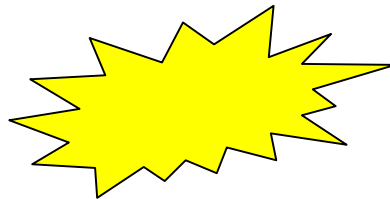


# Μετεκπαίδευση

Ηλεκτρονικό Περιοδικό  
του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Κρήτης

Τεύχος 2<sup>ο</sup>  
Ιούνιος 2008



## Περιεχόμενα

1. **Ελευθερία Τουρνοπετράκη:** «Γεώργιος Ιακωβίδης - Ο ζωγράφος του παιδικού κόσμου»
2. **Ειρήνη Γραμματικοπούλου – Ελευθερία Τουρνοπετράκη:** «Αντισταθμιστική αγωγή:Οριοθέτηση – Χαρακτηριστικά των στόχων της – Χαρακτηριστικά των προγραμμάτων της»
3. **Θεόδωρος Θάνος:** «Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών στο νηπιαγωγείο» (σε παράρτημα: **Μαρία Πολυχρονάκη:** «Περίπτωση νηπίου με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά»)

Ελευθερία Τουρνοπετράκη

Νηπιαγωγός, μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Κρήτης

## Γεώργιος Ιακωβίδης - Ο ζωγράφος του παιδικού κόσμου



**Ο ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ**

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει και να προσεγγίσει τον ζωγράφο Γεώργιο Ιακωβίδη, έναν από τους μεγαλύτερους Έλληνες ζωγράφους.

- Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται βιογραφικά στοιχεία για τον καλλιτέχνη καθώς και κρίσεις και σχόλια που έχουν κάνει για εκείνον διακεκριμένες προσωπικότητες της τέχνης. Επίσης κάποιες πληροφορίες για το έργο και τη δράση του.
- Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται δραστηριότητες που μπορούμε να πραγματοποιήσουμε στο χώρο του νηπιαγωγείου στα πλαίσια της εικαστικής καλλιέργειας των νηπίων.

### **Λίγα λόγια για τον καλλιτέχνη**

Ο Γεώργιος Ιακωβίδης (1853-1932), ο κατεξοχήν εκπρόσωπος της ακαδημαϊκής ζωγραφικής στην Ελλάδα και ένας από τους κορυφαίους του εικοστού αιώνα, σπούδασε στο «Σχολείο των Τεχνών» του Πολυτεχνείου, γλυπτική και ζωγραφική. Δάσκαλός του στη δεύτερη ο Νικηφόρος Λύτρας. Το 1877 συνεχίζει τις σπουδές του στο Μόναχο, στην εκεί Ακαδημία Καλών Τεχνών, στο εργαστήριο του Πιλότυ, ο ο-

ποίος, κάμποσα χρόνια πριν (1860-1866), υπήρξε δάσκαλος του δικού του δασκάλου!<sup>1</sup>

Ο Ιακωβίδης είναι καλλιτέχνης που ενδιαφέρεται κατεξοχήν για τη σύλληψη και την ερμηνεία της απτής πραγματικότητας, ο κατεξοχήν ρεαλιστής – ακόμα και όταν η τεχνοτροπία του «ερωτοτροπεί» με λιγότερο ρεαλιστικές λύσεις (όπως αυτές που πηγάζουν από τον γερμανικό ιμπρεσιονισμό). Όπως το διατυπώνει στη μονογραφία του ο καθηγητής Χρυσάνθος Χρήστου, ο Ιακωβίδης «διακρίνεται για τη σχεδιαστική του οξύτητα, τη συνθετική του ικανότητα, την πλαστική του σαφήνεια, τη χρωματική του ευαισθησία, τη δύναμη της παρατήρησης και την πληρότητα της διατύπωσης»<sup>2</sup>.

Εκεί όμως που ο ζωγράφος αναδεικνύεται πραγματικός μαίτρ, ικανός δάσκαλος της αληθοφανούς απεικόνισης, είναι η ζωγραφική του με θέμα τα παιδιά. Επηρεασμένος ως ένα σημείο από το αντίστοιχο παράδειγμα των δασκάλων του, αναδεικνύει τις σκηνές με παιδιά σε σύμβολο του προσωπικού του οράματος της αστικής ευτυχίας και της ευζωίας. Δίχως περιττές ρητορείες, με ειλικρινή αγάπη και εξαντλητική προσήλωση στο θέμα του, σκηνοθετεί ένα πάμφωτο ελληνικό σύμπαν που τον καθιερώνει ως τον καλύτερο Έλληνα ζωγράφο του παιδικού κόσμου.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### 1. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΙΑΚΩΒΙΔΗ: ΒΙΟΣ ΚΑΙ ΕΡΓΟ

Σε σύγκριση με άλλους σημαντικούς δημιουργούς μας από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού γνωρίζουμε αρκετά καλά τόσο την καλλιτεχνική δραστηριότητα όσο και γενικά τη ζωή του Γεωργίου Ιακωβίδη. Γιατί, εκτός από κάθε είδους πληροφορίες και μικρές μελέτες σε περιοδικά και εφημερίδες, διάφορες αναφορές σε βιβλία και λεξικά, έχουμε και τις θεμελιακές βιογραφικές πληροφορίες του γιου του και, το σημαντικότερο, το πολύτιμο σημειωματάριο του ίδιου του καλλιτέχνη, με αναγραφή έργων του χρονολογικά από το 1878 ως και το 1919. Ακόμα, από περιγραφές σύγχρονων φίλων του και από τις αυτοπροσωπογραφίες του κερδίζουμε τη δυνατότητα να γνωρίσουμε καλύτερα όχι μόνο τα φυσιογνωμικά του χαρακτηριστικά αλλά και τον εσωτερικό του κόσμο. Το 1902 ο καλλιτέχνης περιγράφεται με πολλή συμπάθεια με αυτόν τον τρόπο: «Ο Ιακωβίδης είναι μάλλον μικρός το ανάστημα, μελαχρινός, με φυσιογνωμία συμπαθητική. Εις τους γνωρίζοντας αυτόν κατά πρώτον, φαίνεται ίσως υπέρ το δέον σοβαρός και η πρώτη εντύπωσίς σας είναι ότι δεν επιθυμεί να συνάπτη πολλές γνωριμίας διότι ομιλεί ολίγον και μειδιά ολιγώτερον. Πόσο όμως απατούν συνήθως αι πρώται εντυπώσεις! Υπό την υπερβολικήν εκείνην σοβαρότητα κρύπτεται παιδική αφέλεια καλλιτέχνου και μετριοφροσύνη απαράμιλλος και σπάνια ευγένεια αισθημάτων. Λατρεύει την Ελλάδα και ο διακαής πόθος του είναι να φανή όσον το δυνατόν χρησιμότερος εις αυτήν».

Ο Γεώργιος Ιακώβου Ιακωβίδης γεννήθηκε στα Χύδηρα της Λέσβου στις 11 του Γενάρη του 1853 και πέθανε στην Αθήνα στις 13 του Δεκέμβρη του 1932, ένα μήνα περίπου πριν κλείσει τα ογδόντα του χρόνια. Φαίνεται ότι έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την τέχνη από πολύ μικρή ηλικία, δηλαδή από τα μαθητικά του χρόνια ακόμα, που τα πέρασε στη Σμύρνη και τη Μαγνησία της Μικράς Ασίας, «σκαλίζοντας με εξαιρετική δεξιοτεχνία διάφορα πρόσωπα επάνω σε ξύλο».

<sup>1</sup> Πινακοθήκη του νέου Ελληνισμού, «Οι Μεγάλοι Έλληνες Ζωγράφοι - Γεώργιος Ιακωβίδης», Αθήνα: Μέλισσα 2006 (σελ. 3).

<sup>2</sup> Οπ. π. (σελ.4).

Ασφαλώς αυτό έπεισε τους δικούς του να τον στείλουν να σπουδάσει στην Αθήνα, στο «Σχολείο των Τεχνών» του Πολυτεχνείου, για να σπουδάσει κυρίως γλυπτική και λιγότερο ζωγραφική. Στις 24 του Νοέμβρη του 1870 ο Ιακωβίδης γράφεται στη σχολή αυτή «προς εκμάθησιν της Γλυπτικής και Γραφικής» και έχει δασκάλους του στη γλυπτική τον Λεωνίδα Δρόση και τον Νικηφόρο Λύτρα. Επιμελής και τακτικός, κέρδισε γρήγορα την αγάπη των δασκάλων του, πήρε τέσσερις φορές το πρώτο βραβείο της Σχολής και αποφοίτησε με άριστα, όπως αποδεικνύεται από το ενδεικτικό του, που έχει χρονολογία 19 Μάρτη του 1877. Ακριβώς οχτώ μήνες αργότερα, στις 19 του Νοέμβρη του 1877, αφού πάρει μία κρατική υποτροφία για να συνεχίσει τις σπουδές του στο Μόναχο, γράφεται στην Ακαδημία Καλών Τεχνών του Μονάχου, όπου διευθυντής από το 1874 ήταν ο Καρλ Τέοντορ φον Πιλότ, δάσκαλος του Νικηφόρου Λύτρα στα 1860-66. Αλλά στο Μόναχο ο Ιακωβίδης δεν ενδιαφέρεται πια τόσο για τη γλυπτική όσο για τη ζωγραφική και έχει για δασκάλους του τους Λούντβιχ φον Λάιφτς, Βίλχελμ Λίντενσμιτ τον νεότερο και Γκαμπριέλ φον Μαξ, μαθητές και αυτούς του Πιλότ.<sup>3</sup> Φαίνεται ότι περισσότερο επηρεάστηκε από τον Μαξ και είναι αξιοσημείωτο ότι από την πρώτη κιόλας χρονιά των σπουδών του στην Ακαδημία του Μονάχου, το 1878, παίρνει το «Μικρόν αργυρούν μετάλλιον διά τα θαυμάσια σχέδια γυμνού» και τρία χρόνια αργότερα, το 1881, το «Μέγα αργυρούν μετάλλιον διά την θαυμάσιαν ελαιογραφία η Κρέουσα», ενώ το 1880 – και προτού ακόμα αποφοιτήσει – γίνεται δεκτός ως μέλος στην «Ενωση Καλλιτεχνών του Μονάχου».

Το 1883 τελειώνει τις σπουδές του στην Ακαδημία Καλών Τεχνών, αλλά δεν ενδιαφέρεται να γυρίσει στην πατρίδα του. Ανοίγει ένα εργαστήριο στο Μόναχο και αρχίζει να εργάζεται συστηματικά (αυτή την εποχή ανάμεσα σε άλλα έργα ζωγραφίζει και τα «Μικρά βάσανα», έργο που παρουσιάστηκε στη Διεθνή Έκθεση του Μονάχου του 1884. Την ίδια χρονιά, το 1884, ο Ιακωβίδης γίνεται τακτικό μέλος της «Εταιρίας Καλλιτεχνών του Μονάχου», ορίζεται μάλιστα και κριτής στις ετήσιες εκθέσεις της το 1889, το 1892 και το 1895. Την επιτυχία του την αποδεικνύουν την περίοδο αυτή τόσο τα διάφορα βραβεία που κερδίζει σε σημαντικές διεθνείς εκθέσεις όσο και οι αγορές, από Έλληνες και ξένους, πολλών σημαντικών συνθέσεών του. Κοντά σε άλλες τιμητικές διακρίσεις παίρνει το 1895 και το «Οικονόμειον Βραβείον» της Τεργέστης, ενώ δεν υπάρχει αμφιβολία ότι κατά το διάστημα των σπουδών, της διαμονής και της εργασίας του στο Μόναχο – από το 1878 ως το 1900 – ο Ιακωβίδης κατόρθωσε όχι μόνο να ολοκληρώσει μία προσωπική μορφοπλαστική γλώσσα, αλλά και να δώσει μερικά από τα πιο σημαντικά του έργα που τον έκαναν πλατύτερα γνωστό. Η αναγνώρισή του στους καλλιτεχνικούς κύκλους του Μονάχου και η όλη επιτυχία του τον επέβαλαν σαν έναν από τους σημαντικούς δημιουργούς της γενιάς του και έπαιξαν αποφασιστικό ρόλο για την πρόσκλησή του το 1900 από την ελληνική κυβέρνηση να γυρίσει στην Αθήνα και να αναλάβει την οργάνωση της Εθνικής Πινακοθήκης.<sup>4</sup>

Το 1900 δημιουργήθηκε η Εθνική Πινακοθήκη της Ελλάδας και ο Ιακωβίδης ανέλαβε πρώτος της διευθυντής. Μετά τον θάνατο του δασκάλου του, Νικηφόρου Λύτρα, ανέλαβε αμισθί τη θέση του καθηγητή ελαιογραφίας στην Σχολή Καλών Τεχνών. Για την προσφορά του αυτή, του απονεμήθηκε ο «Χρυσός Σταυρός των Ιπποτών». Κατά την ίδια περίοδο, ο Ιακωβίδης, ως ο αγαπημένος προσωπογράφος της βασιλικής οικογένειας (υπήρξε προσωπικός φίλος του φιλότεχνου πρίγκιπα Νικολάου) και της υψηλής αθηναϊκής κοινωνίας, ήταν ήδη ένας από τους λίγους ευκατάστατους Έλληνες ζωγράφους. Αυτό που πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα, είναι το γεγονός ότι από

<sup>3</sup> Ο.π. (σελ. 13-15).

<sup>4</sup> [el.wikipedia.org/wiki/Γεώργιος\\_Ιακωβίδης](http://el.wikipedia.org/wiki/Γεώργιος_Ιακωβίδης)

την εγκατάστασή του στην Αθήνα ο Ιακωβίδης ασχολείται περισσότερο με την προσωπογραφία, χωρίς φυσικά να εγκαταλείπει εντελώς και τα άλλα του θέματα, κυρίως τις σκηνές με παιδιά και γενικά τις ηθογραφικές συνθέσεις. Το 1910, με τον διαχωρισμό της Σχολής Καλών Τεχνών από το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, με βασιλικό διάταγμα τού ανατέθηκε η διεύθυνση του Σχολείου Καλών Τεχνών. Το 1918 την θέση του στην διεύθυνση της Εθνικής Πινακοθήκης ανέλαβε ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου. Οκτώ χρόνια αργότερα, το 1926, ορίστηκε ως ένα από τα τριάντα οκτώ αριστίνοδη μέλη της νεοσυσταθείσας Ακαδημίας Αθηνών. Το 1930 αποχώρησε από τη Σχολή Καλών Τεχνών με τον τίτλο του «επιτίμου διευθυντού».

Πέθανε το 1932, λίγο καιρό πριν κλείσει τα ογδόντα του. Η Εθνική Πινακοθήκη τον τίμησε με μεγάλη αναδρομική έκθεση τον Νοέμβριο του 2005.<sup>5</sup>

## 2. ΜΙΑ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΚΑΔΗΜΑΪΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΙΜΠΡΕΣΙΟΝΙΣΜΟΥ

Όπως αναγνωρίζεται από τους περισσότερους μελετητές της νεοελληνικής τέχνης, ο Γεώργιος Ιακωβίδης είναι αναμφίβολα ένας από τους κορυφαίους ζωγράφους του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ένας από τους πιο γόνιμους και προικισμένους γενικά καλλιτέχνες της γενιάς του.<sup>6</sup>

Ακόμα, όπως έχει εύστοχα τονιστεί, είναι «ο νεώτερος μέσα στην ένδοξη πλειάδα των ζωγράφων και των γλυπτών που έδωσε το Αιγαίον – Λύτρας, Γκίζης, Βιτσάρης, Χαλεπάς, Λεμπέσης».<sup>7</sup> Και παρά τις ανισότητες και τους περιορισμούς του, τις αδυναμίες και τους δισταγμούς του να προχωρήσει σε τολμηρούς πειραματισμούς και ριζοσπαστικές λύσεις, με τη γερή τεχνική του και την αφομοίωση και χρησιμοποίηση των τύπων της ακαδημαϊκής παράδοσης, όπως με την πλαστική του διάθεση, έρχεται να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην όλη ανάπτυξη της ζωγραφικής στον τόπο μας. Είναι ο ζωγράφος που ενδιαφέρεται για τη σύλληψη και ερμηνεία της οπτικής πραγματικότητας περισσότερο από οτιδήποτε άλλο. Ο Ιακωβίδης δεν διακρίνεται μόνο για τη σχεδιαστική οξύτητα και τη συνθετική του ικανότητα, την πλαστική σαφήνεια και τη χρωματική ευαισθησία, αλλά και τη δύναμη της παρατήρησης και την πληρότητα της διατύπωσης. Σε μερικά από τα πιο σημαντικά του έργα χρησιμοποιεί γόνιμα και με προσωπικό ύφος τις κατακτήσεις των δασκάλων του για να προχωρήσει πολύ μακρύτερα. Στις συνθέσεις του με παιδιά δίνει πέρα από την εξωτερική περιγραφική αναφορά, τον χαρακτήρα και το εσωτερικό περιεχόμενο της σκηνής, στις προσωπογραφίες του πετυχαίνει τη σύλληψη και την απόδοση του ουσιαστικού, και την αναγωγή του ειδικού στο τυπικό. Δεν φαίνεται σωστή η κρίση του Ζαχαρία Παπαντωνίου ότι «δημιουργική εποχή του είναι η Βαυαρική περίοδος μόνο» και ότι «το περιβάλλον του Ιακωβίδη ήταν η Βαυαρία», που καταδικάζει ουσιαστικά όλη την καλλιτεχνική του δημιουργία μετά το 1900. Αναμφίβολα, σημαντικά και ολοκληρωμένα έργα έχουμε τόσο από τα χρόνια της παραμονής του στη Γερμανία όσο και από αυτά της εργασίας του στην Ελλάδα, ενώ οι δυνατότητές του διαφαίνονται ήδη από την περίοδο της μαθητείας του στο Σχολείο των Τεχνών, κοντά στον Λύτρα και τον Δρόση.<sup>8</sup>

Επίσης δεν φαίνεται ορθή η θέση που εκφράζεται από τους περισσότερους μελετητές, ότι η ζωγραφική του Ιακωβίδη περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της ακαδη-

<sup>5</sup> Πινακοθήκη του Νέου Ελληνισμού, «Οι Μεγάλοι Έλληνες ζωγράφοι - Γεώργιος Ιακωβίδης», Αθήνα: Μέλισσα 2006 (σελ. 30-31).

<sup>6</sup> Φ. Γιοφύλλη, *Ιστορία της Τέχνης*, τόμ. 1, Αθήνα 1962, σελ. 197.

<sup>7</sup> Δ. Α. Κόκκινου, «Γεώργιος Ιακωβίδης», *Νέα Εστία*, Ζ', τεύχ. 145, 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου 1933, σ. 16.

<sup>8</sup> Πινακοθήκη του Νέου Ελληνισμού, «Οι Μεγάλοι Έλληνες ζωγράφοι-Γεώργιος Ιακωβίδης», Αθήνα: Μέλισσα 2006 (σελ 38-39).

μαϊκής παράδοσης. Γιατί κοντά στις πιο ακαδημαϊκές προσωπογραφίες του έχουμε και τις σαφέστατα ρεαλιστικές του παραστάσεις τις επηρεασμένες από τα πρότυπα των Κάτω Χωρών, όπως και πάλι στα μυθολογικά και ιστορικά έργα του με τις ρομαντικές αφετηρίες έχουμε και τις παιδικές σκηνές του με την ιμπρεσιονιστική βάση και τον καθαρά ποιητικό χαρακτήρα. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ζωγραφική που κινείται με σιγουριά ανάμεσα στις κατακτήσεις της ακαδημαϊκής<sup>9</sup> παράδοσης και τις χρωματικές αναζητήσεις και το φως του γερμανικού κυρίως ιμπρεσιονισμού, που ενδιαφέρεται για τη χαρά της διήγησης και την ακρίβεια της παρατήρησης και διακρίνεται για την αισιοδοξία και την εσωτερική βεβαιότητα του δημιουργού της.

Αν και ασχολείται με κάθε είδους θέματα – μυθολογικά και ηθογραφικά, νεκρές φύσεις και γυμνά, προσωπογραφίες και τοπία, σκηνές της καθημερινής ζωής και ιστορικές συνθέσεις – ο Ιακωβίδης στρέφεται σχετικά νωρίς με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην απόδοση της ζωής και του κόσμου του παιδιού. Δίνει με τις σκηνές της παιδικής ζωής μερικά από τα λαμπρότερα έργα του και κατορθώνει να γίνει «ο ζωγράφος των παιδιών».

Μερικά από τα πιο γνωστά έργα του καλλιτέχνη είναι: «Κρέουσα», «Θλιμμένη κόρη», «Η προσφυγοπούλα», «Παιδική συναυλία», «Ο μικρός καστανάς», «Η ψυχρολουσία», «Ο κακός εγγονός», «Νέα με ρόκα και αδράχτι», «Η άνοιξις», «Τα πρώτα βήματα», «Γυναίκα με λουλούδια» και άλλα.<sup>10</sup>



---

<sup>9</sup> Ο. π. (σελ. 43).

