



ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ
ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ



Επιμέλεια
Κωνσταντίνος Πετρογιάννης
Δέσποινα Καλεσοπούλου



Αθήνα 2024

Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Πρακτικά Συνεδρίου

ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ - ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ - ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ

Επιμέλεια

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης

Δέσποινα Καλεσοπούλου

Αθήνα

2024

ISBN: 978-618-5690-06-9

ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ - ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ - ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ

Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών, Δήμος Αθηναίων

Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

10-11 Ιουνίου 2023

Πρακτικά Συνεδρίου¹

Επιμελητές: Κωνσταντίνος Πετρογιάννης, Δέσποινα Καλεσοπούλου

Εκδότης: Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

ISBN: 978-618-5690-06-9

Επιμέλεια αφίσας και εξωφύλλου: Αθανάσιος Δημούδης

Πλήρης αναφορά:

Πετρογιάννης, Κ., & Καλεσοπούλου, Δ. (Επιμ.) (2024). *Πρακτικά του Συνεδρίου "Πρώιμη παιδική ηλικία - Παιδικοί σταθμοί - Τοπική αυτοδιοίκηση"*. Εκδ. Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. <https://ecsec.uniwa.gr/ekdoseis-praktika-synedrion>

¹ Περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις των συνέδρων που απέστειλαν σχετικό κείμενο.



ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ



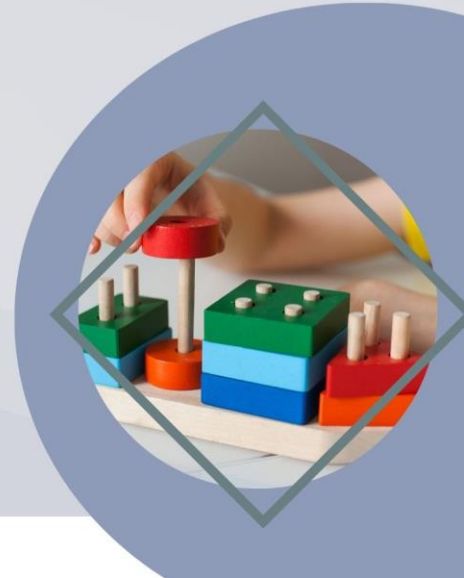
ΔΙΗΜΕΡΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

10 - 11 :::::
Ιουνίου
2023

Τεχνόπολη - Αμφιθέατρο «Μιλτιάδης Έβερτ»
Πειραιώς 100, Γκάζι
<https://goo.gl/maps/TftaW8UDfBCNkR9c9>

Διαδικτυακή σύνδεση Youtube live streaming:
Σάββατο: https://www.youtube.com/watch?v=yHf-s7RF_2U
Κυριακή: <https://www.youtube.com/watch?v=uEaymF1WEfo>

Χορηγός επικοινωνίας:



Όλες οι ομιλίες του συνεδρίου είναι διαθέσιμες προς παρακολούθηση στο κανάλι YouTube του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής:

Σάββατο 10/6: https://www.youtube.com/watch?v=yHf-s7RF_2U

Κυριακή 11/6: <https://www.youtube.com/watch?v=uEaymF1WEfo>

Πρόγραμμα του συνεδρίου

ΣΑΒΒΑΤΟ 10/6/2023

**Προσέλευση - Εγγραφές συνέδρων
Έναρξη Συνεδρίου**

Δήμητρα-Ινές Αγγελή-Λυκούδη, Πρόεδρος Δ.Σ. Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών
Κωνσταντίνος Πετρογιάννης, Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Χαιρετισμοί Επισήμων

1η Ενότητα

11:00 - 12:30 Στρογγυλό τραπέζι: «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών: Η εμπειρία από την εφαρμογή του και προτάσεις»

Συντονίστρια: Δήμητρα-Ινές Αγγελή-Λυκούδη, Πρόεδρος Δ.Σ. Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών

Βασιλική Προβατά, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Προϊσταμένη Διεύθυνσης Παιδικών Σταθμών, Δήμος Κορυδαλλού

Αγαθή Γιολτζίδου, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Προϊσταμένη Διεύθυνσης Παιδικών Σταθμών, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

Κωνσταντίνα Πέππα, Διευθύντρια Κοινωνικής Πολιτικής, Πολιτισμού και Αθλητισμού της Ελληνικής Εταιρείας Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης Α.Ε.

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης, Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

2η Ενότητα

«Δίκτυα Παιδικών Σταθμών: Προκλήσεις και καλές πρακτικές»

Συντονίστρια: Δέσποινα Καλεσοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

«Τα προβλήματα από την εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς»

Αθανασία Σκουρτανιώτη, Προϊσταμένη Διεύθυνσης Παιδικής Αγωγής, Δήμος Καλλιθέας

«Αναπτυξιακές διαταραχές σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας - Καλές πρακτικές»

Μαίρη Τρύφων, Εκπαιδευτικός - Νηπιαγωγός, Πρόεδρος Παιδικών Σταθμών, Δήμος Π. Φαλήρου
Καλλιρόη Βασιλοπούλου (Προϊσταμένη του 1^{ου} Βρεφονηπιακού Σταθμού Παλαιού Φαλήρου)

«Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας παιδιών προσχολικής ηλικίας»

Μαρία Σακαρέλλου, Ψυχολόγος, Προϊσταμένη του Τμήματος Ψυχολογικής Υποστήριξης & Συμβουλευτικής, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

«Η επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων στους Παιδικούς & Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Δ.Β.Α.»

Νικολέττα Βεργή, Κοινωνιολόγος, Προϊσταμένη Τμήματος Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

Μιχάλης Φραντζέσκος, Κοινωνιολόγος, Προϊστάμενος Τμήματος Προγραμματισμού & Οργάνωσης, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

«Αρχές Ασφάλειας - Πυρασφάλειας σε Παιδικούς & Βρεφονηπιακούς Σταθμούς»

Λεωνίδας Γκίβαλος, Δρ. Χημικός Μηχανικός Ε.Μ.Π., Καθηγητής Πυροσβεστικής Ακαδημίας, Τεχνικός Ασφάλειας στην Εργασία

3η Ενότητα

Στρογγυλό τραπέζι: «Ο ρόλος των Παιδικών Σταθμών στο σύγχρονο πλαίσιο της παιδικής προστασίας»

Συντονίστρια: Αγαθή Γιολτζίδου, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Προϊσταμένη Διεύθυνσης Παιδικών Σταθμών, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

Κορίνα Χατζηνικολάου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Θεώνη Κουφονικολάκου, Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού και πρώην Πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Δικτύου Συνηγόρων του Παιδιού (ENOC)

Μιράντα Χριστοφυλάκη, Ψυχολόγος, Τμήμα Ψυχολογικής Υποστήριξης & Συμβουλευτικής, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

Ιωάννης Τσιπιανίτης, Κοινωνικός Λειτουργός, Τμήμα Κοινωνικής Υποστήριξης, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

Εμμανουήλ Ι. Μαρκάκης, Εκπρόσωπος της εταιρείας INTRAWAY - Υπεύθυνος Προστασίας Δεδομένων (DPO) του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών

ΚΥΡΙΑΚΗ 11/6/2023

4η Ενότητα

«Σύγχρονες εξελίξεις στην παιδαγωγική έρευνα και εφαρμογές στους Παιδικούς Σταθμούς»

Συντονίστρια: Χριστίνα Παπαηλιού, Καθηγήτρια, Αντιπρόεδρος Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

«Οι νέες τεχνολογίες αρωγός στη βελτίωση της ποιότητας του έργου των παιδικών σταθμών και η αναγκαιότητα δημιουργίας μιας ψηφιακής πολιτικής»

Μαρία Χατζηγιάννη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Όλγα Μαυράκη, Φοιτήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

«Διαγενεακές συνέργειες μεταξύ παιδικών σταθμών, κοινωνικών φορέων για μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα και χώρων πολιτισμικής αναφοράς»

Δέσποινα Καλεσοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

«Προσέγγιση των εικαστικών τεχνών μέσω του θεάτρου»

Χριστίνα Παλαιολόγου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

«Αντιμετώπιση συμπεριφορικών προβλημάτων μεταξύ παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα»

Κωνσταντίνα Κοβάνη, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

Λεμονιά Λιώση, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Δήμος Νίκαιας - Ρέντη

Ζαχαρούλα Κότουγλου, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Προϊσταμένη Τμήματος Παιδικού Σταθμού, Δήμος Χαϊδαρίου

5η Ενότητα

«Οι Παιδαγωγοί Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας μπροστά σε νέες προκλήσεις»

Συντονίστρια: Κορίνα Χατζηνικολάου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

«Ανίχνευση νευροαναπτυξιακών διαταραχών σε βρέφη και νήπια»

Χριστίνα Παπαηλιού, Καθηγήτρια, Αντιπρόεδρος Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

«Ρουτίνες στον βρεφονηπιακό σταθμό: ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη»

Ελένη Σωτηροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

«Ο Έλμερ με τα πολλά χρώματα... στον κήπο με τα δικαιώματα»

Αναστασία Παπαδοπούλου, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη Τμήματος Βρεφονηπιακού Σταθμού, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

Παρουσίαση του κέντρου προσχολικής αγωγής και μελέτης για το παιδί και την οικογένεια «Mia Mia» (Σίδνεϋ, Αυστραλία)

Μαρία Χατζηγιάννη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Jennifer Koutoulas, Πανεπιστήμιο Macquarie, Αυστραλία

Meredith Chan, Πανεπιστήμιο Macquarie, Αυστραλία

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΗ - ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Δήμητρα-Ινές Αγγελή-Λυκούδη, Πρόεδρος Δ.Σ. Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης, Καθηγητής, Πρόεδρος του Τμήματος Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

ΜΕΛΗ

Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Καλεσοπούλου Δέσποινα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Ρέτσιου Στυλιανή, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.)

Σταυρόπουλος Άγγελος-Σταύρος, Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό (Ε.Τ.Ε.Π.)

Σωτηροπούλου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Ψαθά Φωτεινή, Θεατρολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ, Αποσπασμένη Εκπαιδευτικός

Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών

Βεργή Νικολέτα, Κοινωνιολόγος, Προϊσταμένη Τμήματος Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων

Γιολτζίδου Αγαθή, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Προϊσταμένη Διεύθυνσης Παιδικών Σταθμών

Δημούδης Αθανάσιος, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Προϊστάμενος Τμήματος Παιδαγωγικού Προγραμματισμού

Διβάνη Μαρία, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, Προϊσταμένη Διεύθυνσης Προγραμματισμού, Οργάνωσης, Πληροφορικής και Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων

Φραντζέσκος Μιχάλης, Κοινωνιολόγος, Προϊστάμενος Τμήματος Προγραμματισμού και Οργάνωσης

Περιεχόμενα

1η Ενότητα..... Στρογγυλό τραπέζι: «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών: Η εμπειρία από την εφαρμογή του και προτάσεις»	10
Απόψεις και Προτάσεις για την ανάγκη αναδιάρθρωσης υφιστάμενου Πρότυπου Κανονισμού Λειτουργίας των Βρεφονηπιακών Σταθμών.....	11
Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών: Η εμπειρία από την εφαρμογή του και προτάσεις: μια σύντομη τοποθέτηση	16
2η Ενότητα. «Δίκτυα Παιδικών Σταθμών: Προκλήσεις και καλές πρακτικές»	30
Τα προβλήματα από την εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς.....	31
Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των Παιδικών Σταθμών	43
Η επαγγελματική εξουθένωση των εργαζόμενων στους Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών	49
3η Ενότητα. Στρογγυλό τραπέζι: «Ο ρόλος των Παιδικών Σταθμών στο σύγχρονο πλαίσιο της παιδικής προστασίας»	57
Ο ρόλος των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας στο σύγχρονο πλαίσιο της παιδικής προστασίας	58
Ο ρόλος των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών στην καταπολέμηση της κακοποίησης των παιδιών μέσα από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και τα ερωτήματα των επαγγελματιών του πεδίου.....	67
Πρόληψη & Αντιμέτωση Περιστατικών Κακοποίησης: Προκλήσεις και Προβληματισμοί	84
Πρόληψη & αντιμετώπιση παιδικής κακοποίησης, προκλήσεις & προβληματισμοί	88
Προστασία Προσωπικών Δεδομένων στο Πλαίσιο της Λειτουργίας του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών. Ο Ρόλος του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων.....	93
4η Ενότητα. «Σύγχρονες εξελίξεις στην παιδαγωγική έρευνα και εφαρμογές στους Παιδικούς Σταθμούς»	99
Διαγενεακές συνέργειες μεταξύ παιδικών σταθμών, κοινωνικών φορέων για μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα και χώρων πολιτισμικής αναφοράς.....	100
Αντιμέτωση συμπεριφορικών προβλημάτων μεταξύ παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.....	117
5η Ενότητα. «Οι Παιδαγωγοί Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας μπροστά σε νέες προκλήσεις» ..	126
Πρώιμη Γλωσσική Καθυστέρηση και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Διαφορετικές διαταραχές ή φάσμα διαταραχών;	127
Ρουτίνες στον βρεφονηπιακό σταθμό: ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη.....	145
“Ο Έλμερ με τα πολλά χρώματα... στον κήπο με τα Δικαιώματα”	155

1η Ενότητα.

Στρογγυλό τραπέζι: «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών: Η εμπειρία από την εφαρμογή του και προτάσεις»

Απόψεις και Προτάσεις για την ανάγκη αναδιάρθρωσης υφιστάμενου Πρότυπου Κανονισμού Λειτουργίας των Βρεφονηπιακών Σταθμών

Βασιλική Προβατά

Διευθύντρια Βρεφονηπιακών Σταθμών Δήμου Κορυδαλλού
vprovata@Korydallos.gr

Περίληψη

Ο ρόλος της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη του ανθρώπου, σύμφωνα με πληθώρα επιστημονικών δεδομένων. Αυτή η επιστημονική θέση επιβάλλει την ποιοτική λειτουργία των δομών εξω-οικογενειακής φροντίδας και αγωγής των παιδιών αυτής της ηλικίας. Το Πανεπιστήμιο, ως κύριος φορέας της επιστημονικής γνώσης, σε συνεργασία με τους παιδαγωγούς που εφαρμόζουν τις κατάλληλες πρακτικές, και την Τοπική Αυτοδιοίκηση ως φορέα υπεύθυνο για τις αποφάσεις και τις πολιτικές που καθορίζουν τη λειτουργία των Βρεφονηπιακών Σταθμών, είναι οι βασικοί εταίροι που μπορούν να συν-διαμορφώσουν έναν κανονισμό λειτουργίας σύμφωνο με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγός, Κανονισμός Λειτουργίας, Βρεφονηπιακός Σταθμός.



1. Εισαγωγή

Σήμερα είμαστε εδώ σε ένα Συνέδριο με τίτλο Πρώιμη Παιδική ηλικία-Παιδικός Σταθμός-Τοπική Αυτοδιοίκηση, το τρίπτυχο δηλαδή που καθορίζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η αλληλεπίδραση των τριών αυτών συστημάτων καθορίζει και την ποιότητα των δομών προσχολικής Αγωγής. Το Πανεπιστήμιο μας δίνει την επιστημονική γνώση, τη μεθοδολογία, την έρευνα, η τοπική αυτοδιοίκηση εκφράζει την πολιτική βούληση και σε συνεργασία με την κεντρική διοίκηση καθορίζει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας και στον παιδικό σταθμό οι παιδαγωγοί το εφαρμόζουν. Συνεπώς το πλαίσιο συνεργασίας αυτών των συστημάτων καθορίζει και την ποιότητα.

2. Ο ρόλος της προσχολικής αγωγής κι εκπαίδευσης

Η διερεύνηση των παραγόντων που ρυθμίζουν την αποτελεσματική λειτουργία των χώρων αγωγής και εκπαίδευσης κάθε βαθμίδας, από τον παιδικό σταθμό (ως

ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης), μέχρι τα Πανεπιστήμια, είναι ζήτημα που απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική έρευνα, όσο και τα στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και τους μάχιμους παιδαγωγούς. Οι παράγοντες αυτοί συμπεριλαμβάνουν παραμέτρους που έχουν σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαιδευτικής δομής, τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, την αξιοποίησή τους προς όφελος της εκπαιδευτικής δομής, και το στελεχιακό της δυναμικό. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται επίσης από την ποιότητα της οργάνωσης της εκπαιδευτικής μονάδας, την ποιότητα της διοίκησής της και από άλλα ζητήματα που άπτονται θεμάτων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ο παιδικός σταθμός αποτελεί τον πρώτο οργανωμένο χώρο αγωγής, εκπαίδευσης και φροντίδας, όπου το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με ένα περιβάλλον εκτός της οικογένειας, επομένως ο ρόλος του είναι καθοριστικός για τη ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού.

Ως αγωγή, ορίζεται το σύνολο των επιδράσεων (συστηματικών ή μη) που δέχεται ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος από το περιβάλλον του με αποτέλεσμα την εσωτερίκευση αξιών, κανόνων, στάσεων και συμπεριφορών. Ως εκπαίδευση ορίζεται η οργανωμένη συστηματική διαδικασία αγωγής και μάθησης που παρέχεται από μέρους της πολιτείας ή άλλου φορέα με στόχο τη μετάδοση ενός συστήματος γνώσεων και αξιών στη νέα γενιά (Kron, 2012). Επομένως, η εκπαίδευση δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο καμιάς βαθμίδας. Ο παιδικός σταθμός είναι επίσημος φορέας της πολιτείας, ο οποίος συστηματικά «εκπαιδεύει» τα παιδιά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θέτουν τα θεμέλια για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και ενισχύουν την ικανότητά τους για προσαρμογή στο εκάστοτε περιβάλλον. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση που παρέχεται στον παιδικό σταθμό αποτελεί εκπαίδευση ζωής και επιβίωσης.

Η εκπαίδευση των παιδιών δεν ξεκινά στην ηλικία των τεσσάρων ετών και η φροντίδα δεν σταματά στην ηλικία αυτή. Ένα παιδί χρειάζεται αγωγή, εκπαίδευση και φροντίδα από την ημέρα που γεννιέται μέχρι την ενηλικίωσή του τουλάχιστον! Άλλωστε σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση αντιμετωπίζεται πλέον ως ενιαία και αναφέρεται στην αγωγή και την εκπαίδευση που δέχεται ένα παιδί από τη γέννησή του μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών (NAYEC, 2003). Η επιστημονική έρευνα έχει πλέον τεκμηριώσει ότι τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής, αποτελούν την κρίσιμη εκείνη περίοδο κατά την οποία, εξαιτίας της πλαστικότητας του ανθρώπινου εγκεφάλου και της αυξημένης δεκτικότητας του παιδιού, είναι δυνατή η πλήρης αξιοποίηση των εγκεφαλικών δομών. Αυτό μπορεί να συμβεί με την παροχή της ανάλογης αγωγής και εκπαίδευσης έτσι ώστε το παιδί να αποκτήσει τις νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα αποτελέσουν τις βάσεις για κάθε είδους μάθηση και θα του επιτρέψουν να γίνει σταδιακά ένα αυτόνομο άτομο, ικανό να

προσαρμόζεται αποτελεσματικά στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον στο οποίο ζει (Johnson et al., 2015).

Οι ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων, επιτάσσουν να προσαρμοστούμε, να αναθεωρήσουμε τις απόψεις μας, να αναδιοργανωθούμε με γνώμονα πάντα το όφελος, το συμφέρον και τα δικαιώματα του παιδιού.

3. Προτάσεις

Αυτό που οφείλουμε να κάνουμε είναι να προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα. Η πολυετής εμπειρία μας καταδεικνύει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, προς μια ενεργό συμμετοχή διαμόρφωσης ενός πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής, αξιοποιώντας προτάσεις και ιδέες που κρίνονται εξαιρετικά σημαντικές από την επιστημονική κοινότητα, για τον σχεδιασμό ενός ωφέλιμου για όλη την κοινωνία παιδαγωγικού μοντέλου, με επίκεντρο πάντα το παιδί. Ο κανονισμός λειτουργίας που διέπει εξολοκλήρου τη λειτουργία μας είναι ένα εργαλείο, το οποίο θα πρέπει να το διατρέχει μια παιδοκεντρική φιλοσοφία και προσέγγιση, ώστε πραγματικά να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους.

Η τελευταία τροποποίηση του κανονισμού το 2017, είχε καλές προθέσεις, όμως στερούταν τόλμης και δεν κατάφερε να εμβαθύνει σε ζητήματα ζωτικής σημασίας για τη λειτουργία των παιδικών σταθμών. Δεν θα επεκταθώ στα επιμέρους άρθρα, όμως θα σας δώσω δύο παραδείγματα για την αναγκαιότητα επανεξέτασης του πρότυπου κανονισμού λειτουργίας.

α. Προβλέπεται η εγγραφή στον Σταθμό, παιδιών που πάσχουν από σωματικές, πνευματικές, ψυχικές παθήσεις ή αναπηρίες, εφόσον βεβαιώνεται με γνωμάτευση ιατρού κατάλληλης ειδικότητας, ότι αυτό μπορεί να είναι ωφέλιμο για το παιδί και ότι έχει τη δυνατότητα ένταξης σε πλαίσιο λειτουργίας Παιδικού Σταθμού. Εννοείται ότι πρόκειται για πολύ θετική πρόβλεψη, γιατί ο δημόσιος παιδικός σταθμός πρέπει να είναι συμπεριληπτικός και να μην διαχωρίζει τα παιδιά ανάλογα με το φύλο, το χρώμα, την καταγωγή ή οποιοδήποτε άλλο φυσικό ή επίκτητο χαρακτηριστικό. Παιδαγωγικά και επιστημονικά, ως συμπερίληψη ορίζεται το θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού να συμμετέχει πλήρως, να συνεισφέρει και να επωφελείται σε όλους τους τομείς και τα στάδια της προσχολικής και σχολικής ζωής του, χωρίς τον φόβο της περιθωριοποίησης. Δεν πρόκειται απλά για μια πολιτική στο πλαίσιο ένταξης και φοίτησης των μικρών παιδιών, αλλά μια φιλοσοφία που διέπει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όμως για να πετύχουμε τα καλύτερα αποτελέσματα, ο σχεδιασμός πρέπει να είναι πολύ προσεχτικός και να λαμβάνει υπόψη του πολλές παραμέτρους. Και φυσικά ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες είναι η στελέχωση με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, όχι μόνο με ειδικό

παιδαγωγό αλλά και με ιατροπαιδαγωγική ομάδα, αποτελούμενη όχι μόνο από παιδίατρο –που σε αυτόν τον κανονισμό προβλέπεται- αλλά και με ψυχολόγο, εργοθεραπευτή, κοινωνικό λειτουργό και ακόμα και λογοθεραπευτή. Έχω την τύχη να εργάζομαι στον Δήμο Κορυδαλλού, όπου η Διεύθυνση Βρεφονηπιακών Σταθμών είναι στελεχωμένη με ιατροπαιδαγωγική ομάδα, αποτελούμενη από παιδίατρο, εργοθεραπευτή και ψυχολόγο. Τα οφέλη είναι πολύ σημαντικά τόσο για τα παιδιά, όσο για τους γονείς τους με στόχο την πρώιμη διερεύνηση αναπτυξιακών δυσκολιών που εντοπίζονται στα παιδιά και την ενημέρωσή τους για περαιτέρω διερεύνηση-διάγνωση, αλλά και για τους παιδαγωγούς, οι οποίοι έχουν την κατάλληλη υποστήριξη για την ομαλή ένταξη των παιδιών με δυσκολίες μέσα στην τάξη και την ενίσχυση στο έργο τους.

- β. Επίσης, ένα άλλο ζήτημα ζωτικής σημασίας, για τη λειτουργία μας, είναι η αναλογία παιδαγωγικού προσωπικού παιδιών στις ηλικίες 2,5 και πάνω, όπου σήμερα προβλέπεται αριθμός 25 παιδιών με 1 παιδαγωγό και μία βοηθό. Αυτή η αναλογία πρέπει να αλλάξει. Πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας τις ανάγκες αυτών των τόσο μικρών παιδιών και να αναθεωρήσουμε αυτή την αναλογία, αν πραγματικά μας ενδιαφέρει η ποιότητα των παιδαγωγικών προγραμμάτων, ...τα οποία, μιας και μου δίνεται η ευκαιρία θα πω, ότι ο μόνος αρμόδιος φορέας για να εκπονήσει ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα για αυτές τις ηλικίες είναι τα πανεπιστημιακά τμήματα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, που κατέχουν και την επιστημονική γνώση και την εμπειρία και που θα είναι προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα με στόχο τη διασφάλιση της ποιοτικής λειτουργίας των παιδικών σταθμών.

Νομίζω ότι είναι πια η κατάλληλη στιγμή να εστιάσουμε σε εκείνα τα σημεία, που χρήζουν θεραπείας, επανεξέτασης και προσαρμογής στα νέα επιστημονικά δεδομένα καταθέτοντας την εμπειρία που έχουμε αποκομίσει αλλά και τις διεθνείς καλές πρακτικές.

Έχει σημασία λοιπόν, από αυτό το συνέδριο **να ανοίξουμε ένα διάλογο που θα οδηγήσει σε συγκεκριμένες προτάσεις**, όπως η συγκρότηση μιας ομάδας εργασίας για την επεξεργασία του κανονισμού λειτουργίας, στην οποία θα συμμετέχουν όλοι οι αρμόδιοι εμπλεκόμενοι φορείς με εκπροσώπους τους από:

- τα αρμόδια τμήματα των πανεπιστημίων,
- το επιστημονικό όργανο που εκπροσωπεί τους μάχιμους παιδαγωγούς, τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας,
- την τοπική αυτοδιοίκηση,
- τα συνδικαλιστικά όργανα των εργαζομένων,
- τα αρμόδια υπουργεία εσωτερικών και παιδείας,

ώστε να εκπονήσει έναν κανονισμό λειτουργίας που να συνάδει με τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και με γνώμονα πάντα τη διασφάλιση της ποιοτικής λειτουργίας των παιδικών σταθμών.

Κλείνοντας, αν κάνουμε μια αναδρομή στην ιστορία της επιστήμης, θα συναντήσουμε ανθρώπους που αρνούνται να προσηλωθούν σε οτιδήποτε άλλο πέρα από την άρδην και ριζική αλλαγή των κανόνων του παιχνιδιού. Από το εκ νέου ανακάτεμα της τράπουλας, από τη μεθοδική, ακόμα και ποιητική επιμονή τους να δράσουν και να δημιουργήσουν, πέτυχαν μετά το πέρασμά τους, τίποτε να μην είναι όπως ήταν πριν.

Νομίζω πια έχουμε τα εργαλεία της επιστήμης, έχουμε τους ανθρώπους αυτούς που μας δείχνουν τον δρόμο. Εύχομαι αυτό το Συνέδριο να είναι το παράθυρο για έναν κόσμο ανοιχτό, που πέρα και έξω από στενές λογικές θα μας επιτρέψει να ανοίξουμε, να προχωρήσουμε. Θα κλείσω παραφράζοντας μια φράση του αγαπημένου μου Αντρέ Μπρετόν: *το παιδί είναι η απάντηση, όποια και αν είναι η ερώτηση.*

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kron, W. (2012). *Βασικές γνώσεις παιδαγωγικής επιστήμης*. Εκδ. Ίων.
- Johnson, M.H., Jones, E.J.H., & Gliga, T. (2015). Brain adaptation and alternative developmental trajectories. *Development & Psychopathology*, 27, 425-442.

Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών: Η εμπειρία από την εφαρμογή του και προτάσεις: μια σύντομη τοποθέτηση

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης

Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
kpetrogiannis@uniwa.gr

Περίληψη

Στη σύντομη εισήγηση που ακολουθεί, γίνεται αναφορά στη σημασία των πρώιμων εμπειριών και, συνοπτικά, στους τρεις τομείς έρευνας που έχουν επηρεάσει διεθνώς τις σχετικές αποφάσεις σε επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, σχετικά με τη ρύθμιση και τη χρηματοδότηση της προσχολικής φροντίδας αγωγής και εκπαίδευσης (έρευνες για την πρώιμη ανάπτυξη του εγκεφάλου, για τη σημασία της ποιότητας της προσχολικής αγωγής, για τις μακροπρόθεσμες οικονομικές αποδόσεις των κυβερνητικών επενδύσεων στην πρώιμη παιδική ηλικία). Στη συνέχεια αναφερόμαστε στους δύο άξονες/διαστάσεις ποιότητας των προσχολικών πλαισίων, την *ποιότητα διαδικασίας* και τη *δομική ποιότητα*, καθώς και στον τρόπο διασύνδεσης τους και τις επιπτώσεις τους στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Στη συνέχεια της εισήγησης γίνεται αναφορά σε άρθρα του «Πρότυπου κανονισμού» και τη σύνδεσή τους με τους δύο άξονες ποιότητας. Η εισήγηση κλείνει με αναφορά στην ανάγκη αναθεώρησης του υφιστάμενου πρότυπου κανονισμού λειτουργίας των παιδικών σταθμών και ορισμένες προτάσεις για την επίτευξη της «ποιοτικής» λειτουργίας προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί που θέτει ο πρότυπος κανονισμός.

Λέξεις-κλειδιά: Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών



Θα επιχειρήσω στην παρούσα εισήγηση να καταθέσω κάποιες σκέψεις από τη δική μου πλευρά, όχι ως παιδαγωγός, όχι ως μέλος μιας διοίκησης, αλλά έτσι όπως έχω κατανοήσει, κατόπιν μελέτης, τον κανονισμό και όπως τον έχω βιώσει μέσα από τα χρόνια της ερευνητικής μου εμπειρίας στο πεδίο αυτό. Με άλλα λόγια θα καταθέσω τις σκέψεις και προτάσεις μου από την πλευρά αυτών που μελετούν το πεδίο των παιδικών σταθμών και των παιδιών τους, από την οπτική

γωνιά του ακαδημαϊκού μελετητή και ερευνητή, με γνώμονα την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των παιδιών.

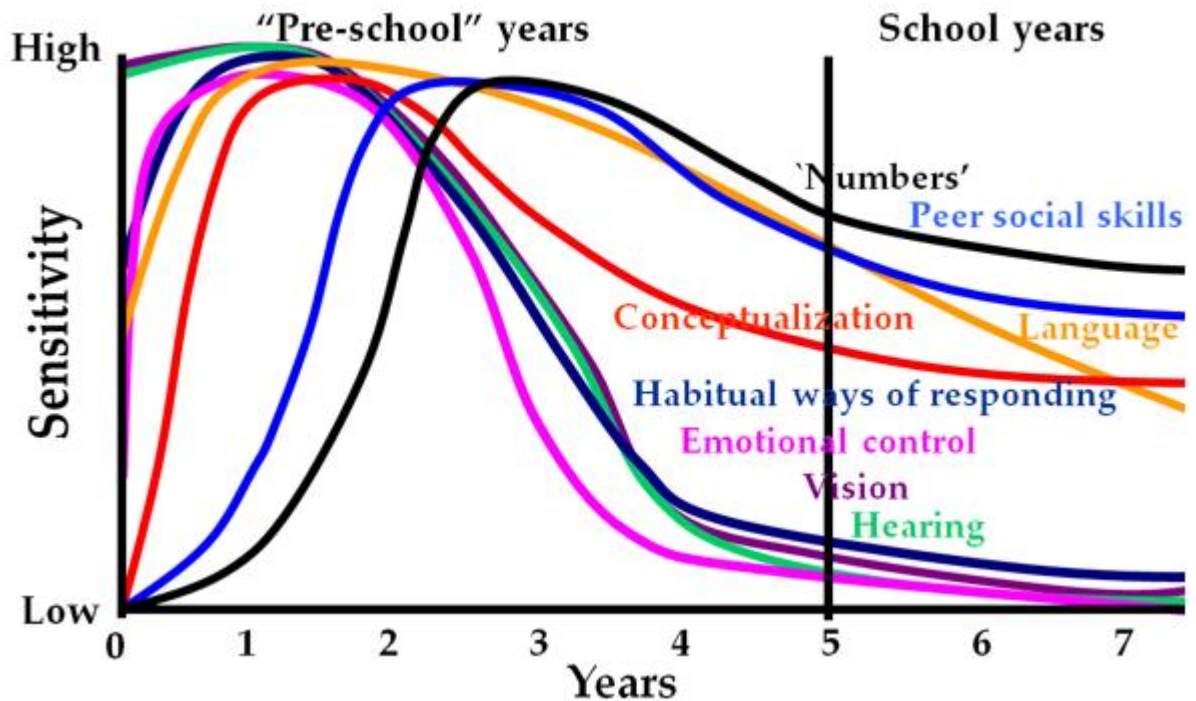
Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι πρώιμες εμπειρίες είναι εξαιρετικά καθοριστικές για τη μελλοντική ανάπτυξη των παιδιών. Είναι πλέον επαρκώς τεκμηριωμένο μέσα από δεκαετίες ερευνητικών προσπαθειών σε έναν αριθμό επιστημονικών πεδίων που ασχολούνται με την ανάπτυξη του παιδιού, με την ανάπτυξη του ανθρώπου, ότι οι πρώιμες εμπειρίες, δηλαδή το χρονικό διάστημα από τη γέννηση έως το τέλος της προσχολικής περιόδου, είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την ανάπτυξη της ζωής και τα επόμενα βήματα του παιδιού.

Υπάρχουν τρεις τομείς έρευνας που έχουν επηρεάσει διεθνώς τις σχετικές αποφάσεις σε επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη ρύθμιση και τη χρηματοδότηση της προσχολικής φροντίδας αγωγής και εκπαίδευσης. Κωδικοποιημένα, πρόκειται για έρευνες που αφορούν την πρώιμη ανάπτυξη του εγκέφαλου. Αυτές δείχνουν ότι ο εγκέφαλος αναπτύσσεται ταχύτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής και ότι τα ερεθίσματα από το περιβάλλον επηρεάζουν τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο, είτε θετικά είτε αρνητικά ανάλογα με την ποιότητα και την ένταση των πρώιμων εμπειριών. Ωστόσο η κορύφωση της ανάπτυξης βασικών και ζωτικών γνωστικών λειτουργιών εντοπίζεται γύρω στην ηλικία των δύο-τριών ετών (βλ. Γράφημα 1). Και αυτή είναι η χρονική περίοδος που το παιδί βρίσκεται στον παιδικό σταθμό.

Και εδώ ερχόμαστε στη δεύτερη ομάδα μελετών καθώς είναι επίσης τεκμηριωμένη πολλαπλώς από τη διεθνή έρευνα (η Ελλάδα στερείται πόρων για διεξαγωγή τέτοιων μελετών αλλά υπάρχει και μια ιδιαίτερη δυσκολία στο να συμμετέχουμε σε έρευνες) η σημασία της ποιότητας της προσχολικής αγωγής και τα προγράμματα που εφαρμόζονται για την ανάπτυξη του παιδιού.

Αυτή ακριβώς η ποιοτική λειτουργία των προσχολικών δομών και τα προγράμματα που εφαρμόζονται σηματοδοτούν την τρίτη ομάδα μελετών που έχουν αποτυπώσει τις μακροπρόθεσμες οικονομικές αποδόσεις των κυβερνητικών επενδύσεων στην πρώιμη παιδική ηλικία με κυριότερο εκφραστή τον Heckman, με την περίφημη καμπύλη του, που αφορά τις μακροχρόνιες, μετά από 20-25 χρόνια, θετικές αποδόσεις που μπορεί να έχει μια κοινωνία, η οποία επενδύει στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Παράλληλα με αυτές τις μελέτες ένα άλλο κύμα ερευνών αφορά στα οφέλη της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης ξεκινώντας, ιδιαίτερα από την προσχολική ηλικία.

Κοινή παράμετρος και παράγοντας-κλειδί και των τριών αυτών ομάδων ερευνών είναι ο όρος «ποιότητα». Η ποιότητα των πλαισίων παροχής υπηρεσιών φροντίδας και αγωγής και προσχολικής εκπαίδευσης *επηρεάζει την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών*. Η καλή, η ποιοτική λειτουργία των προσχολικών δομών και προγραμμάτων, επηρεάζει συστηματικά το μέλλον και την ανάπτυξη του παιδιού με μακροχρόνιες συνέπειες.



Γράφημα 1. Οι ευαίσθητες περίοδοι της ανάπτυξης βασικών εγκεφαλικών λειτουργιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία

Πηγή: Early Years Study, 1999· Nash, 1997· Shonkoff & Phillips, 2000

Οι πιο γνωστές επιδράσεις όταν συμμετέχει το παιδί σε υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα είναι **η προαγωγή μελλοντικών ακαδημαϊκών επιδόσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων, και ζητημάτων που συνδέονται με την υγεία των παιδιών**. Κωδικοποίησα τις προαναφερθείσες συνέπειες πολύ αδρά γιατί είναι πάρα πολλές οι λεπτομέρειές τους που σχετίζονται με αυτές τις επιδράσεις που δεν υπάρχει τώρα χρόνος για να αναφερθούν. Το κρίσιμο είναι να εντοπίζουμε τους παράγοντες που συμβάλλουν στο να καταστήσουν τις προσχολικές αυτές εμπειρίες χρήσιμες, αποτελεσματικές και ουσιαστικές για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, εάν μείνουμε λίγο παραπάνω στον όρο *ποιότητα* οι περισσότεροι ορισμοί τη διακρίνουν σε δύο διαστάσεις: την *ποιότητα διαδικασίας* και τη *δομική ποιότητα* (Vandell & Wolfe, 2000) (βλ. Πίνακα 1).

Οι δείκτες ποιότητας διαδικασίας είναι οι δυναμικές συναλλαγές μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους. Περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους ενήλικες, των παιδιών μεταξύ τους καθώς και τη συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες. Ειδικά αυτό το τελευταίο συνδέεται με την

Πίνακας 1. Οι δύο άξονες/διαστάσεις ποιότητας των προσχολικών πλαισίων

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΪΑΣ	ΔΟΜΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ
Οι δείκτες διαδικασίας αφορούν στις δυναμικές συνδιαλλαγές μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους που περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους παιδαγωγούς/εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες → οι καθημερινές εμπειρίες του παιδιού.	Αποτελούν τη βάση για τους κανονισμούς λειτουργίας των πλαισίων αυτών που υπόκεινται σε άμεσο έλεγχο. Π.χ. <ul style="list-style-type: none">• οι αναλογίες παιδιών-ενήλικων (δηλ., ο συνολικός αριθμός του προσωπικού και των παιδιών που παρατηρούνται στον ίδιο χώρο σε δεδομένη χρονική περίοδο),• το μέγεθος της ομάδας (δηλ., ο μέγιστος αριθμός παιδιών που οργανώνονται και εποπτεύονται ως ομάδα),• οι διαθέσιμοι χώροι και συνθήκες, καθώς και• η επαγγελματική κατάρτιση του παιδαγωγικού προσωπικού (δηλ. τυπική εκπαίδευση και εξειδικευμένη κατάρτιση).• Οι δομικοί δείκτες μετρούνται εύκολα.

ποιότητα και την έκταση, το είδος, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που αφορούν το ίδιο το παιδαγωγικό πρόγραμμα (ή σχετικό πλαίσιο). Με άλλα λόγια, αποτυπώνουν τις καθημερινές εμπειρίες του παιδιού - πώς είναι να αισθάνεσαι, να είσαι παιδί στο περιβάλλον (Katz, 2008).

Από την άλλη πλευρά, οι δείκτες δομικής ποιότητας είναι εκείνοι που μπορούν εύκολα να μετρηθούν και που, τις περισσότερες φορές, αποτελούν τη βάση για τους κανονισμούς λειτουργίας των προσχολικών δομών. Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι αναλογίες παιδαγωγών:παιδιών (δηλ. ο συνολικός αριθμός του προσωπικού και των παιδιών που παρατηρούνται στον ίδιο χώρο σε δεδομένη χρονική περίοδο), το μέγεθος των ομάδων παιδιών (δηλ., ο μέγιστος αριθμός παιδιών που οργανώνονται και εποπτεύονται ως ομάδα), οι διαθέσιμοι χώροι και συνθήκες, η επαγγελματική κατάρτιση του παιδαγωγικού προσωπικού, τα προσόντα των παιδαγωγών/εκπαιδευτικών (δηλ. η βασική τους εκπαίδευση καθώς, και η περαιτέρω εξειδικευμένη κατάρτισή τους κ.ά.) κ.ά. Τα προαναφερθέντα αντιπροσωπεύουν ορισμένους κοινά ρυθμιζόμενους τομείς για τα συνιστώμενα και προβλεπόμενα πρότυπα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (π.χ. NAEYC, 2016). Οι δομικοί δείκτες (ή δομικά κριτήρια ποιότητας) έχουν βασικό πλεονέκτημα έναντι των δεικτών διεργασίας ως προς το γεγονός ότι είναι ορατοί. Ξέρουμε, για παράδειγμα, πόσο προσωπικό έχουμε, πόσα παιδιά έχουμε, ποιοι είναι οι διαθέσιμοι χώροι κ.ά., αν και σπανίως ωστόσο αναφέρεται σε πόσο χώρο, ή σε πόσα τετραγωνικά μέτρα κινούνται ή αλλιώς ποια είναι η αναλογία παιδιών:χώρου.

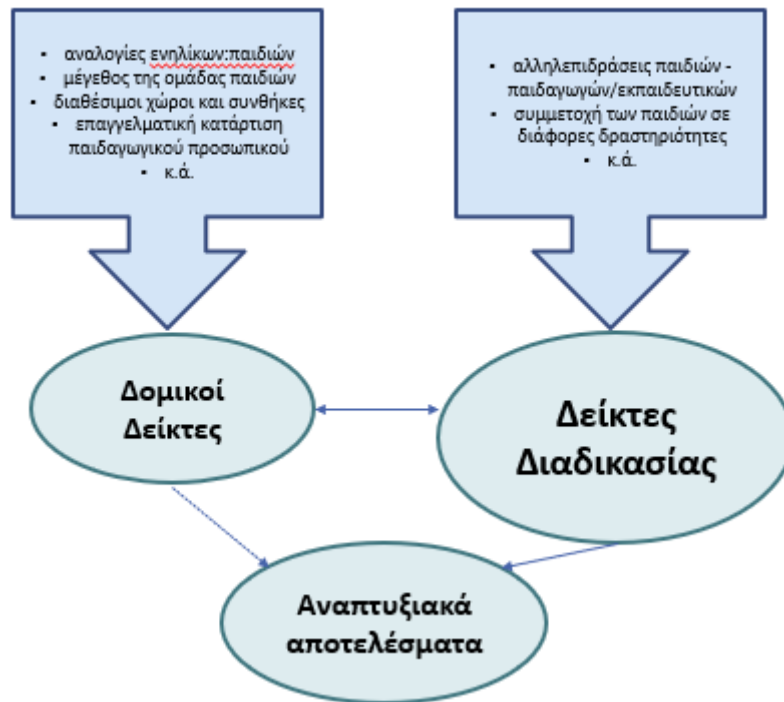
Στο Γράφημα 2 αποτυπώνονται οι δύο άξονες ποιότητας και ο τρόπος με τον οποίο διασυνδέονται μεταξύ τους και πώς η μεταξύ τους σχέση συνδέεται με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα στα παιδιά. Επίσης αναφέρεται ένας μικρός αριθμός χαρακτηριστικών που συνιστούν τους δομικούς δείκτες, τους άμεσα μετρήσιμους, καθώς και ορισμένα ενδεικτικά χαρακτηριστικά που αφορούν τους δείκτες της αλληλεπίδρασης, τους δείκτες διεργασίας.

Η διεθνής έρευνα αναφέρει ότι οι δομικοί δείκτες αλληλεπιδρούν πάντα με τους δείκτες διαδικασίας ή διεργασίας, τους δυναμικούς δείκτες, δηλαδή την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και την ένταση μεταξύ προσωπικού-παιδιών, παιδιών μεταξύ τους, καθώς και μεταξύ των μελών του προσωπικού, των μελών του προσωπικού και της ομάδας της διεύθυνσης, του προσωπικού με ανθρώπους που βρίσκονται έξω από το παιδικό σταθμό, όπως για παράδειγμα άτομα που διοικούν και παίρνουν αποφάσεις κ.ά.. Αυτά τα στοιχεία ωστόσο, όπως αναφέρθηκε, δεν είναι τόσο ορατά, γιατί αυτά θα πρέπει να παρατηρηθούν και να καταγραφούν με κάποιο τρόπο. Ωστόσο, η διεθνής πάλι έρευνα έχει δείξει ότι οι δείκτες της διαδικασίας, δηλαδή, οι αλληλεπιδράσεις είναι οι πιο ισχυροί όσον αφορά τον αντίκτυπό τους στην ανάπτυξη των παιδιών.

Κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία ποιότητας επηρεάζει τα αναπτυξιακά αποτελέσματα, κυρίως σε επίπεδο γνωστικής, γλωσσικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, ωστόσο, οι δείκτες της διαδικασίας είναι πιο ισχυροί σε ένταση και βαθμό έναντι των δομικών δεικτών. Η ποιοτική ωστόσο λειτουργία των προγραμμάτων απαιτεί υψηλό επίπεδο και στις δύο ομάδες δεικτών. Και αναφέρομαι σταθερά στη διεθνή έρευνα διότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει τίποτα πλην ελαχίστων ερευνητικών εξαιρέσεων και αυτές αρκετά χρόνια πριν. Είτε γιατί δεν μπορούμε εξαιτίας μιας ιδιαίτερης καχεξίας απέναντι στην έρευνα, είτε γιατί δεν χρηματοδοτείται, είτε γιατί δεν επιτρέπεται να διεξαχθεί έρευνα ή γιατί μπλοκάρεται εξαιτίας γραφειοκρατικών αγκυλώσεων. Με άλλα λόγια **δεν γνωρίζουμε τι συμβαίνει στην εγχώρια κατάσταση λόγω της ανυπαρξίας σχετικών ερευνών.**

Αυτό που είναι όμως ιδιαίτερα χαρακτηριστικό, είναι ότι ο όρος *ποιότητα*, όσο και αν τον χρησιμοποιούμε, διακρίνεται για ένα ιδιαίτερο παράδοξο γεγονός στα ελληνικά επίσημα κείμενα, όπως για παράδειγμα και ο «Πρότυπος κανονισμός λειτουργίας των παιδικών σταθμών». **Απλά δεν υπάρχει σε κανένα κείμενο.**

Πράγματι, στα δύο επίσημα θεσμικά κείμενα της Πολιτείας: ο Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών (ΦΕΚ 4249/τ.Β'/5-12-2017) και το Π.Δ. 99-2017 (ΦΕΚ 141/τ.Α'/28.9.2017) για τον «Καθορισμό προϋποθέσεων αδειοδότησης και λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών που λειτουργούν εντός νομικών προσώπων των δήμων ή υπηρεσίας των δήμων», απουσιάζει σχεδόν πλήρως, είτε ως ουσιαστικό είτε ως επιθετικός προσδιορισμός και πόσο μάλλον ως βαθμονομική ένδειξη (π.χ. υψηλή,



Γράφημα 2. Ποιότητα προσχολικών πλαισίων και ανάπτυξη των παιδιών

μέση, χαμηλή ποιότητα), ο όρος «ποιότητα». Δεν υπήρχε επίσης σε κανέναν προηγούμενο κανονισμό. Στο τωρινό κείμενο του Πρότυπου κανονισμού συναντάται μόνο ένας επιθετικός προσδιορισμός σε ένα μόνο άρθρο, το άρθρο 11, το οποίο συνδέεται με τη διατροφή των παιδιών: «Στα βρέφη και νήπια κάθε παιδικού σταθμού παρέχεται η απαραίτητη ποιοτικά και ποσοτικά τροφή». Τη λέξη ποιότητα δεν θα τη συναντήσετε σε κανένα άλλο επίσημο ελληνικό κείμενο με μόνη εξαίρεση το άρθρο που αναφέρεται στον Κοινωνικό Σύμβουλο. Στο Π.Δ. 99/2017 σχετικά με τον «Έλεγχο» μόνο των Ιδιωτικών και όχι των Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών εφόσον τους ελέγχους διενεργούν οι ΟΤΑ, σημειώνεται στο άρθρο 5:

«Ο έλεγχος ως προς την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών διενεργείται από τον **Κοινωνικό Σύμβουλο** της αριθμ. Π3β/Φ.32/ΓΕΝ.31542/02 Υ.Α. (ΦΕΚ Β΄ 577), όπως ισχύει. Ο Κοινωνικός Σύμβουλος συντάσσει ανά εξάμηνο **εκθέσεις αξιολόγησης για την οργάνωση και λειτουργία κάθε σταθμού και για την εν γένει ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών, υποδεικνύοντας συγκεκριμένες λύσεις, ενέργειες και βελτιώσεις**. Οι εκθέσεις αυτές υποβάλλονται στην αρμόδια για την αδειοδότηση υπηρεσία του δήμου και στην υπηρεσία που ασκεί την εποπτεία στους ΟΤΑ».

Τίποτα άλλο. Ωστόσο, ακόμα και για αυτό το τελευταίο πουθενά δεν αναφέρεται με βάση ποιο πρωτόκολλο, με ποια κριτήρια, με ποιες παιδαγωγικές αρχές

κτλ. θα ελεγχθεί η «ποιότητα» από τον Κοινωνικό Σύμβουλο! Περιττό βέβαια να αναφερθώ και στο γεγονός ότι οι σχετικοί έλεγχοι είναι σχεδόν ανύπαρκτοι και προσωπικά δεν γνωρίζω να λειτουργεί ο συγκεκριμένος θεσμός στην πράξη, αλλά αυτό είναι άλλο θέμα συζήτησης. Και έρχομαι τώρα σε ορισμένα ακόμα σημεία του «Πρότυπου κανονισμού» καθώς κάποια από τα άρθρα του συνδέονται με τους δύο άξονες ποιότητας που ανέφερα προηγουμένως. Ωστόσο, η όποια αναφορά είναι κυρίως σε επίπεδο γενικών αρχών, χωρίς καμία ειδική αναφορά στις λεπτομέρειες εφαρμογής του.

Ας δούμε τι λέει το άρθρο 2 (Σκοπός Παιδικών, Βρεφικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών):

«Οι Παιδικοί, Βρεφικοί και Βρεφονηπιακοί Σταθμοί αποτελούν κυρίως δομές αγωγής και διαπαιδαγώγησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο:

- Να παρέχουν προσχολική αγωγή και διαπαιδαγώγηση σύμφωνα με τα πλέον σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.
- Να βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Να ευαισθητοποιούν τους γονείς πάνω σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, προσφέροντάς τους πληροφόρηση και καθοδήγηση.
- Να βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Να παρέχουν ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά που φιλοξενούν τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας.
- Να διευκολύνουν τους εργαζόμενους και τους άνεργους γονείς.»

Εάν λοιπόν ένας από τους σκοπούς των παιδικών σταθμών είναι να παρέχουν προσχολική αγωγή και διαπαιδαγώγηση σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, θέτω ρητορικά το ερώτημα: έχουν οι παιδαγωγοί κάποια ενημέρωση για τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα; Δυστυχώς, και όπως έχω αναφέρει πολλές φορές και γραπτά αλλά και σε συνέδρια του Πανελληνίου Συνδέσμου Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας (πρώην ΠΑΣΥΒΝ), δεν υφίσταται συστηματική επιμόρφωση η οποία και συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών.

Όσον αφορά στα άλλα σημεία του συγκριμένου άρθρου, ένας ακόμα σκοπός είναι οι παιδαγωγοί να βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Προσωπικά εκτιμώ ότι είναι ο ύψιστος σκοπός και δεν αμφιβάλλει κανείς γι' αυτό. Επίσης να βοηθούν τους γονείς ευαισθητοποιώντας τους σε θέματα παιδαγωγικής καθοδήγησης κτλ. Αν και είναι στόχος, τι λείπει; Τα εργαλεία. Δηλαδή, πώς θα γίνει αυτό. Πώς θα επιτευχθεί. Το σημείο συνδέεται άμεσα με το προηγούμενο καθώς οι παιδαγωγοί θα πρέπει να

παρακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις και θα αναφέρω απλά ονομαστικά ένα σχετικό και πρόσφατο παράδειγμα: είναι ενήμεροι οι παιδαγωγοί για τις διαστάσεις και τους τρόπους χειρισμού των κακοποιημένων παιδιών; Είναι ενήμεροι για ζητήματα πρώιμων διαγνώσεων και παρεμβάσεων; Ή ακόμα και για θέματα σύγχρονων τεχνολογιών και ωφέλιμης χρήσης τους από παιδιά και γονείς. Εκτιμώ πώς όχι.

Το άρθρο 10 αναφέρεται στην ημερήσια απασχόληση των παιδιών, το οποίο είναι και το μοναδικό άρθρο που συνδέεται ουσιαστικά με την έννοια του παιδαγωγικού προγράμματος.

«1. Στους Παιδικούς, Βρεφικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς **εφαρμόζεται ημερήσιο πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης** που εξασφαλίζει την αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, τα παιδιά προσεγγίζονται με αγάπη, στοργή, φροντίδα, εμπιστοσύνη, αποδοχή και κατανόηση, με διάλογο και επεξήγηση. Απαγορεύεται στο προσωπικό των Σταθμών η καταναγκαστική επιβολή απόψεων ή η επιβολή σωματικής τιμωρίας. Βάση του ημερησίου προγράμματος απασχόλησης είναι η κοινωνικοποίηση και η ομαλή συναναστροφή των παιδιών μεταξύ τους, η ενίσχυση της εξελικτικής τους πορείας και η εμπέδωση κλίματος ελευθερίας και ασφάλειας.

...

4. Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Σταθμού **σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού, αλλά και τα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας**. Βασίζεται στην **παιδοκεντρική προσέγγιση** και ο παιδαγωγός οφείλει να σέβεται τις ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές των παιδιών και των οικογενειών τους. Οι ώρες ελεύθερου παιχνιδιού σε εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο, ανάπαυσης και χαλάρωσης προσδιορίζονται βάσει της ηλικίας των παιδιών, καθώς και των ατομικών και βιολογικών αναγκών τους.»

Ωστόσο, εξ όσων γνωρίζω επίσημο πρόγραμμα δεν υφίσταται πλην ίσως λίγων περιπτώσεων όπου συναντά κανείς κάποιο αδρό πρόγραμμα, σε καμία όμως περίπτωση συστηματοποιημένο και με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και φιλοσοφία. Στην καλύτερη των περιπτώσεων έχουμε καταγραφή ενός ημερησίου πλάνου ή προγράμματος δραστηριοτήτων. Με άλλα λόγια ο Πρότυπος κανονισμός και δεν περιέχει στοιχεία αναλυτικού προγράμματος αλλά και παραπέμπει σε κάτι που συνήθως δεν υπάρχει. Αυτό ακριβώς το διαπιστωμένο κενό ήρθε να καλύψει, με εσφαλμένο ωστόσο τρόπο και διαδικασίες, χωρίς καμία διαβούλευση, χωρίς να έχει γίνει μια προεργασία από τους ανθρώπους που γνωρίζουν το πλαίσιο, και επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί το πρόγραμμα Κυψέλη. Δεν εφαρμόστηκε. Ωστόσο η ανάγκη για την ανάπτυξη ενός εθνικού παιδαγωγικού

προγράμματος προσαρμοσμένο στις ανάγκες των ηλικιακών ομάδων που εξυπηρετεί ο παιδικός σταθμός, που να αντανακλά συγκεκριμένη παιδαγωγική φιλοσοφία, που να συμβαδίζει με τις εξελίξεις των καιρών, εξακολουθεί να υπάρχει και ελπίζω να γίνει κάτι πριν έρθει κάποιος άλλος εξωτερικός φωστήρας και το επιβάλλει με κάποιον τρόπο.

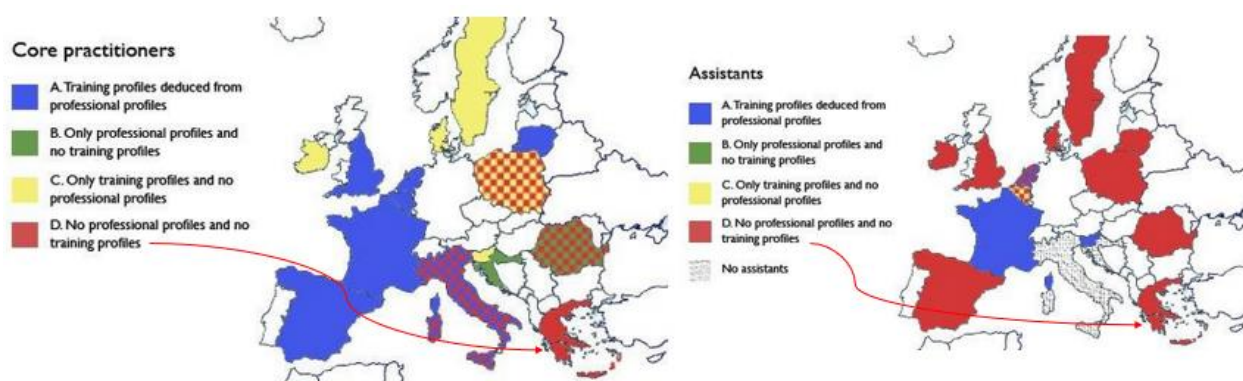
Το άρθρο 12 αναφέρεται στα γενικά καθήκοντα του προσωπικού.

«Το προσωπικό των Παιδικών, Βρεφικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών **είναι υποχρεωμένο** να συμβάλλει με όλες τις δυνάμεις του στην εύρυθμη λειτουργία τους, **να καλλιεργεί και να αναπτύσσει περαιτέρω τις γνώσεις του**, παρακολουθώντας τις επιστημονικές εξελίξεις, και γενικά να εκτελεί τα καθήκοντά του ευσυνείδητα.»

Πώς όμως θα επιτευχθεί αυτό; Πώς θα αναπτύξουν οι παιδαγωγοί τις γνώσεις του;

Όπως έχω αναφέρει και σε προγενέστερη ομιλία μου αλλά έχει καταγραφεί επανειλημμένως στη σχετική βιβλιογραφία, το ζήτημα της *συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης* των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας (πώς; από ποιον; ποιος χρηματοδοτεί; κ.ά.) είναι μείζον παράγοντας διαμόρφωσης της ποιότητας. Διεθνείς οργανισμοί όπως ΟΟΣΑ, UNESCO, Ε.Ε. το έχουν επισημάνει πολλαπλώς: **η ποιότητα των υπηρεσιών αγωγής και φροντίδας συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού της.**

Η χώρα μας είναι ιδιαιτέρως ενδεικτική περίπτωση απουσίας συστηματικής επιμόρφωσης του παιδαγωγικού προσωπικού και αναφέρομαι σε όλο το ηλικιακό φάσμα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως μας δείχνουν τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με την έρευνα του Jaan Peters ("Continuous professional development in ECEC" project) (βλ. Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στο πεδίο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ευρώπη

Όπως μπορεί εύκολα να δει κανείς, παρατηρείται πλήρης απουσία συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας στον ελληνικό χώρο. Είμαστε η μοναδική χώρα που δεν διαθέτει κανένα συστηματοποιημένο πλαίσιο επιμόρφωσης και ενημέρωσης των παιδαγωγών που εργάζονται στους παιδικούς σταθμούς.

Οι ικανότητες των παιδαγωγών είναι σύνθετοι συνδυασμοί γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών και στάσεων. Απαιτείται συνεπώς για τη βελτίωση της ποιότητας, τουλάχιστον σε σχέση με αυτόν το τομέα: (α) **ενίσχυση της ποσότητας-ποιότητας της αρχικής εκπαίδευσης του παιδαγωγικού προσωπικού (προ-υπηρεσιακή) και (β) συνεχιζόμενη κατάρτιση (ενδοϋπηρεσιακή).**

Όπου έχει συμβεί αυτό, δηλαδή η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οφέλη είναι μεγάλα και για τις παιδαγωγούς και για τα παιδιά και για το σύστημα της πρώιμης αγωγής και φροντίδας εν γένει, όπως έχει δείξει και το πρόγραμμα CARE (<https://ecec-care.org/resources/presentations-and-papers>). Και αυτό γιατί; Γιατί η αίσθηση που έχει η παιδαγωγός ότι δέχεται την υποστήριξη από κάποιον φορέα της πολιτείας λειτουργεί ως σημαντικό κίνητρο να προσφέρει ακόμα περαιτέρω η ίδια στην εργασία της. Δημιουργείται ένα ισχυρό αίσθημα ανταπόδοσης με ό,τι θετικό αυτό έχει στην ποιότητα της εργασίας της με τα παιδιά, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι αυξάνεται η ικανοποίηση από την εργασία, ενισχύονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες και αυτά μετουσιώνονται σε πράξη. Αυτή είναι η βασική λειτουργία. Το πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχει επιμόρφωση. Το πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχει τίποτα συστηματοποιημένο σε αυτόν τον συγκεκριμένο χώρο.

Στο άρθρο 13 που αφορά στα «Ειδικά καθήκοντα και Αρμοδιότητες Προσωπικού» προβλέπονται τα εξής:

«Ενδεικτικά τα καθήκοντα του προσωπικού προσδιορίζονται ως εξής:

1. Το Παιδαγωγικό Προσωπικό:

α) **Φροντίζει για τη σωστή ψυχοσωματική υγεία και ψυχοκινητική εξέλιξη των παιδιών με εξατομίκευση του ημερήσιου προγράμματος, ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες τους. Απασχολεί τα παιδιά σύμφωνα με το ημερήσιο πρόγραμμα απασχόλησης.**

...

στ) **Λόγω της άμεσης επαφής του με τα παιδιά, προσφέρει σε αυτά με υπομονή και στοργή όλες τις δυνατότητες για να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, επιδιώκοντας συνεχώς να δημιουργήσουν σ' αυτά ικανότητα συγκέντρωσης, αυτενέργειας, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις προσωπικές δυνατότητές τους.** Σε καμία περίπτωση και για οποιοδήποτε λόγο δεν επιτρέπεται η λεκτική, ψυχολογική και σωματική βία, η προσβολή της προσωπικότητάς τους και η σωματική τιμωρία.

- ζ) Ενημερώνει μία (1) φορά το μήνα τους γονείς για τη γενική, σφαιρική εξέλιξη του παιδιού τους και διατηρεί αρμονική σχέση και με τους δύο (2) γονείς.
- η) Ενημερώνει τους γονείς για τις δραστηριότητες των παιδιών και εκδηλώσεις του Σταθμού.»

Το βασικό σημείο παρατήρησης για το συγκεκριμένο άρθρο είναι ότι περιορίζεται σε παραινέσεις χωρίς ωστόσο να προσφέρει τα μέσα, τα εργαλεία για την επίτευξη των στόχων αυτών. Τα υπόλοιπα άρθρα του Πρότυπου Κανονισμού ουσιαστικά αφορούν τον τρόπο λειτουργίας και είναι πράγματι ένα κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο ωστόσο αγνοεί πλήρως τον τρόπο επίτευξης της «ποιοτικής» λειτουργίας προκειμένου να επιτευχθούν όλοι αυτοί οι σκοποί που θέτει στο άρθρο 2.

Και πώς μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο; Ουσιαστικά χρειάζεται επανασχεδιασμός του Πρότυπου κανονισμού, ο οποίος θα πρέπει να ενσωματώσει όλα εκείνα τα στοιχεία που οι σχετικές μελέτες και αναφορές προς διεθνείς οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, έχουν υποδείξει. Για παράδειγμα, το 2014 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σύστησε τη *Θεματική ομάδα εργασίας για την αγωγή και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία* (Thematic Working Group on Early Childhood Education and Care) (Eurofound, 2015). Αυτό ήταν μια πρωτοβουλία, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Στρατηγικού Πλαισίου για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training-ET2020), διαμόρφωσε και υπέδειξε προς τα κράτη-μέλη ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ποιότητας (*European Quality Framework - EQF*) για την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση (European Commission Thematic Group on ECEC Quality, 2014). Το συγκεκριμένο κείμενο αναφοράς περιέχει *10 Δηλώσεις ποιότητας*, δύο από τις οποίες (3^η και 4^η) αναφέρονται στον ρόλο του εργατικού δυναμικού των προσχολικών πλαισίων για την προώθηση και υποστήριξη της ποιότητας των προσχολικών πλαισίων και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αποτελεσμάτων τους:

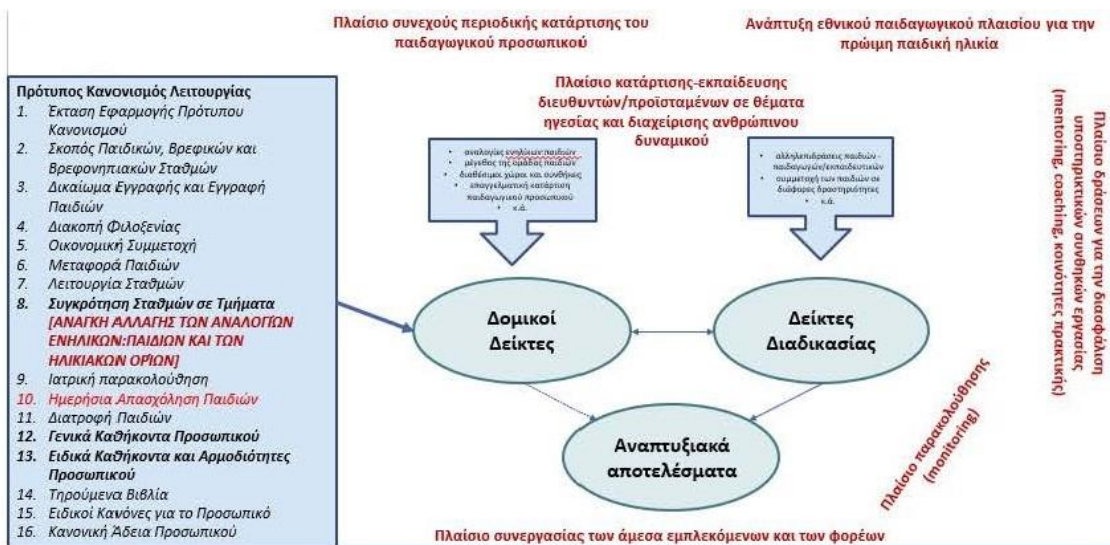
1. **Υπηρεσίες που είναι διαθέσιμες και οικονομικά προσιτές** για όλες τις οικογένειες και τα παιδιά τους.
2. Παροχή υπηρεσιών που **ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, ενισχύουν την κοινωνική ένταξη** και προάγουν την πολυμορφία.
3. **Άρτια ειδικευμένο προσωπικό με αρχική και συνεχή κατάρτιση** που του δίνει τη δυνατότητα να εκπληρώνει τον επαγγελματικό του ρόλο.
4. **Υποστηρικτικές συνθήκες εργασίας**, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής ηγεσίας, που δημιουργεί ευκαιρίες για παρατήρηση, αναστοχασμό, σχεδιασμό, ομαδική εργασία και συνεργασία με τους γονείς.
5. **Πρόγραμμα δραστηριοτήτων που βασίζεται σε παιδαγωγικούς στόχους**, αξίες και προσεγγίσεις που επιτρέπουν στα παιδιά να αναπτύξουν

- πλήρως τις δυνατότητές τους, καλύπτοντας την κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και σωματική τους ανάπτυξη και την ευημερία τους
6. Πρόγραμμα δραστηριοτήτων που απαιτεί από **το προσωπικό να συνεργάζεται με τα παιδιά, τους συναδέλφους και τους γονείς** και να αναπτύσσει αναστοχασμό για τις πρακτικές που ακολουθεί.
 7. Η **παρακολούθηση και η αξιολόγηση παράγουν πληροφορίες** στο εκάστοτε τοπικό, περιφερειακό και/ή εθνικό επίπεδο για την υποστήριξη συνεχών βελτιώσεων στην ποιότητα της πολιτικής και των πρακτικών.
 8. **Παρακολούθηση και αξιολόγηση προς το υπέρτερο συμφέρον του παιδιού.**
 9. **Τα ενδιαφερόμενα μέρη έχουν σαφή και κοινή αντίληψη του ρόλου και των αρμοδιοτήτων τους**, ενώ επίσης γνωρίζουν ότι θα πρέπει να συνεργάζονται με οργανώσεις-εταίρους.
 10. **Η νομοθεσία, οι κανονισμοί ή/και η χρηματοδότηση στηρίζουν την πρόοδο προς ένα καθολικό δικαίωμα σε υψηλής ποιότητας οικονομικά προσιτή προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα**, ενώ και η συντελούμενη πρόοδος κοινοποιείται τακτικά σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη.
(European Commission Thematic Group on ECEC Quality, 2014, pp.9-10)

Κλείνοντας, και όπως προβλέπει η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στα κράτη-μέλη του σχετικά με τα συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας υψηλής ποιότητας» (2019/C 189/02)]

«(9) Η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αποτελεί καλή επένδυση μόνον εάν οι παρεχόμενες υπηρεσίες είναι υψηλής ποιότητας, προσβάσιμες, οικονομικά προσιτές και χωρίς αποκλεισμούς. Τα στοιχεία δείχνουν ότι μόνον οι υψηλής ποιότητας υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας αποφέρουν οφέλη; οι υπηρεσίες χαμηλής ποιότητας έχουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά και στην κοινωνία συνολικά. **Τα μέτρα πολιτικής και οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στα θέματα ποιότητας.»**

Με βάση τη συγκεκριμένη σύσταση, η πολιτεία μπορεί και πρέπει να μεριμνήσει για τη βελτίωση των συνθηκών και την επίτευξη μιας σφαιρικής ποιότητας μέσω της ανάπτυξης και προσθήκης «πλαισίων», που αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν (βλ. Γράφημα 4):



Γράφημα 4. Άρθρα του πρότυπου κανονισμού λειτουργίας των παιδικών σταθμών και προτάσεις για παρεμβάσεις-προσθήκες στον κανονισμό λειτουργίας των κέντρων αγωγής & φροντίδας πρώιμης παιδικής ηλικίας

1. Πλαίσιο παιδαγωγικού προγράμματος δραστηριοτήτων που θα προκληθεί από την Πολιτεία και θα ανατεθεί στο πλέον εξειδικευμένο προσωπικό των Τμημάτων Αγωγής & Φροντίδας στην πρώιμη Παιδική Ηλικία εφαρμόζοντας τις πλέον επικαιροποιημένες γνώσεις της προσχολικής παιδαγωγικής με στόχο τα παιδιά να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης και διασφαλίζοντας τη συνέχεια των εμπειριών οδεύοντας προς το νηπιαγωγείο.
2. Πλαίσιο δραστηριοτήτων για τη διασφάλιση υποστηρικτικών συνθηκών εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής ηγεσίας, που δημιουργεί ευκαιρίες για παρατήρηση, αναστοχασμό, σχεδιασμό, ομαδική εργασία και συνεργασία με τους γονείς (mentoring, coaching, κοινότητες πρακτικής/συναδελφικές ομάδες μελέτης).
3. Πλαίσιο παρακολούθησης (monitoring) με στόχο τη διαρκή ενημέρωση στο εκάστοτε τοπικό, περιφερειακό και/ή εθνικό επίπεδο για την υποστήριξη συνεχών βελτιώσεων στην ποιότητα της πολιτικής και των πρακτικών.
4. Πλαίσιο συνεργασίας των φορέων που υποστηρίζουν τη λειτουργία παιδικών σταθμών και δίαυλοι επικοινωνίας προκειμένου να μειωθεί ο κατακερματισμός του συγκεκριμένου χώρου (π.χ. Υπ. Εσωτερικών – Υπ. Εργασίας).

Αν δεν γίνουν αυτά, διαρκώς θα αναφερόμαστε σε προβλήματα, θα προκύπτουν ερωτηματικά και ανασφάλειες, διαρκώς θα κοιτάει ο ένας τον άλλον διερωτώμενοι πού θα βρούμε τη λύση και λύση δεν θα βρίσκεται. Χρειάζεται ισχυρή απόφαση και θέληση από την επίσημη πολιτεία να ενσκήψει και ασχοληθεί με τους πρώτους χώρους που βρίσκεται το παιδί μετά το οικογενειακό περιβάλλον και που προετοιμάζουν τη μετάβαση του στην υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Early Years Study (1999). *Early Years Study: Reversing the real brain drain*. Final report. Ontario Children's Secretariat. <https://ecereport.ca/media/uploads/pdfs/early-years-study-1999-en.pdf>
- Eurofound (2015). *ERM annual report 2014: Restructuring in the public sector*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission Thematic Group on ECEC Quality (2014). *European quality framework: Research evidence*. Document presented at the Conference of the Greek EU Presidency in Athens (19–20 June 2014).
- Katz, L. (2008). *Current Perspectives on the Early Childhood Curriculum*. OPEN EYE Conference, London.
- Nash, M. (1997, February 3). Fertile minds. *Time*, 149, 49-56.
- Peleman, B., Jensen, B., & Peeters, J. (2018). Innovative approaches to continuous professional development in early childhood education and care. A European perspective. *European Journal of Education*, 53(1), 3-8. <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1111/ejed.12260>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στα κράτη-μέλη του σχετικά με τα συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας υψηλής ποιότητας (2019/C 189/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Vandell, D. & Wolfe, B. L. (2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved?* Institute for Research on Poverty, Special report. N 78. https://www.researchgate.net/publication/228554184_Child_Care_Quality_Does_It_Matter_and_Does_It_Need_to_Be_Improved

2η Ενότητα.

«Δίκτυα Παιδικών Σταθμών: Προκλήσεις και καλές πρακτικές»

Τα προβλήματα από την εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς

Αθανασία Σκουρτανιώτη

Προϊσταμένη Διεύθυνσης Παιδικής Αγωγής Δήμου Καλλιθέας

Περίληψη

Η σταδιακή εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς της χώρας μας, από τον Σεπτέμβριο του σχολικού έτους 2018 -2019 δημιούργησε περισσότερα προβλήματα από όσα επεδίωκε να λύσει. Στη φιλοσοφία, στη λειτουργία, στις κτιριακές δομές, στην κοινωνική υπόσταση, στις εργασιακές σχέσεις των απασχολούμενων σε αυτούς και στον ευρύτερο χώρο της προσχολικής αγωγής. Η διεξοδική ανάλυσή τους, η παράθεση του ημερήσιου ενδεικτικού προγράμματος λειτουργίας των βρεφικών-βρεφονηπιακών σταθμών του Δήμου Καλλιθέας και των πιλοτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, οδηγούν αβίαστα στα συμπεράσματα και τις προτεινόμενες λύσεις αντιμετώπισης του εν λόγω θέματος. Η ενοποίηση όλων των βαθμίδων της προσχολικής αγωγής καθίσταται πλέον αναγκαία.

Λέξεις κλειδιά: Δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, Βρεφικοί – Βρεφονηπιακοί σταθμοί Δήμου Καλλιθέας



Εισαγωγή

Η ύπαρξη και η χρησιμότητα του Β/Ν σταθμού έχει γίνει πλέον αναγκαία. Ο Β/Ν σταθμός δημιουργήθηκε αρχικά ως τόπος φύλαξης και φροντίδας για να καλύψει τις ανάγκες της εργαζόμενης μητέρας. Με την πάροδο του χρόνου αποδείχθηκε ότι ο Β/Ν σταθμός όχι μόνο κάλυπτε τις βιολογικές ανάγκες του παιδιού, αλλά συνέβαλε σημαντικά στην κοινωνικοποίηση και τη διαπαιδαγώγησή του. Σκοπός του Β/Ν σταθμού είναι να προσφέρει ένα ζεστό, οικογενειακό περιβάλλον, τη δεύτερη πιο ζεστή αγκαλιά μετά τη δική σας, έτσι ώστε να τα βοηθήσουμε να κάνουν με ασφάλεια τα πρώτα τους βήματα από τη μικρή κοινωνία της οικογένειας στην ευρύτερη κοινωνία, και να μπορέσουν να αναπτύξουν την προσωπικότητα και τα ταλέντα τους με τον πιο δημιουργικό τρόπο, μέσα από ένα επιστημονικά μελετημένο παιδαγωγικό πρόγραμμα.

Τα πρώτα μοντέλα διοίκησης ήταν:

1. Κρατικοί σταθμοί
2. Δημοτικοί σταθμοί
3. ΠΙΚΠΑ

4. ΙΒΣΑ Αθηνών – Θεσσαλονίκης

έως το 2004 που υπήρξε η ενοποίηση όλων υπό την εποπτεία των δήμων.

Οι Β/Ν σταθμοί του ΔΗΜΟΥ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ διοικούνται με ημερήσιο πρόγραμμα που αφορά όλους όσους εργάζονται στους Β/Ν σταθμούς: παιδιά, εκπαιδευτικό προσωπικό, βοηθητικό προσωπικό (μάγειρες – καθαρίστριες).

1. Ενδεικτικό πρόγραμμα λειτουργίας βρεφικών – βρεφονηπιακών σταθμών Δήμου Καλλιθέας

1.1. Ενδεικτικό πρόγραμμα λειτουργίας τμημάτων βρεφών Α' και Β', νηπίων μικρών

Οι παιδαγωγοί ανάλογα με το ωράριο τους περιμένουν τα παιδιά:

7:00 - 8:45 Προσέλευση για όλα τα παιδιά

9:00 - 9:30 Πρωινό στην τάξη

9:30 - 10:00 Ετοιμαζόμαστε για την παρεούλα και το μπάνιο

10:00 - 11:30 Ύπνος μόνο για τα βρέφη Α. Χρειάζονται ξεκούραση λόγω της ηλικίας τους σε ειδική αίθουσα – Κρεβατοκάμαρα με κούνιες

Έχει προετοιμαστεί ο χώρος (κάνουμε σκοτάδι και νανουρίζοντας ή βάζοντας νανουρίσματα σε CD εκπαιδεύονται στον ύπνο)

Εάν κάποια από τα μεγάλα βρέφη που φεύγουν νωρίς δεν θέλουν να κοιμηθούν μετά την περίοδο προσαρμογής, μένουν στην παρεούλα (άλλη αίθουσα) με τις παιδαγωγούς.

Την ίδια ώρα 10:00 με 11:30 τα νήπια μικρά πηγαίνουν στην παρεούλα και με τις παιδαγωγούς μέσα από τα θέματα της κάθε εποχής (συζητήσεις που γίνονται στην παρεούλα- εποπτικό υλικό, βιβλία, ποιήματα, τραγούδια, το παιδί μαθαίνει τον κόσμο γύρω του και την παρατήρηση της φύσης).

Σ' αυτό συμβάλλουν και οι εκπαιδευτικές βιβλιοθήκες που βρίσκονται σε κάθε Β/Ν, δηλαδή βιβλία κατάλληλα για αυτές τις ηλικίες που αγοράστηκαν από τον Δήμο για να μπορούν να τα χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί.

Ακόμη πάνω σ' αυτή την κατεύθυνση δημιουργήθηκε ενδεικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που οι παιδαγωγοί το συμβουλεύονται για να βοηθηθούν στο έργο τους. Π. χ. θέματα για κάθε εποχή, προμαθηματικές ασκήσεις, σχήματα, ημερολόγιο που το παιδί μαθαίνει τους αριθμούς βιωματικά μέσα από την επανάληψη φτιάχνοντας κάθε μέρα το ημερολόγιο (ημέρα-ημερομηνία-μήνας).

Στον βρεφονηπιακό σταθμό το παιδί δεν διδάσκεται γραφή και ανάγνωση. Θα αναπτύξει όμως όλες τις συναισθηματικές, αντιληπτικές, μνημονικές, γλωσσικές ικανότητες που το καθιστούν έτοιμο να εκπαιδευτεί αβίαστα και αποτελεσματικά στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αργότερα στις ανώτερες βαθμίδες.

Οι πρώτες μουτζούρες του παιδιού σας είναι η αρχή της γραφής. Δίνουμε στα παιδιά χαρτί, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, μολύβια και τη δυνατότητα να πειραματιστούν. Οι μουτζούρες είναι γραμμές ευθείες, κάθετες, καμπύλες,

τεθλασμένες. Είναι δηλαδή οι γραμμές που σχηματίζονται τα γράμματα. Σιγά σιγά αρχίζει κανείς να διακρίνει τα πρώτα «γράμματα».

1.2. Ενδεικτικό ημερήσιο πρόγραμμα για όλες τις κατηγορίες ηλικιών

11:30 π.μ. – 12:00 π.μ. μπάνιο – προετοιμασία για φαγητό

12:00 π.μ. – 12:30 μ.μ. φαγητό μεσημεριανό

12:30 μ.μ. – 13:00 μ.μ. Τα βρέφη Α παρευόλα: δηλαδή εκμάθηση γλώσσας μέσα από τραγούδια – παιχνίδι

Βρέφη Β και Νήπια μικρά

Μουσικοκινητική – τραγούδια

13:00 μ.μ. – 16:00 μ.μ. Παιχνίδι – Σταδιακή αποχώρηση

- Κάθε μια από τις δέκα (10) δομές μας, δύο (2) βρεφικοί, οκτώ (8) βρεφονηπιακοί σταθμοί, ένας (1) παιδικός, διοικούνται με ενιαίο ημερήσιο πρόγραμμα, για όλους: παιδιά, εκπαιδευτικό προσωπικό, βοηθητικό προσωπικό (μάγειρες – καθαρίστριες).
- Για την εφαρμογή του μηνιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος δημιουργήθηκαν **οι εκπαιδευτικές βιβλιοθήκες**, που βοηθούν το παιδαγωγικό προσωπικό να εκπαιδεύσει τα παιδιά, ανάλογα με τις θεματικές ενότητες (π.χ. εποχές βλέπω τον καιρό...παίρνουμε το βιβλίο...διαβάζουμε ...δημιουργούμε)
- Δημιουργήσαμε και εντάξαμε στο πρόγραμμα μας την «Αντίκλεια» ή «Σύζευξη των γονέων».

1.3. Πρόγραμμα «Αντίκλεια»

Είναι ένα πρόγραμμα που ξεκίνησε πιλοτικά με το όνομα «Σύζευξη των γενεών» πριν έξι χρόνια, με σκοπό να φέρουμε τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, σε επαφή με την παράδοση, μέσα από την εμπειρία και τη συνδρομή της τρίτης ηλικίας (βλ. Εικόνες 1, 2, 3). Οι βασικοί του άξονες είναι τέσσερις:

- παραδοσιακά παραμύθια
- παραδοσιακά παιχνίδια
- μαγειρική
- κηπουρική

και υλοποιήθηκε με τη συνεργασία πολλών φορέων, όπως του Ινστιτούτου της Ακαδημίας Αθηνών, του Υπουργείου Υγείας, των ΚΑΠΗ του Δήμου Καλλιθέας, πολιτιστικών φορέων, του θεατρικού εργαστηρίου κλπ. Με τα χρόνια το εμπλουτίσαμε με νέες δράσεις, προσαρμοσμένες στις μικρότερες ηλικίες των παιδιών που



Εικόνα 1. Δραστηριότητες «Αντίκλειας»



Εικόνα 2. Δραστηριότητες «Αντίκλειας»



Εικόνα 3. Δραστηριότητες «Αντίκλειας»

φιλοξενούμε, με τη βοήθεια των δικών μας παππούδων και γιαγιάδων: παραδοσιακή μουσική, όργανα, κατασκευές, δραματοποίηση παραμυθιών. Τέλος, παρουσιάστηκε σε δύο Πανελλήνια Συνέδρια και υλοποιείται κάθε χρόνο με πολύ αγάπη και μεράκι.

1.4. Λοιπή λειτουργία και τρόποι διαχείρισης

Η σίτιση – τροφή γίνεται μέσω ηλεκτρονικού διαγωνισμού από τη διοίκηση και επιπλέον τα τρόφιμα, **φρέσκα κάθε εβδομάδα**, πηγαίνουν στους Β/Ν σταθμούς από τους προμηθευτές και τα ευαίσθητα προϊόντα (κρέας, γάλα) μια μέρα πριν. Κάθε δομή διαθέτει δική της κουζίνα και εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο παρασκευάζει το πρωινό και μεσημεριανό γεύμα των φιλοξενούμενων βρεφών και νηπίων (ενιαίο εβδομαδιαίο διαιτολόγιο με ζεστό οικογενειακό φαγητό από την κουζίνα και τον/την μάγειρα/ισσα του κάθε σταθμού).

2. Η εφαρμογή της υποχρεωτικής δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης

2.1. Ιστορική αναδρομή και χρονοδιάγραμμα εφαρμογής

Η εφαρμογή της υποχρεωτικής δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης στους δήμους της χώρας μας, ξεκίνησε σταδιακά από τον Σεπτέμβριο του 2019, δημιουργώντας στη φιλοσοφία, στον κοινωνικό σκοπό και την εν γένει λειτουργία των Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών μια σειρά σοβαρών προβλημάτων,

Τα προβλήματα αυτά είναι ιδιαίτερα έντονα στα μεγάλα αστικά κέντρα και στον Δήμο Καλλιθέας, που υπηρετώ, έναν από τους μεγαλύτερους πανελλαδικά δήμους, από τον Σεπτέμβριο του 2021, που εφαρμόστηκε. Ανήκουμε στους

τελευταίους πέντε (5) δήμους εφαρμογής του παραπάνω μέτρου, οι οποίοι εξαιρέθηκαν για την πρώτη τριετία. Το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής:

- Το Σχολικό έτος 2018-19 έγινε εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης σε 184 δήμους.
- Το Σχολικό έτος 2019 -2020 σε επιπλέον 114 δήμους.
- Το Σχολικό έτος 2020 -2021 στους τελευταίους 27 δήμους (ΦΕΚ 2569-27/6/2019) και έτσι ολοκληρώθηκε η εφαρμογή στο σύνολο των Δήμων.

2.2. Φιλοσοφία - Σκοπός της δίχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Ο **αρχικός σκοπός** σύμφωνα με επίσημες δηλώσεις ήταν: «**Ελευθερώνονται θέσεις** στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς για να δεχθούν **μικρότερα σε ηλικία παιδιά**. Πέραν της μεγάλης βοήθειας που προσφέρει το μέτρο στους εργαζόμενους γονείς, τα οφέλη είναι **και παιδαγωγικά** καθώς τα παιδιά εντάσσονται ομαλά στο σχολικό περιβάλλον». Επιτεύχθηκε άραγε και σε τι ποσοστό;

Το σκεπτικό τους αφορά:

1. Τη δημιουργία περισσότερων θέσεων για βρέφη, με την απομάκρυνση των προνηπίων. Θα δούμε ωστόσο κατά πόσο υλοποιήθηκε αυτό παρακάτω.
2. Την εκπαίδευση των παιδιών και την ένταξή τους στο περιβάλλον του σχολείου, αποκόβοντας μας από τις λοιπές εκπαιδευτικές βαθμίδες, γιατί δεν υπάρχει η υποχρεωτικότητα της παρουσίας των παιδιών σε εμάς και δεν θεωρούμαστε χώρος αγωγής αλλά φιλοξενίας και φροντίδας.

Μας κάνει να αισθανόμαστε σαν ξένο σώμα ενώ είμαστε η πρώτη και σημαντικότερη εκπαιδευτική βαθμίδα, που διαπαιδαγωγούμε χαρακτήρες, προσφέροντας την πρώτη γνώση του γύρω κόσμου στα παιδιά.

Οι Εικόνες 4 έως 7 προέρχονται από τη δομή ενός σταθμού. Παρουσιάζονται για να θυμηθούμε τον σκοπό ύπαρξης και τη φιλοσοφία της δημιουργίας του παιδικού και βρεφονηπιακού σταθμού.

Η ύπαρξη και η χρησιμότητα του βρεφονηπιακού σταθμού έχει γίνει πλέον αναγκαία. Ο βρεφονηπιακός σταθμός δημιουργήθηκε **αρχικά ως τόπος φύλαξης και φροντίδας** των βρεφών και νηπίων, για να καλύψει τις ανάγκες **της εργαζόμενης μητέρας** και με την πάροδο των χρόνων και **της μητέρας που αναζητά εργασία**.

Με την πάροδο του χρόνου αποδείχθηκε ότι ο βρεφονηπιακός σταθμός **όχι μόνο** κάλυπτε τις βιολογικές ανάγκες του παιδιού, αλλά συνέβαλε σημαντικά στην κοινωνικοποίηση και τη διαπαιδαγώγησή του.

Σκοπός του βρεφονηπιακού σταθμού είναι να προσφέρει ένα ζεστό, οικογενειακό περιβάλλον, τη δεύτερη πιο ζεστή αγκαλιά μετά των γονιών, έτσι ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά, να κάνουν με ασφάλεια τα πρώτα τους βήματα. Τα πρώτα

τους βήματα από τη μικρή κοινωνία της οικογένειας στην ευρύτερη κοινωνία και να μπορέσουν να αναπτύξουν την προσωπικότητα και τα ταλέντα τους με τον πιο δημιουργικό τρόπο, μέσα από ένα **επιστημονικά μελετημένο παιδαγωγικό πρόγραμμα**.

Για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού ο σταθμός προσομοιάζει με ένα σπίτι: **Ο βρεφονηπιακός σταθμός είναι ένα σπίτι** με αυλή για να μπορεί το μικρό παιδί να προσαρμοστεί πιο εύκολα μα και να μοιάζει με το σπίτι του. (Σπίτι = μικρός χώρος-γλυκός, Αυλή = Παιδική χαρά), με κρεβατοκάμαρα, τραπεζαρία κλπ.

Η σίτιση-τροφή των μικρών παιδιών γίνεται όπως και στο σπίτι σε κουζίνα, με μαγείρισσα (όπως η μαμά/γιαγιά) και κάθε μέρα υπάρχει φρέσκο-υγιεινό μαγειρεμένο φαγητό.



Εικόνα 4. Διαμόρφωση αιθουσών ενός βρεφονηπιακού σταθμού: Αίθουσα απασχόλησης βρεφονηπιακού σταθμού



Εικόνα 5. Διαμόρφωση χώρων ενός βρεφονηπιακού σταθμού: Αύλειος χώρος απασχόλησης βρεφών-νηπίων (1)



Εικόνα 6. Διαμόρφωση χώρων ενός βρεφονηπιακού σταθμού: Αύλειος χώρος απασχόλησης βρεφών-νηπίων (2)



Εικόνα 7. Διαμόρφωση αιθουσών ενός βρεφονηπιακού σταθμού: Αίθουσα χαλάρωσης –ύπνου βρεφών

Το παιχνίδι γίνεται στην τάξη και τη φροντισμένη, κατάλληλη για την ηλικία τους αυλή του σχολείου, με δέντρα, λουλούδια και παιχνίδια αυλής.

Η δημιουργία θετικής αυτοεικόνας και η απόκτηση βασικών κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί τον μεγαλύτερο στόχο ανάπτυξης.

Η ενθάρρυνση χρησιμοποιείται ως βασικό μέσο ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης και υψηλής αυτοεκτίμησης στα παιδιά μας.

Με όλα τα παραπάνω στοιχεία μπορεί να ολοκληρωθεί η **ομαλή προσαρμογή των παιδιών στον βρεφονηπιακό σταθμό. Έναν χώρο αγωγής και φροντίδας, στον οποίο** απαιτείται η **συνύπαρξη και συλλειτουργία** όλων των εργαζομένων, όλων των ειδικοτήτων μέσα σε αυτόν: του παιδίατρο, του ψυχολόγου, των παιδαγωγών, του βοηθητικού προσωπικού και η συν-ύπαρξη αρχών και αξιών όπως: σεβασμός, συνεργασία, ταπεινότητα, καλή θέληση, εξειδικευμένη γνώση και προγραμματισμός από όλους.

Με μικρές ή μεγάλες διαφοροποιήσεις λειτουργούν κατ' αυτόν τον τρόπο οι δημοτικοί βρεφικοί-βρεφονηπιακοί σταθμοί στη χώρα μας.

2.3. Κύρια προβλήματα εφαρμογής

1. Οι περιορισμοί του Πρότυπου Κανονισμού Λειτουργίας των σταθμών (ΦΕΚ 4249/Β/5-12-2017) σχετικά με την κτιριακή υποδομή, το προσωπικό, τον ηλικιακό διαχωρισμό των τμημάτων, τη γενικότερη λειτουργία των δομών,

θεσπίστηκαν πριν και ανεξάρτητα από την επερχόμενη εφαρμογή της υποχρεωτικής δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης (νήπια λιγότερα τετραγωνικά, βρέφη περισσότερα).

2. Υποχρεωτική αλλαγή αδειοδότησης των σταθμών-μετατροπή των παιδικών σε βρεφονηπιακούς ΕΣΠΑ –αδιάθετα voucher-δημογραφικό πρόβλημα.-μεγάλα αστικά κέντρα π.χ. Καλλιθέα.
3. Αλλαγή δυναμικότητας των σταθμών (λιγότερα παιδιά) -ανάγκη δημιουργίας νέων τμημάτων (δυνατότητα φιλοξενίας βρεφών από 2 ή 6 μηνών) -θέματα ασφάλειας (κορωνοϊός / υγειονομικά πρωτόκολλα).
4. Δυσκολία στελέχωσης των δομών ως προς τις υπάρχουσες ειδικότητες και τα πτυχία (άδειες προσωπικού).
5. Αλλαγές στο ημερήσιο πρόγραμμα λειτουργίας (εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προσαρμογή σε νέα θεματολογία, διατροφή).
6. Αποδυνάμωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα των δομών- εξυπηρέτηση εργαζόμενης μητέρας και της μητέρας, που αναζητά απασχόληση (έμφαση στη φροντίδα, όχι στην αγωγή και την εκπαίδευση).
7. Διαφορετικά μοντέλα διοίκησης (ενοποίηση σταθμών το 2004-πρότυπος κανονισμός, δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, «Κυψέλη». Περνώντας από 40 κύματα οι δομές μας, ας ληφθεί υπόψη ότι είχαμε νηπιαγωγεία μέσα στους σταθμούς, ανήκαμε σε διαφορετικά υπουργεία, καταργήθηκαν τα τμήματα αυτά και περάσαμε στους δήμους, λειτουργώντας ο καθένας με τον δικό του τρόπο.
8. Έλλειψη χρηματοδότησης.

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Όπως όλοι γνωρίζουμε, οι αναλογίες προσωπικού –παιδιών καθορίστηκαν **πριν** την εφαρμογή της υποχρεωτικής δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης ως εξής:

Βρέφη Α: τρεις (3) Παιδαγωγοί με δώδεκα βρέφη

Βρέφη Β: τρεις (3) Παιδαγωγοί με δώδεκα βρέφη

Νήπια μικρά: δύο (2) Παιδαγωγοί με εικοσιπέντε (25) νήπια

Χωρίς το 10%

Η καθημερινή εμπειρία μας απέδειξε ότι:

- 1. Με την αποχώρηση των προνηπίων διαχειριζόμαστε πλέον μικρότερες ηλικιακές ομάδες κατά κύριο λόγο βρέφη, τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας, προσοχής, αγωγής, εμπειρίας. Βρέφη Α (από 6-18 μηνών) βρέφη Β (από 18-30 μηνών) και τα μεγαλύτερά μας παιδιά (νήπια μικρά από 30 μηνών έως την υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο).**

Επί της ουσίας τα νήπια μικρά με ηλικία 2,5 έως 3,5 ετών δεν μπορούν να χαρακτηριστούν μεγάλα παιδιά. Είναι **η ενδιάμεση ηλικία** μεταξύ μεγάλου βρέφους και νηπίου.

Οι παιδαγωγοί που απασχολούνται στα νήπια μικρά τα παραλαμβάνουν βρέφη, που δεν αυτοεξυπηρετούνται και συνεχίζουν να είναι βρέφη, για τουλάχιστον έξι (6) μήνες (φθινόπωρο- χειμώνας). Τα παιδιά μεγαλώνουν και λειτουργούν σαν νήπια από την **Άνοιξη** και έπειτα. Επίσης:

Σε αυτή την ηλικία εγγράφονται νήπια στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, **για πρώτη φορά**, κατευθείαν από την αγκαλιά της οικογένειας και χρειάζονται περισσότερο την προσοχή των παιδαγωγών, για να μάθουν να συνυπάρχουν σαν ομάδα και να αναπτυχθούν. Να το πρόβλημα με τον πρότυπο κανονισμό, ο οποίος είναι **προγενέστερος** της υποχρεωτικής δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης και ορίζει το πλαίσιο λειτουργίας των παιδικών -βρεφονηπιακών σταθμών (ηλικιακός χωρισμός τμημάτων, αριθμός παιδιών ανά τμήμα, απαραίτητο προσωπικό, ειδικότητες).

Παράλληλα ο κορνοϊός επιβράδυνε την εξέλιξη των νηπίων μικρών δεδομένων των κλειστών δομών, για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Για τον λόγο αυτό προτείνεται, και σ' αυτή την ενδιάμεση ηλικία, η απασχόληση τριών (3) παιδαγωγών. Διαφορετικά μιλάμε για φύλαξη, όχι εκπαίδευση και αγωγή, διότι οι δεξιότητες των παιδιών δεν μπορούν να αναπτυχθούν.

2. **Ο αναπροσδιορισμός** των ηλικιακών ορίων των βρεφών και νηπίων και κατά συνέπεια και νέος διαχωρισμός τμημάτων.
3. **Το εκπαιδευτικό προσωπικό ωστόσο παρέμεινε ως είχε**. Όπως οι παιδαγωγοί Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΠΕ), οι οποίες είχαν προσληφθεί για να απασχοληθούν στα νηπιακά τμήματα των προνηπίων και δύνανται να εργασθούν στην δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση έως και τις δύο πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έχουν βέβαια την αντίληψη της λειτουργίας της προσχολικής αγωγής, δηλαδή του χώρου, του προγράμματος, της συνύπαρξης με βρέφη και νήπια μικρά.
 - Εδώ όμως εντοπίζεται η αδικία και το ουσιαστικό πρόβλημα, σε σχέση με τις παιδαγωγούς Τεχνολογικής (ΤΕ) και Δευτεροβάθμιας (ΔΕ) εκπαίδευσης, που μπορούν να εργασθούν μόνο στους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Εργάζονται συνεχώς με τη βρεφική ηλικία και έχουν εμπειρία. Δεν αποχωρούν για να εργασθούν σε άλλες θέσεις, όπως οι παιδαγωγοί Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΠΕ.) και εφόσον
 - η πρόσληψη επιπλέον προσωπικού απαιτεί επιπλέον χρηματοδότηση
 - πρέπει να προβληματιστούμε για το πώς θα λειτουργήσουμε τα επόμενα χρόνια, τα επόμενα βήματά μας.
 - Αυτό που σίγουρα χρειαζόμαστε είναι η επιμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού. Χρειαζόμαστε το έμπειρο προσωπικό. Η

εμπειρία τους είναι χρήσιμη στις ευαίσθητες αυτές ηλικίες που αναφερόμαστε, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια και να μην εκπαιδεύουμε διαρκώς νέους υπαλλήλους.

Πιθανές λύσεις

- Ενδεχομένως η λύση σε αρκετά προβλήματα να βρίσκεται στην ενοποίηση της προσχολικής αγωγής με την υποχρεωτική εκπαίδευση (από 2 ή 6 μηνών έως και το Νηπιαγωγείο), ως αναγνώριση της πρώτης βασικότερης εκπαιδευτικής βαθμίδας που ουσιαστικά είμαστε και εφαρμογή της ενιαίας προσχολικής αγωγής (Ένα σώμα, ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικό -Ένα υπουργείο, με τυχόν διαφορές στον τρόπο λειτουργίας, στις διακοπές, το ωράριο κλπ.)
- Την παύση της πολιτικής εξαίρεσης των ιδιωτικών παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών από τα παραπάνω (ΕΣΠΑ)
- Τη δυνατότητα φιλοξενίας προνηπίων σε όσους δήμους επιθυμούν.
- Το ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ενιαίο ημερήσιο πρόγραμμα διότι οι δημόσιοι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί στη μακρά ιστορία τους πέρασαν από διαφορετικά μοντέλα διοίκησης (Κρατικοί σταθμοί, Δημοτικοί, ΠΙΚΠΑ, ΙΒΣΑ & ΙΒΣΘ) έως το 2004 που έγινε η ενοποίηση όλων των δομών υπό την εποπτεία των Δήμων & ακολουθήσε το ΦΕΚ 4249/Β/5-12-2017 με υποχρεωτική αδειοδότηση, η εφαρμογή της υποχρεωτικής δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης σχολική χρονιά 2018-21, τέλος η «Κυψέλη» ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4837 (ΦΕΚ Α' 178/01-10-2021).

Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των Παιδικών Σταθμών

Μαρία Σακαρέλλου

Ψυχολόγος, Προϊσταμένη του Τμ. Ψυχολογικής Υποστήριξης & Συμβουλευτικής,
Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών
mariasak74@hotmail.com

Περίληψη

Το Τμήμα Ψυχολογικής Υποστήριξης και Συμβουλευτικής του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών μεριμνά για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών που παρακολουθούν τους παιδικούς σταθμούς και των οικογενειών τους. Οι ψυχολόγοι του τμήματος παρατηρούν την ομάδα των παιδιών και ιδιαίτερα τα παιδιά με δυσκολίες, συνεργάζονται με την παιδαγωγική ομάδα, και ευαισθητοποιούν τις παιδαγωγούς, εφαρμόζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, υποστηρίζουν γονείς και παιδιά στον χώρο του τμήματος, συνεργάζονται με δημόσιους φορείς για παραπομπή. Επιπλέον, συμμετέχουν στην επιτροπή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία εγγράφονται στον παιδικό σταθμό με βεβαίωση γιατρού, η οποία επιβεβαιώνει ότι το παιδί μπορεί να ενταχθεί στην ομάδα και ότι θα είναι ωφέλιμο για αυτό. Μετά από γνωμάτευση της επιτροπής υπάρχει η δυνατότητα να οριστεί συνοδός.

Λέξεις-κλειδιά: προαγωγή ψυχικής υγείας, ειδικές ανάγκες



1. Εισαγωγή

Το Τμήμα Ψυχολογικής Υποστήριξης και Συμβουλευτικής της Διεύθυνσης Παιδικών Σταθμών του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών έχει ως στόχο την πρόληψη της ψυχικής υγείας των παιδιών που φιλοξενούνται στους παιδικούς σταθμούς του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών και των οικογενειών τους.

Σύμφωνα με τον οργανισμό του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών (ΦΕΚ 361/τ.Β./17-02-2014), το Τμήμα Ψυχολογικής Υποστήριξης και Συμβουλευτικής μεριμνά για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ψυχολογική υποστήριξη και την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά, γονείς και παιδαγωγούς των παιδικών σταθμών του ιδρύματος. Στο Τμήμα εργάζονται ψυχολόγοι οι οποίοι αναλαμβάνουν τον ρόλο του προσώπου αναφοράς σε συγκεκριμένο αριθμό παιδικών σταθμών ο καθένας, με σκοπό τη συνεργασία με το προσωπικό για την

εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης, της αποδοχής και αντιμετώπισης της ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού στην τάξη, καθώς και της αντιμετώπισης συγκεκριμένων περιστατικών με στόχο τον έγκαιρο εντοπισμό τυχόν δυσκολιών.

2. Πρόσωπα αναφοράς-Στόχοι

Τα πρόσωπα αναφοράς έχουν τακτική και διαρκή συνεργασία με το προσωπικό του παιδικού σταθμού καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, τόσο για θέματα που αφορούν τα παιδιά όσο και για θέματα συνεργασίας του προσωπικού μεταξύ τους ή με τους γονείς. Επιμέρους στόχοι, είναι:

1. Η παρατήρηση παιδιών στον παιδικό σταθμό με στόχο τον έγκαιρο εντοπισμό τυχόν δυσκολιών, κατόπιν εισήγησης της προϊσταμένης.
2. Η παρακολούθηση των παιδιών με διαπιστωμένες δυσκολίες με σκοπό την υποστήριξη των παιδαγωγών στο έργο τους και των γονέων, εφόσον ζητηθεί.
3. Η συνεργασία με αρμόδιους δημόσιους φορείς για την παραπομπή περιστατικών, που χρήζουν περαιτέρω παρακολούθησης, καθώς και με τους ειδικούς ψυχικής υγείας που τυχόν παρακολουθούν κάποιο παιδί.
4. Η στήριξη των οικογενειών που χρήζουν άμεσης υποστήριξης ή συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιστατικών. Στόχος είναι η πρόληψη και η έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων με στοχευμένες παρεμβάσεις όπου είναι εφικτό με σκοπό την εξομάλυνση ή την αποκατάστασή τους.
5. Ταυτόχρονα υπάρχει συνεργασία, κατόπιν αιτήματος, με την παιδαγωγική ομάδα για θέματα της αρμοδιότητάς τους (συμβουλευτική παιδαγωγών για θέματα που αφορούν τα παιδιά ή για θέματα συνεργασίας μεταξύ τους, εποπτικές ομάδες παιδαγωγών που φιλοξενούν στην τάξη τους παιδιά με ειδικές ανάγκες κ.λπ.).
6. Επίσης, ψυχολόγος του τμήματος συμμετέχει, με την ιδιότητά του ως μέλος της επιτροπής, στην αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες για τα οποία υπάρχει διάγνωση και πρόταση ένταξης, από τον φορέα διάγνωσης, σε παιδικό σταθμό.

3. Ανίχνευση και διαχείριση των συναισθηματικών και αναπτυξιακών δυσκολιών στα παιδιά

Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, το Τμήμα μεριμνά για την έγκαιρη πλαισίωση και αντιμετώπιση των αναπτυξιακών και συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών που φιλοξενούνται στους Παιδικούς Σταθμούς. Ειδικότερες δράσεις πραγματοποιούνται με στόχο:

- την ευαισθητοποίηση των παιδαγωγών στην παρατήρηση και την ανίχνευση των δυσκολιών
- την ενίσχυση του παιδαγωγικού προσωπικού προκειμένου να εφαρμόσει την κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση στον χώρο του Παιδικού Σταθμού
- την υποστήριξη των γονέων και του παιδιού και στον χώρο του τμήματος (μετά από αίτημά τους) με ατομικά ραντεβού συμβουλευτικής και εκτίμηση των δυσκολιών
- την κατεύθυνση/παραπομπή σε φορέα ψυχικής υγείας για αξιολόγηση και χορήγηση γνωμάτευσης

Στόχος του τμήματος αποτελεί η αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών, η φροντίδα των εξατομικευμένων αναγκών των παιδιών, και η ένταξή τους στην ομάδα.

Να σημειώσουμε ότι τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν να παρακολουθούν τον Π.Σ. από πολύ μικρή ηλικία (πολλές φορές από έξι μηνών) με αποτέλεσμα να μην έχουν προλάβει να γίνουν αντιληπτές οι δυσκολίες τους από το οικογενειακό περιβάλλον. Στον χώρο του Π.Σ. θα έρθουν για πρώτη φορά σε επαφή με άλλα παιδιά και θα κληθούν να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο εκτός οικογένειας όπου και θα γίνουν εμφανείς τυχόν αναπτυξιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες. Κάποιες από αυτές αποτελούν απλά αναπτυξιακά στάδια και θα ξεπεραστούν εύκολα ενώ άλλες θα αποτελέσουν συμπτωματικές καταστάσεις που θα χρειαστούν εξατομικευμένη παρέμβαση. Σε αυτές τις περιπτώσεις η πρακτική που ακολουθείται είναι η εξής:

- Το πρόσωπο αναφοράς επισκέπτεται την τάξη, παρατηρεί την ομάδα και σε συνεργασία με τις παιδαγωγούς εντοπίζει συμπεριφορές/θέματα που δυσκολεύουν την εύρυθμη λειτουργία της. Δίνει στο προσωπικό μια φόρμα παρατήρησης του παιδιού, προκειμένου να καταγράψουν οι δυσκολίες του σε διάφορους τομείς, ώστε να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπισή του.
- Ενισχύει το προσωπικό, και φροντίζει για την καλή επικοινωνία με τους γονείς και την ευαισθητοποίησή τους, προκειμένου να επισκεφθούν τον χώρο του τμήματος για να γίνει μια πιο ακριβής εκτίμηση των δυσκολιών του παιδιού και να τους δοθούν κατευθύνσεις τόσο σε επίπεδο συμβουλευτικής όσο και σε επίπεδο παραπομπής, αν κάτι τέτοιο κριθεί απαραίτητο.
- Κατόπιν αιτήματός της, η οικογένεια πλαισιώνεται με ατομική εκτίμηση του παιδιού, οικογενειακή συμβουλευτική και παραπομπή σε εξειδικευμένο πλαίσιο για γνωμάτευση, στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία.

- Όταν το παιδί επισκεφθεί τον φορέα παραπομπής και πάρει τη διάγνωση, κατατίθεται στο Δ.Β.Α. προκειμένου να υπάρξει μέριμνα για συνοδό ή κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό, αν κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο.

4. Παιδιά με ειδικές ανάγκες

Σύμφωνα με τον πρότυπο κανονισμό λειτουργίας των παιδικών σταθμών (ΦΕΚ.4249/τ.Β./05-12-2021) «...παιδιά που πάσχουν από σωματικές, πνευματικές, ψυχικές παθήσεις ή αναπηρίες εγγράφονται στον παιδικό σταθμό, εφόσον βεβαιώνεται με γνωμάτευση ιατρού κατάλληλης ειδικότητας ότι αυτό μπορεί να είναι ωφέλιμο για το παιδί και ότι έχει τη δυνατότητα ένταξης σε πλαίσιο λειτουργίας Παιδικού Σταθμού. Σε αυτή την περίπτωση, όταν κρίνεται απαραίτητο, το Διοικητικό Συμβούλιο του νομικού προσώπου...λαμβάνει απόφαση για τον ορισμό κατάλληλα εξειδικευμένου προσωπικού ή συνοδού και όταν δεν υπηρετεί μπορεί να προσλαμβάνεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 21 του ν.2190/1994 ή του άρθρου 6 του ν.2527/1997, όπως ισχύουν. Ο συνοδός θα συνεργάζεται με την/τον παιδαγωγό της τάξης και την Προϊστάμενη/τον Προϊστάμενο του Σταθμού, θα ακολουθεί τις οδηγίες τους για την εύρυθμη εφαρμογή του παιδαγωγικού προγράμματος...»

Σύμφωνα με τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του Δ.Β.Α., «...οι υποβληθείσες αιτήσεις εξετάζονται από Επιτροπές που ορίζονται με απόφαση Δ.Σ. και αποτελούνται από Ιατρό, Ψυχολόγο και τον/την Προϊστάμενο/η του Παιδικού Σταθμού. Η κάθε Επιτροπή προκειμένου να προβεί στην εκτίμηση της κατάστασης και την οριστική έγκριση της αίτησης, λαμβάνει υπόψη τη δυνατότητα φιλοξενίας και ένταξης του παιδιού σε σχέση με παράγοντες όπως η υλικοτεχνική υποδομή, οι ιδιαίτερες συνθήκες του Παιδικού Σταθμού ...τα παιδιά με ειδικές ανάγκες φιλοξενούνται στους Παιδικούς Σταθμούς του Δ.Β.Α. έως την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση...Όταν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παιδί το οποίο δεν έχει εγγραφεί ως παιδί με ειδικές ανάγκες, εμφανίσει ειδικές δυσκολίες, η αρμόδια Επιτροπή μεριμνά κατά τα αναφερόμενα στο παρόν άρθρο. Η Επιτροπή αποφασίζει για τη συνέχιση ή μη της φιλοξενίας του παιδιού».

Επίσης η επιτροπή, λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις του προσώπου αναφοράς, του γιατρού και της προϊσταμένης κρίνει αν είναι απαραίτητη η ύπαρξη συνόδου ή κατάλληλα εξειδικευμένου προσωπικού στον χώρο της τάξης.

«...Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φιλοξενούνται στον Παιδικό Σταθμό, δεν εφαρμόζεται ειδικό πρόγραμμα, αλλά το πρόγραμμα του Παιδικού Σταθμού κατά τα αναφερόμενα στον παρόντα Κανονισμό. Ο ιατρός, οι ψυχολόγοι του Δ.Β.Α., ο/η Προϊστάμενος/η και οι παιδαγωγοί του τμήματος καθώς και ο συνοδός του παιδιού εφόσον υπηρετεί στον Παιδικό σταθμό που φιλοξενεί παιδί με ειδικές ανάγκες, κρίνεται απαραίτητο να συνεργάζονται μεταξύ τους και να παρακολουθούν την πορεία ένταξης του παιδιού. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία τους με τους γονείς/κηδεμόνες και τους ειδικούς από τους οποίους παρακολουθείται το παιδί εκτός του Δ.Β.Α.»

Να σημειωθεί επίσης ότι πολλά παιδιά είναι υποκλινικά:

1. Μπορεί να έχουν παραπεμφθεί αλλά να μην έχουν πάρει ακόμα τη διάγνωση, καθώς πολλές φορές αποφεύγεται η διάγνωση σε πολύ μικρές ηλικίες και δίνεται χρόνος στο παιδί προκειμένου να διαμορφωθεί μια πιο σαφής εικόνα των δυσκολιών του.
2. Οι γονείς δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις δυσκολίες του παιδιού τους, οπότε δεν επισκέπτονται τα πλαίσια στα οποία έχουν παραπεμφθεί.
3. Οι γονείς έχουν πάρει τη διάγνωση αλλά δεν την προσκομίζουν από φόβο μήπως «στιγματιστεί» το παιδί τους ή από φόβο ότι το παιδί θα διαγραφεί από τον παιδικό σταθμό.

Τα παραπάνω δε μας αποθαρρύνουν αλλά εντείνουν την προσπάθεια μας να προσεγγίσουμε τους γονείς και να προσφέρουμε την βοήθεια που χρειάζεται το παιδί. Συνεχίζουμε να δουλεύουμε με τους παιδαγωγούς προκειμένου να υπάρξει η κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική μέσα στην τάξη ενώ ταυτόχρονα γίνονται, ανά διαστήματα, παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης των γονέων με στόχο την καλύτερη δυνατή φροντίδα του παιδιού (μέσω της εξατομικευμένης παρέμβασης - θεραπείας).

5. Συμπεράσματα

Η πρόληψη και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας αποτελούν το βασικό στόχο του Τμήματος Ψυχολογικής Υποστήριξης και Συμβουλευτικής καθώς γνωρίζουμε ότι όσο πιο γρήγορα γίνουν αντιληπτές οι δυσκολίες του παιδιού και σχεδιαστεί η κατάλληλη παρέμβαση τόσο καλύτερη είναι και η πρόγνωση: το παιδί θα έχει την ευκαιρία για μια ζωή με λιγότερα προβλήματα και περισσότερες ευκαιρίες ένταξης στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (παιδικός σταθμός τώρα, σχολείο στη συνέχεια κλπ.)

Επιπλέον, η πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση έχει θετική επίδραση στη ζωή όλης της οικογένειας καθώς οι γονείς αναπτύσσουν μια καλύτερη και ποιοτικότερη σχέση με τα παιδιά τους: μαθαίνουν να ανταποκρίνονται με καταλληλότερο τρόπο στη συμπεριφορά των παιδιών και να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες τους. Μέσα από την επικοινωνιακή επικοινωνία, δημιουργείται μια σχέση εμπιστοσύνης και αγάπης που αποτελεί σημαντική παράμετρο στην περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη των ικανοτήτων του παιδιού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών (Α.Δ.Σ. 492/2018 ΑΔΑ: 7ΧΕΨΩ6Μ-8ΚΥ) που νομιμοποιήθηκε με την υπ' αριθμ. 30323/11265/18.5.2018 Απόφαση του Συντονιστή Αποκεντρωμένης Διοίκησης Αττικής

ФЕК 361/ τ.Β./17-02-2014
ФЕК.4249/ τ.Β./ 05-12-2021

Η επαγγελματική εξουθένωση των εργαζόμενων στους Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών

Νικολέττα Βεργή

Προϊσταμένη Τμήματος Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων,
Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών
hr@dbda.gr

Μιχαήλ Φραντζέσκος

Προϊστάμενος Τμήματος Προγραμματισμού και Οργάνωσης,
Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών
program.plan@dbda.gr

Περίληψη

Το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών είναι ο μεγαλύτερος φορέας προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, λειτουργώντας 68 Παιδικούς Σταθμούς και φιλοξενώντας μέχρι 4.450 παιδιά. Απασχολεί καθημερινώς περίπου 600 άτομα παιδαγωγικό προσωπικό και 300 άτομα βοηθητικό προσωπικό. Είναι απαιτητικά επαγγέλματα που απαιτούν σωματική και ψυχική υγεία και αντοχή, διότι έχουν να κάνουν με την ευαίσθητη βρεφική και νηπιακή ηλικία, και πολλές φορές οι απαιτήσεις είναι ακόμη πιο επιβαρυντικές όταν στον παιδικό σταθμό υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Γι' αυτό και με την πάροδο των ετών, είναι πολύ πιθανό, κάποιιοι εργαζόμενοι να εμφανίσουν εργασιακό άγχος (job stress) και να παρουσιάσουν σημάδια κόπωσης στο εργασιακό τους περιβάλλον. Ένας σημαντικός παράγοντας που ενδεχομένως συμβάλλει στο φαινόμενο της εξουθένωσης, είναι το γεγονός ότι ο επαγγελματικά ενεργός πληθυσμός υποχρεωτικά εργάζεται περισσότερα χρόνια, και ως φυσικό επακόλουθο, συνταξιοδοτείται αργότερα. Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό του επαγγελματικά ενεργού πληθυσμού του Φορέα, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών, περίοδος που κατά γενική διαπίστωση, εμφανίζονται σε κάθε ανθρώπινο οργανισμό πολλά προβλήματα υγείας, και η οποία προηγείται της προ-συνταξιοδοτικής περιόδου κατά την οποία το προσωπικό οδεύει στο στάδιο της αποχώρησης. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, και εκτιμώντας ρεαλιστικά, είναι αναγκαία η άμεση στελέχωση πρωτίστως των Παιδικών Σταθμών της Υπηρεσίας, με προσωπικό ικανό να ανταπεξέλθει ηλικιακά, σωματικά, ψυχικά και γνωστικά, στις ανάγκες των παιδιών, ώστε η φιλοξενία τους στους Παιδικούς Σταθμούς να είναι ωφέλιμη για τα ίδια και κυρίως ασφαλής.

Λέξεις κλειδιά: Εργασιακό άγχος (job stress), προσχολική αγωγή, κόπωση, μείωση εργαζόμενου πληθυσμού, ανάγκη ενίσχυσης προσωπικού.



Το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών, είναι ένα Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου που υπάγεται στον Δήμο Αθηναίων, και λειτουργεί συνολικά 68 Παιδικούς Σταθμούς, όπου μπορούν να φιλοξενηθούν καθημερινώς περίπου 4.450 παιδιά, ηλικίας από 6 μηνών μέχρι την εγγραφή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση δηλαδή έως και 4 ετών.

Ο ρόλος του Δ.Β.Α. είναι διττός (παιδαγωγικός και κοινωνικός), καθόσον οι παιδικοί σταθμοί είναι χώροι αγωγής, διαπαιδαγώγησης και ασφαλούς διαμονής για παιδιά προσχολικής ηλικίας, που έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα: σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.

Η οργανωτική δομή του Φορέα μας έχει ως εξής:

A) Υπηρεσίες Προσχολικής Αγωγής

- Εξήντα οκτώ (68) Βρεφικοί, Βρεφονηπιακοί και Παιδικοί Σταθμοί
- Πέντε (5) Τμήματα Διοίκησης Παιδικών Σταθμών

B) Υπηρεσίες Διοίκησης – Επιτελικές Υπηρεσίες

Γ) Υπηρεσίες Διοικητικής, Οικονομικής και Τεχνικής Υποστήριξης

Στο σύνολο των 68 Παιδικών Σταθμών απασχολούνται 600 παιδαγωγοί 6 ώρες/ημερησίως (Βρεφονηπιοκόμοι, Νηπιαγωγοί & Βοηθοί εκπαιδευτικής βαθμίδας ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) (ποσοστό 54% επί του συνόλου του προσωπικού), καθώς επίσης 300 άτομα βοηθητικό προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων (Τραπεζοκόμοι, Καθαρίστριες & Φύλακες), συγκεντρώνοντας το 25% επί του συνόλου του προσωπικού.

Στις λοιπές Διοικητικές – Επιτελικές – Τεχνικές Υπηρεσίες απασχολείται προσωπικό αντίστοιχων ειδικοτήτων.

Μία κοινή και αντικειμενικά αληθής διαπίστωση, που απασχολεί την παγκόσμια κοινότητα, είναι η γήρανση του πληθυσμού. Στην παρούσα φάση, δεν θα χρησιμοποιήσουμε την ορολογία «αύξηση του προσδόκιμου επιβίωσης», αλλά σκοπίμως τη λέξη «γήρανση». Μία από τις δυσάρεστες πλευρές αυτού του φαινομένου, είναι ότι στις περισσότερες οργανωμένες κοινωνίες, ο επαγγελματικά ενεργός πληθυσμός υποχρεωτικά εργάζεται περισσότερα χρόνια, και ως φυσικό επακόλουθο, συνταξιοδοτείται αργότερα.

Κάποια επαγγέλματα, χωρίς καμία αμφιβολία, είναι πιο απαιτητικά σε σχέση με άλλα, ως προς τις φυσικές αντοχές, τη διαύγεια που πρέπει να διαθέτει ο εργαζόμενος για να ανταποκριθεί επαρκώς και αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις του και πρωτίστως την ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα. Ορισμένες κατηγορίες επαγγελματιών, που μας αφορούν άμεσα ως φορέα προσχολικής αγωγής, είναι αυτές του παιδαγωγικού προσωπικού (και χρησιμοποιώντας πλέον τη νέα

ειδικότητα βάσει νέου κλαδολογίου Π.Δ. 85/2022 - παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας, βοηθοί βρεφονηπιοκόμοι), αλλά και του βοηθητικού προσωπικού (τραπεζοκόμοι, καθαριστές, μάγειροι).

Οι ανωτέρω εργαζόμενοι, ασχέτως ηλικίας, έχουν καθημερινώς βαρύ «φορτίο». Οι εργασίες τους είναι ιδιαιτέρως απαιτητικές, καθώς η φύση των υποχρεώσεων των παιδαγωγών απαιτεί αδιάλειπτη πνευματική διαύγεια, υπομονή, σωματική & ψυχική υγεία, μυϊκή δύναμη, στο δε βοηθητικό προσωπικό είναι επίσης απαραίτητα χαρακτηριστικά: η μυοσκελετική υγεία, η φυσική αντοχή και η μυϊκή δύναμη. Λογικό και επόμενο είναι, κάποια στιγμή ο κάθε οργανισμός, να εμφανίζει βραχεία ή μακρόχρονα προβλήματα (ασθένειες, οργανικές παθήσεις), και να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις καθημερινές απαιτήσεις. Αυτό το πρόβλημα γίνεται ακόμη εντονότερο με την πάροδο των ετών, την προοδευτική αύξηση της ηλικίας του εργαζόμενου και την παραμονή του στο ίδιο επαγγελματικό πλαίσιο, πράγμα που καθιστά ολοένα και πιο δύσκολη την ποιοτική παροχή των υπηρεσιών του.

Θα επιμείνουμε ιδιαιτέρως στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδαγωγικό προσωπικό, χωρίς να θέσουμε σε δεύτερη μοίρα το βοηθητικό προσωπικό.

Λόγω της φύσης του επαγγέλματος, το οποίο έχει να κάνει με την ευαίσθητη βρεφική και νηπιακή ηλικία, οι παιδαγωγοί είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν εργασιακό άγχος (job stress) και να παρουσιάσουν σημάδια κόπωσης, για τους εξής λόγους, οι οποίοι είναι:

- Οι κάθε είδους απαιτήσεις (από γονείς παιδιών ή από ιεραρχικά ανώτερους) και σε συνδυασμό με θέματα συνεργασίας με την υπόλοιπη ομάδα.
- Η ενασχόληση με ποικίλες δραστηριότητες, με την ίδια ένταση, έως και τη λήξη του ωραρίου εργασίας.
- Η αύξηση των φιλοξενουμένων παιδιών στα μικρότερα ηλικιακά τμήματα σε ποσοστό από 98% έως 100%, γεγονός το οποίο επηρεάζει τη σωματική κόπωση όλων των παιδαγωγών, πρωτίστως όσων απασχολούνται περισσότερο χρόνια, και άρα παρουσιάζουν μειωμένη δυνατότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες των παιδιών (π.χ. αλλαγή και φροντίδα μικρών παιδιών, παιχνίδι στο πάτωμα κ.ά.)
- Η μη δυνατότητα άμεσης ικανοποίησης αιτημάτων (μετακινήσεις υπαλλήλων - θέματα στελέχωσης).
- Η μακρόχρονη παραμονή στο ίδιο επαγγελματικό πλαίσιο.
- Θέματα υγείας του προσωπικού και ειδικά αυτού που εργάζεται για αρκετά χρόνια.
- Οι πάσης φύσεως ιδιαιτερότητες των παιδιών (εσωστρεφή, υπερκινητικά) και κυρίως η αυξητική τάση που παρατηρείται στον αριθμό φιλοξενίας παιδιών με ειδικές ανάγκες.

- Τέλος, η πανδημία του κορωνοϊού, η οποία ανέτρεψε κάθε προϋπάρχουσα ισορροπία και μέχρι τώρα ευθύνεται για πολλά προβλήματα στον χώρο εργασίας.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να παραθέσουμε τον αριθμό των παιδιών με ειδικές ανάγκες που εξυπηρετήθηκαν συνολικά στους παιδικούς μας σταθμούς, τα τελευταία 6 χρόνια, με εξαίρεση την περίοδο 2020-2021 λόγω της εμφάνισης του κορωνοϊού και της υπολειτουργίας πολλών δημοσίων δομών (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες την τελευταία βετία

Περίοδος φιλοξενίας	Σύνολο φιλοξενοούμενων παιδιών	Τάση	Παιδιά με ειδικές ανάγκες	Τάση	Σημειώσεις
2016-2017	4.299		72		
2017-2018	4.253		69		
2018-2019	4.280		59		
2019-2020	4.236		44		
2021-2022	2.665	↓	27	↓	Μείωση συνόλου φιλοξενοούμενων παιδιών λόγω ένταξης στην υποχρεωτική εκπαίδευση Αναλογική μείωση παιδιών με ειδικές ανάγκες
2022-2023	2.958		64	↑	Μείωση συνόλου παιδιών αλλά αύξηση παιδιών με ειδικές ανάγκες (συγκρ. με περίοδο 2016-2017)

Με βάση τον Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών (άρθρο 4 παρ. 2) «στην περίπτωση εγγραφής παιδιών με ειδικές ανάγκες, το Δ.Σ. λαμβάνει απόφαση για τον ορισμό κατάλληλου εξειδικευμένου προσωπικού ή συνοδού και όταν δεν υπηρετεί μπορεί να προσλαμβάνεται βάσει νομοθεσίας».

Ως εκ τούτου η εγγραφή παιδιών με ιδιαιτερότητες ενισχύει τις ανάγκες ΑΜΕ-ΣΗΣ στελέχωσης των Τμημάτων, ανά πάσα στιγμή, με παιδαγωγικό προσωπικό «ικανό» να ανταπεξέλθει, ηλικιακά, σωματικά, ψυχικά και γνωστικά, στις ανάγκες των παιδιών ώστε η φιλοξενία τους στους Παιδικούς Σταθμούς να είναι ωφέλιμη για τα ίδια και κυρίως ασφαλής. Όσοι ασχολούμαστε με το ανθρώπινο δυναμικό των παιδικών σταθμών, μπορούμε και επικοινωνούμε με τους εργαζόμενους ομαδικά (με τηλεδιασκέψεις), αλλά και ατομικά μέσω γραπτών αιτημάτων τους ή συναντώντας τους δια ζώσης προκειμένου να μας εκθέσουν προσωπικά τους

θέματα και προβληματισμούς. Από αυτή την επικοινωνία και πολύ-επίπεδη συνεργασία, διαπιστώνεται ότι η καθημερινή ενασχόληση με παιδιά προσχολικής αγωγής, είναι πιθανόν να γίνει πολύ κοπιαστική για μέρος του εργαζόμενου πληθυσμού, σε συνάρτηση με κάποιους παράγοντες, όπως π.χ. η ατομική σωματική και ψυχική υγεία, ηλικία, κλπ.

Αξιοποιώντας τα στοιχεία που χορηγήθηκαν από το αρμόδιο Τμήμα Προσωπικού της Διεύθυνσης Διοικητικού-Προσωπικού, εντοπίστηκαν τα εξής:

Α) Όσον αφορά τις ηλικίες του εργασιακά ενεργού πληθυσμού του Δ.Β.Α., προκύπτουν τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Ηλικιακή σύνθεση ενεργού πληθυσμού στους Π.Σ. του Δ.Β.Α. κατά το έτος 2023

Έτος γέννησης	Εύρος ηλικίας	Αριθμός εργαζομένων
1956-1962	61-67 ετών	114
1963-1972	51-60 ετών	444
1973-1982	41-50 ετών	383
1983-1992	31-40 ετών	105
Σύνολο		1.046

Το σύνολο του τακτικού προσωπικού (μόνιμοι και αορίστου χρόνου) ανέρχεται στα 1.046 άτομα. Η πληθυσμιακά νεότερη ομάδα, μεταξύ 31 και 40 ετών, απαρτίζεται από τον μικρότερο αριθμό των 105 ατόμων.

Αντιθέτως, η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα είναι αυτή των 51-60 ετών, η οποία απαρτίζεται από 444 άτομα και η τελευταία ομάδα, 61-67 ετών που οδεύει προς συνταξιοδότηση, απαρτίζεται από 114 άτομα. Εδώ εντοπίζεται και το μεγάλο πρόβλημα, διότι από τα 50 έτη και μετά, και βάσει στατιστικών δεδομένων, εμφανίζονται τα περισσότερα προβλήματα υγείας.

Με βάση τα αριθμητικά δεδομένα φαίνεται ότι τη δεκαετία 2024-2033 θα έχει περάσει στην τελευταία ηλικιακή ζώνη πριν την συνταξιοδότηση, η πλειονότητα των εργαζομένων στην Υπηρεσία.

Β) Όσον αφορά τις εργαζόμενες γυναίκες που ακριβώς λόγω του φύλου τους μπορούν να απουσιάσουν επί μακρόν από την Υπηρεσία λόγω κύησης/λοχείας ή ανατροφής του παιδιού τους, κατά τα έτη 2020 έως 2023, απουσίασαν συνολικά 62 άτομα, γεγονός που αντιστοιχεί περίπου σε 1 άτομο απόν για κάθε παιδικό σταθμό (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Άδειες που σχετίζονται με τεκνοποίηση (επαπειλούμενη κύηση, μητρότητα, λοχεία, ανατροφή, άνευ αποδοχών)

Κατηγορία προσωπικού	2021	2022	2023
Παιδαγωγικό	1.210	1.070	5.352
Βοηθητικό	316	230	517
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	1.526	1.300	5.869

Γ) Όσον αφορά τις απουσίες του προσωπικού λόγω ασθένειας, την τελευταία τριετία, από το αρμόδιο Τμήμα, αυτές αποτυπώνονται στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1. Απουσίες του προσωπικού λόγω ασθένειας

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, τα 3 τελευταία έτη το προσωπικό που απουσιάζει πιο συχνά για λόγους υγείας είναι το Βοηθητικό προσωπικό και οι Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι.

Η βραχεία απουσία του προσωπικού του Παιδικού Σταθμού, δεν προκαλεί ιδιαίτερα προβλήματα στη λειτουργία του Σταθμού, εν αντιθέσει με την πολυήμερη ή πολύμηνη απουσία, η οποία αναπόφευκτα προκαλεί ανατροπή ισορροπιών.

Με τις υπάρχουσες αναλογίες εργαζόμενου παιδαγωγικού προσωπικού και φιλοξενούμενων παιδιών, η απουσία κάποιου ή κάποιων παιδαγωγών, για οποιονδήποτε λόγο (προγραμματισμένη άδεια, ασθένεια κλπ.) σαφέστατα δημιουργεί πρακτικά προβλήματα στη λειτουργία των Τμημάτων.

Το ίδιο ισχύει και για το βοηθητικό προσωπικό. Στους μικρούς Σταθμούς που έχουν μία μόνο τραπεζοκόμο ή μία μόνο καθαρίστρια και δεν υπάρχει αντικατάστασης, σε περίπτωση απουσίας αυτού του ενός ατόμου, η έλλειψη προσωπικού τακτοποιείται με δύο τρόπους:

- α. εσωτερικά (ιδανική αντιμετώπιση), από την Προϊσταμένη του Σταθμού, η οποία αναθέτει τις εργασίες προσωρινά στο υπόλοιπο διαθέσιμο προσωπικό που εκτελεί συναφή καθήκοντα,
- β. σε περίπτωση που δεν γίνεται με τον (α) τρόπο, τότε με προσωρινή κάλυψη των αναγκών με προσωπικό από άλλους παιδικούς σταθμούς.

Στον Πίνακα 4 αναφέρονται ενδεικτικά στοιχεία που αφορούν σε προσωρινές καλύψεις λόγω εκτάκτων ελλείψεων σε προσωπικό και για λόγους εύρυθμης λειτουργίας των Τμημάτων των Π.Σ.:

Πίνακας 4. Προσωρινές καλύψεις προσωπικού λόγω εκτάκτων αναγκών το έτος 2022

Ειδικότητα	Αριθμός Προσωρινών Καλύψεων
Παιδαγωγικό Προσωπικό	58
Προσωπικό Καθαριότητας	127
Προσωπικό Εστίασης	81
ΣΥΝΟΛΟ	266

Μελετώντας στοιχεία των τελευταίων ετών 2021, 2022, 2023, για το προσωπικό που απασχολείται στους 68 Παιδικούς Σταθμούς, διαπιστώνουμε ότι:

1. Αρκετά άτομα απουσιάζουν μακροχρονίως για λόγους υγείας.
2. Τον τελευταίο χρόνο, έχουν εκτοξευθεί οι άδειες μητρότητας (π.χ. λόγω μετατροπής των 264 ΙΔΟΧ -ΕΣΠΑ σε ΙΔΑΧ και υποχρεωτικής χορήγησης υπολειπόμενων αδειών).
3. Μειώνεται ετησίως ο αριθμός των εργαζόμενων μόνιμων υπαλλήλων λόγω αποχωρήσεων. Σύντομα μεγάλο μέρος του εργαζόμενου πληθυσμού θα περάσει στην προσυνταξιοδότηση.
4. Από το 2008 δεν έχει γίνει καμία διαδικασία πρόσληψης μόνιμου προσωπικού. Ενώ οι προσλήψεις μέσω κινητικότητας, συνολικά και κατά έτος δεν ισοδυναμούν με τον αριθμό των υπαλλήλων που αποχωρούν.

Συμπεράσματα

Εκτός από έμμεσες παρεμβάσεις, οι οποίες γίνονται μέσω της διοργάνωσης-συντονισμού ενισχυτικών επιμορφωτικών-υποστηρικτικών δράσεων, το πρόβλημα του διαρκώς μειούμενου εργαζόμενου πληθυσμού, μπορεί να αντιμετωπιστεί άμεσα με τον εξής τρόπο: την ενίσχυση του υφιστάμενου μόνιμου προσωπικού, με νέες προσλήψεις, με τον μεγαλύτερο δυνατό απαιτούμενο αριθμό ατόμων και

ειδικοτήτων, την κατάλληλη χρονική περίοδο, δηλαδή αρκετά πριν την έναρξη της νέας χρονιάς και σχετικά εγκαίρως (πριν φτάσουμε στην περίοδο εξόδου μεγάλου αριθμού υπαλλήλων), για τη διασφάλιση της εργασιακής ευημερίας των εργαζομένων και ως εκ τούτου τη συνέχιση παροχής ποιοτικών υπηρεσιών προς τα παιδιά και τους γονείς.

Βιβλιογραφία - Πηγές

Occupational Safety and Health encyclopedia and home of the Safety Science Monitor archives. <https://oshwiki.osha.europa.eu/en>
European Agency for Safety & Health at Work. <https://osha.europa.eu/en>

3η Ενότητα.

Στρογγυλό τραπέζι: «Ο ρόλος των Παιδικών Σταθμών στο σύγχρονο πλαίσιο της παιδικής προστασίας»

Ο ρόλος των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας στο σύγχρονο πλαίσιο της παιδικής προστασίας

Κορνηλία Χατζηνικολάου

Επίκουρη Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχοπαθολογίας, Εργαστήριο Ψυχολογίας & Εκπαίδευσης του Παιδιού, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
khatzinikolaou@nured.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι η κακομεταχείριση βρεφών και νηπίων και η έγκαιρη ανίχνευση και παροχή στήριξης στα παιδιά-θύματα θα ενισχυθεί σημαντικά σε εθνικό επίπεδο, εάν τα εκπαιδευτικά πλαίσια προσχολικής αγωγής και φροντίδας αναγνωριστούν ως πρόσφοροι χώροι για την επίτευξη αυτού του στόχου και υποστηριχθούν για να αναλάβουν τέτοιο ρόλο. Προτείνονται τρεις άξονες πάνω στους οποίους οι δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας μπορούν να αναπτύξουν τον ρόλο τους ως χώροι ενίσχυσης της παιδικής προστασίας: α) ενίσχυση της ασφάλειας των παιδιών μέσα στις δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας, β) ανάληψη ρόλου ως φορέα αναφοράς περιστατικών ΚΑΠΑ, και γ) ένταξη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων που προάγουν συμπεριφορές αυτό-προστασίας των ίδιων των παιδιών. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση προτάσεων για την ανάπτυξη πολιτικών σε κεντρικό επίπεδο, και σε επίπεδο Δήμων και Περιφερειών, ώστε να υποστηριχθεί ο ρόλος των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας στην παιδική προστασία.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική προστασία, πρόληψη και ανίχνευση, ανάπτυξη πολιτικών.



1. Εισαγωγή

Η επιδημιολογία της κακοποίησης και παραμέλησης παιδιών συνεχίζει να προκαλεί σοβαρούς προβληματισμούς παγκοσμίως, αφού περίπου ένα δισεκατομμύριο παιδιά βιώνουν σωματική, σεξουαλική, ή/και ψυχολογική κακοποίηση, ή/και παραμέληση κάθε έτος (Hillis et. al., 2016). Στην Ελλάδα, δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί πρόβλεψη του Νόμου 4837/2021 (ΦΕΚ Α178/01.10.2021) για ενιαία καταγραφή των περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης παιδιών, με αποτέλεσμα ο ακριβής αριθμός των θυμάτων που γίνεται γνωστός στους επαγγελματίες των σχετικών υπηρεσιών να παραμένει άγνωστος. Ωστόσο, η πανελλήνια επιδημιολογική έρευνα BECAN που διεξήχθη το 2010 κατέδειξε ότι ο δια βίου επιπολασμός της έκθεσης ανηλίκων σε σωματική βία ήταν 76,4%, και σε σεξουαλική βία

15,86% (Nikolaidis et al., 2018). Το δείγμα της έρευνας συμπεριελάμβανε 10.000 παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου και είχαν εφαρμοστεί εργαλεία αυτό-αναφοράς, που αποτυπώνουν εγκυρότερα τις πραγματικές διαστάσεις του φαινομένου σε σύγκριση με εργαλεία ετερο-αναφοράς (Stoltenborgh et. al., 2015). Άρα, η κακομεταχείριση ανηλίκων αποτελεί συχνό φαινόμενο και στην Ελλάδα.

Επιπλέον, η έρευνα και η κλινική πράξη έχει δείξει ότι περισσότερα βρέφη και νήπια από 0 έως και 4 ετών οδηγούνται σε νοσηλεία ή/και θάνατο λόγω κακοποίησης ή/και παραμέλησης, σε σύγκριση με άλλες ηλικιακές ομάδες. Για παράδειγμα, από το σύνολο των παιδιών που νοσηλεύτηκαν μετά από επίσκεψη στα Επείγοντα μονάδων υγείας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής το 2019, το 3,5% αφορούσε σε παιδιά από 0 έως 4 ετών που ήταν θύματα κακοποίησης ή/και παραμέλησης, ενώ το 0,7% ήταν παιδιά-θύματα ηλικίας από 5 έως 11 ετών και το 1,6% έφηβες/-ους από 12 έως 17 ετών (Swedo et. al., 2020). Εξάλλου, η πλειοψηφία (πάνω από 70%) των θανάτων από κακοποίηση ή/και παραμέληση αφορά σε παιδιά από 0 έως 3 ετών (Christian & Committee on Child Abuse and Neglect, 2015). Η πιο συχνή μορφή κακομεταχείρισης που οδηγεί στον θάνατο σε αυτές τις ηλικίες είναι η παραμέληση (Connell-Carrick & Scannapieco, 2006).

Από τα παραπάνω, συμπεραίνεται η ανάγκη ανάπτυξης πολιτικών, στρατηγικών, εργαλείων και επαγγελματικών πρακτικών, ώστε να επιτευχθεί η πρόληψη, η έγκαιρη ανίχνευση και η αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου της κακομεταχείρισης ανηλίκων. Με το αίτημα να γίνεται ακόμα πιο επιτακτικό ως προς τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, όπως καταμαρτυρούν τα στατιστικά στοιχεία.

Ωστόσο, η έγκαιρη ανίχνευση των οικογενειών που έχουν αυξημένη πιθανότητα να κακομεταχειριστούν βρέφη και νήπια αντιμετωπίζει πολλά προσχώματα. Για παράδειγμα, τα περισσότερα βρέφη και νήπια περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας μέσα στους τοίχους του σπιτιού σε απόλυτη ιδιωτικότητα. Πολλές οικογένειες με βρέφη και νήπια δεν διατηρούν σταθερή συνεργασία με επαγγελματίες που θα μπορούσαν να ανιχνεύσουν την επικινδυνότητα και να προτείνουν στήριξη. Επίσης, τα παιδιά αυτών των ηλικιών δεν έχουν τη λεκτική ευχέρεια να περιγράψουν με λεπτομέρεια τις ενδοοικογενειακές εμπειρίες.

Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι η ενίσχυση της πρόληψης της κακοποίησης και παραμέλησης βρεφών και νηπίων και η έγκαιρη ανίχνευση και παροχή στήριξης στα παιδιά-θύματα κακομεταχείρισης είναι εφικτή σε εθνικό επίπεδο, εάν αναγνωριστούν τα εκπαιδευτικά πλαίσια προσχολικής αγωγής και φροντίδας ως χώροι πρόσφοροι για την επίτευξη του στόχου αυτού. Η αναγνώριση ενός τέτοιου ρόλου στα εκπαιδευτικά πλαίσια προσχολικής αγωγής και φροντίδας θα αναδείξει την ανάγκη της κατάλληλης υποστήριξης και εκπαίδευσης του προσωπικού των δομών αυτών, και της διασύνδεσης των εκπαιδευτικών πλαισίων με κοινοτικές δομές παιδικής προστασίας.

Αρχικά, εξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους προτείνονται οι χώροι προσχολικής αγωγής και φροντίδας ως πρόσφοροι για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης παιδιών ηλικίας από 0 έως 5 ετών. Έπειτα, η εργασία θα εστιάσει σε τρεις άξονες πάνω στους οποίους οι δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας θα μπορούσαν να εργαστούν ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην παιδική προστασία των βρεφών και των νηπίων.

2. Λόγοι ανάδειξης των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας ως χώρων πρόληψης και αντιμετώπισης της κακοποίησης και παραμέλησης βρεφών και νηπίων

Η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης τοποθετεί καθημερινά χιλιάδες παιδιά μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια όλων των βαθμίδων. Στην Ελλάδα, η καθημερινή παρουσία των παιδιών σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία είναι υποχρεωτική από τα 4 έως και τα 15 έτη. Για τις ηλικίες κάτω των τεσσάρων (04) ετών, όμως, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά πλαίσια δεν είναι υποχρεωτική.

Σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση ως προς τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, αφού μόνο το 68,8% των παιδιών ηλικίας από 3 έως 6 ετών συμμετείχε σε αυτήν το 2020, ποσοστό πολύ χαμηλότερο από τον μέσο όρο της Ε.Ε. (92,8%) και από τον στόχο που έχει τεθεί από την Ε.Ε. για το 2030 (96%). Όμως, δεδομένου ότι η υποχρεωτική συμμετοχή στην προσχολική αγωγή και φροντίδα από τα 4 έτη θεσπίστηκε πρόσφατα (Νόμος 4521/2018), και εφαρμόστηκε σε εθνικό επίπεδο το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 (Νόμος 4704/2020), είναι αναμενόμενη η δραστική αύξηση του ποσοστού αυτού. Αναφορικά με τα παιδιά ηλικίας από 0 έως 3 ετών, το 32,4% συμμετείχε σε δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας το 2019. Έτσι, παρ' όλο που υπήρξε σημαντική αύξηση στη συμμετοχή των ηλικιών αυτών στην προσχολική αγωγή και φροντίδα τα τελευταία 14 χρόνια περίπου (11% το 2009 και 32,4% το 2019), το ποσοστό συμμετοχής είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο της Ε.Ε. (35,5%), και από τον στόχο της Βαρκελώνης (33%) (European Commission, 2021).

Όμως, παρ' όλες τις προσπάθειες που πρέπει ακόμα να καταβληθούν για να αυξηθεί η συμμετοχή των βρεφών και των νηπίων στην προσχολική αγωγή και φροντίδα, τα εκπαιδευτικά πλαίσια προσχολικής αγωγής και φροντίδας παραμένουν τα μόνα έξω-οικογενειακά πλαίσια που φιλοξενούν ένα τόσο μεγάλο αριθμό παιδιών ηλικίας από 0 έως και 5 ετών, καθημερινά. Στα πλαίσια αυτά εργάζονται εκπαιδευμένες/-οι επαγγελματίες, με καλή γνώση της ανθρώπινης ανάπτυξης και της επικοινωνίας με παιδιά μικρών ηλικιών. Επιπλέον, λόγω της καθημερινής επαφής μεταξύ επαγγελματιών και παιδιών, τα τελευταία αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με το προσωπικό αυτών των εκπαιδευτικών δομών. Επίσης, το

Κράτος έχει προβλέψει βάσει του Νόμου 3500/2006, ότι οι επαγγελματίες που στο πλαίσιο της εργασίας τους γίνονται γνώστριες/-ες περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης παιδιού, οφείλουν να το αναφέρουν και να ακολουθήσουν κάθε νόμιμη διαδικασία.

Βάσει όλων των παραπάνω, γίνεται φανερό ότι τα εκπαιδευτικά πλαίσια προσχολικής αγωγής και φροντίδας αποτελούν τους κατάλληλους χώρους ενίσχυσης της παιδικής προστασίας για τις ηλικίες από 0 έως 5 ετών, σε εθνικό επίπεδο.

3. Ο ρόλος των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας στην παιδική προστασία: 3 άξονες εργασίας

Προτείνονται τρεις άξονες πάνω στους οποίους οι δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας θα μπορούσαν να αναπτύξουν τον ρόλο τους ως χώροι ενίσχυσης της παιδικής προστασίας: α) ενίσχυση της ασφάλειας των παιδιών μέσα στις δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας, β) ανάληψη ρόλου ως φορέα αναφοράς περιστατικών ΚΑΠΑ, και γ) ένταξη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων που προάγουν συμπεριφορές αυτό-προστασίας των ίδιων των παιδιών.

3.1. Ενίσχυση της ασφάλειας των παιδιών μέσα στις δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας

Οι φορείς εκπαίδευσης φέρουν διπλή ευθύνη για τη διασφάλιση των παιδιών μέσα στις δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας: εκπροσωπώντας το Κράτος, αναλαμβάνουν ένα μέρος της κρατικής ευθύνης για παιδική προστασία, και ταυτόχρονα η κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί ένα ιδιαίτερο και ξεχωριστό χώρο συνεργασίας και καθημερινής συνύπαρξης με παιδιά μικρής ηλικίας. Άρα, φέρει την ευθύνη να διασφαλίσει ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στις δραστηριότητες του φορέα παραμένουν ασφαλή καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους σε αυτόν.

Δυστυχώς, η έλλειψη ενός κώδικα δεοντολογίας εκπαιδευτικών και μιας Πολιτικής Διασφάλισης Παιδιού αφήνουν μεγάλα κενά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των κινδύνων που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί όντας μέσα σε μια εκπαιδευτική δομή (π.χ. ατύχημα, βία που ασκείται από ενήλικα, έκθεση σε βία μεταξύ ανηλίκων, κτλ.). Πιο συγκεκριμένα, η Πολιτική Διασφάλισης Παιδιού είναι ένα έγγραφο που οφείλει να προβλέπει διαδικασίες αξιολόγησης των πιθανών κινδύνων που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά μέσα στη δομή και τρόπους θεραπείας τους, τη διαδικασία προσλήψεων ώστε αυτή να είναι κατάλληλη για χώρους που συνεργάζονται με ανήλικα, διαδικασίες διαχείρισης και αναφοράς περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης που ανιχνεύονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, διαδικασίες διαχείρισης και αναφοράς περιστατικών βίας από ενήλικες προς παιδιά μέσα στην ίδια τη δομή, μεταξύ άλλων. Πρέπει να είναι πάγιο αίτημα προς τους κεντρικούς αρμόδιους φορείς, και ιδιαίτερα προς το

Υπουργείο Παιδείας, η ανάπτυξη μιας πρότυπης Πολιτικής Διασφάλισης Παιδιού και η υποχρέωση προσαρμογής της στις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου.

3.2. Δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας ως φορείς αναφοράς περιστατικών ΚΑΠΑ

Η παιδική προστασία είναι, πρωτίστως, Κρατική ευθύνη, βάσει του Άρθρου 19 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations, 1989) το οποίο προβλέπει ότι τα κράτη μέλη οφείλουν να λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα για την προστασία του παιδιού από κάθε μορφή σωματικής ή ψυχολογικής βίας, τραυματισμού ή κακοποίησης, παραμέλησης ή αμελούς μεταχείρισης, κακομεταχείρισης ή εκμετάλλευσης, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής κακοποίησης, ενόσω τελούν υπό τη φροντίδα γονέων, νόμιμων κηδεμόνων, ή οποιουδήποτε άλλου προσώπου που έχει τη φροντίδα του παιδιού. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού κυρώθηκε με το Νόμο 2101/1992.

Ακολουθώντας, η Πολιτεία ανέπτυξε μια σειρά από νομοθετικά εργαλεία για να διασφαλίσει την προστασία των παιδιών, στα οποία προβλέπεται και ο ρόλος των εκπαιδευτικών πλαισίων στην αναφορά περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης παιδιού που γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, είτε σε δημόσιες, είτε σε ιδιωτικές εκπαιδευτικές δομές. Για παράδειγμα, το Άρθρο 23 του Νόμου 3500/2006 προβλέπει ότι σε περίπτωση που εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου πληροφορηθούν ή διαπιστώσουν ότι ένα έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας λαμβάνει χώρα σε βάρος μαθητή/-τριας υποχρεούνται να το αναφέρουν, χωρίς καθυστέρηση, στην/στον διευθύντρια/-ή της σχολικής μονάδας κι αυτή/-ός στην αρμόδια εισαγγελία, ή στην πλησιέστερη αστυνομική αρχή. Ακόμα, ο Νόμος 3727/2008 προβλέπει ότι όλοι οι επαγγελματίες που συνεργάζονται με παιδιά οφείλουν να αναφέρουν κάθε περίπτωση για την οποία έχουν βάσιμες υποψίες ότι ένα παιδί είναι θύμα σεξουαλικής εκμετάλλευσης ή κακοποίησης. Επιπλέον, το Άρθρο 2 του Νόμου 1566/1985 αναφέρει ότι η ευθύνη του επαγγελματία να αναφέρει περιστατικά κακοποίησης και παραμέλησης παιδιού, δεν επιμερίζεται και βαρύνει αμέριστα τον/την κάθε επαγγελματία που έχει λάβει γνώση, ανεξάρτητα από τις ενέργειες που ακολούθησαν ή όχι οι συνάδελφοι, προϊστάμενοι ή υφιστάμενοί του/της.

Πρόσφατα, ο Νόμος 4837/2021, αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών πλαισίων στην ανίχνευση, διαχείριση και αναφορά περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης παιδιού, προέβλεψε τον ορισμό Υπεύθυνου Προστασίας Ανηλίκων για τους Παιδικούς Σταθμούς (και για άλλους φορείς παιδικής προστασίας). Έτσι, ως προς τις ηλικίες 0 έως και 3 ετών, έγινε ένα σημαντικό βήμα

για την ανάληψη της ευθύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού πλαισίου του ρόλου του ως φορέα αναφοράς περιστατικών ΚΑΠΑ. Η επέκταση αυτού του μέτρου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη.

Άρα, τα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι νομοθετικά ρυθμισμένα ώστε να έχουν ρόλο, και μάλιστα καίριο, στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση της ΚΑΠΑ. Η ανάπτυξη μιας Πολιτικής Διασφάλισης Παιδιού που να περιλαμβάνει ξεκάθαρα τις διαδικασίες διαχείρισης και αναφοράς τέτοιων περιστατικών, η εκπαίδευση των Υπεύθυνων Προστασίας Ανηλίκων αλλά και των εκπαιδευτικών εν γένει σε ζητήματα παιδικής προστασίας και επικοινωνίας με παιδιά-θύματα βίας, και η επαρκής διασύνδεση των εκπαιδευτικών δομών με κοινοτικούς φορείς παιδικής προστασίας. Πρόκειται για μέτρα που θα υποστήριζαν τα εκπαιδευτικά πλαίσια να αναλάβουν αποτελεσματικά τον ρόλο που τους έχει ανατεθεί από τον/την Νομοθέτη.

3.3. Ένταξη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων που προάγουν συμπεριφορές αυτοπροστασίας των ίδιων των παιδιών

Το Άρθρο 12, παράγραφος 1 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations, 1989) αναγνωρίζει στα παιδιά το δικαίωμα συμμετοχής και ελεύθερης έκφρασης της γνώμης σε οποιοδήποτε θέμα τα αφορά, λαμβάνοντας υπόψη στην έκφραση των απόψεών τους την ηλικία και τον βαθμό ωριμότητας. Το Άρθρο αυτό έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα πιο προοδευτικά σημεία της Σύμβασης (π.χ., Hart, 1992). Μάλιστα, έχουν αναπτυχθεί ενδιαφέροντα μοντέλα για την αξιολόγηση του βαθμού συμμετοχής των παιδιών κάθε φορά που εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα. Ένα από τα πιο αναγνωρισμένα, επιδραστικά και εφαρμόσιμα μοντέλα είναι αυτό του Roger Hart (1992) «η σκάλα της συμμετοχής των παιδιών». Ένα πιο σύγχρονο, αλλά εξίσου ενδιαφέρον, εφαρμόσιμο και ευρέως αποδεκτό μοντέλο είναι αυτό της Laura Lundy (2007), «Χώρος, Φωνή, Κοινό, Επίδραση», το οποίο υποστηρίζει ότι δεν αρκεί να διασφαλιστεί η συμμετοχή των παιδιών σε μια δραστηριότητα, αλλά εξίσου απαραίτητα είναι τα στοιχεία του να τους δοθεί ο ουσιαστικός χώρος της έκφρασης, οι κατάλληλοι τρόποι και ευκαιρίες για να εκφραστούν, το κοινό που θα ακούσει τη «φωνή» τους, και η ανατροφοδότηση για την επίδραση που έχει η έκφραση της γνώμης τους.

Βάσει των παραπάνω, προτείνεται ότι η ενίσχυση της προστασίας των παιδιών δεν θα πρέπει να αποτελεί εξαίρεση στη δυνατότητα συμμετοχής τους στις προσπάθειες διασφάλισής της - ακόμη περισσότερο όταν οι προσπάθειες αυτές αναπτύσσονται εντός εκπαιδευτικών πλαισίων όπου εργάζονται επαγγελματίες εκπαιδευμένοι στην επικοινωνία και συνεργασία με παιδιά μικρών ηλικιών. Βέβαια, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι δεν προτείνεται η εκχώρηση της ευθύνης της διασφάλισης των παιδιών στα ίδια, αλλά η περαιτέρω ενίσχυση της προστασίας τους με τη δική τους συμμετοχή.

Αυτό είναι εφικτό με την ένταξη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων που προάγουν συμπεριφορές αυτοπροστασίας των ίδιων των παιδιών, ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους. Ως συμπεριφορές αυτοπροστασίας μπορούν να σημειωθούν ενδεικτικά οι κάτωθι:

- α. εξοικείωση με τις έννοιες «δικαιώματα», «επιθυμία», και «ανάγκη» και τις μεταξύ τους διαφορές,
- β. εξοικείωση και αναγνώριση των σωματικών χαρακτηριστικών των συναισθημάτων που συνοδεύουν την αίσθηση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης από τη μια, και την αίσθηση του άγχους και του κινδύνου από την άλλη,
- γ. «πώς λέω όχι» σε κάτι που δεν επιθυμώ και με κάνει να νοιώθω άγχος,
- δ. εξοικείωση με τα μέρη του σώματος ώστε να μπορούν να μιλήσουν για αυτά,
- ε. αναγνώριση του «προσωπικού κύκλου ασφάλειας» και τρόποι ενεργοποίησής του, μεταξύ άλλων.

Η ένταξη δραστηριοτήτων που προάγουν την αυτό-προστασία των παιδιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα υποστηρίζει την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και ενισχύει το «κύκλο ασφάλειας» γύρω από τα παιδιά (French Red Cross et. al., n.d.). Με άλλα λόγια, οι δραστηριότητες αυτοπροστασίας λειτουργούν προληπτικά και μειώνουν την πιθανότητα αρνητικών αποτελεσμάτων από την επίδραση παραγόντων επικινδυνότητας που απειλούν τα παιδιά εντός και εκτός εκπαιδευτικών πλαισίων. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκε η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για επαγγελματίες που εργάζονται σε παιδικούς σταθμούς και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον Δήμο Αθηναίων (Terre des Hommes-Hellas, 2022), και διαμοιράστηκε στον πληθυσμό αυτόν μετά από βιωματική εκπαίδευση σε τρόπους εφαρμογής τέτοιων δραστηριοτήτων λαμβάνοντας πολύ θετικά σχόλια από τις/τους συμμετέχουσες/-οντες (Χατζηνικολάου, 2023).

4. Συμπεράσματα και προτάσεις για την ενίσχυση του ρόλου των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας στην παιδική προστασία

Για να αναλάβουν οι δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας τον ρόλο που τους έχει ανατεθεί από την εθνική νομοθεσία στην παιδική προστασία, είναι επιτακτική ανάγκη να ληφθούν μέτρα σε επίπεδο κεντρικής κυβέρνησης, αλλά και σε επίπεδο Περιφερειών και Δήμων. Κατ' αρχήν, για συμβολικούς και ουσιαστικούς λόγους, είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας μία πρότυπη Πολιτική Διασφάλισης Παιδιού που θα κοινοποιηθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες, όλων των βαθμίδων, με το αίτημα να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες του κάθε πλαισίου. Έπειτα, πρέπει να διευρυνθεί το μέτρο ορισμού

Υπεύθυνης/-ου Παιδικής Προστασίας για να απαντήσει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών μονάδων όλων των βαθμίδων. Συνέπεια του προηγούμενου μέτρου είναι η θέσπιση φορέα συντονισμού, υποστήριξης, παρακολούθησης και εκπαίδευσης των Υπεύθυνων Παιδικής Προστασίας και η ανάπτυξη συστηματικής και θεσμοθετημένης εκπαίδευσης σε ζητήματα παιδικής προστασίας και διασφάλισης παιδιού σε εκπαιδευτικά πλαίσια των ατόμων αυτών.

Σε επίπεδο Περιφερειών και Δήμων, πρέπει να ενισχυθούν οι κοινοτικές δομές παιδικής προστασίας, ώστε να είναι εφικτή η συστηματική πλαισίωση και υποστήριξη των σχολείων του εκάστοτε Δήμου. Συμπληρωματικά, είναι σημαντικό να εκπαιδευτούν οι Αστυνομικές Αρχές στην παροχή υπηρεσιών σε εκπαιδευτικούς χώρους. Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία έχει η τακτική διοργάνωση ενημερωτικών δράσεων σε επίπεδο κοινότητας για να επικοινωνείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών πλαισίων στην παιδική προστασία και να διασφαλίζεται η συνεργασία όλων των μελών της κοινότητας για την επιτυχή ανάληψη του ρόλου αυτού από τα κατά τόπους εκπαιδευτικά πλαίσια.

Τέλος, πρέπει να γίνει κατανοητό από τους/τις ιθύνοντες ότι η πρόληψη και η καταπολέμηση της βίας προς ανήλικα άτομα είναι εφικτή μόνο με γενναία αναδιάρθρωση του συστήματος παιδικής προστασίας, με ορισμό ενός κεντρικού συντονιστικού φορέα, ενιαία καταγραφή των περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης ανηλίκων, ανάπτυξη και θεσμοθέτηση ενιαίων εργαλείων και διαδικασιών για τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών, και παρακολούθηση, αξιολόγηση και κατάλληλη προσαρμογή αυτών. Έως τότε, όλα τα σχετικά μέτρα θα έχουν μόνο ανακουφιστικό χαρακτήρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Christian, C.W., & Committee on Child Abuse and Neglect (2015). The Evaluation of Suspected Child Physical Abuse. *Pediatrics*, 135(5), e20150356. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0356>
- Connell-Carrick, K., & Scannapieco, M. (2006). Ecological Correlates of Neglect in Infants and Toddlers. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(3), 299-316. <https://doi.org/10.1177/0886260505282884>
- European Commission (2021). *Education and Training Monitor 2021*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/greece.html>
- French Red Cross, Bulgarian Red Cross, Belgian Red Cross & Finnish Red Cross (n.d.) *Self-Protection with Children in the Community*. <https://www.coe.int/t/dg4/majorhazards/ressources/virtuallibrary/materials/france/Etat%20de%20l'art%20F.pdf>
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* (Innocenti Essay No. 4). UNICEF ICDC.
- Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A., & Kress, H. (2016). Global prevalence of past-year violence against children: a systematic review and minimum estimates. *Pediatrics*, 137(3), e20154079. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-4079>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-42. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

- Nikolaidis et al. (2018) Lifetime and past year prevalence of children's exposure to violence in 9 Balkan countries: the BECAN study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0208-x>
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M.J., Alink, L.R.A. & van IJzendoorn, M.H. (2015). The Prevalence of Child Maltreatment across the Globe: Review of a Series of Meta-Analyses. *Child Abuse Review*, 24(1), 37-50. <https://doi.org/10.1002/car.2353>
- Swedo, E., Idaikkadar, N., Leemis, R., Dias, T., Radhakrishnan, L., Stein, Z., Chen, M., Agathis, N., & Holland, K. (2020). Trends in U.S. Emergency Department Visits Related to Suspected or Confirmed Child Abuse and Neglect Among Children and Adolescents Aged <18 Years Before and During the COVID-19 Pandemic - United States, January 2019-September 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(49), 1841-1847.
- Terre des Hommes-Hellas (2022). «STEPS» Κρατώντας τα παιδιά ασφαλή - Εργαλεία. https://tdh-greece.org/sites/default/files/2022-09/170622_REEC_Keeping%20Children%20Safe%20tools_GRE.pdf
- United Nations (1989). *Convention on the rights of the child*. Treaty no. 27531, vol. 1577, United Nations Treaty Series. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- Χατζηνικολάου, Κ. (2023, Αύγουστος). *Reinforce Educators Empower Children (REEC): Επιτυχίες, διδάγματα, και προτάσεις για την ενίσχυση της παιδικής προστασίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα*. Terre des Hommes (TdH) Hellas. <https://tdh.gr/el/reinforce-educators-empower-children-epityhies-didagmata-kai-protaseis-gia-tin-enishyistis?fbclid=IwAR0tI0Ox3p3Q4g220UMVQOa6XKVDXK1YeGQ6VM8TUqu8WFtM7FIZHfXyY2w>

Ο ρόλος των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών στην καταπολέμηση της κακοποίησης των παιδιών μέσα από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και τα ερωτήματα των επαγγελματιών του πεδίου

Θεώνη Κουφονικολάκου

Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού
t.koufonikolakou@synigoros.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η ανάδειξη των βασικών αναγκών παραμέτρων και προϋποθέσεων για την καταπολέμηση της κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών, όπως περιλαμβάνονται στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και στα ερμηνευτικά Γενικά Σχόλια της Επιτροπής του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, με επίκεντρο την προσωπικότητα και σύγχρονη αναπαράσταση του παιδιού, αναγνωρίζοντας την καθοριστική σημασία της Σύμβασης ως προς τη συλλογική πρόσληψη και διαχείριση των αναγκών της παιδικής ηλικίας. Περαιτέρω παρουσιάζονται οι κυρίως υποχρεώσεις των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών με άξονα το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, ιδίως το ν.4837/21. Επιπλέον, με αφετηρία ερωτήματα επαγγελματιών του πεδίου που έχουν υποβληθεί στον Συνήγορο του Πολίτη, περιγράφονται οι δομικές προκλήσεις, η απόσταση από ένα συνεκτικό σύστημα παιδικής προστασίας, αλλά δίνονται και πρακτικές κατευθυντήριες οδηγίες υπό το πρίσμα των ισχυουσών διατάξεων, για την πρόληψη και έγκαιρη αναγνώριση και παραπομπή υποθέσεων κακοποίησης από τους επαγγελματίες του πεδίου.

Λέξεις-κλειδιά: πρόληψη & καταπολέμηση βίας, νομοθετικό πλαίσιο, παιδικοί & βρεφονηπιακοί σταθμοί



1. Εισαγωγή

Ο κρίσιμος ρόλος δομών προσχολικής αγωγής, όπως οι βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί φαίνεται να αλλάζει σημαντικά με το πέρασμα του χρόνου και την εξέλιξη επιστημονικών θεωριών για το παιδί. Από χώροι περίθαλψης, φύλαξης, απασχόλησης και ημερήσιας φροντίδας, οι δομές αυτές ιστορικά μετεξελίχθηκαν σε χώρους διαπαιδαγώγησης και ανάπτυξης των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και σταδιακής ενίσχυσης της αυτονομίας τους (Χαρίτος, 1996).

Στο ίδιο πνεύμα και η Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναγνωρίζει² την αξία της αντίστοιχης αναπτυξιακής φάσης -στην οποία εντάσσει όλη τη νηπιακή ηλικία- για τις εξελισσόμενες δεξιότητες του παιδιού, την ενίσχυση της συμμετοχής του, αλλά και την προστασία των παιδιών από κακοποίηση και παραμέληση, λαμβάνοντας ιδίως υπόψη τις αυξημένες προκλήσεις αναγνώρισης της παραβίασης ως τέτοιας από τα ίδια τα παιδιά σε μικρές ηλικίες.

Συγχρόνως, θεσμικά και πολιτικά, διαφαίνεται τα τελευταία χρόνια, με μια σειρά από πρωτοβουλίες, ότι αυξάνεται η επιμέλεια και εστίαση στα ζητήματα καταπολέμησης του φαινομένου της κακοποίησης ενόψει και των ολέθριων συνεπειών της χρήσης βίας στην παιδική ηλικία ιδίως όταν ασκείται μέσα στην οικογένεια (Θεμελή, 2014, σ. 27), αλλά και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή και στην κοινωνική συνοχή. Πρόσφατη εξέλιξη στο πεδίο αυτό αποτελεί και ο ν. 4837/21 που ορίζει το πλαίσιο αντιμετώπισης του φαινομένου από τους φορείς παιδικής προστασίας και θέτει τις βάσεις για την υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών διαχείρισης.

Ωστόσο, όπως προκύπτει και από τις πρόσφατες καταληκτικές παρατηρήσεις της Επιτροπής του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού για την Ελλάδα (Νάσκου-Περράκη, 2023), η Ελλάδα φαίνεται ακόμη ότι στερείται μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής για την αντιμετώπιση όλων των μορφών βίας κατά των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της ενδοοικογενειακής βίας και της σωματικής τιμωρίας (Νάσκου-Περράκη, 2023, σ. 710). Επομένως κρίσιμο είναι να φωτιστούν με σαφή και συγκεκριμένο τρόπο οι επίμονες θεσμικές και δομικές προκλήσεις και τα κενά προκειμένου να χαρτογραφηθεί και η απόσταση που πρέπει να καλυφθεί σε εθνικό επίπεδο.

Παρακάτω παρατίθεται το θεσμικό πλαίσιο όπως περιλαμβάνεται στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και στο ν.4837/21 καθώς και οι συστημικές προκλήσεις που παρεμποδίζουν την υλοποίηση των υποχρεώσεων εκ μέρους των αρμόδιων υπηρεσιών, φορέων και επαγγελματιών του πεδίου, αλλά και πρακτικά βήματα που μπορούν να συμβάλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση υποθέσεων βίας σε βάρος των παιδιών.

2. Στη θεωρία

2.1. Η προστασία των παιδιών από κάθε μορφής βία υπό το πρίσμα της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Ο λόγος για τον οποίο, ως πρίσμα για την ανάλυση και ερμηνεία του υφιστάμενου πλαισίου, επιλέγεται η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΔΣΔΠ), δεν είναι άλλος από την υπεροχή της ΔΣΔΠ σε ό,τι αφορά την πληρότητα αλλά και ιστορική και νομική σημασία της για την παιδική ηλικία. Θεωρείται η πλέον

² Γενικό Σχόλιο 7 (2005), Εφαρμόζοντας τα Δικαιώματα του Παιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία.

σημαντική διεθνής πράξη που προστατεύει το παιδί (Νάσκου-Περράκη, 2023) και στην Ελλάδα κυρώθηκε με τον υπερνομοθετικής ισχύος³ νόμο 2101/92. Έχει επίσης κυρωθεί από τον μεγαλύτερο αριθμό κρατών σε σχέση με όλες τις συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Tobin, 2019). Η γενική διατύπωση των άρθρων της ΔΣΔΠ επιτρέπει τη δυναμική εξέλιξη της ερμηνείας τους με το πέρασμα του χρόνου, καθώς σημειώνεται αντίστοιχα πρόοδος στις κοινωνικές και επιστημονικές θεωρίες.

Περαιτέρω, η ΔΣΔΠ αποτελεί ένα κρίσιμο ιστορικό ορόσημο σε ό,τι αφορά τη συλλογική πρόσληψη της παιδικής ηλικίας και την προσωπικότητα του παιδιού. Οι συντάκτες επιχείρησαν να σκιαγραφήσουν μια νέα αναπαράσταση του παιδιού, συνεπή ωστόσο με τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις και θεωρίες, σύμφωνα με την οποία οι ανήλικοι δεν είναι μόνο ευάλωτοι και αντικείμενα προστασίας, αλλά υποκείμενα δικαιωμάτων που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που τους αφορούν (Tobin, 2019). Σε αυτό το συγκείμενο, το παιδί εκφράζεται κοινωνικά και πολιτικά -η γνώμη του μάλιστα λαμβάνεται υπόψη σοβαρά και ενίοτε έχει αποφασιστική σημασία- συνδιαμορφώνει την εκάστοτε κουλτούρα και το ίδιο μπορεί να παρεμβαίνει στη δημόσια σφαίρα και να υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα⁴. Αυτή η προσέγγιση της ΔΣΔΠ για το παιδί επιλέχθηκε αργότερα τόσο από τις Στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού⁵ όσο και από τις αντίστοιχες του Συμβουλίου της Ευρώπης⁶, ενώ και στο άρθρο 24 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης γίνεται μνεία όχι μόνο στο δικαίωμα στην προστασία και τη φροντίδα που απαιτούνται για την καλή διαβίωση των παιδιών αλλά και στην ελεύθερη έκφραση της γνώμης τους.

Περαιτέρω, η ΔΣΔΠ διέπεται από τέσσερις θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες συνδέονται οργανικά μεταξύ τους, καθώς και με τα υπόλοιπα άρθρα της Σύμβασης, ενώ αποτελούν τον κρίσιμο ερμηνευτικό γνώμονα για την εφαρμογή της. Η πρώτη αρχή, σύμφωνα με το άρθρο 2 της ΔΣΔΠ είναι η προστασία των παιδιών από κάθε μορφής διάκριση. Η δεύτερη, με βάση το άρθρο 3, συνδέεται με την υποχρέωση

³ Σύμφωνα με το άρθρο 28 παρ. 1 του Συντάγματος «Οι γενικά παραδεγμένοι κανόνες του διεθνούς δικαίου, καθώς και οι διεθνείς συμβάσεις, από την επικύρωσή τους με νόμο και τη θέση τους σε ισχύ σύμφωνα με τους όρους καθεμιάς, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού ελληνικού δικαίου και υπερισχύουν από κάθε άλλη αντίθετη διάταξη νόμου».

⁴ Βλ. σχετικά και την κοινή δήλωση των Ευρωπαίων Συνηγόρων του Παιδιού (2023) για την αναγνώριση των παιδιών υπερασπιστών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ενίσχυση της προστασίας τους. Διαθέσιμη εδώ <https://enoc.eu/enoc-statement-on-recognising-and-strengthening-the-protection-of-child-human-rights-defenders/>.

⁵ Ο πρώτος θεματικός άξονας προτεραιοτήτων έχει τίτλο «Συμμετοχή του Παιδιού στην πολιτική και δημοκρατική ζωή». Η Στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι διαθέσιμη εδώ https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en.

⁶ Η Στρατηγική του Συμβουλίου της Ευρώπης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (2022-2027) περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, θεματικό άξονα με τίτλο «Δίνοντας φωνή σε κάθε παιδί». Η Στρατηγική είναι διαθέσιμη εδώ <https://www.coe.int/en/web/children/strategy-for-the-rights-of-the-child>.

της πολιτείας να λαμβάνει υπόψη πρωτίστως το βέλτιστο συμφέρον (best interests) των παιδιών για οποιαδήποτε απόφαση τα επηρεάζει. Αυτή η πολυσχιδής και αναγκαία πλην όμως απαιτητική στην υλοποίηση της γενική αρχή, αποτελεί - σύμφωνα με το Γενικό Σχόλιο 14 της Επιτροπής του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού- ουσιαστικό δικαίωμα, θεμελιώδη ερμηνευτική αρχή και κανόνα της διαδικασίας. Η τρίτη αρχή του άρθρου 6 αφορά το εγγενές δικαίωμα του παιδιού στη ζωή και την υποχρέωση των συμβαλλομένων κρατών να εξασφαλίσουν την επιβίωση και την ανάπτυξή του. Και εδώ η Επιτροπή διευκρινίζει ότι ο όρος «ανάπτυξη» χρήζει ολιστικής ερμηνείας από τα συμβαλλόμενα κράτη ως σύλληψη που αγκαλιάζει τη σωματική, διανοητική, πνευματική, ηθική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ο τέταρτος ακρογωνιαίος λίθος της ΔΣΔΠ, σύμφωνα με το άρθρο 12, δεν είναι άλλος από το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει τη γνώμη του για οποιοδήποτε ζήτημα το αφορά αλλά και την υποχρέωση της πολιτείας να τη λαμβάνει σοβαρά υπόψη σταθμίζοντας και την ηλικία και ωριμότητά του.

Αυτή η τελευταία πρόβλεψη ιδίως αποτελεί τον βασικό πυλώνα μετάβασης σε μια παιδοκεντρική κουλτούρα που συμπεριλαμβάνει το παιδί σε διαδικασίες που έχουν επίπτωση άμεσα ή και έμμεσα στο παρόν και το μέλλον του και αναπόφευκτα επηρεάζει και τον τρόπο προστασίας του από όλες τις εκφάνσεις της βίας. Η ενδυνάμωση των παιδιών στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής τους ενθάρρυνσης και της εκμάθησης με κατάλληλο τρόπο των δικαιωμάτων τους, ώστε να εκφράζονται γνήσια και δίχως φόβο, σχετίζεται άμεσα και με την προστασία τους από κακοποίηση. Η ολοκληρωμένη εξοικείωση με τα μέσα της έκφρασης, το περιεχόμενο και τη φύση των δικαιωμάτων αποτελεί το κλειδί για την εξασφάλιση της πολύτιμης εκμυστήρευσης της παραβίασης η οποία -με τη σειρά της- θα επιτρέψει την έγκαιρη αναγνώριση και συνακόλουθα παρέμβαση από πλευράς συστήματος παιδικής προστασίας. Στο Γενικό Σχόλιο 12 της αρμόδιας Επιτροπής του ΟΗΕ εξάλλου, γίνεται ευθείας αναφορά⁷ στη σχέση μεταξύ καλών πρακτικών για την ενίσχυση της φωνής των παιδιών και πρόληψης και καταπολέμησης της βίας και της εκμετάλλευσης.

Στο άρθρο 19 η ΔΣΔΠ προβλέπει αφενός ότι *«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα, προκειμένου να προστατεύσουν το παιδί από κάθε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγιών σωματικών ή πνευματικών, εγκατάλειψης ή παραμέλησης, κακής μεταχείρισης ή εκμετάλλευσης, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής βίας, κατά το χρόνο που βρίσκεται υπό την επιμέλεια των γονέων του ή του ενός από τους δύο, του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή οποιουδήποτε άλλου προσώπου στο οποίο το έχουν εμπιστευθεί»* αφετέρου ότι *«Αυτά τα προστατευτικά μέτρα θα πρέπει να περιλαμβάνουν, όπου χρειάζεται, αποτελεσματικές διαδικασίες για την εκπόνηση κοινωνικών προγραμμάτων, που*

⁷ Γενικό Σχόλιο 12 (2009), Για το Δικαίωμα του Παιδιού να ακούγεται η άποψή του, παρ. 122

θα αποσκοπούν στην παροχή της απαραίτητης υποστήριξης στο παιδί και σε αυτούς οι οποίοι έχουν την επιμέλειά του, καθώς και για άλλες μορφές πρόνοιας και για το χαρακτηρισμό, την αναφορά, την παραπομπή, την ανάκριση, την περίθαλψη και την παρακολούθηση της εξέλιξής τους...».

Η αρμόδια Επιτροπή του ΟΗΕ αναπτύσσει την ερμηνεία της ανωτέρω πρόβλεψης στο Γενικό Σχόλιο 13 στη βάση των θεμελιωδών παραδοχών πως «κανένα είδος βίας κατά των παιδιών δεν δικαιολογείται· κάθε βία κατά των παιδιών είναι αποτρέψιμη» και πως «μια προσέγγιση βασισμένη στα Δικαιώματα του Παιδιού για τη φροντίδα και την προστασία των παιδιών απαιτεί αλλαγή προτύπων προς το σεβασμό και την προαγωγή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της σωματικής και ψυχολογικής ακεραιότητας των παιδιών ως άτομα που φέρουν δικαιώματα αντί να τα αντιλαμβάνονται κυρίως ως «θύματα»»⁸. Οι βασικές αυτές διευκρινίσεις ευθυγραμμίζονται με την αλλαγή παραδείγματος που επιχειρεί η ΔΣΔΠ ως προς την αναπαράσταση του παιδιού προωθώντας κατ' αυτόν τον τρόπο ένα μοντέλο θεσμικής διαχείρισης που διαφέρει από το αντίστοιχο των δύο προηγούμενων διακηρύξεων για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 20^{ου} αιώνα, δηλαδή εκείνες του 1924 και 1959⁹ (Tobin, 2019, σ. 688).

Η Επιτροπή υπογραμμίζει περαιτέρω ότι στην παραπάνω πρόβλεψη περιλαμβάνονται όλες οι μορφές βίας χωρίς εξαιρέσεις ενώ αποσαφηνίζεται ότι εδώ δεν αποτελούν προαπαιτούμενα για τους ορισμούς της βίας, ούτε η συχνότητα ή η σοβαρότητα της βλάβης, ούτε καν η πρόθεση της βλάβης¹⁰. Είναι επομένως διακριτή η υποχρέωση της πολιτείας να ενεργοποιηθεί για την αντιμετώπιση του φαινομένου και η ποινική μεταχείριση της βίας, όπως την αντιλαμβανόμαστε γενικά.

Οι λίστες που παρατίθενται τόσο στο άρθρο 19 όσο και στο Γενικό Σχόλιο 13 είναι μη εξαντλητικές και περιλαμβάνουν ποικίλες εκφάνσεις της βίας όπως η ψυχική, η σωματική, η σωματική τιμωρία- ανεξάρτητα από το πόσο ελαφρύς είναι ο πόνος που δημιουργείται, η σεξουαλική κακοποίηση και εκμετάλλευση, η παιδική πορνεία, η σεξουαλική δουλεία, τα βασανιστήρια και η απάνθρωπη ή εξευτελιστική μεταχείριση, η βία μεταξύ των παιδιών, οι αυτοτραυματισμοί, οι επιβλαβείς πρακτικές (π.χ. ακρωτηριασμοί γυναικείων γεννητικών οργάνων), η βία μέσω τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών κ.ά. Και ενώ η βία ως όρος προϋποθέτει ενέργεια, ωστόσο η Επιτροπή διευκρινίζει πως στις μορφές της περιλαμβάνονται και η παραμέληση, την οποία στο Γενικό Σχόλιο 13 ταξινομεί σε

⁸ Γενικό Σχόλιο 13 (2011), Το δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία από κάθε μορφή βίας, παρ.3

⁹ Εδώ γίνεται λόγος για τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (λέγεται και Διακήρυξη της Γενεύης για τα Δικαιώματα του Παιδιού), που υιοθετήθηκε στις 26 Νοεμβρίου 1924 από την Κοινωνία των Εθνών και για τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, που υιοθέτησε η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20 Νοεμβρίου 1959.

¹⁰ Ο.π. υποσημείωση 4, παρ. 17

είδη (σωματική, ψυχολογική ή συναισθηματική, παραμέληση της υγείας και εκπαιδευτική παραμέληση) και η εγκατάλειψη¹¹.

Οι υποχρεώσεις των συμβαλλομένων κρατών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα και περιλαμβάνουν σημαντικά μέτρα προστασίας από ενέργειες και παραλείψεις φορέων της πολιτείας είτε με πρόθεση είτε χωρίς, μέτρα προστασίας από ενέργειες και παραλείψεις ιδιωτών φυσικών (π.χ. γονέων) ή νομικών προσώπων που εκθέτουν τα παιδιά σε βία είτε με είτε χωρίς πρόθεση, καθώς και την ενδυνάμωση των ίδιων των παιδιών και τον εφοδιασμό τους με τα κατάλληλα εργαλεία υπό την οπτική της εξελισσόμενης σωματικής και διανοητικής τους αυτονομίας με στόχο να μπορούν να προστατευθούν -στο μέτρο του δυνατού- από πράξεις ή παραλείψεις του άρθρου 19 (Tobin, 2019, σ. 705).

Επιπλέον, το άρθρο 19 κάνει αναφορά σε «*κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα*», για τα οποία τονίζεται στο Γενικό Σχόλιο 13 ότι θα έπρεπε να ενσωματώνονται σε ένα ολοκληρωμένο, συνεκτικό, διεπιστημονικό και συντονισμένο σύστημα. Στην παρ. 2 ειδικότερα γίνεται μνεία σε κοινωνικά προγράμματα για την υποστήριξη του παιδιού και όσων έχουν την επιμέλειά του καθώς και σε μορφές πρόνοιας για τον χαρακτηρισμό, την αναφορά, την παραπομπή, την ανάκριση, την περίθαλψη και την παρακολούθηση των υποθέσεων κακοποίησης ή παραμέλησης. Στο πλαίσιο αυτό η Επιτροπή¹² δίνει μεγάλο βάρος στην πρόληψη μέσω μεταξύ άλλων της αντιμετώπισης συμπεριφορών που διαιωνίζουν την ανοχή και αποδοχή της βίας, της διάδοσης πληροφοριών σχετικά με τη θετική και ολιστική προσέγγιση της ΔΣΔΠ στην παιδική προστασία μέσω δημόσιων εκστρατειών, σχολείων και εκπαίδευσης παιδιών, οικογενειών, επαγγελματιών, καθώς και επαγγελματικών ομάδων κ.λπ.

Και εδώ γίνεται αντιληπτή η συνάφεια ανάμεσα στην ενίσχυση της δυνατότητας του παιδιού να εκφραστεί και να μοιραστεί την εμπειρία του και στην πρόληψη ή έγκαιρη αναγνώριση της κακοποίησης ή παραμέλησης σε βάρος του. Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως δεν τίθεται ηλικιακό όριο από τη ΔΣΔΠ για τον σκοπό αυτό. Αντίθετα η έκφραση του παιδιού είναι δυνατή ανεξαρτήτως ηλικίας και δυνατότητας λεκτικής επικοινωνίας, ακόμη και μέσω της τέχνης, του παιχνιδιού, της γλώσσας του σώματος, των εκφράσεων του προσώπου κ.λπ.¹³.

Για τις οικογένειες ειδικά, επισημαίνεται ότι είναι αναγκαία η υποστήριξη γονέων και παρόχων φροντίδας ώστε να κατανοήσουν, να αγκαλιάσουν και να εφαρμόσουν την καλή ανατροφή των παιδιών, αλλά και η παροχή κοινοτικών υπηρεσιών (κοινωνικών, ψυχικής υγείας, παροχή καταφυγίων και κέντρων κρίσης κ.λπ.) για την αποτελεσματική μείωση του κινδύνου. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ΔΣΔΠ

¹¹ Ο.π., παρ. 20 επ.

¹² Ο.π., παρ. 47 επ.

¹³ Ο.π. υποσημείωση 3, παρ. 21

αντιμετωπίζει το φαινόμενο της κακοποίησης ως πολυπαραγοντικό, αναγόμενο και σε κοινωνικά αίτια και «βλέπει» την οικογένεια ως ένα οικοσύστημα που περιβάλλεται και εξαρτάται από την κοινότητα.

Ο προσδιορισμός παραγόντων κινδύνου που θεωρείται αναπόσπαστο μέρος ενός ολοκληρωμένου συστήματος ανταπόκρισης είναι συνδεδεμένος για την Επιτροπή με τη γνώση εκ μέρους όλων όσων έρχονται σε επαφή με τα παιδιά των ενδείξεων (σημάδια) της βίας και προϋποθέτει την καθοδήγησή τους για τον σκοπό αυτό αλλά και την ικανότητα και προθυμία τους¹⁴. Στο ίδιο πνεύμα τα κράτη καλούνται να αναπτύξουν προσβάσιμους και αξιόπιστους μηχανισμούς υποστήριξης για τα παιδιά, αποτελεσματικά συστήματα παραπομπής με βάση τα οποία θα πρέπει να γίνονται διατομεακές παραπομπές από εκπαιδευμένους επαγγελματίες όταν διαπιστωθεί ότι τα παιδιά χρειάζονται προστασία και εξειδικευμένες υπηρεσίες, ενώ οι επαγγελματίες πρέπει να εκπαιδευτούν και σε πρωτόκολλα συνεργασίας. Επίσης, προϋποθέσεις περιγράφονται ως προς το σκέλος της έρευνας, της παρακολούθησης της εξέλιξης των υποθέσεων, της δικαστικής εμπλοκής και τήρησης εγγυήσεων, καθώς και της θεραπείας¹⁵.

Η ΔΣΔΠ καθορίζει την επιτακτική ανάγκη επένδυσης στην αποκατάσταση και πλήρη σωματική και ψυχολογική ανάρρωση του παιδιού που έχει βιώσει εμπειρία κακοποίησης ή παραμέλησης τόσο στο ίδιο το άρθρο 19 όσο και στο άρθρο 39 -σύμφωνα με το οποίο «*τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να διευκολύνουν τη σωματική και ψυχολογική ανάρρωση και την κοινωνική επανένταξη κάθε παιδιού θύματος*»- με το οποίο υπάρχει εν μέρει υπό αυτήν την έννοια αλληλεπικάλυψη. Καθίσταται σαφές ότι βασικό ζητούμενο οποιασδήποτε παρέμβασης, με βάση το ανωτέρω πλαίσιο, δεν είναι μόνο η ποινική μεταχείριση του εκάστοτε δράστη αλλά η πλήρης επανένταξη του παιδιού και η πλαισίωσή του με τρόπο που θα επιτρέψει τη διαχείριση των τραυμάτων του και την επανεφύρεση της ταυτότητάς του αλλά και της θέσης του στο κοινωνικό του περιβάλλον.

Τέλος, η δημιουργία εθνικού συντονιστικού πλαισίου και η εκπόνηση μιας συνεκτικής διατομεακής στρατηγικής θεωρούνται απαραίτητη συνθήκη για την ολιστική προσέγγιση του φαινομένου, σύμφωνα με την Επιτροπή, που συστήνει και τη συμπερίληψη των παιδιών στον σχεδιασμό μέσω διαβουλεύσεων σε συμμόρφωση με το άρθρο 12. Σε κάθε περίπτωση η υλοποίηση των δεσμεύσεων του άρθρου 19 είναι υποχρεωτική και οι τυχόν περιορισμοί πόρων δεν μπορούν να αποτελέσουν αιτιολογία για την αποτυχία λήψης κάποιων από τα παραπάνω μέτρα για την προστασία των παιδιών¹⁶.

¹⁴ Ο.π. υποσημείωση 4, παρ. 48

¹⁵ Ο.π., παρ. 51

¹⁶ Ο.π., παρ. 71

Η ΔΣΔΠ με βάση τα παραπάνω, καταστρώνει έναν χάρτη συγκροτημένων παρεμβάσεων που απαιτούν καλό συντονισμό και εντατική παρακολούθηση της επίτευξης των στόχων, καθώς και την επιστράτευση βιώσιμων πόρων για τη συμμόρφωση της πολιτείας. Η οριοθέτηση αυτή, σχετίζεται και με την αναγνώριση των δυσανάλογων και καταστροφικών επιπτώσεων της κακοποίησης και παραμέλησης στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην κοινωνική συνοχή. Η Επιτροπή επισημαίνει πως οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες της βίας κατά των παιδιών περιλαμβάνουν τον θάνατο, τον τραυματισμό τους, συναισθήματα απόρριψης, άγχος και συντετριμμένη αυτοεκτίμηση, προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως καταθλιπτικές διαταραχές, απόπειρες αυτοκτονίας, ψευδαισθήσεις και διαταραχές μνήμης, αναπτυξιακές και συμπεριφορικές συνέπειες (όπως οι αντικοινωνικές, καταστροφικές και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, μη φοίτηση στο σχολείο κ.ά.)¹⁷. Αυτά τα τραύματα μετακυλίνουν αναπόφευκτα στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την οποία και ναρκοθετούν. Με οικονομικούς όρους μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι η αυξημένη εστίαση της ΔΣΔΠ και της Επιτροπής στα ζητήματα της πρόληψης συνδέεται εν μέρει και με τη συνειδητοποίηση του τεράστιου οικονομικού κόστους που συνεπάγεται η αποκατάσταση -όσο στις άμεσες δαπάνες τόσο και στις έμμεσες- σε σχέση με το σημαντικά χαμηλότερο κόστος της αποτελεσματικής πρόληψης (Corso & Fertig, 2010).

Παρακάτω θα επιχειρηθεί η συνοπτική περιγραφή του νομοθετικού πλαισίου σε σχέση με την καταπολέμηση της κακοποίησης και παραμέλησης στις δομές προσχολικής αγωγής, με στόχο την ανάδειξη των ερωτημάτων, των συστημικών προκλήσεων και δομικών κενών στις σχετικές διαδικασίες.

2.2. Η υποχρέωση των δομών προσχολικής αγωγής με βάση το ν.4837/21

Σύμφωνα με το άρθρο 2 της ΥΑ 41087/2017 (Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών) όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει, ο σκοπός των Παιδικών, Βρεφικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών είναι «να παρέχουν προσχολική αγωγή και διαπαιδαγώγηση σύμφωνα με τα πλέον σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, να βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, να ευαισθητοποιούν τους γονείς πάνω σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, προσφέροντάς τους πληροφόρηση και καθοδήγηση, να βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, να παρέχουν ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά που φιλοξενούν τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας, να διευκολύνουν τους εργαζόμενους και τους άνεργους γονείς.».

¹⁷ Ο.π., παρ. 15

Από την παραπάνω διατύπωση προκύπτει η διττή φύση των δομών προσχολικής αγωγής που από τη μία είναι προνοιακή για την υποστήριξη της οικογένειας και από την άλλη παιδαγωγική (Νούσια & Ράπτης, 2022, σ. 76) με στόχο τη διευκόλυνση της πλήρους ανάπτυξης των χαρισμάτων και δεξιοτήτων -διανοητικών και κοινωνικών- του παιδιού. Αυτή η προσέγγιση, συνεπάγεται δεοντολογικά και τη δέσμευση για αυξημένη εγρήγορση προκειμένου να αναγνωριστούν εγκαίρως παράγοντες κινδύνου που υπονομεύουν το συμφέρον των ανηλίκων και την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, όπως η κακοποίηση και παραμέληση, καθώς και την υποχρέωση αναφοράς των περιστατικών αυτών στις αρμόδιες αρχές.

Ειδικά στην περίπτωση των υποθέσεων ενδοοικογενειακής βίας η υποχρέωση αναφοράς των επαγγελματιών των δημόσιων δομών προσχολικής αγωγής προϋπήρχε του ν. 4837/21, καθώς σύμφωνα με το άρθρο 17 του ν.3500/06 η ποινική δίωξη για τα εγκλήματα των σχετικών άρθρων του νόμου ασκείται αυτεπαγγέλτως. Συγχρόνως, σύμφωνα με το άρθρο 38 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας (ΚΠΔ), οι δημόσιοι υπάλληλοι καθώς και εκείνοι στους οποίους ανατέθηκε προσωρινά δημόσια υπηρεσία, έχουν υποχρέωση αναφοράς προς τον αρμόδιο εισαγγελέα, αξιόποινων πράξεων που διώκονται αυτεπάγγελτα. Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, ως αυτεπαγγέλτως διωκόμενη, η ενδοοικογενειακή βία, άμα τη διαπιστώσει, θα έπρεπε σε κάθε περίπτωση να αναφέρεται στις αρμόδιες εισαγγελικές αρχές από τους δημοσίους υπαλλήλους¹⁸.

Ωστόσο στην πράξη, η υποχρέωση παρότι ρητά προβλεπόμενη, αφενός δεν ήταν γνωστή σε όλο το προσωπικό των αρμόδιων φορέων, ενώ και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες αναγνωριζόταν πράγματι η κακοποίηση του παιδιού οι επαγγελματίες δίσταζαν να την αναφέρουν και παραπέμπουν λόγω του φόβου νομικών ενεργειών σε βάρος τους και αφετέρου, η ίδια υποχρέωση δεν υπήρχε εξίσου για τους αντίστοιχους ιδιωτικούς φορείς.

Τις ανάγκες αυτές κλήθηκε να καλύψει ο ν. 4837/21, ο οποίος στο πεδίο εφαρμογής του υπήγαγε όλους τους φορείς παιδικής προστασίας, ορίζοντάς τους ως «*οι φορείς κοινωνικής πρόνοιας δημοσίου και ιδιωτικού δικαίου, οι οποίοι παρέχουν οργανωμένες υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας για την προστασία του ανηλίκου, συμπεριλαμβανομένου του ανηλίκου με αναπηρία...*» ενώ στο άρθρο 3 παρ. δβ γίνεται -μεταξύ άλλων- ρητή αναφορά σε φορείς που έχουν την ευθύνη λειτουργίας «*Μονάδων Φροντίδας Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης, και ειδικότερα παιδικών, βρεφικών, βρεφονηπιακών σταθμών, σταθμών ολοκληρωμένης φροντίδας και*

¹⁸ Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, ο ίδιος ο ν.3500/06 στο άρθρο 23 προβλέπει πως «*Εκπαιδευτικός ή μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) ή του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο οποίος, κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, με οποιονδήποτε τρόπο πληροφορείται ή διαπιστώνει ότι έχει διαπραχθεί σε βάρος μαθητή έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας, ενημερώνει, χωρίς καθυστέρηση, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ανακοινώνει, αμέσως, την αξιόποινή πράξη στον αρμόδιο εισαγγελέα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 του άρθρου 37 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας, ή στην πλησιέστερη αστυνομική αρχή...*»

Μονάδων Απασχόλησης βρεφών και νηπίων, καθώς και παιδικών, βρεφικών και βρεφονηπιακών σταθμών που συστήνονται και λειτουργούν από δήμους ή νομικά πρόσωπα αυτών.».

Εξάλλου στην αιτιολογική έκθεση του νόμου αναφέρεται ότι «*Η έλλειψη συστήματος πρόληψης και αντιμετώπισης της παιδικής κακοποίησης, ειδικά -αλλά όχι αποκλειστικά- κατά τις περιπτώσεις που τα περιστατικά αυτά λαμβάνουν χώρα εντός φορέων οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες σε παιδιά, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, δημιουργεί κενό στην παιδική προστασία. Με τις αξιολογούμενες ρυθμίσεις επιχειρείται η κάλυψη του εν λόγω κενού».*

Για τον προσδιορισμό της τυπολογίας της κακοποίησης ο ν.4837/21 εισάγει έναν γενικό ορισμό σύμφωνα με τον οποίο κακοποίηση αποτελούν «*όλες οι μορφές σωματικής ή συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής κακοποίησης, παραμέλησης, αμελούς θεραπευτικής αντιμετώπισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς.*» εντάσσοντας ρητά και την παραμέληση στην εν λόγω τυπολογία σε ευθυγράμμιση με την πρόβλεψη και του άρ. 19 της ΔΣΔΠ.

Περαιτέρω με το άρ. 4 του ανωτέρω νόμου θεσπίζεται ρητά η υποχρέωση αναφοράς περιστατικών όλων των εκφάνσεων της κακοποίησης ακόμα κι αν λαμβάνει χώρα κατά την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας από τους ίδιους τους φορείς παιδικής προστασίας. Η υποχρέωση καλύπτει «*κάθε προφορική ή έγγραφη, επώνυμη ή ανώνυμη, αναφορά περιστατικού κακοποίησης, η οποία προέρχεται από τους ωφελούμενους των Μονάδων που τελούν υπό την ευθύνη λειτουργίας των Φορέων Παιδικής Προστασίας, από μέλη του προσωπικού τους, ανεξαρτήτως της σχέσης εργασίας τους, από εθελοντές, από μέλη της οικογένειας των ωφελούμενων, καθώς και από οποιονδήποτε τρίτο*» αλλά και «*κάθε περιστατικό που περιέρχεται με οποιονδήποτε τρόπο στην αντίληψή τους*». Η παραπομπή θα πρέπει να γίνει στις αρμόδιες αρχές του άρ. 4 -δηλαδή τις εισαγγελικές ή αστυνομικές αρχές- ενώ αναφορά θα πρέπει να γίνει σε επόμενο στάδιο και προς το Εθνικό Σύστημα Καταγραφής και Παρακολούθησης Αναφορών περιστατικών κακοποίησης ανηλίκων που μνημονεύεται στο άρθρο 9 του ίδιου νόμου.

Ο νομοθέτης, όπως διαφαίνεται από την καταγραφή κάθε δυνατού τρόπου «εισόδου» της πληροφορίας κακοποίησης στις δομές, δεν θέλει να εκχωρήσει διακριτική ευχέρεια στον εκάστοτε επαγγελματία, ως προς ποια πληροφορία ή διαπίστωση χρήζει αναφοράς και ποια όχι. Η προεξάρχουσα ανάγκη προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού, ενόψει και του φαινομένου της υποαναφοράς της κακοποίησης, καθιστά με βάση τον νόμο επιτακτική την αναφορά όλων των περιστατικών που είτε τίθενται υπόψη των μονάδων μέσω πληροφόρησης -ακόμη και ανώνυμης- είτε αποτελούν διαπίστωση που βασίζεται στην αναγνώριση των ενδείξεων της κακοποίησης στα παιδιά. Ωστόσο ένα ερώτημα που τίθεται αναπόφευκτα σε αυτήν την τελευταία περίπτωση είναι εάν οι επαγγελματίες διαθέτουν

την κατάρτιση και λαμβάνουν την επιμορφωτική καθοδήγηση για την αποτελεσματική αναγνώριση αυτών των ενδείξεων.

Η καινοτομία του ν.4837/21 συνίσταται και στην εισαγωγή του θεσμού του Υπεύθυνου Προστασίας Ανηλίκων (ΥΠΑ), που περιγράφεται στο άρ. 5 βάσει του οποίου σε κάθε μονάδα των Φορέων Παιδικής Προστασίας ορίζεται ΥΠΑ, μέσω του οποίου θα πρέπει να γίνεται η αναφορά-παραπομπή περιστατικών κακοποίησης στις αρμόδιες αρχές.

Τέλος με το άρ. 6, ο νομοθέτης προσπαθεί να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της υποαναφοράς αίροντας τους φόβους νομικών ενεργειών σε βάρος των επαγγελματιών, με τη ρητή πρόβλεψη ότι «ο Υπεύθυνος Προστασίας Ανηλίκων, καθώς και το λοιπό προσωπικό των Φορέων Παιδικής Προστασίας που προβαίνουν σε αναφορά περιστατικού κακοποίησης, δεν εγκαινούνται, δεν ενάγονται, δεν διώκονται πειθαρχικά, δεν απολύονται, ούτε υφίστανται άλλου είδους κυρώσεις ή δυσμενή μεταχείριση, για το περιστατικό που ανέφεραν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους».

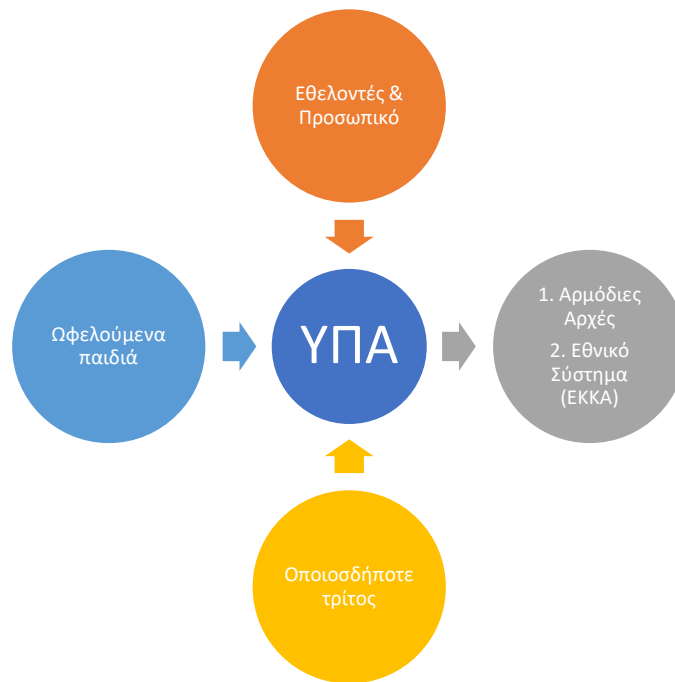
Η παραπάνω ρύθμιση κρίνεται ως ιδιαίτερως σημαντική και ωφέλιμη, ενώ περιλαμβάνεται τα τελευταία χρόνια και στις συστάσεις της Ανεξάρτητης Αρχής του Συνηγόρου του Πολίτη¹⁹ προς τα αρμόδια Υπουργεία, καθώς εκτιμάται ότι ο φόβος εμπλοκής εκ μέρους των επαγγελματιών σε δικαστικές διαμάχες και έκθεσής τους σε μακροχρόνιες, δαπανηρές διαδικασίες λειτουργεί ιδιαίτερα αποτρεπτικά ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών για την προάσπιση του συμφέροντος των παιδιών (Συνήγορος του Πολίτη, 2022, σ. 9).

Με τις ρυθμίσεις αυτές, ο ΥΠΑ γίνεται το κέντρο-σύνδεσμος ενός συστήματος παρακολούθησης και παραπομπής με στόχο την προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού (βλ. Εικόνα 1). Για τον σκοπό αυτό, αυτονόητα, ο Υπεύθυνος πρέπει να είναι γνωστός στην εκάστοτε δομή και καταρτισμένος ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στον ρόλο του.

Οι προβλέψεις του ν. 4837/21 κάλυψαν ένα πραγματικό κενό που υπήρχε στην εσωτερική νομοθεσία και συμβολικά αποτέλεσαν ένα ορόσημο ως προς την υψηλή ιεράρχηση της καταπολέμησης της κακοποίησης σε βάρος των παιδιών στην πολιτική ατζέντα. Ωστόσο κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής του οδήγησε

¹⁹ Ενδεικτικά στην ετήσια έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη (2018) αναφέρεται (σ.217) ότι προτάθηκε η τροποποίηση της διάταξης του άρθρ. 40 του Ν. 4509/2017, ώστε να διευρυνθούν οι περιπτώσεις επαγγελματιών που προστατεύονται από αγωγή ή έγκληση για γνώμη που διατύπωσαν ή αναφορά που υπέβαλαν σε σχέση με (πιθανή) κακοποίηση ανηλίκου. Διαθέσιμη εδώ <https://old.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-p00-plires-keimeno.pdf>

Περαιτέρω, ρητή αναφορά γίνεται και στα σχόλια του Συνηγόρου (2022) επί του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Προστασία των Παιδιών από τη Σεξουαλική Κακοποίηση και Εκμετάλλευση 2022-2027, όπου επισημαίνεται μεταξύ άλλων πως «Επιτακτική είναι, επιπλέον, η ανάγκη διασφάλισης της νομικής προστασίας των εμπλεκόμενων επαγγελματιών είτε με τη μορφή κάποια ασφάλισης που καλύπτει τα νομικά έξοδα, είτε με την προσέγγιση των ανωτέρω διατάξεων, ώστε να μην λειτουργεί αποτρεπτικά ο φόβος εμπλοκής σε δικαστικές διαμάχες.». Διαθέσιμα εδώ <https://www.synigoros.gr/el/category/paidi/post/sxolia-synhgoroy-or-e8niko-sxedio-drashs-gia-thn-prostasia-twn-paidiwn-apo-th-se3oyalikh-kakopoihsh-kai-ekmetalleysh-2022-2027>



Εικόνα 1. Η υποχρέωση αναφοράς των Υπεύθυνων Προστασίας Ανηλίκων, σύμφωνα με τα άρθρα 4 & 9 του ν. 4837/21

και σε αρκετά ερωτήματα ως προς το πλαίσιο, που διατυπώθηκαν από επαγγελματίες προς τον Συνήγορο του Πολίτη²⁰ κατά τις επιμορφώσεις της Αρχής, καθώς

²⁰ Με τον ν. 3094/2003 ο Συνήγορος ανέλαβε και την αρμοδιότητα της προάσπισης και προαγωγής των δικαιωμάτων του παιδιού (Συνήγορος του Παιδιού). Χάρτης όλων των παρεμβάσεων της διεπιστημονικής ομάδας των Δικαιωμάτων του Παιδιού είναι η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΔΣΔΠ), όπως κυρώθηκε από τον ν.2101/92. Στο πλαίσιο αυτό η Αρχή:

- Παρεμβαίνει σε υποθέσεις παραβιάσεων δικαιωμάτων του παιδιού, μετά από αναφορά ή αυτεπάγγελα, προς το κράτος ή και προς ιδιώτες (φυσικά ή νομικά πρόσωπα).
- Ακούει προσεκτικά τα παιδιά και συνομιλεί μαζί τους. Κάνει γνωστά τα δικαιώματα του παιδιού με δράσεις και επισκέψεις σε σχολεία και αλλού & συγκροτεί κάθε χρόνο ομάδα εφήβων συμβούλων (ΟΕΣ).
- Πραγματοποιεί αυτοψίες (επιτόπιους ελέγχους) σε χώρους όπου διαβιούν ή δραστηριοποιούνται παιδιά, ώστε έγκαιρα να παρέμβει σε περιπτώσεις παραβιάσεων των δικαιωμάτων τους.
- Ασκεί θεσμική πίεση (συνηγορία), ώστε το νομοθετικό πλαίσιο και η διοικητική πρακτική να προσαρμοστούν στις επιταγές της ΔΣΔΠ, τα δικαιώματα του παιδιού να προτεραιοποιηθούν και να λαμβάνονται συστηματικά υπόψη στη διαδικασία λήψης πολιτικών αποφάσεων και δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς.
- Δημοσιεύει εκθέσεις αναφορικά με ποικίλες θεματικές, που σχετίζονται με την προστασία και τη συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες που τα αφορούν, και ενημερώνει περιοδικά την Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ για την πρόοδο που σημειώνει η χώρα σε σχέση με τη ΔΣΔΠ.
- Πραγματοποιεί επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και επαγγελματιών σε όλο το φάσμα των δικαιωμάτων του παιδιού (παροχές, προστασία, συμμετοχή)

και το χειρισμό αναφορών. Τα ερωτήματα αυτά συνδέονται και με βασικές διαπιστώσεις-συμπεράσματα ως προς την επάρκεια και συνοχή του υφιστάμενου συστήματος στην Ελλάδα, καθώς και τη συνέπεια που επιδεικνύεται στην υλοποίηση των δεσμεύσεων που ανέλαβε η χώρα με τη ΔΣΔΠ. Παρακάτω θα επιχειρηθεί η καταγραφή των ερωτημάτων και η παροχή συνοπτικών απαντήσεων στα πιο βασικά εξ αυτών με τη χρήση των νομικών εργαλείων που εκτέθηκαν παραπάνω.

3. Ερωτήματα & Συμπεράσματα

3.1. Τι πρέπει να κάνουν οι επαγγελματίες όταν το παιδί εκμυστηρεύεται;

Σε αυτήν την περίπτωση είναι ιδιαίτερα σημαντική η προσεκτική παρακολούθηση των όσων αναφέρει το παιδί, η αποφυγή υποσχέσεων ως προς τη μυστικότητα της συζήτησης έναντι τρίτων και των πολλών ερωτήσεων, η χρήση λεξιλογίου κατανοητού από το παιδί και η αποφυγή επικριτικών σχολίων που ενδέχεται να πυροδοτήσουν αισθήματα ενοχής εκ μέρους του (Γυφτοπούλου κ. συν., 2015 (a), σ. 68 επ.).

Περαιτέρω, τα παιδιά μιλούν ειλικρινά και ελεύθερα όταν έχουν απέναντί τους ένα πρόσωπο που τα ακούει με προσοχή (Θεμελή, 2014, σ. 79). Επομένως σε κάθε περίπτωση είναι σημαντική η εξασφάλιση της ψυχικής και συναισθηματικής διαθεσιμότητας του συνομιλητή τους.

Ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού, σύμφωνα και με τις προβλέψεις της ΔΣΔΠ επίσης, επιβάλλει την ενημέρωσή του σε γλώσσα απλή, αναφορικά με το ποια είναι η διαδικασία και οι υποχρεώσεις του φορέα από την εκμυστήρευση και μετά. Η γνώση της διαδικασίας ενδέχεται να ανακουφίσει το παιδί από το μεγάλο άγχος δίνοντάς του μία αίσθηση ελέγχου (Γυφτοπούλου κ. συν., 2015 (a), σ. 69).

3.2. Κι αν το παιδί δεν λέει την αλήθεια; Μήπως να δρομολογηθούν πρώτα κάποιες ενέργειες διερεύνησης από τον ΥΠΑ ή το προσωπικό της δομής;

Ο ν.4837/21 δεν προβλέπει διαδικασία διερεύνησης των περιστατικών αυτών ή ενημέρωσης των γονέων σε περίπτωση υποψίας άσκησης ενδοοικογενειακής βίας. Τυχόν ανάληψη τέτοιας πρωτοβουλίας από πλευράς φορέα, αποτελεί παραβίαση των σχετικών διατάξεων, ενδέχεται να θέσει σε κίνδυνο το παιδί και να υπονομεύσει εκ των προτέρων τη διερεύνηση της υπόθεσης. Είναι πιθανό επίσης να δημιουργήσει αισθήματα απογοήτευσης στο παιδί και συνακόλουθα να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την αναζήτηση βοήθειας εκ μέρους του στο μέλλον.

Περαιτέρω, οι αρχές, ιδίως οι εισαγγελικές, είναι εξοικειωμένες με το γεγονός ότι συχνά τα παιδιά ανακαλούν τις καταγγελίες τους, πλην όμως αυτή η συνθήκη

-
- Συγκροτεί και συντονίζει δίκτυα δημοσίων και ιδιωτικών φορέων για το συντονισμό δράσεων συνηγορίας κ.ά.

δεν επιδρά επουδενί στην υποχρέωση αναφοράς εκ μέρους του επαγγελματία. Επιπλέον, από μόνη της η ανάκληση ή τροποποίηση της μαρτυρίας δεν σημαίνει ότι η τελευταία ήταν αναληθής. Η μνήμη αποτελεί ένα αυτοαναιρούμενο, αυτοϋπονομευόμενο μηχανισμό διατήρησης του παρελθόντος και οι εγχαράξεις σε αυτή δεν είναι μόνιμες και σταθερές (Θεμελή, 2023, σ. 207). Ειδικά μάλιστα στην περίπτωση της σεξουαλικής κακοποίησης, πέρα από την καθυστέρηση στην αναφορά και τη μη έγκαιρη αναζήτηση βοήθειας εκ μέρους των θυμάτων, μία από τις πέντε φάσεις της αποκάλυψης της κακοποίησης είναι και η ανάκληση που σχετίζεται με πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι η δυσπιστία των άλλων, η έλλειψη συμπαράστασης και η υπέρμετρη αναστάτωση που έχει προκληθεί στο περιβάλλον του παιδιού (Θεμελή, 2014, σ.37).

Τέλος, οι επαγγελματίες δεν είναι και δεν οφείλουν να είναι εξοπλισμένοι με γνώσεις διερεύνησης ή δικανικής εξέτασης ανηλίκων, επομένως είναι σημαντικό να αποφεύγονται τέτοιες πρακτικές και να ακολουθείται η διαδικασία που προβλέπεται στον ανωτέρω νόμο.

3.3. Αν ο ΥΠΑ δεν προβαίνει στις προβλεπόμενες ενέργειες, μπορούν να παραπέμψουν άλλα μέλη του προσωπικού;

Με βάση το ν.4837/21 ο ΥΠΑ έχει πράγματι αυξημένη ευθύνη αναφοράς περιστατικών κακοποίησης/παραμέλησης σε βάρος των παιδιών, ωστόσο δεν αίρεται η ευθύνη παραπομπής υποθέσεων τέτοιας φύσης ως προς το υπόλοιπο προσωπικό και συνολικά τον φορέα.

Τούτο συνάγεται, τόσο από τη διατύπωση του άρ. 6 αναφορικά με την παρεχόμενη νομική προστασία, σύμφωνα με την οποία «Ο Υπεύθυνος Προστασίας Ανηλίκων, καθώς και το λοιπό προσωπικό των Φορέων Παιδικής Προστασίας που προβαίνουν σε αναφορά περιστατικού κακοποίησης, δεν εγκαινούνται...» μνημονεύοντας ρητά τη δυνατότητα αναφοράς/παραπομπής από άλλα μέλη του προσωπικού, αλλά και από τις προβλέψεις του άρ. 11 του ίδιου νόμου, στον οποίο ρυθμίζονται οι κυρώσεις που επιβάλλονται σε περίπτωση παράβασης συνολικά σε βάρος του φορέα και όχι μόνο του ΥΠΑ.

3.4. Είναι εν τέλει το παραπάνω πλαίσιο επαρκές για την προστασία των παιδιών με γνώμονα τη ΔΣΔΠ; Τι μπορεί να κάνει από μόνη της η κάθε δομή προσχολικής αγωγής;

Ενώ η θεσμοθέτηση της υποχρέωσης αναφοράς για δημόσιες και ιδιωτικές δομές προσχολικής αγωγής, καθώς και η παροχή νομικής προστασίας στους επαγγελματίες που αναφέρουν θεωρούνται πολύ θετικό βήμα, ωστόσο το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα συνεχίζει να στερείται ενός συνεκτικού συγκροτημένου ολιστικού συστήματος για όλες τις δομές παιδικής προστασίας. Όπως ενδεικτική του κατακερματισμού και της αποσπασματικότητας είναι η διαφορετική μεταχείριση

των αντίστοιχων θεμάτων στην Εκπαίδευση, για την οποία εφαρμόζονται άλλες διατάξεις κατά περίπτωση (π.χ. άρ. 23 του ν.3500/06 σε υποθέσεις ενδοοικογενειακής βίας).

Όπως επισημαίνει και η αρμόδια Επιτροπή του ΟΗΕ στο Γενικό Σχόλιο 13 (βλ. παραπάνω), η ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου προϋποθέτει τη θεσμοθέτηση της διατομεακής συνεργασίας μεταξύ όλων των φορέων και υπηρεσιών που δραστηριοποιούνται στο συγκεκριμένο πεδίο (εισαγγελιών, κοινωνικών υπηρεσιών, υπηρεσιών υγείας κ.λπ.) και μάλιστα στη βάση συγκεκριμένων καθηκοντολογίων και πρωτοκόλλων ενεργειών, που αυτή τη στιγμή δεν υφίστανται.

Η ενθάρρυνση των επαγγελματιών στην κατεύθυνση της αναφοράς και έγκαιρης παρέμβασης συνδέεται και με την αποτελεσματική ή μη ανταπόκριση του συστήματος, ενώ αντίστοιχα η ματαίωσή τους, όταν είναι απότοκη καθυστερήσεων και αποτυχιών του συστήματος να απαντήσει με ταχύτητα στις αναδυόμενες ανάγκες προστασίας, οδηγεί στην απροθυμία τους να κινητοποιήσουν τις προβλεπόμενες διαδικασίες. Τόσο όμως στο σκέλος της έρευνας όσο και στο σκέλος της θεραπευτικής αποκατάστασης, σύμφωνα με τα άρθρα 19 και 39 της ΔΣΔΠ, η Ελλάδα παρουσιάζει σημαντικές και καθοριστικές για την έκβαση των υποθέσεων των παιδιών προκλήσεις.

Ήδη από το 2020 ο Συνήγορος έχει διαπιστώσει τις τρομακτικές ελλείψεις σε ό,τι αφορά τη στελέχωση αλλά και επιμόρφωση και εποπτεία των κοινωνικών υπηρεσιών των ΟΤΑ α΄ βαθμού (Συνήγορος του Πολίτη, 2020, σ. 13) που είναι κυρίως αρμόδιες για την έρευνα συνθηκών διαβίωσης των παιδιών και τη διαγνωστική εκτίμηση της κακοποίησης παραμέλησης, ενώ αντίστοιχα δύσκολες είναι οι συνθήκες σε δημόσια κέντρα ψυχικής υγείας που επωμίζονται το κυρίως βάρος της διευκόλυνσης της ανάρρωσης των παιδιών ευάλωτων οικογενειών. Η έλλειψη ενιαίων πρωτοκόλλων αξιολόγησης και συνεργασίας επιτείνει το πρόβλημα και θέτει εν τέλει σε κίνδυνο τα παιδιά-αποδέκτες αυτών των υπηρεσιών. Επίσης αποθαρρυντικά για τους επαγγελματίες λειτουργεί και η απουσία πρόβλεψης ενημέρωσής τους για την εξέλιξη της διαδικασίας από τις αρμόδιες εισαγγελίες και κοινωνικές υπηρεσίες.

Παραπάνω, εκτέθηκε η οργανική σχέση μεταξύ της δυνατότητας έκφρασης και συμμετοχής του παιδιού και πρόληψης ή έγκαιρης αναγνώρισης της κακοποίησης/παραμέλησης, δεδομένου ότι η συμμετοχή του παιδιού αποτελεί εξαιρετική βάση καλλιέργειας της εμπιστοσύνης του προς τους ενήλικες. Ωστόσο κρίσιμη προϋπόθεση για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού είναι τα παιδιά να ενδυναμωθούν ήδη από το στάδιο της προσχολικής αγωγής, σε γλώσσα απλή και φιλική, κατάλληλη για το αναπτυξιακό στάδιο και τις ανάγκες τους, ως προς τα δικαιώματά τους, καθώς και για τους διαθέσιμους αξιόπιστους μηχανισμούς αναφοράς και αποκατάστασης σε περίπτωση παραβίασης (π.χ. Συνήγορος του Παιδιού). Τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, θα πρέπει πρακτικά να είναι σε θέση να

αναγνωρίζουν συμπεριφορές που συνιστούν κακοποίηση οποιουδήποτε είδους. Ελλείψει ενιαίων τέτοιων διαδικασιών θα πρέπει οι δομές προσχολικής αγωγής να αναλάβουν από μόνες τους τέτοιες πρωτοβουλίες. Η ενδυνάμωση πρέπει να στηρίζεται σε βιωματικές παιγνιώδεις μεθόδους και να είναι συστηματική.

Το ίδιο -δηλαδή η ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των δομών- απαιτείται για τη συστηματική και ολοκληρωμένη επιμόρφωση των επαγγελματιών σε δύο επίπεδα. Αφενός στο να εξοπλιστούν με τις κατάλληλες γνώσεις για την αναγνώριση των ενδείξεων κακοποίησης και παραμέλησης στα παιδιά, αφετέρου ως προς την εκμάθηση κατάλληλων παιδαγωγικών τρόπων για την ενθάρρυνση της έκφρασής τους ακόμη και χωρίς τη μεσολάβηση της λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. μέσω της τέχνης, της σωματικής έκφρασης κλπ.). Εξάλλου και στο άρθρο 10 του ν.4837/21 αναφέρεται πως «*οι Φορείς Παιδικής Προστασίας οφείλουν να προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του προσωπικού που απασχολούν με οποιαδήποτε σχέση εργασίας, καθώς και των φυσικών προσώπων που παρέχουν υπηρεσίες εθελοντικά ιδίως στον εντοπισμό των κινδύνων, στην αναγνώριση της κακοποίησης και στη μεθοδολογία καταγραφής των περιστατικών*».

Είναι σημαντικό οι επαγγελματίες να μπορούν να εντοπίζουν από νωρίς τους παράγοντες κινδύνου (Βενιεράκη, 2022) στις οικογένειες, γεγονός που θα συμβάλει στην έγκαιρη αναγνώριση αναγκών και είναι πιθανό ακόμη και να προλάβει την κακοποίηση.

Στο πλαίσιο αυτό και ελλείψει ενός θεσμοθετημένου συνεκτικού συστήματος είναι αναγκαία η διασύνδεση των δομών προσχολικής αγωγής με άλλες υπηρεσίες της κοινότητας (π.χ. δημόσιες δομές ψυχικής υγείας, κέντρα κοινότητας) ώστε να είναι δυνατή η παραπομπή της οικογένειας για συμβουλευτική καθοδήγηση, ψυχοθεραπευτική διασύνδεση ή ακόμα και υλική υποστήριξη, όταν αντιμετωπίζει προκλήσεις και να αποφευχθεί η ανάδυση σοβαρότερων προβλημάτων. Οι δομές ακόμη, μπορούν να οργανώσουν προγράμματα ευαισθητοποίησης των ίδιων των γονέων για την καταπολέμηση συγκεκριμένων ειδών κακοποίησης (π.χ. σωματική τιμωρία).

Πάνω απ' όλα οι δομές προσχολικής αγωγής, μπορούν -σε αυτό το κρίσιμο και ευαίσθητο στάδιο της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού- να καλλιεργήσουν μια παιδοκεντρική κουλτούρα συνεργασίας μαζί του και ακρόασης της γνώμης του, που θα αποτελέσει το σημαντικότερο εφόδιο για την εξέλιξη των χαρισμάτων του και την αναζήτηση βοήθειας εάν παραστεί ανάγκη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Corso, P. S., & Fertig, A. R. (2010). The economic impact of child maltreatment in the United States: Are the estimates credible? *Child Abuse & Neglect*, 34(5), 296–304. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.09.014>

- Espelage, D., & Swearer Napolitano, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What We learned and Where Do We Go from Here. *School Psychology Review*, 12(3), 365-383. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Tobin, J. (2019). *The UN Convention on the Rights of the Child: A Commentary*. Oxford University Press.
- Γυφτοπούλου, Α., Κυριάκου, Κ., Σταμάτη, Δ., & Νικολαΐδης, Γ. (2015α). *Πρωτόκολλο Διερεύνησης, Διάγνωσης και Διαχείρισης Κακοποίησης και Παραμέλησης Παιδιών (ΚαΠα-Π)*. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Γυφτοπούλου, Α., Κυριάκου, Κ., Σταμάτη, Δ., & Νικολαΐδης, Γ. (2015β). *Οδηγός εφαρμογής του Πρωτοκόλλου Διερεύνησης, Διάγνωσης και Διαχείρισης ΚαΠα-Π*. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Θεμελή, Ό. (2014). *Τα παιδιά καταθέτει*. Εκδ. Τόπος.
- Θεμελή, Ό. (2023). *Παιδιά χαμένα στην κατάθεση*. Εκδ. Τόπος.
- Καλλιδικάκη, Θ. (2021). Οι σχέσεις της φυσικής οικογένειας με το παιδί υπό κοινωνική προστασία. Στο Γ. Αμπατζόγλου (Επιμ.), *Αλλάζοντας χέρια: Από τον αποχωρισμό των παιδιών στην υποδοχή τους* (σσ. 187-207). University Studio Press.
- Κουφονικολάκου, Θ. (2020, Απρίλιος). *Το Πρόβλημα της Ενδοοικογενειακής Βίας σε Βάρος Παιδιών: Πριν, Κατά τη διάρκεια και Μετά την Κρίση του Κορωνοϊού*. ΕΝΑ. Ινστιτούτο Εναλλακτικών Πολιτικών.
- Νάσκου-Περράκη, Π. (2023). *Τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Εκδ. Σάκκουλα.
- Νούσια, Α., & Ράπτης, Θ. (2022). Θεσμικό πλαίσιο και λειτουργία των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών στην Ελλάδα με έμφαση στη μουσική: μια μελέτη της διαχρονικής τους εξέλιξης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14(1), 69-84.
- Πάντζαλη, Σ. (2002). Άρθρο 19 {Προστασία από βία, εγκατάλειψη, εκμετάλλευση}. Στο Π. Περράκη-Νάσκου, Κ. Χρυσόγονος, & Χ. Ανθόπουλος (Επιμ.), *Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη ερμηνεία κατ' άρθρο* (σσ. 183-193). Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Πολίτη, Σ. τ. (2022). *Σχόλια επί του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Προστασία των Παιδιών*. Συνήγορος του Πολίτη.
- Σκλάβου, Κ. (2022). Βία ανάμεσα σε ανηλίκους: Σχολικός και διαδικτυακός εκφοβισμός. Στο Α. Κουμούλα, & Κ. Σκλάβου (Επιμ.), *Βία κατά των ανηλίκων: Η γνώση είναι πρόληψη* (σ. 135). Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων (Ε.ΨΥ.Υ.Π.Ε.).
- Συνήγορος του Πολίτη (2020). *Από το Ίδρυμα στην Κοινότητα: εναλλακτική φροντίδα ευάλωτων παιδιών και υποστήριξη οικογενειών*. Συνήγορος του Πολίτη.
- Φασούλης, Β. (2016). *Τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Εκδ. Παπαζήσης.
- Χαρίτος, Χ. (1996). *Το Ελληνικό νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Εκδ. Gutenberg.

Πρόληψη & Αντιμετώπιση Περιστατικών Κακοποίησης: Προκλήσεις και Προβληματισμοί

Μιράντα Χριστοφιλάκη

Ψυχολόγος, Τμήμα Ψυχολογικής Υποστήριξης και Συμβουλευτικής
Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών
mirantachri@gmail.com

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας ομιλίας αποτέλεσε η παρουσίαση του νέου θεσμικού πλαισίου πρόληψης και αντιμετώπισης περιστατικών κακοποίησης σύμφωνα με τον νόμο ν.4837/1-10-2021 «Πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης ανηλίκων».

Σε αυτό το πλαίσιο, διευκρινίζεται ο ρόλος του «Υπεύθυνου Προστασίας Ανηλίκων» (ΥΠΑ) και ειδικότερα ο ρόλος των Υπεύθυνων Προστασίας Ανηλίκων στους Παιδικούς Σταθμούς του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών (ΔΒΑ).

Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά σχετικά με τη διαχείριση περιστατικών κακοποίησης στο ΔΒΑ, καταδεικνύονται οι βασικοί άξονες δράσης ΥΠΑ, καθώς και παρουσιάζονται Καλές Πρακτικές αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιου είδους περιστατικών.

Λέξεις-κλειδιά: Θεσμικό πλαίσιο, κακοποίηση, υπεύθυνος προστασίας ανηλίκων.



1. Εισαγωγή

Θα προσπαθήσω σύντομα να περιγράψω τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούμε στο πλαίσιο των Παιδικών Σταθμών (Π.Σ.) του ΔΒΑ να εντάξουμε τα καθήκοντα του Υπεύθυνου Προστασίας Ανηλίκων στην καθημερινή πρακτική- στο εδώ και τώρα.

Ο Νέος Ρόλος των Υπεύθυνων Προστασίας Ανηλίκων αποτελεί μια πρόκληση για εμάς ως προς την ενσωμάτωση των νέων καθηκόντων που καλούμαστε να ασκήσουμε στα ήδη υπάρχοντα υπηρεσιακά μας καθήκοντα με γνώμονα το συμφέρον των παιδιών, όπως ορίζει ο νόμος. Στο Δ.Β.Α. έχουν οριστεί με απόφαση της Προέδρου 9 Υπεύθυνοι Παιδικής Προστασίας, με ειδικότητες Κοινωνικών Λειτουργιών και Ψυχολόγων, οι οποίοι υπηρετούν στον φορέα. Ο κάθε Υπεύθυνος έχει υπό την ευθύνη του 7 Παιδικούς Σταθμούς. Αμέσως μετά τον ορισμό των καθηκόντων, η υπηρεσία ως όφειλε, ενημέρωσε τους Π.Σ, ώστε τα ονόματα και τα

τηλέφωνα επικοινωνίας των Υπεύθυνων Προστασίας Ανηλίκων να είναι άμεσα προσβάσιμα από τους εργαζομένους των Π.Σ., τους γονείς των παιδιών αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο.

2. Βασικοί άξονες δράσης

Ο σχεδιασμός, οι δράσεις και οι πολιτικές που ακολουθούμε, κινούνται σε δύο βασικούς άξονες :

Α) Πρόληψη: Όσον αφορά στην πρόληψη, βασικός μας στόχος είναι η Ευαισθητοποίηση – Ενημέρωση - Υποστήριξη των συναδέλφων ως προς την αναγνώριση των ενδείξεων, ανησυχιών, συμπτωμάτων που πιθανόν να εγείρουν θέματα άμεσης αντιμετώπισης.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ως προς αυτόν τον άξονα η υπηρεσία άμεσα ανταποκρίθηκε στην ανάγκη ενημέρωσης για την εφαρμογή του νέου θεσμικού πλαισίου τόσο με τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού εργαζομένων των Π.Σ. σε σεμινάρια με το συγκεκριμένο αντικείμενο όσο και με την οργάνωση εξειδικευμένης εκπαίδευσης αποκλειστικά για τους Υπεύθυνους Παιδικής Προστασίας με τη συμμετοχή στελεχών της Διοίκησης του Φορέα. Η ανάγκη όμως για επιμόρφωση δεν μπορεί να σταματά ποτέ, κάθε οργανισμός – φορέας είναι ένας ζωντανός οργανισμός, έχει ξεχωριστές ανάγκες και οφείλουμε ως Υπεύθυνοι Παιδικής Προστασίας να μπορούμε να τις αφουγκραστούμε και να ανταποκριθούμε, με στόχο την εφαρμογή του νόμου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και τη μείωση της πιθανότητας βλάβης ενός παιδιού. Ένα αρχικό, αλλά ιδιαίτερα σημαντικό βήμα προς αυτή την προσπάθεια, είναι η οργάνωση συναντήσεων του κάθε Υπεύθυνου Προστασίας Ανηλίκων με το προσωπικό των παιδικών σταθμών που έχει υπό την εποπτεία του, είτε στην κάθε μονάδα ξεχωριστά, είτε σε ομαδικές συναντήσεις, με στόχο να ξαναγνωριστούμε, να μοιραστούμε σκέψεις – προβληματισμούς – αγωνίες, να ευαισθητοποιήσουμε και να επιμορφώσουμε τους συναδέλφους – παιδαγωγούς, οι οποίοι βρίσκονται άμεσα σε επαφή με το παιδί και την οικογένεια. Σε αυτό το σημείο, μου δίνεται η ευκαιρία, να τονίσω για άλλη μια φορά, τη σημαντικότητα του ρόλου τους, καθώς βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της λειτουργίας των μονάδων του Φορέα μας, παρέχοντας αγωγή, φροντίδα και εκπαίδευση στα παιδιά, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη τους, τη μάθηση και την ευημερία τους.

Ως εκ τούτου, η επικέντρωση στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του παιδιού είναι πρωταρχική για το επάγγελμα του Παιδαγωγού Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας.

Στο ΔΒΑ, όπου εδώ και αρκετά χρόνια, έχουμε επενδύσει στη δημιουργία μιας στενής σχέσης εμπιστοσύνης – συνεργασίας με τους συναδέλφους που εργάζονται στους Π.Σ., ίσως να φαντάζει αρχικά εύκολος αυτός ο στόχος, όμως, στην καθημερινή πρακτική ως Υπεύθυνοι Προστασίας Ανηλίκων, έχουμε να

διαχειριστούμε την πρόκληση ενός διττού ρόλου που έχουμε ως εργαζόμενοι στον φορέα. Για παράδειγμα, στον ίδιο Π.Σ. μπορεί να έχουμε τοποθετηθεί, τόσο ως Πρόσωπα Αναφοράς, όσο και ως Υπεύθυνοι Προστασίας Ανηλίκων. Άραγε πού σταματάει ο ένας ρόλος και πού ξεκινά ο άλλος; Σίγουρα δεν είναι η στιγμή να απαντηθεί, αλλά είναι σημαντικό να μοιραστώ μαζί σας αυτή τη σκέψη.

Β) Διαδικασία Αντιμετώπισης / Παρέμβασης: Ως προς την αντιμετώπιση – παρέμβαση, προκειμένου να ληφθούν οι ενέργειες για να διασφαλιστεί το συμφέρον του παιδιού, το αρχικό ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι: «Διατρέχει το παιδί άμεσα κίνδυνο;»

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα ενεργοποιεί τη διαδικασία αντιμετώπισης – την εφαρμογή του νέου θεσμικού πλαισίου.

Είναι άραγε εύκολη η απάντηση στο ερώτημα αυτό; Ενδεικτικά παραθέτω κάποια ερωτήματα που θα μπορούσαν να προκύψουν: Ποιοι παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν στο να δώσουμε μια θετική ή μια αρνητική απάντηση; Πόσο το προσωπικό φίλτρο του καθενός επηρεάζει τη δράση και παρέμβαση; Ο καθένας νοηματοδοτεί την κάθε συνθήκη με βάση το προσωπικό του φίλτρο, που διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες της ζωής του, τα συναισθήματα και τη λογική του. Η βιβλιογραφία και φυσικά το νέο θεσμικό πλαίσιο, ορίζει με σαφήνεια τι είναι επικινδυνότητα, καθώς και τους βαθμούς της επικινδυνότητας.

Πόσα περιστατικά φτάνουν τελικά στους υπεύθυνους Προστασίας Ανηλίκων καθώς δεν βρισκόμαστε στο χώρο και το πρώτο screening γίνεται από τους συναδέλφους στον Π.Σ.;

Ενδεικτικά θα αναφέρω κάποια ερωτήματα–προβληματισμούς που εν δυνάμει προκύπτουν σε σχέση με την αντιμετώπιση-παρέμβαση:

1. Πόσοι και ποιοι είναι αναγκαίο να γνωρίζουν ώστε να διασφαλιστεί το απορρήτο;
Απαραίτητη είναι η με τον καλύτερο δυνατό τρόπο διασφάλιση του απορρήτου, που προφυλάσσει το σύνολο της κοινότητας των Π.Σ., σε έναν οργανισμό, όπου, λόγω της φύσης και της δομής του, υπάρχουν πολλοί συνεργαζόμενοι και αλληλοεμπλεκόμενοι συνάδελφοι και τμήματα.
2. Πόσα περιστατικά φθάνουν τελικά στους ΥΠΑ καθώς δεν βρισκόμαστε στον χώρο και το πρώτο φιλτράρισμα γίνεται από τους συναδέλφους στον ΠΣ;
3. Με ποιον τρόπο μπορούν να καμφθούν προσωπικές πεποιθήσεις –κοινωνικές αντιλήψεις;

Η απόφαση γνωστοποίησης υποψίας κακοποίησης συχνά δημιουργεί συγκρουσιακά συναισθήματα στον εμπλεκόμενο επαγγελματία, όπως φόβο ως προς την ορθότητα της γνωστοποίησης, τις πιθανές αρνητικές αντιδράσεις από την οικογένεια, ανησυχία ότι οι αρμόδιες αρχές δεν θα υποστηρίξουν επαρκώς το παιδί, σε συνδυασμό με ανησυχία για την εμπλοκή στη νομική διαδικασία.

Ωστόσο, πρόκληση για εμάς αποτελεί το να συμβάλλουμε στο να ξεπεραστούν οι αμφιβολίες, καθώς, αφενός μεν από τον νόμο επιβάλλεται η υποχρέωση γνωστοποίησης της υποψίας κακοποίησης, αφετέρου δε, είναι ηθικά επιβεβλημένο, προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία των παιδιών.

Με ποιο τρόπο θα ήταν εφικτή η ανατροφοδότηση ανάμεσα στις εμπλεκόμενες υπηρεσίες, έτσι ώστε να παρέχουμε πληρέστερη υποστήριξη στα παιδιά που φιλοξενούνται στους Π.Σ. του Φορέα; Επίσης ένα καίριο ερώτημα είναι, πως μπορούμε να βοηθήσουμε το προσωπικό των Π.Σ. στο να διαχειριστεί την εξέλιξη ενός περιστατικού Παιδικής Προστασίας. Είναι εμφανής η ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης του προσωπικού των Π.Σ., ώστε να εξοπλιστεί με εξειδικευμένη γνώση, με σκοπό να διαχειρίζεται έγκαιρα και με αποτελεσματικό τρόπο την εξέλιξη ενός περιστατικού Παιδικής Προστασίας.

Ως ΥΠΑ, βρισκόμαστε σε ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας με τους Π.Σ. του Φορέα, δίνοντας κατευθύνσεις για εξατομικευμένη αντιμετώπιση, με γνώμονα πάντα το υπέρτερο συμφέρον του παιδιού, εφαρμόζοντας όλες τις δυνατότητες που μας δίνει ο νόμος, με ψυχραιμία, λογική και ευαισθησία, για την όσο το δυνατόν πληρέστερη προστασία της παιδικής ηλικίας, χωρίς συναισθηματισμούς που μας ακινητοποιούν, αλλά και υπερβολικές αντιδράσεις που μας αποσυντονίζουν.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε καλές πρακτικές, που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων μας, όπως

- Η βελτιστοποίηση της αποτελεσματικής συνεργασίας των φορέων.
- Η χαρτογράφηση των υπηρεσιών.
- Η υποστήριξη -εποπτεία των ΥΠΑ.
- Συνεχής επιμόρφωση-ευαισθητοποίηση του προσωπικού.

«Τίποτα από όσα κάνετε για ένα παιδί δεν πάει χαμένο»

Γκάρισον Κέιλορ

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, L.M., Shinn, C., Fullilove, M.T., Scrimshaw, S., Fielding, J.E. Normand, J., & Garande-Kulis, V.G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3S), 32-46.

Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ν.2101/92)

Reinforce Educators, Empower Children (REEC) (2022). «Παιδική Προστασία και Διασφάλιση Παιδιού».

Πρόληψη & αντιμετώπιση παιδικής κακοποίησης, προκλήσεις και προβληματισμοί

Τσιπιανίτης Ιωάννης

Κοινωνικός Λειτουργός, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών
social.support@dbda.gr

Περίληψη

Με το ν. 4837/1-10-21 εξειδικεύονται τα μέτρα για την πρόληψη και αντιμετώπιση της παιδικής κακοποίησης και αρμόδιοι για την εφαρμογή τους καθίστανται οι Φορείς Παιδικής Προστασίας. Στους Φορείς αυτούς περιλαμβάνονται ρητά και εκείνοι που έχουν την ευθύνη λειτουργίας βρεφονηπιακών σταθμών. Για την εκπλήρωση της αποστολής τους, καλούνται να γνωστοποιούν στις αρμόδιες αρχές κάθε περιστατικό κακοποίησης, το οποίο περιέρχεται σε γνώση τους. Και αυτό προβλέπεται να το κάνουν διά του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων, ο οποίος ορίζεται από τη Διοίκηση κάθε Φορέα για το σκοπό αυτό. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα όσα ορίζει ο σχετικός νόμος, το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών (ΔΒΑ) είναι ένας από τους Φορείς Παιδικής Προστασίας, καθώς έχει στην ευθύνη του τη λειτουργία των 68 βρεφονηπιακών σταθμών του Δήμου Αθηναίων. Κατά συνέπεια, το ΔΒΑ προέβη, από τον Απρίλιο του 2022, στον ορισμό 9 Υπευθύνων Προστασίας Ανηλίκων και σε καθέναν από αυτούς έχουν ανατεθεί τα σχετικά καθήκοντα για συγκεκριμένο αριθμό σταθμών. Στο πλαίσιο, δε, της άσκησης των καθηκόντων αυτών, οι περιπτώσεις πιθανής κακοποίησης, που περιήλθαν, μέχρι σήμερα, σε γνώση τους και έγινε γνωστοποίηση στις αρμόδιες αρχές, ήταν 11 στο σύνολό τους.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική κακοποίηση, ν. 4837/1-10-21, προστασία, επιμόρφωση



1. Εισαγωγή

Όπως αποτυπώνεται και στον τίτλο, αντικείμενο της δικής μας παρουσίασης είναι η πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών παιδικής κακοποίησης στο Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών, καθώς και οι σχετικές προκλήσεις και προβληματισμοί, που μπορεί να εγείρονται. Η παρουσίαση είναι δομημένη σε δύο ενότητες και σ' αυτήν που είναι η πρώτη, πριν από οτιδήποτε άλλο, να παραθέσουμε λίγα πράγματα για το νέο θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό αποτυπώνεται στον **ν. 4837/1-10-2021**.

2. Το νέο θεσμικό πλαίσιο

Με τις διατάξεις του νόμου αυτού, εξειδικεύονται τα μέτρα για την πρόληψη και αντιμετώπιση της παιδικής κακοποίησης, για την εφαρμογή των οποίων αρμόδιοι καθίστανται **οι Φορείς Παιδικής Προστασίας**. Στους Φορείς αυτούς περιλαμβάνονται ρητά (άρθρο 66 του ν. 4921/18-4-2022) και εκείνοι, που έχουν την ευθύνη λειτουργίας βρεφονηπιακών σταθμών.

Και τι είναι αυτό που καλούνται (οι Φορείς Παιδικής Προστασίας) να κάνουν; Να γνωστοποιούν στις αρμόδιες αρχές κάθε περιστατικό κακοποίησης, το οποίο περιέρχεται σε γνώση τους. **Και πώς ακριβώς προβλέπεται να το κάνουν αυτό;** Διά του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων, ο οποίος ορίζεται από τη Διοίκηση κάθε Φορέα για τον σκοπό αυτό.

Τι είναι, δηλαδή, ο Υπεύθυνος Προστασίας Ανηλίκων; Το πρόσωπο που αναλαμβάνει τη συγκέντρωση και καταγραφή των αναφορών περιστατικών κακοποίησης, τη διαβίβασή τους στις αρμόδιες αρχές και την παράλληλη ενημέρωση της Διοίκησης του Φορέα, καθώς και του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (του γνωστού ΕΚΚΑ). **Γιατί και του ΕΚΚΑ;** Γιατί εκεί (στο ΕΚΚΑ) προβλέπεται να συσταθεί το Εθνικό Σύστημα Καταγραφής και Παρακολούθησης τέτοιων αναφορών και να λειτουργεί ως μηχανισμός συντονιστικός.

Σε ποιον προβλέπεται να ανατίθενται τα καθήκοντα Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων; Πρωτίστως σε μέλος του προσωπικού που είναι Κοινωνικός Λειτουργός ή Ψυχολόγος και στην περίπτωση που δεν απασχολείται προσωπικό των ειδικοτήτων αυτών, ορίζεται μέλος του προσωπικού με άλλη ειδικότητα, που να σχετίζεται με την παιδική προστασία.

Κατά την άσκηση των καθηκόντων του, ο ΥΠΑ δεσμεύεται από την υποχρέωση τήρησης απορρήτου, ενώ προβλέπεται και η έννομη προστασία του. **Που σημαίνει τι;** Τόσο ο ίδιος ο ΥΠΑ, όσο και το λοιπό προσωπικό των Φορέων Παιδικής προστασίας, που προβαίνουν σε αναφορά περιστατικού κακοποίησης, δεν εγκαλούνται, δεν ενάγονται, δε διώκονται πειθαρχικά, ούτε υφίστανται άλλου είδους κυρώσεις ή δυσμενή μεταχείριση, παρά μόνον εάν προέβησαν εν γνώσει τους σε αναληθή αναφορά.

3. Το ΔΒΑ ως Φορέας Παιδικής Προστασίας

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα όσα ορίζει ο σχετικός νόμος, το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών προφανώς και είναι ένας από τους Φορείς Παιδικής Προστασίας, καθώς έχει στην ευθύνη του τη λειτουργία των βρεφονηπιακών σταθμών του Δήμου Αθηναίων.

Για να είμαστε, βέβαια, ακριβείς, δεν είναι ο πρόσφατος νόμος που κατέστησε το ΔΒΑ Φορέα Παιδικής Προστασίας. Αυτός ακριβώς ήταν, εν γένει, ο ρόλος του (με την ευρεία έννοια του όρου) από την ίδρυσή του (το μακρινό 1859). **Και γιατί**

το λέμε αυτό; Γιατί δική του αποστολή ήταν η περίθαλψη των έκθετων βρεφών και στο πλαίσιο αυτής, μέχρι το 1979 που ήταν η τελευταία εισαγωγή, περιέθαλψε περισσότερα από 46.000 παιδιά, πολλά από τα οποία έτυχαν της αναδοχής και της υιοθεσίας, δύο θεσμών άρρηκτα συνδεδεμένων με την παιδική προστασία.

Στα νεότερα χρόνια, συνεχίζοντας στον ίδιο δρόμο και, παράλληλα, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες των καιρών, οι οποίες μεταβάλλονται, από το 1983 και μετά το ΔΒΑ προέβη στη λειτουργία βρεφονηπιακών σταθμών, οι οποίοι αυτήν τη στιγμή ανέρχονται σε 68 και φιλοξενούν κάθε χρόνο χιλιάδες παιδιά.

Ως Φορέας, λοιπόν, Παιδικής Προστασίας και δη διαχρονικός, η έγκαιρη αντιμετώπιση περιστατικών κακοποίησης αποτελούσε μέλημα του ΔΒΑ και προ της ψήφισης του πρόσφατου νόμου, ενώ επιφορτισμένοι με τη σχετική ευθύνη, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια, ήταν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί του Τμήματος Κοινωνικής Υποστήριξης.

Τι είναι αυτό που άλλαξε; Κατ' εφαρμογή του νέου νόμου, το ΔΒΑ προέβη από τον Απρίλιο του 2022 στον ορισμό 9 Υπευθύνων Προστασίας Ανηλίκων, εκ των οποίων οι 7 είναι ψυχολόγοι και οι 2 κοινωνικοί λειτουργοί και σε καθέναν από αυτούς έχουν ανατεθεί τα σχετικά καθήκοντα για συγκεκριμένο αριθμό Σταθμών.

Στο πλαίσιο της σχετικής διαχείρισης, για κάθε περιστατικό, για το οποίο συντρέχουν λόγοι ανησυχίας για πιθανή κακοποίηση, **τι είναι αυτό που καλούνται οι εργαζόμενοι στους Σταθμούς να κάνουν;** Να προβαίνουν σε σχετική αναφορά στον Υπεύθυνο Προστασίας.

Τι θα πρέπει να περιλαμβάνει η αναφορά πιθανής κακοποίησης; Τα στοιχεία του παιδιού και της οικογένειας, τους λόγους που εγείρουν τη σχετική ανησυχία, τις τυχόν ενέργειες που έχουν γίνει, καθώς και οτιδήποτε άλλο κρίνεται, κατά περίπτωση, σκόπιμο να αναφερθεί. Η εν λόγω αναφορά δύναται να είναι και προφορική, ωστόσο και για λόγους πληρέστερης τεκμηρίωσης, είναι προτιμότερο να γίνεται έγγραφη.

Τι είναι, βέβαια, αυτό που καθίσταται προφανές; Ο ρόλος των απασχολούμενων στους Σταθμούς για την έγκαιρη αναγνώριση τέτοιων περιστατικών είναι κρίσιμος. **Κι αυτό γιατί;** Προαπαιτούμενο για να προβεί ο ΥΠΑ σε δικές του ενέργειες, είναι να περιέλθει σε γνώση του κι αυτό αναμένεται να γίνεται, τουλάχιστον κατά κανόνα, από το προσωπικό των Σταθμών.

Γι' αυτόν, προφανώς, τον λόγο, υπάρχει και η πρόβλεψη στον σχετικό νόμο ότι οι Φορείς Παιδικής Προστασίας οφείλουν να προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του προσωπικού που απασχολούν, δηλαδή, για την ενίσχυση της επάρκειάς τους να αναγνωρίζουν ενδείξεις πιθανής κακοποίησης. Αυτό έπραξε και το ΔΒΑ κατά την προηγούμενη χρονιά, όταν και διενεργήθηκε σχετική επιμόρφωση για πολλούς από τους απασχολούμενους

στους Σταθμούς, αλλά και για τους ΥΠΑ, για τους οποίους και το τρέχον έτος έχουν ήδη διενεργηθεί δύο επιμορφώσεις εκ μέρους του ΕΚΚΑ.

4. Επί του πρακτέου

Στη συνέχεια θα παρατεθούν κάποια στοιχεία για τα περιστατικά, που προέκυψαν και χρειάστηκε η δική μας ενεργοποίηση κατά το διάστημα, που έχουμε ορίσει Υπεύθυνοι Προστασίας Ανηλίκων (θυμίζουμε οι σχετικές αποφάσεις ελήφθησαν τον Απρίλιο του 2022. Θυμίζουμε, επίσης, 68 στο σύνολο οι Σταθμοί του ΔΒΑ, 9 οι ΥΠΑ).

Επί του πρακτέου, λοιπόν, οι περιπτώσεις που περιήλθαν σε γνώση μας και έγινε γνωστοποίηση στις αρμόδιες αρχές ήταν **11 στο σύνολό τους**, από τις οποίες:

- 4 περιπτώσεις αφορούσαν σωματική κακοποίηση
- 3 περιπτώσεις αφορούσαν παραμέληση
- 2 περιπτώσεις παρέπεμπαν σε ασέλγεια/σεξουαλική κακοποίηση
- 2 περιπτώσεις αφορούσαν διασφάλιση παιδιών, για τα οποία δεν προσήλθε κανείς στον Σταθμό για να τα παραλάβει, με συνέπεια να κληθεί για την προστασία τους η Αστυνομία.

Από αυτές τις 11 περιπτώσεις, απομάκρυνση παιδιού κρίθηκε σκόπιμη από την Εισαγγελία σε μία (1) περίπτωση, για την οποία χρειάστηκε να γίνει και συμπληρωματική γνωστοποίηση και αφορούσε παραμέληση παιδιού, του οποίου η μητέρα είχε πρόβλημα εξάρτησης.

Να παραθέσουμε εν τάχει και κάποιες από τις περιπτώσεις, ενδεικτικά:

Η 1^η περίπτωση: αφορούσε παιδί 2,5 ετών (αγόρι), για το οποίο η μητέρα είπε στην προϊσταμένη του Σταθμού ότι ο σύντροφός της και πατέρας του παιδιού ασκούσε σωματική βία.

Η 2^η περίπτωση: αφορούσε παιδί 3 ετών (αγόρι), για το οποίο η μητέρα περιέγραψε στην προϊσταμένη του Σταθμού συμπεριφορά των γονιών του πατέρα, η οποία προσομοίαζε με ασέλγεια.

Και τέλος, περίπτωση παραμέλησης παιδιού 2,5 ετών (κορίτσι), για το οποίο, παρά την προσπάθεια, που καταρχήν καταβλήθηκε για την πλαισίωση και τη στήριξη της μητέρας, προκειμένου να ανταποκριθεί με επάρκεια στον γονικό της ρόλο (**κι αυτό γιατί;** μονογονεϊκή, άνεργη, νεαρής ηλικίας), παρά τη σχετική βελτίωση, που παρατηρήθηκε, η φροντίδα του παιδιού δε μπορούσε και πάλι να θεωρηθεί ικανοποιητική, με συνέπεια να καταστεί αναγκαία η περαιτέρω γνωστοποίηση στην Εισαγγελία Ανηλίκων.

5. Συμπερασματικά

Κλείνοντας, καθώς η πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών κακοποίησης είναι ευθύνη όλων μας, καλό είναι να έχουμε κατά νου ότι, σε κάθε περίπτωση που τίθεται θέμα πιθανής κακοποίησης, **τι καλούμαστε να κάνουμε;** Να ενεργούμε **με γνώμονα την προστασία του παιδιού** από πιθανό κίνδυνο, έχοντας επίγνωση ότι **η αναγνώριση τυχόν ενδείξεων δεν αποτελεί απόδειξη** κακοποίησης, συνιστά, όμως, **προαπαιτούμενο για τη διερεύνηση** ανάλογων περιστατικών.

Με άλλα λόγια, **ας κάνουμε, απλά, αυτό που αναλογεί στον καθένα μας.**

Προστασία Προσωπικών Δεδομένων στο Πλαίσιο της Λειτουργίας του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών. Ο Ρόλος του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων

Εμμανουήλ Ι. Μαρκάκης

Εκπρόσωπος της εταιρείας INTRAWAY

Υπεύθυνος Προστασίας Δεδομένων (DPO) του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών
m.markakis@intraway.gr

Περίληψη

Η άσκηση του ρόλου και των καθηκόντων του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων (ΥΠΑ) είναι εξαιρετικά κρίσιμη, και μπορεί να αποδειχθεί ζωτικής σημασίας για τον εντοπισμό και την έγκαιρη αντιμετώπιση περιστατικών κακοποίησης ή και παραμέλησης ανηλίκων (ιδιαίτερα μικρών ηλικιών). Η άσκηση όμως του ρόλου αυτού, προϋποθέτει και επιβάλλει τη λήψη, επεξεργασία, τήρηση και αποθήκευση ιδιαιτέρως ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων από τον Οργανισμό, ο οποίος και θα πρέπει να συμμορφώνεται με τις επιταγές του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων (ΓΚΠΔ ΕΕ 679/2016).

Λέξεις-κλειδιά: Υπεύθυνος Προστασίας Ανηλίκων, Ευαίσθητα Προσωπικά Δεδομένα.



1. Εισαγωγή

Στις 25 Μαΐου 2023, συμπληρώθηκαν πέντε ακριβώς χρόνια, από την έναρξη εφαρμογής – ισχύος του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Ε.Ε. 679/2016 (γνωστός ως GDPR). Ο Κανονισμός είναι σήμερα, εξαιρετικά επίκαιρος, καθώς αποτελεί πλέον ένα παγκόσμιο, καθιερωμένο πρότυπο, το οποίο θέτει την προστασία της ιδιωτικότητας των προσώπων στο επίκεντρο της Ευρωπαϊκής, αλλά και της Διεθνούς νομοθεσίας.

Το Δημοτικό Βρεφοκομείο του Δήμου Αθηναίων (Δ.Β.Α.) έχει επιτύχει τη σε μεγάλο βαθμό συμμόρφωσή του με τις προβλέψεις που θέτει ο Κανονισμός. Η Διοίκηση του Οργανισμού, ως Υπεύθυνος Επεξεργασίας, επιδεικνύοντας ένα εξαιρετικά υψηλό επίπεδο έγκαιρης αντίληψης και ουσιαστικής κατανόησης της αξίας της συμμόρφωσης, όχι μόνο φέρει την ευθύνη, αλλά είναι και σε θέση ρεαλιστικά, να αποδείξει τη σε μεγάλο βαθμό συμμόρφωσή της με τον Κανονισμό.

Ενταγμένο σε αυτό ακριβώς το περιβάλλον υψηλού βαθμού συμμόρφωσης με τον Κανονισμό, που χαρακτηρίζει το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών, μπορούμε

ειδικότερα να εντοπίσουμε και να επισημάνουμε, το εξαιρετικά ευαίσθητο και κρίσιμο πεδίο της άσκησης του ρόλου του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων, όπως αυτός καθορίζεται σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.4837/2021, τις οποίες οφείλει να εφαρμόζει ο Οργανισμός, ως «Φορέα Παιδικής Προστασίας» και ο ίδιος.

2. Το πλαίσιο συμμόρφωσης του Οργανισμού με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων

Η Διοίκηση του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών με τη συστηματική και ακούραστη προσπάθεια και συμβολή των επιστημονικών της στελεχών και συνεργατών, έχει σχεδιάσει και εφαρμόζει στην πράξη πολιτικές, που περιλαμβάνουν τα αναγκαία όσο και κυρίως, κατάλληλα τεχνικά και οργανωτικά μέτρα για την προστατευμένη και ασφαλή επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων, σύμφωνα με τις νομοθετικές προβλέψεις του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων.

Συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα κύρια, εφαρμοζόμενα μέτρα:

- Την τήρηση και συστηματική επικαιροποίηση Αρχείου Δραστηριοτήτων Επεξεργασίας (σύμφωνα με το άρθρο 30 του ΓΚΠΔ).
- Την επιλογή κατόπιν εξέτασης, των κατάλληλων νομικών βάσεων (που παρέχει ο Κανονισμός) για την τεκμηρίωση των δραστηριοτήτων επεξεργασίας που διενεργεί επί των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων.
- Την πλήρη εφαρμογή των αρχών του περιορισμού του σκοπού της επεξεργασίας, της ελαχιστοποίησης των δεδομένων (αρχή της αναλογικότητας), της ακρίβειας στην τήρηση των προσωπικών δεδομένων, καθώς και τον περιορισμό της περιόδου τήρησης.
- Την περιορισμένη και αυστηρά βάσει αρμοδιοτήτων και υπηρεσιακών αναγκών, χορήγηση πρόσβασης των εργαζομένων και στελεχών σε προσωπικά δεδομένα.
- Την εφαρμογή της ελεύθερης συναίνεσης – συγκατάθεσης ως νομιμοποιητική βάση επεξεργασίας των προσωπικών δεδομένων, με κατάλληλο και αναλογικό τρόπο, αφού πρώτα ενημερωθούν γραπτώς σε απλή, κατανοητή και σαφή γλώσσα τα πρόσωπα (γονείς, κηδεμόνες, εργαζόμενοι κ.α.).
- Τη διαρκή εκπαίδευση – ευαισθητοποίηση των εργαζομένων αναφορικά με τις καλές πρακτικές προστασίας των προσωπικών δεδομένων που διαχειρίζονται.
- Την εφαρμογή τεχνικών μέτρων και καλών πρακτικών περιορισμού της έκθεσης των προσώπων και της προστασίας της ιδιωτικότητας και της αξιοπρέπειας (εργαζομένων, γονέων – κηδεμόνων, βρεφών / παιδιών) κατά την αποτύπωση – καταγραφή εκδηλώσεων / δράσεων (λήψη φωτογραφιών /

βιντεοσκόπηση κλπ.) στα πλαίσια αυστηρά και μόνο του παιδαγωγικού έργου των μονάδων του Οργανισμού.

Όλα τα ανωτέρω καταδεικνύουν έναν Οργανισμό με υψηλό επίπεδο συμμόρφωσης ως προς την αρχή της λογοδοσίας –[accountability] (σύμφωνα με το άρθρο 5 παρ. 2 σε συνδυασμό με άρθρα 24 και 32 του ΓΚΠΔ). Κυρίως όμως, συνθέτουν και διέπουν ένα εργασιακό περιβάλλον, όπου η κατά προτεραιότητα εφαρμογή μέτρων για την προστασία της ιδιωτικότητας όλων των προσώπων που συμμετέχουν στη ζωή του Οργανισμού (εργαζομένων, γονέων, βρεφών / παιδιών) μέσω της καθημερινής φροντίδας και συστηματικής επιμέλειας, για την με ασφαλή τρόπο επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων, όχι μόνο δεν εμποδίζει, αλλά συμπληρώνει και αναβαθμίζει το διοικητικό και παιδαγωγικό έργο του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών.

3. Οι κίνδυνοι στην άσκηση του ρόλου του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων

Ενταγμένο σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο υψηλού βαθμού συμμόρφωσης του Οργανισμού, με τον Κανονισμό, που χαρακτηρίζει το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών, μπορούμε ειδικότερα να εντοπίσουμε και να επισημάνουμε, το εξαιρετικά ευαίσθητο και κρίσιμο πεδίο της άσκησης του ρόλου του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων, όπως αυτός καθορίζεται σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.4837/2021, τις οποίες οφείλει να εφαρμόζει ο Οργανισμός, ως «Φορέα Παιδικής Προστασίας» και ο ίδιος.

Καταρχήν οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η άσκηση του ρόλου και των καθηκόντων του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων (ΥΠΑ) είναι εξαιρετικά κρίσιμη και μπορεί να αποδειχθεί ζωτικής σημασίας για τον εντοπισμό και την έγκαιρη αντιμετώπιση περιστατικών κακοποίησης ή και παραμέλησης ανηλίκων (ιδιαίτερα μικρών ηλικιών) στη χώρα μας. Η άσκηση όμως του ρόλου αυτού, προϋποθέτει και επιβάλλει τη λήψη, επεξεργασία, τήρηση και αποθήκευση ιδιαιτέρως ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων από τον Οργανισμό. Αναφορικά λοιπόν, με τη διαχείριση ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων από τους ΥΠΑ, διαπιστώνουμε ότι παρότι σύμφωνα με το άρθρο 9 του Ν.4837/2021 προβλέπεται η σύσταση και λειτουργία Εθνικού Συστήματος Καταγραφής και Παρακολούθησης Αναφορών Περιστατικών Κακοποίησης Ανηλίκων, ως συντονιστικού μηχανισμού, το οποίο θα λειτουργεί στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Ε.Κ.Κ.Α.) ωστόσο κάτι τέτοιο δεν έχει συμβεί μέχρι και σήμερα.

Κατά συνέπεια, η αναφορά των περιστατικών κακοποίησης διεξάγεται μέσω της συμπλήρωσης της «ΦΟΡΜΑΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΜΕΛΗΣΗΣ - ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ» την οποία πρέπει να συμπληρώσει ο ΥΠΑ και εν συνεχεία να αποστείλει προς τον/την αρμόδιο Εισαγγελέα με κοινοποίηση στο Ε.Κ.Κ.Α.

εξωτερικά, καθώς και εσωτερικά προς τις αρμόδιες υπηρεσίες και τη Διοίκηση του Οργανισμού. Διαπιστώνουμε ότι στη Φόρμα προς συμπλήρωση συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα προσωπικά και ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα:

- Στοιχεία Παιδιού: Ονοματεπώνυμο, Ηλικία/Φύλο, Διεύθυνση, Τηλέφωνο.
- Στοιχεία Γονέων/Φροντιστών: Ονοματεπώνυμο Γονέων/Φροντιστών, Στοιχεία επικοινωνίας Γονέων/Φροντιστών, Ταχυδρομική διεύθυνση, Τηλέφωνο.
- Δομή Παιδικής Προστασίας: Στοιχεία Υπεύθυνου Δομής Παιδικής Προστασίας.
- Στοιχεία εμπλεκόμενων ατόμων.
- Στοιχεία φερόμενου ως δράστη.
- Σχέση φερόμενου ως δράστη με ανήλικο.
- Αναφορά στο αν υπάρχουν άλλα παιδιά στην οικογένεια.

Επομένως, για όσο χρονικό διάστημα δεν θα υφίσταται πληροφοριακό σύστημα καταχώρησης των περιστατικών κακοποίησης, με ηλεκτρονικά αρχεία & φυσικά έγγραφα που περιέχουν τις ανωτέρω ιδιαιτέρως ευαίσθητες πληροφορίες και προσωπικά δεδομένα, θα πρέπει αυτά να συμπληρώνονται, να διακινούνται και να τηρούνται (για το προβλεπόμενο χρονικό διάστημα) από τους εμπλεκόμενους λειτουργούς του Οργανισμού, μέσω ηλεκτρονικών εφαρμογών γραφείου, και μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) και μάλιστα με δική τους ευθύνη, τοπικά στους υπολογιστές τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παρούσες συνθήκες, εκτιμούμε ότι οι κίνδυνοι πιθανής διαρροής των ανωτέρω αρχείων – εγγράφων και των ιδιαιτέρως ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων που αυτά συμπεριλαμβάνουν, υφίστανται και δεν είναι καθόλου αμελητέοι. Ειδικότερα οι κυριότεροι κίνδυνοι συνοψίζονται στους παρακάτω:

- Κίνδυνος διαρροής ή μη εξουσιοδοτημένης πρόσβασης σε ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.
- Κίνδυνος μετάδοσης των δεδομένων σε μη εξουσιοδοτημένους τρίτους – εμπλεκόμενους.
- Κίνδυνος για την ασφάλεια των ίδιων των παιδαγωγών, ειδικά δε όσων είναι επιφορτισμένοι με την άσκηση του ρόλου του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων.
- Κίνδυνος άδικου καταλογισμού και δημόσιας διαπόμπευσης των υποκειμένων.

Ειδικά δε ως προς τον κίνδυνο αυτό, μπορεί κανείς να αναλογιστεί – ανατρέξει σε δημόσιες περιπτώσεις πρόσφατων περιστατικών, όπου ο φερόμενος ως δράστης, αποδείχτηκε αθώος, κατόπιν της ολοκλήρωσης των δικαστικών ερευνών. Επομένως η άδικη προσβολή της ιδιωτικότητας των εμπλεκόμενων προσώπων είναι ένας υπαρκτός κίνδυνος και πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στην προστασία των διακινούμενων πληροφοριών. Επίσης ο κίνδυνος αυτός καθίσταται μεγαλύτερος, κατά τη γνώμη μας, εξαιτίας των πιθανής διαρροής των δεδομένων αυτών σε ΜΜΕ, και της πρακτικής που ακολουθείται στις μέρες μας, με την χωρίς κριτική στάση, δημόσια διαπόμπευση προσώπων, εμπλεκόμενων σε περιστατικά κακοποίησης, ενώ ακόμα διαθέτουν το τεκμήριο της αθωότητας.

4. Οι Στόχοι και τα κατάλληλα μέτρα υποστήριξης και ενίσχυσης του ρόλου του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων

Εξαιτίας όλων των ανωτέρω διαπιστώσεων, η Διοίκηση του Οργανισμού, αναγνωρίζοντας τους κινδύνους στην άσκηση του ρόλου του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων που παρατέθηκαν, θέτει τους παρακάτω κύριους στόχους για την υποστήριξη και ενίσχυση του κρίσιμου όσο και σημαντικού αυτού ρόλου, που περιλαμβάνουν:

- Την ενεργητική υποστήριξη στην πράξη, μέσω και της κατάλληλης εκπαίδευσης των εντεταλμένων λειτουργών του Οργανισμού που είναι επιφορτισμένοι με την άσκηση των καθηκόντων του ΥΠΑ, ενισχυτικά της πρόβλεψης του άρθρου 6 του Ν.4538/2021, σχετικά με την έννομη προστασία του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων.
- Την προστασία και κατάλληλη καθοδήγηση των εργαζομένων των παιδαγωγικών μονάδων του Οργανισμού που εμπλέκονται στην έγκαιρη διάγνωση, αποτύπωση και αντιμετώπιση-αναφορά εντός περιστατικού κακοποίησης ή και παραμέλησης παιδιών που φιλοξενούνται στον οργανισμό, αναφορικά με τη διαχείριση των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, που καλούνται να διαχειριστούν στα πλαίσια των περιστατικών αυτών.

Για την επίτευξη – εξυπηρέτηση των ανωτέρω στόχων η Διοίκηση του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών σχεδιάζει και τη λήψη των κατάλληλων μέτρων, στα πλαίσια μεταξύ άλλων και της διενέργειας Μελέτης Εκτίμησης Αντικτύπου για την προστασία των προσωπικών δεδομένων (σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 35 του ΓΚΠΔ, στην Απόφαση της ΑΠΔΠΧ υπ' αριθμ. 68/2018 - ΦΕΚ Β' 1622/10.05.2019) με τη συνδρομή και του Υπευθύνου Προστασίας Δεδομένων, έτσι ώστε να εξασφαλιστούν:

- Ο περιορισμός της διακίνησης των εμπιστευτικών αρχείων & εγγράφων, στα πλαίσια της άσκησης του ρόλου του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων, και της εφαρμογής του οικείου νόμου με ασφαλή και προστατευμένο τρόπο, αποκλειστικά μεταξύ των αμέσως και εκ του Νόμου ελαχίστων, εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων (αρμόδιου Εισαγγελέα, εξουσιοδοτημένων στελεχών – εκπροσώπων του Ε.Κ.Κ.Α., εκπροσώπων της Κοινωνικής Υπηρεσίας του Δήμου Αθήνας, Υπηρεσιακών στελεχών και της Διοίκησης του Οργανισμού).
- Η ασφαλή & προστατευμένη διακίνηση των ανωτέρω αρχείων - εγγραφών προς τα αρμόδια πρόσωπα – παραλήπτες, χωρίς ωστόσο να σημειώνεται καθυστέρηση στη μετάδοση των κρίσιμων πληροφοριών προς τις Αρχές, η οποία θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα ακόμα και την παράταση του μαρτυρίου ενός βρέφους / παιδιού.

5. Συμπεράσματα

Κατόπιν της αναγνώρισης των κινδύνων κατά την άσκηση του ρόλου του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων από τη Διοίκηση του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών, η οποία μάλιστα επιδεικνύει στην πράξη ταυτόχρονα, έναν εξαιρετικά υψηλό βαθμό συμμόρφωσης με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων, οι στόχοι που έχουν τεθεί αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενός κλίματος που όχι μόνο δεν θα αποτρέπει, αλλά αντιθέτως θα ενισχύει και θα υποστηρίζει ενεργητικά, την άσκηση των καθηκόντων του Υπευθύνου Προστασίας Ανηλίκων, με τις κατάλληλες προβλέψεις και τη λήψη ουσιαστικών και αναλογικών μέτρων για την ταυτόχρονη προστασία της ιδιωτικότητας όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και των ιδιαιτέρως ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων που αυτά διαχειρίζονται, αποτελώντας παράδειγμα για κάθε άλλο οργανισμό που ασκεί παρόμοιο ρόλο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Κανονισμός (ΕΕ) 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 27ης Απριλίου 2016, για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και για την ελεύθερη κυκλοφορία των δεδομένων αυτών και την κατάργηση της οδηγίας 95/46/ΕΚ (Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων) (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ).

Νόμος υπ' αριθμ. 4837 ΦΕΚ Α 178/1.10.2021, Πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης ανηλίκων, Πρόγραμμα «Κυψέλη» για την αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών σε βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, διατάξεις για την προώθηση της αναδοχής και της υιοθεσίας, «Προσωπικός Βοηθός για τα Άτομα με Αναπηρία» και άλλες διατάξεις.

4η Ενότητα.

«Σύγχρονες εξελίξεις στην παιδαγωγική έρευνα και εφαρμογές στους Παιδικούς Σταθμούς»

Διαγενεακές συνέργειες μεταξύ παιδικών σταθμών, κοινωνικών φορέων για μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα και χώρων πολιτισμικής αναφοράς

Δέσποινα Καλεσοπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειακής Αγωγής, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώ-
μη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
deskal@uniwa.gr

Περίληψη

Το παρόν κείμενο εξετάζει την έννοια της διαγενεακής μάθησης, δίνοντας έμφαση στη διάσταση της επαφής μεγαλύτερων και μικρότερων μελών της ευρύτερης κοινότητας που δεν έχουν συγγενικές σχέσεις. Επίσης, αναλύονται τα οφέλη της διαγενεακής επικοινωνίας, τα διαφορετικά επίπεδα διαγενεακής εμπλοκής, και τα είδη διαγενεακών συνεργειών που αναπτύσσονται μεταξύ κοινωνικών και εκπαιδευτικών δομών, όπως οι δομές φροντίδας ηλικιωμένων και οι παιδικοί σταθμοί. Στη συνέχεια, αναδεικνύεται η δυνατότητα επέκτασης αυτών των συνεργειών ώστε να συμπεριλάβουν τα μουσεία και τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, που τα τελευταία χρόνια δραστηριοποιούνται όλο και περισσότερο με προγράμματα για άτομα άνω των 65 ετών, αλλά και προγράμματα για βρέφη και πολύ μικρά παιδιά, ενώ ο στόχος της προώθησης της ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας έχει τεθεί ως σημαντική προτεραιότητα στην ατζέντα τους. Προτείνεται η ιδέα δημιουργίας ενός δικτύου διαγενεακής παιδαγωγικής σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης, που θα διασυνδέει τους παιδικούς σταθμούς, τα ΚΑΠΗ ή τις Λέσχες Φιλίας και τα μουσεία, τις βιβλιοθήκες και τους εκθεσιακούς χώρους που διαθέτουν πολλοί δήμοι. Οι χώροι αυτοί έχουν την προοπτική να αποτελέσουν έναν πολύτιμο πόρο αυθεντικής μάθησης μέσα στην κοινότητα για την υλοποίηση στρατηγικών διαγενεακής παιδαγωγικής, αφού μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα σταθερό σημείο συνάντησης για τις διαφορετικές γενεές, όπως και να διαθέσουν τις συλλογές τους και το πλούσιο εποπτικό υλικό που παράγουν για τον σχεδιασμό διαγενεακών δραστηριοτήτων αμοιβαία επωφελών για όλους τους συμμετέχοντες. Το κείμενο ολοκληρώνεται με καλές πρακτικές και προτάσεις προς την κατεύθυνση αυτή.

Λέξεις-κλειδιά: Διαγενεακή μάθηση, διαγενεακή παιδαγωγική, παιδικοί σταθμοί, τοπική αυτοδιοίκηση, μουσεία



1. Εισαγωγή

Η διαγενεακότητα περιλαμβάνει την επαφή διαφορετικών γενεών, με πρωταρχική τη σχέση με τους γονείς. Οι διαγενεακές συνέργειες όμως, στις οποίες εστιάζει το παρόν κείμενο, αφορούν την επικοινωνία και τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρει η επαφή με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους, δίνοντας έμφαση όχι στους παππούδες και τις γιαγιάδες των παιδιών, αλλά στα μεγαλύτερα μέλη της τοπικής κοινότητας, με τα οποία δεν έχουμε συγγενική σχέση. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση στην εποχή μας για μια πλειάδα από λόγους, τους οποίους και θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε στη συνέχεια.

Σύμφωνα με τα επιστημονικά δεδομένα, η αύξηση του προσδόκιμου ζωής, ένα θαύμα της επιστήμης, σε συνδυασμό με την υπογεννητικότητα, έχουν οδηγήσει τις κοινωνίες μας να μεγαλώνουν ηλικιακά και αυτό αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Μέχρι το 2050, ένας στους έξι ανθρώπους στον κόσμο θα είναι άνω των 65 ετών (16%), από έναν στους 11 το 2019 (9%), ένα στα τέσσερα άτομα που ζουν στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική μπορεί να είναι ηλικίας 65 ετών και άνω, ενώ ο αριθμός των ατόμων ηλικίας άνω των 80 ετών προβλέπεται να τριπλασιαστεί (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2019). Το 2018, για πρώτη φορά στην ιστορία, τα άτομα ηλικίας άνω των 65 ετών ξεπέρασαν αριθμητικά τα παιδιά κάτω των πέντε ετών παγκοσμίως, ενώ μέχρι το 2050 προβλέπεται να είναι υπερδιπλάσια από τα παιδιά ηλικίας κάτω των πέντε ετών (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2022). Η Ελλάδα βρίσκεται στη δεύτερη θέση ανάμεσα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τα άτομα ηλικίας 65+ να αποτελούν το 22% του πληθυσμού, ενώ τα παιδιά έως 14 ετών το 14,3% (Eurostat, 2020). Ταυτόχρονα, η χώρα μας κατατάσσεται στις τελευταίες θέσεις μεταξύ των κρατών-μελών σε σχέση με την ενεργό κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων άνω των 65 και την ύπαρξη περιβάλλοντος που ευνοεί την ενεργό γήρανση.

Υπάρχει επίσης μια έντονη παρώθηση για την παράταση της νιότης και της παιδικότητας, όχι μόνο στη φυσική εμφάνιση, αλλά και σε επιλογές διασκέδασης και κοινωνικών ρόλων. Η γήρανση δαιμονοποιείται και περιθωριοποιείται, μοιάζει να είναι κάτι που θα θέλαμε να αποφύγουμε να δούμε, τουλάχιστον στους εαυτούς μας (Chonody & Teater, 2016· Lenzen, 2003· Momtaz et al., 2021). Παράλληλα, ο τρόπος που δομούμε τις σημερινές κοινωνίες ευνοεί έντονα τον διαχωρισμό των γενεών: οι δομές φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης, αλλά και οι χώροι διασκέδασης και άτυπης εκπαίδευσης λειτουργούν συχνά διαχωριστικά με κριτήριο την ηλικία, μειώνοντας τη συχνότητα των διαγενεακών επαφών που προκύπτουν φυσικά από την καθημερινή συνύπαρξη μικρών και μεγάλων (Hagestad & Uhlenburg, 2005· Hauderowicz & Serena, 2020). Σε πολλές χώρες, μάλιστα, η νομοθεσία για την προστασία των ανηλίκων περιορίζει ακόμη περισσότερο τις δυνατότητες προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, η ευρύτερη

οικογένεια δεν μένει πια μαζί ή σε κοντινή απόσταση, όπως σε παλιότερες γενιές, η μετανάστευση εντός ή εκτός της χώρας αποκόπτει συχνά τα μεγαλύτερα από τα μικρότερα μέλη της οικογένειας, τα διαζύγια μπορεί να επηρεάσουν τη συχνή επικοινωνία, ενώ επίσης η πανδημία Covid-19 είχε δραματικό αντίκτυπο στις διαγενεακές επαφές (Gallagher, 2020).

Οι παππούδες και οι γιαγιάδες βέβαια εξακολουθούν και παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στο μέγιστο των παιδιών. Γύρω στο 50% των ηλικιωμένων στον ευρωπαϊκό μέσο όρο συνδράμουν στην ανατροφή των εγγονών τους και στις χώρες του Ευρωπαϊκού νότου το ποσοστό αυξάνεται ακόμη περισσότερο (Buchanan & Rotkirch, 2018· Glaser et al., 2014· Zanasi et al., 2023). Παράλληλα, όμως, αυξάνεται το ποσοστό όσων ζουν μόνοι τους και νιώθουν κοινωνικά απομονωμένοι, με την Ελλάδα να καταλαμβάνει την πρώτη θέση στην κοινωνική απομόνωση στο σύνολο του πληθυσμού της ανεξαρτήτως ηλικίας (JRC, 2019)²¹. Είναι γεγονός πάντως, ότι στις ημέρες μας οι μικρότεροι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δεν συναντιούνται και δεν συνυπάρχουν το ίδιο συχνά με το παρελθόν, κάτι που δυνητικά οδηγεί στον λεγόμενο ηλικιακό ρατσισμό, σε αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις δηλαδή για τις δυνατότητες που έχουν οι ηλικιωμένοι, και στην περαιτέρω περιθωριοποίηση τους (Ayalon & Tesch-Römer, 2018· Barnett & Adams, 2018). Αυτό αποτελεί μια χαμένη ευκαιρία για τις κοινωνίες μας, αφού με την πρόοδο της επιστήμης, όλο και περισσότεροι χαίρουν καλής υγείας και δύνανται να συνεχίσουν να προσφέρουν ποικιλοτρόπως για πολλά χρόνια της ζωής τους μετά τη συνταξιοδότηση, συμβάλλοντας με τον δικό τους μοναδικό τρόπο στους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης που έχουν θέσει τα Ηνωμένα Έθνη (UNDP, HelpAge International & AARP, 2017). Στην Πράσινη Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τη γήρανση τονίζεται ότι «η απώλεια των γνωστικών δεξιοτήτων τους δεν είναι μόνο επιζήμια για την ψυχική και σωματική υγεία και ευεξία τους, αλλά και μια χαμένη ευκαιρία για την κοινότητα» (2021, σ. 26), ενώ σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι «περίπου το ένα πέμπτο των ατόμων ηλικίας 65-74 ετών συμμετέχει σε επίσημο εθελοντισμό» (ό.π., σ. 13), συνεισφέροντας με αυτόν τον τρόπο ενεργά στην παραγωγή κοινωνικής και οικονομικής αξίας.

2. Διαγενεακή μάθηση: χαρακτηριστικά και οφέλη

Υπάρχει μια πτυχή που διερευνάται περισσότερο τα τελευταία χρόνια και ενισχύεται από την πολιτεία -τουλάχιστον σε επίπεδο ευρωπαϊκών προγραμμάτων- αλλά και από την κοινωνία των πολιτών. Πρόκειται για τα προγράμματα που ευνοούν τη διαγενεακή επικοινωνία και τη διαγενεακή μάθηση. Τα συγκεκριμένα

²¹ Σύμφωνα με το Κοινό Κέντρο Ερευνών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (JRC), τα κοινωνικά απομονωμένα άτομα είναι εκείνα που συναντιούνται κοινωνικά με φίλους, συγγενείς ή συναδέλφους το πολύ μία φορά τον μήνα.

είδη προγραμμάτων αποτελούν μέρος των στρατηγικών που αναπτύσσονται για την επίρρωση των ζητημάτων που θίχτηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Η διαγενεακή μάθηση είναι ο πιο παλιός τρόπος που έχει αξιοποιήσει το ανθρώπινο γένος για να μεταδώσει γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, συνήθως στο πλαίσιο της οικογένειας και ως φυσικό επακόλουθο των καθημερινών κοινωνικών δραστηριοτήτων (Watts, 2017). Από τη δεκαετία του 1990 και εξής, παράλληλα με τη διάσταση της δια βίου μάθησης, η διαγενεακή μάθηση εμπλουτίστηκε για να συμπεριλάβει τις μαθησιακές ευκαιρίες που δημιουργούνται κατά την επαφή μεγαλύτερων και μικρότερων μελών της ευρύτερης κοινότητας που δεν έχουν συγγενικές σχέσεις (Kernan & Cortellesi, 2020). Σύμφωνα με έναν δημοφιλή ορισμό:

«Η διαγενεακή πρακτική αποσκοπεί στο να φέρει τους ανθρώπους κοντά σε σκόπιμες, αμοιβαία επωφελείς δραστηριότητες που προάγουν τη μεγαλύτερη κατανόηση και τον σεβασμό μεταξύ των γενεών και συμβάλλουν στην οικοδόμηση πιο συνεκτικών κοινοτήτων. Η διαγενεακή πρακτική είναι συμπεριληπτική, αξιοποιώντας τους θετικούς πόρους που έχουν να προσφέρουν οι νέοι και οι ηλικιωμένοι ο ένας στον άλλον και στους γύρω τους.» (Beth Johnson Foundation, 2001, όπ. αναφ. στο Hatton-Yeo, 2015, σ. 284)

Με βάση τις έρευνες που έχουν γίνει, η διαγενεακή επαφή μεγαλύτερων ηλικιακά ανθρώπων και παιδιών ή νεαρών ατόμων έχει τεκμηριωμένα πολλαπλά οφέλη για όλους. Καταρχάς, τόσο οι νεότεροι όσο και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, αποκτούν αυξημένη κατανόηση ο ένας για τον άλλο, ενσυναίσθηση, αποδοχή και σεβασμό για το διαφορετικό, αντλούν ευχαρίστηση και αυτοπεποίθηση, ενώ σταδιακά αναπτύσσονται πολύτιμες φιλίες. Σε ό,τι αφορά τους μεγαλύτερους σε ηλικία, ενισχύεται η υγεία και η ψυχική και πνευματική τους ευεξία, αφού τα διαγενεακά προγράμματα τους παρέχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν προσωπικά, να μάθουν νέα πράγματα, να νιώθουν ότι συνεχίζουν να αξίζουν προσφέροντας στους άλλους και λαμβάνοντας και δίνοντας αγάπη άνευ όρων, ιδίως όταν οι νεότεροι συμμετέχοντες είναι μικρά παιδιά. Αντίστοιχα, τα οφέλη για τα νεαρότερα άτομα περιλαμβάνουν την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, ιδιαίτερα στον τομέα της επικοινωνίας και της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, που διευκολύνεται από την απερίσπαστη προσοχή των μεγάλων και τη στοργική φύση των αλληλεπιδράσεων, ενώ αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους, καθώς βλέπουν τους μεγαλύτερους να λειτουργούν ως θετικό πρότυπο. Έρευνες μάλιστα έχουν δείξει ότι τα διαγενεακά προγράμματα βοηθούν στην αποφυγή της κατάθλιψης όχι μόνο τους ηλικιωμένους αλλά και τους νεότερους σε ηλικία, δηλαδή εφήβους και νεαρούς ενήλικες, αφού μέσα από την επαφή τους με ανθρώπους που έχουν διανύσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους και ακούγοντας πώς κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συνάντησαν, οι νέοι

κατανοούν καλύτερα τον σκοπό της ζωής και αποκτούν θετική αντίληψη για αυτή (Beth Johnson Foundation, 2011· Generations United & the Eisner Foundation, 2018· Gonzales et al., 2021· St Monica Trust, 2018). Τέλος, στο επίπεδο της κοινότητας, τα διαγενεακά προγράμματα είναι πολύτιμα για την κοινωνική συνοχή, προσφέροντας νέες ευκαιρίες εθελοντισμού στα μέλη της και βοηθώντας τις παιδαγωγικές δομές να συμμετέχουν περισσότερο στην κοινότητα και να υποστηρίζονται από αυτή ως προς την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών τους στόχων (Springate et al., 2008).

Η έννοια της διαγενεακής αλληλεγγύης προτάσσεται, επίσης, ως ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία των διαγενεακών σχέσεων (Bengtson & Roberts, 1991· Duflos & Giraudeau, 2021) και για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση διαγενεακών προγραμμάτων ενισχυτικών ως προς την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης που οφείλουν να έχουν οι διαφορετικές γενεές η μία απέναντι στην άλλη. Η διαγενεακή αλληλεγγύη συσχετίζεται επίσης με την ενίσχυση της παραγωγικότητας, της επιθυμίας δηλαδή του ατόμου να συμβάλλει στην κοινωνία και να προσφέρει στον συνάνθρωπο και την επόμενη γενιά, μιας έννοιας που συνδέεται στενά με τη μέση ηλικία σύμφωνα με το βιοκοινωνικό μοντέλο του Erikson. Για να αναπτυχθεί η έννοια αυτή, είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται από τις μικρότερες ηλικίες με τις ευκαιρίες που ανακύπτουν στο πλαίσιο διαγενεακών σχέσεων, όπου μικροί και μεγάλοι έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα και να φροντίσουν ο ένας τον άλλο (Villar & Serrat, 2014).

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι το θεωρητικό πλαίσιο με το οποίο συνδέονται τα συνεχώς αυξανόμενα διαγενεακά προγράμματα είναι πολυποίκιλο και διεπιστημονικό (Kuehne & Melville, 2014· Martins et al. 2019· VanderVen, 1999), όπως αντίστοιχα πολυποίκιλο είναι και το πεδίο εφαρμογής τους (π.χ. σε κέντρα προσχολικής αγωγής, κέντρα φροντίδας ηλικιωμένων, μουσεία, κοινοτικά κέντρα κ.ά.), διαπιστώνεται όμως η ανάγκη δημιουργίας μιας περισσότερο συνεκτικής διαγενεακής θεωρίας, που να εξετάζει σε βάθος πώς οι διαφορετικές γενιές μαθαίνουν μαζί (Jarrot et al., 2019· Fitzpatrick, 2020· VanderVen, 2011).

Η Fitzpatrick (2020), επιχειρώντας να αποτυπώσει τα χαρακτηριστικά της διαγενεακής μάθησης, προτείνει ένα πλαίσιο που βασίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική οπτική και προσεγγίζει τη διαγενεακή παιδαγωγική ως: σχεσιακή, συνεργατική, που αντιλαμβάνεται όλους τους εμπλεκόμενους ως ισότιμα, ενεργά, δρώντα υποκείμενα και τους ωθεί προς την ενεργό πολιτότητα. Παράλληλα, αναγνωρίζει τον δια βίου χαρακτήρα της και τη δυνατότητά της να αγκαλιάζει όλα τα πλαίσια στα οποία κινείται καθημερινά ο άνθρωπος, καθώς και τη σημασία της αξιοποίησης της κοινότητας ως σημαντικό τόπο και πόρο μάθησης, εμπλουτίζοντας έτσι τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρουν και οδηγώντας πέρα από το κυρίαρχο μοντέλο του ηλικιακού διαχωρισμού που επικρατεί στην τυπική, αλλά και τη μη τυπική εκπαίδευση.

3. Διαγενεακή παιδαγωγική, διαγενεακές συνέργειες και πρώιμη παιδική ηλικία

Η αξιοποίηση της διαγενεακής παιδαγωγικής στις προσχολικές δομές αγωγής και εκπαίδευσης είναι κάτι που γίνεται συνήθως με ευκαιριακό χαρακτήρα και χωρίς να είναι ενταγμένη με συστηματικό τρόπο στο παιδαγωγικό πρόγραμμα. Ακόμη και σε διεθνώς αναγνωρισμένα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, όπως το High/Scope στις ΗΠΑ, το Reggio Emilia στην Ιταλία και το Te Whariki στη Νέα Ζηλανδία, η διαγενεακή παιδαγωγική δεν αποτελεί ρητά εκφρασμένο συστατικό τους (Fitzpatrick, 2020). Ανάλογα, οι παιδικοί σταθμοί στην Ελλάδα αξιοποιούν κατά καιρούς τους παππούδες και τις γιαγιάδες των παιδιών ή τοπικές δομές, όπως τα ΚΑΠΗ, για να ενισχύσουν το παιδαγωγικό τους έργο και να προσφέρουν πολύτιμες εμπειρίες μάθησης στα μικρά παιδιά. Γιορτές, αναγνώσεις και αφηγήσεις παραμυθιών, μαγειρέματα και πολλές άλλες ευφάνταστες ιδέες έχουν οργανωθεί σε όλη την επικράτεια, αφήνοντας τη γλυκιά αίσθηση της ανθρώπινης επαφής σε όλους τους συμμετέχοντες.

Αν και λίγες σχετικά ερευνητικές μελέτες είναι δημοσιευμένες (βλ. ενδεικτικά Epstein & Boisvert, 2006· Femia et al., 2008· Heyman et al., 2011· Kaplan & Larkin, 2004), υπάρχουν αρκετές διαγενεακές πρακτικές από τις οποίες μπορεί να αντλήσει κανείς ενδιαφέροντα παραδείγματα και συμπεράσματα για τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και τα οφέλη τους, καθώς και τον ρόλο που αναλαμβάνουν οι ηλικιωμένοι (Cartmel et al., 2018· McAlister et al., 2019). Όπως επισημαίνουν η McAlister και οι συνεργάτες της (2019), όταν τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα συμπεριλαμβάνονται συστηματικά στο παιδαγωγικό πρόγραμμα των προσχολικών δομών, επιτελούν μια ευρεία ποικιλία ρόλων, όπως αφηγητές, εκπαιδευτές, φροντιστές, φίλοι και προπονητές, κάποιοι από τους οποίους προκύπτουν φυσικά, ενώ άλλοι είναι δομημένοι με βάση τις επιλεγείσες δραστηριότητες. Σε κάθε περίπτωση «τα διαγενεακά προγράμματα σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης είναι καινοτόμα στον βαθμό που ενισχύουν με μοναδικό τρόπο ένα αίσθημα κοινότητας που δεν συναντάται σε άλλα προγράμματα» (ό.π., σ. 510) και έχουν ως ευρύτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των συμμετεχόντων.

Με βάση το μοντέλο διαγενεακής παιδαγωγικής που προτείνουν οι Fitzpatrick & Halpenney (2023), οι βασικές αρχές για τον σχεδιασμό διαγενεακών προγραμμάτων στο πλαίσιο του παιδαγωγικού προγράμματος της προσχολικής δομής είναι σημαντικό να εστιάζουν στα εξής: α) Στον ρόλο των σχέσεων στη μάθηση, την ανάπτυξη και την ευημερία. Η επένδυση στη συναισθηματική έκφραση, η αγάπη, η φροντίδα και η αμέριστη προσοχή των μεγαλύτερων προς τους μικρότερους, αλλά και οι συνεργατικές διαδικασίες, που δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να βοηθήσουν και να μάθουν ο ένας για, από και με τον άλλο, μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη φιλίας και στην αλλαγή αντιλήψεων ως προς το τι

είναι ικανοί να καταφέρουν τόσο οι μικροί όσο και οι μεγάλοι. β) Στην υποστήριξη των παιδαγωγών προς την κατεύθυνση του ανοίγματος στην κοινότητα με έμφαση στην οικοδόμηση του συλλογικού μας μέλλοντος και όχι απλώς στην μελλοντική προετοιμασία των παιδιών για ακαδημαϊκές επιδόσεις. γ) Στην ενίσχυση των παιδιών ως ενεργών πολιτών και στην αξιοποίηση της κοινότητας ως τόπου και πόρου μάθησης και ανάπτυξης. Η επαφή με μεγαλύτερους σε ηλικία ενήλικες μέσα σε αυθεντικά πλαίσια μάθησης, συμβάλλει στη δημιουργία της αίσθησης της κοινότητας και σε αμοιβαίο εμπλουτισμό και οφέλη τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Fitzpatrick & Halpenny:

«Οι ουσιαστικοί κοινωνικοί ρόλοι που δημιουργούνται μέσω των εμπειριών διαγενεακής μάθησης ενισχύουν τις απόψεις των παιδιών για τους εαυτούς τους ως ενεργούς συμβάλλοντες πολίτες, που συνεισφέρουν κοινωνικό κεφάλαιο στην κοινότητα, ενώ παράλληλα προωθούν θετικές απόψεις για την ικανότητα των παιδιών στην ευρύτερη κοινότητα.» (2023, σ. 9)

Κατ' επέκταση, είναι πολύ σημαντικό να διευρύνονται οι διαγενεακές ζώνες επαφής, αυτοί οι τόποι δηλαδή που επιτρέπουν στα μεγαλύτερα και τα μικρότερα μέλη της κοινότητας να συνυπάρξουν και να εμπλακούν σε αμοιβαία επωφελείς δραστηριότητες (Karlan, 2004· Karlan et al., 2017). Το προαναφερθέν εγχείρημα συμβάλλει στην υιοθέτηση μιας ανθρωπιστικής και μη εργαλειακής θεώρησης της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει ότι η ατομική εξέλιξη δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τη συλλογική άνθηση. Η επέκταση των διαγενεακών συνεργειών έτσι ώστε να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς να έρχονται σε συχνή επαφή με τους μεγαλύτερους σε ηλικία, μέσα αλλά και πέρα από τα όρια της προσχολικής δομής, λειτουργεί συμπεριληπτικά και υποστηρίζει τα παιδιά με ουσιαστικό και βαθιά ανθρώπινο τρόπο.

Όπως, όμως, μας θυμίζει ο Karlan και οι συνεργάτες του (2017), υπάρχουν επτά διαφορετικά επίπεδα διαγενεακής εμπλοκής, που κυμαίνονται από την εξαποστάσεως απόκτηση γνώσης για τον άλλο ή τη συνάντηση και τις κοινές δραστηριότητες μια φορά τον χρόνο ή περιοδικά, μέχρι τα διαγενεακά προγράμματα που τρέχουν σε πιο μόνιμη, μακροχρόνια βάση ή διευκολύνουν το διαγενεακό μοίρασμα, την υποστήριξη και την επικοινωνία με φυσικό τρόπο, μέσα από καθημερινές άτυπες συναντήσεις (βλ. Πίνακα 1). Είναι σημαντικό λοιπόν να αναστοχαστούμε σε ποιο επίπεδο εμπλοκής σχεδιάζουμε συνήθως διαγενεακές εμπειρίες στον παιδικό σταθμό και με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε να αυξήσουμε τα επίπεδα εμπλοκής.

Πίνακας 1. Επίπεδα διαγενεακής εμπλοκής

Επίπεδο	Τύπος διαγενεακής εμπλοκής στο κάθε επίπεδο
1	Οι μεγαλύτεροι και οι μικρότεροι μαθαίνουν για την άλλη ηλικιακή ομάδα, αλλά δεν συναντιούνται π.χ. παρατηρούμε έργα τέχνης με παππούδες και γιαγιάδες και τα σχολιάζουμε.
2	Βλέπουμε την άλλη ηλικιακή ομάδα από απόσταση
3	Συναντιόμαστε
4	Παίρνουμε μέρος σε ετήσιες ή περιοδικές κοινές δραστηριότητες
5	Πρότζεκτ επιδείξεων π.χ. ένας παππούς μάς δείχνει πώς φτιάχνεται ο χαρταετός
6	Συνεχιζόμενα διαγενεακά προγράμματα
7	Συνεχές διαγενεακό μοίρασμα, υποστήριξη και επικοινωνία με φυσικό τρόπο

Πηγή: προσαρμοσμένο από Kaplan (2004), Kaplan et al. (2017)

Μια άλλη ομάδα ερευνητών (Cartmel et al., 2020· Radford et al., 2018) διεκρίνει τρεις διαφορετικούς τύπους διαγενεακών συνεργειών:

- Το *μοντέλο της επίσκεψης*, όπου οι διαγενεακές δραστηριότητες διεξάγονται σε καθορισμένο χρονικό διάστημα και ημέρα, με τη μία γενιά να μεταφέρεται στον τόπο φροντίδας της άλλης. Ένα ενδιαφέρον πιλοτικό πρόγραμμα που διερεύνησε τις δυνατότητες τακτικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης των μικρών και των μεγάλων από τον Ελλαδικό χώρο είναι το πρόγραμμα «Αντίκλεια» που εφάρμοσε ο Δήμος Καλλιθέας στους παιδικούς σταθμούς του σε συνεργασία με μέλη από τα τοπικά ΚΑΠΗ το 2015 και είχε στόχο τη σύζευξη των γενεών μέσω της λαογραφίας και της παράδοσης (Σκουρτανιώτη & Χατζηχαραλάμπους, 2015). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία προετοίμασαν και παρουσίασαν στους επιλεγμένους παιδικούς σταθμούς 30 δράσεις, οι οποίες αφορούσαν αφηγήσεις και παραδοσιακές κατασκευές, σε ένα τακτικό πρόγραμμα επισκέψεων κατά τη διάρκεια του πιλοτικού μήνα εφαρμογής του. Το μοντέλο της επίσκεψης μπορεί να περιλαμβάνει επίσης τη συνάντηση των γενεών σε ένα ουδέτερο χώρο, όπως ένα μουσείο, μια βιβλιοθήκη, μια παιγνιοθήκη ή το κέντρο δημιουργικής απασχόλησης.
- Το *μοντέλο της συγκατοίκησης/συστέγασης*, όπου η προσχολική δομή και η δομή φροντίδας ηλικιωμένων στεγάζονται σε έναν ενιαίο χώρο, ο οποίος περιλαμβάνει μια κοινή αίθουσα για δραστηριότητες μεταξύ των γενεών.
- Το *μοντέλο της ενιαίας δομής*, όπου η δομή των ηλικιωμένων και η προσχολική δομή αποτελούν ενιαία νομική οντότητα με κοινή διοίκηση και φυσικά στεγάζονται στον ίδιο χώρο.

Είναι εμφανές ότι τα δύο τελευταία μοντέλα δίνουν σαφώς μεγαλύτερες ευκαιρίες για καθημερινές συναντήσεις και επαφές με φυσικό και άτυπο τρόπο, ενώ μειώνεται παράλληλα το κόστος των διαγενεακών συνεργειών, αφού δεν είναι απαραίτητο το μεταφορικό μέσο και τα συνακόλουθα έξοδα μετακίνησης. Όπως τονίζουν οι υπεύθυνοι της διαγενεακής δομής The Mount στο Seattle, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη ποικιλία προτύπων, θετική και ρεαλιστική εικόνα για το τι σημαίνει μεγαλώνω σε ηλικία χωρίς φόβο για την αναπηρία που αυτή ενδέχεται να επιφέρει και κατανοώντας τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος σε όλο το φάσμα της ζωής. Αναπτύσσουν, επίσης, την έννοια της αλληλεγγύης, αφού συχνά τα μικρά παιδιά έχουν την ευκαιρία να βοηθήσουν τους μεγαλύτερους σε ηλικία στην κίνηση ή σε άλλες δραστηριότητες, αλλά και να τους συστήσουν στις οικογένειές τους, μεγαλώνοντας τον κύκλο διασυνδέσεων και αλληλοϋποστήριξης μέσα στην κοινότητα. Και για το προσωπικό, όμως, η εργασία στο διαγενεακό κέντρο δημιουργεί μεγάλη χαρά και ζωντάνια, όπως επίσης νέες ευκαιρίες διεύρυνσης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και κίνητρα ενίσχυσης των διαγενεακών δεσμών στη γειτονιά, αλλά και στη δική τους οικογένειά (Clark & Hoover, 2020).

Βεβαίως, το θεσμικό πλαίσιο κάθε χώρας μπορεί να μην επιτρέπει την εφαρμογή όλων των μοντέλων που προαναφέρθηκαν. Το γεγονός, όμως, ότι η τοπική αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα είναι υπεύθυνη τόσο για τους παιδικούς σταθμούς όσο και για τα ΚΑΠΗ ή τις Λέσχες Φιλίας, προσφέρει μια πραγματική ευκαιρία για συνέργειες σε πιο συστηματική βάση από αυτή που συνήθως συμβαίνει. Ας μην ξεχνάμε ότι οι επαφές αυτές έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν ένα πρότυπο στα παιδιά, που μπορεί να λείπει από τις άμεσες οικογενειακές τους εμπειρίες. Είναι μια διάσταση της έννοιας «κοινωνικός παππούς ή γιαγιά», όπως συνηθίζεται να ονομάζεται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, η δυνατότητα δηλαδή να συναναστραφείς έναν «παππού» ή μια «γιαγιά» με τους οποίους δεν έχεις συγγενική σχέση. Είναι, επίσης, μια πρόταση προς την κατεύθυνση δημιουργίας διαγενεακών δομών, δηλαδή δομών για την προσχολική αγωγή και για τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα στο ίδιο κτηριακό συγκρότημα ή τουλάχιστον σε άμεση γειτνίαση, για να διευκολύνεται η συχνή, αυθόρμητη επικοινωνία και οι μακροχρόνιες συνεργασίες σε διαγενεακά προγράμματα.

4. Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς ως εταίροι στο δίκτυο διαγενεακής παιδαγωγικής

Η πρόταση για την ανάπτυξη ενός δικτύου διαγενεακής παιδαγωγικής μέσω της τοπικής αυτοδιοίκησης, πέρα από τους παιδικούς σταθμούς και τις δομές φροντίδας και δημιουργικής απασχόλησης ατόμων άνω των 60 ετών που βρίσκονται υπό τη δικαιοδοσία της, μπορεί να συμπεριλάβει τους χώρους πολιτισμού της κοινότητας. Πολλοί δήμοι, εξάλλου, διαχειρίζονται αξιόλογους χώρους πολιτισμικής αναφοράς (π.χ. μουσεία, βιβλιοθήκες, αίθουσες τέχνης, ιστορικές οικίες,

περιβαλλοντικά πάρκα), που μπορούν να αποτελέσουν ένα σταθερό σημείο συνάντησης για τις διαφορετικές γενεές ή μπορούν να διαθέσουν τις συλλογές τους και το πλούσιο εποπτικό υλικό που παράγουν για τον σχεδιασμό διαγενεακών δραστηριοτήτων αμοιβαία επωφελών για όλους τους συμμετέχοντες. Όπως επισημαίνει ο McNulty, ο πολιτισμός λειτουργεί ως «αστική κόλλα» (2020, σ. 17), που εμπυχώνει τις διαγενεακές συναθροίσεις και δημιουργεί διαγενεακούς τόπους μοιράσματος εμπειριών ζωής και συν-διαμόρφωσης νέων.

Στη χώρα μας έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια οι πρωτοβουλίες από μουσεία για δράσεις που απευθύνονται σε ηλικιωμένους και περιλαμβάνουν κάτι παραπάνω από μια ξενάγηση στους χώρους τους. Το Μουσείο Μπενάκη εγκαινίασε το 2022 δράσεις για άτομα με δυσκολίες μνήμης ή συμπτώματα άνοιας και τους φροντιστές τους²², τα οποία βασίζονται σε πολυαισθητηριακές εμπειρίες με αντικείμενα, ενώ το Ίδρυμα Αγγέλου και Λητώς Κατακουζηνού εξέδωσε σχετικό οδηγό (Οικονομοπούλου κ.ά., 2022). Το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης κατά τη χρονική περίοδο 2016-2021 εξυπηρέτησε 10.000 ωφελούμενους άνω των 65 ετών είτε μέσω οργανωμένων ξεναγήσεων στον χώρο του και εκπαιδευτικών εργαστηρίων με δραστηριότητες που ενεργοποιούσαν τη μνήμη των συμμετεχόντων είτε μέσω εργαστηρίων σε μη κερδοσκοπικά γηροκομεία που συμπεριλάμβαναν ξεναγήσεις εικονικής πραγματικότητας. Ταυτόχρονα, όλο και περισσότερα μουσεία, όπως το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, το Μουσείο Γουλανδρή Σύγχρονης Τέχνης, το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, το Βιομηχανικό Μουσείο Φωταερίου, δοκιμάζουν τα πρώτα τους βήματα με προγράμματα για βρέφη και πολύ μικρά παιδιά, αξιοποιώντας κυρίως το αισθητηριακό παιχνίδι, τις αφηγήσεις, τη μουσική, τον χορό, την κίνηση και τη διερευνητική μάθηση μέσω των αντικειμένων (Καλεσοπούλου, 2022). Φαίνεται ότι διαμορφώνεται δηλαδή σταδιακά μια αυξημένη κατανόηση για τις ιδιαιτερότητες των ηλικιακών αυτών ομάδων, και κατ' επέκταση το έδαφος είναι πιο εύφορο για τον σχεδιασμό μουσειακών δράσεων που να εμπλέκουν από κοινού πολύ μικρούς και πολύ μεγάλους.

Δεν λείπουν βεβαίως τα διαγενεακά μουσειακά προγράμματα, τα προγράμματα δηλαδή που είναι εξαρχής σχεδιασμένα για να φέρουν σε επαφή άτομα από δύο ή και τρεις διαφορετικές γενεές. Το Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης δημιούργησε το 2022 το διαγενεακό πρόγραμμα «Συν-οδοιπόροι στο ΕΜΣΤ», που ενθάρρυνε τον διάλογο και τη συνεργασία ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών γενεών ή διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, στο πλαίσιο του οποίου, μετά την εξοικείωση με έργα τέχνης του μουσείου που φέρουν ανάλογες αναφορές, δημιουργούσαν ανά ζεύγη ένα μικρό βαλιτσάκι που θα κρατούσαν οι ίδιοι σαν «οδοιπόροι» στην πορεία της ζωής, γεμάτο μνήμες, όνειρα και στόχους ζωής, ενώ η Εθνική Πινακοθήκη σχεδίασε το 2023 το διαγενεακό πρόγραμμα «Περίπατος

²² Για μια επισκόπηση των χαρακτηριστικών αυτού του είδους προγραμμάτων βλ. Βομβογιάννη, 2022.

στους μικρόκοσμους μιας μεγαλούπολης» στο πλαίσιο της περιοδικής έκθεσης «Αστυγραφία. Η ζωή της πόλης στις δεκαετίες 1950 – 1970», που απευθύνεται σε γιαγιάδες, παππούδες και τα εγγόνια τους. Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, όντας το πρώτο μουσείο στην Ελλάδα που υλοποίησε προγράμματα με τη συμμετοχή όλων των μελών της οικογένειας ήδη από το 1989 (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν, 2011), συνεχίζει στον τομέα της διαγενεακής μάθησης, με δράσεις ακόμη και την περίοδο της πανδημίας για την ενίσχυση των διαγενεακών δεσμών (Καλεσοπούλου κ.ά., 2022). Το 2022-2023 υλοποίησε, επίσης, το καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης ατόμων άνω των 65 ετών «Βοηθός ερμηνευτή στο μουσείο» σε συνεργασία με τον κοινωνικό φορέα ANTAMA, προκειμένου οι απόφοιτοί του να υποστηρίξουν βοηθητικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη λειτουργία του εκθεσιακού χώρου του Παιδικού Μουσείου, δίνοντας έτσι την ευκαιρία να συνυπάρξουν τρεις διαφορετικές γενιές (τα παιδιά, οι γονείς, οι ερμηνευτές του μουσείου και οι άνω των 65 ετών βοηθοί), μαθαίνοντας ο ένας από, με και για τον άλλο.

Τα παραπάνω παραδείγματα αναδεικνύουν ότι οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς μπορούν να προσεγγιστούν με πολυδιάστατους τρόπους και να αποτελέσουν έναν σημαντικό εταίρο στην προώθηση και τη λειτουργία ενός δικτύου διαγενεακής παιδαγωγικής που θα φέρνει κοντά, σε τακτική βάση, τους πολύ μικρούς και τους πολύ μεγάλους συμπολίτες μας. Κι αυτό γιατί:

- προσφέρουν ασφαλείς και πλούσιους σε ερεθίσματα χώρους συνάντησης, που δίνουν αμοιβαίες ευκαιρίες μάθησης για μικρούς και μεγάλους. Κάποια μουσεία, μάλιστα όπως το Εθνικό Παιδικό Μουσείο Eureka του Ενωμένου Βασιλείου, λειτουργούν στις εγκαταστάσεις τους παιδικούς σταθμούς, που διευκολύνουν την ανάπτυξη διαγενεακών προγραμμάτων με τοπικές δομές για άτομα άνω των 60 ετών²³. Ένα άλλο ενδιαφέρον παράδειγμα, που θεσμικά θα ήταν πιο εύκολο να μεταφερθεί στην Ελλάδα, είναι αυτό της παρατεταμένης διαμονής (residency) στο μουσείο, ένα είδος ολοήμερου προγράμματος για παιδικούς σταθμούς, που διαρκεί τουλάχιστον πέντε συνεχόμενες ημέρες (DeWitt et al., 2018; Wallis & Noble, 2018). Η δημιουργία διαγενεακών προγραμμάτων παρατεταμένης διαμονής αποτελεί μια αξιόλογη πρόταση, που μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά για τη γνωριμία και την εξοικείωση των μελών της διαγενεακής ομάδας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους ως προς τις προκλήσεις που θέτει ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον μέσα από την επαναλαμβανόμενη χρήση του, και

²³ Ένα αξιοσημείωτο πρότζεκτ που έγινε μεταξύ του παιδικού σταθμού του Παιδικού Μουσείου Eureka και μιας τοπικής δομής φροντίδας ηλικιωμένων είναι τα «Διαγενεακά υφάσματα», όπου μικροί και μεγάλοι συνδημιούργησαν, με αμοιβαίες επισκέψεις της μίας ομάδας στην άλλη, πολύμορφες υφαντικές δημιουργίες (<https://intergenerationaltextiles.tumblr.com/>). Το πρόγραμμα κράτησε τέσσερις μήνες και αποτελούσε μέρος μιας μακροχρόνιας συνεργασίας των δύο δομών, που περιλάμβανε επισκέψεις και συνεργασίες κάθε εβδομάδα για πάνω από έναν χρόνο.

την από κοινού εξερεύνηση του χώρου πολιτισμικής αναφοράς, προσφέροντας ευκαιρίες για συνδέσεις με νόημα και συναίσθημα. Όπως εξάλλου επισημαίνουν οι Wallis & Noble (2023), ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να ληφθεί υπόψη, καθώς το μουσείο μετατρέπεται σε τόπο προσωρινής κατοίκησης των ομάδων, είναι η έννοια της φροντίδας, πέρα από τη γνώση με την οποία συνδέεται συνήθως το μουσειακό περιβάλλον. Ένα μουσειακό πρόγραμμα που φροντίζει για τους επισκέπτες του, τους δίνει χρόνο να εξερευνήσουν, να κοιτάξουν ελεύθερα ό,τι τους προσελκύει και να «χασομερήσουν» μέσα από διαδικασίες «αργής» παιδαγωγικής, αναγνωρίζοντας και δίνοντας αξία στις προσωπικές συνδέσεις.

- Η μουσειακή κοινότητα ασχολείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με τους τρόπους που τα μουσεία μπορούν να υποστηρίξουν στόχους υγείας και ευημερίας, εξελίσσοντας τις πρακτικές τους με ευφάνταστους τρόπους (Adler et al., 2011· Chatterjee & Noble, 2016· Morse, 2020). Δράσεις που ευνοούν τον αισθητηριακό ερεθισμό, την απτική μνήμη, τη συνειδητή και εστιασμένη προσοχή, λειτουργούν θεραπευτικά και ενισχυτικά για την ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και αποτελούν συχνό μέρος των προγραμμάτων που σχεδιάζονται για μεγάλους σε ηλικία, πολύ μικρά παιδιά και διαγενεακές ομάδες, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει και από τη σύντομη επισκόπηση των δράσεων σε ελληνικά μουσεία που προηγήθηκε (Burke et al., 2021· Smiraglia, 2016).
- Τα μουσεία και οι πολιτιστικοί φορείς μπορούν να ταξιδέψουν. Συλλογές με αυθεντικά αντικείμενα ή αντίγραφα μέσα σε μουσειοσκευές και κουτιά μνήμης (μια συλλογή αντικειμένων δηλαδή και εποπτικού υλικού που συνδέεται με τις εμπειρίες ζωής των μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων, βλ. Κωστή, 2013) μπορούν να μεταφερθούν στους χώρους αγωγής και φροντίδας των μικρών παιδιών και να διεγείρουν την περιέργεια, να λειτουργήσουν ως έναυσμα για συζητήσεις με τους μεγαλύτερους και διαμοιρασμό πολύτιμων γνώσεων ως προς πολιτισμικές πρακτικές του παρελθόντος, αλλά και ως πηγή νέας μάθησης και έμπνευσης για καλλιτεχνικές και κατασκευαστικές δράσεις από κοινού. Η δύναμη των αντικειμένων για τη διέγερση του ενδιαφέροντος, τη συγκίνηση, τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με λεκτικούς, αλλά και μη λεκτικούς τρόπους, είναι εξάλλου ιδιαίτερη τεκμηριωμένη στη μουσειοπαιδαγωγική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Kanari et al., 2022· Μπούνια & Νικονάνου, 2008· Paris, 2002).

5. Συμπεράσματα

Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο πλαίσιο αυθεντικής μάθησης μέσα στην κοινότητα για την ενίσχυση των διαγενεακών

συνεργειών και την υλοποίηση στρατηγικών διαγενεακής παιδαγωγικής με βάση το μοντέλο διαγενεακής μάθησης που προτείνουν οι Fitzpatrick & Halpenny (2023) για τις προσχολικές δομές. Είναι επίσης κατάλληλοι για να δημιουργήσουν κοινότητες μάθησης που προάγουν την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ευημερία, αναγνωρίζοντας τα μικρά παιδιά ως ενεργούς πολίτες ικανούς να συνεισφέρουν στην κοινότητά τους και μετασχηματίζοντας την αντίληψη της διαγενεακής μάθησης από μονόπλευρη μετάδοση της γνώσης από τους μεγαλύτερους στους μικρότερους σε αμφίδρομη πορεία ανακάλυψης και αλληλοϋποστήριξης.

Η τοπική αυτοδιοίκηση έχει ένα σημαντικό ρόλο να επιτελέσει στην προσπάθεια αυτή. Η δικτύωση των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δομών που εποπτεύει, ακόμη και μέσω της δημιουργίας κτηριακών συγκροτημάτων που τις φέρνουν σε φυσική γειτνίαση, αλλά και η διαμόρφωση φροντιστικών περιβαλλόντων μάθησης, που εμπλουτίζουν τις ζωές των ανθρώπων και υποστηρίζουν τις αναδυόμενες σχέσεις φιλίας, εκτίμησης και εμπιστοσύνης, μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός παρόντος και ενός συλλογικού μέλλοντος πιο αλληλέγγυου και βαθιά ανθρώπινου. Όπως εξάλλου έλεγε ο Bronfenbrenner, μια βιώσιμη κοινωνία είναι μια κοινωνία που βασίζεται σε πολίτες που κατέχουν «τις ευαισθησίες, τα κίνητρα και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή βοήθειας και φροντίδας σε άλλους ανθρώπους» (1979, σ. 53). Και για τη χαρά της συνύπαρξης και της αμοιβαίας κατανόησης, θα προσθέταμε εμείς, μέσα σε πολιτιστικά περιβάλλοντα που λειτουργούν ενισχυτικά για τη διατήρηση της πολιτιστικής μνήμης, τη δημιουργική έμπνευση και την ανάδειξη των κοινών σημείων που μας χαρακτηρίζουν ως ανθρώπους ανεξαρτήτως ηλικίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ander, E. E., Thomson, L. J., Lanceley, A., Menon, U., Noble, G., & Chatterjee, H. J. (2011). Generic Wellbeing Outcomes: Towards a conceptual framework for wellbeing outcomes in museums. *Museum Management and Curatorship*, 26(3), 237-259. <http://dx.doi.org/10.1080/09647775.2011.585798>
- Ayalon, L., & Tesch-Römer, C. (2018). *Contemporary perspectives on ageism*. SpringerOpen.
- Barnett, M. D. & Adams, C. M. (2018). Ageism and aging anxiety among young adults: relationships with contact, knowledge, fear of death, and optimism. *Educational Gerontology*, 44(11), 693-700. <http://dx.doi.org/10.1080/03601277.2018.1537163>
- Bengtson, V. L., & Roberts, R. E. L. (1991). Intergenerational solidarity in aging families: An example of formal theory construction. *Journal of Marriage and the Family*, 53(4), 856-870. <http://dx.doi.org/10.2307/352993>
- Beth Johnson Foundation (2011). *A guide to intergenerational practice*. Beth Johnson Foundation.
- Βομβογιάννη, Χ. (2022). Η συμβολή των μουσειακών αντικειμένων στην ευημερία ατόμων με άνοια. Στο Ε. Κανταρτζή & Θ. Φουργκατσιώτης (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο:*

Εκπαίδευση και πολιτισμός στον 21ο αιώνα - Α' τόμος (σσ. 389-395). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Buchanan, A., & Rotkirch, A. (2018). Twenty-first century grandparents: global perspectives on changing roles and consequences. *Contemporary Social Science*, 13(2), 131-144. <http://dx.doi.org/10.1080/21582041.2018.1467034>
- Burke, G., Alfrey, L., Hall, C., & O'Connor, J. (2021). Drawing with art-well-being: Intergenerational co-creation with seniors, children and the living museum. *International Journal of Art and Design Education*, 40, 630-654. <http://dx.doi.org/10.1111/jade.12372>
- Cartmel, J., Radford, K., Bell, K., Golenko, X. & Fitzgerald, A. (2020). Hearing children's voices in intergenerational learning and practice. In M. Kernan & G. Cortellesi (Eds), *Intergenerational learning in practice. Together old and young* (pp. 80-96). Routledge.
- Cartmel, J., Radford, K., Dawson, C., Fitzgerald, A., & Vecchio, N. (2018). Developing an evidenced based intergenerational pedagogy in Australia. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 64-85. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2018.1404412>
- Chatterjee, H. J., & Noble, G. (2016). *Museums, health, and well-being*. Reprint. Routledge
- Chonody, J. M., & Teater, B. (2016). Why do I dread looking old?: A test of social identity theory, terror management theory, and the double standard of aging. *Journal of Women & Aging*, 28(2), 112-126. <http://dx.doi.org/10.1080/08952841.2014.950533>
- Clark, S. P & Hoover, M. L. (2020). Young children and older adults under one roof: Providence Mount St Vincent, Seattle, a pioneer of intergenerational care. In M. Kernan & G. Cortellesi (Eds), *Intergenerational learning in practice. Together old and young* (pp. 157-173). Routledge.
- DeWitt, J., King, H., Wright, D., & Measures, K. (2018). The potential of extended cultural residencies for young children. *Museum Management and Curatorship*, 33(2), 158-177. <http://dx.doi.org/10.1080/09647775.2018.1442241>
- Duflos, M., & Giraudeau, C. (2021). Using the intergenerational solidarity framework to understand the grandparent-grandchild relationship: a scoping review. *European Journal of Ageing*, 19, 233-262. <http://dx.doi.org/10.1007/s10433-021-00626-6>
- Epstein, A. S., & Boisvert, C. (2006). Let's Do Something Together. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(3), 87-109. http://dx.doi.org/10.1300/j194v04n03_07
- Eurostat (2020). *Population age structure by major age groups, 2009 and 2019*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Population_age_structure_by_major_age_groups_2009_and_2019_\(%25_of_the_total_population\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Population_age_structure_by_major_age_groups_2009_and_2019_(%25_of_the_total_population).png)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2021). *Πράσινη βίβλος σχετικά με τη γήρανση. Προώθηση της αλληλεγγύης και της υπευθυνότητας μεταξύ των γενεών*. COM(2021) 50 final.
- Femia, E. E., Zarit, S. H., Blair, C., Jarrott, S. E., & Bruno, K. (2008). Intergenerational preschool experiences and the young child: Potential benefits to development. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 272-287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.001>
- Fitzpatrick, A., & Halpenny, A. M. (2023). Intergenerational learning as a pedagogical strategy in early childhood education services: perspectives from an Irish study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(4), 512-528. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293x.2022.2153259>
- Fitzpatrick, A. (2020). Towards a pedagogy of intergenerational learning. In M. Kernan & G. Cortellesi (Eds), *Intergenerational learning in practice. Together old and young* (pp. 40-59). Routledge.
- Gallagher, C. (2020). The changing lives and relationships of young children and older adults: implications for intergenerational learning. In M. Kernan & G. Cortellesi (Eds), *Intergenerational learning in practice. Together old and young* (pp. 23-39). Routledge.

- Generations United & the Eisner Foundation (2018). *All in together: creating places where young and old thrive*. Generations United and The Eisner Foundation.
- Glaser, K., di Gessa, G., & Tinker, A. (2014). *Grandparenting in Europe. The health and well-being of grandparents caring for grandchildren: The role of cumulative advantage/disadvantage*. Grandparents Plus. https://www.grandparentsplus.org.uk/wp-content/uploads/2020/02/Grandparentinf_in_Europe-the_health_and_wellbeing_of_grandparents_caring_for_grandchildren.pdf
- Gonzales, E., Kruchten, R., & Whetung, C. (2021). *Making the case for intergenerational programs*. Generations United. <https://www.gu.org/resources/making-the-case-for-intergenerational-programs/>
- Hatton-Yeo, A. (2015). A personal reflection on the definitions of intergenerational practice. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(3), 283-284. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2015.1058319>
- Hagestad, G. O., & Uhlenburg, P. (2005). The social separation of old and young: A root of ageism. *Journal of Social Issues*, 61(2), 343-360. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00409.x>
- Hauderowicz, D. & Serena, K. L. (2020). Everyday encounters in public spaces: spatial potentials for intergenerational relationships. In M. Kernan & G. Cortellesi (Eds), *Intergenerational learning in practice. Together old and young* (pp. 97-120). Routledge.
- Heyman, J. C., Gutheil, I. A. & White-Ryan, L. (2011). Preschool children's attitudes toward older adults: Comparison of intergenerational and traditional day care. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(4), 435-444. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2011.618381>
- Jarrot, S. E., Stremmel, A. J., & Naar, J. J. (2019). Practice that transforms intergenerational programs: A model of theory- and evidence informed principles. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(4), 488-504. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2019.1579154>
- JRC, European Commission's Joint Research Centre (2019). *Policy brief: Loneliness – an unequally shared burden in Europe*. JRC.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2022). Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά κάτω των 4 ετών στα μουσεία: ένα αναδυόμενο πεδίο δράσης στην παγκόσμια μουσειακή σκηνή. Στο Σ. Αντωνιάδης (Επιμ.), *Βιβλίο πρακτικών Πανελλήνιων Επιστημονικών Συνεδρίων Προσχολικής Αγωγής, Β' Τόμος, ΣΤ', Ζ' Η', Θ' & Ι' Συνέδριο (2016-2020) «Σύγχρονα Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής & Παιδιατρικής»* (σσ. 228-233). Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Προσχολικής Αγωγής.
- Καλεσοπούλου, Δ., Μουρατιάν, Ζ., & Κοκκολιά, Α. (2022). Το Μουσείο και η Τέχνη ως διάλογος διαγενεακής επικοινωνίας και αλληλεγγύης την εποχή της COVID-19. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό» (Αθήνα, 29-31/10/2021)* (Τόμος Α', σσ. 523-534). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. <https://ekedisy.gr/category/drasis/sinedriameridesdialexisomilies/>
- Καλεσοπούλου, Δ. & Μουρατιάν, Ζ. (2011). Τα Παιδικά Μουσεία και η συμβολή τους στην εκπαίδευση του παιδιού. Η περίπτωση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο: θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σελ. 45-73). Εκδ. Πατάκη.
- Kanari, Ch., Souliotou A.-Z., & Papaioannou, Th. (2022). "I felt like all these objects were in my own house...": Learning through senses in the museum. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 14-45. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4483>
- Kaplan, M. (2004). Toward an intergenerational way of life. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 96(2), 5-9.

- Kaplan, M., & Larkin, E. (2004). Launching intergenerational programs in early childhood settings: A comparison of explicit intervention with an emergent approach. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 157–163. <http://dx.doi.org/10.1023/b:ecej.0000012133.71718.2b>
- Kaplan, M., Sánchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Springer International Publishing AG.
- Kernan, M. & Cortellesi, G. (2020). Introduction to the TOY approach to intergenerational learning. In M. Kernan & G. Cortellesi (Eds), *Intergenerational learning in practice. Together old and young* (pp. 1-20). Routledge.
- Kuehne, V., & Melville, J. (2014). The state of our art: A review of theories used in intergenerational program research (2003-2014) and ways forward. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 317–346. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2014.958969>
- Κωστή, Κ. (2013). Μουσεία και Τρίτη Ηλικία: το μουσείο ως χώρος κοινωνικής προσφοράς. *Το Μουσείο 8 & 9*, 24-33.
- Lenzen, D. (2003). Η εξαφάνιση των ενηλίκων: η παιδική ηλικία ως λύτρωση. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας* (σσ. 225-235). Νήσος.
- Martins, T., Midão, L., Martínez Veiga, S., Dequech, L., Busse, G., Bertram, M., McDonald, A., Gilliland, G., Orte, C., Vives, M., & Costa, E. (2019). *Intergenerational programs review: study design and characteristics of intervention, outcomes, and effectiveness*. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(1), 93-109. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2018.1500333>
- McAlister, J., Briner, E. L. & Maggi, S. (2019). Intergenerational programs in early childhood education: An innovative approach that highlights inclusion and engagement with older adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(4), 505-522. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2019.1618777>
- McNulty, R. H. (2020). Culture as animator of intergenerational gathering spaces. In M. Kaplan, L. L. Thang, M. Sánchez & J. Hoffman (Eds) (2020), *Intergenerational Contact Zones: Place-Based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging* (pp. 17-28). Routledge.
- Momtaz, Y.A., Mahmoudi, N., & Zanjari, N. (2021). Why do people fear of aging? A theoretical framework. *Advances in Gerontology*, 11, 121–125. <https://doi.org/10.1134/S2079057021020089>
- Morse, N. (2020). *The Museum as a Space of Social Care*. Routledge.
- Μπούνια, Α., & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στον χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 65-95). Εκδόσεις Πατάκη.
- Οικονομοπούλου, Μ., Μαργιώτη, Ε., & Μπλέκου, Π. (2022). *Blueprint για μουσεία και χώρους πολιτισμού φιλικούς προς την άνοια*. Ίδρυμα Άγγελου και Λητώς Κατακουζηνού. https://katakouzenos.gr/item_type/kimena-parousiasis
- Paris, S. (Ed.). *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. Routledge.
- Radford, K., Gould, R., Vecchio, N., & Fitzgerald, A. (2018). Unpacking intergenerational (IG) programs for policy implications: A systematic review of the literature. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(3), 302-329. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2018.1477650>
- Σκουρτανιώτη, Α., & Χατζηχαραλάμπους, Σ. (2015). *Σύζευξη γενεών μέσω λαογραφίας και παράδοσης (πιλοτική εφαρμογή στο Δήμο Καλλιθέας) - Πρόγραμμα «Αντίκλεια»*. <https://docplayer.gr/1204191-Syzeyxi-geneon-meso-laografias-kai-paradosis-pilotiki-efarmogi-sto-dimo-kallitheas-programma-antikleia.html>

- Smiraglia, C. (2016). Targeted museum programs for older adults: A research and program review. *Curator: The Museum Journal*, 59(1), 39-54. <http://dx.doi.org/10.1111/cura.12144>
- Springate, I., Atkinson, M., & Martin, K. (2008). *Intergenerational Practice: a review of the literature (LGA Research Report F/SR262)*. NFER.
- St Monica Trust (2018). *Intergenerational Activity: How to be part of it and why. A guide for older people*. St Monica Trust.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). *World Population Prospects 2019: Ten Key Findings*. <https://population.un.org/wpp/Publications/>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2022). *World Population Prospects 2022: Ten Key Messages*. <https://population.un.org/wpp/Publications/>
- UNDP (United Nations Development Programme), HelpAge International and AARP (2017). *Ageing, older Persons and the 2030 agenda for sustainable development*. UNDP.
- VanderVen, K. (2011). The road to intergenerational theory is under construction: A continuing story. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 22-36. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2011.544206>
- VanderVen, K. (1999). Intergenerational theory: The missing element in today's intergenerational programs. In V. S. Kuehne (Ed.), *Intergenerational programs: Understanding what we have created* (pp. 33-47). The Haworth Press.
- Villar, F., & Serrat, R. (2014). A field in search of concepts: The relevance of generativity to understanding intergenerational relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 381-397. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2014.960352>
- Wallis, N., & Noble, K. (2023). The slow museum: the affordances of a university art museum as a nurturing and caring space for young children and their families. *Museum Management and Curatorship*, <http://dx.doi.org/10.1080/09647775.2023.2269145>
- Wallis, N., & Noble, K. (2018). *UCM nursery in residence project. End of project report*. University of Cambridge Museums & Botanic Garden.
- Watts, J. (2017). Multi- or intergenerational learning? Exploring some meanings. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 39-51. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2017.1260367>
- Zanasi, F., Arpino, B., Bordone, V. et al. (2023). The prevalence of grandparental childcare in Europe: a research update. *European Journal of Ageing*, 20, 37. <http://dx.doi.org/10.1007/s10433-023-00785-8>

Ενδεικτικοί ιστότοποι για τη διαγενεακή μάθηση

- European Network for Intergenerational Learning (ENIL) (<https://eaea.org/our-work/projects3/enil-european-network-for-intergenerational-learning/>)
- Generations Working Together (<https://generationsworkingtogether.org>)
- The Intergenerational Contact Zones Workgroup (<https://aese.psu.edu/outreach/intergenerational/articles/intergenerational-contact-zones/introduction>)
- Together Young and Old (TOY, www.toyproject.net)
- Age Platform Europe <https://www.age-platform.eu/>

Αντιμετώπιση συμπεριφορικών προβλημάτων μεταξύ παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

Λιώση Λεμονιά

Παιδαγωγός, 1ος Βρεφονηπιακός Σταθμός Δήμου Νίκαιας-Αγ. Ιωάννη Ρέντη
lenialiosi@gmail.com

Κοβάνη Κωνσταντίνα

Παιδαγωγός, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών
dina.091@hotmail.com

Κότουγλου Ζαχαρούλα

Παιδαγωγός, Παιδικός Σταθμός Δήμου Χαϊδαρίου
zacharoula73@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης συμπεριφορικών προβλημάτων που παρουσιάζουν οι μικροί μαθητές μέσα στις πρωτόγνωρες συνθήκες της πανδημίας. Διερευνώνται τα αίτια της έλλειψης αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ τους, όπως η ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων, οι γλωσσικές δυσκολίες, και οι δυσκολίες μετάβασης. Τίθεται σχέδιο δράσης από τους παιδαγωγούς για τον τρόπο προσέγγισης και ενημέρωσης των οικογενειών (μοντέλο της συνεκπαίδευσης), σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα μοντέλα, όπως το βιο-οικοσυστημικό (Bronfenbrenner) ή εκείνο των επικαλυπτόμενων σφαιρών (Erstein) για την οργάνωση των εκπαιδευτικών δράσεων. Επίσης, παρουσιάζονται στρατηγικές που εμπλέκουν τους γονείς σεβόμενες τις απόψεις τους, έχοντας ως επίκεντρο την προαγωγή της ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών. Η/Ο παιδαγωγός παρατηρεί τα παιδιά συστηματικά, συλλέγει πληροφορίες και σχηματίζει μία ολοκληρωμένη εικόνα μέσα από τη μεταξύ τους αντιπαράθεση, δίνοντας έμφαση στα κοινά τους ενδιαφέροντα. Προτείνεται η επαφή των οικογενειών, παιδαγωγών και παιδιών ώστε να γνωριστούν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν. Στο πλαίσιο αυτό εφαρμόστηκαν πιλοτικά καινοτόμες δράσεις, των οποίων τα αποτελέσματα είναι υπό επεξεργασία και θα παρουσιαστούν στο συνέδριο προκειμένου να προωθηθεί η συνεργασία και η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Παρουσιάζεται ως εναλλακτικός τρόπος, η εξ αποστάσεως προσέγγιση μέσω ψηφιακού υλικού και εφαρμογών εν καιρώ καραντίνας, επιτυγχάνοντας έτσι την ανταπόκριση όλων των μερών, με τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, αλληλεπίδραση, καινοτόμες τεχνολογίες.



1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η μεγάλη είσοδος προσφύγων και μεταναστών, όπως και η αλλαγή του μοντέλου της οικογένειας, φέρνει σε επαφή ένα ετερόκλητο πλήθος παιδιών στον παιδικό σταθμό, τα οποία καλούνται να συμπράξουν και να αλληλεπιδράσουν μέσα σε αυτό το κλίμα αρμονικά. Η αρμονία αυτή όμως διαταράσσεται καθώς παρατηρούνται και καταγράφονται προβλήματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας που καθίστανται ακόμα πιο δύσκολες, λόγω των συνθηκών που επέφερε η πανδημική κρίση και η κοινωνική απόσταση που επιβλήθηκε.

Στόχος μας είναι οι συντονισμένες προσπάθειες των παιδαγωγών, οι οποίοι καλούνται να επικοινωνήσουν και να συμπεριλάβουν τους γονείς, έχοντας επίκεντρο πάντα τα παιδιά και σεβόμενοι τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους, στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Οι παραπάνω στόχοι, επιτυγχάνονται, μέσα από

- τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών
- την καταγραφή και τη συλλογή των πληροφοριών αυτών, ώστε να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα μέσα από τη μεταξύ τους αντιπαράθεση
- την έμφαση στα κοινά τους ενδιαφέροντα, η οποία αξιοποιείται και ως "γέφυρα" αποτελεσματικής επικοινωνίας,
- την προαγωγή της επαφής οικογενειών, παιδαγωγών και παιδιών, ώστε να γνωριστούν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν.

2. Εκπαιδευτικό Σενάριο

Ως παιδαγωγός ενός δημοσίου παιδικού σταθμού έχετε αντιληφθεί προβλήματα στη σχέση, στη συνεργασία και στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών του παιδικού σταθμού. Ενημερώσατε τη διευθύντρια και τους συναδέλφους σας και αποφασίσατε από κοινού να οργανώσετε ένα σχέδιο δράσης για τη συνεργασία και επικοινωνία με τις οικογένειες και τα παιδιά προκειμένου να διαμορφωθεί ένα γόνιμο κλίμα ανταλλαγής μαθησιακών εμπειριών.

Ο προβληματισμός για τη μη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των παιδιών του παιδικού σταθμού προκύπτει από το ότι:

- τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.
- υπάρχει αυξημένη φοίτηση παιδιών μεταναστών στον παιδικό σταθμό
- υπάρχουν γλωσσικές δυσκολίες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία
- είχε ανασταλεί η λειτουργία του παιδικού σταθμού λόγω της πανδημίας Covid-19.

3. Θεωρητικό μέρος

Κατά τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα αναδυόμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο που προτείνει ένα νέο λειτουργικό μοντέλο εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό εμπλουτίζει τις υπάρχουσες κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζηλιασκοπούλου, 2014) και έχει ως αντικείμενο την πρόληψη και την αντιμετώπιση διαφόρων αντικοινωνικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο, σε συνδυασμό με την κοινότητα, παίζει καθοριστικό ρόλο για την εδραίωση ενός συστήματος αρχών και αξιών. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι εφαρμόσιμο στην ελληνική πραγματικότητα και παίρνει τη μορφή σχολής γονέων, όπου οι γονείς έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, αλλά και με τα παιδιά στα πλαίσια θεματικών που βρίσκονται σε σύμπνοια με τα ενδιαφέροντα τους, όπως λόγου χάριν η ανακύκλωση. Στα προγράμματα που στηρίζονται στο μοντέλο της συνεκπαίδευσης, η δημιουργία της νέας γνώσης, προέρχεται από τη συνεργατική αλληλεπίδραση με υψηλό επίπεδο προσωπικού και ομαδικού αναστοχασμού.

Συνεπώς, με την εφαρμογή συνεκπαιδευτικών δράσεων γύρω από μια θεματική ενότητα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων επιτυγχάνεται η διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας στην τάξη του παιδικού σταθμού, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή και μετατόπιση στάσεων και συμπεριφορών, από την παθητική προς μια ενεργό συμμετοχή, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα κοινά τους προβλήματα και ανησυχίες. Κατά την εξέλιξη του προγράμματος, ο βαθμός εμπλοκής καθίσταται κλιμακούμενος αντίστοιχα για τους ανηλίκους και τους ενήλικες, καλλιεργώντας και τη συμμετοχή άλλων στο πρόγραμμα. Η αποτελεσματικότητα των δράσεων που υιοθετεί ο παιδικός σταθμός ενισχύεται, όταν αυτές ορίζονται με σαφήνεια ως προς τους στόχους και τα μέσα που θα αξιοποιηθούν, αλλά και διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες παιδιών και γονιών. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), η ενεργή γονεϊκή εμπλοκή έχει πολλαπλά οφέλη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, καθώς επιτρέπει στον γονιό, υπό ορισμένες συνθήκες, να επιλέξει τον βαθμό και το είδος της εμπλοκής του στην εκπαίδευση του παιδιού του, βοηθώντας τον έτσι να μετριάσει το άγχος και την ανασφάλεια του για την απόδοση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, και δημιουργεί πλεονεκτήματα για τους παιδαγωγούς (ενδεικτικά: Νέες μεθοδολογίες, πρακτικές και στρατηγικές εφαρμογής καινοτόμων δράσεων). Συνεπώς, οι σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας μας για ένα ανοιχτό σχολείο, θέτουν στο επίκεντρο του παιδικού σταθμού τον προσδιορισμό στρατηγικών και πολιτικών που θα επιλεγθούν, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας με τους γονείς.

Η αποτελεσματικότητα των δράσεων που υιοθετεί ο παιδικός σταθμός ενισχύεται, όταν αυτές ορίζονται με σαφήνεια ως προς τους στόχους και τα μέσα που

θα αξιοποιηθούν, αλλά και διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους. Κατά τους Γεωργίου (2010) και Μπρούζο (2009), η μελέτη της επίδρασης της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών κατέγραψε βελτίωση στις σχέσεις των γονιών με τα παιδιά τους, μέσα από την απόκτηση κοινών εμπειριών, την διαφοροποίηση στις αντιλήψεις και τις στάσεις απέναντι στη μάθηση, και την αναγνώριση της διαβίου μάθησης. Τα παιδιά βίωσαν την εμπειρία της μάθησης μαζί με τους γονείς τους, και εξέλιξαν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τους ανεξάρτητα από την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό πλαίσιο. Επίσης, οι παιδαγωγοί ανέπτυξαν νέα μορφές προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της βιωματικής μάθησης.

Ο παιδαγωγός έχει επίσης κεντρικό ρόλο στην προσέγγιση των γονέων προκειμένου να εξασφαλίσει τη συνεργασία τους και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά και διατηρώντας μια μη επικριτική στάση ως προς τον τρόπο ζωής τους, ειδικά σε περιπτώσεις επαφής με ευπαθείς ομάδες πληθυσμού (π.χ. μετανάστες, ρομά) (Μπρούζος, 2009), με οικογένειες που ζουν σε δυσμενείς οικονομικές συνθήκες (λόγω ανεργίας ή άλλων παραγόντων), προβλήματα υγείας, και άλλες συνθήκες που περιορίζουν την γονική εμπλοκή (Μπρούζος, 2009) αλλά και καλλιεργούν το αίσθημα κατωτερότητας απέναντι στον παιδαγωγό ή τους άλλους γονείς (Μπόνια, 2008).

3.1 Σχέδιο δράσης

Δεδομένης της ομάδας παιδιών που φιλοξενεί ο παιδικός σταθμός και συνυπολογίζοντας τη διαφορετικότητα μεταξύ εθνοκοιτητων και πολιτισμών, αποφασίσαμε να οργανώσουμε ένα σχέδιο δράσης για την επίλυση των σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών μέσω της εκπαιδευτικής συνυπευθυνότητας χρησιμοποιώντας το μοντέλο της συνεκπαίδευσης καθώς μέσα από διαφορετικούς πολιτισμούς ήθη και έθιμα όλοι έχουμε την ανάγκη να μάθουμε για ότι δεν γνωρίζουμε ο ένας για τον άλλον. Η προαγωγή των σχέσεων καλής επικοινωνίας και συνεργασίας των παιδιών θα προαχθεί αποτελεσματικά μέσα από ένα πλαίσιο αμοιβαιότητας και συμπληρωματικότητας των δύο μερών, τα οποία αν και από διαφορετικούς ρόλους, ενδιαφέρονται εξίσου και επηρεάζουν τις συμπεριφορές των παιδιών. Χρησιμοποιώντας το μοντέλο της συνεκπαίδευσης δεν θα αποκλείσουμε και τα άλλα τέσσερα μοντέλα, καθώς υπάρχει αλληλοεπιρροή μεταξύ των μοντέλων, αλλά και προσαρμογή στη συνθήκη του οικογενειακού προβλήματος και του μοντέλου οικογένειας που έχουμε απέναντι μας. Όσο κι αν γνωρίζουμε ότι οι προστριβές σε αυτές τις ηλικίες είναι η πρώτη μορφή κοινωνικοποίησης, οφείλουμε να αναζητήσουμε περισσότερες πληροφορίες μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, το οποίο επηρεάζει άμεσα την ψυχολογία, τις αξίες που

ενστερνίζονται και τις πεποιθήσεις που φέρουν, καθώς και τη συμπεριφορά τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους παιδαγωγούς.

3.2 Υλοποίηση

Η παιδαγωγός κάνει συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών ώστε μέσα από την καταγραφή της να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το κάθε πότε αναδύονται οι δυσκολίες στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και οι μεταξύ τους αντιπαραθέσεις. Μέσω της παρατήρησης η παιδαγωγός ανακαλύπτει τα ενδιαφέροντα των παιδιών τόσο σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Μετά την καταγραφή καταλήγει σε μια συλλογή αποτελεσμάτων, μέσα από τα οποία καταλήγει στα κοινά ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως για παράδειγμα μουσική, χορός, μαγειρική, χειροτεχνία κ.ά. Έπειτα, καλεί τους γονείς σε ατομικές συναντήσεις, και σε δεύτερη φάση σε ομαδικές συναντήσεις για να τους ενημερώσει για τις δυσκολίες που υπάρχουν όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών αλλά και για να δώσει έμφαση στα κοινά τους ενδιαφέροντα τα οποία τους προτρέπει να χρησιμοποιήσουν από κοινού για τη γεφύρωση των σχέσεων των παιδιών τους. Μέσα από τις ατομικές συναντήσεις που πραγματοποιεί η παιδαγωγός με τους γονείς, μαθαίνει για το πώς περνάει τον χρόνο του το παιδί στο σπίτι αλλά και το διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο που έχουν οι γονείς. Στη συνέχεια, ο/η παιδαγωγός ζητά από τους γονείς να του/της μιλήσουν για τα δικά τους ενδιαφέροντα κι αν θα ήθελαν να μοιραστούν μαζί μας και κάποια δικά τους ήθη και έθιμα και ενδιαφέροντα όπως τραγούδια, χορούς, αφηγήσεις ιστοριών, μαγειρικές συνταγές, κατασκευές.

Παρακινεί τους γονείς για την επιθυμητή συχνότητα εβδομαδιαίων συναντήσεων (δύο απογεύματα ανά εβδομάδα) κατά τις οποίες θα παρευρίσκονται με τα παιδιά τους στον χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού και θα παρουσιάζουν μια δραστηριότητα την οποία θα έχουν ήδη προετοιμάσει από το σπίτι μαζί με τα παιδιά τους. Κάθε φορά θα το αναλαμβάνει και άλλη οικογένεια. Όλοι οι υπόλοιποι, παιδαγωγοί, παιδιά, γονείς θα παρακολουθούμε, θα συμμετέχουμε και θα μαθαίνουμε μέσα από την συνεκπαίδευση των παιδιών και των γονιών τους.

Σε αυτές τις συναντήσεις προτρέπουμε τους γονείς να φέρουν μαζί τους και τη γιαγιά και τον παππού των παιδιών, ώστε να μοιραστούν δικές τους εμπειρίες και γνώσεις. Επίσης, προτρέπονται να φέρουν μαζί και μικρότερα μέλη της οικογένειας.

Για τις περιπτώσεις όπου οι κηδεμόνες του παιδιού δεν γνωρίζουν ελληνικά, προηγείται η επικοινωνία με αρμόδια κοινωνική υπηρεσία για τη διάθεση διερμηνέα. Αν κάποιο μεγαλύτερο παιδί στην οικογένεια έχει μάθει ελληνικά από τη φοίτηση στο ελληνικό σχολείο, προτείνεται να συμμετάσχει ως βοηθός. Επίσης, σε ότι αφορά την επικοινωνία, ενθαρρύνεται η αξιοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας, με μέσα όπως το παιχνίδι και η παντομίμα.

Με την ολοκλήρωση των συναντήσεων του σχεδίου δράσης, ακολουθεί η έκθεση των έργων που αναπτύχθηκαν στις συναντήσεις μας αλλά και έκθεση φωτογραφικού υλικού και video με τις στιγμές που μοιραστήκαμε, παιδιά, γονείς, παιδαγωγοί προσκαλώντας μέλη από την ευρύτερη κοινότητα.

4. Σχέδιο Δράσης σε καιρό πανδημίας

Η αναστολή λειτουργίας του παιδικού σταθμού λόγω της πανδημίας μας οδήγησε στην αναζήτηση νέων τρόπων επικοινωνίας. Ως εκπαιδευτικοί, κληθήκαμε να διαχειριστούμε τη νέα αυτή συνθήκη και να χρησιμοποιήσουμε αποκλειστικά τεχνολογικά εργαλεία για να διατηρήσουμε ζωντανή την επαφή με τα παιδιά και τους γονείς, και να επιτύχουμε την αλληλεπίδραση όπου ήταν εφικτό, σε ένα μαθησιακά νέο και ιδιότυπο πλαίσιο.

Η τεχνολογία στάθηκε ο κυριότερος σύμμαχος και αρωγός μας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής επικοινωνιακής στρατηγικής που επιλέξαμε. Ο κοινωνικός περιορισμός και η απομόνωση οδήγησε στη διάνοιξη επικοινωνίας μέσω υπολογιστών και τηλεφώνων, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της χρήσης συγκεκριμένων εφαρμογών αποτέλεσε μονόδρομο για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι Νέες Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), με την συνεχή τους τεχνολογική εξέλιξη, παρέχουν νέες δυνατότητες για τη δημιουργία καινοτόμων αποτελεσματικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης, αποτελώντας απαραίτητο εργαλείο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Στείλαμε ανακοίνωση-κάλεσμα προς τους γονείς και τα παιδιά, μέσω email, εκφράζοντας την επιθυμία να ξεκινήσει η διαδικτυακή μας επικοινωνία για να κρατήσουμε ζωντανή την επαφή με τα παιδιά. Διαπιστώθηκε από την ανταπόκριση των γονέων ότι υπήρξε έντονη η ανάγκη για πιο διαδραστική και άμεση επικοινωνία, και έτσι δημιουργήθηκε ένα padlet στο οποίο θα μπορούν να ανέβουν φωτογραφίες, σχόλια, video από τους παιδαγωγούς, τους γονείς και τα παιδιά. Το padlet είναι ένας δωρεάν ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων στον οποίο αναρτούμε βίντεο, εργασίες, υπερσυνδέσμους και εικόνες. Το padlet είναι ένα συνεργατικό διαδραστικό εργαλείο με πολυμεσικό περιεχόμενο, ιδανικό για επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών στη διάρκεια του υποχρεωτικού εγκλεισμού. Διαθέτει τη δυνατότητα ηχογράφησης, ώστε να απευθύνουμε καθημερινά ένα ευχάριστο μήνυμα, να το χρησιμοποιήσουμε ως προκαταβολικό οργανωτή για να ενημερώσουμε τους γονείς και τα παιδιά για οτιδήποτε χρειάζεται. Είναι συμβατό με όλες τις κινητές συσκευές και δεν απαιτεί εγκατάσταση λογισμικού. Στη συνέχεια, ζητήθηκε στους γονείς να στείλουν/ αναρτήσουν εικόνες από τις δράσεις που υλοποιούσαν, μηνύματα προς τις δασκάλες, ζωγραφιές και ό,τι άλλο επιθυμούσαν τα παιδιά.

Οι γονείς με τα παιδιά τους ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα και πραγματοποιήσαν όποιες δράσεις διάλεξαν από τις προτεινόμενες. Απέστειλαν φωτογραφικό υλικό είτε μέσω email, είτε αναρτώντας το στο radlet. Οι παιδαγωγοί ανέβασαν φωτογραφίες από τον χριστουγεννιάτικο στολισμό του σχολείου για να κρατήσουν ζωντανή την εικόνα στο μυαλό των παιδιών, και για να είναι οικείο το περιβάλλον στα παιδιά όταν επιστρέψουν. Ταυτόχρονα πρότειναν παιχνίδια, βιβλία, συνταγές, τραγούδια χειροτεχνίες και ό,τι άλλο θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε να προκαλέσει ανατροφοδότηση και να ενισχύσει την επικοινωνία σχολείου & οικογένειας.

4.1 Αποτελέσματα δράσης

- Μέσα από το σχέδιο δράσης μας χρησιμοποιώντας το μοντέλο της συνεκπαίδευσης, καταφέραμε να φέρουμε τις οικογένειες από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια σε επαφή, να γνωριστούν μεταξύ τους και να συνεργαστούν ενισχύοντας την καλή επικοινωνία μεταξύ των παιδιών τους μέσα από τη συστηματική συμμετοχή των ίδιων, και όχι απλά μέσα από τη δική μας ενημέρωση ή διδαχή.
- Οι γονείς ένιωσαν ότι έχουν έναν σημαντικό ρόλο μέσα από αυτή τη διαδικασία· κυρίως, συνειδητοποίησαν ότι δεν είναι μόνο οι ίδιοι που πρέπει να μάθουν από τους άλλους, αλλά ότι βρίσκονται στη θέση να διδάξουν μέσα από την αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και γνώσεων.
- Τα παιδιά ένιωσαν και εκείνα εξίσου σημαντικά όταν γίνονταν εκείνοι οι δάσκαλοι των γονιών τους και των παιδαγωγών τους δείχνοντας τους τι εκείνα γνώριζαν και τι μπορούσαν να καταφέρουν.
- Οι γονείς άρχισαν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο σπίτι με τα παιδιά τους προσπαθώντας να οργανώσουν και να προετοιμάσουν την κοινή τους δράση που θα μας παρουσίαζαν το επόμενο απόγευμα. Έμαθαν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται όλοι μαζί.
- Γονείς, παιδιά, παιδαγωγοί μέσω της συνεκπαίδευσης απέκτησαν καινούργιες γνώσεις και εμπειρίες με ευχάριστο τρόπο.
- Μέσα από αυτές τις απογευματινές συναντήσεις οι γονείς, τα παιδιά και οι παιδαγωγοί απέκτησαν έναν κοινό σκοπό.
- Αναπτύχθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης, ασφαλείας, στοργής και αγάπης ανάμεσα στα μέλη των οικογενειών.
- Μέσα από αυτές τις συναντήσεις οι οικογένειες μοιράζονται τις εμπειρίες τους αλλά και τις ανησυχίες τους σχετικά με τα παιδιά τους, αναζητώντας λύσεις από κοινού.
- Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών ως προς τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία κατά τις πρωινές ώρες στον παιδικό σταθμό αποκαταστάθηκαν

επαρκώς, καθώς τα παιδιά έμαθαν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται τόσο μέσω της λεκτικής αλλά και της μη λεκτικής επικοινωνίας, έχοντας αποκτήσει πιο οικείες σχέσεις μέσα από τις απογευματινές συναντήσεις μαζί με τους γονείς και τους παιδαγωγούς τους.

- Δημιουργήσαμε το δικό μας ψηφιακό υλικό στο οποίο έχουν πρόσβαση και άλλα παιδιά εκτός από τα παιδιά του παιδικού. Οι εφαρμογές μπορούν να διατηρηθούν στο χρόνο και έτσι να χρησιμοποιηθούν ξανά από τις παιδαγωγούς αλλά και από τους γονείς είτε αυτούσιες, είτε προσαρμοσμένες σε νέο μαθητικό πληθυσμό.
- Προσφέρθηκε άμεση αλληλεπίδραση και έγιναν βήματα προς μια διαδραστική μάθηση (padlet).
- Διευκολύνθηκε η επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων και των παιδιών, των παιδιών μεταξύ τους καθώς και μεταξύ των γονέων.
- Υπήρξε ανατροφοδότηση και έτσι τα παιδιά είδαν και τις εργασίες τους αλλά και τις εργασίες των συμμαθητών τους.
- Τα παιδιά ανέβασαν το δικό τους ψηφιακό υλικό στο padlet και αντέδρασαν με σχόλια στις εργασίες των συμμαθητών τους (αλληλεπίδραση).
- Δούλεψαν ατομικά αλλά και ομαδικά με την βοήθεια όλης της οικογένειας και ενισχύθηκε η συνεργατική μάθηση.
- Ενισχύθηκαν οι οικογενειακοί δεσμοί μέσα από την ενασχόληση με τις προτεινόμενες δράσεις.

Η σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετωπίσαμε στην προσπάθεια αυτή, ήταν να ενεργοποιήσουμε τους γονείς να ακολουθήσουν τις προτάσεις και τις συμβουλές μας για δημιουργική απασχόληση των παιδιών σε όλη τη διάρκεια του εγκλεισμού. Διαπιστώσαμε ότι ήταν αρκετοί αυτοί που δεν ήταν εξοικειωμένοι με τεχνολογικά εργαλεία και αυτό μας έκανε περισσότερο ευέλικτους στις προτάσεις μας. Βασικό εργαλείο επικοινωνίας ήταν η ηλεκτρονική αλληλογραφία. Για εκείνους που είχαν μεγαλύτερη πείρα γύρω από την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων προτείναμε κάτι πιο διαδραστικό, όπως είναι το padlet.

- Οι γονείς κλήθηκαν, ως «παιδαγωγοί», να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά τους και να αποτυπώσουν με φωτογραφίες τις στιγμές αυτές, προβάλλοντας τη διαδικασία αλλά και το τελικό προϊόν των δράσεων που επέλεξαν να υλοποιήσουν .
- Η ανταπόκριση τους τα λόγια και οι ευχές που μετέφεραν ηλεκτρονικά οι γονείς γεννούν το συναίσθημα της συγκίνησης και αποτυπώνουν την αξία του εγχειρήματος.
- Με τη λήξη της αναστολής λειτουργίας και το άνοιγμα του παιδικού σταθμού διαπιστώνεται πως επιτεύχθηκε η επίτευξη της επικοινωνίας και της επαφής, καθώς τα παιδιά ήρθαν ξανά στον παιδικό χαρούμενα σε ένα

στολισμένο σχολείο που είχαν δει από τις φωτογραφίες και η επικοινωνία αυτή βοήθησε στην ομαλή προσαρμογή με την επιστροφή τους μετά από δυο μήνες.

- Με βάση την ανατροφοδότηση που ελήφθη, αποφασίστηκε η δυνατότητα καθημερινής αξιοποίησης του ψηφιακού πίνακα, εγχείρημα που έλαβε θερμή ανταπόκριση.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης δείχνουν πως οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών ανταποδόθηκαν, καθώς έλαβαν θερμή ανταπόκριση. Για τον λόγο αυτό αποφασίσαμε να χρησιμοποιούμε τον ψηφιακό πίνακα καθημερινά και έτσι ανεβάζουμε δραστηριότητες που γίνονται με τα παιδιά ώστε να έχουν οι γονείς εικόνα για το πώς περνούν τα παιδιά τους στο σχολείο συνεχίζοντας να αλληλεπιδρούν μαζί μας. Ο λόγος που αποφασίσαμε να διατηρήσουμε τον ψηφιακό πίνακα και μετά τη λήξη της καραντίνας είναι γιατί διαπιστώσαμε, υλοποιώντας τις παραπάνω δράσεις, ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ευεργετική στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Άλλωστε, γνωρίζουμε ότι τα παιδιά μιμούνται και αναπαράγουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των γονιών τους. Μέσα από το μοντέλο της συνεκπαίδευσης, ζητώντας την ενεργή συμμετοχή των γονέων καταφέραμε να εκπαιδύσουμε παράλληλα γονείς και παιδιά. Το αποτέλεσμα ήταν οι γονείς να μάθουν πράγματα που δε γνώριζαν, τόσο για τα άλλα παιδιά και τις οικογένειες τους, όσο και για τα δικά τους παιδιά, αλλάζοντας κατά μεγάλο βαθμό τις μέχρι τότε στάσεις και προκαταλήψεις τους. Αυτό είχε ως θετική συνέπεια τη γεφύρωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αλλά και την επίτευξη ενός πιο ήρεμου κλίματος στον παιδικό σταθμό σε καθημερινή βάση, με περιορισμένες εντάσεις, το οποίο ήταν και το αρχικό ζητούμενο του εγχειρήματος.

Βιβλιογραφία

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014) Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (Ενότητα Γ, σελ. 491-510). ΥΠΕΠΘ.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Εκδ. Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Εκδ. Παπαζήση.

5η Ενότητα.

«Οι Παιδαγωγοί Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας μπροστά σε νέες προκλήσεις»

Πρώιμη Γλωσσική Καθυστέρηση και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Διαφορετικές διαταραχές ή φάσμα διαταραχών;

Χριστίνα Φ. Παπαηλιού

Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
cpapailiou@uniwa.gr

Περίληψη

Παραδοσιακά η *Πρώιμη Γλωσσική Καθυστέρηση* (ΠΓΚ) και η *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (ΔΑΦ) θεωρούνταν διακριτές κατηγορίες προβλημάτων. Ωστόσο, νεότερες έρευνες καταδεικνύουν σχετικά υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας, καθώς ορισμένα νήπια με ΠΓΚ θα διαγνωστούν αργότερα με ΔΑΦ, ενώ μία από τις πιο χαρακτηριστικές ενδείξεις ΔΑΦ είναι η καθυστέρηση στην πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη. Επιπλέον, τόσο η ΠΓΚ όσο και η ΔΑΦ συνδέονται με ελλείμματα στις προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες, τα οποία φαίνεται να εκπορεύονται από ένα κοινό έλλειμμα στην ικανότητα αυτοσυντονισμού των τρόπων έκφρασης αλλά και συμμετοχής σε ρυθμικές πρώιμες αλληλεπιδράσεις στις οποίες εδράζονται η γνωστική, η συναισθηματική και η γλωσσική ανάπτυξη. Ειδικότερα, στη ΔΑΦ παρατηρούνται τα σοβαρότερα ελλείμματα στις προ-γλωσσικές ικανότητες, ενώ στην ΠΓΚ σημειώνονται επιδόσεις ενδιάμεσες στην τυπική ανάπτυξη και τη ΔΑΦ. Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά θα πρέπει να εξεταστεί η υπόθεση ότι η ΠΓΚ και η ΔΑΦ μπορεί να εντοπίζονται σε διαφορετικά σημεία ενός φάσματος ελλειμμάτων στην επικοινωνία.



1. Πρώιμη γλωσσική καθυστέρηση

1.1. Γενικά χαρακτηριστικά

Η *Πρώιμη Γλωσσική Καθυστέρηση* (ΠΓΚ) αποτελεί την πιο κοινή αιτία παραπομπής των μικρών παιδιών σε ειδικούς για κλινική αξιολόγηση (Dale et al., 2003; Rescorla & Dale, 2013). Ωστόσο, παρατηρούνται διαφωνίες μεταξύ των μελετητών σχετικά με τον ορισμό της ΠΓΚ. Η ΠΓΚ, όπως και η ***Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή*** η οποία συνήθως διαγιγνώσκεται μετά την ηλικία των 4 ετών (Sansavini et al., 2021), ορίζεται κυρίως με κριτήρια αποκλεισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ΠΓΚ περιγράφει παιδιά μικρότερα των 36 μηνών, τα οποία κατακτούν τη γλώσσα με πιο αργό ρυθμό σε σύγκριση με το προσδοκώμενο για την ηλικία τους. Η ανίχνευση γλωσσικής καθυστέρησης σε ηλικία μικρότερη των 24 μηνών δεν συνιστάται, εφόσον την περίοδο αυτή το λεξιλόγιο ακόμη αναπτύσσεται ραγδαία (Paul, 1997). Ο όρος ΠΓΚ δεν χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που η

γλωσσική καθυστέρηση οφείλεται σε ιατρικά προβλήματα (π.χ., εγκεφαλική βλάβη, δυσπλασίες της φωνητικής κοιλότητας, απώλεια ακοής), νευροαναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. νοητική αναπηρία, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος), σοβαρή περιβαλλοντική αποστέρηση, παραμέληση ή κακοποίηση (Rescorla, 1989).

Αρχικά, δόθηκε έμφαση στις περιπτώσεις παιδιών που το **παραγωγικό λεξιλόγιο** ήταν περιορισμένο αλλά το **προσληπτικό λεξιλόγιο** κυμαινόταν σε φυσιολογικά επίπεδα. Η συνθήκη αυτή περιγράφηκε ως **καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας** (Rescorla, 1989), αν και τα κριτήρια προσδιορισμού των γλωσσικών και ηλικιακών ορίων της καθυστέρησης ποικίλουν. Τα πιο διαδεδομένα κριτήρια για την ανίχνευση καθυστέρησης στην ανάπτυξη της ομιλίας είναι τα ακόλουθα:

- εκφορά λιγότερων από 50 λέξεις σε ηλικία 24 μηνών, ή
- απουσία συνδυασμού λέξεων στην ηλικία των 24 μηνών.

Επιπρόσθετα, κατά την αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη η εκπεφρασμένη ανησυχία των γονέων (Fenson et al., 1993· Rescorla, 1989· Rescorla & Dale, 2013).

Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, τα ποσοστά ΠΓΚ κυμαίνονται από 8% έως 13% (Collisson et al., 2016· Dale et al., 2003· Rescorla, 1989· Zubrick et al., 2007) και είναι παρόμοια σε πολλές διαφορετικές γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελληνικής (Papaeliou & Rescorla, 2011). Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η ΠΓΚ θεωρείται το πιο συχνό πρόβλημα ανάπτυξης στην ηλικία των 2 έως 3 ετών.

Τα παιδιά με ΠΓΚ παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια τόσο ως προς το μέγεθος του λεξιλογίου όσο και ως προς τον ρυθμό ανάπτυξης. Οι Rescorla και Lee (2000) διέκριναν δύο επιμέρους τύπους ΠΓΚ, οι οποίοι διαφέρουν ως προς το παραγωγικό αλλά όχι ως προς το προσληπτικό λεξιλόγιο: (α) **Επίμονη καθυστέρηση**: εκφορά λιγότερων από 50 λέξεις στην ηλικία των 30 μηνών και αργός ρυθμός ανάπτυξης του λεξιλογίου, (β) **Προσωρινή καθυστέρηση**: ταχεία ανάπτυξη του λεξιλογίου, το οποίο όμως εξακολουθεί να είναι περιορισμένο σε σύγκριση με αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Όπως και το λεξιλόγιο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, το λεξιλόγιο των παιδιών με ΠΓΚ αποτελείται κυρίως από ουσιαστικά, αν και παρατηρείται ασθενέστερη τάση για εκμάθηση ουσιαστικών (Mcroy-Higgins & Montemarano, 2016). Επιπλέον, παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση ρημάτων (Horvath et al., 2019· Papaeliou & Rescorla, 2011) αλλά όχι εκείνων που αναφέρονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Jiménez et al., 2021). Τα παιδιά με ΠΓΚ ηλικίας 24-31 μηνών χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις που δηλώνουν βιολογικές ανάγκες (π.χ. *πεινάω*, *νυστάζω*) και λιγότερες λέξεις που δηλώνουν γνωστικές λειτουργίες (π.χ. *ξέρω*, *νομίζω*), σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Lee & Rescorla, 2002).

Περίπου στο 60% των περιπτώσεων η ΠΓΚ που παρατηρείται στην ηλικία των 2 ετών ξεπερνιέται μέχρι την ηλικία των 4-5 ετών, χωρίς να απαιτείται κάποιου

είδους παρέμβαση (Dale et al., 2003· Paul, 1993), ενώ μέχρι την έναρξη του δημοτικού σχολείου περίπου το 80% των παιδιών σημειώνουν επιδόσεις στα όρια του φυσιολογικού (Ellis Weismer & Thal, 2008· Paul et al., 1997· Rescorla, 2005).

Παρόλ' αυτά υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι τα παιδιά με ιστορικό ΠΓΚ παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο για γνωστικά και συναισθηματικά ελλείμματα στην παιδική και εφηβική ηλικία, καθώς αυξάνουν οι απαιτήσεις για τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά και μαθησιακά πλαίσια (Ago et al., 2014). Μάλιστα οι περισσότερες δυσκολίες παρατηρούνται στα παιδιά με ελλείμματα τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση της γλώσσας, σε σύγκριση με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα μόνο στην παραγωγή της γλώσσας (Law et al., 2000).

Παρόλο που η διάκριση μεταξύ *παροδικής* και *επίμονης* ΠΓΚ σε παιδιά μικρότερα των 3 ετών είναι δύσκολη, ορισμένες ενδείξεις υποδεικνύουν προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση (Bishop et al., 2017· Reilly et al., 2010). Για παράδειγμα, η ΠΓΚ είναι πιο πιθανό να είναι *παροδική*, όταν ανιχνεύεται πριν την ηλικία των 18 μηνών χωρίς να συνοδεύεται από άλλα προβλήματα στην ανάπτυξη, ενώ είναι πιθανό να επιμείνει στον χρόνο όσο πιο αργά ανιχνεύεται αλλά και όταν παρατηρούνται ελλείμματα στην κατανόηση ή απουσία συνδυασμού λέξεων στην ηλικία των 24 μηνών (Chilosi et al., 2019· Dale & Hayiou-Thomas, 2013· Rescorla & Dale, 2013· Rudolph & Leonard, 2016). Σύμφωνα με τη Rescorla (2005), η ΠΓΚ αποτελεί ένα συνεχές. Με βάση την άποψη αυτή, η *παροδική* και η *επίμονη* γλωσσική καθυστέρηση δεν συνιστούν δύο διακριτές κατηγορίες αλλά εντοπίζονται σε διαφορετικά σημεία μιας διάστασης.

Αρχικά, θεωρήθηκε ότι η ΠΓΚ προέρχεται από μια βιολογική **προδιάθεση** για ελλείμματα στη γλώσσα και ότι τα συμπτώματά της αφορούν αποκλειστικά τον συγκεκριμένο τομέα. Μολονότι η φύση της προδιάθεσης για ΠΓΚ δεν έχει αποσαφηνιστεί επαρκώς, ορίζεται γενικά ως ένα έλλειμα σε νευρογνωστικές διεργασίες οι οποίες υποστηρίζουν τη γλώσσα (π.χ., ακουστική αντίληψη, επεξεργασία ψηφίων σε σειρά, φωνολογική μνήμη και ανάκληση, μακρόχρονη μνήμη, σχέση σημαίνοντος-σημαινομένου) (Rescorla & Lee, 2000).

Την ίδια στιγμή όμως επισημαίνεται ότι η ΠΓΚ μπορεί να προκαλείται και από ελλείμματα στο κίνητρο για διυποκειμενική επικοινωνία (Rescorla & Lee, 2000). Η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζει ότι η γλώσσα αναδύεται από επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των βρεφών και των προσώπων που τα φροντίζουν, οι οποίες λαμβάνουν χώρα από τη γέννηση (ή ακόμη και προγεννητικά), ρυθμίζονται αμοιβαία, και συνιστούν το πλαίσιο στο οποίο μεταβιβάζονται συναισθήματα, προθέσεις και ενδιαφέροντα (Trevorthen, 1994· Trevorthen & Delafield-Butt, 2013). Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν, η ΠΓΚ είναι πιθανό να συνδέεται με ελλείμματα σε προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες (Horwitz et al., 2003). Παρακάτω παρουσιάζονται ευρήματα που υποστηρίζουν την άποψη αυτή.

1.2. Ελλείμματα στις προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες ως προγνωστικοί δείκτες ΠΓΚ

Τα ελλείμματα στις προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες ερμηνεύουν τις δυσκολίες στην παραγωγή και την κατανόηση της γλώσσας σε ποσοστό 29% στην ηλικία των 2 ετών και σε ποσοστό 45% στην ηλικία των 3 ετών (Morgan et al., 2020). Ελλείμματα στη μίμηση, το παιχνίδι και την προσοχή φαίνεται ότι αποτελούν προγνωστικούς δείκτες καθυστέρησης στην παραγωγή της γλώσσας από την ηλικία των 18 μηνών (Horwitz et al., 2003· Rajalin et al., 2021).

Οι Thal και συνεργάτες (1991) διερεύνησαν διαχρονικά τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τις χειρονομίες σε παιδιά με καθυστέρηση στην ομιλία. Στην πρώτη επίσκεψη τα παιδιά ήταν ηλικίας 18-29 μηνών. Μετά από ένα χρόνο το 60% των παιδιών είχαν ανακάμψει από τη γλωσσική καθυστέρηση, ενώ το 40% εξακολουθούσε να παρουσιάζει καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη. Όλα τα παιδιά που παρουσίαζαν επίμονη γλωσσική καθυστέρηση, σημείωσαν καθυστέρηση και στην κατανόηση της γλώσσας στην πρώτη επίσκεψη, αλλά αυτό δεν ίσχυε για τα παιδιά με παροδική γλωσσική καθυστέρηση. Επίσης, τα παιδιά με επίμονη γλωσσική καθυστέρηση μιμούνταν λιγότερο συχνά μεμονωμένες χειρονομίες εκτός πλαισίου καθώς και ακολουθίες χειρονομιών σε οικεία πλαίσια (π.χ. τάισμα κούκλας) (Thal et al., 1991).

Επεκτείνοντας την προηγούμενη μελέτη, οι Thal και Tobias (1992) βρήκαν ότι σε σύγκριση με τα παιδιά με επίμονη γλωσσική καθυστέρηση αλλά και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας, τα παιδιά με παροδική γλωσσική καθυστέρηση παρήγαγαν περισσότερες επικοινωνιακές χειρονομίες (π.χ. δεικτικές χειρονομίες, χειρονομίες ρύθμισης της συμπεριφοράς του άλλου) καθώς και λειτουργικές και συμβολικές χειρονομίες είτε αυθόρμητα είτε ως ανταπόκριση σε προτροπή του επικοινωνιακού συντρόφου. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η παραγωγή επικοινωνιακών, λειτουργικών και συμβολικών χειρονομιών στην ηλικία των 18-29 μηνών αποτελεί προγνωστικό δείκτη της γλωσσικής ανάπτυξης ένα χρόνο αργότερα. Επιπλέον, αποκαλύπτουν τον υποκαταστατικό ρόλο των επικοινωνιακών χειρονομιών στα παιδιά με παροδική γλωσσική καθυστέρηση (Thal & Tobias, 1992).

Σε μια διαχρονική μελέτη εξετάστηκε ο προγνωστικός ρόλος των δεικτικών χειρονομιών στην ηλικία των 12 μηνών και της κατανόησης **εικονικών χειρονομιών** (π.χ. κλειστή παλάμη που παριστάνει ένα ποτήρι) στην ηλικία των 3 ετών στη μετέπειτα γλωσσική ανάπτυξη (Lüke et al., 2020). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεικτικές χειρονομίες στην ηλικία των 12 μηνών αποτελούν προγνωστικό δείκτη του παραγωγικού λεξιλογίου, της κατανόησης προτάσεων και της παραγωγής προτάσεων στην ηλικία των 5 και 6 ετών. Με τη σειρά της η κατανόηση εικονικών χειρονομιών σχετίζεται με τις δεικτικές χειρονομίες και προβλέπει μετέπειτα γλωσσικές ικανότητες, ενώ παράλληλα ενισχύει τον προγνωστικό ρόλο των

δεικτικών χειρονομιών στην κατανόηση της γραμματικής. Η ισχυρή και διαχρονική προγνωστική αξία των δεικτικών και των εικονικών χειρονομιών στην ανάπτυξη της γλώσσας υποστηρίζει την άποψη ότι οι επιμέρους τρόποι έκφρασης του ανθρώπινου επικοινωνιακού συστήματος προοδευτικά ενοποιούνται (Volterra et al., 2017).

Οι Vuksanovic και Bjekic (2013) εξέτασαν διαχρονικά τη σχέση ανάμεσα στην κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας και τον **αλληλοσυντονισμό της προσοχής** σε παιδιά με καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας. Η πρώτη αξιολόγηση έλαβε χώρα όταν τα παιδιά με καθυστέρηση στην ομιλία ήταν 26 μηνών, ενώ ακολούθησαν δύο επαναξιολογήσεις ανά 5 μήνες. Τα παιδιά με καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας δεν διέφεραν από τα πέντε μήνες μικρότερα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ως προς τη συχνότητα των επεισοδίων αλληλοσυντονισμού της προσοχής. Ωστόσο, οι δύο ομάδες παρουσίασαν διαφορετικά πρότυπα σύνδεσης μεταξύ αλληλοσυντονισμού της προσοχής και γλωσσικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ο αλληλοσυντονισμός της προσοχής παρουσίαζε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση τόσο με την παραγωγή όσο και με την κατανόηση της γλώσσας στους 21 και στους 26 μήνες. Αντίθετα, στα παιδιά με καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας ο αλληλοσυντονισμός της προσοχής δεν συσχετιζόταν με τη γλωσσική ανάπτυξη στους 26 μήνες, ενώ στους 31 μήνες παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση. Με άλλα λόγια, τα παιδιά με χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες της γλώσσας συμμετείχαν πιο συχνά σε επεισόδια αλληλοσυντονισμού της προσοχής. Από τα αποτελέσματα αυτά συμπεραίνεται ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά χρησιμοποιούν συνδυασμό λεκτικών και μη λεκτικών μέσων, προκειμένου να αποδώσουν τους επικοινωνιακούς τους σκοπούς, ενώ τα παιδιά με καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας χρησιμοποιούν τους δύο τρόπους έκφρασης εναλλακτικά και όχι ως ενιαίο σύστημα (Vuksanovic & Bjekic, 2013).

Τα ευρήματα που προαναφέρθηκαν συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι η ΠΓΚ είναι πιθανό να εκπορεύεται από ελλείμματα σε προ-γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα βρέφη που παρουσιάζουν τέτοιου είδους ελλείμματα έχουν περιορισμένες δυνατότητες συμμετοχής σε πρώιμες αλληλεπιδράσεις με ευαισθητοποιημένους επικοινωνιακούς συντρόφους, με αποτέλεσμα να μην προσλαμβάνουν επαρκή ερεθίσματα απαραίτητα για την ανάπτυξη της γλώσσας (Henrichs et al., 2013). Ωστόσο, παραμένει το ερώτημα της προέλευσης των ελλειμμάτων στις προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες. Επιχειρώντας να δώσει μια απάντηση στα ζητήματα αυτά, η Rescorla (2011 σ.141) επισημαίνει ότι «*Η γλωσσική καθυστέρηση, όπως και ο πυρετός, αποτελεί σύμπτωμα που παρατηρείται σε πολλές διαταραχές...και συχνά αποτελεί δευτερογενή συνέπεια νευροαναπτυξιακών διαταραχών, σοβαρής αποστέρευσης, παραμέλησης ή κακοποίησης*». Με άλλα λόγια είναι πιθανό μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που προηγείται της ΠΓΚ, να προκαλεί ελλείμματα

στις προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες, τα οποία με τη σειρά τους περιορίζουν τις ευκαιρίες για επικοινωνία και πρόσληψη γλωσσικών ερεθισμάτων. Παρόλ' αυτά είτε οι πρώιμες ενδείξεις αυτών των νευροαναπτυξιακών διαταραχών είναι πολύ ήπιες, ώστε να μπορούν να ανιχνευθούν είτε οι ίδιοι οι γονείς τις αγνοούν, ίσως διότι οι προσδοκίες τους για την κοινωνική προσαρμοστικότητα στα βρέφη και τα νήπια είναι χαμηλότερες, σε σύγκριση με αυτές για τα μεγαλύτερα παιδιά (Henrichs et al., 2013). Μία από τις διαταραχές με τις οποίες συχνά συνυπάρχει η ΠΓΚ είναι η **Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**.

2. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

2.1. Γενικά χαρακτηριστικά

Οι πρώτες συστηματικές παρατηρήσεις παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πυρηνικό χαρακτηριστικό της διαταραχής αποτελούν τα ελλείμματα στην κατανόηση και την έκφραση συναισθημάτων και επεσήμαναν ότι αυτή μπορεί να ανιχνευθεί ήδη από τη βρεφική ηλικία (Kanner, 1943· Manouilenko & Bejerot, 2015· Muratori et al., 2021). Ωστόσο, για περισσότερο από μισό αιώνα η αρχική αυτή διαπίστωση παραγκωνίστηκε και κυριάρχησε η άποψη ότι η ΔΑΦ προκαλείται πρωτίστως από γνωστικά ελλείμματα και μπορεί να διαγνωστεί μετά την ηλικία των 3 ετών.

Όμως την τελευταία δεκαετία πληθώρα ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύουν ότι οι πρώτες συγκεκριμένες ενδείξεις ΔΑΦ εκδηλώνονται από την ηλικία των 6 μηνών και γίνονται πιο εμφανείς περίπου στο τέλος του πρώτου χρόνου της ζωής. Τα δεδομένα αυτά βασίζονται σε προοπτικές μελέτες με βρέφη υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ, δηλαδή βρέφη των οποίων μεγαλύτερα αδέρφια έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ. Βρέφη τα οποία αργότερα θα διαγνωστούν με ΔΑΦ παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα σε προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες, όπως η μίμηση, η αναγνώριση μίμησης, οι επικοινωνιακές χειρονομίες, το λειτουργικό παιχνίδι, το παιχνίδι προσποίησης και ο συντονισμός διαφορετικών μέσων έκφρασης (βλέμμα, χειρονομίες, εκφωνήματα/λέξεις) (Christensen et al., 2010· Franchini et al., 2019· Heymann et al., 2018· Nyström et al., 2019· Zwaigenbaum et al., 2013).

2.2. Πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη στη ΔΑΦ

Η πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη στη ΔΑΦ παρουσιάζει ιδιαίτερα περίπλοκη εικόνα. Μολονότι η ΔΑΦ δεν συνιστά πρωτίστως γλωσσική διαταραχή, χαρακτηρίζεται από σημαντική καθυστέρηση στην εκφορά των πρώτων λέξεων (Tager-Flusberg et al., 2005). Τα προβλήματα στην ανάπτυξη του πρώιμου λεξιλογίου αποτελούν συχνά το πρώτο στοιχείο που ανησυχεί τους γονείς και τους ωθεί να παραπέμψουν το παιδί σε ειδικό, ενώ σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί και τον πρώτο τομέα εφαρμογής της παρέμβασης, πριν ακόμη διαγνωστεί η ΔΑΦ (Nitzan et al., 2022).

Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερη ετερογένεια ως προς τις γλωσσικές ικανότητες αλλά και την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης από αυτήν που παρατηρείται στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Charman et al., 2003· Luyster et al., 2007). Περίπου 30%-40% των παιδιών με ΔΑΦ δεν παράγουν λέξεις μέχρι την ηλικία των 3 ετών (Luyster et al., 2007· Rescorla & Sayfer, 2013). Οι πρώτες 10 λέξεις εκφέρονται περίπου στην ηλικία των 2 ετών, ενώ μόνο το 10% των παιδιών φτάνουν το επίπεδο των 50-100 λέξεων στην ηλικία των 3-4 ετών (Charman et al., 2003· Luyster et al., 2007). Στη ηλικία των 3-5 ετών περίπου το 50% των παιδιών με ΔΑΦ παράγουν λιγότερες από 50 λέξεις, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών με ΠΓΚ είναι μόλις 10% (Papaeliou & Rescorla, 2011· Rescorla & Sayfer, 2013). Μια από τις πιο χαρακτηριστικές πρώιμες ενδείξεις ΔΑΦ αποτελεί η δυσανάλογη ανάπτυξη του παραγωγικού λεξιλογίου σε σχέση με το προσληπτικό λεξιλόγιο. Με άλλα λόγια, η καθυστέρηση στην ικανότητα κατανόησης λέξεων είναι πολύ μεγαλύτερη από την αντίστοιχη καθυστέρηση στην παραγωγή των λέξεων (Charman et al., 2003· Hudry et al., 2010).

Κατά τα αρχικά στάδια ανάπτυξης του λεξιλογίου, τα νήπια με ΔΑΦ παράγουν αναλογικά περισσότερα ουσιαστικά παρά ρήματα, όπως και τα τυπικά αναπτυσσόμενα νήπια. Ωστόσο, η αναλογία των ρημάτων είναι μεγαλύτερη στα νήπια με ΔΑΦ σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα νήπια (5% vs. 1%) (Haebig et al., 2021). Επιπλέον, τα νήπια με ΔΑΦ παράγουν κυρίως λέξεις που σχετίζονται με τις προσωπικές τους ανάγκες (π.χ. τρόφιμα) αλλά και λιγότερες λέξεις που αναφέρονται σε πρόσωπα ή ζώα (Haebig et al., 2021).

2.3. Προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες και γλωσσική ανάπτυξη στη ΔΑΦ

Στη ΔΑΦ η γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται με τις προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες, μολονότι παρατηρούνται διαφορές ως προς το πρότυπο αυτής της σχέσης σε σύγκριση με την τυπική ανάπτυξη και την ΠΓΚ. Όπως και στα τυπικά αναπτυσσόμενα νήπια, στα νήπια με ΔΑΦ η ενεργός συμμετοχή σε διυποκειμενικές αλληλεπιδράσεις με στόχο το μοίρασμα ενδιαφερόντων και προθέσεων (αλλά όχι η συμμετοχή σε αλληλεπιδράσεις με στόχο την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών) αποτελεί προγνωστικό δείκτη τόσο της κατανόησης όσο και της παραγωγής της γλώσσας, με ισχυρότερο δείκτη την ανταπόκριση στην πρωτοβουλία του επικοινωνιακού συντρόφου για αλληλοσυντονισμό της προσοχής έναντι της πρωτοβουλίας του παιδιού (Luyster et al., 2008· Schietecatte et al., 2012). Χαρακτηριστική συμπεριφορά ανταπόκρισης στην πρωτοβουλία του επικοινωνιακού συντρόφου για αλληλοσυντονισμό της προσοχής είναι η στροφή του βλέμματος του παιδιού στο αντικείμενο ενδιαφέροντος που υποδεικνύει (λεκτικά ή μη λεκτικά) ο ενήλικας. Η συμπεριφορά αυτή υποδηλώνει ότι το παιδί κατανοεί τις προθέσεις του άλλου και συμβάλλει στην επίτευξη του αλληλοσυντονισμού της

προσοχής διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο μοιράσματος εμπειριών και δημιουργίας νοημάτων (Stone & Yoder, 2001).

Ωστόσο, περίπου το 50% των παιδιών με ΔΑΦ αναπτύσσουν παραγωγικό λεξιλόγιο νωρίτερα από την ικανότητα για αλληλοσυντονισμό της προσοχής αλλά μετά την ικανότητα για μίμηση. Από την άλλη πλευρά, σχεδόν στο 90% των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών το λεξιλόγιο βασίζεται στην ανάπτυξη τόσο του αλληλοσυντονισμού της προσοχής όσο και της μίμησης (Carpenter et al., 2002). Ειδικότερα, στα παιδιά με ΔΑΦ οι δεικτικές χειρονομίες για μοίρασμα ενδιαφέροντος εμφανίζονται σε γλωσσική ηλικία 20 μηνών, δηλαδή πολύ αργότερα από το αναμενόμενο και όταν αυτό συμβαίνει, παρατηρείται περίπου στα μισά παιδιά με ΔΑΦ, ενώ περίπου το 40% δεν εκδηλώνουν καθόλου την ικανότητα αυτή, ακόμη και σε γλωσσική ηλικία 30 μηνών. Επιπλέον, λιγότερα από τα μισά παιδιά με ΔΑΦ είναι σε θέση να ακολουθήσουν το βλέμμα του άλλου σε γλωσσική ηλικία 46 μηνών, ενώ τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατακτούν την ικανότητα αυτή σε γλωσσική ηλικία 20 μηνών (Pararella, 2011). Σε περισσότερο από το 60% των νηπίων με ΔΑΦ οι συνδυασμοί χειρονομιών-λέξεων αποτελούν προγνωστικό δείκτη των συνδυασμών λέξεων, όπως και στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Talbot et al., 2020).

3. Η σχέση ανάμεσα στην ΠΓΚ και τη ΔΑΦ

3.1. Ποσοστά συννοσηρότητας

Από τα παιδιά που παρουσιάζουν ΠΓΚ περίπου το 40% πληροί τα κριτήρια για διάγνωση ΔΑΦ, ενώ το 23% δεν παρουσιάζει κάποιου άλλου είδους νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Τα παιδιά με ΠΓΚ που εν τέλει θα διαγνωστούν με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν επίμονες και όχι παροδικές δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας (Henry et al., 2018). Από την άλλη πλευρά, περίπου το 12% των βρεφών υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ που αργότερα θα διαγνωστεί με τη διαταραχή, θα εμφανίσει ΠΓΚ. Τα βρέφη υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ, τα οποία όμως εν τέλει δεν θα διαγνωστούν με τη διαταραχή είναι 3 ή 4 φορές πιο πιθανό να παρουσιάσουν γλωσσική καθυστέρηση στο επίπεδο της παραγωγής και κυρίως στο επίπεδο της κατανόησης, σε σύγκριση με τα βρέφη χαμηλού κινδύνου για ΔΑΦ τα οποία επίσης δεν θα διαγνωστούν με τη διαταραχή (Marrus et al., 2018).

Πέρα από τα ποσοστά συνεμφάνισης, τόσο η ΠΓΚ όσο και η ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα τις προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες, οι οποίες μάλιστα σχετίζονται με τα προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη που θα εμφανιστούν αργότερα, ενώ πυρηνικό χαρακτηριστικό και των δύο αποτελεί η διατάραξη της ρυθμικότητας των κινήσεων τόσο στο επίπεδο του αυτό-συντονισμού όσο και στο επίπεδο των αλληλεπιδράσεων. Στη βάση των διαπιστώσεων αυτών έχουν αναπτυχθεί πρόσφατα δύο κυρίως ερευνητικά ρεύματα, τα οποία μελετούν ενδελεχώς τη σχέση ανάμεσα στην ΠΓΚ και τη ΔΑΦ. Το ένα ρεύμα συγκρίνει νήπια με

ΔΑΦ και νήπια με ΠΓΚ χωρίς ύστερη διάγνωση ΔΑΦ, ενώ το άλλο ρεύμα συγκρίνει νήπια με ΔΑΦ και νήπια με ΠΓΚ, τα οποία όμως προέρχονται από μια κοινή ομάδα υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ.

3.2. Συγκριτικές μελέτες προγλωσσικών ικανοτήτων σε ΠΓΚ και ΔΑΦ

Οι Parlade και Iverson (2015) εξέτασαν αν ο συντονισμός διαφορετικών τρόπων έκφρασης κατά το δεύτερο μισό του πρώτου χρόνου της ζωής διαφοροποιεί βρέφη υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ που αργότερα θα διαγνωστούν με τη διαταραχή από βρέφη υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ που αργότερα θα εμφανίσουν γλωσσική καθυστέρηση αλλά όχι ΔΑΦ. Τα βρέφη αξιολογήθηκαν κάθε μήνα από 5 έως 14 μηνών και ακολούθως στους 18, 24 και 36 μήνες. Τα βρέφη υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ που αργότερα εκδήλωσαν γλωσσική καθυστέρηση χρησιμοποιούσαν λιγότερους συνδυασμούς διαφορετικών τρόπων έκφρασης (π.χ. βλέμμα-χειρονομίες-εκφωνήματα/λέξεις) σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη, αλλά περισσότερους συνδυασμούς σε σύγκριση με τα βρέφη που αργότερα διαγνώστηκαν με ΔΑΦ, με τη διαφορά να είναι εμφανής από την ηλικία των 14 μηνών. Και οι δύο ομάδες βρεφών υψηλού κινδύνου, παρουσίασαν καθυστέρηση στην παραγωγή συνδυασμών χειρονομία-εκφώνημα/λέξη. Ειδικότερα, τα παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση εμφάνισαν τέτοιου είδους συνδυασμούς σε ηλικία 12 μηνών με ρυθμό ανάπτυξης ανάλογο με αυτόν των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, ξεπερνώντας τα παιδιά με ύστερη διάγνωση ΔΑΦ στην ηλικία των 18 μηνών (Parlade & Iverson, 2015). Οι Stone και συνεργάτες (1997) δεν διαπίστωσαν διαφορές μεταξύ παιδιών με ΔΑΦ και ΠΓΚ στην ηλικία των 2.5 ετών ως προς τους συνδυασμούς χειρονομιών με βλέμμα ή εκφώνημα/λέξη. Παρόλ' αυτά τα παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση παράγαν περισσότερους περίπλοκους συνδυασμούς χειρονομία-βλέμμα-εκφώνημα/λέξη σε σύγκριση με τα παιδιά με ΔΑΦ.

Η Iverson και συνεργάτες (2018) αναφέρουν ότι στην ηλικία των 8 μηνών βρέφη υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ τα οποία θα εκδηλώσουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας σε ηλικία 3 ετών, παρουσιάζουν μικρότερη συχνότητα και πιο αργό ρυθμό ανάπτυξης επικοινωνιακών, λειτουργικών και συμβολικών χειρονομιών σε σύγκριση με τα βρέφη χαμηλού κινδύνου για ΔΑΦ αλλά δεν διαφέρουν από βρέφη υψηλού κινδύνου που αργότερα θα διαγνωστούν με τη διαταραχή. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου τα βρέφη υψηλού κινδύνου που θα εκδηλώσουν γλωσσική καθυστέρηση (αλλά όχι ΔΑΦ) εμφανίζουν σημαντική αύξηση στις χειρονομίες και στους 11 μήνες οι επιδόσεις τους είναι υψηλότερες από αυτές των βρεφών που αργότερα θα διαγνωστούν με ΔΑΦ, μολονότι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν λιγότερες χειρονομίες, σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη (Iverson et al., 2018). Ως προς την κατανόηση των λέξεων, στην ηλικία των 8 μηνών τα βρέφη υψηλού κινδύνου που αργότερα θα διαγνωστούν με γλωσσική καθυστέρηση σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε

σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη αλλά και τα βρέφη που αργότερα θα διαγνωστούν με ΔΑΦ, ενώ παρουσιάζουν και χαμηλότερο ρυθμό ανάπτυξης σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στην ηλικία των 14 μηνών τα βρέφη υψηλού κινδύνου με ύστερη γλωσσική καθυστέρηση να κατανοούν περίπου τις μισές λέξεις σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη. Από την ηλικία των 11 μηνών ο ρυθμός ανάπτυξης του προσληπτικού λεξιλογίου είναι ταχύτερος στα βρέφη υψηλού κινδύνου με ύστερη γλωσσική καθυστέρηση, σε σύγκριση με τα βρέφη υψηλού κινδύνου με ύστερη διάγνωση ΔΑΦ. Παρόλ' αυτά οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν ως προς το μέγεθος του προσληπτικού λεξιλογίου στην ηλικία των 11-14 μηνών. Όσον αφορά το παραγωγικό λεξιλόγιο, τα βρέφη υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ που αργότερα θα εμφανίσουν γλωσσική καθυστέρηση, όπως και τα βρέφη που αργότερα θα διαγνωστούν με ΔΑΦ, αλλά σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη, παρουσιάζουν μείωση του ρυθμού ανάπτυξης και στους 24 μήνες χρησιμοποιούν περίπου των $\frac{1}{4}$ των λέξεων που χρησιμοποιούν τα τυπικά αναπτυσσόμενα νήπια (Iverson et al., 2018).

Οι Sparaci και συνεργάτες (2018) παρατήρησαν τις λειτουργικές χειρονομίες σε συνθήκη παιχνιδιού σε βρέφη υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ στις ηλικίες των 10, 12, 18 και 24 μηνών. Τα βρέφη που εμφάνισαν γλωσσική καθυστέρηση στην ηλικία των 36 μηνών παρήγαγαν λειτουργικές χειρονομίες ήδη από την ηλικία των 10 μηνών σημειώνοντας μάλιστα δραματική αύξηση κατά τη διάρκεια της μελέτης (40% στους 12 μήνες και 80% στους 18 και 24 μήνες). Παρόλο που τα ποσοστά αυτά ήταν μικρότερα από τα αντίστοιχα των τυπικά αναπτυσσόμενων βρεφών και μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα βρεφών που αργότερα διαγνώστηκαν με ΔΑΦ, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι λειτουργικές χειρονομίες στην ηλικία των 10 μηνών προβλέπουν το προσληπτικό λεξιλόγιο στην ηλικία των 12 μηνών και το παραγωγικό λεξιλόγιο στις ηλικίες των 24 και 36 μηνών (Sparaci et al., 2018).

Οι Swanson και συνεργάτες (2017) δεν διαπίστωσαν διαφορές ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη μεταξύ βρεφών υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ που αργότερα παρουσίασαν γλωσσική καθυστέρηση και αυτών που εν τέλει διαγνώστηκαν με ΔΑΦ στην ηλικία των 12-24 μηνών. Ωστόσο, στην ηλικία των 24 μηνών τα βρέφη με ύστερη διάγνωση ΔΑΦ παρουσίαζαν δυσανάλογη ανάπτυξη του παραγωγικού λεξιλογίου σε σχέση με το προσληπτικό λεξιλόγιο, σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη και τα βρέφη με ύστερη γλωσσική καθυστέρηση που παρουσίαζαν πιο αναπτυγμένο προσληπτικό λεξιλόγιο σε σχέση με το παραγωγικό. Επίσης, τα βρέφη υψηλού κινδύνου για ΔΑΦ με ύστερη γλωσσική καθυστέρηση διέφεραν από τα βρέφη με ύστερη διάγνωση ΔΑΦ ως προς τα πρότυπα σύνδεσης εγκεφάλου-συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα όσο μικρότερος ήταν ο θάλαμος, ο κερκοφόρος πυρήνας στα βασικά γάγγλια και οι

αμυγδαλοειδείς πυρήνες, τόσο μεγαλύτερη ήταν η αναλογία προσληπτικού-παραγωγικού λεξιλογίου. Αντίθετα, η υπερβολική ανάπτυξη των περιοχών αυτών φάνηκε ότι συνδέεται με ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν σε διάγνωση ΔΑΦ. Είναι πιθανό ότι σε ορισμένα βρέφη με γενετική προδιάθεση για ΔΑΦ η υπερβολική ανάπτυξη συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου αναστέλλεται υπό την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων λειτουργώντας προστατευτικά στην εμφάνιση της διαταραχής (Swanson et al., 2017).

Οι Delehanty και συνεργάτες (2018) αξιολόγησαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες σε βρέφη ηλικίας 9-18 μηνών. Σε ηλικία 3 ετών τα παιδιά αυτά ταξινομήθηκαν σε μια από τις ακόλουθες κατηγορίες: ΔΑΦ, γλωσσική καθυστέρηση, συνολική αναπτυξιακή καθυστέρηση και τυπική ανάπτυξη. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση δεν διέφεραν σημαντικά από τα παιδιά με ΔΑΦ ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις συμβολικές δεξιότητες και την παραγωγή γλώσσας αλλά και οι δύο ομάδες σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Στα παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση τα ελλείμματα στις επικοινωνιακές δεξιότητες φαίνεται ότι επηρεάζουν την κατανόηση της γλώσσας σε ποσοστό 49% και την παραγωγή της γλώσσας σε ποσοστό 44%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα παιδιά με ΔΑΦ είναι 38% και 39% αντίστοιχα (Delehanty et al., 2018).

Οι Manwaring και συνεργάτες (2019) εξέτασαν τη χρήση δεικτικών και **συμβατικών χειρονομιών** (π.χ. χαιρετισμός με το χέρι) για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του άλλου ή για αλληλοσυντονισμό της προσοχής σε παιδιά ηλικίας 18 μηνών με καθυστέρηση στην κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας. Στην ηλικία των 3 ετών το 40% των βρεφών με ΠΓΚ διαγνώστηκαν με ΔΑΦ. Στην ηλικία των 18 μηνών τα παιδιά χωρίς ύστερη διάγνωση ΔΑΦ χρησιμοποιούσαν λιγότερες δεικτικές και συμβατικές χειρονομίες για μοίρασμα ενδιαφερόντων, τόσο στο αυθόρμητο παιχνίδι, όσο και σε συνθήκες που κατηύθυναν τέτοια συμπεριφορά σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση χωρίς διάγνωση ΔΑΦ παρήγαν συνολικά περισσότερες δεικτικές χειρονομίες τόσο για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς όσο και για μοίρασμα ενδιαφερόντων σε σύγκριση με τα παιδιά που αργότερα διαγνώστηκαν με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα αυτά αποκαλύπτουν ότι τα νήπια με ΠΓΚ, ανεξάρτητα από ύστερη διάγνωση ΔΑΦ, παράγουν λιγότερες δεικτικές και συμβατικές χειρονομίες σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα νήπια, μολονότι στα νήπια που αργότερα θα διαγνωστούν με ΔΑΦ τα ελλείμματα αυτά είναι πιο σοβαρά. Επιπλέον, η συγκεκριμένη μελέτη κατέδειξε ότι οι δεικτικές χειρονομίες σε δομημένες συνθήκες στην ηλικία των 18 μηνών αποτελούν προγνωστικό δείκτη του παραγωγικού λεξιλογίου στην ηλικία των 3 ετών (Manwaring et al., 2019). Γενικά, τα παιδιά υψηλού κινδύνου για ΠΓΚ, δηλαδή τα πρόωρα βρέφη ή βρέφη των οποίων τα μεγαλύτερα αδέρφια έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ, παράγουν λιγότερες δεικτικές

χειρονομίες στην ηλικία των 18 μηνών. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι το έλλειμμα στις επικοινωνιακές χειρονομίες αποτελεί προγνωστικό δείκτη της γλωσσικής καθυστέρησης ανεξαρτήτως αιτίας (Sansavini et al., 2019). Ο κοινός τόπος μεταξύ *Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής* και ΔΑΦ παρατηρείται και σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Georgiou & Spanoudis, 2021).

3.3. Η ΠΓΚ και η ΔΑΦ ως διαταραχές ρυθμού

Σύγχρονα ευρήματα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι η γνωστική, η κοινωνική και η γλωσσική ανάπτυξη βασίζονται σε έμφυτες ικανότητες των βρεφών να παράγουν οργανωμένες ρυθμικές κινήσεις συντονίζοντας διαφορετικούς τρόπους έκφρασης αλλά και να αλληλοσυντονίζουν τις εκφράσεις τους με τις εκφράσεις ενός ευαίσθητοποιημένου επικοινωνιακού συντρόφου, διαμορφώνοντας ένα ρυθμικό πλαίσιο επικοινωνίας στο οποίο μεταβιβάζονται συναισθήματα και προθέσεις. Η ικανότητα για αυτο- και αλληλο-συντονισμό ρυθμικών εκφράσεων ρυθμίζεται από το **εγκεφαλικό στέλεχος**, εκδηλώνεται ήδη από την εμβρυική ηλικία και αναπτύσσεται ραγδαία κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής (Trevvarthen & Delafield-Butt, 2013).

Υπό το πρίσμα των ευρημάτων αυτών οι μελετητές της ΠΓΚ και της ΔΑΦ θεωρούν ότι και οι δύο αυτές αναπτυξιακές αποκλίσεις εκπορεύονται από ελλείμματα στην ικανότητα για αυτο- και αλληλο-συντονισμό ρυθμικών εκφράσεων. Ειδικότερα, η **Υπόθεση του Άτυπου Ρυθμού** επιχειρεί να ερμηνεύσει τα προβλήματα στην ανάπτυξη της γλώσσας (Ladányi et al., 2020). Ήδη από τη γέννηση τα βρέφη επεξεργάζονται τον ρυθμό σε μουσικά και γλωσσικά ερεθίσματα (Hannon & Trehub, 2005). Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και τα νεογνά είναι σε θέση να διακρίνουν διαφορετικές γλώσσες με βάση τα ρυθμικά τους χαρακτηριστικά (Nazzi et al., 1998) αλλά και λέξεις με διαφορετικό τονισμό (Sansavini et al., 1997). Σε μεγαλύτερη ηλικία τα βρέφη αξιοποιούν τον τονισμό των λέξεων για τον διαχωρισμό τους στη ροή της ομιλίας (Jusczyk, 1999) αλλά και την προσωδία των φράσεων για την κατάκτηση της γραμματικής (Gervain, 2018). Από την άλλη πλευρά, η *Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή* σχετίζεται με προβλήματα στην κινητική ανάπτυξη (DiDonato Brumbach & Goffman, 2014).

Όσον αφορά τη ΔΑΦ, τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται ότι η διαταραχή οφείλεται σε ελλείμματα στην ικανότητα αντίληψης και κίνησης του σώματος με οργανωμένο τρόπο, τα οποία προκαλούνται από προγεννητικές βλάβες στο εγκεφαλικό στέλεχος (Delafield-Butt & Trevvarthen, 2018). Αυτού του είδους οι νευρολογικές βλάβες διαταράσσουν την ικανότητα παραγωγής ρυθμικών εκφράσεων αλλά και την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων. Είναι χαρακτηριστικό ότι βρέφη που αργότερα θα διαγνωστούν με ΔΑΦ παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα στην ικανότητα αλληλοσυγχρονισμού, η οποία υπηρετεί τη

διυποκειμενική αλληλεπίδραση και τον αλληλοσυντονισμό της προσοχής (Paroulidi et al., 2017· Trevarthen & Daniel, 2005· Yirmiya et al., 2006).

4. Επίλογος

Μολονότι παραδοσιακά η ΠΓΚ και η ΔΑΦ θεωρούνταν διακριτές κατηγορίες αναπτυξιακών προβλημάτων, πρόσφατα ευρήματα καταδεικνύουν κοινούς τόπους μεταξύ τους. Ειδικότερα, περισσότερο από το 1/3 των παιδιών με ΠΓΚ θα διαγνωστούν αργότερα με ΔΑΦ, ενώ τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα στην ανάπτυξη της γλώσσας. Επίσης, τα γλωσσικά ελλείμματα τόσο στην ΠΓΚ όσο και στη ΔΑΦ συνδέονται με ελλείμματα στις προ-γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά με ΠΓΚ σημειώνουν επιδόσεις ενδιάμεσες μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με ΔΑΦ, ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν τις σοβαρότερες δυσκολίες κυρίως στην κατανόηση των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων. Πυρηνικό έλλειμμα της ΠΓΚ και της ΔΑΦ θεωρείται η διατάραξη της ικανότητας για αυτοσυντονισμό των τρόπων έκφρασης αλλά και της ικανότητας για συμμετοχή σε ρυθμικές πρώιμες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες συνιστούν τη βάση για την κοινωνική, τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη.

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, θα πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω η πιθανότητα η ΠΓΚ και η ΔΑΦ να αποτελούν διαφορετικά σημεία σε ένα φάσμα διαταραχών επικοινωνίας. Τα συμπεράσματα για τη σχέση μεταξύ ΠΓΚ και ΔΑΦ είναι χρήσιμο να αξιοποιηθούν από τους ειδικούς ψυχικής υγείας, για ακριβέστερη πρώιμη ανίχνευση και παρέμβαση σε αναπτυξιακά προβλήματα, με στόχο την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους αλλά και την πρόληψη των δευτερογενών συνεπειών τους προς όφελος των παιδιών και των οικογενειών τους.

Βιβλιογραφία

- Aro, T., Laakso, M. L., Määttä, S., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2014). Associations between toddler-age communication and kindergarten-age self-regulatory skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*(4), 1405-1417.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C., ... & House, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1068-1080.
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 32*, 91-106.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., & Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*(3), 265-285.
- Chilosi, A. M., Pfanner, L., Pecini, C., Salvadorini, R., Casalini, C., Brizzolara, D., & Cipriani, P. (2019). Which linguistic measures distinguish transient from persistent language

- problems in Late Talkers from 2 to 4 years? A study on Italian speaking children. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 59-68.
- Christensen, L., Hutman, T., Rozga, A., Young, G. S., Ozonoff, S., Rogers, S. J., ... & Sigman, M. (2010). Play and developmental outcomes in infant siblings of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 946-957.
- Collisson, B. A., Graham, S. A., Preston, J. L., Rose, M. S., McDonald, S., & Tough, S. (2016). Risk and protective factors for late talking: An epidemiologic investigation. *The Journal of pediatrics*, 172, 168-174.
- Dale, P. S., & Hayiou-Thomas, M. E. (2013). Outcomes for late talkers: A twin study. In L. A. Rescorla & P. S. Dale (Eds.), *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes* (pp. 241-257). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dale, P.S., Price, T.S., Bishop, D.V.M., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 46, 544-560.
- Delafield-Butt, J., & Trevarthen, C. (2018). On the brainstem origin of autism: Disruption to movements of the primary self. In E. B. Torres & C. Whyatt (Eds.), *Autism: The movement-sensing perspective* (pp. 119-137). Routledge.
- Delehanty, A. D., Stronach, S., Guthrie, W., Slate, E., & Wetherby, A. M. (2018). Verbal and nonverbal outcomes of toddlers with and without autism spectrum disorder, language delay, and global developmental delay. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 2396941518764764.
- DiDonato Brumbach, A. C., & Goffman, L. (2014). Interaction of Language Processing and Motor Skill in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 158-171.
- Ellis Weismer E. M., & Thal, D. J. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 93-100.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thai, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. Singular Publishing Group.
- Franchini, M., Hamodat, T., Armstrong, V. L., Sacrey, L. A. R., Brian, J., Bryson, S. E., ... & Smith, I. M. (2019). Infants at risk for autism spectrum disorder: Frequency, quality, and variety of joint attention behaviors. *Journal of abnormal child psychology*, 47, 907-920.
- Georgiou, N., & Spanoudis, G. (2021). Developmental language disorder and autism: commonalities and differences on language. *Brain sciences*, 11(5), 589.
- Gervain, J. (2018). The role of prenatal experience in language development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 21, 62-67.
- Haebig, E., Jiménez, E., Cox, C. R., & Hills, T. T. (2021). Characterizing the early vocabulary profiles of preverbal and minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Autism*, 25(4), 958-970.
- Hannon, E. E., & Trehub, S. E. (2005). Tuning in to musical rhythms: Infants learn more readily than adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(35), 12639-12643.
- Henrichs, J., Rescorla, L., Donkersloot, C., Schenk, J. J., Raat, H., Jaddoe, V. W., ... & Tiemeier, H. (2013). Early vocabulary delay and behavioral/emotional problems in early childhood: the generation R study. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 56, 553-566.
- Henry, L., Farmer, C., Manwaring, S. S., Swineford, L., & Thurm, A. (2018). Trajectories of cognitive development in toddlers with language delays. *Research in Developmental Disabilities*, 81, 65-72.

- Heymann, P., Northrup, J. B., West, K. L., Paradé, M. V., Leezenbaum, N. B., & Iverson, J. M. (2018). Coordination is key: Joint attention and vocalisation in infant siblings of children with Autism Spectrum Disorder. *International journal of language & communication disorders, 53*(5), 1007-1020.
- Horvath, S., Rescorla, L., & Arunachalam, S. (2019). The syntactic and semantic features of two-year-olds' verb vocabularies: A comparison of typically developing children and late talkers. *Journal of Child Language, 46*(3), 409-432.
- Horwitz, S. M., Irwin, J. R., Briggs-Gowan, M. J., Heenan, J. M. B., Mendoza, J., & Carter, A. S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(8), 932-940.
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., ... & Pact Consortium. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International journal of language & communication disorders, 45*(6), 681-690.
- Iverson, J. M., Northrup, J. B., Leezenbaum, N. B., Paradé, M. V., Koterba, E. A., & West, K. L. (2018). Early gesture and vocabulary development in infant siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 48*, 55-71.
- Jiménez, E., Haebig, E., & Hills, T. T. (2021). Identifying areas of overlap and distinction in early lexical profiles of children with autism spectrum disorder, late talkers, and typical talkers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 3109-3125.
- Jusczyk, P. W., Houston, D. M., & Newsome, M. (1999). The beginnings of word segmentation in English-learning infants. *Cognitive psychology, 39*(3-4), 159-207.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child, 2*(3), 217-250.
- Ladányi, E., Persici, V., Fiveash, A., Tillmann, B., & Gordon, R. L. (2020). Is atypical rhythm a risk factor for developmental speech and language disorders? *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 11*(5), e1528.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International journal of language and communication disorders, 35*, 165-188.
- Lee, E. C., & Rescorla, L. (2002). The use of psychological state terms by late talkers at age 3. *Applied Psycholinguistics, 23*(4), 623-641.
- Lüke, C., Ritterfeld, U., Grimminger, A., Rohlfing, K. J., & Liskowski, U. (2020). Integrated communication system: Gesture and language acquisition in typically developing children and children with LD and DLD. *Frontiers in psychology, 11*, 118.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders, 38*, 1426-1438.
- Luyster, R., Lopez, K., & Lord, C. (2007). Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI). *Journal of child language, 34*(3), 623-654.
- Macroy-Higgins, M., & Montemarano, E. A. (2016). Attention and word learning in toddlers who are late talkers. *Journal of child language, 43*(5), 1020-1037.
- Manouilenko, I., & Bejerot, S. (2015). Sukhareva-prior to Asperger and Kanner. *Nordic journal of psychiatry, 69*(6), 1761-1764.
- Manwaring, S. S., Swineford, L., Mead, D. L., Yeh, C. C., Zhang, Y., & Thurm, A. (2019). The gesture-language association over time in toddlers with and without language delays. *Autism & Developmental Language Impairments, 4*, 2396941519845545.
- Marrus, N., Hall, L. P., Paterson, S. J., Elison, J. T., Wolff, J. J., Swanson, M. R., ... & IBIS Network (2018). Language delay aggregates in toddler siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of neurodevelopmental disorders, 10*, 1-16.

- Morgan, L., Delehanty, A., Dillon, J. C., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2020). Measures of early social communication and vocabulary production to predict language outcomes at two and three years in late-talking toddlers. *Early childhood research quarterly, 51*, 366-378.
- Muratori, F., Calderoni, S., & Bizzari, V. (2021). George Frankl: An undervalued voice in the history of autism. *European child & adolescent psychiatry, 30*, 1273-1280.
- Nazzi, T., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance, 24*(3), 756.
- Nitzan, T., Koller, J., Ilan, M., Faroy, M., Michaelovski, A., Menashe, I., ... & Dinstein, I. (2022). The Importance of Language Delays as an Early Indicator of Subsequent ASD Diagnosis in Public Healthcare Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-10*.
- Nyström, P., Thorup, E., Bölte, S., & Falck-Ytter, T. (2019). Joint attention in infancy and the emergence of autism. *Biological psychiatry, 86*(8), 631-638.
- Papaeliou, C. F., & Rescorla, L. A. (2011). Vocabulary development in Greek children: A cross-linguistic comparison using the Language Development Survey. *Journal of Child Language, 38*(4), 861-887.
- Paparella, T., Goods, K. S., Freeman, S., & Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of communication disorders, 44*(6), 569-583.
- Papoulidi, A., Papaeliou, C. F., & Samartzi, S. (2017). Rhythm in interactions between children with autism spectrum disorder and their mothers. *Timing & Time Perception, 5*(1), 5-34.
- Parladé, M. V., & Iverson, J. M. (2015). The development of coordinated communication in infants at heightened risk for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 45*, 2218-2234.
- Paul, R. (1993). Patterns of development in late talkers: Preschool years. *Journal of Childhood Communication Disorders, 15*(1), 7-14.
- Paul, R. (1997). Understanding language delay: A response to van Kleeck, Gillam, and Davis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 6*(2), 40-49.
- Rajalin, S., Pihlaja, P., Carter, A. S. C., & Rautakoski, P. (2021). Associations between social emotional and language domains in toddlerhood—The Steps Study. *Journal of child language acquisition and development-JCLAD, 223-248*.
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., ... & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics, 126*(6), e1530-e1537.
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing disorders, 54*(4), 587-599.
- Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 48*(2), 459-472.
- Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist? *Developmental disabilities research reviews, 17*(2), 141-150.
- Rescorla, L., & Dale, P. H. (2013). Late talkers. *Brookes, Baltimore. Late Talking Toddlers, 6*, 219-40.
- Rescorla, L., & Lee, E. C. (2000). Language impairment in young children. In T. L. Layton, E. R. Crais, & L. R. Watson (Eds.), *Handbook of early language impairment in children: Nature*. Delmar.
- Rescorla, L., & Safyer, P. (2013). Lexical composition in children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Child Language, 40*(1), 47-68.

- Rudolph, J. M., & Leonard, L. B. (2016). Early language milestones and specific language impairment. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 41-58.
- Sansavini, A., Bertoncini, J., & Giovanelli, G. (1997). Newborns discriminate the rhythm of multisyllabic stressed words. *Developmental Psychology, 33*(1), 3.
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., ... & Lorusso, M. L. (2021). Developmental language disorder: Early predictors, age for the diagnosis, and diagnostic tools. A scoping review. *Brain Sciences, 11*(5), 654.
- Sansavini, A., Guarini, A., Zuccarini, M., Lee, J. Z., Faldella, G., & Iverson, J. M. (2019). Low rates of pointing in 18-month-olds at risk for autism spectrum disorder and extremely preterm infants: a common index of language delay? *Frontiers in Psychology, 10*, 2131.
- Schietecatte, I., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2012). Exploring the nature of joint attention impairments in young children with autism spectrum disorder: Associated social and cognitive skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 1-12.
- Sparaci, L., Northrup, J. B., Capirci, O., & Iverson, J. M. (2018). From using tools to using language in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 2319-2334.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two- and three-year-old children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 27*, 677-696.
- Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism, 5*(4), 341-361.
- Swanson, M. R., Shen, M. D., Wolff, J. J., Elison, J. T., Emerson, R. W., Styner, M. A., ... & Gu, H. (2017). Subcortical brain and behavior phenotypes differentiate infants with autism versus language delay. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging, 2*(8), 664-672.
- Tager-Flusberg, H. (2005). What neurodevelopmental disorders can reveal about cognitive architecture. In P. Carruthers, S. Laurence & S.P. Stich (eds.), *The Innate Mind: Structure and Content* (pp. 272-290). Oxford University Press.
- Talbott, M. R., Young, G. S., Munson, J., Estes, A., Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2020). The developmental sequence and relations between gesture and spoken language in toddlers with autism spectrum disorder. *Child development, 91*(3), 743-753.
- Thal, D. J., & Tobias, S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 35*(6), 1281-1289.
- Thal, D., Tobias, S., & Morrison, D. (1991). Language and gesture in late talkers: A 1-year follow-up. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 34*(3), 604-612.
- Trevarthen, C. (1994). The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 121-173). Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Daniel, S. (2005). Disorganized rhythm and synchrony: Early signs of autism and Rett syndrome. *Brain and development, 27*, S25-S34.
- Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. (2013). Biology of shared experience and language development: Regulations for the intersubjective life of narratives. In M. Legerstee, D. W. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The infant mind: Origins of the social brain* (pp. 167-199). The Guilford Press.
- Volterra, V., Capirci, O., Caselli, M. C., Rinaldi, P., & Sparaci, L. (2017). Developmental evidence for continuity from action to gesture to sign/word. *Language, Interaction and Acquisition, 8*(1), 13-41.
- Vuksanovic, J., & Bjekic, J. (2013). Developmental relationship between language and joint attention in late talkers. *Research in Developmental Disabilities, 34*(8), 2360-2368.

- Yirmiya, N., Gamliel, I., Pilowsky, T., Feldman, R., Baron-Cohen, S., & Sigman, M. (2006). The development of siblings of children with autism at 4 and 14 months: Social engagement, communication, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(5), 511-523.
- Zubrick, S.R., Taylor, C.L., Rice, M.L., & Slegers, D.W. (2007). Late language emergence at 24 months: an epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(6), 1562-1592.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., & Garon, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behavioural brain research*, 251, 133-146.

Ρουτίνες στον βρεφονηπιακό σταθμό: ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη

Ελένη Σωτηροπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
esotiropoulou@uniwa.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύεται η σημασία που έχουν οι ρουτίνες στην πρώιμη παιδική ηλικία, τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον, όσο και στις δομές αγωγής και φροντίδας. Από τις πρώτες ημέρες της ζωής του παιδιού, οι ρουτίνες διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη δημιουργία μοτίβων προβλεψιμότητας και ασφάλειας, επηρεάζοντας θετικά τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ευημερία των παιδιών. Στην αντίθετη περίπτωση, ένα περιβάλλον με έλλειψη σε σταθερές ρουτίνες μπορεί να προκαλέσει στο παιδί άγχος και δυσκολία προσαρμογής. Ως προς το περιβάλλον των βρεφονηπιακών σταθμών, οι ρουτίνες αποτελούν μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας, υποστηρίζοντας την αυτονομία, την αυτορρύθμιση και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Η εργασία επικεντρώνεται επίσης στις «ρουτίνες φροντίδας», οι οποίες αποτελούν σημαντικό μέρος της καθημερινότητας στις δομές αγωγής και ενισχύουν την ανάπτυξη υγιών σχέσεων και συναισθηματικής αυτορρύθμισης του παιδιού. Τέλος, επισημαίνεται ότι οι ρουτίνες αποτελούν πηγή γνώσεων και εμπειριών για το παιδί και για αυτό θα πρέπει να διαμορφώνονται ως διασκεδαστικές και ελκυστικές δραστηριότητες, ώστε να μην αντιμετωπίζονται ως υποχρεωτικές και βαρετές, αλλά ως ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: Βρέφη και νήπια, βρεφονηπιακός σταθμός, παιδαγωγική της φροντίδας, παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας, ρουτίνες



1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι από τις πρώτες ημέρες της ζωής ενός παιδιού οι ρουτίνες αποτελούν ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της καθημερινότητάς του. Το άτομο που αναλαμβάνει την κύρια φροντίδα του δομεί τον χρόνο της ημέρας κατάλληλα, ώστε να περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως το τάϊσμα/φαγητό, ο ύπνος, το παιχνίδι και το μπάνιο (Harries & Brown, 2019· Sadeh et al., 2010). Οι ρουτίνες αυτές, αφενός δημιουργούν πρότυπα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα της οικογένειας και αφετέρου αντανakλούν την οικογενειακή οργάνωση, ευελιξία και

ζεστασιά – στοιχεία απαραίτητα για την ευημερία και την ομαλή προσαρμογή όλων των μελών της (Fiese et al., 2002).

Με άλλα λόγια, οι ρουτίνες στα πρώτα στάδια της ζωής ενός παιδιού δεν είναι απλώς μια αλληλουχία γεγονότων, αλλά αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για την ανάπτυξη και την ευτυχία του. Δημιουργούν προβλέψιμα μοτίβα συμπεριφοράς που το παιδί μεγαλώνοντας εσωτερικεύει, επειδή του επιτρέπει να αισθάνεται ασφάλεια (Fitton, 2013). Η αίσθηση αυτής της ασφάλειας ενισχύει την επιθυμία του να εξερευνήσει τον κόσμο και να αναπτύξει τις δεξιότητές του, συμβάλλει στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης με το άτομο που το φροντίζει, στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων του και γενικότερα στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξή του (Hofer, 2006).

Από την άλλη μεριά, όταν ένα παιδί μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον από το οποίο απουσιάζουν οι σταθερές ρουτίνες, και επομένως επικρατεί σε αυτό χάος και αποδιοργάνωση, ο φόβος για το άγνωστο και η ανασφάλεια που δημιουργείται μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξή του (Fitton, 2013· Hofer, 2006). Πιο συγκεκριμένα, σχετικές έρευνες (De Stasio et al., 2018· Fitton, 2013) αναφέρουν ότι τα παιδιά που κατά το μεγάλωμα τους δεν ένιωσαν σταθερότητα στο περιβάλλον τους, τείνουν να εκδηλώνουν έντονο άγχος και ανησυχία όταν συμβαίνουν αλλαγές γύρω τους, προσαρμόζονται δύσκολα σε νέες καταστάσεις και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση.

Συνάγεται έτσι το συμπέρασμα ότι η καλλιέργεια ρουτινών που προάγουν τη σταθερότητα και την ασφάλεια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία του παιδιού (Denham, 2002). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο σε αυτή τη κρίσιμη ηλικία των πρώτων χρόνων της ζωής του, τόσο οι γονείς στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας στις δομές αγωγής και φροντίδας να ενθαρρύνουν την εφαρμογή τους, καθώς συμβάλλουν ουσιαστικά στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και παρέχουν ένα βασικό θεμέλιο για μια ολοκληρωμένη και ευτυχισμένη παιδική ηλικία (De Stasio et al., 2018).

2. Οι ρουτίνες στο περιβάλλον των δομών αγωγής και φροντίδας

2.1. Ορισμός και είδη

Στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, με τον όρο «ρουτίνες» νοούνται οι επαναλαμβανόμενες ενέργειες που πραγματοποιούνται με παρόμοιο τρόπο καθημερινά, σε σταθερές χρονικές στιγμές και αποτελούν σημαντικό μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας (Post & Hohmann, 2000· Watson & Dicario, 2015). Ορισμένες από αυτές συναντώνται στην πλειοψηφία των βρεφονηπιακών σταθμών, ενώ κάποιες άλλες μπορεί να περιορίζονται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης δομής αγωγής και φροντίδας ή ακόμα και ενός τμήματος. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο υλοποιούνται μπορεί να διαφέρει μεταξύ των βρεφονηπιακών σταθμών ή των

τμημάτων και να προκύπτει ως αποτέλεσμα των συζητήσεων ανάμεσα στους παιδαγωγούς με τα παιδιά (Ostrosky et al., 2003· Sandall et al., 2005).

Ειδικότερα, οι ρουτίνες που συναντώνται συνήθως στις δομές αγωγής και φροντίδας -χωρίς να είναι αυστηρά και πάντα ευδιάκριτα τα όρια- μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με:

- τη συχνότητα που εφαρμόζονται (καθημερινά, εβδομαδιαία, μηνιαία, περιστασιακά, κ.ά.), π.χ., η μετάβαση των παιδιών στην τάξη και η τακτοποίηση των προσωπικών τους αντικειμένων, η δημιουργία κύκλου στον οποίο συζητάνε τα νέα τους ή πραγματοποιούν άλλες δραστηριότητες, η ώρα για το μεσημεριανό φαγητό που θα πρέπει να πλύνουν τα χέρια τους πριν φτάσουν στην τραπεζαρία,
- την περίσταση (κατά την υποδοχή-αναχώρηση του παιδιού, στις ελεύθερες δραστηριότητες, στο φαγητό, στο διάλειμμα, κ.ά.), π.χ., η αντιμετώπιση προβλημάτων όπως οι συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά, η λειτουργία των γωνιών όπως ο αριθμός των παιδιών που μπορούν κάθε φορά να βρίσκονται σε αυτήν ή ο τρόπος χρήσης του εξοπλισμού της,
- τον χώρο που συμβαίνουν (στον κύκλο, στο προαύλιο, στις γωνίες, κ.ά.), π.χ., η φροντίδα των λουλουδιών στην αυλή του βρεφονηπιακού σταθμού, και
- τον στόχο που εξυπηρετούν (αλληλεπίδραση, τήρηση κανόνων, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, κανόνων υγιεινής, κ.ά.), π.χ., η συνεργασία των παιδιών για την τακτοποίηση των παιχνιδιών, το βούρτσισμα των δοντιών και το πλύσιμο των χεριών.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι συχνά οι έννοιες της «ρουτίνας» και του «ημερήσιου προγράμματος» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες, ενώ το περιεχόμενό τους είναι διαφορετικό. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το Early Head Start National Resource Center (2014), το ημερήσιο πρόγραμμα αναφέρεται στη συνολική εικόνα των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται καθημερινά στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, ενώ οι ρουτίνες αφορούν τα βήματα που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή του. Σε γενικές γραμμές, δηλαδή, το ημερήσιο πρόγραμμα αφορά την οργάνωση του ημερήσιου χρόνου σε ένα τμήμα ή μια δομή αγωγής και φροντίδας και χαρακτηρίζεται από συνέχεια, ενώ οι ρουτίνες αναφέρονται σε δραστηριότητες και διαδικασίες που πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα (Ostrosky et al., 2003). Ωστόσο, ένα κοινό σημείο ανάμεσα και στις δύο έννοιες είναι ότι θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία (Sandall & Schwartz, 2008; Watson & Dicario, 2015). Έτσι για παράδειγμα, μια ρουτίνα που ενδεχομένως να έχει καθιερωθεί σε μια τάξη μεταξύ του/της παιδαγωγού και των παιδιών, θα μπορούσε να έχει την ακόλουθη μορφή: κάθε μέρα μετά το πρωινό, τα παιδιά του τμήματος εισέρχονται στην αίθουσα και

συγκεντρώνονται στον κύκλο. Αρχικά, τραγουδάνε μαζί με τον/την παιδαγωγό ένα τραγούδι για να πουν καλημέρα, και στη συνέχεια ο/η παιδαγωγός τα ρωτάει πώς πέρασαν την προηγούμενη ημέρα, πώς νιώθουν σήμερα, τι καιρό έχει σήμερα, ποια μέρα της εβδομάδας διανύουν, κ.ο.κ. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ρουτίνα που εφαρμόζεται τακτικά (καθημερινά) και έχει μια συγκεκριμένη αλληλουχία ως προς τις ενέργειες που ακολουθούνται.

Αντίστοιχα, το ημερήσιο πρόγραμμα ενός βρεφονηπιακού σταθμού θα μπορούσε να έχει την ακόλουθη δομή:

- α. υποδοχή των παιδιών στις 7:00-9:00,
- β. πρωινό στις 9:00-10:00,
- γ. παιδαγωγικές δραστηριότητες στις 10:00-12:00 (εδώ περιλαμβάνεται και η ρουτίνα του κύκλου που περιγράφεται παραπάνω),
- δ. μεσημεριανό στις 12:00-13:00,
- ε. ύπνος μεταξύ 13:00-15:00,
- στ. ξύπνημα των παιδιών και απογευματινό γεύμα στις 15:00-15:20, και
- ζ. προετοιμασία και αναχώρηση από τη δομή στις 15:20-16:00.

Περιγράφεται, δηλαδή, η συνεχής κατανομή του χρόνου σε έναν βρεφονηπιακό σταθμό με σκοπό την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία του. Επομένως, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το ημερήσιο πρόγραμμα σε μια δομή αγωγής και φροντίδας αντιπροσωπεύει τη «μεγάλη» εικόνα, ενώ οι ρουτίνες αποτελούν τα βήματα για το χτίσιμο αυτού του ημερήσιου προγράμματος (Early Head Start National Resource Center, 2014).

2.2. Παιδαγωγική αξία

Οι ρουτίνες στον βρεφονηπιακό σταθμό συμβάλλουν σημαντικά στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας, της αυτονομίας και της αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του (Banerjee & Horn, 2012· Degotardi, 2010). Όπως και στο οικογενειακό περιβάλλον, έτσι και στις δομές αγωγής και φροντίδας όταν το παιδί εξελίσσεται μέσα σε ένα ασφαλές και προβλέψιμο περιβάλλον μπορεί να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από αυτό και κατά επέκταση να χτίσει σταδιακά την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή του (Banerjee & Horn, 2012· Watson & Dicario, 2015).

Υπό την έννοια αυτή, οι ρουτίνες μπορούν να βοηθήσουν και στη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών, ιδίως όταν πρόκειται για τις μεταβάσεις του παιδιού σε νέα περιβάλλοντα (Zimmerman et al., 2017), καθώς του επιτρέπει να προετοιμαστεί συναισθηματικά για τις αλλαγές που πρόκειται να έρθουν. Για παράδειγμα, ένα παιδί που βρίσκεται στο στάδιο της προσαρμογής στον βρεφονηπιακό σταθμό, ακολουθώντας τις ρουτίνες που υπάρχουν, θα γνωρίζει τι

αναμένουν από αυτό οι ενήλικες αλλά και τι ακολουθεί κάθε στιγμή (π.χ., μετά το μεσημεριανό θα έρθουν οι γονείς του και θα μεταβεί στο σπίτι του).

Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας, όταν το παιδί αλληλεπιδρά σε ένα περιβάλλον με σταθερές ρουτίνες μπορεί να νιώσει ασφάλεια και να αφηθεί ελεύθερο στην εξερεύνηση του κόσμου, το οποίο οδηγεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την κατάκτηση της μάθησης (Banerjee & Horn, 2012· Ostrosky et al., 2003). Επομένως, οι ρουτίνες αποτελούν πηγή γνώσεων και εμπειριών για το παιδί αφού ενισχύουν την επαφή του με τους ενήλικες και τους συνομηλικούς του, το βοηθούν να αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις και την αίσθηση του ανήκειν, ενώ συμβάλλουν σημαντικά στην εκμάθηση νέων εννοιών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (Degotardi, 2010· Early Head Start National Resource Center, 2014).

Προκειμένου να καταστούν σαφέστερα όσα προαναφέρθηκαν,–στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικά παραδείγματα από καθημερινές ρουτίνες που συναντώνται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Μια από αυτές είναι η ρουτίνα κατά τη πρωινή υποδοχή του παιδιού. Συνήθως, λοιπόν, όταν το παιδί εισέρχεται στον χώρο θα κρεμάσει το μπουφάν του, θα τακτοποιήσει τα πράγματά του στο ντουλάπι του, θα πει καλημέρα στον/την παιδαγωγό και τους συνομηλικούς του, θα παίξει ελεύθερα μέχρι την ώρα του πρωινού και στη συνέχεια θα έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες. Μέσα από τη συγκεκριμένη ρουτίνα προσφέρεται στο παιδί μια αίσθηση συνέχειας και παράλληλα προετοιμασίας για το τι να περιμένει κατά τη διάρκεια της ημέρας. Το παιδί καλλιεργεί τις κοινωνικές του δεξιότητες, τις δεξιότητες ζωής και αυτονομίας (χαιρετισμός, τακτοποίηση πραγμάτων), ενώ ταυτόχρονα προσεγγίζει χρονικές έννοιες, όπως η αλληλουχία και η συνέχεια.

Στο ίδιο πλαίσιο, μια ακόμη συνηθισμένη ρουτίνα στον βρεφονηπιακό σταθμό είναι ο πρωινός κύκλος. Πιο συγκεκριμένα, μετά το πρωινό ο/η παιδαγωγός και τα παιδιά μεταφέρονται στην τάξη τους, κάθονται όλοι μαζί στον κύκλο (π.χ., συγκεκριμένη γωνιά ή πάτωμα, κλπ.) και συζητάνε για διάφορα θέματα. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης ρουτίνας, παρέχεται η δυνατότητα στο παιδί να καλλιεργήσει τον λόγο του, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, να εξασκηθεί σε δεξιότητες καλής επικοινωνίας (ακρόαση, μιλάμε ένας-ένας, σεβόμαστε τον συνομιλητή μας και τις απόψεις του), να μοιραστεί τις εμπειρίες του και να δεθεί συναισθηματικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Ομοίως, ένα πλήθος ευκαιριών για την κατάκτηση της μάθησης προκύπτει και κατά τη διάρκεια της ρουτίνας του μεσημεριανού γεύματος, όπου το παιδί θα πρέπει πρώτα να πλύνει τα χέρια του (κανόνες υγιεινής), ενώ στη συνέχεια εξασκείται σε κοινωνικές δεξιότητες, προσεγγίζει προμαθηματικές έννοιες (π.χ. αντιστοίχιση σερβίτσιου με κάθε παιδί), αναπτύσσει την αδρή κινητικότητα καθώς προσπαθεί να ισορροπήσει στο κάθισμα, τη λεπτή κινητικότητα και τον οπτικό-

κινητικό συντονισμό στην προσπάθειά του να διαχειριστεί το κουτάλι και να συντονίσει τις κινήσεις του για να ολοκληρώσει το γεύμα του.

Προς ενίσχυση των παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ο αντίκτυπος που υπήρξε στην ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των παιδιών από την αλλαγή ή ακόμα και διακοπή που υπέστησαν οι ρουτίνες στους βρεφονηπιακούς σταθμούς κατά την περίοδο του covid-19. Ειδικότερα, στην έρευνα της Sotiropoulou et al. (2022), μελετήθηκαν οι απόψεις των παιδαγωγών στο νομό Αττικής, σχετικά με τον τρόπο που επηρέασαν τα υγειονομικά πρωτόκολλα τις ρουτίνες στους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας επισήμαναν ότι συγκεκριμένες ρουτίνες όπως η υποδοχή των παιδιών, ο πρωινός κύκλος, το μεσημεριανό και το παιχνίδι στις γωνιές, άλλαξαν ριζικά μορφή ή ακόμα και σταμάτησαν να πραγματοποιούνται. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παρατηρήσουν στα παιδιά δυσκολίες προσαρμογής, αποδιοργάνωση, ανασφάλεια, αδυναμία διαχείρισης συναισθημάτων, φόβο να εξερευνηθούν το περιβάλλον και έλλειψη εμπιστοσύνης και ανάπτυξης σχέσεων.

Τα αποτελέσματα αυτά, λοιπόν, -μεταξύ άλλων- επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ρουτίνες στην ευημερία του παιδιού στον βρεφονηπιακό σταθμό, καθώς σχετίζονται με παράγοντες που προωθούν και ενισχύουν την ευτυχία του, την ευχαρίστηση/ικανοποίηση κατά την εξερεύνηση και το παιχνίδι, την ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και της ανθεκτικότητας, της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων και της αίσθησης ασφάλειας και αποδοχής (Garboden Murray, 2021).

Συνοψίζοντας, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι ο επαναλαμβανόμενος χαρακτήρας που έχουν οι ρουτίνες εξασφαλίζει στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για αυθόρμητη μάθηση και για οργάνωση ποικίλων μαθησιακών εμπειριών που προκύπτουν με φυσικό και αβίαστο τρόπο και ενισχύει την ασφάλειά τους (Salmon, 2010· Woods & Goldstein, 2003), ενώ ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι ρουτίνες που μοιράζονται τα παιδιά και ο/η παιδαγωγός στην τάξη δημιουργούν έναν κοινό κώδικα που επιτρέπει τη δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ τους.

2.3. Ρουτίνες φροντίδας

Κατά κοινή ομολογία, οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας αφιερώνουν αρκετές ώρες της ημέρας για να ταΐσουν/προσφέρουν φαγητό, να αλλάξουν, να ενθαρρύνουν τα μικρά παιδιά να κοιμηθούν και να τα ντύσουν. Η πλαισίωση της καθημερινότητας του παιδιού γύρω από αυτές τις διαδικασίες και συνακόλουθα ο επαναληπτικός τους χαρακτήρας, τις κατατάσσει σε εκείνες τις ρουτίνες που συναντώνται σε όλες τις δομές αγωγής και φροντίδας και περιγράφονται με τον όρο «ρουτίνες φροντίδας». Ωστόσο, η συζήτηση γύρω από αυτές, συχνά εγείρει δύο ερωτήματα: (α) αν η επαγγελματική φροντίδα διαφέρει από αυτή που

παρέχουν οι γονείς (συνήθως περιγράφεται ως μητρική φροντίδα), και (β) αν οι ρουτίνες φροντίδας αποτελούν μέρος της παιδαγωγικής πράξης.

Ως προς το πρώτο ερώτημα, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η μητρική φροντίδα διαφέρει πράγματι από την επαγγελματική. Η μητρική φροντίδα, συνήθως, περιγράφεται ως ένα ένστικτο που ξυπνά σε μια γυναίκα με την απόκτηση του παιδιού της, οδηγώντας την στο να καλύπτει αδιάκοπα τις βιολογικές αλλά και συναισθηματικές ανάγκες του βρέφους. Το αποτέλεσμα και η ποιότητα αυτής της φυσικής φροντίδας θέτει τα βασικά θεμέλια για την ανάπτυξη του παιδιού (Bergman, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική φροντίδα περιλαμβάνει την παροχή φροντίδας με ενσυναίσθηση και ευαισθησία, την ανταποκρινόμενη φροντίδα σε βρέφη και μικρά παιδιά, βασισμένη στις κατάλληλες γνώσεις για την ανάπτυξη του παιδιού και την ικανοποίηση των αναγκών του. Πρόκειται, δηλαδή, για συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική, την Παιδαγωγική της Φροντίδας, που οι παιδαγωγοί είναι σε θέση να εφαρμόσουν έπειτα από κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση (Garboden Murray, 2021· Jurie, 2011· Noddings, 1992· Larsen, 2015· Owusu-Ansah & Kyei-Blankson, 2016).

Εύκολα, λοιπόν, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η αναφορά στην επαγγελματική φροντίδα του παιδιού σαν να μην απαιτεί γνώσεις, είναι λανθασμένη. Για να φροντίσει κανείς κάποιον, πρέπει να κατανοεί και να ανταποκρίνεται σωστά στις ανάγκες του -κάτι που σημαίνει ότι οι καλές προθέσεις από μόνες τους, δεν επαρκούν και δεν το εγγυώνται. Έτσι, ως προς το δεύτερο ερώτημα, θα πρέπει να γίνει πλέον ξεκάθαρο ότι η φροντίδα εντάσσεται στο πεδίο της παιδαγωγικής (Παιδαγωγική της Φροντίδας) και για αυτό οι ρουτίνες φροντίδας -που αποτελούν μέρος της- μπορούν να μεταφραστούν σε σημαντικές ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης για τα βρέφη και τα νήπια (Garboden Murray 2021· Jurie, 2011).

Αναλυτικότερα, οι ρουτίνες φροντίδας συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού, καθώς το βοηθούν να αναπτύξει ισχυρές σχέσεις με τους ενήλικες (π.χ., μέσα από την επαφή και την αγκαλιά μειώνονται τα επίπεδα άγχους και αισθάνεται ασφάλεια) και προωθούν την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Ειδικότερα, η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό στοιχείο της αυτοεκτίμησης, ενώ αρχίζει στην πρώιμη παιδική ηλικία και αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα των εμπειριών και των αντιδράσεων με τους άλλους (π.χ., όταν το παιδί επιθυμεί να έχει τον έλεγχο μιας κατάστασης, όπως το να δοκιμάσει να φάει μόνο του με το κουτάλι και ο/η παιδαγωγός το ενθαρρύνει, τότε ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητά του) (Garboden Murray, 2021).

Ακόμα, οι ρουτίνες φροντίδας μπορούν να βοηθήσουν το παιδί στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και στον έλεγχο των παρορμήσεών του παιδιού. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της ρουτίνας του ταΐσματος/φαγητού, πολλές

φορές τα παιδιά είναι ανυπόμονα, ενώ χρειάζεται να περιμένουν για λίγο τη σειρά τους μέχρι κάποιος ενήλικας να προχωρήσει τη διαδικασία. Σε μια τέτοια περίπτωση, το παιδί με τη βοήθεια ενός/μιας παιδαγωγού που το υποστηρίζει και κατανοεί την ανάγκη του, μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Δηλαδή, αντιλαμβάνεται ότι παρόλο που θα πρέπει να περιμένει για ένα μικρό χρονικό διάστημα, οι ανάγκες και οι επιθυμίες του θα ικανοποιηθούν (Owusu-Ansah & Kyei-Blankson, 2016).

Επιπλέον, μέσα από τις ρουτίνες φροντίδας προσφέρονται πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για επικοινωνία και γλωσσική ανάπτυξη. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας χρησιμοποιούν τις ίδιες γλωσσικές εκφράσεις κατά τη διάρκεια της φροντίδας, χωρίς να το συνειδητοποιούν. Για παράδειγμα, μπορεί να επαναλαμβάνονται φράσεις, όπως «Μπράβο! Τώρα θα μεγαλώσεις πολύ» όταν ένα παιδί καταναλώσει όλο του το γάλα κατά τη διάρκεια του ταΐσματος. Η επανάληψη αυτών των φράσεων βοηθάει το παιδί να συσχετίσει ενέργειες ή αντικείμενα με λέξεις ή προτάσεις-κλειδιά.

Τέλος, σε συνάρτηση με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι αν και δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στις δομές αγωγής και φροντίδας, ωστόσο πολλές μελέτες (π.χ., Barros et al., 2016· Harms et al., 1990· Slot et al., 2017) στην προσπάθειά τους να ορίσουν τα κριτήριά της, προτείνουν -μεταξύ άλλων- να αξιολογούνται και οι ρουτίνες φροντίδας που παρέχονται (π.χ., ύπνος, ταΐσμα/φαγητό, αλλαγή πάνας) ως δείκτης καλής ποιότητας. Το γεγονός αυτό, επικυρώνει τη σημασία και την αξία που έχουν οι ρουτίνες φροντίδας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

3. Συμπεράσματα

Καθώς οι ρουτίνες αποτελούν ένα ζωτικό στοιχείο του ημερήσιου προγράμματος των δομών αγωγής και φροντίδας, ενώ παράλληλα προσφέρουν αξιοσημείωτα οφέλη για το παιδί, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός ο αποτελεσματικός σχεδιασμός τους. Για τον λόγο αυτό, οι ρουτίνες σε μια τάξη οφείλουν να είναι ευέλικτες, να υποστηρίζουν το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και να μην είναι υπερβολικά περίπλοκες – με τρόπο που η ανάκληση των βημάτων τους να αποτελούν εμπόδιο για την ολοκλήρωσή τους.

Σε ό,τι αφορά τον σχεδιασμό τους, η ανταπόκριση των παιδιών μπορεί να διαφέρει. Κάποια παιδιά μπορεί να συμμετέχουν με άνεση και ευχαρίστηση, ενώ κάποια άλλα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Για παράδειγμα, εξετάζοντας μια ρουτίνα όπως η πρωινή άφιξη, ο/η παιδαγωγός θα πρέπει να ορίσει συγκεκριμένα βήματα για τις ενέργειες των παιδιών, όπως το να βγάλουν τα μπουφάν τους, να πλύνουν τα χέρια τους, και στη συνέχεια να ασχοληθούν με δραστηριότητες. Εάν κάποιο παιδί αποκλίνει από αυτή τη ρουτίνα, ο/η παιδαγωγός πρέπει να εξετάσει

τους λόγους και να προσαρμόσει το περιβάλλον κατάλληλα (π.χ., στη διαδρομή μπορεί να υπάρχουν παιχνίδια και να αποσπούν την προσοχή του παιδιού).

Ακόμα, είναι σημαντικό οι ρουτίνες να έχουν συγκεκριμένη αρχή και τέλος. Μέσω της χρήσης τραγουδιών, οπτικών σχεδιαγραμμάτων ή εικόνων, ο/η παιδαγωγός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τις επιμέρους φάσεις μιας ρουτίνας και έτσι να προσαρμοστούν πιο εύκολα - ιδίως όταν ενσωματώνονται στην τάξη νέα παιδιά. Ωστόσο, σε περιπτώσεις όπου ένα παιδί εμφανίζει δυσκολία στο να ακολουθήσει μια ρουτίνα, ενδεχομένως να απαιτηθεί η εξατομίκευση της, λαμβάνοντας υπόψη πιθανές πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες (Early Head Start National Resource Center, 2014).

Τέλος, είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητό ότι οι ρουτίνες οφείλουν να διαμορφώνονται ως διασκεδαστικές και ελκυστικές δραστηριότητες και όχι ως κάτι υποχρεωτικό για τα παιδιά, προκειμένου να μην αντιμετωπίζονται από τα ίδια ως βαρετές, αλλά ως ευκαιρίες για μάθηση και την περαιτέρω ανάπτυξή τους.

Βιβλιογραφία

- Banerjee, R., & Horn, E. (2012). Supporting Classroom Transitions Between Daily Routines: Strategies and Tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14. <https://doi.org/10.1177%2F1096250612446853>
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D., Coelho, V., Pinto, A., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 33(2), 149-162.
- Degotardi, S. (2010). High - quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/09669761003661253>
- De Stasio, S., Ragni, B., Boldrini, F., Bevilacqua, F., & Gentile, S. (2018). Parental stress and bedtime routines in toddlerhood. *Anthropological Researches and Studies*, 8, 75-84. <http://dx.doi.org/10.26758/8.1.7>
- Denham, S. (2002). Family routines: A structural perspective for viewing family health. *Advances in Nursing Science*, 24(4), 60-74. <https://doi.org/10.1097/00012272-200206000-00010>
- Early Head Start National Resource Center (2014). *Individualizing Care for Infants and Toddlers - Part 1*. Early Head Start National Resource Center.
- Garboden Murray, C. (2021). *Illuminating Care: The Pedagogy and Practice of Care in Early Childhood Communities*. Exchange Press.
- Fiese, B., Tomcho, T., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16, 381-390.
- Fitton, V. (2013). *Attachment Theory: History, Research and Practice*. Routledge.
- Harries, V., & Brown, A. (2019). The association between baby care books that promote strict care routines and infant feeding, night-time care, and maternal-infant interactions. *Maternal & Child Nutrition*, 15(4). <https://doi.org/10.1111/mcn.12858>

- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Hofer, M. (2006). Psychobiological Roots of Early Attachment. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 84-88. <https://doi.org/10.1111%2Fj.0963-7214.2006.00412.x>
- Jurie, C. (2011). *Considering Care: Infant Teachers, Reflective Function and the Care Environment in Child Care Centers* [Unpublished doctoral dissertation]. Loyola University Chicago.
- Larsen, A. S., (2015). *Who Cares? Developing a Pedagogy of Caring in Higher Education* [Unpublished doctoral dissertation]. Utah State University.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Ostrosky, M., Jung, E., Hemmeter, M., & Thomas, D. (2003). *Helping Children Understand Routines and Classroom Schedules. What Works Briefs*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.
- Owusu-Ansah A., Kyei-Blankson, L. (2016). Going Back to the Basics: Demonstrating Care, Connectedness, and a Pedagogy of Relationship in Education. *World Journal of Education*, 6(3). <https://doi.org/10.5430/wje.v6n3p1>
- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Tender Care and Early Learning: Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings*. HighScope Press.
- Sadeh, A., Tikotzky, L., & Scher, A. (2010). Parenting and infant sleep. *National Library of Medicine*, 14(2), 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2009.05.003>
- Salmon, A. (2010). Engaging young children in thinking routines. *Childhood Education*, 86(3), 132-137. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523133>
- Sandall, S., Hemmeter, M., Smith, B., & McLean, M. (2005). *DEC Recommended Practices: A Comprehensive Guide for Practical Application in Early Intervention/Early Childhood Special Education*. Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children. Sopris West.
- Sandall, S., & Schwartz, I. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Brookes Publishing Company.
- Slot, P. (2017). *Literature review on Early Childhood Education and Care quality: Relations between structural characteristics at different levels and process quality*. Internal document. OECD, Publications.
- Sotiropoulou, E., Stroungis Venetas, G., Bercovits, A., & Giannakou, V. (2022). The Impact of Covid-19 on the Quality of Daily Routines in Nurseries and the Influence on Young Children. *International Journal of Education*, 14(3), 129-141. <https://doi.org/10.5296/ije.v14i3.20214>
- Watson, K., & Dicario, C. (2015). Increasing Completion of Classroom Routines Through the Use of Picture Activity Schedules. *Early Childhood Education Journal*, 44, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-015-0697-2>
- Woods, J., & Goldstein, H. (2003). When the toddler takes over: Changing challenging routines into conduits for communication. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 176-181. <https://doi.org/10.1177%2F10883576030180030501>
- Zimmerman, K., Ledford, J., & Barton, E. (2017). Using Visual Activity Schedules for Young Children with Challenging Behavior. *Journal of Early Intervention*, 39(4), 339-358. <https://doi.org/10.1177%2F1053815117725693>

“Ο Έλμερ με τα πολλά χρώματα... στον κήπο με τα Δικαιώματα”

Παπαδοπούλου Αναστασία

Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής ηλικίας - Νηπιαγωγός, Δ.Β.Α.

anastasiapapa111@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι άνθρωποι καλούνται να εξοικειωθούν με τις συνεχόμενες αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης. Με κεντρική ιδέα “το Παιδί και τα Δικαιώματά του”, τα παιδιά καλούνται να γνωρίσουν και να κατανοήσουν έννοιες όπως: τα δικαιώματα, ο πλουραλισμός, παράλληλα με την “ταυτότητα”, αλλά και το να έρθουν σε επαφή με διακριτά προβλήματα της κοινωνίας που επιζητούν λύση, όπως το περιβάλλον, η συμπερίληψη διαφορετικών εθνοτήτων και η αρμονική συνύπαρξη. Έτσι, μέσω της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί το κυριότερο μέσο αγωγής και ανθρωπιστικής καλλιέργειας για το παιδί, υλοποιήσαμε το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα. Επικεντρωθήκαμε περισσότερο σε ενότητες που αφορούν την προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη, το περιβάλλον, τις φυσικές επιστήμες, και τις τέχνες. Μεθοδολογικά, κινηθήκαμε στα πλαίσια της βιωματικής -κυρίως- προσέγγισης (με παράλληλη χρήση και άλλων διδακτικών προσεγγίσεων, ανάλογα με τη δραστηριότητα που υλοποιούσαν). Ως εργαλεία συλλογής, αξιοποιήθηκαν: α) οι παραγωγές παιδιών (ατομικές και ομαδικές κατασκευές), β) το οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίες και βίντεο) από βιωματικές δραστηριότητες με συμμετοχή γονέων, γ) οι καταγραφές των παιδαγωγών, προσφέροντας έτσι ένα σύνολο δραστηριοτήτων, ικανών να παρέχουν τα ερεθίσματα εκείνα, ώστε τα παιδιά να μπορούν να προβληματίζονται, να σκέφτονται, να εκφράζονται και να δημιουργούν συλλογικά.

Λέξεις-κλειδιά: Δικαιώματα του Παιδιού, Αλληλοσεβασμός, Αποδοχή, Συμπερίληψη, Διαπολιτισμικότητα.



1. Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη και την κατανόηση κοινωνικών πεποιθήσεων και αξιών. Η περιέργεια, η προθυμία, η δεκτικότητα στη μάθηση, αρχίζουν ήδη να εμφανίζονται στα προσχολικά χρόνια. Το

Παιδαγωγικό μας Πρόγραμμα: “Ο Έλμερ με τα πολλά χρώματα... στον κήπο με τα Δικαιώματα”, πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 2018-2020. Η υλοποίηση προέκυψε κυρίως λόγω της παγκόσμιας κατάστασης που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση και στις αλλαγές που αυτή επιφέρει.

Με κίνητρο το ίδιο το παιδί και την κοινωνική-συναισθηματική του εξέλιξη, στοχεύσαμε αρχικά στην προσέγγιση, αλλά και στην περαιτέρω ανάπτυξη αξιών και δεξιοτήτων. Παρότι το πρόγραμμα επικεντρώνεται στα δικαιώματα του παιδιού, εντούτοις, μακροπρόθεσμους στόχους αποτελούν τόσο η συμπερίληψη, όσο και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Μέσω των δραστηριοτήτων, επιχειρήσαμε να συμβάλλουμε στους τομείς εκείνους που θέτουν τη βάση για τον προβληματισμό και την κατανόηση εννοιών, όπως: μοιρασιά, κατανόηση, συνεργασία, δικαίωμα, υποχρέωση.

Μακροπρόθεσμα θέσαμε ως στόχο, τα παιδιά μέσω της εκπαίδευσης να αναγνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, να αναζητούν λύσεις, και να είναι σε θέση, μέσα από την αρμονική συνύπαρξη, να αποφασίζουν και να δρουν συλλογικά σε πλαίσια αρμονικής συνύπαρξης.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη και μεταβαλλόμενη διαδικασία που συνδέεται άρρηκτα με τα δικαιώματα του παιδιού (Σουνόγλου, 2020). *Εκπαίδευση και Δικαιώματα* είναι δύο έννοιες άμεσα συνυφασμένες, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, κυρίως γιατί η κατοχύρωση της εκπαίδευσης ως ανθρώπινου δικαιώματος διασφαλίζει την κατοχύρωση και άλλων ανθρώπινων δικαιωμάτων (Γιώτσα, 2019). Οφείλει λοιπόν αυτή να είναι το μέσο που παρέχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε παιδί αλλά και να αποτελεί εργαλείο διασφάλισης ίσης και δίκαιης μεταχείρισης του παιδιού από τους παιδαγωγούς και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Στόχος δεν είναι μόνο να ενημερώνονται τα παιδιά για τα δικαιώματα τους, αλλά και να τους προσφέρονται δεξιότητες για “πρώθηση, υπεράσπιση και εφαρμογή των Δικαιωμάτων στην καθημερινή ζωή” (Σουνόγλου, 2020, σ. 28). Το σχολείο διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην πρώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών, αλλά και των αξιών (Σουνόγλου, 2020). Είναι ένας θεσμός οργανωμένος όπως και η κοινωνία. Το παιδί συμμετέχει σε μια ομάδα και έχει δικαιώματα και ως “μαθητής” και ως φίλος (Γιώτσα, 2019). Η Εκπαίδευση για τα Δικαιώματα αποτελεί ένα κρίσιμο μέρος του Προγράμματος Σπουδών σε αρκετές χώρες, η ουσιαστική της όμως εφαρμογή δεν είναι αυτονόητη. Με την παρουσία άλλων εθνοτήτων στις ευρωπαϊκές χώρες, δημιουργείται μια πολυπολιτισμικότητα μέσα από την ιστορική συνύπαρξη διαφόρων μειονοτήτων (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014α). Η εκπαίδευση, λοιπόν, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία κλίματος αποδοχής αλλά και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας. Ο Reich υποστηρίζει ότι *η διαπολιτισμικότητα δεν πρέπει να αποτελεί*

μια ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά μια διάσταση της γενικής παιδείας, η οποία να παρέχεται από όλους τους φορείς. Η Διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως απάντηση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2011, σ. 79). Ως εκ τούτου, τα ευρωπαϊκά κράτη καλούνται να αναπτύξουν διαπολιτισμικά και εκπαιδευτικά μοντέλα και προγράμματα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Παράλληλα όμως, θεωρούνται επισφαλής, λόγω της ρευστής παγκόσμιας κατάστασης που επικρατεί στις μέρες μας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Από την εμπειρία, έχει αποδειχθεί ότι και στην περίπτωση που αντιμετωπιστεί επιτυχώς το θέμα της γλώσσας, δε λύνεται και το πρόβλημα της περιθωριοποίησης των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Κι αυτό γιατί δε δίνεται κανένα βάρος στο πολιτισμικό υπόβαθρο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, έτσι ώστε να νιώσουν ότι η διαφορετικότητά τους δε συνιστά σημείο αποκλεισμού. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, επιχειρείται η εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας, η οποία εστιάζει στο ίδιο το παιδί, δίνοντας έτσι διαφορετικό κέντρο βάρους ανά περίπτωση (Τσιούμης, 2003). Λειτουργεί ως παιδαγωγική πολιτική που θα πρέπει να ακολουθείται ανεξάρτητα από την παρουσία ή όχι, παιδιών από άλλες χώρες (Γκόβαρης, 2011).

Ταυτόχρονα, την έννοια της Συμπερίληψης τη συνθέτουν: το βασικό δικαίωμα για πρόσβαση στην εκπαίδευση, η τοποθέτηση και η αποδοχή του ατόμου στο σχολείο της γειτονιάς του (με συνομηλίκους), ο σεβασμός της ξεχωριστής προσωπικότητάς του, καθώς και η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συμβάλουν αποτελεσματικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή του (Γκόβαρης, 2011).

Η **Διαπολιτισμικότητα**, καθώς και η **Συμπερίληψη** άπτονται των εννοιών της ισότητας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Έννοιες που αποτέλεσαν το μέσο για την υλοποίηση της κεντρικής μας ιδέας. Σε αυτό το σημείο, θα ήταν σημαντικό να αποδώσουμε τη σημασία και να αποκρυσταλλώσουμε την αλληλεπίδραση των εννοιών αυτών.

Παρά την πληθώρα ορισμών για την Εκπαίδευση και τα Δικαιώματα, τρεις διαστάσεις γίνονται κοινά αποδεκτές: (α) Δικαίωμα στην Εκπαίδευση, (β) Εκπαίδευση για τα Δικαιώματα, και (γ) Εκπαίδευση μέσω Δικαιωμάτων (Γιώτσα, 2019, σ. 37).

Μέσα στο **διαπολιτισμικό σχολείο**, η συμπερίληψη καθιστά τη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια των παιδιών, ως άλλη πηγή μάθησης και δημιουργικής δυνατότητας, παρά ως πρόβλημα που αναζητά λύση. Εξ ορισμού, λοιπόν, συνδέεται και ταυτίζεται με τη διαπολιτισμικότητα, αφού δεν αφορά μόνο παιδιά της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά σχετίζεται με την εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, κοινωνικού υπόβαθρου, αναπηρίας και επιδόσεων τους (Αγγελίδης, 2011). Πρόκειται για μια φιλοσοφία εκπαίδευσης που θα πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική αγωγή, συμπεριλαμβανομένων και των Παιδικών Σταθμών. Αν και τόσο για το νηπιαγωγείο, όσο και για τους Παιδικούς Σταθμούς, αναφέρεται ως κοινός όρος, E.C.E.C. (Early Childhood Education and

Care), εντούτοις στους φορείς αυτούς, επειδή υπάγονται στον Δήμο και όχι στο Υπουργείο Παιδείας, δεν υπάρχει κάποιο δομημένο, ενιαίο, αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum), με αποτέλεσμα να συναντάμε εκπαιδευτικό “κενό” στη διαπαιδαγώγηση των ηλικιών αυτών γύρω από τα σχετικά ζητήματα. Συμπερασματικά, η φιλοσοφία τόσο της Συμπερίληψης όσο και της Διαπολιτισμικότητας εμφορείται από την έννοια της ισότητας και των δικαιωμάτων και αντιτίθεται σε οποιαδήποτε πρακτική διαχωρισμού και ανισοτήτων.

3. Μαθησιακό Πλαίσιο – Στόχοι

Η παρούσα διαθεματική προσέγγιση δεν αποτελεί έρευνα, όμως στηρίχτηκε στον σχεδιασμό, στη δράση και στην τροποποίηση, όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού ξεχωριστά, παράλληλα και με τη δυναμική των εμπλεκόμενων μελών από τις διαφορετικές ομάδες ποικίλων δραστηριοτήτων. Κινούμενοι στα πλαίσια του Ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος της Προσχολικής Αγωγής, αξιοποιήσαμε τις μαθησιακές εκείνες περιοχές, όπου ενισχύουν την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, τις Τέχνες, τη Γλώσσα, τις Φυσικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον. Ακολουθώντας το “Σπειροειδές Μοντέλο”, στοχεύσαμε κυρίως στη διεύρυνση των γνώσεων που αποκτά ένα παιδί μέσω του αναστοχασμού και της ικανότητας να μπορεί να σκέφτεται δημιουργικά όταν αντιμετωπίζει νέα βιώματα (Conkbayir & Pascal, 2019). Βασιζόμενοι κυρίως στη “Βιωματική Επικοινωνιακή Προσέγγιση της Μάθησης”, μπορούμε να διακρίνουμε κοινά στοιχεία με την “Εκπαίδευση και τα Δικαιώματα του παιδιού”. Στοιχεία όπου αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους που τέθηκαν από την παιδαγωγική μας ομάδα όπως:

- α. Δημιουργία ευκαιριών ώστε να μπορούν τα παιδιά να εκφράζουν την άποψή τους
- β. Ώθηση για συνεργασία με τους συνομηλίκους
- γ. Βελτίωση της ικανότητας του να μπορούν να μοιράζονται
- δ. Προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων μέσω της δοκιμής και του λάθους
- ε. Δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να νιώθουν ενεργοί εξερευνητές
- στ. Αναγνώριση και σεβασμός στις ανάγκες του κάθε ατόμου
- ζ. Ενθάρρυνση των παιδιών, ώστε να παίρνουν αποφάσεις
- η. Η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες, σε μικρές ομάδες, έτσι ώστε να ενισχύεται ακόμα περισσότερο η αλληλεπίδραση & η συνεργασία
- θ. Ώθηση προς την ελεύθερη βούληση και την αυτονομία

Ευλόγως, το παρόν project εμπεριέχει κοινά χαρακτηριστικά και με άλλους τρόπους μάθησης όπως π.χ. ο κονστρουκτιβισμός, μιας και το παιδί καλείται να έχει ενεργό και όχι παθητικό ρόλο.

3.1. Παιδαγωγικές μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν

- παρουσίαση θέματος
- ανάγνωση σχετικών βιβλίων, όπου ακολουθούσαν ομαδικές συζητήσεις
- κατασκευές, από μικρές ομάδες ή και ατομικές
- δραματοποίηση ή και τροποποίηση ιστοριών όποτε κρινόταν απαραίτητο
- οργανωμένο παιχνίδι
- βιωματικές δραστηριότητες σε εξωτερικό χώρο

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν:

- δημιουργίες & κατασκευές παιδιών (ατομικές ή και ομαδικές),
- οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίες & βίντεο),
- καταγραφές παιδαγωγών.



Εικόνα 1. Εικαστικοί αυτοσχεδιασμοί

4. Σχεδιασμός – Υλοποίηση

Το project υλοποιήθηκε τις ακαδημαϊκές χρονιές 2018-2020. Διεξήχθη σε τμήμα 24 προνηπίων, ηλικίας 3½ - 5 ετών, σε αναλογία παιδιών 60-40 (ημεδαπών και από άλλες χώρες). Αξίζει να σημειωθεί ότι μέλη της ομάδας αποτελούσαν και 3 παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην ολόπλευρη αυτή προσέγγιση των δικαιωμάτων, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν τόσο με τα εμπλεκόμενα μέλη της ομάδας τους, όσο και με το ευρύτερο περιβάλλον, με σκοπό την προώθηση των ίσων ευκαιριών, κυρίως μέσω της συμμετοχής τους στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Τους παρέχσαμε, δηλαδή, ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και τους δόθηκαν ευκαιρίες να υιοθετήσουν

κοινωνικές συμπεριφορές που προάγουν την αξιοπρέπεια και την ισότητα μέσα στην κοινωνία (Σουνόγλου, 2020).

Καθ' όλη τη διάρκεια των δράσεων, η υλοποίησή τους διεξαγόταν συνήθως μέσω μικρών ομάδων ή και μονάδων, ενθαρρύνοντας έτσι τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία τόσο μεταξύ των ίδιων των παιδιών, όσο και με τις παιδαγωγούς. Η εμπλοκή των γονέων κρίθηκε σημαντική σε αυτή την προσπάθεια και επιδιώχθηκε στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Στοχεζόμενοι την ενίσχυση των μαθησιακών περιοχών, σχεδιάστηκε ο βηματισμός της προσέγγισης αυτής με τρόπο τέτοιο, ώστε να εμφορείται από το πλαίσιο "Παιδί και Δικαιώματα". Στη συνέχεια, παρουσιάζεται συνοπτικά μέρος των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν.

4.1. 1^η Ενότητα: "Αγαπώ το περιβάλλον μου και το εξερευνώ"

Δικαίωμα: * στην κατανόηση φυσικών φαινομένων

* συμμετοχής στην Εκπαίδευση για την Προστασία του Περιβάλλοντος

Οι παιδαγωγοί ενθαρρύνουν, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά γύρω από την έννοια Περιβάλλον (τι είναι και πώς το διαχωρίζουμε, προστασία του, κατανόηση διαφόρων φυσικών φαινομένων ή φυσικών καταστροφών, ανθρώπινος παράγοντας, ηλιακό σύστημα κ.ά.). Εδώ συγκεκριμένα, αφού η παιδαγωγός διάβασε στα παιδιά την ιστορία "Η Περιπέτεια μιας σταγόνας" με σκοπό να κατανοήσουν τον κύκλο του νερού, ακολούθησε δραστηριότητα με συμμετοχή γονέα, με την ιδιότητα εκπαιδευτικού φυσικού.

Με τη χρήση προτζέκτορα, αφού πρώτα επινόησε δική της ιστορία και συγκέντρωσε το κατάλληλο υλικό, έδειχνε εικόνες που προκαλούσαν οπτικά το ενδιαφέρον των νηπίων. Ακολούθησε ομαδική δραστηριότητα με συντονιστή τον γονέα, όπου χρησιμοποιώντας τις εικόνες που έδειξε στα παιδιά με τον κύκλο του νερού, τους ζήτησε να τις βάλουν στη σωστή σειρά, το οποίο κατάφεραν χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Συνεχίσαμε με ομαδική κατασκευή αφίσας, βασιζόμενοι στο βιβλίο που είχαμε διαβάσει.

Σε άλλο σύνολο, πιο καθημερινών ενεργειών, εισαγάγαμε την ανακύκλωση σαν έννοια, αλλά και σαν τρόπο δράσης στην καθημερινότητά μας. Η παιδαγωγός, μαζί με τα παιδιά, έντυσε ένα μεγάλο χάρτινο κουτί με ζωγραφίες τους, όπου δημιουργήθηκε η "Γωνιά της Ανακύκλωσης". Αφού προηγήθηκαν ομαδικές συζητήσεις γύρω από το ποια υλικά ανακυκλώνονται και άλλες σχετικές δραστηριότητες, πετούσαμε εκεί το άχρηστο - ανακυκλώσιμο υλικό. Κάθε εβδομάδα πηγαίναμε στους μπλε κάδους της γειτονιάς, μαζί με τα παιδιά και αδειάζαμε το υλικό (Εικόνα 2, 3).



Εικόνα 2 & 3. Ανακύκλωση στην πράξη

Αξίζει να αναφέρουμε την ομαδική μας κατασκευή (αφού υλοποιήθηκαν ομαδικές συζητήσεις) με τους κανόνες του “Καλού Σκουπιδοτενεκέ” και της “Σούλας της Ανακυκλωσούλας”, τους οποίους και κολλήσαμε επάνω στους κάδους.

Τέλος, θέλοντας να αντιληφθούν καλύτερα τη σημασία του σεβασμού προς το περιβάλλον, τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους, οργανώσαμε τη δραστηριότητα: “Η Καθαριότητα είναι μισή Αρχοντιά”. Πηγαίναμε με διαφορετική ομάδα κάθε φορά, όποτε κρινόταν απαραίτητο και μαζεύαμε τα σκουπίδια μπροστά και γύρω από τον χώρο του σχολείου μας, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα κι εμείς με τον τρόπο μας σε ένα “καθαρό και όμορφο περιβάλλον”.

4.2. 2^η Ενότητα: “ Υψηλή τέχνη... σε χαμηλά τραπέζια!”

Δικαίωμα: * στην έκφραση και τη δημιουργία
 * στη φαντασία
 * στην επικοινωνία

* στην εκπαίδευση και στην επαφή με τον πολιτισμό

Πραγματοποιώντας ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά όπως: “ Τι είναι πολιτισμός;” ή “Μουσεία να δουν τα μάτια σας!”, επιδιώξαμε να γίνει αντιληπτή η έννοια του χρόνου για να μπορούν στην πορεία να συλλάβουν και έννοιες πιο πολύπλοκες όπως: ιστορία, πολιτισμός, διαπολιτισμικότητα και πώς συνδέονται αυτές μεταξύ τους. Ξεκινήσαμε δείχνοντας στα παιδιά εικόνες από το βιβλίο: “Η ιστορία του Δημοτικού Βρεφοκομείου”, που περιελάμβανε και φωτογραφίες από την παλιά Αθήνα. Τους ζητήθηκε να συγκρίνουν το χθες με το σήμερα, κάτι το οποίο τα διευκόλυνε αρκετά. Στην πορεία δανειστήκαμε σχετική Μουσειοσκευή με θέμα: “Διατροφή στην Αρχαία Ελλάδα”. Αφού παρουσιάσαμε το περιεχόμενο της βαλίτσας στα νήπια, με τα εργαλεία και το σκηνικό της στήσαμε τη γωνιά “Αρχαίων Γεύσεις”. Τα νήπια έπαιζαν σε καθημερινή βάση, χρησιμοποιώντας το υλικό της, είτε ατομικά, είτε σε ομάδες, καθώς περιείχε και ομαδικά παιχνίδια.

Επίσης, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Πολιτιστικής Κληρονομιάς, πραγματοποιήσαμε ομαδικές συζητήσεις, παράλληλα με παρατήρηση και σχολιασμό εικόνων από το ταξιδιωτικό περιοδικό "Travel". Το περιοδικό περιελάμβανε φωτογραφίες με μνημεία από διάφορα μέρη του κόσμου, καθώς και την πολιτιστική κουλτούρα που έχει η κάθε χώρα. Κατόπιν, κάναμε σύγκριση για ομοιότητες και διαφορές που μπορεί να έχουν. Προχωρήσαμε σε ομαδική κατασκευή αφίσας για τη συγκεκριμένη Παγκόσμια Ημέρα, όπου τα νήπια απεικόνισαν μνημεία παγκόσμιας εμβέλειας (π.χ. Ακρόπολη), μετά από ομαδικές συζητήσεις γύρω από την ιστορία του κάθε μνημείου χωριστά (π.χ. πότε χτίστηκε, με τι υλικά, σε ποια χώρα κ.τ.λ.).

Διενεργώντας ένα αμάλγαμα δραστηριοτήτων που αφορούσε την "Απελευθέρωση των Αθηνών", μέσω οπτικοακουστικού υλικού - και όχι μόνο - πραγματοποιήσαμε εξωτερικές δραστηριότητες με συμμετοχή γονέων, όπως επίσκεψη στα "Αναφιώτικα" και ζωγραφική στο πάρκο της γειτονιάς μας, με σκοπό τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την ιστορία του τόπου, αλλά και την ιστορία του κάθε κτιρίου. Θέλαμε μέσω αυτού του συμπλέγματος δραστηριοτήτων να δείξουμε πώς η τέχνη μπορεί να προάγει άμεσα ή έμμεσα την ομαδοσυνεργατικότητα, την έκφραση και την αντίληψη των πραγμάτων.

4.3. 3^η Ενότητα: "Εγώ είμαι ... εσύ είσαι"

- Δικαίωμα:
- * στην έκφραση
 - * στη μοναδικότητα
 - * στη συμμετοχή
 - * στην ετερογένεια

Οι παιδαγωγοί υλοποιούσαν με τα παιδιά, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ομαδικές συζητήσεις γύρω από την αντίληψη που είχαν και τη σημασία που απέδιδαν στις έννοιες αυτές. Διαπιστώσαμε αρχικά ότι οι απόψεις τους ήταν κάπως αόριστες και συγκεχυμένες (ίσως λόγω ηλικίας). Μετά την ανάγνωση βιβλίων όπως "Εγώ είμαι...", "Πες μου γιατί...", τους ζητήσαμε να αναγνωρίσουν πιο εμφανείς διαφορές, αλλά και λιγότερο εμφανή χαρακτηριστικά που τα ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους. Διαπιστώσαμε ότι με συνεχόμενες ομαδικές και ατομικές συζητήσεις, τους ήταν πιο εύκολη η διαδικασία αυτή, ώστε να μπορούν να βρίσκουν ομοιότητες αλλά και να διακρίνουν διαφορές που έχουν από τους φίλους του. Το κάθε παιδί ζωγράφισε τον εαυτό του και η παιδαγωγός τοποθέτησε την κατασκευή στο πινακάκι - ταμπλό με τίτλο: "Εγώ και η προέκτασή μου...". Επίσης, με την ανάγνωση βιβλίων όπως "Δεν πειράζει να είσαι διαφορετικός", "Είναι καλό να είμαι ο εαυτός μου", επιδιώξαμε να δώσουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να αντιληφθούν τι σημαίνει να είναι διαφορετική η καθημερινότητα του ενός από την καθημερινότητα του άλλου και τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από αυτό (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Εκφράζομαι ζωγραφίζοντας : "Εγώ και ο εαυτός μου..."

Με ομαδικές ή και ατομικές συζητήσεις που προέκυπταν ανάλογα με την περίπτωση, προσπαθήσαμε να εμψύχουμε στα νήπια την έννοια, καθώς και τη σημαντικότητα του αλληλοσεβασμού, της αποδοχής, της προσφοράς και της βοήθειας, αλλά και να αντιληφθούν πτυχές του κοινωνικού αποκλεισμού. Εν συνεχεία, διοργανώσαμε με τους γονείς επίσκεψη στην "Κιβωτό του Κόσμου", αφού πρωτίστως μπήκαμε στη διαδικασία να συγκεντρώσουμε αγαθά για τα παιδιά αυτά. Ένα σύνολο ενεργειών που ευχαριστούσε τόσο τα παιδιά κι εμάς, όσο και τους ίδιους τους γονείς.

4.4. 4^η Ενότητα: "Είμαι παιδί εγώ... και έχω δικαιώματα"

Δικαίωμα: * στη γνώση,
* στη διεκδίκηση

Στην τελική φάση του project, πραγματοποιήσαμε ένα συνονθύλευμα δραστηριοτήτων που σχετίζονταν άμεσα με τα δικαιώματα των παιδιών. Η παιδαγωγός διάβαζε βιβλία στα νήπια (σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα) ανάλογα με την περίπτωση. Έτσι, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα των Δικαιωμάτων των Παιδιών, διάβαζε βιβλία όπως: "Έχω - πάντα - Δικαίωμα", "Ο Έλμερ και το ουράνιο τόξο" κ.ά. Ακολουθούσαν ομαδικές συζητήσεις, έχοντας ως στόχο, τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες όπως *Παιδί - Δικαίωμα - Διεκδικώ - Σέβομαι*. Κατόπιν, προχωρήσαμε σε ομαδικές κατασκευές με τα δικαιώματά τους. Η πρώτη κατασκευή απεικόνιζε τον Έλμερ και πάνω σε κάθε κουτάκι που είχε χρωματιστεί από τα νήπια γράφαμε και ένα δικαίωμα που ανέφεραν τα παιδιά (Εικόνα 5).

Σε άλλη δραστηριότητα και πάλι με συμμετοχή γονέα (νηπιαγωγού), διαβάστηκε ιστοριούλα που είχε εμπνευστεί η ίδια η μητέρα, με τίτλο: "*Η Δικαιωματούλα και το μπαούλο με τα Δικαιώματα!*". Προηγήθηκε ομαδικό παιχνίδι με ερωτήσεις



Εικόνα 5. Ο Έλμερ με τα Δικαιώματα, από τα παιδιά

που είχε φτιάξει η ίδια, έχοντας ως στόχο τα νήπια να αντιληφθούν και να κατανοήσουν έννοιες όπως *Δικαίωμα* και *Συμπερίληψη*. Στη συνέχεια, φτιάξαμε πινακίδες σε διάφορα σχέδια, όπου η κάθε μία είχε μια ζωγραφιά που αναπαριστούσε ένα δικαίωμα. Με συμμετοχή γονέων (ή και χωρίς) βγήκαμε στη γειτονιά και κάναμε “πορεία” για τα δικαιώματα των παιδιών χρησιμοποιώντας ως “πανό” τις κατασκευές τους (Εικόνα 6).



Εικόνα 6. Υπερασπιζόμαστε τα Δικαιώματά μας...

Τέλος, με αφορμή την ημέρα της Πρωτομαγιάς, οι παιδαγωγοί μαζί με τα παιδιά εμπνεύστηκαν ιστορίες (δια μέσου ομαδικών συζητήσεων και παιχνιδιών), τις οποίες αναπαραστήσαμε με γαντόκουκλες, με σκοπό να βιώσουν τα παιδιά τις παραπάνω έννοιες μέσω του Παιχνιδιού και της Τέχνης.

5. Αξιολόγηση – Συμπεράσματα

Προχωρώντας στην αξιολόγηση του παιδαγωγικού μας προγράμματος, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι στην ουσία αποτελεί μια μορφή αυτοαξιολόγησης από τις ίδιες τις παιδαγωγούς. Προσπαθήσαμε να κάνουμε μια αποτίμηση του παιδαγωγικού μας έργου βασιζόμενοι στα σημεία που ξεχωρίσαμε, σύμφωνα με τα δεδομένα που είχαμε. Η γνώση δεν είναι πλέον θεωρητική, αλλά συνδεδεμένη με την καθημερινή εμπειρία και την ενεργή εμπλοκή των παιδιών. Τους παρείχαμε τις ευκαιρίες, μέσω του βιώματος, να αντιληφθούν όρους όπως “δικαίωμα” και “υποχρέωση”. Κατά την υλοποίηση της δράσης, τα παιδιά έδειξαν μεγάλη ανταπόκριση. Λόγω δυσκολιών στην κατανόηση της γλώσσας, ένα μικρό ποσοστό της ομάδας δυσκολευόταν να ακολουθήσει την διαδικασία, κυρίως στο θεωρητικό μέρος. Το γεγονός αυτό όμως δεν αποτέλεσε εμπόδιο στις βιωματικές δραστηριότητες.

Αναφερόμενοι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δε θεωρήσαμε δεδομένη την κατανόηση όρων όπως “δικαίωμα”, “υποχρέωση”, “ομαδικότητα”, “σεβασμός”. Με έκπληξη όμως διαπιστώσαμε πως οι όροι αυτοί όχι μόνο έγιναν κατανοητοί σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα από τα νήπια, αλλά είχαν και εμφανή επίδραση στην καθημερινότητά τους, τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολείου, φανερώνοντας έτσι έμπρακτα την ευαισθητοποίησή τους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια πολύ χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Από προσωπικές “μαρτυρίες” γονέων:

- Ο μπαμπάς του Νικόλα...

«Μα, τι μας λέει κυρία Μαρία όλο για δικαιώματα στο σπίτι; Θέλαμε να φύγουμε το πρωί γιατί βιαζόμασταν να πάμε στην εργασία μας και τη Μελίνα στο σχολείο κι ο Νικόλας καθόταν κι έπινε το γάλα του με την ησυχία του. Όταν του είπαμε :

- «Τελείωνε Νικόλα... βιαζόμαστε!», μας απαντούσε.
- «Είναι δικαίωμά μου να παίρνω το πρωινό μου χωρίς να βιάζομαι!».
- Η μαμά της Σοφίας...

«Μα καλά... Τι είναι αυτά που μου λέει για ανακύκλωση; Όλη την ώρα, όταν βλέπει μπουκάλια που έχουμε στο σπίτι για τα σκουπίδια, μου λέει :

- «Μαμά, αυτά όχι στα σκουπίδια! Τα ξεπλένουμε και τα πάμε στην ανακύκλωση. Να αγαπάς τον πλανήτη μας!».
- «Μεγάλος μπελάς μας βρήκε...!».

Από καταγραφές παιδαγωγών:

- Η παιδαγωγός λέει στα παιδιά να αποφασίσουν τι θέλουν να παίξουν.

Ο Σωκράτης αυθόρμητα παίρνει τον λόγο :

- «Παιδιά, τι θέλετε να παίξουμε; Ελάτε να κάνουμε ομαδούλα και να αποφασίσουμε.»

Με τη συμβολή και της παιδαγωγού, τα παιδιά κατάφεραν να πάρουν μια απόφαση ήρεμα και χωρίς προστριβές.

- Σε παιχνίδι ισορροπίας με ρόδες, η παιδαγωγός που παίζει μαζί τους, ζητάει τη βοήθειά τους, να της κρατήσουν το χέρι για να μην πέσει. Παρατηρεί, λοιπόν, πως το παιδί που της κράτησε το χέρι, πήρε την πρωτοβουλία και βοηθούσε κι άλλα μέλη της ομάδας που δυσκολεύονταν. Διαδικασία που τους ευχαριστούσε όλους. Καθιερώθηκε έτσι να υπάρχει και βοηθός ισορροπίας.
- Βγαίνοντας από την τάξη, η παιδαγωγός μαζί με τα νήπια, για να πάνε στο διπλανό τμήμα, λέει ο Θησέας :
 - «... δεν κλείσαμε τα φώτα, τα αφήσαμε ανοιχτά. Δεν είπαμε να μην τα αφήνουμε ανοιχτά όταν δεν τα χρειαζόμαστε; Να μην κάνουμε σπατάλες! Να πάω να τα κλείσω;».

Είναι προφανές, λοιπόν, πως οι στόχοι που τέθηκαν επιτεύχθηκαν επαρκώς έως και ικανοποιητικά. Πρωτίστως οι βραχυπρόθεσμοι, γιατί μην ξεχνάμε ότι αναφερόμαστε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κινούμενοι ελάχιστα σε θεωρητικό και περισσότερο σε πρακτικό επίπεδο, προσφέραμε τα ερεθίσματα εκείνα ώστε τα νήπια να μοιράζονται εμπειρίες και να λειτουργούν με υπευθυνότητα μέσα από το σύνολο των εμπειριών - ενασχολήσεών τους. Τα παιδιά ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες όπως συνεργασία, ομαδικότητα, σεβασμός στον άλλον. Καλλιεργήθηκε η κριτική τους σκέψη, μέσω της αξιοποίησης κατάλληλων για την ηλικία τους προσεγγίσεων όπως το Παιχνίδι, το Παραμύθι, η Τέχνη.

Η συμμετοχή των παιδιών στην κοινωνική δράση υποστηρίζει τον ρόλο τους ως ενεργών συμμετόχων, αλλά κυρίως τους “μαθαίνει” πως μπορούν να επηρεάσουν το περιβάλλον τους και να επιφέρουν αλλαγές. Ο Παιδαγωγός τότε θα έχει πραγματώσει τον πιο ουσιαστικό του ρόλο, να είναι συμπαραστάτης στην πορεία τους να γίνουν αυτόνομοι άνθρωποι και ευσυνειδητοί, ενεργοί πολίτες.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ...

Τα Παιδιά, τους Γονείς τους, την Παιδαγωγική Ομάδα, όλη την Ομάδα του Π.Σ. κι όλους τους Συνοδοιπόρους μας σε αυτό το όμορφο Ταξίδι, όπου ο καθένας, με τον δικό του μοναδικό τρόπο, συμμετείχε, βοήθησε, στήριξε και υποστήριξε...!

Συνεργάστηκαν οι Παιδαγωγοί: Γκόγκου Μαρία-Βασιλική, Κοσμά Ελευθερία, Ραπτάκη Χρυσούλα, Στελλάτου Αναστασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Εκδ. Διάδραση.
- Γιώτσα, Α. (Επίμ.) (2019). *Ανθρώπινα δικαιώματα & εκπαίδευση*. Εκδ. Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Εκδ. Διάδραση.
- Conkbayir, M., & Pascal, C. (2019). *Εισαγωγή στις κλασικές και σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην προσχολική αγωγή*. Εκδ. Gutenberg.
- Σουνόγλου, Μ. (2020). *Θεωρία και παιδαγωγικές πρακτικές στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Εκδ. Ζυγός.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός "Άλλος". Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Εκδ. Ζυγός.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδ. Σαΐτα.

