύτητας αυτής εξέλιξης του παιδιού, ο πρώτος στόχος της νηπιακής εκπαίδευσης είναι να υποστηρίξει και να προωθήσει τη μάθηση και τη γενικότερη εξέλιξη που λαμβάνει χώρα μέχρι την ηλικία των 5-6 χρόνων. Είναι αναμφισβήτητο ότι τον πρώτο και ίσως μεγαλύτερο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Τα πρώτα βήματα της εξελικτικής πορείας συντελούνται και υποστηρίζονται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, κάτι που εξακολουθεί να ισχύει με την ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και συνεχίζεται, σε κάποιο βαθμό, μέχρι την ενηλικίωση. Ο ρόλος της νηπιακής εκπαίδευσης δεν είναι να αντικαταστήσει το μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει η οικογένεια, αλλά να επεκτείνει και να εμπλουτίσει τις ευκαιρίες που έχει το παιδί για μάθηση, και σε πολλές περιπτώσεις να συμπληρώσει τυχόν ανεπάρκειες που υπάρχουν στο περιβάλλον αυτό. Αυτό μπορεί να συμβεί κυρίως σε τρεις περιοχές της εξέλιξης, τη γλωσσική, τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη. Ας δούμε πώς μπορεί η νηπιακή εκπαίδευση να βοηθήσει στους τρεις αυτούς τομείς.

Α1. Γλωσσική Ανάπτυξη

Η νηπιακή ηλικία αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο για την εκμάθηση της γλώσσας. Παρόλο που αυτή η μάθηση θεωρείται σήμερα περισσότερο αποτέλεσμα μιας έμφυτης προδιάθεσης (Chomsky, 1967), ο ρόλος του περιβάλλοντος δεν πρέπει να υποτιμάται. Ένα φτωχό γλωσσικά περιβάλλον μπορεί να επιβραδύνει την πρόοδο της γλωσσικής ανάπτυξης και να εμποδίσει την ευχέρεια του παιδιού στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας (Carroll, 1994).

Η συνηθέστερη χρήση της γλώσσας γίνεται με στόχο την επικοινωνία -- τη συνεννόηση, την έκφραση ιδεών και αναγκών, την καθοδήγηση και τον έλεγχο ανθρώπων και καταστάσεων. Είναι πολύ σημαντικό στα πρώτα αυτά χρόνια το παιδί να έχει ευκαιρίες για επικοινωνία που θα το βοηθήσουν να ανακαλύψει για ποιους λόγους και με ποιους τρόπους χρησιμοποιείται η γλώσσα. Οι πρώτες εμπειρίες επικοινωνίας αποκτώνται μέσα στην οικογένεια. Οι συζητήσεις μεταξύ γονέων και παιδιών είναι αυθόρμητες και προκύπτουν μέσα από κοινές δραστηριότητες, πράγμα που εξασφαλίζει τη σαφήνεια των νοημάτων (Nelson, 1985· Wells, 1986). Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για ανατροφοδότηση οι οποίες επικεντρώνονται στο κατά πόσο το μήνυμα έγινε κατανοητό και όχι στο αν η φράση ήταν γραμματικά σωστή (Nelson, 1985). Σαν αποτέλεσμα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την ικανοποίηση που προκύπτει από τη συνεννόηση, την προσοχή, και την ενεργητική συμμετοχή σε συζήτηση. Είναι φυσικό ότι όσο πιο συχνές και παρατεταμένες είναι οι συζητήσεις στην οικογένεια τόσο πιο πολύ αυξάνονται τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση και χρήση της γλώσσας, και τόσο πιο προχωρημένο τείνει να είναι και το γλωσσικό του επίπεδο (Wells, 1986).

Προβλήματα μπορούν να προκύψουν όταν τέτοιου είδους συζητήσεις δεν είναι συχνές και όταν το αποτέλεσμά τους είναι να μειώσουν τα κίνητρα του παιδιού για επικοινωνία, πράγμα που συμβαίνει όταν δεν δίνεται η απαραίτητη προσοχή στα μηνύματα που προσπαθεί να στείλει το παιδί. Ο ρόλος της νηπιακής εκπαίδευσης σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να είναι καθοριστικός με την παροχή πλούσιων γλωσσικών ερεθισμάτων και την έγδειξη της απαραίτητης προσοχής στις γλωσσικές προσπάθειες του παιδιού.

Πολύ συχνά επίσης, η χρήση της γλώσσας στα πλαίσια της οικογένειας δεν καλύπτει όλο το φάσμα των επικοινωνιακών στόχων, γιατί οι

οικογένειες διαφέρουν όσον αφορά την επικοινωνιακή τους έκφραση. Σε πολλές περιπτώσεις, συζητήσεις μεταξύ γονέων και παιδιών χαρακτηρίζονται από συχνές αναφορές σε πρόσωπα και πράγματα, ενώ σε άλλες οικογένειες δίνεται περισσότερη έμφαση στην έκφραση αναγνών και συναισθημάτων και στον έλεγχο της συμπεριφοράς (Nelson, 1985). Η νηπιακή εκπαίδευση μπορεί να πολλαπλασιάσει τις ευκαιρίες που έχει το παιδί για επικοινωνία και να το εξοικειώσει με τους διάφορους επικοινωνιακούς στόχους. Εκτός από υποστήριξη και επέκταση των εμπειριών που έχει το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον, η νηπιακή εκπαίδευση μπορεί επίσης να προσφέρει στο παιδί περισσότερες ευκαιρίες να λάβει μέρος σε ομαδικές συζητήσεις, να εξασκήσει την προσοχή του και να περιμένει τη σειρά του (Karmel & Karmel, 1984· Katz, 1992).

Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον γίνεται αναπόφευκτα μεγαλύτερη χρήση της γλώσσας για γνωστικούς σκοπούς. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κατονομάσουν και να περιγράψουν αντικείμενα και γεγονότα, και, σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο, για να καθοδηγήσουν τον εαυτό τους σε μια δραστηριότητα (Slavin, 1994). Οι ερωτήσεις πλέον δεν εξυπηρετούν μόνο επικοινωνιακούς στόχους και ανάγκες, αλλά γίνονται και για καθαρά διδακτικούς λόγους. Οι δάσκαλοι τείνουν να θέτουν ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις είναι γνωστές, τουλάχιστον στους ίδιους. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει συστηματικά στο οικογενειακό περιβάλλον και φυσικά δεν συνηθίζεται στις κοινωνικές επαφές. Έτσι, βαθμιαία εξοικειώνεται το παιδί με τους διαφορετικούς στόχους που χαρακτηρίζουν τη χρήση της γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ετοιμότητά του να επωφεληθεί αργότερα από μια επίσημη πρωτοβάθμια εκπαίδευση που στηρίζεται κατ' εξοχήν στο λόγο (Campbell & Ramey, 1994).

A2. Γνωστική Ανάπτυξη

Ιδιαίτερη σημασία στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στα προσχολικά χρόνια έχει η απόκτηση λέξεων, εννοιών και δεξιοτήτων. Έχει υπολογιστεί ότι από τα 2 έως τα 6 χρόνια τα παιδιά μαθαίνουν 6-10 νέες λέξεις την ημέρα (Woolfolk, 1993). Η μάθηση και η χρήση νέων λέξεων είναι ένα φαινόμενο περίπλοκο εφ' όσον απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ικανότητα για συμβολισμό που εμφανίζεται γύρω ή λίγο πριν την ηλικία των 2 χρόνων (Aitchinson, 1987).

Η μάθηση και η χρήση μιας λέξης όμως δεν περιλαμβάνει μόνο τη σύνδεση της λέξης με το αντικείμενο ή γεγονός στο οποίο αναφέρεται. Το παιδί μαθαίνει παράλληλα τις περιπτώσεις στις οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια λέξη, που φυσικά είναι πολλές και διαφορετικές από εκείνη της αρχικής μάθησης και χρήσης. Κάτι τέτοιο του επιτρέπει να ανακαλύψει όλες τις νοηματικές πτυχές μιας λέξης, να τη συσχετίσει με άλλες, και να τη διαφοροποιήσει από άλλες λέξεις. Για παράδειγμα, η Aitchinson (1987) αναφέρει ότι παιδιά 4 χρόνων μπορεί να ξέρουν λέξεις όπως "ψηλός", "μεγάλος" και "μακρύς", αλλά να μην έχουν ανακαλύψει ακόμα ότι τα νοήματά τους επικαλύπτονται. Επίσης, παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν πρόβλημα να δεχτούν ότι "το γάλα είναι κρύο" -ότι η ιδιότητα που συμβολίζει η λέξη "κρύο" μπορεί να χαρακτηρίζει το γάλα- αλλά δυσκολεύονται να δεχτούν ότι "μερικοί άνθρωποι είναι κρύοι" (Aitchinson, 1987). Το γεγονός λοιπόν ότι η μάθηση και η χρήση νέων λέξεων περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από απλές συνδέσεις, κάνει ακόμα πιο εκπληκτικό το ρυθμό με τον οποίο συντελείται αυτή η μάθηση.

Είναι γνωστό πλέον ότι ένα πλούσιο λεξιλόγιο σχετίζεται άμεσα με την ετοιμότητα του παιδιού να μάθει να διαβάζει (Stanovich, 1986), την κατοπινή σχολική του επίδοση (Wells, 1986), και με το επίπεδο νοημοσύνης όπως αυτό ορίζεται μέσα από τα παραδοσιακά τεστ ευφυΐας (Sternberg & Powell, 1983). Είναι σημαντικό λοιπόν πλεονέκτημα κάθε παιδί να έχει πλούσιες λεξιλογικές γνώσεις.

Η κατάκτηση ενός μεγάλου αριθμού λέξεων διευκολύνεται από τα ερεθίσματα που παρέχει το περιβάλλον και από την επαφή του παιδιού με ενήλικες που χρησιμοποιούν και επεξηγούν πολλές νέες λέξεις (Taylor & Taylor, 1983). Παρόλο που οι περισσότεροι γονείς επιδίδονται στη διδασκαλία λέξεων με το να δείχνουν και να κατονομάζουν πράγματα, κάτι τέτοιο δεν γίνεται σε συστηματική βάση και με σταθερή συχνότητα (Wells, 1986). Μια από τις πιο συνηθισμένες δραστηριότητες στα κέντρα νηπιακής εκπαίδευσης είναι η παρουσίαση νέων λέξεων, είτε μεμονωμένων είτε μέσα σε ιστορίες που διαβάζονται στα παιδιά, και η συζήτηση γύρω από τη σημασία και τη χρήση τους. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι ευκαιρίες που υπάρχουν για πιο συστηματική μάθηση λέξεων είναι πολλές, καθημερινές, και προκύπτουν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες.

Οι λέξεις συμβολίζουν έννοιες και έτσι η απόκτηση πλούσιου λεξιλογίου στηρίζει την απόκτηση εννοιολογικών γνώσεων. Σύμφωνα με το Vygotsky (1962), δραστηριότητες και παιχνίδια που φέρνουν το παιδί σε

επαφή με πολλά αντικείμενα προωθούν τη μάθηση λέξεων και εννοιών. Βασικό συστατικό ενός ποιοτικού προγράμματος νηπιακής εκπαίδευσης είναι η συστηματική οργάνωση δραστηριοτήτων που σκοπό έχουν να δώσουν στο παιδί τις γνώσεις εκείνες που θεωρούνται σημαντικές για το κοινωνικό σύνολο. Οι ιστορίες, τα τραγούδια, οι κατασκευές, η χαρτοκοπτική δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να κατονομάσει, να ρωτήσει, να σκεφτεί και να συζητήσει τα διάφορα πράγματα που ακούει και κατασκευάζει.

Δεν πρέπει λοιπόν να μας εκπλήττει ότι παιδιά που τυγχάνουν σωστής νηπιακής εκπαίδευσης γνωρίζουν σε ηλικία 4-5 χρόνων περισσότερες έννοιες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις ομοιότητες και διαφορές τους από άλλες έννοιες σε σύγκριση με παιδιά που δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες (Stone & Church, 1984· Fischer & Knight, 1990). Εκτός από την κατανόηση συγκεκριμένων και καθημερινών εννοιών (τραπέζι, ρούχο, κ.α.), τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην κατανόηση και χρήση αφηρημένων και σχετικά δύσκολων για την ηλικία τους εννοιών όπως αυτές του χρόνου (μήνας, ώρα, χθες, κ.ά.), του χώρου (κοντά, μακριά, μέσα, έξω, κ.α.), της ταχύτητας (γρήγορα, αργά) και της αιτιότητας (αιτία, αποτέλεσμα) (Fischer & Knight, 1990). Το σημαντικό εδώ είναι ότι αυτές ακριβώς οι έννοιες αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η μελλοντική μάθηση στις φυσικές επιστήμες. Είναι επόμενο λοιπόν να αναμένουμε ότι μεγαλύτερη εξοικείωση με τέτοιες έννοιες συνεπάγεται και μεγαλύτερη ετοιμότητα για συστηματική μάθηση.

Παράλληλα με την εννοιολογική γνώση αναπτύσσεται και η διαδικαστική γνώση που σχεάζεται με τη χρήση των εννοιών για την απόκτηση δεξιοτήτων. Το παιδί που ξέρει τη λέξη και την έννοια "τρίγωνο" είναι έτοιμο να αποκτήσει και τη δεξιότητα να σχεδιάζει ή να κατασκευάζει ένα τρίγωνο, κάτι που αποτελεί παράδειγμα και ένδειξη διαδικαστικής γνώσης.

Η κατηγοριοποίηση –η ικανότητα για ταξινόμηση– είναι μια σημαντική δεξιότητα που επηρεάζει τη γνωστική εξέλιξη και την παραπέρα μάθηση του παιδιού. Ένα μεγάλο μέρος της επίσημης εκπαίδευσης επικεντρώνεται στη διδασκαλία κατηγοριών και στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους (ζώα, φυτά, φυσικά φαινόμενα). Σύμφωνα με τον Piaget, η ικανότητα για πολλαπλή ταξινόμηση εμφανίζεται γύρω στην ηλικία των 7 χρόνων (Inhelder & Piaget, 1964). Πιο πρόσφατες έρευνες όμως, χρησι-

μποιώντας διαδικασίες και έργα προσαρμοσμένα στο εξελικτικό επίπεδο του παιδιού, έχουν δείξει ότι η ικανότητα για πολλαπλή ταξινόμηση, και φυσικά οι γνώσεις που προϋποθέτει, είναι εμφανείς στη νηπιακή ηλικία. Παιδιά 3-4 χρόνων δεν διατάζουν να τοποθετήσουν την εικόνα ενός άσπρου σκύλου στις κατηγορίες "ζώο", "σκύλος", και "άσπρο χρώμα" ταυτόχρονα, κάτι που δείχνει ότι καταλαβαίνουν ότι ένα αντικείμενο μπορεί να ανήκει σε περισσότερες από μια κατηγορίες (Blewitt, 1994). Η πολλαπλή αυτή κατηγοριοποίηση δείχνει ότι τα παιδιά έχουν έστω μία πολύ βασική, μη συνειδητή κατανόηση ότι οι κατηγορίες επικαλύπτονται, κάτι που είναι απαραίτητο για τη μετέπειτα κατανόηση των ιεραρχικών σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα σε κατηγορίες. Σύμφωνα με τη Blewitt (1994), η ικανότητα για ιεραρχική κατηγοριοποίηση αναπτύσσεται βαθμιαία, εξαρτάται από τις γνώσεις που έχει το παιδί για υπερκείμενες έννοιες (π.χ. ρούχο, ζώο, έπιπλο) και από τις ευκαιρίες που έχει για ταξινόμηση.

Μια άλλη δεξιότητα σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη, τη λύση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων είναι η δεξιότητα για προγραμματισμό (planning). Το πόσο πολύπλοκη είναι αυτή η δεξιότητα φαίνεται αμέσως από το γεγονός ότι προαπαιτεί συνειδητή ενεργοποίηση γνώσεων σχετικών με το γεγονός που πρόκειται να προγραμματιστεί, καθορισμό στόχων, συμβολισμό πράξεων που θα οδηγήσουν στην επίτευξη αυτών των στόχων και τέλος πρόβλεψη ή διόρθωση λαθών. Παρ' όλα αυτά η δεξιότητα για προγραμματισμό εμφανίζεται πολύ νωρίς. Παιδιά στην προσχολική ηλικία χρησιμοποιούν συνειδητά τις γνώσεις που διαθέτουν για να προγραμματίσουν δραστηριότητες και παιχνίδια και να καταστρώσουν ιστορίες. Μια πολύ πρόσφατη και προσεγμένη μελέτη (Hudson, Shapiro, & Sosa, 1995) έδειξε ότι παιδιά στην ηλικία των 3-4 χρόνων μπορούν να προγραμματίσουν δραστηριότητες με τις οποίες έχουν κάποια εξοικείωση (εκδρομή στη θάλασσα, αγορά τροφίμων, κ.α.). Επιπλέον, όταν οι ερευνητές ανέφεραν δυσκολίες που θα μπορούσαν να προκύψουν, τα παιδιά είχαν την ικανότητα να καταστρώσουν σχέδια επανόρθωσης. Η ικανότητα όμως για πρόβλεψη δυσκολιών από το ίδιο το παιδί φαίνεται να εμφανίζεται αργότερα, στην ηλικία των 5 χρόνων (Hudson *et al.*, 1995). Η ίδια έρευνα έδειξε ότι ο βαθμός δεξιότητας για προγραμματισμό επηρεάζεται άμεσα από τον πλούτο των γνώσεων που διαθέτει το παιδί, από την εμπειρία που έχει στο να προγραμματίζει δραστηριότητες και γεγονότα και τέλος από τη στήριξη και προώθηση

αυτής της δεξιότητας από το περιβάλλον του (Hudson *et al.*, 1995).

Η κατηγοριοποίηση και ο προγραμματισμός είναι μόνο δύο παραδείγματα δεξιοτήτων που εμφανίζονται και αναπτύσσονται ταχύτερα κατά την προσχολική ηλικία. Μεταξύ άλλων, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να παρατηρούν σωστά το τι συμβαίνει γύρω τους, πώς να βγάζουν συμπεράσματα, και πώς να λύνουν προβλήματα. Τα κατάλληλα ερεθίσματα και η συστηματική καθοδήγηση εξασφαλίζουν και προωθούν την απόκτηση δεξιοτήτων που όχι μόνο αποτελούν ένδειξη νοητικής ικανότητας αλλά δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να χτίσει πάνω τους νέες δεξιότητες (Kail & Wicks-Nelson, 1993· Kinsler & Joyner, 1993· Woolfolk, 1993). Η παροχή τέτοιων ερεθισμάτων και καθοδήγησης είναι κατ' εξοχήν έργο των νηπιαγωγών και των άλλων εκπαιδευτικών που ασχολούνται με παιδιά νηπιακής ηλικίας.

A3. Κοινωνική ανάπτυξη

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτάει το παιδί στον κοινωνικό τομέα τα πρώτα 5 χρόνια της ζωής αποτελούν τη βάση για κοινωνική προσαρμογή και καθορίζουν την ποιότητα των σχέσεων που έχει και θα έχει με τους γύρω του. Εκτός από τη συχνή επαφή με ενήλικες, είναι πολύ σημαντικό σε αυτή την ηλικία τα παιδιά να έχουν πολλές ευκαιρίες για κοινωνικές συναναστροφές με συνομηλίκους. Αυτές οι σχέσεις μπορούν να χαρακτηριστούν περισσότερο σαν ισοτίμες σχέσεις, σε αντίθεση με τις σχέσεις παιδιών - ενηλίκων (Slavin, 1994). Έτσι παρέχεται στο παιδί η δυνατότητα να αποκτήσει και να τελειοποιήσει κοινωνικές δεξιότητες, όπως εκείνες της διαπραγμάτευσης, της διεκδίκησης, και της συνεργασίας σε διαφορετικά πλαίσια και βάσεις.

Στην προσχολική ηλικία το παιχνίδι αντιπροσωπεύει την κυριότερη κοινωνική δραστηριότητα, και επηρεάζει όχι μόνο την κοινωνικοποίηση του παιδιού αλλά και τη γλωσσική και γνωστική του εξέλιξη (Farver, Kim, & Lee, 1995). Από την ηλικία των 3 χρόνων και μετά το παιχνίδι γίνεται περισσότερο ομαδικό και χαρακτηρίζεται από οργάνωση γύρω από κάποιο θέμα-πυρήνα και από τη συνεργασία που απαιτείται ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Kail, & Wicks-Nelson, 1993). Κάθε παιδί έχει το δικό του ρόλο να παίξει και συμμερίζεται την ευθύνη για την έκβαση του παιχνιδιού. Είναι εμφανές λοιπόν ότι το ομαδικό παιχνίδι προσφέρει τα πλέον κατάλληλα ερεθίσματα για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτή-

των όπως η διαπραγμάτευση και η συνεργασία.

Το συμβολικό παιχνίδι είναι μια από τις σημαντικότερες μορφές ομαδικού παιχνιδιού καθ' ότι συνδέεται με την ικανότητα για συμβολισμό, την κοινωνική δεξιότητα, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των γνωστικών ικανοτήτων (Kail, & Wicks-Nelson, 1993· Slavin, 1994). Με το συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα και να υποδυθούν ρόλους που είναι καθημερινοί και βασικοί στον κοινωνικό κόσμο των ενηλίκων. Το παιδί που παριστάνει τη δασκάλα ή τον πατέρα σε μια οικογένεια αποκτάει γνώσεις που σχετίζονται με το φύλο του και με τη συμπεριφορά που θεωρείται αποδεκτή γι' αυτό. Επιπλέον, έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει και να εξασκήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες σε ένα ασφαλές περιβάλλον που τα λάθη δεν έχουν σοβαρές και μόνιμες συνέπειες.

Σε μια πρόσφατη δια-πολιτισμική έρευνα, οι Farver, Kim, και Lee (1995) έδειξαν ότι η ποιότητα και η ποσότητα κοινωνικής μάθησης που συντελείται στα πλαίσια του συμβολικού παιχνιδιού εξαρτάται από (α) το χώρο, το χρόνο και τα αντικείμενα που παρέχονται για παιχνίδι, (β) τη συμπεριφορά των ενηλίκων και τη στάση τους απέναντι στο παιχνίδι, (γ) τη διαθεσιμότητα συνομηλίκων - συντρόφων για παιχνίδι. Για παράδειγμα, όταν οι ενήλικες δεν αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση τότε είναι λιγότερο πιθανό να παρέχουν στα παιδιά πολλές και κατάλληλες ευκαιρίες για παιχνίδι και για συναναστροφή με συνομηλίκους.

Οι βασικές αξίες ενός κοινωνικού συνόλου αντικατοπτρίζονται όχι μόνο μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας αλλά και στο περιβάλλον του νηπιακού σχολείου ή κέντρου. Και τα δύο αποτελούν, κατά μια έννοια, μικρόκοσμους της ευρύτερης κοινωνίας. Είναι επόμενο λοιπόν η νηπιακή εκπαίδευση εκτός από τις κοινωνικές δεξιότητες να προωθεί και τη μάθηση των βασικών κοινωνικών και ηθικών αξιών. Οι Farver, Kim, και Lee (1995) εξέτασαν τη δομή και τις δραστηριότητες σε νηπιαγωγεία που η πλειοψηφία των παιδιών και των δασκάλων ήταν Κορεατικής καταγωγής και σε νηπιαγωγεία που η πλειοψηφία των παιδιών και των δασκάλων ήταν Αμερικανοί, Ευρωπαϊκής καταγωγής. Οι διαφορές στα δύο νηπιακά συστήματα αντιπροσώπευαν διαφορές σε αξίες που θεωρούνται σημαντικές στο κάθε κοινωνικό-πολιτισμικό σύνολο. Η δομή και οι δραστηριότητες στα Κορεατικά νηπιαγωγεία προωθούσαν την ανάπτυξη της ομαδικής ταυτότητας, τη διαπραγμάτευση, την πειθαρχία, και την αρμο-

νία στις σχέσεις. Αντίθετα, η δομή και οι δραστηριότητες στα Ευρω-Αμερικανικά νηπιαγωγεία υποστήριξαν την ανεξαρτησία, την αυτο-έκφραση και την ανάπτυξη διεκδικητικών δεξιοτήτων (Farver *et al*, 1995).

Σύμφωνα τέλος με το Μιχαλόπουλο (1990), στο σχολείο το παιδί εξοικειώνεται με συμπεριφορές και στάσεις που συνδέονται με το ρόλο του/ης μαθητή/ριας και το ρόλο του/ης εκπαιδευτικού, κατανοεί τη σχέση και την επικοινωνιακή δομή που υπάρχει ανάμεσα σε αυτούς τους δύο ρόλους και δημιουργεί τις ανάλογες προσδοκίες. Μαθαίνει να λειτουργεί στα πλαίσια οργανωμένων ομαδικών εργασιών και, παράλληλα, να αναπτύσσει σταδιακά την αίσθηση αυτονομίας (Μιχαλόπουλος, 1990). Η νηπιακή εκπαίδευση παρέχει μια πρώτη επαφή με κοινωνικούς ρόλους που είναι λιγότερο πιθανό να έχουν κατανοηθεί στα πλαίσια του οικογενειακού ή άμεσου περιβάλλοντος, και έτσι μπορεί να βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί καλύτερα στις “ειδικές” κοινωνικές απαιτήσεις που προβάλλει το δημοτικό σχολείο.

Το περιβάλλον λοιπόν της νηπιακής εκπαίδευσης παρέχει τις ευκαιρίες για παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες κατάλληλες για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών που θεωρούνται σημαντικές στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Β. Ετοιμότητα και Σχολική Επίδοση

Ένας άλλος εξ' ίσου σημαντικός στόχος της νηπιακής εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τα παιδιά για τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου, ούτως ώστε να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για καλή σχολική επίδοση ευθύς εξ' αρχής. Ο στόχος αυτός σχετίζεται με το επίμαχο ζήτημα του χρόνου έναρξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επικρατούσα παραδοσιακή άποψη είναι ότι η συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και άλλων αντικειμένων που απαιτούν συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες δεν πρέπει να αρχίζει πριν από την ηλικία των 6 χρόνων. Συστηματική εξάσκηση σε ακαδημαϊκούς τομείς πριν από την έναρξη του δημοτικού σχολείου θεωρείται ότι μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες αρνητικές ακαδημαϊκές και συναισθηματικές συνέπειες, και γι' αυτό η προσχολική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Stipek, Feiler, Daniels, & Milburn, 1995). Αυτή η εκπαιδευτική άποψη στηρίζεται σε ψυχολογικές

θεωρίες των οποίων η κεντρική εισήγηση είναι ότι η εξέλιξη του παιδιού χαρακτηρίζεται από διαδοχικά στάδια κατά τα οποία αναπτύσσονται συγκεκριμένες δεξιότητες (Inhelder, 1962). Ένα από τα συμπεράσματα που προκύπτουν από μια τέτοια θεώρηση είναι ότι η επίδραση που μπορεί να έχει το περιβάλλον όσον αφορά την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων πριν το παιδί βρεθεί στο αντίστοιχο στάδιο είναι πολύ μικρή ή και αρνητική.

Από την άλλη υπάρχει και η πιο πρόσφατη άποψη ότι τα παιδιά κάτω των 6 χρόνων όχι μόνο είναι έτοιμα να αποκτήσουν γνωστικές δεξιότητες πάνω στις οποίες στηρίζεται η σχολική μάθηση, αλλά μπορούν να επωφεληθούν άμεσα από συστηματική διδασκαλία σε τομείς που συνήθως εισάγονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού όπως ανάγνωση και γραφή. Ένα παράδειγμα είναι τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας που έδειξε ότι μαθητές που είχαν διδαχθεί συστηματικά ανάγνωση στην προσχολική ηλικία είχαν καλύτερη επίδοση και στάση έναντι του σχολείου 12 χρόνια αργότερα, στην τελευταία τάξη του Λυκείου, σε σύγκριση με μαθητές που ξεκίνησαν το δημοτικό χωρίς να έχουν γνώσεις ανάγνωσης και γραφής (Hanson & Farrell, 1995).

Είναι πολύ πιθανό ότι τέτοια αποτελέσματα οφείλονται σε επιδράσεις πολλών και αλληλοσχετιζόμενων παραγόντων. Τα παιδιά που ξεκινούν το δημοτικό σχολείο έχοντας τις βασικές γνώσεις ανάγνωσης και γραφής το οφείλουν είτε στους γονείς τους είτε σε προγράμματα νηπιακής εκπαίδευσης που παρέχουν συστηματική διδασκαλία (Walker, Greenwood, Hart, & Carta, 1994). Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα οφείλονται όχι μόνο στην παροχή συστηματικής νηπιακής εκπαίδευσης αλλά και στη γενικότερη θετική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Επίσης, είναι λογικό να υποθέσουμε ότι παιδιά που ήδη ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού, έχουν περισσότερες ευκαιρίες να βιώσουν επιτυχία στο σχολείο με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και τα κίνητρά τους για μάθηση. Και τα δύο έχουν θετική επίδραση στη σχολική επίδοση.

Παρόλο που η διαμάχη όσον αφορά την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας έχει άμεσες συνέπειες στη νηπιακή εκπαίδευση, ο στόχος μας εδώ δεν είναι η πολύπλευρη κριτική θεώρηση του συγκεκριμένου ζητήματος. Ανεξάρτητα από το αν παρέχεται συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, το γεγονός παραμένει ότι η παροχή

νηπιακής εκπαίδευσης και η δομή της επηρεάζουν άμεσα το κατά πόσο ένα παιδί είναι "έτοιμο" να επωφεληθεί από τις πιο επίσημες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί αργότερα.

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι η νηπιακή εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει μέγιστη ανάπτυξη στο γνωστικό, γλωσσικό και κοινωνικό τομέα, που με τη σειρά τους οδηγούν σε ετοιμότητα για προσαρμογή στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου. Αυτό που ανησυχεί πολλούς παιδαγωγούς είναι ότι πολλά παιδιά δεν είναι έτοιμα να μάθουν αυτά που διδάσκονται στο δημοτικό γιατί πολύ απλά παρουσιάζουν μια καθυστέρηση στην απόκτηση πρωτο-αλφαβητικών και πρωτο-μαθηματικών δεξιοτήτων (Katz, 1992).

Οι πρωτο-αλφαβητικές γνώσεις και δεξιότητες σχετίζονται με την κατανόηση του τι είναι γραπτός λόγος, πώς χρησιμοποιείται, και ποιος είναι ο σκοπός του. Από 3 χρόνων τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για τα βιβλία, τα γράμματα και τις λέξεις, και αρχίζουν τις πρώτες προσπάθειες να γράφουν (Schickendanz, 1992 Taylor & Taylor, 1983). Το να προσποιούνται τα παιδιά σε αυτή την ηλικία ότι γράφουν και διαβάζουν είναι ένα αρκετά συνηθισμένο φαινόμενο. Το κατά πόσο όμως αυτό το ενδιαφέρον εξελίσσεται σε μάθηση εξαρτάται από τις ευκαιρίες και την καθοδήγηση που προσφέρει το περιβάλλον.