<sup>10</sup> Ο. π. (σελ. 123).

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Δημιουργικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα νήπια  
θα γνωρίσουν τον Γεώργιο Ιακωβίδη



### ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ

Ο μικρός άνθρωπος έρχεται στον κόσμο των ενηλίκων έχοντας απεριόριστες δυνατότητες να καλλιεργήσει, μέσα σε ευνοϊκές συνθήκες, αισθητικά κριτήρια και δημιουργική σκέψη σε μεγάλο βαθμό μέχρι την ηλικία των 5-6 ετών. Η τέχνη σε όλες τις μορφές της είναι αυτή που ανοίγει ένα μεγάλο παράθυρο στον κόσμο για το παιδί, γιατί απεικονίζει τη ζωή. Ένα κόσμο από τη μια φωτεινό, χαρούμενο, πολύχρωμο και από την άλλη φυσικό, αντικειμενικό, πεζό. Είναι μία γλώσσα πανανθρώπινη που ενώνει και συναδελφώνει ανθρώπους και κοινωνίες. Η ομορφιά της ποίησης, της ζωγραφικής ή της μουσικής, μέσα από δραστηρίες, ερευνητικές κινήσεις του χεριού, του ματιού ή της ακοής, αυξάνει την αντίληψη για τον κόσμο γύρω από το παιδί, καλλιεργεί πολιτισμένη συμπεριφορά και αμοιβαίες ζεστές ανθρώπινες σχέσεις.

Με την αισθητική του περιβάλλοντος χώρου και το πρόγραμμα δραστηριοτήτων, το νηπιαγωγείο θα πρέπει να προσφέρει δυνατότητες καλλιτεχνικής ανάπτυξης και ατομικής δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Σημαντική είναι η συμβολή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου του παιδιού από προηγούμενες ατομικές εμπειρίες του σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Στο νηπιαγωγείο αναζητούμε αυτές τις εμπειρίες και τις ενισχύουμε μέσα από όλα τα προγράμματα δραστηριοτήτων που συμβάλ-

λουν στην αισθητική του ανάπτυξη, με σεβασμό στον ατομικό τρόπο έκφρασης κάθε παιδιού.<sup>11</sup>

Το νέο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο αφήνει στη νηπιαγωγό τη δυνατότητα να επιλέξει αν θα εντάξει τα σχέδια εργασίας και τις καινοτόμες δράσεις από τον αισθητικό τομέα στον γενικό σχεδιασμό του προγράμματος του νηπιαγωγείου, ή σε μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα, ή ανεξάρτητα στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης.

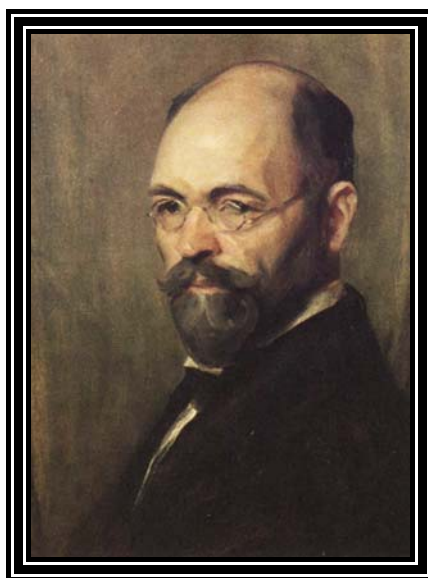
## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Επειδή ο Γεώργιος Ιακωβίδης έχει χαρακτηριστεί ως ο «ζωγράφος του παιδικού κόσμου», τα παιδιά αξίζει να γνωρίσουν αυτό το ζωγράφο και κάποια από τα έργα του. Αυτή η παρουσίαση του καλλιτέχνη δεν πρέπει να γίνει με πρόχειρο και σύντομο τρόπο, αλλά μεθοδικά και συστηματικά, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ως δάσκαλος θέλω μαζί με τα παιδιά να προσεγγίσουμε τον ζωγράφο, να πάρουμε πληροφορίες για τη ζωή του, να γνωρίσουμε την τεχνική του και να κάνουμε δραστηριότητες με αφορμή κάποια από τα έργα του.

Πρώτη μέριμνα δική μου θα είναι να οργανώσω μία γωνιά (δίπλα στη γωνιά των εικαστικών και της τέχνης) με υλικό – βιβλία, φωτογραφίες και άρθρα από περιοδικά και εφημερίδες που κατά καιρούς έχουν δημοσιευθεί – και έγχρωμες φωτοτυπίες Α3 των έργων που έχω επιλέξει να ασχοληθούμε διεξοδικά. Αρχικά τα παιδιά μπορούν να απασχοληθούν στη γωνιά –στα πλαίσια των ελεύθερων δραστηριοτήτων– ενώ στη συνέχεια, όταν δοθεί η αφορμή, θα φέρω στην παρεούλα την προσωπογραφία του και θα την στερεώσω στον πίνακα όπου τοποθετούμε τα θέματα συζήτησης.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 1

#### ΤΙΤΛΟΣ : «ΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΑ ΤΟΥ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗ» (ΦΙΛΙΠ ΛΑΣΛΟ)



1. Ζητώ από τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά τον πίνακα (άσκηση παρατηρητικότητας και αντίληψης).
2. Απευθύνω στα παιδιά ερωτήσεις του τύπου:
  - Πώς είναι ο άνθρωπος αυτός (μεγάλος σε ηλικία, μικρός κ.τ.λ.);
  - Φαίνεται χαρούμενος ή λυπημένος;

<sup>11</sup> Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχος 40 (Ιούλιος-Αύγουστος 2004), σελ. 24-25.



- Ποιο είναι το όνομά του;
  - Τι θα ήθελαν να του πουν αν τον έβλεπαν μπροστά τους;
3. Θα συζητήσουμε για τον ζωγράφο και θα τους αποκαλύψω το όνομά του και κάποια σημαντικά στοιχεία από τη ζωή του.
  4. Σε μια επόμενη δραστηριότητα θα ζητήσω από τα παιδιά να παρατηρήσουν πάλι τον πίνακα και θα παίξουμε το «παιχνίδι του ναι και του όχι». Αυτή η δραστηριότητα στόχο έχει να δούμε πιο πολλές λεπτομέρειες του πίνακα και να εξασκήσουν τα παιδιά τη μνήμη τους.  
Π.χ.: -Ο Γεώργιος Ιακωβίδης φοράει γυαλιά; -Ναι.  
-Φοράει μπλούζα; -Όχι.  
-Το κοστούμι του είναι λευκό; -Όχι.  
-Χαμογελάει; κτλ.
  5. Παρουσιάζουμε και τους υπόλοιπους πίνακες που έχουμε επιλέξει να επεξεργαστούμε και απλώς αναφέρουμε τους τίτλους των έργων. Έτσι τα παιδιά έχουν μία πρώτη οπτική επαφή με αυτούς.

## Πίνακας 2

### ΤΙΤΛΟΣ : «ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΥΝΑΥΛΙΑ» (1900-1903)



1. Έπειτα από κάποια μουσική δραστηριότητα και στα πλαίσια της εικαστικής αγωγής των παιδιών θα αναρτήσω το έργο στον πίνακα της παρεούλας, για να έχουν ορατότητα όλα τα παιδιά.
2. Παρατηρούμε τον πίνακα και τον περιγράφουμε.
3. Μιλάμε για τα μουσικά όργανα που κρατούν τα παιδιά και αναγνωρίζουμε ποια από αυτά έχουμε και εμείς στη γωνιά της μουσικής. Τα φέρνουμε στην παρεούλα και παίζουμε με αυτά.
4. Μετράμε πόσα παιδιά παίζουν μουσική και ποια όχι.
5. Σε μία επόμενη φάση φτιάχνουμε τη δική μας ορχήστρα. Τα παιδιά παίρνουν μουσικά όργανα και προσπαθούν να φτιάξουν μία μουσική σύνθεση. Αν τα παιδιά που θέλουν να πάρουν μέρος είναι πολλά, μπορούμε να φτιάξουμε δύο ορχή-

- στρες, και μάλιστα θα μπορούσαμε να ορίσουμε και κάποιον μαέστρο να διευθύνει τις κινήσεις τους (πιο γρήγορα, πιο αργά, δυνατά, σιγανά).
6. Μπορούμε να φωτογραφίσουμε τις ορχήστρες μας, να εκτυπώσουμε τις φωτογραφίες μας και να τις αντιπαραθέσουμε δίπλα στον πίνακα.
  7. Στο πλαίσιο της εικαστικής αγωγής τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν όποιο μουσικό όργανο τους αρέσει και να μάθουν έπειτα πως γράφεται το όνομα του (προγραφή).
  8. Μία άλλη δραστηριότητα που μπορεί να λάβει χώρα είναι να μοιράσουμε μουσικά όργανα στα παιδιά και να κάνουμε αντιστοίχιση ένα προς ένα.
  9. Κατασκευάζουμε απλά μουσικά όργανα με υλικά από την ντουλάπα της τάξης μας.
  10. Παίζουμε ένα μουσικό παιχνίδι. Π.χ. ένα παιδί γυρίζει την πλάτη του προς τον τοίχο. Τα υπόλοιπα παιδιά έχουν στα χέρια τους από ένα μουσικό όργανο. Η νηπιαγωγός κάνει νόημα σε ένα παιδί και αυτό παίζει το όργανο που κρατάει. Το παιδί που έχει γυρίσει την πλάτη του πρέπει να μαντέψει ποιο όργανο ήταν.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3 ΤΙΤΛΟΣ : «ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΒΗΜΑΤΑ» (1890-1900)



1. Φέρνουμε τον πίνακα στην παρεούλα και, αφού τον παρατηρήσουμε, περιγράφουμε τι ακριβώς βλέπουμε. Ποια πρόσωπα «πρωταγωνιστούν», αν είναι χαρούμενα και ευδιάθετα, τι ακριβώς προσπαθεί να κάνει η γιαγιά με το μωρό – γενικά συζητάμε όλα αυτά που τους τράβηξαν την προσοχή και το ενδιαφέρον.
2. Ζητάμε από τα παιδιά να μοιραστούν μαζί μας τυχόν δικές τους εμπειρίες από τη δική τους γιαγιά. Αν κάποιο από τα παιδιά το βοήθησε η γιαγιά του στα πρώτα του βήματα και αν ακόμη το βοηθάει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Όποιο παιδί θέλει, μπορεί να μας περιγράψει τη δική του γιαγιά και να μας πει το όνομά της.
3. Δημιουργούμε ένα ποίημα για τη γιαγιά, για να της το πουν τα παιδιά όταν την ξαναδούν.

4. Μιλάμε για την 3<sup>η</sup> Οκτωβρίου που έχει καθιερωθεί ως «Ημέρα Τρίτης Ηλικίας» και αναφερόμαστε στο πόσο πρέπει να φροντίζουμε, να αγαπάμε και να σεβόμαστε τα ηλικιωμένα άτομα.
5. Καθόμαστε στα τραπεζάκια μας και φτιάχνουμε καρτούλες (με κάνσον) για τη γιαγιά μας. Μοιράζουμε διάφορα αποξηραμένα λουλούδια και κόλλα για όποια παιδιά θέλουν να στολίσουν περισσότερο την κάρτα τους.
6. Ρωτάμε τα παιδιά αν η γιαγιά τους, τους έχει αφηγηθεί κάποιο παραμύθι ή κάποιο τραγούδι πολύ ωραίο που θέλει να το μοιραστεί μαζί μας. Σε μία επόμενη φάση θα μπορούσαμε να προσκαλέσουμε τη γιαγιά στο νηπιαγωγείο μας, για να το αφηγηθεί και στα υπόλοιπα παιδιά.
7. Μια ακόμα δραστηριότητα που θα άρεσε πολύ στα νήπια είναι το ζωντάνεμα του πίνακα και η αναπαράστασή του. Το φόντο θα το ζωγραφίσουν όλα τα παιδιά μαζί, πάνω σε χαρτί μέτρου, προσέχοντας να πλησιάσουν κάπως τα χρώματα του Ιακωβίδη. Θα το κρεμάσουμε στον τοίχο. Μέσα από το καλάθι με τα ρούχα (για δραματοποίηση και θέατρο), τα παιδιά διαλέγουν ποια ρούχα πλησιάζουν σε αυτά του πίνακα. Αν δεν βρούμε τα κατάλληλα ρούχα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε φόδρες σε διάφορα χρώματα. Τα παιδιά διαλέγουν ποια κούκλα θα ντύσουν για το μωρό και θα την ντύσουν ανάλογα. Ακόμα βρίσκουμε και ποιο κορίτσι θα κάθεται στην καρέκλα και θα κοιτάζει τη γιαγιά και το μωρό. Θα τοποθετήσουμε κι ένα μεγάλο τραπέζι περίπου στη μέση και – όταν όλα είναι έτοιμα – ο πίνακάς μας θα ζωντανέψει.

Το κορίτσι που θα είναι η γιαγιά, αφού ντυθεί, θα επιλέξει τι θα λέει στο εγγονάκι της, π.χ. «Στράτα στρατούλα - Κάνει η μικρούλα». Μπορεί όμως και να λέει λόγια ενθαρρυντικά, για να παροτρύνει το μωρό να κάνει τα πρώτα του βήματα, π.χ. «Μπράβο το μωράκι μου που περπατάει, ένα-δύο, ένα-δύο» κτλ.

Θα μπορούσε επίσης η νηπιαγωγός να παριστάνει τη γιαγιά και να παίρνει στην αγκαλιά της ένα-ένα παιδί και να του λέει μία τρυφερή φράση. Και με τη σειρά τους τα νήπια να της πουν όλα μαζί:

«Η γιαγιά μας η καλή  
 Το πρωί με την αυγή  
 Μας ξυπνάει με φιλάκια  
 Και με όμορφα λογάκια.»

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 4

**ΤΙΤΛΟΣ : «ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΣΕ ΑΝΘΙΣΜΕΝΟ ΑΓΡΟ ΣΤΗ ΒΑΥΑΡΙΑ»**

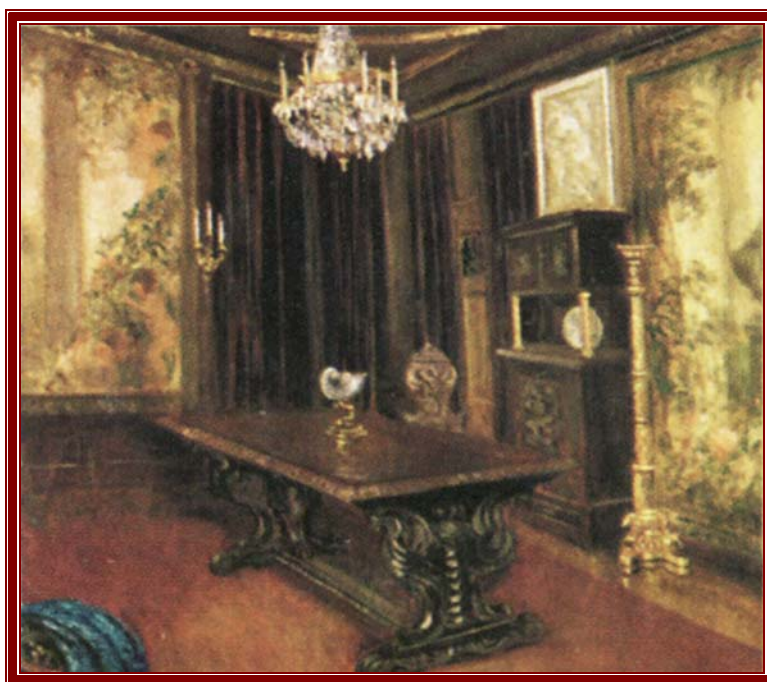


1. Όταν η φύση έχει ανθίσει κι ετοιμαζόμαστε να υποδεχτούμε την Άνοιξη, θα βάλουμε στο κέντρο της τάξης μας τον ανωτέρω πίνακα του Ιακωβίδη. Μπορούμε μέσα στην τάξη να δημιουργήσουμε ένα μικρό λιβάδι όπως αυτό που παρουσιάζει ο καλλιτέχνης. Στρώνουμε ένα μεγάλο πράσινο σατέν ύφασμα (σε σημείο που ο πίνακας να λειτουργεί ως φόντο). Σκορπίζουμε διάφορα λουλούδια πάνω (είτε έχουμε ζητήσει από τα παιδιά να μας τα φέρουν ή, αν το νηπιαγωγείο μας βρίσκεται κοντά στη φύση, πηγαίνουμε μαζί με τα παιδιά και τα μαζεύουμε). Σαν ακουστικό ερέθισμα έχουμε το cd του Βιβάλντι με θέμα «Άνοιξη». Αφού λοιπόν τα παιδιά νιώσουν την Άνοιξη με όλες τους τις αισθήσεις, θα καθίσουμε όλοι πάνω στον «ανθισμένο μας αγρό» και θα παρουσιάσουμε τον πίνακα του Ιακωβίδη.
2. Ζητάμε από τα παιδιά να μαντέψουν, σε ποια εποχή μας παραπέμπει ο πίνακας και κατά πόσο καταφέραμε να την αγγίξουμε κι εμείς σήμερα.
3. Σε χαρτί μέτρου με πινέλα και τέμπρες τα παιδιά ζωγραφίζουν και αυτά ένα ανθισμένο αγρό που θα στολίσει ένα μεγάλο μέρος του τοίχου μας.
4. Μπορούμε να τραγουδήσουμε και να χορέψουμε το τραγούδι της Άνοιξης:
 

Να η άνοιξη πάλι που μας ήρθε παιδιά  
 Με τα ωραία λουλούδια που ανθούν στα κλαδιά  
 Όλη η πλάση φαντάζει όμορφη ζωγραφιά  
 Τα πουλάκια λαλούνε πάνω εκεί στα κλαδιά.

Θα μπορούσαμε να δραματοποιήσουμε και το τραγούδι. Κάποιο κορίτσι θα ντυθεί Άνοιξη και θα εμφανιστεί με λουλουδένιο πέπλο. Γύρω της κάποια νήπια θα είναι τα λουλούδια και κάποια άλλα τα πουλάκια.
5. Τοποθετούμε τον πίνακα στην παρεούλα και πάνω στερεώνουμε καρτέλες με τα ονόματα των τριών μηνών της Άνοιξης. Μαθαίνουμε τα ονόματά τους και αναφέρουμε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό για τον καθένα.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5**  
**ΤΙΤΛΟΣ : «ΤΟ ΚΟΚΚΙΝΟ ΣΑΛΟΝΙ ΤΟΥ ΣΕΡΠΙΕΡΗ»**



1. Παρουσιάζουμε τον πίνακα. Ζητάμε από τα παιδιά να μας περιγράψουν τι βλέπουν. Μαντεύουν τι δωμάτιο μπορεί να είναι αυτό και γιατί. Με ποιο δωμάτιο του σπιτιού τους μπορεί να μοιάζει. Μπορούν επίσης να σκεφτούν το όνομα του ιδιοκτήτη του σπιτιού, αν είναι φτωχός ή πλούσιος.
2. Τι χρώματα κυριαρχούν στον πίνακα;
3. Σε λευκό χαρτόνι ζωγραφίζουν τα παιδιά τα αντικείμενα που εντόπισαν στον πίνακα. Μετά τα κόβουν. Σε μεγάλο χαρτόνι κάνσον ζωγραφίζουν το φόντο του πίνακα και στη συνέχεια κολλάνε τα αντικείμενα που έχουν κόψει. Έτσι συνθέτουν το δικό τους σαλόνι.
4. Ο πίνακας τοποθετείται στο καβαλέτο. Κάποιο παιδί κρατάει ένα κομμάτι χαρτί και καλύπτει κάποιο σημείο του πίνακα. Τα υπόλοιπα παιδιά πρέπει να μαντέψουν τι λείπει.
5. Μπορούμε να κατασκευάσουμε μία μακέτα του πίνακα σε ένα μεγάλο κομμάτι ξύλου ή φελιζόλ. Φτιάχνουμε μαζί με τα παιδιά τα αντικείμενα που θα τοποθετήσουμε στη μακέτα μας (τραπέζι, κηροπήγιο, βιβλιοθήκη κτλ.). Όταν η μακέτα μας ολοκληρωθεί ζητάμε από τα παιδιά να τη ζωγραφίσουν σε ατομικό φύλλο εργασίας. Έπειτα γυρίζουμε τη μακέτα μας αλλιώς, για να τη ζωγραφίσουν και από άλλη οπτική γωνία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

1. Πινακοθήκη του νέου ελληνισμού, «Οι Μεγάλοι Έλληνες Ζωγράφοι – Γεώργιος Ιακωβίδης», Αθήνα: Μέλισσα 2006.
2. [el.wikipedia.org/wiki/Γεώργιος Ιακωβίδης](http://el.wikipedia.org/wiki/Γεώργιος_Ιακωβίδης)
3. Φ. Γιοφύλλη, *Ιστορία της Τέχνης*, τομ. 1, Αθήνα 1962.
4. Δ. Α. Κόκκινου, «Γεώργιος Ιακωβίδης», *Νέα Εστία Ζ'*, τεύχος 145, 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου 1933.
5. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχος 40 (Ιούλιος-Αύγουστος 2004).
6. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, τεύχος 35.

**«Αντισταθμιστική αγωγή:  
Οριοθέτηση – Χαρακτηριστικά των στόχων της  
– Χαρακτηριστικά των προγραμμάτων της \*»**



**ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Είναι γεγονός ότι η διάγνωση της ανισότητας στην εκπαίδευση έδωσε το έναυσμα για την προσπάθεια αντιστάθμισής της. Έτσι από τη μια πλευρά μεθοδεύθηκε ένα σύνολο παρεμβατικών ενεργειών στη δομή και τα λειτουργικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων –για να εξασφαλίζουν την ίση αντιμετώπιση των εκπαιδευόμενων– και από την άλλη ένα σύνολο από μέτρα εκδημοκρατισμού τείνουν να εξασφαλίσουν την ισότητα ευκαιριών για πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση, γεγονός που ούτως ή άλλως αποτελεί τον απώτερο στόχο των μαθητών και των οικογενειών τους και που, τουλάχιστον στην Ελλάδα, αποτελεί την κορυφαία στιγμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με την άποψη της Ι. Λαμπίρη-Δημάκη ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης σχετίζεται με την ισότητα και «η ισότητα ερμηνεύεται σαν ισότητα ευκαιριών για συμμετοχή στον κόσμο της γνώσης και ειδικά στο τυπικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, συμμετοχή που ανοίγει παράλληλα το δρόμο για είσοδο στα επαγγέλματα και στις θέσεις κύρους και εξουσίας. Συνεπώς η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών υπονοεί συγχρόνως και ισότητα ευκαιριών για κοινωνική άνοδο μέσα στο υπάρχον σύστημα των κοινωνιών μας και συνδέεται στενά με την έννοια της αξιοκρατίας και του ανταγωνισμού». Επίσης η Λαμπίρη-Δημάκη τοποθετεί την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στο πλαίσιο της ισότητας ευκαιριών για κοινωνική άνοδο και ίσους όρους κοινωνικής κινητικότητας. Μία ακόμα περιγραφή του «κοινωνικού εκδημοκρατισμού» επιχειρεί και ο Bottomore υποστηρίζοντας ότι: «Η δημοκρατία θεωρείται σαν ένας τύπος κοινωνίας στην οποία οι οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές ελίτες είναι καταρχήν ανοικτές και μετέχουν σε αυτές άτομα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και διάφορα κοινωνικά στρώματα με βάση την ατομική τους αξία».

Με βάση όλα τα παραπάνω ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης θα μπορούσε να περιλαμβάνει ένα σύνολο μεθοδεύσεων προς δύο κύριες κατευθύνσεις:

1. την εσωτερική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος,

---

\* Εργασία που εκπονήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2007-2008 στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Κρήτης υπό την εποπτεία του διδάσκοντος κ. Θεόδωρου Θάνου.

2. την παροχή εφοδίων προς τους μη κοινωνικά προνομιούχους εκπαιδευόμενους (ώστε να λειτουργούν αποδοτικά σε κάθε σχολική βαθμίδα και να ανταγωνίζονται «επί ίσοις όροις» τους κοινωνικά προνομιούχους συμμαθητές τους.<sup>12</sup>

Όσον αφορά την πρώτη κατεύθυνση, δείγματα του εκδημοκρατισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν: η κατάργηση των βαθμιαίων εξεταστικών επιλογών, η καθιέρωση της δημοτικής, η εξασφάλιση της απρόσκοπτης εκπαιδευτικής πορείας των εκπαιδευομένων, η διαφύλαξη του κύρους και της αντικειμενικότητας των Γενικών Εξετάσεων.

Όσον αφορά τις παροχές που εξασφαλίζουν οι σχολικοί μηχανισμοί στα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων και που αποβλέπουν στην ενίσχυση των δυνατοτήτων τους ώστε να ενταχθούν ομαλά στη σχολική ζωή και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από τις προνομιούχες τάξεις ο Κ. Ζαχαρενάκης δίνει ένα κατάλογο αυτών των μέτρων:

- A. Διοικητικά σχολικά μέτρα (σχολική αρχιτεκτονική, σχολική ένταξη, σχολική αποκέντρωση, συνεργασία με κοινοτικούς θεσμούς και άλλες εξωσχολικές αρχές), εξωσχολικά αντισταθμιστικά προγράμματα με γονείς και παιδιά.
- B. Εσωσχολικές και εξωσχολικές προσπάθειες για να εναρμονιστούν οι αντίθετοι αξιολογικοί προσανατολισμοί των κατώτερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.
- Γ. Προγράμματα ενίσχυσης των κινήτρων και των επιδόσεων.
- Δ. Γλωσσική καλλιέργεια.
- Ε. Ψυχολογική βοήθεια.
- ΣΤ. Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης εντάσσονται όλα αυτά τα μέτρα που παίρνουν οι επίσημοι ή μη εκπαιδευτικοί φορείς με σκοπό να εξομοιωθούν οι διάφορες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού ως προς τις σχολικές τους δραστηριότητες, μέσω της παροχής βοήθειας για να ένα εκπαιδευτικό ξεκίνημα από την ίδια γραμμή αφετηρίας.

Έτσι ουσιαστικά μπορούμε να μιλάμε για μία αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών ευκαιριών παιδιών με διαφορετική ταξική προέλευση, των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον αδυνατεί να τα βοηθήσει να ενταχθούν και να αποδώσουν στους σχολικούς μηχανισμούς. Αυτοί λοιπόν οι ίδιοι οι σχολικοί μηχανισμοί αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών παρέχοντας επιπλέον σχολικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ώσμωση των κυρίαρχων μορφωτικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών αξιών προς τα παιδιά που τις στερούνται και τις έχουν πραγματικά ανάγκη.<sup>13</sup>

«Πιστεύεται, λοιπόν, ότι το κράτος πρέπει να παρέχει Αντισταθμιστική Εκπαίδευση, στόχος της οποίας θα είναι να εξισώσει την εκροή (τα επιτεύγματα) και όχι την εισροή (τις δαπάνες). Με άλλα λόγια το κράτος θα πρέπει να προσπαθήσει να αντισταθμίσει τα μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένες λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες με την παροχή ολοκληρωμένης και ίδιας ποιότητας –με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες– εκπαίδευσης.

Αρα με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουμε να επιτύχουμε περισσότερη αποτελεσματικότητα (υψηλότερη εκροή) και μεγαλύτερη ισότητα στις ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες ενός κράτους.»<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Αργύρης Κυρίδης, *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*, 1996, σελ. 196.

<sup>13</sup> Αργύρης Κυρίδης, *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*, 1996, σελ. 197.

<sup>14</sup> Ελευθερία Αργυροπούλου, *Οικονομία και προγραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση*, Ρέθυμνο 2007, σελ. 70-71.

## ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ – ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

### Α. ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Στις Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του 1960 αναπτύχθηκε ιδιαίτερα ένας προβληματισμός σχετικά με την ανάγκη, αφενός, και τις δυνατότητες και τα όρια, αφετέρου, μιας αντισταθμιστικής αγωγής. Αυτό το γεγονός σηματοδότησε μια νέα εξέλιξη στην ιστορία της θεσμοθετημένης προσχολικής αγωγής. Ενώ δηλαδή ο παραδοσιακός ρόλος των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής ήταν κατεξοχήν κοινωνικός και οικονομικός, προσφέροντας απασχόληση και φροντίδα σε μικρά παιδιά εργαζομένων μητέρων (με κύριους στόχους την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών), με τα νέα δεδομένα ο ρόλος των ιδρυμάτων αυτών και οι στόχοι αυτοί τροποποιούνται, εμπλουτίζονται, διαφοροποιούνται και αναπροσαρμόζονται με επιταχυνόμενο ρυθμό στα πλαίσια πρωτοφανών εθνικών και διεθνών κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών, επιστημονικοπαιδαγωγικών κ.ά. συγκυριών ήδη από τη δεκαετία του εξήντα στις Η.Π.Α. και λίγο αργότερα στις ευρωπαϊκές χώρες.

Για όλες τις παραπάνω αλλαγές συντέλεσαν τα εξής:

1. Τα επιστημονικά συμπεράσματα σύμφωνα με τα οποία οι κοινωνικοπολιτισμικές στερήσεις κατά τη νηπιακή ηλικία (στάδιο πρωτογενούς κοινωνικοποίησης) είναι σχεδόν αδύνατον να αντισταθμιστούν.

2. Η ανάγκη αντιμετώπισης του απειλητικού για την εσωτερική γαλήνη προβλήματος των κοινωνικοπολιτισμικά στερημένων στρωμάτων της αμερικανικής κοινωνίας, και

3. Η ολοένα και περισσότερο αυξανόμενη πεποίθηση ότι ο ρόλος της προσχολικής αγωγής μέσα στα πλαίσια του σχολικού συστήματος και της μεταρρύθμισής του είναι βασικής σημασίας.

Έτσι σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα οι παλαιότεροι παραδοσιακοί κοινωνικοοικονομικοί και κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης εμπλουτίστηκαν με την προσθήκη και στόχων που απέβλεπαν στη νοητική, γλωσσική ανάπτυξη και τη σχολική ωριμότητα. Αυτή η προσπάθεια για ανανέωση της προσχολικής εκπαίδευσης συνοδεύτηκε και ενισχύθηκε αποφασιστικά από την αυξανόμενη εμπιστοσύνη προς τη μορφωτική κτλ. επίδραση ενός πλούσιου σε ερεθίσματα παιδικού περιβάλλοντος. Το «μορφωσιογόνο» ή «εμπλουτισμένο περιβάλλον» θεωρήθηκε ότι προσφέρει τις ευκαιρίες εκείνες που έχουν ανάγκη τα παιδιά για την απόκτηση διαφορετικών και ποικίλων εμπειριών.

Μπορούμε λοιπόν να πούμε πως αυτό που ουσιαστικά επηρέασε τον καθορισμό των νέων αντικειμενικών στόχων της προσχολικής εκπαίδευσης, και το οποίο αποτέλεσε παράλληλα μια σιωπηλή συμβολή σε αυτό που αναπτύχθηκε ως αντισταθμιστική αγωγή, είναι το γεγονός ότι όλες οι παιδαγωγικές τάσεις αναγνώρισαν τη μεγάλη σημασία που έχει για τα αναπτυσσόμενα άτομα η απόκτηση ενός ευρέος φάσματος ποικίλων εμπειριών.<sup>15</sup>

### Β. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Στην παραπάνω ενότητα αναφερθήκαμε στους στόχους της αντισταθμιστικής προσχολικής αγωγής όπως διαμορφώθηκαν πρώτα στις Η.Π.Α. στα πλαίσια της καταπολέμησης της φτώχειας και της κοινωνικής και πολιτισμικής στέρησης. Στη συνέχεια θα κάνουμε κάποιες γενικές παρατηρήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους:

<sup>15</sup> Κώστας Ζαχαρενάκης, *Αντισταθμιστική αγωγή*, Αθήνα 1992, σελ. 96-97.



Σε σύγκριση με τους στόχους της γενικής προσχολικής αγωγής (κοινωνικοί, συναισθηματικοί και γνωστικοί) παρατηρούμε ότι και οι στόχοι των προγραμμάτων αντισταθμιστικής προσχολικής αγωγής προσανατολίζονται, βέβαια, κυρίως στον εμπλουτισμό των παιδικών εμπειριών και στην ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων. Εκείνο όμως που τους διαφοροποιεί είναι η ιδιαίτερη φροντίδα (αν όχι όλων, τουλάχιστον όμως ενός σημαντικού αριθμού προγραμμάτων) για την ενίσχυση του χαμηλού αυτοσυναισθήματος των στερημένων παιδιών και αφετέρου η προσπάθεια μιας βελτίωσης του οικογενειακού τους κλίματος μέσω προγραμματισμένης βοήθειας προς τους γονείς και την ύπαρξη μιας σχετικής συνεργασίας μαζί τους. Εξάλλου είναι γεγονός πως η κατανόηση των αντισταθμιστικών μέτρων και η επιδίωξη της επιτυχίας τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση των τελευταίων μέσω παρακολούθησης σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Οι στόχοι, τους οποίους έθεσαν τα διάφορα προγράμματα αντισταθμιστικής προσχολικής αγωγής, δεν είναι οπωσδήποτε σε όλο τους το φάσμα κοινοί. Αυτό συνέβη ως ένα σημείο κυρίως επειδή τα διάφορα αντισταθμιστικά προγράμματα δεν είχαν τον ίδιο φορέα.

Οι στόχοι της αντισταθμιστικής προσχολικής αγωγής κατηγορήθηκαν ότι κυρίως στράφηκαν στην ενίσχυση όλων των πνευματικών και συγκινησιακών πλευρών της παιδικής προσωπικότητας, που ήταν αναγκαίες για την σχολική επιτυχία, παραβλέποντας την προσωπική ευτυχία του παιδιού.

Τέλος, όπως θα αντιληφθούμε στη συνέχεια παρατηρώντας τον κατάλογο των στόχων αντισταθμιστικής αγωγής, η μεταβίβαση στα μη προνομιούχα παιδιά βασικών πολιτισμικών δεξιοτήτων και συνηθειών αξιολογείται όσο και η συναισθηματική και πνευματική τους εξέλιξη.<sup>16</sup>

## **Γ. ΣΤΟΧΟΙ ΜΙΑΣ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Μια αντισταθμιστική προσχολική αγωγή υιοθετεί ορισμένους βασικούς στόχους και αναπτύσσει μια σχετική στρατηγική για την επίτευξή τους. Στη συνέχεια δίνουμε ένα κατάλογο στόχων αντισταθμιστικής αγωγής, οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι κυρίως στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μη προνομιούχων παιδιών μέσω μιας ενίσχυσης της πνευματικής και συναισθηματικής τους εξέλιξης. Σύμφωνα με αυτό τον προσανατολισμό η αντισταθμιστική αγωγή οφείλει:

Να διευρύνει τον κύκλο των παιδικών εμπειριών.

Να υποστηρίξει και να ενισχύσει τα ενδιαφέροντά τους και να τα βοηθήσει να αναπτύξουν ικανότητες για αναζήτηση και πρόσληψη πληροφοριών.

Να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και να ενισχύσει την ικανότητά τους για γλωσσική επικοινωνία.

Να τα βοηθήσει να αναπτύξουν ικανότητες διάκρισης τόσο των οπτικών όσο και των ακουστικών ερεθισμάτων.

Να τα βοηθήσει να αναπτύξουν ικανότητες κατανόησης σχέσεων (του μέρους προς το όλο και της αιτίας προς το αποτέλεσμα).

Να τα βοηθήσει να σχηματίσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Να τους δώσει δυνατότητες συναισθηματικής ικανοποίησης μέσα από νέες εμπειρίες μάθησης και ολοκλήρωσης εργασιών.

Να ετοιμάσει και να τους προσφέρει μοντέλα για θετική και εποικοδομητική αυτοκαθοδήγηση της συμπεριφοράς τους.

Να φροντίσει, ώστε να αποκτήσουν μια σωστή στάση απέναντι στην υγιεινή και στις υγιεινές συνήθειες και να τους εξασφαλίσει την αναγκαία υγειονομική περίθαλψη.

Να τα βοηθήσει να αποκτήσουν κοινωνικές ικανότητες και στάσεις, που είναι σημαντικές για τη σχολική επιτυχία.

<sup>16</sup> Κώστας Ζαχαρενάκης, *Αντισταθμιστική αγωγή*, Αθήνα 1992, σελ. 96-97.

Να δημιουργήσει ένα περίγυρο με πολλές δυνατότητες για βιώματα επιτυχίας παιδιών και γονέων.

Να εξασφαλίσει την πρόοδο του παιδιού και να ενισχύσει την οικογένεια με άμεση και εντατική συνεργασία των γονέων.

Να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν πόσο σημαντική είναι η ενεργητική συνεργασία από μέρους τους όσον αφορά την αγωγή του παιδιού τους.

Εκτός από τον παραπάνω κατάλογο στόχων αντισταθμιστικής αγωγής (που επιδιώκει τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης) διατυπώθηκαν και άλλες απόψεις, οι οποίες υποστήριζαν ότι οι στόχοι μιας αντισταθμιστικής αγωγής (εκτός από την ενίσχυση των μη προνομιούχων παιδιών στον γλωσσικό και λογικομαθηματικό τομέα) θα έπρεπε να δίνουν έμφαση στη μεταβίβαση βασικών πολιτισμικών δεξιοτήτων και συνηθειών. Ο Α.Η. Passow συμφωνεί με την παραπάνω άποψη και καθορίζει έναν άλλο κατάλογο στόχων, σύμφωνα με τον οποίο η αντισταθμιστική αγωγή οφείλει:

- «1. να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τόσο το δικό του πολιτισμό όσο και άλλους πολιτισμούς καθώς επίσης και τη μεταξύ τους σχέση,
2. να αποκτήσει ένα πολιτειακό-αστικό φρόνημα και υγιεινές συνήθειες,
3. να κατανοήσει τη θέση που επιφυλάσσεται στους νέους μέσα στην κοινωνία,
4. να κατανοήσει την ηθική της αμερικανικής κοινωνίας,
5. να κατανοήσει και να αναγνωρίσει τις πολυτίμες για την αμερικάνικη κοινωνία υπηρεσίες και τις δυνατότητες των διαφόρων εθνικών και φυλετικών ομάδων,
6. να κατανοήσει τον κόσμο των επαγγελματιών και τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να αποκτήσει και να διατηρήσει κανείς μια θέση εργασίας,
7. να κατανοήσει την αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό,
8. να χρησιμοποιήσει επωφελώς τον ελεύθερο χρόνο του.»<sup>17</sup>

#### **Δ. ΣΧΟΛΙΑ–ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΝΕΑ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΣΤΟΧΩΝ**

Θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει ότι η αντιμετώπιση του προβλήματος των στερημένων παιδιών αποκλειστικά και μόνο με ένα από τους δύο παραπάνω καταλόγους στόχων θα οδηγούσε σε μια λίγο-πολύ μονόπλευρη, συμπτωματική διορθωτική αγωγή. Με άλλα λόγια, σε μια αντιμετώπιση μόνο ορισμένων συμπτωμάτων της στέρησης με βραχύβια συνήθως αποτελέσματα, όχι όμως και σε μια οριστική θεραπεία του προβλήματος. Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι για την αρτιότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των στερημένων παιδιών απαιτούνται ένας γενικότερος σχεδιασμός και γενναιότερα μέτρα που θα αφορούν όχι μόνο την εικόνα και τη συμπτωματολογία αυτών των παιδιών αλλά και τα αίτια μιας τέτοιας εξέλιξης.

Στη συνέχεια παραθέτουμε μια άλλη πιο συστηματοποιημένη ταξινόμηση των λιγότερων ή περισσότερο παραδεκτών στόχων αντισταθμιστικής αγωγής κατά την προσχολική και σχολική ηλικία. Η ταξινόμηση αυτή έχει γίνει σε τρία επίπεδα: α) στο επίπεδο της προσωπικότητας, β) στο επίπεδο των επιδόσεων, γ) στο επίπεδο των πολιτισμικών και πολιτικών τάσεων.

##### **α) Στο επίπεδο της προσωπικότητας**

- ενίσχυση των κινήτρων επίδοσης (χαρά κατά τη μάθηση),
- ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος,
- διάσπαση του φάσματος αποτυχίας,
- ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης,
- προσαρμογή σε νόρμες συμπεριφοράς,
- εθισμός σε νόρμες επιδόσεων που θα απαιτηθούν αργότερα στο σχολείο.

##### **β) Στο επίπεδο των επιδόσεων**

<sup>17</sup> Κώστας Ζαχαρενάκης: *Αντισταθμιστική αγωγή*, Αθήνα 1992, σελ. 100-101.

- άνοδος των επιδόσεων σε όλους τους κλάδους του «στοιχειώδους σχολείου» μέσω της ανάπτυξης των αντίστοιχων ικανοτήτων (γλώσσα, γνωριμία με αριθμούς, γνωστική ικανότητα διάκρισης),
- εξισορρόπηση ειδικών εμποδίων, ούτως ώστε να εξασφαλίζεται μια κανονική σχολική επιτυχία,
- διεύρυνση του κύκλου εμπειριών,
- μετάδοση ταξινομημένων εμπειρικών δομών,
- παρεμπόδιση της τάσης για διακοπή της σχολικής φοίτησης.

**γ) Στο επίπεδο των πολιτισμικών και πολιτικών τάσεων**

- μείωση ομαδικών εντάσεων μεταξύ εθνικών υποκοινοτήτων,
- βελτίωση της συνολικής δομής των πολιτισμικά ζημιωμένων οικοδομικών περιοχών,
- συμμετοχή γονέων και κοινότητας για υποστήριξη μιας θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο,
- έλεγχος της αποτελεσματικότητας διαφόρων εκπαιδευτικών μέτρων,
- ενισχυμένη και διαφοροποιημένη εκπαίδευση δασκάλων.

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε σε αυτό τον κατάλογο στόχων περιλαμβάνονται βασικές επιδιώξεις της αντισταθμιστικής αγωγής. Διαπιστώνουμε επίσης μία χαρακτηριστική όσο και αναγκαία διεύρυνση των στόχων προς το επίπεδο πολιτισμικών και πολιτικών τάσεων που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των υπόλοιπων στόχων της αντισταθμιστικής αγωγής. Επίσης εδώ τονίζεται και ένα νέο στοιχείο που είναι απαραίτητο για κάθε πρόοδο: δεν είναι άλλο από τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέτρων.

Η έννοια της προσχολικής και σχολικής αντισταθμιστικής αγωγής δεν εξαντλείται καθώς φαίνεται στην απλή παροχή παιδαγωγικής υποστήριξης σε μη προνομιούχα παιδιά, ώστε τα παιδιά αυτά να συμπληρώσουν τις ελλείψεις της εξωσχολικής τους αγωγής και κοινωνικοποίησης.

Η αντισταθμιστική αγωγή δεν έχει στόχο μόνο την προσαρμογή του μη προνομιούχου αποστερημένου παιδιού στους κανόνες και τους κώδικες του μεσαίου κοινωνικού στρώματος, αλλά και τη χειραφέτησή του. Η αντισταθμιστική αγωγή πρέπει να προσανατολίζεται πρωταρχικά στο καλό του παιδιού. Επιδίωξή της δεν μπορεί να είναι η προσαρμογή στο μεσαίο κοινωνικό στρώμα, αλλά θα πρέπει ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών, στα οποία αναφέρεται, να προσανατολίζεται σε ένα στόχο χειραφέτησης που προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης σε όλα τα παιδιά.<sup>18</sup>

### **III. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Τα χαρακτηριστικά διαμορφώθηκαν αρχικά με βάση τις ανάγκες που οδήγησαν στην ανάπτυξη της αντισταθμιστικής αγωγής, οπότε σχετίζονται άμεσα με τους στόχους αυτής. Ταυτόχρονα υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ των στόχων και των μέσων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Αν για παράδειγμα έχει διαπιστωθεί η ανάγκη για γλωσσική υποστήριξη των μαθητών, θα πρέπει καταρχάς να καθοριστεί ο γλωσσικός στόχος, στη συνέχεια να επιλεγεί η κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση και τέλος να χρησιμοποιηθούν τα απαραίτητα μέσα, ώστε να είναι η παρέμβαση αυτή αποτελεσματική.

Τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής χαρακτηρίζονται από μια σειρά περισσότερο ή λιγότερο κοινών προσανατολισμών:

#### **A) Γλωσσικός προσανατολισμός**

<sup>18</sup> Κώστας Ζαχαρενάκης: *Αντισταθμιστική αγωγή*, Αθήνα 1992, σελ. 101-102.

Σε όλα σχεδόν τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Η ενίσχυση αυτή επιχειρείται παράλληλα με τον εμπλουτισμό των εμπειριών των παιδιών. Σύμφωνα με τους γενετιστές γλωσσολόγους το παιδί κατακτά την γλώσσα εφόσον εκτίθεται συστηματικά σε ανάλογα γλωσσικά ερεθίσματα. Η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί ασυνείδητη διαδικασία, γίνεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο και ολοκληρώνεται μέσα στα όρια της κρίσιμης ηλικίας που είναι τα δώδεκα πρώτα χρόνια του ανθρώπου. Αν λάβουμε υπόψη τα παραπάνω στοιχεία γίνεται κατανοητή η τεράστια σημασία της γλωσσικής ενίσχυσης των παιδιών που προέρχονται από στερημένο ή αλλόφωνο περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Δυτική Γερμανία εφαρμόστηκε η αντισταθμιστική αγωγή κατεξοχήν σε γλωσσικό επίπεδο με κατακόρυφη αύξηση της βιβλιογραφίας στο θέμα αυτό στην δεκαετία του 1960. Το κύμα μετανάστευσης από άλλες χώρες ήταν τεράστιο την εποχή εκείνη.

### **Β) Προσανατολισμός των περιεχομένων μάθησης**

Πολλές προσπάθειες έγιναν σε σχολεία για προσαρμογή των προγραμμάτων στις πραγματικές εμπειρίες και ελλείψεις των παιδιών με χαμηλή κοινωνική προέλευση. Αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής ήταν να συμπεριληφθούν προβλήματα μειονοτήτων, ρατσιστικά προβλήματα, θέματα κοινωνικής διαστρωμάτωσης κ.ά. Στόχος αυτού του προσανατολισμού ήταν η ένταξη των εμπειριών των παιδιών αυτών στη γενική κοινωνική συνάρτηση.

### **Γ) Πολιτισμικός εμπλουτισμός**

Ο προσανατολισμός αυτός αποτελεί το επόμενο βήμα σε σχέση με τον προηγούμενο, αφού στοχεύει στον εμπλουτισμό των εμπειριών των μη προνομιούχων παιδιών. Ο πολιτισμικός αυτός εμπλουτισμός τους επιχειρείται μεταξύ άλλων μέσα από επισκέψεις σε μουσεία, ζωολογικούς κήπους, πινακοθήκες κλπ. αλλά και με φιλοξενία των «στερημένων» παιδιών για μία έως δύο εβδομάδες σε οικογένειες μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, που ζούσαν σε προάστια. Εδώ βέβαια τίθενται εύλογα ερωτήματα για το πόσο ωφέλιμες ή ανασταλτικές από ψυχολογική πλευρά είναι τέτοιου είδους παρεμβάσεις όπως η τελευταία. Πολύ νωρίς αναγνωρίστηκε η ανάγκη για πρόωρη παρέμβαση σε αυτήν την κατεύθυνση, ώστε να αποφευχθεί ένα «συσσωρευτικό έλλειμμα» στα παιδιά αυτά. Ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος της προσχολικής αγωγής γίνεται εδώ ακόμη μια φορά εμφανής, αφού αποτελεί την αφετηρία της σχολικής ζωής του παιδιού και ο εμπλουτισμός των εμπειριών του μπορεί να καθορίσει και την μετέπειτα σχολική και επαγγελματική εξέλιξή του.

### **Δ) Νεωτερισμοί**

Έχοντας ως στόχο την βελτίωση των σχολικών επιδόσεων υιοθετήθηκαν καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως η συνεργατική διδασκαλία και η εργασία σε μικρές ομάδες, καθώς επίσης η εφαρμογή του αταξικού σχολείου, του ανοιχτού σχολείου και της προγραμματισμένης διδασκαλίας. Οι προσπάθειες αυτές υποστηρίχθηκαν με νέα διδακτικά βιβλία για τα νέα προγράμματα. Εδώ αξίζει να σημειωθεί η συμβολή της τηλεόρασης στα πλαίσια της αντισταθμιστικής αγωγής, ιδιαίτερα της προσχολικής, με την τηλεοπτική σειρά Sesame Street.

### **Ε) Συλλογικότητα - ανοιχτότητα**

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής είναι η συμμετοχή σ' αυτά πολλών προσώπων-βοηθών. Μεταξύ αυτών μπορεί να είναι εκτός των εκπαιδευτικών, κοινωνικοί λειτουργοί, φοιτητές, μεγαλύτεροι μαθη-

τές, άλλοι ενήλικες. Προσθέτοντας σε αυτούς και όλους όσους ασχολούνται με τον σχεδιασμό, την επεξεργασία και τον έλεγχο των προγραμμάτων, διευρύνεται ο κύκλος των «βοηθών-συνεργατών» που συμβάλλουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή τους.

#### **Στ) Συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών**

Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ιδιαίτερα στην προσχολική αγωγή για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα στα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής επιδιώκεται μια πιο 'διευρυμένη' συνεργασία, η οποία περιλαμβάνει μια ερμηνευτική εισαγωγή στη δομή και τα περιεχόμενα των προγραμμάτων, μια πληροφόρηση για την σχολική ζωή, και την επεξεργασία εκείνων των προτάσεων που μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να είναι πιο αποτελεσματικοί στην προσφορά τους.

#### **Ζ) Συνεργασία εκπαιδευτικών με την τοπική αυτοδιοίκηση**

Σύμφωνα με τον προσανατολισμό αυτό τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής δεν περιορίζονται μόνο στους δύο βασικούς φορείς (σχολείο και οικογένεια), αλλά επιδιώκουν την εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και της τοπικής αυτοδιοίκησης για μια ακόμη πιο εποικοδομητική συνεργασία. Συχνά υπάρχει και ένα 'πρόσωπο-σύνδεσμος', το οποίο συντονίζει και προωθεί τα προγράμματα «πολιτισμικού εμπλουτισμού», τη βοήθεια των εθελοντών συνεργατών και τις (μορφωτικές) προσφορές επιμόρφωσης ενηλίκων.

Ανάλογες προσπάθειες στη χώρα μας αποτελούν οι Σχολές Γονέων καθώς και εισηγήσεις και σεμινάρια που απευθύνονται σε γονείς και οργανώνονται σε σχολεία και σε άλλους χώρους σε συνεργασία με άλλους φορείς.

#### **Η) Ισότητα ευκαιριών**

Όλα τα προγράμματα της αντισταθμιστικής αγωγής προσανατολίζονται κυρίως στην πραγμάτωση του ιδεώδους της ισότητας ευκαιριών (κοινωνικής δικαιοσύνης), το οποίο αποτελεί το ουσιαστικό περιεχόμενο και τη βασική επιδίωξη του *εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης* στα πλαίσια της πολιτικής ενός «κράτους πρόνοιας». Για την επίτευξη αυτού του στόχου της αντισταθμιστικής αγωγής κρίθηκε καταλυτική η συμβολή της προσχολικής αγωγής. Για το λόγο αυτό δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα προγράμματα αυτής, αγνοώντας παράγοντες που μπορεί να λειτουργούν ανασταλτικά. Ο αρχικός ενθουσιασμός και οι μεγάλες προσδοκίες ξεπέρασαν έτσι τα όρια του εφικτού.

#### **Θ) Δίκαιες, ισοδύναμες αφετηρίες**

Ως κύριος παράγοντας που επηρεάζει τις προσπάθειες για ισότητα ευκαιριών χαρακτηρίστηκε η κοινωνικοπολιτισμική ανισότητα στην αρχή της εκπαίδευσης. Το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο κάθε μαθητή και ο βαθμός επιρροής του από αυτό έθεσε νέους προβληματισμούς. Τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής προσανατολίστηκαν στην εξασφάλιση πρωταρχικά της κοινωνικοπολιτισμικής ισότητας στην αφετηρία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των παρεμβάσεων στην προσχολική ηλικία και ιδιαίτερα στην προετοιμασία των μη προνομιούχων παιδιών για τη σχολική τους ζωή. Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται κατανοητή η καθοριστική σημασία της σχολικής ετοιμότητας για τη μείωση ή και εξάλειψη των ανισοτήτων στο σχολείο.

#### **Ι) Θετικό αυτοσυναίσθημα και κίνητρα μάθησης**

Ο προσανατολισμός αυτός αφορά την ψυχολογική κατάσταση και υποστήριξη των μη προνομιούχων παιδιών, ώστε να αναπτυχθούν σ' αυτά θετικά συναισθήματα απέναντι στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, να βελτιωθεί η αυτοεικόνα τους και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, έτσι ώστε να μπορούν να καλλιεργηθούν θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Βέβαια για να είναι αποτελεσματική μια παρέμβαση θα πρέπει να είναι αμφίδρομη, δηλαδή να έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενός θετικού αυτοσυναισθήματος και κινήτρων μάθησης σε στερημένα παιδιά, αλλά ταυτόχρονα να εξασφαλίζει ένα θετικό περιβάλλον, όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς και άνετοι να αυτενεργούν και να δημιουργούν.

## **ΚΡΙΤΙΚΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Αξίζει καταρχάς να σημειωθεί ότι όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω αφορούν σε γενικές γραμμές προοδευτικά μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής των Η.Π.Α. που στόχευαν, βέβαια, σε μια αναβάθμιση της παρεχόμενης σε μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα εκπαίδευσης αλλά και μέσω αυτής, αναμφίβολα, σε μια διπλή επιτυχία της αμερικάνικης πολιτικής: της εσωτερικής κοινωνικής και της εξωτερικής οικονομικής πολιτικής.

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η εισαγωγή των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής στις Η.Π.Α. αλλά και σε δυτικές ευρωπαϊκές χώρες όπως η Δυτική Γερμανία, η Αγγλία κ.ά., άνοιξε το δρόμο για μια νέα αντιμετώπιση και στάση απέναντι σε παιδιά που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι διαστάσεις των παρεμβάσεων είναι ταυτόχρονα ψυχοπαιδαγωγικές, κοινωνιολογικές, οικονομικοκοινωνικές και εθνικοπολιτικές. Ίσως το γεγονός αυτό να κάνει εξαιρετικά δύσκολο το πέρασμα από τη θεωρία της αντισταθμιστικής αγωγής στην πράξη πετυχαίνοντας τους στόχους που έχουν τεθεί.

Τέλος, «διαπιστώνεται μια αδυναμία ορισμένων προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά το χάσμα της **«πολιτισμικής απόστασης»** μεταξύ οικογένειας των στερημένων παιδιών και θεσμοθετημένης αγωγής, παρά τις *«καλές προθέσεις»* των δημιουργών τους». Η αδυναμία αυτή έχει άμεση σχέση με την μη ένταξη της αντισταθμιστικής αγωγής σε ένα γενικότερο σχεδιασμό κοινωνικοποίησης ή ανακοινωνικοποίησης των στερημένων παιδιών. Τίθεται λοιπόν το βασικό ερώτημα για την εφαρμογή μιας αποτελεσματικής παρέμβασης προς την κατεύθυνση αυτή, δηλαδή για το πού θα πρέπει να απευθύνονται, προς τα πού θα πρέπει να προσανατολίζονται τα προγράμματα αυτά ώστε να είναι εποικοδομητικά και με μακροχρόνια αποτελέσματα. Στα μη προνομιούχα παιδιά, σε ολόκληρη την οικογένειά τους ή σε ευρύτερες ομάδες υποβαθμισμένων περιοχών;

Προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής πραγματοποιούνται και στη χώρα μας μέσα από προγράμματα Αγωγής Υγείας και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, αλλά είναι δυστυχώς μεμονωμένα και όχι υποχρεωτικά.

Όπως προαναφέρθηκε, σημαντικό προσανατολισμό των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής αποτελεί η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια αλλά και την τοπική αυτοδιοίκηση. Για να μπορούμε να μιλάμε για ένα ελληνικό σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία θα πρέπει απαραίτητα να υπάρξει ένα θεσμικό πλαίσιο, που να παρέχει νομική κάλυψη στους διδάσκοντες και να καθιστά εφικτή και ασφαλή την είσοδο άλλων προσώπων εκτός του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο. Κάτι που δεν ισχύει σήμερα.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που καθιστά τέτοια προγράμματα αποτελεσματικά σε ό,τι αφορά τη μείωση ή και την εξάλειψη των ανισοτήτων στο σχολείο είναι η σχολική ετοιμότητα στην αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και μάλιστα τονίζεται ότι η πρόωμη παρέμβαση είναι πιο αποτελεσματική. Στο πλαίσιο αυτό η εφαρμογή

της υποχρεωτικής φοίτησης για ένα χρόνο στα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα αποτελεί ένα σημαντικό μεν βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά ταυτόχρονα ένα αργοπορημένο και ημιτελές μέτρο, αφού δεν υπήρξε η μέριμνα για την εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ορθή εφαρμογή της.

Ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενημέρωση της τοπικής αυτοδιοίκησης, η εμπλοκή των αναγκαίων φορέων, η πληροφόρηση της ευρύτερης κοινωνίας, η στήριξη των οικογενειών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, η στήριξη των εκπαιδευτικών, η εξασφάλιση του κατάλληλου χωροχρονικού πλαισίου αλλά και της υλικοτεχνικής υποδομής για την εφαρμογή των προγραμμάτων, η αξιολόγησή τους και τέλος η ένταξη αυτών στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο θα έπρεπε να αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία μιας αντισταθμιστικής αγωγής και στη χώρα μας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

1. Ελευθερία Αργυροπούλου: *Οικονομία και προγραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση*, Ρέθυμνο 2007.
2. Κώστας Μ. Ζαχαρενάκης: *Αντισταθμιστική αγωγή, για ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες*, Αθήνα 1992.
3. Αργύρης Κυρίδης: *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*, εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη 1996.

## Θεόδωρος Θάνος

Διδάσκων στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών  
και στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης  
του Πανεπιστημίου Κρήτης

### Παραεκκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών στο νηπιαγωγείο

#### Abstract

In the recent years, teachers, parents and experts are more and more concerned about the deviant behaviour of the children in school. In this research, we examine the qualitative and quantitative characteristics of the deviant behaviour in the kindergarten and also the factors that cause it according to the opinions of nursery teachers. Also, the strategies that the nursery teachers use in order to face these behaviours are studied. The sample of the research is 115 nursery teachers that work in public kindergartens of Crete. The questionnaire was used as a means of collection of data. According to the research, the deviant behaviour is a common phenomenon and it is often met as causing trouble and bullying (not only physically but also verbally). The family is thought to be the major factor of the deviant behaviour. The strategies that the nursery teachers use “a lot” or “often”, aim at boosting the self-confidence of the children and at the reduction of deviant behaviours, with parallel use of individualised intervention.

#### Λέξεις κλειδιά:

παραεκκλίνουσα συμπεριφορά, νηπιαγωγείο, μορφές παραεκκλίνουσας συμπεριφοράς, παράγοντες παραεκκλίνουσας συμπεριφοράς, παρέμβαση

#### 1. Εισαγωγή: Θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι περιπτώσεις των παιδιών που εμφανίζουν διάφορες μορφές παραβατικής και παραεκκλίνουσας συμπεριφοράς και γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς, όχι μόνο στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα σε μικρότερο, όμως, βαθμό (Ματσόπουλος, 2004). Στις παλιές μορφές παραβατικής και παραεκκλίνουσας συμπεριφοράς παρουσιάζονται νέες όπως είναι ο εκφοβισμός, η παρενόχληση και η θυματοποίηση (φαινόμενο γνωστό ως “bullying”), η χρήση αλκοόλ κι άλλων τοξικών ουσιών, η σεξουαλική παρενόχληση και βία, κ.ά. (Φαρσεδάκης, 2005· Ανδρέου & Smith, 2002· Κουράκης, 1999 κ.ά.). Συνήθως παρατηρούνται οι παρακάτω μορφές παραεκκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς: λεκτική και σωματική βία, απρεπείς χειρονομίες, κλοπή, φασαρία και πρόκληση ζημιών (Φαρσεδάκης, 2005· Κουρκούτας, 2007· Κουράκης, 2004 κ.ά.).

*«...Πρόκειται για τον Α., μαθητή της Β΄ τάξης, 8 χρονών. Ήταν ένας μαθητής με έντονη αντικοινωνική συμπεριφορά, έλεγε ψέματα, έκλεβε διάφορα πράγματα (κυρίως ηλεκτρονικά παιχνίδια) από τις τσάντες των παιδιών και χρήματα, έβριζε αισχρά, κάπνιζε (στην Ε΄ τάξη), χτυπούσε τα παιδιά που τον απέφευγαν και τον απομόνωναν και δεν έδειχνε κανένα ενδιαφέρον για τα μαθήματά του».<sup>19</sup>*

<sup>19</sup> Απόσπασμα από την εργασία της μετεκπαιδευόμενης δασκάλας Θεονύμφης Σκουλά με τίτλο «Προσωπική περίπτωση παιδιού με παραβατική συμπεριφορά» στο πλαίσιο του μαθήματος «Παραβατικό-



Η παρεκκλίνουσα και η παραβατική συμπεριφορά σύμφωνα με τη θεωρία του περάσματος στην πράξη, η οποία υιοθετεί ένα αιτιοκρατικό μοντέλο, οφείλεται σε ορισμένους παράγοντες. Αποτελεί απάντηση σε εξωτερικές επιδράσεις σε συνδυασμό με τη φυσιο-ψυχολογική κατάσταση του ατόμου (Δασκαλάκης, 1985). Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση παραβατικής ή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς είναι: τα ατομικά χαρακτηριστικά, το περιβάλλον, η οικογένεια, το σχολείο, οι φίλοι, η περιοχή, η πόλη, η γειτονιά, η ευρύτερη κοινωνία, οικονομικοί παράγοντες, η αστικοποίηση και η μετανάστευση (Φαρσεδάκης, 2005, κ.ά.). Οι παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς διαφοροποιούνται σε σχέση με το παρελθόν. Η διαφοροποίηση αυτή συνδέεται με τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές στην κοινωνία μας: αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών λόγω διαζυγίων, απουσία των γονέων για πολλές ώρες από το σπίτι λόγω αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων, νέες μορφές ψυχαγωγίας των παιδιών (ηλεκτρονικά παιχνίδια μέσω του διαδικτύου), κ.ά. (Κουράκης, 1999). Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν ανεξάρτητα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η απουσία των γονέων για πολλές ώρες από το σπίτι έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αναζητούν νέα πλαίσια επικοινωνίας, όπως οι συνομήλικοι, το διαδίκτυο, κ.λπ. τα οποία χωρίς την επίβλεψη / γνώση των γονέων μπορεί να ασκήσουν αρνητική επίδραση στα παιδιά.

*«...Η μητέρα του ήταν μόλις 14 χρονών όταν έμεινε έγκυος και ο πατέρας 18. Το παιδί προέκυψε τυχαία. Η μητέρα, μέχρι τα 14, ζούσε με τους θετούς της γονείς φυσιολογικά, όπως κάθε παιδί της ηλικίας της. Δυστυχώς, όμως, τότε μαθαίνει για την υιοθεσία της και αποφασίζει να εγκαταλείψει το σπίτι της. Οι γονείς έχασαν κάθε επαφή μαζί της. Τους ξαναθυμήθηκε όταν έμεινε έγκυος. Εκείνοι την στήριξαν και την βοήθησαν να γεννήσει το παιδί.*

*Ο πατέρας ήταν ήδη χρήστης ναρκωτικών ουσιών όταν γνωρίστηκε με τη κοπέλα. (...) Η μητέρα μετά τον τοκετό εγκατέλειψε γονείς και παιδί και έφυγε σε άλλη πόλη. Πολλές φορές την καλούσαν οι παππούδες να έρχεται κάπου-κάπου για να τη βλέπει το παιδί, αλλά αυτή τους έβριζε και τους έκλεινε το τηλέφωνο. Πολύ σπάνια τους επισκεπτόταν. Όποτε γινόταν αυτό ήταν εντελώς αδιάφορη για το γιο της. Κάποτε, με προτροπή της γιαγιάς το έβγαλε το παιδί βόλτα στο πάρκο και εκεί την πήρε ο ύπνος στο παγκάκι, αγνοώντας εντελώς την παρουσία του παιδιού. Από τότε ο μικρός αρνιόταν να βγει έξω μαζί της ξανά».<sup>20</sup>*

Η θεωρία του περάσματος στην πράξη δεν ενδιαφέρεται για τον ορισμό της παραβατικής και της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Αντίθετα, η θεωρία της κοινωνικής αντίδρασης ασχολείται με τον ορισμό της παρεκκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς: μια συμπεριφορά θεωρείται ως παρεκκλίνουσα ή παραβατική γιατί έτσι ορίζεται μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας. Ο ορισμός της παραβατικής ή της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς γίνεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (Δασκαλάκης, 1985· Παναγιωτόπουλος, 2001). Η κοινωνική κατασκευή της παραβατικής και της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς είναι εμφανής, αν λάβει κανείς υπόψη ότι ίδιες συμπεριφορές σε άλλες κοινωνίες χαρακτηρίζονται ως παραβατικές ή παρεκκλίνουσες, ενώ σε άλλες όχι. Επίσης, στην ίδια κοινωνία στο παρελθόν ορισμένες συμπεριφορές χαρακτηρίζονταν ως παραβατικές συμπεριφορές ενώ αργότερα όχι και το

---

τητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων στο σχολείο», στο Διδακταλείο Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.

<sup>20</sup> Απόσπασμα από την εργασία της μετεκπαιδευόμενης δασκάλας Θεονύμφης Σκουλά (όπ. π.).

αντίθετο (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1984· Φαρσεδάκης, 2005 κ.ά.). Αυτό είναι φανερό στη σχολική πραγματικότητα: οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο διάφορες συμπεριφορές των μαθητών τους.

*«...Ο Λ. πηγαίνει στην Στ' Δημοτικού. Βρίσκεται σε ένα τμήμα που κανένας δάσκαλος δε θέλει να πάρει, γι' αυτό και κάθε χρόνο έχουν κι άλλο δάσκαλο (συνήθως τον τελευταίο που έρχεται στο σχολείο). 'Σε αυτό το τμήμα δάσκαλος δεν επιβιώνει' μου είπαν. 'Όλοι φεύγουν στη μέση της χρονιάς λόγω ασθένειας ή παραιτούνται'».<sup>21</sup>*

Οι διάφορες μορφές κοινωνικού ελέγχου της συμπεριφοράς όχι μόνο των παιδιών αλλά και γενικότερα των ενηλίκων διακρίνονται σε τυπικές και άτυπες. Ο τυπικός κοινωνικός έλεγχος παρεμβαίνει εκεί που οι μηχανισμοί άτυπου κοινωνικού ελέγχου δεν λειτουργούν ή δεν λειτούργησαν, αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που η κοινωνικοποίηση δεν είναι επαρκής. Η κοινωνική αντίδραση, ανάλογα με το επίπεδο παρέμβασής της διακρίνεται σε πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή. Η πρωτογενής και δευτερογενής παρέμβαση λειτουργούν σε επίπεδο πρόληψης.

Στο πλαίσιο του σχολείου, στην πρωτογενή παρέμβαση περιλαμβάνονται στρατηγικές που αφορούν όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την επαρκή κτιριακή υποδομή και την εξασφάλιση ενός ασφαλούς σχολείου μέσα και έξω από τις τάξεις (Αρτινοπούλου, 2008).

*«... Να 'μαι στο καινούριο μου νηπιαγωγείο. Το κτίριο φτιαγμένο για να στεγάσει ένα Κέντρο Υγείας, φιλοξενεί το Δημοτικό Σχολείο της περιοχής. Ο διαθέσιμος χώρος για το νηπιαγωγείο είναι μια αίθουσα με συρόμενη εσωτερική πόρτα προς την πλευρά της αίθουσας «αναμονής» και το γραφείο των εκπαιδευτικών και μεγάλη τζαμαρία προς τον αύλειο χώρο, ο οποίος έχει άμεση πρόσβαση προς το δρόμο, χωρίς κάγκελα και καγκελόπορτα. Με λίγα λόγια ένα νηπιαγωγείο με τρεις αφύλακτους εξόδους. Η αίθουσα είναι σχεδόν άδεια. Διαθέτει ένα γραφείο, ένα έπιπλο με ράφια άδεια (αν εξαιρέσει κανείς καμιά δεκαριά παραμύθια), ένα ξύλινο τρένο αρκετά μεγάλο και 2 τραπεζάκια με τις καρεκλίτσες τους. Ούτε μια γωνιά απασχόλησης»<sup>22</sup>.*

Η δευτερογενής παρέμβαση αφορά τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο εκδήλωσης παρεκκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς (π.χ. μαθητές που προέρχονται από μειονότητες, εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, έχουν σωματικές ή πνευματικές «μειονεξίες», κ.λπ.) και περιλαμβάνει διάφορα κοινωνικο-παιδαγωγικά μέτρα αρωγής και προστασίας. Η τριτογενής παρέμβαση αφορά μαθητές οι οποίοι έχουν εμφανίσει μορφές παρεκκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς (Φαρσεδάκης, 2005· Αρτινοπούλου, 2008). Στο πλαίσιο του σχολείου οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών αφορούν κυρίως δευτερογενείς και τριτογενείς αντιδράσεις παρέμβασης. Οι στρατηγικές αυτές είναι επηρεασμένες από τις νέες παιδοκεντρικές παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες στοχεύουν στην προώθηση της θετικής συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη μείωση των παρεκκλινουσών ή παραβατικών συμπεριφορών των παιδιών. Συνήθως πρόκειται για εξατομικευμένες / προσωποποιημένες παρεμβάσεις που βασίζονται σε μια προσωπική σχέση (Κουρκούτας, 2007).

<sup>21</sup> Απόσπασμα από την εργασία της μετεκπαιδευόμενης δασκάλας Ειρήνης Ντίτη με τίτλο «Μελέτη περίπτωσης» στο πλαίσιο του μαθήματος «Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων στο σχολείο», στο Διδακταλείο Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης.

<sup>22</sup> Απόσπασμα από την εργασία της μετεκπαιδευόμενης νηπιαγωγού Μ. Πολυχρονάκη, όπ. π.

«...Ο Α. παρουσιάζει την περισσότερο διαταρακτική συμπεριφορά από τα άλλα παιδιά. (...) Όταν τον ενοχλούν δεν μπορεί να ανταποδώσει μία ίδιας περίπου έντασης ενόχληση, αλλά πολύ μεγαλύτερη σε βαθμό κακοποίησης. (...)

Τον Α. από την πρώτη στιγμή που τον γνώρισα τον συμπάθησα. Η μορφή του είχε για μένα μια καθαρότητα αφοπλιστική. Αυτό πιστεύω ότι έπαιξε καταλυτικό ρόλο αργότερα στην επαφή και το χτίσιμο της σχέσης<sup>23</sup>.

Έμαθα πως προέρχεται από διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς είναι Ελληνοπόντιοι και ο Α., που είναι μοναχοπαίδι, έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Η μητέρα του τον είχε παρατήσει στον πατέρα του και είχε φύγει, όταν αυτός ήταν 2,5 ετών. (...) Ο πατέρας με τη σειρά του τον άφησε να μεγαλώνει με τη γιαγιά και την προγιαγιά, ενώ αυτός παίζει το ρόλο του επισκέπτη-πατέρα, όταν δεν είναι μεθυσμένος. (...)

Βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον δεν υπάρχει. Από το σχολικό πλαίσιο η συμβουλή ήταν να μην αναλωθώ σε 'χαρτί καμένο' ιδιαίτερα, αφού προσωρινά θα έμενα στην τάξη. Εδώ ήρθε η βοήθος συμπάθειά μου για το πρόσωπό του, που είχε μεγαλώσει κι άλλο, αφού δικαιολογούσε μέσα μου την απίθανη συμπεριφορά του.

- Κατάλαβα ότι ο Α. ήταν ένα παιδί αποδιοργανωμένο τόσο συμπεριφορικά όσο και συναισθηματικά. Προσπάθησα έτσι να τον κερδίσω σε προσωπικό επίπεδο, όπως βέβαια και τους υπόλοιπους.
- Άρχισα με γρήγορους ρυθμούς να τον παρατηρώ εστιάζοντας στα θετικά του στοιχεία και τις κλίσεις του, ώστε να με βοηθήσουν στο να τονώνω σταδιακά το χαμηλό του αυτοσυναίσθημα και να ενισχύω την θετική του ταυτότητα.
- Μιλούσα χαμηλόφωνα μέσα στην πολύβουη τάξη, ώστε να επέρχεται έστω και μια επιφανειακή ηρεμία, όταν χρειάζεται να με ακούσουν.
- Προσπάθησα να συμπαθήσω όλα τα παιδιά κι αυτό το έβγαλα προς τα έξω.
- Υποσχέθηκα ότι θα ζητήσω να μείνω στην τάξη τους. (...)
- Έγιναν συμβάσεις που καθόριζαν σαφώς τα πλαίσια συμπεριφοράς μέσα στην τάξη αρχικά (μετά από πολλή συζήτηση και κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων που είχαν τα παιδιά από την απόρριψη που εισέπρατταν όλα τα χρόνια).
- Συμπεριφορές που παρέβαιναν λίγο τις συμβάσεις, ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό, έκανα πως δεν τις αντιλαμβανόμουν, κι αυτό το καταλάβαιναν. Ήταν έξυπνα παιδιά και ο Α. επίσης.
- Τον πήρα στο πρώτο θρανίο πολύ κοντά μου, αφού πρώτα συζήτησα μαζί του, κατάλαβα τις ανάγκες του και «του τις εξήγησα». Έτσι δέχτηκε την πρότασή μου να κάτσει κοντά μου κι όταν δεν αντέχει άλλο, να παίρνει άδεια και να βγαίνει για λίγο έξω. (...)
- Του έδειξα εμπιστοσύνη. (...) Βοήθησε ιδιαίτερα το να με εμπιστευτεί κι εκείνος ένα σοβαρό περιστατικό στο οποίο τον υπερασπίστηκα στο διευθυντή και το γονιό, δείχνοντάς του εμπιστοσύνη (...) Από τότε μπορώ να πω πως ανάσανα πραγματικά κι άρχισαν να λύνονται τα προβλήματά μου, που αφορούσαν στη συμπεριφορά του Α. στον υπόλοιπο, εκτός της τάξης, χώρο του σχολείου.
- Συζητούσαμε συχνά γι' αυτά που τον στεναχωρούσαν και έβρισκα ευκαιρία να του εξηγώ τις άδικες και μη συμπεριφορές των άλλων απέ-

<sup>23</sup> Και η Μ. Πολυχρονάκη (όπ. π.) αναφέρει: «...Τότε κάνει την εμφάνισή του ένα προνήπιο, άνετο και με ένα διερευνητικό και λαμπερό βλέμμα».

ναντί του, προσπαθώντας να «τον βάλω» στη θέση τους. (...) Αυτό γινόταν όλο το χρόνο. (...)

➤ Το μεγαλύτερο κέρδος ήταν ότι έστω και για λίγες ώρες μέσα στο σχολείο βίωνε θετικά συναισθήματα, ένιωθε ότι αγαπιέται, ότι είναι απαραίτητος, χρήσιμος κι άξιος εμπιστοσύνης.<sup>24</sup>

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006). Η έλλειψη, όμως, ενός συγκεκριμένου νομικού πλαισίου / σχολικού κανονισμού προς αυτήν την κατεύθυνση πιθανό να δημιουργεί διάφορα προβλήματα. Για παράδειγμα, το παιδί που συστηματικά καθυστερεί κατά την προσέλευσή του στο σχολείο παρά τις επανειλημμένες συστάσεις προς τους γονείς από τον εκπαιδευτικό και το διευθυντή του σχολείου. Επίσης, η αναγκαιότητα ειδικών, όπως σχολικών ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών, κοινωνικών λειτουργών, κ.λπ. σε μια προοπτική πολύπλευρης παρέμβασης επισημαίνεται από πολλούς μελετητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, όταν αντιμετωπίζουν τέτοιες μορφές συμπεριφοράς<sup>25</sup>.

*«...Η δασκάλα πρότεινε στους παππούδες να επισκεφτούν κάποια παιδοψυχολόγο για να βοηθήσει το παιδί να λύσει κάποια από τα προβλήματά του. Οι άνθρωποι υπάκουσαν και ξεκίνησαν να επισκέπτονται κάποια ειδικό και δέθηκε τόσο πολύ με την ψυχολόγο το παιδί, που της ζήτησε να γίνει μητέρα του»<sup>26</sup>*

*«...Η στήριξη από κάποιον ειδικό τόσο του ίδιου όσο και της οικογένειάς του, είναι απαραίτητη. (...) Τα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά, η οποία μάλιστα ξεκινά σε μικρή ηλικία, (...) εφόσον δεν λάβουν ειδική βοήθεια» [είναι πολύ πιθανό] «...ότι θα εγκαταλείψουν πρώιμα το σχολείο και θα οδηγηθούν σε εγκληματικές ενέργειες στην ενήλικη ζωή τους».<sup>27</sup>*

Το φαινόμενο της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο απασχολεί ολοένα και περισσότερο τους μελετητές, κυρίως, όμως, το δημοτικό (συνήθως τις «μεγάλες» τάξεις), το γυμνάσιο και το λύκειο. Στο νηπιαγωγείο, οι έρευνες φαίνεται να είναι ελάχιστες. Αυτό βέβαια οφείλεται στο γεγονός ότι η νηπιακή ηλικία θεωρείται ως μια ηλικία κατά την οποία το παιδί βρίσκεται σε μια περίοδο ανάπτυξης / εξέλιξης της προσωπικότητας και οι διάφορες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς συνδέονται με την αναπτυξιακή φάση που διανύει το παιδί (Φαρσεδάκης, 2005) και χαρακτηρίζονται συνήθως ως αποκλίνουσες κι όχι ως παρεκκλίνουσες συμπεριφορές.

Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο όρος «παρεκκλίνουσα» συμπεριφορά των νηπίων, όταν η συμπεριφορά του νηπίου διαφοροποιείται από τους σχολικούς κανόνες, δεν είναι αποδεκτή κι έχει ως συνέπεια την αντίδραση των μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου που στην περίπτωση του σχολείου εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και τους γονείς, και συνήθως έχει ως αποτέλεσμα την επιβολή

<sup>24</sup> Απόσπασμα από την εργασία της μετεκπαιδευόμενης δασκάλας Ειρήνης Ντίτη (όπ.π.).

<sup>25</sup> Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα διάγνωσης κι αξιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα η «Αξιολόγηση Βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς» (Α.Λ.Α.Σ.) (Ματσόπουλος, 2004).

<sup>26</sup> Απόσπασμα από την εργασία της μετεκπαιδευόμενης δασκάλας Θ. Σκουλά (όπ. π.).

<sup>27</sup> Απόσπασμα από την εργασία της μετεκπαιδευόμενης δασκάλας Ελένης Τραϊτοράκη με τίτλο «Βιωματική περίπτωση παραβατικής συμπεριφοράς ανηλίκου» στο πλαίσιο του μαθήματος «Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων στο σχολείο», στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης.

διάφορων –αρνητικών ή θετικών– ποινών<sup>28</sup>. Αντίθετα η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί συμπεριφορά που διαφοροποιείται από την «αναμενόμενη» συμπεριφορά, αλλά είναι αποδεκτή από τη σχολική και την ευρύτερη κοινωνική ομάδα<sup>29</sup>.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Κοινωνιολογία της παραβατικότητας των ανηλίκων με έμφαση στη σχολική παραβατικότητα», του προγράμματος σπουδών του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Κρήτης, κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2007-2008. Σκοπός της είναι η διερεύνηση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων στο σχολείο, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών. Στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστούν σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών:

- Τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων στο νηπιαγωγείο.
- Οι παράγοντες που οδηγούν στην πρόκληση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στα νήπια.
- Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις διάφορες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων.

### 2.2 Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο. Η δομή του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τη θεωρία του περάσματος στην πράξη. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, με κριτήριο το περιεχόμενό τους, χωρίζονται σε 3 ενότητες: Η πρώτη εξετάζει ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς (ειδικές ερωτήσεις 1 και 3). Η δεύτερη εξετάζει τους παράγοντες που οδηγούν στην πρόκληση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς (ειδική ερώτηση 2). Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων εξετάζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις διάφορες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς καθώς και τη γνώμη τους σχετικά με την έλλειψη επίσημου / θεσμικού κανονιστικού πλαισίου για την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών (ειδικές ερωτήσεις 4 και 5)<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί/προσεγγίσεις της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τους κοινωνιολόγους οι οποίοι μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Η πρώτη προσέγγιση ονομάζεται θετικιστική, αντικειμενική, απόλυτη, προσδιοριστική, δομική, πραγματιστική και η δεύτερη ανθρωποκεντρική, υποκειμενική, σχετικιστική, εθελοντικιστική, ατομικιστική (Thio, 2003).

<sup>29</sup> Απόκλιση είναι η κοινωνικά παραδεκτή απόσταση του τρόπου εκπλήρωσης από το κανονιστικά ορισμένο περιεχόμενο του ρόλου. Ως παρέκκλιση ή εκτροπή ορίζεται η κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά, η οποία δεν ανταποκρίνεται προς τους κανόνες που επικρατούν σ' ένα συγκεκριμένο σύνολο (Τσαούσης, 1989).

<sup>30</sup> Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Ι.

Η κατασκευή των ερωτήσεων βασίστηκε τόσο στη συναφή βιβλιογραφία όσο και στην προσωπική εμπειρία των μετεκπαιδευόμενων νηπιαγωγών, οι οποίες είχαν επιλέξει το σχετικό μάθημα<sup>31</sup>.

### 2.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 115 νηπιαγωγούς που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κάποιο συστηματικό κριτήριο, αλλά με βάση τις δυνατότητες πρόσβασης στα νηπιαγωγεία της Κρήτης. Καταβλήθηκε, όμως, προσπάθεια να υπάρχει αντιπροσώπηση στο δείγμα στο μέτρο του δυνατού και από τους νομούς, αλλά και με βάση την αστικότητα.

Από τις/τους 115 νηπιαγωγούς, οι 6 είναι άνδρες (5,6%) και οι 102 γυναίκες (94,4%). Δεν απάντησαν στην ερώτηση 7 νηπιαγωγοί (6,1%). Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, το 15,7% των νηπιαγωγών του δείγματος έχει από 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας, το 36,5% από 6-10 χρόνια, το 15,7% από 11-15 χρόνια, το 9,6% 16-20 χρόνια, το 13% 21-25 χρόνια και το 9,6% από 26 χρόνια και πάνω (πίνακας 1).

**Πίνακας 1**  
Κατανομή (ν & %) των νηπιαγωγών του δείγματος κατά χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	ν	%
1-5	18	15,7
6-10	42	36,5
11-15	18	15,7
16-20	11	9,6
21-25	15	13,0
25 +	11	9,6
<b>Σύνολο</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>

Εκτός από το βασικό πτυχίο, 32 νηπιαγωγοί του δείγματος έχουν δίπλωμα μετεκπαίδευσης (27,8%), 12 δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (10,4%), 7 μεταπτυχιακό δίπλωμα (6,1%) και 1 διδακτορικό δίπλωμα (0,9%) (πίνακας 2).

**Πίνακας 2**  
Κατανομή (ν & %) των νηπιαγωγών του δείγματος κατά τίτλους σπουδών

Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου	ΝΑΙ		ΟΧΙ		Σύνολο (ν)
	ν	%	ν	%	
<b>Μετεκπαίδευση</b>	32	27,8	83	72,2	115
<b>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ</b>	12	10,4	103	89,6	115
<b>Μεταπτυχιακό Δίπλωμα</b>	7	6,1	108	93,9	115

<sup>31</sup> Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις μετεκπαιδευόμενες νηπιαγωγούς για τη βοήθειά τους τόσο στην κατασκευή και διατύπωση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου όσο και στη διακίνηση και συλλογή του: Βιολάκη, Χ., Γιαννάκου Β., Γιαννοπούλου Σ., Γραμματικοπούλου Ειρ., Κοκολογιάννη Ελ., Μαρκοδημητράκη Μ., Μαυροφόρου Ελ., Μελαμπιανάκη Μ., Μπενάκη Αγλ., Μυλωνά Δ., Πιπερτζή Ελ., Πολυχρονάκη Μ., Σκατζουράκη Γ, Τουρνοπετράκη Ελ., Τωμαδάκη Μ., Χαριστού Κ., και Χατζηδάκη Αντ.

Διδακτορικό Δίπλωμα	1	0,9	114	99,1	115
---------------------	---	-----	-----	------	-----

Ως προς την αστικότητα του νηπιαγωγείου που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί του δείγματος, το 64% των νηπιαγωγών υπηρετεί σε αστική περιοχή, το 18% σε ημιαστική περιοχή και το 18%, επίσης, σε αγροτική περιοχή (πίνακας 3).

**Πίνακας 3**  
Κατανομή (ν & %) των νηπιαγωγών του δείγματος κατά αστικότητα του νηπιαγωγείου που υπηρετούν

Περιοχή	ν	%
Αστική	71	64,0
Ημιαστική	20	18,0
Αγροτική	20	18,0
Σύνολο	111	100,0
Δεν απάντησαν	4	3,5

#### 2.4 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων, σε όλες τις περιπτώσεις των ερωτημάτων, εμφανίζεται η κατανομή (απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων) των απαντήσεων των νηπιαγωγών στις διάφορες κατηγορίες. Στους σχετικούς πίνακες εμφανίζονται, ακόμα, τόσο ο μέσος όρος (μ.ο.) όσο και η τυπική απόκλιση (τ.α.) ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των νηπιαγωγών του δείγματος. Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων θεωρούμε σκόπιμο εδώ να υπενθυμίσουμε ότι οι παραπάνω δείκτες χρησιμοποιήθηκαν σε όλα τα ειδικά ερωτήματα, εφόσον αυτά ήταν διατυπωμένα σε τετράβαθμη κλίμακα και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την αξιολόγηση των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο:

- Πολύ συχνά = 4
- Αρκετά συχνά = 3
- Λίγο Συχνά = 2
- Καθόλου = 1

Έτσι, το εύρος των τιμών των διάφορων δεικτών είναι: «πολύ συχνά» αν ο μ.ο του εξεταζόμενου δείκτη βρεθεί στο διάστημα 3,51 έως και 4,00, «αρκετά συχνά» αν ο μ.ο. εντοπιστεί μεταξύ 2,51 έως και 3,50, «λίγο συχνά» αν ο μ.ο. κυμαίνεται από 1,51 έως και 2,50, «καθόλου» αν ο αντίστοιχος μ.ο δεν υπερβεί την τιμή 1,50.

Έτσι μ.ο: 2,58 σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος κατά μέσο όρο δήλωσαν ως «αρκετά συχνά» την άποψή τους για τον εξεταζόμενο δείκτη. Η εξαγωγή του μ.ο παρουσιάζει το πλεονέκτημα ότι μπορούν πλέον να συγκριθούν μεταξύ τους οι διάφοροι δείκτες με ένα απόλυτο τρόπο, σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου σε καθέναν από αυτούς.

### 3. Αποτελέσματα της έρευνας

### 3.1 Ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη συχνότητα του φαινομένου της παρεκκλίσεως στο νηπιαγωγείο.

**Πίνακας 4**  
Συχνότητα (ν & %), μέσος όρος και τυπική απόκλιση εμφάνισης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί φαινόμενο	ν	%
Πολύ συχνό	12	11,7
Αρκετά συχνό	59	57,3
Λίγο συχνό	29	28,2
Καθόλου συχνό	3	2,9
Σύνολο	103	100,0
Δεν απάντησαν	12	
<b>μ.ο.</b>		2,78
<b>τ.α.</b>		0,685

Από τα στοιχεία του πίνακα 4 προκύπτει ότι πάνω από τις/τους μισές/ούς νηπιαγωγούς (57,3%) θεωρεί ότι η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι «αρκετά συχνό» φαινόμενο στο νηπιαγωγείο, όπως προκύπτει και από το μέσο όρο των απαντήσεων (2,78). Λιγότεροι από το 1/3 των νηπιαγωγών του δείγματος δήλωσαν ότι η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί «λίγο συχνό» ή «καθόλου συχνό» φαινόμενο (28,2% και 2,9% αντίστοιχα). Αν και μικρό, είναι, όμως, σημαντικό το ποσοστό των νηπιαγωγών (11,7%) που αναφέρει ότι η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των νηπίων είναι «πολύ συχνό» φαινόμενο.

Στον πίνακα 5 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των 115 νηπιαγωγών του δείγματος για κάθε μορφή/ είδος παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της.

**Πίνακας 5**  
Κατανομή (ν & %) των απαντήσεων των νηπιαγωγών για κάθε μορφή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της



Παραεκκλίνουσα συμπεριφορά	Πολύ Συχνά		Αρκετά Συχνά		Λίγο Συχνά		Καθόλου Συχνά		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Φασαρία	45	40,2	52	46,4	15	13,4	0	0	3	2,6	3,27	0,68
Λεκτική βία σε συμμαθητές	21	19,3	41	37,6	41	37,6	6	5,2	6	5,2	2,71	0,84
Σωματική βία σε συμμαθητές	19	17,1	35	31,5	52	46,8	5	4,5	4	3,5	2,61	0,82
Άρνηση συνεργασίας	11	9,9	39	35,1	46	41,4	15	13,5	4	3,5	2,41	0,85
Κοροϊδευτικοί μορφαμοί	14	12,8	25	22,9	61	56,0	9	8,3	6	5,2	2,40	0,81
Καθυστέρηση στην προσέλευση	12	10,9	30	27,3	56	50,9	12	10,9	5	4,3	2,38	0,82
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών	12	11,1	26	24,1	54	50,0	16	14,8	7	6,1	2,31	0,86
Απουσίες από το σχολείο/ τα μαθήματα	4	3,7	24	22,2	64	59,3	16	14,8	7	6,1	2,15	0,71
Αρνητικές χειρονομίες	7	6,3	24	21,4	56	50,0	25	22,3	3	2,6	2,12	0,83
Κλοπή	3	2,8	12	11,3	36	34,0	55	51,9	9	7,8	1,65	0,79
Λεκτική βία εναντίον σας	3	2,8	8	7,4	41	38,0	56	51,9	7	6,1	1,61	0,75
Μιμήσεις ενεργειών σεξουαλ. παρενόχλησης	1	0,9	5	4,3	47	42,7	57	51,8	5	4,3	1,55	0,63
Φυγή από το σχολείο	1	0,9	3	2,8	13	12,1	90	84,1	8	7,0	1,21	0,53

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο. στις διάφορες ερωτήσεις, διαπιστώνεται ότι οι διάφορες μορφές παραεκκλίνουσας συμπεριφοράς στην πλειονότητά τους αποτελούν «λίγο συχνό» φαινόμενο (τιμές δεικτών από 1,51 έως και 2,50). Σε τρεις περιπτώσεις η παραεκκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί «αρκετά συχνό» φαινόμενο (τιμές δεικτών από 2,51 έως και 3,50) και σε μια περίπτωση, αυτή της φυγής από το σχολείο δεν αποτελεί «καθόλου συχνό» φαινόμενο (μ.ο: 1,21).

Η κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών του δείγματος στις διάφορες ερωτήσεις που αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης διάφορων μορφών παραεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο, έδειξε ότι στην πρώτη θέση της σειράς ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου απαντάται η συμπεριφορά «φασαρία» με μ.ο. 3,27. Το 46,4% των νηπιαγωγών δήλωσαν ότι η «φασαρία» αποτελεί «αρκετά συχνό» φαινόμενο και το 40,2% «πολύ συχνό». Δηλαδή, το 86,6% των νηπιαγωγών θεωρεί τη «φασαρία» ως «πολύ» ή «αρκετά συχνό» φαινόμενο. Μόλις, το 13,4% θεωρεί ότι είναι «λίγο συχνό» φαινόμενο, ενώ καμία/κανένας νηπιαγωγός δεν δήλωσε ότι το φαινόμενο της «φασαρίας» συναντάται «καθόλου συχνά». Δεύτερη στη σειρά ως «αρκετά συχνό» φαινόμενο ακολουθεί η «λεκτική βία σε συμμαθητές» (μ.ο. 2,71), την οποία δηλώνουν ως «πολύ» ή «αρκετά συχνό» φαινόμενο το 57% περίπου των νηπιαγωγών. Ακολουθεί «η σωματική βία σε συμμαθητές» ως «αρκετά συχνό» φαινόμενο με μ.ο. 2,61 (17,1% των νηπιαγωγών το δηλώνει ως «πολύ συχνό» φαινόμενο, το 31,5% ως «αρκετά συχνό» και 46,8% ως «λίγο συχνό»). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι το ποσοστό των νηπιαγωγών που αναφέρει ότι η «λεκτική» και «σωματική βία σε συμμαθητές» αποτελεί «καθόλου συχνό» φαινόμενο, είναι πολύ μικρό (5,2% και 4,5% αντίστοιχα).

Όλες οι υπόλοιπες συμπεριφορές, εκτός από τη συμπεριφορά «φυγή από το σχολείο» θεωρούνται από τις/τους νηπιαγωγούς ως «λίγο συχνό» φαινόμενο, με αρκετή διαφορά, όμως, μεταξύ τους (οι τιμές του μ.ο. κυμαίνονται από 2,41 η ανώτερη έως 1,55 η κατώτερη). Η σειρά ιεράρχησής τους με βάση το μ.ο. έχει ως εξής: «άρνηση συνεργασίας» (μ.ο. 2,41), «κοροϊδευτικοί μορφαμοί» (2,40), «καθυστέρηση στην προσέλευση» (2,38), «καταστροφή/

πρόκληση υλικών ζημιών» (2,31), «απουσίες από το σχολείο/ τα μαθήματα» (2,15), «αρνητικές χειρονομίες» (2,12), «κλοπή» (1,65), «λεκτική βία εναντίον σας» (1,61), και «μιμήσεις ενεργειών σεξουαλικής παρενόχλησης» (1,55). Σε όσες απ' αυτές τις συμπεριφορές η τιμή του μέσου όρου κυμαίνεται μεταξύ 2,00 έως και 2,50, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών αναφέρει αυτές τις συμπεριφορές ως «λίγο συχνό» φαινόμενο (από 41,4% έως 59,3%). Αντίθετα, σε όσες συμπεριφορές η τιμή του μ.ο. κυμαίνεται μεταξύ 1,51 έως και 1,99, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών το χαρακτηρίζει ως «καθόλου συχνό» φαινόμενο (51,9% περίπου και στις τρεις περιπτώσεις).

Τελευταία στην ιεραρχική κλίμακα βρίσκεται η συμπεριφορά «φυγή από το σχολείο» (μ.ο. 1,21), για την οποία το 84,1% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι δεν είναι «καθόλου συχνή» συμπεριφορά. Μόνο το 3,7% των νηπιαγωγών δήλωσαν ότι αυτή η συμπεριφορά παρατηρείται «πολύ» ή «αρκετά συχνά».

### **3.2 Παράγοντες πρόκλησης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στα νήπια**

Στον πίνακα 6 καταγράφεται η κατανομή των απαντήσεων των 115 νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες, στους οποίους οφείλονται οι διάφορες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων.

**Πίνακας 6**  
**Κατανομή (ν & %) των απαντήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες πρόκλησης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στα νήπια**

Παράγοντες	Πολύ Συχνά		Αρκετά Συχνά		Λίγο Συχνά		Καθόλου Συχνά		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένεια	70	61,4	33	28,9	11	9,6	0	0,0	1	0,9	3,52	0,67
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία	38	35,2	42	38,9	24	20,9	4	3,5	7	6,1	3,06	0,85
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας	41	37,6	37	33,9	19	17,4	12	11,0	6	5,2	2,98	1,00
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές	24	21,2	52	46,0	25	22,1	12	10,6	2	1,7	2,78	0,90
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή	26	24,3	36	33,6	36	33,6	9	8,4	8	7,0	2,74	0,92
Παρέα συνομηλίκων	20	18,5	44	40,7	33	30,6	11	10,2	7	6,1	2,68	0,90
Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ συνθήκες διαβίωσης	23	21,5	34	31,8	34	31,8	16	15,0	8	7,0	2,60	0,99
Συναίσθημα κατωτερότητας	17	15,6	34	31,2	39	35,8	19	17,4	6	5,2	2,45	0,96
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα	26	24,1	27	25,0	21	19,4	34	31,5	7	6,1	2,42	1,17
Προέλευση από άλλη χώρα/ μετανάστης	15	14,2	32	30,2	32	30,2	27	25,5	9	7,8	2,33	1,01
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής	13	12,0	31	28,7	38	35,7	26	24,1	7	6,1	2,29	0,97
Νοητικές/ γνωστικές ανεπάρκειες	9	8,4	33	30,8	42	39,3	23	21,5	8	7,0	2,26	0,89
Ο τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας του σχολείου	7	6,4	36	32,7	42	38,2	25	22,7	5	4,3	2,23	0,87
Φύλο του μαθητή	8	7,4	27	25,0	50	46,3	23	21,3	7	6,1	2,19	0,86
Η αξιολόγηση των μαθητών από την/τον νηπιαγωγό	5	4,6	25	23,1	51	47,2	27	25,0	7	6,1	2,07	0,82
Κληρονομικότητα	4	3,9	13	12,7	47	46,1	38	37,3	13	11,3	1,83	0,80
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες	6	6,0	16	16,0	32	32,0	46	46,0	15	13,0	1,82	0,91

Από τη γενικότερη εξέταση των στατιστικών στοιχείων του πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι το ποσοστό των νηπιαγωγών που δεν απάντησαν σε κάποια ερώτηση σε δύο περιπτώσεις ξεπερνάει το 10% («κληρονομικότητα» και «νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες»). Αυτό ως ένα βαθμό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί δεν κατάλαβαν ή δεν γνώριζαν την ερώτηση.

Με βάση το ύψος των τιμών του μ.ο. στις διάφορες ερωτήσεις, οι παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τα νήπια, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις ομάδες: α) Στους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν «πολύ» στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τα νήπια (τιμές μ.ο. από 3,51 έως και 4,00), β) στους παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» (τιμές μ.ο. από 2,51 έως και 3,50), και γ) σ' αυτούς που επιδρούν «λίγο» (μ.ο. μεταξύ 1,51 και 2,50).

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί δεν θεώρησαν κανένα παράγοντα ως «καθόλου» σημαντικό (μ.ο. από 1,00 έως 1,50).

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν τον «τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένεια» ως «πολύ» σημαντικό παράγοντα πρόκλησης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στα νήπια και εμφανίζεται στην πρώτη θέση της σειράς ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου (3,52). Το 90,3% των νηπιαγωγών αναφέρουν ότι ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένεια επιδρά «πολύ» ή «αρκετά» στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τα νήπια. Καμία/κανένας νηπιαγωγός δεν απάντησε ότι αυτός ο παράγοντας δεν επιδρά στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τα μικρά παιδιά (0,0%).

Ακολουθούν, με αρκετή διαφορά, επτά συνολικά παράγοντες με μέσους όρους που κυμαίνονται από 2,60 έως και 3,06, οι οποίοι θεωρούνται από τις/τους νηπιαγωγούς ως «αρκετά» σημαντικοί στην πρόκληση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στα νήπια. Οι παράγοντες αυτοί είναι: τα «ΜΜΕ και η τεχνολογία» (μ.ο. 3,06), τα «ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας» (2,98), η «απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές» (2,78), η «κοινωνική προέλευση του μαθητή» (2,74), η «παρέα των συνομηλίκων» (2,68), και η «οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ συνθήκες διαβίωσης» (2,60).

Οι υπόλοιποι παράγοντες θεωρούνται ως «λίγο» σημαντικοί στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τα νήπια. Οι τιμές των μέσων όρων κυμαίνονται από 1,82 έως και 2,45 και παρουσιάζουν σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Πρόκειται για τους παράγοντες: «συναίσθημα κατωτερότητας» (μ.ο. 2,45), «περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα» (2,42), «προέλευση από άλλη χώρα/ μετανάστης» (2,33), «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» (2,29), «νοητικές/ γνωστικές ανεπάρκειες» (2,26), «τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου» (2,23), «φύλο του μαθητή» (2,19), «αξιολόγηση των μαθητών από την/ τον νηπιαγωγό» (2,07), «κληρονομικότητα» (1,83), και «νευροφυσιολογικές λειτουργίες» (1,82).

### **3.3 Στρατηγικές/τρόποι αντιμετώπισης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων από τις/ τους νηπιαγωγούς.**

Στον πίνακα 7 καταγράφεται η κατανομή των απαντήσεων των 115 νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες, στους οποίους οφείλονται οι διάφορες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων.

**Πίνακας 7**

**Κατανομή (ν & %) των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων**

Στρατηγικές	Πολύ Συχνά		Αρκετά Συχνά		Λίγο Συχνά		Καθόλου Συχνά		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού	76	66,7	27	23,7	9	7,9	2	1,8	1	0,9	3,55	0,72
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο	64	57,7	39	35,1	8	7,2	0	0,0	4	3,5	3,50	0,63
Ανάθεση δραστηριοτήτων/ ρόλων	64	56,6	38	33,6	11	9,7	0	0,0	2	1,7	3,47	0,70
Ενημέρωση γονέων	66	58,4	35	31,0	11	9,7	1	0,9	2	1,7	3,47	0,71
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/ δραστηριότητες εκτόνωσης	62	55,9	39	35,1	8	7,2	2	1,8	4	3,5	3,45	0,71
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης	62	54,9	35	31,0	15	13,3	1	0,9	2	1,7	3,40	0,75
Λεκτική επίπληξη	13	12,0	59	54,6	30	27,8	6	5,6	7	6,1	2,73	0,74
Στέρηση ευχαρίστων δραστηριοτήτων	16	14,3	31	27,7	50	44,6	15	13,4	3	2,6	2,43	0,90
Απομόνωση (από τον εκπαιδευτικό ή την ομάδα του)	7	6,5	22	20,4	59	54,6	20	18,5	7	6,1	2,15	0,80
Στέρηση διαλείμματος	8	7,2	22	19,8	54	48,6	27	24,3	4	3,5	2,10	0,85
Αδιαφορία	2	1,8	19	17,1	55	49,5	35	31,5	4	3,5	1,89	0,74
Βοήθεια ειδικών	12	11,1	9	8,3	38	35,2	49	45,4	7	6,1	1,85	0,98
Απειλή	4	3,7	21	19,4	37	34,3	46	42,6	7	6,1	1,84	0,87
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου	2	1,8	3	2,8	26	23,9	78	71,6	6	5,2	1,35	0,63
Σωματική ποινή	1	0,9	2	1,9	18	16,7	87	80,6	7	6,1	1,23	0,52

Από το ύψος των τιμών του μ.ο. στις διάφορες ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των νηπίων, προκύπτει ότι η «ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού» αποτελεί την στρατηγική που χρησιμοποιούν «πολύ συχνά». Πρόκειται για στρατηγική, η οποία αποσκοπεί στην προώθηση και ενίσχυση κοινωνικών, συναισθηματικών και άλλων δεξιοτήτων του παιδιού.

Οι υπόλοιπες στρατηγικές, με κριτήριο το ύψος των τιμών του μέσου όρου, χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τις/τους νηπιαγωγούς «αρκετά συχνά», με μ.ο. που κυμαίνονται από 3,40 έως 3,50: «συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο» (μ.ο. 3,50), «ανάθεση δραστηριοτήτων/ ρόλων» (3,47), «ενημέρωση γονέων» (3,47), «παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/ δραστηριότητες εκτόνωσης» (3,45), και «συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης» (3,45). Είναι χαρακτηριστικό, ότι αυτές τις στρατηγικές τις χρησιμοποιεί «πολύ» ή «αρκετά συχνά» το 90% περίπου των νηπιαγωγών. Αντίθετα, το ποσοστό των νηπιαγωγών που δεν χρησιμοποιούν «καθόλου» αυτές τις στρατηγικές είναι πολύ μικρό (από 0,0% έως και 1,8%). Πρόκειται για στρατηγικές που στοχεύουν στη μείωση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς («ανάθεση άλλων δραστηριοτήτων» και «παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/ δραστηριότητες εκτόνωσης»), έχουν στοιχεία εξατομικευμένης / προσωποποιη-

μένης παρέμβασης («συζήτηση / προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο»), εμπλέκουν τη δυναμική της τάξης («συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης») και τη συνεργασία των γονέων («ενημέρωση γονέων»). Σ' αυτήν την ομάδα, με κριτήριο το μ.ο. ανήκει και η στρατηγική «λεκτική επίπληξη», η οποία χρησιμοποιείται «αρκετά συχνά» αλλά βρίσκεται, με μεγάλη διαφορά από τις άλλες, στην τελευταία θέση (μ.ο. 2,73).

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται «λίγο συχνά» (μ.ο. που κυμαίνονται από 1,84 έως 2,43). Πρόκειται για «συμπεριφορικές» τεχνικές που στηρίζονται στη χρήση αρνητικών ενισχύσεων, εκτός της περίπτωσης της «βοήθειας ειδικών»: «στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων» (2,43), «απομόνωση (από τον εκπαιδευτικό ή την ομάδα του)» (2,15), «στέρηση διαλείμματος» (2,10), «αδιαφορία» (1,89), «βοήθεια ειδικών» (1,85), και «απειλή» (1,84).

Στην τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται οι στρατηγικές που δεν χρησιμοποιούνται «καθόλου συχνά» από τους εκπαιδευτικούς: «παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου» (1,35) και «σωματική ποινή» (1,23). Το 80,6% χρησιμοποιεί τη «σωματική ποινή» ως στρατηγική αντιμετώπισης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς «καθόλου συχνά», το 16,7% «λίγο συχνά», ενώ το 2,8% «αρκετά» ή «πολύ συχνά».

Οι νηπιαγωγοί φαίνονται ιδιαίτερα προβληματισμένοι στην ύπαρξη ενός επίσημου κανονιστικού πλαισίου ελέγχου της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα το 58,2% των νηπιαγωγών, δηλώνει ότι συμφωνεί «λίγο» ή «καθόλου» (34,1% και 24,1% αντίστοιχα) με την έλλειψη ποινών από το σχολικό κανονισμό για την αντιμετώπιση παρεκκλινουσών συμπεριφορών, ενώ το 41,2% δηλώνει ότι συμφωνεί «πολύ» ή «αρκετά» (17,6% και 24,1% αντίστοιχα) (πίνακας 8).

**Πίνακας 8**

**Συχνότητα (n & %), μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ως προς έλλειψη ποινών από το σχολικό κανονισμό για την αντιμετώπιση παρεκκλινουσών συμπεριφορών στο νηπιαγωγείο**

Βαθμός συμφωνίας με την έλλειψη ποινών από το σχολικό κανονισμό	n	%
Πολύ	19	17,6
Αρκετά	26	24,1
Λίγο	37	34,1
Καθόλου	26	24,1
Σύνολο	108	100,0
Δεν απάντησαν	7	6,1
μ.ο.	2,35	
τ.α.	1,035	

#### 4. Συζήτηση-ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών του δείγματος θεωρούν ότι η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των νηπίων αποτελεί «πολύ» ή «αρκετά» συχνό φαινόμενο (69%) γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη σχετικά ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο, αλλά και γενικότερα, αυξάνονται (Ματσόπουλος, 2004). Οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που εμφανίζονται «αρκετά συχνά», όπως και σε άλλες μελέτες (Μπεζέ, 1990 & 1998· Φακιολάς & Αρμενάκης, 1995 κ.ά.), είναι: η «φασαρία», η «λεκτική βία σε συμμαθητές» και η «σωματική βία σε συμμαθητές». Το γε-

γονός ότι η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στην προσχολική ηλικία εμφανίζεται ως ένα «αρκετά» συχνό φαινόμενο σ' ένα σημαντικό βαθμό μπορεί να συνδέεται με την αναπτυξιακή φάση των νηπίων, κατά την οποία πολλά παιδιά δεν έχουν εσωτερικεύσει τους κοινωνικούς κανόνες (Φαρσεδάκης, 2005).

Θα πρέπει ακόμη να επισημανθεί ότι η εικόνα αυτή για τις μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο συνδέεται με το είδος των παρεκκλινουσών συμπεριφορών που γίνονται αντιληπτές από τις/τους νηπιαγωγούς. Υπάρχουν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές παιδιών, οι οποίες δεν υποπίπτουν στην αντίληψη των νηπιαγωγών, όπως για παράδειγμα ο εκφοβισμός (Δικαίου, Ε. Ηλιόπουλος, Β. & Τασάκου, Γζ., 2008· Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000), γνωστή στο χώρο της εγκληματολογίας ως «σκοτεινή εγκληματικότητα» (Δασκαλάκης, 1985).

Ο σημαντικότερος παράγοντας που φαίνεται να συμβάλλει «πολύ» στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τα νήπια, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών του δείγματος, είναι ο «τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένεια». Άλλοι οικογενειακοί παράγοντες, όπως «ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας» ή «κοινωνική προέλευση του παιδιού», η «οικονομική κατάσταση της οικογένειας» επιδρούν «αρκετά συχνά» στην πρόκληση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στα νήπια. Ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς αναδεικνύεται και σ' αυτήν την έρευνα.

Σημαντικό ρόλο στην πρόκληση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς αποτελούν τα «ΜΜΕ και η τεχνολογία», ιδιαίτερα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Οι νηπιαγωγοί το δείγματος δηλώνουν ότι αποτελούν «αρκετά» σημαντικό παράγοντα. Από πολλές μελέτες έχει επισημανθεί η επίδραση της τηλεόρασης στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά. Το γεγονός αυτό είναι πολύ ανησυχητικό αν ληφθούν υπόψη δεδομένα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά αφιερώνουν ολοένα και περισσότερο χρόνο στην τηλεόραση. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, επίσης, ασκούν αρνητική επίδραση στα παιδιά με τις σκληρές βίας που περιέχουν (Βουϊδάσκης, 1995· Cole & Cole, 2002· Γεωργούλας, 2000).

Η «παρέα των συνομηλίκων», επίσης, φαίνεται να επιδρά «αρκετά» στην πρόκληση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων. Στην προσχολική ηλικία το νήπιο αρχίζει να διευρύνει τον κύκλο των επαφών του, να εγκαταλείπει το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και να εντάσσεται σε ομάδες συνομηλίκων ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο (Παρασκευόπουλος, 1985). Πρόσφατα προτάθηκε μια εναλλακτική άποψη σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον των συνομηλίκων είναι εκείνο που εξηγεί τις περιβαλλοντικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Αυτή η άποψη υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν πολλά πράγματα στο σπίτι, αλλά οι επιδράσεις αυτές ατονούν μπροστά στις επιδράσεις της παρέας. «...Η παρέα εξυπηρετεί την προσαρμογή του ατόμου στην αποδοχή νέων κανόνων συμπεριφοράς και παρέχει βιώματα που έχουν μόνιμη επίδραση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας» (Pervin, L. & Jhon, O., 2001).

Τα «συναίσθηματα κατωτερότητας» αποτελούν «λίγο» σημαντικό παράγοντα εμφάνισης «παρεκκλίνουσας» συμπεριφοράς. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά, για να «τονώσουν» το αυτοσυναισθημά τους, καταφεύγουν σε παρεκκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2001), οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα «συναίσθηματα κατωτερότητας» δεν αποτελούν «πολύ» ή «αρκετά» σημαντικό παράγοντα εμφάνισης τέτοιων συμπεριφορών.

Ο παράγοντας «προέλευση από άλλη χώρα / μετανάστης» θεωρείται από τις/τους νηπιαγωγούς «λίγο» σημαντικός παράγοντας στην εμφάνιση παρεκκλινουσών συμπεριφορών. Όπως προκύπτει και από τα ερευνητικά δεδομένα τα παιδιά των

μεταναστών δεν εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικής ή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς σε σχέση με τα αυτόχθονα (Φαρσεδάκης, 2005· Κουράκης, 2008).

Το «περιβάλλον που ευνοεί την παραβατικότητα» και η «υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής» φαίνεται ότι δεν αποτελούν σημαντικό παράγοντα εμφάνισης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών του δείγματος. Αυτό πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος δεν υπηρετούν σε υποβαθμισμένες περιοχές ή περιοχές που ευνοούν την παραβατικότητα. Άλλες έρευνες, όμως, εμφανίζουν συσχέτιση μεταξύ υποβαθμισμένης περιοχής ή εγκληματογενούς περιβάλλοντος με την παραβατικότητα των ανηλίκων (Γεωργούλας, 2000).

Αν και τα αγόρια εμφανίζουν πολύ υψηλότερο ποσοστό παραβατικής συμπεριφοράς σε σχέση με τα κορίτσια, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, το φύλο διαδραματίζει «λίγο» σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τα νήπια. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην μικρή ηλικία των παιδιών, στην οποία πιθανό να μην έχει ακόμα διαμορφωθεί το «γυναικείο πρότυπο» (Κουράκης, 2008).

Άλλοι ατομικοί παράγοντες, όπως οι «νοητικές/γνωστικές ανεπάρκειες», οι «νευρο-φυσιολογικές δυσλειτουργίες» και η «κληρονομικότητα», σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών, ασκούν «λίγη» επίδραση στην πρόκληση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών, φαίνεται ότι η κληρονομικότητα συνδέεται με την εμφάνιση παραβατικής ή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τα παιδιά, αλλά, συγχρόνως, όμως, επιβεβαιώνεται και η σημαντική επίδραση του περιβάλλοντος. Μεταξύ νευρο-φυσιολογικών δυσλειτουργιών και παραβατικότητας εμφανίζεται μια ενδεχόμενη σχέση. Όσον αφορά το δείκτη νοημοσύνης, έρευνες δείχνουν τη ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ χαμηλού δείκτη νοημοσύνης και αυξημένου κινδύνου παραβατικότητας. Οι εξηγήσεις, όμως, που επιχειρήθηκαν να δοθούν, εμπλέκουν κι άλλους παράγοντες (σχολική αποτυχία, μαθησιακές δυσκολίες, κ.λπ.). Επίσης, άλλες έρευνες έχουν καταρρίψει τον ισχυρισμό ότι υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό διανοητικά καθυστερημένων στον εγκληματικό πληθυσμό (Γεωργούλας, 2000· Φαρσεδάκης, 2005)<sup>32</sup>.

Ο «τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου» και η «αξιολόγηση των νηπίων από την/τον νηπιαγωγό» αποτελούν «λίγο» σημαντικό παράγοντα πρόκλησης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών. Τόσο ο ρόλος του σχολείου ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής όσο και ο ρόλος της αξιολόγησης, η οποία εντάσσεται στον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, οδηγούν τους μαθητές στη σχολική αποτυχία, η οποία συνδέεται με την εμφάνιση παρεκκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές (Pain, 1998).

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί «πολύ» ή «αρκετά συχνά» αποσκοπούν στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος, την προώθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (στρατηγική: «ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού») και στη μείωση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς («ανάθεση άλλων δραστηριοτήτων» και «παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφορές / δραστηριότητες εκτόνωσης»), παρουσιάζουν στοιχεία εξατομικευμένης / προσωποποιημένης παρέμβασης («συζήτηση / προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο»), εμπλέκουν τη δυναμική της τάξης («συζήτηση / προσέγγιση σε επίπεδο τάξης») και τη συνεργασία των γονέων («ενημέρωση γονέων»). Πρόκειται για οργανωμένες και δομημένες παιδαγωγικές τεχνικές στο πλαίσιο της τάξης, οι οποίες συμβάλλουν στην

<sup>32</sup> Στις μελέτες των Φαρσεδάκη (2005) και Γεωργούλα (2000) παρουσιάζονται αναλυτικά τα πορίσματα ερευνών που εξετάζουν την παρεκκλίνουσα / παραβατική συμπεριφορά σε σχέση με την κληρονομικότητα, τις νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες και τις νοητικές / γνωστικές ανεπάρκειες.



αποτελεσματική διαχείριση παρεκκλιουσών και γενικότερα δύσκολων συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2007).

Αντίθετα, οι στρατηγικές που στηρίζονται στη χρήση αρνητικών ενισχύσεων («στέριση ευχάριστων δραστηριοτήτων», «απομόνωση (από τον εκπαιδευτικό ή την ομάδα του)», «στέριση διαλείμματος», «αδιαφορία», και «απειλή») χρησιμοποιούνται «λίγο» συχνά από τις/τους νηπιαγωγούς. Πρόκειται για «συμπεριφορικές» τεχνικές, των οποίων η αποτελεσματικότητα είναι αμφίβολη αν δεν συνδυάζονται με την παράλληλη προσφορά και προαγωγή θετικών προτύπων συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2007). Επίσης, οι νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούν καθόλου τη «σωματική» ποινή ως τρόπο αντιμετώπισης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς.

Οι νηπιαγωγοί καταφεύγουν «λίγο συχνά» στη βοήθεια «ειδικών» (σχολικών ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών, κ.λπ.) για την αντιμετώπιση παρεκκλιουσών συμπεριφορών. Αυτό σ' ένα σημαντικό βαθμό οφείλεται στην έλλειψη σχολικών ψυχολόγων και άλλων ειδικών από το σχολείο.

## 5. Συμπεράσματα

Από τις δηλώσεις των νηπιαγωγών του δείγματος προκύπτει ότι:

- Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των νηπίων αποτελεί «αρκετά συχνό» φαινόμενο στα νηπιαγωγεία.
- Οι μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς που εμφανίζονται νήπια «αρκετά συχνά» είναι η «φασαρία», η «λεκτική βία σε συμμαθητές» και η «σωματική βία σε συμμαθητές».
- Ο κυριότερος παράγοντας που ευθύνεται για την πρόκληση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στα νήπια είναι η οικογένεια. Ο «τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένεια» θεωρείται από τις/τους νηπιαγωγούς «πολύ» σημαντικός παράγοντας πρόκλησης παραβατικής συμπεριφοράς στα παιδιά, ενώ τα «ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας», η «οικονομική κατάσταση της οικογένειας» και η «κοινωνική προέλευση» του μαθητή θεωρούνται ως «αρκετά» σημαντικοί παράγοντες. Επίσης, «αρκετά» σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται και τα «ΜΜΕ και η τεχνολογία» και η «παρέα των συνομηλίκων».
- Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί «πολύ» ή «αρκετά συχνά» αποσκοπούν στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των παιδιών και στη μείωση των παρεκκλιουσών συμπεριφορών με παράλληλη χρήση εξατομικευμένης παρέμβασης (ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού», «ανάθεση άλλων δραστηριοτήτων», πρότρηση για εναλλακτικές συμπεριφορές / δραστηριότητες εκτόνωσης», «συζήτηση / προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο»). Εμπλέκουν τη δυναμική της τάξης και συνεργάζονται με τους γονείς («συζήτηση / προσέγγιση σε επίπεδο τάξης», «ενημέρωση γονέων»). Αντίθετα, απευθύνονται «λίγο συχνά» σε σχολικούς ψυχολόγους και άλλους ειδικούς, πιθανό λόγω έλλειψής τους από το σχολικό χώρο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρτινοπούλου, Β. (2008, 29 Μαρτίου). Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε ασφαλές περιβάλλον. *Σαββατιάτικη Ελευθεροτυπία*, 22.
- Ανδρέου, Ε. & Smith P. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-23.
- Βουϊδάσκης, Β. (1995). *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους* (β΄ έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Μ. Σόλμαν, Μετάφρ., Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμέλ.) (β΄ τόμος). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.
- Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα: Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1984). *Εγχειρίδιο εγκληματολογίας* (μέρος α΄). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης* (Παραδόσεις). Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Δικαίου, Ε., Ηλιόπουλος, Β. & Τασάκου, Τζ. (2008). *Μίλα, μη φοβάσαι: 3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο* (Ι. Τσιάντης, Πρόλογος). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία: Θεμελιώδεις αξίες, θεσμοί και νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Κουράκης, Ν. (2004). Έρευνα για την ομαδική παραβατικότητα των μαθητών Λυκείου σε σχολεία των Αθηνών. *Ποινικός Λόγος*, 461-474.
- Κουράκης, Ν. (2008). *Συμμορίες ανηλίκων στην Ελλάδα: Πορίσματα από τις αποφάσεις του Δικαστηρίου Ανηλίκων Αθηνών* [Ανακτημένο στις 24/3/2008 από το δικτυακό τόπο <http://www.niotho-asfalidis.gr/na/erevna2.htm>]
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσόπουλος, Α. (2004). Αξιολόγηση βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ.): Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Στο Α. Καλαττζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιστημ. Επιμ.): *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (γ΄ έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 51-76.
- Μπεζέ, Α. (1990). Δυσκοινωνικότητα των νέων και δυσκολία προσαρμογής του αναμορφωτικού συστήματος. Στο *Συμπόσιο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων: Επανεκπαίδευση – ένταξη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας, 29-38.
- Μπεζέ, Α. (Επιμ.). (1998). *Βία στο σχολείο – Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2001). *Η πίστη στην τάξη: Συμβολή στην ανάλυση της διατήρησης της τάξης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία - τόμος 2: Προσχολική ηλικία*. Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Pain, J. (1998). Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον – Για τη σχολική κακομεταχείριση και τη συμβολική κατάχρηση. Στο Α. Μπεζέ (επιμ.): *Βία στο σχολείο – Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Pervin, L. & Jhon, O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: έρευνα και εφαρμογές* (Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου, Μετάφρ. – Α. Μπρούζος, Επιστημ. Επιμ. –Πρόλογος). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- Τσαούσης, Δ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας* (γ΄ έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Thanos, T., Kourkoutas I. & Vitalaki, E. (July, 2006). Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings. International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, 13<sup>th</sup>-15<sup>th</sup> July, Rertymno.

- Thio, A. (2003). *Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά* (Χρ. Τσουραμάνης Επιμ.) (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Έλλην.
- Φακιοιάς, Ν. & Αρμενάκης, Α. (1995). Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 42-50.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005α). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005β). *Στοιχεία εγκληματολογίας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Ι. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος*, 2, 97-111.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:**  
**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**  
(ανώνυμο)

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικών με την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο. Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Η βοήθειά σας είναι απαραίτητη για να σχηματίσουμε μια πρώτη εικόνα του σημαντικού αυτού ζητήματος.

Για να έχουν, όμως, κάποια εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις διάφορες ερωτήσεις που ακολουθούν. Θα σας παρακαλούσαμε, ακόμη, να μην αφήσετε ερωτήσεις αναπάντητες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Σημειώστε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση ή άποψη. Σας υπενθυμίζουμε, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Εάν επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στο e-mail: thanteo@otenet.gr Σας ευχαριστούμε θερμά για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

*Με εκτίμηση*  
*Θεόδωρος Θάνος*  
*Διδάσκων στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών*  
*Πανεπιστημίου Κρήτης*

<b>ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ</b>
-------------------------

Στις παρακάτω ερωτήσεις, σημειώστε X στο κατάλληλο τετραγωνάκι

1. ΦΥΛΟ :  Άνδρας     Γυναίκα

2. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ :

1 – 5     6 – 10     11 – 15     16 – 20     21 – 25     26 και άνω

3. Εκτός του βασικού πτυχίου έχετε άλλο τίτλο σπουδών ;

Μετεκπαίδευση

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλο : .....

4. Περιοχή όπου υπηρετείτε:

Αστική     Ημιαστική     Αγροτική

4α. Αν υπηρετείτε σε αστική περιοχή, ο πληθυσμός της πόλης είναι:

10.000-30.000 κάτοικοι

30.000-50.000 κάτοικοι

50.000-100.000 κάτοικοι

100.000-200.000 κάτοικοι

200.000 – 1.000.000 κάτοικοι

1.000.000 και άνω κάτοικοι

<b>ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>
--------------------------

1. Στο σχολείο που υπηρετείτε αυτή τη χρονιά, ποιες από τις παρακάτω μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων της τάξης σας, έχετε παρατηρήσει και πόσο συχνά: (Σημειώστε για κάθε μορφή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς ξεχωριστά, βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς	Αυτήν την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά την έχω παρατηρήσει:			
	Πολύ Συχνά	Αρκετά Συχνά	Λίγες φορές	Καθόλου
Κλοπή				
Σωματική βία σε συμμαθητές				
Λεκτική βία σε συμμαθητές				
Καταστροφή/ πρόκληση υλικών ζημιών				
Άρνηση συνεργασίας				
Απουσίες από το σχολείο ή τα μαθήματα				
Καθυστερήση στην προσέλευση				
Φασαρία				
Φεύγει από το σχολείο (π.χ. σκασιαρχείο)				
Λεκτική βία εναντίον σας				
Αρνητικές χειρονομίες (π.χ. μούντζα)				
Κοροϊδευτικοί μορφασμοί				
Μιμήσεις ενεργειών σεξουαλικής παρενόχλη-σης (π.χ. κατέβασμα παντελονιού)				
Κάποια άλλη συμπεριφορά, ποια; .....				

2. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες οφείλονται οι διάφορες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων αυτή τη χρονιά: (Σημειώστε για καθένα παράγοντα ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ' αυτόν, βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Παράγοντες παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς	Οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές οφείλονται σ' αυτόν το παράγοντα:			
	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Συναισθήματα κατωτερότητας				
Νοητικές-γνωστικές ανεπάρκειες				
Κληρονομικότητα				
Νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες				
Ψυχολογικά προβλήματα της οικογένειας (γονείς σε διάσταση, αλκοολισμός γονέα, κ.λπ.)				
Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας/ συνθήκες διαβίωσης				

Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού από την οικογένειά του				
Η κοινωνική προέλευση του μαθητή				
Περιβάλλον που ευνοεί την εγκληματικότητα				
Υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής				
Παρέα συνομηλίκων				
Απόρριψη/ αποκλεισμός από τους συμμαθητές				
Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια)				
Προέλευση από άλλη χώρα/ εξωτ. μετανάστης				
Ο τρόπος οργάνωσης & λειτουργίας του σχολείου				
Η αξιολόγηση των μαθητών από τον/ την νηπιαγωγό				
Φύλο του μαθητή				
Κάποιος άλλος παράγοντας, ποιος; .....				
.....				

3. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των νηπίων αποτελεί φαινόμενο:

- Πολύ Συχνό     Αρκετά Συχνό     Λίγο Συχνό     Καθόλου Συχνό

4. Σε ποια συχνότητα χρησιμοποιήσατε τις παρακάτω στρατηγικές/ τρόπους αντιμετώπισης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων αυτή τη χρονιά:  
(Σημειώστε για κάθε στρατηγική ξεχωριστά, βάζοντας Χ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Στρατηγικές/ τρόποι αντιμετώπισης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων	Αυτή τη στρατηγική, φέτος, τη χρησιμοποίησα:			
	Πολύ Συχνά	Αρκετά Συχνά	Λίγες φορές	Καθόλου
Σωματική ποινή				
Στέρηση διαλείμματος				
Λεκτική επίπληξη				
Παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου				
Απειλή				
Αδιαφορία				
Απομόνωση (από τον εκπαιδευτικό ή την ομάδα του)				
Συζήτηση/ προσέγγιση σε ατομικό επίπεδο				
Συζήτηση/ προσέγγιση σε επίπεδο τάξης				
Ενίσχυση με την προβολή θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού				
Παρότρυνση για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς/ δραστηριότητες εκτόνωσης				

Ανάθεση δραστηριοτήτων/ ρόλων				
Ενημέρωση των γονέων				
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων				
Βοήθεια ειδικών (ψυχολόγου, κ.λπ.)				
Άλλη στρατηγική, ποια; .....				

5. Συμφωνείτε με την έλλειψη ποινών από το σχολικό κανονισμό για την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των νηπίων;

Πολύ     Αρκετά     Λίγο     Καθόλου

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

**Μαρία Πολυχρονάκη**

*Νηπιαγωγός, μετεκπαιδευόμενη*

*στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών*

*Πανεπιστημίου Κρήτης*

### ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΝΗΠΙΟΥ ΜΕ ΠΑΡΕΚΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Τέλος Νοέμβρη, περίπου πριν 10 χρόνια, καλούμαι να ανοίξω και να εργασθώ σαν αναπληρώτρια σε νηπιαγωγείο, 100 χμ. από τα Χανιά. Η προηγούμενη εμπειρία μου, της 1,5 σχολικής χρονιάς, σε δυο δυσπρόσιτα νηπιαγωγεία των Χανίων, είναι σημαντική, αλλά όχι και ικανή για να αισθάνομαι «καλή νηπιαγωγός», αφού προηγήθηκαν 7 χρόνια αναμονής από την αποφοίτησή μου και χωρία καμιά ουσιαστική βοήθεια.

#### **Οι συνθήκες**

Με πολλή διάθεση, προετοιμάζομαι, καβαλικεύω το μηχανάκι μου και να 'μαι στο καινούριο μου νηπιαγωγείο. Το κτίριο φτιαγμένο για να στεγάσει ένα Κέντρο Υγείας, φιλοξενεί το Δημοτικό Σχολείο της περιοχής. Ο διαθέσιμος χώρος για το νηπιαγωγείο είναι μια αίθουσα με συρόμενη εσωτερική πόρτα προς την πλευρά της αίθουσας «αναμονής» και το γραφείο των εκπαιδευτικών και μεγάλη τζαμαρία προς τον αύλειο χώρο, ο οποίος έχει άμεση πρόσβαση προς το δρόμο, χωρίς κάγκελα και καγκελόπορτα. Με λίγα λόγια ένα νηπιαγωγείο με τρεις αφύλακτους εξόδους.

Η αίθουσα είναι σχεδόν άδεια. Διαθέτει ένα γραφείο, ένα έπιπλο με ράφια άδεια (αν εξαιρέσει κανείς καμιά δεκαριά παραμύθια), ένα ξύλινο τρένο αρκετά μεγάλο και 2 τραπεζάκια με τις καρεκλίτσες τους. Ούτε μια γωνιά απασχόλησης.

Με την άφιξή μου κατά τις 9.00 το πρωί, εμφανίστηκαν από ους διάφορους χώρους του κτιρίου, 7-8 παιδάκια τρέχοντας προς το μέρος μου και φωνάζοντας «...ήρθε η κυρία μας». Περίμεναν ήδη 2 μήνες. Η υποδοχή τους ήταν ότι καλύτερο συνάντησα εκείνη τη μέρα. Καλημέρισα και μέχρι να προσαρμοσθώ στο νέο περιβάλλον, έψαξα για μαρκαδόρους να απασχοληθούν τα παιδιά. ΤΙΠΟΤΑ! Ούτε ένας μαρκαδόρος, ούτε ένα χαρτί... Η μέρα μας εξαντλήθηκε σε παιχνίδια γνωριμίας και διαλείμματα.

#### **Ποιοτικά χαρακτηριστικά (μορφές) της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς του νηπίου: τα πρώτα συμπτώματα**

Την επόμενη ημέρα τα παιδιά πληθαίνουν, διπλασιάζονται. Τους έχω φέρει μαρκαδόρους και Α4 και επιδίδονται στη ζωγραφική. Τότε κάνει την εμφάνισή του ένα προνήπιο, άνετο και με ένα διερευνητικό και λαμπερό βλέμμα. Μερικά παιδιά προσφέρθηκαν να μου το συστήσουν: Ο Λ. Τον καλωσόρισα. Το πρώτο σοκ ήρθε. «...Ούλες πουτάνες είσαστε! Κι εγώ θα φύγω από το σχολειό σας πουτάνες! Και θα πω του πατέρα μου, να φέρει τον κάπρο μας να σας γαμήσει ούλες τσι πουτάνες!»

Δεν θυμάμαι αν και πώς αντέδρασα αυτή την πρώτη φορά. Μέσα στο επόμενο 2μηνο -3μηνο, κατά τακτά διαστήματα που αραίωναν όμως, τα «μαργαριτάρια» του έπεφταν σαν κεραυνός εν αιθρία στα αυτιά μου:



- «...Κυρία, κάτσε!» και πρότεινε το δακτυλάκι του, κάνοντας την άσεμνη χειρονομία, ή
- «...Κυρία κάτσε στον πούτσο μου»
- «...Δεν τον έχεις δει στη νευρασιά ντου, τον κάπρο μας! Θα σου γαμήσει τα πρέκια»

Με εξέπληττε το γεγονός, πως μιλούσε πολύ συχνά για τον κάπρο του μπαμπά. Θυμάμαι έναν διάλογο μεταξύ των παιδιών που ήταν κάπως έτσι:

- «Εγώ είμαι πολύ δυνατός!»
- «Ο μπαμπάς μου είναι πιο δυνατός!»
- «Πιο πολύ δυνατό είναι το βουνό!»
- «Ο Θεός είναι πιο δυνατός απ' όλους!»

Κι ο Λ. επεμβαίνει στο διάλογο αμφισβητώντας τη δύναμη των πάντων:

- «Ίντα λες! Πιο δυνατός κι από τον κάπρο μας;»

Πολύ αργότερα, έμαθα από τον μπαμπά του πως τον φοβόταν πάρα πολύ κι όταν τον έπαιρνε μαζί του στο χοιροστάσιο που είχε, δεν ήθελε ούτε να πλησιάσει κι εξαφανιζόταν προς το χωριό.

### ***Το οικογενειακό του περιβάλλον***

Ο Λ. είχε μια εκπληκτική άνεση σ' αυτή τη γλώσσα. Η μητέρα του ήρθε ελάχιστες φορές στο νηπιαγωγείο, πάντα βιαστική. Είχε πέντε παιδιά, άλλα μεγαλύτερα κι άλλα μικρότερα. Μια πολύ νεαρή μητέρα. Τις περισσότερες φορές τον έφερνε η γιαγιά ή τα αδελφάκια του. Στην γιαγιά του απευθυνόμουν πάντα τηλεφωνικά, όταν από τις αφύλακτες εξόδους εξαφανιζόταν ο Λ. κι εγώ πανικόβλητη ζητούσα τη βοήθειά της (οι γονείς δεν διέθεταν τηλέφωνο) και εκείνη έπαιρνε τους δρόμους για να τον βρει. Η κατάσταση ήταν γνωστή σε όλους. Ήταν το 'αγρίμι' του χωριού.

Δεν μπορούσα να διανοηθώ πως η 'γλώσσα' του ήταν η γλώσσα της μητέρας ή της γιαγιάς. Κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο ήταν αυτό που την 'δίδασκε'. Τα μεγαλύτερα αδέρφια του στο Δημοτικό Σχολείο δεν είχαν τέτοιου είδους 'επιδόσεις'. Οι πληροφορίες για τον μπαμπά ήταν λιγοστές. Γνωστός στην περιοχή σαν 'καπετάνιος', αγρότης στο επάγγελμα και χοιροτρόφος.

Το επόμενο καλοκαίρι, κι ενώ ξεκουραζόμουν σε συγγενικό σπίτι, πετάχτηκα ξαφνικά από ένα δυνατό μονόλογο στην αυλή. Όσα άκουγα μου θύμιζαν τη γλώσσα του Λ. σε ενήλικη έκδοση. Πράγματι, ήταν ο μπαμπάς του Λ. κι ο ίδιος ο μικρός. Ήμουν σίγουρη πια, πως ο Λ. μάθαινε και κουβαλούσε την πατρική του γλώσσα.

### ***Οι πρώτες παρεμβάσεις και τα αποτελέσματα***

Με απασχολούσε πολύ, πώς θα τον αντιμετωπίσω. Τα παιδιά αντιδρούσαν με τους γνωστούς τρόπους της ηλικίας τους: επιφωνήματα, γκριμάτσες, σιωπή, χειρονομίες, αναφορές στο σπίτι τους. Σε καθημερινή βάση, λοιπόν, τους θύμιζα πως όταν ακούμε κουβεντούλες που δεν μας αρέσουν, που δεν είναι όμορφες, φράζουμε τα αυτάκια μας, δεν τις ακούμε. Κι αν τις ακούσουμε, κάνουμε πως δεν ακούμε. Κάναμε αρκετά παιχνίδια προς αυτή την κατεύθυνση και πραγματικά λιγόστεψαν οι 'φωναχτές' συμπεριφορές του Λ. προς την ομάδα και περιορίστηκαν σε κατ' ιδίαν κουβεντούλες προς την παρέα του ή προς εμένα. Είναι εκπληκτικό ότι σε μερικούς μήνες δεν εκφραζόταν στο σχολείο τουλάχιστον έτσι.

### ***Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά συνεχίζεται***

Μια μέρα, σε χρόνο διαλείμματος, ο Λ. ήταν απασχολημένος με το τηλέφωνο-παιχνίδι. Δείχνει να έχει συνομιλία με κάποιον φίλου του:

- «Έλα, Γιώργη!»

- ... .. (παύσεις ότι μιλάει ο άλλος)
- «Θα πάμενε για γκόμενες»
- .....
- «Θα γαμήσουμε και θα φύγουμε»....
- .....
- «Ναι, θα φάμενε και κανένα ωζό»

Μια άλλη φορά, ήταν ανεβασμένος πάνω στο έπιπλο των ραφιών, πολύ απασχολημένος και απορροφημένος στο ξεφύλλισμα και στη μελέτη ενός βιβλίου. Έρχομαι κοντά του και τον ρωτάω διακριτικά, τι διαβάζει. Μου έδειξε το βιβλίο και τις εικόνες του. Η μαμά γάτα με το γατάκι της, ο γάιδαρος με το γαϊδουράκι του, ο λύκος με το λυκάκι του. Η προσοχή του εστιάζεται στην εικόνα της μαϊμούς με το μαϊμουδάκι της, μένει για λίγη ώρα προσηλωμένος και προβληματισμένος και λέει: «... *Φαντάσου, κυρία, να ανοίξει το μουνί τζη και να κάμει ένα μαϊμουδάκι*». Ήξερε και πώς γεννιούνται τα ζώα. Κι ήταν καλά πληροφορημένος για τις λεπτομέρειες!

### ***Οι αντιδράσεις των άλλων γονέων, από την αρχή της χρονιάς***

Τις πρώτες μέρες, και κατά τη διάρκεια της ‘παρεούλας’, ήρθαν χωρίς προειδοποίηση, εκπροσωπώντας κάποιους γονείς, δύο μητέρες πολύ θυμωμένες μαζί μου. Μου εξέφρασαν την αγωνία τους και την απορία τους για το τι κάνουμε και τι μαθαίνουμε στο σχολείο. Η κόρη της μίας την είπε «πουτάνα» κι όταν τη ρώτησε πού τα έμαθε αυτά τα λόγια, το παιδί είπε με φυσικότητα «στο σχολείο».

Μετέφερα την κουβέντα μας μετά το τέλος του προγράμματος της ημέρας και στο χώρο του γραφείου, και τους εξήγησα πως στο σχολείο, το κάθε παιδί κουβαλάει την κουλτούρα του από το σπίτι: γλώσσα, συμπεριφορά, κανόνες, κ.λπ. κι ότι είναι θέμα για να αντιμετωπιστεί.

### ***Νέες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, νέες παρεμβάσεις***

Πριν από το Πάσχα η ‘γλώσσα’ του Λ. σταμάτησε να μας απασχολεί. Δεν εκφραζόταν πια με το γνωστό τρόπο. Είχε καταλάβει πως στο σχολείο μιλάμε διαφορετικά; Είναι που δεν ‘ακούγαμε’ πια; Όμως, δεν σταμάτησε να μας απασχολεί η συμπεριφορά του. Αντιλήφθηκα, λοιπόν, πως μου έλειπαν δύο κασέτες που χρησιμοποιούσα για τη δουλειά μου. Η τρίτη κασέτα μου εξαφανίστηκε την ίδια μέρα που εξαφανίστηκε και ο ίδιος για άλλη μια φορά. Συνδυάζοντας τα γεγονότα, συμπέρανα πως ίσως έχουν σχέση.

Απευθύνθηκα στη μεγαλύτερη αδερφή του, που βοήθησε και την άλλη μέρα μου έφερε τις κασέτες από το σπίτι.

Κάλεσα τον Λ. την άλλη μέρα και κουβεντιάζοντας μαζί του, εκμαίευσα την ανάγκη του να έχει τραγουδάκια παιδικά. Του πρότεινα να του ‘γράψω’ πολλά σε κασέτες και ζήτησα από τους γονείς του μέσω της αδερφής του, να του δώσουν ευκαιρίες για να τα ακούει. Χάρηκε πολύ, το έλεγε σε όλους. Συνδύασα το δώρο και με άλλα, προς άλλα παιδιά, για να ικανοποιήσω απλές ανάγκες. Υπήρχε κοριτσάκι που δεν είχε ούτε μια κούκλα.

Νόμιζα πως εδώ λύθηκε το πρόβλημα, ώσπου κάποια μέρα χάνω ένα δεκαχίλιαρο. ‘Μπορεί να μου έπεσε’, σκέφθηκα. Το επόμενο πρωί τα παιδιά μου ανακοίνωσαν πως ο Λ. αγόραζε και κερνούσε σοκολάτες, καραμέλες, παγωτά το προηγούμενο απόγευμα, χωρίς κανέναν ενήλικα να αναρωτηθεί, πώς ένα μικρό παιδί κρατάει ένα σεβαστό ποσό και το ξοδεύει έτσι. Αρχισα να υποψιάζομαι και συζητώντας την υποψία μου με τη δασκάλα του Δημοτικού Σχολείου, μου εξέφρασε κι αυτή την ίδια σκέψη.

Την επόμενη μέρα, αντιλαμβάνομαι τον Λ. να βγαίνει από το γραφείο των εκπαιδευτικών με κάπως φουσκωμένες τσέπες. Με διακριτικό τρόπο ενημέρωσα τη δασκάλα και πήγαμε μαζί στο γραφείο, όπου είδαμε τις τσάντες μας ανοιχτές και σε αλλαγμένη θέση.

Αμέσως οργάνωσα μια δραστηριότητα-παιχνίδι που αφορούσε το κρύψιμο και την εύρεση αντικειμένων. Ο Λ. αρνιόταν αποφασιστικά να συμμετάσχει στο δεύτερο σκέλος, την εύρεση των αντικειμένων σε ό,τι τον αφορούσε. Υπό την πίεση των κανόνων και της ομάδας, δέχτηκε να αδειάσει τις τσέπες του που αποκάλυψαν τις κάρτες των τραπεζών και χρήματα.

Τις επόμενες ημέρες, οι δραστηριότητές μας είχαν στόχο το σεβασμό της παρουσίας του άλλου, ότι αυτή δεν μας ανήκει, δεν τη διεκδικούμε. Ιστορίες, εικόνες, παραμύθια.

### ***Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων στο τέλος της χρονιάς***

Δεν ήταν μεγάλο το χρονικό διάστημα πριν το Πάσχα μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, αλλά δεν είχαμε άλλο κρούσμα παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς του Λ.

Έχουν περάσει σχεδόν 10 χρόνια. Θα ήθελα να μάθω τι έγινε με τον Λ. Προβληματισμός και αντιμετώπιση υπήρξε. Τα αποτελέσματα είναι μακροπρόθεσμα. Το άμεσο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, όπως και ο κοινωνικός περίγυρος, συμβάλλουν σ' αυτό.