

Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών

Μ. Τζουριάδου, Καθηγήτρια Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Γ. Μπάρμπας, Λέκτορας Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην αυξημένη κοινωνική ανάγκη για εκπαίδευση και μόρφωση όλων των πολιτών, στη γενίκευση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στις κοινωνικές διεκδικήσεις για ισονομία και ισοπολιτεία καθώς και στη διεύρυνση του προβληματισμού μέσα στην κοινωνία γύρω από τα θέματα της αναπηρίας.

Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων αντιμετωπίζουν όλο και πιο συχνά παιδιά με ειδικές ανάγκες, χωρίς όμως την κατάλληλη προετοιμασία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος και τις αναγκαίες προσαρμογές του στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές μέθοδοι ουσιαστικά δεν άλλαξαν, όπως επίσης και η δομή του σχολείου, της τάξης και του ωρολογίου προγράμματος. Οι ίδιοι, επίσης, οι εκπαιδευτικοί της κανονικής εκπαίδευσης δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση, τις απαιτούμενες γνώσεις για να μπορούν να χειρίζονται τα θέματα αυτά.

Η αυξημένη λοιπόν απαίτηση για εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τη μια μεριά και από την άλλη η αδυναμία ή η ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγούν συχνά σε αδιέξοδο με αρνητικές συνέπειες για τα ίδια τα παιδιά, την εκπαίδευση και την κοινωνική τους συγκρότηση. Το αδιέξοδο αυτό θα εξακολουθεί να υπάρχει, όσο δεν δρομολογούνται οι αναγκαίες μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα το καταστήσουν ικανό να καλύψει τις ανάγκες αυτές.

Ο ρόλος της ευαισθητοποίησης και της κατάρτισης των νηπιαγωγών

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη αλλά ακόμα και αρνητικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Θεωρούν την εκπαίδευση τους ως ένα ακόμη πρόσθετο πρόβλημα, το οποίο καλούνται να επιλύσουν μόνοι τους, χωρίς να διαθέτουν ούτε την κατάλληλη υποδομή ούτε τα απαραίτητα "προσόντα".

Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις και οι αντιλήψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει οι ίδιοι σχετικά με την αναπηρία και τη δική τους θέση απέναντί της, δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή στη δική τους εκπαίδευση. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι προσωπικές, ιδεολογικές και κοινωνικές επιλογές και πεποιθήσεις που σχετίζονται με τον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος, τη στάση τους απέναντι στα παιδιά, τη σημασία και το ρόλο που ο καθένας αποδίδει στην εκπαίδευση κ.α. Για να μπορέσει λοιπόν ο εκπαιδευτικός σήμερα να αντιμετωπίσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες απαιτείται ευαισθητοποίηση και παιδαγωγική κατάρτιση, ώστε να ελέγχει τις προκαταλήψεις και να προσδιορίζει με μεγαλύτερη σαφήνεια και αποτελεσματικότητα το ρόλο του στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά.

Η έλλειψη ευαισθητοποίησης και επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού σε θέματα σχετικά με την αναπηρία και την ειδική αγωγή τον καθιστά περισσότερο ευάλωτο στις αντιλήψεις και προκαταλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία. Είναι γνωστό ότι η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία, στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην εκπαίδευση τους είναι κατά κανόνα αρνητική, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα με χαμηλό πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο. Η ελληνική κοινωνία δεν είναι ακόμη έτοιμη ούτε και διατεθειμένη να δεχθεί, να αποδεχθεί τη διαφορά και να συμβιώσει μαζί της. Το περιβάλλον του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς ως μέρος της κοινωνίας εκφράζουν την αρνητική, κατά κανόνα, στάση της κοινωνίας απέναντι στην μειονεξία, την αναπηρία, τη διαφορά. Η ευαισθητοποίηση και η παιδαγωγική κατάρτιση των παιδαγωγών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αλλαγή στάσης όχι μόνο στο στενό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός της προσχολικής αγωγής έχει σε μεγαλύτερο βαθμό τη δυνατότητα να συμβάλει σ' αυτή την κατεύθυνση.

Στα μικρά παιδιά η διαφορά και η ιδιαιτερότητα δεν φέρουν κατά κανόνα το βάρος της κοινωνικής απόρριψης, εφόσον όλα τα παιδιά σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μπορεί να παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες. Επί πλέον τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην προσχολική αγωγή προβλέπουν μεγαλύτερη εξατομίκευση, οι δε σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν

περισσότερη αμεσότητα. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να αναδείξουν τον εκπαιδευτικό της προσχολικής αγωγής ως κινητήριο μοχλό που θα μπορούσε να συμβάλει στη μείωση των διαφορών και στην αύξηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στα υπόλοιπα παιδιά. Για να μπορέσει να αναλάβει αυτόν τον ρόλο απαιτείται, όπως προαναφέρθηκε, ευαισθητοποίηση και παιδαγωγική κατάρτιση.

Μια τέτοια προσπάθεια για ευαισθητοποίηση και παιδαγωγική κατάρτιση του παιδαγωγού θα πρέπει να έχει ως σημείο αφετηρίας τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων που έχει διαμορφώσει ο έλληνας παιδαγωγός γύρω από τα θέματα της αναπηρίας. Ένα πρώτο βήμα αποτελεί το πρόγραμμα αυτών των ημερίδων που για πρώτη φορά υλοποιείται στον Ελλαδικό χώρο.

Για να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών πάνω σε καίρια θέματα όπως είναι η ενσωμάτωση, η αναπηρία, η πρώιμη παρέμβαση και η πρώιμη εκπαίδευση κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια τα οποία απαντήθηκαν από νηπιαγωγούς της Ελλάδας και της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα το πρώτο το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 14 κλειστές ερωτήσεις κατανοημένες σε τέσσερις άξονες (ενσωμάτωση, αναπηρία, πρώιμη παρέμβαση και πρώιμη εκπαίδευση). Οι επιλογές κάλυπταν την παλαιότερη, την εκλαϊκευμένη και την σύγχρονη επιστημονική θέση γύρω από τα αντίστοιχα θέματα. Σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ζητήθηκε και αιτιολόγηση των απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 1009 νηπιαγωγούς διαφόρων περιοχών της Ελλάδας και της Κύπρου (717 και 292 αντίστοιχα).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 20 ερωτήσεις (4 ανοιχτές και οι υπόλοιπες κλειστές) που αφορούσαν συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες με βάση την εμπειρία των νηπιαγωγών. Οι άξονες του ερωτηματολογίου αναφέρονταν α) στη διαδικασία εντοπισμού των προβλημάτων β) στην εκπαίδευση και στη διαδικασία ενσωμάτωσης και γ) στις σχέσεις των νηπιαγωγών με τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το ερωτηματολόγιο αυτό απαντήθηκε με τη μορφή συνέντευξης από 147 νηπιαγωγούς της Μακεδονίας και συγκεντρώθηκαν στοιχεία για 224 περιπτώσεις παιδιών.

Οι άξονες των δύο ερωτηματολογίων αξιολογήθηκαν σε σχέση με την προϋπηρεσία των νηπιαγωγών, την εκπαίδευση τους, την επιμόρφωση τους σε θέματα ειδικής αγωγής και την εμπειρία τους με παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Από την αξιολόγηση αυτή διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών στα θέματα της αναπηρίας, ενσωμάτωσης, πρώιμης παρέμβασης και πρώιμης εκπαίδευσης συγκλίνουν ανεξάρτητα από τη διαφορετική εμπειρία, εκπαίδευση και επιμόρφωση. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί σε δύο βασικές παρατηρήσεις.

Η εκπαίδευση της νηπιαγωγού και η όποια πρόσθετη επιμόρφωση έχει δεχθεί φαίνεται ότι δεν πέτυχαν να την εξοπλίσουν με εκείνα τα μεθοδολογικά εργαλεία με τα οποία να είναι σε θέση αφενός να ελέγχει τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις μέσα στην καθημερινή άσκηση της εκπαιδευτικής εργασίας και αφετέρου να επεξεργάζεται την εμπειρία της και να συνάγει καινούργια θεωρητικά συμπεράσματα. Η διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, βασικό χαρακτηριστικό της φυσιογνωμίας του εκπαιδευτικού, αποτελεί σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα για την μετεξέλιξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ιδιαίτερα σε μια τόσο ρευστή και μεταβατική περίοδο για τα εκπαιδευτικά πράγματα, όπως η σημερινή.

Η δεύτερη παρατήρηση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι θεωρητικές απόψεις των νηπιαγωγών γύρω από το επάγγελμά τους. Η ανεπάρκεια που συχνά χαρακτηρίζει την παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού αφήνει περιθώριο σε επιδράσεις ιδεολογικές και κοινωνικές έξω από το επιστημονικό πεδίο των παιδαγωγικών επιστημών, επιδράσεις οι οποίες συνήθως συμπορεύονται με κοινωνικές προκαταλήψεις. Αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στο χώρο της αναπηρίας και της ειδικής αγωγής. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός, αντί να αποτελεί φορέα νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων απέναντι σε παρωχημένες κοινωνικές απόψεις στο χώρο του σχολείου, γίνεται ο ίδιος εκφραστής των κοινωνικών προκαταλήψεων. Πολύ συχνά οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αντί να βρουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού τον παιδαγωγό που θα τους στηρίξει στη δύσκολη και συχνά αβέβαιη προσπάθειά τους, συναντούν το απάνθρωπο πρόσωπο μιας κοινωνίας που απορρίπτει τη μειονεξία, δεν αποδέχεται τη διαφορά και δεν νοιάζεται για την τύχη και το μέλλον ενός ανάπηρου.

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της αναπηρίας

Σε ό,τι αφορά την αναπηρία το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (50,6%) θεωρεί τις σωματικές ή αισθητηριακές ανεπάρκειες ως αναπηρία ενώ το 35,4% χαρακτηρίζει ως αναπηρία κάθε απόκλιση από το φυσιολογικό. Μόνο το 10,6% θεωρεί την αναπηρία κοινωνικό δημιούργημα που παρεμποδίζει τη φυσιολογική λειτουργία του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής στην πλειονότητα τους (86%) ταυτίζουν την αναπηρία με την ανεπάρκεια- είτε σωματική, αισθητηριακή είτε οποιασδήποτε άλλης μορφής και δεν είναι σε θέση να δουν ότι η ανεπάρκεια από μόνη της δεν είναι αυτή που καθορίζει το πρόβλημα ενός παιδιού αλλά η αδυναμία του να ανταποκριθεί στα κριτήρια, στα όρια, στις απαιτήσεις που θέτει μια κοινωνία στα μέλη της. Η αδυναμία αυτή μπορεί να οδηγήσει στον χαρακτηρισμό κάποιου ατόμου ως ανάπηρου. Ένα άτομο για παράδειγμα με ήπια νοητική καθυστέρηση στις συνθήκες μιας μεγαλούπολης ξεχωρίζει αμέσως από την αδυναμία του να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις της ζωής σ' αυτήν. Το άτομο αυτό, ακόμα κι αν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο, δύσκολα μπορεί να προσαρμοστεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της καθημερινής διαβίωσης, στην κυκλοφορία, στις συναλλαγές, στην επαφή του με τις δημόσιες υπηρεσίες κ.α. Οι δραστηριότητες αυτές απαιτούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ικανότητες που σχετίζονται με συμβολικές αναπαραστάσεις και επεξεργασία στο πλαίσιο αφηρημένων εννοιών. Σ' αυτό το επίπεδο ένας πολίτης με ήπια νοητική καθυστέρηση μπορεί να ανταποκριθεί δύσκολα ή καθόλου. Το όριο των δυνατοτήτων του καθορίζεται από την ίδια την ανεπάρκεια του.

Το ίδιο άτομο στις συνθήκες μιας μικρής αγροτικής κοινωνίας πριν από μισό αιώνα δεν θα ξεχώριζε ή τουλάχιστον δεν θα διακρινόταν ως ανίκανος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της. Οι απαιτήσεις αυτές - δραστηριότητες κτηνοτροφικές, αγροτικές, στο σπίτι, στο καφενείο - δεν απαιτούν τις ικανότητες που προαναφέρθηκαν για τη ζωή σε μια μεγαλούπολη. Απαιτούν συνήθως πρακτικές δεξιότητες. Σ' αυτό το επίπεδο ο πολίτης με ήπια νοητική καθυστέρηση μπορεί να ανταποκριθεί, να προσαρμοστεί, να επιβιώσει. Κατά συνέπεια δεν μπορεί να θεωρηθεί ανάπηρος. Ανάλογα παραδείγματα θα μπορούσε να αντλήσει κανείς από ανεπάρκειες οποιασδήποτε μορφής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ιδιαίτερα σημαντικό για τον εκπαιδευτικό χώρο, είναι η καμπύλη που παρουσιάζει το ποσοστό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στις διάφορες ηλικίες. Το ποσοστό αυτό αυξάνει απότομα στη διάρκεια της σχολικής ηλικίας για να πέσει ξανά μετά την έξοδο του από το σχολείο. Προφανώς ούτε η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται στα 5-6 χρόνια της ζωής του ανθρώπου, ούτε θεραπεύεται μετά τα 17. Είναι οι απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης που κάνουν την κατάσταση αυτή να ξεχωρίζει σημαντικά, απαιτήσεις ανάλογες μ' αυτές που προαναφέρθηκαν για την ικανότητα προσαρμογής στις συνθήκες μιας μεγαλούπολης.

Η ταύτιση λοιπόν της ανεπάρκειας με την αναπηρία δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη, γιατί ισοδυναμεί με μερική ή ολική ανικανότητα ανταπόκρισης σε καθορισμένους όρους μιας κοινωνίας. Για τα μέλη αυτής της κοινωνίας που οι όροι της είναι δεδομένοι και τα όρια που θέτει αυτονόητα, δεδομένα και αυτονόητα είναι η ταύτιση με την αναπηρία εκείνων ή εκείνων των ανεπαρκειών που δεν μπορούν να τα καλύψουν. Αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει είναι ότι το άτομο εσωτερικεύει τις αρχές και τους όρους που επικρατούν στην κοινωνία και στη συνέχεια μέσα από το πρίσμα αυτών των κριτηρίων ταξινομεί ή κατηγοριοποιεί τους άλλους ανθρώπους. Κατά συνέπεια η αναπηρία, η ομάδα δηλαδή των ατόμων με ειδικές ανάγκες, δεν αποτελεί μια εξ αντικειμένου πραγματικότητα αλλά έκφραση του τρόπου που σκέφτονται οι άνθρωποι για τους άλλους όταν τους κατηγοριοποιούν. Οι ορισμοί λοιπόν και οι μετρήσεις θα πρέπει να θεωρούνται ως προϊόντα των ανθρώπων, των διαδικασιών, των οργανισμών και των κοινωνιών που τους έχουν δημιουργήσει και όχι ως πραγματικοί ορισμοί και μετρήσεις.

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία επηρέασε σημαντικά την έρευνα στους τομείς των ανθρωπιστικών επιστημών και ειδικότερα την ειδική αγωγή, η αναπηρία αποτελεί ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, δράσης και αντίδρασης. Η αναπηρία αλλάζει, όταν αλλάζει ο τρόπος σκέψης μας γι' αυτή. Όπως προσδιορίζεται από την ειδική αγωγή, αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης με τον οποίο οργανώνεται η αντίληψη του κόσμου. Οι κατηγορίες της αναπηρίας δίνουν την αίσθηση σ' αυτούς που τις χρησιμοποιούν ότι χειρίζονται τα άτομα. Όταν κάποιος κατηγοριοποιεί-ετικετοποιεί ένα παιδί, δημιουργεί κάποιες υποθέσεις και προσδοκίες. Έτσι το παιδί γίνεται δέσμιο κάποιων συμπεριφορών και τρόπων σκέψης που αλλοιώνουν τη συμπεριφορά του, ανεξάρτητα αν αυτές οι αλλοιώσεις έχουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες για το παιδί. Σύμφωνα με τον Vygotsky, παρόλο που οι ανεπάρκειες έχουν αναμφισβήτητη οργανική προέλευση, οι συνέπειές τους για το παιδί επηρεάζονται από τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες της ελαττωματικής ανάπτυξης. Ένα φυσικό ελάττωμα δημιουργεί κάποιους περιορισμούς στο παιδί. Το δευτερογενές όμως ελάττωμα, οι κοινωνικοί δηλαδή και οι ψυχολογικοί περιορισμοί, δημιουργεί το ιδιαίτερο προφίλ του ειδικού ατόμου.

Η ταύτιση λοιπόν της αναπηρίας με την ανεπάρκεια σημαίνει ότι θεωρούμε δεδομένα ή αντικειμενικά τα κοινωνικά κριτήρια και τη φυσική ανεπάρκεια υπεύθυνη για την αδυναμία του ατόμου να τα καλύψει. Σ' αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση κατευθύνεται στη θεραπεία της ανεπάρκειας, στη δυνατότητα του παιδιού να φτάσει τον πήχη των κοινωνικών απαιτήσεων, πράγμα κατά κανόνα ανέφικτο.

Για τις περισσότερες περιπτώσεις η βέβαιη αποτυχία αυτού του προσανατολισμού της εκπαίδευσης συμπαρασύρει στο αδιέξοδο και τους άλλους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας του παιδιού. Ένα παιδί, το οποίο βιώνει διαρκείς αποτυχίες και χαρακτηρίζεται ως ανίκανο μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δεν έχει και πολλά περιθώρια να αναπτύξει σχέσεις με τα άλλα παιδιά στο σχολείο. Το αδιέξοδο στο οποίο οδηγείται δεν σχετίζεται μόνο με τα μαθησιακά του επιτεύγματα. Συνδέεται και επεκτείνεται στο σύνολο της κοινωνικής του υπόστασης μέσα στο σχολικό χώρο, πράγμα που το οδηγεί στην περιθωριοποίηση και όχι στη σχολική ενσωμάτωση.

Οι αντιφάσεις και τα αδιέξοδα της ενσωμάτωσης

Σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (46,1%) υποστηρίζουν ότι αποτελεί μια διαδικασία ελαχιστοποίησης των διαφορών και μεγιστοποίησης της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στα υπόλοιπα παιδιά μέσα στο σχολικό χώρο. Η άποψη αυτή αντιφάσκει με την άποψη την οποία είχαν εκφράσει για την ταύτιση της αναπηρίας με την ανεπάρκεια, εφόσον η άποψη αυτή για την ενσωμάτωση προϋποθέτει τον κοινωνικό χαρακτήρα της αναπηρίας. Η αντίφαση αυτή επιτείνεται από την άποψη που εκφράζει το 53,6% ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προβλήματος μπορεί να επωφεληθούν από τη σχολική ενσωμάτωση.

Μέσα στο σημερινό σχολείο, όπου οι απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αναλυτικών προγραμμάτων καθορίζονται με κριτήριο τον μέσο όρο της αναμενόμενης φυσιολογικής νοητικής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, τα παιδιά που αποκλίνουν σημαντικά από αυτό τον μέσο όρο δεν μπορούν να ανταποκριθούν και μένουν ουσιαστικά εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συνθήκη αυτή αναδεικνύει τη διαφορά ικανότητας με τα άλλα παιδιά, κυρίαρχο στοιχείο στις μεταξύ τους σχέσεις. Όταν αυτό που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ δύο ομάδων παιδιών είναι κυρίως οι διαφορές και όχι τα κοινά τους χαρακτηριστικά, είναι επόμενο οι διαφορές να μεγιστοποιούνται. Οι υπαρκτές διαφορές παίρνουν ακόμη μεγαλύτερες διαστάσεις και τα όποια κοινά στοιχεία ή χαρακτηριστικά περνούν σε δεύτερη μοίρα. Ο διαχωρισμός σε "ικανούς" και "ανίκανους", σε "φυσιολογικούς" και "μη" δεν επιτρέπει την αποδοχή του διαφορετικού, του μειονεκτικού αλλά και του μειονοτικού μέσα στην ομάδα των "ικανών" και των "φυσιολογικών". Η στάση αυτή οδηγεί στην αποστασιοποίηση μεταξύ των παιδιών, η οποία έχει ως συνέπεια την περιθωριοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Η πορεία ελαχιστοποίησης των διαφορών και μεγιστοποίησης της αλληλεπίδρασης προϋποθέτει ένα άλλο πλαίσιο σχέσεων μεταξύ των παιδιών, ένα πλαίσιο εντός του οποίου δεν θα προκύπτει η ανάγκη του διαχωρισμού σε ικανούς και μη, καθώς τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ όλων των παιδιών θα υπερτερούν σε σχέση με τις υπαρκτές διαφορές τους. Βασικό χαρακτηριστικό ενός τέτοιου πλαισίου είναι η δυνατότητα όλων ή σχεδόν όλων των παιδιών να πάρουν μέρος στις κοινές διαδικασίες και δραστηριότητες. Αυτό προϋποθέτει το πλαίσιο να είναι ελαστικό και εύκαμπτο, να απευθύνεται σε μεγαλύτερο εύρος ικανοτήτων και κινήτρων από ό,τι το ισχύουν, να κινείται όχι με τη λογική ενός μέσου όρου αλλά με τη λογική των πραγματικών δυνατοτήτων όλων ή σχεδόν όλων των παιδιών. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο είναι εφικτή η ενσωμάτωση όπως ορίστηκε προηγουμένως. Γι' αυτό αποτελεί αντίφαση να υποστηρίζει κανείς αυτή την άποψη για την ενσωμάτωση ενώ ταυτόχρονα ταυτίζει την ανεπάρκεια με την αναπηρία. Αντίφαση, όμως, παρατηρείται και ανάμεσα στην άποψη για την ενσωμάτωση που υποστηρίζει η πλειονότητα των νηπιαγωγών και σ' αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο ελληνικό σχολείο. Γιατί στην πράξη ούτε το εκπαιδευτικό πλαίσιο προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις δυνατότητες των περισσότερων παιδιών, ούτε υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι που να προωθούν σε τέτοιες προσαρμογές.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο εμφανίζεται άκαμπτο και περιχαρακωμένο, επιβάλλει μια νοοτροπία επιλογής και απόρριψης, ώστε οτιδήποτε δεν ταιριάζει με αυτό, οτιδήποτε βάζει σε κίνδυνο τη λειτουργία του να αποβάλλεται. Χαρακτηριστικές σε σχέση μ' αυτή τη νοοτροπία είναι οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερώτημα ποιες περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι μπορεί να εκπαιδευτούν στο κανονικό νηπιαγωγείο. Όλες σχεδόν οι νηπιαγωγοί (97,1%) θεωρούν ότι τα παιδιά ακόμα και με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς δεν μπορεί να εκπαιδευτούν στο κανονικό νηπιαγωγείο ενώ μπορεί να εκπαιδευτούν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση (65,3%). Παρόλο που τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς βρίσκονται πολύ πιο κοντά στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας από ό,τι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ωστόσο απορρίπτονται εξαιτίας των προβλημάτων που δημιουργούν στην ομαλή λειτουργία της ομάδας.

Έτσι η άποψη του 53,6% των νηπιαγωγών ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα του είδους των προβλημάτων τους, μπορεί να επωφεληθούν από τη σχολική ενσωμάτωση μένει μετέωρη, δίχως παιδαγωγικό αντίκρισμα στην καθημερινή ζωή του σχολείου.

Τέτοιες αντιφάσεις οδήγησαν την πολιτική της ενσωμάτωσης σε αδιέξοδο τόσο στην Ελλάδα όσο και σε πολλές άλλες χώρες όπου επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί. Η πολιτική της ενσωμάτωσης εκφυλίστηκε σε απλές διοικητικές πράξεις ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στις τάξεις των κανονικών σχολείων και σε νομοθετικές ρυθμίσεις δίχως αντίστοιχο παιδαγωγικό αντίκρισμα. Οι διαπιστώσεις αυτές μπορεί να ερμηνευτούν από τη διάσταση θεωρίας-πράξης και από τον τρόπο με τον οποίο οικοδομούνται οι θεωρητικές απόψεις στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι συχνές δημόσιες επισημάνσεις για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και στην κοινωνία, οι επανειλημμένες προτροπές του Υπουργείου Παιδείας για την αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κανονική εκπαίδευση, δημιούργησαν ένα γενικό κλίμα "φιλάνθρωπης" αγάπης, το οποίο όμως συνήθως εξανεμίζεται, όταν έρχεται η στιγμή της συγκεκριμένης εφαρμογής από τον κάθε εκπαιδευτικό στο χώρο του.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η πολιτική της ενσωμάτωσης μέσα στα πλαίσια ενός εύκαμπτου αναλυτικού προγράμματος, που έχει στο επίκεντρο του το παιδί και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, έχει τα όριά της στις γενικότερες κοινωνικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις που επικρατούν σε μία κοινωνία. Από την άποψη αυτή θα ήταν ουτοπία να υποστήριζε κανείς ότι θα μπορούσαν όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ενσωματωθούν στο κανονικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Υπάρχουν περιπτώσεις σοβαρών και σύνθετων προβλημάτων που στις σημερινές συνθήκες θα ήταν αδύνατον να ενσωματωθούν ακόμα και κάτω από τις ευνοϊκότερες συνθήκες. Γι' αυτές τις περιπτώσεις η Ειδική Αγωγή αποτελεί τη μόνη δυνατότητα εκπαίδευσης και εξάσκησης. Αντί λοιπόν του εύχου αλλά παραπλανητικού "συνθήματος" σχολείου για όλους και ενσωμάτωση για όλους θα ήταν αποτελεσματικότερη και ειλικρινέστερη η κατεύθυνση όση ενσωμάτωση είναι εφικτή όση περιθωριοποίηση είναι αναγκαία.

Πρώμη Εκπαίδευση ή Πρώμη Παρέμβαση

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες η πλειονότητα των νηπιαγωγών (46,3%) θεωρεί ότι μέσα στο πλαίσιο του κανονικού νηπιαγωγείου τα παιδιά αυτά πρέπει να εκπαιδεύονται με ειδικό πρόγραμμα το οποίο να στοχεύει στο πώς να μαθαίνει το ίδιο το παιδί. Ένα σημαντικό επίσης ποσοστό (41,2%) θεωρεί ότι πρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα να επικεντρώνεται στις ανάγκες των παιδιών. Το 88,8% των νηπιαγωγών, που αιτιολόγησαν την απάντησή τους, υποστηρίζει ότι θα αντιμετωπιστούν καλύτερα οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, αν αυτά εκπαιδεύονται με τους παραπάνω τρόπους. Οι απόψεις αυτές εναρμονίζονται με την άποψη της πλειονότητας των νηπιαγωγών (59,9%) ότι ο στόχος της αγωγής θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη του δυναμικού που διαθέτουν τα παιδιά.

Σε πρώτη ανάγνωση τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν μια θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στην ανάγκη και τη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό νηπιαγωγείο. Η θετική αυτή στάση συναρτάται και σε μεγάλο βαθμό απορρέει από την επίσημη κρατική στάση των τελευταίων δεκαετιών, σύμφωνα με την οποία, ο βασικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες οφείλει να είναι η κανονική εκπαίδευση και μόνο οι εξαιρέσεις ή οι οριακές περιπτώσεις να οδηγούνται σε ειδικές μονάδες. Ο προσανατολισμός αυτός αντανακλά περισσότερο το ιδεολογικό και λιγότερο το παιδαγωγικό στίγμα της ακολουθούμενης, στον τομέα αυτό, εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον δεν συνοδεύτηκε από τις αναγκαίες αλλαγές και τα απαιτούμενα μέτρα για την αποτελεσματική εφαρμογή της.

Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται στις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά των νηπιαγωγών. Ενώ η πλειονότητά τους πρεσβεύει ότι στο πλαίσιο του κανονικού νηπιαγωγείου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται με ειδικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα επικεντρωμένο στις ανάγκες τους, στην πράξη συμβαίνει το αντίθετο. Όπως προκύπτει από την έρευνα, τα γνωστικά προβλήματα του 33,1% των ειδικών παιδιών αντιμετωπίστηκαν με το ίδιο, το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, δίχως προσαρμογές και εξειδικεύσεις, ενώ δεν αντιμετωπίστηκαν καθόλου τα γνωστικά προβλήματα του 22,3% των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η άποψη λοιπόν που εκφράστηκε από τις νηπιαγωγούς, σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των γνωστικών προβλημάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, δεν συνδέεται με την πρακτική που εφαρμόζουν. Το γεγονός ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών θα μπορούσε να ερμηνεύσει αυτή τη φαινομενική αντίφαση. Ναι μεν εκπαίδευση στο κανονικό νηπιαγωγείο με ειδικά προγράμματα, όχι όμως από τις ίδιες αλλά από άλλους, ειδικούς, ειδικά εκπαιδευμένους.

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί (59,2%) πιστεύουν ότι για τα παιδιά αυτά το πρόγραμμα πρέπει να διαμορφώνεται σε συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες γιατί "αυτοί ξέρουν" (89,6% όσες αιτιολόγησαν την απάντησή τους). Επιπλέον η πλειονότητα των νηπιαγωγών θεωρεί απαραίτητη την παρουσία εξειδικευμένου παιδαγωγού, ο οποίος είτε αυτός μόνος του (42,4%) είτε σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό της τάξης (42,8%) θα εφαρμόσει τα κατάλληλα προγράμματα και τις κατάλληλες μεθόδους για την εκπαίδευση των ειδικών παιδιών. Η άποψη αυτή έχει την αφετηρία της σε δύο βασικούς παράγοντες: Η ανεπαρκής εκπαίδευση των νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή μπορεί να θεωρηθεί ως ένας βασικός παράγοντας. Η άγνοια των θεμάτων που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και τη φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελεί σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα για την εμπλοκή των νηπιαγωγών στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Θεωρούν λοιπόν τον εαυτό τους αναρμόδιο και εναποθέτουν την κύρια ευθύνη σε ειδικά εκπαιδευμένους παιδαγωγούς.

Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με τον χαρακτήρα και τον στόχο των ειδικών ή εξατομικευμένων προγραμμάτων. Η άποψη που επικρατεί είναι ότι η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στη "θεραπεία" ή στην αποκατάσταση της ανεπάρκειας του παιδιού. Η ταύτιση της αναπηρίας με την ανεπάρκεια και ο μονομερής προσανατολισμός στο παιδί, ως τελικά υπεύθυνου για την αδυναμία του να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις, έχει ως αποτέλεσμα να θεωρείται η "θεραπεία" της ανεπάρκειας προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοια όμως προγράμματα μπορεί πράγματι να εφαρμοστούν από εξειδικευμένους επαγγελματίες και βέβαια όχι στα πλαίσια του σχολείου.

Αυτή η προσέγγιση της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι αδιέξοδη και αναπαράγει τον διαχωρισμό και την περιθωριοποίηση τους. Είναι αδιέξοδη, γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις η θεραπεία του προβλήματος είναι εκ των πραγμάτων αδύνατη. Το παιδί δεν θα μπορέσει να "φτάσει" τα άλλα παιδιά στο επίπεδο που το ίδιο το σχολείο απαιτεί, ώστε να ενταχθεί ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή αναπαράγει το διαχωρισμό και την περιθωριοποίηση από τη στιγμή που προκρίνει το ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το διαφορετικό από αυτό των άλλων παιδιών, ως τον κύριο και βασικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων τους.

Αυτό που τελικά απομένει στις νηπιαγωγούς ως ρόλος και ευθύνη είναι η ανάπτυξη των σχέσεων του παιδιού με ειδικές ανάγκες με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ανάπτυξη σχέσεων έξω από ένα κοινό πρόγραμμα εκπαίδευσης, στο περιθώριο της μαθησιακής διαδικασίας. Η προσπάθεια για κοινωνικοποίηση και ενσωμάτωση διαχωρίζεται έτσι από τη μάθηση, από τη συμμετοχή στη συλλογική μαθησιακή διαδικασία και χάνει κατά συνέπεια τη δυνατότητα να είναι αποτελεσματική. Γιατί, παιδιά που διαχωρίζονται σε ικανά και μη ικανά ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία αποτελεί και τον βασικό κορμό της όλης εκπαιδευτικής δραστηριότητας, πολύ δύσκολα μπορεί να αναπτύξουν ισότιμες σχέσεις και αλληλεπίδραση μόνο μέσα από τα παιχνίδια και στα διαλείμματα.

Όπως ανέφεραν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί για το 62,4% των παιδιών με ειδικές ανάγκες που αντιμετωπίστηκαν στο κανονικό νηπιαγωγείο έθεσαν ως βασικό στόχο μόνο την κοινωνικοποίηση και μόνο για το 15% των παιδιών έθεσαν ως στόχο ταυτόχρονα τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση. Από τα αποτελέσματα όμως όπως οι ίδιες τα αξιολόγησαν, τα μισά από τα παιδιά που παρουσίασαν βελτίωση, εξελίχθηκαν και στους δύο τομείς ενώ μόνο το 28,3% παρουσίασε βελτίωση αποκλειστικά στην κοινωνικοποίηση. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίφαση μ; αυτό που οι ίδιες υποστήριξαν, ότι δηλαδή στόχος του προγράμματος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να είναι κυρίως η κοινωνικοποίηση.

Μια διαφορετική προσέγγιση του προβλήματος θα μπορούσε να άρει την αντίφαση και να αποσαφηνίσει παράλληλα το ρόλο και την ευθύνη του εκπαιδευτικού στην κανονική εκπαίδευση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης, της κοινωνικοποίησης και τελικά της ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών στο κανονικό σχολείο έχει δύο όψεις. Από τη μια είναι η ανεπάρκεια του παιδιού που του στερεί τη δυνατότητα να αναπτύξει γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες είναι αναγκαίες για τη σχολική μάθηση αλλά και ευρύτερα για την κοινωνική ζωή. Από την άλλη το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι εκείνο που εμποδίζει τους μη ικανούς, όσους δεν έχουν τις προϋποθέσεις που εκείνο ορίζει, να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να ενσωματωθούν στη σχολική κοινωνία.

Οι δύο αυτές πλευρές του προβλήματος απαιτούν και αντίστοιχες μεθόδους αντιμετώπισης. Από τη μια μεριά απαιτείται η όσο το δυνατόν πληρέστερη και έγκαιρη αντιμετώπιση της ανεπάρκειας του παιδιού. Ακόμη και στις περιπτώσεις που η ανεπάρκεια έχει μόνιμο χαρακτήρα, η πρώιμη παρέμβαση και ιδίως τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης μπορεί να βελτιώσουν

ουσιαστικά τις επιδόσεις του παιδιού στους τομείς που είναι σημαντικοί για την κοινωνική του συγκρότηση, την αυτονομία και την επιβίωση.

Από την άλλη μεριά ακόμα κι αν έχουμε βελτίωση στους τομείς που το παιδί παρουσιάζει ανεπάρκειες, αυτό από μόνο του δεν διασφαλίζει την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξή του. Το παιδί, το κάθε παιδί πολύ περισσότερο το παιδί με ειδικές ανάγκες έχει ανάγκη από μια σφαιρική αντιμετώπιση μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον των συνομηλίκων του για να αναπτυχθεί σε όλους αυτούς τους τομείς. Αυτό που πρέπει όμως να αποσαφηνίσουμε είναι ότι η ισόρροπη ανάπτυξη προϋποθέτει τη δυνατότητα συμμετοχής του παιδιού στις δραστηριότητες της ομάδας που στην πλειονότητά τους είναι μαθησιακές δραστηριότητες. Και εδώ αναδεικνύεται η σημασία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισίου. Στο βαθμό που το εκπαιδευτικό πλαίσιο αποκλείει τη συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες κάποιων παιδιών δεν είναι δυνατόν να περιμένουμε ομαλή ένταξή του στην ομάδα, ανάπτυξη σχέσεων με τα άλλα παιδιά και τελικά ενσωμάτωση του στο σχολικό περιβάλλον.

Με δεδομένες τις ανεπάρκειες πολλών παιδιών, το εκπαιδευτικό πλαίσιο οφείλει να μη βάζει εμπόδια συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία με κριτήρια και προϋποθέσεις που υπερβαίνουν τις αρχικές δυνατότητες των παιδιών με ανεπάρκειες. Βασικός λοιπόν προσανατολισμός της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η διαρκής προσπάθεια προσαρμογής του εκπαιδευτικού πλαισίου, ώστε να μπορεί να συμπεριλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο εύρος παιδιών.

Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η νηπιαγωγός λειτουργώντας ως παιδαγωγός για όλα τα παιδιά, επιδιώκει εκείνες τις αναγκαίες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος και των συνθηκών διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να πάρουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο γίνεται περισσότερα παιδιά με ανεπάρκειες ή προβλήματα. Μέσα από μια τέτοια προσπάθεια μπορεί να προωθηθεί η διαδικασία ενσωμάτωσης με υγιή και αποτελεσματικό τρόπο. Το ενσωματωτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στηρίζει τη συνολική και σφαιρική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες, εξισορροπεί το βάρος που αναγκαστικά ρίχνει στην ανεπάρκεια το εξατομικευμένο ή γνωσιοκεντρικό πρόγραμμα παρέμβασης, αναδεικνύει άλλα θετικά και ικανά σημεία της προσωπικότητας του παιδιού ενισχύοντας την θετική αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό του.

Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό μοντέλο μπορεί να αποδώσει περισσότερο στις μικρές ηλικίες και κυρίως στην προσχολική, όπου το πλαίσιο αγωγής είναι πιο ελαστικό και το πρόγραμμα καλύπτει ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων. Οι διαφορές μεταξύ των παιδιών σε αυτή την ηλικία δεν αποτελούν κοινωνικό εμπόδιο και τέλος βασικός στόχος του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής αγωγής είναι η ισομερής και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Για να φτάσει όμως ο νηπιαγωγός στην επίτευξη αυτού του στόχου, πρέπει να έχει προηγηθεί από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού μια διαδικασία προετοιμασίας, η οποία να μπορεί να εξασφαλίσει τη συνέχεια όχι μόνο στην προσχολική ηλικία αλλά και αργότερα. Η άποψη ότι η πρόληψη αποτελεί την καλύτερη θεραπεία, που αναδείχτηκε μέσα από τη σημερινή ιατρική πρακτική, επέδρασε θετικά στη διαδικασία αυτής της προετοιμασίας του παιδιού και του περιβάλλοντος και ανέδειξε τη διαδικασία της πρώιμης παρέμβασης ως καθοριστικό παράγοντα για την αντιμετώπιση και την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τόσο το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης για μικρά παιδιά, όσο και το παιδαγωγικό για παιδιά μετά τη βρεφική ηλικία που επικράτησαν από τη δεκαετία του '60 αποδείχθηκαν αναποτελεσματικά και δεν συνέβαλαν στην προώθηση της εκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης των παιδιών.

Σήμερα, η προοπτική που θέτει στο επίκεντρο το ίδιο το παιδί και το περιβάλλον του στο πλαίσιο μιας συντροφικής, συνεργατικής σχέσης με τους επαγγελματίες με στόχο την ανάδειξη των δυνατοτήτων του παιδιού σε όλα τα επίπεδα, αποτελεί τον βασικό πυρήνα της πρώιμης παρέμβασης. Η προσέγγιση αυτή αλλάζει πλέον τις μεθόδους εκπαίδευσης και μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη του στόχου της προσχολικής αγωγής, που είναι η ισομερής και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.