Η αναγνώριση λέξεων είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για ανάγνωση και γραφή. Είναι επίσης μια δεξιότητα που εξελίσσεται σταδιακά. Τα παιδιά γύρω στην ηλικία των 4 χρόνων αρχίζουν να ξεχωρίζουν και να αναγνωρίζουν λέξεις βασιζόμενα σε ιδιότυπα χαρακτηριστικά που δεν έχουν σχέση με την αναγνώριση συνδυασμών γραμμάτων και με τη φωνημική-γραφημική αντιστοιχία γραμμάτων (Mason, Herman, & Au, 1990). Σε ένα πρώτο επίπεδο λοιπόν τα παιδιά δεν έχουν ακόμα ανακαλύψει ότι οι λέξεις μπορούν να αναλυθούν σε μικρότερα τμήματα (γράμματα) και ότι οι επιτρεπτοί συνδυασμοί γραμμάτων μεταξύ τους και με φθόγγους είναι δεδομένοι στις ενδοευρωπαϊκές κυρίως γλώσσες.

Αυτή η ανακάλυψη είναι μια από τις προϋποθέσεις που καθιστούν το παιδί έτοιμο να μάθει να διαβάζει. Το πόσο γρήγορα συντελείται αυτό εξαρτάται από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που έχει το παιδί με το γραπτό λόγο. Σύμφωνα με τις Mason, Herman, και Au (1990), οι δραστηριότητες που προωθούν αυτή τη μάθηση είναι η ανάγνωση βιβλίων από γονείς και δασκάλους, η επεξήγηση πινακίδων στους δρόμους και στο σχολείο, και παιχνίδια που βασίζονται σε ομοιοκαταλη-

ξίες και στη σχέση των ήχων με τα γράμματα.

Η ικανότητα για ανάγνωση περιλαμβάνει και την ικανότητα για κατανόηση του κειμένου του οποίου γίνεται η ανάγνωση. Το να καταλαβαίνει ένα παιδί αυτά που διαβάζει δεν εξαρτάται μόνο από την ικανότητά του να αναγνωρίζει γράμματα και λέξεις. Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες είναι και οι γνώσεις που έχει το παιδί για το σκοπό και τη δομή ενός κειμένου (Anderson, & Pearson, 1984).

Αυτές οι γνώσεις δεν προϋποθέτουν εξ ορισμού την ικανότητα για ανάγνωση. Ανάλογα με τις εμπειρίες που έχει το παιδί με ιστορίες και παραμύθια, οι γνώσεις του για το σκοπό και τη δομή αφηγηματικών κειμένων αυξάνονται και εμπλουτίζονται. Δείγμα αυτής της μάθησης είναι ότι το παιδί θυμάται ιστορίες που άκουσε και μπορεί να τις επαναλάβει με τα γεγονότα στη σωστή σειρά, ότι φτιάχνει τις δικές του ιστορίες και ότι μπορεί να προβλέψει τι θα γίνει μετά στις ιστορίες που ακούει. Η έρευνα της Pappas (1993) μας παρέχει πρόσθετες ενδείξεις ότι εκτός από τα αφηγηματικά κείμενα τα παιδιά παράλληλα μαθαίνουν και για το σκοπό και τη δομή επεξηγηματικών κειμένων που παραδοσιακά θεωρούνται πιο δύσκολα για παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Κύριος στόχος των επεξηγηματικών κειμένων είναι να πληροφορήσουν, και σε τέτοια κείμενα βασίζεται ως επί το πλείστον η μάθηση κατά την επίσημη εκπαίδευση.

Η σημασία που έχει αυτό το θέμα είναι ότι η κατανόηση του σκοπού και της δομής κειμένων δίνει νόημα στην προσπάθεια που χρειάζεται να καταβάλλει το παιδί για να μάθει το αλφάβητο και να διαβάζει λέξεις. Το παιδί που έχει ενθουσιαστεί με τις ιστορίες που έχει ακούσει και με τις γνώσεις που έχει αποκτήσει από τα βιβλία που του έχουν διαβάσει έχει και κίνητρα και ετοιμότητα να καταπιαστεί με την κοπιαστική και ίσως ανιαρή εξάσκηση που χρειάζεται για να μάθει να αναγνωρίζει γράμματα και μεμονωμένες λέξεις (Pappas, 1993).

Η αναγνώριση λέξεων και η κατανόηση της δομής των κειμένων είναι μόνο δύο παραδείγματα δεξιοτήτων που αποκτούν τα παιδιά στα πλαίσια της νηπιακής εκπαίδευσης. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα νηπιακής εκπαίδευσης ξέρουν περισσότερα για τους σκοπούς και τη χρήση των βιβλίων, κάνουν πιο συχνές και πιο επιτυχείς προσπάθειες να διαβάσουν βιβλία, πινακίδες, και ετικέτες προϊόντων, και ασχολούνται πιο συχνά με το γράψιμο χρησιμοποιώντας μερικά τουλάχιστον γράμματα και όχι απλώς γραμμές και

σκαλίσματα (Katz, 1992· Neuman & Roskos, 1993· Sckickendanz, 1992· Taylor & Taylor, 1983). Τα αποτελέσματα αυτά δεν θα πρέπει να μας εκπλήττουν. Τα παιδιά αυτά έρχονται σε συχνή επαφή με βιβλιαράκια, χαρτιά και μολύβια, ακούνε πλήθος ιστοριών που τους διαβάζουν οι νηπιαγωγοί, και καθοδηγούνται να "γράφουν" γράμματα στους γονείς και συγγενείς τους. Έτσι, όταν έρθει η ώρα για επίσημη διδασκαλία, τα παιδιά αυτά είναι έτοιμα να λάβουν ενεργό μέρος στη μάθηση και πολλά από αυτά ξέρουν ήδη να διαβάζουν και να γράφουν απλές λέξεις και μικρές προτάσεις.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις πρωτο-μαθηματικές δεξιότητες. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες και προσχεδιασμένα παιχνίδια, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με αριθμούς, γεωμετρικά σχήματα, με μετρήσεις, και με έννοιες όπως "μυσό", "περισσότερο" και "λιγότερο". Μέσα από τις αλληπάλληλες εμπειρίες που έχει ένα παιδί στο να μοιράζει βόλους, κάρτες, κέρματα και μπισκότα ανακαλύπτει το πόσο σημαντικό είναι να μάθει κανείς να μετράει, να προσθέτει και να αφαιρεί. Έτσι, αν στην ηλικία των 5-6 χρόνων το παιδί τα έχει ήδη μάθει όλα αυτά, είναι σαφώς έτοιμο να μάθει ευκολότερα και να επωφεληθεί πληρέστερα από συστηματική διδασκαλία αριθμητικής.

Γ. Πρόληψη Σχολικής Αποτυχίας

Από τα προλεγόμενα γίνεται σαφές ότι όλα τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες για μάθηση που προσφέρει μια ποιοτική νηπιακή εκπαίδευση. Υπάρχουν όμως ομάδες παιδιών για τις οποίες η νηπιακή εκπαίδευση όχι μόνο ενδείκνυται αλλά και επιβάλλεται.

Πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή/και που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές τείνουν να έχουν χαμηλότερη επίδοση σε παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης, να παρουσιάζουν μια ελαφριά καθυστέρηση στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη, και να έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν στο σχολείο σε σύγκριση με συνομηλίκους που προέρχονται από μεσο-αστικές οικογένειες (Campbell & Ramey, 1994· Reynolds, 1991· Walker et al., 1994). Αυτές οι έρευνες έχουν ακόμα δείξει ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτές οι ομάδες παιδιών δεν οφείλονται σε γενετικούς/κληρονομικούς παράγοντες αλλά σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σε τέτοιες περιπτώσεις αποκτά

ιδιαίτερη βαρύτητα ο τρίτος στόχος της νηπιακής εκπαίδευσης που είναι να προλάβει την ακαδημαϊκή αποτυχία στο δημοτικό σχολείο.

Αποτελεί πλέον διεθνή παραδοχή (Bilton *et al.*, 1987· Meighan, 1986· Μυλωνάς, 1982· Πυργιωτάκης, 1989· Φραγκουδάκη, 1985) ότι το σχολείο είναι οργανωμένο με αστικά πρότυπα και συνεπώς ανταποκρίνεται πολύ καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών της αστικής τάξης. Επιπλέον, τα παιδιά που διαμένουν στα μεγαλύτερα αστικά κέντρα και που προέρχονται από οικογένειες που χαρακτηρίζονται από οικονομική ευμάρεια έχουν περισσότερες πιθανότητες να έρθουν σε επαφή με βιβλία, να παίξουν με "εκπαιδευτικά" παιχνίδια, να πάνε ταξίδια και εκδρομές και να περιστοιχίζονται από ενήλικες που συνομιλούν, επεξηγούν, καθοδηγούν και διδάσκουν (Reynolds, 1991· Slavin, 1994· Wells, 1986). Είναι προφανές λοιπόν ότι τα παιδιά αυτά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγγραφούν σε ποιοτικά προγράμματα νηπιακής εκπαίδευσης, και παρουσιάζουν εν τέλει καλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο.

Στην Αμερική η αναγνώριση αυτών των διαφορών ανάμεσα σε ομάδες παιδιών οδήγησε στην ίδρυση νηπιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των ονομαζομένων *Head Start Programs* (Slavin, 1994). Πρωταρχικός στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι να παρέχουν ποιοτική νηπιακή εκπαίδευση σε παιδιά των οποίων το περιβάλλον κρίνεται μειονεκτικό από μαθησιακής πλευράς. Απώτερος στόχος είναι τα παιδιά αυτά να ξεκινήσουν το δημοτικό σχολείο με τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες, με την ίδια διάθεση για μάθηση, και με τις ίδιες πιθανότητες για επιτυχία που έχουν τα παιδιά από τις ανώτερες οικονομικά τάξεις.

Παιδιά που είχαν την ευκαιρία να εγγραφούν στα προγράμματα *Head Start* παρουσίασαν καλύτερη γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, είχαν λιγότερες πιθανότητες αποτυχίας στο σχολείο, λιγότερες πιθανότητες να τοποθετηθούν σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης, και λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο χωρίς να έχουν αποκτήσει απολυτήριο λυκείου σε αντίθεση με παιδιά που δεν παρακολούθησαν τέτοιο πρόγραμμα (Campbell & Ramey, 1994· Woolfolk, 1993). Πρόσφατες ανεξάρτητες μελέτες έχουν ενισχύσει την άποψη ότι η νηπιακή εκπαίδευση που παρέχεται σε αυτά τα προγράμματα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ξεκινήσουν με καλύτερες προϋποθέσεις το δημοτικό σχολείο και να προλάβει μελλοντικές αποτυχίες (Neuman & Roskos, 1993· O'Brien-Caughy, DiPietro, & Strobino, 1994).

Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως έχει αποδειχθεί ότι οι θετικές επιδράσεις εξασθενούν με την πάροδο του χρόνου, ιδίως αν δεν υπάρχει καμία επέμβαση και αλλαγή στην ποιότητα της δημοτικής εκπαίδευσης (Reynolds, 1991· Slavin, 1994). Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η νηπιακή εκπαίδευση έχει την δυνατότητα να βοηθήσει τα παιδιά να αναπληρώσουν τυχόν μαθησιακές ελλείψεις, αλλά δεν μπορεί να τα υπερασπίσει από τις αδυναμίες και τις αποτυχίες της ίδιας της δημοτικής εκπαίδευσης.

Γ1. Ειδικές Ανάγκες

Όλα αυτά βεβαίως αληθεύουν έτι περισσότερο για παιδιά τα οποία παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και δεν είναι τυχαίο ότι μία από τις βασικές προτεραιότητες εκθέσεων όπως το Warnock Report στην Αγγλία από το 1978 ακόμη (D.E.S. 1978) ήταν η νηπιακή εκπαίδευση. Στα πλαίσια της ολικής αντιμετώπισης του προβλήματος της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες το Warnock Report πρότεινε ότι η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση τέτοιων αναγκών συνέτεινε καθοριστικά στη βελτίωση, και ενίοτε στην εξάλειψη, του προβλήματος. Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum) που θεσπίστηκε με την εκπαιδευτική νομοθεσία του 1988 στην Αγγλία (D.E.S. 1988) έκανε το πρόβλημα ακόμη οξύτερο εφ' όσον παρουσίασε στα αγγλόπαιδα την ίδια πρόκληση την οποία αντιμετωπίζουν και τα παιδιά στο ελληνικό και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: την ανάγκη να καλύψουν μία προκαθορισμένη ποσότητα διδακτέας ύλης και να αρθούν σε συγκεκριμένα επίπεδα επίδοσης και απόδοσης για την ηλικία τους.

Σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου το αναλυτικό πρόγραμμα παρουσιάζεται ανελαστικό και απόλυτο, το νηπιαγωγείο μπορεί να χρησιμεύει σαν φίλτρο που εκθέτει νωρίς τα παιδιά σε εκπαιδευτικές εμπειρίες, δίνοντάς τους την ευκαιρία να παρουσιάσουν έγκαιρες ενδείξεις τυχόν προβλημάτων και να παράσχει χρόνο για την αντιμετώπισή τους. Παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και/ή διαμένουν σε αγροτικές περιοχές, συχνά έχουν ακόμη μεγαλύτερη ανάγκη της ευκαιρίας για έγκαιρη διάγνωση όταν η οικογένειά τους αδυνατεί να τους παράσχει εκπαιδευτικές εμπειρίες που μπορούν να οδηγήσουν στην επισημάνση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Χρειάζεται βέβαια να τονιστεί εδώ ότι τα πλεονεκτήματα της έγκαιρης διάγνωσης εί-

ναι δυνατόν να εξουδετερωθούν από το βάρος μιας πρώιμης ετικετοποίησης (Barnes, 1992· Barton, 1993· Phtiaka, 1997). Αυτός είναι ένας πολύ ορατός κίνδυνος που μπορεί να αποφευχθεί μόνο με τη σωστή αντιμετώπιση από την πλευρά των νηπιαγωγών, πράγμα που προϋποθέτει ευαισθητοποίηση και γνώση που προκύπτει από τη κατάλληλη κατάρτιση. Αυτό μας φέρνει στο επόμενο σημείο που θέλουμε να θίξουμε.

Δ. Νηπιακή Εκπαίδευση και Ποιότητα

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα είναι προφανές ότι ένας σημαντικός αριθμός μελετών τονίζουν τη σημασία της νηπιακής εκπαίδευσης για την ισορροπημένη ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Αυτό όμως δεν προεξοφλεί ότι ένα οποιοδήποτε πρόγραμμα νηπιακής εκπαίδευσης μπορεί να εκπληρώσει τους τρεις βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους που θέσαμε, (α) της στήριξης της εξέλιξης, (β) της προετοιμασίας για το σχολείο και (γ) της πρόληψης της ακαδημαϊκής αποτυχίας, και να μας παρράσχει τα προσδοκώμενα θετικά αποτελέσματα. Αντιθέτως, πολλές μελέτες τονίζουν ότι τα αποτελέσματα ενός νηπιακού εκπαιδευτικού προγράμματος μπορούν να κυμαίνονται από πολύ θετικά έως αρνητικά, ανάλογα με την ποιότητα του προγράμματος που παρέχεται, όπως διαφαίνεται μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται και το θεωρητικό τους υπόβαθρο. (Bergan, Sladeczek, Schwarz, & Smith, 1991· Bryant, Clifford, & Peisner, 1991· Smiley & Dweck, 1994· Stipek *et al.*, 1995· Wells, 1986). Το θέμα της ποιότητας των νηπιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι πολύ σοβαρό και πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερα αν πρόκειται να επαληθευτούν όλα όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα για την αξία και τη χρησιμότητα της νηπιακής εκπαίδευσης.

Ένα από τα κεντρικά διλήμματα αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας και το κατά πόσον αυτή θα πρέπει να είναι παραδοσιακή/διδασκική ή παιδοκεντρική. Η έρευνα των Hanson και Farrell (1995) έχει δείξει ότι η παραδοσιακή διδασκική μέθοδος φέρνει καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την αναγνωστική επίδοση, τη γενική ακαδημαϊκή επίδοση και τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο. Επιπλέον, αυτές οι πρώιμες θετικές ενδείξεις παραμένουν μέχρι το στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Neuman και Roskos (1993) έχουν επίσης υποστηρίξει ότι νηπιακά προγράμματα εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνουν και παραδοσιακή διδασκαλία βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και περισσό-

τερο πειραματικές παιδοκεντρικές μεθόδους.

Οι περισσότερες μελέτες εν τούτοις εναντιώνονται στην υπερβολική χρήση καθαρά παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων στο νηπιακό επίπεδο (Bryant *et al.*, 1991· Smiley & Dweck, 1994· Stipek *et al.*, 1995). Το κύριο επιχείρημα που χρησιμοποιείται είναι ότι η διδακτική μέθοδος δεν είναι η πλέον κατάλληλη για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το κατά πόσον η παραδοσιακή διδακτική μέθοδος προωθεί πραγματική μάθηση και όχι επιπόλαια μάθηση και αποστήθιση είναι αντικείμενο οξείας συζήτησης. Επιπλέον, η χρήση της παραδοσιακής διδακτικής μεθόδου μπορεί να προκαλέσει υπερβολική ένταση στο παιδί και να εμποδίσει τη φυσιολογική συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Wells, 1986).

Πρέπει όμως να τονιστεί ότι αποτελεί λανθασμένη αντίληψη πως μια ελεύθερη παιδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας διακρίνεται από την έλλειψη αντικειμενικών στόχων ή δόμησης και προγραμματισμού. Ο Bergan και οι συνεργάτες του (1991) τονίζουν ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν περισσότερες από μια ευκαιρίες να μάθουν τις δεξιότητες και έννοιες που είναι έτοιμα να μάθουν. Για να γίνει αυτός ο στόχος πραγματικότητα οι νηπιαγωγοί οφείλουν να παρατηρούν τα παιδιά προσεκτικά και συστηματικά για να μπορέσουν να εκμεταλλευτούν σωστά κάθε ευκαιρία για παιχνίδι και εξερεύνηση που παρέχει το ίδιο το παιδί. Με άλλα λόγια οι νηπιαγωγοί καλούνται να διδάξουν χωρίς να εμφανίζονται ότι το πράττουν. Η δουλειά τους δε γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη αν αναλογιστεί κανείς το γεγονός ότι και σ' αυτήν την ηλικία, όπως και σε όλες τις άλλες, οι έντονες ατομικές διαφορές είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Η ηλικία αυτή καθεαυτήν δεν μπορεί να χρησιμεύσει ως μοναδικός δείκτης για το τι και πώς θα διδάξουμε. Ως εκ τούτου υπάρχει ανάγκη για εξατομικευμένη παρατήρηση, προγραμματισμό, καθοδήγηση και αξιολόγηση, ενέργειες οι οποίες αποτελούν την πεμπτουσία της ορθής παιδαγωγικής πράξης από εξελικτική άποψη.

Ένα άλλο θέμα που συνδέεται στενά με τη μέθοδο διδασκαλίας αφορά τον προσανατολισμό της τάξης. Γενικά μπορούμε να χωρίσουμε τις τάξεις σε δύο κύριες κατηγορίες που αντανακλούν τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο ανήκουν (Slavin, 1994). Η πλειονότητα των τάξεων χαρακτηρίζεται από έναν **προσανατολισμό προς τα αποτελέσματα της μάθησης**. Το βασικό χαρακτηριστικό ενός τέτοιου προσανατολισμού είναι η έμφαση στα προϊόντα της μάθησης και την αξιολόγηση. Η φιλοσοφία που στηρίζει μια τέτοια έμφαση

είναι ότι η ικανότητα είναι ένας σταθερός παράγοντας τον οποίο το άτομο ή διαθέτει ή δεν διαθέτει. Η αντίληψη της ικανότητας ως μη μεταβλητό χαρακτηριστικό επιτρέπει τη μέτρηση, τη βαθμολόγηση, τη σύγκριση ανάμεσα σε μαθητές, και την ετικετοποίηση. Ένας τέτοιος προσανατολισμός επιδεικνύεται κατ' αρχάς από το δάσκαλο ή τη δασκάλα, διαπερνά τη δομή και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, και τελικά υιοθετείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Αντίθετα, μερικές τάξεις δείχνουν έναν έντονο **προσανατολισμό προς την διαδικασία της μάθησης**. Τα κύρια χαρακτηριστικά ενός τέτοιου προσανατολισμού είναι η έμφαση στη διαδικασία και τις δεξιότητες μάθησης και στην ατομική προσπάθεια και πρόοδο (Phtiaka 1995). Η ικανότητα των μαθητών αντιμετωπίζεται σαν μια μεταβλητή που αλλάζει: υπάρχει πάντοτε η δυνατότητα να βελτιωθεί ο μαθητής ή η μαθήτρια σημαντικά, ανάλογα με την προσπάθεια που καταβάλλει.

Παρατηρήσεις μικρών παιδιών πριν από την αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους φανερώνουν ότι τα παιδιά λατρεύουν τη μάθηση, ότι προκαλούν τις ίδιες τους τις δυνάμεις δοκιμάζοντας όλο και δυσκολότερες ασκήσεις και είναι πεπεισμένα ότι αν προσπαθήσουν σκληρά, στο τέλος θα επιτύχουν, βελτιώνοντας έτσι τις ικανότητές τους (Smiley & Dweck, 1994).

Η μάθηση είναι μια δύσκολη υπόθεση η οποία πάντοτε εμπεριέχει τον κίνδυνο της αποτυχίας. Αλλά στις παραδοσιακές τάξεις η αποτυχία αποκτά εξαιρετικές διαστάσεις και έχει πολύ πιο σοβαρές επιπτώσεις από όσες συχνά αντιλαμβανόμαστε ως δάσκαλοι/ες. Τα λάθη δεν αντιμετωπίζονται ως αναπόσπαστο, και πολλές φορές χρήσιμο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίθετα, τα λάθη τιμωρούνται, και το παιδί διαπιστώνει ότι είναι ανάγκη να προστατεύσει την αυτοεικόνα του αποφεύγοντας μαθησιακές προκλήσεις για να μη θεωρηθεί ότι στερείται ικανοτήτων και νοημοσύνης. Το παιδί λοιπόν που πίστευε ότι με σκληρή προσπάθεια θα μπορούσε να πετύχει, αρχίζει τώρα να αναθεωρεί τις απόψεις του και να αμφιβάλει για τις πιθανότητες επιτυχίας που έχει θεωρώντας ενίοτε την αποτυχία τμήμα της προσωπικότητάς του και όχι της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τις Smiley και Dweck (1994), παιδιά που βιώνουν την αποτυχία στο σχολείο αρχίζουν να εμφανίζουν συμπτώματα απόγνωσης: επιλέγουν εύκολες ασκήσεις όπου η επιτυχία μεν είναι βέβαιη αλλά η μάθηση και η πρόοδος δεν είναι, επιδεικνύουν αρνητική διάθεση όταν

έχουν να αντιμετωπίσουν μια πρόκληση και αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανοτήτων. Είναι λοιπόν αναμενόμενο ότι η δυνατότητες αυτών των παιδιών για μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία είναι λιγοστές. Το συμπέρασμα λοιπόν είναι ότι αν ο στόχος της νηπιακής εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση της μελλοντικής ακαδημαϊκής επιτυχίας και η πρόληψη πιθανής αποτυχίας, τότε τα προσχολικά προγράμματα πρέπει να υιοθετούν προσανατολισμό προς τη διαδικασία της μάθησης, κάτι που θα αντανakλάται μέσα από τη δομή και τις μεθόδους τους.

Το πρόβλημα είναι ότι, όπως φαίνεται από την έρευνα των Smiley και Dweck (1994), ακόμη και παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών παρουσιάζουν διαφορές προσανατολισμού. Στην έρευνά τους, μερικά παιδιά εστίαζαν καθαρά στη διαδικασία της μάθησης, όπως αναμενόταν, ενώ άλλα ενδιαφέρονταν για αποτελέσματα και προϊόντα. Τετράχρονα παιδιά τα οποία είχαν έναν προσανατολισμό προς τη διαδικασία της μάθησης επέμεναν μετά την αποτυχία τους και ανέμεναν τους γονείς ή τους δασκάλους τους να στηρίξουν και να καθοδηγήσουν τις ενέργειές τους. Παιδιά τα οποία είχαν έναν προσανατολισμό προς το αποτέλεσμα των ενεργειών τους επέλεγαν δύσκολες ασκήσεις μόνον όταν αισθάνονταν ικανά να επιτύχουν, είχαν αρνητικά συναισθήματα για την αποτυχία τους και περίμεναν ότι οι γονείς και /ή οι δάσκαλοί τους θα αντιδρούσαν στις αποτυχίες τους με κριτική και τιμωρία (Smiley & Dweck, 1994).

Είναι φανερό λοιπόν ότι τα τετράχρονα παιδιά τα οποία φοβούνται την αποτυχία και δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους είναι πολύ πιθανό να ξεκινήσουν το δημοτικό σχολείο με προβλήματα και να αντιμετωπίσουν υψηλό κίνδυνο αποτυχίας. Είναι λοιπόν η ευθύνη κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος (α) να εφαρμόσει πρακτικές που θα προάγουν τη μάθηση και θα ενδυναμώνουν την εμπιστοσύνη του παιδιού στις ικανότητές του και την πίστη του στην προσπάθεια, και (β) να βοηθήσει τα παιδιά να ξεπεράσουν τυχόν αμφιβολίες για τις ικανότητές τους για μάθηση που οδηγούν σε απόγνωση και παραίτηση από κάθε προσπάθεια.

Επίλογος

Η μάθηση και η εξέλιξη δε λαμβάνουν χώρα στο κενό. Το παιδί βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με το περιβάλλον του και χρησιμοποιεί κάθε ευκαιρία που του προσφέρεται για μάθηση. Είναι λοιπόν σημαντι-

κό να του προσφέρουμε αυτές τις ευκαιρίες νωρίς και με πλήρη επίγνωση των συνεπειών που συνεπάγονται. Αυτό μπορεί και πρέπει να γίνει μέσω μιας νηπιακής εκπαίδευσης η οποία στοχεύει (α) να υποστηρίξει και να προωθήσει τη μάθηση και εξέλιξη που λαμβάνει χώρα τα 5 πρώτα χρόνια της ζωής, (β) να προετοιμάσει τα παιδιά για τις ανάγκες και απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου και (γ) να προλάβει πιθανή μετέπειτα ακαδημαϊκή αποτυχία, κυρίως για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών. Αυτό είναι δυνατόν μόνο όταν η εκπαίδευση αυτή είναι προϊόν βαθιάς γνώσης θεωριών εξέλιξης και συνειδητής επιλογής μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες βασίζονται σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία, με άλλα λόγια όταν είναι ποιοτική. Η απάντηση στο αρχικό μας ερώτημα λοιπόν είναι ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζονται ποιοτική εκπαίδευση και όχι απλώς φροντίδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνικές

Μιχαλόπουλος, Γ. Σ. (1990). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση: Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μυλωνάς, Θ. Ν. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1989). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Αγγλικές

Aitchinson, J. (1987). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Basil Blackwell Ltd.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-292). New York: Longman.

Barnes, C. (1992). Qualitative research: valuable or irrelevant?, in *Disability, Handicap and Society*, 7(2), 115-124.

Barton, L. (1993). Labels, markets and inclusive education. In Visser, J. & Upton, G. (eds.) *Special Education in Britain after Warnock*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Begley, S. (1995). Do you hear what I hear? In E. N. Junn and C. J. Boyatzis (Eds.), *Child growth and development: Annual editions*. Dushkin Publishing Group.

- Bergan, J. R., Sladeczek, I. E., Schwarz, R. D., & Smith, A. N. (1991). Effects of a measurement and planning system on kindergarteners' cognitive development and educational programming. *American Educational Research Journal*, 28(3), 683-714.
- Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Stanworth, M., Sheard, K., & Webster, A. (1987). *Introductory sociology*. London, UK: Macmillan.
- Blewitt, P. (1994). Understanding categorical hierarchies: The earliest levels of skill. *Child Development*, 65(5), 1279-1298.
- Brown, R. (1982). Development of the first language in the human species. In J. Gardner (Ed.), *Readings in developmental psychology*. Little, Brown and Company.
- Bryant, D. M., Clifford, R. M., & Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4), 783-803.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Carroll, D. W. (1994). *Psychology of language*. Brooks/Cole.
- Chomsky, N. (1967). Review of Skinner's Verbal behavior. In L. A. Jakobovits and M. S. Miron (Eds.), *Readings in the psychology of language*. Prentice Hall.
- Department of Education and Science (1978) (βλέπε Special Educational Needs)
- Farver, J. M., Kim, Y. K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development*, 66(4), 1088-1099.
- Fischer, K. W., & Knight, C. C. (1990). Cognitive development in real children: Levels and variations. In R. McClure (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. National Education Association.
- Hanson, R. A., & Farrell, D. (1995). The long-term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 908-933.
- Hudson, J. A., Shapiro, L. R., & Sosa, B. B. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. *Child Development*, 66(4), 984-988.
- Inhelder, B. (1962). Some aspects of Piaget's genetic approach to cognition: Thought in the young child. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 27(2).
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child*. Norton.
- Kail, R. V., & Wicks-Nelson, R. (1993). *Developmental psychology*. Prentice Hall.
- Karmel, M. O., & Karmel, L. J. (1984). *Growing and becoming*. Macmillan.
- Katz, L. G. (1992). Readiness: Children and their schools. *The ERIC Review*, 2(1), 2-6.
- Kinsler, K., & Joyner, E. (1993). Child development and differential school performance. *Educational Horizons*, 17(4), 175-180.
- Mason, J. M., Herman, P. A., & Au, K. H. (1990). *Children's developing knowledge of words*. Center for the Study of Reading (Technical Report No. 513), University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Meighan, R. (1986). *A sociology of educating*. UK: Cassell.
- Nelson, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meaning*. Academic Press.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- O'Brien-Caughy, M., DiPietro, J. A., & Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65(2), 457-471.
- Pappas, C. C. (1993). Is narrative "primary"? Some insights from kindergarteners' pretend readings of stories and information books. *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 97-129.
- Reynolds, A. (1991). Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal*, 28(2), 392-422.
- Phtiaka, H. (1995). *The Beginning of a Beautiful Friendship? The School Library and the GCSE*. Library & Information Research Report 93, London: British Library Research and Development Department.
- Phtiaka, H. (1997). *Special kids for special treatment? How special do you need to be to find yourself in a special school?* London, UK: Falmer Press.
- Schickendanz, J. A. (1992). How kids learn to write. *Parents*, 130-136.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational psychology*. Allyn & Bacon.
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743.
- Special Educational Needs, *The Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (1978) London: HMSO (Warnock Report)
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Sternberg, R. J., & Powell, J. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209-223.
- Stone, L. J., & Church, J. (1984). *Childhood and adolescence*. Random House.
- Taylor, I., & Taylor, M. M. (1983). *The psychology of reading*. Academic Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65(2), 606-621.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heineman Educational Books, Inc.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational psychology*. Allyn & Bacon.

ABSTRACT

This article examines the extent to which children under the age of four need education or care. This issue has recently been the focus of heated debate in both Greece and Cyprus. *The purpose of the article is to present recent psychological and sociological evidence which underscores the necessity for high-quality early childhood education. It is argued that preschool children take advantage and profit from learning opportunities to the same extent as older children. For many of them, a rich educational environment can compensate for a lack of learning stimuli in the home. The article focuses on three areas that also represent the main goals of early childhood education: (a) the support of the development that takes place, (b) the increase in school readiness, and (c) the prevention of future failure. The contribution of early childhood education in those three areas is necessary, critical, and significant. Finally, it is also argued that the extent of this contribution depends directly on the quality of the education provided.*

Ειρήνη-Άννα Διακίδου
Ελένη Φτιάκα
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου