



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων
Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης»

Μεταπτυχιακή εργασία:

**Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την ποιότητα στην ελληνική
προσχολική εκπαίδευση**

Μηλίτση Χρυσάνθη

A.M.: 23

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Π.Ι.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων
Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης»

Μεταπτυχιακή εργασία:

**Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την ποιότητα στην ελληνική
προσχολική εκπαίδευση**

Μηλίτση Χρυσάνθη

A.M.: 23

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Π.Ι.

Μέλη επιτροπής: Κούτρας Βασίλης, Καθηγητής Π.Τ.Ν. Π.Ι.

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής

Π.Τ.Ν. Π.Ι.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΦΟΙΤΗΤΗ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Δηλώνω ρητά ότι σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2, 4 και 6 παράγραφος 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. Ακόμη δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή	9
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	12
Εισαγωγή	12
Κεφάλαιο 1^ο: Ορισμοί για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.....	14
Κεφάλαιο 2^ο: Αξιολόγηση και δείκτες της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης	18
2.1. Αξιολόγηση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης	18
2.2. Δείκτες Ποιότητας	20
Κεφάλαιο 3^ο: Τομείς της προσχολικής εκπαίδευσης και ποιότητα.....	23
3.1. Παιχνίδι και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση.....	23
3.2. Χώρος και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση	25
3.3. Γλώσσα και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση	28
3.4. Τέχνη και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση.....	29
3.5. Φυσικές επιστήμες, μαθηματικά και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση.....	31
3.6. Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση	32
3.8. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση	34
Κεφάλαιο 4^ο: Έρευνες για την ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση.....	37
Κεφάλαιο 5^ο: Οφέλη της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης.....	45
Κεφάλαιο 6^ο: Τρόποι βελτίωσης της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης	50
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	53
Εισαγωγή	53
Κεφάλαιο 1^ο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	54
1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	54
1.2. Ερευνητικές υποθέσεις	54
1.3. Ερευνητική μεθοδολογία	54
1.4. Τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνας	55
1.5. Ερευνητικά εργαλεία	55

1.6. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας	56
1.7. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	57
1.8. Περιορισμοί της έρευνας	57
Κεφάλαιο 2^ο: Παρουσίαση και ανάλυση/ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	58
2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας.....	58
2.2. Ερευνητικά ευρήματα από το δείγμα των εκπαιδευτικών	60
2.3. Σύγκριση αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών	104
2.4. Ερευνητικά ευρήματα από το δείγμα των γονέων	133
2.5. Σύγκριση αντιλήψεων μεταξύ των γονέων	162
2.6. Σύγκριση αντιλήψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	183
Κεφάλαιο 3^ο: Συμπερασματική συζήτηση-Προτάσεις	224
3.1. Συμπερασματική συζήτηση	224
3.2. Προτάσεις	226
Αντί επιλόγου	228
Βιβλιογραφία	229

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εν λόγω μεταπτυχιακή εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με την ποιότητα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να μελετηθεί το κατά πόσο και οι παιδαγωγοί και οι γονείς εκτιμάνε ότι είναι ποιοτική η προσχολική εκπαίδευση που παρέχεται στην Ελλάδα. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα νηπιαγωγοί και εξήντα γονείς μαθητών νηπιαγωγείου του Νομού Ιωαννίνων. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία. Προκειμένου να υλοποιηθεί η εν λόγω έρευνα δόθηκε ερωτηματολόγιο και στα δύο δείγματα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί βασιζόταν στην κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας ECERS-R και αποτελούνταν και από κάποιες ερωτήσεις που προέκυψαν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς ήταν το ECERSPQ, το οποίο είναι το ίδιο με την ECERS-R, αλλά είναι προσαρμοσμένο έτσι ώστε να είναι πιο κατανοητό στους γονείς. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης δίστανται. Στα περισσότερα ερωτήματα οι γονείς αξιολόγησαν υψηλότερα από τους παιδαγωγούς την ποιότητα της τάξης του σχολείου που πηγαίνει το παιδί τους. Οι γονείς, δηλαδή, φαίνεται να υπερεκτιμάνε την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, γονείς, ποιότητα, προσχολική εκπαίδευση.

ABSTRACT

This postgraduate work investigates teachers' and parents' conceptions about the quality of the Greek preschool education. Specifically, the aim of this work was to explore how qualitative kindergarteners and parents found the Greek preschool education. Forty kindergarteners and sixty parents of the Prefecture of Ioannina was the sample of the present study. The sample was chosen randomly. Both samples (teachers' and parents') completed a questionnaire. Kindergarteners' questionnaire relied on ECERS-R evaluation scale and in some questions that researcher made based in the international bibliography. Parents' questionnaire was ECERSPQ, which is the same with ECERS-R but it is adapted in order to be more understandable to parents. Results of the present study saw that teachers' and parents' conceptions about the quality of the Greek preschool education are divided. In most questions parents evaluate the quality of their children classroom higher than kindergarteners

do. Parents seem to overestimate the quality of the preschool education that their children receive.

Key words: Kindergarteners, parents, quality, preschool education.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Κεντρικό της θέμα είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με την ποιότητα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν σαράντα νηπιαγωγοί που εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία και εξήντα γονείς νηπίων του Νομού Ιωαννίνων. Η πραγμάτωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας θα καθίστατο αδύνατη χωρίς την ευγενή συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων του Νομού Ιωαννίνων. Η συνεργασία τους και η ανταπόκρισή τους στο εν λόγω εγχείρημα ήταν άμεση και καθοριστική. Θερμές ευχαριστίες επιθυμώ να εκφράσω και στην Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και επιβλέπουσα καθηγήτρια της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας, την κυρία Σακελλαρίου Μαρία. Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια πραγμάτωσης της μεταπτυχιακής εργασίας ήταν καθοριστική και η συμβολή της με βοήθησε στην υλοποίηση του συγκεκριμένου πονήματος. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας, τον κύριο Κούτρα Βασίλη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κύριο Μπάκα Θωμά, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την συμμετοχή τους στην υποστήριξη της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον γύρω από την ποιότητα της εκπαίδευσης έχει αυξηθεί (Kouli, Grammatikopoulos, Gregoriadis & Zahoroulou, 2015, σ. 3-4· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 198· Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 367· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010, σ. 1). Ωστόσο, σπανίως πραγματοποιούνται έρευνες στον ελληνικό χώρο αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 198· Ρέντζου, 2011α, σ. 40-41). Βέβαια παραμένει πάντα επίκαιρη μια συζήτηση αναφορικά με την αναβάθμιση της εν λόγω εκπαίδευσης. Πώς όμως είναι δυνατόν να αναβαθμιστεί ένας τομέας αν δεν είναι γνωστό το πού και πόσο χωλαίνει; Η συγκεκριμένη εργασία υλοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθεί η ποιότητα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης και να εντοπιστούν εκείνοι οι τομείς που είναι χαμηλής ποιότητας. Συνήθως οι διάφορες μελέτες που διερευνούν την ποιότητα της εκπαίδευσης αξιοποιούν τις αντιλήψεις παρατηρητών που είναι ειδικευμένοι στη χρήση κλιμάκων αξιολόγησης. Οι «εκφραστές», όμως, της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου είναι οι εκπαιδευτικοί, οι αντιλήψεις των οποίων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές τους σπάνια λαμβάνονται υπόψη. Η αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής ποιότητας δεν συνεπάγεται αποκλειστικά και μόνο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των διάφορων υποδομών και του εξοπλισμού. Έτσι, μέσω της συγκεκριμένης εργασίας έγινε μια προσπάθεια προκειμένου να εκφραστούν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την προσχολική εκπαίδευση. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν και γονείς, καθώς οι γονείς είναι, όπως τονίζει και η βιβλιογραφία (Σακελλαρίου, 2008, σ. 329· Sakellariou & Rentzou, 2007, σ. 33), οι πρώτοι παιδαγωγοί των παιδιών τους. Για αυτό και οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να γνωρίζουν τι συμβαίνει στο σχολικό κέντρο. Σκοπός, επομένως, αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για την ποιότητα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση.

Η μεταπτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο εμπειρικό. Στο πρώτο μέρος, το οποίο και αποτελείται από έξι κεφάλαια, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, γενικότερα, και, ειδικότερα, της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο, «Αξιολόγηση και δείκτες της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης», αποτελείται από δύο υποκεφάλαια. Το πρώτο αναφέρεται στην αξιολόγηση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης και το δεύτερο στους δείκτες ποιότητας.

Το τρίτο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Τομείς της προσχολικής εκπαίδευσης και ποιότητα» και δομείται από επτά υποκεφάλαια. Στο πρώτο αναφέρονται το παιχνίδι και η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση, στο δεύτερο ο χώρος και η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση, στο τρίτο η γλώσσα και η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση, στο τέταρτο η τέχνη και η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση, στο πέμπτο οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά και η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση, στο έκτο οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση και στο έβδομο η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες που έχουν υλοποιηθεί αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Το πέμπτο κεφάλαιο έχει τίτλο «Οφέλη της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης».

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας προτείνονται τρόποι με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Μετά από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας το οποίο δομείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο, έχοντας ως τίτλο «Μεθοδολογία της έρευνας» αποτελείται από οκτώ υποκεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται λόγος για τον σκοπό και στους στόχους της έρευνας, στο δεύτερο για τις ερευνητικές υποθέσεις, στο τρίτο για την ερευνητική μεθοδολογία, στο τέταρτο για την τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνας, στο πέμπτο για τα ερευνητικά εργαλεία, στο έκτο για τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας, στο έβδομο για την μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και στο όγδοο για τους περιορισμούς της έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Παρουσίαση και ανάλυση/ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας» και δομείται από έξι υποκεφάλαια. Στο πρώτο παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας, στο δεύτερο τα ερευνητικά ευρήματα από το δείγμα των εκπαιδευτικών, στο τρίτο συγκρίνονται οι αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, στο τέταρτο αναφέρονται τα ερευνητικά ευρήματα από το δείγμα των γονέων, στο πέμπτο συγκρίνονται οι αντιλήψεις μεταξύ των γονέων και στο έκτο συγκρίνονται οι αντιλήψεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους της μεταπτυχιακής εργασίας έχει ως θέμα του την συμπερασματική συζήτηση-τις προτάσεις. Το πρώτο από τα δύο υποκεφάλαια που το αποτελούν είναι η συμπερασματική συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και το δεύτερο οι προτάσεις που προκύπτουν αναφορικά με το πώς μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Εισαγωγή

Στόχος κάθε κοινωνίας είναι να βελτιώσει το επίπεδο ζωής της. Κάτι τέτοιο, όμως, για να υλοποιηθεί χρειάζεται χρόνο. Επομένως τι πιο ιδανικό από το να εμψυχήσει τις επιθυμίες της στους νεαρούς μαθητές οι οποίοι θα είναι οι ενεργοί πολίτες του αύριο; Αποτελώντας, λοιπόν, το νηπιαγωγείο την πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολικό πλαίσιο αποτελεί αυτομάτως και έναν «τομέα» της κοινότητας, ο οποίος πρέπει να αλλάζει συνεχώς και να προσαρμόζεται στις επικρατούσες συνθήκες προκειμένου να είναι, αφενός, πιο αρεστός για τους μαθητές του και, αφετέρου, ικανός να τους παρέχει τη γνώση που έχουν ανάγκη για να επιβιώσουν και να γίνουν χρηστοί στο άγνωστο «αύριο». Για να μπορέσει να φέρει εις πέρας αυτούς τους στόχους το νηπιαγωγείο πρέπει να αναβαθμίζεται συνεχώς, και να αξιολογεί τακτικά την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει στους μαθητές του. Στην προσπάθεια διερεύνησης της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης υλοποιήθηκε η εν λόγω έρευνα, η οποία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Το πρώτο μέρος της έρευνας αποτελείται από έξι κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους διάφορους εννοιολογικούς ορισμούς που υπάρχουν για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελείται από δύο υποκεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται λόγος για την αξιολόγηση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης και στο δεύτερο για τους δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης.

Το τρίτο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Τομείς της προσχολικής εκπαίδευσης και ποιότητα» και δομείται από οκτώ υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο «Παιχνίδι, ποιότητα και προσχολική εκπαίδευση» γίνεται αναφορά τόσο στο παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση όσο και στην ποιότητα του παιχνιδιού στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Το επόμενο υποκεφάλαιο αναφέρεται στον χώρο και στην ποιότητά του στην προσχολική εκπαίδευση. Ακολουθεί αναφορά στη γλώσσα ως διδακτικό αντικείμενο στην προσχολική εκπαίδευση και στην ποιότητά της. Έπεται η τέχνη και η ποιότητά της στην προσχολική εκπαίδευση. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται, επίσης, οι φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά, οι Τ.Π.Ε. και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας σε συνδυασμό πάντα με την προσχολική εκπαίδευση και την ποιότητα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για διάφορες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Το πέμπτο κεφάλαιο δομούν τα οφέλη της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης.

Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το έκτο κεφάλαιο όπου και αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΟΡΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να αυξάνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Kouli et al., 2015, σ. 3-4· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 367· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010, σ. 1· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 28· Σακελλαρίου, 2008). Αυτό συμβαίνει γιατί κρίνεται πλέον αρκετά απαραίτητη η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και η προσαρμογή τους στις απαιτήσεις και στα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 28).

Έχουν δημιουργηθεί διάφοροι ορισμοί για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Σε έναν από αυτούς η ποιότητα της εκπαίδευσης προσδιορίζεται με βάση τη συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και την αποτελεσματικότητά της στην πράξη. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, ποιοτική είναι η εκπαίδευση που βοηθάει το άτομο να αναπτυχθεί πνευματικά και ηθικά και να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και έναν ακέραιο χαρακτήρα. Ο ορισμός αυτός, όμως, είναι γενικός και δεν προτείνει εμμέσως κάποιους τρόπους προκειμένου να βοηθήσει στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 2000, όπ. αναφ. στο Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 15, 29).

Σύμφωνα με τους Pan, Liu & Lau (2010) η ποιότητα του νηπιαγωγείου ορίζεται ως το προϊόν της διαπραγμάτευσης μεταξύ των ιδιοτήτων του αντικειμένου (προσχολική εκπαίδευση) και των αναγκών του υποκειμένου (π.χ., εκπαιδευτικοί και γονείς) στο πολιτιστικό του πλαίσιο. Συγκεκριμένα, αυτός ο ορισμός προτείνει η ποιότητα του νηπιαγωγείου να μετριέται με βάση το εύρος στο οποίο το νηπιαγωγείο ικανοποιεί τις αναπτυξιακές ανάγκες των μικρών παιδιών. Ακόμη, υποστηρίζει ότι για να γίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να προσαρμόζονται τόσο τα σχολικά περιβάλλοντα όσο και οι μαθησιακές δραστηριότητες στο αναπτυξιακό και πολιτιστικό επίπεδο των μαθητών (Pan, Liu & Lau, 2010, σ. 188).

Έχει δηλωθεί ότι η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση είναι γενικά κατανοητή ως μια απόδοση υπηρεσιών για τα νεαρά παιδιά που εξασφαλίζει την αποτελεσματική παραγωγή των προκαθορισμένων, κανονιστικών αποτελεσμάτων, των τυπικά αναπτυξιακών ή απλών μαθησιακών στόχων (Moss & Dahlberg, 2008, όπ. αναφ. στο Kouli et al., 2015, σ. 3-4). Ο Cheng (1995) υποστήριξε ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι το σύνολο των στοιχείων στην εισαγωγή, στη διαδικασία, και στην παραγωγή του εκπαιδευτικού συστήματος που

παρέχει υπηρεσίες, οι οποίες ικανοποιούν ολοκληρωτικά και τις εσωτερικές και τις εξωτερικές περιφέρειες συναντώντας τις άμεσες και τις έμμεσες προσδοκίες τους (Cheng, 1995, σ. 125, όπ. αναφ. στο Ho, Campbell-Barr & Leeson, 2010, σ. 247).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008) ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης «ως το αποτέλεσμα της λειτουργίας και της αλληλεπίδρασης ενός συνόλου παραμέτρων στοχαστικού χαρακτήρα, οι οποίες διαμορφώνουν το πλαίσιο για την οργάνωση, τη διοίκηση, τις εκπαιδευτικές λειτουργίες και την κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος» (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, 16). Ένας άλλος ορισμός της ποιότητας στηρίζεται στην «ικανοποίηση των αναγκών-προσδοκιών του πελάτη-καταναλωτή». Ο πελάτης-καταναλωτής δεν είναι άλλος από τους γονείς και την αγορά εργασίας. Με βάση αυτή την αντίληψη, ποιοτική εκπαίδευση είναι εκείνη που ικανοποιεί τις ανάγκες του «καταναλωτή» (Ματθαίου, 2000, σ. 35, όπ. αναφ. στο Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 29-30).

Κάποιοι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι η ποιότητα είναι κάτι που μπορεί να αξιολογηθεί, αλλά μόνο βασιζόμενη στους σκοπούς της παιδικής φροντίδας (Andersen, 1993, όπ. αναφ στο Hujala, Fonsén & Elo, 2012, σ. 300). Σύμφωνα με άλλους (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, όπ. αναφ στο Hujala et al., 2012, σ. 300), η ποιότητα είναι ένα εντελώς υποκειμενικό θέμα το οποίο δεν μπορεί να οριστεί ή να αξιολογηθεί. Η πιο παραδοσιακή άποψη βλέπει την ποιότητα σαν μια αντικειμενική έννοια που μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί επιστημονικά και συστηματικά. Επικρίνοντας την αντικειμενική της έννοια, οι Ευρωπαίοι ερευνητές αναγνωρίζουν την ποιότητα σαν μια υποκειμενική, βασισμένη στις αξίες, σχετική και δυναμική έννοια. Όταν η ποιότητα μελετάται ως αντικειμενική έννοια εξαρτάται από τον χρόνο και τις συνθήκες (Dahlberg et al., 2007· Parrila, 2004· Moss & Pence, 1994· Weiss, 1994, όπ. αναφ στο Hujala et al., 2012, σ. 300). «Ο Wittgenstein (1953, 1958) προτείνει στους ερευνητές της ποιότητας να εστιάζουν την προσοχή τους στις «χρήσεις της έννοιας» (Wittgenstein, 1958, 1953, όπ. αναφ. στο Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 29).

Η δημιουργία ενός καθολικού ορισμού για την ποιότητα της εκπαίδευσης καθίσταται δύσκολη και μάταιη (Rentzou & Sakellariou, 2013, σ. 295· Ρέντζου, 2011α, σ. 131· Ρέντζου, 2011β, σ. 62· Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 367· Gallie, 1956, όπ. αναφ. στο Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 29· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 15), καθώς η εκπαιδευτική ποιότητα διαφέρει από κοινότητα σε κοινότητα (Bergen & Hardin, 2015, σ. 259· Moss, 1994, όπ. αναφ. στο Wong & Li, 2010, σ. 206· Kamerman, 2000, σ. 7-29, όπ. αναφ. στο Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010, σ. 2) και θεωρείται αφενός ως το προϊόν του κοινωνικού, οικονομικού, και πολιτικού πλαισίου κάθε κοινότητας (Moss, 2004, όπ. αναφ.

στο Sheridan, Giota, Han & Kwon, 2009, σ. 142· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 15), καθώς και των ιδιαίτερων αξιών, της πολιτικής κατάστασης και της ιστορίας της (Moss, 2004, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 142· Ματθαίου, 2000, σ. 42, όπ. αναφ. στο Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 30) και αφετέρου ως η κοινωνική σύλληψη του παιδιού, της παιδικής ηλικίας και των προγραμμάτων σπουδών προσχολικής ηλικίας (Moss, 2004, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 142). Επιπλέον, ένας άλλος παράγοντας που καθιστά δύσκολο τον σχηματισμό ενός γενικά αποδεκτού ορισμού για την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι οι διαφορετικές απόψεις «σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης» (Δούκας, 1999, όπ. αναφ. στο Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 28-29). Τέλος, μία ακόμη διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ των διάφορων ορισμών είναι ότι κανένας από τους ορισμούς της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να προσεγγίζει πλήρως το εκπαιδευτικό έργο, αφού όλοι επικεντρώνονται μόνο σε ορισμένες πτυχές του (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 30).

Πέρα από τις διαφορές τους οι ορισμοί αυτοί έχουν και κάποια κοινά στοιχεία (Rogoff, 2003, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 142· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 30). Αρχικά, σε όλες τις εννοιολογικές προσεγγίσεις γίνεται αναφορά στην ποιότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπροσθέτως, σε όλους τους ορισμούς αναφέρονται κάποιες βασικές αξίες, οι οποίες χαρακτηρίζουν ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο και είναι απαραίτητες για τη λειτουργία του. «Οι αξίες αυτές συμβάλλουν στη δόμηση και στον καθορισμό του προσανατολισμού και των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής πράξης» (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 30). Ορισμένες από τις βασικές αξίες που χαρακτηρίζουν ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο είναι οι εξής:

- ✓ Η πρόσβαση και η δυνατότητα απόκτησης, άσκησης και εφαρμογής ενός συνόλου γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών στα παιδιά, οι οποίες θα τα προετοιμάσουν να ζήσουν στη σημερινή περίπλοκη κοινωνία.
- ✓ Το ενδιαφέρον και η προώθηση στα παιδιά αξιών καλού βίου, αριστείας και υψηλών επιδιώξεων (Balaguer, 2004· The United Nations Convention [UN], 1989, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 142· Aspin & Chapman, 1997, όπ. αναφ. στο Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 30).
- ✓ Η ύπαρξη ενός δημοκρατικού, δίκαιου και ισότιμου ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών του σχολείου.
- ✓ Η ανάπτυξη και η ενδυνάμωση του αισθήματος της προσωπικής αξιοσύνης στους μαθητές.

- ✓ Η βοήθεια που παρέχει ένα σχολείο στους μαθητές του να αναπτύσσουν την προσωπική τους αυτονομία και παράλληλα η ανάδειξη στα παιδιά της αξίας της κοινωνικής προσφοράς.
- ✓ Η προετοιμασία των μαθητών για την ενασχόλησή τους με την πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας (Aspin & Charman, 1997, όπ. αναφ. στο Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 30-31).

Εν κατακλείδι, η ποιότητα της τάξης φαίνεται όλο και περισσότερο ως μια κρίσιμη πτυχή της προσχολικής εμπειρίας ενός παιδιού (Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin, 2008, όπ. αναφ. στο Vitiello, Moas, Henderson, Greenfield & Munis, 2012, σ. 303). Οι ερευνητές έχουν τυπικά ορίσει την ποιότητα με έναν από τους δύο τρόπους: εστιάζοντας 1) είτε στα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης (π.χ., μέγεθος ομάδας, εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού, διαθεσιμότητα των υλικών, αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, ολοήμερο πρόγραμμα εναντίον προγράμματος που διαρκεί την μισή ημέρα) 2) είτε στα διαδικαστικά χαρακτηριστικά, στα οποία συμπεριλαμβάνονται ο βαθμός με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τα παιδιά προωθώντας ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη και τονώνοντας την ανάπτυξη στην επίτευξη, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης, η ποιότητα του προγράμματος, η ποιότητα του περιβάλλοντος και η προετοιμασία δραστηριοτήτων που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για τα παιδιά (Hamre & Pianta, 2005, όπ. αναφ. στο Vitiello et al., 2012, σ. 303· Brownlee, Berthelsen & Segaran, 2009· Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven 2005· Marshall, 2004· Melhuish, 2004· Howes, Phillips & Whitebook, 1992, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 367· Ρέντζου, 2011α, σ. 14· Ρέντζου, 2011β, σ. 62· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010, σ. 1, 3· Roornarine & Johnson, 2006, σ. 108). Οι ορισμοί της ποιότητας συνήθως περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση παιδιού-εκπαιδευτικού, το εκπαιδευτικό σχέδιο, την ασφάλεια, την αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, το μέγεθος της ομάδας και την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού (Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 367· Belsky, Burchinal, McCartney, Vandell, Clarke-Stewart & Owen, 2007· Geoffroy, Côté, Parent & Séguin, 2006· Howes, 1990, όπ. αναφ. στο Sajaniemi, Suhonen, Kontu, Rantanen, Lindholm, Hyttinen & Hirvonen, 2011, σ. 56· Jencks, 1972, όπ. αναφ. στο Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010, σ. 1). Οι ορισμοί της ποιότητας μπορεί να είναι στενότεροι ή ευρύτεροι ανάλογα με τις προσδιοριζόμενες ομάδες. Τα παιδιά, οι γονείς, οι οικογένειες, οι εργοδότες, οι πάροχοι και η κοινωνία έχουν διαφορετικές ανάγκες και αξίες και ορίζουν διαφορετικά την ποιότητα (Ceglowski & Bacigalupa, 2002· Katz, 1999, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2015, σ. 251).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1. Αξιολόγηση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης

Προκειμένου να καταστεί σαφές το επίπεδο ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος και να γίνει δυνατή η βελτίωσή του κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγησή του (Rosenthal, 2001, όπ. αναφ. στο Μπάλιου, 2011, σ. 14-15). Ωστόσο, το γεγονός πως δεν υπάρχει ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός για την ποιότητα της εκπαίδευσης καθιστά δύσκολη την αξιολόγησή της (Bisceglia, Perlman, Schaack & Jenkins, 2009, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ. 117). Φαίνεται, όμως, πως η αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αφορά την αξιολόγηση όχι μόνο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του παιδαγωγού (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 334).

Η κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχεδιάζει το δικό της σύστημα αξιολόγησης με βάση τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή. «Η διαδικασία, οι όροι, τα κριτήρια και οι φορείς της αξιολόγησης ποικίλουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την εκάστοτε ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική» (Μπάλιου, 2011, σ. 15). Έτσι, η αξιολόγηση στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλο (2006) μπορεί να διακριθεί σε εσωτερική, εξωτερική ή κοινή συμμετοχική. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του σχολείου και την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Οι αξιολογητές που τα ενδιαφέροντά τους εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία επιδιώκουν να βελτιώσουν την υπάρχουσα κατάσταση μετρώντας, αρχικά, τις συνθήκες, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα του σχολείου και λαμβάνοντας, μετέπειτα, τις κατάλληλες αποφάσεις για αυτά. Σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και όλων όσων εμπλέκονται σε αυτό. Γίνεται, λοιπόν, μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης, προσπάθεια ούτως ώστε να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 334· Σολομών, 1999). Μέσω της κοινής συμμετοχικής αξιολόγησης επιδιώκεται η κατάλληλη διαχείριση και η εύρεση πόρων, η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών και γενικότερα η ευημερία και η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 335).

Καθ' όλη την προσπάθεια αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αξιολογούνται: α) το διοικητικό πλαίσιο, β) το παιδαγωγικό πλαίσιο, γ) η υλικοτεχνική

υποδομή και δ) οι διάφοροι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του συστήματος (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 539-540). Η ποιότητα της διοίκησης του σχολείου αξιολογείται με βάση την χρήση και την διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, τον ρόλο του διευθυντή και την ύπαρξη ή όχι μέτρων προστασίας του παιδιού. Ένα ακόμη κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας της διοίκησης του σχολείου είναι το σχολικό κλίμα που επικρατεί, το πως το αντιλαμβάνονται τα διάφορα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς και ποια είναι η σχέση των μελών μεταξύ τους. Κριτήρια αξιολόγησης του διοικητικού πλαισίου αποτελούν, ακόμη, η επάρκεια των οικονομικών πόρων, η επάρκεια και η καταλληλότητα των χώρων και του εξοπλισμού, ο τρόπος συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και την κοινότητα, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Μπάλιου, 2011, σ. 59-60, 63· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 540).

Η αξιολόγηση της ποιότητας του παιδαγωγικού πλαισίου γίνεται με βάση το κατά πόσο καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών μέσα από τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον βαθμό στο οποίο τηρείται το ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου (Μπάλιου, 2011, σ. 61-62). Επίσης, όταν αξιολογείται το παιδαγωγικό πλαίσιο ταυτοχρόνως αξιολογείται το Πρόγραμμα Σπουδών, το διδακτικό υλικό, οι διδακτικές μέθοδοι, η αξιοποίηση ωρολόγιων και καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ο ίδιος ο μαθητής. Αξιολογώντας την υλικοτεχνική υποδομή παράλληλα αξιολογούνται και οι κτιριακές εγκαταστάσεις και τα εποπτικά υλικά. Η ποιότητα των μηχανισμών υποστήριξης, μετεξέλιξης και ανατροφοδότησης εξαρτάται από τις παρεχόμενες στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες επιμόρφωσής τους και από την αξιολόγηση του διδακτικού έργου (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 540).

Εν κατακλείδι, θεωρείται επιτακτική ανάγκη η εύρεση ενός κοινού εργαλείου μέτρησης της αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν δημιουργηθεί από διάφορους ερευνητές ποικίλες κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως η ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ. 119), η ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2003, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ. 121), η CIS (Arnett, 1989, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ. 123) και η ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006a, 2006b, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ. 124). Συνιστάται οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με αυτά τα εργαλεία προκειμένου να αξιολογήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές τους. Έτσι, θα εντοπίσουν τυχόν λάθη τους, θα τα διορθώσουν και με τον τρόπο αυτό θα αυξήσουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ. 130).

2.2. Δείκτες Ποιότητας

Στη συζήτηση που πραγματοποιείται αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης γίνεται λόγος για τους ελλείψεις πόρους σε επίπεδο προσωπικού και τους ελλείψεις οικονομικούς πόρους, καθώς και για την ανάγκη η ποιότητα της εκπαίδευσης να αφορά όλα τα άτομα. Προκειμένου να υποστηρίξουν αυτές τις ερευνητικές τους προσπάθειες οι μελετητές οδηγήθηκαν στην αξιοποίηση διάφορων τεχνικών και εργαλείων, όπως είναι οι δείκτες ποιότητας ή αλλιώς οι δείκτες επίδοσης στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένοι δείκτες πρωτοεμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1980 (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 312) και επιχειρούν «τη «χαρτογράφηση» της ποιότητας της εκπαίδευσης συνολικά ή των επιμέρους διαδικασιών της» (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 31). Οι δείκτες της ποιότητας μπορεί να είναι επαγγελματικά πρότυπα εγκαθιδρυμένα από επαγγελματικούς φορείς ή επίσημα πρότυπα καθορισμένα από την κυβέρνηση (Wong & Li, 2010, σ. 206).

Η UNICEF (2012) στο έγγραφό της «Ένας Σκελετός και ένα Κουτί με Εργαλεία για την Παρακολούθηση και τη Βελτίωση της Ποιότητας» αναφέρει τους δείκτες της ποιότητας των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το έγγραφο αυτό η ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης δείχνει επτά πρωτεύοντα εξαρτήματα που επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών και τη σχολική επίδοση. Τα εξαρτήματα αυτά είναι: α) τα φυσικά μαθησιακά περιβάλλοντα, β) οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, γ) η ποιότητα του εκπαιδευτικού, δ) η διδακτέα ύλη, ε) τα αποτελέσματα της σχολικής ετοιμότητας, στ) η ηγεσία και ζ) η εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας (Chopra, 2016, σ. 50).

Οι Friendly, Doherty & Beach (2006) πρότειναν σημαντικούς δείκτες προγραμμάτων ποιότητας. Αυτοί οι δείκτες περιλαμβάνουν: 1) την ασφάλεια, 2) την καλή υγιεινή, 3) την καλή διατροφή, 4) τις αποτελεσματικές ευκαιρίες για ξεκούραση, 5) την προώθηση της αξιοκρατίας ανεξαρτήτως φύλου ή φυλετικών διαφορών, 6) τις ευκαιρίες για παιχνίδι και ανάπτυξη των κινητικών, των κοινωνικών και των γνωστικών δεξιοτήτων, 7) την θετική αλληλεπίδραση με τους ενήλικες, 8) την ενθάρρυνση και τη διευκόλυνση της συναισθηματικής ανάπτυξης και 9) την υποστηρικτική θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Η έρευνα αναγνώρισε κάποιες μεταβλητές που θα μπορούσαν να προβλέψουν υψηλότερης ποιότητας εκπαίδευση, όπως το προσωπικό με πανεπιστημιακή και ανώτερη μόρφωση, τους καλούς μισθούς, την επαρκή αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, τα εκπαιδευτικά επίπεδα των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματική ποσότητα χώρου, έναν

διευθυντή με πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση και ένα θετικό οργανωτικό κλίμα (Kim & Kim, 2008· Han, 2002· Kwon & Yi, 2001· Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997, όπ. αναφ. στο Kim, 2016, σ. 670· Friendly et al., 2006· Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers & Bernard, 2004· Jacobs, Mill & Jennings, 2002· Goelman, Doherty, Lero, LaGrange & Tougas, 2000, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1303).

Ένας ακόμη δείκτης ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, ο οποίος έχει αναφερθεί από πολλούς μελετητές, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αλληλεπιδρούν με τα παιδιά. Αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι ο τύπος της αλληλεπίδρασης επηρεάζει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009· Leach, Barnes, Malmberg, Sylva, Stein & the FCCC Team, 2008· LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant et al., 2007· Melhuish, 2004· Lambert, Abbott-Shim & McCartry, 2002· Allhusen & Clarke-Stewart, 2001· Lowe Vandell & Wolfe, 2000· Bredekamp, 1986· Zigler & Gordon, 1982, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 372).

Ένας άλλος σημαντικός δείκτης της ποιότητας είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης, το οποίο έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την παρεχόμενη ποιότητα του προγράμματος (Azzi-Lessing, 2009· De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2007· Saracho & Spodek, 2007· Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, 2005· Kreader, Ferguson & Lawrence, 2005· NAEYC, 2005· Melhuish, 2004· Azer, LeMoine, Morgan, Clifford & Crawford, 2002· Powell & Bingham, 2002· Allhusen & Clarke-Stewart, 2001· Dwyer, Chait & McKee, 2000· Lowe Vandell & Wolfe, 2000· Roseman, 1999· Honig & Hirralla, 1998· NICHD Early Child Care Research Network, 1996, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 373). Επιπλέον, μεταξύ των πιο βασικών δεικτών ποιότητας είναι και οι διαφορετικές αξιολογήσεις της ποιότητας, η υπεύθυνη συμπεριφορά του ενήλικα, η ευαισθησία και το επίπεδο της εκπαίδευσης (Kalliala, 2008, όπ. αναφ. στο Sajaniemi et al., 2011, σ. 56). Επίσης, η ποιότητα της παροχής φροντίδας, της διδασκαλίας και της μάθησης στα κέντρα προσχολικής φροντίδας έχει εγκαθιδρυθεί ως μια σημαντική επιρροή σε ποικίλες πτυχές της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού (Rentzou & Sakellariou, 2011· Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009· Leach et al., 2008· Carl, 2007· LoCasale-Crouch et al., 2007· Fontaine, Dee Torre, Grafwallner & Underhill, 2006, όπ. αναφ. στο Sakellariou & Rentzou, 2012b, σ. 124· Μάλιου, 2011, σ. 10). Ακόμη, ως δείκτες ποιότητας έχουν θεωρηθεί και η υλικοτεχνική υποδομή, η διάθεση των οικονομικών πόρων, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, το εκπαιδευτικό,

διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, η αξιοποίηση του έμφυτου δυναμικού και η συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία (Μπάλιου, 2011, σ. 10).

Ορισμένοι δείκτες ποιότητας που έχει αναγνωριστεί ότι έχουν μεγαλύτερη σημασία από άλλους από την άποψη της μάθησης και των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων των παιδιών έχουν καταχωρηθεί από την Παγκόσμια Ένωση για την Εκπαίδευση των Νεαρών Παιδιών (NAEYC, 2006, 1991, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 143). Αυτοί είναι: α) οι κοινοί και γενικοί στόχοι για την προσχολική εκπαίδευση, β) η συνεργασία με τους γονείς και γ) η ικανότητα του δασκάλου. Περαιτέρω, η έρευνα πεδίου υπογράμμισε επίσης τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της συμμετοχής (Friendly, Doherty & Beach, 2007· Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot et al., 2006· Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004· Dahlberg, Moss & Pence, 1999, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 143).

Εν κατακλείδι, η ποιότητα έχει συχνά υποβιβαστεί σε δείκτες, όπως η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, το εκπαιδευτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού και η εμπειρία του εκπαιδευτικού (όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας). Αυτοί οι δομικοί παράγοντες χρησιμοποιούνται συνήθως ως δείκτες της ποιότητας, γιατί τα δεδομένα αποκτούνται εύκολα και οι μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει μία σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων και των αποτελεσμάτων της παιδικής ηλικίας (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan & Yazejian, 2001, όπ. αναφ. στο Limlingan, 2011, σ. 38). Ωστόσο, παρόλο που αυτοί οι δομικοί παράγοντες είναι αναμφισβήτητα χρήσιμοι, είναι ανίκανοι να παρέχουν μία συνολική εικόνα άλλων στοιχείων σημαντικότητας σε προσχολικά περιβάλλοντα. Τα στοιχεία της διαδικασίας, όπως η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού, οι ευκαιρίες μάθησης και τα είδη των διαθέσιμων δραστηριοτήτων, είναι σημαντικό να παρατηρηθούν, γιατί αυτά παρέχουν μια καλύτερη εικόνα του τι συμβαίνει και επιτρέπουν στους εκπροσώπους να δουν ποιες περιοχές απαιτούν αυξημένη εστίαση στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, το περιβάλλον το οποίο ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στο παιδί και έχει τη μεγαλύτερη σημασία για αυτό (Limlingan, 2011, σ. 38).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΤΟΜΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ

3.1. Παιχνίδι και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

3.1.1. Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση

Όπως αναφέρεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011), το παιχνίδι θεωρείται ως ένα μέσο που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να οργανώσουν μαθησιακές εμπειρίες για τα παιδιά. Εξάλλου, το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών ηλικίας 4 μέχρι και 7 ετών, καθώς και στην κοινωνική, συναισθηματική, κινητική και νοητική τους εμπλοκή με τους συμμαθητές τους ή με τους ενήλικες (Fung & Cheng, 2011· Wallerstedt & Pramling, 2011, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 26). Ο Ζάραγκας (2010) ισχυρίζεται ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν ορισμένες κινητικές δραστηριότητες. Ωστόσο, μέσω του παιχνιδιού, κατορθώνουν να υπερπηδήσουν αυτό το εμπόδιο, λαμβάνοντας βοήθεια από τους συνομηλίκους τους ή από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους. Τα νήπια αντιμετωπίζουν αυτή τη δυσκολία, γιατί πρόκειται για λειτουργίες τις οποίες δεν έχουν κατακτήσει ακόμη, αλλά αρχίζουν να τις αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια πραγμάτωσης του παιχνιδιού (Ζάραγκας, 2010, σ. 228).

Επιπροσθέτως, μέσω του παιχνιδιού τα νήπια αποκτούν κοινωνικές γνώσεις και λαμβάνουν τη στοιχειώδη εκπαίδευση, αφού το παιχνίδι είναι ίσως το σημαντικότερο στοιχείο σε αυτή την περίοδο της σχολικής τους ζωής. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στα παιδιά ποικίλα υλικά προκειμένου να πειραματιστούν με αυτά και να τα χρησιμοποιήσουν, είτε μόνα τους είτε μαζί με τους συμμαθητές τους, στο παιχνίδι τους (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 206). Ακόμη, το παιχνίδι βοηθάει το νήπιο να αναπτυχθεί ολόπλευρα (Trawick-Smith, Wolff, Koschel & Vallarelli, 2015, σ. 254· Γιώτσα & Δώνη, 2010, σ. 452). Για αυτό το λόγο και ο νηπιαγωγός είναι υποχρεωμένος να επιλέγει προσεκτικά τα παιχνίδια που θα βάλει στην τάξη του (Trawick-Smith et al., 2015, σ. 254).

Παρόλη τη σημασία που έχει το παιχνίδι για το παιδί, παρατηρήσεις που έχουν γίνει σε ελληνικά νηπιαγωγεία (π.χ., Sakellariou & Rentzou, 2012b) δείχνουν ότι το παιχνίδι χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο ως ένα «διάλειμμα», κατά τη διάρκεια του οποίου οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης έχουν περιορισμένη ή καθόλου αλληλεπίδραση με τα παιδιά, και όχι ως μια παιδαγωγική μέθοδος προαγωγής της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών (Rentzou, 2015, σ. 253).

3.1.2. Παιχνίδι και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τα παιδιά και ένα υψηλής ποιότητας νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται από το παιχνίδι με τους συμμαθητές (Whitebook, Howes & Phillips, 1990, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 152).

Ο Hughes (2010) υποστήριξε ότι η ποιότητα του παιχνιδιού των παιδιών επηρεάζεται και από το φυσικό και από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Hughes, 2010, σελ. 123). Αναλυτικότερα, κάποιιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του παιχνιδιού, είναι σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα: α) το μέγεθος του χώρου στον οποίο λαμβάνει χώρα το παιχνίδι, β) οι τυχόν εμπειρίες που έχει αποκομίσει το παιδί από το σχολείο και γ) η ομάδα των συνομηλίκων του (Hughes, 2010, σελ. 127).

Όπως προαναφέρθηκε, το παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Trawick-Smith et al, 2015, σ. 254· Γιώτσα & Δώνη, 2010, σ. 452). Για το λόγο αυτό ο Αντωνιάδης (1994) χαρακτήρισε ως ποιοτικό το παιχνίδι εκείνο που έχει καλό περιεχόμενο και παράλληλα επιδιώκει να οδηγήσει το παιδί στην ολόπλευρη ανάπτυξη. Επειδή, επομένως, τα παιχνίδια είναι υψίστης σημασίας για τα νήπια και για την μετέπειτα εξέλιξή τους, κρίνεται απαραίτητο οι νηπιαγωγοί να προσέχουν ιδιαίτερος τι παιχνίδια και τι δραστηριότητες παιχνιδιών επιλέγουν για τους μαθητές τους (Trawick-Smith et al., 2015, σ. 254· Αντωνιάδης, 1994, σελ. 300).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση ενός ποιοτικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο είναι και η ύπαρξη ενός ξεχωριστού χώρου στον οποίο θα παίζουν τα παιδιά (Lester & Maudsley, 2007, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 98· Hughes, 2010, σελ. 125). Όσον αφορά το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο καλό είναι να υπάρχουν φυσικά στοιχεία (δέντρα, γρασίδι, πέτρες, φύλο, ξύλα, άμμος), καθώς τα παιδιά λατρεύουν να τα αξιοποιούν για το παιχνίδι τους (Lester & Maudsley, 2007, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 98· Hughes, 2010, σελ. 125). Επιπλέον, τα φυσικά στοιχεία βοηθάνε τα παιδιά να εξελιχθούν συναισθηματικά και να αποκτήσουν μαθησιακές εμπειρίες (Milteer, Ginsburg & Mulligan, 2012, σελ. 210· Danks, 2010, σελ. 7, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 100), να αναπτύξουν τις γνωστικές τους λειτουργίες, τη δημιουργικότητά τους (Dyment & Bell, 2008· Taylor, Wiley, Kuo & Sullivan, 1998, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 385), και, επίσης, τους δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι (Sargisson & McLean, 2012, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 385), ανακάλυψη και πειραματισμούς χωρίς να βρίσκονται κάτω από την συνεχή εποπτεία των ενηλίκων (Sutterby & Frost, 2006, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 123).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιχνίδια είναι απαραίτητο να είναι αναπτυξιακά κατάλληλα για τα παιδιά. Όταν τα νήπια παίζουν με παιχνίδια ανάλογα του αναπτυξιακού τους φάσματος τότε είναι πνευματικά υγιή, ψυχικά ισορροπημένα και, επιπροσθέτως, βοηθούνται στη συναναστροφή τους με τα άλλα παιδιά (Γερμανός, 2004β, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 37· Νανάκου, 1961, σελ. 88). Όπως, άλλωστε, έχει χαρακτηριστικά δηλωθεί: «Το παιχνίδι είναι η απαίτηση του νηπίου να ανακαλύψει μόνο του πως θα ζήσει. Το παιχνίδι προσφέρει τη χαρά της ανακάλυψης και της ικανοποίησης της δημιουργίας» στο παιδί (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 206).

3.2. Χώρος και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

3.2.1. Ο χώρος στην προσχολική εκπαίδευση

Ο χώρος είναι καθοριστικής σημασίας για την καθημερινή ζωή των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 17· Nordtømme, 2012, σ. 317). Ο χώρος επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη των μαθητών σε οποιαδήποτε βαθμίδα και αν αυτοί βρίσκονται, ιδιαίτερα όμως στο νηπιαγωγείο. Άλλωστε η αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον τους και η εξερεύνησή του από μέρους τους τους βοηθάει να εξελιχθούν όχι μόνο σε σωματικό και σε κοινωνικό, αλλά και σε οποιοδήποτε άλλο επίπεδο (Hollins, 2008· Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007· Dickinson & Tabors, 2001, όπ. αναφ. στο Ζησοπούλου, 2015, σ. 57· Sussman & Gillman, 2007, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 40).

Τα ενδιαφέροντα των παιδιών και οι τυχόν ανησυχίες τους μεταβάλλονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Για αυτό και κρίνεται αναγκαίο να δίνεται η δυνατότητα αλλαγής τόσο στον χώρο του νηπιαγωγείου (εσωτερικό και εξωτερικό), όσο και στον εξοπλισμό του. Όταν υπάρχει η δυνατότητα τα διάφορα έπιπλα που βρίσκονται σε έναν χώρο να μπορούν να μετακινηθούν τότε εξυπηρετείται καλύτερα η οποιαδήποτε διαρρύθμιση του χώρου (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 165) και δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να διαμορφώσουν τον χώρο και να τον προσαρμόσουν στις επιθυμίες και στις ανάγκες τους (Ζησοπούλου, 2015, σ. 56). Επιπροσθέτως, κρίνεται αναγκαίο τα διάφορα έπιπλα που υπάρχουν στον χώρο του νηπιαγωγείου να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών, να βρίσκονται στο ύψος των παιδιών και να είναι ελαφριά προκειμένου να είναι εύκολο για τα νήπια να τα μετακινήσουν (Dattner, 1969, σ. 144· Tesarek, 1953, σ. 13, όπ. αναφ. στο Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 132). Ακόμη, καθίσταται αναγκαίο ο σχολικός χώρος να είναι καθαρός, άνετος, να εμπνέει ασφάλεια στους μαθητές και να πληροί

της συνθήκες υγιεινής. Όταν αυτό ισχύει τότε η παρεχόμενη διδασκαλία και μάθηση είναι αποτελεσματικότερη (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 36).

Προκειμένου να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής καλής ποιότητας είναι αναγκαίο να υπάρχουν οι κατάλληλοι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι, οι οποίοι θα αποτελούν «δεδεαστικές εστίες μάθησης» για τα νήπια (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 164). Ως εσωτερικός σχολικός χώρος νοείται «το κτιστό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί ασκείται με μια σειρά από θεωρητικές και πρακτικές εμπειρίες» (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 141). Οι αίθουσες διδασκαλίας, καθώς και οι χώροι υγιεινής μπορούν να ενταχθούν σε αυτή την κατηγορία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 141).

Σε μία αίθουσα νηπιαγωγείου συναντούνται, κατά κύριο λόγο, και οι «γωνιές», οι οποίες και αποτελούν επιμέρους χώρους της σχολικής τάξης και διαμορφώνονται με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Είναι χώροι απλοί, με συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας, και αποτελούνται από κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006, σ. 59).

«Εξωτερικός θεωρείται κάθε ελεύθερος χώρος που εκτείνεται είτε μεταξύ της περιφράξης και των κτιρίων είτε μεταξύ των κτιρίων» (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 139). Σε έναν εξωτερικό σχολικό χώρο μπορούν να λάβουν χώρα διάφορα παιχνίδια, μέσω των οποίων δίνεται στα νήπια η δυνατότητα να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά, γλωσσικά και κοινωνικά (Milteer et al., 2012· Dodge, Colker & Heroman, 2010, όπ. αναφ. στο Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016, σ. 81).

Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου μπορεί να θεωρηθεί ως μία προέκταση της τάξης η οποία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις από όσες θα αποκτούσαν αν η δράση τους περιοριζόταν μόνο στον εσωτερικό χώρο του σχολείου τους. Καλό είναι ο υπαίθριος χώρος να είναι μεγάλης έκτασης και περιφραγμένος με κάγκελα ή με φυτά. Επίσης, επιβάλλεται να υπάρχει ελεύθερος χώρος που θα δίνει στα νήπια την δυνατότητα να τρέξουν, να κάνουν ποδήλατο, να σκαρφαλώσουν, να χτίσουν και να σκάψουν (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 165). Τέλος, σύμφωνα με τους Djordjevic & Stankovic (2015), οι εξωτερικοί χώροι έχουν μεγάλη σημασία για τη βελτίωση της φαντασίας, της φυσικής δραστηριότητας και των εκπαιδευτικών ευκαιριών των παιδιών κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (Djordjevic & Stankovic, 2015, σ. 280).

3.2.2. Χώρος και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

Ένα σχολικό περιβάλλον μπορεί να χαρακτηριστεί ως ποιοτικό όταν ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών, τους εμπνέει ασφάλεια, ενισχύει την αυτονομία τους και τα παρακινεί να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τα βοηθούν να αναπτυχθούν ολόπλευρα. Έναν τέτοιο σχολικό χώρο, κατάλληλο για τα παιδιά και καλά οργανωμένο, καλείται να δημιουργήσει ο κάθε νηπιαγωγός (Σακελλαρίου, 2012, σ. 100· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006, σ. 57).

Ποιοτικά σχεδιασμένα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης είναι εκείνα που προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκτήσουν σημαντικές εμπειρίες ούτως ώστε να αναπτυχθούν πνευματικά, κοινωνικά και σωματικά και να ενισχύσουν την μάθησή τους και τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες (Maynard & Waters, 2007· Malone & Tranter, 2003· Moore & Wong, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou, Tsevreni, Epitropou & Kittas, 2013, σ. 61). Επιπλέον, ένας υψηλής ποιότητας εξωτερικός χώρος νηπιαγωγείου εμπνέει τα παιδιά να ενασχοληθούν με το δημιουργικό παιχνίδι, όπως π.χ. να προβούν στη δημιουργία κατασκευών, καθώς και με το δραματικό και το ήσυχο και ενεργητικό παιχνίδι (De Bord, Hestenes, Moore, Cosco & Mc Ginnis, 2005, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 99· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 190). Αντιθέτως, αν οι εξωτερικοί σχολικοί χώροι είναι χαμηλής ποιότητας τότε τα νήπια οδηγούνται στην επανάληψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και παιχνιδιών και ταυτόχρονα γίνονται περισσότερο επιθετικά (De Bord et al., 2005, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 99).

Δυστυχώς, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Μπότσογλου, 2010· Κώτση, 2007, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σ. 85· Σακελλαρίου, 2010· Σακελλαρίου, Ρέντζου & Σακκά, 2007· Γερμανός, 2009, 2005α, 2005β, 2004α, 2003, 2002, 1994· Παπανικολάου, 1994, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Κουλαϊδής, 2006, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012, σ. 770· Rentzou & Sakellariou, 2011· Ρέντζου, 2011β· Γερμανός, 2000) αναφέρουν ότι η ποιότητα των χώρων στα νηπιαγωγεία είναι χαμηλή, καθώς αυτά είναι στερεοτυπικά οργανωμένα και οι δραστηριότητες που υλοποιούνται εκεί γίνονται μόνο στον εσωτερικό χώρο, θεωρώντας αμελητέο τον εξωτερικό χώρο. Επίσης, τα ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία στεγάζονται σε ακατάλληλους χώρους για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως πολλά ενοικιαζόμενα κτίρια ή διαμερίσματα, αλλά και σε αίθουσες δημοτικών σχολείων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν όλοι οι απαραίτητοι βοηθητικοί χώροι, ανάμεσά τους και ο αύλειος χώρος (Πατηνιώτης, 2005· Ντολιοπούλου, 2003, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012, σ. 770).

Οι μη κατάλληλοι χώροι μειώνουν τις ευκαιρίες για ποιοτικό παιχνίδι και δεν εξυπηρετούν τους στόχους της διαθεματικότητας, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπότσογλου, 2010, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σ. 85· Κώτση, 2007· Κουλαϊδής, 2006, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Linardakis, 2012, σ. 770· Γερμανός, 2000). Εν κατακλείδι, «ο ανεπαρκής ή κακώς σχεδιασμένος και οργανωμένος χώρος δεν είναι απλώς μη θελκτικός και μη άνετος, αλλά επιπρόσθετα μειώνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος» (Ρέντζου, 2011β· Proscio, Sussman & Gillman, 2004· Sanoff, 1995· Moore, 1994, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 41).

3.3. Γλώσσα και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

3.3.1. Η γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση

«Η γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητας του κάθε μαθητή. Βοηθά το παιδί προσχολικής ηλικίας να αποκτήσει και να μοιραστεί εμπειρίες, να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλικούς του ή τους μεγαλύτερους να γνωρίσει τον κόσμο και φυσικά να κοινωνικοποιηθεί» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 203). Το νήπιο χρησιμοποιεί αφενός τη γλώσσα προκειμένου να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και αφετέρου το παιχνίδι προκειμένου να ανακαλύψει το περιβάλλον του. Όταν το παιδί παίζει εξασκεί, ενισχύει και χρησιμοποιεί τη γλώσσα (Daley, 1988, σ. 132-133, όπ. αναφ. στο Ζάραγκας, 2010, σ. 231). Ταυτόχρονα επαναλαμβάνει διάφορες λέξεις οι οποίες μπορεί ή να είναι καινούριες για αυτό ή να του είναι ήδη γνωστές. Η επανάληψη των λέξεων σε συνδυασμό με την απόλαυση και την διασκέδαση που αισθάνεται το νήπιο όταν παίζει το βοηθάει να μειώσει το άγχος του, καθώς και να αυξήσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να αναπτυχθεί γλωσσικά (Ζάραγκας, 2010, σ. 231).

Ένας νηπιαγωγός δύναται να κατανοήσει το γλωσσικό επίπεδο που βρίσκονται οι μαθητές του με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, μπορεί να παρατηρήσει τη λεκτική συμπεριφορά τους όταν βρίσκονται στις «γωνιές» της τάξης. Επιπροσθέτως, δίνεται στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να παρατηρήσουν τους μαθητές όταν επικοινωνούν είτε γραπτά είτε προφορικά με τους συνομηλικούς τους ή με τους ενήλικες. Έτσι θα αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται η γραφή και η ανάγνωση μέσα στην σχολική τους τάξη (Gullo, 2010, σ. 217).

3.3.2. Γλώσσα και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ποιοτικό όταν δίνει στο νήπιο ευκαιρίες για να χρησιμοποιήσει αρχικά τον προφορικό και μετέπειτα τον γραπτό λόγο και όταν το παροτρύνει να εκφραστεί μέσα σε κατάλληλες συνθήκες. Επιπλέον, ένα πρόγραμμα τέτοιου είδους μαθαίνει στο παιδί να χρησιμοποιεί καλή και καθαρή άρθρωση και του παρέχει εφόδια προκειμένου να πλουτίσει το λεξιλόγιό του (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977γ, σ. 43).

Ο εκπαιδευτικός μιας τάξης νηπιαγωγείου οφείλει: α) να μην περιορίζει την διδασκαλία στον χώρο της τάξης του, αλλά να επιδιώκει τη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα, β) να λαμβάνει υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών του προκειμένου να σχεδιάσει τη γλωσσική διδασκαλία, γ) να υλοποιεί στο τμήμα του δραστηριότητες τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου, οι οποίες να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες και στα βιώματα των νηπίων (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 206), δ) να ακούει τις ιδέες των παιδιών και ε) να ενθαρρύνει τους μαθητές του να εκφράσουν τις απόψεις τους (Σακελλαρίου, 2012, σ. 100).

3.4. Τέχνη και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

3.4.1. Η τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση

Στη μαθησιακή περιοχή των «Τεχνών» του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011) εντάσσονται ως μορφές έκφρασης τα εικαστικά, η μουσική, το θέατρο, ο χορός και η οπτικοακουστική έκφραση. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τη συμμετοχή τους στην τέχνη αναπτύσσουν την κριτική και τη δημιουργική τους σκέψη, καθώς και την ικανότητά τους να επιλύουν τυχόν προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 255· Gullo, 2010, σ. 205). Ακόμη, στα οφέλη που αποκτούν τα νήπια όταν ενασχολούνται με την τέχνη εντάσσεται και η ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης, της αυτοπεποίθησης, της αυτοπειθαρχίας και της ενσυναίσθησής τους (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 255).

Επιπροσθέτως, μέσω της τέχνης τα νήπια μαθαίνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και τις ευθύνες των πράξεών τους και, ακόμη, αναπτύσσεται η συνεργατικότητα και η επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των παιδιών και του νηπιαγωγού (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 255· Gullo, 2010, σ. 209· Δελημανίδου & Τζιώγα, 2010, σ. 178). Οι μαθητές, επίσης, καλλιεργούν τη φαντασία και την παρατηρητικότητά τους και εξασκούν την αδρή και τη λεπτή τους κινητικότητα (π.χ. με ένα

πινέλο ή μαρκαδόρο κάνουν σταθερά ελεγχόμενα σημάδια, καθώς και συντονισμένες μορφές) (Gullo, 2010, σ.203· Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977γ, σ.154). Επιπλέον, φαίνεται πως η τέχνη συμβάλλει σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου, αφού μέσω αυτής τα παιδιά αποκτούν κριτική σκέψη και δημιουργικότητα (Ραχανιώτη & Ρόμπου, 2016, σ. 157· Gullo, 2010, σ. 205, 209).

Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας προσπαθεί να καταλάβει το περιβάλλον του και να ανακαλύψει τον εαυτό του (Lawrence, 2008, όπ. αναφ. στο Ραχανιώτη & Ρόμπου, 2016, σ. 157· Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977γ, σ. 154). Αυτό το κατορθώνει μέσω των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων του, αφού με την τέχνη εκφράζεται και αναπτύσσει την προσωπικότητά του. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Dewey (1938) η τέχνη είναι η «παγκοσμιότερη εκφραστική μορφή, περισσότερο κι από το λόγο» (Dewey, 1938, όπ. αναφ. στο Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977γ, σ. 154).

Τέλος, σύμφωνα με την Charman (1993), μέσω της καλλιτεχνικής αγωγής τα παιδιά: α) ανταποκρίνονται στο περιβάλλον τους και εκφράζουν με οπτικές μορφές τη σημασία που έχει το περιβάλλον τους για αυτά. Αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους προκειμένου να δημιουργήσουν και να εκφραστούν καλλιτεχνικά χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά και τεχνικές, β) μαθαίνουν για τους καλλιτέχνες και τα έργα τους. Έτσι αρχίζουν και ενδιαφέρονται για την καλλιτεχνική δημιουργία και εκφράζουν την επιθυμία τους να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες καλλιτεχνικού περιεχομένου και γ) συνειδητοποιούν ότι η τέχνη διαδραματίζει κάποιο κοινωνικό ρόλο, αφού μέσω των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων τους τα νήπια εκφράζονται και επικοινωνούν με τους υπολοίπους (Charman, 1993, σ. 22-23, όπ. αναφ. στο Δελημπανίδου & Τζιώγα, 2010, σ. 177-178).

3.4.2. Τέχνη και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

Ο νηπιαγωγός καλείται να ενσωματώσει στη διδασκαλία του τα βιώματα των παιδιών από την καθημερινή τους ζωή, καθώς, επίσης, και να παρακινήσει τα νήπια να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ιδέες τους μέσω των τεχνών. Ένας καλός εκπαιδευτικός πρέπει να εντάσσει στη μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργασία τόσο με την οικογένεια όσο και με την κοινότητα. Αυτό μπορεί να το πραγματοποιήσει και στην μαθησιακή περιοχή των «Τεχνών» προσκαλώντας στο σχολείο είτε γονείς που ασχολούνται με τις τέχνες είτε καλλιτέχνες να ενημερώσουν τα παιδιά για τη συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή ή ακόμη και διοργανώνοντας επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς, όπως μουσεία, θέατρα, μνημεία και πινακοθήκες και σε χώρους όπου παίζουν μουσική οι καλλιτέχνες (Πρόγραμμα

Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 257· Ράπτης, 2010, σ. 198· Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 174).

Στην Ελλάδα, δυστυχώς φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί δεν ενσωματώνουν σε μεγάλο βαθμό τα εικαστικά στο πρόγραμμά τους. Αυτό οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωση που έχουν σε αυτόν τον τομέα (Αυγερινοπούλου, 2016, σ. 132). Παρόλα αυτά μπορεί να αναβαθμιστεί και η ποιότητα και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων των εικαστικών, προκειμένου να αυξηθεί ο ρόλος τους στην ελληνική προσχολική αγωγή (Καπουλίτσα & Ιωαννίδου, 2010, σ. 134-135).

3.5. Φυσικές επιστήμες, μαθηματικά και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

3.5.1. Οι φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά στην προσχολική εκπαίδευση

Συνήθως τα διάφορα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου που υπάρχουν διεθνώς ή δεν αναφέρουν τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά ή δεν τους δίνουν την απαραίτητη προσοχή. Έτσι, οι νηπιαγωγοί δεν ενημερώνονται με κάποιο τρόπο για το τι πρέπει να διδάξουν στα παιδιά αυτής της ηλικίας αναφορικά με τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά (Πήλιουρας, 2010, σ. 381).

Όμως, τα παιδιά πρέπει, από την πρώιμη παιδική τους ηλικία, να αρχίζουν να έρχονται σε επαφή με τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά, καθώς αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους (Gifford, 2009· Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008· Πλακίτση, 2008· Τζεκάκη, 2007· Κολιόπουλος, 2006· Eshach & Fried, 2005· Ραβάνης, 2001· Watters, Diezmann, Grishaber & Davis, 2000· Χατζηγεωργίου, 1998, όπ. αναφ. στο Πήλιουρας, 2010, σ. 382), τα βοηθάνε να κατανοήσουν τον κόσμο, να αναπτύξουν μία θετική άποψη για τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά (Mbamalu, 2001, όπ. αναφ. στο Πήλιουρας, 2010, σ. 383) και να μάθουν να συγκεντρώνουν πληροφορίες και να τις οργανώνουν (Gifford, 2009· Eshach & Fried, 2005· Ραβάνης, 2001, όπ. αναφ. στο Πήλιουρας, 2010, σ. 383).

Επιπλέον, με την διδασκαλία των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών δίνεται στα νήπια η δυνατότητα να αναπτύξουν έναν επιστημονικό τρόπο σκέψης (Eshach & Fried, 2005· Ravanis & Bagakis, 1998, όπ. αναφ. στο Πήλιουρας, 2010, σ. 383· Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977γ, σ. 361). Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την σχολική τους επιτυχία (Lee, 2005· O'Sullivan, Lauko, Grigg, Qian & Zhang, 2003· Kuhn, Schaubl & Garcia-Milla, 1992, όπ. αναφ. στο Πήλιουρας, 2010, σ. 383).

3.5.2. Φυσικές επιστήμες, μαθηματικά και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

Ο παιδαγωγός πρέπει, προκειμένου να κάνει τους μαθητές του να αγαπήσουν τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά, να έχει ο ίδιος μία θετική στάση απέναντι σε αυτές τις δύο επιστήμες, καθώς επίσης και να ασχολείται με φυσικές και μαθηματικές έννοιες τις οποίες θεωρεί ενδιαφέρουσες και για τις οποίες γνωρίζει πράγματα (Πήλιουρας, 2010, σ. 390). Επίσης, ένας εκπαιδευτικός αυξάνει την ποιότητα της τάξης του στον τομέα των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών όταν βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να επιλύουν μόνα τους τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά και να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις στους συγκεκριμένους τομείς. Ακόμη, οφείλει να κάνει τα νήπια να ενδιαφερθούν και να εκτιμήσουν τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά, καθώς και να μάθουν να συμπεριφέρονται και να σκέφτονται «επιστημονικά» (Spodek, 1972, σ. 73, όπ. αναφ. στο Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977γ, σ. 361).

Τέλος, προκειμένου να βελτιώσει το επίπεδο ποιότητας της τάξης του στα μαθηματικά ένας νηπιαγωγός μπορεί να φέρει στη σχολική αίθουσα κάποια προσανατολισμένα στον συγκεκριμένο τομέα αντικείμενα. Τέτοια μπορεί να είναι οι ράβδοι Cuisenaire και οι Αριθμητικές Δεσμίδες Πολλαπλής Βάσης του Dienes (Dienes Multibase Arithmetic Blocks) (Van de Walle, 2004, όπ. αναφ. στο Gullo, 2010, σ. 215), «οι κύβοι που «κουμπώνουν» ο ένας με τον άλλο, τα διαφόρων σχημάτων ξύλινα αντικείμενα, τα παζλ και τα ζάρια» (Gullo, 2010, σ. 215).

3.6. Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

3.6.1. Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην προσχολική εκπαίδευση

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στο νηπιαγωγείο δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να μαθαίνει παίζοντας. Έτσι, ο μαθητής καταλαβαίνει τις δυνατότητές του, γνωρίζει και κατανοεί νέες έννοιες και αποκτά γνώσεις αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του (Χαμάλης & Κωλέτσου, 2010, σ. 281).

Ο νηπιαγωγός καλό είναι να χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε. συχνά στην εκπαιδευτική του διαδικασία (Παγγέ, 2004, σ. 78), ούτως ώστε τα νήπια να καταλάβουν γιατί αυτές αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους και γιατί συναντώνται σε μεγάλο εύρος στην κοινωνία.

Επίσης, με τη συχνή χρήση των Τ.Π.Ε. οι μαθητές εξοικειώνονται με αυτές και σταδιακά αρχίζουν να τις αξιοποιούν κατά μόνας. Ακόμα, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, καθώς και άλλες δεξιότητες και ικανότητες, όπως την αιτιολόγηση, τη μεταγνώση, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αυτοαξιολόγηση, την καινοτομία, τη δημιουργική τους σκέψη, την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα και τον συντονισμό των κινήσεών τους. Επιπλέον, τα νήπια θέτουν σε εφαρμογή τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αναφορικά με τις Τ.Π.Ε. και αναζητάνε τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που πιθανόν αυτές παρέχουν. Τέλος, μαθαίνουν τους κινδύνους που ενδεχομένως ενέχουν οι Τ.Π.Ε. και επιλέγουν τον κατάλληλο τρόπο χρήσης τους (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 115).

3.6.2. Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών στο νηπιαγωγείο είναι υψίστης σημασίας, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, αυτές προσδίδουν ιδιαίτερα οφέλη στα παιδιά. Δυστυχώς, όμως, στην Ελλάδα η ολοκληρωμένη χρήση τους καθίσταται αδύνατη λόγω της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής (Χαμάλης & Κωλέτσου, 2010, σ. 281).

Ένας νηπιαγωγός μπορεί, παρά τις ελλείψεις σε υλικό και τις δυσκολίες που συναντάει, να βελτιώσει την ποιότητα της τάξης του στον τομέα των Τ.Π.Ε. Κατ' αρχάς, καλό είναι να δημιουργήσει στην τάξη του ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο θα ευνοεί τη χρήση των Τ.Π.Ε. και θα δίνει σε όλα τα νήπια την ευκαιρία να τις χρησιμοποιούν (Παγγέ, 2009, σ. 24). Επίσης, πρέπει να εντοπίζει όχι μόνο τις γνώσεις αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη χρήση των Τ.Π.Ε., έτσι ώστε να οργανώνει, να ενισχύει, να βελτιώνει και να επεκτείνει τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών στον συγκεκριμένο τομέα. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός καλείται να παρακινεί τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο τους και να επιδιώκει να εντάσσει τους γονείς στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Τέλος, ένας καλός τρόπος για να βοηθήσει τα νήπια να εξοικειωθούν με τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών και να καταλάβουν το ρόλο που αυτές έχουν στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων είναι να εμπλουτίσει τις διάφορες «γωνιές» που υπάρχουν στην τάξη με αυτές. Για παράδειγμα, μπορεί να τοποθετήσει μία αριθμομηχανή στη «γωνιά» του μανάβικου ή μία φωτογραφική μηχανή στη «γωνιά» των φυσικών επιστημών (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 119).

3.7. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

3.7.1. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας στην προσχολική εκπαίδευση

Ως συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας ορίζεται η οποιαδήποτε απλή εμπλοκή των γονέων, των εκπαιδευτικών και άλλων μελών της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Epstein & Sheldon, 2006, όπ. αναφ. στο Nitecki, 2015, σ. 198). Πρόκειται για μία παιδοκεντρική προσέγγιση στην οποία οι οικογένειες, η κοινότητα και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται και συντονίζονται προκειμένου να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά διαμέσου αναπτυξιακά κατάλληλων κοινωνικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών δομών (Jeynes, 2014· Downer & Myers, 2010· Lines, Miller & Arthur-Stanley, 2010· Rimm-Kaufman & Pianta, 2005, όπ. αναφ. στο Nitecki, 2015, σ. 198).

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα είναι εξέχουσας σημασίας για την εκπαιδευτική διαδικασία (Semke & Sheridan, 2012, σ. 22· Christenson & Sheridan, 2001, όπ. αναφ. στο Sakellariou, 2007, σ. 309) και κρίνεται απαραίτητη (Evans, 2013· Epstein, 2011· Hattie, 2009· Uludag, 2008· Jeynes, 2007· Desforges & Abouchar, 2003· Henderson & Mapp, 2002, όπ. αναφ. στο De Bruïne, Willemse, D'Haem, Griswold, Vloeberghs & van Eynde, 2014, σ. 409· Christenson & Reschly, 2010· Clarke, Sheridan & Woods, 2010· Downer & Myers, 2010· Hoover-Dempsey, Whitaker & Ice, 2010· Stormshak, Dishion & Falkenstein, 2010· Webster-Stratton & Reid, 2010· Reschly & Christenson, 2009· Patrikakou, Weisberg, Redding & Walberg, 2005· Christenson, 2004· Christenson & Anderson, 2002· Christenson & Sheridan, 2001· Bempechat, 1998· Pianta & Walsh, 1998, 1996, όπ. αναφ. στο Glueck & Reschly, 2014, σ. 296, 309· Semke & Sheridan, 2012, σ. 21-22· Sakellariou & Rentzou, 2007, σ. 33· Σακελλαρίου, 2006, σ. 21). Για το λόγο αυτό καλό είναι να αρχίζει όταν το παιδί βρίσκεται στο νηπιαγωγείο. Όσο πιο νωρίς ξεκινάει ο εκπαιδευτικός να εμπλέκει τις οικογένειες των μαθητών του στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο πιο θετικά αποτελέσματα θα αποκτήσουν τα παιδιά (Barnard, 2004, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 135· Zygmunt-Fillwalk, 2011, σ. 84).

Προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να προσελκύσουν διάφορα μέλη της (Katz & Chard, 2004, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2012, σ. 100), η ειδικότητα ή οι εμπειρίες των οποίων, όμως, να έχουν τη δυνατότητα να στηρίξουν ένα θέμα, ένα σχέδιο εργασίας (Willems & Gonzalez-DeHass,

2012). Στους φορείς της κοινότητας εντάσσονται: α) οι μη κερδοφόροι φορείς, όπως οι ενώσεις πολιτών, οι εκκλησίες, οι συναγωγές και οι πολιτιστικές οργανώσεις, β) τα διάφορα δημόσια χρηματοδοτούμενα ιδρύματα, όπως τα νοσοκομεία, οι βιβλιοθήκες και τα πάρκα, γ) οι επιχειρήσεις και δ) οι τοπικοί κάτοικοι (Chadwick, 2004).

Οι μαθητές αποκομίζουν πληθώρα οφελών όταν σχολείο, οικογένεια και κοινότητα συνεργάζονται. Αναλυτικότερα, μαθαίνουν να σέβονται τους γονείς τους, συμμετέχουν ενεργητικότερα στα μαθήματα έχοντας καλύτερη επίδοση (Sakellariou, 2006, *όπ. αναφ. στο Sakellariou, 2007, σ. 309*) και συνειδητοποιούν την σπουδαιότητα και τη σημασία που έχει το σχολείο. Επίσης, βελτιώνεται η αυτορρύθμισή τους και οι εκπαιδευτικές τους προσδοκίες και τα νήπια γίνονται πιο πειθαρχημένα (Michael, Dittus & Epstein, 2007· Jeynes, 2005· Epstein & Sheldon, 2002· Sheldon & Epstein, 2002· Carlyon, 1998, *όπ. αναφ. στο Kehm, Davey & Nanney, 2015, σ. 91*· Jeynes, 2012· Fan & Chen, 2001, *όπ. αναφ. στο Epstein, 2013*· Weiss, Lopez & Rosenberg, 2010· Henderson & Mapp, 2002, *όπ. αναφ. στο Evans, 2013, σ. 123*· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995· Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988, *όπ. αναφ. στο Savaş, 2012, σ. 3099*· Aeby, Manning, Thyer & Carpenter-Aeby, 1999· Ma, 1999· Trusty, 1999· Masten & Coatsworth, 1998· Galloway & Sheridan, 1994· Grolnick & Slowiaczek, 1994, *όπ. αναφ. στο Semke & Sheridan, 2012, σ. 23*· Baker & Soden, 2005, σ. 550, *όπ. αναφ. στο Daniel, 2011, σ. 165*· Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002, σ. 16).

Ακόμη, διευκολύνεται η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, προάγεται η μάθησή τους και η ακαδημαϊκή τους επίδοση και μειώνονται οι αρνητικές τους συμπεριφορές (Hill & Taylor, 2004, *όπ. αναφ. στο Wilkins & Terlitsky, 2016, σ. 204*· Jeynes, 2014· Miedel & Reynolds, 1999, *όπ. αναφ. στο Nitecki, 2015, σ. 196*· Jeynes, 2012· Fan & Chen, 2001, *όπ. αναφ. στο Epstein, 2013*· Morgan, 2010, *όπ. αναφ. στο Savaş, 2012, σ. 3100*· Epstein, 2011, *όπ. αναφ. στο Willems & Gonzalez-DeHass, 2012*). Επιπλέον, με τη συνεργασία αυτή δημιουργείται μία κοινότητα φροντίδας, βελτιώνεται το κλίμα που επικρατεί στον σχολικό χώρο, καθώς και η συμπεριφορά των παιδιών, υποστηρίζονται οι οικογένειες και παρέχεται πιο οργανωμένη βοήθεια στους μαθητές προκειμένου να επιτύχουν τόσο στη σχολική όσο και στη μετέπειτα ζωή (Epstein, 2010a, 2010b, *όπ. αναφ. στο Willems & Gonzalez-DeHass, 2012*). Τέλος, τα νήπια αναπτύσσονται πνευματικά, γνωστικά, γλωσσικά, κοινωνικά και συναισθηματικά (Castro, Bryant, Peisner-Feinberg & Skinner, 2004, σ. 414, *όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 137*· Sanders, 2006, *όπ. αναφ. στο Willems & Gonzalez-DeHass, 2012*).

3.7.2. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση

Προκειμένου να χαρακτηριστεί ως ποιοτική η συνεργασία οικογένειας-σχολείου-κοινότητας πρέπει και τα τρία μέλη της (σχολείο, οικογένεια και κοινότητα) να συμμετέχουν υπεύθυνα στην παιδαγωγική διαδικασία και να έχουν μια συνεχή συνεργασία (Σακελλαρίου, 2008, σ. 373· Σακελλαρίου, 2004, σ. 146), η οποία να χαρακτηρίζεται από ουσιαστικές χρονικές δεσμεύσεις, αμφίδρομη εμπιστοσύνη και συνεργασία (Σακελλαρίου, 2008, σ. 337· Chadwick, 2004).

Μία ποιοτική συνεργασία μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας βασίζεται, αρχικά, στην ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού ούτως ώστε να οικοδομηθεί μια στέρεα και δυνατή σχέση μεταξύ αυτών των φορέων (Σακελλαρίου, 2008, σ. 52· Σακελλαρίου, 2004, σ. 139). Ακόμη, τα μέλη του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας πρέπει να ανταλλάσσουν μεταξύ τους βοήθεια και να ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλο, να συζητάνε, καθώς και να εργάζονται από κοινού για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων (Σακελλαρίου, 2008, σ. 340· Σακελλαρίου, 2004, σ. 139). Τέλος, ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης είθισται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γονέων (Σακελλαρίου, 2004, σ. 142).

Παρόλο που έχει γίνει αντιληπτή η σημασία της συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια φαίνεται πως οι Έλληνες παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης δεν συνεργάζονται συχνά με τους γονείς των νηπίων (Sakellariou & Rentzou, 2007, σ. 33· Rentzou, 2004, όπ. αναφ. στο Sakellariou & Rentzou, 2008b, σ. 110) και πως εξακολουθούν να επικοινωνούν μαζί τους κυρίως μέσα από άτυπες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας (όπως είναι, για παράδειγμα, η μετάδοση πληροφοριών στους γονείς) και να μην προβαίνουν σε κάποιου άλλου είδους συνεργασία μαζί τους (Σακελλαρίου, 2008, σ. 31). Αυτό οφείλεται στο ότι οι νηπιαγωγοί δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα προκειμένου να υλοποιήσουν μία τέτοιου είδους συνεργασία (Σακελλαρίου, 2004, σ. 137-138).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πληθώρα ερευνών έχει πραγματοποιηθεί παγκοσμίως αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Μία από αυτές είναι η έρευνα των Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick & Lynch (2014) που υλοποιήθηκε στην Αυστραλία. Αυτή η μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά που βιώνουν μια υψηλής ποιότητας σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού στα κέντρα παιδικής φροντίδας πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες λεξιλογίου, γραμματισμού και μαθηματικών και χαμηλότερες βαθμολογίες εσωτερικευμένης και εξωτερικευμένης συμπεριφοράς κατά την είσοδο στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά, αν και ασθενέστερα, είναι ακόμη εμφανή στην ηλικία των έξι με επτά ετών μετά το πέρας των δύο χρόνων τυπικής εκπαίδευσης (Gialamas et al., 2014, σ. 994).

Επίσης, η έρευνα των Petrogiannis & Penderi (2014) είχε ως στόχο την ανάλυση της ποιοτικής σχέσης γονέων-εκπαιδευτικών. Από τα ερευνητικά ευρήματα φάνηκε πως οι συνολικές βαθμολογίες και οι υποκλίμακες των μητέρων και των εκπαιδευτικών είχαν υψηλή εσωτερική συνοχή (Petrogiannis & Penderi, 2014, σ. 1).

Η έρευνα που πραγματοποίησε ο Abu Taleb (2013) αποκάλυψε ότι οι γονείς περίμεναν τα υψηλής ποιότητας προγράμματα του νηπιαγωγείου να εστιάζουν κυρίως στην προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, ακολουθούμενων από τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Abu Taleb, 2013, σ. 472, 476). Οι γονείς περίμεναν, επίσης, οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε υψηλής ποιότητας προγράμματα να εκθέτουν τη δικαιοσύνη, την υπομονή, και την ευγένεια, να διδάσκουν μέσα από το παιχνίδι και τις δραστηριότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας και να χρησιμοποιούν τις μικρές ομάδες ως την κύρια προσέγγιση διδασκαλίας (Abu Taleb, 2013, σ. 472, 478-479). Η μεγαλύτερη προσδοκία των γονέων για τα προγράμματα του νηπιαγωγείου ήταν η ενθάρρυνση των συνεργατικών συμπεριφορών, ακολουθούμενη από την προώθηση ακουστικών δεξιοτήτων. Οι χαμηλότερες μέσες τιμές ήταν στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, στη λήψη ευθύνης και στην ενθάρρυνση των ανεξάρτητων συμπεριφορών (Abu Taleb, 2013, σ. 477). Οι γονείς βαθμολόγησαν την θετική αυτοέκφραση και την κατάλληλη έκφραση θυμού ως τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν στα προγράμματα του νηπιαγωγείου, όταν στρατηγικές όπως η διαχείριση του στρες και η επίγνωση των συναισθημάτων ήταν οι λιγότερο σημαντικές (Abu Taleb, 2013, σ. 477-478). Οι γονείς αξιολόγησαν το γράψιμο, την ανάγνωση και τα μαθηματικά ως πολύ σημαντικές

δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν στο νηπιαγωγείο, όταν η μουσική και η τέχνη έλαβαν τις χαμηλότερες αξιολογήσεις (Abu Taleb, 2013, σ. 478).

Έρευνα αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης υλοποιήθηκε στην Ιορδανία από τους Al-Hassan, Obeidat & Lansford (2010). Σε τέσσερις από τους επτά τομείς που αξιολογήθηκαν η ποιότητα των δημόσιων νηπιαγωγείων ήταν σημαντικά υψηλότερη από την ποιότητα των ιδιωτικών νηπιαγωγείων. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στους άλλους τομείς. Τα ευρήματα υποστηρίζουν τη σημασία της συνέχισης της εφαρμογής της υψηλής ποιότητας στα νηπιαγωγεία στην Ιορδανία και της ενσωμάτωσης της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Al-Hassan et al., 2010, σ. 1203).

Έρευνα για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης υλοποίησαν και οι Ewing & Taylor (2009), έχοντας ως δείγμα παιδιά που διδάσκονταν με το πρόγραμμα Head Start και τους εκπαιδευτικούς τους. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να εξεταστεί ο ρόλος του φύλου και της εθνικότητας του παιδιού, καθώς και της αντιστοιχίας της εθνικότητας του εκπαιδευτικού και του παιδιού στην ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού και στην συμπεριφοριστική προσαρμογή των παιδιών στην τάξη. Τα ευρήματά της έδειξαν ότι η σύγκρουση εκπαιδευτικού-παιδιού είναι ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της εχθρικής/επιθετικής συμπεριφοράς των αγοριών από ότι της εχθρικής/επιθετικής συμπεριφοράς των κοριτσιών. Αντίθετα, η κοντινή σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού βρέθηκε να είναι περισσότερο προγνωστική στη σχολική ικανότητα των κοριτσιών από ότι στη σχολική ικανότητα των αγοριών. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν, επίσης, ότι η αντιστοιχία εθνικότητας εκπαιδευτικού και παιδιού δεν μετριάζει τη συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού και της συμπεριφοριστικής προσαρμογής του παιδιού (Ewing & Taylor, 2009, σ. 92).

Οι La Paro, Hamre, Locasale-Crouch, Pianta, Bryant, Early, Clifford, Barbarin, Howes & Burchinal (2009) υλοποίησαν έρευνα σε έξι πολιτείες της Αμερικής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι, συνολικά, τα παιδιά βιώνουν μέτρια με χαμηλά επίπεδα ποιότητας στις περιοχές οργάνωσης της τάξης και εκπαιδευτικής υποστήριξης στο νηπιαγωγείο (La Paro et al., 2009, σ. 657). Μία εξέταση των μέσων πρόβλεψης της ποιότητας της τάξης του νηπιαγωγείου έδειξε ότι τα χαρακτηριστικά του προγράμματος (δηλαδή, η αναλογία ενήλικου-παιδιού, η διάρκεια της σχολικής ημέρας) και οι ψυχολογικές μεταβλητές του εκπαιδευτικού (δηλαδή, τα πιστεύω και τα καταθλιπτικά συμπτώματα) ήταν ισχυρότερα μέσα πρόβλεψης της ποιότητας της τάξης από ότι ήταν η εμπειρία και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού (La Paro et al., 2009, σ. 658). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν ότι οι τάξεις των νηπιαγωγείων με λιγότερα παιδιά ανά ενήλικα είχαν υψηλότερη ποιότητα αλληλεπιδράσεων,

καθώς και υλικά και έπιπλα καλύτερης ποιότητας. Οι τάξεις με υψηλότερες αναλογίες παιδιών-ενηλίκου εμπλέκονταν λιγότερο συχνά σε μαθηματικές δραστηριότητες και σπανίως χωρίζονταν σε μικρές ομάδες. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη περισσότερων παιδιών ανά ενήλικα στις τάξεις του νηπιαγωγείου μπορεί να περιορίσει τη χρήση συνιστώμενων διδακτικών πρακτικών, όπως μικρές ομάδες για περισσότερο εντατικές συζητήσεις με τα παιδιά και διδακτικό περιεχόμενο (La Paro et al., 2009, σ. 682).

Οι Niikko & Havu-Nuutinen (2009) πραγματοποίησαν έρευνα στην Ανατολική Φινλανδία. Από τη συγκεκριμένη μελέτη φάνηκε ότι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης και τα παιδιά είναι γενικά ικανοποιημένοι με την προσχολική εκπαίδευση. Όλοι δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητά της για την ανάπτυξη των παιδιών στις περιοχές των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ξεκάθαρα ότι η προσχολική εκπαίδευση πρέπει να αναθεωρηθεί προκειμένου να βελτιωθεί η συνεργασία και να επιτευχθούν οι προσδοκίες της μοντέρνας κοινωνίας και οι σκοποί του εθνικού προγράμματος σπουδών (Niikko & Havu-Nuutinen, 2009, σ. 431).

Ο Sheridan και οι συνεργάτες του (2009) διεξήγαγαν έρευνα σε κέντρα παιδικής φροντίδας και νηπιαγωγεία της Νότιας Κορέας και της Σουηδίας. Από την εν λόγω μελέτη φάνηκε ότι τα κέντρα παιδικής φροντίδας και τα νηπιαγωγεία στη Νότια Κορέα κυμάνθηκαν, κατά μέσο όρο, από την ένδειξη μετρίως χαμηλών επιπέδων ποιότητας στις «Γλωσσικές Εμπειρίες» και στην «Προσωπική φροντίδα» και χαμηλών επιπέδων ποιότητας σε όλες τις άλλες υποκλίμακες. Αντιθέτως, τα κέντρα παιδικής φροντίδας και τα νηπιαγωγεία στη Σουηδία έδειξαν μετρίως υψηλά επίπεδα ποιότητας σε όλες τις υποκλίμακες βαθμολογίας της ECERS (Sheridan et al., 2009, σ. 148). Το δείγμα της Σουηδίας, συγκρινόμενο με αυτό της Νότιας Κορέας, έδειξε υψηλότερες από τον μέσο όρο βαθμολογίες σε όλες τις έξι υποκλίμακες της ECERS, καθώς και στη γενική βαθμολογία (Sheridan et al., 2009, σ. 151). Οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως οι ομοιότητες και οι διαφορές στην ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης σχετίζονται με το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο της κάθε χώρας και με τους παιδαγωγικούς στόχους που εκείνη θέτει για την προσχολική εκπαίδευση (Sheridan et al., 2009, σ. 142).

Ακόμη, η δουλειά του Sylva και των συνεργατών του (2006) σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο έχει δώσει έμφαση στην παροχή προσχολικής εκπαίδευσης καλής ποιότητας. Η έρευνά τους έδειξε ότι η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της ανάπτυξης των παιδιών (Sylva et al., 2006, σ. 76, όπ. αναφ. στο Lim-Ratnam, 2013, σ. 416-417).

Το άρθρο των Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster & Mutuku (2004) τεκμηρίωσε παρόμοιες ανησυχίες σε έθνη σε ολόκληρη την Αφρική, την Ευρώπη, την Ινδία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι συγγραφείς όρισαν ότι τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα: 1) παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, 2) αντανακλούν αναπτυξιακά κατάλληλα και αποτελεσματικά προγράμματα σπουδών και αναπτυξιακά κατάλληλη και αποτελεσματική παιδαγωγική, 3) φροντίζουν τις ανάγκες των παιδιών, και τις βασικές και τις ειδικές, 4) σέβονται τις οικογένειες και τις κοινότητες, 5) προσλαμβάνουν επαγγελματίες εκπαιδευτικούς και προσωπικό και 6) εφαρμόζουν αυστηρές πρακτικές αξιολόγησης τους προγράμματος (Jalongo et al., 2004, σ. 143-144, όπ. αναφ. στο Lim-Ratnam, 2013, σ. 416-417).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε στην Πορτογαλία ο Nabuco (1995) χρησιμοποίησε την ECERS για να μελετήσει τα αποτελέσματα τριών διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών (του High Score, του Joao de Deus και του Movimento de Escola Moderna) στην εισαγωγή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι ο τύπος των προσχολικών προγραμμάτων σπουδών έχει μια διαφοροποιούμενη επίδραση στη μάθηση και στην αυτοαντίληψη των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Sheridan et al., 2009, σ. 143). Μία άλλη έρευνα που χρησιμοποίησε την ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 143) έδειξε ότι η ποιότητα ήταν συνολικά υψηλότερη σε περιβάλλοντα που ενσωμάτωναν την φροντίδα και την εκπαίδευση (Sylva et al., 2004, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 143).

Πέρα από το εξωτερικό έρευνες αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί και στον ελληνικό χώρο. Μία από αυτές είναι η έρευνα των Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli (2016) η οποία και έδειξε μία εικόνα μεσαίας ποιότητας στις τάξεις και των νηπιαγωγείων και των κέντρων παιδικής φροντίδας (Gregoriadis et al., 2016, σ. 1142). Αναλυτικότερα, τα νηπιαγωγεία φάνηκε να παρέχουν γενικά καλύτερη ποιότητα όσον αφορά «την Τέχνη», «τα Μαθηματικά/τους αριθμούς», «τη Χρήση της Τηλεόρασης, του βίντεο και/ή του υπολογιστή» (Gregoriadis et al., 2016, σ. 1147). Το προφίλ των τάξεων των νηπιαγωγείων και των κέντρων παιδικής φροντίδας για την υποκλίμακα των «Δραστηριοτήτων» έδειξε ότι τα προγράμματα των νηπιαγωγείων και των κέντρων παιδικής φροντίδας επικεντρώνονται περισσότερο στις δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, στις δραστηριότητες με τα τουβλάκια και στις δραστηριότητες που συνδέονται περισσότερο με την τέχνη από ότι στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φύση και την επιστήμη, τη χρήση των Τ.Π.Ε. ή το δραματικό παιχνίδι. Μία πιθανή εξήγηση για τη χαμηλότερη βαθμολογία σε συγκεκριμένες δραστηριότητες θα μπορούσε να είναι η

έλλειψη του σχετικού εξοπλισμού (π.χ. παροχής τάμπλετ, περισσότερων του ενός υπολογιστών στην τάξη) (Gregoriadis et al., 2016, σ. 1148). Πολύ χαμηλά και στους δύο τύπους προσχολικών προγραμμάτων βαθμολογήθηκε και η «Αμμοδόχος/το Νερό». Τα ελληνικά νηπιαγωγεία και τα κέντρα παιδικής φροντίδας συνήθως δεν είναι εξοπλισμένα με εγκαταστάσεις και εξοπλισμό αμμοδόχου ή νερού εξαιτίας μέτρων ασφαλείας υγιεινής (π.χ. αδέσποτα σκυλιά ή γάτες που χρησιμοποιούν την άμμο που υπάρχει στον εξωτερικό σχολικό χώρο), ή εξαιτίας παραπόνων που κάνουν οι γονείς (αν τα παιδιά βραχούν παίζοντας με το νερό) (Gregoriadis et al., 2016, σ. 1148). Παρόμοια ευρήματα σχετικά με την «Αμμοδόχο και το Νερό» βρέθηκαν και σε άλλες χώρες, όπως στην Βραζιλία (Campos, Esposito, Bhering, Gimenes, Abuchaim & Unbehaum, 2011, όπ. αναφ. στο Gregoriadis et al., 2016, σ. 1148). Τα ευρήματα αναφορικά με την υποκλίμακα «Δομή του Προγράμματος» αποκάλυψαν, επίσης, μια σχετικά μεσαία ποιότητα και στο νηπιαγωγείο και στα κέντρα παιδικής φροντίδας. Μόνο το στοιχείο «Ελεύθερο παιχνίδι» φάνηκε να επιτυγχάνει μία καλής ποιότητας βαθμολογία, όταν ο «Χρόνος στην ομάδα» και το «Πρόγραμμα» βαθμολογήθηκαν ως χαμηλότερης ποιότητας (Gregoriadis et al., 2016, σ. 1149).

Οι Μπότσογλου & Κακανά (2015) υλοποίησαν μία έρευνα σε νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου. Οι ερευνήτριες βρήκαν χαμηλή βαθμολογία στα έπιπλα για χαλάρωση, καθώς και στην ύπαρξη περιοχών για προσωπικό χώρο, ενώ υψηλή ήταν η ποιότητα για τα έπιπλα για καθημερινή φροντίδα. Χαμηλός μέσος όρος βρέθηκε στην άμμο και στο νερό και στη χρήση τηλεόρασης, βίντεο ή/και ηλεκτρονικών υπολογιστών (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10-11).

Επιπλέον, έρευνα αναφορικά με την ποιότητα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης υλοποίησαν και ο Grammatikopoulos και οι συνεργάτες του (2014). Μία από τις χαμηλότερες βαθμολογίες των παρατηρητών δόθηκε στην υποκλίμακα «Χώρος και Έπιπλα», κάτι που είναι σύμφωνο με προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα (Petrogiannis, 2010· AMDC, 2003· Papaprokopiou, 1989, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 146). Το θέμα της υποδομής (π.χ. κτίρια, εσωτερικός και εξωτερικός χώρος) στην Ελλάδα είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της προσχολικής εκπαίδευσης (Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 146). Η μεγαλύτερη βαθμολογία παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα «Αλληλεπίδραση», κάτι που επίσης συμφωνεί με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα (Lambidi & Polemi-Todoulou, 1992, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 146). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς υπερεκτιμούν την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά τους (Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 134, 141). Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα των

παρατηρητών έδειξαν ότι η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πρέπει να βελτιωθεί προκειμένου να επιτευχθούν αποδεκτά πρότυπα όπως και σε άλλες ανεπτυγμένες χώρες (Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 134).

Μία ακόμη έρευνα αναφορικά με την ποιότητα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης είναι αυτή των Ρέντζου & Σακελλαρίου (2014). Η έρευνα έγινε στο Νομό Ιωαννίνων και είχε ως στόχο της την διερεύνηση της ποιότητας του φυσικού περιβάλλοντος στον οποίο λαμβάνουν χώρα τα προγράμματα ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το φυσικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιούνται τα προσχολικά προγράμματα εκπαίδευσης είναι χαμηλής ποιότητας, καθώς και ότι χαρακτηρίζεται από ελλιπή υλικό εξοπλισμό. Επιπροσθέτως, από την παρούσα μελέτη καθίσταται σαφές ότι οι εσωτερικοί χώροι των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων του δείγματος δεν ήταν, κατά κύριο λόγο, σωστά διαμορφωμένοι.

Το 2013 υλοποιήθηκε, στην πόλη των Ιωαννίνων, έρευνα αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης από τους Rentzou και Sakellariou. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τόσο ερευνητές όσο και γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ερευνητές αξιολόγησαν ως αρκετά καλό το επίπεδο ποιότητα της τάξης των νηπίων, ενώ οι γονείς βαθμολόγησαν ως καλή και πολύ καλή την ποιότητα της σχολικής τάξης. Φάνηκε, επομένως, ότι οι γονείς υπερεκτιμάνε την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους. Επιπλέον, στην συγκεκριμένη μελέτη, οι γονείς βαθμολόγησαν υψηλότερα τους τομείς εκείνους που θεωρούν σημαντικούς για το παιδί τους (Rentzou & Sakellariou, 2013, σ. 303).

Οι Rentzou και Sakellariou (2011) υλοποίησαν έρευνα σε νηπιαγωγούς και στις τάξεις τους προκειμένου να διερευνήσουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδαγωγού και νηπίων. Τα ευρήματά τους κατέδειξαν πως υπάρχει υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, κάτι που βρίσκει σύμφωνες και άλλες έρευνες που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα (Mantziou, 2000, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 372).

Δείγμα της έρευνας των Πανταζή και Σακελλαρίου (2010) αποτέλεσαν νηπιαγωγοί που μετεκπαιδευόνταν στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετηθεί η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδαγωγών. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως ανώτερη του μετρίου την ποιότητα των δομικών χαρακτηριστικών και ως υψηλή την διαδικαστική ποιότητα (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010, σ. 11-12).

Η Rentzou (2010) οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως τα ελληνικά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης παρέχουν χαμηλής ποιότητας φροντίδα και εκπαίδευση (Rentzou, 2010, σ. 75, 78). Αυτό ισχύει γιατί τα ελληνικά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης παρέχουν χαμηλής ποιότητας φυσικό περιβάλλον για τα παιδιά, δεν χρησιμοποιούν ένα πρόγραμμα σπουδών, δεν είναι ανοιχτά στη συνεργασία με τις οικογένειες και την κοινότητα και δεν αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα (Rentzou, 2010, σ. 78). Η ίδια ερευνήτρια υλοποίησε το 2014 και μια άλλη έρευνα αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης στην πόλη των Ιωαννίνων. Δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν τόσο τάξεις προνηπίων/νηπίων όσο και τάξεις βρεφών. Στις τάξεις βρεφών/νηπίων η χαμηλότερη μέση βαθμολογία βρέθηκε στο στοιχείο «Έπιπλα για καθημερινή φροντίδα και παιχνίδι», ενώ η υψηλότερη βαθμολογία βρέθηκε στο στοιχείο «Πρακτικές Ασφαλείας» (Rentzou, 2014, σ. 1866).

Στην Ελλάδα έχουν υλοποιηθεί μελέτες για την ποιότητα των προγραμμάτων τόσο της γενικής όσο και της ειδικής προσχολικής εκπαίδευσης. Οι μελέτες που χρησιμοποίησαν δομημένα, βασισμένα στην έρευνα εργαλεία για να μετρήσουν την ποιότητα έχουν αναφέρει την χαμηλής ποιότητας φροντίδα και εκπαίδευση για τα παιδιά (Petrogiannis, 2010· Rentzou, 2010, όπ. αναφ. στο Fyssa & Vlachou, 2015, σ. 193). Οι Fyssa & Vlachou (2015) διεξήγαγαν έρευνα στην Ελλάδα αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά με ειδικές ικανότητες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, η παροχή που προσφέρθηκε στους μαθητές με ειδικές ικανότητες ήταν κυρίως κακής ποιότητας. Στο ένα τρίτο των παρατηρούμενων περιβαλλόντων οι τρόποι με τους οποίους εφαρμόστηκαν οι πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς διευκόλυναν ελάχιστα την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ικανότητες σε καθημερινές δραστηριότητες της τάξης και/ή σε ρουτίνες. Το γενικό σύστημα φροντίδας και εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι όχι μόνο ανίκανο να ανταποκριθεί ευαίσθητα και κατάλληλα στις πιθανές ανάγκες των παιδιών χωρίς ειδικές ικανότητες αλλά και λιγότερο ικανό να ικανοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ικανότητες (Fyssa & Vlachou, 2015, σ. 201).

Όσον αφορά την παροχή προσχολικής εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές ικανότητες, μια ερευνητική μελέτη βρήκε ότι η πλειονότητα των βρεφών, των νηπίων και των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ειδικές ικανότητες ήταν υπερβολικά υποεξαρτούμενη (Polyzoi & Polychronopoulou, 2000, όπ. αναφ. στο Fyssa & Vlachou, 2015, σ. 193). Οι ερευνητές παρατήρησαν μια έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης, ενώ το προσωπικό δεν είχε καμία εκπαίδευση σε θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή και την πρόωμη παρέμβαση. Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη (Barbas, Birbili, Stagiopoulos & Tzivinikou, 2006, όπ. αναφ. στο Fyssa & Vlachou, 2015, σ. 193) βρέθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βίωναν σημαντικές

δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων στην τάξη. Ωστόσο, ο βαθμός συμμετοχής τους σε δραστηριότητες μάθησης επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών τους προς τη συμπεριλαμβανομένη εκπαίδευση καθώς και τον τύπο, τη φύση, και την ποιότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί. Ο Barbas και οι συνεργάτες του (2006) υπογράμμισαν μία έλλειψη εμπειρικών στοιχείων και μια επείγουσα ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στην περιοχή της προσχολικής συμπερίληψης (Barbas et al., 2006, όπ. αναφ. στο Fyssa & Vlachou, 2015, σ. 193).

Τέλος, έρευνες που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Petrogiannis, 2002· Mantziou, 2000· Tsiantis, Dragonas & Lambidi, 1997· Petrogiannis & Melhuish, 1996· Dragonas, Tsiantis & Lambidi, 1995, 1993· Lambidi & Polemi-Todoulou, 1992, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 369) έδειξαν ότι η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι πολύ συσχετισμένη με τον ανθρώπινο παράγοντα και αποδίδεται σε αυτόν (Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 369).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τα οφέλη που αποκτά ένα παιδί που παρακολουθεί ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας είναι πολλαπλά. Τέτοιου είδους προγράμματα αναφέρονται στην βελτίωση της υγείας των νεαρών παιδιών, στην προώθηση των μαθησιακών τους ικανοτήτων, στην παροχή υψηλότερων επιπέδων κατανόησης, στην αύξηση των γνωστικών ικανοτήτων, καθώς και στην προετοιμασία τους για να επιτύχουν στο σχολείο και στη ζωή (Hardin, Stegelin & Cecconi, 2015, σ. 236· Li-Grining & Coley, 2006· Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, 2005· Barnett, 2004, 1995· Reynolds, Wang & Walberg, 2003b, όπ. αναφ. στο Abu Taleb, 2013, σ. 474· Christenson & Reschly, 2010· Mashburn, 2008· McCartney, Dearing, Taylor & Bub, 2007, όπ. αναφ. στο Bulotsky-Shearer, Wen, Faria, Hahs-Vaughn & Korfmacher, 2012, σ. 627· OECD, 2001, όπ αναφ. στο Ρέντζου, 2011α, σ. 148· Σακελλαρίου, 2008, σ. 15). Τα παιδιά που εκτίθενται σε υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα επιδεικνύουν βελτιωμένες συμπεριφορές στην τάξη, είναι καλύτερα προετοιμασμένα για το σχολείο, έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και είναι λιγότερο πιθανό να επαναλάβουν τάξεις (Pianta, Barrett, Burchinal & Thornburg, 2009· LoCasale-Crouch et al., 2007· Tran & Weinraub, 2006· Barnett, 2004· Reynolds et al., 2003b, όπ. αναφ. στο Abu Taleb, 2013, σ. 474).

Ακόμη, τα παιδιά που συμμετέχουν σε υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης έχουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών, γνωστικών, γλωσσικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών ικανοτήτων από τα παιδιά που δεν παρακολουθούν προγράμματα τέτοιας ποιότητας (Bronfenbrenner, 1986, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1303· Sylva et al., 2006, όπ. αναφ. στο Archer & Siraj, 2015, σ. 32· La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004· Dickinson & Sprague, 2001· Bredekamp & Copple, 1997, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 5· Miller & Almon, 2009· Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2009· Shonkoff & Phillips, 2000· Rothenberg, 1995· Housden & Kam, 1992, όπ. αναφ. στο Abu Taleb, 2013, σ. 474· Howes et al., 2008· Mashburn, 2008· Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant et al., 2008· Lambert, Abbott-Shim & Sibley, 2005· NICHD ECCRN, 2005· Magnuson, Meyers, Ruhm & Waldfogel, 2004, όπ. αναφ. στο Bulotsky-Shearer et al., 2012, σ. 628· Howes et al., 2008· Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel, 2008· Perry, Donohue & Weinstein, 2007· Rimm-Kaufman, LaParo, Downer & Pianta, 2005· LaParo, Pianta & Stuhlman, 2004· Burnett, 2002· Peisner-Feinberg et al., 2001· Pianta, Steinberg & Rollins, 1995, όπ. αναφ. στο

Salminen, Lerkkanen, Poikkeus, Pakarinen, Siekkinen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-
Puttonen, 2012, σ. 655· Burchinal, Howes, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin, 2008·
Mashburn et al., 2008, όπ. αναφ. στο Vitiello et al., 2012, σ. 303· Al-Hassan et al., 2010, σ.
1203· Shonkoff & Phillips, 2000· Barnett, 1995, όπ. αναφ. στο Al-Hassan et al., 2010, σ
1204· Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005· Ceglowski & Bacigalupa, 2002·
Cost, Quality and Outcomes Study Team, 1995, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010, σ. 75· NICHD
ECCRN, 2003, όπ. αναφ. στο Vermeer, Groeneveld, Larrea, van IJzendoorn, Barandiaran &
Linting, 2010, σ. 339· Sylva et al., 2004· Clifford & Bryant, 2003· Ceglowski & Bacigalupa,
2002· Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002· Andersson, 1992, 1989, όπ.
αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 152· Σακελλαρίου, 2008, σ. 15). Για παράδειγμα,
αυξάνεται η επίδοσή τους στην ανάγνωση και στην αριθμητική (Peisner-Feinberg, Burchinal,
Clifford, Culkin, Howes, Kagan et al., 2000, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 143).

Πέρα από την ενίσχυση της μαθησιακής και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, η
υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση, την ανάπτυξη
και την αυτοεκτίμησή τους (Chopra, 2016, σ. 49· Newfoundland and Labrador, Early
Childhood Learning Division, 2011· Langlois & Liben, 2003, όπ. αναφ. στο Chopra, 2016, σ.
49· Nores, Belfield, Barnett & Schweinhart, 2005, όπ. αναφ. στο Chopra, 2016, σ. 53· Sylva,
Taggart, Siraj-Blatchford, Totsika, Ereky-Stevens, Gilden & Bell, 2007, όπ. αναφ. στο
Gregoriadis et al., 2016, σ. 1144· Marshall, 2004· Votruba-Drazal, Coley & Chase-Lansdale,
2004, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1302· Mashburn, 2008, όπ. αναφ. στο
Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1303· Belsky, 2001· Peisner-Feinberg et al., 2000, όπ. αναφ.
στο Archer & Siraj, 2015, σ. 24· Gialamas et al., 2014, σ. 977· Howes et al., 2008· Mashburn,
Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant et al., 2008, όπ. αναφ. στο Vitiello et al., 2012, σ.
303· Ρέντζου, 2011α, σ. 147· Ρέντζου, 2011β, σ. 59· Sajaniemi et al., 2011, σ. 48· St. Clair-
Christman, Buell & Gamel-McCormick, 2011, σ. 1· Vandivere, Pitzer, Halle & Hair, 2004·
WestEd, 2002, όπ. αναφ. στο St. Clair-Christman et al., 2011, σ. 1· National Research
Council, 2001· Shonkoff & Phillips, 2000, όπ. αναφ. στο Al-Hassan et al., 2010, σ. 1204·
Resnick & Snow, 2009, όπ. αναφ. στο Ho et al., 2010, σ. 246· Hutchins, Saggars & Frances,
2009, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ.117· Τσακίρη, 2010, σ. 102· Sylva et
al., 2006, όπ. αναφ. στο Niikko & Havu-Nuutinen, 2009, σ. 433· NICHD, 2002· Burchinal,
Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000· US Department of Education, 2000·
Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 152· NAEYC,
2006, 1991· Siraj-Blatchford et al., 2002, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 143·

Σακελλαρίου, 2008, σ. 15). Επιπλέον, βοηθάει τα νήπια να μεταβούν με επιτυχία στο δημοτικό σχολείο (LaParo et al., 2004· Dickinson & Sprague, 2001, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 5· Gialamas et al., 2014, σ. 977· Al-Hassan et al., 2010, σ. 1203).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση συσχετίζονται με λιγότερες περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς, υψηλότερη κοινωνική ικανότητα, θετική και ικανοποιητική αλληλεπίδραση με το συμμαθητή και χαμηλότερα επίπεδα παρορμητικότητας (The National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2005, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 144). Ακόμα, η παροχή προσχολικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας οδηγεί σε μειώσεις της εγκληματικότητας και σε συνολικές βελτιώσεις της ποιότητας της ζωής και της ευημερίας (Miller & Almon, 2009· Sylva et al., 2009· Shonkoff & Phillips, 2000· Rothenberg, 1995· Housden & Kam, 1992, όπ. αναφ. στο Abu Taleb, 2013, σ. 474· Howes et al., 2008· Van Petegem et al., 2008· Perry et al., 2007· Rimm-Kaufman et al., 2005· LaParo et al., 2004· Burnett, 2002· Peisner-Feinberg et al., 2001· Pianta et al., 1995, όπ. αναφ. στο Salminen et al., 2012, σ. 655· Ρέντζου, 2011β, σ. 59· Hutchins et al., 2009, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ.117· Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005· Ceglowski, 2004· Jalongo et al., 2004· NICHD Early Child Care Research Network, 2003· Azer et al., 2002· Ceglowski & Bacigalupa, 2002· Lowe Vandell & Wolfe, 2000· Gallagher, Rooney & Campbell, 1999· Love, 1997· Katz, 1993, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010, σ. 75· Schweinhart et al., 1993, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 144).

Επιπροσθέτως, η υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν σωστά τη γλώσσα, να ελέγξουν την επιθετικότητά τους, να παίζουν και να εργαστούν μαζί με τα άλλα παιδιά, να αποδεχθούν τις οδηγίες των ενηλίκων, να εστιάσουν την προσοχή τους και να συμπεριφερθούν ανεξάρτητα (Stipek, 2006, όπ. αναφ. στο Al-Hassan et al., 2010, σ. 1204).

Τα παιδιά που έχουν εκτεθεί σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση είναι καλύτερα προετοιμασμένα για την εισαγωγή τους στο σχολείο, ανταποκρίνονται καλύτερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά και έχουν λιγότερα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα αργότερα στη ζωή (U.S. Department of Health and Human Services, 2010· Mashburn et al., 2008· Winsler, Tran, Hartman, Madigan, Manfra & Bleiker, 2008· Magnuson, Ruhm & Waldfogel, 2007· Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2005· Reynolds, Temple & Ou, 2003a· Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002, όπ. αναφ. στο Wilcox-Herzog, McLaren, Ward & Wong, 2013, σ. 335).

Τα υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να έχουν σημαντικά οφέλη για τα παιδιά σε πολλούς τομείς, όπως στην ευφυΐα, στην επίτευξη, στη διατήρηση του βαθμού και στην κοινωνική προσαρμογή (Barnett, 1995, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1302) και να τα βοηθάνε να έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και βελτιωμένη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Marshall, 2004· Votruba-Drazal et al., 2004, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1302). Επιπροσθέτως, τα περιβάλλοντα υψηλής ποιότητας προωθούν θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμαθητών και αποτελεσματικές μαθησιακές ευκαιρίες (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) & Duncan, 2003, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1302-1303).

Οι ερευνητικές μελέτες αναγνώρισαν θετική σχέση μεταξύ της ποιότητας των προσχολικών προγραμμάτων και των κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών (Pianta, LaParo, Payne, Cox & Bradley, 2002, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1303). Η υψηλής ποιότητας τάξη συνδέεται με λιγότερο επιθετικές συμπεριφορές, με λιγότερα προβλήματα ενσωμάτωσης (π.χ. κοινωνική απόσυρση) και με αποτελεσματική αντιμετώπιση του στρες (Hagekull & Bohlin, 1995, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1303).

Επιπλέον, όταν η μάθηση του παιδιού υποστηρίζεται από μία υψηλής ποιότητας σχέση και συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων τότε το παιδί θα αποκομίσει περισσότερα οφέλη (Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce, Pianta & NICHD Early Child Care Research Network, 2010· Votruba-Drazal et al., 2004, όπ. αναφ. στο Bulotsky-Shearer et al., 2012, σ. 628). Ένα από αυτά είναι να επιτύχει ακαδημαϊκά (Christenson & Reschly, 2010· Mashburn, 2008· McCartney et al., 2007, όπ. αναφ. στο Bulotsky-Shearer et al., 2012, σ. 627· Σακελλαρίου, 2008, σ. 15). Όταν δεν υπάρχει μία τέτοιου είδους συνεργασία τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος το παιδί να έχει φτωχά ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα (Bulotsky-Shearer et al., 2012, σ. 628).

Η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση έχει συνδεθεί με θετικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως την απόκτηση ανεξαρτησίας από μέρους του παιδιού (Peisner-Feinberg et al., 2001, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1303). Αναλυτικότερα, η ύπαρξη μιας υψηλής ποιότητας σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού φαίνεται πως συμβάλλει στις γλωσσικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών (Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002· Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002· Birch & Ladd, 1997, όπ. αναφ. στο Ewing & Taylor, 2009, σ. 93), στους βαθμούς τους στο σχολείο και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Baker, 2006· Hamre & Pianta, 2001, όπ. αναφ. στο Ewing & Taylor, 2009, σ. 93). Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-παιδιού που έχουν υψηλή εγγύτητα

σχετίζονται με μειωμένη εχθρική επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά και αυξημένη θετική κοινωνική συμπεριφορά, σχολική ικανότητα και θετικές συμπεριφορές στο σχολείο (Howes, 2000· Birch & Ladd, 1997· Howes, Hamilton & Matheson, 1994, όπ. αναφ. στο Ewing & Taylor, 2009, σ. 93). Σε αντίθεση, οι σχέσεις υψηλών συγκρούσεων σχετίζονται με αυξημένη επιθετικότητα και προβληματικές συμπεριφορές, μειωμένη συνεργασία, αυτο-καθοδήγηση, θετική κοινωνική συμπεριφορά και σχολική ικανότητα, και περισσότερο αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο (Birch & Ladd, 1997· Pianta, Steinberg & Rollins, 1995, όπ. αναφ. στο Ewing & Taylor, 2009, σ. 93).

Έχει δηλωθεί, από πληθώρα ερευνητών, ότι τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από μία υψηλής ποιότητας εκπαίδευση είναι μακροχρόνια (Farran, 2000· Barnett, 1995, όπ. αναφ. στο Al-Hassan et al., 2010, σ. 1204· Belsky et al., 2007, όπ. αναφ. στο Vermeer et al., 2010, σ. 339).

Εν κατακλείδι, οι εμπειρίες που έχουν τα νεαρά παιδιά στα πρώιμα παιδικά χρόνια της ζωής τους έχουν σημαντικές αναπτυξιακές συνέπειες, θετικές ή αρνητικές, συμπεριλαμβανομένης της πραγματικής ανάπτυξης του ίδιου του εγκεφάλου (Gallagher et al., 1999, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010, σ. 76). Η παροχή εκπαίδευσης χαμηλής ποιότητας είναι μια χαμένη ευκαιρία για να επιτευχθούν θετικές, σημαντικές, και με διάρκεια αλλαγές στη ζωή και στο μέλλον των νεαρών παιδιών (Katz, 1993, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010, σ. 76).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΤΡΟΠΟΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ένας από τους σημαντικότερους στρατηγικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Έχουν υποστηριχθεί ποικίλες απόψεις αναφορικά με το πώς μπορεί να κάτι τέτοιο να υλοποιηθεί. Μία αυτές είναι εκείνη των Sims & Waniganayake (2015), οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι τρεις είναι οι πυλώνες που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας: α) οι αναλογίες ενηλίκου-παιδιού, β) τα προσόντα του προσωπικού και γ) το μέγεθος της ομάδας (Sims & Waniganayake, 2015, σ. 187). Άλλοι, επίσης, ερευνητές έχουν αναφέρει ότι εποικοδομητικό για τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να γίνουν περισσότερο αυστηρές οι αναλογίες ενηλίκου-παιδιών (Centre on the Developing Child, 2007, σ. 16, όπ. αναφ. στο Chopra, 2016, σ. 53· Drouin et al., 2004· Jacobs et al., 2002· Goelman et al., 2000, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1303· LoCasale-Crouch et al., 2007· Bredekamp & Copple, 1997, όπ. αναφ. στο Salminen et al., 2012, σ. 655· Rao & Li, 2009, σ. 234). Επιπλέον, σημαντικό θεωρείται να αναπροσαρμοστεί το μέγεθος της σχολικής ομάδας, το οποίο πρέπει να είναι μικρό προκειμένου να είναι ποιοτική η εκπαιδευτική διαδικασία (Rao & Li, 2009, σ. 234).

Προκειμένου να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης καθίσταται αναγκαίο να αυξηθούν οι δαπάνες που δίνονται για αυτήν, να καλυφθούν οι ανάγκες που υπάρχουν σε εκπαιδευτικό-διδασκτικό προσωπικό και να ενισχυθεί η επιμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 288· Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 373· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58). Άλλωστε, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται κεντρικής σημασίας για την καλή πρακτική και ένα βασικό στοιχείο στην παροχή εμπειριών υψηλής ποιότητας για τα παιδιά (Bleach, 2013, σ. 371).

Επιπλέον, συνίσταται να αυξηθούν οι μισθοί των νηπιαγωγών (Drouin et al., 2004· Jacobs et al., 2002· Goelman et al., 2000, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1303· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58), καθώς εκτιμάται ότι συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικά οι Roopnarine & Johnson (2006) ισχυρίζονται ότι οι αμοιβές των παιδαγωγών είναι ο «ισχυρότερος παράγοντας διάκρισης ανάμεσα στα χαμηλής, μέτριας και υψηλής ποιότητας κέντρα παιδικής μέριμνας» (Cost, Quality and Outcomes Study Team, 1995, όπ. αναφ. στο Roopnarine & Johnson, 2006, σ. 116).

Αναγκαία θεωρείται η βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων, καθώς τα σχολικά κτίρια πρέπει να είναι ασφαλή για τα παιδιά και να ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 286· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58). Πέρα από τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τις ανάγκες των παιδιών πρέπει να ικανοποιεί και ο σχολικός εξοπλισμός (π.χ. έπιπλα και αντικείμενα) (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 287). Δυστυχώς κάτι τέτοιο δεν ισχύει σε ικανοποιητικό βαθμό και αυτομάτως υποβαθμίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης. Επομένως με τη βελτίωση του σχολικού εξοπλισμού συνάμα αυξάνεται και η εκπαιδευτική ποιότητα. Ακόμη, συνίσταται να βελτιωθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών, τα σχολικά βιβλία και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, προτείνεται η ανάπτυξη «ενός «ανοικτού» - αντί «κλειστού» Προγράμματος Σπουδών – που θα επιτρέπει την αυτονομία, την πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάγκη ανάπτυξης του «πολλαπλού βιβλίου», των σχολικών βιβλιοθηκών και των δικτύων πληροφοριών» (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58). Το πρόγραμμα σπουδών που θα αναπτυχθεί προτείνεται να είναι πάντα αναπτυξιακά κατάλληλο για τα παιδιά (Centre on the Developing Child, 2007, σ. 16, όπ. αναφ. στο Chopra, 2016, σ. 53), καθώς αυτού του είδους τα προγράμματα σπουδών θεωρούνται σήμα κατατεθέν της υψηλής προσχολικής ποιότητας (Rao & Li, 2009, σ. 234).

Ο νηπιαγωγός οφείλει να επικοινωνεί με τα παιδιά και η μεταξύ τους σχέση να χαρακτηρίζεται από ζεστές και ανταποκρινόμενες αλληλεπιδράσεις (Centre on the Developing Child, 2007, σ. 16, όπ. αναφ. στο Chopra, 2016, σ. 53). Επομένως, οι αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μεταξύ αυτών των δύο πλευρών είναι ένας από τους παράγοντες που πρέπει να ελεγχθεί. Πρέπει δηλαδή να ελεγχθεί το κατά πόσο αξιοποιείται στη σχολική μονάδα. Σε περίπτωση που η ποιότητά τους είναι χαμηλή ο παιδαγωγός οφείλει να εργαστεί και να συνεργαστεί με τα νήπια για να τις καλυτερεύσει. Μία ακόμη συνεργασία που συνδέεται με την ποιότητα είναι και αυτή που πρέπει να υπάρχει μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Αν και οι τρεις αυτοί φορείς συνεργαστούν τότε η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης θα αυξηθεί ραγδαία (Σακελλαρίου, 2002, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 286).

Εν κατακλείδι, για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης πρέπει να γίνουν οι εξής ενέργειες: α) να δημιουργηθούν ευέλικτες εκπαιδευτικές υποδομές οι οποίες θα επιδέχονται βέβαια αλλαγές σε τακτά χρονικά διαστήματα, β) να καθιερωθούν θεσμοί και διαδικασίες συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας και γ) να αναμορφωθεί, να εκσυγχρονιστεί και να αποκεντρωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 18).

Δυστυχώς, η Ελλάδα δεν φαίνεται να δίνει την αρμόζουσα προσοχή στο θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης, γενικότερα, και της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, ειδικότερα (Rentzou, 2010, σ. 76). Αυτό είναι εμφανές σε δύο κύριες διαστάσεις. Από τη μια πλευρά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αξιολογεί τα προγράμματα, γεγονός που προκαλεί αμφιβολίες σχετικά με το παρεχόμενο επίπεδο ποιότητας της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, παρά την επιτακτική ανάγκη για αποτελέσματα έρευνας αναφορικά με το επίπεδο της ποιότητας της φροντίδας και της εκπαίδευσης που παρέχεται από τα ελληνικά κέντρα παιδικής εκπαίδευσης προκειμένου οι πολιτικοί φορείς να ενημερωθούν και να λάβουν δράση, τέτοιο είδος έρευνας είναι περιορισμένο στην Ελλάδα (Mantziou & Petrogiannis, 2009· Petrogiannis, 2002· Mantziou, 2000· Petrogiannis & Melhuish, 1996· Dragonas et al., 1995, 1993· Lambidi & Polemi-Todoulou, 1992· Tsiantis, Caldwell, Dragonas, Jegede, Lambidi, Banaag et al., 1991· Tsiantis, Demenaga & Lambidi, 1988, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010, σ. 76).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Εισαγωγή

Το δεύτερο μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας αναφέρεται στην έρευνα που διεξήχθη και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας. Μεταξύ άλλων σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, το δείγμα και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, γενικότερα και ειδικότερα του δείγματος των γονέων και των εκπαιδευτικών. Επίσης, στο εν λόγω κεφάλαιο γίνεται σύγκριση των αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων για την ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο στο οποίο παρατίθεται η συμπερασματική συζήτηση και κάποιες προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ένα ζήτημα που απασχολεί πληθώρα ερευνητών εδώ και δεκαετίες (Kouli et al., 2015, σ. 3-4· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 198· Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 367· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010, σ. 1· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 28). Ωστόσο, δυστυχώς οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και δη της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ελάχιστες. Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνηθεί περαιτέρω το ζήτημα της ποιότητας της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης αποφασίστηκε η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας. Σκοπός μας, με την πραγμάτωση της εν λόγω έρευνας, είναι, γενικότερα, να διερευνήσουμε την ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση στα δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων και, ειδικότερα, να εντοπίσουμε τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών και των γονέων για την ποιότητα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ως στόχο:

- να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για την ποιότητα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης
- να προβεί στη σύγκριση των αντιλήψεων των παιδαγωγών και των γονέων και
- να δημιουργήσει μία σφαιρική αντίληψη για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο νηπιαγωγείο.

1.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Υπόθεση 1: Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν έναν τομέα για το παιδί επηρεάζουν και την επίδοση της τάξης τους σε αυτόν τον τομέα.

Υπόθεση 2: Οι γονείς υπερεκτιμούν την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά τους.

Υπόθεση 3: Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης δίστανται.

1.3. Ερευνητική μεθοδολογία

Η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη είναι συνδυασμός μεθόδων, είναι, δηλαδή, και ποιοτική και ποσοτική. Κατά κύριο λόγο είναι

ποσοτική, αφού στόχος μας ήταν να μάθουμε ποια είναι η ποιότητα της παρεχόμενης στην Ελλάδα προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τρεις ανοικτού τύπου ερωτήσεις που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους παιδαγωγούς και οι οποίες προστέθηκαν από εμάς έκαναν και ποιοτική την εν λόγω μελέτη. Έτσι, διερευνήθηκαν και οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το τι είναι ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση, πού υπάρχει έλλειψη ποιότητας στον συγκεκριμένο τομέα και πώς μπορεί αυτή η έλλειψη να πάψει να υφίσταται.

1.4. Τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της εν λόγω μελέτης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία και δόθηκαν σε νηπιαγωγούς και σε γονείς παιδιών που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης.

1.5. Ερευνητικά εργαλεία

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ήταν η Αναθεωρημένη Κλίμακα Αξιολόγησης της Ποιότητας για τα Περιβάλλοντα Προσχολικής Εκπαίδευσης (ECERS-R). Πρόκειται για ένα έγκυρο εργαλείο για την αξιολόγηση και την βελτίωση της ποιότητας (Harms et al., 2005, όπ. αναφ. στο Archer & Siraj, 2015, σ. 24). Αναπτύχθηκε από τους Harms, Clifford & Cryer (1998) (Harms et al., 1998, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 6) και χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει και να βελτιώσει την ποιότητα της παροχής και της πρακτικής (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 6· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ. 119). Χρησιμοποιώντας μια επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (με το 1 να αντιπροσωπεύει την «ανεπαρκή πρακτική» και το 7 την «εξαιρετική πρακτική»), η ECERS-R περιλαμβάνει επτά υποκλίμακες μέτρησης της ποιότητας: α) το χώρο και τις διακοσμήσεις, β) τις ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, γ) τη γλώσσα-το σκεπτικό, δ) τις δραστηριότητες, ε) την αλληλεπίδραση, στ) τη δομή του προγράμματος και ζ) τους γονείς και το προσωπικό (Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 138· Soukakou, 2012, σ. 483· Ρέντζου, 2011α, σ. 211· Roopnarine & Johnson, 2006, σ. 119). Η ECERS-R προσαρμόστηκε στα ελληνικά και αποτελείται από 7 υποκλίμακες και 43 στοιχεία, όπως και η αυθεντική (Μπότσογλου & Κακανά, 2013, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 6· Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 138· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ. 119· Τσακίρη, 2010, σ. 102). Αξίζει να αναφερθεί πως η κλίμακα ECERS-R είναι ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα

εργαλεία μέτρησης των περιβαλλόντων της προσχολικής εκπαίδευσης και έχει εκτεταμένα επικυρωθεί και χρησιμοποιηθεί σε μεγάλης κλίμακας έρευνες που αξιολογούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος σε πολλές χώρες (Perlman, Zellman & Le, 2004· Calder, 1995· Nabuco, 1995· Ogefelt, 1995, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 6· Harms et al., 2005, 1998· Perlman et al., 2004, όπ. αναφ. στο Soukakou, 2012, σ. 483· Sakellariou & Rentzou, 2008a· Σακελλαρίου, Ρέντζου & Κακανά, 2007· Κακανά, Μπότσογλου, Χατζοπούλου & Καβαλάρη, 2006· Λαμπίδη & Πολέμη-Τοδούλου, 1992, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σ. 119· Rentzou, 2010· Gol-Guven, 2009· Hu & Szente, 2009· Sheridan et al., 2009· Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999, όπ. αναφ. στο Τσακίρη, 2010, σ. 115). Επιπλέον, στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς υπήρχαν και 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες προστέθηκαν από εμάς και οι οποίες στηρίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Ερωτηματολόγιο, επίσης, δόθηκε και στους γονείς. Πρόκειται για την ECERSPQ, η οποία βασίζεται στην ECERS (Harms & Clifford, 1980, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 138-139) και αποτελείται από 48 στοιχεία ερωτηματολογίου τα οποία έχουν υποστεί επεξεργασία προκειμένου να είναι κατανοητά στους γονείς (Cryer & Burchinal, 1997, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 139). Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο οι γονείς εκτιμούν συγκεκριμένες πτυχές της προσχολικής εκπαίδευσης όπως αυτές ορίζονται στην ECERS (Harms & Clifford, 1980, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 139), καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι γονείς πιστεύουν ότι αυτές οι πτυχές είναι παρούσες στην τάξη του παιδιού τους (Cryer, Tietze & Wessels, 2002, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 139). Τρίβαθμη κλίμακα χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογήσουν οι γονείς κατά πόσο πιστεύουν ότι το κάθε στοιχείο είναι σημαντικό για το παιδί τους και επτάβαθμη όταν κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει σε κάθε στοιχείο. Στη δεύτερη περίπτωση υπήρχε και ως εναλλακτική απάντηση το «Δεν γνωρίζω» (Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 139).

1.6. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε γονείς και σε εκπαιδευτικούς τον Δεκέμβριο του 2016 στην περιοχή των Ιωαννίνων, γενικότερα, και, ειδικότερα, στην πόλη των Ιωαννίνων και στις περιοχές Ανατολή και Κόνιτσα του Νομού Ιωαννίνων. Μοιράστηκαν 50 ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και 67 στους γονείς από τα οποία επιστράφηκαν

συμπληρωμένα τα 40 και τα 60 αντίστοιχα. Το δείγμα της έρευνας συγκεντρώθηκε τους μήνες Δεκέμβριο του 2016 μέχρι και Φεβρουάριο του 2017.

1.7. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Ως μέσο ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS Statistics 20.

1.8. Περιορισμοί της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 νηπιαγωγοί και 60 γονείς τα παιδιά των οποίων πήγαιναν στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για μικρό δείγμα αν λάβει κανείς υπόψη τον αριθμό των παιδαγωγών που εργάζονται στα ελληνικά νηπιαγωγεία και των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στα ελληνικά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνα υλοποιήθηκε μόνο στο Νομό των Ιωαννίνων, προσδίδοντας της έτσι δείγμα περιορισμένης γεωγραφικής κλίμακας. Εξαιτίας αυτών των δύο παραγόντων (μικρό δείγμα και αξιοποίηση ευρημάτων μόνο από ένα Νομό της Ελλάδας) οποιαδήποτε γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας μπορεί να οδηγήσει σε μη ορθά συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ/ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν τόσο εκπαιδευτικοί ($n = 40$) όσο και γονείς ($n = 60$) τα παιδιά των οποίων πήγαιναν στο νηπιαγωγείο. Το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο.

2.1.1. Εκπαιδευτικοί

Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν 40 γυναίκες νηπιαγωγοί οι οποίες εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων. Το 37,5% ήταν 41-45 ετών, το 22,5% 46-50 ετών, το 17,5% 36-40 ετών, το 10% 31-35 ετών, το 7,5% 51-55 ετών και το 5% 26-30 ετών. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (72,5%) είχε ως ανώτατη εκπαίδευση την απόκτηση προπτυχιακού τίτλου σπουδών από Ανώτατο ή Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Το 25% είχε στην κατοχή του μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόλις το 2,5% των εκπαιδευτικών είχε διδακτορικό (βλ. Γράφημα 1).

Επίσης, 16-20 έτη ήταν τα χρόνια προϋπηρεσίας του 35% του δείγματος, 11-15 του 22,5%, 1-5 του 12,5%, 6-10 του 12,5%, 21-25 του 12,5%, 26-30 του 2,5% και περισσότερο από 30 του 2,5%. Αναφορικά με τον μέγιστο αριθμό παιδιών που υπήρχε στο τμήμα τους το μεγαλύτερο ποσοστό (52,5%) δήλωσε ότι είχε από 11 έως 15 παιδιά, το 37,5% από 16 έως 20 παιδιά και το υπόλοιπο 10% είχε στην τάξη του περισσότερα από 20 παιδιά. Αναλυτικότερα, οι παιδαγωγοί δήλωσαν και την αναλογία παιδιών-νηπιαγωγών που υπάρχει στο τμήμα τους. Έτσι, το 37,5% είχε 15 παιδιά ανά 1 εκπαιδευτικό, το 20% 18 μαθητές ανά 1 παιδαγωγό, το 10% 15 παιδιά ανά 2 νηπιαγωγούς, το 10% 20 μαθητές ανά 1 εκπαιδευτικό, το 5% 14 παιδιά ανά 1 παιδαγωγό, το 5% 16 μαθητές ανά 1 νηπιαγωγό, το 5% 19 παιδιά ανά 1 εκπαιδευτικό, το 5% 22 μαθητές ανά 1 παιδαγωγό και το 2,5% 21 παιδιά ανά 2 νηπιαγωγούς.

Το 55% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε κλασικό νηπιαγωγείο και το υπόλοιπο 45% σε ολόημερο. Παρά τους διαφορετικούς τύπους σχολείων όλες οι τάξεις ήταν οργανωμένες σε μικτές ηλικιακές μονάδες και φορέας ελέγχου τους ήταν το κράτος. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (47,5%) εργαζόταν σε αστική περιοχή, ενώ το 35% σε προαστιακή και το 17,5% σε αγροτική.



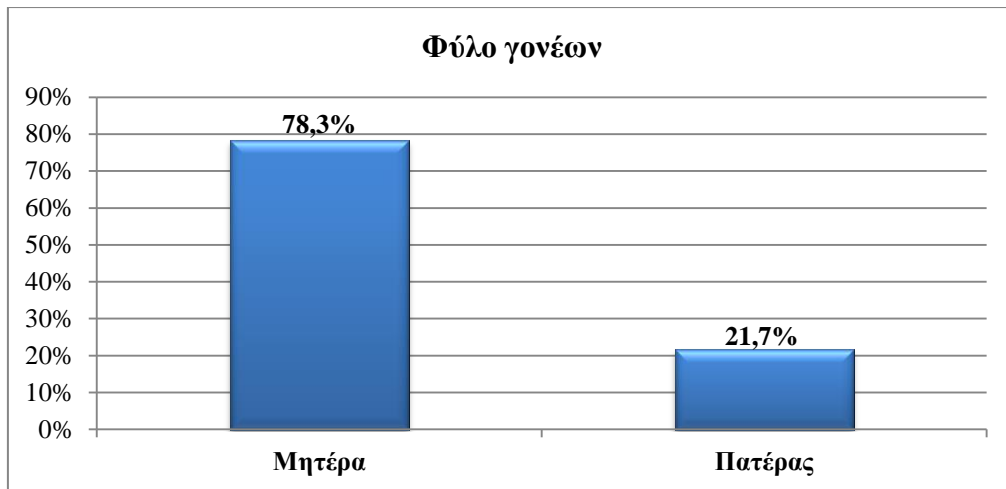
Γράφημα 1: Ανώτατη εκπαίδευση νηπιαγωγών

2.1.2. Γονείς

Στην έρευνα συμμετείχαν 60 γονείς. Από αυτούς το 78,3% ήταν μητέρες και το 21,7% πατέρες (βλ. Γράφημα 2). Η ηλικία τους κυμαινόταν από 31-35 έτη για το 41,7% του δείγματος, 36-40 έτη για το 40%, 41-45 έτη για το 10%, 26-30 έτη για το 6,7% και 21-25 έτη για το 1,7%. Το 83,3% ήταν παντρεμένοι, το 10% χωρισμένοι και το 6,7% ελεύθεροι.

Το 51,7% των γονέων είχε παιδιά ηλικίας 4 ετών και το 48,3% είχε παιδιά ηλικίας 5 ετών. Το 61,7% του συγκεκριμένου δείγματος ανέφερε ότι τα παιδιά του πηγαίνουν σε κλασικό τμήμα του νηπιαγωγείου, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό (38,3%) δήλωσε πως τα παιδιά του παρακολουθούν το ολοήμερο τμήμα του νηπιαγωγείου.

Η πλειοψηφία των γονέων (91,7%) είχε μόνο ένα παιδί στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και μόλις το 8,3% είχε δύο παιδιά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (45%) είχε ως ανώτατο τίτλο σπουδών την απόκτηση πτυχίου από Πανεπιστήμιο ή Τεχνολογικό Ίδρυμα. Το 38,3% των γονέων ήταν απόφοιτοι Λυκείου, το 8,3% είχε εκπαίδευση χαμηλότερη από το Λύκειο και το 8,3% είχε αποκτήσει πτυχίο από κάποιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.).



Γράφημα 2: Φύλο γονέων

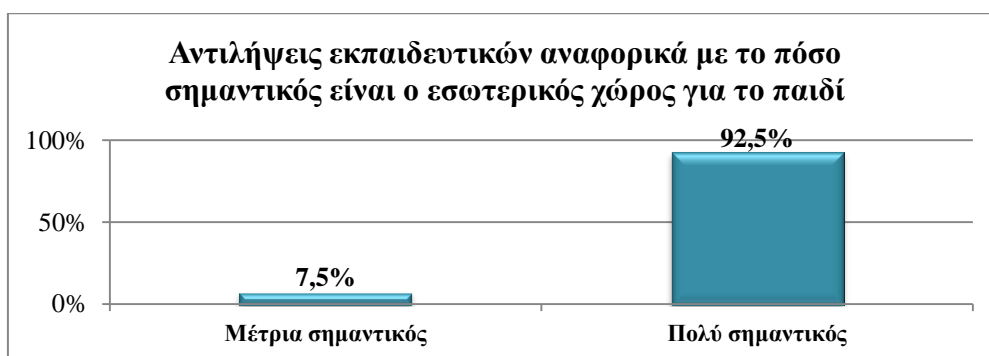
2.2. Ερευνητικά ευρήματα από το δείγμα των εκπαιδευτικών

2.2.1. Ενημερώνετε τους γονείς για το τι συμβαίνει στο σχολείο και γιατί;

Όλο το δείγμα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ενημερώνει τους γονείς για το τι συμβαίνει στο σχολείο. Σε μία ερώτηση ανοικτού τύπου όπου οι νηπιαγωγοί καλούνταν να αναφέρουν τον λόγο για τον οποίο ενημερώνουν τους γονείς το 37,5% δήλωσε ότι οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται, διότι έτσι δομείται μία αποτελεσματική και σωστή συνεργασία οικογένειας-σχολείου. Το 17,5% ανέφερε ότι η ενημέρωση των γονέων συμβάλλει στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Ένα μικρότερο ποσοστό του δείγματος (15%) τόνισε ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι γονείς τι συμβαίνει στο σχολείο του παιδιού τους. Ένα ισάριθμο ποσοστό του δείγματος (15%) ισχυρίστηκε πως οι γονείς πρέπει να έχουν γνώση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί. Το 12,5% χαρακτήρισε ως αναγκαία την ενημέρωση των γονέων από μέρους των νηπιαγωγών, καθώς οι γονείς οφείλουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το μικρότερο ποσοστό των ερωτηθέντων (2,5%) υποστήριξε ότι η ενημέρωση των γονέων είναι σημαντική αφού τόσο οι γονείς όσο και το σχολείο συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στην εξέλιξη του παιδιού. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς υποστηρίζουν την σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, κάτι που δηλώνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Evans, 2013· Epstein, 2011· Hattie, 2009· Uludag, 2008· Jeynes, 2007· Desforges & Abouchaar, 2003· Henderson & Mapp, 2002, όπ. αναφ. στο De Bruïne et al., 2014, σ. 409· Christenson & Sheridan, 2001, όπ. αναφ. στο Sakellariou, 2007, σ. 309).

2.2.2. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο εσωτερικός χώρος για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92,5%) χαρακτήρισε τον εσωτερικό χώρο ως πολύ σημαντικό για το παιδί. Το υπόλοιπο 7,5% τον θεώρησε μέτρια σημαντικό (βλ. Γράφημα 3). Η πλειοψηφία (92,5%) των νηπιαγωγών αναγνωρίζει τη σημασία που έχει ο εσωτερικός χώρος για τα νήπια, κάτι το οποίο υποστηρίζει και η διεθνής βιβλιογραφία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 17· Nordtømme, 2012, σ. 317).



Γράφημα 3: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο εσωτερικός χώρος για το παιδί

Ο εσωτερικός χώρος αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το αν: α) είναι επαρκής για τα παιδιά, τους ενήλικες και τα έπιπλα, β) είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός και καλά συντηρημένος και γ) επιτρέπει την πρόσβαση σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες. Τα τρία μεγαλύτερα ποσοστά του δείγματος των νηπιαγωγών (25%, 20% και 15%) ανέφεραν ότι η τάξη τους ανταποκρίνεται στους προαναφερθέντες τομείς του εσωτερικού χώρου σε πολύ καλό, καλό και πάρα πολύ καλό βαθμό αντίστοιχα. Το 15% χαρακτήρισε ως μέτρια, το 10% ως ελάχιστα καλή, το 7,5% ως καθόλου καλή και το 7,5% ως λίγο καλή τη συμβολή της τάξης του σε αυτές τις κατηγορίες (βλ. Γράφημα 4). Οι περισσότεροι παιδαγωγοί (60%) εκτίμησαν ότι ο εσωτερικός χώρος του σχολείου τους είναι καλής και άνω ποιότητας. Οι διάφορες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα αντιτίθενται με την άποψη των νηπιαγωγών, καθώς χαρακτηρίζουν ως χαμηλή την ποιότητα των εσωτερικών χώρων του νηπιαγωγείου (π.χ. Μπότσογλου, 2010· Κώτση, 2007, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σ. 85).



Γράφημα 4: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στον εσωτερικό χώρο

2.2.3. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Αναφορικά με τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση το 87,5% των παιδαγωγών ανέφερε ότι είναι πολύ σημαντικά και το 12,5% μέτρια σημαντικά για το παιδί (βλ. Γράφημα 5). Με την άποψη του μεγαλύτερου ποσοστού των νηπιαγωγών (87,5%) συμφωνεί και η βιβλιογραφία, η οποία έχει τονίσει την σημαντικότητα της εν λόγω επίπλωσης για το νήπιο (Dattner, 1969, σ. 144· Tesarek, 1953, σ. 13, όπ. αναφ. στο Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 132).



Γράφημα 5: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικά είναι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση για το παιδί

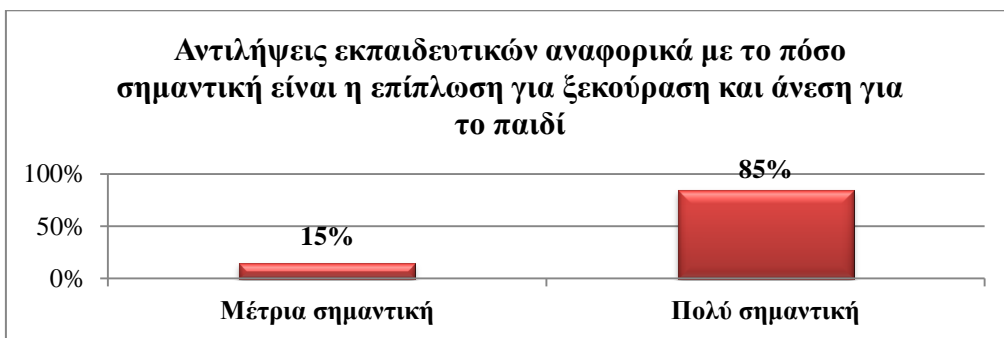
Στην αξιολόγηση των επίπλων για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση περιλαμβάνεται: α) η επαρκής επίπλωση για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση, β) το γεγονός αν τα έπιπλα βρίσκονται στο μέγεθος των παιδιών, γ) το αν είναι σταθερά, εύκολα στη χρήση και σε καλή κατάσταση και δ) το κατά πόσο είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Το 47,5% ισχυρίστηκε πως η τάξη του ανταποκρίνεται πολύ καλά στις εν λόγω απαιτήσεις. Το 25% θεώρησε ότι η τάξη του τα καταφέρνει μέτρια σε αυτήν την κατηγορία, το 10% ότι τα καταφέρνει ελάχιστα καλά, το 7,5% λίγο καλά, το 7,5% πάρα πολύ καλά και το 2,5% καλά (βλ. Γράφημα 6). Από καλή και πάνω χαρακτήρισε την επίδοση της τάξης του στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση το 57,5% των νηπιαγωγών. Οι αντιλήψεις αυτού του ποσοστού βρίσκουν σύμφωνη την βιβλιογραφία, η οποία ισχυρίζεται ότι η επίπλωση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα είναι υψηλή (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10).



Γράφημα 6: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση

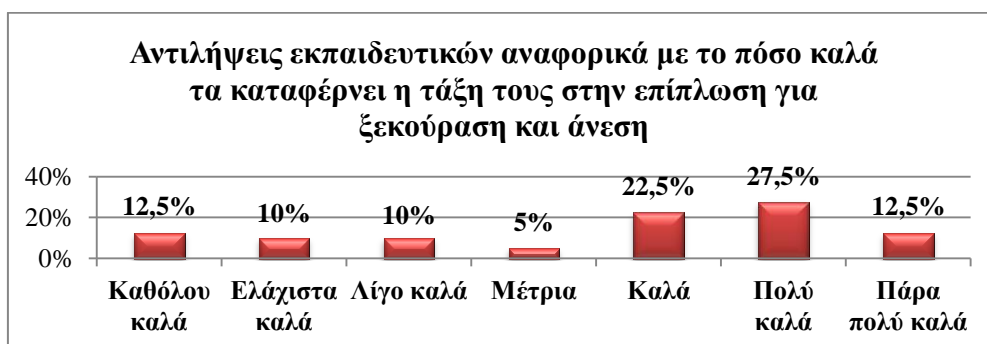
2.2.4. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Πολύ σημαντική για το παιδί χαρακτήρισε την επίπλωση για ξεκούραση και άνεση το 85% του δείγματος, ενώ το 15% θεώρησε ότι είναι μέτριας σημαντικότητας για το παιδί (βλ. Γράφημα 7). Σύμφωνη με το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των παιδαγωγών (85%) είναι η βιβλιογραφία, υποστηρίζοντας πως ο καθαρός και άνετος σχολικός χώρος είναι πολύ σημαντικός για το παιδί προσχολικής ηλικίας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 36).



Γράφημα 7: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί

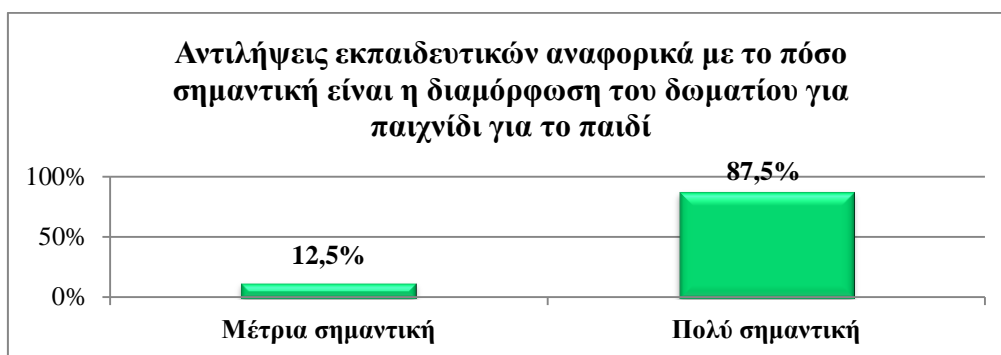
Στην προσπάθειά τους να εκτιμήσουν τον βαθμό στον οποίο η τάξη τους τα καταφέρνει στην συγκεκριμένη κατηγορία οι νηπιαγωγοί έπρεπε να αξιολογήσουν κατά πόσο: α) υπάρχει άνετη περιοχή με μαλακά χαλιά, μαξιλάρια και παιχνίδια που μπορούν να χρησιμοποιούν τα παιδιά και β) υπάρχουν καθαρά και σε καλή κατάσταση μαλακά έπιπλα και παιχνίδια. Έτσι, το 27,5%, το 22,5% και το 12,5% βαθμολόγησε ως πολύ καλή, καλή και πάρα πολύ καλή αντίστοιχα την επίδοση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα. Το 12,5% και το 10% την αξιολόγησε ως καθόλου καλή και ελάχιστα καλή αντίστοιχα. Το 10% και το 5% ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει λίγο καλά και μέτρια αντίστοιχα σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 8). Συγκεντρικώς, το 62,5% του δείγματος βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα από καλή έως πάρα πολύ καλή, εύρημα που αντιτίθενται στις απόψεις τις βιβλιογραφίας, η οποία και υποστηρίζει πως η ποιότητα των ελληνικών τάξεων του νηπιαγωγείου στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση είναι χαμηλή (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10· Petrogiannis, 2010· AMDC, 2003· Papaprokopiou, 1989, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 146).



Γράφημα 8: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση

2.2.5. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Η διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι είναι πολύ σημαντική για το παιδί σύμφωνα με το 87,5% των ερωτηθέντων και μέτρια σημαντική σύμφωνα με το 12,5% του δείγματος των εκπαιδευτικών (βλ. Γράφημα 9). Σύμφωνη άποψη με το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (87,5%) αναφορικά με τη σπουδαιότητα που έχει η διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι έχει και η διεθνής βιβλιογραφία (Lester & Maudsley, 2007, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 98· Hughes, 2010, σελ. 125).



Γράφημα 9: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι για το παιδί

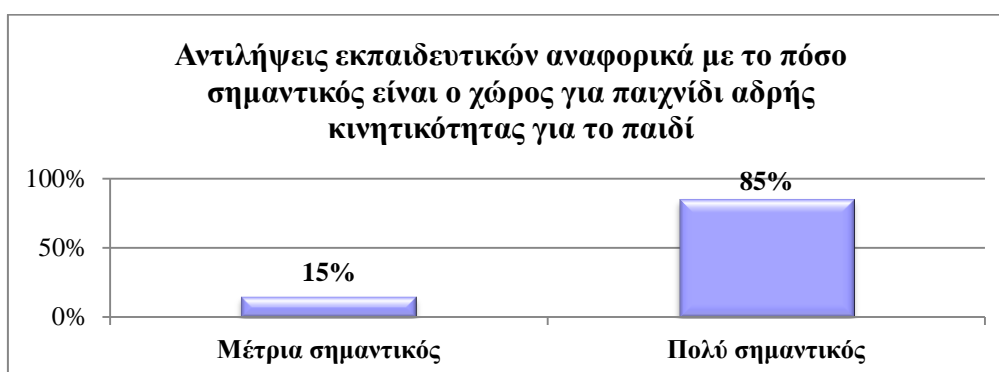
Στην διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι περιλαμβάνονται: α) η οργάνωση κέντρων ενδιαφέροντος, β) το αν τα κέντρα ενδιαφέροντος εμπλουτίζονται ή αλλάζουν τακτικά και γ) ο διαχωρισμός των ήσυχων και των θορυβωδών γωνιών. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 30% ότι η τάξη τους καλύπτει όλα τα προαναφερθέντα σε καλό επίπεδο. Πολύ καλά ανταποκρίνεται στην διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι το 25%, μέτρια το 22,5%, λίγο καλά το 10%, ελάχιστα καλά το 7,5% και πάρα πολύ καλά το 5% (βλ. Γράφημα 10). Το 60% των ερωτηθέντων ισχυρίστηκε πως η διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι στην τάξη του είναι από καλή και πάνω, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα (Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 142). Η συγκεκριμένη μελέτη οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως η επίδοση των τάξεων των νηπιαγωγείων σε αυτόν τον τομέα είναι χαμηλή.



Γράφημα 10: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στη διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι

2.2.6. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο χώρος για παιχνίδι αδρής κινητικότητας για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Το 85% των εκπαιδευτικών θεώρησε τον χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας πολύ σημαντικό και το 15% μέτρια σημαντικό για το παιδί (βλ. Γράφημα 11). Η σημαντικότητα του χώρου για παιχνίδι αδρής κινητικότητας έχει μελετηθεί και από τη βιβλιογραφία (π.χ., Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 165).



Γράφημα 11: Α εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο χώρος για παιχνίδι αδρής κινητικότητας για το παιδί

Ένας χώρος για παιχνίδι αδρής κινητικότητας αξιολογείται ως υψηλής ποιότητας όταν: α) υπάρχει τόσο εσωτερικός όσο και εξωτερικός χώρος για αδρής κινητικότητας/σωματικό παιχνίδι, β) ο χώρος είναι ασφαλής και προστατεύεται από τα φυσικά στοιχεία, γ) η

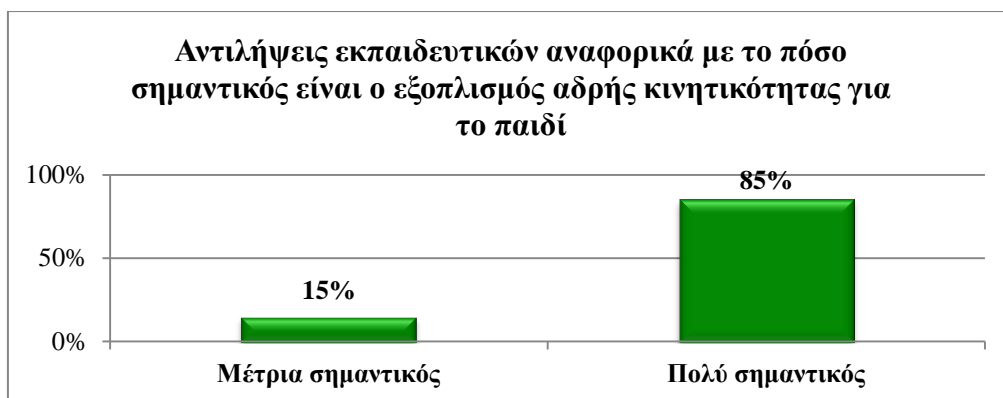
πρόσβαση στο χώρο είναι εύκολη και δ) ο χώρος είναι κατάλληλα εξοπλισμένος και σωστά οργανωμένος για να μην παρεμποδίζει η μία δραστηριότητα την άλλη. Σε αυτό το επίπεδο (πάρα πολύ καλό) ισχυρίζεται το 10% ότι έχει φτάσει η τάξη του. Στο αμέσως χαμηλότερο επίπεδο, εκείνο της πολύ καλής ανταπόκρισης, καθώς και σε αυτό της μέτριας και της ελάχιστα καλής ανταπόκρισης σε αυτόν τον τομέα βρίσκονται ισάριθμα, με το προαναφερθέν, ποσοστά (10%). Το 40% θεωρεί ότι η τάξη του τα καταφέρνει καλά σε αυτόν τον τομέα, το 12,5% λίγο καλά και το 7,5% καθόλου καλά (βλ. Γράφημα 12). Συνοπτικά το 60% των παιδαγωγών χαρακτήρισε ως παραπάνω από μέτρια την επίδοση της τάξης του στο χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας. Αντίθετα, σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα η ποιότητα του χώρου στα νηπιαγωγεία είναι χαμηλή (π.χ. Κουλαϊδής, 2006, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012, σ. 770· Γερμανός, 2000).



Γράφημα 12: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στο χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας

2.2.7. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο εξοπλισμός αδρής κινητικότητας για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Ως πολύ σημαντικός για το παιδί χαρακτηρίστηκε από το 85% ο εξοπλισμός αδρής κινητικότητας. Το άλλο 15% τον θεώρησε μέτριας σημαντικότητας για το νήπιο (βλ. Γράφημα 13). Με τη γνώμη της πλειοψηφίας του δείγματος συγκλίνει και η βιβλιογραφία, ισχυριζόμενη πως πρέπει ο παρεχόμενος στο παιδί εξοπλισμός για παιχνίδι και κίνηση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του και να του δίνει ποικίλες δυνατότητες (Zimmer, 2007, σ. 194).



Γράφημα 13: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο εξοπλισμός αδρής κινητικότητας για το παιδί

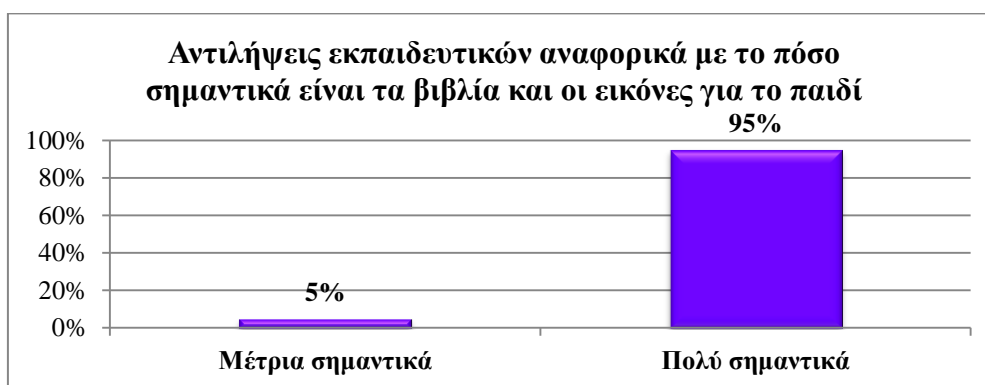
Οι παιδαγωγοί κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τον βαθμό στον οποίο η τάξη τους έχει επαρκή εξοπλισμό αδρής κινητικότητας, γενικότερα, και, ειδικότερα, κατά πόσο: α) υπάρχει αρκετός εξοπλισμός για όλα τα παιδιά, β) ο εξοπλισμός είναι σε καλή κατάσταση, γ) ο εξοπλισμός είναι κατάλληλος για την ηλικία των παιδιών και διεγείρει ποικιλία ικανοτήτων και δ) ο εξοπλισμός προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Το 35% του δείγματος θεώρησε ότι η τάξη του τα καταφέρνει καλά σε αυτόν τον τομέα, το 17,5% ότι τα καταφέρνει ελάχιστα καλά, το 17,5% λίγο καλά, το 15% πολύ καλά, το 7,5% μέτρια, το 5% πάρα πολύ καλά και το 2,5% καθόλου καλά (βλ. Γράφημα 14). Το 55% των παιδαγωγών υποστήριξε πως ο εξοπλισμός αδρής κινητικότητας της τάξης του είναι ανώτερος του μετρίου. Έρευνα, ωστόσο, που υλοποιήθηκε στην Ελλάδα έδειξε πως η πλειοψηφία των τάξεων του νηπιαγωγείου έχει ελάχιστο εξοπλισμό αδρής κινητικότητας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 253-254).



Γράφημα 14: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στον εξοπλισμό αδρής κινητικότητας

2.2.8. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Το 95% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε ότι τα βιβλία και οι εικόνες είναι πολύ σημαντικά για το παιδί. Μόνο το 5% του δείγματος τα θεώρησε μέτριας σημαντικότητας για το νήπιο (βλ. Γράφημα 15). Η σπουδαιότητα των βιβλίων και των εικόνων για τα παιδιά υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 171).



Γράφημα 15: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικά είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το παιδί

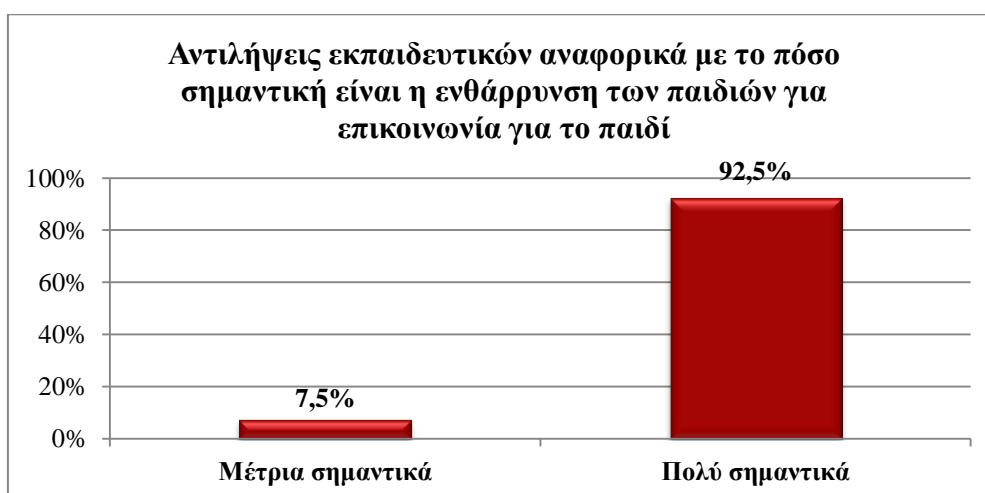
Οι νηπιαγωγοί στην προσπάθειά τους να εκτιμήσουν το επίπεδο που η τάξη τους τα καταφέρνει σε αυτόν τον τομέα κλήθηκαν να αξιολογήσουν και: α) το αν υπάρχει μεγάλη ποικιλία βιβλίων και κατά πόσο αυτή ανανεώνεται, β) το αν τα βιβλία είναι κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών και γ) το αν οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν βιβλία στα παιδιά. Ισάριθμο ποσοστό εκπαιδευτικών (25%) δήλωσε ότι η τάξη του τα καταφέρνει είτε πάρα πολύ καλά είτε πολύ καλά στα βιβλία και στις εικόνες. Το 22,5%, το 17,5% και το 5% χαρακτήρισε ως καλή, μέτρια και λίγο καλή αντίστοιχα την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα. Το υπόλοιπο 5% βαθμολόγησε την εν λόγω επίδοση ως ελάχιστα καλή (βλ. Γράφημα 16). Το 72,5% των ερωτηθέντων παιδαγωγών αξιολόγησε την ανταπόκριση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα από καλή μέχρι και πάρα πολύ καλή. Ως υψηλής ποιότητας χαρακτηρίζει την επίδοση των σχολικών τάξεων στον συγκεκριμένο τομέα και η έρευνα των Μπότσογλου & Κακανά (2015, σ. 10).



Γράφημα 16: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στα βιβλία και στις εικόνες

2.2.9. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Ως πολύ σημαντική για το παιδί χαρακτηρίστηκε από το 92,5% των εκπαιδευτικών η ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία. Το υπόλοιπο ποσοστό (7,5%) την αξιολόγησε ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί (βλ. Γράφημα 17). Τη σπουδαιότητα της ενθάρρυνσης των νηπίων για επικοινωνία πέρα από το 92,5% των ερωτηθέντων παιδαγωγών έχει αναφέρει και το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Εκεί υπογραμμίζεται πως στον ρόλο του εκπαιδευτικού εντάσσεται και το να δίνει ευκαιρίες στα νήπια να επικοινωνούν (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 11).



Γράφημα 17: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία για το παιδί

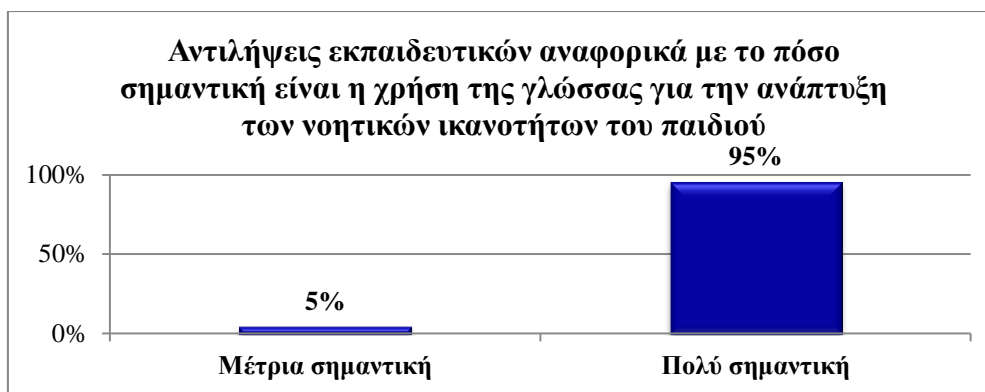
Η κατηγορία του ερωτηματολογίου «Ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία» αποτελείται από τα εξής μέρη: α) την οργάνωση δραστηριοτήτων για ενθάρρυνση της επικοινωνίας και ποικιλία υλικών, β) τις κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών δραστηριότητες και γ) την σύνδεση προφορικής επικοινωνίας και γραπτού λόγου και την εξισορρόπηση ακρόασης και συζήτησης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το 50% των παιδαγωγών πιστεύει ότι η τάξη του ανταποκρίνεται σε αυτές τις προσδοκίες σε πολύ καλό βαθμό. Τον πάρα πολύ καλό, τον καλό, τον μέτριο, τον λίγο καλό και τον ελάχιστα καλό βαθμό ανταπόκρισης της τάξης τους στην ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία ανέφερε το 20%, το 17,5%, το 5%, το 5% και το 2,5% αντίστοιχα (βλ. Γράφημα 18). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (87,5%) ισχυρίστηκε πως ενθαρρύνει τα νήπια για επικοινωνία από καλό μέχρι και πάρα πολύ καλό βαθμό. Υψηλά επίπεδα ποιότητας σε αυτόν τον τομέα έχουν εντοπιστεί και στη βιβλιογραφία (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10).



Γράφημα 18: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία

2.2.10. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Η χρήση της γλώσσας θεωρείται ως πολύ σημαντική για το παιδί από το 95% των νηπιαγωγών και ως μέτρια σημαντική από το 5% του συγκεκριμένου δείγματος (βλ. Γράφημα 19). Η σπουδαιότητα της χρήσης της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του νηπίου είναι εμφανής και στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011, σ. 203-204).



Γράφημα 19: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού

Αξιολογώντας το κατά πόσο η τάξη τους τα καταφέρει σε αυτόν τον τομέα οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τον βαθμό στον οποίο: α) τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκέφτονται λογικά και να μιλάνε για λογικές σχέσεις, β) πραγματοποιείται η εισαγωγή εννοιών με κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών τρόπο και γ) τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τον τρόπο σκέψης τους. Έτσι, το 40% δήλωσε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται πολύ καλά, το 30% πάρα πολύ καλά, το 22,5% καλά και το 7,5% μέτρια σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Γράφημα 20). Το 92,5% των ερωτηθέντων βαθμολόγησε από καλό και πάνω τον βαθμό επίδοσης της τάξης του στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του νηπίου. Υψηλή επίδοση σε αυτόν τον τομέα συναντάται και σε έρευνα που έχει διεξαχθεί στην Ελλάδα (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10).



Γράφημα 20: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρει η τάξη τους στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των νηπίων

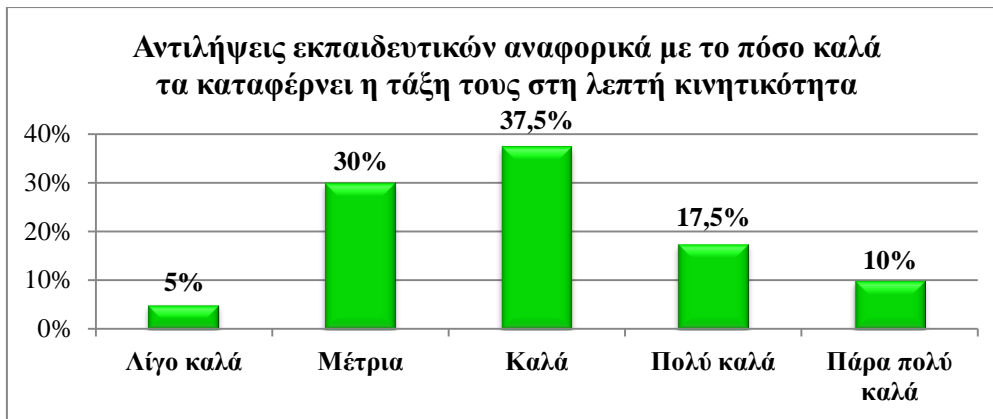
2.2.11. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η λεπτή κινητικότητα για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Το 87,5% των παιδαγωγών ισχυρίστηκε ότι η λεπτή κινητικότητα είναι πολύ σημαντική για το παιδί, ενώ το 12,5% δήλωσε ότι είναι μέτρια σημαντική (βλ. Γράφημα 21). Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών αναγνωρίζει την σπουδαιότητα της λεπτής κινητικότητας για το νήπιο, κάτι που φαίνεται να ενστερνίζεται και η βιβλιογραφία (Ζάραγκας, 2010, σ. 226).



Γράφημα 21: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η λεπτή κινητικότητα για το παιδί

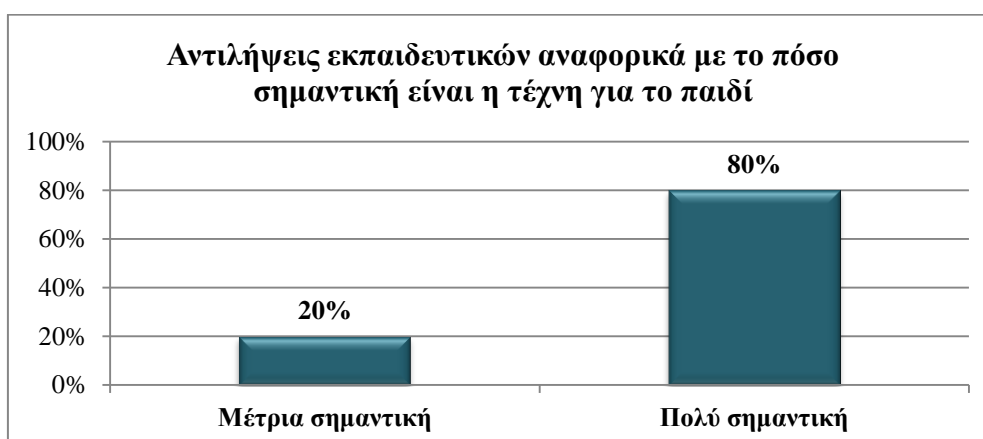
Μία σχολική τάξη ανταποκρίνεται σε πάρα πολύ καλό βαθμό στην λεπτή κινητικότητα όταν: α) υπάρχουν πολλά αναπτυξιακά κατάλληλα υλικά λεπτής κινητικότητας, β) τα υλικά ανανεώνονται συχνά, γ) τα υλικά είναι σε καλή κατάσταση, δ) υπάρχουν υλικά διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας και ε) τα υλικά οργανώνονται έτσι ώστε τα παιδιά να αυτοεξυπηρετούνται. Σε τέτοιο επίπεδο έχει φτάσει μόλις το 10% του δείγματος. Το 37,5%, το 30%, το 17,5% και το 5% ανέφεραν ότι η τάξη τους τα καταφέρνει σε καλό, μέτριο, πολύ καλό και λίγο καλό βαθμό αντίστοιχα στην λεπτή κινητικότητα (βλ. Γράφημα 22).



Γράφημα 22: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στη λεπτή κινητικότητα

2.2.12. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η τέχνη για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Πολύ και μέτρια σημαντική για το παιδί θεωρήθηκε η τέχνη από το 80% και το 20% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (βλ. Γράφημα 23). Σύμφωνα με την άποψη του μεγαλύτερου ποσοστού των παιδαγωγών είναι και η διεθνής βιβλιογραφία η οποία έχει τονίσει τα οφέλη που αποκομίζει το νήπιο από την τέχνη (π.χ. Ραχανιώτη & Ρόμπου, 2016, σ. 157· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 255· Gullo, 2010, σ. 205, 209· Δελημπανίδου & Τζιζώγα, 2010, σ. 178).



Γράφημα 23: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η τέχνη για το παιδί

Η «Τέχνη» αναφέρεται στο αν: α) υπάρχουν πολλά υλικά για καλλιτεχνικές δημιουργίες, β) επιτρέπεται η ελεύθερη έκφραση μέσα από την τέχνη και τη χρήση υλικών και γ) τα υλικά

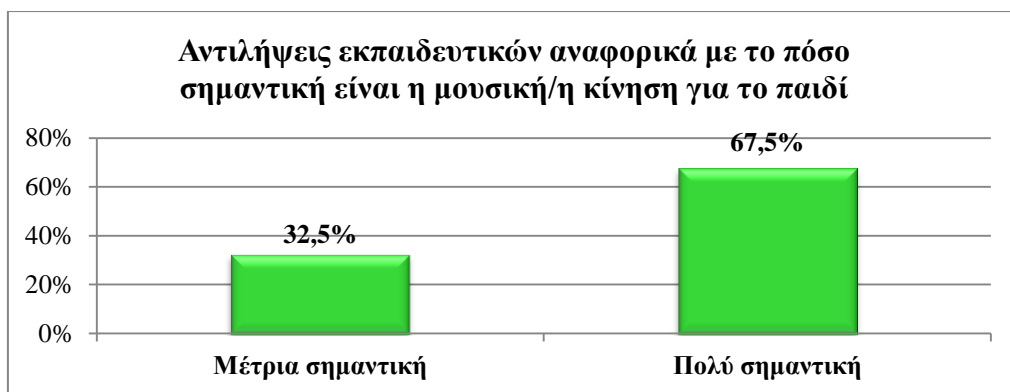
είναι σε καθημερινή βάση προσβάσιμα από τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά (37,5% του δείγματος), καλά (37,5%), μέτρια (12,5%), πάρα πολύ καλά (10%) και ελάχιστα καλά (2,5%) (βλ. Γράφημα 24). Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (85%) ισχυρίστηκαν πως η τάξη τους επιδίδεται σε καλό και άνω επίπεδο στην τέχνη, ισχυρισμός που βρίσκει αντίθετη τη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν ενσωματώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό την τέχνη στην εκπαιδευτική τους διαδικασία (Αυγερινοπούλου, 2016, σ. 132).



Γράφημα 24: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην τέχνη

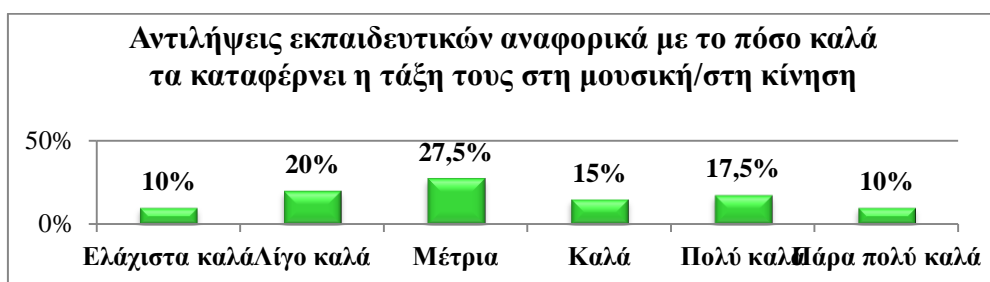
2.2.13. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Σημαντική θεωρείται η ποσοστιαία διαφορά που υπάρχει μεταξύ των νηπιαγωγών για το πόσο σημαντική πιστεύουν ότι είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί. Συγκεκριμένα, το 67,5% την θεωρεί πολύ σημαντική και το 32,5% μέτρια σημαντική για το παιδί (βλ. Γράφημα 25). Ως σημαντική θεωρεί και η βιβλιογραφία, όπως και το 67,5% των παιδαγωγών, την μουσική/την κίνηση για το νήπιο (Gullo, 2010, σ.203, 205· Folkestad, 2006, σ. 142, όπ. αναφ. στο Ράπτης, 2010, σ. 192· Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977γ, σ.154).



Γράφημα 25: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί

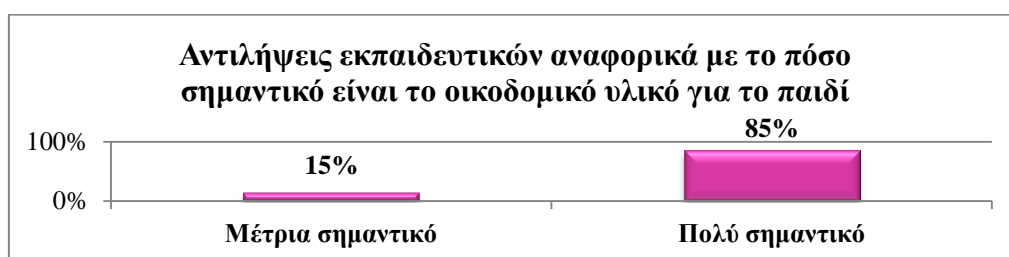
Στην προσπάθειά τους να βαθμολογήσουν το επίπεδο που η τάξη τους τα καταφέρνει σε αυτόν τον τομέα οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν και τον βαθμό στον οποίο στην τάξη τους: α) υπάρχουν πολλά μουσικά υλικά τα οποία είναι στη διάθεση των παιδιών, β) οργανώνονται ελεύθερες ή ομαδικές μουσικές δραστηριότητες καθημερινά, γ) οργανώνονται κινητικές/χορευτικές δραστηριότητες τουλάχιστον εβδομαδιαίως, δ) τα παιδιά μαθαίνουν για τη μουσική, ε) χρησιμοποιούνται διάφορα είδη μουσικής και στ) προωθείται η δημιουργικότητα. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (27,5%) χαρακτήρισε ως μέτρια την επίδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα. Ως πάρα πολύ καλή, πολύ καλή και καλή βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα το 10%, το 17,5% και το 15% αντίστοιχα. Λίγο καλή και ελάχιστα καλή χαρακτηρίστηκε η επίδοση της σχολικής τάξης από το 20% και το 10% αντίστοιχα (βλ. Γράφημα 26). Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν, στην πλειοψηφία τους (47,5%), την επίδοση της τάξης τους στη μουσική/στη κίνηση ως χαμηλότερη και ίση του μετρίου, σε αντίθεση με ευρήματα ερευνών που δήλωσαν ως υψηλή την ποιότητα των τάξεων του νηπιαγωγείου στον συγκεκριμένο τομέα (π.χ. Gregoriadis et al., 2016, σ. 1148).



Γράφημα 26: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στη μουσική/στη κίνηση

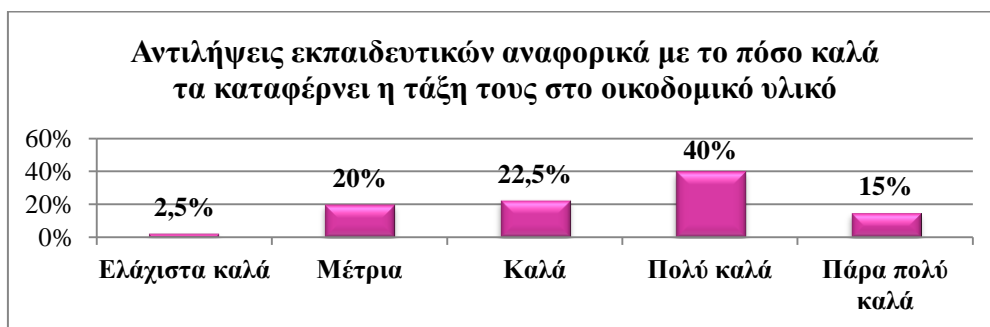
2.2.14. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το οικοδομικό υλικό για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 85% ότι το οικοδομικό υλικό είναι πολύ σημαντικό για το παιδί. Μετρίως σημαντικό αναφέρθηκε από το 15% (βλ. Γράφημα 27). Το μεγαλύτερο ποσοστό (85%) ανέφερε πως το οικοδομικό υλικό είναι πολύ σημαντικό για το παιδί προσχολικής ηλικίας, κάτι που υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία (Κυριαζοπούλου-Βαληγάκη, 1977α, σ. 168, 263-264).



Γράφημα 27: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικό είναι το οικοδομικό υλικό για το παιδί

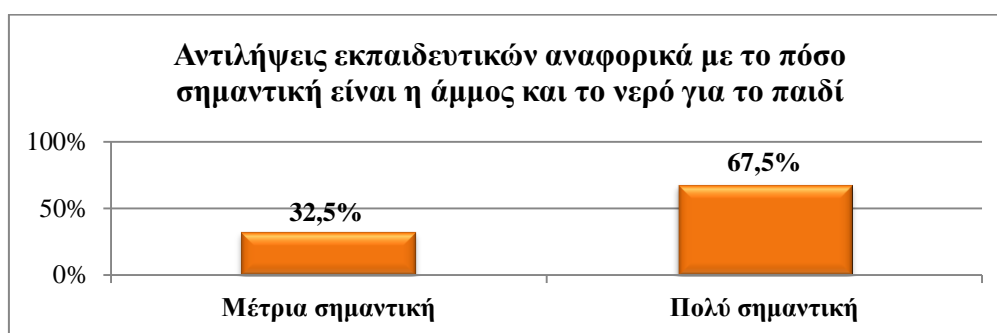
Στο «Οικοδομικό υλικό» περιλαμβάνονται: α) η πληθώρα οικοδομικού υλικού για όλα τα παιδιά και η ύπαρξη άνετου χώρου για χρήση του, β) η καθημερινή του χρήση, γ) η οργάνωσή του κατά είδος σε ανοιχτά ράφια για να μπορούν τα παιδιά να το παίρνουν όποτε θέλουν και δ) η ύπαρξη οικοδομικού υλικού και στον εξωτερικό χώρο. Οι παιδαγωγοί ισχυρίστηκαν πως η τάξη τους τα καταφέρνει πολύ καλά (40%), καλά (22,5%), μέτρια (20%), πάρα πολύ καλά (15%) και ελάχιστα καλά (2,5%) στο οικοδομικό υλικό (βλ. Γράφημα 28).



Γράφημα 28: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στο οικοδομικό υλικό

2.2.15. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η άμμος και το νερό για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Η άμμος και το νερό θεωρήθηκε ως πολύ και μέτρια σημαντική για το παιδί από το 67,5% και το 32,5% των νηπιαγωγών αντίστοιχα (βλ. Γράφημα 29). Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών (67,5%) χαρακτήρισε ως πολύ σημαντική για το παιδί την άμμο και το νερό, άποψη με την οποία συγκλίνει και η βιβλιογραφία (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10-11· Κυριαζοπούλου-Βαληγάκη, 1977β, σ. 142).



Γράφημα 29: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η άμμος και το νερό για το παιδί

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν την άμμο και το νερό γενικότερα και ειδικότερα το κατά πόσο πιστεύουν ότι η τάξη τους τα καταφέρνει: α) στην υλοποίηση παιχνιδιού με άμμο και νερό στον εσωτερικό χώρο καθημερινά και στον εξωτερικό χώρο όποτε το επιτρέπει ο καιρός, β) στην ποικιλία παιχνιδιών-αντικειμένων για παιχνίδι με άμμο και νερό και γ) στην οργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων με άμμο και νερό. Καθόλου καλά (22,5%), καλά (20%), λίγο καλά (20%), μέτρια (15%), ελάχιστα καλά (10%), πολύ καλά (7,5%) και πάρα πολύ καλά (5%) φαίνεται πως τα καταφέρνουν οι τάξεις των ερωτηθέντων σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 30). Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδαγωγών (22,5%) ανέφερε πως η ποιότητα της τάξης του νηπιαγωγείου του στην άμμο και στο νερό είναι χαμηλή, εύρημα το οποίο συμφωνεί με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10· Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 138).



Γράφημα 30: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην άμμο και στο νερό

2.2.16. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

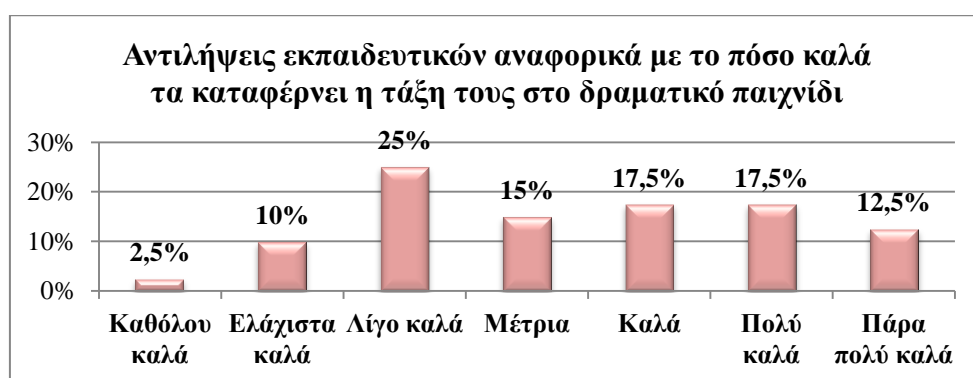
Το δραματικό παιχνίδι αξιολογήθηκε από τους νηπιαγωγούς ως πολύ (82,5%) και μέτρια (17,5%) σημαντικό για το παιδί (βλ. Γράφημα 31). Το πόσο σημαντικό είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί έχει συζητηθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (Gullo, 2010, σ. 210).



Γράφημα 31: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικό είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί

Βαθμολογώντας τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη τους στο δραματικό παιχνίδι οι παιδαγωγοί καλούνται αυτομάτως να αξιολογήσουν τον βαθμό ανταπόκρισης της τάξης τους στα εξής: α) υπάρχουν διαθέσιμα πολλά υλικά και έπιπλα για δραματικό παιχνίδι;, β) τα παιδιά εμπλέκονται καθημερινά σε δραματικό παιχνίδι;, γ) έχει οργανωθεί

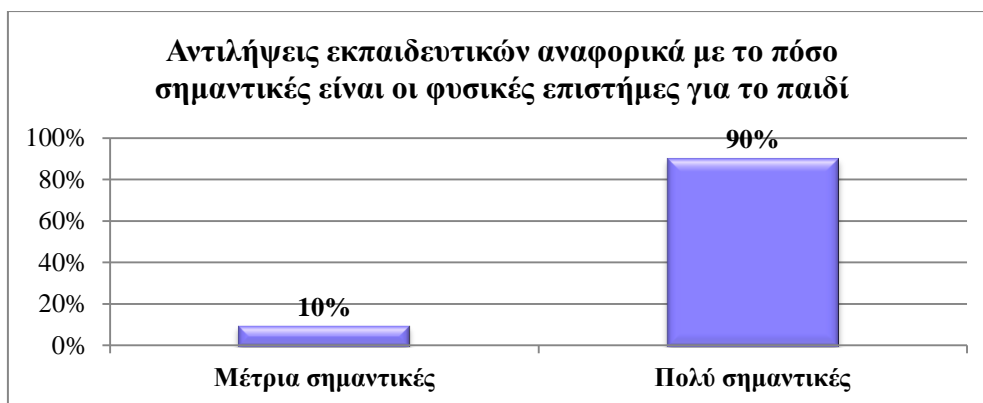
ξεχωριστή περιοχή-γωνιά δραματικού παιχνιδιού;, δ) υπάρχει αποθηκευτικός χώρος για τα υλικά δραματικού παιχνιδιού;, ε) τα υλικά ανανεώνονται;, στ) υπάρχει πρόβλεψη για παιχνίδι και στον εξωτερικό χώρο; και ζ) παρέχονται νέες ιδέες για δραματικό παιχνίδι; Οι εκπαιδευτικοί αναλογιζόμενοι όλα τα παραπάνω κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η τάξη τους τα καταφέρνει σε λίγο καλό (25%), σε καλό (17,5%), σε πολύ καλό (17,5%), σε μέτριο (15%), σε πάρα πολύ καλό (12,5%), σε ελάχιστα καλό (10%) και σε καθόλου καλό (2,5%) βαθμό στο δραματικό παιχνίδι (βλ. Γράφημα 32). Οι περισσότεροι παιδαγωγοί (52,5%) ισχυρίστηκαν πως η τάξη τους δεν τα καταφέρνει σε καλό βαθμό στο δραματικό παιχνίδι, κάτι με το οποίο συμφωνεί και η βιβλιογραφία (Gregoriadis et al., 2016, σ. 1148).



Γράφημα 32: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στο δραματικό παιχνίδι

2.2.17. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι φυσικές επιστήμες για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των νηπιαγωγών (90%) ισχυρίστηκε ότι οι φυσικές επιστήμες είναι πολύ σημαντικές για το παιδί. Ως μέτρια σημαντικές τις θεώρησε το υπόλοιπο 10% (βλ. Γράφημα 33). Με το 90% των παιδαγωγών συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (π.χ. Gifford, 2009· Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008· Πλακίτση, 2008· Τζεκάκη, 2007· Κολιόπουλος, 2006· Eshach & Fried, 2005· Ραβάνης, 2001· Watters et al., 2000· Χατζηγεωργίου, 1998, όπ. αναφ. στο Πήλιουρας, 2010, σ. 382).



Γράφημα 33: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι φυσικές επιστήμες για το παιδί

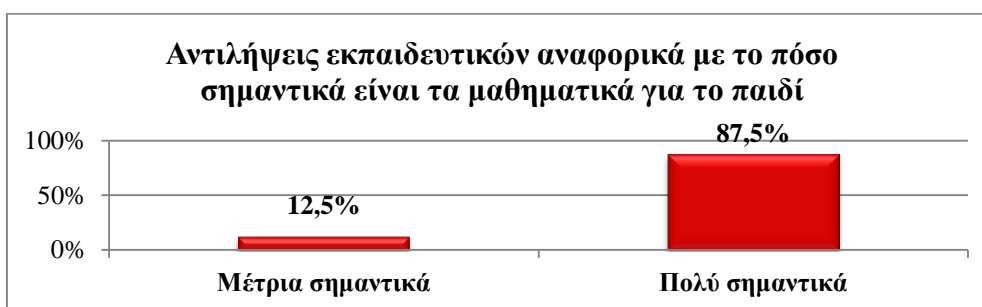
Η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο η σχολική τάξη του κάθε παιδαγωγού ανταποκρίνεται στις φυσικές επιστήμες αφορά το κατά πόσο: α) υπάρχουν διαθέσιμα πολλά αναπτυξιακά κατάλληλα υλικά, παιχνίδια και δραστηριότητες, β) τα παιδιά έχουν καθημερινή πρόσβαση στον εξοπλισμό, γ) τα υλικά είναι καλά οργανωμένα και σε καλή κατάσταση, δ) χρησιμοποιούνται καθημερινά γεγονότα, εικόνες, βιβλία και οπτικοακουστικό υλικό για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των παιδιών και ε) οργανώνονται συχνά δραστηριότητες που απαιτούν μεγαλύτερη συνεισφορά από τους παιδαγωγούς. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (27,5%) βαθμολόγησε ως μέτρια την ανταπόκριση της τάξης του στις φυσικές επιστήμες. Ως πολύ καλή, πάρα πολύ καλή και καλή αξιολόγησε την επίδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα το 22,5%, το 15% και το 10% αντίστοιχα. Ελάχιστα και λίγο καλά δήλωσε το 10% και το 15% αντίστοιχα ότι τα καταφέρνει η τάξη του στις φυσικές επιστήμες (βλ. Γράφημα 34). Το μεγαλύτερο ποσοστό του συγκεκριμένου δείγματος (27,5%) ισχυρίστηκε πως η τάξη του ανταποκρίνεται σε μέτριο βαθμό στις φυσικές επιστήμες, ενώ οι Gregoriadis et al. (2016, σ. 1148) αξιολόγησαν, στην έρευνά τους, την ποιότητα των σχολικών τάξεων στις φυσικές επιστήμες ως χαμηλή.



Γράφημα 34: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στις φυσικές επιστήμες

2.2.18. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα μαθηματικά για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

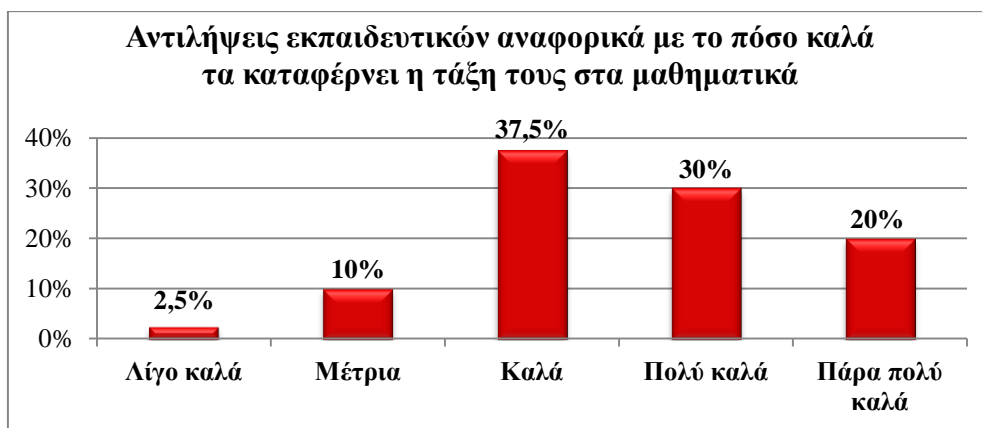
Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τα μαθηματικά ως πολύ (87,5%) και μέτρια (12,5%) σημαντικά για το παιδί (βλ. Γράφημα 35). Η άποψη της πλειοψηφίας των νηπιαγωγών (87,5%) φαίνεται να συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Gifford, 2009· Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008, όπ. αναφ. στο Πήλιουρας, 2010, σ. 382).



Γράφημα 35: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικά είναι τα μαθηματικά για το παιδί

Οι παιδαγωγοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν κατά πόσο η τάξη τους τα καταφέρνει: α) στην ύπαρξη πολλών διαθέσιμων και αναπτυξιακά κατάλληλων για τα παιδιά υλικών και δραστηριοτήτων, β) στην καθημερινή ενασχόληση με τους αριθμούς/τα μαθηματικά, γ) στην καλή κατάσταση και στην καλή οργάνωση των υλικών και δ) στην συχνή ανανέωση των υλικών. Το 37,5% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται σε καλό, το 30%

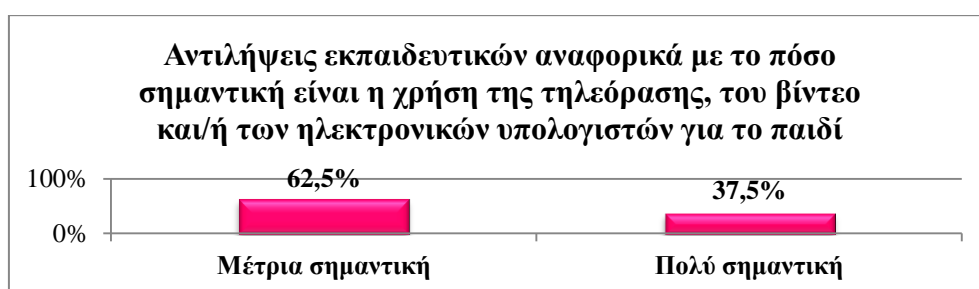
σε πολύ καλό, το 20% σε πάρα πολύ καλό, το 10% σε μέτριο και το 2,5% σε λίγο καλό βαθμό στα μαθηματικά (βλ. Γράφημα 36). Συμπερασματικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (87,5%) χαρακτήρισε από καλή και πάνω την επίδοση της τάξης του στα μαθηματικά.



Γράφημα 36: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στα μαθηματικά

2.2.19. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών θεωρήθηκε μέτριας σημαντικότητας για το παιδί από το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (62,5%). Μόλις το 37,5% την χαρακτήρισε πολύ σημαντική για το παιδί (βλ. Γράφημα 37). Αντίθετη άποψη από το μεγαλύτερο ποσοστό (62,5%) των ερωτηθέντων έχει η βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει πως η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών είναι πολύ σημαντική για το παιδί (Χαμάλης & Κωλέτσου, 2010, σ. 281).



Γράφημα 37: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών για το παιδί

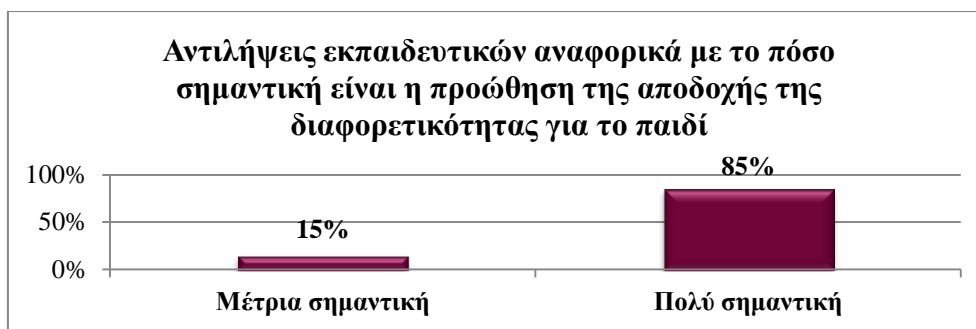
Μέσω αυτής της κατηγορίας οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το κατά πόσο: α) τα υλικά και τα προγράμματα της τάξης τους είναι κατάλληλα για τα παιδιά, β) η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και των υπολογιστών αποτελεί δραστηριότητα ελεύθερης επιλογής για τους μαθητές τους, γ) συμμετέχουν ενεργά τόσο τα παιδιά όσο και οι ίδιοι στη χρήση των συγκεκριμένων «μέσων», δ) η χρήση αυτών των «μέσων» είναι περιορισμένης διάρκειας και ε) τα προγράμματα υπολογιστών ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα. Το 30% κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η τάξη του τα καταφέρνει καλά, το 20% ότι τα καταφέρνει μέτρια, το 15% λίγο καλά, το 15% πολύ καλά, το 12,5% ελάχιστα καλά, το 5% πάρα πολύ καλά και το 2,5% καθόλου καλά σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 38). Η άποψη του μισού δείγματος των εκπαιδευτικών ότι η ποιότητα της τάξης του στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών είναι πάνω από μέτρια βρίσκει αντίθετη τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, οι Χαμάλης & Κωλέτσου (2010, σ. 281) ισχυρίζονται πως οι νέες τεχνολογίες δεν αξιοποιούνται πλήρως στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση λόγω της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής.



Γράφημα 38: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών

2.2.20. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Πολύ σημαντική για το παιδί θεώρησε το 85% του δείγματος την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας. Το υπόλοιπο ποσοστό (15%) ανέφερε ότι αυτή είναι μέτριας σημαντικότητας για το νήπιο (βλ. Γράφημα 39). Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδαγωγών (85%) εξέφρασε την άποψη πως η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι πολύ σημαντική για το παιδί, κάτι με το οποίο συμφωνεί και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011, σ. 47).



Γράφημα 39: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί

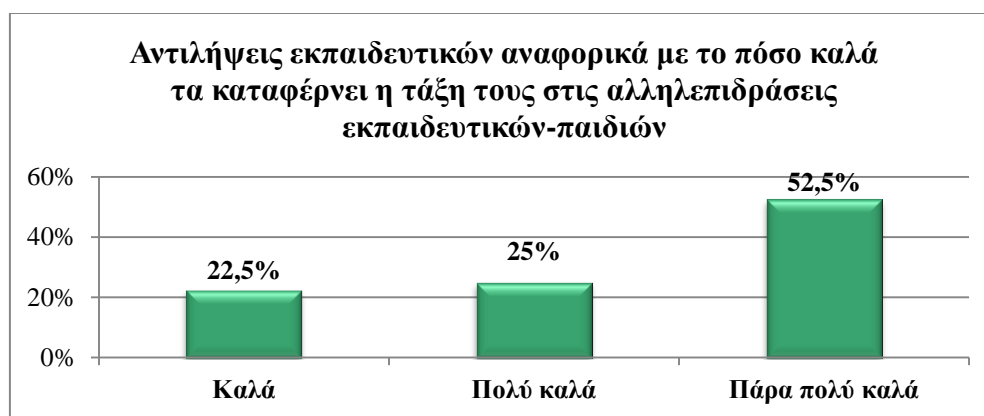
Η κατηγορία «Προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας» αποτελείται από: α) την απεικόνιση της διαφορετικότητας σε βιβλία, εικόνες και διακόσμηση, β) την συμπερίληψη της διαφορετικότητας στην καθημερινότητα και στο παιχνίδι, γ) την αντίδραση των εκπαιδευτικών στην προκατάληψη που μπορεί να δείχνουν τα παιδιά ή οι ενήλικες και δ) την οργάνωση δραστηριοτήτων για την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Ως καλή, πάρα πολύ καλή και πολύ καλή αξιολόγησε την επίδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα το 40%, το 25% και το 15% των παιδαγωγών αντίστοιχα. Το 15% των νηπιαγωγών βαθμολόγησε την ανταπόκριση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα ως μέτρια και το 5% ως λίγο καλή (βλ. Γράφημα 40). Το 80% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η τάξη του προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από καλό μέχρι και πάρα πολύ καλό βαθμό. Έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα αντιτίθεται στην άποψη αυτή χαρακτηρίζοντας ως χαμηλή την ποιότητα της προώθησης της αποδοχής της διαφορετικότητας στις τάξεις των νηπιαγωγείων (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10).



Γράφημα 40: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας

2.2.21. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Όλο το δείγμα των νηπιαγωγών υποστήριξε ότι οι αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά είναι πολύ σημαντικές, κάτι με το οποίο συμφωνεί και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011, σ. 66-67). Προκειμένου αυτού του είδους οι αλληλεπιδράσεις να υπάρχουν σε πάρα πολύ καλό βαθμό σε μία σχολική τάξη πρέπει: α) να υπάρχει ζεστή, υποστηρικτική και ευχάριστη αλληλεπίδραση, β) να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων, γ) οι εκπαιδευτικοί να σέβονται τους μαθητές τους και δ) οι νηπιαγωγοί να χαίρονται που είναι με τα παιδιά. Πάνω από το μισό ποσοστό του δείγματος (52,5%) ανέφερε ότι η επίδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα είναι πάρα πολύ καλή. Το 25% και το 22,5% των νηπιαγωγών αξιολόγησε την ανταπόκριση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα ως πολύ καλή και καλή αντίστοιχα. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας παιδαγωγός δεν χαρακτήρισε τις αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά ως μέτριας ή λιγότερο καλής ποιότητας (βλ. Γράφημα 41). Οι περισσότεροι παιδαγωγοί (77,5%) βαθμολόγησαν ως υψηλότερη από καλή την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων παιδαγωγών-νηπίων. Υψηλά επίπεδα στον συγκεκριμένο τομέα έχουν παρατηρήσει και άλλες έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 11· Lambidi & Polemi-Todoulou, 1992, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 146).



Γράφημα 41: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών

2.2.22. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95%) ανέφερε ως πολύ σημαντικές για το παιδί τις αλληλεπιδράσεις του με τα άλλα παιδιά. Μόλις το 5% του συγκεκριμένου δείγματος δεν συμφώνησε με αυτήν την άποψη, καθώς αυτού του είδους τις αλληλεπιδράσεις τις θεωρεί ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί (βλ. Γράφημα 42). Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (95%) δήλωσε ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπίων είναι πολύ σημαντικές για το παιδί, κάτι με το οποίο συμφωνεί και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011, σ. 65).



Γράφημα 42: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών για το παιδί

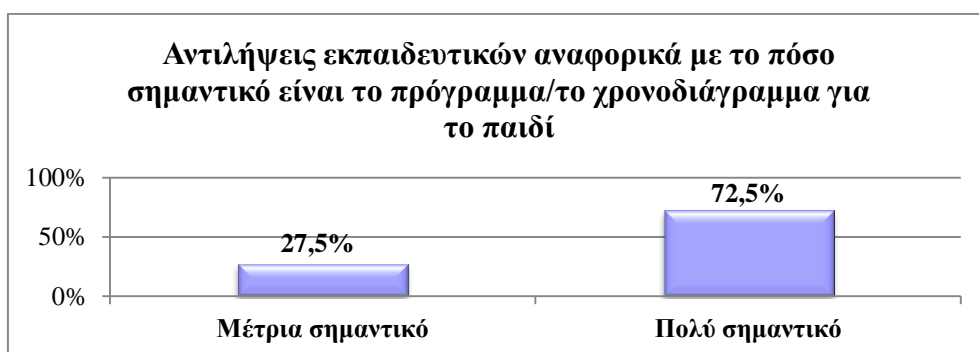
Βαθμολογώντας αυτή την κατηγορία οι παιδαγωγοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον βαθμό τον οποίο: α) ενθαρρύνουν την θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, β) αποτρέπουν τις αρνητικές και τις επιβλαβείς αλληλεπιδράσεις και γ) βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά. Έτσι, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να πιστεύουν ότι η τάξη τους είναι πάρα πολύ καλή (45%), πολύ καλή (37,5%), καλή (15%) και μέτρια (2,5%) σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Γράφημα 43). Ως υψηλότερη από καλή χαρακτηρίστηκε η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που υπάρχουν μεταξύ των νηπίων στη σχολική τάξη από το 97,5% των παιδαγωγών. Έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα (π.χ. Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 11· Lambidi & Polemi-Todoulou, 1992, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 146) στηρίζουν αυτή την αντίληψη των νηπιαγωγών δηλώνοντας πως η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών στην σχολική τάξη είναι υψηλή.



Γράφημα 43: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών

2.2.23. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Πολύ και μέτρια σημαντικό πιστεύει ότι είναι για τα παιδιά το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα το 72,5% και το 27,5% των ερωτηθέντων παιδαγωγών αντίστοιχα (βλ. Γράφημα 44). Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (72,5%) ανέφεραν ως πολύ σημαντικό το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί, άποψη που βρίσκει σύμφωνη και την Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη (1977β, σ. 336).



Γράφημα 44: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικό είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί

Αξιολογώντας το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα οι παιδαγωγοί αξιολόγησαν παράλληλα και τον βαθμό στον οποίο η τάξη τους έχει: α) έγκυρο πρόγραμμα το οποίο αλλάζει όποτε χρειάζεται για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των παιδιών, β) ώρα για παιχνίδι σε

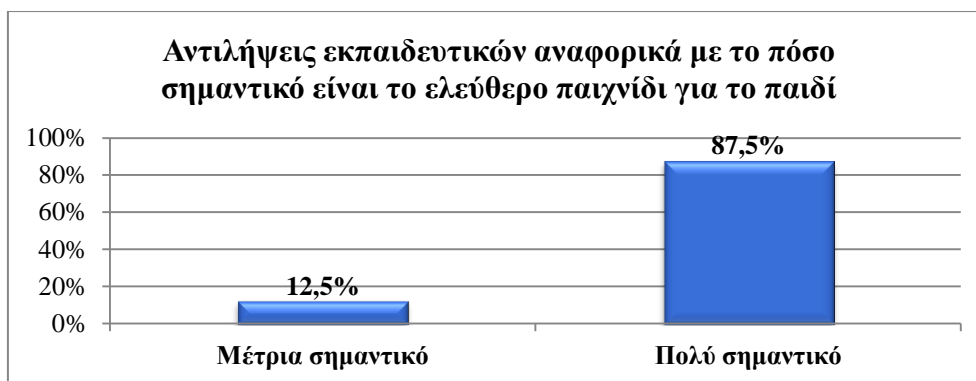
καθημερινή βάση στον εσωτερικό και στον εξωτερικό χώρο και γ) ομαλή μετακίνηση μεταξύ καθημερινών γεγονότων χωρίς μεγάλες περιόδους αναμονής. Η εν λόγω αξιολόγηση έδειξε ότι το 50% των τάξεων του δείγματος τα καταφέρνει πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Πάρα πολύ καλά ανταποκρίνεται στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα το 17,5%. Το 17,5%, το 12,5% και το 2,5% ανταποκρίνονται στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα σε καλό, μέτριο και λίγο καλό βαθμό (βλ. Γράφημα 45). Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (85%) βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα ως παραπάνω από μέτρια.



Γράφημα 45: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στο πρόγραμμα-στο χρονοδιάγραμμα

2.2.24. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Το ελεύθερο παιχνίδι, δηλαδή ο πολύς χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στον εσωτερικό και στον εξωτερικό χώρο, η επίβλεψη για την προστασία και την διευκόλυνση του παιχνιδιού των παιδιών, τα πολλά παιχνίδια, υλικά και ο εξοπλισμός προς χρήση, καθώς και η ανανέωση των υλικών, θεωρείται πολύ σημαντικό για το παιδί από το 87,5% των νηπιαγωγών. Το υπόλοιπο 12,5% το θεωρεί μέτρια σημαντικό (βλ. Γράφημα 46). Η σημαντικότητα του ελεύθερου παιχνιδιού για το παιδί υποστηρίζεται τόσο από το 87,5% των παιδαγωγών όσο και από τη βιβλιογραφία (π.χ. Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 22).



Γράφημα 46: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικό είναι το ελεύθερο παιχνίδι για το παιδί

Αναφορικά με το ποσοστό ανταπόκρισης της τάξης τους στον συγκεκριμένο τομέα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό αγγίζει το 32,5% για την πολύ καλή ανταπόκριση, το 25% για την πάρα πολύ καλή ανταπόκριση, το 22,5% για την καλή ανταπόκριση, το 12,5% για την μέτρια ανταπόκριση, το 5% για την λίγο καλή ανταπόκριση και το 2,5% για την καθόλου καλή ανταπόκριση (βλ. Γράφημα 47). Συμπερασματικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (80%) θεώρησε ότι η τάξη του τα καταφέρνει στο ελεύθερο παιχνίδι σε βαθμό υψηλότερο του μετρίου.

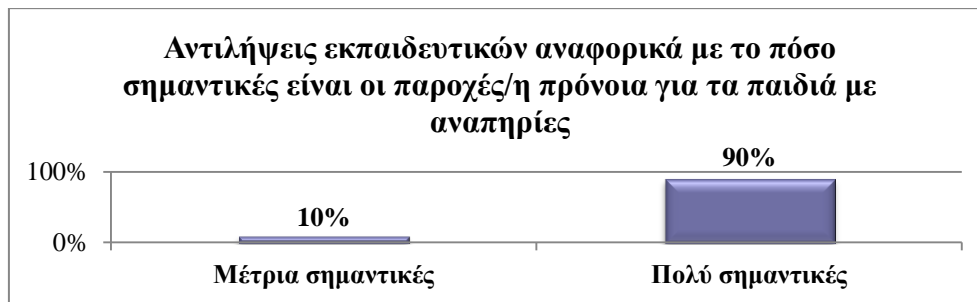


Γράφημα 47: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στο ελεύθερο παιχνίδι

2.2.25. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Πολύ σημαντικές για το παιδί πιστεύει το 90% των νηπιαγωγών ότι είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες, ενώ το 10% του συγκεκριμένου δείγματος τις θεωρεί

μέτρια σημαντικές (βλ. Γράφημα 48). Φαίνεται πως οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες θεωρείται σημαντική από το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδαγωγών (90%), γεγονός που βρίσκει σύμφωνη και την βιβλιογραφία (π.χ. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 25).



Γράφημα 48: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες

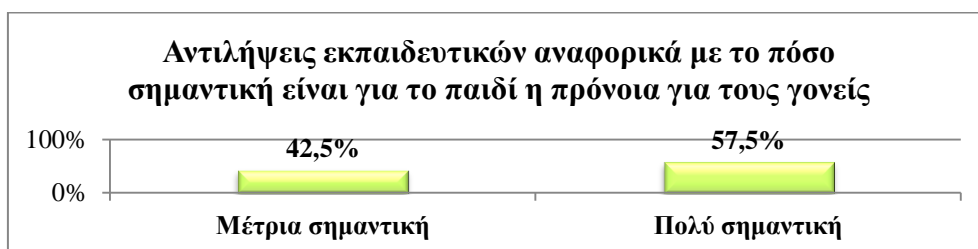
Οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες δομείται από: α) την τροποποίηση του χώρου, του προγράμματος και των δραστηριοτήτων προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες, β) την συνεργασία των παιδαγωγών με γονείς και άλλους ειδικούς προκειμένου να προσφέρεται σωστή φροντίδα σε αυτά τα παιδιά και γ) την συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στην ομάδα και στις δραστηριότητες. Το 27,5%, το 15% και το 12,5% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε πως η τάξη του τα καταφέρνει στον συγκεκριμένο τομέα σε πάρα πολύ καλό, σε πολύ καλό και σε καλό βαθμό αντίστοιχα. Μέτρια, λίγο καλή, ελάχιστα καλή και καθόλου καλή επίδοση έχει το 7,5%, το 2,5%, το 12,5% και το 15% των τάξεων των νηπιαγωγών, σύμφωνα με τους ίδιους στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες. Το 7,5% των ερωτηθέντων δήλωσε πως αδυνατεί να αξιολογήσει τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του στον συγκεκριμένο τομέα (βλ. Γράφημα 49). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (55%) ισχυρίστηκαν πως η τάξη τους παρέχει καλή και άνω πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες. Αντιθέτως, έρευνες δείχνουν πως στα ελληνικά νηπιαγωγεία δεν υπάρχουν παροχές για τα παιδιά με αναπηρίες (π.χ. Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 11).



Γράφημα 49: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες

2.2.26. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι για το παιδί η πρόνοια για τους γονείς και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

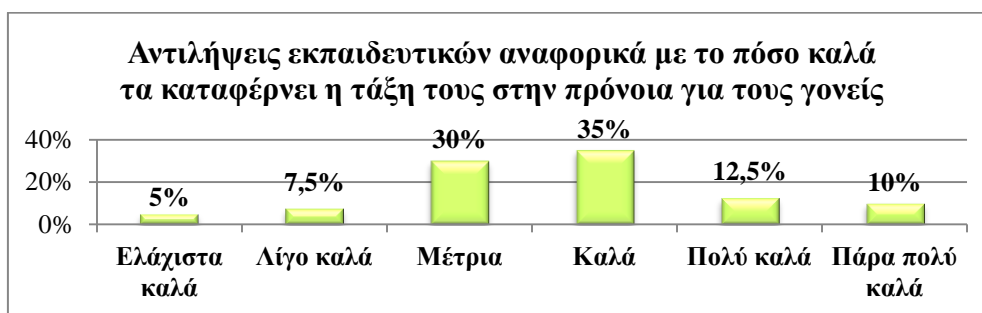
Το 57,5% των νηπιαγωγών υποστήριξε ότι η πρόνοια για τους γονείς είναι πολύ σημαντική για το παιδί. Ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί την χαρακτήρισε το υπόλοιπο δείγμα, το οποίο έχει διαφορά δεκαπέντε ποσοστιαίων μονάδων από το πρώτο, αγγίζει, δηλαδή, το 42,5% (βλ. Γράφημα 50). Την άποψη του 57,5% των παιδαγωγών ότι η πρόνοια για τους γονείς είναι πολύ σημαντική για το παιδί ενστερνίζεται και η διεθνής βιβλιογραφία (π.χ. Evans, 2013· Epstein, 2011· Hattie, 2009· Uludag, 2008· Jeynes, 2007· Desforges & Abouchaar, 2003· Henderson & Mapp, 2002, όπ. αναφ. στο De Bruïne et al., 2014, σ. 409).



Γράφημα 50: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι για το παιδί η πρόνοια για τους γονείς

Στην «Πρόνοια για τους γονείς» περιλαμβάνονται: α) η παροχή στους γονείς πληροφοριών σχετικών με το πρόγραμμα, β) η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων με διάφορους τρόπους, γ) η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, δ) η

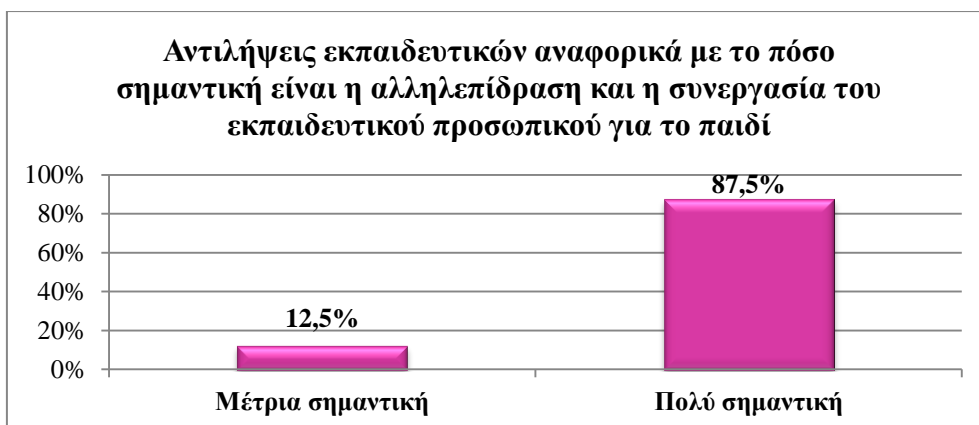
θετική αλληλεπίδραση γονέων-εκπαιδευτικών, η οποία στηρίζεται στον σεβασμό, ε) η παροχή βοήθειας από μέρους των γονέων στην αξιολόγηση του προγράμματος και στ) η συμμετοχή των γονέων στην λήψη αποφάσεων αναφορικά με το πρόγραμμα. Τα δύο μεγαλύτερα ποσοστά των νηπιαγωγών (35% και 30%) ανέφεραν ότι στην τάξη τους παρέχεται σε καλό και μέτριο βαθμό πρόνοια για τους γονείς. Το 12,5% και το 10% δήλωσε ότι η τάξη του παρέχει πρόνοια για τους γονείς σε πολύ καλό και σε πάρα πολύ καλό βαθμό. Λίγο καλή και ελάχιστα καλή πρόνοια για τους γονείς είχε μόνο το 7,5% και το 5% του δείγματος αντίστοιχα (βλ. Γράφημα 51). Συμπερασματικά, το 57,5% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε πως το σχολείο του παρέχει ανώτερης του μετρίου ποιότητα αναφορικά με την παροχή πρόνοιας για τους γονείς, γεγονός που βρίσκει σύμφωνη και τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Morgan, 2010, όπ. αναφ. στο Savaş, 2012, σ. 3100).



Γράφημα 51: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην πρόνοια για τους γονείς

2.2.27. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού θεωρείται πολύ σημαντική από το 87,5% των νηπιαγωγών και μέτρια σημαντική από το 12,5% του συγκεκριμένου δείγματος (βλ. Γράφημα 52). Εκτός από το 87,5% των παιδαγωγών και η βιβλιογραφία αναφέρει τη σπουδαιότητα που έχει για το παιδί η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού (π.χ. Σαΐτης, 2002, όπ. αναφ. στο Αλευριάδου, Βруниώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσαιφίδης, 2011, σ. 63).



Γράφημα 52: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί

Στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο η τάξη τους τα καταφέρνει στην συγκεκριμένη κατηγορία οι νηπιαγωγοί έπρεπε να εκτιμήσουν κατά πόσο: α) οι υπευθυνότητες του προσωπικού ορίζονται ξεκάθαρα και μοιράζονται δίκαια, β) το πρόγραμμα προωθεί θετική αλληλεπίδραση μεταξύ του προσωπικού, γ) οι αλληλεπιδράσεις είναι θετικές, εγκάρδιες και υποστηρικτικές και δ) οι παιδαγωγοί μοιράζονται μεταξύ τους πληροφορίες που αφορούν τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί χαρακτήρισαν τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη τους σε αυτόν τον τομέα ως πάρα πολύ καλό (47,5%), πολύ καλό (30%), καλό (10%), λίγο καλό (10%) και μέτριο (2,5%) (βλ. Γράφημα 53).



Γράφημα 53: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού

2.2.28. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, δηλαδή η παροχή ανατροφοδότησης για την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού με βοηθητικό και υποστηρικτικό τρόπο, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην αυτοαξιολόγηση, η παροχή ετήσιας εποπτικής παρατήρησης, καθώς και η λήψη δράσεων για τη βελτίωση των περιοχών στις οποίες υστερεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, θεωρήθηκε πολύ σημαντική για το παιδί από το 60% των παιδαγωγών. Το 32,5% του συγκεκριμένου δείγματος την χαρακτήρισε ως μέτρια σημαντική και το 7,5% ως καθόλου σημαντική για το παιδί (βλ. Γράφημα 54). Η πλειοψηφία των παιδαγωγών (60%) θεώρησε ότι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ σημαντική για το παιδί. Από αυτή τους την τοποθέτηση καθίσταται φανερό πως οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν ότι ένας παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μέσω της αξιολόγησης των παιδαγωγών μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης, όπως ισχυρίζονται και οι Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος (2006, σ. 334).



Γράφημα 54: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί

Το 20%, το 15% και το 5% των παιδαγωγών ανέφερε πως η επίδοση της τάξης του στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι καλή, πάρα πολύ καλή και πολύ καλή. Ίσα ακριβώς με τα προαναφερθέντα ποσοστά (20%, 15% και 5%) την

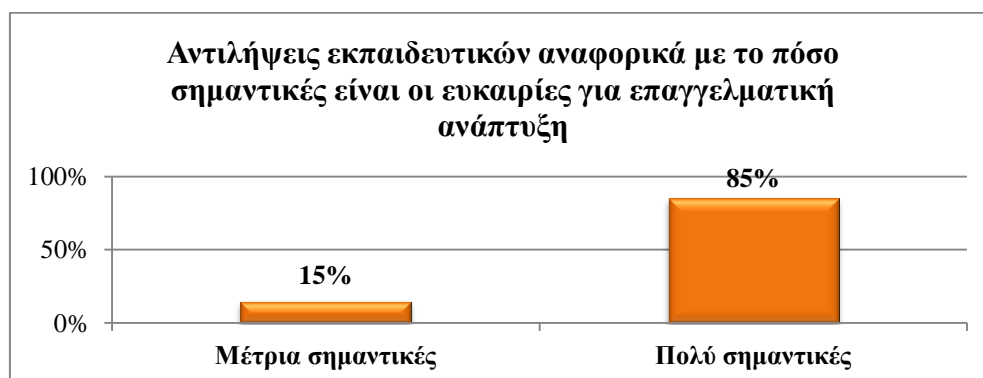
χαρακτήρισαν ως λίγο καλή, ελάχιστα καλή ή μέτρια και καθόλου καλή. Το 5% των νηπιαγωγών δήλωσε πως δεν δύναται να αξιολογήσει τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του στον συγκεκριμένο τομέα (βλ. Γράφημα 55).



Γράφημα 55: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού

2.2.29. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτόν τον τομέα;

Ως πολύ και μέτρια σημαντικές για το παιδί χαρακτήρισε το 85% και το 15% των νηπιαγωγών αντίστοιχα τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (βλ. Γράφημα 56). Η σημαντικότητα των ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη έχει τονιστεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 288· Bleach, 2013, σ. 371· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).



Γράφημα 56: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη

Στις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνονται: α) πολλά βιβλία-υλικά για την αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, β) η υποστήριξη της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω του προγράμματος, γ) η οργάνωση συχνών συναντήσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, δ) η συνεχής επιμόρφωση των παιδαγωγών και ε) ο λεπτομερής προσανατολισμός για νέο εκπαιδευτικό προσωπικό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (25%) υποστήριξε ότι η τάξη του τα καταφέρνει μέτρια σε αυτήν την κατηγορία. Λίγο καλά, καλά και πολύ καλά ανταποκρίνεται η τάξη του 17,5%, του 17,5% και του 15% του δείγματος αντίστοιχα. Πάρα πολύ καλά, καθόλου καλά και ελάχιστα καλά τα καταφέρνει το 10%, το 10% και το 5% του δείγματος αντίστοιχα (βλ. Γράφημα 57).



Γράφημα 57: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη

2.2.30. Πώς θα ορίζατε την έννοια «ποιότητα» στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (20%) στην προσπάθειά του να ορίσει την ποιότητα ανέφερε ότι μία ποιοτική προσχολική εκπαίδευση αποτελείται από: α) κατάλληλο εξοπλισμό και περιβάλλον, β) καλά εκπαιδευμένο προσωπικό το οποίο χρησιμοποιεί σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, γ) ολιγάριθμα τμήματα και δ) συνεργασία με άλλους φορείς. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε η άποψη:

«Ποιοτική είναι εκείνη η προσχολική εκπαίδευση στην οποία υπάρχει κατάλληλος εξοπλισμός και περιβάλλον προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες, καλά εκπαιδευμένο προσωπικό το οποίο αξιοποιεί τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαιδευτική του

διαδικασία, ολιγόριθμα τμήματα, καθώς και συνεργασία με άλλους φορείς (οικογένεια και κοινότητα)»

Ένα άλλο ποσοστό του δείγματος (7,5%) εξέφρασε την άποψη ότι ποιοτική προσχολική εκπαίδευση είναι εκείνη η οποία παρέχει στα παιδιά τα εφόδια για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ακόμη, υποστηρίχθηκε πως ποιοτική είναι εκείνη η προσχολική εκπαίδευση η οποία κάνει χαρούμενα και ευτυχισμένα τα παιδιά. Το 7,5% του δείγματος όρισε ως ποιοτική την προσχολική εκπαίδευση που είναι ισότιμη για όλα τα παιδιά και στην οποία υπάρχουν ποιοτικά αναλυτικά προγράμματα που προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και ενθαρρύνουν την εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα ισάριθμο ποσοστό χαρακτήρισε ως ποιοτική την προσχολική εκπαίδευση η οποία μεριμνά για τις κατάλληλες για τα νήπια τάξεις, τα αναπτυξιακά κατάλληλα για τα παιδιά υλικά και απαρτίζεται από ένα καλά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Το 5% του δείγματος ισχυρίστηκε ότι την ποιοτική εκπαίδευση αποτελούν: α) το εκπαιδευμένο και επιμορφωμένο προσωπικό, β) οι ασφαλείς κτιριακές υποδομές, γ) η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή και δ) το ειδικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι, νοσηλευτές και καθαρίστριες). Ένα ισάριθμο ποσοστό δήλωσε πως η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης σχετίζεται την καταλληλότητα των υλικών, των χώρων και των μέσων που υπάρχουν σε μία σχολική τάξη. Συγκεκριμένα:

«Η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης αναφέρεται στο κατά πόσο τα υλικά, οι χώροι και τα μέσα που υπάρχουν σε μια σχολική τάξη είναι κατάλληλα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών»

Ακόμη, υποστηρίχθηκε η άποψη ότι η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται ποιοτική όταν ανταποκρίνεται στο έπακρο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, του κράτους, των γονέων, της κοινότητας και των παιδιών. Την ποιότητα την χαρακτηρίζουν, σύμφωνα με το 5% του δείγματος: α) το συχνά επιμορφωμένο προσωπικό, β) η μικρή αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, γ) η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, δ) η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, ε) το προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών υλικό και στ) οι επαρκείς χρηματικοί πόροι για την εκπαίδευση. Επιπλέον, η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση ορίστηκε ως η εκπαίδευση η οποία βασίζεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως:

«Ποιοτική είναι η προσχολική εκπαίδευση που είναι ενταγμένη στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις, η εκπαίδευση που χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών και στεγάζεται σε σύγχρονα κτίρια».

Η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση, ορίστηκε, επιπροσθέτως ως: α) η επαφή με τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, β) η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των παιδιών, μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών και μεταξύ σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και γ) η σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την τέχνη. Επιπλέον, αναφέρθηκε η άποψη ότι η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση βασίζεται πάντα σε οργανωμένες στοχευμένες δραστηριότητες. Ως ποιοτική ορίστηκε, επίσης η εκπαίδευση η οποία: α) δίνει σε όλα τα παιδιά το δικαίωμα στη μάθηση, β) απαρτίζεται από επιμορφωμένο και καταρτισμένο προσωπικό, γ) εμπλουτίζει συχνά το παιδαγωγικό της υλικό και δ) αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες. Σύμφωνα με κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς ποιοτική προσχολική εκπαίδευση είναι εκείνη στην οποία υπάρχει συνεχής ανανέωση των μέσων και των υλικών και οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στη διδασκαλία τους τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ευρήματα.

Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως ποιοτική είναι η προσχολική εκπαίδευση στην οποία υπάρχει: α) μικρή αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, β) ιδανικές κτιριακές εγκαταστάσεις, γ) εποπτικό υλικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, δ) εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιμορφώνονται συχνά και ε) συνεργασία με την τοπική κοινότητα. Μία άλλη άποψη εκπαιδευτικού είναι η εξής:

«Ποιοτική προσχολική εκπαίδευση είναι εκείνη στην οποία υπάρχει σεβασμός μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και συνεργασία μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία»

Εν κατακλείδι, οι νηπιαγωγοί έδωσαν ποικίλους ορισμούς για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία τα οποία συναντώνται συχνά στους ορισμούς που προαναφέρθηκαν. Αυτά είναι τα εξής:

- ✓ Η αναγκαιότητα ύπαρξης κατάλληλων κτιριακών υποδομών και αναπτυξιακά κατάλληλων για τα παιδιά υλικών και μέσων. Οι κατάλληλες κτιριακές υποδομές και τα κατάλληλα για τα παιδιά υλικά και μέσα φαίνεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του ορισμού της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς η ποιότητα του νηπιαγωγείου μπορεί να μετρηθεί αξιολογώντας το εύρος με το οποίο το νηπιαγωγείο ικανοποιεί τις

αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών προσαρμόζοντας το περιβάλλον για τα μικρά παιδιά (Pan, Liu & Lau, 2010, σ. 188).

- ✓ Η αναγκαιότητα ύπαρξης εκπαιδευτικού προσωπικού το οποίο να επιμορφώνεται συχνά, καθώς και μικρή αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, κάτι με το οποίο συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία. Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν λεχθεί για την ποιότητα συνήθως περιλαμβάνουν, εκτός των άλλων, την αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών και την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού (Rentzou & Sakellariou, 2011, σ. 367· Belsky et al., 2007· Geoffroy et al., 2006· Howes, 1990, όπ. αναφ. στο Sajaniemi et al., 2011, σ. 56).
- ✓ Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα. Η συμβολή της εν λόγω συνεργασίας στην ύπαρξη μιας ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης έχει τονιστεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (Semke & Sheridan, 2012, σ. 22· Christenson & Sheridan, 2001, όπ. αναφ. στο Sakellariou, 2007, σ. 309), καθώς με μία τέτοιου είδους συνεργασία το παιδί αποκομίζει περισσότερα οφέλη (Crosnoe et al., 2010· Votruba-Drazal et al., 2004, όπ. αναφ. στο Bulotsky-Shearer et al., 2012, σ. 628).
- ✓ Η συμβολή της ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Τη σπουδαιότητα ύπαρξης ενός ποιοτικού προσχολικού προγράμματος το οποίο θα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών υποστηρίζει και η διεθνής βιβλιογραφία (π.χ. Chopra, 2016, σ. 49· Gregoriadis et al., 2016, σ. 1144· Ρέντζου, 2011β, σ. 59).
- ✓ Η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Σε πολλούς ορισμούς που έχουν δοθεί για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης έχει τονιστεί και η ύπαρξη ενός δημοκρατικού, δίκαιου και ισότιμου ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών του σχολείου (Aspin & Chapman, 1997, όπ. αναφ. στο Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 30-31).

2.2.31. Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι υπάρχουν ελλείψεις αναφορικά με την ποιότητα;

Στην προσπάθειά τους να καταγράψουν τις ελλείψεις που υπάρχουν στην προσχολική εκπαίδευση και που επηρεάζουν, κατά την γνώμη τους, την ποιότητά της οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 22,5% πως στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση παρατηρείται έλλειψη κτιριακών υποδομών, προσωπικού και υλικών. Το 15% ισχυρίστηκε πως ελλείψεις

οι οποίες εμποδίζουν την αναβάθμιση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης υπάρχουν σε όλους τους τομείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εξής απάντηση ενός παιδαγωγού:

«Ελλείψεις οι οποίες επηρεάζουν την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης υπάρχουν σε όλους τους τομείς. Η ποιότητα απαιτεί εγκαταστάσεις σύγχρονες και αναβαθμισμένες, προσωπικό εκπαιδευμένο και μία αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών ανάλογη του έναρ προς πέντε με δέκα (1 εκπαιδευτικός ανά 5-10 παιδιά), καθώς και πλούσια και σύγχρονα εποπτικά μέσα. Δυστυχώς, τίποτα από αυτά δεν υπάρχει στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση»

Σαν ελλείψεις που καθιστούν δύσκολη την αναβάθμιση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς: α) η ελλιπής επιμόρφωση των παιδαγωγών, β) η μικρή χωρητικότητα των σχολικών κτιρίων και γ) η ελλιπής χρηματοδότηση. Η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού (π.χ. ψυχολόγοι, νοσηλεύτες), η απουσία οικονομικών κονδυλίων, τα πολυάριθμα τμήματα των νηπιαγωγείων, το ανεπαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και η ακαταλληλότητα των σχολικών κτιρίων θεωρήθηκαν από ένα άλλο ποσοστό του δείγματος ως τα προβλήματα που εντοπίζονται στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση και τα οποία επηρεάζουν το επίπεδο ποιότητάς της. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι ελλείψεις που υπάρχουν στην προσχολική εκπαίδευση οι οποίες και επηρεάζουν την ποιότητά της είναι: α) η ασυνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και β) η ανεπαρκής χρηματοδότηση. Ένας παιδαγωγός ανέφερε ότι:

«Οι ελλείψεις που εντοπίζονται έχουν να κάνουν με τον εξοπλισμό, καθώς και με τις μη ασφαλείς για την ανάπτυξη και τη δράση των παιδιών συνθήκες στον χώρο του νηπιαγωγείου»

Οι ελλείψεις που εντοπίζονται στην προσχολική εκπαίδευση και που επηρεάζουν την ποιότητά της, σύμφωνα με τους παιδαγωγούς του δείγματος, συνοπτικά είναι οι εξής:

- ✓ Η έλλειψη σύγχρονων και αναβαθμισμένων σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων ασφαλών για την ανάπτυξη και τη δράση των νηπίων. Απουσία ποιοτικά κατάλληλων κτιριακών υποδομών στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση έχουν εντοπίσει πολλές έρευνες (Μπότσογλου, 2010· Κώτση, 2007, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σ. 85· Ρέντζου, 2011β· Σακελλαρίου, 2010· Σακελλαρίου και συν., 2007· Γερμανός, 2009, 2005α, 2005β, 2004α, 2003, 2002, 1994· Παπανικολάου, 1994, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014·

Κουλαϊδής, 2006, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012, σ. 770· Rentzou & Sakellariou, 2011· Γερμανός, 2000).

- ✓ Το ανεπαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό, κάτι το οποίο έχουν καταδείξει και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 288· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).
- ✓ Ο ελλιπής εξοπλισμός, τον οποίο και εντόπισαν στην έρευνά τους οι Ρέντζου και Σακελλαρίου (2014).
- ✓ Η ελλιπής και ασυνεχής επιμόρφωση των νηπιαγωγών, την οποία έχουν υποδείξει κάποιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 288· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).
- ✓ Η μείωση της αναλογίας εκπαιδευτικού-παιδιών. Ποικιλία ερευνών έχει δείξει πως προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητο να γίνουν περισσότερο αυστηρές οι αναλογίες ενηλίκου-παιδιών (π.χ. Drouin et al., 2004· Jacobs et al., 2002· Goelman et al., 2000, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016, σ. 1303· Rao & Li, 2009, σ. 234).
- ✓ Η απουσία οικονομικών κονδυλίων για την προσχολική εκπαίδευση, κάτι με το οποίο συμφωνεί και η βιβλιογραφία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 288· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).

2.2.32. Με ποιους τρόπους νομίζετε ότι μπορεί να αναβαθμιστεί η ποιότητα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση;

Το 20% των ερωτηθέντων δήλωσε πως η ποιότητα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να αναβαθμιστεί: α) με την παροχή παγίου κεφαλαίου για την εκπαίδευση, β) με τη συνεχή δωρεάν υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γ) με την αύξηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και δ) με τον εμπλουτισμό των υλικών. Άλλοι νηπιαγωγοί (το 12,5% του δείγματος) δήλωσαν πως για την βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης καθίσταται αναγκαία: α) η αναβάθμιση των διαφόρων προγραμμάτων σπουδών που υπάρχουν στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης, β) η οικονομική ενίσχυση των σχολικών μονάδων, γ) η απασχόληση επιπλέον εκπαιδευτικού προσωπικού, δ) η αλλαγή του Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο, η οποία θα επέλθει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, και ε) η αλλαγή του ωρολόγιου προγράμματος. Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών θεώρησε πως η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να αναβαθμισθεί με: α) την επιμόρφωση των νηπιαγωγών, β) την

αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γ) την αυτοαξιολόγηση των παιδαγωγών. Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε χαρακτηριστικά:

«Πρώτα από όλα πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να κάνουν αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα. Χρήσιμη είναι και η αξιολόγηση κάθε παράγοντα εκπαίδευσης και κυρίως η αυτοαξιολόγηση των ίδιων των παιδαγωγών».

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες τόνισαν πως πέρα από τον εμπλουτισμό των υλικών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία, για τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα. Μερικοί παιδαγωγοί χαρακτήρισαν ως απαραίτητη για την βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης: α) την ύπαρξη αναπτυξιακά κατάλληλων για τα παιδιά υλικών (π.χ. παιχνιδιών, βιβλίων), β) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γ) την ύπαρξη ηλεκτρονικών υπολογιστών στο χώρο του νηπιαγωγείου. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ως αναγκαία για την βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης την ύπαρξη καλύτερων κτιριακών υποδομών και εξοπλισμού, καθώς και ολιγομελών τμημάτων παιδιών. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι:

«Προκειμένου να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη σύγχρονων και κατάλληλα επιπλωμένων κτιρίων, καθώς και η αναλογία μικρού αριθμού νηπίων ανά εκπαιδευτικό».

Συνοπτικά, οι νηπιαγωγοί της έρευνας, πρότειναν ως τρόπους αναβάθμισης της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης τους εξής:

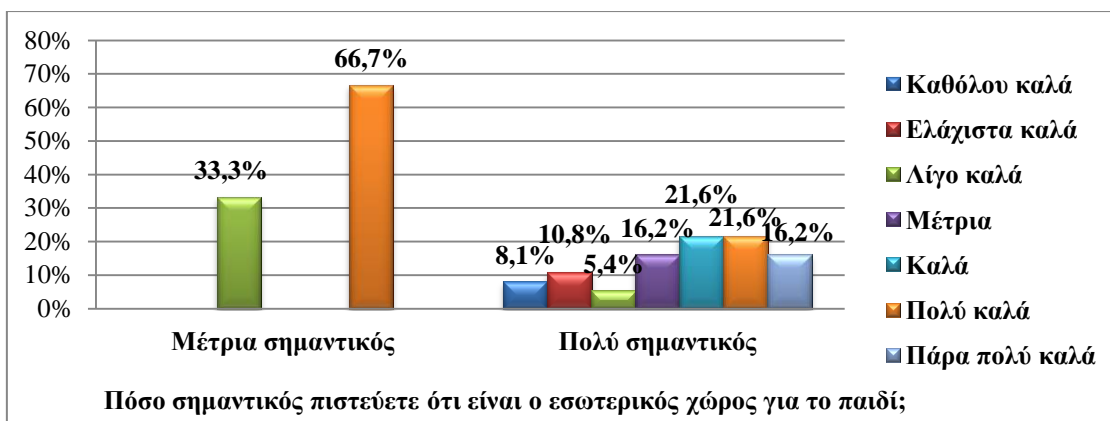
- ✓ Η παροχή υψηλόβαθμων κονδυλίων για την προσχολική εκπαίδευση. Την αύξηση των δαπανών που δίνονται για την εκπαίδευση υποστηρίζει και η βιβλιογραφία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 288· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).
- ✓ Η επιμόρφωση των νηπιαγωγών. Όπως υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κύριας σημασίας για μια ποιοτική πρακτική (Bleach, 2013, σ. 371) και για αυτό κρίνεται αναγκαία η ενίσχυσή της (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 288· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).
- ✓ Η κάλυψη των αναγκών σε εκπαιδευτικό προσωπικό που συναντώνται στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, όπως άλλωστε συνιστά και η βιβλιογραφία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 288· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).

- ✓ Η βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων και του σχολικού εξοπλισμού (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 286, 287· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).
- ✓ Η βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο, κάτι που προτείνεται και από τη βιβλιογραφία (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).
- ✓ Η συχνότερη χρήση της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στην σημαντικότητα της αξιολόγησης για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης έχουν αναφερθεί και κάποιοι μελετητές (Rosenthal, 2001, όπ. αναφ. στο Μπάλιου, 2011, σ. 14-15).
- ✓ Η συχνότερη και αποτελεσματικότερη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα. Όταν αυτοί οι τρεις φορείς συνεργάζονται, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία (Σακελλαρίου, 2002, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 286), αυξάνεται ραγδαία η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

2.3. Σύγκριση αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών

2.3.1. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο εσωτερικός χώρος για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στον εσωτερικό χώρο;

Το 21,6% του δείγματος των εκπαιδευτικών που θεωρεί πολύ σημαντικό τον εσωτερικό χώρο για το παιδί υποστήριξε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται σε αυτόν σε καλό και σε πολύ καλό βαθμό. Από τους παιδαγωγούς που θεώρησαν τον εσωτερικό χώρο πολύ σημαντικό για το παιδί το 16,2% ισχυρίστηκε ότι η τάξη του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά ή μέτρια σε αυτόν τον τομέα, το 10,8% ελάχιστα καλά, το 8,1% καθόλου καλά και το 5,4% λίγο καλά. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των νηπιαγωγών που θεώρησε ως μέτριας σημαντικότητας τον εσωτερικό χώρο για το παιδί (66,7%) βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα ως πολύ καλή, και το υπόλοιπο 33,3% ως λίγο καλή (βλ. Γράφημα 58). Οι αντιλήψεις των παιδαγωγών αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στον εσωτερικό χώρο δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντικός είναι ο εσωτερικός χώρος για το νήπιο ($p = 0,292$) (βλ. Πίνακα 1).



Γράφημα 58: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στον εσωτερικό χώρο ανάλογα με το πόσο σημαντικό τον θεωρεί για το παιδί

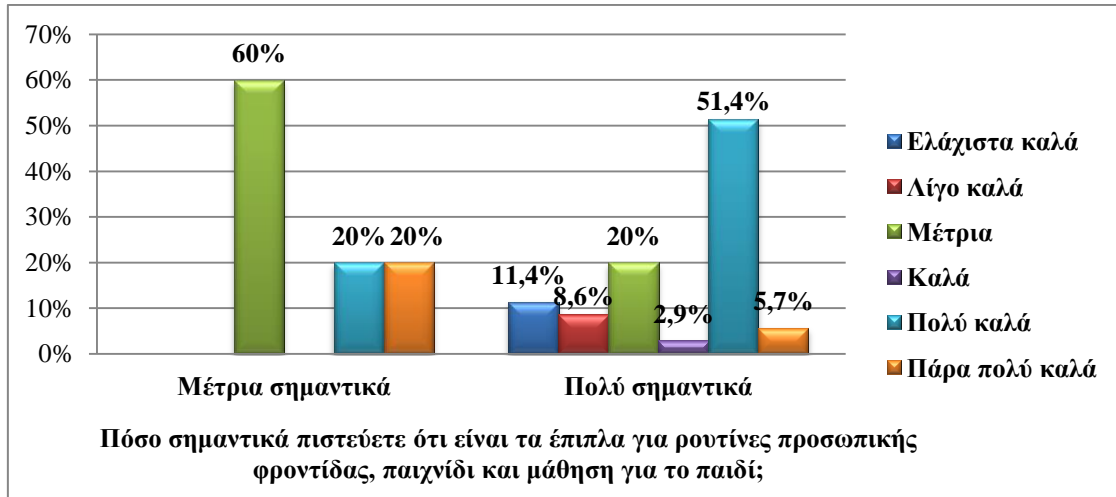
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,327	6	,292
Likelihood Ratio	7,484	6	,278
Linear-by-Linear Association	,118	1	,731
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 1: Chi-Square Tests

2.3.2. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση είναι πολύ σημαντικά για το παιδί (51,4%) ισχυρίστηκε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται σε πάρα πολύ καλό βαθμό σε αυτήν την κατηγορία. Το 20%, το 11,4%, το 8,6%, το 5,7% και το 2,9% του ίδιου δείγματος αξιολόγησε την επίδοση της τάξης του ως μέτρια, ελάχιστα καλή, λίγο καλή, πάρα πολύ καλή και καλή αντίστοιχα. Το μεγαλύτερο ποσοστό όσων παιδαγωγών αποκριθήκαν ότι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση είναι μέτρια σημαντικά για το νήπια (60%) δήλωσε ότι μέτρια είναι και η επίδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα. Το 20% του ίδιου δείγματος θεώρησε πολύ καλή και πάρα πολύ καλή την ανταπόκριση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 59). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η

τάξη τους στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση δεν σχετίζονται από το πόσο σημαντικά θεωρούν ότι είναι τα έπιπλα αυτά για το παιδί (βλ. Πίνακα 2).



Γράφημα 59: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση ανάλογα με το πόσο σημαντικά τα θεωρεί για το παιδί

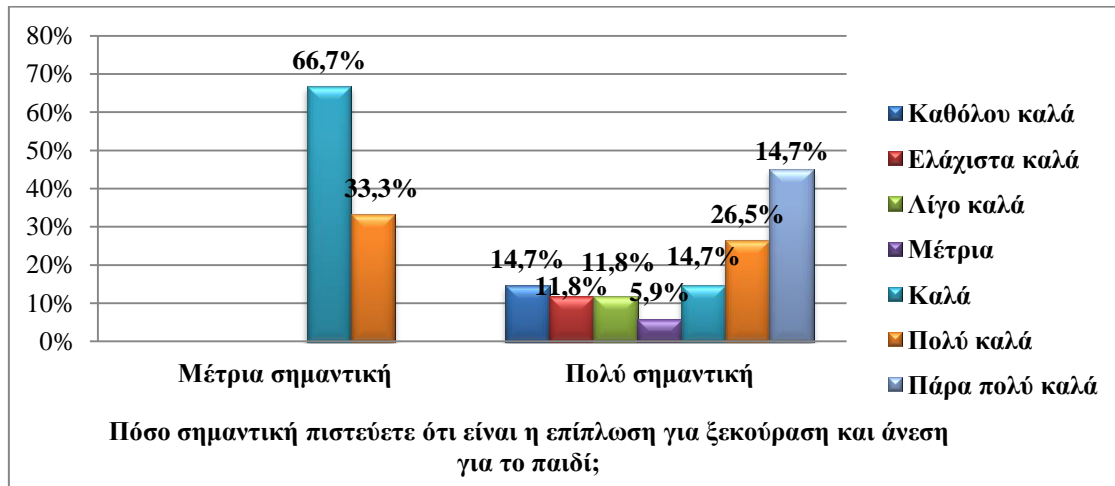
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,043	5	,302
Likelihood Ratio	6,270	5	,281
Linear-by-Linear Association	,014	1	,905
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 2: Chi-Square Tests

2.3.3. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που θεωρούν την επίπλωση για ξεκούραση και άνεση πολύ σημαντική για το παιδί (26,5%) αξιολόγησε την επίδοση της τάξης του ως πολύ καλή σε αυτή την κατηγορία. Τα υπόλοιπα ποσοστά αυτού του δείγματος (14,7%, 14,7%, 14,7%, 11,8%, 11,8% και 5,9%) ισχυρίστηκαν ότι η τάξη τους τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά, καλά, καθόλου καλά, λίγο καλά, ελάχιστα καλά και μέτρια στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση. Η πλειοψηφία των γονέων που θεώρησε την επίπλωση για ξεκούραση

και άνεση μέτριας σημαντικότητας για το παιδί (66,7%) χαρακτήρισε ως καλή την επίδοση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα, ενώ το υπόλοιπο 33,3% του ίδιου δείγματος την ανέφερε ως πολύ καλή (βλ. Γράφημα 60). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη τους στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση δεν εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντική είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί ($p = 0,136$) (βλ. Πίνακα 3).



Γράφημα 60: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

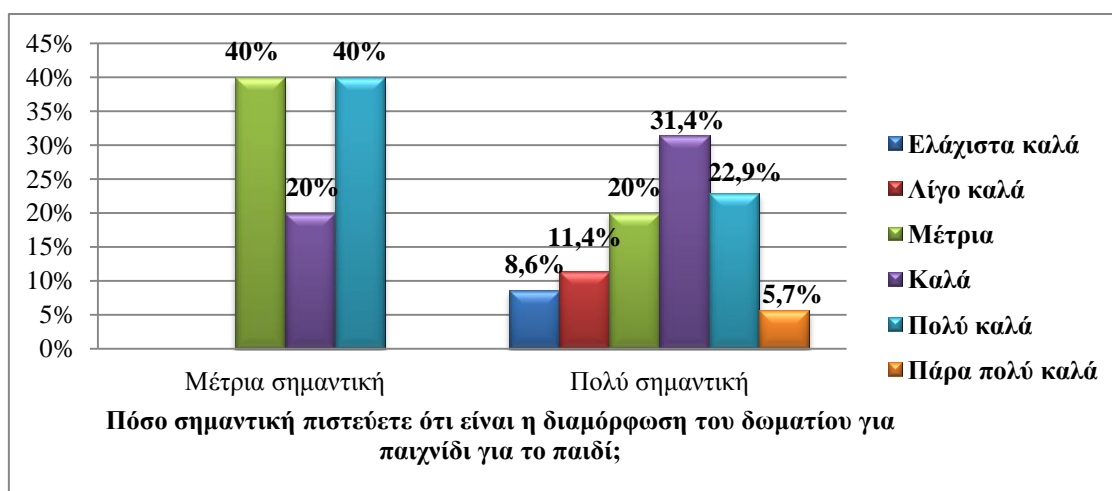
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,737	6	,136
Likelihood Ratio	11,020	6	,088
Linear-by-Linear Association	1,317	1	,251
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 3: Chi-Square Tests

2.3.4. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στη διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι;

Το 31,4% όσων εκπαιδευτικών χαρακτήρισαν ως πολύ σημαντική για το παιδί τη διαμόρφωση δωματίου για παιχνίδι ισχυρίστηκε ότι η τάξη του τα καταφέρνει καλά σε αυτήν. Το 22,9% του ίδιου δείγματος δήλωσε πως η τάξη του ανταποκρίνεται σε πολύ καλό, το 20% σε μέτριο, το 11,4% σε λίγο καλό, το 8,6% σε ελάχιστα καλό και το 5,7% σε πάρα

πολύ καλό βαθμό σε αυτόν τον τομέα. Το 40% του δείγματος των παιδαγωγών που ισχυρίστηκε ότι η διαμόρφωση δωματίου για παιχνίδι είναι μέτριας σημαντικότητας για το παιδί χαρακτήρισε την επίδοση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα ως πολύ καλή και ως μέτρια. Το υπόλοιπο 20% αυτού του δείγματος ανέφερε ότι η τάξη του επιδίδεται σε καλό βαθμό σε αυτήν την κατηγορία (βλ Γράφημα 61). Οι αντιλήψεις των παιδαγωγών αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στη διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντική είναι η διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι για το νήπιο ($p = 0,736$) (βλ. Πίνακα 4).



Γράφημα 61: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στη διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,768	5	,736
Likelihood Ratio	3,715	5	,591
Linear-by-Linear Association	,302	1	,583
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 4: Chi-Square Tests

2.3.5. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο χώρος για παιχνίδι αδρής κινητικότητας για το παιδί; Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στο χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανέφερε ως πολύ σημαντικό για το παιδί τον χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας (35,3%) δήλωσε ότι η τάξη του τα καταφέρνει

καλά σε αυτόν τον τομέα. Το αμέσως μικρότερο ποσοστό (14,7%) του ίδιου δείγματος χαρακτήρισε την εν λόγω επίδοση ως λίγο καλή. Επίσης, οι νηπιαγωγοί του συγκεκριμένου δείγματος βαθμολόγησαν την επίδοση της τάξης τους στον χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας ως ελάχιστα καλή, καθόλου καλή, μέτρια και πολύ καλή με ποσοστά 11,8%, 8,8%, 8,8% και 8,8%. Ένα 11,8% αυτού του δείγματος των παιδαγωγών δήλωσε ότι δεν γνωρίζει την επίδοση της τάξης του στην συγκεκριμένη κατηγορία. Το μεγαλύτερο ποσοστό (66,7%) του άλλου δείγματος των εκπαιδευτικών, εκείνου που χαρακτήρισε ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τον χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας, αξιολόγησε την επίδοση της τάξης του ως καλή. Το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος αυτού (συνολικά 33,3%) ισομοιράστηκε βαθμολογώντας ως μέτρια και πολύ καλή την απόδοση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 62). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στο χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας δεν εξαρτάται από το πόσο σημαντικός θεωρούν ότι είναι ο χώρος για παιχνίδι αδρής κινητικότητας για το παιδί (βλ. Πίνακα 5).



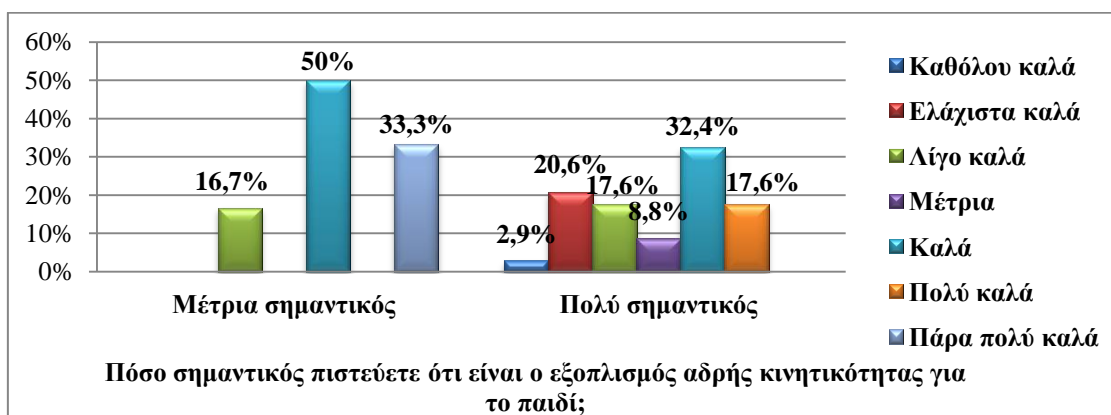
Γράφημα 62: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στο χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας ανάλογα με το πόσο σημαντικό το θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,706	6	,582
Likelihood Ratio	6,825	6	,337
Linear-by-Linear Association	1,047	1	,306
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 5: Chi-Square Tests

2.3.6. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο εξοπλισμός αδρής κινητικότητας για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στον εξοπλισμό αδρής κινητικότητας;

Το 32,4% των νηπιαγωγών που δήλωσε ότι ο εξοπλισμός αδρής κινητικότητας είναι πολύ σημαντικός για το παιδί αξιολόγησε την επίδοση της τάξης του σε αυτόν ως καλή, το 20,6% ως ελάχιστα καλή, το 17,6% ως πολύ καλή, το 17,6% ως λίγο καλή, το 8,8% ως μέτρια και το 2,9% ως καθόλου καλή. Το μισό δείγμα όσων θεώρησαν τον εξοπλισμό αδρής κινητικότητας μέτρια σημαντικό για το παιδί ανέφερε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται καλά σε αυτόν. Από το ίδιο δείγμα το 33,3% χαρακτήρισε την επίδοση της τάξης του σε αυτήν την κατηγορία ως πάρα πολύ καλή και το 16,7% ως λίγο καλή (βλ. Γράφημα 63). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη τους στον εξοπλισμό αδρής κινητικότητας εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντικός είναι ο εξοπλισμός αδρής κινητικότητας για το παιδί ($p = 0,022$) (βλ. Πίνακα 6).



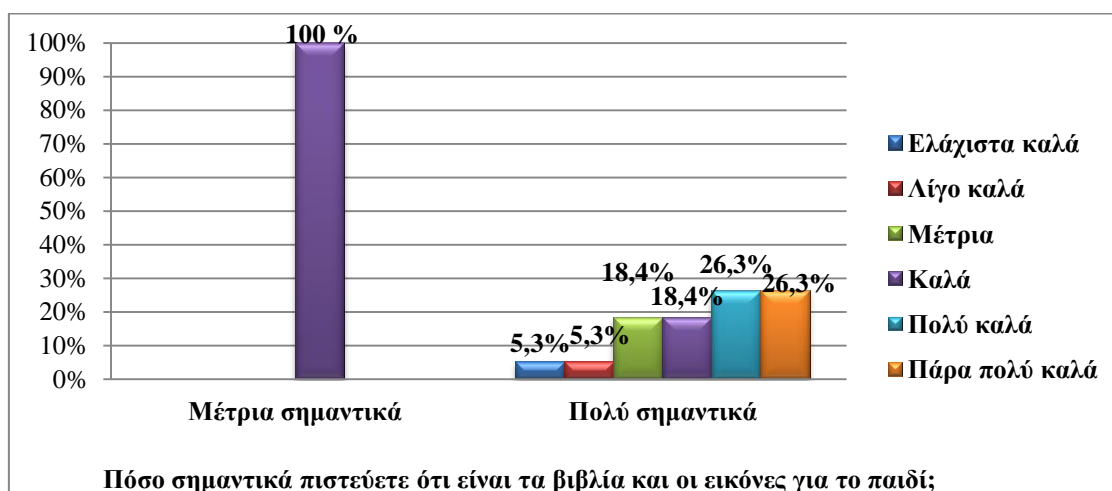
Γράφημα 63: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στον εξοπλισμό αδρής κινητικότητας ανάλογα με το πόσο σημαντικό το θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,790	6	,022
Likelihood Ratio	13,527	6	,035
Linear-by-Linear Association	3,593	1	,058
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 6: Chi-Square Tests

2.3.7. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στα βιβλία και στις εικόνες;

Οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν πως τα βιβλία και οι εικόνες είναι πολύ σημαντικά για το παιδί χαρακτήρισαν την ανταπόκριση της τάξης τους σε αυτά ως πάρα πολύ καλή, πολύ καλή, καλή, μέτρια, λίγο καλή και ελάχιστα καλή με ποσοστά 26,3%, 26,3%, 18,4%, 18,4%, 5,3% και 5,3% αντίστοιχα. Όλοι οι παιδαγωγοί που δήλωσαν ότι τα βιβλία και οι εικόνες είναι μέτριας σημαντικότητας για το νήπιο χαρακτήρισαν ως καλή την επίδοση της τάξης τους σε αυτά (βλ. Γράφημα 121). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στα βιβλία και στις εικόνες δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντικά είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το νήπιο ($p = 0,203$) (βλ. Πίνακα 25).



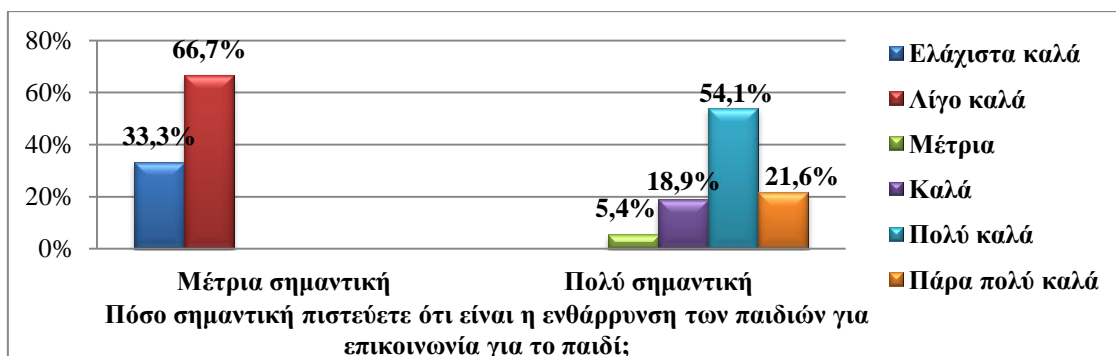
Γράφημα 64: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στα βιβλία και στις εικόνες ανάλογα με το πόσο σημαντικά τα θεωρεί για το παιδί του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,251	5	,203
Likelihood Ratio	6,347	5	,274
Linear-by-Linear Association	,110	1	,740
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 7: Chi-Square Tests

2.3.8. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στην ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία;

Το 54,1% όσων παιδαγωγών ανέφεραν ως πολύ σημαντική την ενθάρρυνση της επικοινωνίας για το παιδί δήλωσε ότι στην τάξη του ενθαρρύνεται η επικοινωνία σε πολύ καλό βαθμό. Το 21,6% του ίδιου δείγματος βαθμολόγησε το επίπεδο της ανταπόκρισης της τάξης του στην συγκεκριμένη κατηγορία ως πάρα πολύ καλό, το 18,9% ως καλό και το 5,4% ως μέτριο. Το 66,7% όσων νηπιαγωγών χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί την ενθάρρυνση της επικοινωνίας ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει λίγο καλά σε αυτήν την κατηγορία. Το υπόλοιπο 33,3% αυτού του δείγματος βαθμολόγησε ως ελάχιστα καλή την επίδοση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 65). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία σχετίζονται από το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία για το παιδί (βλ. Πίνακα 8).



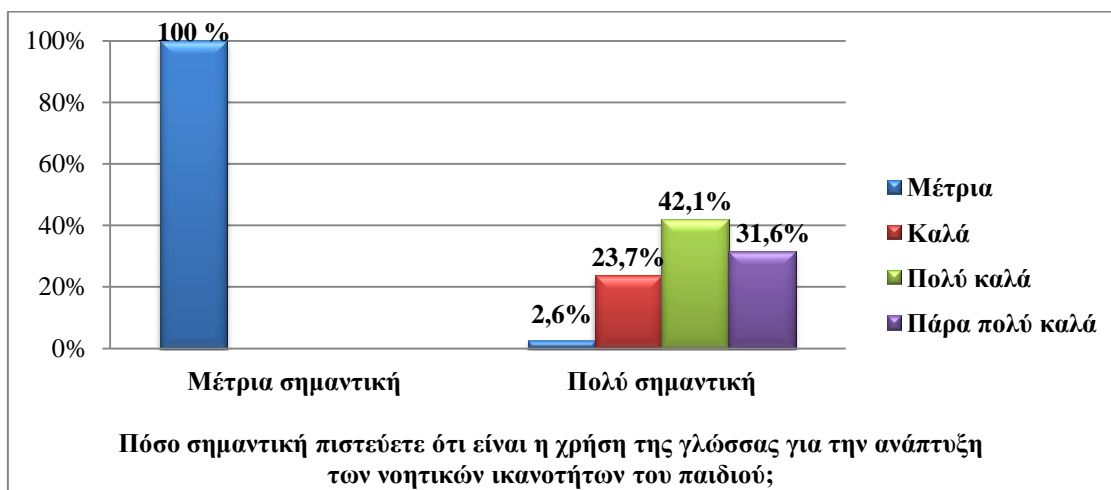
Γράφημα 65: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στην ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,000	5	,000
Likelihood Ratio	21,311	5	,001
Linear-by-Linear Association	21,690	1	,000
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 8: Chi-Square Tests

2.3.9. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι καταφέρνει η τάξη σας στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των νηπίων;

Το μεγαλύτερο ποσοστό (42,1%) του δείγματος των παιδαγωγών που ισχυρίστηκαν ότι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων είναι πολύ σημαντική για το παιδί χαρακτήρισε την επίδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα ως πολύ καλή. Πάρα πολύ καλή, καλή και μέτρια ανέφερε πως είναι η ανταπόκριση της τάξης του στην εν λόγω κατηγορία το 31,6%, το 23,7% και το 2,6% αυτού του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί την χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων ισχυρίστηκαν ομόφωνα πως η επίδοση τους τάξης τους σε αυτόν τον τομέα είναι μέτρια (βλ. Γράφημα 66). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των παιδαγωγών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των νηπίων εξαρτάται από το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού (βλ. Πίνακα 9).



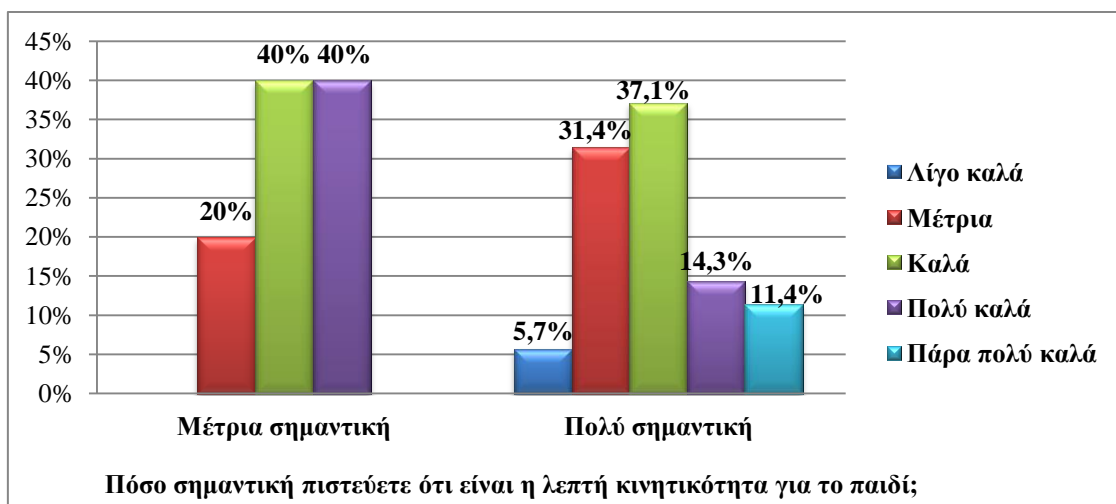
Γράφημα 66: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,965	3	,000
Likelihood Ratio	12,062	3	,007
Linear-by-Linear Association	9,283	1	,002
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 9: Chi-Square Tests

2.3.10. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η λεπτή κινητικότητα για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στη λεπτή κινητικότητα;

Οι νηπιαγωγοί που ανέφεραν ως πολύ σημαντική για το παιδί την λεπτή κινητικότητα δήλωσαν πως η επίδοση της τάξης τους σε αυτήν την κατηγορία είναι καλή, μέτρια, πολύ καλή, πάρα πολύ καλή και λίγο καλή σε ποσοστό 37,1%, 31,4%, 14,43%, 11,4% και 5,7% αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί την λεπτή κινητικότητα. Από αυτούς το 40% βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα ως πολύ καλή, το 40% ως καλή και το 20% ως μέτρια (βλ. Γράφημα 67). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στη λεπτή κινητικότητα δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντική είναι η λεπτή κινητικότητα για το νήπιο ($p = 0,607$) (βλ. Πίνακα 10).



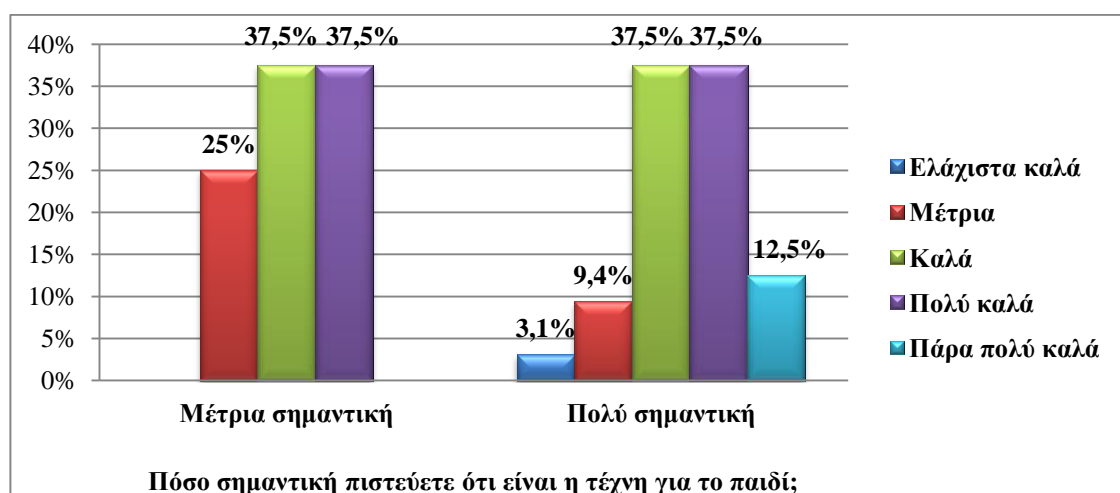
Γράφημα 67: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στη λεπτή κινητικότητα ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,710	4	,607
Likelihood Ratio	3,102	4	,541
Linear-by-Linear Association	,263	1	,608
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 10: Chi-Square Tests

2.3.11. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η τέχνη για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στην τέχνη;

Ένα ποσοστό των ερωτηθέντων νηπιαγωγών χαρακτήρισε ως πολύ σημαντική την τέχνη για το παιδί. Από αυτούς το 37,5% δήλωσε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται σε πολύ καλό βαθμό στην τέχνη. Ένα άλλο 37,5% του ίδιου δείγματος ανέφερε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται καλά στην τέχνη. Το 12,5%, το 9,4% και το 3,1% του συγκεκριμένου δείγματος ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά, μέτρια και ελάχιστα καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 37,5% όσων παιδαγωγών χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί την τέχνη ανέφερε ότι η ανταπόκριση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα είναι πολύ καλή. Ως καλή την χαρακτήρισε ένα άλλο 37,5% και ως μέτρια το υπόλοιπο 25% (βλ. Γράφημα 68). Οι αντιλήψεις των παιδαγωγών αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη τους στην τέχνη δεν εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντική είναι η τέχνη για το παιδί ($p = 0,645$) (βλ. Πίνακα 11).



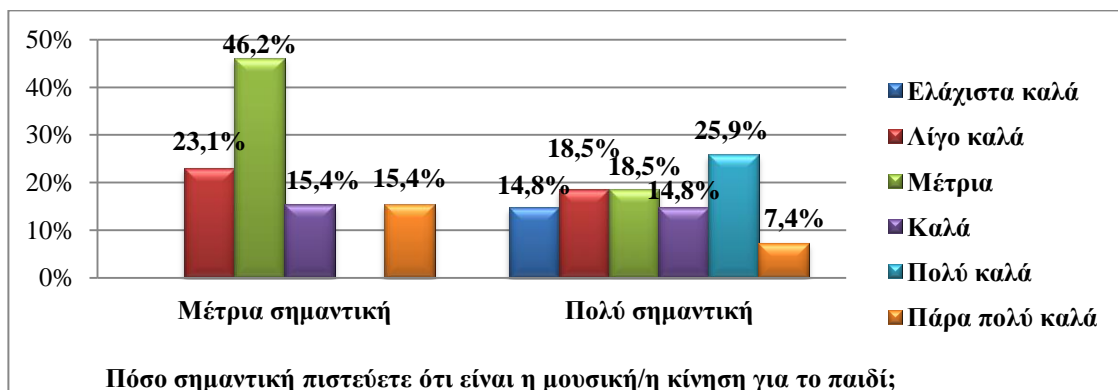
Γράφημα 68: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στην τέχνη ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,500	4	,645
Likelihood Ratio	3,278	4	,512
Linear-by-Linear Association	,619	1	,431
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 11: Chi-Square Tests

2.3.12. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στη μουσική/στη κίνηση;

Το 25,9% όσων εκπαιδευτικών χαρακτήρισαν ως πολύ σημαντική τη μουσική/τη κίνηση για το παιδί βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του σε αυτήν την κατηγορία ως πολύ καλή. Από αυτό το δείγμα το 18,5% την βαθμολόγησε ως μέτρια, το 18,5% ως λίγο καλή, το 14,8% ως καλή, το 14,8% ως ελάχιστα καλή και το 7,4% ως πάρα πολύ καλή. Το μεγαλύτερο ποσοστό όσων παιδαγωγών αξιολόγησαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί την μουσική/τη κίνηση (46,2%) ανέφερε ως μέτρια την επίδοση της τάξης του σε αυτήν την κατηγορία. Ως λίγο καλή, πάρα πολύ καλή και καλή την βαθμολόγησε το 23,1%, το 15,4% και το 15,4% του ίδιου δείγματος (βλ. Γράφημα 69). Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στη μουσική/στη κίνηση δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντική είναι η μουσική/η κίνηση για το νήπιο ($p = 0,136$) (βλ. Πίνακα 12).



Γράφημα 69: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στη μουσική/στη κίνηση ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,385	5	,136
Likelihood Ratio	11,520	5	,042
Linear-by-Linear Association	,002	1	,964
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 12: Chi-Square Tests

2.3.13. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το οικοδομικό υλικό για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στο οικοδομικό υλικό;

Το 44,1% των παιδαγωγών που βαθμολόγησαν ως πολύ σημαντικό το οικοδομικό υλικό για το νήπιο χαρακτήρισε την επίδοση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα ως πολύ καλή. Καλή, μέτρια, πάρα πολύ καλή και ελάχιστα καλή ανταπόκριση στο οικοδομικό υλικό φαίνεται πως έχει η τάξη του 20,6%, του 20,6%, του 11,8% και του 2,9% του παραπάνω δείγματος αντίστοιχα. Ένα άλλο ποσοστό εκπαιδευτικών αξιολόγησε ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί το οικοδομικό υλικό. Από αυτό το δείγμα το 33,3% δήλωσε ότι η τάξη του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά, το 33,3% ανέφερε ότι τα καταφέρνει καλά, το 16,7% πολύ καλά και το 16,7% μέτρια (βλ. Γράφημα 70). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στο οικοδομικό υλικό δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντικό είναι το οικοδομικό υλικό για το νήπιο ($p = 0,537$) (βλ. Πίνακα 13).



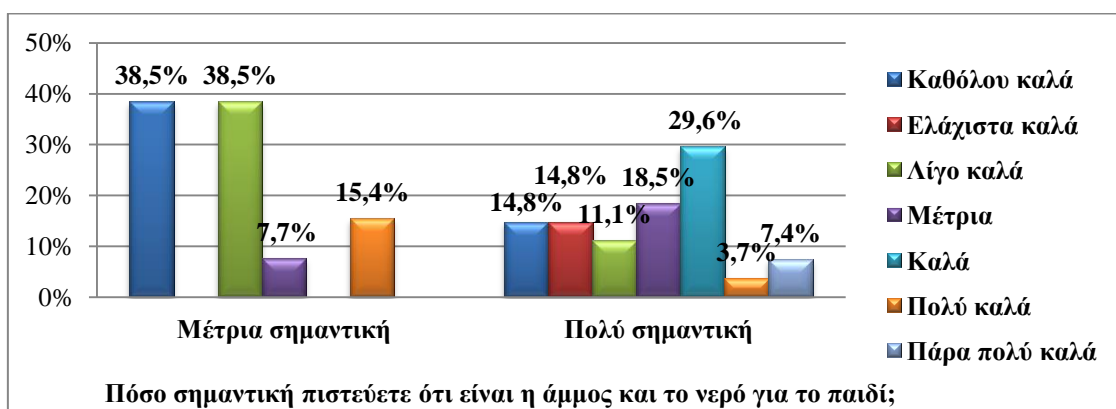
Γράφημα 70: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στο οικοδομικό υλικό ανάλογα με το πόσο σημαντικό το θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,126	4	,537
Likelihood Ratio	3,134	4	,536
Linear-by-Linear Association	,323	1	,570
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 13: Chi-Square Tests

2.3.14. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η άμμος και το νερό για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στην άμμο και στο νερό;

Το 29,6% του δείγματος των νηπιαγωγών που χαρακτήρισε ως πολύ σημαντική την άμμο και το νερό για το παιδί ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει καλά σε αυτήν την κατηγορία. Μέτρια, ελάχιστα καλά, καθόλου καλά, λίγο καλά, πάρα πολύ καλά και πολύ καλή επίδοση στη άμμο και στο νερό φαίνεται να έχει το 18,5%, το 14,8%, το 14,8%, το 11,1%, το 7,4% και το 3,7% του συγκεκριμένου δείγματος αντίστοιχα. Από όσους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι η άμμος και το νερό είναι μέτριας σημαντικότητας για το νήπιο το 38,5% ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει λίγο καλά σε αυτόν τον τομέα. Ένα άλλο 38,5% του ίδιου δείγματος χαρακτήρισε την επίδοση της τάξης του στην άμμο και στο νερό ως καθόλου καλά, ένα 15,4% ως πολύ καλά και ένα 7,7% ως μέτρια (βλ. Γράφημα 71). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη στην άμμο και στο νερό εξαρτώνται από το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η άμμος και το νερό για το παιδί (βλ. Πίνακα 14).



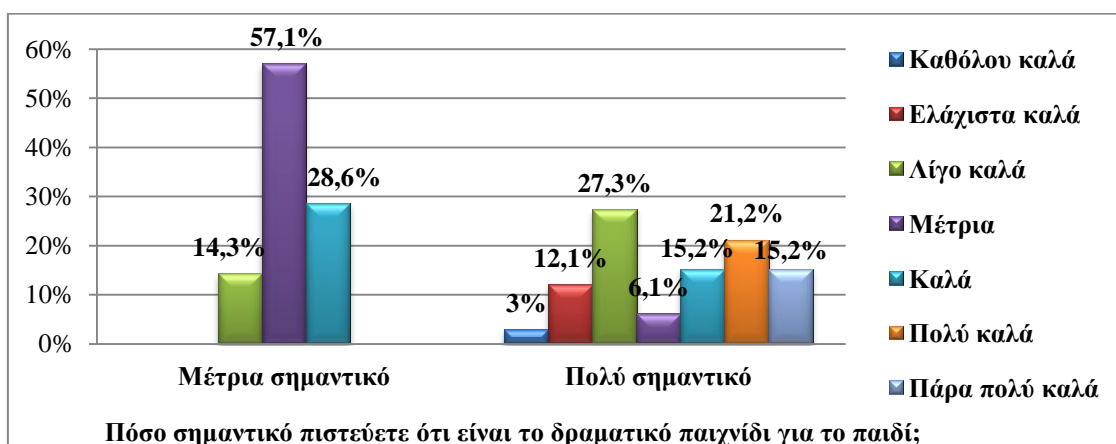
Γράφημα 71: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην άμμο και στο νερό ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,486	6	,025
Likelihood Ratio	18,270	6	,006
Linear-by-Linear Association	2,489	1	,115
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 14: Chi-Square Tests

2.3.15. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στο δραματικό παιχνίδι;

Το 27,3% όσων νηπιαγωγών θεώρησαν το δραματικό παιχνίδι πολύ σημαντικό για το παιδί ανέφερε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται λίγο καλά σε αυτόν τον τομέα. Η επίδοση της τάξης του 21,2%, του 15,2%, του 15,2%, του 12,1%, του 6,1% και του 3% του συγκεκριμένου δείγματος βαθμολογήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως πολύ καλή, πάρα πολύ καλή, καλή, ελάχιστα καλή, μέτρια και καθόλου καλή αντίστοιχα σε αυτόν τον τομέα. Μέρος του συνολικού δείγματος των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι το δραματικό παιχνίδι είναι μέτρια σημαντικό για το νήπιο. Από αυτούς το 57,1% δήλωσε ότι η τάξη του τα καταφέρνει μέτρια, το 28,6% ότι τα καταφέρνει καλά και το 14,3% ότι τα καταφέρνει λίγο καλά σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Γράφημα 72). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη τους στο δραματικό παιχνίδι εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντικό είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί ($p = 0,023$) (βλ. Πίνακα 15).



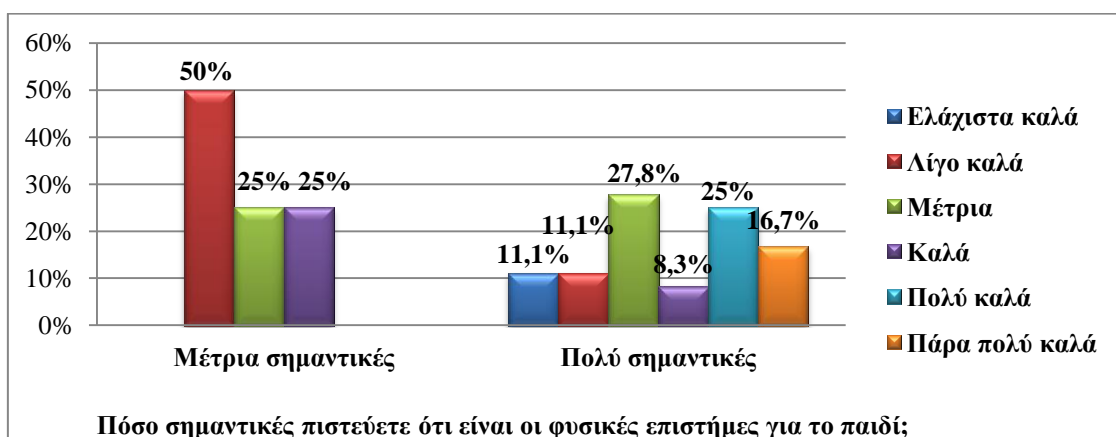
Γράφημα 72: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στο δραματικό παιχνίδι ανάλογα με το πόσο σημαντικό το θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,636	6	,023
Likelihood Ratio	14,583	6	,024
Linear-by-Linear Association	,163	1	,686
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 15: Chi-Square Tests

2.3.16. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι φυσικές επιστήμες για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στις φυσικές επιστήμες;

Το μεγαλύτερο ποσοστό (27,8%) όσων παιδαγωγών χαρακτήρισαν τις φυσικές επιστήμες πολύ σημαντικές για το παιδί ανέφερε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται μέτρια σε αυτήν την κατηγορία. Ως πολύ καλή, πάρα πολύ καλή, λίγο καλή, ελάχιστα καλή και καλή βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του στις φυσικές επιστήμες το 25%, το 16,7%, το 11,1%, το 11,1% και το 8,3% του συγκεκριμένου δείγματος αντίστοιχα. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που χαρακτήρισαν ως μετρίως σημαντικές για το παιδί τις φυσικές επιστήμες δήλωσαν ότι η τάξη τους τα καταφέρνει λίγο καλά σε αυτόν τον τομέα. Το υπόλοιπο μισό του δείγματος αυτού ισομοιράστηκε δηλώνοντας ότι η επίδοση της τάξης του στις φυσικές επιστήμες είναι καλή και μέτρια (βλ. Γράφημα 73). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στις φυσικές επιστήμες δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντικές είναι οι φυσικές επιστήμες για το νήπιο ($p = 0,240$) (βλ. Πίνακα 16).



Γράφημα 73: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στις φυσικές επιστήμες ανάλογα με το πόσο σημαντικές τις θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,751	5	,240
Likelihood Ratio	7,168	5	,208
Linear-by-Linear Association	1,417	1	,234
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 16: Chi-Square Tests

2.3.17. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα μαθηματικά για το παιδί; Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στα μαθηματικά;

Το 42,9% των νηπιαγωγών που ανέφεραν ότι τα μαθηματικά είναι πολύ σημαντικά για το παιδί βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα ως καλή. Το 25,7%, 17,1%, το 11,4% και το 2,9% των εκπαιδευτικών του ίδιου δείγματος θεώρησε ότι η τάξη του τα καταφέρνει πολύ καλά, πάρα πολύ καλά, μέτρια και λίγο καλά στα μαθηματικά αντίστοιχα. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών που χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας τα μαθηματικά για το παιδί (60%) δήλωσε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Το υπόλοιπο 40% του συγκεκριμένου δείγματος ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει σε πάρα πολύ καλό βαθμό στα μαθηματικά (βλ. Γράφημα 74). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στα μαθηματικά δεν σχετίζονται από το πόσο σημαντικά θεωρούν ότι τα μαθηματικά για το παιδί (βλ. Πίνακα 17).



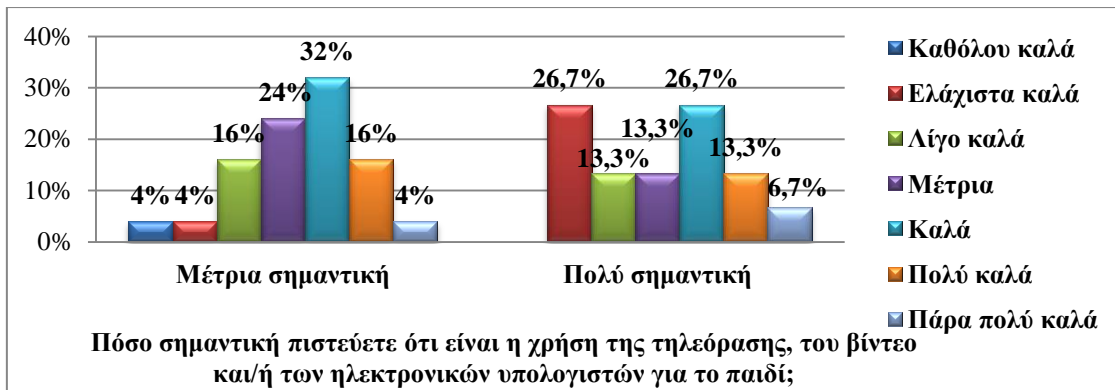
Γράφημα 74: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στα μαθηματικά ανάλογα με το πόσο σημαντικά τα θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,714	4	,222
Likelihood Ratio	7,648	4	,105
Linear-by-Linear Association	4,035	1	,045
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 17: Chi-Square Tests

2.3.18. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών;

Το 26,7% όσων νηπιαγωγών δήλωσαν πως η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και των υπολογιστών είναι πολύ σημαντική ανέφερε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται καλά σε αυτή. Έσο ποσοστό του ίδιου δείγματος δήλωσε πως η τάξη του τα καταφέρνει ελάχιστα καλά σε αυτόν τον τομέα. Ως πολύ καλή, μέτρια, λίγο καλή και πάρα πολύ καλή βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και των ηλεκτρονικών υπολογιστών το 13,3%, το 13,3%, το 13,3% και το 6,7% αυτού του δείγματος αντίστοιχα. Το 32% των παιδαγωγών που αξιολόγησαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και των υπολογιστών δήλωσε πως η τάξη του τα καταφέρνει καλά σε αυτόν τον τομέα. Για το 24%, το 16%, το 16%, το 4%, το 4% και το 4% του ίδιου δείγματος η τάξη του ανταποκρίνεται μέτρια, πολύ καλά, λίγο καλά, πάρα πολύ καλά, ελάχιστα καλά και καθόλου καλά σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Γράφημα 75). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντική είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών για το νήπιο ($p = 0,506$) (βλ. Πίνακα 18).



Γράφημα 75: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

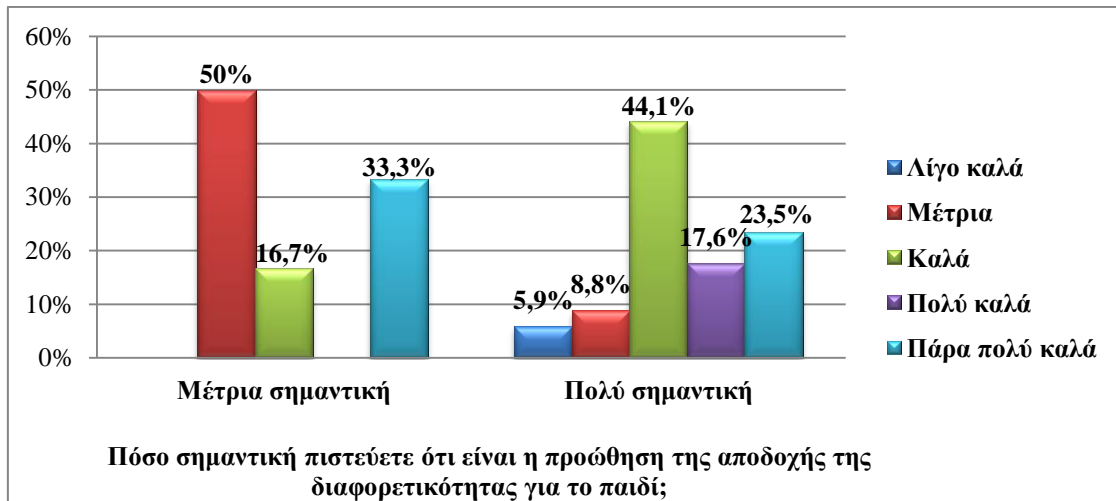
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,298	6	,506
Likelihood Ratio	5,598	6	,470
Linear-by-Linear Association	,473	1	,492
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 18: Chi-Square Tests

2.3.19. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί; Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας;

Το 44,1% των εκπαιδευτικών που βρίσκουν πολύ σημαντική την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί δήλωσε ότι η τάξη του τα καταφέρνει καλά σε αυτόν τον τομέα. Πάρα πολύ καλά, πολύ καλά, μέτρια και λίγο καλά τα καταφέρνουν τα υπόλοιπα ποσοστά του συγκεκριμένου δείγματος (23,5%, 17,6%, 8,8% και 5,9% αντίστοιχα). Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που χαρακτήρισε ως μέτριας σημαντικότητας την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας (50%) βαθμολόγησε την απόδοση της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα ως μέτρια. Το 33,3% και το 16,7% του υπόλοιπου δείγματος ανέφερε ως πάρα πολύ καλή και καλή την επίδοση της τάξης του στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας (βλ. Γράφημα 76). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην

προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας δεν σχετίζονται από το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί ($p=0,080$) (βλ. Πίνακα 19).



Γράφημα 76: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

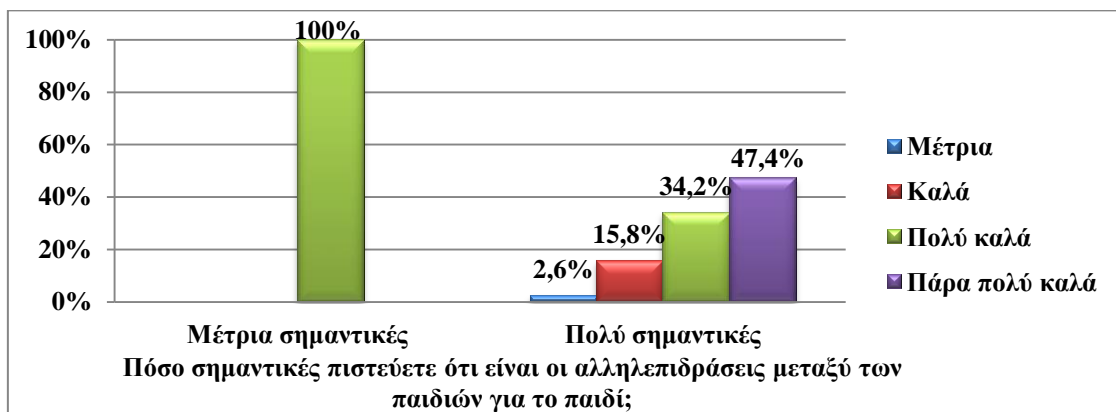
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,333	4	,080
Likelihood Ratio	8,010	4	,091
Linear-by-Linear Association	,280	1	,597
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 19: Chi-Square Tests

2.3.20. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που ανέφερε ως πολύ σημαντικές για το παιδί τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (47,4%) δήλωσε ότι στον συγκεκριμένο τομέα η τάξη του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά. Ως πολύ καλή και μέτρια χαρακτηρίστηκε από το 34,2%, το 15,8% και το 2,6% του συγκεκριμένου δείγματος αντίστοιχα η απόδοση της τάξης του στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών ανέφεραν ότι στην

συγκεκριμένη κατηγορία η τάξη τους τα καταφέρνει πολύ καλά (βλ. Γράφημα 77). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπίων δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντικές είναι αυτού του είδους οι αλληλεπιδράσεις για το νήπιο ($p = 0,320$) (βλ. Πίνακα 20).



Γράφημα 77: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών ανάλογα με το πόσο σημαντικές τις θεωρεί για το παιδί

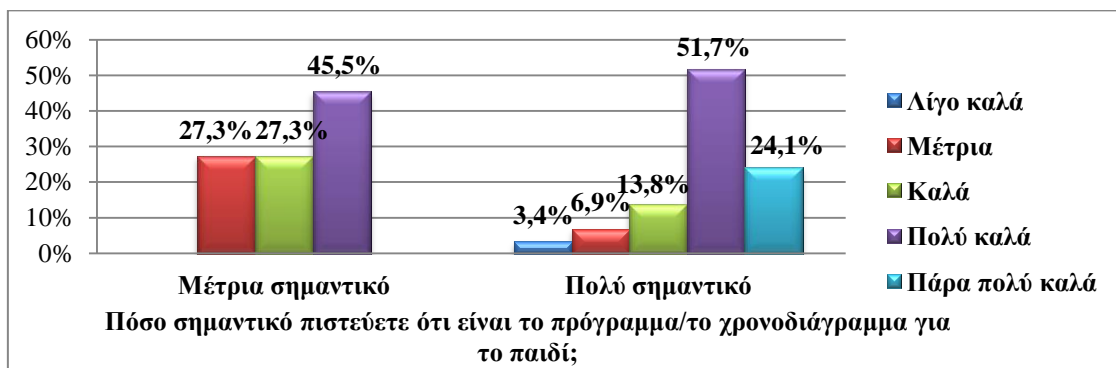
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,509	3	,320
Likelihood Ratio	4,101	3	,251
Linear-by-Linear Association	,201	1	,654
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 20: Chi-Square Tests

2.3.21. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα;

Το 51,7% των εκπαιδευτικών που χαρακτήρισε ως πολύ σημαντικό για το παιδί το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Πάρα πολύ καλή, καλή, μέτρια και λίγο καλή επίδοση στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα έδωσε για την τάξη του το 24,1%, το 13,8%, το 6,9% και το 3,4% του συγκεκριμένου δείγματος αντίστοιχα. Από τους εκπαιδευτικούς που θεώρησαν μέτρια σημαντικό για το παιδί το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα το 45,5% ανέφερε ότι η τάξη του

τα καταφέρνει καλά, το 27,3% καλά και το 27,3% μέτρια στην συγκεκριμένη κατηγορία (βλ. Γράφημα 78). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα δεν εξαρτώνται από το πόσο σημαντικό θεωρούν ότι είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί (βλ. Πίνακα 21).



Γράφημα 78: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα ανάλογα με το πόσο σημαντικό το θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,574	4	,160
Likelihood Ratio	8,269	4	,082
Linear-by-Linear Association	3,712	1	,054
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 21: Chi-Square Tests

2.3.22. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το ελεύθερο παιχνίδι για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στο ελεύθερο παιχνίδι;

Το μεγαλύτερο ποσοστό όσων παιδαγωγών χαρακτήρισαν το ελεύθερο παιχνίδι ως πολύ σημαντικό για το παιδί (31,4%) ισχυρίστηκε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται πολύ καλά σε αυτό. Το υπόλοιπο ποσοστό του συγκεκριμένου δείγματος βαθμολόγησε την απόδοση της τάξης του στο ελεύθερο παιχνίδι ως καλή, πάρα πολύ καλή, μέτρια και λίγο καλή με ποσοστά 25,7%, 22,9%, 14,3% και 5,7% αντίστοιχα. Το 40% των νηπιαγωγών που θεώρησαν το ελεύθερο παιχνίδι μέτριας σημαντικότητας για το μαθητή δήλωσε είτε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται σε πάρα πολύ καλό είτε σε πολύ καλό βαθμό στην συγκριμένη κατηγορία.

Το υπόλοιπο 20% του δείγματος αυτού υποστήριξε ότι η τάξη του δεν τα καταφέρνει καθόλου καλά σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 79). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στο ελεύθερο παιχνίδι δεν εξαρτώνται από το πόσο σημαντικό θεωρούν ότι είναι το ελεύθερο παιχνίδι για το παιδί ($p=0,078$) (βλ. Πίνακα 22).



Γράφημα 79: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στο ελεύθερο παιχνίδι ανάλογα με το πόσο σημαντικό το θεωρεί για το παιδί

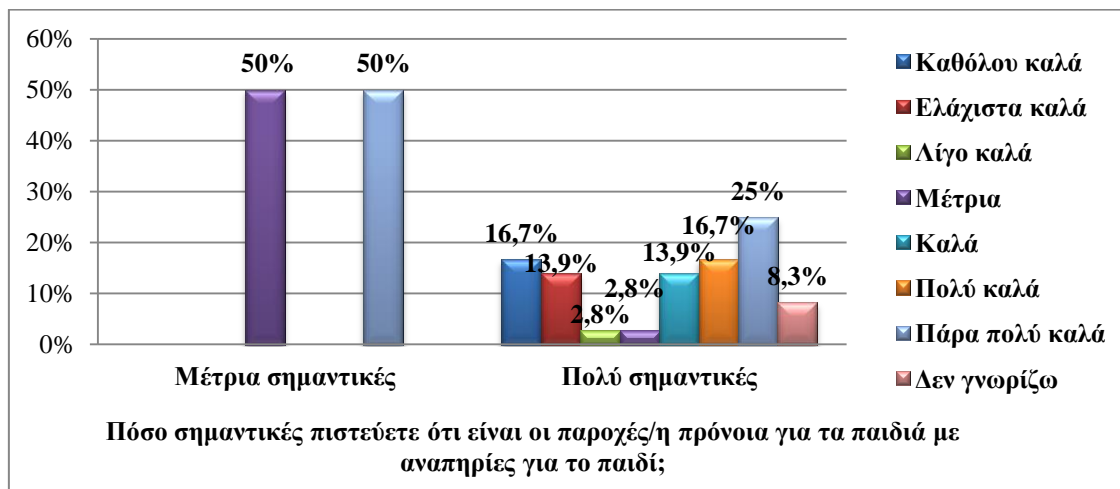
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,899	5	,078
Likelihood Ratio	8,971	5	,110
Linear-by-Linear Association	,031	1	,860
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 22: Chi-Square Tests

2.3.23. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες;

Το 25% των παιδαγωγών που ισχυρίστηκε ότι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες είναι πολύ σημαντική για το παιδί τους ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στον συγκεκριμένο τομέα. Σε πολύ καλό, σε καθόλου καλό, σε καλό, σε ελάχιστα καλό, σε μέτριο και σε λίγο καλό βαθμό δήλωσε ότι τα καταφέρνει η τάξη του 16,7%, του 16,7%, του 13,9%, του 13,9%, του 2,8% και του 2,8% του δείγματος αυτού αντίστοιχα. Το υπόλοιπο 8,3% του συγκεκριμένου δείγματος αδυνατούσε να αξιολογήσει την επίδοση της τάξης του στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες. Το μισό δείγμα των εκπαιδευτικών που βαθμολόγησαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τις

παροχές/την πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες δήλωσε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται στην συγκεκριμένη κατηγορία σε πάρα πολύ καλό και το υπόλοιπο μισό σε μέτριο βαθμό (βλ. Γράφημα 80). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη τους στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντικές είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες ($p = 0,044$) (βλ. Πίνακα 23).



Γράφημα 80: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες ανάλογα με το πόσο σημαντικές τις θεωρεί

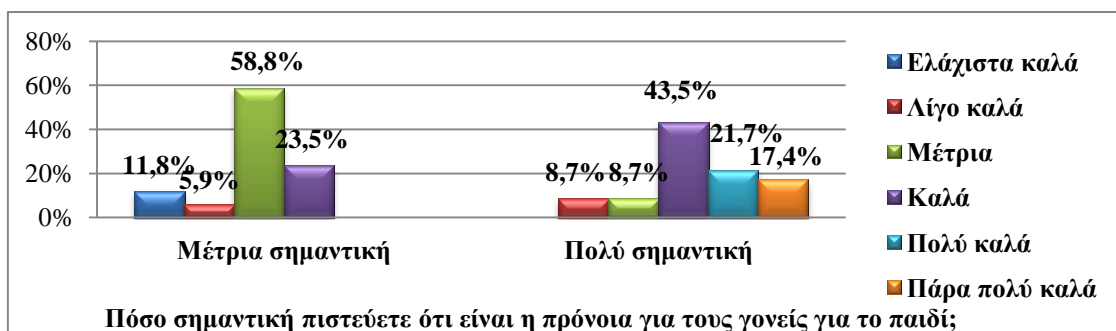
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,411	7	,044
Likelihood Ratio	11,756	7	,109
Linear-by-Linear Association	,353	1	,552
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 23: Chi-Square Tests

2.3.24. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι για το παιδί η πρόνοια για τους γονείς;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στην πρόνοια για τους γονείς;

Το 43,5% των νηπιαγωγών που βαθμολόγησαν ως πολύ σημαντική την πρόνοια για τους γονείς για το παιδί ανέφερε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 21,7%, το 17,4%, το 8,7% και το 8,7% του ίδιου δείγματος αξιολόγησε την επίδοση της τάξης του στην πρόνοια με τους γονείς ως πολύ καλή, πάρα πολύ καλή, μέτρια και λίγο καλή

αντίστοιχα. Το μεγαλύτερο ποσοστό (58,8%) των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η πρόνοια για τους γονείς είναι μέτριας σημαντικότητας για το παιδί ανέφερε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται σε αυτόν τον τομέα σε μέτριο βαθμό. Σε καλό, ελάχιστα καλό και λίγο καλό βαθμό ανταποκρίνεται το 23,5%, το 11,8% και το 5,9% του συγκεκριμένου δείγματος αντίστοιχως (βλ. Γράφημα 81). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στην πρόνοια για τους γονείς φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντική είναι η πρόνοια για τους γονείς για το νήπιο ($p = 0,002$) (βλ. Πίνακα 24).



Γράφημα 81: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στην πρόνοια για τους γονείς ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

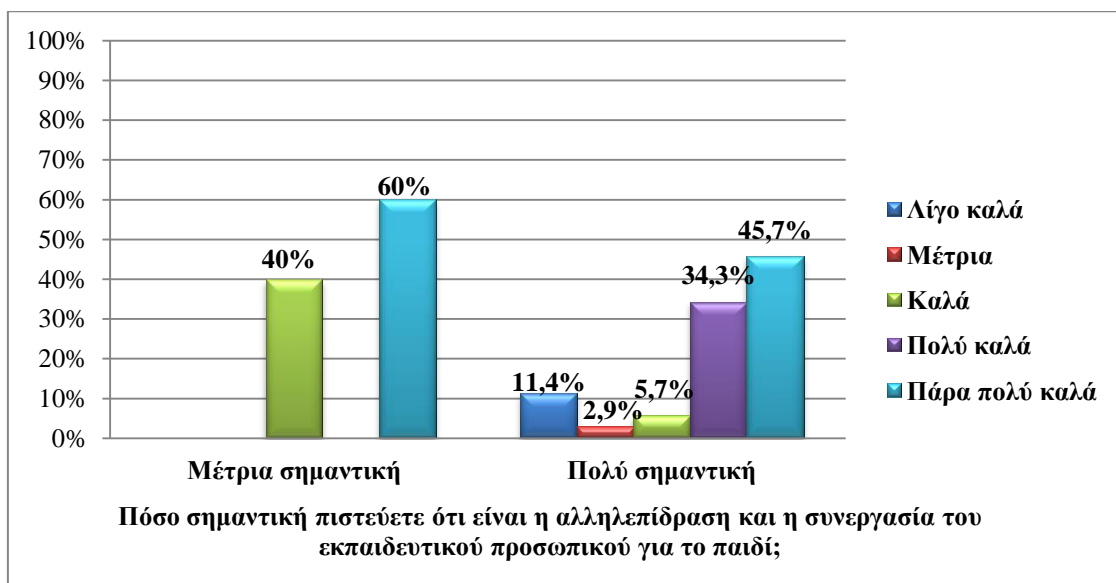
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,760	5	,002
Likelihood Ratio	23,164	5	,000
Linear-by-Linear Association	11,812	1	,001
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 24: Chi-Square Tests

2.3.25. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στην αλληλεπίδραση και στην συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού;

Το 45,7% των παιδαγωγών που χαρακτήρισε ως πολύ σημαντική για το παιδί την αλληλεπίδραση και την συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 34,3% του ίδιου δείγματος τα

καταφέρνει πολύ καλά, το 11,4% λίγο καλά, το 5,7% καλά και το 2,9% μέτρια στην συγκεκριμένη κατηγορία. Το 60% των εκπαιδευτικών που θεωρεί την αλληλεπίδραση και την συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού μέτρια σημαντική ανέφερε ότι η ανταπόκριση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα είναι πάρα πολύ καλή, με το υπόλοιπο 40% να δηλώνει ότι είναι καλή (βλ. Γράφημα 82). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους στην αλληλεπίδραση και στην συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν εξαρτώνται από το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί (βλ. Πίνακα 25).



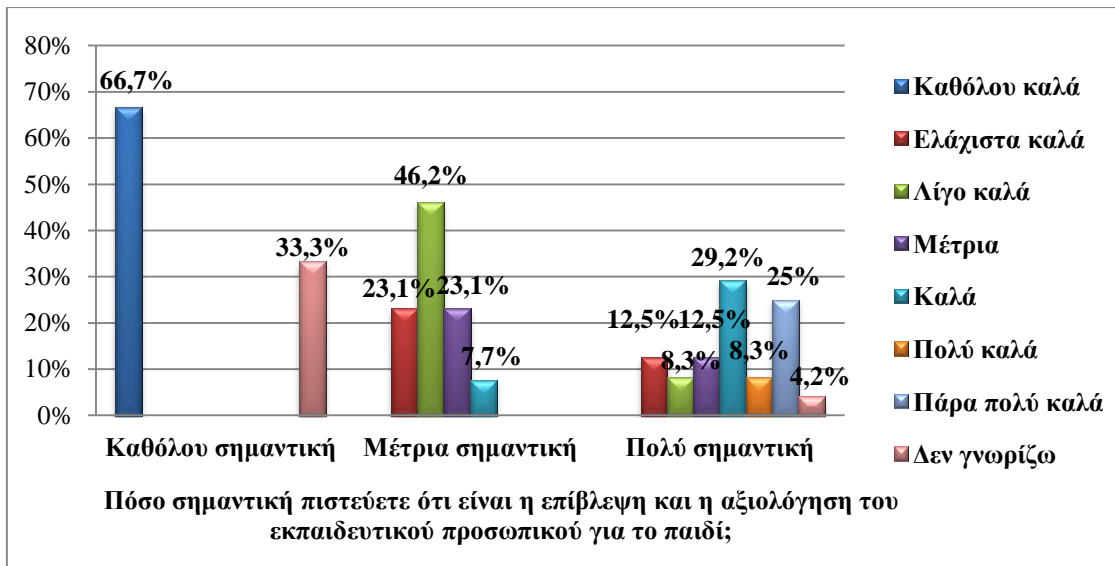
Γράφημα 82: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,759	4	,101
Likelihood Ratio	8,022	4	,091
Linear-by-Linear Association	,108	1	,742
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 25: Chi-Square Tests

2.3.26. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού;

Το 29,2% των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ σημαντική για το παιδί ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 25% του συγκεκριμένου δείγματος ανέφερε ότι η τάξη του ανταποκρίνεται πάρα πολύ καλά, το 12,5% μέτρια και ελάχιστα καλά, το 8,3% πολύ καλά και λίγο καλά, ενώ το 4,2% δεν γνώριζε τον βαθμό ανταπόκρισης της τάξης του σε αυτόν τον τομέα. Ένα άλλο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι μέτριας σημαντικότητας για το μαθητή. Από αυτούς το 46,2% ανέφερε ότι ο βαθμός απόκρισης της τάξης του στον συγκεκριμένο τομέα είναι λίγο καλός, το 23,1% ότι είναι μέτρια καλός, ένα άλλο 23,1% ότι είναι ελάχιστα καλός και το 7,7% ότι είναι καλός. Επίσης, κάποιοι παιδαγωγοί εξέφρασαν την άποψη ότι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι καθόλου σημαντική για το νήπιο. Το 66,7% του δείγματος αυτού ανέφερε ότι η τάξη του δεν τα καταφέρνει καθόλου καλά σε αυτόν τον τομέα, ενώ το υπόλοιπο 33,3% αδυνατούσε να αξιολογήσει το επίπεδο απόδοσης της τάξης του στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (βλ. Γράφημα 83). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη τους στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού εξαρτώνται από την αντίληψή τους για το πόσο σημαντική είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί ($p = 0,000$) (βλ. Πίνακα 26).



Γράφημα 83: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στην επίβλεψη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί

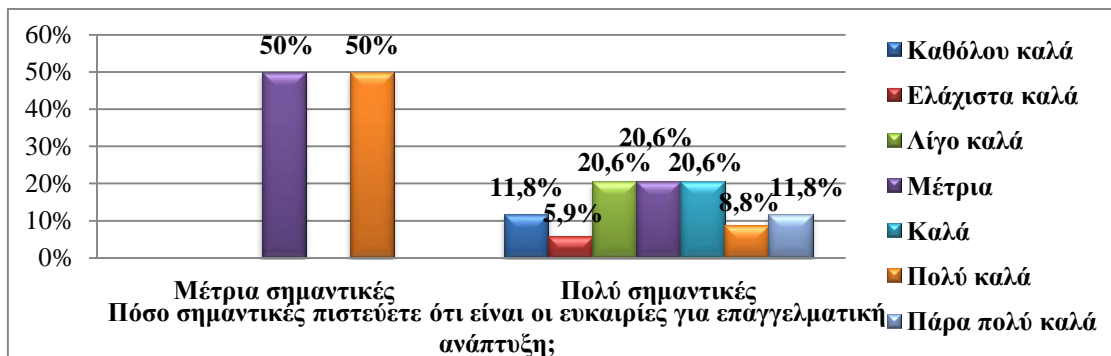
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,003	14	,000
Likelihood Ratio	34,850	14	,002
Linear-by-Linear Association	7,049	1	,008
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 26: Chi-Square Tests

2.3.27. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη σας στις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη;

Οι νηπιαγωγοί που δήλωσαν ότι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ σημαντικές για το παιδί βαθμολόγησαν ως καλή, μέτρια, λίγο καλή, πάρα πολύ καλή, καθόλου καλή, πολύ καλή και ελάχιστα καλή την επίδοση της τάξης τους σε αυτόν τον τομέα με ποσοστά 20,6%, 20,6%, 20,6%, 11,8%, 11,8%, 8,8% και 5,9% αντίστοιχα. Το μισό δείγμα των εκπαιδευτικών που θεώρησαν μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη ανέφερε ότι η τάξη του τα καταφέρνει πολύ καλά και το άλλο 50% ότι τα καταφέρνει μέτρια σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Γράφημα 84). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους στις ευκαιρίες για

επαγγελματική ανάπτυξη δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντικές είναι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη για το νήπιο ($p = 0,067$) (βλ. Πίνακα 27).



Γράφημα 84: Πόσο καλά πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι τα καταφέρνει η τάξη του στις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη ανάλογα με το πόσο σημαντικές τις θεωρεί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,765	6	,067
Likelihood Ratio	13,282	6	,039
Linear-by-Linear Association	1,514	1	,219
N of Valid Cases	40		

Πίνακας 27: Chi-Square Tests

2.4. Ερευνητικά ευρήματα από το δείγμα των γονέων

2.4.1. Πώς ενημερώνεστε για το τι συμβαίνει στο νηπιαγωγείο του παιδιού σας;

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των γονέων (63,3%) δήλωσε πως ο νηπιαγωγός της σχολικής τάξης είναι εκείνος που τους ενημερώνει για το τι συμβαίνει στο νηπιαγωγείο. Ένα άλλο ποσοστό (28,3%) ανέφερε πως στην ενημέρωσή του συμβάλλουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά τους. Τέλος, μόλις το 8,3% υποστήριξε ότι η ενημέρωσή του στηρίζεται στο τι κάνουν και λένε τα παιδιά τους (βλ. Γράφημα 85). Τα εν λόγω ευρήματα καταδεικνύουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (91,6%) συζητάει με τους νηπιαγωγούς τι λαμβάνει χώρα στην σχολική τάξη. Αυτό έρχεται σε σύγκλιση με την βιβλιογραφία (Σακελλαρίου, 2008, σ. 31), η οποία υποστηρίζει ότι οι Έλληνες νηπιαγωγοί

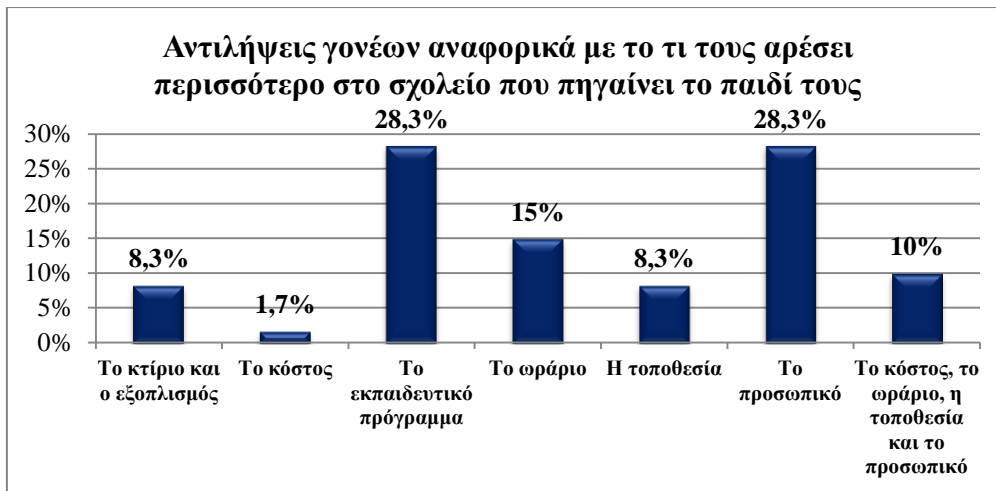
επικοινωνούν με τους γονείς μέσα από άτυπες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας (όπως είναι, για παράδειγμα, η μετάδοση πληροφοριών).



Γράφημα 85: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πώς ενημερώνονται για το τι συμβαίνει στο νηπιαγωγείο του παιδιού τους

2.4.2. Τι σας αρέσει περισσότερο στο σχολείο που πηγαίνει το παιδί σας;

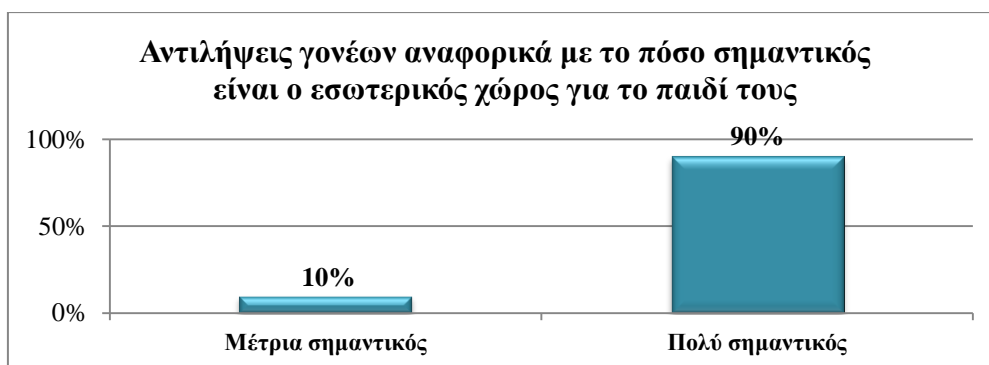
Φαίνεται πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το προσωπικό είναι περισσότερο αρεστά στους γονείς με ποσοστό 28,3% έκαστο. Έπεται το ωράριο λειτουργίας του σχολείου (15%), καθώς και το κόστος, το ωράριο, η τοποθεσία και το προσωπικό για το 10% του δείγματος. Ακολουθούν η τοποθεσία, καθώς και το κτίριο και ο εξοπλισμός με ίσο ποσοστό της τάξεως του 8,3%. Λιγότερο σημαντικό για τους γονείς είναι το κόστος λειτουργίας του νηπιαγωγείου, αφού μόλις το 1,7% το δηλώνει ως αρεστό (βλ. Γράφημα 86). Οι γονείς στην πλειοψηφία τους φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οτιδήποτε συνδέεται με αυτό (όπως το εκπαιδευτικό προσωπικό, τον κτίριο και τον εξοπλισμό). Αυτό σημαίνει πως, προκειμένου οι γονείς να μπουν στη διαδικασία να το αξιολογήσουν, το θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό για το παιδί τους. Αντίθετη άποψη παρουσιάζεται να έχει η βιβλιογραφία, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου (Papaprokopiou, 2003, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 137).



Γράφημα 86: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το τι τους αρέσει περισσότερο στο σχολείο που πηγαίνει το παιδί τους

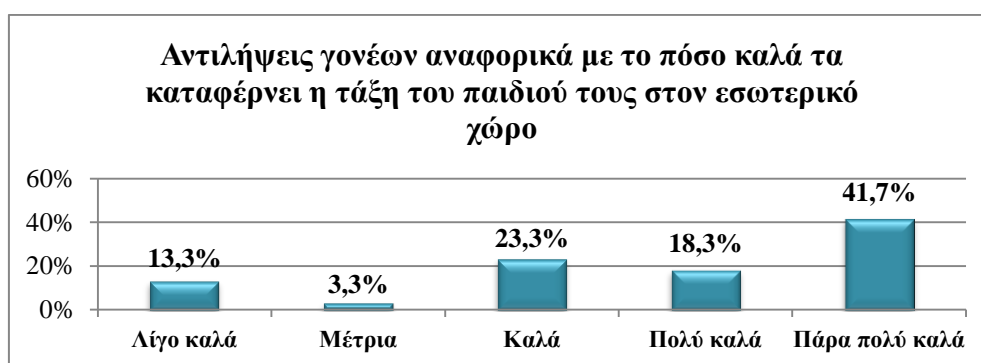
2.4.3. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο εσωτερικός χώρος για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν;

Σε ερώτηση αναφορικά με το πόσο σημαντικός κρίνουν ότι είναι ο εσωτερικός χώρος για το παιδί τους οι γονείς απάντησαν σε ποσοστό 90% ότι είναι πολύ σημαντικός και σε ποσοστό 10% ότι είναι μέτρια σημαντικός (βλ. Γράφημα 87). Φαίνεται πως οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει ο εσωτερικός χώρος για τα νήπια, κάτι το οποίο βρίσκει σύμφωνη και τη διεθνή βιβλιογραφία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 17· Nordtømme, 2012, σ. 317).



Γράφημα 87: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντικός είναι ο εσωτερικός χώρος για το παιδί τους

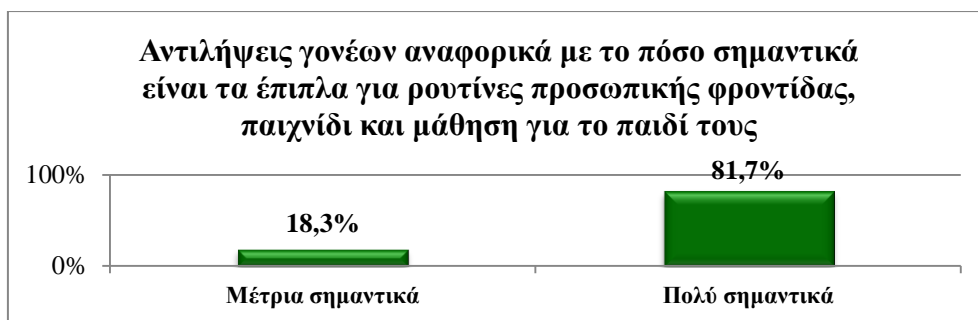
Έπειτα, οι γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν κατά πόσο πιστεύουν ότι η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει στον συγκεκριμένο τομέα. Για την ακρίβεια έπρεπε να αξιολογήσουν κατά πόσο ο χώρος: α) είναι επαρκής για τα παιδιά, τους ενήλικες και τα έπιπλα, β) βρίσκεται σε καλή κατάσταση, καθαρός και συντηρημένος και γ) επιτρέπει την πρόσβαση σε άτομα με αναπηρίες. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι γονείς θεωρούν ότι η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά (41,7%), καλά (23,3%), πολύ καλά (18,3%), λίγο καλά (13,3%) και μέτρια (3,3%) στον συγκεκριμένο τομέα (βλ. Γράφημα 88). Οι περισσότεροι γονείς (83,3%) εκτίμησαν ότι ο εσωτερικός χώρος του σχολείου που πηγαίνει το παιδί τους είναι καλής και άνω ποιότητας. Οι διάφορες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα αντιτίθενται με την άποψη των γονέων, καθώς χαρακτηρίζουν ως χαμηλή την ποιότητα των εσωτερικών χώρων του νηπιαγωγείου (π.χ. Μπότσογλου, 2010· Κώτση, 2007, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σ. 85).



Γράφημα 88: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στον εσωτερικό χώρο

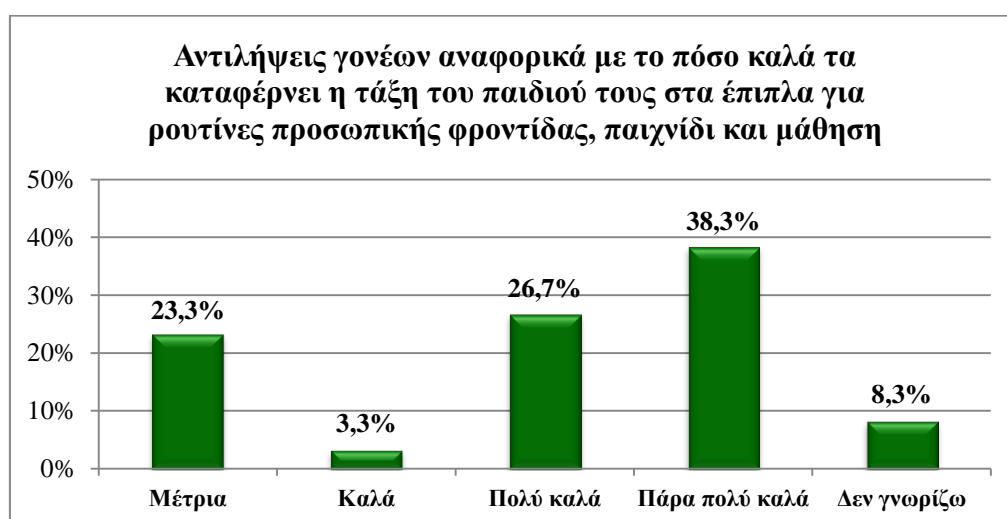
2.4.4. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Οι γονείς δήλωσαν πως τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση είναι πολύ σημαντικά (81,7%) και μέτρια σημαντικά (18,3%) για το παιδί τους (βλ. Γράφημα 89). Η πλειοψηφία, δηλαδή, των γονέων θεωρεί τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση πολύ σημαντικά για το παιδί τους, σημαντικότητα την οποία έχει τονίσει και η βιβλιογραφία (Dattner, 1969, σ. 144· Tesarek, 1953, σ. 13, όπ. αναφ. στο Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 132).



Γράφημα 89: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντικά είναι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση για το παιδί τους

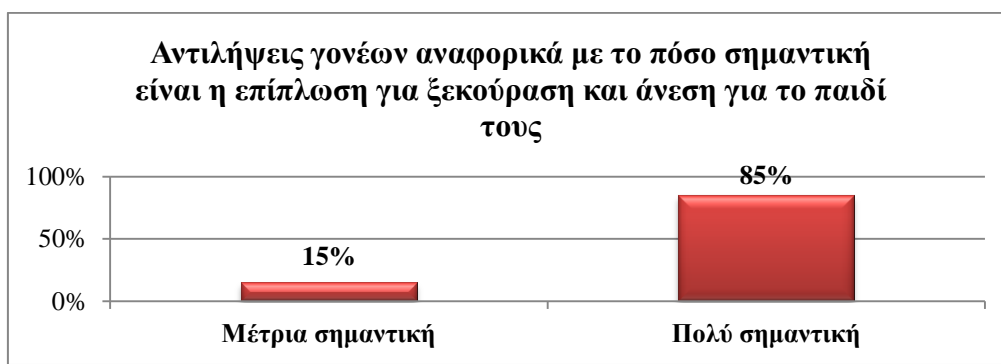
Αξιολογώντας αν τα έπιπλα είναι: α) στο μέγεθος των παιδιών, β) σταθερά, εύκολα στη χρήση και σε καλή κατάσταση και γ) προσαρμόσιμα στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ικανότητες, οι γονείς ανέφεραν πως η τάξη του παιδιού τους ανταποκρίνεται σε πάρα πολύ καλό (38,3%), πολύ καλό (26,7%), μέτριο (23,3%) και καλό (3,3%) βαθμό. Το υπόλοιπο ποσοστό (8,3%) απάντησε ότι δεν γνωρίζει το βαθμό στον οποίο η τάξη του νηπιαγωγείου που πηγαίνει το παιδί του ανταποκρίνεται σε αυτές τις ανάγκες (βλ. Γράφημα 90). Η επίδοση της σχολικής τάξης στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση θεωρήθηκε παραπάνω από μέτρια για το 68,3% των γονέων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επίπλωση του σχολικού χώρου σε αυτόν τον τομέα είναι υψηλή (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10).



Γράφημα 90: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση

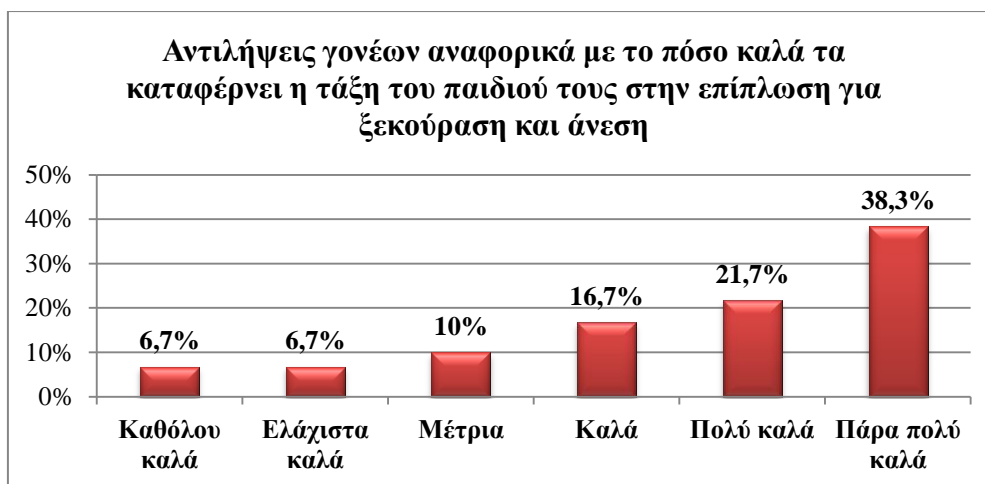
2.4.5. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (85%) τόνισε ότι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση είναι πολύ σημαντική για το παιδί τους, ενώ το υπόλοιπο 15% την χαρακτήρισε ως μέτριας σημαντικότητας (βλ. Γράφημα 91). Αξιολογώντας την επίπλωση για ξεκούραση και άνεση ως πολύ σημαντική για το παιδί φαίνεται πως η πλειοψηφία των γονέων (85%) γνωρίζει πως ο καθαρός και άνετος σχολικός χώρος είναι υψίστης σημασίας για το νήπιο, κάτι που υποστηρίζει και η βιβλιογραφία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 36).



Γράφημα 91: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί τους

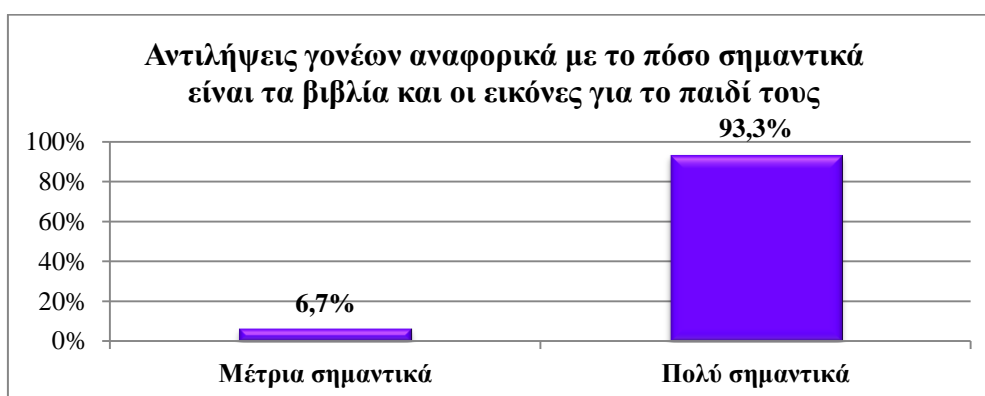
Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ως επίπλωση για ξεκούραση και άνεση θεωρήθηκε: α) η άνετη περιοχή με μαλακά χαλιά, μαξιλάρια και παιχνίδια που μπορούν να χρησιμοποιούν τα παιδιά και β) τα καθαρά και σε καλή κατάσταση μαλακά έπιπλα και παιχνίδια. Στο συγκεκριμένο τομέα οι γονείς δήλωσαν πως η τάξη του παιδιού τους είναι πάρα πολύ καλά (38,3%), πολύ καλά (21,7%), καλά (16,7%), μέτρια (10%), ελάχιστα καλά (6,7%) και καθόλου καλά (6,7%) οργανωμένη (βλ. Γράφημα 92). Οι περισσότεροι γονείς (76,7%) αξιολόγησαν, όπως φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας, ως καλή και άνω την ποιότητα της επίπλωσης για ξεκούραση και άνεση στο σχολείο που πηγαίνει το παιδί τους. Αντιθέτως, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα έχουν ισχυριστεί πως η ποιότητα των τάξεων του νηπιαγωγείου σε αυτόν τον τομέα είναι χαμηλή (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10· Petrogiannis, 2010· AMDC, 2003· Paparokoriou, 1989, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 146).



Γράφημα 92: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση

2.4.6. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Τα βιβλία και οι εικόνες είναι ένα ακόμη ζήτημα που απασχόλησε τους γονείς, το 93,3% των οποίων αποκρίθηκε ότι είναι πολύ σημαντικά και το 6,7% μέτρια σημαντικά για το παιδί τους (βλ. Γράφημα 93). Η σπουδαιότητα των βιβλίων και των εικόνων για τα παιδιά υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 171).



Γράφημα 93: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντικά είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το παιδί τους

Στην κατηγορία «βιβλία και εικόνες» του ερωτηματολογίου οι γονείς κρίθηκαν, επιπλέον, να αξιολογήσουν κατά πόσο: α) υπάρχει μεγάλη ποικιλία βιβλίων στην τάξη του παιδιού τους τα οποία να ανανεώνονται συνεχώς, β) τα βιβλία είναι κατάλληλα για την ηλικία των

παιδιών και γ) οι παιδαγωγοί διαβάζουν βιβλία στα παιδιά. Έκριναν ότι η τάξη του παιδιού τους ανταποκρίνεται σε αυτές τις τρεις υποκατηγορίες σε πάρα πολύ καλό (43,3%), πολύ καλό (23,3%), καλό (16,7%) και μέτριο (16,7%) βαθμό (βλ. Γράφημα 94). Η πλειοψηφία των γονέων (83,3%) δήλωσε ότι ο βαθμός στον οποίο η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει στα βιβλία και στις εικόνες είναι από καλός και πάνω. Ως υψηλής ποιότητας χαρακτηρίζει την επίδοση των σχολικών τάξεων στον συγκεκριμένο τομέα και η έρευνα των Μπότσογλου & Κακανά (2015, σ. 10).



Γράφημα 94: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά πιστεύουν τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στα βιβλία και στις εικόνες

2.4.7. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Ως πολύ σημαντική (90%) και μέτρια σημαντική (10%) θεωρήθηκε από τους γονείς η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού τους (βλ. Γράφημα 95). Η σπουδαιότητα της χρήσης της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του νηπίου είναι εμφανής και στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011, σ. 203-204).



Γράφημα 95: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού τους

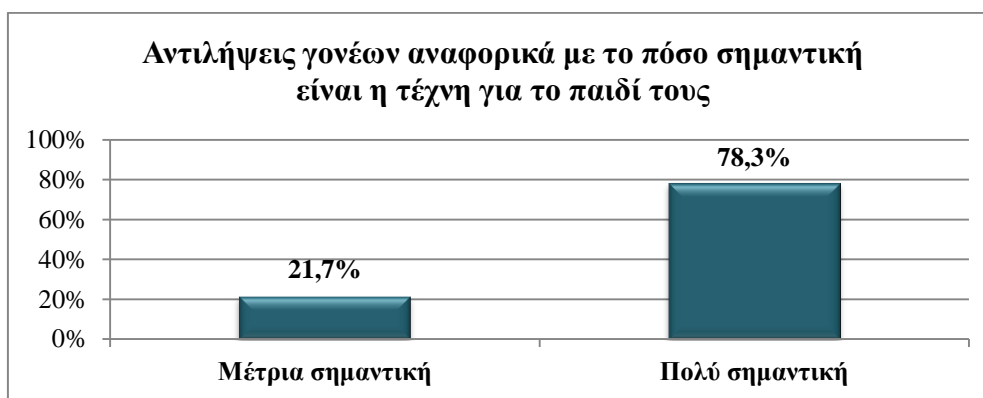
Οι γονείς αξιολόγησαν ειδικότερα το κατά πόσο πιστεύουν ότι πρέπει το παιδί τους να ενθαρρύνεται να σκέφτεται λογικά και να μιλάει για λογικές σχέσεις, καθώς και να αναπτύσσει τον τρόπο σκέψης του. Οι κηδεμόνες δήλωσαν πως η τάξη του παιδιού τους προωθεί τους παραπάνω τομείς σε πάρα πολύ καλό (31,7%), καλό (25%), πολύ καλό (20%), ελάχιστα καλό (6,7%) και μέτριο (1,7%) επίπεδο. Το 15% του δείγματος ανέφερε ότι δεν γνωρίζει τον βαθμό με τον οποίο προάγεται η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων (βλ. Γράφημα 96). Το 76,7% των ερωτηθέντων βαθμολόγησε από καλό και πάνω τον βαθμό επίδοσης της τάξης του νηπιαγωγείου που πηγαίνει το παιδί του στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του νηπίου. Υψηλή επίδοση συναντάται σε αυτόν τον τομέα και σε έρευνα που έχει διεξαχθεί στην Ελλάδα (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10).



Γράφημα 96: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των νηπίων

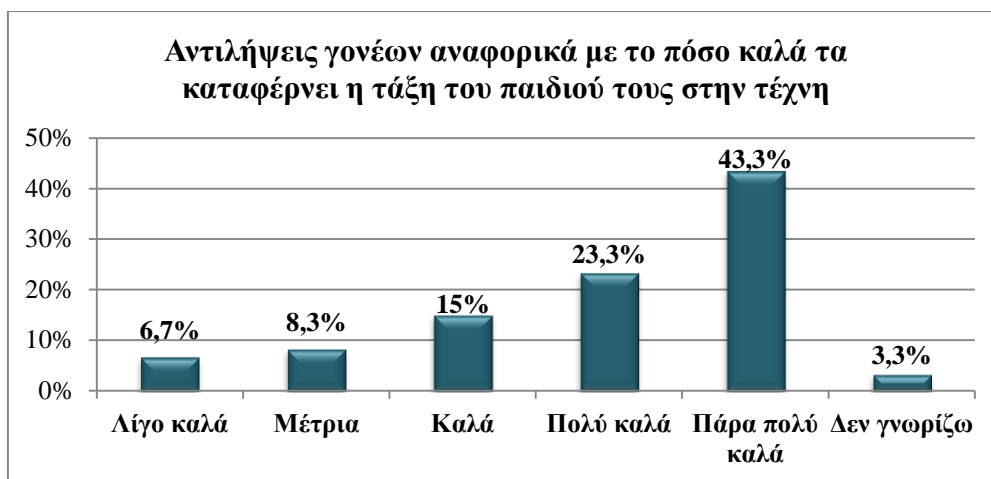
2.4.8. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η τέχνη για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Οι περισσότεροι γονείς, σε ποσοστό 78,3%, χαρακτήρισαν ως πολύ σημαντική την τέχνη για το παιδί τους, ενώ το υπόλοιπο 21,7% την θεώρησε μέτριας σημαντικότητας (βλ. Γράφημα 97). Σύμφωνα με την άποψη του μεγαλύτερου ποσοστού των γονέων είναι και η διεθνής βιβλιογραφία, η οποία έχει τονίσει τα οφέλη που αποκομίζει το νήπιο από την τέχνη (π.χ. Ραχανιώτη & Ρόμπου, 2016, σ. 157· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 255· Δελημανίδου & Τζιώγα, 2010, σ. 178· Gullo, 2010, σ. 205, 209).



Γράφημα 97: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η τέχνη για το παιδί τους

Το δείγμα των γονέων κλήθηκε να αξιολογήσει το βαθμό επιτυχίας της τάξης του παιδιού του στην τέχνη γενικότερα και ειδικότερα: α) αν υπάρχουν πολλά υλικά για καλλιτεχνικές δημιουργίες, β) αν επιτρέπεται η ελεύθερη έκφραση μέσα από την τέχνη και τη χρήση υλικών και γ) αν τα υλικά είναι προσβάσιμα από τα παιδιά καθημερινά. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι γονείς πιστεύουν ότι η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά (43,3%), πολύ καλά (23,3%), καλά (15%), μέτρια (8,3%) και λίγο καλά (6,7%) στην τέχνη. Μόλις το 3,3% δεν γνώριζε να απαντήσει στην συγκεκριμένη ερώτηση (βλ. Γράφημα 98). Οι περισσότεροι γονείς (81,6%) υποστήριζαν πως η τάξη του παιδιού τους επιδίδεται σε καλό και άνω επίπεδο στην τέχνη, ισχυρισμός που βρίσκει αντίθετη τη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν ενσωματώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό την τέχνη στην εκπαιδευτική τους διαδικασία (Αυγερινοπούλου, 2016, σ. 132).



Γράφημα 98: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην τέχνη

2.4.9. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Η μουσική/η κίνηση κρίθηκε από το 63,3% του δείγματος πολύ σημαντική, από το 30% μέτρια σημαντική και μόλις το 6,7% του δείγματος την βρήκε καθόλου σημαντική για το παιδί του (βλ. Γράφημα 99). Ως σημαντική θεωρεί και η βιβλιογραφία, όπως και το 63,3% των γονέων, την μουσική/την κίνηση για το νήπιο (Gullo, 2010, σ.203, 205· Folkestad, 2006, σ. 142, όπ. αναφ. στο Ράπτης, 2010, σ. 192· Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977γ, σ.154).



Γράφημα 99: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί τους

Οι γονείς μπήκαν στη διαδικασία να αξιολογήσουν το κατά πόσο φρονούν ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στη μουσική/στη κίνηση. Η συγκεκριμένη ερώτηση, προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή, αποτελείται από κάποια στοιχεία τα οποία αν υπάρχουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σε μία σχολική τάξη τότε αυτή θεωρείται ότι έχει φτάσει το ύψιστο επίπεδο στη μουσική/στη κίνηση. Τα στοιχεία αυτά είναι: α) αν υπάρχουν πολλά μουσικά όργανα στη διάθεση των παιδιών, β) αν τα παιδιά μαθαίνουν για τη μουσική, γ) αν χρησιμοποιούνται διάφορα είδη μουσικής και δ) αν προωθείται η δημιουργικότητα. Το δείγμα αποκρίθηκε πως η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει σε πάρα πολύ καλό (41,7%), ελάχιστα καλό (20%), καλό (16,7%), πολύ καλό (8,3%), μέτριο (3,3%) και λίγο καλό (1,7%) βαθμό. Το υπόλοιπο 8,3% δεν γνώριζε την απάντηση σε αυτή την ερώτηση (βλ. Γράφημα 100). Οι γονείς βαθμολόγησαν, στην πλειοψηφία τους (66,7%), την επίδοση της τάξης του παιδιού τους στη μουσική/στη κίνηση ως καλή και πάνω. Ανάλογα ευρήματα έχουν προκύψει και από άλλες έρευνες που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα (π.χ. Gregoriadis et al., 2016, σ. 1148).

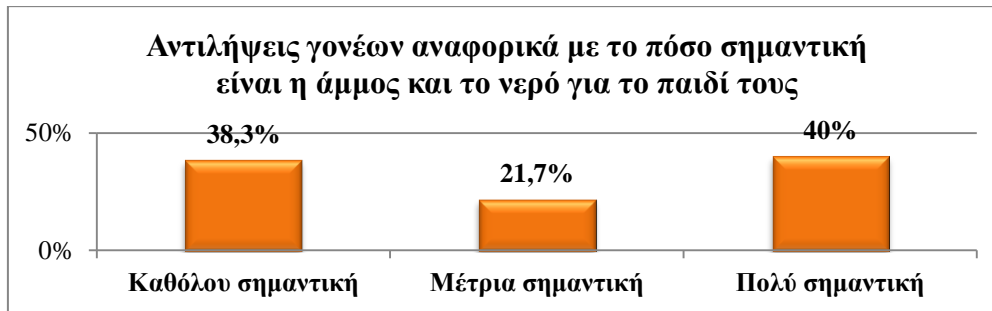


Γράφημα 100: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στη μουσική/στη κίνηση

2.4.10. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η άμμος και το νερό για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Σημαντικά μεγάλη διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ των απόψεων των γονέων για το κατά πόσο θεωρούν ότι η άμμος και το νερό είναι σημαντική για το παιδί τους. Το 40% την θεώρησε πολύ σημαντική, το 38,3% καθόλου σημαντική και το 21,7% μέτρια σημαντική (βλ.

Γράφημα 101). Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των γονέων (40%) χαρακτήρισε ως πολύ σημαντική για το παιδί του την άμμο και το νερό, άποψη με την οποία συγκλίνει και η βιβλιογραφία (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10-11· Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977β, σ. 142).



Γράφημα 101: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η άμμος και το νερό για το παιδί τους

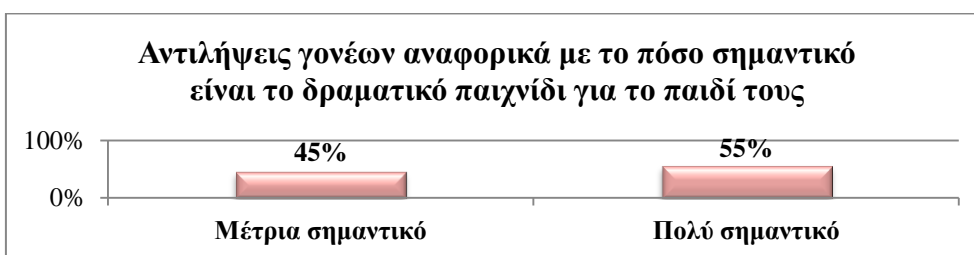
Την κατηγορία «Άμμος/Νερό» αποτελούν: α) το παιχνίδι με άμμο και νερό στον εσωτερικό χώρο σε καθημερινή βάση και στον εξωτερικό χώρο όταν το επιτρέπει ο καιρός και β) η ποικιλία παιχνιδιών-αντικειμένων για παιχνίδι με άμμο και νερό. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των γονέων (38,3%) ανέφερε πως στην συγκεκριμένη κατηγορία η τάξη του παιδιού του δεν τα καταφέρνει καθόλου καλά, με το 25% να δηλώνει το ακριβώς αντίθετο, ότι δηλαδή τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά. Το ίδιο ποσοστό (13,3%) δήλωσε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει μέτρια και καλά στην άμμο και στο νερό, ένα ποσοστό 1,7% ότι τα καταφέρνει πολύ καλά και το υπόλοιπο 8,3% δήλωσε ότι αδυνατεί να απαντήσει στο συγκεκριμένο ερώτημα (βλ. Γράφημα 102). Το 38,3% των γονέων ανέφερε ότι η ποιότητα της τάξης του νηπιαγωγείου στην οποία πηγαίνει το παιδί του στην άμμο και στο νερό είναι χαμηλή, εύρημα το οποίο συμφωνεί με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10· Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 138).



Γράφημα 102: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην άμμο και στο νερό

2.4.11. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

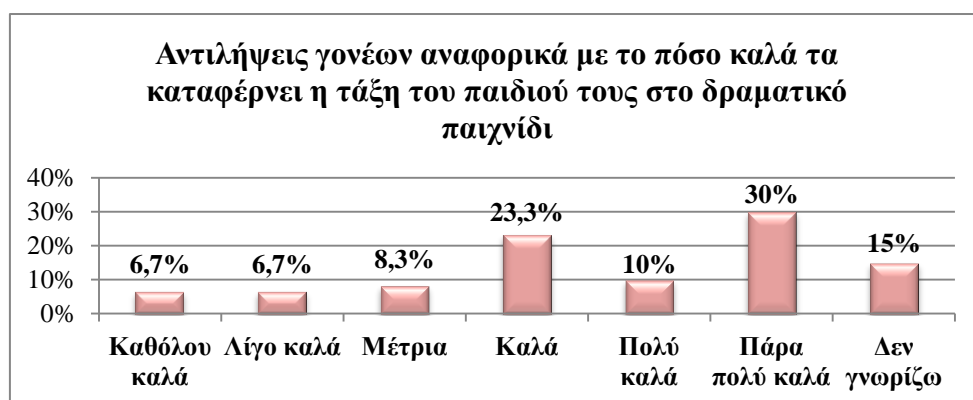
Το δραματικό παιχνίδι κρίνεται πολύ (55%) και μέτρια σημαντικό (45%) από τους γονείς για τα παιδιά τους (βλ. Γράφημα 103). Το πόσο σημαντικό είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί έχει συζητηθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (Gullo, 2010, σ. 210).



Γράφημα 103: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντικό είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί τους

Ζητήθηκε από τους γονείς να βαθμολογήσουν κατά πόσο η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει στο δραματικό παιχνίδι και συγκεκριμένα αν: α) υπάρχουν διαθέσιμα πολλά υλικά και έπιπλα για δραματικό παιχνίδι, β) τα παιδιά εμπλέκονται καθημερινά σε δραματικό παιχνίδι, γ) έχει οργανωθεί ξεχωριστή περιοχή-γωνιά δραματικού παιχνιδιού, δ) υπάρχει αποθηκευτικός χώρος για τα υλικά δραματικού παιχνιδιού, ε) ανανεώνονται τα υλικά, στ) υπάρχει πρόβλεψη για δραματικό παιχνίδι και στον εξωτερικό χώρο και ζ) παρέχονται νέες

ιδέες για δραματικό παιχνίδι. Οι τάξεις του νηπιαγωγείου φάνηκε, σύμφωνα με τους γονείς, ότι τα καταφέρνουν πάρα πολύ καλά (30%), καλά (23,3%), πολύ καλά (10%), μέτρια (8,3%), λίγο καλά (6,7%) και καθόλου καλά (6,7%) στον συγκεκριμένο τομέα. Σημαντικό ποσοστό των γονέων (15%) δεν γνώριζε την απάντηση σε αυτή την ερώτηση (βλ. Γράφημα 104). Οι περισσότεροι γονείς (66,3%) ισχυρίστηκαν πως η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει από καλά μέχρι και πάρα πολύ καλά στο δραματικό παιχνίδι. Αντίθετη άποψη έχει η έρευνα των Gregoriadis et al. (2016, σ. 1148), οι οποίοι βρήκαν χαμηλή ποιότητα των σχολικών τάξεων σε αυτόν τον τομέα.

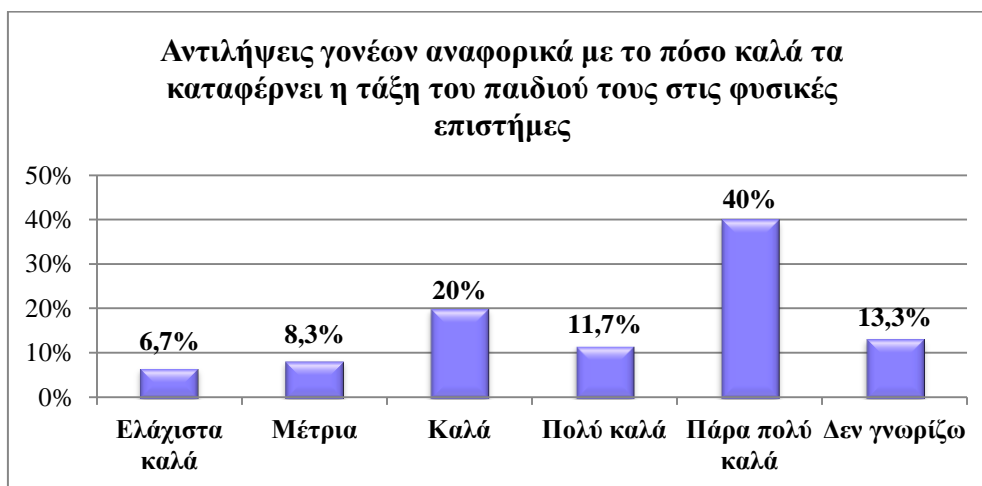


Γράφημα 104: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στο δραματικό παιχνίδι

2.4.12. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι φυσικές επιστήμες για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Οι γονείς απάντησαν ομόφωνα ότι οι φυσικές επιστήμες είναι πολύ σημαντικές για το παιδί τους, κάτι που βρίσκει σύμφωνη και τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Gifford, 2009· Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008· Πλακίτση, 2008· Τζεκάκη, 2007· Κολιόπουλος, 2006· Eshach & Fried, 2005· Ραβάνης, 2001· Watters et al., 2000· Χατζηγεωργίου, 1998, όπ. αναφ. στο Πήλιουρας, 2010, σ. 382). Η αξιολόγηση των φυσικών επιστημών περιλαμβάνει γενικότερα το κατά πόσο: α) υπάρχουν διαθέσιμα πολλά αναπτυξιακά κατάλληλα υλικά, παιχνίδια και δραστηριότητες, β) τα παιδιά έχουν σε καθημερινή βάση πρόσβαση στον εξοπλισμό, γ) υπάρχουν καλά οργανωμένα και σε καλή κατάσταση υλικά και δ) χρησιμοποιούνται καθημερινά γεγονότα, εικόνες, βιβλία και οπτικοακουστικό υλικό για να εμπλουτιστούν οι γνώσεις των παιδιών σε αυτόν τον τομέα. Οι γονείς αξιολόγησαν την επίδοση της τάξης του παιδιού τους ως πάρα πολύ καλή (40%), καλή (20%), πολύ καλή

(11,7%), μέτρια (8,3%) και ελάχιστα καλή (6,7%), με το 13,3% να αδυνατεί να προβεί σε μία τέτοιου είδους αξιολόγηση λόγω της άγνοιάς του για την επίδοση της σχολικής τάξης στον συγκεκριμένο τομέα (βλ. Γράφημα 105). Το 77,7% των γονέων ανέφερε πως ο βαθμός επίδοσης της τάξης του παιδιού του στις επιστήμες είναι ανώτερος από μέτριος. Η έρευνα, όμως, των Gregoriadis et al. (2016, σ. 1148) αντιτίθεται σε αυτά τα ευρήματα, δηλώνοντας ότι η ποιότητα των σχολικών τάξεων στις φυσικές επιστήμες είναι χαμηλή.



Γράφημα 105: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στις φυσικές επιστήμες

2.4.13. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα μαθηματικά για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Ομόφωνα αποκρίθηκαν οι γονείς πως τα μαθηματικά είναι πολύ σημαντικά για το παιδί τους, κάτι με το οποίο συμφωνεί και η βιβλιογραφία (π.χ. Gifford, 2009· Καρούση & Σκουμπουρδή, 2008, όπ. αναφ. στο Πήλιουρας, 2010, σ. 382). Στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν τον βαθμό με τον οποίο η τάξη του παιδιού τους ανταποκρίνεται στα μαθηματικά έπρεπε αυτομάτως να αξιολογήσουν τον βαθμό με τον οποίο η τάξη: α) ενασχολείται καθημερινά με τα μαθηματικά, β) έχει υλικά σε καλή κατάσταση και καλά οργανωμένα και γ) ανανεώνει συχνά τα υλικά της για τις μαθηματικού τύπου δραστηριότητες. Οι γονείς δήλωσαν πως αυτά συμβαίνουν σε πάρα πολύ καλό (41,7%), πολύ καλό (25%), καλό (18,3%), ελάχιστα καλό (6,7%) και μέτριο (1,7%) βαθμό, ενώ το 6,7% αποκρίθηκε πως δεν γνώριζε τον βαθμό επίδοσης της τάξης του παιδιού του στα μαθηματικά

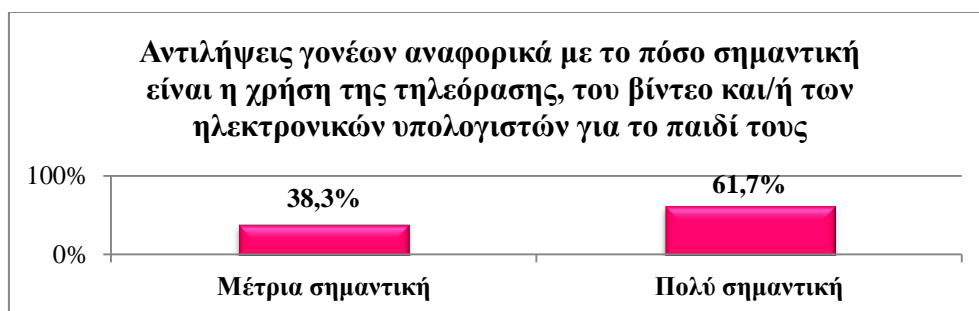
(βλ. Γράφημα 106). Συμπερασματικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (85%) χαρακτήρισε από καλή και πάνω την επίδοση της τάξης του παιδιού του στα μαθηματικά.



Γράφημα 106: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στα μαθηματικά

2.4.14. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Διάσταση απόψεων υπήρξε μεταξύ των γονέων για το πόσο σημαντική είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών για το παιδί τους. Το 61,7% την θεωρεί πολύ σημαντική και το 38,3% μέτρια σημαντική (βλ. Γράφημα 107). Πέρα από το 61,7% των γονέων πολύ σημαντική θεωρεί την χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών για το παιδί και η βιβλιογραφία (Χαμάλης & Κωλέτσου, 2010, σ. 281).



Γράφημα 107: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών για το παιδί τους

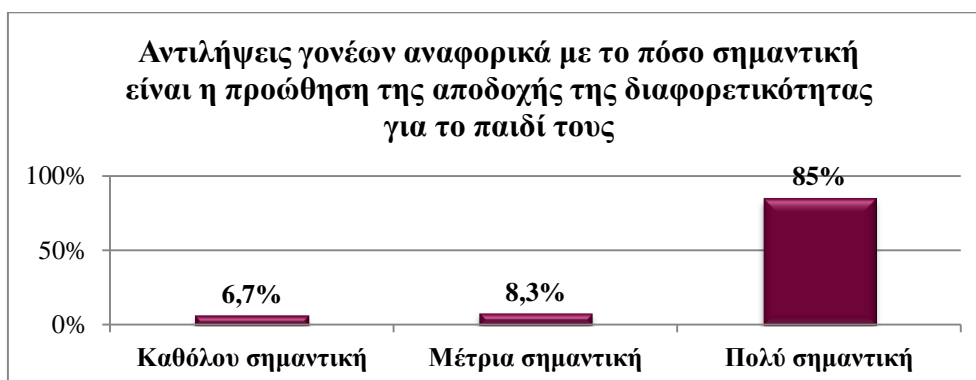
Ζητήθηκε από τους γονείς να αξιολογήσουν κατά πόσο πιστεύουν ότι η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει γενικότερα στην χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή του υπολογιστή και ειδικότερα: α) στα κατάλληλα για τα παιδιά υλικά και προγράμματα, β) στην ελεύθερης επιλογής χρήση τους, γ) στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών, δ) στην περιορισμένης διάρκειας χρήση και ε) στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των παιδιών μέσω των προγραμμάτων των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι γονείς δήλωσαν ότι η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει σε πάρα πολύ καλό (26,7%), καλό (23,3%), πολύ καλό (16,7%), λίγο καλό (13,3%) και μέτριο (5%) βαθμό. Το υπόλοιπο 15% απάντησε πως δεν γνώριζε την απάντηση στην συγκεκριμένη ερώτηση (βλ. Γράφημα 108). Η άποψη της πλειοψηφίας των γονέων (66,7%) ότι η ποιότητα της τάξης του παιδιού του στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών είναι πάνω από μέτρια βρίσκει αντίθετη τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, οι Χαμάλης & Κωλέτσου (2010, σ. 281) ισχυρίζονται πως οι νέες τεχνολογίες δεν αξιοποιούνται πλήρως στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση λόγω της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής.



Γράφημα 108: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών

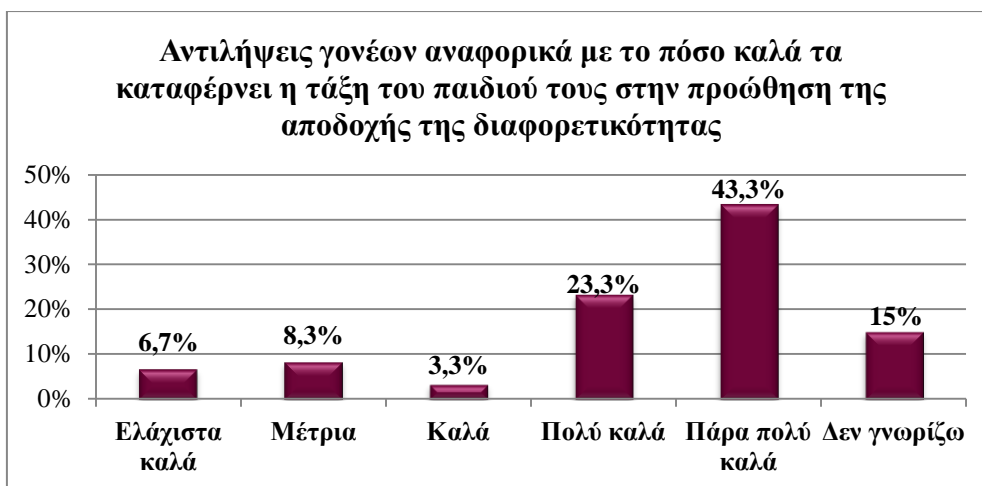
2.4.15. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Το 85% των γονέων θεωρεί την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας πολύ σημαντική, το 8,3% μέτρια σημαντική και το 6,7% καθόλου σημαντική για το παιδί του (βλ. Γράφημα 109). Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (85%) εξέφρασε την άποψη πως η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι πολύ σημαντική για το παιδί, κάτι με το οποίο συμφωνεί και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011, σ. 47).



Γράφημα 109: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί τους

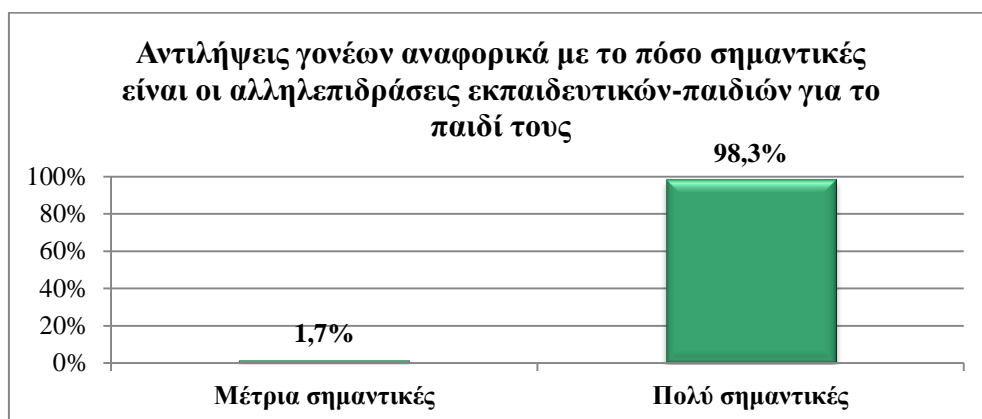
Στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας αναφέρονται: α) η απεικόνιση της διαφορετικότητας σε βιβλία, εικόνες και διακόσμηση, β) η συμπερίληψη της διαφορετικότητας στην καθημερινότητα και στο παιχνίδι και γ) η οργάνωση δραστηριοτήτων για την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι γονείς προέβησαν σε αξιολόγηση του βαθμού με τον οποίο η τάξη του παιδιού τους ανταποκρίνεται στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι τάξεις του νηπιαγωγείου φάνηκε, σύμφωνα με τους γονείς, ότι τα καταφέρνουν πάρα πολύ καλά (43,3%), πολύ καλά (23,3%), μέτρια (8,3%), ελάχιστα καλά (6,7%) και καλά (3,3%). Το υπόλοιπο 15% δήλωσε ότι δεν γνωρίζει την απάντηση στην συγκεκριμένη ερώτηση (βλ. Γράφημα 110). Το 69,9% των γονέων δήλωσε πως η τάξη του νηπιαγωγείου που πηγαίνει το παιδί του προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από καλό μέχρι και πάρα πολύ καλό βαθμό. Έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα αντιτίθεται στην άποψη της πλειοψηφίας των γονέων χαρακτηρίζοντας ως χαμηλή την ποιότητα της προώθησης της αποδοχής της διαφορετικότητας στις τάξεις των νηπιαγωγείων (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 10).



Γράφημα 110: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας

2.4.16. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

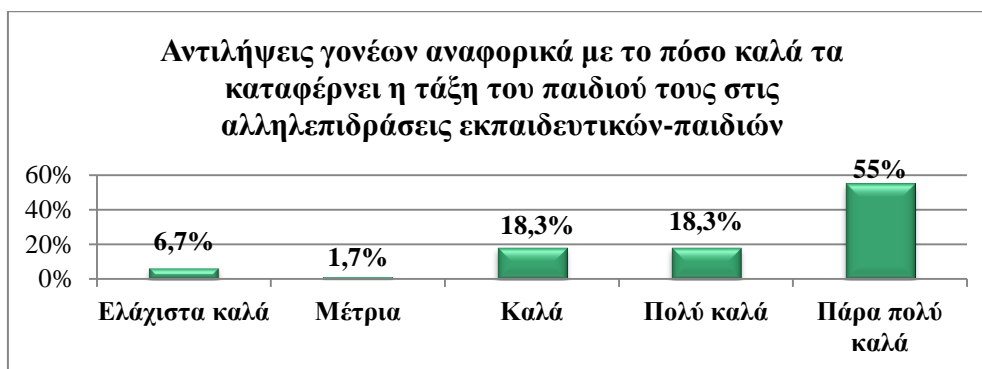
Το 98,3% των γονέων βρήκε τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών πολύ σημαντικές και το 1,7% μέτρια σημαντικές για το παιδί τους (βλ. Γράφημα 111). Πέρα από το 98,3% των γονέων ως σημαντικές για το παιδί χαρακτηρίζει τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-νηπίων και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011, σ. 66-67).



Γράφημα 111: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών για το παιδί τους

Η αξιολόγηση των αλληλεπιδράσεων νηπιαγωγών-παιδιών έχει να κάνει: α) με την ενθάρρυνση της ανάπτυξης αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων, β)

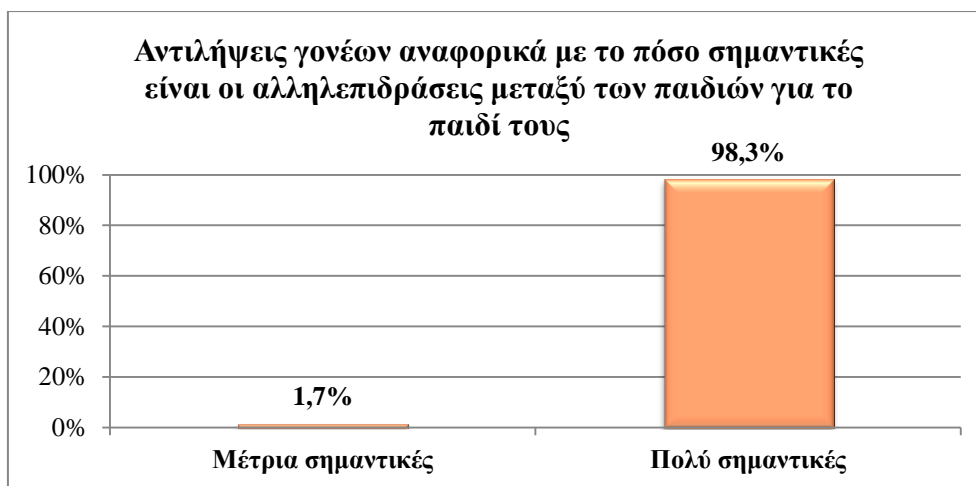
με τον σεβασμό των παιδιών και γ) με την χαρά και την ικανοποίηση που νιώθουν οι παιδαγωγοί όταν βρίσκονται με τα παιδιά. Οι γονείς αξιολόγησαν τους παραπάνω τομείς δηλώνοντας πως η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά (55%), πολύ καλά (18,3%), καλά (18,3%), ελάχιστα καλά (6,7%) και μέτρια (1,7%) (βλ. Γράφημα 112). Οι περισσότεροι γονείς (73,3%) βαθμολόγησαν ως υψηλότερη από καλή την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων παιδαγωγών-νηπίων. Υψηλά επίπεδα στον συγκεκριμένο τομέα έχουν παρατηρήσει και άλλες έρευνες που έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο (Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 11· Lambidi & Polemi-Todoulou, 1992, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 146).



Γράφημα 112: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών

2.4.17. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών θεωρήθηκαν από το 98,3% των γονέων πολύ σημαντικές και από το 1,7% μέτρια σημαντικές για το παιδί τους (βλ. Γράφημα 113). Η πλειοψηφία των γονέων (98,3%) δήλωσε ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπίων είναι πολύ σημαντικές για το παιδί τους, κάτι με το οποίο συμφωνεί και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011, σ. 65).



Γράφημα 113: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών για το παιδί τους

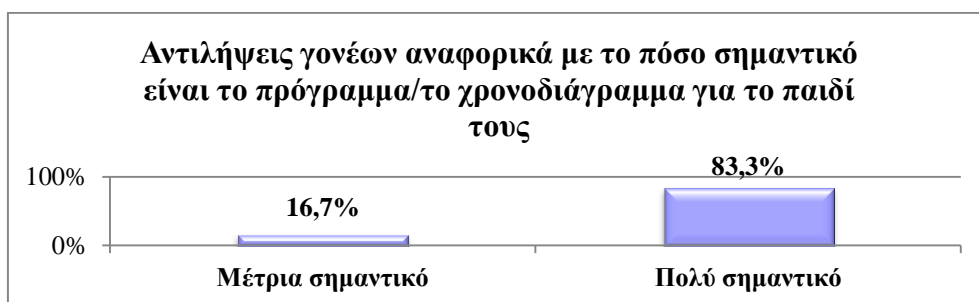
Οι γονείς αξιολόγησαν τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Συγκεκριμένα, αξιολόγησαν το κατά πόσο: α) ενθαρρύνεται η θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, β) οι παιδαγωγοί αποτρέπουν τις αρνητικές και επιβλαβείς αλληλεπιδράσεις και γ) οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (41,7%) δήλωσε ότι η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά, το 30% ανέφερε ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει πολύ καλά, το 20% καλά, το 6,7% ελάχιστα καλά και το 1,7% μέτρια στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (βλ. Γράφημα 114). Ως υψηλότερη από καλή χαρακτηρίστηκε η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που υπάρχουν μεταξύ των νηπίων στη σχολική τάξη από το 71,7% των γονέων. Έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα (π.χ. Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 11· Lambidi & Polemi-Todoulou, 1992, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 146) στηρίζουν αυτή την αντίληψη των γονέων δηλώνοντας πως η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών στην σχολική τάξη είναι υψηλή.



Γράφημα 114: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών

2.4.18. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Όσον αφορά το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα που υπάρχει στο νηπιαγωγείο το 83,3% του δείγματος των γονέων δήλωσε ότι είναι πολύ σημαντικό και το 16,7% ότι είναι μέτρια σημαντικό για το παιδί τους (βλ. Γράφημα 115). Οι περισσότεροι γονείς ανέφεραν ως πολύ σημαντικό το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί τους, άποψη που βρίσκει σύμφωνη και την Κυριαζοπούλου-Βαληγάκη (1977β, σ. 336).



Γράφημα 115: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντικό είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί τους

Η κατηγορία του ερωτηματολογίου «Πρόγραμμα/Χρονοδιάγραμμα» αναφέρεται: α) στο έγκυρο πρόγραμμα το οποίο αλλάζει όποτε χρειάζεται για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των παιδιών, β) στην καθημερινή ώρα για παιχνίδι στον εσωτερικό και στον εξωτερικό χώρο και γ) στην ομαλή μετακίνηση μεταξύ καθημερινών γεγονότων χωρίς μεγάλες περιόδους αναμονής. Οι γονείς αξιολόγησαν ότι η τάξη του παιδιού τους

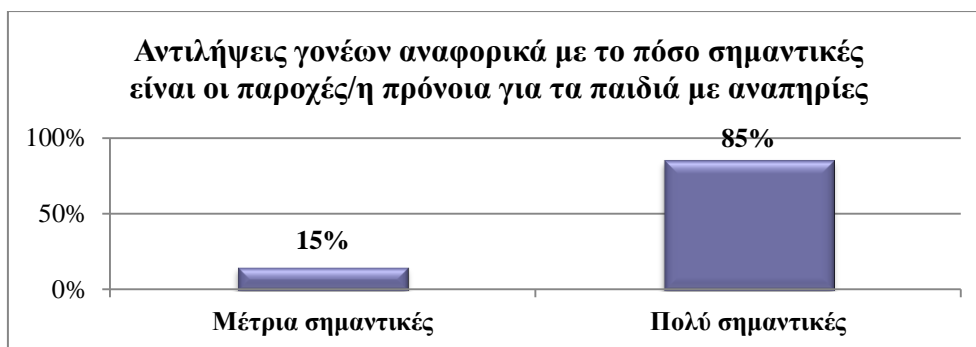
ανταποκρίνεται στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα σε πάρα πολύ καλό (36,7%), σε πολύ καλό (21,7%), μέτριο (21,7%) και καλό (6,7%) βαθμό. Το 13,3% του δείγματος των γονέων δήλωσε πως δεν γνωρίζει τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στον συγκεκριμένο τομέα (βλ. Γράφημα 116). Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των γονέων (65,1%) βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του παιδιού του στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα ως καλή και παραπάνω από καλή.



Γράφημα 116: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στο πρόγραμμα-στο χρονοδιάγραμμα

2.4.19. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Το 85% των γονέων θεωρεί ότι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες είναι πολύ σημαντικές, ενώ το υπόλοιπο 15% του δείγματος τις θεωρεί ως μέτριας σημαντικότητας (βλ. Γράφημα 117). Φαίνεται πως οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες θεωρείται σημαντική από το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (85%), γεγονός που βρίσκει σύμφωνη και την βιβλιογραφία (π.χ. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 25).



Γράφημα 117: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες

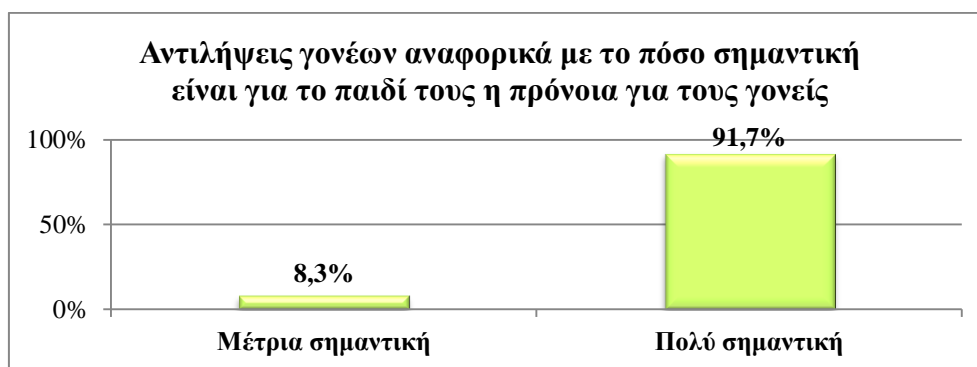
Ως παροχές/πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες θεωρούνται: α) η τροποποίηση του χώρου, του προγράμματος και των δραστηριοτήτων προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών, β) η συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς και άλλους ειδικούς προκειμένου να προσφέρουν σωστή φροντίδα στα άτομα αυτά και γ) η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στην ομάδα και στις δραστηριότητες. Οι γονείς πιστεύουν ότι όλα τα παραπάνω υλοποιούνται σε πάρα πολύ καλό (30%), πολύ καλό (20%), καλό (16,7%), λίγο καλό (6,7%) και μέτριο (3,3%) βαθμό στην τάξη του παιδιού τους. Το 23,3% δήλωσε πως δεν γνωρίζει αν αυτά πραγματοποιούνται στη σχολική αίθουσα (βλ. Γράφημα 118). Οι περισσότεροι γονείς (66,7%) ισχυρίστηκαν πως η τάξη του παιδιού τους παρέχει καλή και άνω πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες. Αντιθέτως, έρευνες δείχνουν πως στα ελληνικά νηπιαγωγεία δεν υπάρχουν παροχές για τα παιδιά με αναπηρίες (π.χ. Μπότσογλου & Κακανά, 2015, σ. 11).



Γράφημα 118: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες

2.4.20. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι για το παιδί σας η πρόνοια για τους γονείς και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Η πλειοψηφία των γονέων (91,7%) ισχυρίστηκε πως η πρόνοια για τους γονείς είναι πολύ σημαντική για το παιδί τους, ενώ το 8,3% την χαρακτήρισε ως μέτριας σημαντικότητας (βλ. Γράφημα 119). Την άποψη του 91,7% των γονέων ότι η πρόνοια για τους γονείς είναι πολύ σημαντική για το παιδί ενστερνίζεται και η διεθνής βιβλιογραφία (π.χ. Evans, 2013· Epstein, 2011· Hattie, 2009· Uludag, 2008· Jeynes, 2007· Desforges & Abouchar, 2003· Henderson & Mapp, 2002, όπ. αναφ. στο De Bruïne et al., 2014, σ. 409).



Γράφημα 119: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι για το παιδί τους η πρόνοια για τους γονείς

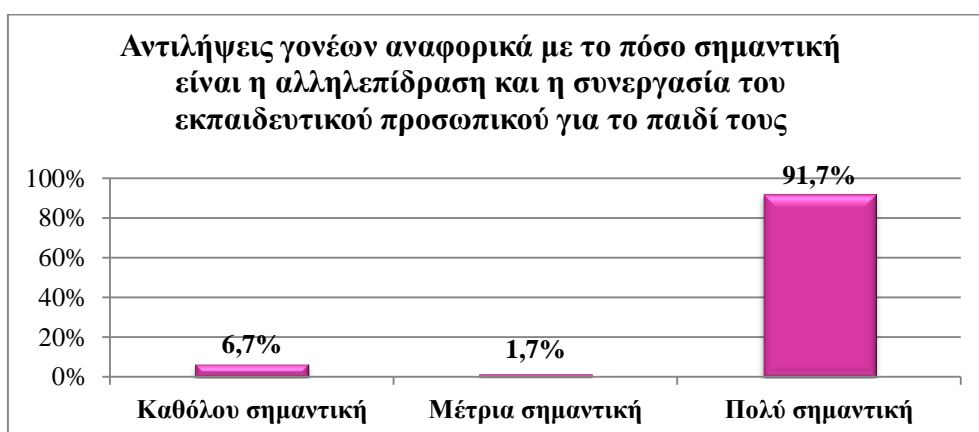
Οι γονείς ρωτήθηκαν κατά πόσο πιστεύουν ότι η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει στην πρόνοια για τους γονείς, δηλαδή κατά πόσο: α) ενθαρρύνεται με διάφορους τρόπους η συμμετοχή των γονέων, β) οι γονείς και οι παιδαγωγοί μοιράζονται πληροφορίες, γ) υπάρχει θετική αλληλεπίδραση γονέων-παιδαγωγών η οποία στηρίζεται στον σεβασμό, δ) οι γονείς βοηθούν στην αξιολόγηση του προγράμματος και ε) οι γονείς μετέχουν στη λήψη αποφάσεων για το πρόγραμμα. Οι γονείς, λοιπόν, θεώρησαν ότι η τάξη του παιδιού τους προάγει την πρόνοια για τους γονείς σε πάρα πολύ καλό (31,7%), μέτριο (21,7%), καλό (18,3%), πολύ καλό (15%), λίγο καλό (6,7%) και ελάχιστα καλό (6,7%) βαθμό (βλ. Γράφημα 120). Συμπερασματικά, το 65% των γονέων ισχυρίστηκε πως το σχολείο του παιδιού του παρέχει ανώτερης του μετρίου ποιότητα αναφορικά με την παροχή πρόνοιας για τους γονείς, γεγονός που βρίσκει σύμφωνη και τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Morgan, 2010, όπ. αναφ. στο Savaş, 2012, σ. 3100).



Γράφημα 120: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην πρόνοια για τους γονείς

2.4.21. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού θεωρείται από το 91,7% των γονέων πολύ σημαντική, από το 6,7% καθόλου σημαντική και από το 1,7% μέτρια σημαντική για το παιδί τους (βλ. Γράφημα 121). Εκτός από το 91,7% των γονέων και η βιβλιογραφία αναφέρει τη σπουδαιότητα που έχει για το παιδί η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού (π.χ. Σαΐτης, 2002, όπ. αναφ. στο Αλευριάδου και συν., 2011, σ. 63).



Γράφημα 121: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί τους

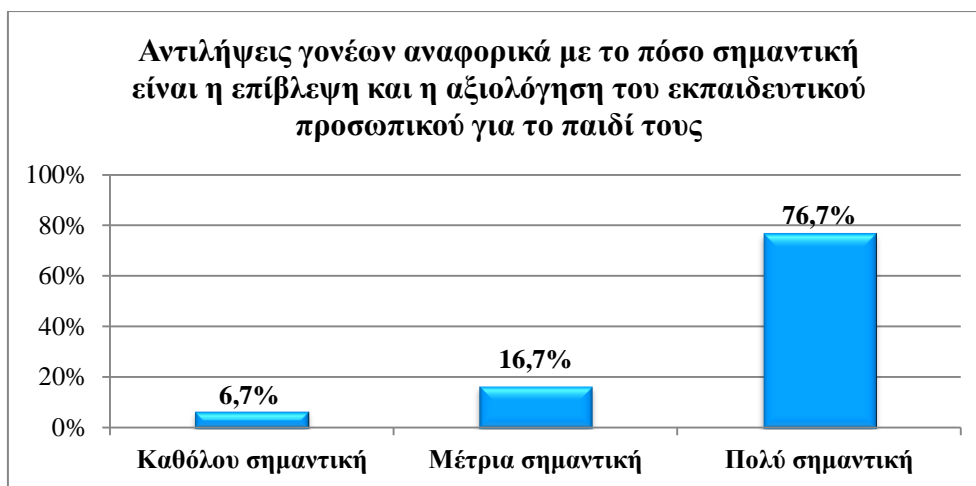
Την κατηγορία «Αλληλεπίδραση και συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού» αποτελούν: α) οι θετικές, εγκάρδιες και υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις και β) η παροχή πληροφοριών από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό για τα παιδιά. Το 41,7% πιστεύει πως η τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται πάρα πολύ καλά, το 21,7% πολύ καλά και το 1,7% μέτρια σε αυτόν τομέα. Το υπόλοιπο 35% επέλεξε να απαντήσει ότι δεν γνωρίζει τον βαθμό στον οποίο η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού (βλ. Γράφημα 122).



Γράφημα 122: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού

2.4.22. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί σας και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας σε αυτόν τον τομέα;

Το 76,7% του δείγματος των γονέων ισχυρίστηκε ότι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ σημαντική, το 16,7% ότι είναι μέτρια σημαντική και το 6,7% ότι δεν είναι καθόλου σημαντική για το παιδί τους (βλ. Γράφημα 123). Η πλειοψηφία των γονέων (76,7%) θεωρεί ότι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ σημαντική για το παιδί. Από αυτή τους την τοποθέτηση καθίσταται φανερό πως οι γονείς γνωρίζουν πως ένας παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μέσω της αξιολόγησης των νηπιαγωγών μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης, όπως ισχυρίζονται και οι Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος (2006, σ. 334).



Γράφημα 123: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί τους

Η «Επίβλεψη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού» αποτελείται από: α) την συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην αυτοαξιολόγηση, β) την παροχή ετήσιας εποπτικής παρατήρησης και γ) τη λήψη δράσεων για τη βελτίωση των περιοχών στις οποίες υστερεί το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι τάξεις του νηπιαγωγείου φαίνεται, σύμφωνα με τους γονείς, ότι ανταποκρίνονται στην επίβλεψη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε πάρα πολύ καλό (28,3%), πολύ καλό (13,3%), καλό (6,7%) και μέτριο (1,7%) βαθμό. Το μισό δείγμα των γονέων ανέφερε ότι δεν γνωρίζει κατά πόσο η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (βλ. Γράφημα 124).

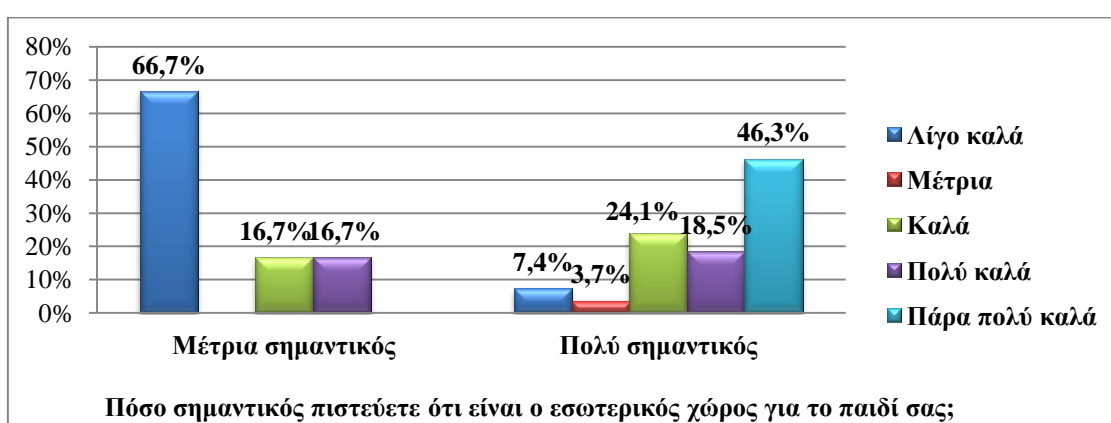


Γράφημα 124: Αντιλήψεις γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού

2.5. Σύγκριση αντιλήψεων μεταξύ των γονέων

2.5.1. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο εσωτερικός χώρος για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στον εσωτερικό χώρο;

Το 46,3% των γονέων που θεωρούν πολύ σημαντικό τον εσωτερικό χώρο για το παιδί τους δήλωσε ότι η τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται πάρα πολύ καλά στον εσωτερικό χώρο. Το 24,1% των γονέων που ισχυρίστηκαν ότι ο εσωτερικός χώρος είναι πολύ σημαντικός για το παιδί τους υποστήριξε ότι η τάξη του νηπιαγωγείου που πηγαίνει το παιδί του τα καταφέρνει καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 18,5%, το 7,4% και το 3,7% του ίδιου δείγματος χαρακτήρισαν την επίδοση της τάξης του παιδιού τους στον εσωτερικό χώρο ως πολύ καλή, λίγο καλή και μέτρια αντίστοιχα. Το 66,7% των γονέων που πιστεύουν ότι ο εσωτερικός χώρος είναι μέτρια σημαντικός για το παιδί τους βαθμολόγησε ως λίγο καλό τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στον συγκεκριμένο τομέα. Ως πολύ καλή αξιολόγησε την επίδοση της τάξης του παιδιού του σε αυτόν τον τομέα το 16,7% του συγκεκριμένου δείγματος. Το ίδιο ποσοστό των γονέων που ισχυρίστηκαν ότι ο εσωτερικός χώρος είναι μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τους δήλωσε πως η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει καλά σε αυτόν (βλ. Γράφημα 125). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης του παιδιού τους στον εσωτερικό χώρο φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντικός είναι ο εσωτερικός χώρος για το νήπιο ($p = 0,002$) (βλ. Πίνακα 28).



Γράφημα 125: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στον εσωτερικό χώρο ανάλογα με το πόσο σημαντικό τον θεωρεί για το παιδί του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,359	4	,002
Likelihood Ratio	14,013	4	,007
Linear-by-Linear Association	12,218	1	,000
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 28: Chi-Square Tests

2.5.2. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση;

Το 46,9% του δείγματος των γονέων που ανέφερε ότι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση είναι πολύ σημαντικά για το παιδί τους δήλωσε ότι η τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται πάρα πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 32,7% και το 20,4% του ίδιου δείγματος χαρακτήρισε την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα ως πολύ καλή και ως μέτρια αντίστοιχα. Το 36,4% των γονέων που ισχυρίστηκε ότι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση είναι μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τους βαθμολόγησε την επίδοση της τάξης του παιδιού του στον συγκεκριμένο τομέα ως μέτρια, ενώ το 18,2% του ίδιου δείγματος την αξιολόγησε ως καλή. Το υπόλοιπο 45,5% του συγκεκριμένου δείγματος δεν γνώριζε τον βαθμό επίδοσης της τάξης του παιδιού του σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 126). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση σχετίζεται από το πόσο σημαντικά θεωρεί ότι είναι τα έπιπλα αυτά για το παιδί (βλ. Πίνακα 29).



Γράφημα 126: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση ανάλογα με το πόσο σημαντικά τα θεωρεί για το παιδί του

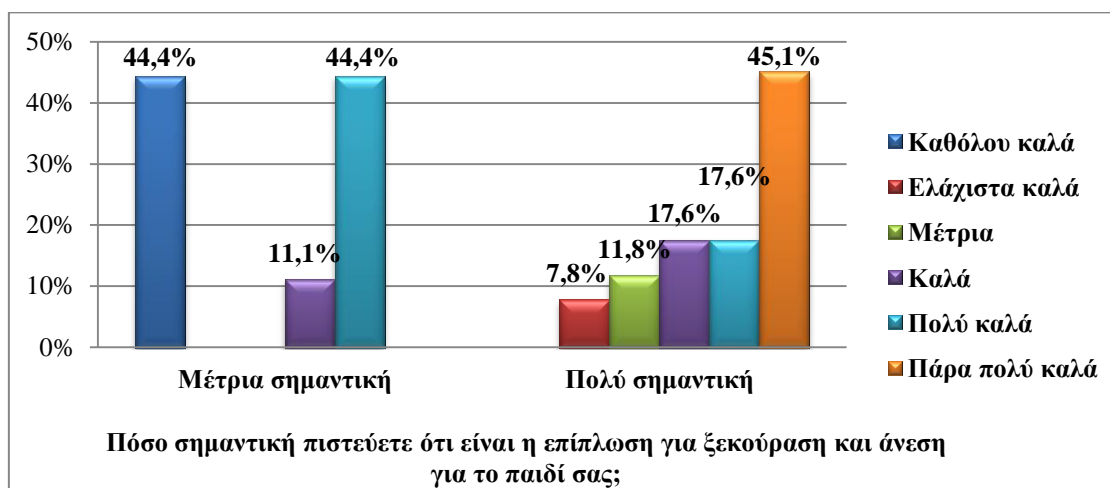
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,917	4	,000
Likelihood Ratio	40,418	4	,000
Linear-by-Linear Association	,020	1	,888
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 29: Chi-Square Tests

2.5.3. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί σας; Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση;

Το 45,1% των γονέων που χαρακτήρισαν ως πολύ σημαντική για το παιδί τους την επίπλωση για ξεκούραση και άνεση ανέφερε ότι η τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται σε αυτήν σε πάρα πολύ καλό βαθμό, ενώ το 17,6% ότι ανταποκρίνεται σε πολύ καλό βαθμό. Το 17,6% το 11,8% και το 7,8% του εν λόγω δείγματος ισχυρίστηκε ότι η επίδοση της τάξης του παιδιού του στον συγκεκριμένο τομέα είναι καλή, μέτρια και ελάχιστα καλή. Το 44,4% των γονέων που δήλωσαν ότι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση είναι μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τους ανέφερε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Το ίδιο ποσοστό του συγκεκριμένου δείγματος αξιολόγησε ως καθόλου καλή την επίδοση της σχολικής τάξης στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση. Το 11,1% του ίδιου

δείγματος θεώρησε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει μέτρια σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 127). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη του παιδιού τους στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση εξαρτάται από την άποψή τους για το πόσο σημαντική είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί του ($p = 0,000$) (βλ. Πίνακα 30).



Γράφημα 127: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

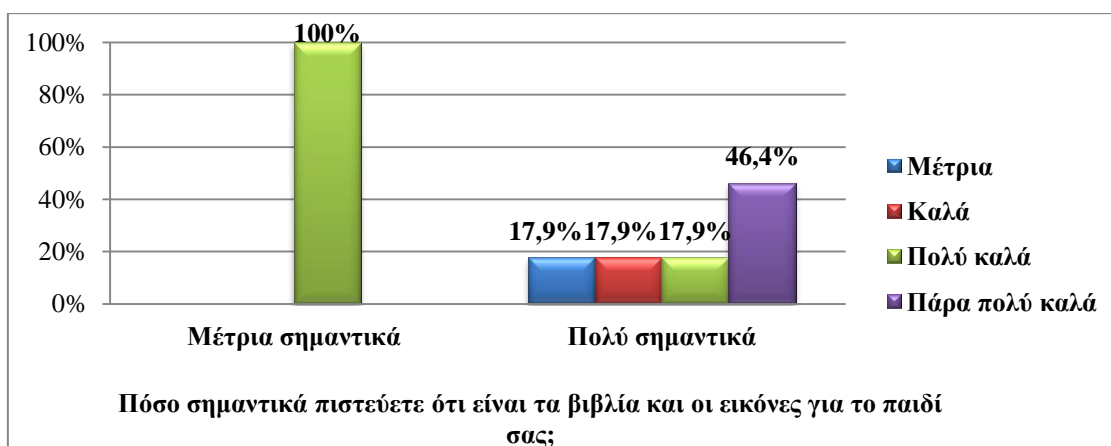
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,222	5	,000
Likelihood Ratio	28,175	5	,000
Linear-by-Linear Association	9,538	1	,002
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 30: Chi-Square Tests

2.5.4. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στα βιβλία και στις εικόνες;

Το 46,4% των γονέων που δήλωσε ότι τα βιβλία και οι εικόνες είναι πολύ σημαντικά για το παιδί τους ισχυρίστηκε ότι ο βαθμός στον οποίο ανταποκρίνεται η τάξη του παιδιού τους στον εν λόγω τομέα είναι πάρα πολύ καλός. Ως πολύ καλό, καλό και μέτριο τον χαρακτήρισε το 17,9% του συγκεκριμένου δείγματος για έκαστο ποσοστό. Όλο το δείγμα των γονέων που θεώρησε τα βιβλία και τις εικόνες μέτρια σημαντικά για το παιδί τους ανέφερε ότι η τάξη του

παιδιού τους τα καταφέρνει πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 128). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης του παιδιού τους στα βιβλία και στις εικόνες φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντικά είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το νήπιο ($p = 0,003$) (βλ. Πίνακα 31).



Γράφημα 128: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στα βιβλία και στις εικόνες ανάλογα με το πόσο σημαντικά τα θεωρεί για το παιδί του

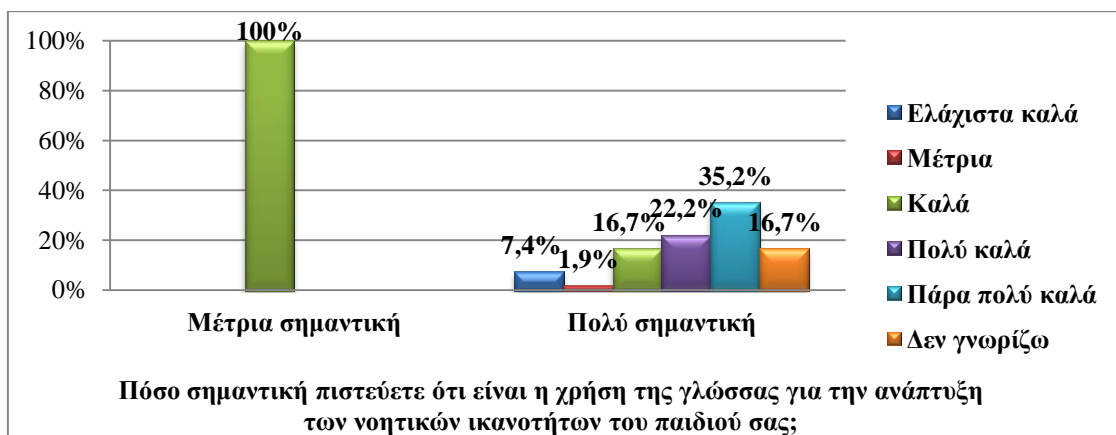
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,082	3	,003
Likelihood Ratio	12,640	3	,005
Linear-by-Linear Association	,015	1	,903
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 31: Chi-Square Tests

2.5.5. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού σας; Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των νηπίων;

Το 35,2% των γονέων που ανέφεραν ότι η χρήση της γλώσσας είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού τους δήλωσε ότι η τάξη που πηγαίνει το παιδί του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 22,2%, το 16,7%, το 7,4% και το 1,9% του ίδιου δείγματος αξιολόγησαν την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα ως πολύ καλή, καλή, ελάχιστα καλή και μέτρια αντίστοιχα. Το υπόλοιπο 16,7% του

συγκεκριμένου δείγματος των γονέων ανέφερε ότι δεν γνωρίζει τον βαθμό στον οποίο η τάξη του παιδιού ανταποκρίνεται στον συγκεκριμένο τομέα. Όλο το δείγμα των γονέων οι οποίοι δήλωσαν ότι η χρήση της γλώσσας είναι μέτριας σημαντικότητας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού τους αξιολόγησε ως καλό τον βαθμό στον οποίο η τάξη του παιδιού ανταποκρίνεται στον συγκεκριμένο τομέα (βλ. Γράφημα 129). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των νηπίων σχετίζεται από το πόσο σημαντική θεωρεί ότι είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού του (βλ. Πίνακα 32).



Γράφημα 129: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

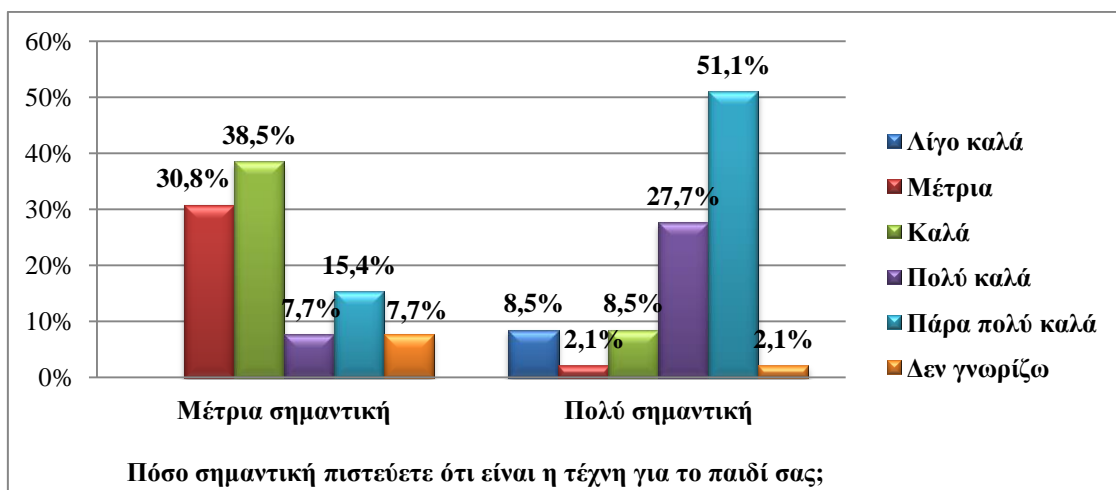
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,000	5	,001
Likelihood Ratio	18,820	5	,002
Linear-by-Linear Association	3,249	1	,071
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 32: Chi-Square Tests

2.5.6. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η τέχνη για το παιδί σας; Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στην τέχνη;

Το 51,1% των γονέων που ισχυρίστηκαν ότι η τέχνη είναι πολύ σημαντική για το παιδί τους δήλωσε ότι ο βαθμός στον οποίο η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει στην τέχνη

είναι πάρα πολύ καλός. Το 27,7% και το 8,5% του ίδιου δείγματος αξιολόγησαν ως πολύ καλό και καλό τον βαθμό ανταπόκρισης της τάξης του παιδιού τους σε αυτόν τον τομέα. Το 8,5% και το 2,1% ανέφεραν ότι η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει λίγο καλά και μέτρια στην τέχνη. Το υπόλοιπο 2,1% ισχυρίστηκε πως δεν γνωρίζει τον βαθμό επίδοσης της σχολικής τάξης στον συγκεκριμένο τομέα. Το 38,5% όσων γονέων δήλωσαν ότι η τέχνη είναι μέτρια σημαντική για το παιδί τους ισχυρίστηκε ότι η τάξη του παιδιού τους τα πηγαίνει καλά στις τέχνες. Το 30,8%, το 15,4% και το 7,7% βαθμολόγησαν ως μέτρια, πάρα πολύ καλή και πολύ καλή την επίδοση της τάξης του παιδιού τους στην τέχνη. Το 7,7% του δείγματος αυτού δήλωσε πως δεν γνώριζε το κατά πόσο η σχολική τάξη ανταποκρίνεται στον εν λόγω τομέα (βλ. Γράφημα 130). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη του παιδιού τους στην τέχνη εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντική είναι η τέχνη για το παιδί τους ($p = 0,000$) (βλ. Πίνακα 33).



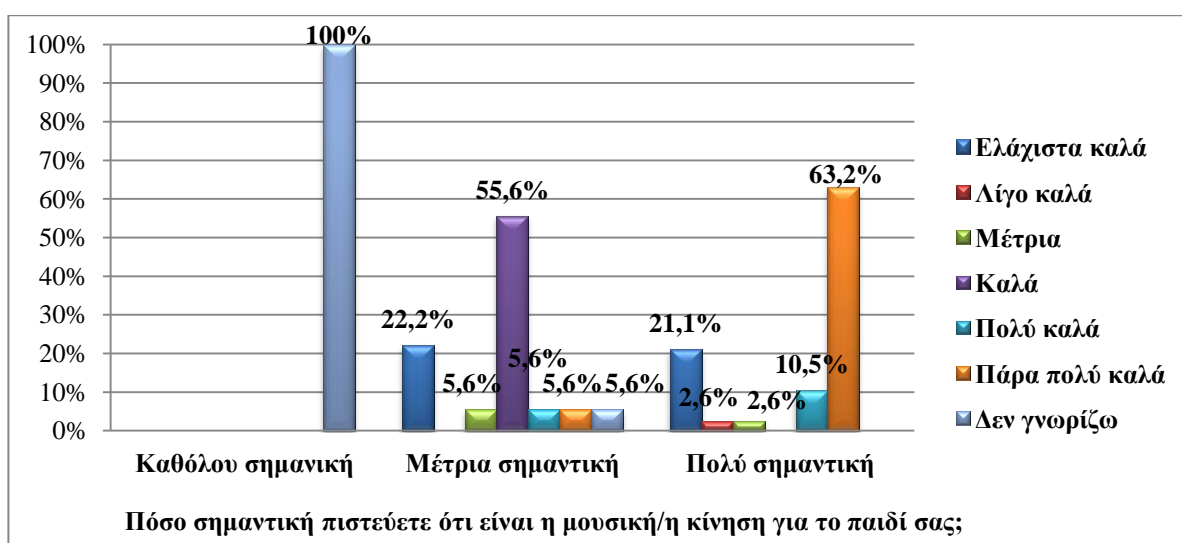
Γράφημα 130: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην τέχνη ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,899	5	,000
Likelihood Ratio	21,270	5	,001
Linear-by-Linear Association	4,516	1	,034
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 33: Chi-Square Tests

2.5.7. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στη μουσική/στη κίνηση;

Το 63,2% όσων γονέων ανέφεραν ότι η μουσική/κίνηση είναι πολύ σημαντική για το παιδί τους δήλωσε ότι η σχολική τάξη την οποία παρακολουθεί το παιδί τους ανταποκρίνεται στον συγκεκριμένο τομέα σε πάρα πολύ καλό βαθμό. Το 21,1%, το 10,5% και το 2,6% του συγκεκριμένου δείγματος των γονέων χαρακτήρισαν ως ελάχιστα καλή, πολύ καλή και μέτρια αντίστοιχα την επίδοση της τάξης του παιδιού τους στον συγκεκριμένο τομέα. Το υπόλοιπο 2,6% αυτού του δείγματος την αξιολόγησε ως λίγο καλή. Το 55,6% των γονέων που χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας την μουσική/κίνηση για το παιδί τους ανέφερε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει καλά στην μουσική/κίνηση, ενώ το 22,2% ότι τα καταφέρνει ελάχιστα καλά. Το υπόλοιπο 22,4% ισομοιράστηκε αξιολογώντας ως πάρα πολύ καλή, καλή και μέτρια την επίδοση και δηλώνοντας πως δεν γνωρίζει τον βαθμό ανταπόκρισης της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα (δηλαδή κάθε μία από τις τέσσερις αυτές κατηγορίες βαθμολογήθηκε με 5,6%). Όλο το δείγμα των γονέων που ισχυρίστηκαν ότι η μουσική/κίνηση δεν είναι καθόλου σημαντική για το παιδί τους ανέφερε ότι δεν γνωρίζει τον βαθμό στον οποίο η τάξη του παιδιού τους ανταποκρίνεται στη μουσική/κίνηση (βλ. Γράφημα 131). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης του παιδιού τους στη μουσική/στην κίνηση φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντική είναι η μουσική/η κίνηση για το νήπιο ($p = 0,000$) (βλ. Πίνακα 34).



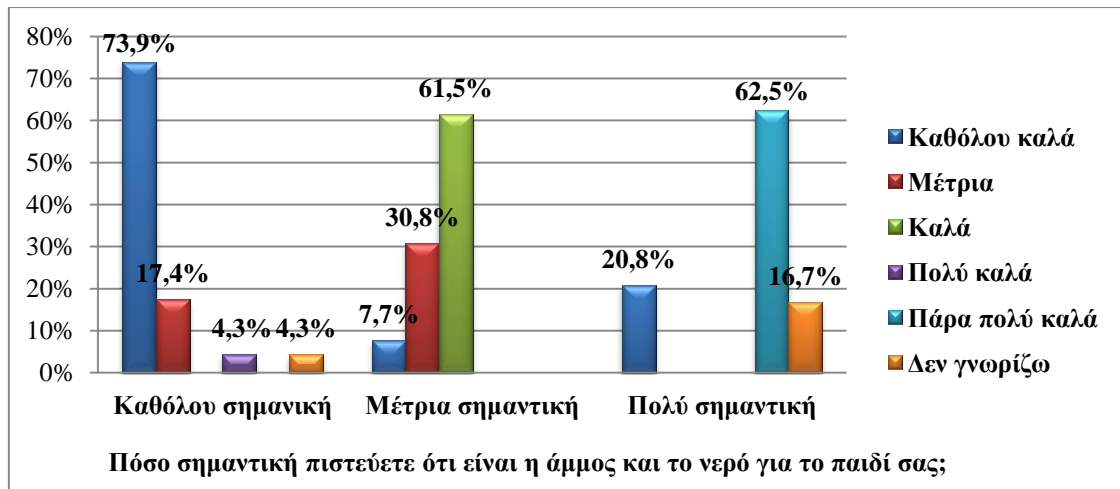
Γράφημα 131: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στη μουσική/στη κίνηση ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	81,132	12	,000
Likelihood Ratio	63,267	12	,000
Linear-by-Linear Association	,167	1	,683
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 34: Chi-Square Tests

2.5.8. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η άμμος και το νερό για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στην άμμο και στο νερό;

Το 62,5% των γονέων που ισχυρίστηκαν ότι η άμμος και το νερό είναι πολύ σημαντική για το παιδί του δήλωσε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα, ενώ το 20,8% ανέφερε ότι δεν τα καταφέρνει καθόλου καλά. Το υπόλοιπο 16,7% του συγκεκριμένου δείγματος δεν γνώριζε τον βαθμό επίδοσης της σχολικής τάξης στην άμμο και στο νερό. Το 61,5% όσων γονέων θεώρησαν την άμμο και το νερό ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τους ισχυρίστηκε ότι η σχολική τάξη όπου πηγαίνει το παιδί του ανταποκρίνεται στην συγκεκριμένη κατηγορία σε καλό, το 30,8% σε μέτριο και το 7,7% σε καθόλου καλό βαθμό. Το 73,9% των γονέων που δεν θεώρησε την άμμο και το νερό ως σημαντική για το παιδί τους αξιολόγησαν τον βαθμό ανταπόκρισης της σχολικής τάξης του παιδιού τους ως καθόλου καλό, το 17,4% ως μέτριο και το 4,3% ως πολύ καλό. Το υπόλοιπο 4,3% του συγκεκριμένου δείγματος των γονέων δεν γνώριζε τον βαθμό επίδοσης της τάξης του παιδιού του στην άμμο και στο νερό (βλ. Γράφημα 132). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην άμμο και το νερό εξαρτώνται από το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η άμμος και το νερό για το παιδί τους (βλ. Πίνακα 35).



Γράφημα 132: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην άμμο/στο νερό ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

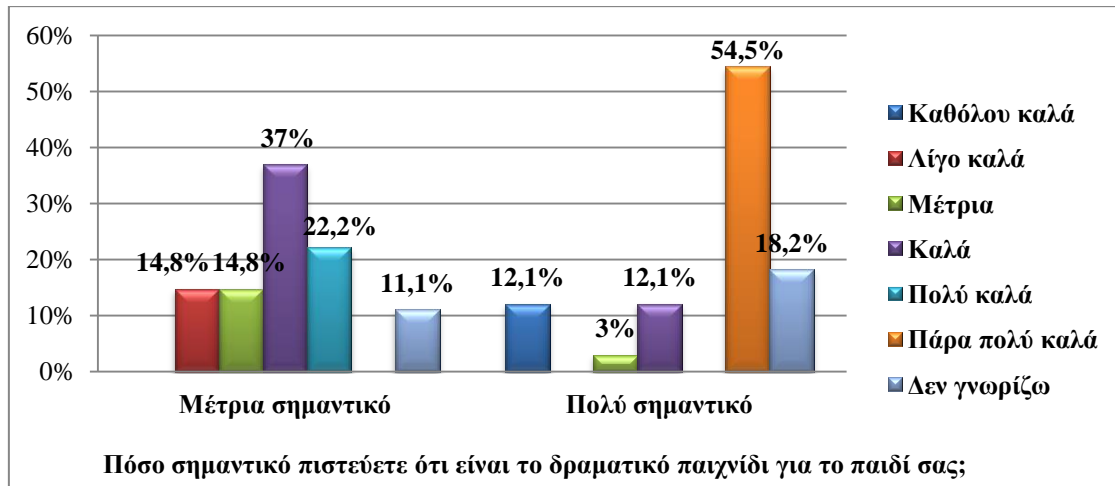
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	75,699	10	,000
Likelihood Ratio	79,950	10	,000
Linear-by-Linear Association	23,941	1	,000
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 35: Chi-Square Tests

2.5.9. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στο δραματικό παιχνίδι;

Το 54,5% του δείγματος των γονέων που θεώρησαν πολύ σημαντικό το δραματικό παιχνίδι για το παιδί τους δήλωσε ότι η τάξη του νηπιαγωγείου που πηγαίνει το παιδί του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στον συγκεκριμένο τομέα, ενώ το 12,1% ανέφερε ότι τα καταφέρνει καλά. Το ίδιο ποσοστό του δείγματος αυτού χαρακτήρισε την επίδοση της τάξης του παιδιού του στο δραματικό παιχνίδι ως καθόλου καλή και το 3% ως μέτρια. Τα υπόλοιπα 18,2% του συγκεκριμένου δείγματος ανέφερε πως δεν γνωρίζει τον βαθμό επίδοσης της σχολικής τάξης σε αυτό τον τομέα. Το 37% όσων γονέων δήλωσαν ότι το δραματικό παιχνίδι είναι μέτρια σημαντικό για το παιδί τους ισχυρίστηκε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει καλά στον εν λόγω τομέα. Ως πολύ καλή, μέτρια και λίγο καλή αξιολόγησε την ανταπόκριση της τάξης σε αυτόν τον τομέα το 22,2%, το 14,8% και το 14,8% αντίστοιχα. Το υπόλοιπο 11,1% ανέφερε πως δεν γνωρίζει το κατά πόσο η τάξη που πηγαίνει το παιδί του

επιδίδεται στο δραματικό παιχνίδι (βλ. Γράφημα 133). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη του παιδιού τους στο δραματικό παιχνίδι εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντικό είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί τους ($p = 0,000$) (βλ. Πίνακα 36).



Γράφημα 133: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στο δραματικό παιχνίδι ανάλογα με το πόσο σημαντικό το θεωρεί για το παιδί του

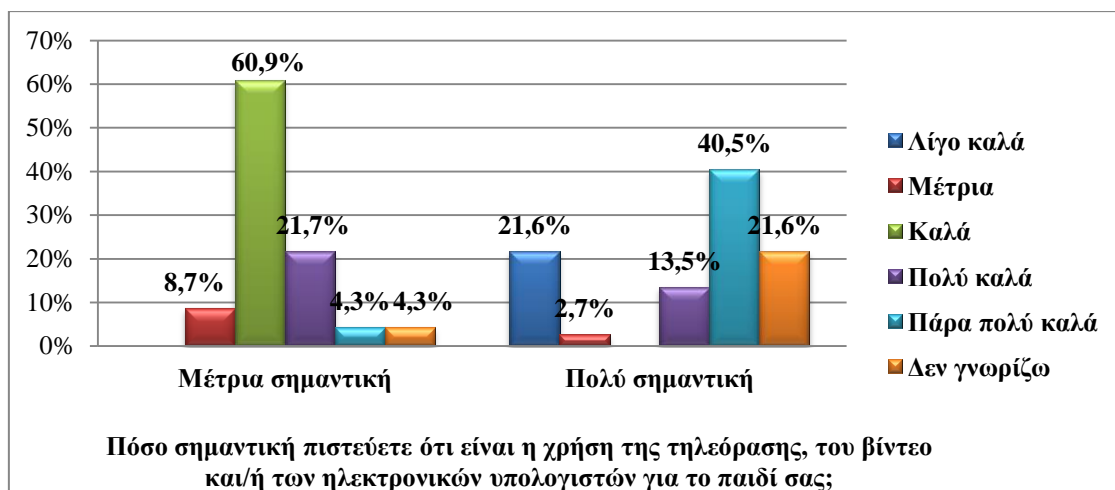
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,143	6	,000
Likelihood Ratio	49,364	6	,000
Linear-by-Linear Association	4,113	1	,043
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 36: Chi-Square Tests

2.5.10. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών;

Το 40,5% των γονέων που θεώρησαν πολύ σημαντική για το παιδί τους τη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών ισχυρίστηκε ότι η τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται σε πάρα πολύ καλό βαθμό στον συγκεκριμένο τομέα. Το 21,6%, το 13,5% και το 2,7% των γονέων του συγκεκριμένου δείγματος βαθμολόγησε ως λίγο καλή, πολύ καλή και μέτρια την επίδοση της τάξης του παιδιού τους στη χρήση της τηλεόρασης,

του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Το υπόλοιπο 21,6% του δείγματος αυτού ισχυρίστηκε πως του ήταν αδύνατο να αξιολογήσει την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα. Το 60,9% των γονέων που ανέφερε ότι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών είναι μέτρια σημαντική για το παιδί τους αξιολόγησε ως καλό τον βαθμό ανταπόκρισης της σχολικής τάξης του παιδιού τους σε αυτόν τον τομέα. Το 21,7%, το 8,7% και το 4,3% του συγκεκριμένου δείγματος χαρακτήρισαν ως πολύ καλή, μέτρια και πάρα πολύ καλή την επίδοση της τάξης του νηπιαγωγείου σε αυτόν τον τομέα, ενώ το 4,3% δήλωσε πως δεν γνωρίζει πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών (βλ. Γράφημα 134). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης του παιδιού τους στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντική είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών για το νήπιο ($p = 0,000$) (βλ. Πίνακα 37).



Γράφημα 134: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,878	5	,000
Likelihood Ratio	48,438	5	,000
Linear-by-Linear Association	3,497	1	,061
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 37: Chi-Square Tests

2.5.11. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας;

Το 49% των γονέων που ισχυρίστηκε ότι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι πολύ σημαντική για το παιδί τους δήλωσε πως η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 27,5%, το 9,8%, το 7,8% και το 3,9% του εν λόγω δείγματος χαρακτήρισαν ως πολύ καλή, μέτρια, ελάχιστα καλή και καλή αντίστοιχα την επίδοση της τάξης του νηπιαγωγείου στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας. Το υπόλοιπο 2% του συγκεκριμένου δείγματος δήλωσε πως δεν γνωρίζει το κατά πόσο η τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται σε αυτόν τον τομέα. Το 20% όσων γονέων ανέφεραν ότι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι μέτρια σημαντική για το παιδί τους χαρακτήρισε ως πάρα πολύ καλό τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του νηπιαγωγείου όπου φοιτά το παιδί του. Το υπόλοιπο 80% του συγκεκριμένου δείγματος δεν γνώριζε την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση. Όλο το δείγμα των γονέων που δήλωσαν ως καθόλου σημαντική για το παιδί τους την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας ανέφερε ότι δεν γνωρίζει κατά πόσο η σχολική τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 135). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας εξαρτώνται από το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί τους (βλ. Πίνακα 38).



Γράφημα 135: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

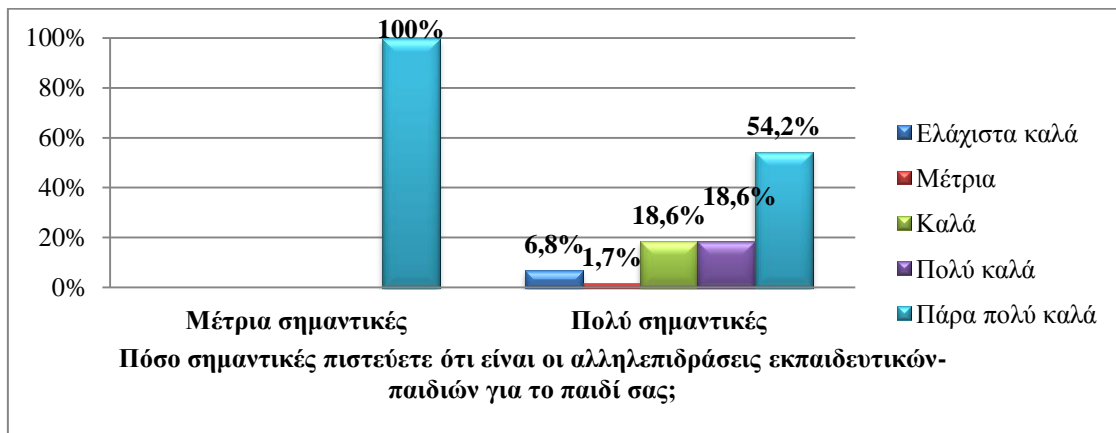
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,285	10	,000
Likelihood Ratio	37,244	10	,000
Linear-by-Linear Association	10,468	1	,001
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 38: Chi-Square Tests

2.5.12. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών;

Το 54,2% των γονέων που χαρακτήρισαν ως πολύ σημαντικές για το παιδί τους τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών δήλωσε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα, ενώ το 18,6% δήλωσε ότι τα καταφέρνει πολύ καλά. Το 18,6%, το 6,8% και το 1,7% του συγκεκριμένου δείγματος αξιολόγησε ως καλή, ελάχιστα καλή και μέτρια αντίστοιχα την επίδοση της σχολικής τάξης στις αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών-νηπίων. Όλο το δείγμα των γονέων που χαρακτήρισαν ως μέτρια σημαντικές αυτού του είδους τις αλληλεπιδράσεις φαίνεται να συμφωνεί με το 54,2% του προαναφερθέντος δείγματος (βλ. Γράφημα 136). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη του παιδιού τους στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-

νηπίων δεν εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντικές είναι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-νηπίων για το παιδί τους ($p = 0,934$) (βλ. Πίνακα 39).



Γράφημα 136: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών ανάλογα με το πόσο σημαντικές τις θεωρεί για το παιδί του

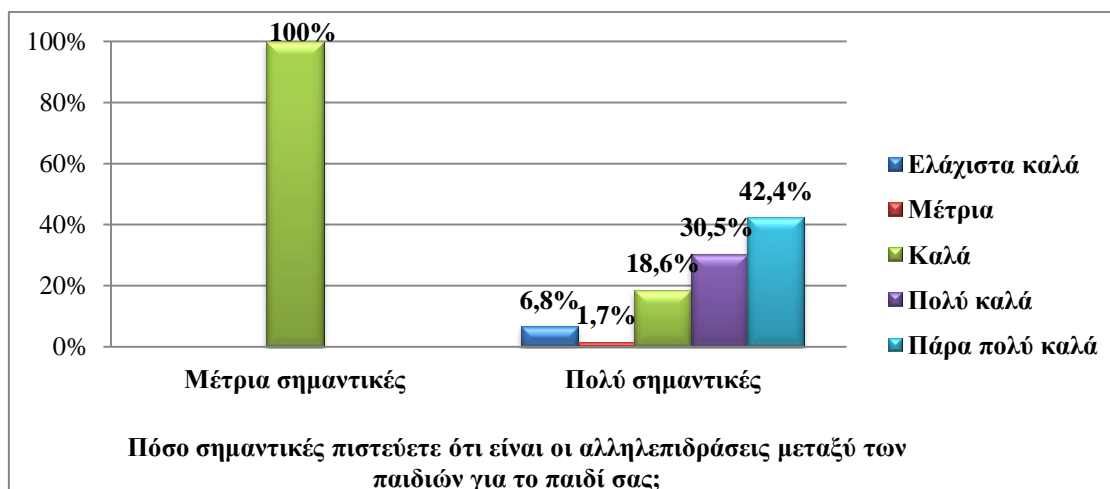
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,832	4	,934
Likelihood Ratio	1,210	4	,877
Linear-by-Linear Association	,468	1	,494
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 39: Chi-Square Tests

2.5.13. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών για το παιδί σας; Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών;

Το 42,4% των γονέων που θεώρησαν πολύ σημαντικές για το παιδί τους τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών ισχυρίστηκε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 30,5%, το 18,6%, το 6,8% και το 1,7% των γονέων του ίδιου δείγματος εκτίμησε ότι η επίδοση της τάξης του παιδιού του στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπίων είναι πολύ καλή, καλή, ελάχιστα καλή και μέτρια. Όλο το δείγμα των γονέων που χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών δήλωσε πως η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει καλά στις αλληλεπιδράσεις αυτού του είδους (βλ. Γράφημα 137). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τον βαθμό

επίδοσης της τάξης του παιδιού τους στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπίων δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντικές είναι αυτού του είδους οι αλληλεπιδράσεις για το νήπιο ($p = 0,397$) (βλ. Πίνακα 40).



Γράφημα 137: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών ανάλογα με το πόσο σημαντικές τις θεωρεί για το παιδί του

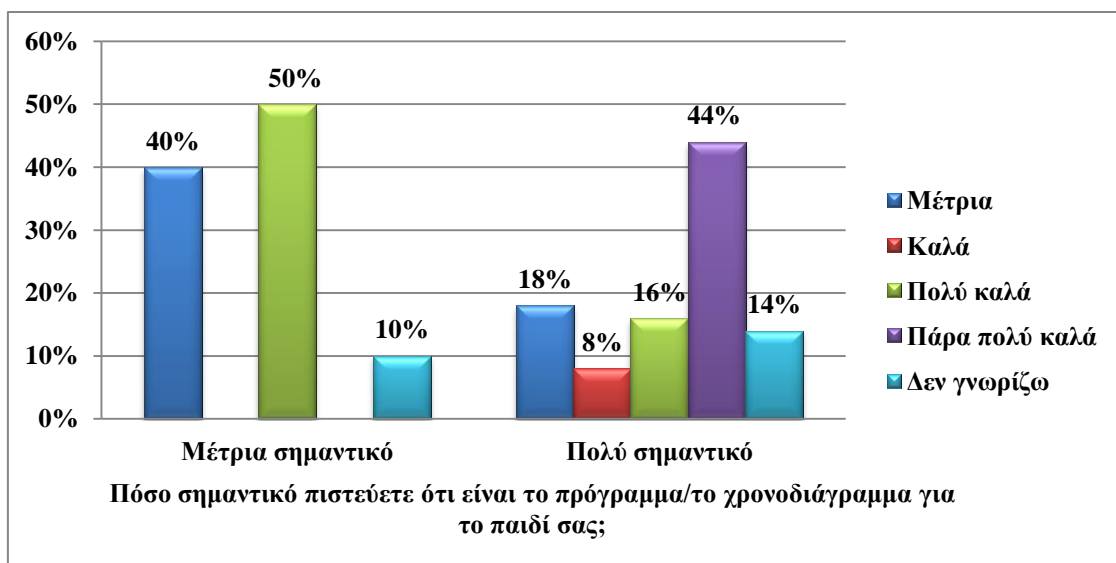
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,068	4	,397
Likelihood Ratio	3,288	4	,511
Linear-by-Linear Association	,482	1	,487
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 40: Chi-Square Tests

2.5.14. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα;

Το 44% των γονέων που ισχυρίστηκαν ότι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα είναι πολύ σημαντικό για το παιδί τους δήλωσε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 18%, το 16% και το 8% του εν λόγω δείγματος των γονέων αξιολόγησε ως μέτρια, πολύ καλή και καλή αντίστοιχα την επίδοση της σχολικής τάξης στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα. Το υπόλοιπο 14% αυτού του δείγματος δεν γνώριζε τον βαθμό επίδοσης της τάξης σε αυτόν τον τομέα. Το 50% όσων γονέων ανέφεραν ως μέτριας

σημαντικότητας για το παιδί τους το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα χαρακτήρισε ως πολύ καλό τον βαθμό ανταπόκρισης της τάξης του παιδιού του σε αυτό, ενώ το 40% τον χαρακτήρισε ως μέτριο. Το 10% του συγκεκριμένου δείγματος δήλωσε πως δεν είχε γνώση του κατά πόσο η σχολική τάξη ανταποκρίνεται στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα (βλ. Γράφημα 138). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα εξαρτώνται από το πόσο σημαντικό θεωρούν ότι είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί τους (βλ. Πίνακα 41).



Γράφημα 138: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα ανάλογα με το πόσο σημαντικό το θεωρεί για το παιδί του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,608	4	,021
Likelihood Ratio	14,667	4	,005
Linear-by-Linear Association	3,495	1	,062
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 41: Chi-Square Tests

2.5.15. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες;

Το 33,3% των γονέων που χαρακτήρισαν ως πολύ σημαντικές τις παροχές/την πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες δήλωσε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Το 19,6%, το 15,7%, το 7,8% και το 3,9% του ίδιου δείγματος αξιολόγησαν την επίδοση της σχολικής τάξης στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες ως καλή, πολύ καλή, λίγο καλή και μέτρια αντίστοιχα. Το 19,6% του συγκεκριμένου δείγματος αδυνατούσε να αξιολογήσει την επίδοση της τάξης του παιδιού του στον εν λόγω τομέα. Το 44,4% όσων γονέων θεώρησαν μέτριας σημαντικότητας τις παροχές/την πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες ανέφερε είτε ότι η τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται σε αυτές σε πολύ καλό βαθμό είτε ότι δεν γνωρίζει την απάντηση. Το υπόλοιπο 11,1% δήλωσε πως ο βαθμός επίδοσης της σχολικής τάξης στον συγκεκριμένο τομέα είναι πάρα πολύ καλός (βλ. Γράφημα 139). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη του παιδιού τους στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες δεν εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντικές είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες ($p = 0,099$) (βλ. Πίνακα 42).



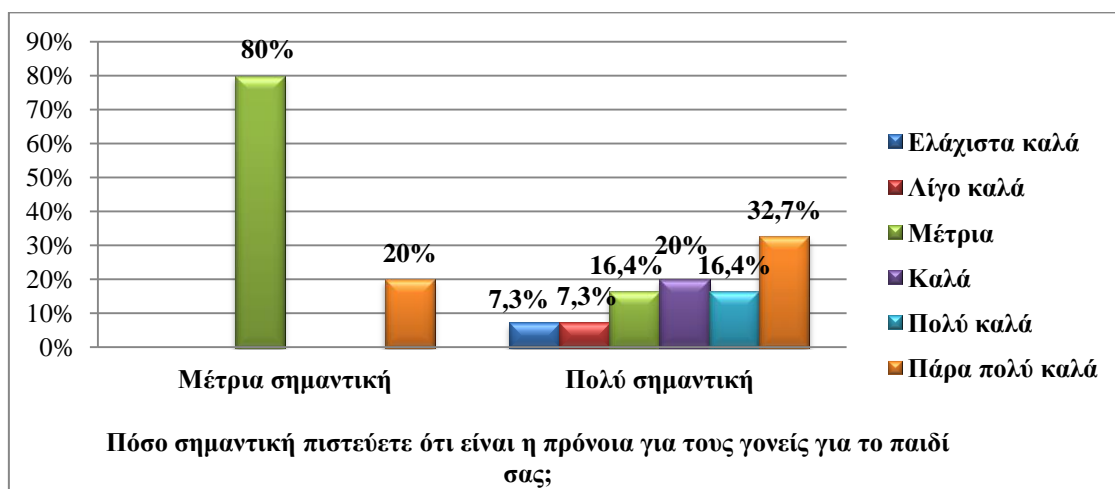
Γράφημα 139: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στις παροχές-στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες ανάλογα με το πόσο σημαντικές τις θεωρεί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,269	5	,099
Likelihood Ratio	10,973	5	,052
Linear-by-Linear Association	2,288	1	,130
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 42: Chi-Square Tests

2.5.16. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι για το παιδί σας η πρόνοια για τους γονείς;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στην πρόνοια για τους γονείς;

Το 32,7% των γονέων που χαρακτήρισαν ως πολύ σημαντική για το παιδί τους την πρόνοια για τους γονείς ισχυρίστηκε ότι η τάξη του παιδιού του είναι πάρα πολύ καλή σε αυτόν τον τομέα και το 16,4% ότι είναι πολύ καλή. Το 20%, το 16,4% και το 7,3% του ίδιου δείγματος αξιολόγησε ως καλή, μέτρια και λίγο καλή την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα. Το υπόλοιπο 7,3% την αξιολόγησε ως ελάχιστα καλή. Το 80% όσων γονέων δήλωσαν ότι η πρόνοια για τους γονείς είναι μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τους ανέφερε ότι ο βαθμός στον οποίο η τάξη του παιδιού τους ανταποκρίνεται σε αυτόν τον τομέα είναι μέτριος και το 20% ότι είναι πάρα πολύ καλός (βλ. Γράφημα 140). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της τάξης του παιδιού τους στην πρόνοια για τους γονείς φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από την γνώμη τους για το πόσο σημαντική είναι η πρόνοια για τους γονείς για το νήπιο ($p = 0,045$) (βλ. Πίνακα 43).



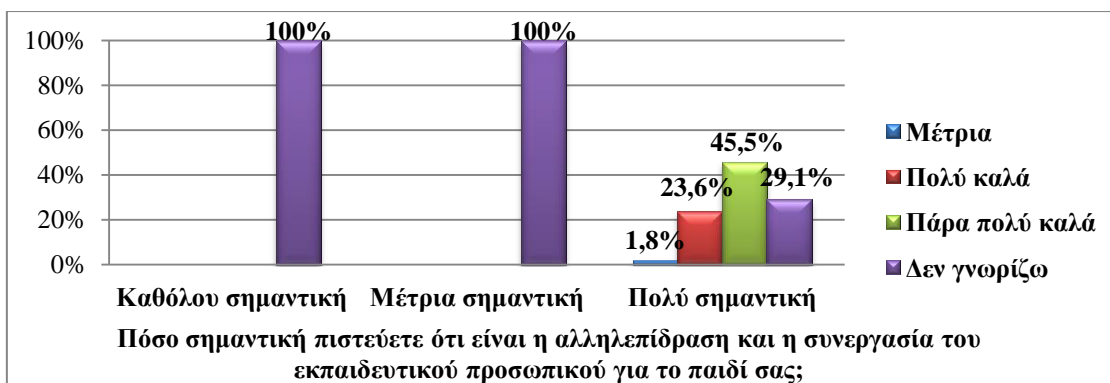
Γράφημα 140: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην πρόνοια για τους γονείς ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,346	5	,045
Likelihood Ratio	10,537	5	,061
Linear-by-Linear Association	,880	1	,348
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 43: Chi-Square Tests

2.5.17. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στην αλληλεπίδραση και στην συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού;

Το 45,5% των γονέων που ανέφεραν ότι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ σημαντική για το παιδί τους ισχυρίστηκε πως ο βαθμός που η τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται σε αυτόν τον τομέα είναι πάρα πολύ καλός. Το 23,6% και το 1,8% του εν λόγω δείγματος δήλωσε πως η επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα είναι πολύ καλή και μέτρια αντίστοιχα. Το 29,1% αυτού του δείγματος ανέφερε ότι δεν γνωρίζει τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην αλληλεπίδραση και στην συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Όλοι οι γονείς που θεώρησαν μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τους την αλληλεπίδραση και την συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους σε αυτόν τον τομέα. Το ίδιο ισχυρίστηκε και όλο το δείγμα όσων χαρακτήρισαν ως καθόλου σημαντική για το παιδί τους την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού (βλ. Γράφημα 141). Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού τους στην αλληλεπίδραση και στην συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν σχετίζονται από το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί τους (βλ. Πίνακα 44).



Γράφημα 141: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

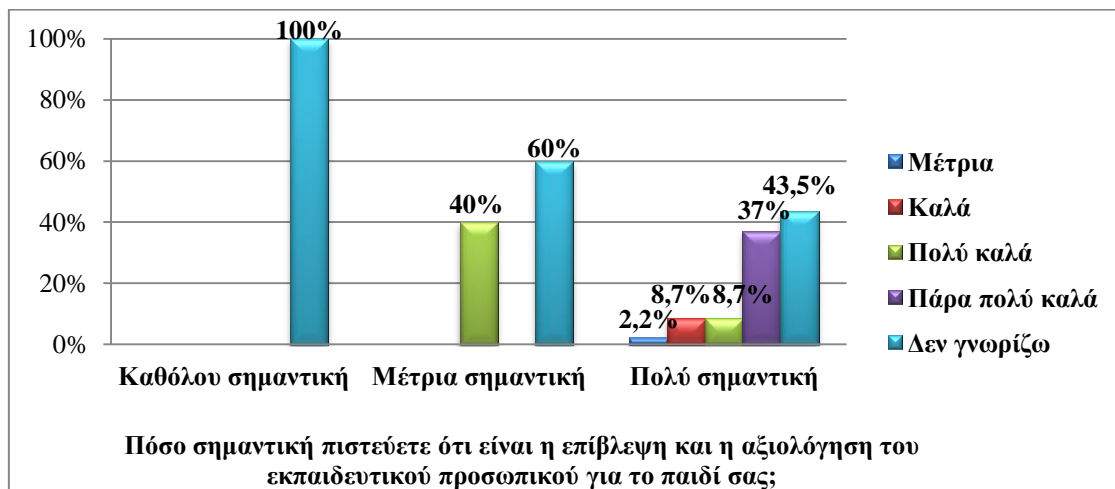
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,130	6	,119
Likelihood Ratio	11,368	6	,078
Linear-by-Linear Association	6,026	1	,014
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 44: Chi-Square Tests

2.5.18. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί σας;/Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού σας στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού;

Το 43,5% όσων γονέων ανέφεραν ως πολύ σημαντική για το παιδί τους την επίβλεψη και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ισχυρίστηκε ότι δεν γνωρίζει τον βαθμό στον οποίο η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει στον συγκεκριμένο τομέα. Το 37% και το 8,7% του συγκεκριμένου δείγματος ανέφεραν ότι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην τάξη του παιδιού τους είναι πάρα πολύ καλή και καλή αντίστοιχα. Ως καλή και μέτρια την αξιολόγησαν το 8,7% και το 2,2% του δείγματος αντίστοιχα. Το 60% των γονέων που βαθμολόγησαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί τους την επίβλεψη και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού δήλωσε πως δεν γνωρίζει την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα, ενώ το υπόλοιπο 40% του δείγματος αυτού την βαθμολόγησε ως πολύ καλή. Όλο το δείγμα των γονέων που πιστεύουν ότι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι καθόλου

σημαντική για το παιδί τους ανέφερε πως δεν δύναται να αξιολογήσει το κατά πόσο η τάξη του παιδιού του ανταποκρίνεται στον συγκεκριμένο τομέα (βλ. Γράφημα 142). Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο καλή επίδοση έχει η τάξη του παιδιού τους στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού εξαρτώνται από την άποψή τους για το πόσο σημαντική είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί ($p = 0,044$) (βλ. Πίνακα 45).



Γράφημα 142: Πόσο καλά πιστεύει ο γονέας ότι τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην επίβλεψη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ανάλογα με το πόσο σημαντική τη θεωρεί για το παιδί του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,896	8	,044
Likelihood Ratio	19,203	8	,014
Linear-by-Linear Association	2,108	1	,147
N of Valid Cases	60		

Πίνακας 45: Chi-Square Tests

2.6. Σύγκριση αντιλήψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

2.6.1. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο εσωτερικός χώρος για το παιδί;

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος τόσο των γονέων (90%) όσο και των νηπιαγωγών (92,5%) ισχυρίστηκε ότι ο εσωτερικός χώρος είναι πολύ σημαντικός για το παιδί. Ως μέτρια σημαντικό τον βαθμολόγησε μόλις το 10% των γονέων και το 7,5% των παιδαγωγών (βλ.

Γράφημα 143). Από τη σύγκριση καθίσταται φανερό πως η ιδιότητα του ερωτώμενου, αν δηλαδή είναι γονέας ή εκπαιδευτικός, δεν φαίνεται να συνδέεται με το πόσο σημαντικό θεωρεί τον εσωτερικό χώρο για το νήπιο, καθώς το p είναι μεγαλύτερο του 0,05 ($p = 0,669$) (βλ. Πίνακα 46).



Γράφημα 143: Πόσο σημαντικός πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ο εσωτερικός χώρος για το παιδί

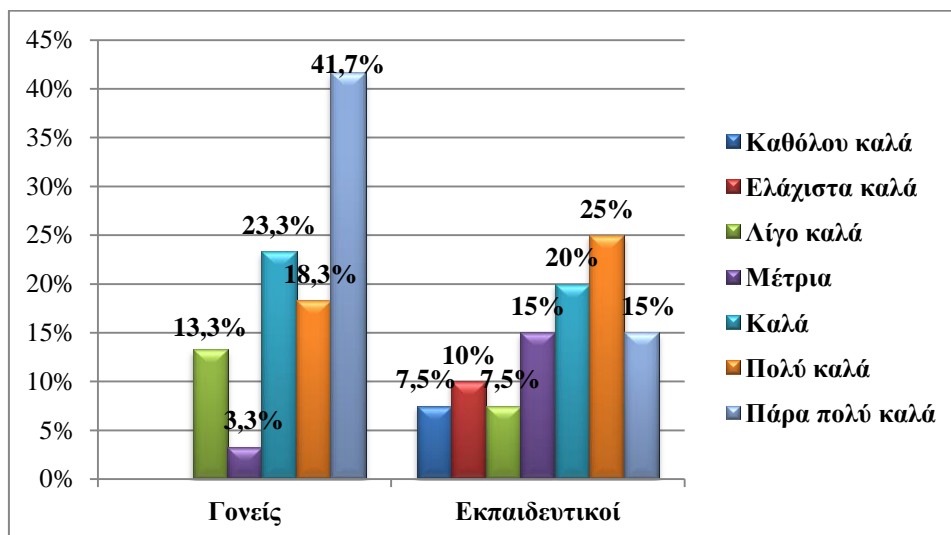
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,183	1	,669		
Continuity Correction	,005	1	,943		
Likelihood Ratio	,187	1	,666		
Fisher's Exact Test				,738	,480
Linear-by-Linear Association	,181	1	,670		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 46: Chi-Square Tests

2.6.2. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στον εσωτερικό χώρο;

Διάσταση απόψεων παρατηρείται μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο καλά ανταποκρίνεται η σχολική τάξη του παιδιού του ερωτηθέντα στην πρώτη περίπτωση και του ίδιου του ερωτηθέντα στη δεύτερη περίπτωση στον εσωτερικό χώρο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (41,7%) θεωρεί ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει

πάρα πολύ καλά σε αυτήν την κατηγορία. Μόλις το 15% των νηπιαγωγών πιστεύει ότι η τάξη του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στον εσωτερικό χώρο. Γενικά, το 83,3% των γονέων βαθμολογεί την επίδοση της τάξης του παιδιού του στον εσωτερικό χώρο από καλή και πάνω, κάτι με το οποίο συμφωνεί το 60% των παιδαγωγών. Αξίζει να αναφερθεί πως κανένας γονέας δεν ανέφερε πως η τάξη του παιδιού δεν τα καταφέρνει καθόλου καλά, κάτι το οποίο υποστήριξε, αντίθετα, το 7,5% των νηπιαγωγών (βλ. Γράφημα 144). Αφού $p = 0,02$ φαίνεται πως η βαθμολογία που δόθηκε για την επίδοση των σχολικών τάξεων στον εσωτερικό χώρο είναι άμεσα συσχετισμένη με το ποιος προέβη στην εν λόγω αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, η ιδιότητα του ερωτηθέντα (αν είναι γονέας ή εκπαιδευτικός) φαίνεται να επηρεάζει άμεσα την απάντησή του για την επίδοση της σχολικής τάξης στον εσωτερικό χώρο (βλ. Πίνακα 47).



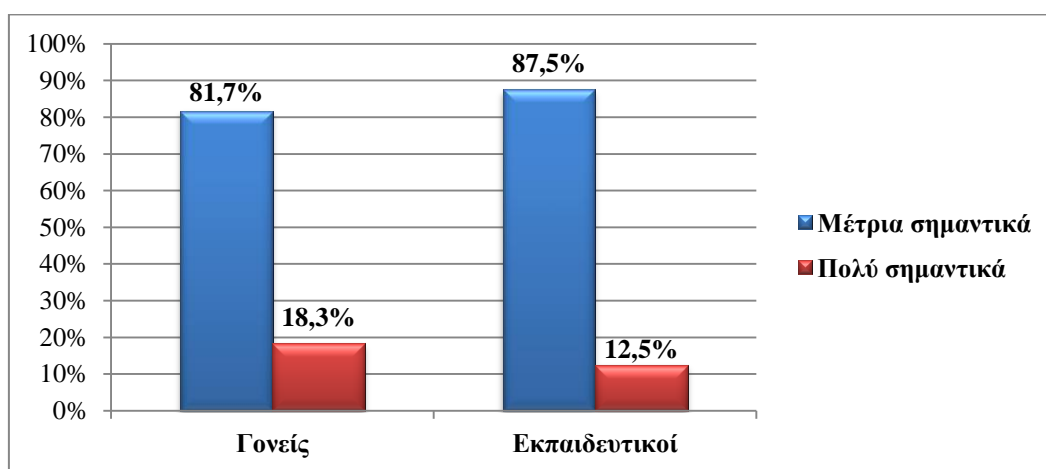
Γράφημα 144: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στον εσωτερικό χώρο

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,460	6	,002
Likelihood Ratio	24,346	6	,000
Linear-by-Linear Association	9,917	1	,002
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 47: Chi-Square Tests

2.6.3. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση για το παιδί;

Οι περισσότεροι γονείς (81,7%) και οι περισσότεροι παιδαγωγοί (87,5%) δήλωσαν πως τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση είναι πολύ σημαντικά για το παιδί. Ως μέτριας σημαντικότητας τα χαρακτήρισε το 18,3% των γονέων και το 12,5% των νηπιαγωγών (βλ. Γράφημα 145). Οι απαντήσεις που έδωσαν τα άτομα που έλαβαν μέρος στην συγκεκριμένη έρευνα σε αυτήν την ερώτηση φαίνεται πως δεν σχετίζεται με το αν είναι γονείς ή εκπαιδευτικοί, καθώς το p είναι μεγαλύτερο από 0,05 ($p = 0,436$, βλ. Πίνακα 48).



Γράφημα 145: Πόσο σημαντικά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι τα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση για το παιδί

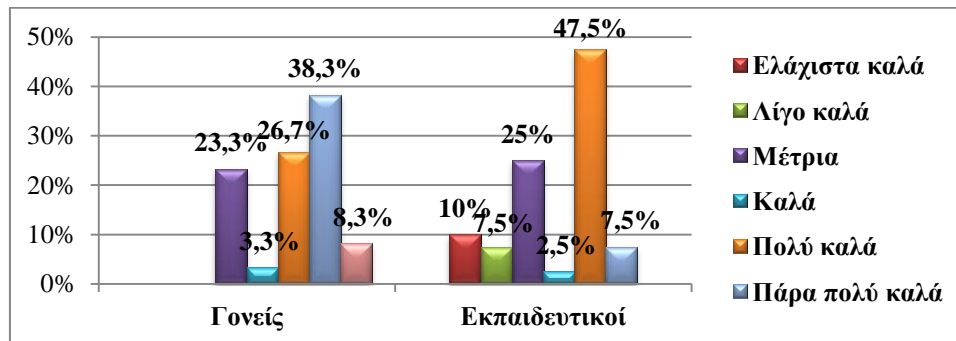
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,608	1	,436		
Continuity Correction	,251	1	,616		
Likelihood Ratio	,623	1	,430		
Fisher's Exact Test				,580	,312
Linear-by-Linear Association	,602	1	,438		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 48: Chi-Square Tests

2.6.4. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση;

Το 38,3% των γονέων δήλωσε ότι η τάξη που πηγαίνει το παιδί του ανταποκρίνεται σε πάρα πολύ καλό βαθμό στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση.

Μόλις το 7,5% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε ότι αυτός είναι ο βαθμός στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του στην συγκεκριμένη κατηγορία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (47,5%) τοποθετεί την επίδοση της τάξης του στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση σε πολύ καλό βαθμό. Τον ίδιο βαθμό επίδοσης υποστηρίζει για την τάξη του παιδιού του το 26,7% των γονέων. Ως μέτριο χαρακτήρισαν τον βαθμό απόκρισης της σχολικής τάξης στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση τόσο οι γονείς (23,3%) όσο και οι παιδαγωγοί (25%), ενώ το 3,3% των γονέων και το 2,5% των εκπαιδευτικών το χαρακτήρισε ως καλό. Ένα ποσοστό των γονέων (8,3%) αδυνάτησε να αξιολογήσει την επίδοση της τάξης του παιδιού του στον συγκεκριμένο τομέα. Το 10% και το 7,5% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι η τάξη του δεν τα καταφέρνει καθόλου καλά και τα καταφέρνει λίγο καλά σε αυτόν τον τομέα. Αντίστοιχα ποσοστά των γονέων δεν υπήρχαν για αυτές τις δύο βαθμίδες (βλ. Γράφημα 146). Η ιδιότητα του ερωτηθέντα (γονέας ή εκπαιδευτικός) επηρεάζει άμεσα την αξιολόγησή του αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η σχολική τάξη στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση. Η συσχέτιση αυτή φαίνεται πως υπάρχει αφού $p = 0,000$ το οποίο και είναι μικρότερο από το 0,05 (βλ. Πίνακα 49).



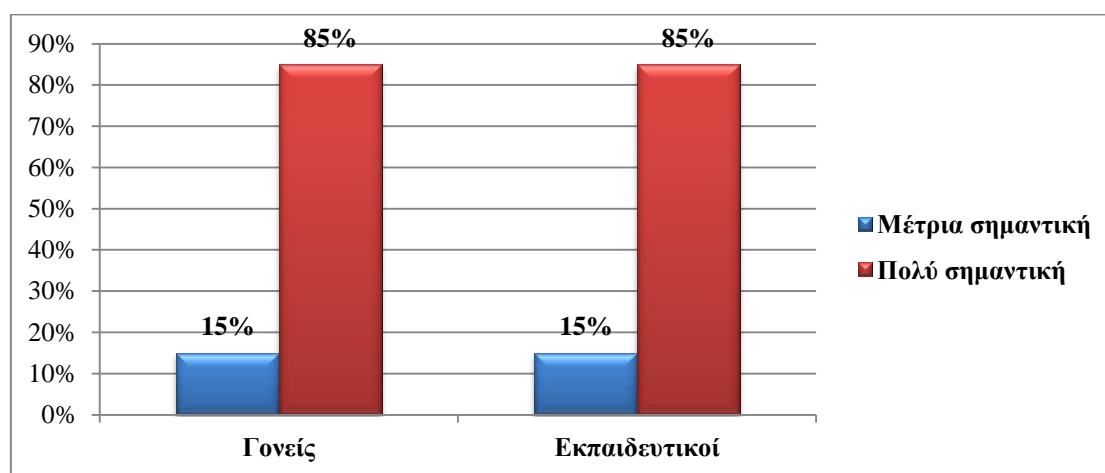
Γράφημα 146: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στα έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,668	6	,000
Likelihood Ratio	31,323	6	,000
Linear-by-Linear Association	13,669	1	,000
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 49: Chi-Square Tests

2.6.5. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί;

Το ίδιο ακριβώς ποσοστό γονέων και εκπαιδευτικών (85%) ανέφερε ότι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση είναι πολύ σημαντική. Τα υπόλοιπο ποσοστό (15%) τόσο των γονέων όσο και των παιδαγωγών την χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας για το νήπιο (βλ. Γράφημα 147). Αφού $p = 1$ καθίσταται φανερό πως η άποψη των ερωτηθέντων αναφορικά με τη σημαντικότητα της επίπλωσης για ξεκούραση και άνεση για το παιδί δεν σχετίζεται με την ιδιότητά τους (γονείς ή νηπιαγωγοί) (βλ. Πίνακα 50).



Γράφημα 147: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η επίπλωση για ξεκούραση και άνεση για το παιδί

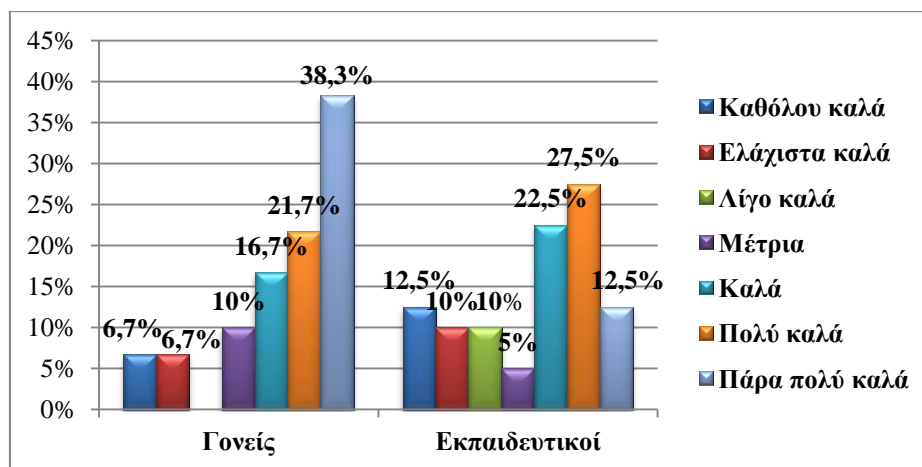
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,000	1	1,000		
Continuity Correction	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,000	1	1,000		
Fisher's Exact Test				1,000	,607
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 50: Chi-Square Tests

2.6.6. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση;

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των γονέων (38,3%) ισχυρίστηκε ότι η επίδοση της τάξης του παιδιού του στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση είναι πάρα πολύ καλή,

κάτι με το οποίο συμφωνεί για την τάξη του μόλις το 12,5% των νηπιαγωγών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί 27,5% αξιολογούν ως πολύ καλή την επίδοση της τάξης τους στον συγκεκριμένο τομέα, κάτι που βρίσκει σύμφωνο το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (21,7%). Ως καλή αξιολογήθηκε η επίδοση της σχολικής τάξης από το 16,7% των γονέων και το 22,5% των παιδαγωγών, ως μέτρια από το 10% και το 5% των δειγμάτων αντίστοιχα. Κανένας γονέας δεν βαθμολόγησε ως λίγο καλή την επίδοση της τάξης του παιδιού του στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση, πράγμα το οποίο έκανε για την τάξη του το 10% των νηπιαγωγών. Το 6,7% των γονέων και το 10% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως η σχολική τάξη τα καταφέρνει ελάχιστα καλά στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση, ενώ δεν τα καταφέρνει καθόλου σύμφωνα με το 6,7% των γονέων και το 12,5% των παιδαγωγών (βλ. Γράφημα 148). Το $p = 0,025$ γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ ιδιότητας και αξιολόγησης της επίπλωσης για ξεκούραση και άνεση (βλ. Πίνακα 51).



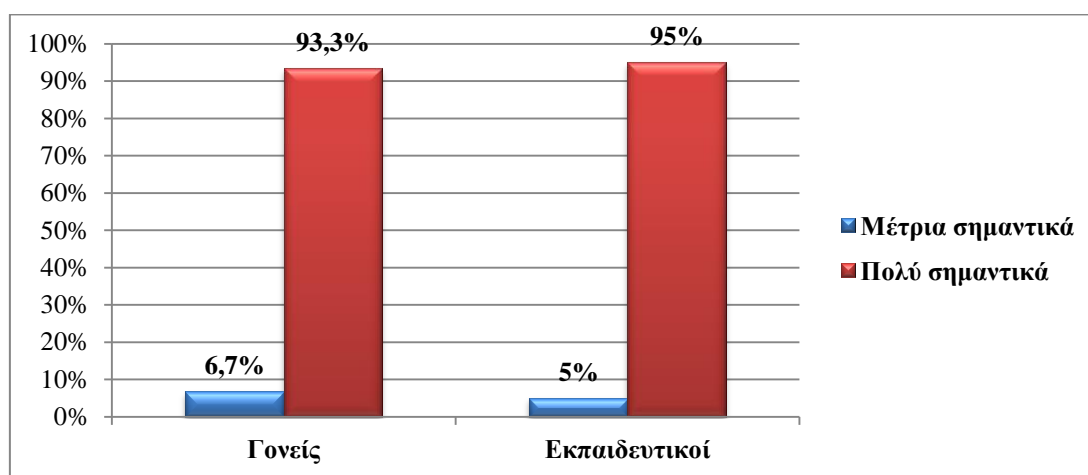
Γράφημα 148: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην επίπλωση για ξεκούραση και άνεση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,481	6	,025
Likelihood Ratio	16,482	6	,011
Linear-by-Linear Association	5,606	1	,018
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 51: Chi-Square Tests

2.6.7. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το παιδί;

Η πλειοψηφία των γονέων (93,3%) και των νηπιαγωγών (95%) αξιολόγησε ως πολύ σημαντικά για το παιδί τα βιβλία και τις εικόνες. Το υπόλοιπο ποσοστό των δύο δειγμάτων (6,7% των γονέων και 5% των εκπαιδευτικών) ανέφεραν ότι τα βιβλία και οι εικόνες είναι μέτριας σημαντικότητας για το νήπιο (βλ. Γράφημα 149). Φαίνεται πως η σπουδαιότητα των βιβλίων και των εικόνων για το παιδί δεν σχετίζεται με την ιδιότητα του ερωτηθέντα, αφού $p = 0,731$ (βλ. Πίνακα 52).



Γράφημα 149: Πόσο σημαντικά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι τα βιβλία και οι εικόνες για το παιδί

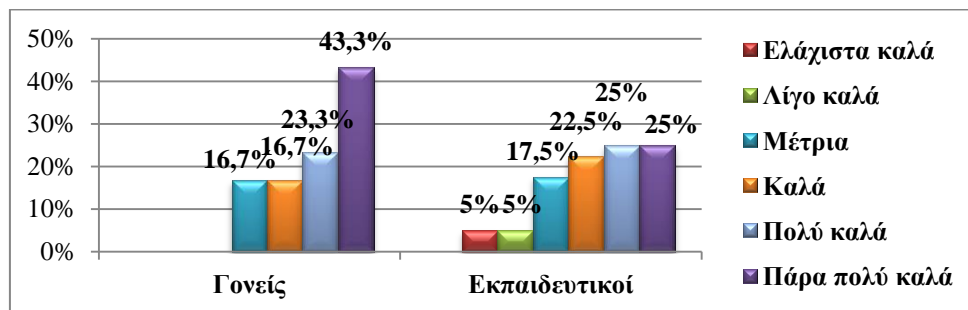
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,118	1	,731		
Continuity Correction	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,121	1	,728		
Fisher's Exact Test				1,000	,544
Linear-by-Linear Association	,117	1	,732		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 52: Chi-Square Tests

2.6.8. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στα βιβλία και στις εικόνες;

Τα δύο μεγαλύτερα ποσοστά των δύο δειγμάτων (το 43,3% των γονέων και το 25% των εκπαιδευτικών, καθώς και το 23,3% των γονέων και το 25% των νηπιαγωγών) ανέφεραν πως

οι σχολικές τάξεις τα καταφέρνουν στα βιβλία και στις εικόνες πάρα πολύ καλά και πολύ καλά αντίστοιχα. Το 16,7% των γονέων και το 22,5% των παιδαγωγών αξιολόγησαν την επίδοση της σχολικής τάξης στον συγκεκριμένο τομέα ως καλή. Το υπόλοιπο 16,7% των γονέων μαζί με το 17,5% των εκπαιδευτικών θεώρησαν ότι η σχολική τάξη ανταποκρίνεται σε μέτριο βαθμό στα βιβλία και στις εικόνες. Το υπόλοιπο 10% των εκπαιδευτικών ισομοιράστηκε δίνοντας ως απάντηση ότι η σχολική του τάξη τα καταφέρνει λίγο ή ελάχιστα καλά στα βιβλία και στις εικόνες (βλ. Γράφημα 150). Το $p = 0,121$ πράγμα που συνεπάγεται ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα της έρευνας δεν σχετίζονται με την ιδιότητά του (με το αν δηλαδή αυτός που έδωσε την απάντηση είναι γονέας ή παιδαγωγός) (βλ. Πίνακα 53).



Γράφημα 150: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στα βιβλία και στις εικόνες

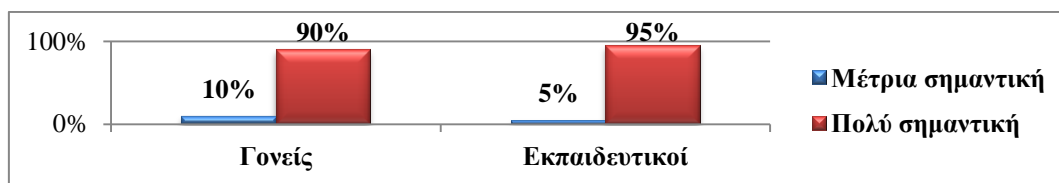
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,708	5	,121
Likelihood Ratio	10,139	5	,071
Linear-by-Linear Association	5,382	1	,020
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 53: Chi-Square Tests

2.6.9. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού;

Οι περισσότεροι γονείς (90%) και νηπιαγωγοί (95%) ισχυρίστηκαν πως η χρήση της γλώσσας είναι σημαντική για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού. Το 10% των γονέων και το 5% των παιδαγωγών την χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί (βλ. Γράφημα 151). Όπως γίνεται φανερό και από τον Πίνακα 54 δεν υπάρχει

στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ της σημαντικότητας της χρήσης της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού και της ιδιότητας του ερωτηθέντα (γονέα ή εκπαιδευτικού), καθώς $p = 0,367$.



Γράφημα 151: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων για το παιδί

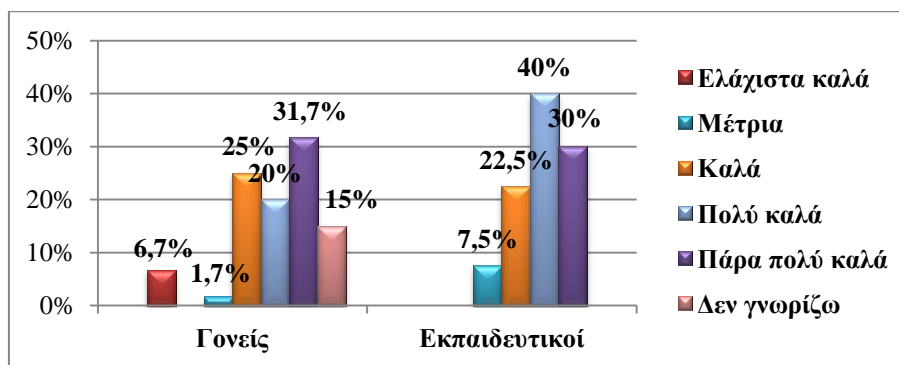
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,815	1	,367		
Continuity Correction	,277	1	,598		
Likelihood Ratio	,863	1	,353		
Fisher's Exact Test				,471	,307
Linear-by-Linear Association	,807	1	,369		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 54: Chi-Square Tests

2.6.10. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (31,7%) ισχυρίστηκε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού. Με αυτήν την άποψη φάνηκε να συμφωνεί το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των παιδαγωγών (30%), αφού το μεγαλύτερο ποσοστό τους (40%) δήλωσε ότι η σχολική τάξη ανταποκρίνεται πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα. Ως πολύ βρήκε την απόκριση της σχολικής τάξης στην χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού το 20% των γονέων. Δεύτερη βαθμολογικά με ποσοστό 25% ήρθε στην αξιολόγηση των γονέων η καλή επίδοση της σχολικής τάξης στην χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του νηπίου, κάτι με το οποίο συμφωνεί το 22,5% των νηπιαγωγών. Ως ελάχιστα καλή βαθμολόγησε την επίδοση της σχολικής τάξης στην συγκεκριμένη κατηγορία μόνο το δείγμα των γονέων δίνοντάς της το 6,7% των απαντήσεών

του. Ως μέτρια καλή την αξιολόγησαν τόσο οι γονείς (1,7%) όσο και οι παιδαγωγοί (7,5%). Αξίζει να επισημανθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό των γονέων (το 15% του δείγματός τους) αδυνάτησε να εκτιμήσει την επίδοση της τάξης του παιδιού του στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού (βλ. Γράφημα 152). Το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05 ($p = 0,014$). Αυτό δείχνει ότι οι απαντήσεις που λήφθηκαν αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η σχολική τάξη στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την ιδιότητα των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (με το αν δηλαδή ήταν γονείς ή εκπαιδευτικοί) (βλ. Πίνακα 55).



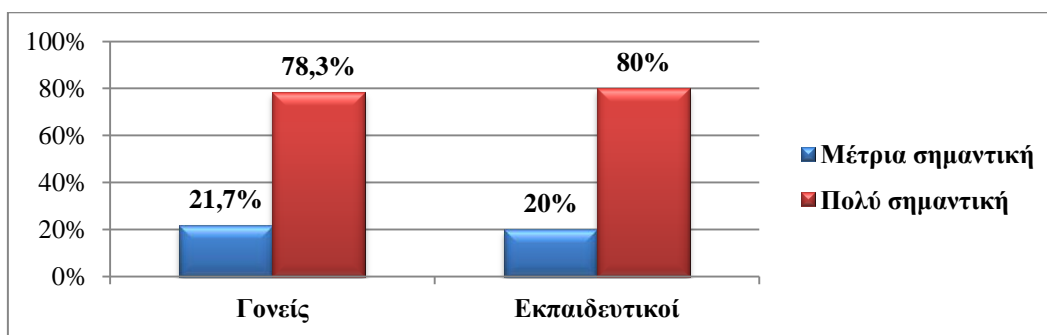
Γράφημα 152: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στη χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,221	5	,014
Likelihood Ratio	18,725	5	,002
Linear-by-Linear Association	,279	1	,597
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 55: Chi-Square Tests

2.6.11. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η τέχνη για το παιδί;

Τα δύο μεγαλύτερα ποσοστά του δείγματος, αυτό των γονέων (78,3%) και αυτό των νηπιαγωγών (80%), χαρακτήρισαν ως πολύ σημαντική την τέχνη για το παιδί. Το 21,7% των γονέων και το 20% θεωρούν πως είναι μέτριας σημαντικότητας για το νήπιο (βλ. Γράφημα 152). Η σημαντικότητα που έχει η τέχνη για το παιδί δεν συσχετίζεται με την ιδιότητα του ερωτηθέντα (γονέας ή εκπαιδευτικός) καθώς $p = 0,841$ (βλ. Πίνακα 56).



Γράφημα 153: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η τέχνη για το παιδί

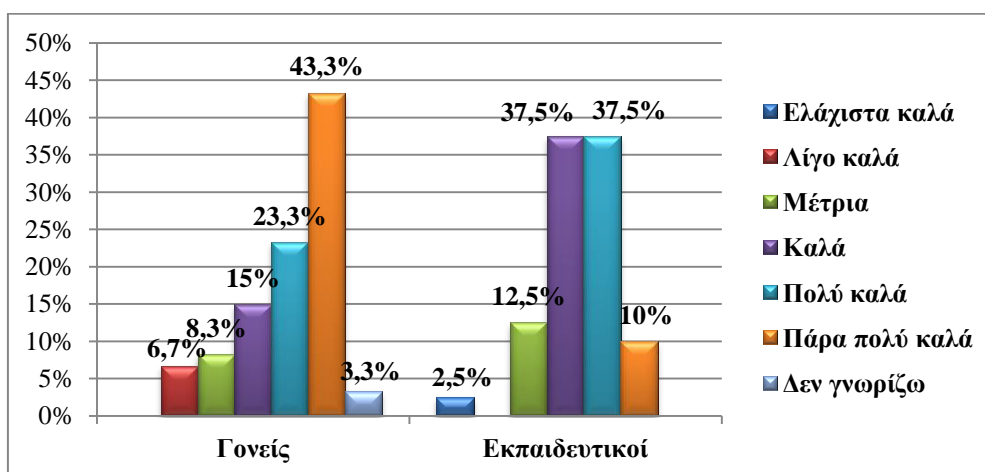
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,040	1	,841		
Continuity Correction	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,040	1	,841		
Fisher's Exact Test				1,000	,524
Linear-by-Linear Association	,040	1	,842		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 56: Chi-Square Tests

2.6.12. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην τέχνη;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (43,3%) ισχυρίστηκε δήλωσε πως η σχολική τάξη ανταποκρίνεται σε πάρα πολύ καλό βαθμό στην τέχνη, κάτι το οποίο βρήκε σύμφωνο μόλις το 10% των νηπιαγωγών. Το 23,3% των γονέων, καθώς και το 37,5% των παιδαγωγών θεώρησαν ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει πολύ καλά στην τέχνη. Καλά ισχυρίστηκε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στον συγκεκριμένο τομέα το 15% των γονέων και το 17,5% των εκπαιδευτικών. Ως μέτρια βαθμολογήθηκε η επίδοση της σχολικής τάξης στην τέχνη από το 8,3% των γονέων και το 12,5% των νηπιαγωγών. Μόνο οι γονείς σε ποσοστό 6,7% πιστεύουν ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει σε λίγο καλό βαθμό στο συγκεκριμένο θέμα. Οι γονείς δεν θεώρησαν ότι η σχολική τάξη δεν τα καταφέρνει καθόλου στην τέχνη, αντίθετα με τους παιδαγωγούς, οι οποίοι υποστήριζαν αυτήν την άποψη σε ποσοστό 2,5%. Το 3,3% των γονέων ισχυρίστηκε πως αδυνατεί να αξιολογήσει την επίδοση της τάξης του παιδιού του στην τέχνη (βλ. Γράφημα 154). Αφού $p = 0,01$ υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση

μεταξύ της βαθμολόγησης της επίδοσης της σχολικής τάξης στην τέχνη και του αν ο ερωτηθέντας ήταν γονέας ή νηπιαγωγός (βλ. Πίνακα 57).



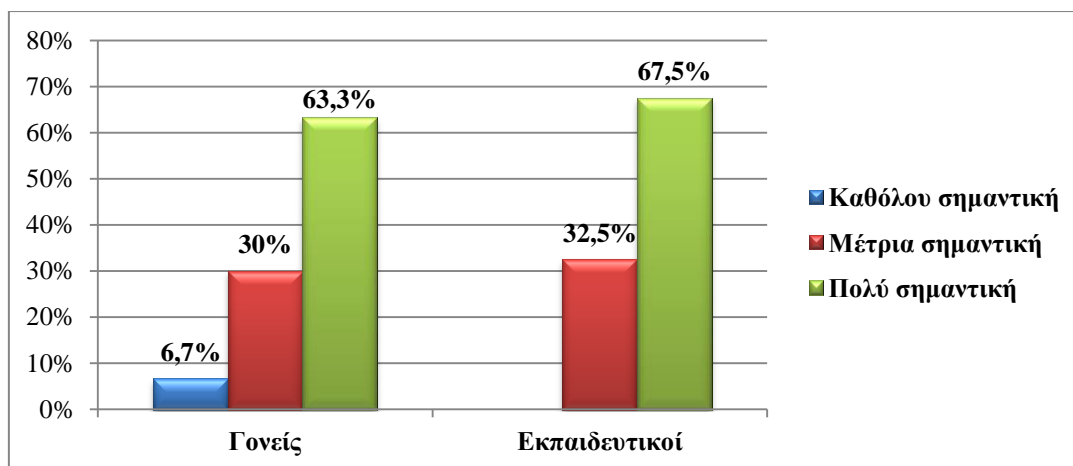
Γράφημα 154: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην τέχνη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,529	6	,001
Likelihood Ratio	25,256	6	,000
Linear-by-Linear Association	5,972	1	,015
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 57: Chi-Square Tests

2.6.13. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί;

Η πλειοψηφία τόσο των γονέων (63,3%) όσο και των εκπαιδευτικών (67,5%) δήλωσε ότι η μουσική/η κίνηση είναι πολύ σημαντική για το νήπιο. Ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί την χαρακτήρισε το 30% των γονέων και το 32,5% των νηπιαγωγών. Το υπόλοιπο ποσοστό των γονέων (6,7%) ισχυρίστηκε πως η μουσική/η κίνηση δεν είναι καθόλου σημαντική για το παιδί (βλ. Γράφημα 155). Το p είναι μεγαλύτερο του 0,05 ($p = 0,249$) κάτι που συνεπάγεται ότι το πόσο σημαντική είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί δεν σχετίζεται με την ιδιότητα του ερωτηθέντα (αν δηλαδή είναι γονέας ή εκπαιδευτικός) (βλ. Πίνακα 58).



Γράφημα 155: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η μουσική/η κίνηση για το παιδί

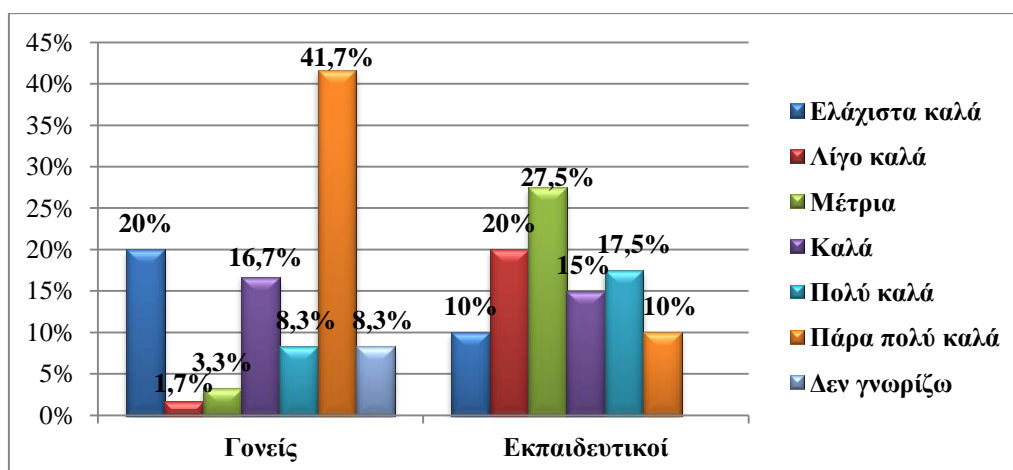
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,779	2	,249
Likelihood Ratio	4,199	2	,123
Linear-by-Linear Association	,877	1	,349
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 58: Chi-Square Tests

2.6.14. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην μουσική/στην κίνηση;

Ως πάρα πολύ καλή αξιολόγησε την επίδοση της σχολική τάξης το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (41,7%) και μόλις το 10% των νηπιαγωγών. Το μεγαλύτερο ποσοστό (27,5%) του δεύτερου δείγματος (αυτού των παιδαγωγών) θεώρησε ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει μέτρια στην μουσική/στην κίνηση. Την ίδια άποψη φαίνεται να ενστερνίζεται μόνο το 3,3% των γονέων. Πολύ καλή κρίθηκε η επίδοση της σχολικής τάξης στη μουσική/στην κίνηση από το 8,3% των γονέων και το 17,5% των εκπαιδευτικών. Ως καλό αξιολόγησε τον βαθμό ανταπόκρισης της σχολικής τάξης στη μουσική/στην κίνηση το 16,7% των γονέων και το 15% των νηπιαγωγών. Το 20% των παιδαγωγών ισχυρίστηκε ότι η επίδοση της σχολικής τάξης στην μουσική/στην κίνηση είναι λίγο καλή, κάτι το οποίο υποστήριξε μόλις το 1,7% των γονέων. Το 20% των γονέων θεώρησε ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει ελάχιστα καλά σε αυτόν τον τομέα. Με αυτήν την αντίληψη συμφωνεί το 10% των εκπαιδευτικών. Κάποιοι γονείς (8,3% του δείγματός τους) ισχυρίστηκαν πως δεν δύνανται να αξιολογήσουν την

επίδοση της τάξης του παιδιού τους σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Γράφημα 156). Φαίνεται πως οι αξιολογήσεις που δόθηκαν για την επίδοση της σχολικής τάξης στη μουσική/στην κίνηση συσχετίζονται άμεσα με το ποιος τις βαθμολόγησε (αν, δηλαδή, ήταν γονέας ή εκπαιδευτικός), καθώς $p = 0,000$ (βλ. Πίνακα 59).



Γράφημα 156: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην μουσική/στην κίνηση

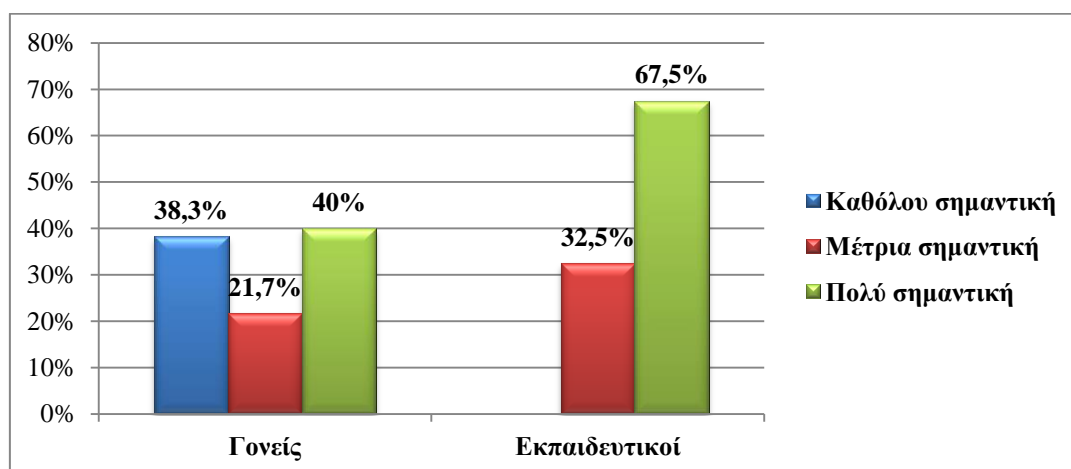
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,599	6	,000
Likelihood Ratio	38,427	6	,000
Linear-by-Linear Association	7,863	1	,005
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 59: Chi-Square Tests

2.6.15. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η άμμος και το νερό για το παιδί;

Το 67,5% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε πως η άμμος και το νερό είναι πολύ σημαντική για το παιδί. Αυτή την άποψη ενστερνίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (40%). Κατά 1,7% πιο κάτω από το προηγούμενο ποσοστό έρχεται το δείγμα των γονέων (το 38,3% αυτού) να δηλώσει πως η άμμος και το νερό δεν είναι καθόλου σημαντική για το παιδί, κάτι το οποίο δεν πιστεύει κανένας νηπιαγωγός. Το υπόλοιπο δείγμα των παιδαγωγών (32,5%) ανέφερε ως μέτριας σημαντικότητας για το νήπιο την άμμο και το νερό, όπως και το 21,7% των γονέων (βλ. Γράφημα 157). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ της

σημαντικότητας της άμμου και του νερού για το παιδί και της σχέσης του ερωτώμενου με το νήπιο (γονέας, εκπαιδευτικός), αφού $p = 0,000$ (βλ. Πίνακα 60).



Γράφημα 157: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η άμμος και το νερό για το παιδί

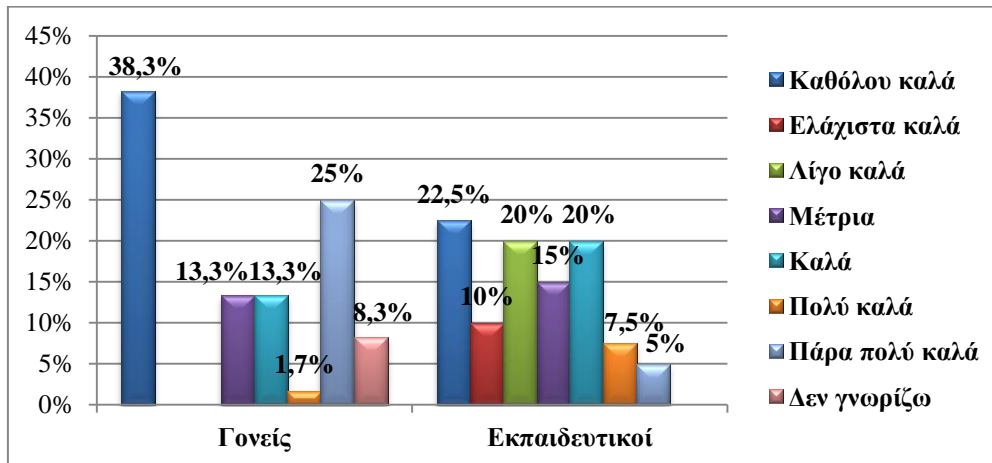
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,975	2	,000
Likelihood Ratio	28,034	2	,000
Linear-by-Linear Association	15,565	1	,000
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 60: Chi-Square Tests

2.6.16. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην άμμο και στο νερό;

Το μεγαλύτερο δείγμα τόσο των γονέων (38,3%) όσο και των νηπιαγωγών (22,5%) θεώρησε ότι η σχολική τάξη δεν τα καταφέρνει καθόλου καλά στην άμμο και στο νερό. Πάρα πολύ καλή επίδοση της τάξης στον συγκεκριμένο τομέα εξέφρασε ότι υπάρχει το 25% των γονέων και το 5% των παιδαγωγών. Ως καλή αξιολογήθηκε η απόδοση της τάξης του νηπιαγωγείου σε αυτή την κατηγορία από το 13,3% των γονέων και το 20% των εκπαιδευτικών. Το 13,3% των γονέων και το 15% των νηπιαγωγών ισχυρίστηκαν ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει μέτρια στην άμμο και στο νερό. Μικρό είναι το ποσοστό τόσο των γονέων (1,7%) όσο και των παιδαγωγών (7,5%) το οποίο χαρακτήρισε ως πολύ καλή την επίδοση της σχολικής τάξης στην άμμο/στο νερό. Μόνο οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν ως

λίγο καλή και ελάχιστα καλή την επίδοση της τάξης τους στην άμμο και στο νερό με ποσοστό 20% και 10% αντίστοιχα. Το 8,3% των γονέων ισχυρίστηκε πως αδυνατεί να αξιολογήσει τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στην άμμο και στο νερό (βλ. Γράφημα 156). Αφού $p = 0,000$ τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του βαθμού επίδοσης της σχολικής τάξης στην άμμο και στο νερό και του αν η εν λόγω αξιολόγηση υλοποιείται από γονέα ή εκπαιδευτικό (βλ. Πίνακα 61).



Γράφημα 156: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην άμμο/στο νερό

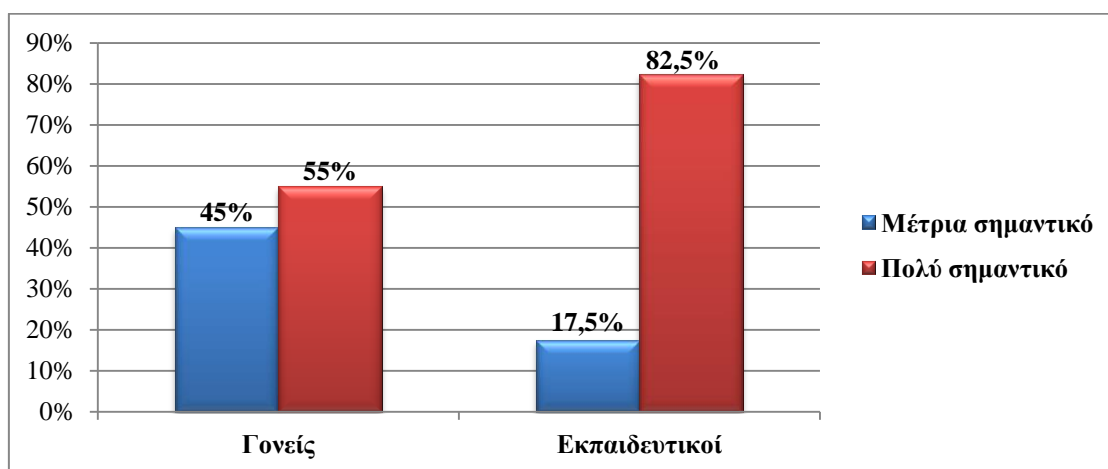
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,617	7	,000
Likelihood Ratio	38,462	7	,000
Linear-by-Linear Association	1,886	1	,170
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 61: Chi-Square Tests

2.6.17. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί;

Η πλειοψηφία των γονέων (55%) και των παιδαγωγών (82,5%) ανέφερε ως πολύ σημαντικό για το παιδί το δραματικό παιχνίδι. Ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί το χαρακτήρισε το 45% των γονέων και το 17,5% των νηπιαγωγών (βλ. Γράφημα 157). Από την σύγκριση των δύο δειγμάτων προκύπτει το συμπέρασμα ότι το κατά πόσο είναι σημαντικό το δραματικό παιχνίδι συσχετίζεται άμεσα με την ιδιότητα που έχει το άτομο που απαντάει σε

αυτήν την ερώτηση, αν είναι, δηλαδή, γονέας ή παιδαγωγός. Αυτό καθίσταται εμφανές από το ότι $p = 0,004$ (βλ. Πίνακα 62).



Γράφημα 157: Πόσο σημαντικό πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι το δραματικό παιχνίδι για το παιδί

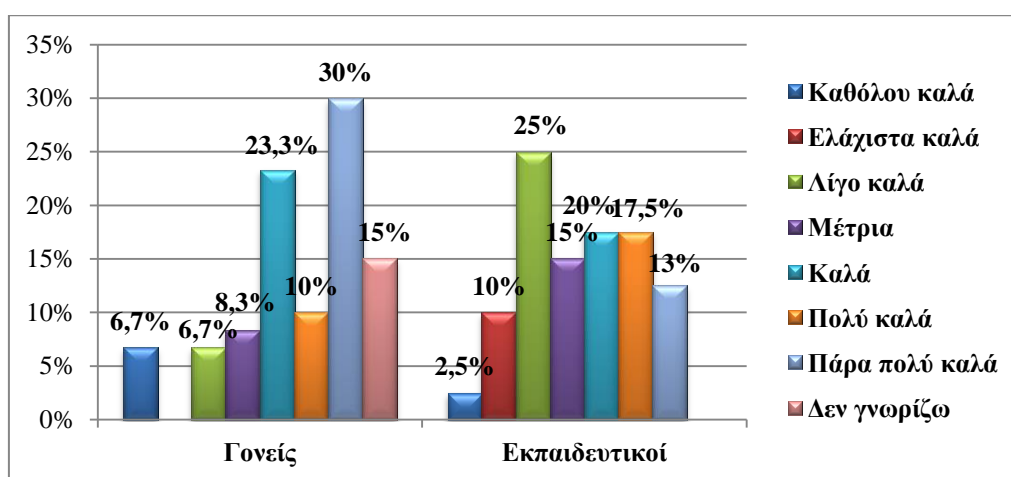
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,088	1	,004		
Continuity Correction	6,909	1	,009		
Likelihood Ratio	8,532	1	,003		
Fisher's Exact Test				,005	,004
Linear-by-Linear Association	8,007	1	,005		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 62: Chi-Square Tests

2.6.18. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στο δραματικό παιχνίδι;

Οι γονείς πιστεύουν σε ποσοστό 30% ότι η τάξη του παιδιού τους ανταποκρίνεται πάρα πολύ καλά στο δραματικό παιχνίδι. Αυτήν την επίδοση υποστήριξε για την τάξη του μόλις το 12,5% των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (25%) ισχυρίστηκαν πως η σχολική τάξη τα καταφέρνει λίγο καλά στο δραματικό παιχνίδι/στο θέατρο, κάτι με το οποίο συμφωνεί το 6,7% των γονέων. Μέτρια θεωρήθηκε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη σε αυτόν τον τομέα σύμφωνα με το 8,3% των γονέων και το 15% των νηπιαγωγών. Ως καλή αξιολόγησε την επίδοση της σχολικής τάξης στην συγκεκριμένη κατηγορία το 23,3% των γονέων και το 17,5% των παιδαγωγών. Το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών την

βαθμολόγησε και ως πολύ καλή, όπως και το 10% των γονέων. Η σχολική τάξη δεν τα καταφέρνει καθόλου καλά στο δραματικό παιχνίδι/στο θέατρο, υποστήριξε το 6,7% των γονέων και το 2,5% των νηπιαγωγών. Μπορεί κανένας γονέας να μην βαθμολόγησε ως ελάχιστα καλή την επίδοση της τάξης του νηπιαγωγείου στο δραματικό παιχνίδι, αλλά το 10% των εκπαιδευτικών ενέταξε την σχολική του τάξη σε αυτήν την κατηγορία. Το 15% των γονέων δήλωσε ότι δεν μπορεί να αξιολογήσει τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Γράφημα 158). Το κατά πόσο η σχολική τάξη τα καταφέρνει στο δραματικό παιχνίδι σχετίζεται με την ιδιότητα του ερωτηθέντα (γονέας ή εκπαιδευτικός). Αυτό ισχύει επειδή $p = 0,001$ (βλ. Πίνακα 63).



Γράφημα 158: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στο δραματικό παιχνίδι

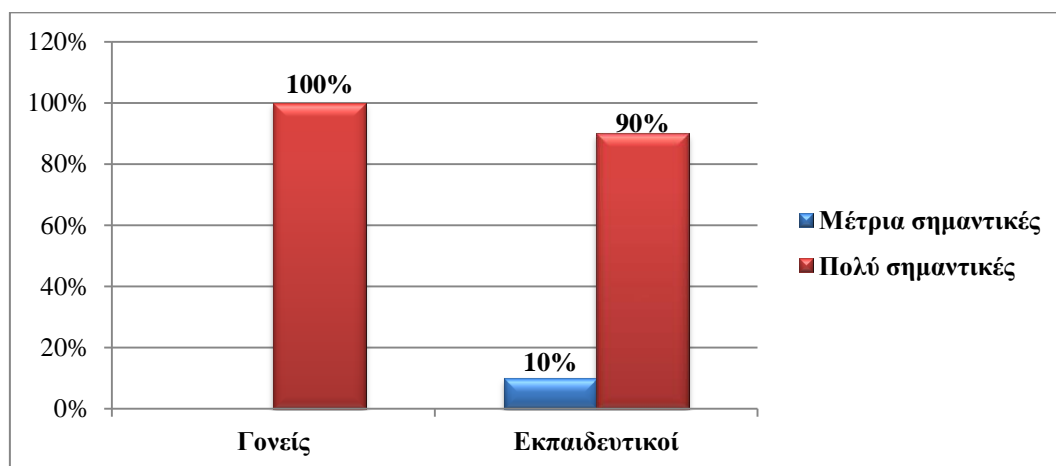
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,188	7	,001
Likelihood Ratio	28,925	7	,000
Linear-by-Linear Association	10,809	1	,001
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 63: Chi-Square Tests

2.6.19. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι φυσικές επιστήμες για το παιδί;

Οι γονείς δήλωσαν ομόφωνα ότι οι φυσικές επιστήμες είναι πολύ σημαντικές για το παιδί. Την ίδια άποψη έχει το 90% των παιδαγωγών, με το υπόλοιπο 10% του συγκεκριμένου

δείγματος να χαρακτηρίζει τις φυσικές επιστήμες ως μέτρια σημαντικές για το νήπιο (βλ. Γράφημα 159). Η απάντηση που δόθηκε στο ερώτημα «Πόσο σημαντικές πιστεύετε ότι είναι οι φυσικές επιστήμες για το παιδί;» φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από την ιδιότητα του ερωτηθέντα (από το αν ήταν, δηλαδή, γονέας ή εκπαιδευτικός), καθώς $p = 0,012$ (βλ. Πίνακα 63).



Γράφημα 159: Πόσο σημαντικές πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι φυσικές επιστήμες για το παιδί

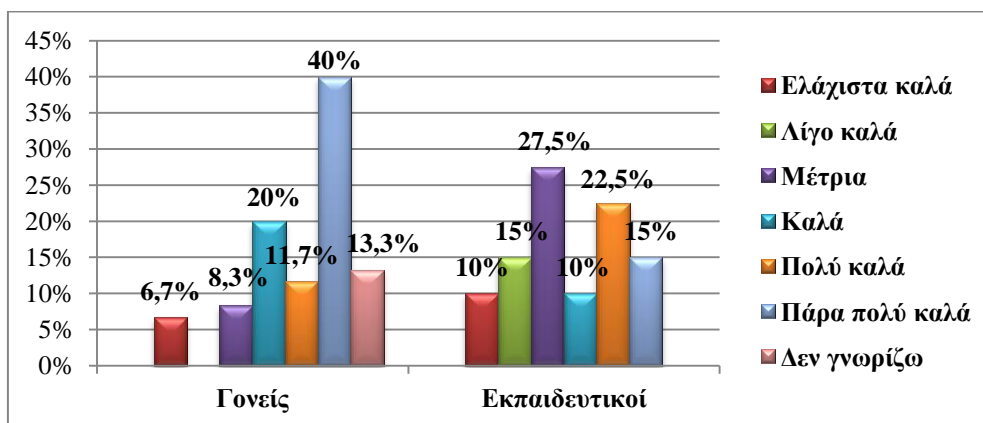
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,250	1	,012		
Continuity Correction	3,917	1	,048		
Likelihood Ratio	7,582	1	,006		
Fisher's Exact Test				,023	,023
Linear-by-Linear Association	6,188	1	,013		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 63: Chi-Square Tests

2.6.20. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις φυσικές επιστήμες;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (40%) ισχυρίστηκε πως η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στις φυσικές επιστήμες. Αυτή την επίδοση υποστηρίζει ότι έχει η τάξη του στον συγκεκριμένο τομέα μόλις το 15% των παιδαγωγών. Η πλειονότητα των νηπιαγωγών (27,5%) ανέφερε ως μέτρια της ανταπόκριση της σχολικής τάξης στις φυσικές επιστήμες, κάτι το οποίο βρίσκει σύμφωνο το 8,3% των γονέων. Το 20% των γονέων και το

10% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε ως καλή την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα, ενώ το 11,7% των γονέων και το 22,5% των παιδαγωγών την χαρακτήρισαν πολύ καλή. Ελάχιστα καλή θεώρησε την επίδοση της σχολικής τάξης στις φυσικές επιστήμες το 6,7% των γονέων και το 10% των νηπιαγωγών. Το 15% των εκπαιδευτικών αξιολόγησε ως λίγο καλή την επίδοση της σχολικής τάξης, αξιολόγηση την οποία δεν έκανε κανένας γονέας. Το 13,3% των γονέων αδυνατούσε να αξιολογήσει τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η σχολική τάξη σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Γράφημα 160). Αφού $p = 0,000$ τότε καθίσταται σαφές ότι οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τον βαθμό ανταπόκρισης της τάξης του νηπιαγωγείου στις φυσικές επιστήμες επηρεάζονται από την ιδιότητα του ατόμου (αν είναι, δηλαδή, γονέας ή εκπαιδευτικός) (βλ. Πίνακα 64).



Γράφημα 160: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις φυσικές επιστήμες

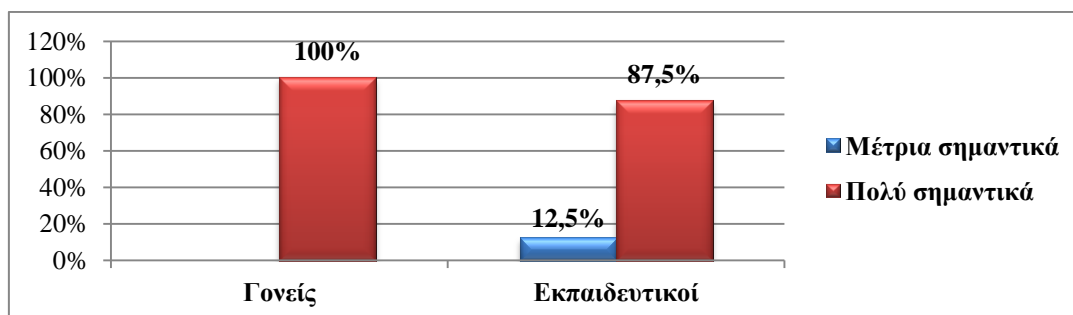
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,437	6	,000
Likelihood Ratio	33,688	6	,000
Linear-by-Linear Association	15,311	1	,000
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 64: Chi-Square Tests

2.6.21. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα μαθηματικά για το παιδί;

Όλοι οι γονείς, καθώς και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (87,5%) ανέφεραν πως τα μαθηματικά είναι πολύ σημαντικά για το παιδί. Το υπόλοιπο 12,5% του δείγματος των νηπιαγωγών τα χαρακτήρισαν ως μέτριας σημαντικότητας για το παιδί (βλ. Γράφημα 161).

Από τις απαντήσεις γίνεται φανερό ότι οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων αναφορικά το πόσο σημαντικά είναι τα μαθηματικά για το παιδί επηρεάζονται άμεσα από την ιδιότητά τους (αν είναι, δηλαδή, γονείς ή εκπαιδευτικοί), καθώς $p = 0,005$ (βλ. Πίνακα 65).



Γράφημα 161: Πόσο σημαντικά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι τα μαθηματικά για το παιδί

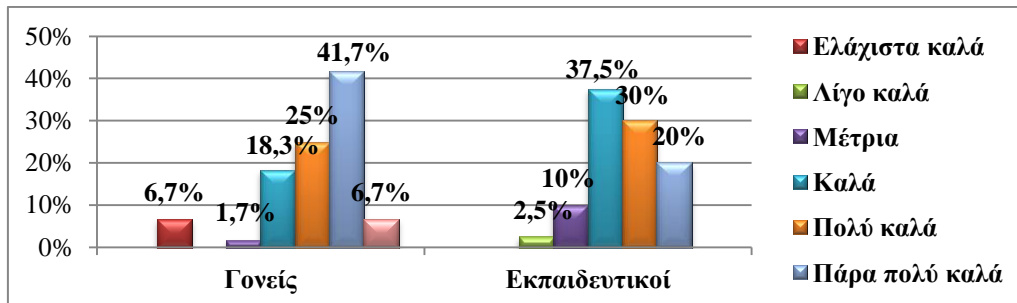
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,895	1	,005		
Continuity Correction	5,482	1	,019		
Likelihood Ratio	9,561	1	,002		
Fisher's Exact Test				,009	,009
Linear-by-Linear Association	7,816	1	,005		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 65: Chi-Square Tests

2.6.22. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στα μαθηματικά;

Οι περισσότεροι γονείς (41,7%) δήλωσαν πως η σχολική τάξη τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στα μαθηματικά. Αυτή την αντίληψη ενστερνίζεται μόλις το 20% των εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των νηπιαγωγών (37,5%) ισχυρίστηκε ότι η σχολική τάξη ανταποκρίνεται σε καλό βαθμό στα μαθηματικά, κάτι με το οποίο συμφωνεί το 18,3% των γονέων. Το 25% των γονέων και το 30% των παιδαγωγών ανέφερε ότι η σχολική τάξη ανταποκρίνεται πολύ καλά στον συγκεκριμένο τομέα. Μέτρια βρήκε την απόδοσή της το 1,7% των γονέων και το 10% των εκπαιδευτικών. Μόνο οι γονείς χαρακτήρισαν ως ελάχιστα καλή την επίδοση της σχολικής τάξης στην συγκεκριμένη κατηγορία (6,7%) και μόνο οι νηπιαγωγοί ως λίγο καλή (2,5%). Επίσης, το 6,7% των γονέων δήλωσε πως δεν δύναται να αξιολογήσει την επίδοση της τάξης του παιδιού του στην συγκεκριμένη κατηγορία (βλ.

Γράφημα 162). Φαίνεται πως οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η σχολική τάξη στα μαθηματικά είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την ιδιότητά τους ($p = 0,009$) (βλ. Πίνακα 66).



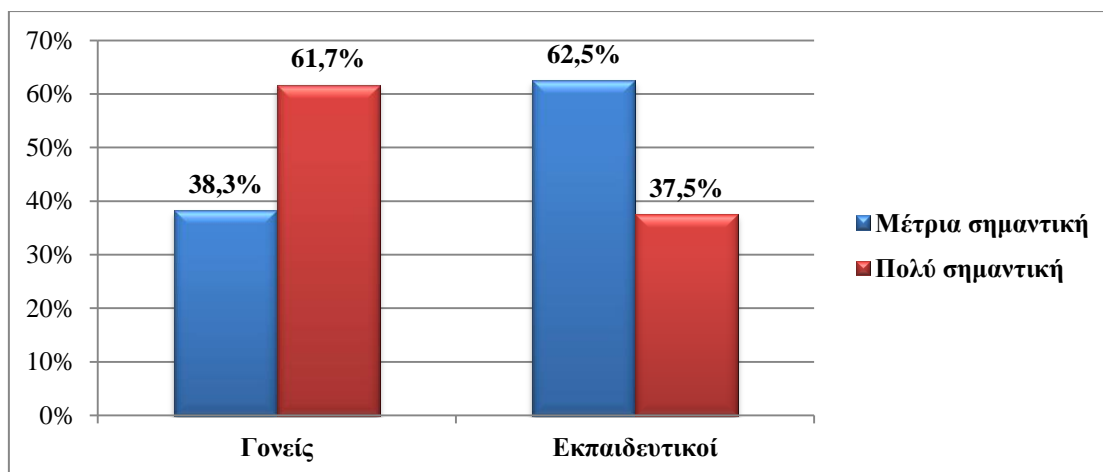
Γράφημα 162: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στα μαθηματικά/στους αριθμούς

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,194	6	,009
Likelihood Ratio	20,522	6	,002
Linear-by-Linear Association	3,820	1	,051
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 66: Chi-Square Tests

2.6.23. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών για το παιδί;

Το μεγαλύτερο δείγμα των γονέων (61,7%) δήλωσε ότι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι πολύ σημαντική για το παιδί, κάτι με το οποίο συμφωνεί μόλις το 37,5% των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (62,5%) πιστεύει ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι μέτριας σημαντικότητας. Αυτή η άποψη φαίνεται να αντιπροσωπεύει και το 38,3% των γονέων (βλ. Γράφημα 163). Η διάσταση αυτή των απόψεων καθιστά σαφές το γεγονός πως το επίπεδο σημαντικότητας της χρήσης της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών για το παιδί συσχετίζεται άμεσα με το αν ο ερωτηθέντας είναι γονέας ή εκπαιδευτικός ($p = 0,018$) (βλ. Πίνακα 67).



Γράφημα 163: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών για το παιδί

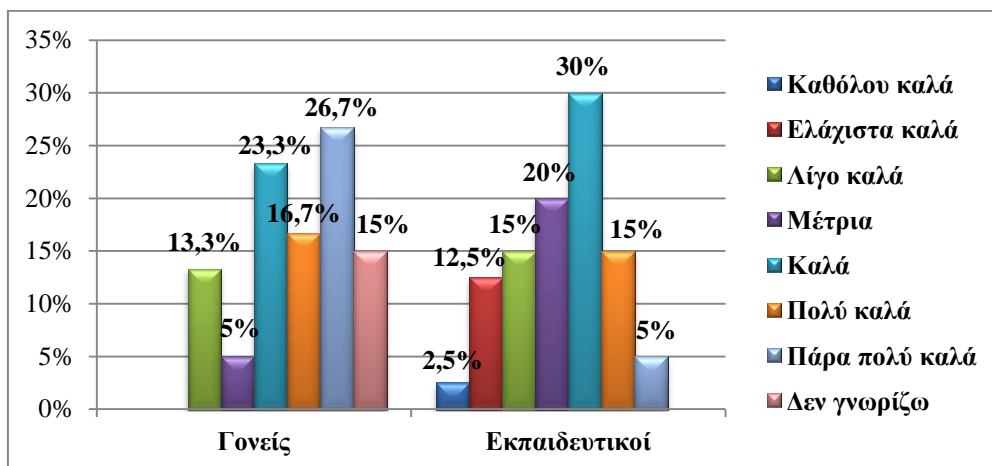
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,616	1	,018		
Continuity Correction	4,689	1	,030		
Likelihood Ratio	5,664	1	,017		
Fisher's Exact Test				,025	,015
Linear-by-Linear Association	5,559	1	,018		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 67: Chi-Square Tests

2.6.24. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των ηλεκτρονικών υπολογιστών;

Το 26,7% των γονέων ανέφερε ότι η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών. Αυτή τη βαθμολογία έδωσε για την επίδοση της τάξης του μόλις το 5% των παιδαγωγών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (30%) τοποθέτησε την επίδοση της τάξης του σε αυτόν τον τομέα στην κατηγορία «καλή», κάτι το οποίο έκανε για την τάξη του παιδιού του το 23,3% των γονέων. Ως πολύ καλή την βαθμολόγησε το 16,7% των γονέων και το 15% των εκπαιδευτικών. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί δήλωσαν σε ποσοστό 5% και 20% αντίστοιχα ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει μέτρια στην χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών. Το 13,3% των γονέων, καθώς και το 15% των νηπιαγωγών χαρακτήρισε ως λίγο καλή την ανταπόκριση της τάξης του νηπιαγωγείου σε αυτόν τον τομέα. Μόνο οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως ελάχιστα και καθόλου καλή την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτήν την

κατηγορία με ποσοστό 12,5% και 2,5% αντίστοιχα. Το υπόλοιπο 15% των γονέων δήλωσε άγνοια αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο η τάξη του παιδιού τους ανταποκρίνεται στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών (βλ. Γράφημα 164). Αφού $p = 0,000$ τότε καθίσταται σαφές ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η σχολική τάξη στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών σχετίζεται με την ιδιότητα του ερωτηθέντα (αν είναι, δηλαδή, γονέας ή εκπαιδευτικός) (βλ. Πίνακα 68).



Γράφημα 164: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στη χρήση της τηλεόρασης, του βίντεο και/ή των υπολογιστών

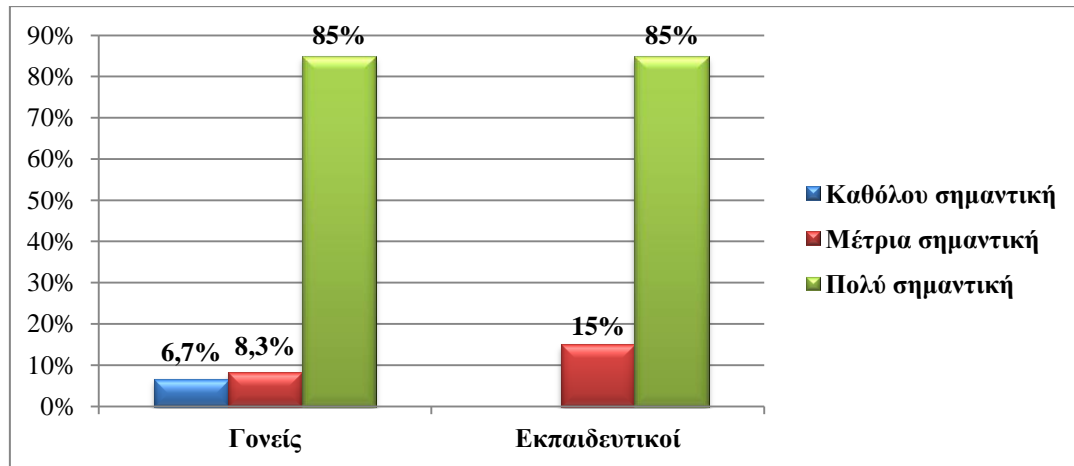
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,668	7	,000
Likelihood Ratio	32,972	7	,000
Linear-by-Linear Association	19,720	1	,000
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 68: Chi-Square Tests

2.6.25. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί;

Ισάριθμο ποσοστό γονέων και εκπαιδευτικών (85%) ανέφερε πως η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι πολύ σημαντική. Μέτριας σημαντικότητας την χαρακτήρισε το 8,3% των γονέων και το 15% των νηπιαγωγών. Μόνο οι γονείς, και συγκεκριμένα σε ποσοστό 6,7% δεν θεωρούν σημαντική για το παιδί την προώθηση της

αποδοχής της διαφορετικότητας (βλ. Γράφημα 165). Οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη σημαντικότητα της προώθησης της αποδοχής της διαφορετικότητας φαίνεται πως δεν σχετίζονται με την ιδιότητα που έχει ο ερωτώμενος, καθώς $p = 0,162$ (βλ. Πίνακα 69).



Γράφημα 165: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας για το παιδί

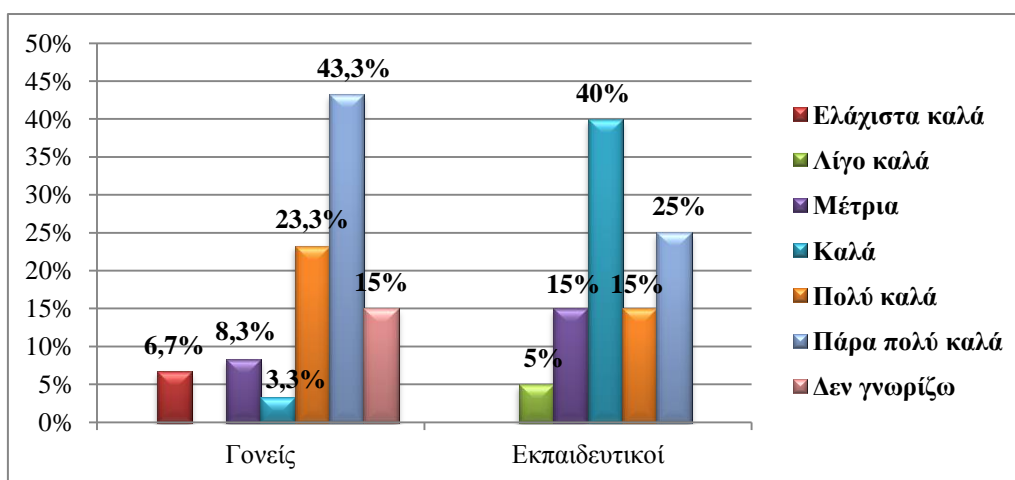
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,636	2	,162
Likelihood Ratio	5,032	2	,081
Linear-by-Linear Association	,451	1	,502
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 69: Chi-Square Tests

2.6.26. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (43,3%) δήλωσε πως η αποδοχή της διαφορετικότητας προωθείται σε πάρα πολύ καλό βαθμό στην τάξη του παιδιού τους. Αυτός ο βαθμός προώθησης υπάρχει και στην τάξη του 25% των νηπιαγωγών. Ως καλή προωθείται η διαφορετικότητα στις σχολικές τάξεις σύμφωνα με το 40% των εκπαιδευτικών και το 3,3% των γονέων. Το 23,3% των γονέων και το 15% των παιδαγωγών υποστήριξε ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας προωθείται σε πολύ καλό βαθμό στην τάξη του νηπιαγωγείου. Μέτρια θεώρησε το 8,3% των γονέων και το 15% των εκπαιδευτικών ότι τα καταφέρνει η σχολική

τάξη στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας. Ως λίγο καλή βαθμολόγησαν την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτόν τον τομέα μόνο οι εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 5%) και ως ελάχιστα καλή μόνο οι γονείς (σε ποσοστό 6,7%). Το 15% των γονέων ανέφερε ότι δεν γνώριζε τον βαθμό στον οποίο η τάξη του παιδιού του τα καταφέρνει σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Γράφημα 166). Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού επίδοσης της σχολικής τάξης στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας και στο αν ο αξιολογητής του εν λόγω βαθμού ήταν γονέας ή εκπαιδευτικός. Αυτό φαίνεται και από το ότι $p = 0,000$ (βλ. Πίνακα 70).



Γράφημα 166: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας

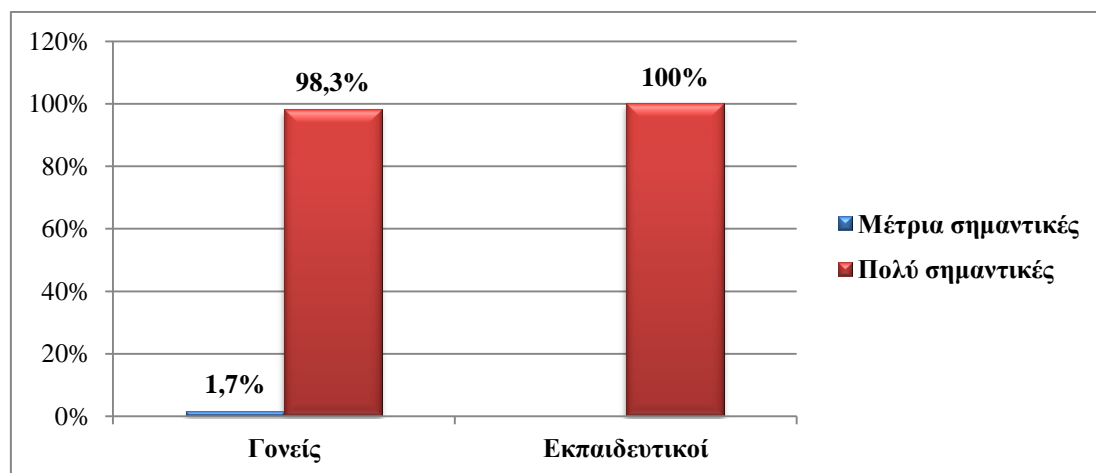
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,636	6	,000
Likelihood Ratio	39,911	6	,000
Linear-by-Linear Association	8,287	1	,004
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 70: Chi-Square Tests

2.6.27. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών για το παιδί;

Η πλειοψηφία των γονέων (98,3%) και όλο το δείγμα των νηπιαγωγών ανέφεραν ότι οι αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών-παιδιών είναι πολύ σημαντικές για το παιδί. Μέτριας σημαντικότητας τις χαρακτήρισε το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος των γονέων (1,7%)

(βλ. Γράφημα 167). Φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ του επιπέδου σημαντικότητας των αλληλεπιδράσεων παιδαγωγών-παιδιών, αφού $p = 0,412$ (βλ. Πίνακα 71).



Γράφημα 167: Πόσο σημαντικές πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών-παιδιών για το παιδί

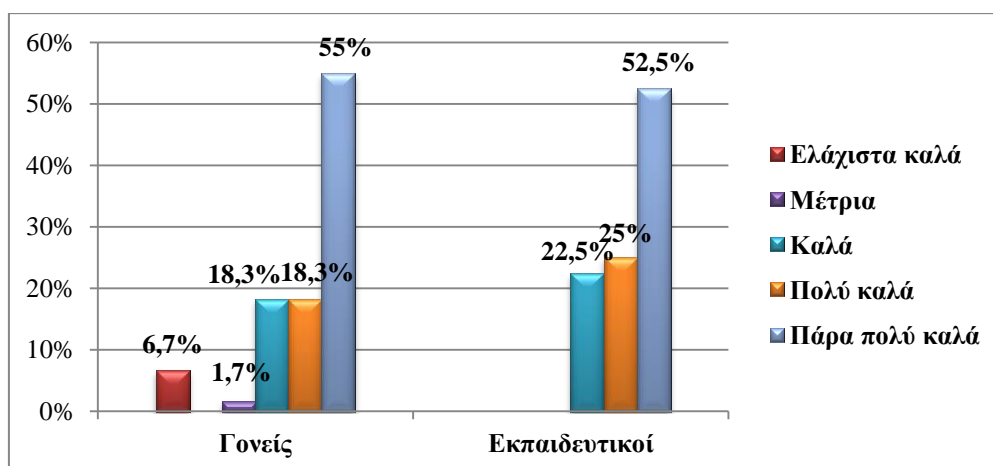
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,673	1	,412		
Continuity Correction	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,028	1	,311		
Fisher's Exact Test				1,000	,600
Linear-by-Linear Association	,667	1	,414		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 71: Chi-Square Tests

2.6.28. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-νηπίων;

Η πλειοψηφία τόσο των γονέων (55%) όσο και των παιδαγωγών (52,5%) χαρακτήρισε ως πάρα πολύ καλή την επίδοση της σχολικής τάξης στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-νηπίων. Ως πολύ καλή αξιολογήθηκε η εν λόγω επίδοση από το 18,3% των γονέων και το 25% των νηπιαγωγών. Το 18,3% των γονέων και το 22,5% των παιδαγωγών ισχυρίστηκε πως η σχολική τάξη τα καταφέρνει καλά στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-νηπίων. Ως μέτρια χαρακτήρισε την επίδοση της σχολικής τάξης στις συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις το 1,7% των γονέων και ως ελάχιστα καλές το 6,7% του ίδιου δείγματος

(βλ. Γράφημα 168). Οι βαθμολογίες που έδωσαν οι ερωτηθέντες στις σχολικές τάξεις αναφορικά με τον βαθμό επίδοσής τους στις αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγών παιδιών δεν συσχετίζονται με την ιδιότητά τους (αν ήταν, δηλαδή, γονείς ή εκπαιδευτικοί), όπως υποδεικνύει και το γεγονός ότι $p = 0,396$ (βλ. Πίνακα 72).



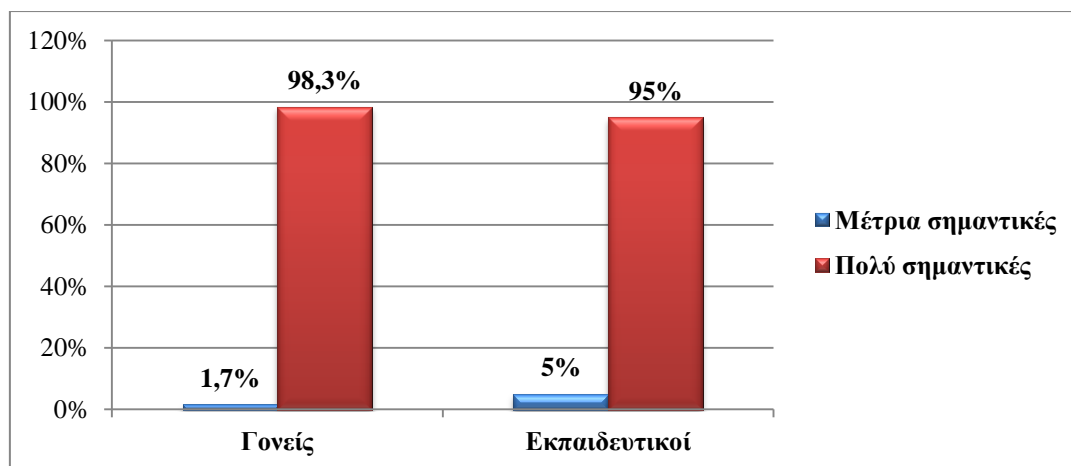
Γράφημα 168: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-παιδιών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,077	4	,396
Likelihood Ratio	5,841	4	,211
Linear-by-Linear Association	,928	1	,335
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 72: Chi-Square Tests

2.6.29. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι για το παιδί οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (98,3%) και των εκπαιδευτικών (95%) ισχυρίστηκε πως οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών είναι πολύ σημαντικές για το παιδί. Το υπόλοιπο 1,7% των γονέων και το 5% των νηπιαγωγών δήλωσαν πως οι αλληλεπιδράσεις τέτοιου είδους είναι μέτρια σημαντικές για το νήπιο (βλ. Γράφημα 169). Οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών για το νήπιο δεν φαίνεται να είναι συσχετιζόμενες με την ιδιότητα των ερωτώμενων, καθώς $p = 0,338$ (βλ. Πίνακα 73).



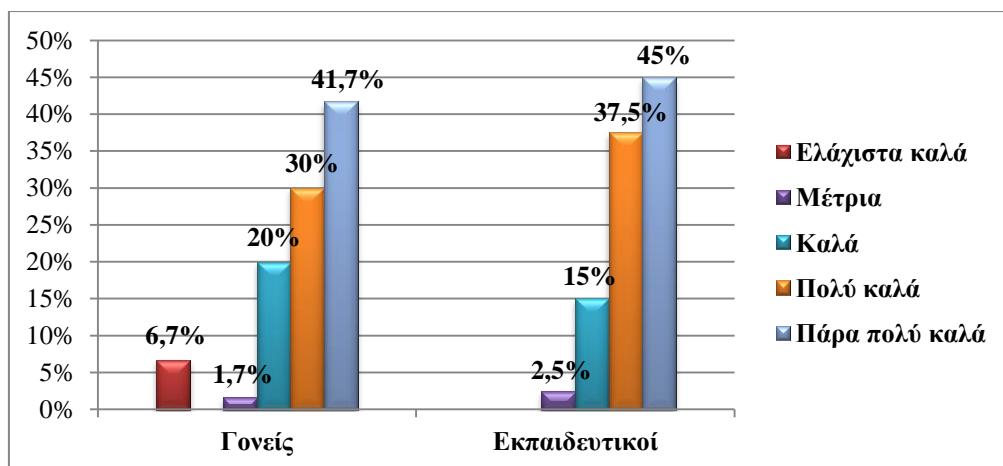
Γράφημα 169: Πόσο σημαντικές πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών για το παιδί

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,916	1	,338	,562	,351
Continuity Correction	,129	1	,720		
Likelihood Ratio	,895	1	,344		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,907	1	,341		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 73: Chi-Square Tests

2.6.30. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών;

Η πλειοψηφία τόσο των γονέων (41,7%) όσο και των νηπιαγωγών (45%) αξιολόγησε ως πάρα πολύ καλό τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Το 30% των γονέων και το 37,5% των παιδαγωγών δήλωσε ότι η επίδοση της τάξης του νηπιαγωγείου σε αυτόν τον τομέα είναι πολύ καλή, ενώ ως καλή την χαρακτήρισε το 20% των γονέων και το 15% των εκπαιδευτικών. Μέτρια την αξιολόγησε το 1,7% των γονέων και το 2,5% των νηπιαγωγών. Επιπλέον, το 6,7% των γονέων δήλωσε ότι η τάξη στην οποία πηγαίνει το παιδί του τα καταφέρνει ελάχιστα καλά στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (βλ. Γράφημα 170). Εφόσον $p = 0,470$ καθίσταται σαφές πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων για τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και στην ιδιότητα των ερωτώμενων (αν, δηλαδή, είναι γονείς ή νηπιαγωγοί) (βλ. Πίνακα 74).



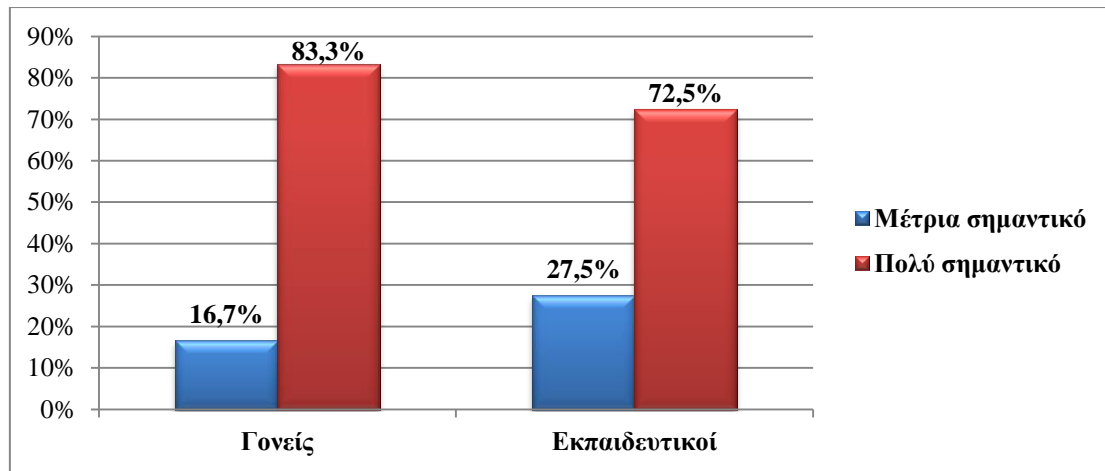
Γράφημα 170: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,554	4	,470
Likelihood Ratio	4,975	4	,290
Linear-by-Linear Association	1,989	1	,158
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 74: Chi-Square Tests

2.6.31. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (83,3%) και των παιδαγωγών (72,5%) εξέφρασε την άποψη πως το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα είναι πολύ σημαντικό για το παιδί. Μέτριας σημαντικότητας το αξιολόγησε το 16,7% των γονέων και το 27,5% των νηπιαγωγών (βλ. Γράφημα 171). Αφού $p = 0,193$ είναι εμφανές πως οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων για το πόσο σημαντικό είναι το πρόγραμμα/το χρονοδιάγραμμα για το παιδί δεν εξαρτώνται από την ιδιότητα των ερωτηθέντων (βλ. Πίνακα 75).



Γράφημα 171: Πόσο σημαντικό πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι το πρόγραμμα-το χρονοδιάγραμμα για το παιδί

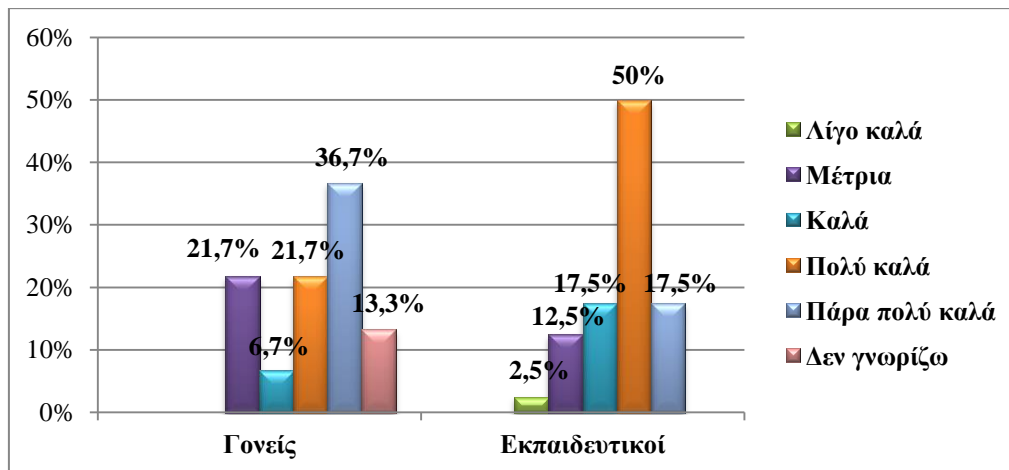
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,698	1	,193		
Continuity Correction	1,108	1	,293		
Likelihood Ratio	1,670	1	,196		
Fisher's Exact Test				,217	,146
Linear-by-Linear Association	1,681	1	,195		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 75: Chi-Square Tests

2.6.32. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα;

Οι περισσότεροι γονείς (36,7%) δήλωσαν πως η τάξη του παιδιού τους τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα. Την ίδια βαθμολόγηση επίδοσης έδωσε για την τάξη του και το 17,5% των νηπιαγωγών. Το μισό δείγμα των παιδαγωγών ισχυρίστηκε πως η επίδοση της σχολικής τάξης στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα είναι πολύ καλή, κάτι το οποίο βρίσκει σύμφωνο και το 21,7% των γονέων. Το 6,7% των γονέων και το 17,5% των εκπαιδευτικών αξιολόγησε ως καλή την επίδοση της σχολικής τάξης στον συγκεκριμένο τομέα, ενώ το 21,7% των γονέων και το 12,5% των νηπιαγωγών την χαρακτήρισε ως μέτρια. Το 2,5% των παιδαγωγών βαθμολόγησε ως λίγο καλή την ανταπόκριση της τάξης του στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα. Αξίζει να επισημανθεί πως το 13,3% των γονέων αδυνατούσε να βαθμολογήσει τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του παιδιού του στο πρόγραμμα/στο χρονοδιάγραμμα (βλ. Γράφημα 172). Υπάρχει

στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων για τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η σχολική τάξη στο πρόγραμμα-στο χρονοδιάγραμμα και στην ιδιότητα των ερωτώμενων (αν είναι, δηλαδή, γονείς ή εκπαιδευτικοί), καθώς $p = 0,002$ (βλ. Πίνακα 76).



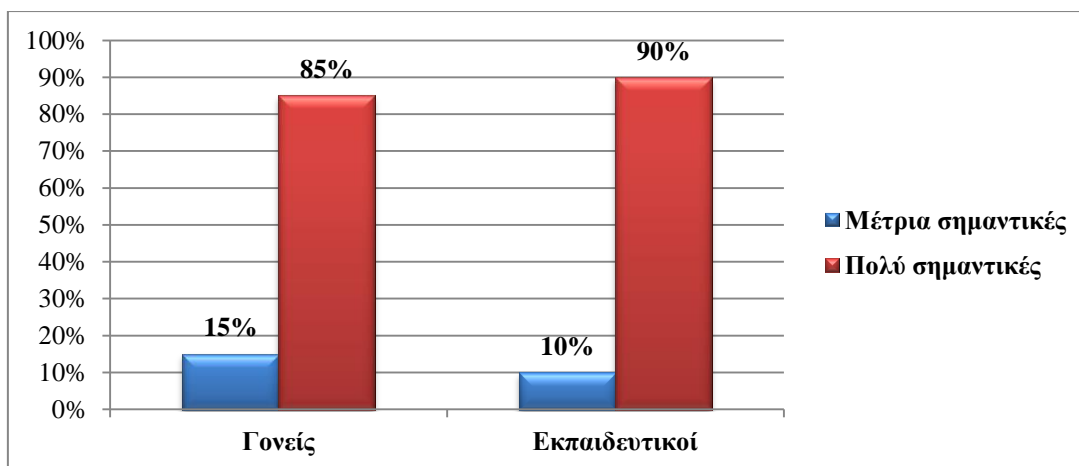
Γράφημα 172: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στο πρόγραμμα-στο χρονοδιάγραμμα

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,393	5	,002
Likelihood Ratio	22,605	5	,000
Linear-by-Linear Association	3,268	1	,071
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 76: Chi-Square Tests

2.6.33. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες για το παιδί;

Η πλειοψηφία τόσο των γονέων (85%) όσο και των εκπαιδευτικών (90%) θεωρεί πως οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες είναι πολύ σημαντικές για το παιδί, σε αντίθεση με το 15% των γονέων και το 10% των νηπιαγωγών που τις θεωρεί μέτριας σημαντικότητας (βλ. Γράφημα 173). Οι αντιλήψεις αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες για το νήπιο δεν συσχετίζονται με το αν το άτομο που τις εκφράζει είναι γονέας ή εκπαιδευτικός, αφού $p = 0,466$ (βλ. Πίνακα 77).



Γράφημα 173: Πόσο σημαντικές πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι παροχές/η πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες για το παιδί

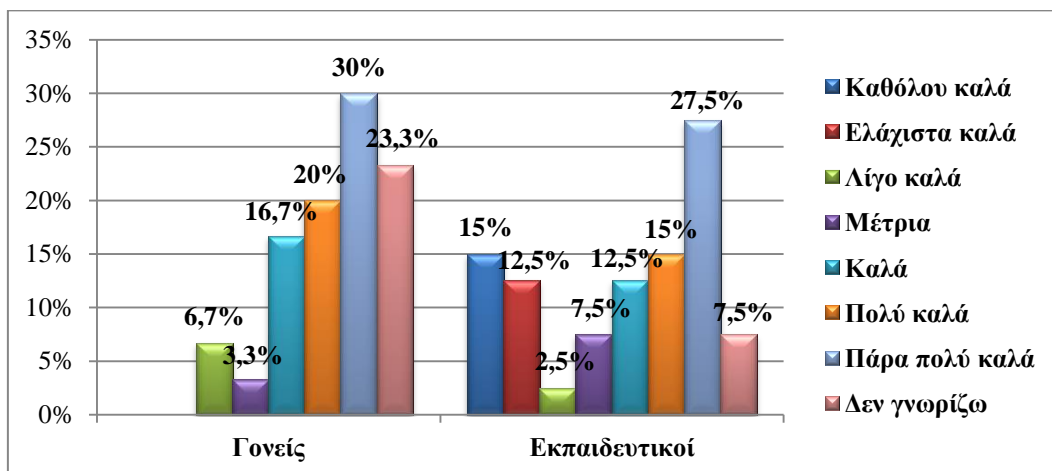
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,531	1	,466		
Continuity Correction	,181	1	,671		
Likelihood Ratio	,546	1	,460		
Fisher's Exact Test				,555	,341
Linear-by-Linear Association	,525	1	,469		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 77: Chi-Square Tests

2.6.34. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες;

Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των γονέων (30%) όσο και των νηπιαγωγών (27,5%) ισχυρίστηκε ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει σε πάρα πολύ καλό βαθμό στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες. Πολύ καλό θεώρησε τον βαθμό επίδοσης της σχολικής τάξης στην εν λόγω κατηγορία το 20% των γονέων και το 15% των εκπαιδευτικών. Ως καλής επίδοσης την χαρακτήρισε το 16,7% των γονέων και το 12,5% των παιδαγωγών και ως μέτριας επίδοσης το 3,3% των γονέων και το 7,5% των νηπιαγωγών. Το 6,7% των γονέων και το 2,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει λίγο καλά στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες. Μόνο οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 12,5% και 15% χαρακτήρισαν ως ελάχιστα καλή και καθόλου καλή αντίστοιχα την επίδοση της τάξης τους σε αυτόν τον τομέα. Αξιοσημείωτο είναι πως το 23,3% των γονέων και το 7,5% των παιδαγωγών απάντησε πως δεν γνωρίζει τον βαθμό ανταπόκρισης της σχολικής τάξης

στις παροχές-στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες (βλ. Γράφημα 174). Οι αντιλήψεις αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις παροχές/στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες συσχετίζονται με την ιδιότητα του ερωτηθέντα (αν είναι, δηλαδή, γονέας ή εκπαιδευτικός). Αυτό ισχύει, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 78, καθώς το p είναι μεγαλύτερο από 0,05 ($p = 0,002$).



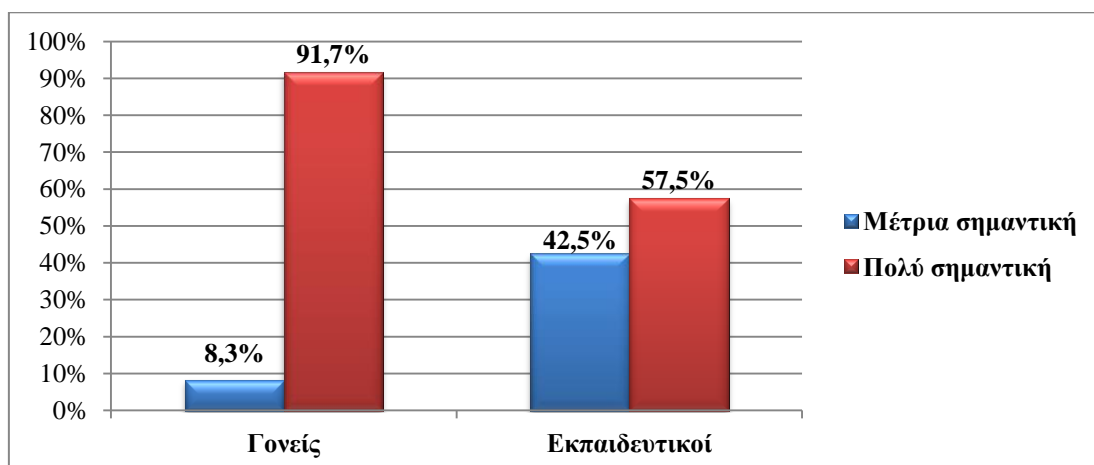
Γράφημα 174: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις παροχές-στην πρόνοια για τα παιδιά με αναπηρίες

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,369	7	,002
Likelihood Ratio	26,518	7	,000
Linear-by-Linear Association	13,524	1	,000
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 78: Chi-Square Tests

2.6.35. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι για το παιδί η πρόνοια για τους γονείς;

Οι περισσότεροι γονείς (91,7%), όπως και οι περισσότεροι παιδαγωγοί (57,5%) πιστεύουν ότι η πρόνοια για τους γονείς είναι πολύ σημαντική για το παιδί. Μέτριας σημαντικότητας τη θεωρεί το 8,3% των γονέων και το 42,5% των νηπιαγωγών (βλ. Γράφημα 175). Οι αντιλήψεις αναφορικά με τη σημαντικότητα που έχει για το παιδί η πρόνοια για τους γονείς είναι άμεσα συσχετισμένη με το αν ο ερωτώμενος είναι γονέας ή παιδαγωγός. Αυτό καθίσταται εμφανές και από το γεγονός ότι $p = 0,000$ (βλ. Πίνακα 79).



Γράφημα 175: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η πρόνοια για τους γονείς για το παιδί

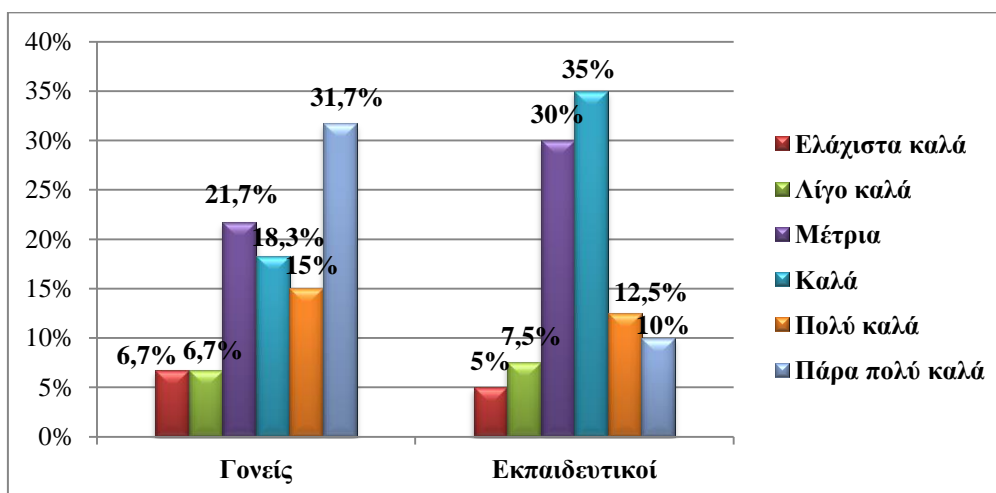
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16,327	1	,000		
Continuity Correction	14,396	1	,000		
Likelihood Ratio	16,413	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	16,163	1	,000		
N of Valid Cases	100				

Πίνακας 79: Chi-Square Tests

2.6.36. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην πρόνοια για τους γονείς;

Αρκετοί γονείς (31,7%) ισχυρίστηκαν πως η τάξη του παιδιού τους λαμβάνει πρόνοια για τους γονείς σε πάρα πολύ καλό βαθμό. Αυτή την αξιολόγηση έδωσε για την τάξη του μόλις το 10% του δείγματος των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (35%) ανέφεραν ότι η πρόνοια για τους γονείς υλοποιείται σε καλό βαθμό στην τάξη του νηπιαγωγείου, κάτι με το οποίο συμφώνησε το 18,3% των γονέων. Ως πολύ καλή αξιολόγησε την επίδοση της σχολικής τάξης σε αυτήν την κατηγορία το 15% των γονέων και το 12,5% των νηπιαγωγών. Μέτρια θεωρήθηκε η παροχή πρόνοια για τους γονείς από το 21,7% των γονέων και το 30% των παιδαγωγών. Το 6,7% των γονέων και το 7,5% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως η σχολική τάξη τα καταφέρνει σε λίγο καλό βαθμό στην συγκεκριμένη κατηγορία, ενώ το 6,7% των γονέων και το 5% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι η σχολική τάξη ανταποκρίνεται

ελάχιστα στην πρόνοια για τους γονείς (βλ. Γράφημα 176). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ των αξιολογήσεων του δείγματος αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο τα καταφέρνει η τάξη του νηπιαγωγείου στην πρόνοια για τους γονείς και της ιδιότητας των ερωτηθέντων (αν, δηλαδή, ήταν γονείς ή εκπαιδευτικοί). Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από το ότι $p = 0,132$ (βλ. Πίνακα 80).



Γράφημα 176: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην πρόνοια για τους γονείς

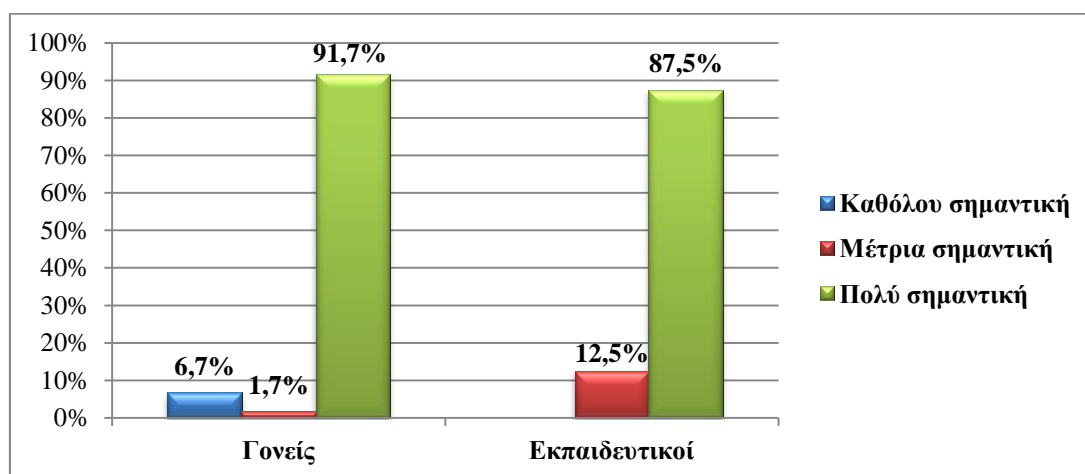
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,474	5	,132
Likelihood Ratio	8,987	5	,110
Linear-by-Linear Association	2,884	1	,089
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 80: Chi-Square Tests

2.6.37. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (91,7%) και των νηπιαγωγών (87,5%) δήλωσε πως η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ σημαντική για το παιδί. Ως μέτριας σημαντικότητας την βαθμολόγησε το 1,7% των γονέων και το 12,5% των παιδαγωγών. Μόνο οι γονείς, με ποσοστό 6,7%, ανέφεραν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι καθόλου σημαντική για το νήπιο (βλ. Γράφημα 177). Φαίνεται πως οι αντιλήψεις για το πόσο σημαντική είναι η αλληλεπίδραση και η

συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί συσχετίζονται με την ιδιότητα του ερωτώμενου (αν, δηλαδή, είναι γονέας ή εκπαιδευτικός), αφού $p = 0,025$ (βλ. Πίνακα 81).



Γράφημα 177: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί

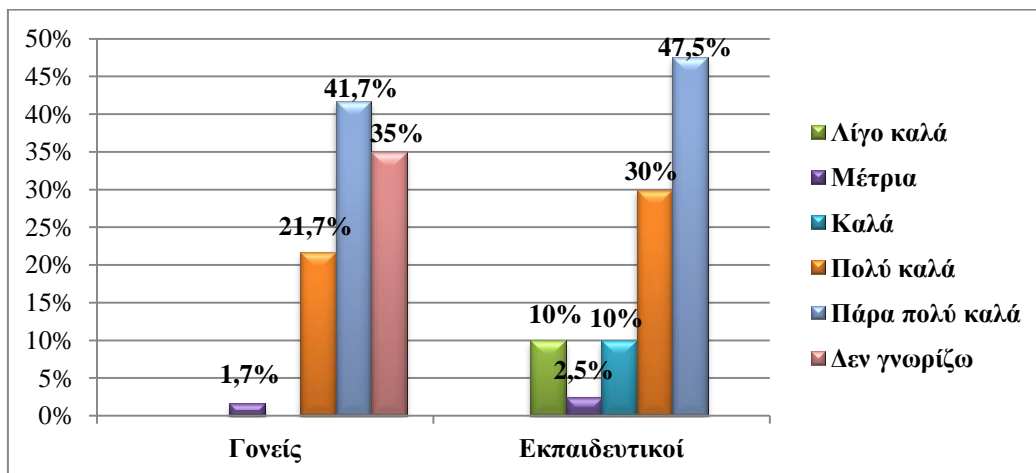
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,407	2	,025
Likelihood Ratio	8,911	2	,012
Linear-by-Linear Association	,074	1	,785
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 81: Chi-Square Tests

2.6.38. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στις αλληλεπιδράσεις και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού;

Το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο δειγμάτων (το 41,7% των γονέων και το 47,5% των παιδαγωγών) ισχυρίστηκε ότι η σχολική τάξη τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στις αλληλεπιδράσεις και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πολύ καλή θεώρησε την επίδοση της τάξης του νηπιαγωγείου σε αυτόν τον τομέα το 21,7% των γονέων και το 30% των νηπιαγωγών. Το 1,7% των γονέων και το 2,5% των εκπαιδευτικών χαρακτήρισαν ως μέτρια την ανταπόκριση της σχολικής τάξης στην εν λόγω κατηγορία. Μόνο οι παιδαγωγοί αποκρίθηκαν ότι η τάξη τους τα καταφέρνει καλά και λίγο καλά στις αλληλεπιδράσεις και στη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού με ποσοστό 10% και 10% αντίστοιχα. Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των γονέων (35%) δεν γνώριζε το

ποσοστό στο οποίο πραγματοποιούνται αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού στην τάξη του παιδιού του (βλ. Γράφημα 178). Όπως παρατηρείται και στον Πίνακα 82 $p = 0,000$. Επομένως, φαίνεται πως οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπική επηρεάζονται σημαντικά από την ιδιότητα των ερωτηθέντων.



Γράφημα 178: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού

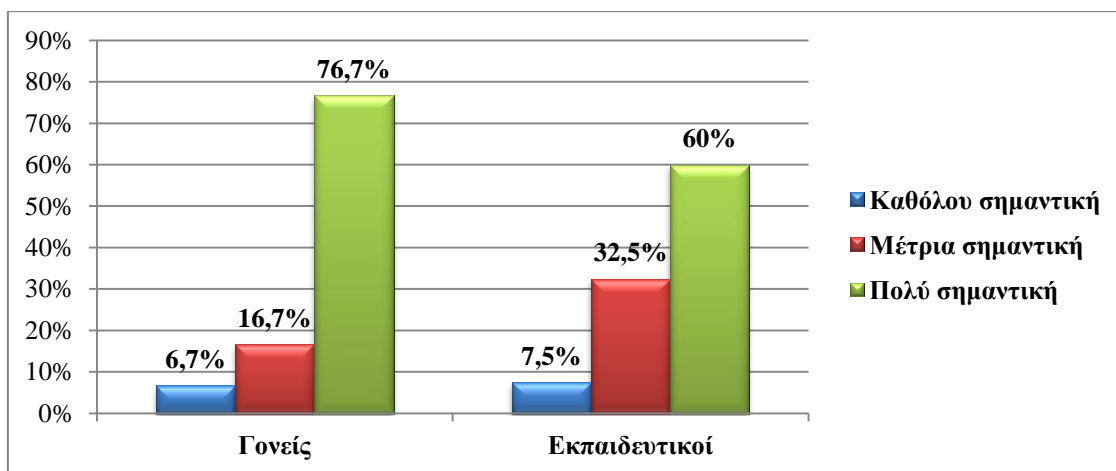
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,936	5	,000
Likelihood Ratio	37,036	5	,000
Linear-by-Linear Association	20,094	1	,000
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 82: Chi-Square Tests

2.6.39. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί;

Το 76,7% των γονέων και το 60% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ σημαντική για το παιδί, ενώ το 16,7% των γονέων και το 32,5% των νηπιαγωγών την θεωρεί μέτρια σημαντική. Από το 6,7% των γονέων και το 7,5% των παιδαγωγών εκφράστηκε η άποψη πως η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι καθόλου σημαντική για το νήπιο (βλ.

Γράφημα 179). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ της σημαντικότητας της επίβλεψης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί και της ιδιότητας του ερωτηθέντα (αν είναι, δηλαδή, γονέας ή παιδαγωγός), καθώς $p = 0,166$ (βλ. Πίνακα 83).



Γράφημα 179: Πόσο σημαντική πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για το παιδί

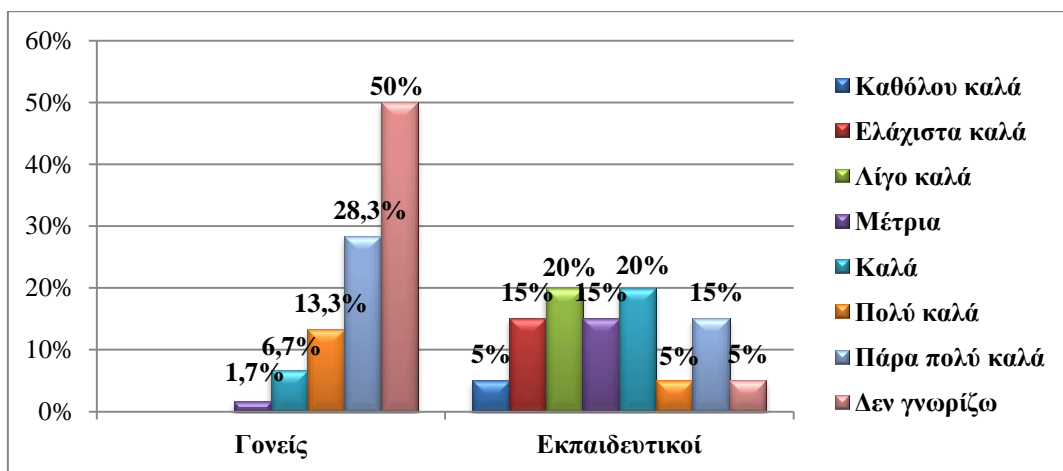
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,592	2	,166
Likelihood Ratio	3,542	2	,170
Linear-by-Linear Association	1,950	1	,163
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 83: Chi-Square Tests

2.6.40. Πόσο καλά πιστεύετε ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού;

Το 28,3% των γονέων και το 15% των νηπιαγωγών δήλωσε πως η σχολική τάξη τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ το 13,3% των γονέων και το 5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τα καταφέρνει πολύ καλά. Για το 6,7% των γονέων και το 20% των παιδαγωγών η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού πραγματοποιείται σε καλό βαθμό στη σχολική τάξη και για το 1,7% των γονέων και το 15% των παιδαγωγών πραγματοποιείται σε μέτριο βαθμό. Ως λίγο καλή, ελάχιστα καλή και καθόλου καλή βαθμολογήθηκε η επίδοση της τάξης

του νηπιαγωγείου σε αυτόν τον τομέα από το 20%, το 15% και το 5% των παιδαγωγών αντίστοιχα. Κανένας γονέας δεν βαθμολόγησε ως τέτοια την επίδοση της τάξης του παιδιού του στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αξιοσημείωτο είναι πως το μισό δείγμα των γονέων, καθώς και το 5% των νηπιαγωγών δεν γνωρίζει τον βαθμό στον οποίο υλοποιείται η επίβλεψη και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην σχολική τάξη (βλ. Γράφημα 180). Παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων για το κατά πόσο πιστεύουν ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην ιδιότητα των ερωτηθέντων (αν ήταν, δηλαδή, γονείς ή εκπαιδευτικοί), καθώς $p = 0,000$ (βλ. Πίνακα 84).



Γράφημα 180: Πόσο καλά πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνει η σχολική τάξη στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,360	7	,000
Likelihood Ratio	62,211	7	,000
Linear-by-Linear Association	48,307	1	,000
N of Valid Cases	100		

Πίνακας 84: Chi-Square Tests

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

3.1. Συμπερασματική συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων για την ποιότητα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Μετά από έρευνα που διεξήχθη στο Νομό Ιωαννίνων οδηγηθήκαμε σε κάποια συμπεράσματα. Αρχικά, καθίσταται φανερό πως οι νηπιαγωγοί, λόγω εξάλλου και της επαγγελματικής τους ιδιότητας, αναγνώρισαν την σπουδαιότητα που έχουν οι διάφορες «πτυχές» της προσχολικής εκπαίδευσης για το παιδί. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς και οι γονείς ανέφεραν ως πολύ σημαντικές για το παιδί τις διάφορες «πτυχές» της προσχολικής εκπαίδευσης. Μάλιστα μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των γονέων, συγκριτικά με εκείνο των παιδαγωγών, που χαρακτήρισε ως πολύ σημαντικές για το παιδί τόσο τις φυσικές επιστήμες όσο και τα μαθηματικά και την πρόνοια για τους γονείς. Το γεγονός πως οι γονείς θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά για τα παιδιά τους ίσως να οφείλεται στο ότι οι προτεραιότητές τους είναι διαφορετικές από εκείνες των εκπαιδευτικών (Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 136). Επιπλέον, η άποψη των γονέων ότι η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική για το παιδί τους καταδεικνύει το γεγονός πως είναι ανοιχτοί σε μία συνεργασία για τη σχολική μονάδα, αφού επιζητούν το καλύτερο για το παιδί τους. Αξίζει να αναφερθεί πως οι γονείς δεν θεωρούν την άμμο και το νερό τόσο σημαντικά για το νήπιο όσο οι εκπαιδευτικοί. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει την αντίληψη πως οι γονείς δεν θέλουν τα παιδιά τους να εμπλέκονται σε παιχνίδια στα οποία χρησιμοποιούνται η άμμος και/ή το νερό, γιατί «λερώνουν».

Επιπροσθέτως, τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι γονείς χαρακτήρισαν ως καλή την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν με ποσοστό 65,5% ως ανώτερη του μετρίου την ποιότητα της τάξης τους στους διάφορους τομείς. Το ποσοστό των γονέων που έκανε μία τέτοιου είδους αξιολόγηση της παρεχόμενης ποιότητας είναι μεγαλύτερο από αυτό των νηπιαγωγών και αγγίζει το 72,8%. Γενικά τα ευρήματα κατέδειξαν πως οι γονείς υπερεκτιμάνε, συγκριτικά με τους παιδαγωγούς, την ποιότητα της τάξης του παιδιού τους, κάτι που βρίσκει σύμφωνες και άλλες έρευνες (π.χ. Rentzou & Sakellariou, 2013, σ. 294· Torquati, Raikes, Huddleston-Casas, Bovaird & Harris, 2011· Knoche, Peterson, Edwards & Jeon, 2006· Cryer et al., 2002, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 136, 145). Οι παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για

αυτή τους την υπερεκτίμηση είναι ποικίλοι. Μία εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι γονείς δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι για το τι γίνεται στην τάξη του παιδιού τους (Cryer & Burchinal, 1997· Walker, 1991, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 136). Επίσης, οι γονείς, εξαιτίας των συνθηκών ζωής, δεν επισκέπτονται το νηπιαγωγείο του παιδιού τους προκειμένου να ενημερωθούν το τι συμβαίνει εκεί. Έτσι, αρκούνται στις αφηγήσεις των παιδιών τους ή/και των εκπαιδευτικών (Cryer & Burchinal, 1997· Browne Miller, 1990, όπ. αναφ. στο Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 136), κάτι που υποστήριξε και το δείγμα των γονέων της συγκεκριμένης έρευνας. Για την ακρίβεια, σε ερώτηση που τους δόθηκε αναφορικά με το πώς ενημερώνονται για το τι συμβαίνει στο σχολικό χώρο το 63,3% ισχυρίστηκε ότι μαθαίνει τι συμβαίνει από τους παιδαγωγούς, το 28,3% ότι ενημερώνεται και από το παιδί τους και από τους νηπιαγωγούς και το 8,3% ότι η ενημέρωση που λαμβάνει προέρχεται από το ίδιο του το παιδί. Η υπερεκτίμηση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης από τους γονείς οδηγεί στην επαλήθευση της Υπόθεσης 2.

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την παραπάνω ερευνητική υπόθεση είναι και η Υπόθεση 3. Σύμφωνα με αυτήν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των νηπιαγωγών αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης δίστανται. Η συγκεκριμένη υπόθεση βρίσκει ισχύ, καθώς στις περισσότερες ερωτήσεις που αφορούσαν την ποιότητα της εκπαίδευσης της τάξης που πηγαίνει το παιδί τους, οι γονείς έδωσαν όχι μόνο διαφορετικά ποσοστά από τους παιδαγωγούς, αλλά και πολύ υψηλότερα. Επιπροσθέτως, στην παρούσα έρευνα έγινε σύγκριση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν έναν τομέα για το παιδί (π.χ. την τέχνη) και τον βαθμό επίδοσης της τάξης τους σε αυτόν τον τομέα. Άλλωστε έρευνες έχουν δείξει ότι τα «πιστεύω» των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο διδασκαλίας τους και το τι συμβαίνει στην τάξη (Sakellariou & Rentzou, 2012a, σ. 1310· Ruto-Korir, 2010· Lara-Cinisomo, Sidle Fuligni, Daugherty, Howes & Karoly, 2009· OECD, 2009· Liu, 2007· Phillips, 2004· Erdiller & McMullen, 2003· Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Ault & Schuster, 2001· Stipek & Byler, 1997, όπ. αναφ. στο Sakellariou & Rentzou, 2011a, σ. 1382· Sakellariou & Rentzou, 2011b, σ. 1048). Αναμενόταν, επομένως, η ποιότητα της σχολικής τάξης να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το τι είναι σημαντικό για το νήπιο. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν επαληθεύτηκε, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των συγκρίσεων δεν έδειξε καμία συσχέτιση μεταξύ του πόσο σημαντικός είναι, σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς, ένας τομέας για το παιδί και του βαθμού στον οποίο η τάξη του νηπιαγωγείου ανταποκρίνεται σε αυτόν τον τομέα. Έτσι, η Υπόθεση 1 δεν επαληθεύτηκε. Ίσως κάτι τέτοιο δεν έγινε, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την παρεχόμενη

προσχολική εκπαίδευση. Για αυτήν ευθύνεται και η πολιτεία, καθώς με ελλείψεις πόρους είναι αδύνατη η πραγμάτωση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58).

Εν κατακλείδι, τόσο οι γονείς όσο και οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν, στην πλειοψηφία τους, ότι η παρεχόμενη ποιότητα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης είναι ανώτερη του μετρίου. Αντίθετη άποψη, ωστόσο, φαίνεται να έχουν άλλες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα (π.χ. Μπότσογλου, 2010· Κώτση, 2007, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σ. 85· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης αξιολογήθηκε, στην εν λόγω έρευνα, μόνο από τους παιδαγωγούς και τους γονείς. Η απουσία ενός τρίτου παρατηρητή, ενός αντικειμενικού γνώστη ο οποίος δεν συνδέεται με κάποιο τρόπο με τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, δίνει ίσως μια πιο «υποκειμενική» και όχι τόσο ορθή οπτική στην έρευνα. Μπορεί να λείπει η οπτική του παρατηρητή, αλλά αυτοί που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και διδάσκουν τους μαθητές δεν είναι άλλοι από τους νηπιαγωγούς και τους γονείς των παιδιών, οι οποίοι αποτελούν και τους πρώτους παιδαγωγούς τους (Σακελλαρίου, 2008, σ. 329). Είναι, επομένως, εξέχουσας σημασίας να ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων προκειμένου να γίνει αντιληπτή και η δική τους «ματιά» για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι το μικρό δείγμα της (μόλις 60 γονείς και 40 νηπιαγωγοί) και το περιορισμένο γεωγραφικό της πλάτος (πραγματοποιήθηκε μόνο στον Νομό Ιωαννίνων). Για το λόγο αυτό δεν πρέπει να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

3.2. Προτάσεις

Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης καθίσταται αναγκαία. Μπορεί οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας να την αξιολόγησαν ως ανώτερη του μετρίου ωστόσο είναι μακρύς ο δρόμος που την χωρίζει ακόμα από το ύψιστο στάδιο. Πολλά μπορούν να γίνουν προκειμένου να αυξηθεί η παρεχόμενη ποιότητα. Αρχικά, προτείνεται να βελτιωθούν οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο υπάρχων εξοπλισμός. Τα σχολεία πρέπει να είναι ασφαλή για τα παιδιά και να ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Μπότσογλου, 2010· Κώτση, 2007· Γερμανός, 2000, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σ. 85· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 286· Κουλαϊδής, 2006, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012, σ. 770· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58), κάτι το οποίο δυστυχώς δεν συνάδει με την ελληνική πραγματικότητα. Πολλά

είναι εξάλλου τα δημόσια ελληνικά νηπιαγωγεία τα οποία συστεγάζονται με τα δημοτικά σχολεία και δεν έχουν αρκετό χώρο αποκλειστικά για δική τους χρήση (Πατηνιώτης, 2005· Ντολιοπούλου, 2003, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012, σ. 770). Επιπροσθέτως, στα ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για δραστηριότητες άμμου και νερού, καθώς επίσης και για την ύπαρξη ενός χώρου όπου το νήπιο να μπορεί να μείνει μόνο του (Grammatikopoulos et al., 2014, σ. 138). Χώροι τέτοιου είδους είναι καλό να δημιουργηθούν, καθώς είναι αναγκαίοι για τα νήπια.

Επιπλέον, η αύξηση των οικονομικών πόρων που δίνονται στα σχολεία, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και η κάλυψη των αναγκών για εκπαιδευτικό-διδασκτικό προσωπικό θα βοηθούσαν στην ποιοτικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 288· Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008, σ. 58). Ακόμη, η συχνότερη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μπορούσε να συμβάλλει στη βελτίωση της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης (Rosenthal, 2001, όπ. αναφ. στο Μπάλιου, 2011, σ. 14-15). Αξιολογώντας συχνά και αποτελεσματικά όχι μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό γίνονται αντιληπτά σε πρώιμο βαθμό τα προβλήματα που τυχόν υπάρχουν και παρεμποδίζουν την αναβάθμιση της ποιότητας. Έτσι, αντιμετωπίζοντάς τα όσο ακόμα είναι νωρίς τα προβλήματα δεν διαιωνίζονται και παύουν να αποτελούν εμπόδιο για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην προσπάθειά τους να προτείνουν λύσεις για την αναβάθμιση της ποιότητας πρότειναν κάποιες από τις προαναφερόμενες προτάσεις.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Έχει αποδειχθεί πως τα οφέλη που αποκομίζει ένα παιδί όταν παρακολουθεί ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης είναι ποικίλα (π.χ. Choira, 2016, σ. 49· Hardin et al., 2015, σ. 236· Ρέντζου 2011α, σ. 147). Για αυτό και κρίνεται απαραίτητο η παρεχόμενη προσχολική εκπαίδευση να είναι υψίστης ποιότητας ούτως ώστε να ωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παρόλο που η σπουδαιότητα ύπαρξης μίας ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης είναι πλέον αναγνωρισμένη από πολλούς ερευνητές (π.χ. Kouli et al., 2015, σ. 3-4) δυστυχώς δεν έχουν υλοποιηθεί αρκετές έρευνες τέτοιου είδους στην Ελλάδα (π.χ. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σ. 198). Προκειμένου να μελετηθεί, γενικότερα, η ποιότητα της παρεχόμενης ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης και, ειδικότερα, οι αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για αυτήν πραγματοποιήθηκε και η συγκεκριμένη έρευνα. Ωστόσο, μία γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορεί να οδηγήσει σε λάθος συμπεράσματα καθότι δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και γονείς νηπίων που κατοικούσαν στον Νομό Ιωαννίνων.

Θέμα μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών, των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας και των ειδικευμένων στην ποιότητα και επιμορφωμένων στην χρήση κλιμάκων αξιολόγησης της ποιότητας για την ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης. Τέλος, θα ήταν ερευνητικά ενδιαφέρουσα μία σύγκριση της παρεχόμενης ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση:

- Abu Taleb, T. F. (2013). Requirements of High-Quality Kindergarten Programs According to Jordanian Parents: An Exploratory Study, *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (4), 472-484. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2013.822953>
- Aeby, V. G., Manning, B. H., Thyer, B. A., & Carpenter-Aeby, T. (1999). Comparing outcomes of an alternative school program offered with and without intensive family involvement, *School Community Journal*, 9 (1), 17–32.
- Al-Hassan, S. M., Obeidat, O. M., & Lansford, J. E. (2010). Education reform and the quality of kindergartens in Jordan, *Early Child Development and Care*, 180 (9), 1203-1213. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430902907640>
- Allhusen, V. D., & Clarke-Stewart, A. (2001). Day care in USA: Its traits and its consequences. In K. Petrogiannis & E. C. Melhuish (Eds.), *Early childhood: Care-Education-Development, findings from international research* (pp. 117–164). Athens: Kastaniotis.
- AMDC-Athens Municipality Developmental Corporation (2003). Study for the condition of Athens day nurseries: Analysis and conclusions. Technical report. Athens: Municipality of Athens.
- Andersen, J. (1993). *Quality in early childhood education*. Copenhagen: BULP.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857–866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20–36.
- Archer, C. & Siraj, I. (2015). Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings: Linking movement-play and neuroscience, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (1), 21-42. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.890351>
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter?, *Journal of Applied developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (1997). Autonomy and Mutuality. Quality Education and Self-managing Schools, in T. Townsend (eds.), *Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools*. New York: Routledge.

- Association for Childhood Education International-ACEI (2006a). *ACEI global guidelines assessment*. Olney, MD: Author.
- Azer, S., LeMoine, S., Morgan, G., Clifford, R. M., & Crawford, G. M. (2002). *Early childhood research and policy briefs*, (2nd ed., Vol. 1). Chapel Hill, NC: National Center for Early Development and Learning. Retrieved from www.fpg.unc.edu/*ncedl/PAGES/prdcts.htm
- Azzi-Lessing, L. (2009). Quality Support Infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), n1. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>
- Baker, A. J. L., & Soden, L. M. (2005). The challenges of parent involvement research: Reading for child and youth care people, *The International Child and Youth Care Network*, 77. Retrieved from <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0605-bakersoden.html>.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Balaguer, I. (2004). Building a shared vision for quality. *Children in Europe*, 7, 8–9.
- Barbas, G., Birbili, M., Stagiopoulos, P., & Tzivinikou, S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 217-226. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/08856250600600950>
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment, *Children and Youth Services Review*, 26, 39–62.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children*, 5 (3), 25–50.
- Barnett, W. S. (2004). *The value of effective preschool education*. New York, NY: National Institute of Early Education Research.
- Belsky, J. (2001). Emanuel Miller Lecture—Developmental Risks (still) Associated with Early Child Care, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42 (7), 845–859.
- Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Vandell, D., Clarke-Stewart, K. A., & Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78 (2), 681–701.
- Bempechat, J. (1998). *Against the odds: How at-risk students exceed expectations*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Bergen, D., & Hardin, B. J. (2015). Involving Early Childhood Stakeholders in Program Evaluation: The GGA Story, *Childhood Education*, 91 (4), 259-264. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1069154>
- Birch, S. H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Bisceglia, R., Perlman, M., Schaack, D., & Jenkins, J. (2009). Examining the psychometric properties of the infant-toddler environment rating scale-revised edition in a high-stakes context. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 121-132.
- Bleach, J. (2013). Using action research to support quality early years practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (3), 370-379. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.814354>
- Bourke, T. & Sargisson, R. (2014). Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground, *American Journal of Play*, 6 (3), 370-391.
- Bredenkamp, S. (1986). The reliability and validity of the early childhood classroom observation scale for assessing early childhood programs, *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 103–118.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood*. Washington, DC: NAYEC.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development, *Developmental Psychology*, 22 (6), 723–742.
- Browne Miller, A. (1990). *The day care dilemma: Critical concerns for American families*. New York: Plenum.
- Brownlee, J., Berthelsen, D., & Segaran, N. (2009). Childcare workers’ and centre directors’ beliefs about infant childcare quality and professional training, *Early Child Development and Care*, 179 (4), 453–475.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Wen, X., Faria, A.-M., Hahs-Vaughn, D. L. & Korfmacher, J. (2012). National Profiles of classroom quality and family involvement: A multilevel examination of proximal influences on Head Start children’s school readiness, *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 627–639. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200612000087>
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415–436.

- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of centre-based child care to early cognitive and language development. *Child Development, 71*, 339–357.
- Burchinal, M., Cryer, D., Clifford, R., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers, *Applied Developmental Science, 6*, 2–11.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction, *Applied Developmental Science, 12*, 140–153.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment, *Educational Psychology, 22*, 5–16.
- Calder, P. (1995). Using the Early Childhood Environment Rating Scale as a measure to make cross-national evaluations of quality: advantages and limitations. Paper presented at the *European Conference on the Quality of Early Childhood Education* (5th, Paris, France, September 7-9, 1995).
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science, 6* (1), 42–57.
- Campos, M., Esposito, Y., Bhering, E., Gimenes, N., Abuchaim, B., & Unbehaum, S. (2011). A qualidade da Educacao infantil: um estudo em seis capitais brasileiras, *Cadernos de Pesquisa, 41* (142), 20–54.
- Carl, B. (2007). *Child caregiver interaction scale* (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania).
- Carlyon, C. P. (1998). Family and community involvement in school health. In E. Marx, S. F. Wooley, & D. Northrop (eds.). *Health Is Academic: A Guide to Coordinated School Health Programs*. New York, NY: Teachers College Press, 1-15.
- Castro, D. C., Bryant, D. M., Peisner-Feinberg E. S., & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics, *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 413–430.
- Ceglowski, D. (2004). How stake holder groups define quality in child care, *Early Childhood Education Journal, 32* (2), 101–111.
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal, 30* (2), 87–92.

- Centre on the Developing Child (2007). *A Science based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behaviour and Health for Vulnerable Children*. National Forum on Early Childhood Program Evaluation and National Scientific Council on the Developing Child. Retrieved from <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Chadwick K. G. (2004). *Improving schools through community engagement. A practical guide for educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Cheng, Y. C. (1995). School education quality: conceptualization, monitoring, and enhancement. In P.K. Siu & T.K. Tam (Ed.), *Quality in education: Insights from different perspectives* (pp. 123-147). Hong Kong: Hong Kong Education Research Association.
- Chopra, N. (2016) Quality early childhood education for disadvantaged children: an investigation in the MCD schools, *International Journal of Early Years Education*, 24 (1), 49-62. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2015.1096236>
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students, *School Psychology Review*, 33, 83–104.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills, *School Psychology Review*, 31, 378–393.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (Eds.). (2010). *Handbook of school–family partnerships*. New York, NY: Routledge.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guildford Press.
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M., & Kittas, C. (2013). Exploring primary children's views and experiences of the school ground: The case of a Greek school, *International Journal of Environmental & Science Education*, 8 (1), 59-83.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school partnerships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY: Routledge, 61-79.
- Clifford, R., & Bryant, D. (2003). *Multi-state study of pre-kindergarten*. Chapel Hill: National Center for Early Development & Learning, University of North Carolina.
- Committee on Early Childhood, Adoption, Dependent Care. (2005). Quality early education and child care from birth to kindergarten. *Pediatrics*, 115 (1), 187–191.

- Cost, Quality and Outcomes Study Team (1995). Cost, quality and child outcomes in child care centers: Key findings and recommendations, *Young Children*, 50 (4), 40–44.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., Pianta, R. C., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood, *Child Development*, 81 (3), 972–987.
- Cryer, D., & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers, *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 35–58.
- Cryer, D., Tietze, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison, *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 259–277.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-Country comparison, *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), 339-361.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation* (2nd ed.). London: Routledge.
- Daley, D. (1988). Language development through physical education, *British journal of Physical education*, 19 (3), 132-133.
- Daniel, G. (2011). Family-school partnerships: towards sustainable pedagogical practice, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (2), 165-176. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2011.560651>
- Danks, S. G. (2010). *Asphalt to Ecosystems. Design Ideas for Schoolyard Transformation*. Oakland: New Village Press.
- Dattner, R. (1969). *Design for Play*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- De Bord, K., Hestenes, L., Moore, R., Cosco, N., & Mc Ginnis, J. (2005). *The preschool outdoor environment measurement scale*. Kaplan Learning Company.
- De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D' Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships, *European Journal of Teacher Education*, 37 (4), 409-425. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. E. (2007). Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers, *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 312–326.

- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: DfES.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dickinson, D. K., & Sprague, K. E. (2001). The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. Στο S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (σ. 263–280). New York: Guilford.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. USA: Paul H Brookes Publishing.
- Djordjevic, S. S., & Stankovic, D. (2015). Arrangement of outdoor space at preschool institutions in the city of Niš. *Architecture and Civil Engineering*, 13 (3), 273 – 282. Retrieved from <http://10.2298/FUACE1503273S>
- Dodge, D., Colker, L., & Heroman, C. (2010). *The Creative Curriculum for Preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies.
- Downer, J. T., & Myers, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY: Routledge, 3-29.
- Dragonas, T., Tsiantis, J., & Lambidi, A. (1993). Assessing quality day care: The WHO child care facility schedule. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, 25–28 March 1993.
- Dragonas, T., Tsiantis, J., & Lambidi, A. (1995). Assessing quality day care: The child care facility schedule, *International Journal of Behavioral Development*, 18 (3), 557–568.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003, Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Quebec City: Institut de la statistique du Québec.
- Dwyer, M. C., Chait, R., & McKee, P. (2000). *Building strong foundations for early learning: The US Department of education's guide high-Quality early childhood education programs*. Washington, DC: The US Department of Education.
- Dyment, J. & Bell, A. (2008). Grounds for Movement: Green School Grounds as Sites for Promoting Physical Activity, *Health Education Research*, 23, 952–962.
- Epstein J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships, *Teaching Education*, 24 (2), 115-118.

- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *Sage handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage, 117-138.
- Epstein, J. L. (2010a). Caring connections, *Phi Delta Kappan*, 92 (3), 65.
- Epstein, J. L. (2010b). School/family/community partnerships: Caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, 92 (3), 81–96.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement, *J Educ Res.*, 95 (5), 1-13.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Erdiller, Z. B., & McMallen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education, *Hacettepe üniversitesi E itim Fakóltesi Dergisi (Hacettepe University Journal of Education)*, 25, 84-93.
- Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments, *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2 (1), 97-125.
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood?, *Journal of Science Education and Technology*, 14 (3), 315-336.
- Evans, M P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement, *Teaching Education*, 24 (2), 123-133. Retrieved from <http://10.1080/10476210.2013.786897>
- Ewing, A. R., & Taylor A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 92–105. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200608000732>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement in students' academic achievement: A meta-analysis, *Educational Psychology Review*, 13, 1–21.
- Farran, D. (2000). Another decade of intervention for children who are low-income or disabled: What do we know now? In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of*

- early childhood intervention* (2nd ed., pp. 510–548). New York: Cambridge University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning, *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135-145.
- Fontaine, N.S., Dee Torre, L., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176 (2), 157–169.
- Friendly, M., Doherty, G., & Beach, J. (2006). *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review*. Toronto, ON: Child Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Friendly, M., Doherty, G., & Beach, J. (2007). *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care and what do we think? A literature review*. Toronto, Canada: University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit. Retrieved from <http://www.childcarecanada.org>
- Fung, C. K. H., & Cheng, D. P. W. (2011). Consensus or dissensus? Stakeholders' views on the role of play in learning. *Early Years*, 32 (1), 17-33.
- Fyssa, A. & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms, *Journal of Early Intervention*, 37 (3), 190–207. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053815115606908>
- Gallagher, J. J., Rooney, R., & Campbell, S. (1999). Child care licensing regulations and child care quality in four states, *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), 313–333.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts, *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Galloway, J., & Sheridan, S. M. (1994). Implementing scientific practices through case studies: Examples using home–school interventions and consultation, *Journal of School Psychology*, 32, 385–413.
- Geoffroy, M., Côté, S. M., Parent, S. & Séguin, J. R. (2006). Daycare attendance, stress, and mental health. *Canadian Journal of Psychiatry*, 51 (9), 607–15.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and in 2001, *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 280–296.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian

- longitudinal study, *Early Child Development and Care*, 184 (7), 977-997. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.847835>
- Gifford, S. (2009). *Teaching mathematics 3-5: Developing learning in the foundation stage*. Open University Press.
- Glueck, C. L., & Reschly, A. L. (2014). Examining congruence within school–family partnerships: definition, importance, and current measurement approaches, *Psychology in the Schools*, 51 (3), 296-315.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A., & Tougas, J. (2000). *You bet I care! Caring and learning environments: Quality in child care centres across Canada*. Guelph, ON: Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph.
- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey, *Early Child Development and Care*, 179 (4), 437-451.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2014) Parental conceptions of quality in Greek early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (1), 134-148 Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.738868>
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: the need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system, *Early Child Development and Care*, 186 (7), 1142-1151. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1077820>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, 65, 237–252.
- Gullo, D. F. (2010). *Αξιολόγηση της Ανάπτυξης του Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας και του Εκπαιδευτικού Έργου* (Δεύτερη αμερικάνικη έκδοση) (μτφ. Τ. Πλυτά, επιμ. Ε. Κουτσοβάνου & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Hagekull, B., & Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development, *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 505–526.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.

- Han, S. (2002). *A study of teachers' variables influencing DAP instructional activities* (Doctoral dissertation). Sung Kyun Kwan University, Seoul, Korea.
- Hardin, B. J., Stegeline, D. A., & Cecconi, L. (2015). Enhancing the Quality of Early Childhood Care and Education Globally, *Childhood Education*, 91 (4), 235-237. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1069150>
- Harms, T., & Clifford, R. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environmental Rating Scale Revised Edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale Revised edition (ECERS-R)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised edition*. New York, NY: Teacher College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues, *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Ho, D., Campbell-Barr, V., & Leeson, C. (2010). Quality improvement in early years settings in Hong Kong and England, *International Journal of Early Years Education*, 18 (3), 243-258. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2010.524058>
- Hollins, E. R. (2008). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. London, UK: Routledge.
- Honig, A. S., & Hurralla, A. (1998). Which counts more for excellence in childcare staff: Years in service, education level, or ECE coursework? *Early Child Development and Care*, 145, 31-46.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY: Routledge, 30-60.
- Housden, T., & Kam, R. (1992). *Full-day kindergarten: A summary of the research*. Carmichael, CA: San Juan Unified School District. (ERIC Document No. ED345868)

- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten?, *Journal of Developmental Psychology*, 26 (2), 292–303.
- Howes, C. (2000). Social–emotional classroom climate in child care, child–teacher relationships and children’s second grade peer relations, *Social Development*, 9, 191–204.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children’s pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children’s relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher–child relationship. *Child Development*, 65, 253–263.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care, *Child Development*, 63, 449–460.
- Hu, B. Y., & Szente, J. (2009). Exploring the quality of early childhood education in China: Implications for early childhood teacher education, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30 (3), 247-262.
- Hughes, F. (2010). *Children, Play and Development*. United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Hujala, E., Fonsén, E., & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland, *Early Child Development and Care*, 182 (3-4), 299-314. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.646721>
- Hutchins, T., Saggars, S., & Frances, K. (2009). Australian indigenous Perspectives on quality assurance in children’s services, *Australian Journal of Early Childhood*, 34 (1), 10-19.
- Ihmeideh, F. M. & Al-Qaryouti, I. A. (2016) Exploring kindergarten teachers’ views and roles regarding children’s outdoor play environments in Oman, *Early Years*, 36 (1), 81-96. Retrieved from <http://10.1080/09575146.2015.1077783>
- Jacobs, E., Mill, D., & Jennings, M. (2002). *Quality assurance in school-age care*. Montreal: Concordia University.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32 (3), 143–155.

- Jencks, C. (1972). *A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Row Publishers.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students, *Urban Education*, 47, 706–742.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement, *Urban Educ.*, 40 (3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-analysis, *Urban Education*, 42 (1), 82–110.
- Jeynes, W. H. (2014). Parental involvement that works...because it's age-appropriate. *Kappa Delta Pi Record*, 50 (2), 85–88.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kamerman, S. B. (2000). Early Childhood Education and Care: An Overview of Developments in the OECD countries, *International Journal of Educational Research*, 33 (18), 7-29.
- Katz, L. G. (1993). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
- Katz, L. G. (1999, March). *Multiple perspectives on the quality of programs for young children*. Keynote address at the International Conference of the World Organization for Early Childhood Education, Hong Kong.
- Kehm, R., Davey, C. S., & Nanney, M. S. (2015). The Role of Family and Community Involvement in the Development and Implementation of School Nutrition and Physical Activity Policy, *Journal of School Health*, 85 (2), 90-99.
- Kim, Y. H. (2016). Early childhood educators' meta-cognitive knowledge of problem-solving strategies and quality of childcare curriculum implementation, *Educational Psychology*, 36 (4), 658-674. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.934661>
- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2008). Teacher characteristics, early childhood education center climate and teacher self-efficacy as predictors of teaching intentions, *Korean Journal of Early Childhood Education*, 28, 207–227.
- Knoche, L., Peterson, C. A., Edwards, P. E., & Jeon, H. J. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives, *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.

- Kouli, O., Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zahopoulou, E. (2015). Measuring the quality of Movement-Play Scale in Greek Early Childhood Education settings. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*. Retrieved from [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41737424/Kouli_Gregoriadis_P_ANR_2015.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487696680&Signature=Nk%2BN4F88Ekoj9PJ%2F4i3CB1ve4nY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMeasuring the quality of Movement-Play S.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41737424/Kouli_Gregoriadis_P_ANR_2015.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487696680&Signature=Nk%2BN4F88Ekoj9PJ%2F4i3CB1ve4nY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMeasuring+the+quality+of+Movement-Play+S.pdf)
- Kreader, J. L., Ferguson, D., & Lawrence, S. (2005). *Infant and toddler child care quality (Research-to-Policy Connections No. 2)*. New York, NY: Child Care & Early Education Research Connections.
- Kuhn, D., Schauble, L., & Garcia-Milla, M. (1992). Cross-domain development of scientific reasoning, *Cognition and Instruction*, 15, 287-315.
- Kwon, H. J., & Yi, S. H. (2001). An analysis of toddlers' interaction with their peers and caregivers according to the class size of the child care centers, *Korean Journal of Child Studies*, 22, 201–212.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C. & Burchinal, M. (2009). Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms, *Early Education and Development*, 20 (4), 657-692. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10409280802541965>
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the pre-kindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104 (5), 409-426.
- Lambert, R., Abbott-Shim, M., & McCartry, F. (2002). The relationship between classroom quality and ratings of the social functioning of Head Start children. *Early Child Development and Care*, 172 (3), 231–245.
- Lambert, R., Abbott-Shim, M., & Sibley, A. (2005). Evaluating the quality of early childhood educational settings. In B. Spodek, & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., pp. 457–475). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lambidi, A., & Polemi-Todoulou, M. (1992). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασία κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική

- πραγματικότητα [The preschool child: state institutions, settings and procedures of adjustment in the modern Greek reality], *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 325–347.
- Langlois, J. H., & Liben, L. S. (2003). Child Care Research: An Editorial Perspective. *Child Development*, 74 (4), 969–975.
- LaParo, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the pre-kindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104 (5), 409-426.
- Lara-Cinisomo, S., Sidle Fuligni, A., Daugherty, L., Howes, C., & Karoly, L. (2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1).
- Lawrence, R. L. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domain of informal and arts-based learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., Sylva, K., Stein, A., & the FCCC Team. (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality, *Early Child Development and Care*, 178 (2), 177–209.
- Lee, O. (2005). Science education and student diversity: Synthesis and research agenda, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10 (4), 431-440.
- Lester, S., & Maudsley, M. (2007). *Play, naturally: A review of children's natural play*. London: National Children's Bureau.
- Li-Grining, C., & Coley, R. L. (2006). Child care experiences in low-income communities: Developmental quality and maternal views. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (2), 125–141.
- Limlingan M. C. (2011). On the Right Track: Measuring Early Childhood Development Program Quality Internationally, *Current Issues in Comparative Education*, 14, 38-47. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ965646.pdf>
- Lim-Ratnam, C. (2013) Tensions in defining quality preschool education: the Singapore context, *Educational Review*, 65 (4), 416-431. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2012.707641>
- Lines, C., Miller, G. B., & Arthur-Stanley, A. (2010). *The power of school–family partnering (FSP): A practical guide for school mental health professionals and educators*. New York, NY: Routledge.

- Liu, H. C. (2007). *Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan* (Doctoral Dissertation). University of Texas.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D. et al. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3–17.
- Love, J. M. (1997). Quality in child care centers, *Early Childhood Research and Policy Briefs*, 1 (1), 1–7. Retrieved from <http://www.fpg.unc.edu/ncedl/ncedl.html>
- Lowe Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Retrieved from <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/index.htm>
- Ma, X. (1999). Dropping out of advanced mathematics: The effects of parental involvement, *Teachers College Record*, 101, 60–81.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance?, *Economics of Education Review*, 26 (1), 33–51.
- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness, *American Educational Research Journal*, 41, 115–157.
- Malone, K., & Tranter, P. J. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of school grounds. *Children, Youth and Environments*, 13 (2). Retrieved from <http://colorado.edu/journals/cye>
- Mantziou, S. (2000). *Children's questions, quality of day care centers and mother's emotion* (Unpublished doctoral dissertation, University of Athens) (In Greek).
- Mantziou, T., & Petrogiannis, K. (2009). Day care centers' quality and children's questions, *Contemporary Society, Education and Mental Health*, 2, 101–128. (In Greek).
- Marshall, N. L. (2004). The quality of early child care and children's development, *Current Direction in Psychological Science*, 13 (4), 165–168.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 113–127.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et al., (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 7, 732–749.

- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children, *American Psychologist*, *53*, 205–220.
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade, *Early Childhood Research Quarterly*, *16*, 431–452.
- Maynard, T. & Waters, J., (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, *27* (3), 255-265.
- Mbamalu, G. E. (2001). Teaching science to academically underprepared students, *Journal of Science Education and Technology*, *10* (3), 267-272.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A., & Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment, *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*, 411–426.
- Melhuish, E. (2004). *Facing the future: Child benefits: The importance of investing in quality childcare*. Retrieved from <http://www.daycaretrust.org.uk/mod/file-man/files/child-benefits.pdf>
- Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. (2007). Family and community involvement in schools: results from the School Health Policies and Programs Study 2006, *J Sch Health*, *77* (8), 567-587.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?, *Journal of School Psychology*, *37* (4), 379–402. Retrieved from [http://10.1016/S0022-4405\(99\)00023-0](http://10.1016/S0022-4405(99)00023-0)
- Miller, E., & Almon, J. (Eds.). (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., & Mulligan, D. A. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty, *Pediatrics*, *129* (1), 204-213.
- Mohamed, A. H. H., & Marzouk, S. A. Al F. M. (2016). The association between preschool classroom quality and children's social-emotional problems, *Early Child Development and Care*, *186* (8), 1302-1315. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1092140>
- Moore, G. T. (1994). *Early childhood physical environment rating scales, dimensions of education rating scales, observation schedules, and behavior maps for the description*

- and measurement of child care centers*. Milwaukee: University of Wisconsin, Milwaukee, Center of Architecture and Urban Planning Research.
- Moore, R. C., & Wong, H. H. (1997). *Natural Learning. Creating Environments for Rediscovering Nature's way of Teaching*. Berkley, California: MIG Communications.
- Morgan, N. (2010). Behaviour, *Times Educational Supplement*, 4916, 22-23.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters*. London: Open Books.
- Moss, P. (1994). Sure start. *Journal of Education Policy*, 19, 631–634.
- Moss, P. (2004). Setting the scene: A vision of universal children's spaces. In Daycare Trust (Ed.), *A new era for universal childcare?* (pp. 19–28). London, England: Daycare Trust.
- Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care—Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5 (1), 3–12.
- Moss, P., & Pence, A. (Eds.) (1994). *Valuing quality on early childhood services*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Nabuco, M. (1995, September). *Comparisons between ECERS ratings of individual preschool centres and the results of target child observations: Do they match or do they differ?* Paper presented at the 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, La Sorbonne, Paris, France.
- NAEYC. (2005). NAEYC early childhood program standards. Retrieved from http://www.naeyc.org/accreditation/performance_criteria/program_standards.html
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1991). *Accreditation criteria and procedures*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2006). *New NAEYC: Early childhood program standards and accreditation criteria*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN), & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development, *Child Development*, 74 (5), 1454–1475.
- National Research Council. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academic Press.

- Newfoundland & Labrador, Early Childhood Learning Division (2011). *Developing a Provincial Early Childhood Learning Strategy: Literature Review*. Canada: Newfoundland and Labrador, Early Childhood Learning Division. Retrieved from http://www.ed.gov.nl.ca/edu/earlychildhood/literature_review.pdf
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving, *Early Childhood Research Quarterly*, 11 (3), 269–303.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ¹/₂?, *Developmental Psychology*, 34 (3), 451–469.
- NICHD Early Child Care Research Network. (Ed.) (2005). *Child care and child development*. New York, NY: Guilford Press.
- Niikko, A., & Havu-Nuutinen, S. (2009). In Search of Quality in Finnish Pre-School Education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (5), 431-445. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00313830903180711>
- Nitecki, E. (2015). Integrated School–Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement Through Multidimensional Relationships, *School Community Journal*, 25 (2), 195-219.
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten, *Education Inquiry*, 3 (3), 317–333.
- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S. & Schweinhart, L. (2005). Updating the Economic Impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (3), 245–261.
- O’Sullivan, C. Y., Lauko, M. A., Grigg, W. S., Qian, J., & Zhang, J. (2003). *The nation’s report card: Science 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. France: Organisation for Economic Co – operation and Development.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Co – operation and Development.
- Ogefelt, A. D. (1995). The E.C.E.R.S. as a base for research and development of quality in day care centers in Sweden. Paper presented at the *European Conference on the Quality of Early Childhood Education* (5th, Paris, France, September 7-9, 1995).
- Oikonomidis, V., & Linardakis, M. (2012). The quality of the classroom in kindergarten: activity corners and equipment. In *The Quality in Education. Trends and Prospects*.

- Proceedings of the National Conference with International Participation Vol A* (p. 770-781). Athens: National and Kapodistrian University of Athens. Department of Education.
- Pan, Y.-J., Liu, Y., & Lau, E. Y. H. (2010). Evaluation of the Kindergarten Quality Rating System in Beijing, *Early Education and Development*, 21 (2), 186-204. Retrieved from <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/10409281003631134>
- Papaprokopiou, N. (1989). Κοινωνικοί εταίροι και ο ρόλος τους στην προσχολική εκπαίδευση [Social partners and their role in preschool education], *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 50, 66–71.
- Parrila, S. (2004). Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa [Quality in early childhood education research in child care]. In R. Ruokolainen & K. Alila (Eds.), *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja*, 6 (pp. 69–79). Retrieved from http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3644.pdf
- Patrikakou, E. P., Weisberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (2005). School-family partnerships: Enhancing the academic, social, and emotional learning of children. In E. P. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press, 1-20.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R.M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2000). *The children of the cost, quality and outcomes study go to school* (Technical report). Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center. Retrieved from [http://www.fpg.unc.edu/\(NCEDL/PAGES/cq.htm](http://www.fpg.unc.edu/(NCEDL/PAGES/cq.htm).
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade, *Child Development*, 72, 1534–1553.
- Perlman, M., Zellman, G. L., & Le, V. (2004). Examining the psychometric properties of the early childhood rating scale-revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (3), 398–412.

- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade, *Journal of School Psychology, 45*, 269–292.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers' quality, caregivers' behaviour and children's development, *International Journal of Early Years Education, 10* (2), 137–148.
- Petrogiannis, K. (2010). Early childhood care and education in Greece: Some facts on research and policy, *International Journal of Early Childhood, 42*, 131-139. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-010-0016-4>
- Petrogiannis, K., & Melhuish, E. C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres, *European Journal of Psychology of Education, 11* (2), 177–191.
- Petrogiannis, K., & Penderi, E. (2014). The Quality of Parent-Teacher Relationship Scale in the Kindergarten: A Greek Study, *International Research in Education, 2* (1), 1-21. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5296/ire.v2i1.4343>
- Phillips, C. L. (2004). *“Appropriate” kindergarten instruction: Beliefs and practices of early childhood educators* (Doctoral Dissertation). Miami University, Miami.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care, *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 281–303.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York, NY: Routledge.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective, *School Psychology Review, 27*, 407–417.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest, 10*, 49–88.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes, *The Elementary School Journal, 102* (3), 225–238.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295–312.

- Polyzoi, E., & Polyxronopoulou, S. (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας [Support of children with special needs in day-care centers in Greece], *Μέντορας*, 2, 3-37. Retrieved from <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>
- Powell, D. R., & Bingham, G. E. (2002). Strengthening the role of curriculum in child care. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (pp. 221–239). Greenwich, CT: IAP.
- Proscio, T., Sussman, C., & Gillman, A. (2004). *Community investment collaborative for kids. Childcare facilities: Quality by design*. New York: Local Initiatives Support Corporation/Community Investment Collaborative for Kids.
- Rao, N. & Li, H. (2009). Quality matters: early childhood education policy in Hong Kong, *Early Child Development and Care*, 179 (3), 233-245. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430601078644>
- Ravanis, K., & Bagakis, G. (1998). Science education in kindergarten: sociocognitive perspective, *International Journal of Early Years Education*, 6 (3), 315-328.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: a case study*. (unpublished MA Dissertation). Brunel University, London.
- Rentzou, K. (2010). Using the ACEI Global Guidelines Assessment to evaluate the quality of early child care in Greek settings. *Early Childhood Education Journal*, 38, 75-80. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0382-4>
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes, *Early Child Development and Care*, 184 (12), 1861-1883. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.891991>
- Rentzou, K. (2015). Reflections on the Quality of the Dichotomous Early Childhood Education and Care System in Greece, *Childhood Education*, 91 (4), 250-258. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1069153>
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: Children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38 (5), 367-376. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0403-3>
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183 (2), 294-307.

- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2009). Parents as essential partners for fostering students' learning outcomes. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge, 257-272.
- Resnick, L.B., & Snow, C. E. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., & Ou, S. (2003a). School-based early intervention and child well-being in the Chicago Longitudinal Study, *Child Welfare*, 82, 633–656.
- Reynolds, A. J., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2003b). *Early childhood programs for a new century*. Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). School–family communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention, *Early Education and Development*, 16 (3), 287–316.
- Rimm-Kaufman, S. E., LaParo, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms, *The Elementary School Journal*, 105, 377–394.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Roseman, M. J. (1999). Quality child care: At whose expense? *Early Childhood Education Journal*, 27 (1), 5–11.
- Rosenthal, L. (2001). *The cost of regulation in education: do school inspections improve Scholl quality?*. Department of Economics, University of Keele.
- Rothenberg, D. (1995). Full-day kindergarten programs. *ERIC Digest*. Retrieved from <http://ceep.crc.uiuc.edu/ecearchive/digests/1995/drkind95.html>
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.
- Ruto-Korir, R. C. (2010). *Preschool teachers' beliefs of developmentally appropriate educational practices* (Doctoral Dissertation). University of Pretoria, Pretoria.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyttinen, S., & Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 45-62. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2011.548938>
- Sakellariou, M. (2006). The cooperation between family, school, society in the frameworks of the preschool pedagogy and education, *Pedagogical Theory and Practice*, 1 21-37.

- Sakellariou, M. (2007, May). *Parents' attitude towards Nursery School and its correlation with their sociological characteristics*. Paper presented at the New directions in Sociology of Education in/for the 21st century. Proceedings of the Mid Term Conference of the Research Committee04-International Sociological Association, Nicosia, Cyprus.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of Parental Involvement in Greek Preschool Settings: A Case Study, *The International Journal of Learning*, 14, 33-40.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008a). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings, *The International Journal of the Humanities*, 6 (9), 95-106.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008b). Partnership with Families and Communities in Greek Preschool Settings: An Evaluation from Researchers' and Early Childhood Educators' Perspectives, *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 3 (5), 93-112.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011a). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education, *Early Child Development and Care*, 181 (10), 1381-1396.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011b). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education, *Early Child Development and Care*, 181 (8), 1047-1061.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012a). Comparing beliefs about and practices of developmentally appropriate practices among Greek and Cypriot preservice kindergarten teachers, *Early Child Development and Care*, 182 (10), 1309-1324.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012b). Greek preservice kindergarten teachers' beliefs and intentions about the importance of teacher-child interactions, *Early Child Development and Care*, 182 (1), 123-135. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2010.545887>
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed Classroom Quality Profiles of Kindergarten Classrooms in Finland, *Early Education and Development*, 23 (5), 654-677. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.574267>
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Ofsted.

- Sanders, M. G. (2006). *Building school–community partnerships: Collaboration for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sanoff, H. (1995). *Creating environments for young children*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes, *Early Child Development and Care*, 177 (1), 71–91.
- Sargisson, R. & McLean, I. (2012). Children's Use of Nature in New Zealand Playgrounds, *Children, Youth and Environments*, 22, 144–163.
- Savaş, A. C. (2012). The Contribution of School-Family Cooperation on Effective Classroom Management in Early Childhood Education, *Educational Sciences: Theory & Practice - Special Issue, Autumn*, 3099-3110.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High Scope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the High Scope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Schweinhart, L., Barnes, H., & Weikart, D. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. 10). MI: The High/Scope Press.
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2012). Family–School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature, *School Community Journal*, 22 (1), 21-48.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement, *Educ Urban Soc.*, 35 (1), 4-26.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M., Kwon, J.-Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 142–156. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.004>
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sims, M., & Waniganayake, M. (2015). The Role of Staff in Quality Improvement in Early Childhood, *Journal of Education and Training Studies*, 3 (5), 187-194. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071303.pdf>

- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research Report 356). Oxford, England: Department of Educational Studies.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP), *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), 478-488. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200611000949>
- Spodek, B. (1972). *Teaching in the Early years*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- St. Clair-Christman, J., Buell, M., & Gamel-McCormick, M. (2011). Money Matters for Early Education: The Relationships among Child Care Quality, Teacher Characteristics, and Subsidy Status, *Early Childhood Research & Practice*, 13 (2), 1-9. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956367.pdf>
- Stipek, D. (2006). No child left behind comes to preschool. *Elementary School Journal*, 106, 455-465.
- Stipek, D.J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?, *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (3), 305-325.
- Stormshak, E., Dishion, T., & Falkenstein, C. (2010). Family-centered, school-based mental health strategies to reduce student behavioral, emotional, and academic risk. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY: Routledge, 228-245.
- Sussman, C. & Gillman, A. (2007). Building early childhood facilities. What states can do to create, supply and promote quality. *National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief*, 14, 1-12. Retrieved from <http://www.nieer.org>
- Sutterby, J. A., & Frost, J. (2006). Creating play environments for early childhood: Indoors and out. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., pp. 305-322). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from preschool to end of key stage 1*. London, England: University of London. Retrieved from <http://www.ioe.ac.uk/projects>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). *Effective pre-school and primary education 3-11 (EPPE 3-11) final report from the primary*

- phase: Pre-school, school, and family influences on children's development during key stage 2 (age 7 - 11)*. London, England: University of London, Institute of Education.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., et al. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Child Research Quarterly*, 21, 76–92.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15 (1), 49–65.
- Taylor, A. F., Wiley, A., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (1998). Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior*, 30 (1), 3-27.
- Tesarek, A. (1953). *Neue Wiener Kindergärten*. Wien.
- The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133–164.
- The National Institute of Child Health and Human Development. (2005). *Child care and children's development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: Guilford.
- Torquati, J. C., Raikes, H. H., Huddleston-Casas, C. A., Bovaird, J. A., & Harris, B. A. (2011). Family income, parent education, and perceived constraints as predictors of observed program quality and parent rated program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 453–464.
- Tran, H., & Weinraub, M. (2006). Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements in the first 15 months of life. *Developmental Psychology*, 42 (3), 566–582.
- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence of Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Early Childhood Education Journal*, 43, 249-259.
- Trusty, J. (1999). Family influences on educational expectations of late adolescents. *The Journal of Educational Research*, 91 (5), 260–270.
- Tsiantis, I., Caldwell, B., Dragonas, T., Jegede, R. O., Lambidi, A., Banaag, C., et al. (1991). Development of a WHO child care facility schedule (CCFS): A pilot collaborative study. *Bulletin of the World Health Organisation*, 69 (1), 51–57.

- Tsiantis, I., Demenaga, N., & Lambidi, A. (1988). Preliminary results of the evaluation of the CCFS, in day care centers in Athens, *Iatriki*, 54, 57–62. (In Greek).
- Tsiantis, I., Dragonas, T., & Lambidi, A. (1997). Quality assessment of day care: WHO child care facility schedule, *Iatriki*, 71 (1), 62–69.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2010). *Head Start impact study* (final report). Washington, DC: Author.
- Uludag, A. (2008). Elementary Preservice Teachers' Opinions about Parental Involvement in Elementary Children's Education, *Teaching and Teacher Education*, 24, 807–817.
- UN Convention. (1989). *The UN Convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- UNICEF (2012). *A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality*. UNICEF. Retrieved from http://www.unicef.org/ceecis/ECD_Framework_PART_II_june3.pdf
- US Department of Education. (2000). *Building strong foundations for early learning*. The U.S. Departments of Education's Guide to High Quality Early Childhood Education Programs. Retrieved from <http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/whatsnew.html>
- Van de Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics. Teaching developmentally*. Boston: Pearson.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing, *Social Indicators Research*, 85, 279–291.
- Vandivere, S., Pitzer, L., Halle, T. G., & Hair, E. C. (2004). *Indicators of early school success and child well-being*. *CrossCurrents*, 3 (Publication #2004-24). Washington, DC: Child Trends. Retrieved from <http://www.regionsix.com/ResourceLibrary/Parents%20and%20Families/ECLSK.pdf>
- Vermeer, H. J., Groeneveld, M. G., Larrea, I., van IJzendoorn, M. H., Barandiaran, A., & Linting, M. (2010). Child care quality and children's cortisol in Basque Country and the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (4), 339-347. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397310000572>
- Vitiello, V. E., Moas, O., Henderson, H. A., Greenfield, D. B., & Munis, P. M. (2012). Goodness of Fit Between Children and Classrooms: Effects of Child Temperament and Preschool Classroom Quality on Achievement Trajectories, *Early Education and Development*, 23 (3), 302-322. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.526415>

- Votruba-Drazal, E., Coley, R. L., & Chase-Lansdale, P. L. (2004). Child care quality and low-income children's development: For who is child care most important?, *Child Development, 75*, 296–312.
- Walker, J. (1991). Public policy and the supply of child care services. In D.M. Blau (Ed.) *The economics of child care* (pp. 51–77). New York: Russell Sage Foundation.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2011). Learning to play in a goal-directed practice. *Early years, 32* (1), 5-15.
- Watters, J. J., Diezmann, C. M., Grishaber, S. J., & Davis, J. M. (2000). Enhancing science education for young children: A contemporary initiative, *Australian Journal of Early Childhood, 26* (2), 1-7.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). A school-family partnership: Addressing multiple risk factors to improve school readiness and prevent conduct problems in young Children. In S. L. Christenson & A.L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY: Routledge, 204-227.
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., & Rosenberg, H. (2010). *Beyond random acts: Family, school, and community engagement as an integral part of school reform*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Retrieved from <http://www.hfrp.org/content/download/3809/104680/file/PolicyForumPaper-120710FINAL.pdf>
- Weiss, S. (1994). *Quality in child-care institutions and the relationship between care and education in Denmark*. Copenhagen: BULP.
- WestEd. (2002). *Urgency rises for quality child care: Infant and toddler policy brief*. San Francisco: Author. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED468563.pdf>
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America* (Final Report of the National Child Care Staffing Study). Oakland, CA: Child Care Employee Project. Retrieved from <http://www.ccw.org/tpp/pubs/studies.html>
- Wilcox-Herzog, A., McLaren, M., Ward, S., & Wong, E. (2013). Results From the Quality Early Childhood Training Program, *Journal of Early Childhood Teacher Education, 34* (4), 335-349. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2013.845635>
- Wilkins, J., & Terlitsky, A. B. (2016). Strategies for Developing Literacy-Focused Family–School Partnerships, *Intervention in School and Clinic, 51* (4) 203–211.

- Willems P. P., & Gonzalez-DeHass A. R. (2012). School–community partnerships: using authentic contexts to academically motivate students, *School Community Journal*, 22 (2), 9-30. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001611.pdf>
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S., Madigan, A. L., Manfra, L., & Bleiker, C. (2008). School readiness gains made by ethnically-diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs, *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 314–329. Retrieved from <http://www.aap.org/sections/dbpeds/>
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell
- Wittgenstein, L. (1958). *The Blue and Brown Books*. Oxford: Blackwell.
- Wong, M. N. C., & Li, H. (2010). From External Inspection to Self-Evaluation: A Study of Quality Assurance in Hong Kong Kindergartens, *Early Education and Development*, 1 (2), 205-233. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10409281003638725>
- Zigler, E. F., & Gordon, E. W. (1982). Preface. In E. F. Zigler & E. W. Gordon (Eds.), *Day care scientific and social policy issues* (pp. v–ix). Boston, MA: Auburn House Publishing Company.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 191-210.
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2011). Building Family Partnerships: The Journey From Preservice Preparation to Classroom Practice, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32 (1), 84-96. Retrieved from <http://10.1080/10901027.2010.547653>

Ελληνόγλωσση:

- Association for Childhood Education International-ACEI (2006b). *ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης* (μτφ. Κ. Ρέντζου). Olney, MD: Author.
- Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης: προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (μτφ. Α. Λαπούρτα κ.ά., επιμ. Π. Χριστοδουλίδη). Αθήνα: Νεφέλη.
- Katz, L. G., & Chard, S.C. (2004). *Η μέθοδος project. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Διάδραση.
- Papaprokoriou, N. (2003). Δημόσιοι παιδικοί σταθμοί: Χθες, σήμερα, αύριο [Public day care centres: Yesterday, today, tomorrow]. In Προς μία συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική εκπαίδευση [Towards a cooperative and participant training in preschool education], EADAP Αθήνα: Gutenberg.

- Roornarine, J. L., & Johnson J. E. (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική* (μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Παπαζήση.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από τη θεωρία στην πράξη* (επιμ. Α. Καμπάς). Αθήνα: Αθλότυπο.
- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ. Π., Κυρίδης, Α. Γ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσοφίδης, Κ. (2011). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.
- Αντωνιάδης Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγερινοπούλου, Ο. (2016). *Η Πρόσληψη των εικαστικών μορφών στο δημόσιο νηπιαγωγείο. Διδακτική παρέμβαση με θέμα το κολάζ* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Γερμανός, Δ. (1994). Χώρος, εκπαιδευτικά και πολιτισμικά μοντέλα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, *Εκπαιδευτικά*, 34-35, 192-204.
- Γερμανός, Δ. (2000). Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο Τσουκαλά, Κ. (Επιμ.), *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή* (σ. 157-200). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης. Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (σ. 79-88). Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Γερμανός, Δ. (2004α). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2004β). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη & Μ. Κοκκίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (2005α). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Δ. Γερμανός, Ε. Παναγιωτίδου, Κ. Μπίκος, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Μπότσογλου (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία»*, ΟΜΕΠ και ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ (σ. 40-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γερμανός, Δ. (2005β). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45, 74-80.
- Γερμανός, Δ. (2009, Απρίλιος). *Η αλλαγή στο ελληνικό σχολείο: Χώρος και εκπαιδευτική διαδικασία. Πιλοτικές παρεμβάσεις σε 65 σχολεία στην Ελλάδα και την Κύπρο, 1996-2008*. Ανακοίνωση στο forum «Μιλάμε για Παιδεία», Αθήνα.
- Γιώτσα, Α., & Δώνη, Ε. (2010, Οκτώβριος). *Συνεργασία και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο νηπιαγωγείο. Μια βιωματική προσέγγιση*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Γουργιώτου, Ε., & Ουγγρίνης, Κ. Α. (2015). *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δελημπανίδου, Γ., & Τζιώρα, Α. (2010, Οκτώβριος). *Τί κάνετε στο νηπιαγωγείο μας κύριε Picasso;*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-186.
- Ζάραγκας, Χ. (2010, Οκτώβριος). *Κινητική αγωγή και μάθηση στην προσχολική ηλικία*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Ζησοπούλου, Ε. (2015). Ο χώρος ως εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο, *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής της Εκπαίδευσης*, 1, 56-77.
- Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χατζοπούλου, Κ., & Καβαλάρη, Π. (2006). *Από την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος στην αναδιοργάνωσή του: Μία μελέτη περίπτωσης*. Ανακοίνωση στο Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη.
- Καπουλίτσα, Θ., & Ιωαννίδου, Α. (2010, Οκτώβριος). *Ξυλομπογιές, Μαρκαδόροι ή Αντιλήψεις των φοιτητών/-τριών των τμημάτων Βρεφονηπιοκομίας των ΤΕΙ Θεσσαλονίκης & Ιωαννίνων για τα υλικά, τα μέσα και τα εργαλεία των εικαστικών δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καρούση, Σ., & Σκουμπουρδή, Χ. (2008). *Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών. Αριθμοί και χώρος*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κολιόπουλος, Δ. (2006). *Θέματα διδακτικής φυσικών επιστημών. Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β. (2006). *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977α). *Νηπιαγωγική* (Τομ. Α). Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977β). *Νηπιαγωγική* (Τομ. Β). Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977γ). *Νηπιαγωγική* (Τομ. Γ). Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Κώτση, Α. (2007). *Οι σημερινές συνθήκες στο περιβάλλον του παιδιού και η ανάγκη επανασχεδιασμού του σχολικού του χώρου*. Ανακοίνωση στο 19^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας με θέμα Παιδί-οικογένεια στον 21^ο αιώνα.
- Λαμπίδη, Α., & Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, *Ψυχολογικά Θέματα*, 5 (4), 325-347.
- Ματθαίου, Δ. (2000). Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές, Α΄ Τεύχος. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Οδηγός αποτίμησης του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα. Αξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Γεωργία Μουρούσια Μαρία Ελένη Μουρούσια Ο.Ε.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. Μ. (2013). *Κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση. ECERS-R*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. Μ. (2015). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με την χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R), *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 4-14. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.10>
- Νανάκου, Ε. (1961). *Το Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Ψυχική Υγιεινή.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 Άλλες Χώρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Οικονομίδης, Β., & Λιναρδάκης, Μ. (2012, Μάιος). *Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή (11-13 Μαΐου 2012) με τίτλο «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές», Αθήνα.
- Παγγέ, Τ. (2004). Το internet και οι υπηρεσίες του: Η διδακτική αξιοποίηση τους από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 73-80.
- Παγγέ, Τ. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Ιωάννινα: Θεοδωρίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2011*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011*.
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2010, Νοέμβριος). *Η ποιότητα της παιδαγωγικής εργασίας στο νηπιαγωγείο: Μια ερευνητική προσέγγιση*. Ανακοίνωση στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ρέθυμνο.
- Παπανικολάου, Ρ. (1994). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πατηνιώτης, Ν. (2005). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πήλιουρας, Π. (2010, Οκτώβριος). *Η εκπαίδευση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στα πεδία της διδακτικής των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Πλακίτση, Κ. (2008). *Διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ραβάνης, Κ. (2001). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ράπτης, Θ. (2010, Οκτώβριος). *Άτυπη μουσική μάθηση στο νηπιαγωγείο*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Ραχανιώτη, Ε., & Ρόμπου, Μ. (2016). Παιχνίδια με ψηφίδες στο νηπιαγωγείο, *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2, 156-176.
- Ρέντζου, Κ. (2011α). Αξιολόγηση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας σε Προσχολικά Κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ρέντζου, Κ. (2011β). Το Επίπεδο της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας από Βρεφονηπιακούς Σταθμούς, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος*

- Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4, 59-86. Ανακτήθηκε από:
<http://dx.doi.org/10.12681/jret.8704>
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2010, Οκτώβριος). *Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη διδακτική της κοινωνικής και παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2004). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133-148. Ανακτήθηκε από:
<http://dx.doi.org/10.12681/jret.971>
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 1, 21-37.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Ιδίας.
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση. Μια μετανεωτερική πρόκληση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ. (2012). *Διερεύνηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, υπό το πρίσμα της έρευνας-δράσης*. Στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο», Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (υπό δημοσίευση).
- Σακελλαρίου, Μ., Ρέντζου, Κ., & Σακκά, Μ. (2007, Μάιος). *Κατανοώντας τα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης: Ποιότητα περιβάλλοντος τάξης και κοινωνική συμπεριφορά μέσα από την έρευνα δράσης*. Ανακοίνωση στο συνέδριο «Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα.

- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσακίρη, Θ. (2010, Οκτώβριος). *Δείκτες ποιότητας των υποδομών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών προσχολικής αγωγής που συντελούν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χαμάλης, Γ., & Κωλέτσου, Ε. (2010, Οκτώβριος). *eYES: Ένα Ολοκληρωμένο Σύστημα για Υποστήριξη της Εξατομίκευσης στην Προσχολική Αγωγή*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Η Φυσική μέσα από τα μάτια του μικρού παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρη.