



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

ΠΑΠΠΑ Χ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ
ΕΠΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2024

**«Comparative study of the implementation of the curriculum in
general and special education kindergarten and its effects on the
quality of toddler education»**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Επιβλέπουσα)
2. Δημήτριος Σαρρής, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
3. Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

- 1) Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- 2) Δημήτριος Σαρρής, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- 3) Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- 4) Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- 5) Θεόδωρος Θάνος, Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- 6) Χαρίλαος Ζάραγκας, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- 7) Κωνσταντίνος Καραδημητρίου, Αναπληρωτής Καθηγητής του ΤΕΕΠΗ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Περίληψη

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν πυξίδα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εδώ και δεκαετίες. Η εφαρμογή τους ήδη από την ευαίσθητη ηλικία του Νηπιαγωγείου στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, ειδικότερα μέσω καινοτόμων μεθόδων και εμπλουτισμένων μαθησιακών προγραμμάτων. Σκοπός αυτής της προσπάθειας είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα νήπια, προκειμένου να καταφέρουν να δομήσουν μια ισχυρή προσωπικότητα και να αποκτήσουν γνώσεις που θα τα βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες και προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των Νηπιαγωγών που εργάζονται στη Γενική και σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης (Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη) αναφορικά με την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών που προτείνονται για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, όπως επίσης και οι επιπτώσεις της στην ποιότητα της εκπαίδευσης των νηπίων. Η έρευνα διακρίνεται σε ποιοτική, όπου Νηπιαγωγοί και των δύο ειδικοτήτων από την Περιφέρεια Ηπείρου κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και σε ποσοτική, όπου Νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης από όλη τη χώρα κλήθηκαν να αξιολογήσουν προτάσεις που αφορούσαν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στην προσχολική εκπαίδευση.

Τα ευρήματα της έρευνας φανέρωσαν τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί της Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και ειδικότερα του νέου Προγράμματος (2023), για το οποίο δήλωσαν απροετοίμαστοι να προχωρήσουν στην εφαρμογή του και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Έπειτα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της εκπαίδευσης σε γενικές γραμμές είχαν θετικό πρόσημο, ενώ οι συσχετίσεις που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών προβάλλουν νέες προοπτικές για την έρευνα, καθώς υπάρχουν σημεία που αξίζουν περαιτέρω διερεύνηση.

Abstract

Curriculum has been a compass of teaching for teachers of all levels for decades. Their application already from the sensitive age of Kindergarten aims at the all-round development of the child's personality, especially through innovative methods and enriched learning programs. The purpose of this effort is to provide quality education to toddlers, in order for them to succeed in building a strong personality and acquire knowledge that will help them meet the ever-increasing needs and challenges of modern society.

The purpose of this research was to investigate the opinions of Kindergarten teachers working in General and Special Education structures (Special Kindergartens, Integration Departments and Parallel Support) regarding the implementation of the Curriculum proposed for the Kindergarten level, as well as its effects on the quality of early childhood education. The research is divided into a qualitative one, where Kindergarten teachers of both specialties from the Region of Epirus were asked to answer questions about the implementation of the Curriculum, and a quantitative one, where General and Special Education Kindergarten teachers from all over the country were asked to evaluate proposals concerning the quality of education provided in pre-school education.

The findings of the research revealed the concerns and difficulties that General and Special Education teachers face every day during the implementation of the Curriculum and in particular the new Curriculum (2023), for which they declared themselves unprepared to proceed with its implementation and respond to its requirements. Then, teachers' views on the quality of education in general had a positive sign, while the correlations that emerged from the participants' responses suggest new perspectives for research, as there are points that deserve further investigation.

**«Συγκριτική μελέτη της εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος στα
Νηπιαγωγεία Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης και οι επιπτώσεις της στην
ποιότητα της εκπαίδευσης των νηπίων»**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	5
Abstract	7
Πίνακας Περιεχομένων	9
Κατάλογος Παραρτημάτων	13
Κατάλογος Πινάκων	14
Κατάλογος Σχημάτων	23
Ευχαριστίες	26
Εισαγωγή	29

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Η προβληματική της έρευνας»

1.1 Περίληψη	36
1.2 Διατύπωση του προβλήματος	36
1.2.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας	43
1.2.2 Διερευνητικές ερωτήσεις	44
1.2.3 Διερευνητικές υποθέσεις	46
1.3 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Θεωρητικό υπόβαθρο και εννοιολογικά πεδία»

2.1 Περίληψη	50
2.2 Ρόλος και Ιστορική αναδρομή της Προσχολικής Εκπαίδευσης	50
2.3 Ιστορική αναδρομή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	53
2.4 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα»	59
2.5 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)	64
2.6 Ιστορική εξέλιξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	65

2.7	Ιστορική εξέλιξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Προσχολικής Εκπαίδευσης	73
2.8	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	76
2.8.1	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	77
2.8.2	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με αυτισμό	80
2.8.3	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με τύφλωση ή αμβλύωπες μαθητές	82
2.8.4	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με κώφωση ή βαρήκοους μαθητές	84
2.8.5	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με νοητική αναπηρία	91
2.9	Αναγκαιότητα Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	94
2.10	Χαρακτηριστικά Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	95
2.11	Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	104
2.12	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	109

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Η ποιότητα της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο»

3.1	Περίληψη	116
3.2	Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση	116
3.3	Χαρακτηριστικά της ποιότητας	121
3.3.1	Δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας	122
3.3.2	Διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας	126
3.4	Η σημασία και η αποτελεσματικότητα της ποιότητας	130
3.5	Αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση	137

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Η Μεθοδολογία της έρευνας»

4.1	Περίληψη	150
4.2	Επιλογή του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας	150
4.3	Ποιοτική – ποσοτική έρευνα	151

4.4 Ερευνητική διαδικασία και χρονοδιάγραμμα συλλογής του εμπειρικού υλικού	152
4.5 Πιλοτική έρευνα	153
4.6 Τα ερευνητικά εργαλεία	154
4.6.1 Ερευνητικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας: Συνέντευξη	154
4.6.1.1 Δομή της ημιδομημένης συνέντευξης	155
4.6.2 Ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής έρευνας: Ερωτηματολόγιο	157
4.6.2.1 Δομή ερωτηματολογίου	158
4.7 Διαδικασία διεξαγωγής διερευνητικής μελέτης	161
4.8 Δεοντολογία της έρευνας	162
4.9 Διαδικασία διεξαγωγής ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας	162
4.9.1 Διαδικασία συνεντεύξεων	163
4.9.2 Διαδικασία διανομής και συλλογής του ερωτηματολογίου	164
4.10 Περιορισμοί της έρευνας	165

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας»

5.1 Περίληψη	166
5.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας σχετικά με την εφαρμογή του Α.Π.Σ. από τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης	166
5.3 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας με συνέντευξη	167
5.4 Αποτελέσματα απαντήσεων Νηπιαγωγών Γενικής Εκπαίδευσης	168
5.5 Αποτελέσματα απαντήσεων Νηπιαγωγών Ειδικής Εκπαίδευσης	190
5.6 Συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης	211
5.7 Συγκρίσεις μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών Ειδικής Εκπαίδευσης ανάλογα με τον τύπο σχολείου	224
5.8 Στατιστική ανάλυση ποιοτικής έρευνας	228

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας»

6.1 Περίληψη	229
6.2 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας με ερωτηματολόγιο	229
6.3 Αξιολόγηση του περιβάλλοντος του Νηπιαγωγείου και του εξοπλισμού που διατίθεται για τα παιδιά	234

6.4 Αξιολόγηση του περιεχομένου και της λειτουργίας του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. που προτείνονται για το Νηπιαγωγείο	240
6.5 Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του τομέα της Συμβουλευτικής	253
6.6 Αξιολόγηση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό χώρο	262
6.7 Αξιολόγηση της επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών	272
6.8 Αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων ή/και κηδεμόνων στα σχολικά δρώμενα και η ποιότητα της συνεργασίας τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό	276
6.9 Επαγωγική Ανάλυση	279
6.10 Στατιστική ανάλυση ποσοτικής έρευνας	343

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: «Ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων της έρευνας»

7.1 Περίληψη	347
7.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έλεγχος των υποθέσεων και συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο	347
7.3 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έλεγχος των υποθέσεων και συμπεράσματα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στο Νηπιαγωγείο από εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης	353
7.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	384
Βιβλιογραφία	386
Α. Ελληνόγλωσση	387
Β. Ξενόγλωσση	410
Παραρτήματα	490

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

Παράρτημα I: «Ερωτήσεις συνέντευξης εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης»

Παράρτημα II: «Ερωτήσεις συνέντευξης εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης»

Παράρτημα III: «Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης»

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1.** Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας
- Πίνακας 2.** Συνοπτική παρουσίαση Θεματικών Πεδίων, Θεματικών Ενοτήτων και Υποενοτήτων Προγράμματος Σπουδών
- Πίνακας 3.** Λειτουργίες, Άξονες και Δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας
- Πίνακας 4.** Χρονοδιάγραμμα συλλογής εμπειρικού υλικού
- Πίνακας 5:** Πηγές ενημέρωσης περιεχομένου Α.Π.Σ. εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 6:** Έκδοση Α.Π.Σ. που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 7:** Λόγοι εφαρμογής του Α.Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 8:** Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 9:** Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 10:** Παράγοντες δυσκολίας στην εφαρμογή του Α.Π.Σ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 11:** Ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 12:** Επίδραση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην ποιότητα της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 13:** Ευθύνη σχεδιασμού/αναθεώρησης του Α.Π.Σ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 14:** Διάστημα αναθεώρησης του Α.Π.Σ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 15:** Προτάσεις για βελτίωση, προσθήκες ή αφαιρέσεις στο Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 16:** Επιλογή τύπου Α.Π.Σ. για εφαρμογή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης
- Πίνακας 171:** Θετικά στοιχεία του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 18: Αρνητικά στοιχεία του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 19: Τομείς ανάπτυξης που επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 20: Ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες με την χρήση του Α.Π.Σ. (Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης)

Πίνακας 21: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 22: Επίδραση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην ποιότητα της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 23: Ευθύνη για τον σχεδιασμό/αναθεώρηση του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 24: Διάστημα αναθεώρησης του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 25: Προτάσεις για βελτίωση, προσθήκες ή αφαιρέσεις στο Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 26: Εφαρμογή Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 27: Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 28: Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 29: Ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 30: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 31: Επίδραση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην ποιότητα της εκπαίδευσης ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 32: Ευθύνη σχεδιασμού/αναθεώρησης Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 33: Διάστημα αναθεώρησης Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 34: Προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 35: Συγκρίσεις εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά είδος σχολείου

Πίνακας 36: Περιγραφή των θετικών στοιχείων της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου

- Πίνακας 37:** Περιγραφή των αρνητικών στοιχείων της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου
- Πίνακας 38.** Αξιολόγηση του χώρου και του εξοπλισμού στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 39.** Αξιολόγηση των επίπλων στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 40.** Αξιολόγηση των κέντρων ενδιαφέροντος της τάξης του Νηπιαγωγείου
- Πίνακας 41.** Αξιολόγηση κολατσιού/γεύματος
- Πίνακας 42.** Αξιολόγηση του ύπνου στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 43.** Αξιολόγηση της χρήσης της τουαλέτας στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 44.** Αξιολόγηση θεμάτων ασφαλείας στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 45.** Αξιολόγηση σκοπού και περιεχομένου Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου
- Πίνακας 46.** Αξιολόγηση παιδαγωγικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 47.** Αξιολόγηση παιδαγωγικών υλικών
- Πίνακας 48.** Αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 49.** Αξιολόγηση προγράμματος που εφαρμόζεται στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 50.** Αξιολόγηση χρονοδιαγράμματος του προγράμματος του Νηπιαγωγείου
- Πίνακας 51.** Αξιολόγηση αδρής κινητικότητας
- Πίνακας 52.** Αξιολόγηση βιβλιοθήκης Νηπιαγωγείου
- Πίνακας 53.** Αξιολόγηση λεπτής κινητικότητας στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 54.** Αξιολόγηση καλλιτεχνικών-μουσικών δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 55.** Αξιολόγηση οικοδομικού υλικού στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 56.** Αξιολόγηση δραματικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 57.** Αξιολόγηση Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 58.** Αξιολόγηση διδασκαλίας Μαθηματικών στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 59.** Αξιολόγηση διδασκαλίας Τ.Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 60.** Αξιολόγηση της αποδοχής της διαφορετικότητας
- Πίνακας 61.** Αξιολόγηση ελεύθερου παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 62.** Αξιολόγηση άφιξης – αναχώρησης στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 63.** Αξιολόγηση κλίματος στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 64.** Αξιολόγηση σχέσης περιβάλλοντος και παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 65.** Αξιολόγηση αδρής κινητικότητας στο Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 66.** Ηθικές/Δεοντολογικές ευθύνες του Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο
- Πίνακας 67.** Πρόγραμμα και Οικογένεια

- Πίνακας 68.** Πρόγραμμα και ΑμεΑ
- Πίνακας 69.** Αξιολόγηση χώρου και θορύβου
- Πίνακας 70.** Αξιολόγηση αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών – παιδιών
- Πίνακας 71.** Αξιολόγηση αλληλεπιδράσεων ομηλίκων
- Πίνακας 72.** Αξιολόγηση πειθαρχίας
- Πίνακας 73.** Αξιολόγηση αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού προσωπικού
- Πίνακας 74.** Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
- Πίνακας 75.** Αξιολόγηση αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών – γονέων/κηδεμόνων
- Πίνακας 76.** Πρόγραμμα και γονείς
- Πίνακας 77.** Διάσταση «Χώρος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα
- Πίνακας 78.** Διάσταση «Χώρος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο
- Πίνακας 79.** Διάσταση «Επιπλα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα
- Πίνακας 80.** Διάσταση «Επιπλα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο
- Πίνακας 81.** Διάσταση «Κέντρα Ενδιαφέροντος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα
- Πίνακας 82.** Διάσταση «Κέντρα Ενδιαφέροντος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο
- Πίνακας 83.** Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης
- Πίνακας 84.** Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα
- Πίνακας 85.** Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο
- Πίνακας 86.** Διάσταση «Υπνος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα
- Πίνακας 87.** Διάσταση «Υπνος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο
- Πίνακας 88.** Διάσταση «Κανόνες Υγιεινής» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης
- Πίνακας 89.** Διάσταση «Κανόνες Υγιεινής» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 90. Διάσταση «Κανόνες Υγιεινής» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 91. Διάσταση «Ασφάλεια» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης

Πίνακας 92. Διάσταση «Ασφάλεια» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 93. Διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης

Πίνακας 94. Διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 95. Διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 96. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 97. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 98. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 99. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες

Πίνακας 100. Διάσταση «Παιδαγωγικά Υλικά» σε σχέση με τον αριθμό παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 101. Διάσταση «Παιδαγωγικά Υλικά» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 102. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 103. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 104. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 105. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην Ειδική εκπαίδευση

Πίνακας 106. Διάσταση «Αξιολόγηση προγράμματος» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 107. Διάσταση «Αξιολόγηση προγράμματος» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 108. Διάσταση «Αξιολόγηση προγράμματος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 109. Διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 110. Διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 111. Διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες

Πίνακας 112. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 113. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 114. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 115. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 116. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 117. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 118. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με την σχέση εργασίας

Πίνακας 119. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες

Πίνακας 120. Διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 121. Διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 122. Διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 123. Διάσταση «Περιβάλλον και παιχνίδι» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 124. Διάσταση «Περιβάλλον και παιχνίδι» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 125. Διάσταση «Περιβάλλον και παιχνίδι» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 126. Διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 127. Διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην Ειδική Εκπαίδευση

Πίνακας 128. Διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 129. Διάσταση «Ηθικές/Δεοντολογικές ευθύνες προγράμματος» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 130. Διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 131. Διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 132. Διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 133. Διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 134. Διάσταση «Πρόγραμμα και ΑμεΑ» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 135. Διάσταση «Πρόγραμμα και ΑμεΑ» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 136. Διάσταση «Πρόγραμμα και ΑμεΑ» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 137. Διάσταση «Χώρος και Θόρυβος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 138. Διάσταση «Χώρος και Θόρυβος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 139. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 140. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 141. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 142. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 143. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 144. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 145. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 146. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 147. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 148. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 149. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν

Πίνακας 150. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Πίνακας 151. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 152. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 153. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με της σχέση εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 154. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν

Πίνακας 155. Διάσταση «Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 156. Διάσταση «Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 157. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 158. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Πίνακας 159. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Πίνακας 160. Διάσταση «Πρόγραμμα και Γονείς» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Πίνακας 161. Διάσταση «Πρόγραμμα και Γονείς» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

- Σχήμα 1.** Στάδια διερευνητικής μάθησης
- Σχήμα 2.** Βασικές στρατηγικές διαφοροποίησης για την προσαρμογή του Προγράμματος Σπουδών
- Σχήμα 3.** Στάδια εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης
- Σχήμα 4.** Αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συνέντευξη ανά τύπο εκπαίδευσης
- Σχήμα 5.** Κατανομή εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης
- Σχήμα 6:** Διαφοροποιήσεις εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά είδος σχολείου
- Σχήμα 7:** Δείγμα εκπαιδευτικών πανελλαδικά
- Σχήμα 8:** Τύπος εκπαίδευσης συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών
- Σχήμα 9:** Επίπεδο σπουδών συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών
- Σχήμα 10:** Έτη εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών
- Σχήμα 11:** Σχέση εργασίας συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών
- Σχήμα 12:** Θέση υπηρετήσης συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών
- Σχήμα 13:** Μαθητές/τριες που φοιτούν ανά τμήμα
- Σχήμα 14:** Μαθητές/τριες που έχουν αναλάβει στην Ειδική Εκπαίδευση
- Σχήμα 15:** Γεωγραφική περιοχή προέλευσης συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών
- Σχήμα 16.** Διάσταση «Επιπλα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα
- Σχήμα 17.** Διάσταση «Επιπλα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο
- Σχήμα 18.** Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα
- Σχήμα 19.** Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο
- Σχήμα 20.** Διάσταση «Υπνος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο
- Σχήμα 21.** Διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα
- Σχήμα 22.** Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Σχήμα 23. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Σχήμα 24. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες

Σχήμα 25. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Σχήμα 26. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Σχήμα 27. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Σχήμα 28. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Σχήμα 29. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με την σχέση εργασίας

Σχήμα 30. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες

Σχήμα 31. Διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Σχήμα 32. Διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Σχήμα 33. Διάσταση «Ηθικές/Δεοντολογικές ευθύνες προγράμματος» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Σχήμα 34. Διάσταση «Χώρος και Θόρυβος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Σχήμα 35. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Σχήμα 36. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Σχήμα 37. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Σχήμα 38. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Σχήμα 39. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών

Σχήμα 40. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν

Σχήμα 41. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν

Σχήμα 42. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

Ευχαριστίες

Περνώντας την πύλη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 2008 ως πρωτοετής φοιτήτρια αισθάνθηκα το δέος που απέπνεε το ακαδημαϊκό αυτό ίδρυμα και υποσχέθηκα στον εαυτό μου να φτάσω τις σπουδές μου στο υψηλότερο επίπεδο: «Από δω μέσα εγώ θα βγω διδάκτορας», σκέφτηκα... Πιστή, λοιπόν, στην υπόσχεση αυτή κατέβαλα κάθε δυνατή προσπάθεια να ανέβω βήμα-βήμα κάθε ακαδημαϊκό σκαλοπάτι και να φτάσω στην εκπλήρωση του στόχου μου. Θα ήταν ουτοπικό να ισχυριστώ ότι στο ταξίδι αυτό δεν προέκυψαν δυσκολίες και εμπόδια, αλλά στο πλευρό μου στάθηκαν άνθρωποι που πίστεψαν στο όνειρό μου και ο καθένας τους έβαλε το δικό του λιθαράκι στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Ευχαριστώ θερμά την κα Σακελλαρίου Μαρία, επιβλέπουσα Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την επιστημονική καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές που μου προσέφερε καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον κο Σαρρή Δημήτριο, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στην κα Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, όπως επίσης και τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς επιτροπής για τις επισημάνσεις και τις παρατηρήσεις τους, τις οποίες έλαβα σοβαρά υπόψη για την τελική μορφή της διδακτορικής διατριβής.

Ευχαριστώ θερμά όλους/ες τους/τις συναδέλφους Νηπιαγωγούς που δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην ερευνητική αυτή προσπάθεια, αφιερώνοντας λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους, σε πολλές περιπτώσεις εν ώρα εργασίας στον απαιτητικό χώρο του Νηπιαγωγείου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην κα Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια, Διδάκτορα, για το χρόνο που μου αφιέρωσε και τις πολύτιμες συμβουλές της που συνέβαλαν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Τέλος, αφιερώνω την παρούσα διδακτορική διατριβή πρώτα στην οικογένειά μου για τη συμπαράσταση που επέδειξε καθόλη τη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών κι έπειτα στην αδερφική φίλη μου κα Μπούνταλη Μελομένη για όλες εκείνες τις ώρες που αφιέρωσε να συζητάμε την εργασία μου και την υπομονή που έδειξε να με ηρεμεί και να με επαναφέρει στο στόχο μου κάθε φορά που ανέκυπτε κάποιο εμπόδιο.

*Στη Μαρίνα, τη Δήμητρα, τη Μαριάνθη
και όλες εκείνες που κάνουν
το επάγγελμα της Νηπιαγωγού
λειτούργημα...*

Εισαγωγή

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα το Νηπιαγωγείο καλείται να διαδραματίσει κομβικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού, έχοντας ως βασικό σκοπό την ολόπλευρη, δηλαδή τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Πεντέρη κ.α., 2022β. Σακελλαρίου, 2021α). Το Νηπιαγωγείο αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη μετάβαση του παιδιού από το σπίτι και τον παιδικό σταθμό στις επόμενες βαθμίδες της οργανωμένης εκπαίδευσης και θέτει τις πρώτες βάσεις για την επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/τριών (Πεντέρη κ.α., 2022β). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να προχωρούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση σύγχρονων και συχνά καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών με τελικό σκοπό την ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Πεντέρη, 2022).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής θα αναφέρονται ως Α.Π.Σ.) είναι το αποτέλεσμα του σχεδιασμού και της σύνταξης ενός πλαισίου διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης, 1997), το οποίο αποτελείται από σκοπούς και στόχους, θεματικά πεδία, μεθόδους διδασκαλίας και διαδικασίες μάθησης και τέλος από διαδικασίες αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (McLachlan et al., 2017). Τα τελευταία χρόνια έχουν ανακύψει σημαντικά ζητήματα σχετικά με το περιεχόμενο και το ρόλο των Α.Π.Σ. τόσο στη Γενική όσο και στην Ειδική Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να θεωρείται πιο επίκαιρο από ποτέ το ζήτημα του εμπλουτισμού του περιεχομένου των Α.Π.Σ. με καινοτομίες. Δε θα πρέπει, ωστόσο, να λησμονείται η παράμετρος της καθοδήγησης από τους ειδικούς, προκειμένου να ακολουθείται μια κοινή γραμμή και να μην κινείται στη διδασκαλία του ο/η κάθε εκπαιδευτικός κατά το δοκούν (Yang & Li, 2018).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης προκαλεί για δεκαετίες το ενδιαφέρον της παγκόσμιας ερευνητικής κοινότητας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Θεμέλιοι λίθοι της ποιοτικής εκπαίδευσης σήμερα θεωρούνται η υπευθυνότητα, η αυτονομία, η αξιολόγηση και ο οργανωμένος σχεδιασμός (Poernamawijayai et al., 2018). Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, προκειμένου να χαρακτηρίζεται ως «ποιοτικό», οφείλει να ικανοποιεί ορισμένα κριτήρια (Zheng & Thomas, 2022), όπως για παράδειγμα την ίδρυση νέων σχολικών μονάδων, το σχεδιασμό και την αναθεώρηση

των Α.Π.Σ., τον περιορισμό της γραφειοκρατίας, την ορθή διαχείριση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων και την αναβάθμιση των διοικητικών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Rojas et al., 2021· Zulficar & Tahir, 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των Νηπιαγωγών που εργάζονται στη Γενική και σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης, δηλαδή σε Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήματα Ένταξης και στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, για την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και τις επιπτώσεις που έχει στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα νήπια.

Ως προς τη δομή, η παρούσα διδακτορική διατριβή οργανώνεται σε τρία μέρη. Το θεωρητικό μέρος (Α. Κεφ. 1 έως 3), όπου περιλαμβάνονται γενικές πληροφορίες, το εμπειρικό μέρος (Β. Κεφ. 4 έως 6), στο οποίο παρουσιάζονται αναλυτικά οι διαδικασίες της έρευνας και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και το τρίτο μέρος (Γ. Κεφ. 7), το οποίο συγκροτείται από τα συμπεράσματα, τις προτάσεις, τη βιβλιογραφία και τα παραρτήματα (I και II).

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της διδακτορικής διατριβής, το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την προβληματική της έρευνας, όπου διατυπώνονται οι προβληματισμοί, παραθέτονται τα κριτήρια υπό τα οποία επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα, αναλύονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις. Ακόμη, αιτιολογείται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της εν λόγω ερευνητικής μελέτης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πραγματοποιείται ιστορική αναδρομή της προσχολικής εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Έπειτα, παρουσιάζεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα» και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη των Α.Π.Σ. που έχουν εκπονηθεί για την Προσχολική και την Ειδική Προσχολική Εκπαίδευση και παρουσιάζεται αναλυτικά το περιεχόμενο των Α.Π.Σ. της Ειδικής Εκπαίδευσης, αναλόγως της αναπηρίας/διαταραχής στην οποία απευθύνονται. Ακόμη, αιτιολογείται η αναγκαιότητα των Α.Π.Σ., παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Α.Π.Σ. και τα είδη, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο ο/η εκπαιδευτικός.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ποιότητας, τα οποία διακρίνονται σε δομικά και διαδικαστικά και στη συνέχεια αιτιολογούνται η σημασία και η αποτελεσματικότητα της ποιότητας για την εκπαίδευση. Ολοκληρώνοντας το εν λόγω κεφάλαιο, παρουσιάζονται η έννοια και οι διαδικασίες αξιολόγησης της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Το δεύτερο μέρος της διδακτορικής διατριβής περιλαμβάνει τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο αιτιολογείται ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, οι βασικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και παρουσιάζεται το χρονοδιάγραμμα πραγματοποίησης της ερευνητικής μελέτης. Εν συνεχεία, αναλύονται τα στάδια διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας και το είδος και η δομή των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν για την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα. Ολοκληρώνοντας, παρουσιάζονται αναλυτικά οι διαδικασίες διεξαγωγής της έρευνας, η δεοντολογία και οι περιορισμοί που ανέκυψαν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας της διδακτορικής διατριβής. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν οι Νηπιαγωγοί Γενικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στην προσχολική εκπαίδευση και ακολουθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης (Ειδικό Νηπιαγωγείο, Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη). Στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου παρατίθενται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων, οι συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της Ειδικής ανάλογα με τη δομή εκπαίδευσης που υπηρετούν και το είδος της στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα. Αρχικά, περιγράφονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο Νηπιαγωγείο. Ακολουθεί η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, με σκοπό την εύρεση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απαντήσεων της έρευνας, ενώ στο τέλος επεξηγείται το είδος της στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε.

Το τρίτο μέρος της διατριβής περιλαμβάνει τη συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο έβδομο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ο έλεγχος των υποθέσεων και εξάγονται τα συμπεράσματα για τις απόψεις που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης αφενός για την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο και αφετέρου για την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ η διατριβή ολοκληρώνεται με την παράθεση της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης Βιβλιογραφίας και των Παραρτημάτων (I, II και III).

ΜΕΡΟΣ Ι
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η προβληματική της έρευνας

1.1 Περίληψη

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας. Ειδικότερα, διατυπώνεται με σαφήνεια το πρόβλημα και επεξηγούνται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της ερευνητικής μελέτης. Έπειτα, παρατίθενται οι διερευνητικές ερωτήσεις και οι υποθέσεις και στο τέλος του κεφαλαίου αιτιολογείται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας.

1.2 Διατύπωση του προβλήματος

Τα Α.Π.Σ. που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια), αποτελούν κείμενα παιδαγωγικού περιεχομένου και όχι απλώς στείρα σχέδια διδασκαλίας (Σακελλαρίου, Ζεμπύλας, & Πέτρου, 2010). Πολλά μέλη της παιδαγωγικής κοινότητας προσπάθησαν, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, να αποδώσουν το νόημα του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα» με σαφήνεια, καταλήγοντας σε έναν ολοκληρωμένο ορισμό, χωρίς, ωστόσο, μέχρι σήμερα να υπάρχει ομοφωνία για το ακριβές περιεχόμενο του όρου (Φλουρής, 2005). Με βάση την αρχική έννοια του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα» είναι ένα διάγραμμα των μαθημάτων που διδάσκονται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, το οποίο περιλαμβάνει τους βασικούς σκοπούς που πρέπει να εκπληρώσει ένα μάθημα, το σύνολο της ύλης που θα διδαχθεί μαζί με το χρονικό διάστημα που εκτιμάται ότι θα χρειαστεί, όπως επίσης και ικανό αριθμό προτεινόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Μελανίτου, 1976). Μεταγενέστεροι ορισμοί προσέδωσαν στο Α.Π.Σ. μια πιο εμπειρισταωμένη έννοια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ορισμός των Saylor, Alexander και Lewis (1981), σύμφωνα με τον οποίο ο όρος Α.Π.Σ. αποτελεί το περίγραμμα της διδακτέας ύλης για την εκάστοτε εκπαιδευτική βαθμίδα ή ένα γενικότερο διάγραμμα της ύλης ενός κύκλου σπουδών ενός ή περισσότερων επιστημονικών

κλάδων (Saylor, Alexander & Lewis, 1981). Παράλληλα, οι ίδιοι ερευνητές σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούν τον όρο Α.Π.Σ. εννοώντας όλες τις δραστηριότητες με εκπαιδευτικό χαρακτήρα που εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη και τα μέσα που χρησιμοποιεί, με απώτερο σκοπό να μεταδώσει με επιτυχία το περιεχόμενο των μαθημάτων στους/στις μαθητές/τριες (Φλουρής, 1995).

Σύμφωνα με το Φλουρή (2005), «*με τον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα εννοούμε όλες τις δραστηριότητες, τις εμπειρίες και τις ενέργειες που έχουν προγραμματιστεί, με σκοπό να προκαλέσουν τη μάθηση και να συμβάλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών*» (Φλουρής, 2005, σελ. 20, παρ. 2). Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη να επεκταθεί και σε άλλα πεδία το εννοιολογικό περιεχόμενο του Α.Π.Σ., προκειμένου να μην περιλαμβάνει μονάχα το περιεχόμενο των μαθημάτων. Στις μέρες μας, ο όρος που χρησιμοποιείται για το Α.Π.Σ. σε διεθνές επίπεδο είναι ο όρος «curriculum», ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε κατά το 17ο αιώνα στην αγγλοσαξωνική και αμερικανική ορολογία, καταλήγοντας σήμερα να είναι κοινά αποδεκτός από την παιδαγωγική βιβλιογραφία (Μετοχιανάκης, 2000). Το curriculum παρουσιάζει πολλά όμοια χαρακτηριστικά με το Α.Π.Σ., καθώς τα βασικά δομικά στοιχεία του είναι οι σκοποί μάθησης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι μέθοδοι και τα μέσα της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιπρόσθετα, περιλαμβάνει πλήθος οργανωτικών και μεθοδολογικών μέτρων, όπως επίσης και βασικές αρχές για τον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της μάθησης από τον/την εκπαιδευτικό, ενώ επιτακτική θεωρείται και η πραγματοποίηση επιστημονικής μελέτης και αντιμετώπισης όλων των παραγόντων που παίρνουν μέρος στη διδασκαλία (Γιαννούλη, 1980).

Στα κείμενα των Α.Π.Σ. εμπεριέχονται στοιχεία ιδεολογικά, πολιτικά, αλλά και κοινωνιολογικά, καθώς αντικατοπτρίζουν ποικιλία φιλοσοφικών, πολιτικών, κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών ιδεών και απόψεων (Κουτσελίνη, 2009). Το κράτος, μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί η εκάστοτε κυβέρνηση, καταρτίζει το Α.Π.Σ. με τέτοιο τρόπο ώστε να εμφυσήσει στις επόμενες γενιές τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και άλλα μορφωτικά αγαθά που θεωρεί σημαντικά και τα οποία θα λειτουργήσουν ως ανάχωμα για την αντιμετώπιση σοβαρών αναγκών και κινδύνων τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Πετρουλάκη, 1981. Φλουρής, 2005). Τα Α.Π.Σ. παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλή και επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς είναι αυτά που καθορίζουν

με σαφήνεια τους εκπαιδευτικούς στόχους, τη διδακτέα ύλη, τα μέσα και το υλικό που απαιτούνται, τις μεθόδους διδασκαλίας κ.α., ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται κάθε φορά (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005. Tyler, 1971). Διευκρινίζοντας τον όρο «εκπαιδευτικοί στόχοι» οι Gagne και Briggs (1979) αναφέρουν ότι είναι «δηλώσεις που φανερώνουν τα αποτελέσματα της αγωγής και διδασκαλίας και αναφέρονται στις δραστηριότητες που οφείλουν να αναπτυχθούν στο σχολείο με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών και κυρίως με την καλά οργανωμένη διδασκαλία» (Gagne & Briggs, 1979, όπ. αναφ. στο Φλουρής, 1995, σελ. 79, παρ. 2). Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί σκοποί αναγράφονται στο σύνταγμα κάθε χώρας και αποτελούν νευραλγικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται (Φλουρής, 2005). Στην Ελλάδα ο γενικός σκοπός της παιδείας, η φιλοσοφική της θεμελίωση και η ιδεολογική της κατεύθυνση ορίζονται από το Άρθρο 16 του Συντάγματος και πιο συγκεκριμένα στην παράγραφο 2 διατυπώνεται το εξής: «*Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες*» (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2013, άρθρο 16, παρ. 2). Στη συνέχεια, μέσα από το γενικό σκοπό της παιδείας προσδιορίζονται οι γενικότεροι σκοποί της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, δηλαδή του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου, του γυμνασίου, του λυκείου, της ανώτερης και τέλος της ανώτατης εκπαίδευσης (Φλουρής, 2005). Ταυτόχρονα, καθορίζονται με τη μέγιστη δυνατή σαφήνεια τα αντίστοιχα πλαίσια, εντός των οποίων θα πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε μία από τις ανωτέρω βαθμίδες. Απαραίτητη προϋπόθεση για τον επιτυχή καθορισμό των εκπαιδευτικών σκοπών σε κάθε βαθμίδα είναι να υπάρχει μεταξύ τους συνέχεια, συμφωνία και αλληλοσυμπλήρωση (Φλουρής, 2005).

Οι Βρεττός και Καψάλης (1999) υποστηρίζουν ότι το Α.Π.Σ. δεν είναι εφικτό να δημιουργείται από την αρχή, έχοντας διαγράψει εξ ολοκλήρου το προηγούμενο, αλλά θα πρέπει να αξιολογείται συνεχώς και να προωθούνται εποικοδομητικές προσθήκες, αλλαγές ή αφαιρέσεις. Προκειμένου να δομηθεί με εποικοδομητικό τρόπο το Α.Π.Σ. θα πρέπει να πληρούνται τέσσερις ιδιαίτερες σημαντικές προϋποθέσεις: α) ο σαφής καθορισμός των γενικότερων και των ειδικότερων σκοπών της διδασκαλίας και της μάθησης, β) η ορθή επιλογή της διδακτέας ύλης κάθε μαθήματος, γ) η πρόεπουσα οργάνωση του προγράμματος και δ)

ο έλεγχος των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (Μετοχιανάκης, 2000).

Το 2003 με το Φ.Ε.Κ. 304/13-3-2003, τχ. Β΄, Παράρτημα, τόμος Β΄, σελ. 4306-4335, δημοσιεύτηκε το ολοκληρωμένο Α.Π.Σ. για τα Νηπιαγωγεία Γενικής Αγωγής με τίτλο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), καθώς θεμελιώδη λίθο αποτέλεσε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ενώ η πρακτική εφαρμογή του ξεκίνησε το 2007. Τα διδακτικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, πληροφορική κτλ.) εξακολουθούν να είναι αυτόνομα και ανεξάρτητα, ενώ τονίζεται και προωθείται σε μεγάλο βαθμό η έννοια της διαθεματικότητας, μέσω κατάλληλου παιδαγωγικού και διδακτικού σχεδιασμού (Σακελλαρίου, 2012). Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες και η επικοινωνία σε συνδυασμό με το παιχνίδι διεκδικούν βασικό ρόλο στη μετάδοση της γνώσης, με τελικό σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας, την κοινωνικοποίησή του, όπως επίσης και την αλληλεπίδρασή του με το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Το 2010 δημιουργήθηκε νέο Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, το οποίο όμως δεν έχει τεθεί σε ισχύ. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που το χρησιμοποιούν επικουρικά ή συμβουλευτικά σε παλαιότερα Α.Π.Σ.. Επιπλέον, συγκροτήθηκε καινούριο «Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο» (Μπιρμπίλη, 2012. ΙΕΠ-ΥΠΘ, 2014), το οποίο διαχωρίζεται σε δύο μέρη: στο πρώτο μέρος αναλύονται η φιλοσοφία, το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι παιδαγωγικές αρχές συγκρότησης του προγράμματος και στο δεύτερο μέρος βρίσκονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι των οκτώ (8) μαθησιακών περιοχών (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη - Φυσικές Επιστήμες - Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών - Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη - Γλώσσα - Φυσική Αγωγή - Τέχνες - Μαθηματικά) (ΠΙ-ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, 2011). Το σχολικό έτος 2023-2024, βάσει του ΦΕΚ 687 (τ. Β΄ 687/10.02.2023, Απόφαση Αριθμ. 13646/Δ1), εφαρμόζεται καθολικά στα Νηπιαγωγεία της χώρας το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2023), βασικός σκοπός του οποίου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Οι μαθησιακές περιοχές αντικαθίστανται από τέσσερα θεματικά πεδία (1. Παιδί και Επικοινωνία, 2. Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία, 3. Παιδί και Θετικές Επιστήμες και 4. Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση).

Στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα δημιουργήθηκαν διαφορετικά Α.Π.Σ. για κάθε είδους αναπηρία, όπως η νοητική

υστέρηση, ενώ οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλύπτονται ως ένα σημείο από το Α.Π.Σ. για τις μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, έχουν συνταχθεί και δημοσιευτεί διαφορετικά Α.Π.Σ. για κάθε είδους, αναπηρία (κώφωση, τύφλωση, αμβλύωπες μαθητές, αυτισμός και νοητική αναπηρία) και τις μαθησιακές δυσκολίες(π.χ. δυσλεξία). Μέσω της διαθεματικής προσέγγισης και της πολυπαραγοντικής ανάλυσης που ακολουθούν, αναπτύσσονται δεξιότητες, όπως η διερεύνηση, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008). Οι γενικές κατευθύνσεις των Α.Π.Σ. για άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλύπτονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και επιδιώκουν: την εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του, τη δημιουργία συνθηκών για δια βίου εκπαίδευση, τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών, την καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής αυτογνωσίας και την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004). Η ύπαρξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές ανάγκες στη σχολική τάξη φανερώνει την ανάγκη να πραγματοποιηθούν αλλαγές στο Α.Π.Σ. διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξατομικεύσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας για κάθε μαθητή με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας, πραγματοποιώντας τις απαραίτητες αλλαγές, αφού πρώτα έχει εκτιμηθεί το γνωστικό επίπεδο του μαθητή και οι δυνατότητες που διαθέτει (Spodek & Saracho, 2002). Επιπλέον, στις τάξεις που εφαρμόζονται προγράμματα συμπερίληψης προτείνεται η προσεκτική εκτίμηση και άλλων στοιχείων της διδασκαλίας, όπως ο απαιτούμενος χρόνος, ο χώρος, ο εξοπλισμός, τα υλικά μέσα και το προσωπικό που θα χρειαστεί ώστε να υποστηριχθεί κατάλληλα το αντίστοιχο Α.Π.Σ. (Spodek & Saracho, 2002).

Σύμφωνα με έρευνες (Justice, Mashburn, Hamre, & Pianta, 2008, όπ. αναφ. στο Domitrovich, 2009) ο εφοδιασμός ενός εκπαιδευτικού με ένα εξαιρετικής ποιότητας Α.Π.Σ. δε συνεπάγεται αυτομάτως την επιτυχή και ποιοτική διδασκαλία. Αυτό οφείλεται ενδεχομένως στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν συνεχή επαγγελματική ενίσχυση και παιδαγωγική τροφοδότηση, να μαθαίνουν νέες ή καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους και να προάγουν τη γνώση. Το ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα λόγω χρόνιων παθογενειών περιορίζει τη δυναμικότητα του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται με απαξίωση από την εκπαιδευτική κοινότητα (Κυπριανός, 2007). Αρκετοί/ές νηπιαγωγοί επιλέγουν να εφαρμόζουν στο νηπιαγωγείο προγράμματα και δραστηριότητες, που δεν ανταποκρίνονται στις θεωρίες με βάση τις οποίες υποτίθεται ότι οργανώνονται, ενώ παράλληλα βρίσκονται σε αναντιστοιχία με προτάσεις του επίσημου Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο (Κακανά, 2011). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι παρά τις θεωρητικές διακηρύξεις, στην πράξη το Α.Π.Σ. που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση έχει γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα, σε αρκετές περιπτώσεις δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ τροφοδοτεί το μαθητή με μεγάλο αριθμό πληροφοριών (Birbili, 2015· Kakana & Mavidou, 2015).

Συνεχείς είναι οι μετατροπές που πραγματοποιούνται στα Α.Π.Σ. όχι μόνο της Ελλάδας, αλλά και άλλων χωρών, καθώς είναι έκδηλη η ανάγκη να προσφέρεται στα παιδιά ένα όσο το δυνατόν πιο ποιοτικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα οδηγήσει στην αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών τους (Gettinger, 2003). Όλοι οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την ποιοτική εκπαίδευση συμφωνούν στο ότι η ποιότητα παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν σχέσεις και να αλληλεπιδράσουν σε περιβάλλοντα, όπου θα αναπτυχθεί ολόπλευρα η προσωπικότητά τους (Raikes, Devercelli & Kutaka, 2015). Είναι σαφές ότι κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να υπολογίζεται ο βαθμός πλήρωσης των θεμελιωδών αναγκών των νηπίων, οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς και συνάμα να παρέχεται στο εκάστοτε παιδί επαρκής αριθμός ευκαιριών να βιώσει, να ανακαλύψει και να επεξεργαστεί καινούριες ιδέες και να καλλιεργήσει τα ιδιαίτερα ταλέντα του (Raikes, Devercelli & Kutaka, 2015). Στη σύγχρονη εποχή εξακολουθούν να υφίστανται ορισμένα κλασικά κριτήρια παγκοσμίως αποδεκτά, που θεωρούνται απαραίτητα, ώστε ένα σχολικό περιβάλλον να χαρακτηριστεί ποιοτικό, παρά την «έκρηξη» των Νέων Τεχνολογιών και την αλλαγή πλεύσης προς την ολιστική προσέγγιση της γνώσης που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα (Gregoriadis et. al., 2015). Τα κριτήρια αυτά ορίζουν ότι πρώτον θα πρέπει να εξασφαλίζεται η σωματική ασφάλεια των παιδιών και να προστατεύεται η υγεία τους, δεύτερον να καλλιεργείται θετικό κλίμα στη σχολική τάξη και να ενισχύεται η δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και τρίτον να παρέχονται ερεθίσματα και να προωθείται ο βιωματικός χαρακτήρας της μάθησης (Harms, Clifford & Cryer, 2005).

Τα παιδιά, τα οποία παρακολουθούν από τα πρώτα βήματα της σχολικής τους ζωής ποιοτικά διδακτικά προγράμματα μπορούν να κερδίσουν άμεσα και μακροπρόθεσμα οφέλη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Τέτοια αγαθά είναι διεκδίκηση, απόκτηση και διατήρηση δικαιωμάτων, κοινωνική δικαιοσύνη, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη και οικονομικά οφέλη (Siraj, Blatchford & Woodhead, 2009). Ακόμη, σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχουν υψηλά επίπεδα επιτυχίας σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (Espinoza, 2002). Η ποιοτική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στο χώρο της τάξης, αλλά επεκτείνεται στον προαύλιο χώρο, στις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, σε εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις και στο περιβάλλον της κοινότητας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και επίδραση που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη του παιδιού η ποιότητα του σχολικού χώρου και ο τρόπος με τον οποίο έχει δομηθεί και οργανωθεί από τον εκπαιδευτικό (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα των Α.Π.Σ. για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, στην παρούσα ερευνητική μελέτη θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Γενικής και της Ειδικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στη διδασκαλία, προκειμένου να προσδιορίσουμε τα θετικά και αρνητικά τους σημεία και να εστιάσουμε στους προβληματισμούς τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ιδιαίτερη βαρύτητα θα δοθεί στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο Α.Π.Σ. (2023), το οποίο εφαρμόζεται εδώ και λίγους μήνες στο σύνολο των Νηπιαγωγείων της χώρας μας. Επιπροσθέτως, θα καταβάλουμε κάθε δυνατή προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο της ποιότητας της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες στο Νηπιαγωγείο, σε μια προσπάθεια να εντοπίσουμε τις αδυναμίες και τα κακώς κείμενα της ευαίσθητης αυτής εκπαιδευτικής βαθμίδας. Κλείνοντας, ευελπιστούμε ότι η έρευνά μας αυτή θα συμβάλει στην εξωστρέφεια των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς θα τους δοθεί η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα Α.Π.Σ. που προτείνονται για τη Γενική και την Ειδική Εκπαίδευση, να καταθέσουν τις ενστάσεις και τις προτάσεις τους για το περιεχόμενό τους, ενώ παράλληλα θα αξιολογήσουν άμεσα την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες στο ελληνικό Νηπιαγωγείο.

1.2.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν οι Νηπιαγωγοί, που εργάζονται σε δομές της Γενικής Εκπαίδευσης και σε δομές της Ειδικής, δηλαδή σε Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήματα Ένταξης και στην Παράλληλη Στήριξη, εφαρμόζουν ή όχι τα αντίστοιχα Α.Π.Σ. και αν η επιλογή τους επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα νήπια με και χωρίς κάποιο είδος αναπηρίας/διαταραχής.

Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη οι επιμέρους στόχοι που θέτονται διακρίνονται στις παρακάτω ομάδες:

Α) στόχοι που σχετίζονται με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ.:

- ❖ Να διερευνηθεί αν οι Νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους τα Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. που προτείνονται για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου.
- ❖ Να συζητηθούν οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τα Α.Π.Σ. κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- ❖ Να διερευνηθεί αν το είδος αναπηρία/διαταραχής του/της μαθητή/τριας επηρεάζει την απόφαση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν το αντίστοιχο Α.Π.Σ.
- ❖ Να αναλυθούν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο περιεχόμενο των Α.Π.Σ. της Γενικής και της Ειδικής Εκπαίδευσης.
- ❖ Να καταγραφούν οι παράγοντες, οι οποίοι δυσκολεύουν την ορθή εφαρμογή των Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο.
- ❖ Να διερευνηθεί εάν τα Α.Π.Σ. που εφαρμόζονται στη Γενική τάξη υποστηρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ένταξη των παιδιών με αναπηρία/διαταραχές.
- ❖ Να διερευνηθεί εάν και σε τι βαθμό η εφαρμογή των Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο Νηπιαγωγείο.
- ❖ Να καταγραφούν οι ειδικότητες των προσώπων που θα πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των νέων ή την αναθεώρηση των υφιστάμενων

Α.Π.Σ. και τα κατάλληλα χρονικά περιθώρια, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης.

- ❖ Να καταγραφούν προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ.
- ❖ Να εντοπιστούν και να καταγραφούν διαφοροποιήσεις μεταξύ των Νηπιαγωγών ανάλογα με τον τύπο εκπαίδευσης (Γενική και Ειδική), που θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν τη διάσταση των απόψεών τους σε σχέση με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο.

Β) Στόχοι που σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των Νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης για το περιβάλλον και το χώρο του Νηπιαγωγείου.
- Να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο και τη λειτουργία του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ.
- Να μελετηθούν οι απόψεις των Νηπιαγωγών αναφορικά με το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται και τις ενέργειες που εκτελούν, ώστε να ενισχυθεί ο τομέας της συμβουλευτικής.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στο σχολικό χώρο.
- Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους κατάρτιση στο χώρο του Νηπιαγωγείου.
- Να διερευνηθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο συμμετοχής των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών στα σχολικά δρώμενα και την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.
- Να καταγραφούν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

1.2.2 Διερευνητικές ερωτήσεις

Συνεχίζοντας, παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, αφού έχει προηγηθεί ο καθορισμός του θεωρητικού πλαισίου και των στόχων της έρευνας. Κάθε ένα από τα ερωτήματα που

ακολουθούν αντιστοιχεί σε ανάλογες προτάσεις του ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Γενικής και της Ειδικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Πίνακας 1).

A/A	ΑΡ. ΕΡΩΤΗΣΗΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
Α) Απόψεις Νηπιαγωγών για το περιβάλλον και τον εξοπλισμό του Νηπιαγωγείου		
1	11-14	Χώρος Νηπιαγωγείου
2	15-17	Έπιπλα
3	18-20	Κέντρα ενδιαφέροντος
4	21-22	Κολατσιό – Γεύμα
5	23-24	Ύπνος
6	25-28	Κανόνες υγιεινής
7	29-32	Ασφάλεια
Β) Απόψεις Νηπιαγωγών για το περιεχόμενο και τη λειτουργία του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο		
8	34-37	Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.
9	38-40	Παιδαγωγικές μέθοδοι
10	41	Παιδαγωγικά υλικά
11	42-43	Αξιολόγηση προόδου
12	44-45	Αξιολόγηση Προγράμματος
13	46-49	Χρονοδιάγραμμα
14	50	Αδρή κινητικότητα
15	51-54	Βιβλία (Βιβλιοθήκη)
16	55-56	Λεπτή κινητικότητα
17	57-59	Καλλιτεχνικές – Μουσικές δραστηριότητες
18	60-61	Οικοδομικό υλικό
19	62-63	Δραματικό παιχνίδι
20	64-65	Φυσικές Επιστήμες
21	66-67	Μαθηματικά
22	68	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
23	69-72	Αποδοχή διαφορετικότητας
24	73-74	Ελεύθερο παιχνίδι
Γ) Απόψεις Νηπιαγωγών για το σχολικό κλίμα και τη συμβουλευτική		

25	76-78	Άφιξη – Αναχώρηση
26	79-80	Κλίμα
27	81-86	Περιβάλλον και παιχνίδι
28	87-89	Χώρος για αδρή κινητικότητα
29	90, 91, 150,151	Ηθικές/Δεοντολογικές ευθύνες Προγράμματος
30	92-99	Πρόγραμμα και οικογένεια
31	100-106	Πρόγραμμα και ΑμεΑ
Δ) Απόψεις Νηπιαγωγών για τις αλληλεπιδράσεις στο σχολικό χώρο		
32	108-112	Χώρος και θόρυβος
33	113-122	Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών - παιδιών
34	123-131	Αλληλεπίδραση ομηλίκων
35	132-140	Πειθαρχία
36	141-148	Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού
Ε) Απόψεις Νηπιαγωγών για την επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού		
37	152-163	Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη
ΣΤ) Απόψεις Νηπιαγωγών για τη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα και τη συνεργασία των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό		
38	165-172	Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων
39	173-183	Πρόγραμμα και γονείς

Πίνακας 1. Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας.

1.2.3 Διερευνητικές υποθέσεις

Η εφαρμογή των Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και απαιτεί την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών. Έχοντας λάβει υπόψη τον παραπάνω συλλογισμό, το σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα διερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διερευνητικής μελέτης, παρουσιάζονται οι διερευνητικές υποθέσεις της έρευνας:

Υπόθεση 1^η

Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Γενικής και σε δομές

της Ειδικής Εκπαίδευσης εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους τα αντίστοιχα Α.Π.Σ. που προτείνονται για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου.

Υπόθεση 2^η

Υποθέτουμε ότι οι Νηπιαγωγοί της Γενικής και της Ειδικής Εκπαίδευσης εφαρμόζουν τα Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου για συγκεκριμένους λόγους, με τον πρώτο αναμενόμενο λόγο να είναι η υποχρεωτική εφαρμογή που επιβάλλεται από τη νομοθεσία.

Υπόθεση 3^η

Υποθέτουμε ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών, τόσο στη Γενική όσο και στην Ειδική Εκπαίδευση, να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους στοιχεία από τα προτεινόμενα Α.Π.Σ. ασκεί σημαντική επίδραση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Υπόθεση 4^η

Υποθέτουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη Γενική και την Ειδική Εκπαίδευση διαφοροποιούνται αναφορικά με το ζήτημα της ένταξης των παιδιών με αναπηρία/διαταραχές στη γενική τάξη και κατ' επέκταση στο κοινωνικό σύνολο.

Υπόθεση 5^η

Υποθέτουμε ότι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών της Γενικής Εκπαίδευσης για τη βελτίωση του περιεχομένου του Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο διαφοροποιούνται από εκείνες των εκπαιδευτικών της Ειδικής, κυρίως λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων των μαθητών.

Υπόθεση 6^η

Υποθέτουμε ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους αναφορικά με το επίπεδο της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στο Νηπιαγωγείο.

1.3 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να συμβάλει στην

κάλυψη του σημαντικού κενού που εντοπίζεται τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην προσχολική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο, καθώς και να διερευνήσει τις επιπτώσεις που αυτή έχει στην ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν ως δείγμα οι δύο συγκεκριμένες κατηγορίες είναι γιατί όλες οι προηγούμενες έρευνες ασχολούνται με τους εκπαιδευτικούς της Γενικής Εκπαίδευσης, ενώ δεν έχει γίνει έρευνα για την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στα Ειδικά Νηπιαγωγεία και σε άλλες δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης (Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη). Δεδομένου ότι για κάθε αναπηρία υπάρχει το αντίστοιχο Α.Π.Σ., θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο το είδος της αναπηρίας και η βαρύτητά της θα μπορούσαν να επηρεάσουν την απόφαση του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει πιστά το Α.Π.Σ. ή να το συμβουλευτεί ή ακόμα και να το απορρίψει.

Μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ερώτημα αν η επιλογή ενός εκπαιδευτικού να ακολουθήσει ή όχι το Α.Π.Σ., δρώντας αυτόνομα, επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη βιβλιογραφία έχει μελετηθεί εκτενώς το θέμα της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως όμως για τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αφήνοντας έτσι ένα μεγάλο κενό για την Ειδική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο.

Οι γνώσεις που θα προκύψουν από την εν λόγω μελέτη θα έχει πολλαπλά οφέλη για την ποιότητα της εκπαίδευσης στην ευαίσθητη νηπιακή ηλικία, καθώς οι απόψεις που θα εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αποτελέσουν σημαντικό έναυσμα και στήριγμα για την αναβάθμιση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θα ήταν ωφέλιμο μέσω της ερευνητικής αυτής μελέτης να επιτευχθεί:

- Η αποτύπωση της σχολικής πραγματικότητας σχετικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο.
- Η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σκοπό και το περιεχόμενο των Α.Π.Σ., όπως επίσης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή του στην τάξη του Νηπιαγωγείου.
- Η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη Γενική και στην

Ειδική Εκπαίδευση.

- Η αναγκαιότητα συνεργασίας των δύο κλάδων των εκπαιδευτικών (Γενικής και Ειδικής) για την ομαλή ένταξη των παιδιών με κάποιο είδος αναπηρίας ή διαταραχής στο σχολικό περιβάλλον και στη συνέχεια στο κοινωνικό γίνεσθαι.
- Η υιοθέτηση των προτάσεων που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό τη βελτίωση του περιεχομένου των Α.Π.Σ., που τελικό αποδέκτη έχει το ίδιο το παιδί.

Η εκπαίδευση στη σημερινή διαρκώς μεταβαλλόμενη εποχή θα πρέπει να αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ατόμου, καθώς τα οφέλη της είναι πολλαπλά για την ανάπτυξη και την ευημερία των σύγχρονων κοινωνιών (Sittisom, 2020). Η ποιότητα της εκπαίδευσης που θα λάβει ένα παιδί ήδη από την προσχολική ηλικία έχει σημαντικό αντίκτυπο σε όλους τους τομείς της μετέπειτα ζωής του (Donoghue & AAP Council on Early Childhood, 2017), καθώς κατακτά γνώσεις που θα το βοηθήσουν να κατανοήσει τον κόσμο, να αναπτύξει τις ιδέες του και να δημιουργήσει (Goczek et al., 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Θεωρητικό υπόβαθρο και εννοιολογικά πεδία

2.1 Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος και η συμβολή της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του παιδιού και πραγματοποιείται ιστορική αναδρομή των βασικότερων σταθμών της Γενικής και της Ειδικής Προσχολικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, δίνονται οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και γίνεται ιστορική αναδρομή των Α.Π.Σ. που έχουν προταθεί τόσο για τη Γενική όσο και για την Ειδική Εκπαίδευση, ενώ περιγράφεται αναλυτικά το περιεχόμενο όλων των εκδόσεων των Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο. Ακόμη, αιτιολογείται η αναγκαιότητα των Α.Π.Σ. για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, παρατίθενται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά και τα είδη των Α.Π.Σ., ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο/η εκπαιδευτικός στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο.

2.2 Ρόλος και Ιστορική αναδρομή της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Ο ρόλος της Προσχολικής Παιδαγωγικής είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Του παρέχει όλα τα απαραίτητα εφόδια που θα το βοηθήσουν να σφυρηλατήσει μια δυνατή προσωπικότητα και να αναπτύξει κριτική σκέψη, ούτως ώστε να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις αντιξοότητες και τα εμπόδια της ζωής και να βρίσκει λύσεις στα αδιέξοδα (Σακελλαρίου, 2012α). Βασικός ρόλος της παιδαγωγικής εργασίας είναι αφενός η διαπραγμάτευση και αφετέρου η επεξεργασία των διαδικασιών μάθησης και δεν περιορίζεται μόνο στο διδακτικό της χαρακτήρα, αλλά επεκτείνεται και σε άλλους τομείς. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζεται στην αγωγή και την εκπαίδευση (π.χ. Νηπιαγωγείο, Δημοτικό), επιδιώκει την ομαλή ένταξη και επιτυχημένη ενσωμάτωση των νέων στην κοινωνία μέσω των ελεύθερων δραστηριοτήτων, προλαμβάνει και αντιμετωπίζει μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς (συμβουλευτική) και τέλος προσπαθεί να διαμορφώσει ένα υγιές ή

τουλάχιστον ανεκτό περιβάλλον διαβίωσης (στήριξη της οικογένειας) (Σακελλαρίου, 2012β, σελ. 37).

Ο θεσμός του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα εμφανίστηκε με μεγάλη καθυστέρηση συγκριτικά με τις άλλες χώρες της Γηραιάς Ηπείρου. Κατά το 19^ο αιώνα εκδηλώνονται οι πρώτες προσπάθειες ίδρυσης και λειτουργίας Νηπιαγωγείων, στηριζόμενες στην πλειοψηφία τους στην ιδιωτική πρωτοβουλία (Μπάκας, 2014). Η προσπάθεια για ίδρυση νηπιαγωγείων την εποχή αυτή φανέρωνε τη σημασία της παιδαγωγικής για την εξέλιξη του ατόμου και ταυτόχρονα αντικατόπτριζε τις συνεχώς αυξανόμενες εθνικιστικές τάσεις και συμπεριφορές σε χώρες των Βαλκανίων και τη συζήτηση που επικρατούσε περί ελληνικότητας (Ευαγγελόπουλος, 1984). Ιδρυτές των πρώτων Νηπιαγωγείων στην Ελλάδα ήταν φιλέλληνες που κατοικούσαν σε ευρωπαϊκές χώρες και στην Αμερική και ήταν μέλη χριστιανικών, καθολικών και προτεσταντικών σωματείων. Σκοπός τους ήταν να προσφέρουν τη μέγιστη δυνατή βοήθεια για τα δεδομένα της εποχής και της ελληνικής κοινωνίας, ώστε να αναπτυχθεί η εκπαίδευση (Μπάκας, 2014).

Το πρώτο Νηπιαγωγείο στον ελλαδικό χώρο ιδρύθηκε το 1830 στη Σύρο κι έφερε την ονομασία «Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον» (1830-1877), το οποίο ίδρυσε ο Γερμανός Fr. Hildner. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1835 στην Αθήνα, στο ήδη υπάρχον «Hill Memorial School» (1831-σήμερα), ιδρυτές του οποίου ήταν ο ιεραπόστολος John Hill και η σύζυγος του Fanny Francis Mulligan, προστέθηκε η λειτουργία Νηπιαγωγείου. Αξιόλογη θεωρείται και η συνεισφορά του Δήμου Ερμούπολης στην προσχολική εκπαίδευση, το 1837, όταν και ίδρυσε ακόμη ένα Νηπιαγωγείο, στο οποίο αρχικά φοιτούσαν μόνο κορίτσια, ενώ αργότερα η δυνατότητα αυτή δόθηκε και σε αγόρια του νησιού (Μπάκας, 2014).

Το 1840 ιδρύθηκε το πρώτο Νηπιαγωγείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας της Αθήνας, ενώ η ίδια Εταιρία είχε αναλάβει την παιδαγωγική κατάρτιση νηπιαγωγών, οι οποίες σπούδαζαν στα «Ανώτερα Παρθεναγωγεία». Το καταστατικό λειτουργίας του Νηπιαγωγείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας Αθηνών όριζε ότι δικαίωμα φοίτησης είχαν τα παιδιά ηλικίας τριών (3) έως έξι (6) ετών, ενώ οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζονταν είχαν επιλεγεί με βάση το πρόγραμμα των γαλλικών Νηπιαγωγείων της εποχής (Salles d' Asile). Στο ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνονταν τα εξής μαθήματα: ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ηθικά και ιστορικά εικονογραφημένα διηγήματα, γεωγραφία, φυσική ιστορία, σχηματογραφία,

ωδική, γνώσεις τεχνουργημάτων, ιστορία της Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, προσευχή, εργόχειρα και γυμναστική (Κυπριανός, 2014).

Στη συνέχεια, σχεδόν μισό αιώνα μετά την απελευθέρωση και στη δίνη του ελληνοτουρκικού πολέμου του 1897, η Αικατερίνη Λασκαρίδου (1842-1916) ίδρυσε την «Ένωση των Ελληνίδων» (1897), ένα σωματείο που κύριο έργο του είχε την προστασία των προσφύγων που προέκυπταν από τον οδυνηρό πόλεμο και ίδρυσε επίσης το πρώτο αυτοτελές διδασκαλείο νηπιαγωγών, τη μετέπειτα (από το 1922) δημόσια Σχολή Νηπιαγωγών Καλλιθέας (Δημαράς & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008). Την ίδια χρονιά, ίδρυσε ακόμη ένα Νηπιαγωγείο, το οποίο ονομάστηκε «Πρότυπος νηπιακός κήπος» και το Λαϊκό Νηπιαγωγείο, μαθητές του οποίου ήταν παιδιά που προέρχονταν από αδύναμες οικονομικά τάξεις. Και στις δύο δομές κυριαρχούσαν οι παιδαγωγικές ιδέες του Fr. Froebel, που εφαρμόστηκαν στα νηπιαγωγεία όλης της χώρας, γεγονός που άσκησε σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση των νηπίων (Καγιαδάκη, 2014).

Η ιδιωτική πρωτοβουλία για την προβολή της σπουδαιότητας και την ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης έδωσε τη θέση της στο ενδιαφέρον του ελληνικού κράτους, το οποίο με το Ν. ΒΤΜΘ' «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδευσεως» (1895) αναγνώρισε επίσημα για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης το θεσμό της προσχολικής αγωγής (Γώτη & Ντίνας, 2011). Ωστόσο, ο δημόσιος χαρακτήρας της προσχολικής εκπαίδευσης δεν παραγκώνισε ούτε υποβάθμισε την αξία των ιδιωτικών Νηπιαγωγείων ορίζοντας συγκεκριμένα στο άρθρο 3 ότι οι ιδιώτες είχαν το έννομο δικαίωμα να ιδρύουν ιδιωτικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης/Νηπιαγωγεία με απαραίτητη προϋπόθεση να έχουν εξασφαλίσει πρώτα άδεια από το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007).

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στο θεσμό του ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ο οποίος εισήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 2525/1997 (ΦΕΚ 188/1997, τ. Α'). σκοπός του ήταν η αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης και ο περιορισμός των μορφωτικών διακρίσεων, ενώ παρείχε εξαιρετική βοήθεια κατά κύριο λόγο στους εργαζόμενους γονείς (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2010). Παράλληλα με τη λειτουργία των ολοήμερων τμημάτων υπήρξαν αλλαγές και στο ωράριο λειτουργίας των Νηπιαγωγείων, που λειτουργούσαν μέχρι τις 12:30, καθώς επεκτάθηκε από τις 08:00 έως τις 16:00. Επιπλέον, το 2006 με το Ν. 3518 και το άρθρο 73 (ΦΕΚ 272, τ. Α', 21.12.2006) ορίστηκε ότι η φοίτηση ενός έτους στο Νηπιαγωγείο ήταν υποχρεωτική

και αναλυτικότερα τα νήπια που είχαν συμπληρώσει το 5^ο έτος ζωής, έως το Δεκέμβριο του έτους εγγραφής, ήταν υποχρεωμένα να φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2010).

Τέλος, αναφορικά με τη δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο στο νόμο 4704/2020 (άρθρο 34) ορίζεται ότι νήπια που μέχρι την 31^η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής έχουν συμπληρώσει την ηλικία των 5 ετών είναι υποχρεωμένα να φοιτήσουν για δύο (2) χρόνια στο Νηπιαγωγείο. Η προαιρετική φοίτηση, επομένως, του δεύτερου χρόνου στο Νηπιαγωγείο αντικαταστάθηκε από την υποχρεωτική δίχρονη φοίτηση, αφού πρώτα εφαρμόστηκε πιλοτικά (Ν. 4521/2018, ΦΕΚ 38/Α/2-3-2018, άρθρο 33, παρ. 3, περ. γ.) σε ορισμένους δήμους της χώρας και με τον παραπάνω νόμο του 2020 αποκτά καθολικό χαρακτήρα, αρχής γενομένης από το σχολικό έτος 2021-2022.

2.3 Ιστορική αναδρομή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (στο εξής ΕΑΕ) θεωρείται ιδιαίτερος κλάδος της εκπαίδευσης και η αναγνώριση της σημαντικής της κοινωνικής διάστασης επέφερε τη ρύθμιση ολοκληρωμένου νομοθετικού πλαισίου για τη λειτουργία της (Heward, 2007). Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) οι αλλαγές στη νομοθεσία για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν οφείλονταν μονάχα στην εκπαίδευση αυτή καθαυτή, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί, νομοθετικοί και θρησκευτικοί παράγοντες. Επομένως, η ένταξη της ΕΑΕ στο γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αποδεικνύει ότι οι ανάγκες των μαθητών είναι μόνο ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την αξία και τη λειτουργία της παιδείας (Slavin, 2007). Μέχρι τη δεκαετία του 1960 άτομα με ειδικές ανάγκες βρίσκονταν σε καθεστώς «ιδρυματοποίησης», καθώς διέμεναν έγκλειστα σε άσυλα ή νοσοκομεία, δομές που επουδενί δεν τους πρόσφεραν την απαραίτητη φροντίδα και γενικά ήταν απομονωμένα από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Heward, 2007). Από το '60 και μετά σε αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου, όπως οι ΗΠΑ και η Σουηδία, αναγνωρίστηκε η ανάγκη αλλαγής της αντιμετώπισης της αναπηρίας και των ειδικών αναγκών και ξεκίνησαν δράσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής στρατηγικής. Την ίδια περίοδο στην Ελλάδα δεν υπήρχε καμία συζήτηση για την

εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε οργανωμένα σχολικά περιβάλλοντα, ενώ τα ιδρύματα και σχολεία φιλανθρωπικού και προνοιακού χαρακτήρα ήταν υπεύθυνα για την περίθαλψη των παιδιών αυτών (Heward, 2007. Παντελιάδου, 2011).

Πρωτοπόρος της ΕΑΕ στην Ελλάδα υπήρξε η Ρόζα Ιμβριώτη (1898-1977), η οποία επιτέλεσε εξαιρετικό έργο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το 1937, έπειτα από δική της εισήγηση στον Ι. Μεταξά, ιδρύθηκε το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (ΠΕΣΑ), που λειτούργησε το διάστημα 1937-1940 (Αναστασίου κ.α., 2011). Παράλληλα, πρότεινε τον πρώτο ορισμό της ΕΑΕ στη χώρα μας, χρησιμοποιώντας τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή» και στόχος της ήταν η μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια των παιδιών που αντιμετώπιζαν σοβαρά κινητικά και ψυχικά προβλήματα που τα εμπόδιζαν να φοιτήσουν σε δομές Γενικής εκπαίδευσης (Ιμβριώτη, 1939).

Σχεδόν σαράντα χρόνια αργότερα το Υπουργείο Παιδείας με το Ν. 1143/1981 επισημοποιεί το διαχωρισμό της Γενικής από την Ειδική εκπαίδευση. Σκοπός του ήταν *«η παροχή ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσως εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, διά της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα»* (ΦΕΚ 1143, τ. Α', 31-5-1981, άρθρο 1). Η αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την σκοπιά της ιατρικής ήταν εμφανής, ενώ δεν τέθηκε ζήτημα ισότητας ή ένταξης, καθώς η φοίτηση στην ΕΑΕ αφορούσε παιδιά και εφήβους ηλικίας 6-17 ετών και ήταν προαιρετική (Παντελιάδου, 2011).

Στη συνέχεια, το 1985, ψηφίστηκε ο Ν. 1566/1985, ο οποίος αποτελούσε τομή στην ΕΑΕ, καθώς για πρώτη φορά η Πολιτεία με επίσημο τρόπο κατήργησε το διαχωρισμό μεταξύ παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έθετε τις βάσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία Γενικής εκπαίδευσης και μακροπρόθεσμα στο κοινωνικό σύνολο. Στις διατάξεις του ο όρος *«αποκλίνοντα από το φυσιολογικό»* άτομα καταργείται και υιοθετείται ο όρος *«άτομα με ειδικές ανάγκες»*, ενώ η ΕΑΕ θεωρούνταν πλέον επίσημα μέρος της Γενικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, καθορίζονταν με σαφήνεια οι στόχοι της ΕΑΕ και το Υ.Π.Ε.Π.Θ. πλέον ήταν αρμόδιο για ζητήματα μαθητών που φοιτούσαν στην προσχολική εκπαίδευση. Ο νόμος αυτός δέχτηκε σφοδρή κριτική από την εκπαιδευτική και όχι μόνο κοινότητα, διότι παρά το γεγονός ότι αναφέρονταν στο

περιεχόμενο του σημαντικές αλλαγές, αυτές έμειναν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο και δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη (Ιωαννίδη, 2010).

Για τα επόμενα χρόνια η κατάσταση στην ΕΑΕ παρέμεινε στάσιμη, κυρίως λόγω του ανειδίκευτου εκπαιδευτικού προσωπικού, της περιορισμένης ακαδημαϊκής κατάρτισης των σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα ΕΑΕ και τέλος εξαιτίας της προχειρότητας με την οποία αντιμετώπιζε τον τομέα αυτό η ηγεσία της εκπαίδευσης (Ξηρομερίτη, 1997. Παντελιάδου, 2011. Σάββα, 1998). Έπειτα, ψηφίστηκε ο Ν. 2817/2000, οι διατάξεις του οποίου ρύθμιζαν σημαντικές παραμέτρους που βρίσκονταν επί χρόνια σε εκκρεμότητα. Αναλυτικότερα, έγινε προσδιορισμός των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τέθηκε το πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και ορίστηκε η ταυτόχρονη υποστήριξη των ατόμων αυτών από ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη της Γενικής εκπαίδευσης. Η κριτική που ασκήθηκε στη συγκεκριμένη νομοθετική προσπάθεια ήταν αυστηρή (Παντελιάδου, 2011), καθώς για ακόμη μία φορά τα μέτρα έμειναν σε θεωρητικό επίπεδο και η πρακτική εφαρμογή συνάντησε πλήθος δυσκολιών, καθώς η σύγχυση που επικράτησε στις σχολικές αίθουσες κάθε άλλο παρά υλοποιούσε την αρχή της ένταξης (Ιωαννίδη, 2010).

Ο πλέον σημαντικός νόμος για την ΕΑΕ θεωρείται ο Ν. 3699/2008 που ισχύει μέχρι σήμερα, όπου για πρώτη φορά δίνονται σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για την ΕΑΕ, ορίζεται ο τρόπος διάγνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ορίζονται ξεκάθαρα ορισμός και ο σκοπός της ΕΑΕ. Σύμφωνα με αυτόν ΕΑΕ είναι όλες οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται στους μαθητές που έχουν αναπηρίες σε συνδυασμό με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους μαθητές εκείνους που έχουν μονάχα διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο άρθρο ορίζεται ξεκάθαρα ότι αποτελεί υποχρέωση του κράτους να παρέχει δωρεάν υποχρεωτική Ειδική εκπαίδευση με δημόσια οικονομική μέριμνα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ο σκοπός είναι η επίτευξη της αυτόνομης διαβίωσης του ατόμου με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και η ισότιμη συμμετοχή του στην κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική ζωή του τόπου. Παράλληλα, όλοι οι δημόσιοι φορείς και λειτουργοί πρέπει να κατανοούν την αναπηρία ως αναπόσπαστο μέρος της ζωής ορισμένων ανθρώπων, να αποτρέπουν τον υποβιβασμό και το χλευασμό της και τέλος να την αντιμετωπίζουν ως ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ199/Α/2-10-2008, άρθρο 1, παρ. 1). Με άλλα λόγια, η ΕΑΕ είναι

πλέον ευθύνη του κράτους, έχει δημόσιο και υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους μαθητές μέχρι την ενηλικίωσή τους και η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται με ουσιαστικό και συστηματικό τρόπο (Slavin, 2007).

Συνεχίζοντας, στο άρθρο 2 του ίδιου νόμου «*Οργάνωση και στόχοι της ΕΑΕ, Συμμετοχή του αναπηρικού κινήματος*» (σελ. 3499) ορίζεται ότι οι υπηρεσίες που προσφέρονται στα πλαίσια της ΕΑΕ είναι ποικίλες και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τη διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και τη συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση προς όφελος του ατόμου. Ακόμη, στο ίδιο άρθρο δηλώνονται οι κυριότεροι σκοποί που θέτει η ΕΑΕ, οι οποίοι είναι:

- η ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών που φοιτούν στην ΕΑΕ,
- η εξέλιξη των ιδιαίτερων δεξιοτήτων του εκάστοτε μαθητή, ώστε να είναι πιο εύκολη η ένταξη του στο σχολείο Γενικής Αγωγής,
- η ομαλή ένταξη των μαθητών στις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, στην κοινωνία, αλλά και η παροχή επαγγελματικών ευκαιριών, ανάλογα πάντα με τις δυνατότητές τους και τέλος
- η ισότιμη συμμετοχή και ο ίσος αριθμός ευκαιριών αλληλεπίδρασης και συμβίωσης με το κοινωνικό σύνολο, με απώτερο στόχο την ολοκληρωμένη πρόσβαση όλων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές και τις υπηρεσίες που προσφέρει η ΕΑΕ (ΦΕΚ 199/2-10-2008 τ. Α', Κεφ. Α', άρθρο 2, παρ. 5, σελ. 3500).

Παρά, όμως, τις ευεργετικές διατάξεις του εν λόγω νόμου οι δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται στις δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, που εργάζεται στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, δεν έχει την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση ώστε να ανταποκριθεί στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, οι σχολικές μονάδες Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης στερούνται της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνεται μετ' εμποδίων (Σαρρής, 2010).

Ολοκληρώνοντας, σήμερα τα παιδιά με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με βάση το Ν. 3699/2008, έχουν το δικαίωμα να φοιτούν:

- Σε τάξεις γενικού σχολείου: οι μαθητές στις περιπτώσεις που έχουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες έχουν το δικαίωμα να φοιτούν στις τάξεις του σχολείου Γενικής Αγωγής. Στη φοίτησή τους δέχονται υποστήριξη από τον

εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία εντάσσονται, ενώ εκείνος με τη σειρά του συνεργάζεται για κάθε παιδί ξεχωριστά με τα ΚΕΔΔΥ, το σχολικό σύμβουλο της Γενικής Αγωγής, το σύμβουλο της Ειδικής Αγωγής και τέλος τους συμβούλους ΕΕΠ (ΦΕΚ 199/2-10-2008, τ. Α' άρθρο 6). Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, ωστόσο, έχει ανοίξει τη συζήτηση ώστε να ενταχθούν και άλλα είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στη συγκεκριμένη κατηγορία (Χρηστάκης, 2011).

- Σε τάξεις του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη: Το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης προσφέρεται στους μαθητές που είναι σε θέση να παρακολουθούν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα το πρόγραμμα της Γενικής τάξης, με την ταυτόχρονη υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Στις περιπτώσεις των μαθητών με πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες προσφέρεται παράλληλη στήριξη, αφενός όταν δεν υπάρχει κάποια άλλη παροχή ΕΑΕ (πχ. ΣΜΕΑΕ) και αφετέρου όταν το πλησίον ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ. το κρίνει απαραίτητο, όπου και το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης εκτελείται μόνιμα και καθημερινά (ΦΕΚ 199/2-10-2008, τ. Α', άρθρο 6).
- Σε τμήματα ένταξης (ΤΕ): τα τμήματα αυτά αποτελούν μονάδες Ειδικής εκπαίδευσης μέσα στα γενικά πλαίσια (Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τρίτη περίπτωση μπορούν να πραγματοποιούν τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο, φοιτώντας παράλληλα σε ειδικά οργανωμένα και με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), παρακολουθώντας διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων. Αρχικά, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες παρακολουθούν ένα κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα με ανώτατο όριο τις 15 ώρες την εβδομάδα καθ' υπόδειξη του αρμόδιου ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ. ή με τη συγκατάθεση του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ. Οι μαθητές με πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν εξειδικευμένα ομαδικά ή εξατομικευμένα προγράμματα διευρυσμένου ωραρίου, έπειτα από την υπόδειξη του ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ., στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν αυτοτελείς σχολικές μονάδες (ΦΕΚ 199/2-10-2008, τ. Α', άρθρο 6).
- Σε ειδικό σχολείο: οι μαθητές που δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν μόνοι τους τις ατομικές τους ανάγκες μπορούν να φοιτούν είτε σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ, είτε σε σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, είτε σε ΤΕ με την απαραίτητη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και μέλη του ΕΒΠ. Η επιλογή της

σχολικής μονάδας εξαρτάται από το είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχει ο εκάστοτε μαθητής. Επιπλέον, το ΕΠΕ για τον εκάστοτε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχεδιάζεται από το προσωπικό των ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ., όπου μπορεί να κληθούν το ΕΕΠ των ΣΜΕΑΕ και οι γονείς και κηδεμόνες να συμμετάσχουν, ενώ ο τελική σύνταξη και υλοποίηση πραγματοποιείται από τον ειδικό παιδαγωγό σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Γενικής αγωγής, το σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ και το σύμβουλο ΕΕΠ (ΦΕΚ 199/2-10-2008, τ. Α', άρθρο 6). Αυτός ο τύπος σχολείου αποτελεί αυτόνομη διδακτική μονάδα που δε συνεργάζεται με τη Γενική εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένες μονάδες θεωρούνται πεπαλαιωμένες στη σύγχρονη εποχή, καθώς δεν εξυπηρετούν τους σκοπούς της ένταξης ή της συνεκπαίδευσης (Χρηστάκης, 2011).

- Με διδασκαλία στο σπίτι: ο νόμος ορίζει ότι η αυτή η μορφή διδασκαλίας επιτρέπεται *«όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Η έγκριση της διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας στην οποία φοιτά ο μαθητής, κατόπιν αιτιολογημένης πρόσφατης ιατρικής γνωμάτευσης, στην οποία αναγράφεται η διάρκεια επιβεβλημένης παραμονής στο σπίτι.»* (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ199/Α/2-10-2008, άρθρο 6, παρ. 4^γ).
- Σύμφωνα με το άρθρο 32 του ίδιου νόμου ορίζεται ότι τα παιδιά τεσσάρων (4) έως επτά (7) ετών που έχουν αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν στο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων (ΕΛΕΠΑΠ) θεωρείται ότι η φοίτησή τους είναι ισότιμη με οποιαδήποτε μονάδα Ειδικής προσχολικής αγωγής (ΦΕΚ 199/2-10-2008 τ. Α', Κεφ. Δ', άρθρο 32, παρ. 1, σελ. 3518).

Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του Νηπιαγωγείου για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς στη βαθμίδα αυτή εφαρμόζεται το μέτρο της πρώιμης παρέμβασης (Σαρρής, 2009). Σε πολλά Νηπιαγωγεία ΕΑΕ λειτουργούν τμήματα πρώιμης παρέμβασης για παιδιά έως επτά (7) ετών, που παρουσιάζουν κινητικές, αισθητηριακές και αναπτυξιακές διαταραχές (Ιωαννίδη, 2010). Βασικός σκοπός της πρώιμης παιδαγωγικής παρέμβασης είναι η κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ικανότητες, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα κάθε

παιδιού. Η πρακτική αυτή μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ή ακόμα και εξάλειψη διάφορων μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών του παιδιού (Ιωαννίδη, 2010).

2.4 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα»

Ο όρος «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» (Α.Π.Σ.) συναντάται σε πληθώρα παιδαγωγικών εγχειριδίων και χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτική κοινότητα πολλά μέλη της οποίας προσπάθησαν ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες να αποδώσουν το νόημα του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα» με σαφήνεια καταλήγοντας σε έναν ολοκληρωμένο ορισμό, χωρίς ωστόσο μέχρι σήμερα να υπάρχει ομοφωνία για το ακριβές περιεχόμενο του όρου (Φλουρής, 2005). Στο πέρασμα των χρόνων έχουν δοθεί ποικίλες ερμηνείες, που διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή και την οπτική γωνία από την οποία μελετάται το Α.Π.Σ. κάθε φορά (McLachlan et al., 2017). Η ύπαρξη πολλών διαφορετικών ορισμών για το Α.Π.Σ. αντικατοπτρίζει τη δυναμικότητα που έχει το περιεχόμενο του συγκεκριμένου όρου, όπως επίσης και τις μεταβολές που έχει δεχθεί στο πέρασμα των χρόνων (Philippou, 2014). Σύμφωνα με τον Τσάφο (2014) ο εκάστοτε ορισμός που δίνεται για το Α.Π.Σ. φανερώνει την οπτική κάτω από την οποία εξετάζεται, μέσω της οποίας εκφράζεται παράλληλα και η ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία στα πλαίσια της οποίας εντάσσεται ο συγκεκριμένος ορισμός. Η μη ύπαρξη ενός κοινά αποδεκτού εννοιολογικού προσδιορισμού για το Α.Π.Σ. ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι κατά καιρούς εκφράζονται διαφορετικές απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο, το σκοπό, την εφαρμογή και άλλα παρεμφερή ζητήματα που πρέπει να έχει το Α.Π.Σ. ώστε να εφαρμοστεί με επιτυχία στο Νηπιαγωγείο (Φλουρής, 1995α). Επιπλέον, στις μέρες μας διατυπώνονται ποικίλες πολιτικές, ιδεολογικές και φιλοσοφικές αντιλήψεις και γνώμες αναφορικά με το ρόλο που πρέπει να επιτελεί το σχολείο στη σύγχρονη κοινωνία και γενικότερα η εκπαίδευση ως επιστήμη (Φλουρής, 2006).

Με τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα» εννοείται το σύνολο των δραστηριοτήτων, των εμπειριών και των ενεργειών, τις οποίες προγραμματίζει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση και οι σκοποί της διδασκαλίας,

όπως για παράδειγμα η διδακτέα ύλη, τα μέσα διδασκαλίας και οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα επιλεγούν προς εφαρμογή (Φλουρής, 2005). Με άλλη διατύπωση, το Α.Π.Σ. περιλαμβάνει τη διδακτέα ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις δομές, τις πρακτικές και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανωθεί η σχολική τάξη και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του με κύριο σκοπό τη διαφύλαξη και συνέχεια των κοινωνικών σχέσεων, αλλά και των σχέσεων εξουσίας (Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2019). Σύμφωνα με τους Saylor et al. (1981) ο όρος Α.Π.Σ. χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλώσει το περίγραμμα της ύλης που διδάσκεται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα ή την ύλη που περιλαμβάνει ο κύκλος σπουδών ενός ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων. Άλλοι παιδαγωγοί θεωρούν ότι το Α.Π.Σ. είναι το σύνολο των οργανωμένων και σκόπιμα επιδιωκόμενων εμπειριών, τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη να μεταδώσει στους μαθητές (Ryan & Cooper, 1980).

Ο Scott (2008) υποστηρίζει ότι «ο όρος *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* ενδέχεται να παραπέμπει είτε σε ένα σύστημα, όπως στην περίπτωση του εθνικού *Αναλυτικού Προγράμματος*, είτε σε ένα θεσμό, όπως στο *σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα*, ή ακόμη και σε ένα μεμονωμένο σχολείο, όπως στο *πρόγραμμα του σχολείου για τη γεωγραφία*» (Scott, 2008, σελ. 19-20, όπ. ανάφ. στο McLachlan et al., 2017, σελ. 59, §2). Οι Βρεττός και Καψάλης (1997) θέλοντας να δώσουν έναν γενικό ορισμό για το Α.Π.Σ. υποστήριξαν ότι το Α.Π.Σ. είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από το σχεδιασμό και τη σύνταξη ενός πλαισίου διδασκαλίας, το οποίο ενδέχεται να διαφέρει ως προς το βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας.

Τα τέσσερα (4) δομικά στοιχεία που συγκροτούν κάθε Α.Π.Σ. από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα εξής:

- 1) **Στόχευση, σκοποί, επιδιώξεις ή αναμενόμενα αποτελέσματα:** πρόκειται για τα στοιχεία εκείνα του Α.Π.Σ. που αντιπροσωπεύουν όσα θέλουμε να πετύχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα και ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να επιτύχουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην εφαρμογή του.
- 2) **Περιεχόμενα, θεματικοί τομείς, μαθησιακές περιοχές ή διδακτικά/γνωστικά αντικείμενα:** αναφέρονται στα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο Α.Π.Σ., ενώ κατά τη σύνταξή τους μεγάλη σημασία δίνεται και στα στοιχεία που θα πρέπει να αποκλειστούν.

- 3) **Μέθοδοι και διαδικασίες:** πρόκειται για το σύνολο των διαθέσιμων διδακτικών μεθόδων από τις οποίες θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί ποιες θα εφαρμόσουν στην πράξη, ώστε να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει.
- 4) **Αξιολόγηση και αποτίμηση:** αυτό το στοιχείο αφορά τους τρόπους που προτείνονται να εφαρμοστούν, προκειμένου να καταλάβει ο/η εκπαιδευτικός αν έχει κατακτήσει τους στόχους που είχε θέσει σε θεωρητικό επίπεδο (McLachlan et al., 2017).

Στις μέρες μας, ο όρος που χρησιμοποιείται για το Α.Π.Σ. σε διεθνές επίπεδο είναι ο όρος «curriculum» (κουρίκουλο) ή curricula, ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε κατά το 17ο αιώνα στην αγγλοσαξωνική και αμερικανική ορολογία, καταλήγοντας σήμερα να είναι κοινά αποδεκτός από την παιδαγωγική βιβλιογραφία (Μετοχιανάκης, 2000). Η προέλευση του όρου είναι λατινική, σχετίζεται με την αγγλική λέξη course που μεταφράζεται ως «πορεία» και σημαίνει κύκλο σε στάδιο (επαναλαμβανόμενες διαδρομές στο στάδιο ή στον ιππόδρομο) (Χατζηγεωργίου, 2001). Δίνοντας τον ορισμό οι McLachlan et al. (2017, σελ. 57) αναφέρουν ότι curriculum είναι «*η στόχευση ή οι σκοποί, τα περιεχόμενα ή οι μαθησιακές περιοχές, οι μέθοδοι ή οι διαδικασίες, καθώς και η αξιολόγηση και η αποτίμηση που σχετίζονται με ένα πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης για μία ορισμένη ομάδα μαθητών και μαθητριών*». Ο όρος curriculum αναφέρεται στα καινούρια Α.Π.Σ., στα Προγράμματα Σπουδών και στα Α.Π.Σ., όπως το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και διαθέτει συγκεκριμένο περιεχόμενο, καθώς αποτελεί μια λεπτομερή καταγραφή της διαδικασίας μάθησης ενός αντικειμένου σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Χατζηγεωργίου, 2001). Η λατινική ρίζα του όρου curriculum δηλώνει ότι η μάθηση είναι μία διαρκώς επαναλαμβανόμενη πράξη που στόχο έχει να ανανεώνεται και να βελτιώνεται συνεχώς. Σε αυτό έγκειται και η σημαντική αλλαγή που έγινε ως προς την αντίληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή του Α.Π.Σ., δηλαδή η μάθηση πλέον θεωρείται μια διαδικασία διαρκής (Χατζηγεωργίου, 2004).

Το curriculum παρουσιάζει πολλά όμοια χαρακτηριστικά με το Α.Π.Σ., καθώς τα βασικά δομικά στοιχεία του είναι οι σκοποί μάθησης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι μέθοδοι και τα μέσα της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιπρόσθετα, περιλαμβάνει πλήθος οργανωτικών και μεθοδολογικών μέτρων, όπως επίσης και βασικές αρχές για τον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της μάθησης από τον εκπαιδευτικό, ενώ επιτακτική θεωρείται

και η πραγματοποίηση επιστημονικής μελέτης και αντιμετώπισης όλων των παραγόντων που παίρνουν μέρος στη διδασκαλία (Γιαννούλης, 1980).

Το Α.Π.Σ. παρά τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει σαν έννοια με το curriculum, εμφανίζει και κάποιες σημαντικές διαφορές. Οι Βρεττός και Καψάλης (1990) υποστηρίζουν ότι το παραδοσιακό Α.Π.Σ. περιλαμβάνει συνοπτικά διαγράμματα των αντικειμένων που πρόκειται να διδαχθούν, τα οποία λειτουργούν δεσμευτικά και περιορίζουν τις επιλογές του εκπαιδευτικού, καθώς ορίζουν ρητά ότι το αντικείμενο πρέπει να διδαχθεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και χώρο. Στο Α.Π.Σ. οι σκοποί της μαθησιακής διαδικασίας παρουσιάζονται ως προαιρετικοί, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων συχνά δεν αντιστοιχεί στους σκοπούς της διδασκαλίας και τέλος η αξιολόγηση πραγματοποιείται με προγραμματισμένα γραπτά διαγωνίσματα.

Αντίθετα, το curriculum εστιάζει αποκλειστικά στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποδίδοντας με τον τρόπο αυτό σφαιρικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση. Οι μαθητές καλλιεργούν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, εμβαθύνουν στη γνώση και μαθαίνουν να προσεγγίζουν με κριτικό πνεύμα τις πληροφορίες που λαμβάνουν (Elliott, 1998). Το περιεχόμενο του curriculum είναι πιο συγκεκριμένο και περιγράφει με ακρίβεια και λεπτομέρειες τη διαδικασία της μάθησης που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός για μια οργανωμένη ομάδα μαθητών και το χρόνο διεξαγωγής (Βρεττός & Καψάλης, 1990). Τα δομικά του στοιχεία είναι οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μεθοδολογικές υποδείξεις και ο έλεγχος επίτευξης των στόχων, τα οποία συνδέονται ποικιλοτρόπως μεταξύ τους, εξάγοντας ένα δομημένο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

Έπειτα, μία πολύ σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη προγραμμάτων σπουδών αφορά την αναθεώρηση των περιεχομένων τους. Ειδικότερα, το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. έχει συγκεκριμένη μορφή και δεν επιδέχεται εύκολα αλλαγές, με αποτέλεσμα να μην επικαιροποιείται ή να αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις απαιτήσεις της εποχής, καταλήγοντας να θεωρείται ξεπερασμένο και εκτός πραγματικότητας. Στον αντίποδα, το curriculum συνεχώς αναθεωρείται και εμπλουτίζεται, συμπεριλαμβάνοντας νέα δεδομένα, που συμβαδίζουν με τη σύγχρονη εποχή (Κιτσαράς, 2004).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι την ευθύνη της σύνταξης του Α.Π.Σ. αναλαμβάνει μια ανώνυμη και κλειστή επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, χωρίς πολλές φορές να ακούγονται και να λαμβάνονται υπόψη ποικίλες επιστημονικά

τεκμηριωμένες αποφάσεις. Αντιθέτως, τα *curricula* συντάσσονται επωνύμως από εκπροσώπους διαφόρων επιστημονικών κλάδων, όπως για παράδειγμα παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται δεν είναι αυθαίρετες, αλλά επιστημονικά τεκμηριωμένες (Βρεττός & Καψάλης, 1990. Βρεττός & Καψάλης, 1997. Ευαγγέλου, 2007).

Στη συνέχεια, ο Χρυσάφιδης (2004α) διακρίνει δύο βασικά μειονεκτήματα στα *curricula*. Πρώτον, η αυστηρή δομή δεν αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας στον εκπαιδευτικό, στερώντας έτσι τη δυνατότητα να ληφθούν δημιουργικές πρωτοβουλίες τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τον εκπαιδευόμενο. Με άλλα λόγια, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει μεγάλο μέρος ύλης σε περιορισμένο χρόνο, γεγονός που περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα περαιτέρω αναζητήσεων, δημιουργικών πρωτοβουλιών και αυτοσχεδιασμών. Δεύτερον, είναι ορατός ο κίνδυνος το αυστηρά προσδιορισμένο περιεχόμενο του *curriculum* να επιφέρει ιδεολογική ομογενοποίηση των ομάδων εργασίας, κάτι που παραπέμπει σε επιδιώξεις δογματικών και ολοκληρωτικών καθεστώτων. Σύμφωνα με έρευνες παρατηρήθηκε διαφοροποίηση της νοοτροπίας του εκπαιδευτικού προσωπικού ανάμεσα στους στόχους του προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου και στην πρακτική εφαρμογή του στην τάξη (Myint Thu, 2021). Το γεγονός αυτό αποδίδεται στις διάφορες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στο πραγματικό σχολικό περιβάλλον κατά τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου, οι οποίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από τις αρχές και τις κατευθύνσεις παλαιότερων προγραμμάτων σπουδών.

Για τους Βρεττό και Καψάλη (1997) η «χρυσή τομή» ανάμεσα στα Α.Π.Σ. και τα *curricula* βρίσκεται στη δημιουργία ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με τη μορφή *curriculum*, όπου θα περιλαμβάνονται τα τέσσερα δομικά στοιχεία (στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις, έλεγχος για την επίτευξη των στόχων) σε τέτοια μορφή που θα αφήνει χώρο στον εκπαιδευτικό να κινηθεί ελεύθερα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, χωρίς να του υποδεικνύεται με αυστηρότητα και ακαμψία το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ολοκληρώνοντας, τα πλεονεκτήματα των *curricula* φαίνεται σαφώς να υπερτερούν των μειονεκτημάτων, αλλά προκειμένου να αξιοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στα προγράμματα και η διαρκής επιμόρφωσή τους (Ευαγγέλου, 2007).

2.5 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Το 2003 στους παιδαγωγικούς κύκλους ένας νέος όρος έκανε την εμφάνιση του: «διαθεματική προσέγγιση στη γνώση» ή απλούστερα «διαθεματικότητα» (Karatza-Stavlioti & Alahiotis, 2007). Η έννοια αυτή εντάσσεται στο Α.Π.Σ. της Προσχολικής Εκπαίδευσης κι έτσι τα παραδοσιακά μαθήματα δίνουν τη θέση τους στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και διαπραγματεύονται τα γνωστικά αντικείμενα με σφαιρικό και ολιστικό τρόπο (Aggelakos, 2007). Βασικό στοιχείο της διαθεματικότητας είναι ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας της, καθώς επιδιώκει να αναπτυχθούν ισοδύναμα όλες οι πλευρές της προσωπικότητας του μαθητή, η γνωστική, η κοινωνική και η συναισθηματική, αξιοποιώντας με τον καλύτερο τρόπο τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2009).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το 2003 με το Φ.Ε.Κ. 304/13-3-2003, τχ. Β', Παράρτημα, τόμος Β', σελ. 4306-4335, δημοσιεύτηκε το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του Α.Π.Σ. για τα Νηπιαγωγεία Γενικής Αγωγής. Πρόκειται για ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας, στο οποίο περιλαμβάνονται τα μαθησιακά αντικείμενα που πρέπει να μάθουν οι μαθητές/τριες, οι διαδικασίες που θα ακολουθηθούν προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι, όπως επίσης και οι ενέργειες και τα βήματα που πρέπει να κάνει ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία, ενώ περιγράφεται και το γενικό πλαίσιο, εντός του οποίου πραγματοποιείται η διδασκαλία και η μάθηση (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003). Σύμφωνα με τους στόχους που θέτει το Δ.Ε.Π.Π.Σ., επιδιώκεται η ανάπτυξη έξι (6) τομέων της προσωπικότητας του νηπίου, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζονται μεμονωμένα αλλά θεωρείται ότι έχουν άμεση σύνδεση και ο ένας συμπληρώνει τον άλλο. Οι τομείς αυτοί είναι η σωματική ανάπτυξη, η αντιληπτική και αισθητηριακή ανάπτυξη, η ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, η γνωστική ανάπτυξη, η συναισθηματική και η κοινωνική ανάπτυξη (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρείται η διάκριση ανάμεσα στο αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, καθιερώνεται η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (project) και υπάρχει σαφής αντιστοιχία μαθησιακών στόχων και περιεχομένου διδακτικών δραστηριοτήτων με στόχο τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002). Πολύπλοκες έννοιες, όπως η διαθεματικότητα και η ολιστική αντίληψη της γνώσης τονίζονται μέσα από τη θεματική προσέγγιση και τα

ανοιχτά σχέδια εργασίας που προωθεί το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ενώ καίριας σημασίας θεωρούνται η ορθή αξιοποίηση των ενδιαφερόντων, των ιδεών και των εμπειριών των μικρών μαθητών (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003). Επιπρόσθετα, πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζουν η ενεργητική και η αποτελεσματική μάθηση, αλλά και το ελεύθερο παιχνίδι, ενώ η έννοια της αξιολόγησης του προγράμματος διδασκαλίας αποκτά σαφέστερο περιεχόμενο και σημασία. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. γίνεται φανερό ότι η αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας επιτυγχάνεται όταν όλα τα μέλη της ομάδας επιλέγουν ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους και οργανώνουν δραστηριότητες που ανήκουν σε διαφορετικούς γνωστικούς και αναπτυξιακούς τομείς προσεγγίζοντας έτσι τη σφαιρική διάσταση της γνώσης (Σακελλαρίου, 2012α). Σκοπός του Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι αφενός να αναβαθμιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τα γνωστικά αντικείμενα και να επιλέγουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και αφετέρου η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο θα μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία συνεχώς εξελίσσεται μέσα από την τεχνολογική «επανάσταση» και τις πολυπολιτισμικές επιρροές και να περιοριστούν οι κίνδυνοι που εγκυμονεί η παραπληροφόρηση (Ζήκος & Μιχαηλίδης, 2019). Η ενσωμάτωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο φαίνεται να επιδρά καταλυτικά στις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυξάνεται ο βαθμός παιδαγωγικής ελευθερίας που νιώθουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

2.6 Ιστορική εξέλιξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης

Το 1896 το ενδιαφέρον του κράτους για το θεσμό της προσχολικής εκπαίδευσης αποτυπώθηκε και στο Β. Διάταγμα 30-4-1896 (ΦΕΚ 68/23-5-1896, τ. Α') με το οποίο οργανώθηκε το πρώτο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής και καθορίζονταν οι όροι ίδρυσης Νηπιαγωγείων από ιδιώτες, ο χρόνος και τα όρια ηλικίας φοίτησης (Γώτη & Ντίνας, 2011). Ο συγκεκριμένος νόμος ίσχυσε μέχρι και το 1929, έχοντας δεχθεί αρκετές τροποποιήσεις και προσθήκες, με πολλούς μελετητές να τον θεωρούν ως έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης (Κάτσικας & Θεριανός, 2008).

Το 1929, λοιπόν, εκδίδεται ο επόμενος νόμος στον οποίο περιλαμβάνεται η προσχολική αγωγή (Ν.Δ. 4397/1929). Στο περιεχόμενό του οριζόταν ότι το Νηπιαγωγείο αποτελούσε δομή της στοιχειώδους εκπαίδευσης των μαθητών και ότι δικαίωμα φοίτησης είχαν αγόρια και κορίτσια ηλικίας τεσσάρων (4) έως επτά (7) ετών. Επιπλέον, την εποπτεία της λειτουργίας των Νηπιαγωγείων είχε το Υπουργείο της Παιδείας, η φοίτηση ήταν προαιρετική και οι εκπαιδευτικοί προτρέπονταν να απασχολούν τα παιδιά με διαφορετικά είδη παιχνιδιών από τα συνηθισμένα της εποχής, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Μπάκας, 2014). Με το πέρασμα των ετών καταγράφηκε αύξηση των Νηπιαγωγείων και του αριθμού των νηπίων που φοιτούσαν σε αυτά (Χαρίτος, 1996). Μέχρι τη δεκαετία του 1950 δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη μεταρρύθμιση στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς ήταν τεράστιο το πλήγμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, της κατοχής και του εμφυλίου που ακολούθησε την απελευθέρωση της χώρας (Μπάκας, 2014).

Στη συνέχεια, τα επόμενα χρόνια έκαναν την εμφάνιση τους στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα νέα επιστημονικά ρεύματα, τα οποία αναπόφευκτα επηρέασαν και την προσχολική αγωγή, που εξακολουθούσε να είναι περιορισμένη. Το 1962 εκδόθηκε το «*Α.Π. για τα Νηπιαγωγεία του Κράτους*» (Δ. 494/1962: ΦΕΚ 124), η εκπόνηση του οποίου αποτέλεσε σύμπραξη πολιτείας και παιδαγωγών (Γώτη & Ντίνας, 2011). Το εν λόγω κείμενο στην πραγματικότητα αποτελούσε το πρώτο ελληνικό Α.Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και το περιεχόμενό του ακολουθούσε τη δομή των Α.Π.Σ. παραδοσιακού τύπου (Κιτσαράς, 2004).

Το ενδιαφέρον του κράτους για την προσχολική αγωγή αυξήθηκε τη δεκαετία του 1980 (Γώτη & Ντίνας, 2011). Το ισχύον πρόγραμμα του 1962 δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις της εποχής και απαιτούνταν η δημιουργία ενός σύγχρονου προγράμματος (Κιτσαράς, 2004). Ως εκ τούτου εκδόθηκε το Β. Διάταγμα 476/1980 «*Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου*» (1980), βασικό στοιχείο του οποίου αποτελούσε η πρόθεση να αλλάξει ο ισχύον δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας διδασκαλίας σε παιδοκεντρικό με σκοπό τα νήπια να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους με κριτικό και γόνιμο τρόπο, μέσω της εφαρμογής νέων παιδαγωγικών θεωριών (Κωνσταντίνου κ.α., 2007).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1982-1985 περιελάμβανε και την ανάγκη για αναθεώρηση ή τροποποίηση του υπάρχοντος Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο (Κιτσαράς, 2004). Έτσι, το 1989 δημοσιεύτηκε το Π.Δ. 486/1989 με την ονομασία «*Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής*». Η δομή τους κινούνταν στα

πρότυπα των curriculum, καθώς υπήρχε σαφής διάκριση στόχων, περιεχομένων μάθησης και μεθοδολογικών οδηγιών (Οικονομίδης, 2014). Η καινοτομία του συγκεκριμένου προγράμματος έγκειται πρώτον στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πρότεινε διατυπώνονταν με αναλυτικό τρόπο και αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένους στόχους και δεύτερον στο ότι συνοδευόταν από βοηθητικό υλικό, η ύπαρξη του οποίου αποσκοπούσε στην κάλυψη τυχόν κενών που θα εντοπιζόνταν κατά την εφαρμογή του προγράμματος (Μούσιου-Μυλωνά, 2011).

Εν συνεχεία, το 1999 στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Γ. Αρσένη (1999-2001) εκδίδεται το «*Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*» (Ε.Π.Π.Σ.), η εφαρμογή του οποίου όμως συνάντησε πολλές δυσκολίες και αντιρρήσεις, με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να εκφράζουν έντονη δυσαρέσκεια για έλλειψη επίσημου διαλόγου από την πλευρά του κράτους κατά το σχεδιασμό του. Επιπλέον, οι γενικές αρχές και οι κατευθυντήριες γραμμές που δίνονταν στους εκπαιδευτικούς δεν ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια στο εν λόγω πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν εμπόδια και παρερμηνείες κατά την πρακτική εφαρμογή (Παμουκτσόγλου, 2007). Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην αναθεώρηση του Ε.Π.Π.Σ. και τη δημοσίευση του «*Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (2001), όπου εισήχθη η έννοια της διαθεματικότητας, το οποίο με τη σειρά του αναθεωρήθηκε δύο (2) χρόνια αργότερα (2003) με τα ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003 (Γώτη & Ντίνας, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τρία αυτά προγράμματα παρουσίαζαν πολύ λίγες διαφορές ως προς το περιεχόμενό τους. Οι βασικές αρχές τους περιελάμβαναν δραστηριότητες που θα αντιστοιχούσαν στο επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών, την ύπαρξη ρεαλιστικών στόχων, την επικοινωνιακή αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών των παιδιών και του λάθους, την αναβάθμιση του ρόλου του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, την εφαρμογή σύγχρονων τρόπων αξιολόγησης και γενικότερα επιδίωκε την προβολή του Νηπιαγωγείου ως σημαντικού εκπαιδευτικού θεσμού (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010).

Οι σημαντικές αλλαγές στο θεσμό της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω και σε συνδυασμό με την αύξηση των δίγλωσσων μαθητών έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη αναθεώρησης και βελτίωσης του ισχύοντος προγράμματος (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Το 2011, επομένως, εκδόθηκε το «*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*» (Ν.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ορισμένα Νηπιαγωγεία της χώρας και σήμερα είναι διαθέσιμο μόνο σε ηλεκτρονική μορφή

(Γκουβεντάρη κ.α., 2012). Το Ν.Π.Σ. δεν κατήργησε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., αλλά αποτελεί βελτιωμένη και επικαιροποιημένη έκδοσή του. Με άλλα λόγια, το Ν.Π.Σ. αποτελούσε ακόμη ένα συμβουλευτικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, στις σελίδες του οποίου περιγράφεται «[...] η κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική για μια ποιοτική και ισορροπημένη εκπαίδευση προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.» (ΠΣΝ, 2011, 1^ο μέρος, σελ. 7). Το Ν.Π.Σ. δίνει ιδιαίτερη αξία στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προάγει την οργάνωση των ευέλικτων περιβαλλόντων μάθησης και εμπλουτίζεται η σημασία της αξιολόγησης και της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Χωρίζεται σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος περιγράφει λεπτομερώς το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις βασικές αρχές μάθησης και διδασκαλίας και στο δεύτερο μέρος αναλύονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι οκτώ μαθησιακών περιοχών (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας, Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Μαθηματικά, Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Τέχνη). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στο παρόν πρόγραμμα ο όρος «προσχολική εκπαίδευση» εγκαταλείπεται και τη θέση του παίρνει ο όρος «Νηπιαγωγείο».

Ακόμη, από το ακαδημαϊκό έτος 2021-22 εφαρμόζεται στο σύνολο των σχολικών μονάδων ένα καινοτόμο πρόγραμμα, γνωστό ως «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», η πιλοτική εφαρμογή του οποίου είχε ξεκινήσει την προηγούμενη χρονιά και ολοκληρώθηκε με θετικά αποτελέσματα, τα οποία οδήγησαν στην καθολική εφαρμογή του. Πρόκειται για μία νέα δράση που εισάγεται στα Νηπιαγωγεία και βασικός στόχος της είναι η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών, των δεξιοτήτων ζωής και των δεξιοτήτων που αφορούν την επιστήμη και την τεχνολογία. Τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στοχεύουν στην ποιοτική ενίσχυση του υφιστάμενου Α.Π.Σ. που εφαρμόζεται στην προσχολική εκπαίδευση και των διαδικασιών που το υλοποιούν. Με τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» δημιουργείται μία αυτόνομη ζώνη στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων, με θέματα που προάγουν την εργαστηριακή, τη συνεργατική και τη διερευνητική μάθηση, ενώ παράλληλα οι μαθητές εισάγονται σε νέους θεματικούς κύκλους, σχετικούς με έννοιες όπως η ενσυναίσθηση, η σεξουαλική αγωγή, ο ψηφιακός κόσμος και η συμβολή του στην εξέλιξη των επιστημών (ΥΠΑΙΘ - ΙΕΠ., 2021β).

Επιπρόσθετα, στο πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων της χώρας εισήχθη για καθολική εφαρμογή και η Αγγλική Γλώσσα, από το σχολικό έτος 2021-22. Σύμφωνα με τις αρχές του προγράμματος, τα αγγλικά εμπλουτίζουν το ήδη εφαρμοζόμενο

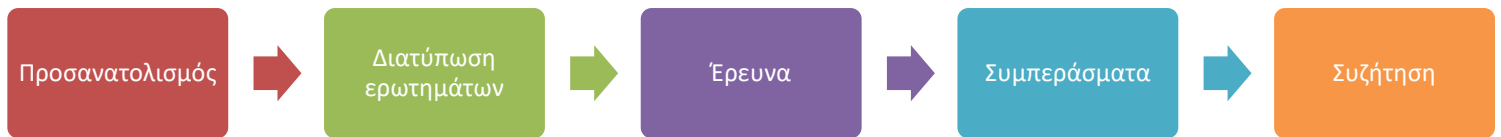
πρόγραμμα, ενισχύουν την ανάπτυξη των παιδιών, επικεντρώνονται στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσα, προάγουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας και τέλος, μέσω διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, στοχεύουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Η εισαγωγή των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο προϋποθέτει την αρμονική και αγαστή συνεργασία των Νηπιαγωγών και των καθηγητών που θα διδάξουν τη γλώσσα στα παιδιά. Η διαδικασία εκμάθησης σε αυτή την τρυφερή ηλικία γίνεται με φυσικό και παιγνιώδη τρόπο και μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και όχι στο γραμματισμό (Αλεξίου, 2021).

Από το σχολικό έτος 2023-2024, βάσει του ΦΕΚ 687 (τ. Β' 687/10.02.2023, Απόφαση Αριθμ. 13646/Δ1) εφαρμόζεται καθολικά στα νηπιαγωγεία της χώρας το «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση», το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά τις δύο προηγούμενες χρονιές στα Πρότυπα και Πειραματικά Νηπιαγωγεία. Βασικός σκοπός του Νηπιαγωγείου και του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, μέσω της πραγματοποίησης κατάλληλων δραστηριοτήτων (Πεντέρη κ.α., 2022α). Πιο συγκεκριμένα, προωθείται η ανάπτυξη των τριών βασικών τομέων ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή του σωματικού, του γνωστικού και του κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα (Allen & Kelly, 2015), μέσω ποικιλίας κατάλληλα δομημένων δραστηριοτήτων (Πεντέρη κ.α., 2022α).

Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, στο Νηπιαγωγείο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διερευνητική, την παιγνιώδη, τη συνεργατική μάθηση και την ενταξιακή προσέγγιση για τη μάθηση για όλους και ως εκ τούτου οι νηπιαγωγοί καλούνται να οργανώσουν κατάλληλα το περιβάλλον της μάθησης (Πεντέρη κ.α., 2022α). Στη συνέχεια παρουσιάζεται συνοπτικά το περιεχόμενο κάθε είδους μάθησης.

- *Διερευνητική μάθηση:* Πρόκειται για μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες εκκινούν από θέματα, ερωτήματα ή προβλήματα που προκύπτουν από τις επικρατούσες συνθήκες τόσο του φυσικού, όσο και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (Friesen & Scott, 2013). Βασικό γνώρισμά της αποτελεί η ενεργός συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης, μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης και υποστήριξης σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας με τελικό σκοπό τη βαθύτερη και ουσιαστική μάθηση (Blessinger & Carfora, 2014). Με άλλα λόγια, μέσα από τη διερευνητική μάθηση, το παιδί μαθαίνει το πώς να μαθαίνει και να

συμπεριφέρεται ανάλογα με την περίσταση, καταλήγοντας στη λεγόμενη «αυτόνομη διερευνητική δράση». Αναπτύσσονται, επομένως, εσωτερικά κίνητρα μάθησης, όπως επίσης και θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε κάθε νέα γνώση (Penderi et al., 2014). Η διαδικασία της διερευνητικής μάθησης χωρίζεται σε τέσσερα (4) στάδια:



Σχήμα 1. Στάδια διερευνητικής μάθησης (Πεντέρη κ.α., 2022α)

- *Παιγνιώδης μάθηση:* Με το συγκεκριμένο όρο περιγράφεται η διαδικασία κατά την οποία το παιδί μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι ή από δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα, αναπτύσσοντας, παράλληλα, δεξιότητες σημαντικές για την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (Kieff & Casbergue, 2017). Η παιγνιώδης μάθηση έχει δύο διαστάσεις: Κατά την πρώτη το παιχνίδι είναι ο σκοπός σε μια μαθησιακή διαδικασία, ενώ κατά τη δεύτερη αποτελεί το μέσο με το οποίο θα κατακτηθεί η γνώση (Πεντέρη κ.α., 2022α).
- *Συνεργατική μάθηση:* Ο όρος αναφέρεται στη μάθηση που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών μεταξύ τους, με τον/την εκπαιδευτικό, το χώρο και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία (Dillenbourg et al., 2009. Zisopoulou, 2019). Στο Νηπιαγωγείο, κατά τη συνεργατική μάθηση, τα παιδιά εργάζονται μαζί σε μικρές ομάδες, σε ένα οργανωμένο μαθησιακά περιβάλλον, όπου έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, να χρησιμοποιούν ποικίλα εργαλεία και να οργανώνουν τη δουλειά τους με τρόπο που θα τα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων (Slavin, 2013).
- *Μάθηση για όλους:* Η ενταξιακή εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο αντιμετώπισης της διαφορετικότητας στην κοινωνία (Πεντέρη κ.α., 2022α). Σε αυτό το πλαίσιο, στην εκπαίδευση οργανώνονται και υλοποιούνται προγράμματα και διατίθενται μέσα, στα οποία όλα τα παιδιά

έχουν δικαίωμα πρόσβασης, υπηρετώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν τη γνώση με το δικό τους τρόπο και ρυθμό (Izzo & Bauer, 2015), ενώ ιδιαίτερη σημασία έχει και η κατάλληλη οργάνωση του χώρου, ώστε τα κτίρια, οι υποδομές και τα διδακτικά μέσα και υλικά να είναι προσβάσιμα από παιδιά με αναπηρίες και να εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις προσωπικές και μαθησιακές τους ανάγκες (Γελαστοπούλου, 2017). Οι βασικές **στρατηγικές διαφοροποίησης** της διδασκαλίας σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών είναι οι εξής:



Σχήμα 2. Βασικές στρατηγικές διαφοροποίησης για την προσαρμογή του Προγράμματος Σπουδών (Πεντέρη κ.α., 2022α).

Επιπλέον, στη *Μάθηση για όλους* περιλαμβάνονται και η πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, βασικός ρόλος των οποίων είναι η διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και η διατήρηση της συνοχής της κοινωνίας (Πεντέρη κ.α., 2022α). Σύμφωνα με το Zirkel (2008), η αλληλεπίδραση και η οικοδόμηση θετικών σχέσεων των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα με τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ τους, συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης.

Μία ακόμη σημαντική διαφοροποίηση του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο σε σχέση με το προηγούμενο Α.Π.Σ. εντοπίζεται στην οργάνωση του περιεχομένου της μάθησης. Συγκεκριμένα, οι μαθησιακές περιοχές του προηγούμενου Α.Π.Σ. αντικαθίστανται από τέσσερα (4) Θεματικά Πεδία και τις Θεματικές Ενότητες που περιλαμβάνει η κάθε μία (Πεντέρη κ.α., 2022β).

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ		
A. Παιδί και Επικοινωνία	A.1 Γλώσσα	A.1.1 Προφορική Επικοινωνία	A.1.2 Γραπτή Επικοινωνία	A.1.3 Πολυγλωσσική Επικοινωνία
	A.2 ΤΠΕ	A.2.1 Γνωριμία και Επικοινωνία με τις ΤΠΕ	A.2.2 Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι	A.2.3 Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία
B. Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία	B.1 Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη	B.1.1 Αίσθηση του Εαυτού	B.1.2 Συναισθηματική Επίγνωση	B.1.3 Διαπροσωπικές Σχέσεις
	B.2 Κοινωνικές Επιστήμες	B.2.1 Ιστορία και Πολιτισμός	B.2.2 Σχέση με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον	B.2.3 Κοινωνική και οικονομική ζωή
Γ. Παιδί και Θετικές Επιστήμες	Γ.1 Μαθηματικά	Γ.1.1 Γεωμετρία και Μετρήσεις	Γ.1.2 Αριθμοί-Πράξεις και Άλγεβρα	Γ.1.3 Στοχαστικά Μαθηματικά
	Γ.2 Φυσικές Επιστήμες	Γ.2.1 Ζωντανοί Οργανισμοί	Γ.2.2 Ύλη και Φαινόμενα	Γ.2.3 Γη-Πλανητικό Σύστημα και Διάστημα
	Γ.3 Τεχνολογία Κατασκευών	Γ.3.1 Παραδοσιακά και Σύγχρονα Τεχνολογικά Εργαλεία/Εξοπλισμός και Συσκευές	Γ.3.2 Τεχνολογία των Κατασκευών ως Εργαλείο στην Καθημερινή Ζωή	
Δ. Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση	Δ.1 Κινητική Αγωγή	Δ.1.1 Σώμα και Κίνηση	Δ.1.2 Φυσικά Δραστήρια Ζωή	Δ.1.3 Αθλητική-Πολιτιστική Παράδοση και Δημιουργική Κίνηση
	Δ.2 Τέχνες	Δ.2.1 Εικαστικές Τέχνες	Δ.2.1 Θεατρική Τέχνη	Δ.2.3 Μουσική

Πίνακας 2. Συνοπτική παρουσίαση Θεματικών Πεδίων, Θεματικών Ενοτήτων και Υποενοτήτων Προγράμματος Σπουδών (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 27).

2.7 Ιστορική εξέλιξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Προσχολικής Εκπαίδευσης

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την ετερότητα και την ποικιλομορφία τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται θετικά από τους γύρω τους (Νικολάου, 2005). Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια στέκεται το εκπαιδευτικό σύστημα για τα άτομα με αναπηρία, καθώς προωθεί την επιτυχημένη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελούν τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. της ΕΑΕ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στα οποία υπάρχει σαφής σχεδιασμός για τη φοίτηση στο γενικό σχολείο και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η φοίτηση αυτή πραγματοποιείται μέσω των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης, τα οποία προβλέπουν την από κοινού εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο με την ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών (Γενικής και ΕΑΕ-Παράλληλης Στήριξης) εντός της τάξης (Σούλης, 2008). Η συνεκπαίδευση αποτελεί ζήτημα βαρύνουσας σημασίας για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στη χώρα μας και για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται νέα θετικά μέτρα για την εφαρμογή τους, προγράμματα ευαισθητοποίησης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στον τομέα «Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Συνεκπαίδευση» (Σούλης, 2008).

Η ιστορική πορεία των Α.Π.Σ. που έχουν σχεδιαστεί για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να μελετηθεί σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική και τη νομοθεσία που έχει θεσπίσει το κράτος. Αρχής γενομένης από το 1981, οπότε ψηφίζεται ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος για την ΕΑΕ (1143/1981), προκύπτει και η ανάγκη για το σχεδιασμό ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η οποία εκφράστηκε τόσο από την πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης όσο και από εκπαιδευτικούς (Ζώνιου-Σιδέρη κ.α., 2004). Ωστόσο, οι συζητήσεις αυτές ήταν γενικού περιεχομένου και δεν τελεσφόρησαν, καθώς δεν προσδιόριζαν με σαφήνεια τις επιστημολογικές και παιδαγωγικές αρχές που θα διέπνεαν ένα τέτοιο πρόγραμμα (Ζώνιου-Σιδέρη κ.α., 2004).

Έπειτα, το 1985, ο Ν. 1566/1985 ορίζει ότι η ΕΑΕ αποτελεί κομμάτι της Γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που φανέρωνε την επιδίωξη της οργανωμένης πολιτείας να ενταχθούν στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μαθητές που είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Παρά τη βούληση, ωστόσο, της πολιτείας για την ενταξιακή εκπαίδευση, δεν εκδόθηκαν τα απαραίτητα

νομοθετικά διατάγματα, βάσει των οποίων θα ενεργοποιούνταν και θα εφαρμόζονταν στην πράξη οι διατάξεις για την ένταξη των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Το ερώτημα σχετικά με ποιο Α.Π.Σ. θεωρείται κατάλληλο για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στερούνταν σαφούς απάντησης για Αρκετά χρόνια, ενώ δεν είχαν αποσαφηνιστεί και τα διδακτικά μέσα που θα επιλέγονταν κατά το σχεδιασμό του (Ξηρομερίτη, 1997). Τη βούληση της πολιτείας για αναβάθμιση της ΕΑΕ αποδεικνύει η ψήφιση του Ν. 2817/2000, ο οποίος αποτέλεσε σημαντικό βήμα για την παιδεία της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το περιεχόμενό του δεν υφίσταται πλέον ο διαχωρισμός Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης, το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό των σχολικών μονάδων εμπλουτίζεται, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και αυξάνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ειδικεύονται στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ίδιος νόμος όριζε ότι στα κατεξοχήν ειδικά σχολεία θα φοιτούσαν μαθητές με σοβαρές δυσκολίες, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για τη φοίτηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες Γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Το Α.Π.Σ. που εφαρμόζονταν κατά το διάστημα αυτών των αλλαγών ήταν εκείνο που θεσπίστηκε με το Π.Δ. 583/1982, γεγονός που φανερώνει την αναντιστοιχία του περιεχομένου του με το νέο πνεύμα ανάπτυξης της ΕΑΕ στην Ελλάδα (Φλουρής, 1995β). Όπως υποστηρίζει η Καραγιάννη (2000) η διαδικασία της ένταξης συνάντησε πολλά εμπόδια, διότι η δομή, το περιεχόμενο και ο τρόπος εφαρμογής του Α.Π.Σ. δεν πρέσβευε τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η διδασκαλία και στη Γενική και στην Ειδική εκπαίδευση βασιζόταν στο σχολικό εγχειρίδιο. Η ηγεσία της εκπαίδευσης φρόντιζε να διανέμονται από κοινού τα σχολικά εγχειρίδια στα γενικά και στα ειδικά σχολεία, ελαχιστοποιώντας με τον τρόπο αυτό την πιθανότητα να υπάρξουν θεσμικές διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές. μελανό στοιχείο, ωστόσο στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αποτέλεσε η παντελής απουσία θεμάτων ή αναφορών για τη διαφορετικότητα και την αναπηρία, δεδομένο που εμπόδισε την αναγνώριση, την έκφραση και την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και καλλιέργησε την απατηλή εικόνα της ομοιογενούς σχολικής μονάδας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000. Φλουρής, 1995β).

Στη συνέχεια, η απουσία ενός Α.Π.Σ. κατεξοχήν για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που θα εφαρμόζεται τόσο στα γενικά όσο και στα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα παρατηρείται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες

(Barton, 2000). Η σημασία της ένταξης και η ανάγκη εξειδίκευσης του περιεχομένου της ΕΑΕ οδήγησαν στη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα βοηθούσαν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτήσουν τη γνώση (Thomas, 1997).

Σήμερα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με την περίπτωση του κάθε μαθητή, εφαρμόζονται είτε το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Γενικής αγωγής, στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός προχωράει σε τροποποιήσεις όποτε το κρίνει σκόπιμο, είτε τα Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της ΕΑΕ που δημιουργήθηκαν για κάθε «κατηγορία»/είδος ειδικών αναγκών, στην οποία ανήκει ο εκάστοτε μαθητής (Μαργαρώνη, 2014). Σε αυτά αναγνωρίζεται η ανάγκη τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και να μη θέτονται στο περιθώριο της σχολικής ζωής (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Όπως είναι φυσικό, τα Α.Π.Σ. για την ΕΑΕ παρουσιάζουν ορισμένα μειονεκτήματα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζει ο Σούλης (2009), κατηγοριοποιούν τους μαθητές ανάλογα με το είδος της αναπηρίας ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, περιορίζοντας τη μοναδικότητα του καθενός. Η εκπαίδευση που παρέχεται θα μπορούσε να χαρακτηριστεί τυποποιημένη, καθώς στερεί από τον εκπαιδευτικό την ελευθερία κινήσεων που χρειάζεται στη διδασκαλία των παιδιών αυτών και τον περιορίζει σε γραφειοκρατική εργασία. Δίνεται περισσότερη βαρύτητα στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του μαθητή, εις βάρος πολλές φορές της κοινωνικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης. Με βάση τα παραπάνω, ως καλύτερη εκπαιδευτική πρόταση θεωρείται η δημιουργία και εφαρμογή ενός κοινού Α.Π.Σ. Γενικής αγωγής και ΕΑΕ, το οποίο θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει στη Γενική τάξη και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Σούλης, 2009).

Η εφαρμογή του Α.Π.Σ. της Γενικής εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φέρνει στην επιφάνεια την ανάγκη σύνταξης ενός διαφοροποιημένου προγράμματος για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, όπως επίσης και της επεξήγησης του όρου «εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα», τα οποία εφαρμόζονται ανάλογα με το είδος της αναπηρίας, που προβλέπονται από τις Γενικές Αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Ζώνιου-Σιδέρη κ.α., 2004). Ένα διαφοροποιημένο Α.Π.Σ. για να είναι αποτελεσματικό οφείλει να υπολογίζει και να σέβεται τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε μαθητή που συνιστούν τη διαφορετικότητά του και παράλληλα να εκμεταλλεύεται προς όφελος της ομάδας τα οφέλη της συνεργατικής

μάθησης. Οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι να υπάρχει βαθιά κατανόηση και γνώση του αντικειμένου που πρόκειται να διδαχθεί, να επιλέγονται οι αποτελεσματικότερες θεωρίες μάθησης (στυλ) για κάθε μαθητή και τέλος να εφαρμόζονται διάφορες στρατηγικές και διδακτικές προσεγγίσεις (Ζώνιου-Σιδέρη κ.α., 2004). Όταν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας περιλαμβάνει στόχους συμπεριφοράς προσαρμοσμένους στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και η μαθησιακή διαδικασία επεξηγείται σε αναλυτικά βήματα τότε η κατάκτηση της γνώσης μπορεί να θεωρείται βέβαιη (Πολυχρονοπούλου, 2010). Εκτός, όμως, από τους στόχους σημαντικό ρόλο στην πρόοδο του μαθητή και την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθησιακού προγράμματος διαδραματίζουν το διδακτικό υλικό, οι μέθοδοι ενθάρρυνσης και οι τεχνικές για την αξιολόγηση (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Ακόμη, στις Γενικές Αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. για την ΕΑΕ, ορίζεται με σαφήνεια η συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα και με τις διατάξεις του Ν. 2187/2000. Ο θεσμός της συμπερίληψης πρεσβεύει ότι όλοι οι μαθητές δικαιούνται να ικανοποιούν τις προσωπικές τους ανάγκες εντός εκπαιδευτικού πλαισίου και ο ενδεδειγμένος τρόπος για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός είναι η ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου, λοιπόν, η συμπερίληψη να εφαρμοστεί στην πράξη θα πρέπει να συνταχθεί ένα συμπεριληπτικό Α.Π.Σ., οι σχολικές μονάδες να προχωρήσουν στις απαραίτητες προσαρμογές και το εκπαιδευτικό προσωπικό να επιμορφωθεί κατάλληλα και να ενεργοποιηθεί (Welsh Government, 2016). Στη συνέχεια, ακολουθεί παρουσίαση των βασικότερων στοιχείων των Α.Π.Σ. που έχουν σχεδιαστεί για την ΕΑΕ, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας η/και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

2.8 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το περιεχόμενο των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. που έχουν εκπονηθεί για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Π.Ι.) ανέλαβε την εκπόνηση

Προγραμμάτων Σπουδών για την Ειδική Αγωγή έχοντας δύο στόχους: πρώτον, τη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής και δεύτερον των προσαρμογή Α.Π.Σ. για τις διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004a).

Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν αρχικά το σχολικό έτος 2003-2004 και ισχύουν μέχρι και σήμερα. Η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού σε θέματα Ειδικής Αγωγής είχε ως αποτέλεσμα να αναλάβουν τη συγγραφή των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. Πανεπιστημιακοί καθηγητές και δάσκαλοι, οι οποίοι χωρίστηκαν σε συγγραφικές ομάδες, ανάλογα με την κατηγορία των ειδικών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, το Α.Π.Σ. για τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος ανέλαβε η Λέκτορας Ειδικής Αγωγής του ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κα. Σοφία Μαυροπούλου, το Α.Π.Σ. για τους τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές ανέλαβε η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΝ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κα. Αθηνά Σιδέρη, το Α.Π.Σ. για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές ανέλαβε η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών κα. Λαμπροπούλου Βενέττα και τέλος το Α.Π.Σ. για τους μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση ανέλαβε η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΔΕ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κα. Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές, κωφούς και βαρήκοους μαθητές και τέλος μαθητές με νοητική αναπηρία/καθυστέρηση.

2.8.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό του ισχύοντος Α.Π.Σ. για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς αποτελεί μια οργανωμένη, προγραμματισμένη από τον εκπαιδευτικό προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008). Έχει ως στόχο εκείνη την εμπειρία μάθησης, που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διερευνήσουν και να προσεγγίσουν ένα συγκεκριμένο θέμα, αξιοποιώντας διάφορα προσωπικά τους βιώματα. Μέσω της διαθεματικής προσέγγισης και της πολυπαραγοντικής ανάλυσης

που ακολουθεί, οι μαθητές καταφέρνουν να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως λόγου χάρη τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την ενεργή συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Ένας από τους τρόπους υλοποίησης της διαθεματικότητας που προτείνονται είναι η εφαρμογή σχεδίων εκπαιδευτικής δράσης (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

Το σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης ή όπως είναι ευρύτερα γνωστό με τον όρο «*μέθοδος project*» αναφέρεται στη μελέτη ενός θέματος που θα ερευνηθεί σε βάθος, έχει βιωματικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει ικανό αριθμό δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός project τα παιδιά, αξιοποιώντας τα βιώματά τους και καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους, μαθαίνουν να παίρνουν αποφάσεις και να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους, αλλά και τον εκπαιδευτικό της τάξης (Katz, 1998 στο Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008). Βασικό στοιχείο στην εφαρμογή του αποτελεί η επιλογή του θέματος, η οποία καθορίζεται βάσει ορισμένων κριτηρίων. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία δείχνουν ότι είναι μια μέθοδος αποτελεσματική για το σύνολο των μαθητών, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

Τα προγράμματα που εκπονούνται για τη ψυχοκινητική αγωγή θέτουν ως βασικό σκοπό τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες που έχουν σχέση με:

- την αδρή κινητικότητα,
- το γνωστικό σχήμα του σώματος,
- την αμφιπλευρικότητα,
- την αντίληψη και την οργάνωση του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού και
- τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

Η διαθεματική προσέγγιση των δραστηριοτήτων της ψυχοκινητικής αγωγής και της σφαιρικής προσέγγισης εξασφαλίζει τη σύνδεση της με όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού με τελικό αποτέλεσμα την ολόπλευρη ανάπτυξη του (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

Οι παράγοντες που καθόρισαν το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

- η χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων,
- η ένταξη των δραστηριοτήτων σε ένα οργανωμένο θεματικό πλαίσιο,

- ο βιωματικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων,
- η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων μέσων και υλικών,
- η δημιουργία δραστηριοτήτων, οι οποίες βασίζονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα των παιδιών και
- η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των παιδιών (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

Τα κριτήρια βάσει των οποίων σχεδιάζονται οι δραστηριότητες είναι:

- οι στόχοι να είναι διαβαθμισμένης κλίμακας,
- η ολοκλήρωση της ενότητας να περιλαμβάνει την επίτευξη όλων των στόχων και
- οι δραστηριότητες ψυχοκινητικού τομέα να συσχετίζονται και με άλλα αντικείμενα, όπως για παράδειγμα τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

Η μέθοδος του «*Story Grammar*» βασίζεται στην αντίληψη ότι ο νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσπαθεί να καθοδηγήσει μέσω κατάλληλων ερωτήσεων τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν αναγνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της αφηγηματικής ιστορίας και να διαχειριστούν τις εικόνες που αναπαριστούν το περιεχόμενό της. Η αφηγηματική ιστορία συγκροτείται από την αρχική τοποθέτηση, έναν κεντρικό στόχο, ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο ήρωας, μια προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος του, το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας και η κατάληξη σε ένα τέλος (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

Για παράδειγμα ένα πρόγραμμα που σχεδιάζεται για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της κινητικής δραστηριότητας θα πρέπει να περιέχει τα εξής:

- Αναλυτική λεκτική περιγραφή και ταυτόχρονη υπόδειξη της συγκεκριμένης κινητικής δραστηριότητας.
- Υπόδειξη της κινητικής δραστηριότητας από κάποιο παιδί της ομάδας με ταυτόχρονη λεκτική περιγραφή .
- Εκτέλεση της κινητικής δραστηριότητας από το παιδί που αντιμετωπίζει τη δυσκολία, ενώ, ταυτόχρονα, ο νηπιαγωγός περιγράφει λεκτικά τις κινήσεις του.

- Εκτέλεση της κινητικής δραστηριότητας με πιο αργό ρυθμό στην αρχή, ο οποίος επιταχύνεται στην πορεία, έως ότου επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Εκπαίδευση με ανάλυση έργων. Η ανάλυση έργων σημαίνει το «σπάσιμο» μιας σύνθετης δραστηριότητας σε μικρότερα βήματα, ώστε να είναι πιο εύκολο να κατακτηθούν από το παιδί (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

Αναφορικά με την ικανότητα αντίληψης του σώματος ως ολότητα το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής θα επιδιώξει να:

- αναπτύξει την κινητικότητα,
- αναπτύξει την σωματική δραστηριότητα και την προαγωγή της υγείας,
- ενισχύσει την αποδοχή και την τήρηση των κανόνων ασφαλείας,
- εξασφαλίσει το σωστό χειρισμό του εκπαιδευτικού υλικού και
- να προάγει τη συνεργασία και αλληλοαποδοχή μεταξύ των εμπλεκομένων (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

Στο Νηπιαγωγείο τα θέματα που επιλέγονται προς διαπραγμάτευση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να επιλέγονται με σκοπό να αντιμετωπιστούν με τον καλύτερο δυνατό και πιο εποικοδομητικό τρόπο οι δυσκολίες και τα προβλήματα που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό και δραστηριότητες που εντάσσονται στο πεδίο των μαθηματικών, της γλώσσας, της εικαστικής τέχνης, της μουσικής, της δραματικής τέχνης και τέλος της ρυθμικής αγωγής (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008).

2.8.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με αυτισμό

Η άποψη ότι όλα τα παιδιά δικαιούνται πρόσβαση στα Α.Π.Σ. αναλύεται σε δύο άξονες. Καταρχήν, οι μαθητές που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού δικαιούνται πρόσβαση σε ένα «ευρύ και ισορροπημένο» Α.Π.Σ.. Για τον σκοπό αυτό, τα συγκεκριμένα Α.Π.Σ. δεν περιορίζονται μόνο σε προσαρμογές των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Μελέτη

Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά, η Μουσική, η Πληροφορική και η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, αλλά επεκτείνονται και στη διδασκαλία δεξιοτήτων που αφορούν την ιδιαίτερη κατηγορία των μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (π.χ. οι κοινωνικές δεξιότητες, η επικοινωνία, το παιχνίδι, η αυτοεξυπηρέτηση). Κατά δεύτερο λόγο, έχουν ανάγκη από ιδιαίτερες διδακτικές προσεγγίσεις που θα διευκολύνουν την πρόσβαση τους στα Α.Π.Σ.. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται στη λεκτική επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ωστόσο, για τους μαθητές με αυτισμό η χρήση τέτοιων μεθόδων θα μπορούσε να επιφέρει τον αποκλεισμό τους από το Α.Π.Σ.. Κατά συνέπεια, η ιδιαίτερη φύση του αυτισμού προσδιορίζει τόσο το περιεχόμενο όσο και τον τρόπο εφαρμογής των Α.Π.Σ.. ως εκ τούτου, οι στόχοι της πρόσβασης των μαθητών με αυτισμό στα Α.Π.Σ. θα πρέπει να στηρίζονται στην κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών με αυτισμό (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004a).

Τα Α.Π.Σ. για τους μαθητές με αυτισμό είναι σκόπιμο να:

- ανταποκρίνονται τους ιδιαίτερες γνωστικές τους ανάγκες, οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο και την ηλικία τους,
- αξιοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τους ικανότητες και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα,
- επικεντρώνονται στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης από τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα και να μην περιορίζονται μονάχα στην απόκτηση αποσπασματικών γνώσεων ή λειτουργικών δεξιοτήτων (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004a).

Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων, τα Α.Π.Σ. για τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος θα πρέπει να επικεντρώνονται στη διδασκαλία δεξιοτήτων που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, όπου οι μαθητές με αυτισμό εμφανίζουν τις περισσότερες και χρόνιες δυσκολίες. Είναι ευνόητο ότι οι δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση που χαρακτηρίζουν ένα μαθητή με αυτισμό παρεμποδίζουν την κοινωνική του προσαρμογή πολύ περισσότερο από ό,τι η έλλειψη ακαδημαϊκών γνώσεων. Για τον σκοπό αυτό οι προσαρμογές που έχουν γίνει στα Α.Π.Σ. επεκτείνονται και στη διδακτική μεθοδολογία που θεωρείται κατάλληλη για τους μαθητές με αυτισμό. Ειδικότερα, οι μαθητές με τη συγκεκριμένη διαταραχή έχουν ανάγκη από: α) δομημένο μαθησιακό

περιβάλλον, β) σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα, γ) ένας-προς-έναν διδασκαλία (και σε μικρότερο βαθμό από ομαδική διδασκαλία), γ) εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας (λ.χ. οπτικοποιημένο διδακτικό υλικό, φυσική καθοδήγηση) και δ) εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με επίκεντρο τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004a).

Σε γενικές γραμμές η εκπαίδευση των μαθητών με αυτιστική διαταραχή είναι προσανατολισμένη στη μείωση της γνωστικής σύγχυσης και του άγχους που θα μπορούσαν να προκληθούν στο μαθητή από τις δυσκολίες του στην επεξεργασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Η κατανόηση του περιβάλλοντος εντός του οποίου κινείται και δραστηριοποιείται ο μαθητής αυξάνει την ικανότητά του να ελέγχει το περιβάλλον και να γίνει αυτόνομος σε πολλούς τομείς της ζωής του (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004a).

Θα πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι η πρόοδος των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ενδέχεται να μην ακολουθεί την προκαθορισμένη σειρά των διδακτικών στόχων που θέτουν τα Α.Π.Σ. για τη Γενική Αγωγή. Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι το Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου έχει ενσωματωθεί σε όλα τα Α.Π.Σ. για τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο. Ο στόχος αυτής της ενσωμάτωσης είναι να διασφαλιστεί η συνοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο θεωρείται πλέον αναπόσπαστο στοιχείο της ενιαίας σχολικής πορείας των παιδιών. Επιπρόσθετα, η ανομοιογένεια των δυνατοτήτων των μαθητών με αυτισμό καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την οριοθέτηση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τη υπάρχουσα δομή των σχολικών βαθμίδων. Ωστόσο, έχει δημιουργηθεί και Α.Π.Σ. των Προαπαιτούμενων Δεξιοτήτων, ρόλος του οποίου είναι να προετοιμάσει κατάλληλα το μαθητή για τη φοίτηση του στο σχολείο και διδάσκεται στην προσχολική ηλικία (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004a).

2.8.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με τύφλωση ή αμβλύωπες μαθητές

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο αναφέρεται ότι το πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στις ανάγκες των τυφλών παιδιών και των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Γενικής

Εκπαίδευσης αφορούν μια ενταξιακή τάξη, εντός της οποίας γίνεται προσπάθεια να προωθηθεί η συνεργασία όλων των παιδιών που φοιτούν στην τάξη. Ωστόσο, παρά τις διαφορές που υπάρχουν στο περιεχόμενο και στη διαδικασία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, ο στόχος μάθησης παραμένει κοινός για όλους τους μαθητές και καλύπτει ταυτόχρονα μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, διαθεματικές έννοιες και εν τέλει τις ιδιαίτερες ανάγκες του τυφλού ή αμβλύωπα μαθητή. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η απόκτηση δεξιοτήτων, όπως η γραφή Braille και η κινητικότητα και ο προσανατολισμός, ενώ σημαίνουσα θέση κατέχουν η ενταξιακή δυναμική της τάξης και η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004b).

Πιο αναλυτικά, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές, όπως και για το σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης, χωρίζεται σε τομείς, όπως Γλώσσα, Φυσική Αγωγή κ.ο.κ. Στην κατεύθυνση της Γλώσσας κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η έμφαση που δίνεται στην προετοιμασία των παιδιών για «την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας», η οποία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Στην περίπτωση που υπάρχουν τυφλοί ή αμβλύωπες μαθητές στην τάξη, θα πρέπει να χρησιμοποιείται ένας ευρύτερος ορισμός της γραπτής επικοινωνίας, ο οποίος θα εκτείνεται πέρα από τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι βλέποντες μαθητές. Στον τομέα της ανάγνωσης (κείμενα σε γραφή Braille, ανάγλυφα κείμενα, οπτικοποιημένα κείμενα κτλ.) και στη γραφή και τη γραπτή έκφραση (π.χ. μαθαίνουν να έχουν σωστή νοηματική στάση, δηλαδή απόσταση καρέκλας-σώματος-τραπεζιού, να «σημαδεύουν» τις εργασίες τους, να υπαγορεύουν το κείμενο που θα ήθελαν να γράψουν κτλ.) υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις, οι οποίες, όμως, δεν αλλοιώνουν τις γενικότερες ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004b).

Στη συνέχεια, στον τομέα των Μαθηματικών χρησιμοποιούνται Πίνακες Αναφοράς, με τη βοήθεια των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν συγκρίσεις, να εντοπίζουν και να καταγράφουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ αντικειμένων και εννοιών. Οι Πίνακες Αναφοράς θα πρέπει να είναι ανάγλυφοι ή ακόμα και τρισδιάστατοι, ενώ θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και τρισδιάστατοι αριθμοί (από μαλακό αφρώδες πλαστικό, ξύλινοι κτλ.) ή όργανα, όπως η κλεψύδρα. Ακόμη, μέσω της Μελέτης Περιβάλλοντος το παιδί μαθαίνει το περιβάλλον του ξεκινώντας από το οικείο, δηλαδή τον εαυτό του και την οικογένειά του και καταλήγει στο ευρύτερο φυσικό, γεωγραφικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η «παρατήρηση», η οποία αποτελεί το πλέον βασικό εργαλείο για την εκμάθηση του

περιβάλλοντος δε χαρακτηρίζεται μόνο ως απλή οπτική διαδικασία, αλλά ως πολυαισθητηριακή, δεδομένου ότι εμπλέκονται όλες οι αισθήσεις και οι γνωστικές διαδικασίες (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004b).

Επίσης, στον τομέα των Εικαστικών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό το πρόγραμμα για τυφλούς ή αμβλύωπες μαθητές να χαρακτηρίζεται από ισορροπία ανάμεσα στις διάφορες μορφές δημιουργίας, όπως είναι η ζωγραφική ή η γλυπτική. Στη Δραματική τέχνη δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις για τους τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές, υπό τον όρο να επιδιώκεται εξοικείωση με το χώρο και τα υλικά, αλλά και να παρέχονται περιγραφικές πληροφορίες για τη μη λεκτική δράση όπου είναι απαραίτητο. Οι δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής, όπου συμμετέχουν και τυφλοί και αμβλύωπες μαθητές μπορούν να συνδυαστούν με την εξέλιξη δεξιοτήτων κινητικότητας και του προσανατολισμού, ενώ δίνεται έμφαση στη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και σιγουριάς, έτσι ώστε να αυξάνεται η αυτενέργεια και ανεξαρτησία των τυφλών και αμβλύωπων μαθητών. Στη Μουσική οι περισσότερες μουσικές δραστηριότητες δε διαφοροποιούνται σημαντικά για τους τυφλούς μαθητές, ενώ για το μάθημα της Πληροφορικής κρίνεται απαραίτητος ο ειδικός εξοπλισμός, όπως λόγου χάρη ειδικό ποντίκι και πληκτρολόγιο και ειδικό λογισμικό, όπως προγράμματα συνθετικής φωνής, μεγεθυντήρες οθόνης και βελτιστοποίησης κοντράστ, ώστε οι Νέες Τεχνολογίες να είναι προσβάσιμες και στους τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π. 2004b).

2.8.4 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με κώφωση ή βαρήκοους μαθητές

Ο πληθυσμός των κωφών παιδιών και των παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ακοής, όπως και κάθε πληθυσμός, είναι ανομοιογενής και για το λόγο αυτό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού των κωφών παιδιών θεωρείται σύνθετος και πολύπλοκος. Προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να καταρτίσει εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τάξη, όπως για παράδειγμα τον αριθμό των μαθητών και τη γενικότερη

σύνθεση της, τη διαθεσιμότητα του εποπτικού υλικού, την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού κλπ. Επιπλέον, θα πρέπει να ενταχθούν οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της Φιλοσοφίας της Διγλωσσίας, αλλά και κάποιες γενικότερες οδηγίες, που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών ή βαρήκοων παιδιών (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της Διγλωσσίας, η γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία και την επικοινωνία είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (στο εξής ΕΝΓ), η οποία αποτελεί τη βάση για την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή της Ελληνικής, που διδάσκεται κυρίως στη γραπτή μορφή της. Η εισαγωγή σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, η κατανόηση και η εμπέδωση των γνωστικών εννοιών θεωρούνται οι βασικοί στόχοι που θα πραγματοποιθούν μέσω της ΕΝΓ. Κάθε έννοια, αξιολόγηση, ορολογία, επεξήγηση, άσκηση, καθώς και το λεξιλόγιο αναλύονται μέσω της ΕΝΓ, με παράλληλη υποστήριξη με γραπτό λόγο, έντυπα καθώς και εποπτικά υλικά (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c). Παρόλα αυτά, όμως, το επίπεδο της δεύτερης γλώσσας που μπορεί να κατακτήσει το παιδί ενδέχεται να είναι ανεπαρκές για την κατανόηση και διατύπωση πολύπλοκων εννοιών και σχέσεων. Στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να γίνει διεξοδικός έλεγχος της κατανόησης και εμπέδωσης στη μητρική γλώσσα, της ΕΝΓ, όταν αφορούν κωφά ή βαρήκοα παιδιά (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής τάξης και τη διαμόρφωσή του το Α.Π.Σ. δίνει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές. Πιο συγκεκριμένα, το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να είναι διαμορφωμένο ακουστικά κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνεται η ακουστική πρόσληψη των πληροφοριών από το παιδί. Επίσης, η θέση του μαθητή μέσα στην τάξη πρέπει να του επιτρέπει την οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, τα οποία με τη σειρά τους πρέπει να κάθονται σε ημικυκλικό σχηματισμό. Χρειάζεται κατάλληλος και επαρκής φωτισμός της τάξης και η προτεινόμενη θέση του εκπαιδευτικού είναι κοντά και απέναντι από τους μαθητές (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Επιπρόσθετα, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί καθαρό προφορικό λόγο και ο ρυθμός της ομιλίας του να είναι κανονικός, ενώ χρήσιμο θεωρείται να υπάρχουν συχνές επαναλήψεις των λεγόμενων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή εμπέδωση από την πλευρά των μαθητών. Επίσης, είναι σημαντικό να παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό ξεχωριστά κάθε άτομο που μιλάει/νοηματίζει στην τάξη, λέγοντας το όνομά του στην ελληνική ή τη νοηματική ή

δείχνοντάς το. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται, οι απαντήσεις και τα σχόλια που δίνουν οι μαθητές θα πρέπει να επαναλαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό και η παρουσίαση ιστοριών, γεγονότων, νέων ή παλαιών εμπειριών και προβλημάτων καλό θα είναι να πραγματοποιείται με παραστατικό τρόπο. Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να συνοδεύονται από πλούσιο εποπτικό και διδακτικό υλικό (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αφόρμιση πηγάζει από το άμεσο περιβάλλον και στη συνέχεια επεκτείνεται και ενισχύεται από τη βιωματική προσέγγιση και εν τέλει συνδέεται με κάποια προηγούμενη γνώση. Η οπτικοποίηση των προφορικών στοιχείων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, διότι έχει σκοπό να ενισχύσει τη γνώση και για το λόγο αυτό τα φύλλα εργασίας, καθώς και όλες οι σημειώσεις που θα δοθούν θα πρέπει να είναι δακτυλογραφημένα με σαφήνεια και σε κατανοητή από το παιδί γλώσσα, με υπογραμμισμένες τις λέξεις-κλειδιά και με οπτικές πληροφορίες που βοηθούν την κατανόηση και τη συμπλήρωσή τους (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Οι οπτικές πληροφορίες συγκεκριμενοποιούν και διασαφηνίζουν τις βασικές έννοιες του υπό διαπραγμάτευση γνωστικού αντικειμένου για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, μέσω της χρήσης της ΕΝΓ και του γραπτού λόγου. Επιπρόσθετα, σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, όπως η τηλεόραση, το επιδιασκόπιο και ο Η/Υ αξιοποιούνται ως μέσο για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Ειδικότερα, ο Η/Υ προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες για την αναζήτηση πληροφοριών και την καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού, αλλά και του διαδικτύου (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Οι βασικές αρχές της Ειδικής αγωγής για τις ανάγκες των κωφών και βαρήκοων μαθητών είναι οι εξής:

- η ισοτιμία,
- η κατάλληλη υποστήριξη για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση,
- το δικαίωμα στο κατά το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον,
- η συμμετοχική εκπαίδευση (inclusion),
- ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων και
- η εφαρμογή των διεθνών κανόνων στα θέματα της εκπαίδευσης και της ισότιμης πρόσβασης (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Τα Α.Π.Σ. για κωφούς και βαρήκοους μαθητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τις παρακάτω ομάδες:

1. Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές των ειδικών σχολείων κωφών-βαρήκοων.
2. Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές τμημάτων ένταξης σε σχολεία της Γενικής εκπαίδευσης.
3. Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές ενταγμένοι ατομικά ή σε ολιγομελείς ομάδες σε τάξεις της Γενικής εκπαίδευσης.
4. Ενήλικες κωφοί βαρήκοοι σε νυχτερινά σχολεία ή σε ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων παιδιών στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόστηκε μια σειρά διαφορετικών μεθόδων επικοινωνίας και διδασκαλίας, με τις πιο γνωστές να περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τον προφορισμό, την ολική επικοινωνία, ενώ η πιο πρόσφατη μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η δίγλωσση εκπαίδευση. Η μέθοδος του προφορισμού, η οποία κυριάρχησε μέχρι το 1980 περίπου, έθετε στο επίκεντρο την ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας, μέσω των τεχνολογικών βοηθημάτων, με την αξιοποίηση των υπολειμμάτων της ακοής, και άλλων πρόσφορων χειρισμών και μαθημάτων, όπως η χειλεανάγνωση, η ορθοφωνία και η χρήση γραπτού λόγου (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Ωστόσο, τα χαμηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας που παρουσίασε η προφοριστική προσέγγιση, είχαν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση και την εφαρμογή μιας νέας μεθόδου, της ολικής επικοινωνίας, η οποία εφαρμόστηκε σε πολλές σχολικές μονάδες κατά την δεκαετία του '80 στη χώρα μας. Η ολική επικοινωνία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μέσων και μεθόδων για την εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων παιδιών και ενηλίκων, υπό την προϋπόθεση να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Η πολυσημία του όρου δημιούργησε, όμως, μεθοδολογικές δυσχέρειες και αντιφάσεις, καθώς και προβλήματα ορισμού, καθιστώντας έτσι δύσκολη την εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων μαθητών (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει κάνει την εμφάνιση της η δίγλωσση προσέγγιση. Στην εφαρμογή αυτής της μεθόδου η οικογένεια και το κωφό ή βαρήκοο παιδί επιλέγουν ποια γλώσσα επιθυμούν να διδαχθεί. Η ΕΝΓ εισάγεται από την αρχή του σχολικού προγράμματος ως γλώσσα στην οποία το κωφό ή βαρήκοο παιδί έχει μεγαλύτερη αισθητηριακή προσβασιμότητα. Η διδασκαλία της θα πρέπει να

διεξάγεται μέσα σε κλίμα αποδοχής, από το κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, με τα απαραίτητα υλικά και την ορθή μεθοδολογία. Ακόμη, η γνώση της ΕΝΓ και το γνωστικό, γλωσσικό και μεταγλωσσικό υπόβαθρο που εξασφαλίζεται με την καλλιέργειά της ως μητρικής γλώσσας, λειτουργεί με ενισχυτικό τρόπο στην επιτυχή διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Ως δεύτερη γλώσσα διδάσκεται η ελληνική και η διδασκαλία της διέπεται από τις αρχές της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας. Και οι δύο γλώσσες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης των μαθητών, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται σήμερα ιδιαίτερα επιτυχημένη. Ωστόσο είναι εύλογο ότι ανάλογα με την περίπτωση του μαθητή και τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει κάθε φορά ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στη νοηματική και την ομιλούμενη γλώσσα. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται η εκπαίδευση να πραγματοποιείται σε αгаστή συνεργασία με την Κοινότητα των Κωφών, προκειμένου οι μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη μετέπειτα πολιτισμική και κοινωνική ζωή τους. Ως τελικός στόχος των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων θεωρούνται η ανάπτυξη του σεβασμού, η αλληλοαποδοχή και η αναγνώριση της κουλτούρας των κωφών/βαρήκοων και των ακουόντων και η ομαλή συμβίωση των μαθητών τόσο στην κοινότητα των κωφών και βαρήκοων, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Οι παρακάτω αρχές που ορίζονται στα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελούν βασική αναγκαιότητα και για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές:

- η παροχή Γενικής παιδείας,
- η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των προσωπικών ενδιαφερόντων του,
- η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές,
- η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας μας,
- η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς,
- η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας,
- η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη,

- η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά, προκειμένου να είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό, οφείλει να:

- παρέχει ίσες ευκαιρίες για την ανάπτυξη και τη στήριξη της ιδιαίτερης ταυτότητας των κωφών και βαρήκοων παιδιών,
- παρέχει αξιόλογες ευκαιρίες για την ανάπτυξη και τη στήριξη της ΕΝΓ,
- στηρίζει την πορεία των οικογενειών προς την αποδοχή της κώφωσης και βαρηκοΐας και να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών με τις οικογένειές τους,
- εγγυάται τη διαθεσιμότητα των πηγών γνώσης, που θα είναι προσβάσιμες στα κωφά και βαρήκοα παιδιά,
- μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις ραγδαίες μεταβολές που σε όλο τον δυτικό κόσμο χαρακτηρίζουν τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κωφά και βαρήκοα παιδιά (όπως τα κοχλιακά εμφυτεύματα και άλλες πιθανές τεχνολογικές εξελίξεις) (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. που έχει εκπονηθεί για το Νηπιαγωγείο για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά περιλαμβάνει την διδασκαλία ενοτήτων όπως:

- Παιδί και γλώσσα.
- Παιδί και περιβάλλον: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος για το Νηπιαγωγείο – ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση.
- Παιδί και περιβάλλον: ένα επιπλέον κομμάτι, που στοχεύει στην παρέμβαση στο οικογενειακό περιβάλλον (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των κωφών και βαρήκοων παιδιών θα πρέπει να αξιολογείται κατά κύριο λόγο από ανθρώπους που επικοινωνούν μαζί τους αποτελεσματικά και με διαδικασίες που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη αναπηρία. Στα πλαίσια ενός δίγλωσσου Νηπιαγωγείου θα πρέπει να προσφέρονται στα παιδιά ποικίλες ευκαιρίες για την

ανάπτυξη δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, όπως επίσης και ευκαιρίες να καλλιεργούν την κατανόηση της προφορικής γλώσσας. *«Πρέπει να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός όταν απευθύνεται στα παιδιά προφορικά, χρησιμοποιεί φυσική γλώσσα. Δεν επιτρέπονται γλωσσικά λάθη υπεραπλούστευσης χάριν ευκολίας ή ευκρίνειας («Σήμερα είναι μέρα Δευτέρα»).* Επίσης ο κυματισμός της φωνής είναι φυσικός και για κανένα λόγο δεν προφέρονται οι λέξεις συλλαβιστά ούτε «σέρνονται» οι συλλαβές. Τα παιδιά που έχουν Αρκετά ακουστικά υπολείμματα θα πρέπει να συλλαμβάνουν φυσικά το ηχώχρωμα της γλώσσας. Επίσης, δε συνιστάται να γίνονται υπερβολές στην χειλεαναγνωστική εικόνα, για να είναι αναγνωρίσιμη όταν την συναντούν σε φυσικές επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής ζωής» (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c, σελ. 36). Στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την προφορική γλώσσα και εφαρμόζονται στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά κάθονται σε κυκλική διάταξη και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης βρίσκεται απέναντί τους στο ίδιο ύψος με αυτά. Το πρόσωπό του κάνει συνεχώς εκφράσεις και συχνά συνοδεύεται με Νοήματα στην ΕΝΓ (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου σχετίζεται με την απόκτηση προμαθηματικών και μαθηματικών εννοιών από τα κωφά και βαρήκοα παιδιά και δε διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τους μαθητές της Γενικής Αγωγής. Ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση θα πρέπει να δοθούν από τον εκπαιδευτικό στη σκέψη και τη διατύπωση της υπόθεσης. Θα πρέπει ο νηπιαγωγός να αναλύσει το πρόβλημα σε τέτοιο βαθμό μέχρι να βεβαιωθεί πως τα παιδιά έχουν κατακτήσει τα σύνθετα γλωσσικά αυτά σχήματα, καθώς και τους μηχανισμούς σκέψης που απαιτούνται για να απαντηθούν τα ερωτήματα που διατυπώνονται (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Η οικογένεια έχει βαρύνουσα σημασία για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά και ως εκ τούτου στο Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προβλέπονται στόχοι και διάφορες δραστηριότητες που αφορούν όχι μόνον τα παιδιά, αλλά και τα ενήλικα μέλη της οικογένειας που έχουν την ευθύνη της καθημερινής φροντίδας τους. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα, όπως για παράδειγμα την πρώτη εργάσιμη Παρασκευή κάθε μήνα, τα παιδιά έρχονται μαζί με έναν ή και τους δύο γονείς ή συγγενικά πρόσωπα (παππούς, γιαγιά κ.α) και σχεδιάζονται δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχει όλο το φάσμα των γενεών που παρίσταται. Αν είναι εφικτό ένα μέρος κάθε συνάντησης μπορεί να αφιερώνεται σε μαθήματα ΕΝΓ (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

Τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των άλλων ενοτήτων για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις από εκείνα των γενικών Νηπιαγωγείων. Κατά την εφαρμογή του Α.Π.Σ. για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης τα κωφά και βαρήκοα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να βιώσουν εμπειρικά:

1. τις διαφορές που υπάρχουν ή προκύπτουν κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους που χρησιμοποιούν μια οπτικοκινητική γλώσσα, όπως είναι η ΕΝΓ, και σε αυτούς που χρησιμοποιούν μια ακουστικοφωνητική γλώσσα όπως είναι η Ελληνική ομιλούμενη γλώσσα.
2. τις πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους που χρησιμοποιούν κυρίως το οπτικό τους κανάλι για να αντιληφθούν τον κόσμο και σε αυτούς που χρησιμοποιούν κυρίως το ακουστικό τους κανάλι (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004c).

2.8.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με νοητική αναπηρία

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική πρόοδος και ανάπτυξη της κοινωνικότητας του συνόλου των μαθητών με μέτρια κι ελαφριά νοητική καθυστέρηση απαιτεί την κατάρτιση ενός ανοικτού, ευέλικτου και εύκολα προσαρμόσιμου Α.Π.Σ., στο οποίο θα περιλαμβάνονται όλα τα πλαίσια φοίτησής τους (Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής) και θα καταφέρνει να ανταποκριθεί στις ποικίλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες.

Βασικοί διδακτικοί στόχοι της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι:

- Να γνωρίζουν οι μαθητές και να χρησιμοποιούν λειτουργικά το βασικό θεματικό λεξιλόγιο.
- Να αντιγράφουν ή να γράφουν σωστά τις λέξεις του λεξιλογίου.
- Να ασκηθούν σε συγκρίσεις, ομαδοποιήσεις και υπολογισμούς χρησιμοποιώντας είδη ρουχισμού.
- Να συνδυάζουν και να επιλέγουν σωστά ως προς το φύλο, ως προς το χρωματισμό και ως προς την περίσταση τα ρούχα.
- Να διακρίνουν τα ρούχα ανάλογα με τις εποχές.
- Να αναγνωρίζουν τα ρούχα παλαιότερων και νεώτερων εποχών.
- Να αναγνωρίζουν βασικές εθνικές στολές.

- Να τηρούν τη ρουτίνα για το ρουχισμό τους στο σχολείο (χρήση σχολικών κρεμαστών, χρήση μπουφάν στο διάλειμμα κλπ).
- Να διατηρούν καθαρά τα ρούχα τους.
- Να ντύνονται και να ξεντύνονται αυτόνομα.
- Να αναγνωρίζουν τα επαγγέλματα από τη στολή τους (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004d).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, που περιλαμβάνονται στο Α.Π.Σ. για τους μαθητές με νοητική αναπηρία:

Γλώσσα: Προφορική έκφραση, βασικό λεξιλόγιο, ορθογραφία, αντιγραφή, ανάγνωση σχετικών επιγραφών, ακρόαση σχετικής ιστορίας.

Μαθηματικά: Απαρίθμηση, συγκρίσεις, ομαδοποιήσεις, ώρα και χρόνος.

Αισθητική αγωγή: Χρωματισμός, κολλάζ, παντομίμα διαδικασιών ένδυσης, τραγούδι με σχετικό θέμα.

Μελέτη Περιβάλλοντος: Ρούχα κι εποχές, μόδα, ενδυμασία και φύλο.

Ιστορία: Σύγχρονες και παλιότερες ενδυμασίες.

Γεωγραφία: Εθνικές και τοπικές στολές.

Κοινωνικές δεξιότητες: Ρουτίνα ντυσίματος, αυτό-εξυπηρέτηση, φροντίδα ρούχων.

Προεπαγγελματική εκπαίδευση: Επαγγελματικές στολές κι εργαλεία (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004d).

Στη διαδικασία της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η εποικοδομητική συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών, τα υπόλοιπα μέλη που συγκροτούν την οικογένεια του μαθητή, την κοινότητα και τα απαραίτητα υποστηρικτικά συστήματα εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ένα από τα δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας του ατόμου είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, στις οποίες εμπεριέχονται τα εξής:

α) Διαπροσωπικές σχέσεις: η συναλλαγή με άλλους ανθρώπους η δημιουργία και η διατήρηση φιλικών σχέσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην πορεία ενσωμάτωσης του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο.

β) Αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση: η κατανόηση από τον κάθε άνθρωπο της μοναδικότητάς του και η αποδοχή των προσωπικών του δυνατοτήτων βοηθούν στον προσδιορισμό της πορείας της ζωής του και προσδίδουν σε αυτή ουσιαστικό νόημα. Ο προσδιορισμός του κοινωνικού ρόλου που καλείται να διαδραματίσει κάθε άτομο, της αξίας του και η υπέρβαση των αρνητικών συναισθημάτων, κινητοποιούν τη

διάθεση εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα και την κατάκτηση θετικών κοινωνικών εμπειριών.

γ) Υπευθυνότητα: η κοινωνική συμπεριφορά, η κατάκτηση των κατάλληλων αντιδράσεων σε ποικίλες συνθήκες, η διατήρηση υγιών κοινωνικών σχέσεων, η αποφυγή θυματοποίησης, η ανεξαρτησία και η λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, η αναγνώριση και η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης στις ενέργειες αποτελούν κρίσιμης σημασίας στοιχεία στην κατάκτηση της ανεξάρτητης και ασφαλούς διαβίωσης.

δ) Επικοινωνία: η αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και κατανόησης του άλλου συνιστούν ουσιαστικά συστατικά των ποιοτικών σχέσεων σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004d).

Σε ό,τι αφορά το εποπτικό υλικό για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση προτείνεται η χρήση διάφορων υλικών από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με το επίπεδο της ανάπτυξης του εκάστοτε μαθητή και των δυνατοτήτων του σε γενικότερα πλαίσια. Βέβαια, οι εμπειρίες ενός παιδιού δεν περιορίζονται μονάχα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά μπορούν να εμπλουτιστούν και στο περιβάλλον της κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, το εποπτικό υλικό που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει:

- ✓ Ηλεκτρονικά μέσα (H/Y, cd player κ.α.),
- ✓ διάφορα παιχνίδια,
- ✓ μουσικά όργανα,
- ✓ υλικά που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μικρογραφίες πραγματικών χαρακτήρων και καταστάσεων (κούκλες, αυτοκινητάκια κ.α.),
- ✓ βιβλία ποικίλου περιεχομένου με ιστορίες,
- ✓ παραμύθια,
- ✓ απεικονίσεις,
- ✓ εικόνες,
- ✓ κάρτες,
- ✓ κάρτες που αν παρατεθούν σε διαδοχή απεικονίζουν διάφορες ιστορίες με ζώα και ανθρώπους,
- ✓ γραφική ύλη (μολύβια, μαρκαδόροι, χαρτιά, χαρτόνια χρωματιστά, κόλλες κ.α.),

- ✓ υλικά ζωγραφικής,
- ✓ υλικό για κολλάζ,
- ✓ πλαστελίνη,
- ✓ πηλός,
- ✓ υλικά για καλλιτεχνικές κατασκευές,
- ✓ υλικά για τη διαμόρφωση «γωνιών» στην τάξη όπως: σουπερ-μάρκετ, μανάβικο, κουζίνα κ.α. (ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π., 2004d).

2.9 Αναγκαιότητα Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Η ανάγκη να συνταχθεί και να εφαρμοστεί ένα οργανωμένο Α.Π.Σ. στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε όταν αναγνωρίστηκε ο κομβικός παιδαγωγικός ρόλος του Νηπιαγωγείου, το οποίο έπαψε να θεωρείται χώρος φύλαξης παιδιών και έθεσε νέους στόχους, δηλαδή να στηρίζει με συστηματικό και ολιστικό τρόπο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τους Wong et al. (2017), η ίδρυση των πρώτων νηπιαγωγείων σήμανε και την αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών αυτών ιδρυμάτων στην ανατροφή των παιδιών, ενώ την ίδια στιγμή προέκυψε η ανάγκη για Α.Π.Σ. που θα συνέβαλαν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Βέβαια, συνεχίζει η ίδια, με το πέρασμα των χρόνων πραγματοποιήθηκαν ουσιαστικές αλλαγές στις κατευθυντήριες γραμμές οργάνωσης των ΑΠ.Σ., οι οποίες αντικατόπτριζαν τις σημαίνουσες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αλλαγές στην κοινωνία, αλλά και την αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την προσχολική εκπαίδευση.

Το Α.Π.Σ. θεωρείται σημαντικό εργαλείο της δουλειάς του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί τον κεντρικό άξονα της λειτουργίας του Νηπιαγωγείου και της μάθησης (Κιτσαράς, 2004). Σύμφωνα με τους Bowman et al. (2001) τα Α.Π.Σ. που διακρίνονται για την επιτυχή σχεδιασμό τους συνδέονται άρρηκτα με την επίτευξη των στόχων ενός Νηπιαγωγείου. Ο προσεγμένος σχεδιασμός και προγραμματισμός της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατακτήσουν περισσότερες γνώσεις και να προετοιμαστούν κατάλληλα για τις απαιτήσεις των επόμενων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους ανωτέρω ερευνητές, τα προγράμματα με σαφή και αναλυτικό περιεχόμενο αυξάνουν

τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας μαθητών που ανήκουν σε «φτωχά» κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ένας ακόμη λόγος που τα Α.Π.Σ. κρίνονται απαραίτητα για το Νηπιαγωγείο είναι ότι τα παιδιά καταφέρνουν να κατακτήσουν τη γνώση διάφορων γνωστικών αντικειμένων αρκεί η διδασκαλία να γίνεται σε μια γλώσσα που καταλαβαίνουν, κατάλληλη για το νοητικό και αναπτυξιακό τους επίπεδο (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Βέβαια, θα ήταν ουτοπικό να σκεφτεί κανείς ότι υπάρχει το «ιδανικό» και «αλάνθαστο» Α.Π.Σ.. Στη σημερινή εποχή το Α.Π.Σ. αποτελεί ένα βοηθητικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό κι αυτός είναι που θα κρίνει και θα αποφασίσει ποια στοιχεία αξίζει να αντλήσει και να χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία, έχοντας πάντα ως κριτήριο τις επικρατούσες σχολικές συνθήκες και το δυναμικό των μαθητών του (Ντολιοπούλιου, 2005).

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει σαφής προσανατολισμός προς την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των Α.Π.Σ., με πολλές καινοτομίες να εισάγονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάπτυξη, ωστόσο, των Α.Π.Σ. θα πρέπει να συνοδεύεται από την κατάλληλη καθοδήγηση εκ μέρους των ειδικών, ώστε τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να μην κινούνται στα τυφλά, πράττοντας ο καθένας εκείνο που πιστεύει ότι είναι το σωστό (Yang & Li, 2018).

2.10 Χαρακτηριστικά Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Τα βασικά ερωτήματα που τίθενται πριν τη σύνταξη ενός οργανωμένου Α.Π.Σ. είναι τα εξής: α) Τι θα περιλαμβάνει, β) ποιος θα είναι ο σκοπός όσων συμπεριληφθούν στο περιεχόμενό του και γ) με ποιον τρόπο θα διδαχθεί στους μαθητές. Τα τρία αυτά ερωτήματα έχουν το καθένα τη δική του σημασία, σπουδαιότητα και δυναμική και λειτουργούν ως κρίκοι της ίδιας αλυσίδας, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Ωστόσο, οι Kohlberg και Mayer (1972) δίνουν ξεχωριστή βαρύτητα στους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π.Σ., διότι αυτοί θα καθορίσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιεχόμενο που θα διδαχθεί στους μαθητές, έτσι ώστε να καταφέρουν να κατακτήσουν τους γενικούς στόχους και να μην παρασυρθούν από διάφορα περιστασιακά γεγονότα (Χατζηγεωργίου, 2012).

Πριν, όμως, προχωρήσει η ανάλυση κρίνεται σκόπιμο να διαχωριστεί η έννοια σκοπού και στόχου. Ως σκοπός θεωρείται η πρόθεση του ατόμου, ενώ στόχος είναι το

αποτέλεσμα της σκοποθεσίας. Επιπλέον, ο σκοπός χρησιμοποιείται ως μια περισσότερο γενική έννοια, σε αντίθεση με το στόχο, ο οποίος είναι σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό εξειδικευμένος ως προς το περιεχόμενό του (Χατζηγεωργίου, 2012). Επομένως, γίνεται φανερή η σύγχυση που πολλές φορές επικρατεί κατά τη χρήση των δύο αυτών όρων, με τους συντάκτες του Α.Π.Σ. συχνά να δυσκολεύονται να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσά τους. Άλλωστε, δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο ένας μαθητής να κατακτά τους μαθησιακούς στόχους την ίδια στιγμή που ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να τον κάνει να επιτύχει το σκοπό κατά τη διδασκαλία (Καυκούλα, 2016).

Οι σκοποί και οι στόχοι σε ένα Α.Π.Σ. πρέπει να είναι σαφείς και να προσδιορίζονται με ακρίβεια, προκειμένου να είναι εύκολα κατανοητοί στον αναγνώστη και να μην υπάρχει πρόσφορο έδαφος για παρερμηνείες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση ρημάτων, όπως λ.χ. «κατανοήσει» κ.α., τα οποία ανάλογα με την περίπτωση θα μπορούσαν να έχουν ποικίλες ερμηνείες ή ακόμη και να θεωρηθούν αφηρημένες έννοιες (Χατζηγεωργίου, 2012). Επιπρόσθετα, ένα ακόμη στοιχείο που επηρεάζει την επιλογή σκοπών και στόχων στη σύνταξη του Α.Π.Σ. θεωρείται η «αντικειμενικότητα» των συντακτών, καθώς θα πρέπει στους σκοπούς και τους στόχους να αντικατοπτρίζονται οι αξίες, τα ιδεώδη και τα ιδανικά της κοινωνίας γενικότερα και όχι οι προσωπικές πεποιθήσεις και γνώμες εκείνων που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την εκπόνηση των Α.Π.Σ. (Καυκούλα, 2016. Χατζηγεωργίου, 2012).

Σύμφωνα με το Φλουρή (1983) οι σκοποί αντανακλούν το γενικότερο ιδεολογικό, φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό υπόβαθρο κάθε κράτους και ταυτόχρονα τα ιδεώδη και τις αξίες που διαπνέουν το κοινωνικό σύνολο (Σαλβαράς, 2013). Στην πραγματικότητα ως σκοπός θεωρείται η κατάσταση εκείνη στην οποία ο μαθητής ειδικότερα και το κοινωνικό σύνολο γενικότερα θα ήθελαν να βρεθούν και προς επίτευξη αυτού οι ιθύνοντες επιλέγουν τις επιθυμητές καταστάσεις και καταρτίζουν τους αντίστοιχους στόχους (Καυκούλα, 2016. Σαλβαράς, 2013). Σύμφωνα με το Χατζηγεωργίου (2012) οι πιο συνηθισμένες κοινώς αποδεκτές καταστάσεις που δε χωρούν αμφισβήτηση είναι οι βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρέπει το άτομο να μάθει στη ζωή του, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ομαλή και λειτουργική ένταξη του ατόμου ως μέλος του κοινωνικού συνόλου, η αποδοχή της διαφορετικότητας (π.χ. ως προς το φύλο, το χρώμα, τη φυλή κ.α.), ο σεβασμός των

δικαιωμάτων του ανθρώπου και ο σεβασμός μαζί με την προστασία του περιβάλλοντος.

Ένα σύγχρονο Α.Π.Σ. οφείλει να αφουγκράζεται και να υπολογίζει τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών και να υπενθυμίζει συνεχώς ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη (σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική) ανάπτυξη των παιδιών, προκειμένου να αποτελέσουν ενεργά και λειτουργικά μέλη της κοινωνίας και όχι μόνο η στείρα ακαδημαϊκή τους πρόοδος (Sofa et al., 2019). Πολλοί μελετητές (Bennett, 2004. Καυκούλα, 2016. Σαλβαράς, 2013) θεωρούν ότι οι σκοποί πρέπει να εξασφαλίζουν βασικά εφόδια στα παιδιά, όπως η σωματική και ψυχική τους υγεία, να προωθούν την ανάπτυξη της δημιουργικής και διαλεκτικής σκέψης, να προωθούν τη γνώση στις ανθρωπιστικές και στις άλλες επιστήμες και την τεχνολογία. Επιπρόσθετα, οι σκοποί θα πρέπει να εφοδιάζουν τα παιδιά με τα προσόντα που θα τους επιτρέψουν στο μέλλον να αποκατασταθούν επαγγελματικά, να τους εμφυσήσουν τη σημασία εννοιών όπως «συνεργασία», «αλληλεγγύη» και «κοινωνικότητα», να τα ευαισθητοποιήσουν και να τα πείσουν να ενεργοποιηθούν απέναντι σε σύγχρονα προβλήματα, όπως ο ρατσισμός και η ξеноφοβία. Ακόμη, το παιδί καλό είναι μέσω των σκοπών και των στόχων ενός σύγχρονου Α.Π.Σ. να εξασφαλίσει ίση πρόσβαση στη γνώση, ανεξάρτητα από το νοητικό του επίπεδο και να του δίνονται ευκαιρίες ώστε να φτάσει στο ανώτατο όριο των δυνατοτήτων του, να αποκτήσει και να καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και τέλος να μάθει την αξία της πατριδογνωσίας και της λαογνωσίας.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα σύγχρονα Α.Π.Σ. χαρακτηρίζονται «ανοιχτά» και παιδοκεντρικά, καθώς στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας θέτουν το μαθητή και καλούνται να σεβαστούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του, να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά του, να ακολουθήσουν τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης και μάθησης και τέλος να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Επιπροσθέτως, οφείλουν να προωθούν στο μέγιστο βαθμό την ενεργή συμμετοχή κάθε μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, παροτρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν και να βοηθούν τους μαθητές όποτε κρίνεται απαραίτητο. Τα παιδιά από την πλευρά τους καλούνται στα σύγχρονα Α.Π.Σ. να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν νέες γνώσεις και να βιώσουν καινούριες εμπειρίες, αξιοποιώντας παράλληλα όσα διδάχθηκαν στο παρελθόν στο σχολείο και στην προσωπική τους ζωή. Με τον τρόπο αυτό διευρύνονται οι πνευματικοί ορίζοντες των παιδιών, εξάπτεται η φαντασία τους

και καλλιεργείται η δημιουργικότητά τους (Ο.Ε.Κ.Δ., 2004). Τα Α.Π.Σ. που υπηρετούν αυτή τη φιλοσοφία μεταλαμπαδεύουν στο παιδί γνώσεις και εμπειρίες, οι οποίες πηγάζουν από τη σύγχρονη κοινωνία και αντικατοπτρίζουν το δυναμισμό και την ποικιλομορφία της, βοηθώντας το να μεταβεί με ενισχυμένα εφόδια στην ενήλικη ζωή (Page, 2000). Σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης το παιδί έχει διττό ρόλο, διότι αφενός λειτουργεί ως μονάδα και αφετέρου αποτελεί μέλος ομάδων εργασίας. Η ομαδική εργασία στο σχολικό περιβάλλον αρχικά προάγει την κοινωνικοποίηση και επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται και να είναι δεκτικά σε διαφορετικές γνώμες, να αναλαμβάνουν ρόλους και να διεκπεραιώνουν τις υποχρεώσεις τους θέτοντας προτεραιότητες. Επίσης, έχει σημαντικά οφέλη για τη μάθηση, επειδή όταν τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες πετυχαίνουν πιο πλούσια και σύνθετα αποτελέσματα συγκριτικά με εκείνα της ατομικής προσπάθειας (Duffin, 2003). Άλλωστε, τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών αποδεικνύουν ότι η συνεργατική μάθηση οξύνει την κριτική σκέψη και το παιδί μαθαίνει να επιχειρηματολογεί για τις απόψεις και τις ιδέες του και να διαπραγματεύεται τα υπέρ και τα κατά των προτεινόμενων δραστηριοτήτων (CRESAS, 1992. Duffin, 2003. Katz et al., 1990).

Στη συνέχεια, ζωτικής σημασίας για το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. είναι η έννοια της διαθεματικότητας, η οποία όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, πρεσβεύει ότι η γνώση προσεγγίζεται με ολιστικό τρόπο αντί να χωρίζεται σε μικρότερες γνωστικές περιοχές. Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών, όπως το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναθεωρούν τα όρια των παραδοσιακών διδακτικών αντικειμένων και εμπλουτίζουν το περιεχόμενό τους με ζητήματα, θέματα και προβληματισμούς που άπτονται του ενδιαφέροντος των μαθητών, της κοινωνίας, των επιστημών και του πολιτισμού (Nassif Tawfik Yassa & Abdelraof Hassanin, 2021). Με άλλη διατύπωση σκοπός τους είναι να συνδέσουν το σχολείο με την κοινωνία (Beanet, 1997).

Όπως υποστηρίζει η Γκλιάου (2005) το σχολείο που δεν ασπάζεται και αρνείται να επιλέξει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αδυνατεί να εφαρμόσει διαφορετικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας, διότι είναι δέσμιος κατακερματισμένων γνωστικών αντικειμένων. Τα αντικείμενα αυτά δεν «αγγίζουν» τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών ή των ενηλίκων μιας προηγμένης και διαρκώς εξελισσόμενης κοινωνίας που απαιτεί ολιστική προσέγγιση των θεμάτων που την απασχολούν. Η διαθεματικότητα, ακόμη, συμβάλλει στην προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων και προωθεί των ένταξη όλων των παιδιών στην κοινωνία. Η

εκπαίδευση, επομένως, καλείται να αναγνωρίζει τις μεταβολές του κοινωνικού περιβάλλοντος και των ανθρώπων της, να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις και τις δυσκολίες και να αναπροσαρμόζει διαρκώς το περιεχόμενό της ώστε να εναρμονίζεται με τις νέες τάσεις και απαιτήσεις. Οι μαθητές, προκειμένου να επιτύχουν ως αυριανοί πολίτες πρέπει να είναι ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι στα τεκταινόμενα της κοινωνίας και να εξετάζουν με κριτική ματιά όσα συμβαίνουν γύρω τους (Ματσαγγούρας, 2006).

Στα Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν μεθόδους διδασκαλίας ελκυστικές και ενδιαφέρουσες για τους μικρούς μαθητές, αξιοποιώντας «εργαλεία», όπως το παιχνίδι και οι βιωματικές δραστηριότητες (Bennett, 2004. Lau & Grieshaber, 2018). Σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης το παιχνίδι και η μάθηση συνδέονται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, πράγμα λογικό αν σκεφτεί κανείς ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι (Dau, 1999. Xu & Yao, 2021). Παιχνίδι για ένα παιδί σημαίνει ευχάριστες καταστάσεις, γεμάτες ενδιαφέρον και προκλήσεις, που ανταποκρίνονται στις ικανότητες τους και ακολουθούν το ρυθμό ανάπτυξής τους για την κατάκτηση της γνώσης. Τα παιδιά όταν παίζουν αισθάνονται ότι έχουν τον απόλυτο έλεγχο όσων σχετίζονται με το παιχνίδι τους και του περιβάλλοντος όπου παίζουν και με τον τρόπο αυτό, έχοντας δηλαδή εξασφαλίσει τον έλεγχο, προχωρούν στην ερμηνεία νέων γεγονότων και καταστάσεων κατακτώντας νέες γνώσεις (Samuelsson & Carlsson, 2008). Το παιχνίδι, εκτός από τη μάθηση και ανεξάρτητα από το είδος του (π.χ. ομαδικό, ελεύθερο, συμβολικό κτλ.) θέτει ως βασικούς στόχους του τη δημιουργικότητα, την εξερεύνηση, τη διασκέδαση, τον πειραματισμό, την κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία (Ashiabi, 2007). Επιπλέον, σε Α.Π.Σ. που έχουν δομηθεί βάσει νεοφιλελεύθερων ιδεών, το παιχνίδι θεωρείται το ιδανικό μέσο για τη επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων, παρότι έχει βρεθεί μία ανακολουθία θεωρίας και πράξης ανάμεσα στις προσδοκίες και τα αποτελέσματα ενός τέτοιου Α.Π.Σ., γεγονός που προφανώς οφείλεται στην επίδραση καθοριστικών παραγόντων, όπως των εκπαιδευτικών ή των γονέων (Bautista et al., 2019).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των σύγχρονων Α.Π.Σ. είναι η προώθηση της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Πλέον, οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα και στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Προσφέρουν εθελοντική βοήθεια στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα βιώματα των παιδιών, την

οικογενειακή ζωή, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις ανασφάλειες και τους φόβους των παιδιών, συνδράμοντας με τον πλέον εποικοδομητικό τρόπο το έργο του εκπαιδευτικού να γνωρίσει το κάθε παιδί και να το βοηθήσει να αναπτύξει τις δυνατότητες και τις ικανότητές του. Με τη βοήθεια των γονέων η διαδικασία της μάθησης δεν σταματά στο χώρο του σχολείου, αλλά συνεχίζεται και στο εξωτερικό περιβάλλον, όπως στο σπίτι ή στην παιδική χαρά, όπου οι γονείς φροντίζουν να συνεχίσουν ή να εμπλουτίσουν όσα διδάσκεται το παιδί στο σχολείο (Bennett, 2004). Επομένως, ο ρόλος των γονέων στα σύγχρονα Α.Π.Σ. δεν περιορίζεται μόνο στην ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού, αλλά αντίθετα επαναπροσδιορίζεται, κάνοντας το γονέα συμμετόχο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς έχουν μεγάλο μερίδιο συμμετοχής στη δημιουργία του Α.Π.Σ., διότι αποτελούν πρόσωπα μεγάλης επιρροής στο παιδί και κατ' επέκταση ο ρόλος τους κρίνεται κομβικής σημασίας για την υλοποίηση των στόχων που θέτει το σύγχρονο Νηπιαγωγείο (Jiaxin, 2018). Ο/Η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να χτίσει μια εποικοδομητική σχέση με τους γονείς οφείλει να τους ενημερώνει για τους στόχους και το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. που θα εφαρμόζει, προκειμένου εκείνοι να μπορούν να τους εφαρμόζουν και στο σπίτι. Άλλωστε, οι δραστηριότητες στο Α.Π.Σ. είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο που δεν περιορίζονται στα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης (Saracho & Spodek, 2003).

Εκτός, όμως, από το ρόλο των γονέων ένα βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων Α.Π.Σ. είναι οι αλλαγές που προβλέπονται στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί συγκριτικά με παλαιότερα Α.Π.Σ.. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να βρει τρόπους αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του και αξιοποιώντας κάθε πρόσφορο μέσο και υλικό να βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στην ελευθερία κινήσεων των μαθητών και στο δικό του ενεργό ρόλο μέσα στη σχολική τάξη (Fink, 2018). Πιο συγκεκριμένα, μεγάλο βάρος δίνεται στις επαγγελματικές δεξιότητες, την επιστημονική κατάρτιση και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Polly et al., 2017b). Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και εκτελούν δραστηριότητες που εμπνέουν τα παιδιά να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους, να κατανοήσουν τις αιτίες ενός προβλήματος και να αναζητήσουν τη λύση του, ανακαλύπτοντας έτσι μόνα τους τη γνώση (O.E.C.D., 2004. Page, 2000). Μαθαίνουν τις ανάγκες αλλά και τις ικανότητες κάθε παιδιού και φροντίζουν να οργανώσουν το εσωτερικό και το εξωτερικό σχολικό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι διαθέσιμο κάθε εφόδιο που θα συμβάλλει στην ανάπτυξή τους (Koustourakis, 2018).

O.E.C.D., 2004. Page, 2000). Η συζήτηση, ο διάλογος και η κριτική σκέψη αποτελούν προσφιλή τακτική στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατάκτηση της αυτονομίας των παιδιών (O.E.C.D., 2004. Page, 2000). Επιπλέον, σε έρευνά του ο Ryder (2015), προσδιόρισε τους παράγοντες που επηρεάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών για τα Α.Π.Σ., θεωρώντας ως κυριότερους τα θέματα εξουσίας στη σχολική μονάδα, το επίπεδο επαγγελματισμού και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Συνεχίζοντας, βασική αρχή κάθε οργανωμένης κοινωνίας πρέπει να είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας. Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να εμποδίζεται από διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των παιδιών, όπως για παράδειγμα ως προς το φύλο, την εθνικότητα ή τη σωματική διάπλαση (Hamilton et al., 2019). Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου πρέπει να σέβεται τις διαφορές ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό και να προσαρμόζεται με τρόπο που να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους (Jalongo et al., 2004). Τις τελευταίες δεκαετίες στα σχολεία της Ευρώπης εισήχθη ο όρος «συνεκπαίδευση», στόχος της οποίας είναι η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική τάξη. Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης είναι ορατά και σήμερα, καθώς οι μαθητές της Γενικής τάξης μαθαίνουν να σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθαίνουν να λειτουργούν στην τάξη όπως όλα τα παιδιά, χωρίς να αισθάνονται παραγκωνισμένα. Είναι σαφές ότι για τις ανάγκες της συνεκπαίδευσης απαιτείται αρχικά αναπροσαρμογή του προγράμματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού και η παρουσία εντός της τάξης βοηθητικού προσωπικού, το οποίο βοηθά τον εκάστοτε εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί με επιτυχία τις δυσκολίες αυτών των παιδιών. Επομένως, το Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο πρέπει να ενσωματώνει και στοιχεία των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Saracho & Spodek, 2003).

Επιπλέον, ζωτικής σημασίας για την εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται. Το σχολικό περιβάλλον έχει ξεχωριστή παιδαγωγική σημασία και ασκεί σημαντική επίδραση στη μάθηση των παιδιών. Μπορεί να επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική κατάσταση, καθώς μπορεί να του προκαλέσει ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα ή να το κάνει να νιώσει άνετα ή άβολα. Τα παραπάνω ενδεχομένως θα επηρεάσουν βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα ποικιλοτρόπως τη σχέση του παιδιού με τους ενήλικες (Candini,

2000). Πλήθος βιωματικών – διερευνητικών δραστηριοτήτων πραγματοποιούνται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι μία σχολική τάξη πρέπει να διαμορφώνεται κατάλληλα και να «φιλοξενεί» διάφορα υλικά που θα ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, με σκοπό τα παιδιά που θα δραστηριοποιούνται εντός της να ενθαρρύνονται να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να μαθαίνουν (Saracho & Spodek, 2003). Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να εξασφαλίζει ασφαλείς συνθήκες για το παιδί και να του εμπνέει εμπιστοσύνη, προκειμένου να μπορέσει να αισθανθεί οικειότητα και να κινηθεί ελεύθερα μέσα σε αυτό. Ακόμη, πρέπει να ενισχύει τη φυσική, διανοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και να επιδιώκει ουσιαστική σύνδεση προηγούμενων και νέων εμπειριών (Jalongo et al., 2004). Χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, όπως το μέγεθος της σχολικής αίθουσας, τα επίπεδα φωτεινότητας και φωτισμού, τα χρώματα, η διακόσμηση και τα έπιπλα θα μπορούσαν να προκαλέσουν σημαντικές επιδράσεις στη μάθηση των παιδιών. Ως εκ τούτου, οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς οφείλουν να μεριμνούν τόσο για την αρχική διαμόρφωση ενός υγιούς, ασφαλούς, άνετου και πλούσιου σε ερεθίσματα σχολικού περιβάλλοντος όσο και για τη διατήρηση ή/και αναπροσαρμογή του κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι, 2014).

Τα τελευταία χρόνια η χρήση του Η/Υ στην τάξη του Νηπιαγωγείου έχει γίνει θεσμός και αποτελεί σημαντικό εφόδιο για την εκπαιδευτική διαδικασία, διότι ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, χρησιμοποιώντας σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, να διαπραγματευτεί το αντικείμενο της γνώσης με παραστατικό τρόπο και οι μαθητές να μαθαίνουν καθώς παράλληλα εξοικειώνονται με την τεχνολογία (Feng, 2020). Κατά την πρώτη εμφάνιση των Η/Υ στην προσχολική εκπαίδευση διατυπώθηκαν αντιρρήσεις και ανησυχίες αναφορικά με την καταλληλότητα και την ωφελιμότητά τους σε παιδιά αυτής της ηλικίας. Εκφράστηκαν φόβοι ότι θα επηρεαζόταν αρνητικά η άμεση συνεργασία μεταξύ των παιδιών, η επαφή τους με τα υλικά αντικείμενα και θα μειωνόταν ο χρόνος πραγματικού παιχνιδιού. Σε έρευνά τους οι Hunter και Potvin (2020), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εκτεταμένη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία, είχε ως αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να δίνουν λιγότερη έμφαση στις χειρόγραφες εργασίες, γεγονός που είχε αρνητικές επιδράσεις στην ευανάγνωστη γραφή, αλλά και τις οπτικοκινητικές δεξιότητες των μαθητών του Νηπιαγωγείου. Σε γενικές γραμμές, αποδείχθηκε ότι η χρήση Η/Υ που

γίνεται με ορθό και συστηματικό τρόπο καταφέρνει να εμπλουτίσει το καθημερινό πρόγραμμα και να καλλιεργήσει τη μάθηση. Επίσης, αυξάνονται τα επίπεδα συνεργασίας και ομαδικότητας, καθώς τα παιδιά καλούνται να εργαστούν σε μικρές ομάδες στον Η/Υ και να φέρουν εις πέρας διάφορες δραστηριότητες. Η χρήση των νέων τεχνολογιών και η ταχύτερη ανάπτυξη της τεχνολογίας θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από την εκπαιδευτική κοινότητα και για το λόγο αυτό τα νέα Α.Π.Σ. θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν και να ενισχύουν τη χρήση του Η/Υ στο Νηπιαγωγείο (Saracho & Spodek, 2003).

Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων Α.Π.Σ. είναι και οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που προτείνουν. Άλλωστε, είναι λογικό ότι οι νέες τάσεις που επικράτησαν στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια δε θα μπορούσαν να αφήσουν αλώβητη τη αξιολόγηση. Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν είναι μία στείρα και αυστηρά καθοδηγούμενη διαδικασία, αλλά αντίθετα δέχεται σημαντικές επιδράσεις από το κοινωνικό πλαίσιο στα όρια του οποίου συντελείται και χαρακτηρίζεται ως μια αδιάκοπη διαδικασία οικοδόμησης γνώσεων. Με βάση, λοιπόν, όλα αυτά προέκυψε η ανάγκη να επινοηθούν εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της απόδοσης των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2002). Στη διεθνή βιβλιογραφία οι νέοι αυτοί τρόποι αξιολόγησης αναφέρονται μεταξύ άλλων ως «εναλλακτική» ή «αυθεντική» ή «άμεση» αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή πλέον προκύπτει από τη συνεργασία εκπαιδευτικού – παιδιού με γνώμονα τις πρωτογενείς πηγές, δηλαδή τα έργα των παιδιών και αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής καθημερινότητας (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Επομένως, είναι σαφές ότι η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο δε γίνεται μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα απαντήσει αν η εργασία των παιδιών είναι σωστή ή λανθασμένη, αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας συστηματικής διαδικασίας απόκτησης πληροφοριών. Οι πληροφορίες αυτές προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση, τις προγραμματισμένες συνεντεύξεις, τους φακέλους εργασίας των παιδιών (portfolio), που συμβάλλουν στη δημιουργία όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικών κρίσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή. Ως οι πλέον αποτελεσματικές και ενδεδειγμένες μορφές αξιολόγησης για τα παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, θεωρούνται ο φάκελος εργασιών (portfolio) και η συστηματική παρατήρηση (Bredenkamp & Copple, 1998). Ως εκ τούτου, βασικό χαρακτηριστικό σε ένα σύγχρονο Α.Π.Σ. θα πρέπει να είναι

εκείνος ο τύπος αξιολόγησης, ο οποίος θα υπολογίζει τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, το σύνολο και το βαθμό δυσκολίας των προσπαθειών τους, τα επιτεύγματα και τις αποτυχίες τους και για τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός θα συλλέγει συνεχώς πληροφορίες ώστε να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα των ικανοτήτων και της σχολικής προόδου των παιδιών (Κακανά, 2008).

2.11 Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Το Α.Π.Σ. διακρίνεται σε πέντε (5) διαφορετικά είδη, ανάλογα με τις διαδικασίες, οι οποίες ακολουθούνται κατά την ανάπτυξή τους:

Α) το «επίσημο» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το «ανεπίσημο», το «άδηλο» ή «αφανές» πρόγραμμα ή «παραπρόγραμμα» (Alsubaie, 2015. Gatto, 2005). Πρόκειται για ένα νομικό κείμενο, το οποίο έχει ψηφισθεί και εγκριθεί προς εφαρμογή στα σχολεία της χώρας από τους επίσημους αρμόδιους φορείς του κράτους (Βρεττός & Λαζαράκου, 2010). Συχνά σε παιδαγωγικά θέματα ταυτίζεται με το «λειτουργικό» Α.Π.Σ. και ονομάζεται και «ρητά διατυπωμένο». Με άλλα λόγια είναι το σύνολο των οδηγιών που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων με τη μορφή εγκυκλίων, ώστε να το μετατρέψουν σε παιδαγωγικό έργο. Το απαρτίζουν οι στόχοι, οι δραστηριότητες, το εύρος και η σειρά παράδοσης της ύλης και τέλος τα διδακτικά μέσα (Κουλουμπαρίτη, 2011). Παράλληλα με το «επίσημο» Α.Π.Σ. εφαρμόζεται το «ανεπίσημο», το «άδηλο» ή «αφανές» πρόγραμμα ή «παραπρόγραμμα», το οποίο δεν είναι επισήμως καταγεγραμμένο, αλλά πηγάζει από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον και την κοινωνία, χαρακτηρίζοντας τη σχολική ζωή (Ηρακλέους, 2016). Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή του διαδραματίζουν η καθημερινότητα και οι προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών τόσο στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος όσο και της καθημερινής τους ζωής και λόγω αυτού πρεσβεύει τις διδακτικές αρχές της επικαιρότητας, της παιδοκεντρικότητας και της αυτενέργειας (Πυργιωτάκης, 2000). Όπως αναφέρει ο Ευαγγέλου (2007, σελ. 76, §3): *«Οι κυριότεροι όροι λειτουργίας του σχολείου, οι οποίοι δραστηριοποιούν τους μηχανισμούς του κρυφού Α.Π.Σ. είναι οι εξής: ο τρόπος διαρρύθμισης του χώρου στην αίθουσα διδασκαλίας και το σχολείο, η κατανομή του χρόνου, η ασυμμετρία στις σχέσεις των εταίρων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και ο ανταγωνισμός των μαθητών, η εκλογίκευση και η καταπίεση των*

συναισθημάτων, καθώς επίσης και τα σχολικά πρότυπα γλωσσικής χρήσης με τα οποία οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να προσαρμοστούν».

Β) το «ανοικτό» και «κλειστό» Α.Π.Σ.. Η ανοικτότητα ή η κλειστότητα ενός Α.Π.Σ. επηρεάζεται από τις εναλλακτικές δυνατότητες του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού να ασκούν επιδράσεις στη διαμόρφωση και την πρακτική εφαρμογή του Α.Π.Σ. (Ευαγγέλου, 2007).

Τα «ανοικτά» Α.Π.Σ. συντάσσονται ως ένα βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και πρακτικά αναθεωρούνται συνεχώς, καθώς ποικίλει ο τρόπος εφαρμογής τους στην τάξη. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας των μαθησιακών αντικειμένων γίνεται με συζήτηση εκπαιδευτικού-μαθητή και επιτρέπει οι δύο πλευρές να ασκήσουν κριτική και να προχωρήσουν στις απαιτούμενες παρεμβάσεις (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Στο «ανοικτό» Α.Π.Σ. διατυπώνονται με γενικό τρόπο και ως κατευθυντήριες γραμμές οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι, ενώ δεν αναφέρονται σχεδόν καθόλου ειδικοί μαθησιακοί στόχοι, καθώς ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να τους διαμορφώσει (Χατζηγεωργίου, 2003). Με τον τρόπο αυτό προσφέρεται στον/στην εκπαιδευτικό μεγάλος βαθμός ευελιξίας και αυτονομίας και του επιτρέπεται να παρέμβει και να θέσει νέους στόχους ή να αναθεωρήσει τους ήδη υφιστάμενους, να επιλέξει περιεχόμενο και μέθοδο διδασκαλίας και τέλος να προσαρμόσει το πρόγραμμα στις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη (Χρυσοφίδης, 2004β). Το «ανοικτό» Α.Π.Σ. βοηθά τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει βασικές διδακτικές αρχές, χωρίς να χειραγωγείται. Πιο συγκεκριμένα, τη *διδασκτική αρχή της παιδοκεντρικότητας*, καθώς επικεντρώνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, τη *διδασκτική αρχή της διαφοροποίησης*, μιας και διαθέτει την ευχέρεια να εφαρμόσει διαφοροποιημένες μορφές διδασκαλίας, τη *διδασκτική αρχή της αυτενέργειας*, δηλαδή να ενισχύσει την αυτενεργό δράση των μαθητών, τις *διδασκτικές αρχές της κοινωνικότητας και της συνδιερεύνησης*, καθώς μπορεί να καλλιεργήσει στην τάξη το ομαδικό πνεύμα και να διδάξει στους μαθητές πώς να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους, αναπτύσσοντας παράλληλα τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τη *διδασκτική αρχή της διαθεματικότητας*, προσεγγίζοντας τα γνωστικά αντικείμενα που άπτονται του ενδιαφέροντος των μαθητών με ολιστικό και σφαιρικό τρόπο, τη *διδασκτική αρχή της ολότητας*, κατά την οποία επιχειρεί την ολόπλευρη μάθηση σε όλα τα επίπεδα (γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό) και τέλος τη *διδασκτική αρχή της επικαιρότητας*, όπου ο εκπαιδευτικός δράττεται της ευκαιρίας να αξιοποιήσει γεγονότα από την

καθημερινή ζωή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζηγεωργίου, 2012). Η μέθοδος διδασκαλίας που προάγει το «ανοικτό» Α.Π.Σ. θεωρείται η μαθητοκεντρική, διότι στο μάθημα που γίνεται στην τάξη συμμετέχουν σε ίσο βαθμό εκπαιδευτικός και μαθητές, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να μην είναι στείρα και άκαμπτη, αλλά ευχάριστη, δημιουργική και ευέλικτη (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Με άλλα λόγια, το κέντρο βάρους βρίσκεται στον τρόπο απόκτησης της γνώσης, δηλαδή ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει και όχι στο αποτέλεσμα. Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαπραγματευτεί στην τάξη βιωματικές καταστάσεις των μαθητών, ενθαρρύνοντας έτσι την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αναζήτηση και το σχεδιασμό (Ευαγγέλου, 2007). Ακόμη, η ανοικτότητα ενός Α.Π.Σ. επηρεάζεται από τη διαφάνεια των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας, της προθέσεις και την οργάνωση του σχεδίου διδασκαλίας, τη διαρκώς μεταβαλλόμενη εφαρμογή του ίδιου του Α.Π.Σ. μέσα στην τάξη και τη διαφοροποιημένη επίτευξη των μαθησιακών στόχων, η οποία ενδέχεται να ποικίλει ανάλογα με τις ικανότητες της εκάστοτε ομάδας εργασίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος (Βρεττός & Λαζαράκου, 2010. Φύκαρης, 2014).

Το «κλειστό» Α.Π.Σ., χαρακτηρίζεται από πολλούς «δασκαλο-αδιαπέραστο» και συγκεντρωτικό (Χατζηγεωργίου, 2012). Οι στόχοι είναι με σαφήνεια καθορισμένοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας περιγράφεται αναλυτικά, χωρίς να αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό να παρέμβει και να προβεί σε αλλαγές οποιουδήποτε είδους (Χρυσafiδης, 2004β). Πολλές είναι και οι αντιρρήσεις που ακούγονται κατά καιρούς για τη νομιμότητα των «κλειστών» Α.Π.Σ. και την εγκυρότητα των αποφάσεων σχεδιασμού και σύνταξής τους (Ηρακλέους, 2016). Μία ομάδα «ειδημόνων» αναλαμβάνει το έργο εκπόνησης αυτού του τύπου προγράμματος και καταγράφουν λεπτομερώς τις μορφές δράσεις που πρέπει να ακολουθηθούν στο μάθημα. Η βαρύτητα δίνεται στο αποτέλεσμα της μάθησης και σε μικρότερο βαθμό στη διαδικασία για την απόκτηση της γνώσης (Χρυσafiδης, 2004α). Το «κλειστό» Α.Π.Σ. ουσιαστικά αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση αναφορικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος και είναι ξεκάθαρη η επιδίωξη του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να κατακτιούνται συγκεκριμένοι στόχοι, οι οποίοι αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους. Με τον τρόπο αυτό, όμως, έννοιες όπως η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα τίθενται εκτός πλάνου και δεν υπάρχουν περιθώρια αξιοποίησής τους στην πράξη (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται είναι η δασκαλοκεντρική, με τον εκπαιδευτικό να έχει

την απόλυτη εξουσία και ευθύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία και να καλείται να εφαρμόσει προδιαγεγραμμένες και καθορισμένες από άλλους καταστάσεις, στερούμενος σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία του (Χρυσafίδης, 2004β). Ο μαθητής από την άλλη πλευρά μετατρέπεται σε αντικείμενο της διδασκαλίας, χωρίς, έτσι, να υπηρετείται το όραμα του σύγχρονου σχολείου που δεν είναι άλλο από το να διαπλάθει ελεύθερες και αυτόνομες προσωπικότητες (Βρεττός & Καψάλης, 1999· Χρυσafίδης, 2004α). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σακελλαρίου (2012α, σελ. 85-86) «Οι παιδαγωγοί και τα παιδιά είναι στενά εξαρτημένοι από την οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων, δηλαδή τη λεγόμενη 'προ-έτοιμη' διαδικασία μάθησης, η οποία είναι προσανατολισμένη σε γνωστικά αντικείμενα και ανταποκρίνεται στην κλειστή μορφή ενός τέτοιου αναλυτικού προγράμματος (κυρίως προγράμματα εξάσκησης για την προαγωγή της αντίληψης, της σκέψης, της γλώσσας, μαθησιακά πακέτα για την κυκλοφοριακή αγωγή, κ.α.)».

Γ) το «γραμμικής» και το «σπειροειδούς» μορφής Α.Π.Σ. (Ηρακλέους, 2016). Η διάκριση των δύο ειδών Α.Π.Σ. βασίζεται στη δομή στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το περιεχόμενό τους. Πιο αναλυτικά, στα «γραμμικής» μορφής Α.Π.Σ. υπάρχει μια γραμμική συνέχεια στην εισαγωγή των εννοιών, δηλαδή οι απλές έννοιες ακολουθούνται από τις πιο σύνθετες, οι συγκεκριμένες από τις αφηρημένες, οι εύκολες από τις δύσκολες κ.ο.κ. (Βρεττός & Καψάλης, 2014. Χατζηγεωργίου, 1998). Κάθε έννοια που περιλαμβάνεται στο περιεχόμενο του συγκεκριμένου Α.Π.Σ. λειτουργεί ως ερέθισμα, η σωστή επεξεργασία του οποίου θα οδηγήσει στην κατάκτηση του αμέσως επόμενου (Χειμαριού, 1987). Με βάση όλα τα παραπάνω ακολουθείται η επαγωγική μέθοδος στη διάταξη της ύλης, καθώς οι μαθητές ξεκινούν από τις πιο απλές και συγκεκριμένες έννοιες, τις επεξεργάζονται και καταλήγουν στις πιο σύνθετες και αφηρημένες έννοιες και εφαρμόζονται οι διδακτικές αρχές της επαγωγικότητας και της παιδοκεντρικότητας (Χατζηγεωργίου, 1998). Στη συνέχεια, στα «σπειροειδούς» μορφής Α.Π.Σ. συναντάται η σπειροειδής διάταξη της ύλης, έννοια που εισήγαγε για πρώτη φορά ο Bruner (1964, 1966, 2006). Σε αυτήν οι βασικές έννοιες εισάγονται πρώτα στις μικρές ηλικίες και επαναλαμβάνονται στα επόμενα χρόνια της σχολικής ζωής του παιδιού, έτσι ώστε να υπάρχει βαθιά και σε μεγαλύτερο εύρος επεξεργασία και τελικά κατάκτηση των εννοιών αυτών. Σε αυτό το είδος Α.Π.Σ. εφαρμόζονται βασικές διδακτικές αρχές και πιο συγκεκριμένα εκείνες της παιδοκεντρικότητας, της αυτενέργειας και της ενδεδειγμένης απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς η το ενδιαφέρον εστιάζει αρχικά στο να

κατανοήσει ο μαθητής την έννοια που διδάσκεται κι έπειτα να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει την έννοια αυτή σε όλους τους τομείς της ζωής του (Χατζηγεωργίου, 2012).

Δ) Το «τεχνοκρατικό» και το «ανθρωπιστικο-κριτικό» Α.Π.Σ.. Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (1998) το «τεχνοκρατικό» Α.Π.Σ. επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν, προκειμένου ο μαθητής να καταφέρει να κατακτήσει γνώσεις, δεξιότητες και αξίες. Πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν ο τρόπος με τον οποίο θα μπορέσουν να οργανωθούν καλύτερα οι προσφερόμενες γνώσεις και η χρήση νέων τεχνολογιών σε συνδυασμό με τα επιστημονικά εργαλεία που κρίνονται απαραίτητα για τη μαθησιακή διαδικασία με τελικό σκοπό ο μαθητής να κατορθώσει να φτάσει στην κατάκτηση των διδακτικών στόχων και να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (Κουτσελίνη, 2010). Οι διδακτικές αρχές που εφαρμόζονται σε αυτόν τον τύπο Α.Π.Σ. είναι οι αρχές της εποπτείας, της αυτενέργειας και της προσφοράς συστηματικών γνώσεων (Χατζηγεωργίου, 2012). Από την άλλη πλευρά, το «ανθρωπιστικο-κριτικό» Α.Π.Σ. δίνει τη μεγαλύτερη βαρύτητα στο άτομο-μαθητή, στην αυτοπραγμάτωσή του και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικών δεξιοτήτων (Χατζηγεωργίου, 1998). Ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ως άτομο και δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα καταφέρει να κατακτήσει την αυτογνωσία και να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση. Η εμπειριστατωμένη ενασχόληση με γραπτά κείμενα και διαφόρων ειδών δραστηριότητες βοηθούν το μαθητή να αναπτύξει κριτική σκέψη, να αυξήσει το επίπεδο ενσυναίσθησης και να γίνει πιο δημιουργικός (Χλωπτσιούδης, 2010). Το Α.Π.Σ. αυτό εφαρμόζει τη διδακτική αρχή της παιδοκεντρικότητας, της αυτενέργειας, της κοινωνικότητας και της ολότητας (Χατζηγεωργίου, 1998).

Ε) Ο John Goodland (Goodland, 1979. Μπούντα, 2013) προτείνει κι άλλα είδη Α.Π.Σ., τα οποία θα μπορούσαν να αποτελούν αντίστοιχα προς τα curriculum. Συνοπτικά:

1. «Ιδανικό» Α.Π.Σ. («*ideological curriculum*»), το οποίο αποτελεί την επίσημη πρόταση και επιλογή κράτους και αρμόδιων φορέων για την παιδεία, αλλά συχνά στην εφαρμογή του παρατηρούνται πολλές αναντιστοιχίες και δεν ακολουθείται η δομή των συντακτών του.
2. «Επίσημο» Α.Π.Σ. («*formal curriculum*»), που είναι αυτό που προορίζεται για τις σχολικές μονάδες και εγκρίνεται προς εφαρμογή από την πολιτεία.

3. «Αντιληπτό» Α.Π.Σ. («*perceived curriculum*»), το οποίο είναι το Α.Π.Σ. που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.
4. «Λειτουργικό» Α.Π.Σ. («*operational curriculum*»), το οποίο εφαρμόζουν στην πράξη τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.
5. «Βιωματικό» Α.Π.Σ. («*experiential curriculum*»), το οποίο είναι το Α.Π.Σ. που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο.

2.12 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο/Η εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που φέρει την ευθύνη οργάνωσης ενός σχεδίου εργασίας στο Νηπιαγωγείο. Αρχικά, επιλέγει το θέμα που πρόκειται να συζητηθεί στην τάξη και οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδέες και τις προτάσεις των μικρών μαθητών. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία εκφράζοντας ιδέες για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει όσες συμφωνούν με τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει εξαρχής, υπολογίζοντας παράλληλα και τον απαιτούμενο χρόνο. Οι προτάσεις των παιδιών, στην περίπτωση εφαρμογής ενός «ανοικτού» Α.Π.Σ., πηγάζουν από τη συζήτηση, τα ενδιαφέροντα και τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Στις περιπτώσεις όπου η συζήτηση οδηγείται σε αδιέξοδο ο/η εκπαιδευτικός δύναται να παρέμβει και να προτείνει διάφορες δραστηριότητες στα παιδιά, έχοντας πάντοτε ως γνώμονα την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στην ομάδα εργασίας (Σακελλαρίου, 2012α).

Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση ενός σχεδίου εργασίας δεν περιορίζεται μόνο στη συζήτηση, αλλά προσφέρει πρόσβαση στα παιδιά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (π.χ. Η/Υ, βιβλία), τα βοηθά να αναδιοργανώσουν το χώρο όπου θα πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα ή αν πρόκειται για εξωτερικό χώρο να προετοιμάσουν μια εκπαιδευτική επίσκεψη και τέλος να βοηθήσει τα παιδιά να αναλύσουν το θέμα εις βάθος. Κάθε άποψη που εκφράζεται είναι ευπρόσδεκτη από τον εκπαιδευτικό, την ακούει με προσοχή χωρίς να αποθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν, τα μαθαίνει να αλληλεπιδρούν ποικιλοτρόπως με το περιβάλλον, τα παρακολουθεί συστηματικά και τα υποστηρίζει κατά την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας (Malaguzzi, 1987). Επιπρόσθετα, στο Νηπιαγωγείο σε πολλούς τύπους δραστηριοτήτων είναι πιθανή η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς ή κάποιο ειδικό (Katz & Chard, 2004). Στις περιπτώσεις αυτές και για να είναι

επιτυχημένη η συνεργασία ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εξελίσσει συνεχώς τις γνώσεις του για τον τρόπο που μαθαίνει το παιδί και ποια είναι τα στάδια της ανάπτυξής του (Δαφέρμου κ.α., 2006).

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες (Eurofound, 2015. OECD, 2011) η πρακτική του αναστοχασμού που πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, θα μπορούσε να δεχθεί σημαντικές θετικές επιρροές από συνεργατικές μορφές επαγγελματικής μάθησης. Μέσω αυτών τους δίνεται η δυνατότητα να εξετάσουν και να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στις ισχύουσες αντιλήψεις τους για τη μάθηση, τα παιδιά και τις πρακτικές μάθησης που επιλέγουν να εφαρμόσουν (Αυγητίδου, 2014. Fisher & Wood, 2012. Nuttall & Edwards, 2009. Τσάφος, 2014). Η δια βίου μάθηση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πλέον δεν αποτελούν στοιχεία που συναντώνται σε αναθεωρήσεις των Α.Π.Σ. ή στη σύνταξη νέων, αλλά αντίθετα ισχύουν σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου –σε ορισμένες μάλιστα είναι και υποχρεωτικές- και θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά εφόδια για την επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού (DEEWR, 2009).

Στο Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) ορίζεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας, καθώς είναι εκείνος που οργανώνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, συνεργάζεται με τους μαθητές, διαμεσολαβεί και βρίσκει τρόπους να διευκολύνει όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα εμπνέει αισθήματα ασφάλειας και εξωστρέφειας, θα προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα για μάθηση σε κάθε παιδί, ανάλογα με τις ικανότητες τους. Ο/Η εκπαιδευτικός, επίσης, είναι υποχρεωμένος να εμφυσήσει στα παιδιά την αξία αρετών όπως η ενθάρρυνση και η αγάπη, να τα μάθει να συνεργάζονται αρμονικά, να εμπιστεύονται το ένα το άλλο και να λειτουργούν ως ομάδα, να κατανοήσουν τα οφέλη της εργασίας και να ανταποκρίνονται στους ρόλους που αναλαμβάνουν και τέλος να τα διδάξει να αποδέχονται κάθε τι διαφορετικό χωρίς να είναι απορριπτικά. Επιπλέον, η διδασκαλία δεν αποτελεί στείρα παράθεση θεωριών και πληροφοριών, αλλά εμπλουτίζεται, καθώς ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός επιλέγει το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας, αξιοποιεί εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης, συζητάει και ανταλλάσσει απόψεις με τους μαθητές του για το υπό διαπραγμάτευση διδακτικό αντικείμενο και τέλος είναι πρόθυμος να ακούσει τις προσωπικές εμπειρίες και ιδέες των παιδιών. Απαραίτητη προϋπόθεση για να μάθει ένα παιδί να σκέφτεται κριτικά και να επιχειρηματολογεί είναι πρώτα ο/η εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει όσο το δυνατόν περισσότερο την κριτική του σκέψη

και να εκθέτει με σαφήνεια, χωρίς δισταγμό και αυταρχισμό τις απόψεις και τις θέσεις του. Ο/Η εκπαιδευτικός αποτελεί το συνδετικό κρίκο του παιδιού με την κοινωνία και αποτελεί σημαντικό πρότυπο «ενήλικα» και δεδομένου αυτού η διδασκαλία του πρέπει να είναι απαλλαγμένη από κοινωνικά συμφέροντα και σκοπιμότητες (Κάτσικας & Θεριανός, 2007).

Σύμφωνα με τον *Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου* (ΥΠΕΠΘ–Π.Ι., 2014) στις περιπτώσεις ύπαρξης παιδιών με ιδιαιτερότητες στη σχολική τάξη, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να ασχολείται παράλληλα και με άλλους μαθητές και να μην επικεντρώνει την προσοχή του σε αυτόν, διότι υπάρχει κίνδυνος αντί ο συγκεκριμένος μαθητής να ενταχθεί αρμονικά στο σύνολο να περιθωριοποιηθεί από τους συμμαθητές του. Εν συνεχεία, στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο συναντά κανείς ικανό ποσοστό μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει τον απαιτητικό ρόλο ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών στην τάξη. Οφείλει να γνωρίζει τους μηχανισμούς με τους οποίους τα διαφορετικά πολιτισμικά βιώματα του εκάστοτε παιδιού επηρεάζουν τους τρόπους συμπεριφοράς και επικοινωνίας στην καθημερινή του ζωή. Το ζητούμενο είναι ο/η εκπαιδευτικός να σέβεται την προσωπικότητα, την πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα του μαθητή, να τον αποδέχεται και να εργάζεται προς την ομαλή ενσωμάτωση του ως ισότιμο μέλος της ομάδας (Dodge & Colker, 1998). Η μη αποδοχή της ταυτότητας θα μπορούσε να αποτελέσει καθοριστικό εμπόδιο στη μάθηση και τη σχολική επίδοση των παιδιών και για το λόγο αυτό ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να τονώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, επιτρέποντας τους να «ξεδιπλώνουν» τις προσωπικές τους ιστορίες με υπερηφάνεια κι όχι με αίσθημα κατωτερότητας (Δραγώνα, 2007. Vandenberg, 2004).

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, στο *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο* (Πεντέρη κ.α., 2022β) και στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* του Νέου Προγράμματος Σπουδών (Πεντέρη κ.α., 2022α) ορίζονται οι πολλαπλοί ρόλοι που καλείται να διαδραματίσει στο σύγχρονο σχολείο ο/η εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα. Ο/η εκπαιδευτικός, λοιπόν, λειτουργεί ως:

Ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας: ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να διακρίνει τις δυνατότητες και να αναγνωρίζει τις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας και να προσαρμόζει τη μαθησιακή διαδικασία με τρόπο που θα ωφελήσει πρωτίστως

τους/τις μαθητές/τριες και θα τους/τις οδηγήσει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Σε κάθε φάση της μαθησιακής διαδικασίας ο/η εκπαιδευτικός καλλιεργεί στα παιδιά την εντύπωση ότι έχουν τον έλεγχο και λειτουργούν σε ένα οργανωμένο πλαίσιο με θετικό κλίμα, όπου θα μπορούν να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους στο μέγιστο βαθμό.

Κοινωνικός παιδαγωγός: ο/η εκπαιδευτικός παρέχει κάθε δυνατή υποστήριξη στους/στις μαθητές /τριες ώστε να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, προλαμβάνοντας αρνητικά στοιχεία και παρεμβαίνοντας όπου κρίνεται απαραίτητο για την σωματική και ψυχική υγεία τους. Μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, συνεργασίας και υγιών αλληλεπιδράσεων κάθε παιδί αισθάνεται σημαντικό μέλος της ομάδας και τονώνει την αυτοπεποίθηση και την αυταξία του.

Διαμεσολαβητής: ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ του παιδιού και του ευρύτερου περιβάλλοντός του. Καταγράφει, αξιολογεί και προβάλλει τα επιτεύγματα των παιδιών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην καθημερινή τους ζωή. Σημαντικό παράγοντα σε αυτό το ρόλο αποτελεί το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, καθώς οι εμπειρίες των παιδιών και οι πρακτικές των γονέων μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας.

Ηγέτης: ο/η εκπαιδευτικός που κατέχει ηγετικό ρόλο στο Νηπιαγωγείο έχει ταυτόχρονα διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο και στόχος του/της είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες και η οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Διαμορφώνεται, επομένως, μια κουλτούρα μάθησης, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η συνεχής επαγγελματική ανατροφοδότηση, η επαγγελματική ανάπτυξη και η δια βίου μάθηση. Ο/Η Προϊστάμενος/η δημιουργεί ένα συνεργατικό εργασιακό περιβάλλον, όπου κάθε εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος/η να εκφράσει τις ιδέες του/της, να εφαρμόσει τις πρακτικές που θεωρεί κατάλληλες και τέλος να δομήσει με τη δέουσα υποστήριξη ομαλές σχέσεις με όλους τους μετόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ερευνητής: ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί διερευνητικά ως προς το εκπαιδευτικό του έργο, καθώς αξιοποιεί τις εκπαιδευτικές του/της εμπειρίες ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του/της και να εφαρμόσει, νέες, καινοτόμες στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας. Η διερεύνηση αυτή τον/την καθιστά ικανό/ή να διατηρεί τον έλεγχο και

να μετασχηματίζει την εκπαιδευτική πράξη, εφαρμόζοντας στην πράξη τις παιδαγωγικές θεωρίες.

Κριτικός φίλος: στη συνεχή προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν το παιδαγωγικό τους έργο και να εμπλουτίσουν τις πρακτικές τους συμβάλει ο «κριτικός φίλος», ο οποίος μπορεί να είναι ένας συνάδελφος της ίδιας ή άλλης σχολικής μονάδας. Κρίνοντας αποστασιοποιημένα το έργο ενός/μιας συναδέλφου, ο/η εκπαιδευτικός αυτός/ή προσφέρει πολύτιμες συμβουλές και υποστηρίζει το/τη συνάδελφό του, ασκώντας όποτε χρειάζεται ακόμα και αρνητική κριτική σε μια προσπάθεια βελτίωσης του παιδαγωγικού έργου. Ο λόγος του/της αποκτά βαρύτητα, διότι γνωρίζει εκ των έσω και εκ πείρας τις δυσκολίες και τις προκλήσεις του επαγγέλματος που συνεπάγεται το επάγγελμα του νηπιαγωγού κι ως εκ τούτου αποτελεί έναν σημαντικό σύμβουλο για κάθε συνάδελφό του.

Στοχαζόμενος επαγγελματίας: οι εκπαιδευτικοί μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και απρόοπτα που ενδέχεται να προκύψουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αποκτούν εμπειρίες ώστε να διαχειρίζονται τις σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και τους/τις συναδέλφους. Η χρήση από την πλευρά του/της νηπιαγωγού αναστοχαστικών πρακτικών και ανάλογων στρατηγικών συμβάλει στην αντικειμενική αξιολόγηση των όσων διαδραματίζονται εντός και εκτός σχολικής τάξης και συνάμα προωθεί καινούριους τρόπους θεώρησης και αξιοποίησης των διδακτικών προσεγγίσεων.

Τα curricula μέσω της «κλειστής» και μονοσήμαντης διατύπωσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου τους, έθεσαν αυστηρούς όρους και στενά πλαίσια στη σχολική πραγματικότητα, όπου ο/η εκπαιδευτικός δε διαθέτει αρκετό χώρο και ελευθερία να προβεί σε διαφοροποιήσεις και να παρεκκλίνει από τον κεντρικό σχεδιασμό του προγράμματος (Constantino-Lane, 2019. Xochelis/Terzis, 1983). Επικουρικό έργο στο Α.Π.Σ. εκτελεί το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο λειτουργεί περισσότερο ως συνταγολόγιο, που σκοπός του είναι να κλείσει κάθε σχισμή που θα επέτρεπε διαφοροποιήσεις. Εύλογα, ωστόσο, προκύπτει το ερώτημα ποιος είναι ο λόγος που ο/η εκπαιδευτικός αδυνατεί να εφαρμόσει τις δικές του ιδέες στην τάξη, καινοτόμες ή συμπληρωματικές σε εκείνες του Α.Π.Σ., δεδομένου ότι το σχολείο λειτουργεί υπό την σκέπη της δημοκρατίας; Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2007), υπεύθυνοι είναι διάφοροι παράγοντες, όπως ο εφησυχασμός που αισθάνεται ο/η εκπαιδευτικός έχοντας στα χέρια του ένα έτοιμο πρόγραμμα, η διστακτικότητα να

εναντιωθεί στις προτάσεις επιστημονικών ομάδων, η καχυποψία των σχολικών συμβούλων απέναντι σε κάθε διαφορετική «κίνηση» του εκπαιδευτικού και κυρίως οι γονείς, οι οποίοι στη σύγχρονη εποχή θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι εκείνος του «αστυνόμου» και σκοπός τους είναι να ελέγχουν κάθε πιθανή «παρέκκλιση» του εκπαιδευτικού.

Με βάση όλα τα παραπάνω, προκύπτει ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι εκείνος που συνδέει το Α.Π.Σ. που προτείνει η επίσημη πολιτεία με την πρακτική εφαρμογή του και καλείται να είναι ευέλικτος και ανοιχτόμυαλος, χωρίς να εγκλωβίζεται στις τεχνικές λεπτομέρειες και τους κανόνες ενός παραδοσιακού Α.Π.Σ. (Moss, 2006 στο Brock, 2009). Προκειμένου, λοιπόν, να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να ελίσσονται κατά την εφαρμογή του Α.Π.Σ. προς όφελος της γνώσης και των παιδιών, καλό είναι να προωθούνται περισσότερες δράσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, να γνωρίζουν σε βάθος τις παιδαγωγικές αρχές που προτείνονται στο Α.Π.Σ., να έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους για την πρακτική εφαρμογή του, να εξετάζουν με κριτική ματιά κάθε τι που προτείνεται και να επενδύσουν στη συνεργασία τους με τα παιδιά, τις οικογένειες και την κοινωνία (McLachlan et al., 2017). Όπως υποστηρίζει η Λιβανίου (2004) όταν ένας/μία εκπαιδευτικός αντιδρά συνεχώς με άρνηση απέναντι σε κάθε τι καινούριο ή αναθεωρημένο, αποστασιοποιείται και αποφεύγει τις πολλές κοινωνικές συναναστροφές με τους μαθητές και τις οικογένειες τους είναι συμπεριφορές που δύνανται να θεωρηθούν κριτήρια για την επιτυχία του.

Όλα τα παραπάνω φανερώνουν την ανάγκη προς όφελος της εκπαίδευσης ο/η εκπαιδευτικός να μη λειτουργεί ως μία αυστηρά ρυθμισμένη μηχανή εκτέλεσης εντολών, αλλά να ασκεί το λειτούργημά του ως ευσυνείδητος δημιουργός της παιδαγωγικής δράσης. Πρόσφορο έδαφος για να συμβεί αυτό προσφέρουν μόνο τα «ανοικτά» Α.Π.Σ., που δίνουν τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να λειτουργεί αυτόνομα, ευέλικτα και δημοκρατικά (Ευαγγέλου, 2007). Στη σύγχρονη εποχή οι νηπιαγωγοί οφείλουν να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικοί, εκμεταλλεζόμενοι τα οφέλη που τους προσφέρουν τα Α.Π.Σ. και να προσπαθήσουν να διατηρήσουν την ισορροπία ανάμεσα στα πολλά καθήκοντα με τα οποία έχουν επιφορτιστεί (Qian, 2017). Στο ελληνικό σχολείο η δυνατότητα αυτή δίνεται προς το παρόν μέσω του «κρυφού» Α.Π.Σ., διότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική πραγματικότητα δείχνει –υπό την αυστηρή καθοδήγηση της κεντρικής εξουσίας- να εγκλωβίζει τον/την εκπαιδευτικό σε προδιαγεγραμμένες, τυποποιημένες προτάσεις διδασκαλίας (Πασούλα, 2004). Χαρακτηριστική είναι η άποψη που διατυπώνει ο Χρυσοφίδης

(2011) ότι ο/η εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει το στείρο περιεχόμενο μιας διδακτέας ύλης που άλλοι αποφάσισαν και να ακολουθήσει απαρέγκλιτα μια συγκεκριμένη διδακτική πορεία, καταλήγοντας αποξενωμένος από τους ίδιους του τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Qian (2017) δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο πολλοί εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης να επιλέγουν να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος με παθητικό τρόπο και να υποχωρούν απέναντι σε απόψεις ανωτέρων, ακόμη και όταν η επιλογή τους αυτή θίγει τα δικαιώματά τους. Αυτός είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν συνεχώς την ανάγκη για πρωτοβουλία, καινοτομία και δημιουργικότητα στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο, αλλά συχνά η γνώμη τους αντιμετωπίζεται με αδιαφορία από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ματσαγγούρας, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ποιότητα της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο

3.1 Περίληψη

Το τρίτο κεφάλαιο της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης αναφέρεται στην έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου. Αρχικά, παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί που έχουν διατυπωθεί από ερευνητές για την έννοια «ποιότητα». Έπειτα, παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά της ποιότητας, τα οποία διακρίνονται σε δομικά και διαδικαστικά και στη συνέχεια αναλύεται η σημασία και η αποτελεσματικότητα της ποιότητας για την εκπαίδευση στο σύνολό της. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναλυτική παρουσίαση των διαδικασιών που ακολουθούνται σήμερα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας.

3.2 Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση

Η έννοια της «ποιότητας» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις γραμμές παραγωγής της βαριάς βιομηχανίας, όπου υπεύθυνοι των μονάδων παραγωγής άρχισαν να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους στον τρόπο κατανομής του εργατικού δυναμικού και τον έλεγχο της παραγωγής (Wood & Wood, 2003). Ο όρος «ποιότητα» προέρχεται από τη λατινική λέξη «Qualis» που σημαίνει «τι είδους» (ανάλογα με τη λέξη που ακολουθεί) (Musta'In, 2022). Η ποιότητα δεν αποτελεί προϊόν μιας συγκεκριμένης συνταγής ή μιας καθορισμένης κατάστασης, αλλά είναι μια διαδικασία σταθερή και συνεχής που έχει τη δική της δυναμική και επιτυγχάνεται μέσω της υλοποίησης ποικίλων προτάσεων και πρακτικών με μοναδικό σκοπό την ανάπτυξή της (Pavlović Breneselović & Križajac, 2018). Πρόκειται για μία έννοια κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη κι ως εκ τούτου οι ερμηνείες που επιδέχεται είναι πολλές, υποκειμενικές και με διαφορετική προοπτική η καθεμία, ενώ βασίζεται σε κοινές αξίες (Pavlović Breneselović & Križajac, 2018). Σύμφωνα με τον Dhal (2021) η έννοια της ποιότητας υπερβαίνει κατά πολύ την έννοια της απλής

«απόδοσης». Η κατανόηση της έννοιας της ποιότητας σχετίζεται άμεσα με το βαθμό αριστείας ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας (Poernamawijayai et al., 2018).

Η έννοια της ποιότητας απασχολεί σήμερα την εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Το περιεχόμενό της θεωρείται πολυδιάστατο και μπορεί να μελετηθεί υπό πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και επιστημονικό πρίσμα (Luis et al., 2018. Πασιάς, 2007). Στη βιβλιογραφία, εγχώρια και διεθνή, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του όρου «ποιότητα», διότι η σημασία του εξαρτάται από το πλαίσιο ή το επίπεδο αναφοράς εντός του οποίου μελετάται (Vidovich, 2001) ή από το άτομο που τον χρησιμοποιεί και τις προθέσεις του (Musta'In, 2022). Στον ευρωπαϊκό χώρο η ποιότητα εισάγεται στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι τη δεκαετία του '90 αφενός με την έννοια του «λόγου» («ποιοτική εκπαίδευση»-quality education) και αφετέρου με την έννοια της «πρακτικής» («ποιότητα στην εκπαίδευση», quality in education) (Grek et al., 2009). Μαζί με την ποιότητα μελετούνται και χρησιμοποιούνται παράλληλα και άλλες έννοιες, όπως «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης» και «αποτελεσματικότητα» (Κακανά κ.α., 2006). Στη συνέχεια, η έννοια της «ποιότητας» προσεγγίστηκε με ολιστικό τρόπο ώστε να διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός, ενώ ταυτόχρονα το περιεχόμενο του όρου επηρεάζεται από την ποσοτικοποίηση και τη συγκριτική αξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και των αποτελεσμάτων που επιφέρουν (Ozga et al., 2011. Pasias & Roussakis, 2012). Άλλωστε, η ποιότητα δεν αφορά μόνο την κάλυψη αναγκών του ατόμου, αλλά έχει άμεση σχέση και με προκαθορισμένα πρότυπα (Metroyadi & Fauzi, 2020). Γενικά, η ποιότητα ορίζεται ως το σύνολο των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών που φέρει ένα προϊόν, αγαθό ή μία υπηρεσία και το κάνουν να ξεχωρίζει από τα όμοιά του (Μπαμπινιώτης, 2002).

Ο προσδιορισμός της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτέλεσε εδώ και αρκετά χρόνια αντικείμενο μελέτης πλήθους ερευνών (Ezenwaji, et al., 2019. Kouli et al., 2015. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014. Rentzou & Sakellariou, 2011. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008), γεγονός που φανερώνει το γενικότερο ενδιαφέρον της κοινωνίας επί του θέματος (Hofman et al., 2008. Nadtochiy, 2021), ενώ παράλληλα ερευνήθηκε σε βάθος η σχέση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015. Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/ Ευριδίκη, 2015. European Commission, 2015. Κουτούβελα, 2015).

Μέχρι σήμερα η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταφέρει να καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό του όρου «ποιότητα» στην εκπαίδευση (Δάρρα, 2019) κι αυτό προφανώς οφείλεται στο γεγονός ότι πρόκειται για μία έννοια που δέχεται συνεχείς και σημαντικές επιρροές από τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν κάθε χρονική στιγμή (Laurie et al., 2016). Επιπλέον, η έννοια της ποιότητας συχνά συνδέεται με πλήθος παραγόντων και ως εκ τούτου έχει ποικίλες ερμηνείες και χρήσεις (Oakland, 2014) και της δίνεται διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο από τον εκάστοτε μετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους φορείς κ.α. (Elassy, 2013). Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εμπλεκόμενων παραγόντων διαφέρουν και γι' αυτό η κάθε πλευρά προτείνει διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης (Pavlonić Breneselonić & Krnjaja, 2018). Η Ρέντζου (2015) παρατηρεί ότι το διαφορετικό περιεχόμενο που δίνεται κάθε φορά στους σκοπούς και τους στόχους της ποιότητας σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει η εκπαίδευση δυσκολεύουν Αρκετά το σαφή εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας.

Η έννοια της ποιότητας αρχικά εμφανίστηκε στον επιχειρηματικό κόσμο και σε σύντομο χρονικό διάστημα υπεισήρθε και στο χώρο της εκπαίδευσης, με σκοπό τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των δομών και οργανισμών της εκπαίδευσης (Diaz & Martinez-Mediano, 2018). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του ΥΠΕΠΘ 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»* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008:16). Άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι με τον όρο ποιοτική εκπαίδευση αναφέρεται ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών κάθε εμπλεκόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία ατόμου (Anastasiadou et al., 2014. Lazibat et al., 2014). Οι Poernamawijayai και συν. (2018) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περικλείει έννοιες, όπως η θεσμοθέτηση, η διδασκαλία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο στόχος της ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι συστημικός και δεν πραγματώνεται μονάχα από την εργασία του δασκάλου στην τάξη (Mourshed et al., 2010. Ochoa Tataje et al., 2021), αλλά περιλαμβάνει το στρατηγικό σχεδιασμό, την ορθή προετοιμασία των μαθητών, την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών και τον

εφοδιασμό του ατόμου με όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για να κατακτήσει την αγορά εργασίας (Ochoa Tataje et al., 2021).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Eurofound, 2015) προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει πρώτα να οργανωθεί ένα ισχυρό σύστημα πολιτικών, διαδικασιών, κανονισμών, κριτηρίων, εργαλείων και οργάνων και τέλος μηχανισμών που θα ελέγχουν και θα επικυρώνουν όλα τα παραπάνω με τελικό σκοπό της παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης από όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ανεξαρτήτως βαθμίδας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης απαιτεί για την επίτευξή της έναν καθορισμένο σχεδιασμό δράσης, που θα έχει ορίσει με σαφήνεια στόχους και διαδικασίες, ώστε να εκπληρωθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές δραστηριότητες που έχουν θέσει εξ αρχής οι ιθύνοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού (Diez et al., 2020). Παρόλα αυτά, η δημιουργία ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στον πολύπλοκο και ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης κρίνεται δύσκολη, καθώς επικρατούν σύνθετες και ασταθείς οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, δεν διατίθενται οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι και δεν υπάρχει ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015). Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες έχουν εφαρμοστεί σύγχρονα προγράμματα διασφάλισης της ποιότητας (Botezatu et al., 2019), προγράμματα διαχείρισης ολικής ποιότητας (Hawi & Alzyadat, 2019), προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης (Ngoc & Tien, 2021. Tien et al., 2020. Tien et al., 2021) και τέλος προγράμματα διαπίστευσης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Evers et al., 2017). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων προσπαθούν να διασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, προκειμένου να γίνουν πιο ανταγωνιστικά και να παρέχουν στους μαθητές τους εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Malo-Alain & Al Njadat, 2020. Saeed, 2018).

Ο καθορισμός της ποιότητας είναι μια συμμετοχική διαδικασία, που βοηθά στο να κατανοήσει κανείς το περιεχόμενο της προσχολικής εκπαίδευσης, τις αξίες που τη διέπουν και τους τρόπους που αξιολογείται. Η ίδια η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι τεράστια και τα τελευταία χρόνια δίνεται περισσότερη έμφαση σε διάφορους τομείς της ποιότητας που διαδραματίζουν ρυθμιστικό ρόλο στην ανάπτυξή της, όπως στους υπευθύνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τα συνδικάτα του, στους μαθητές και στους επιχειρηματίες (Goshu & Woldeamanuel, 2019). Η συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων προάγει το διάλογο,

τη συζήτηση και την κατανόηση και δίνει πρόσφορο έδαφος για προβληματισμό και ανάπτυξη ποικίλης επιχειρηματολογίας (Pavlonić Breneselović & Krnjaja, 2018· Sursock, 2011). Όταν όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να ακουστεί η φωνή τους, αντιμετωπίζουν το θέμα της ποιότητας ως επένδυση και παλεύουν για την επίτευξη των στόχων της, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες επιτυχίας των σχολικών μονάδων (Goshu & Woldeamanuel, 2019). Σύμφωνα με την UNESCO (2015), η ποιότητα στην εκπαίδευση αναφέρεται σε όλες τις δράσεις που γίνονται με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, οι οποίες θα πρέπει να παρέχονται χωρίς διακρίσεις σε όλο το μαθητικό πληθυσμό. Η βελτιωμένη εκπαίδευση, συνεχίζει η UNESCO (2015), προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες και ως εκ τούτου να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στην αγορά εργασίας, να έχουν αυξημένη παραγωγικότητα, η οποία εν τέλει θα συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη μιας ολόκληρης χώρας. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) (United Nations, 2020) υποστηρίζει ότι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης θα είναι ικανή να περιορίσει τις επιπτώσεις της φτώχειας διεθνώς, θα ενθαρρύνει την παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών, θα αυξήσει τα ποσοστά κατανάλωσης, θα προωθήσει νέους τρόπους ζωής και θα προασπίσει την ειρήνη. Βάσει των ανωτέρω, λοιπόν, σε παγκόσμιο επίπεδο θα πρέπει να προωθηθεί η ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης ή κοινωνικής προέλευσης, ώστε να καλλιεργήσουν στο μέγιστο τις δεξιότητές τους (Alvi et al., 2020. Barros Bastidas & Turpo Gebera, 2018).

Καίριο ρόλο στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί (Ahmed et al., 2018). Όπως υποστηρίζει ο Waller (2015), οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να προετοιμάσουν κατάλληλα τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσουν διευρυμένη ικανότητα μάθησης, που θα αποτελεί εφόδιο για την ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Παράλληλα, η ποιοτική εκπαίδευση που παρέχεται σε μία χώρα επιφέρει θετικές αλλαγές στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή πραγματικότητα, προσφέροντας την ίδια στιγμή ουσιαστικά εφόδια για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς (Δάρρα & Σοφός, 2015). Ακόμη, μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ποιότητα ως έννοια συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν την αξία της εκπαίδευσης (Prakash, 2018). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ένα ποιοτικό σύστημα εκπαίδευσης για να λειτουργήσει

ομαλά και να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα θα πρέπει να αφήνει ανοιχτούς διαύλους για διάλογο και επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Πολιτεία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, αγορά εργασίας), προκειμένου να εκφράζονται και να λαμβάνονται υπόψη όλες οι θέσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις με σκοπό να προτείνονται συνεχώς νέοι τρόποι βελτίωσης της ποιότητας (Ιωακειμίδου, 2018).

3.3 Χαρακτηριστικά της ποιότητας

Η ποιότητα της εκπαίδευσης απασχολεί την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα ήδη από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), καθώς κέντρο των ερευνών αποτελούν το είδος της προσφερόμενης γνώσης, ο βαθμός κατάκτησής της από το μαθητή και η περαιτέρω αξιοποίησή της στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Dhal, 2021. Rentzou & Sakellariou, 2011). Για πολλούς η ποιότητα επιτυγχάνεται μέσω ρυθμιστικών μηχανισμών, όπως η πιστοποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, η εργασιακή εμπειρία ή το μέγεθος της τάξης (Konstantopoulos & Chung, 2011. Ronfeldt, Schwartz & Jacob, 2014). Αρκετοί ερευνητές έχουν συμπεράνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Boyd et al., 2009. Darling-Hammond, 2006. Goldhaber et al., 2017. Levine, 2006. Ronfeldt et al., 2014). Προκειμένου, λοιπόν, να εξακριβωθεί ο βαθμός ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ποιότητας. Τα χαρακτηριστικά της ποιότητας στην εκπαίδευση διακρίνονται πρώτον στα δομικά χαρακτηριστικά, όπου περιλαμβάνονται για παράδειγμα το μέγεθος της ομάδας των μαθητών, η υλικοτεχνική υποδομή, ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη, το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι διδακτικές μέθοδοι. Δεύτερον, στα διαδικαστικά χαρακτηριστικά, όπου συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων ο βαθμός αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η ποιότητα του προγράμματος διδασκαλίας και η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος (Μήτση, 2020). Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά όταν εξετάζονται σε συνδυασμό, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως δείκτης καλής ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, αν ληφθεί υπόψη ότι έννοιες, όπως η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και το

μέγεθος της ομάδας αποτελούν δομικά στοιχεία των ορισμών που έχουν δοθεί για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Rentzou & Sakellariou, 2010).

3.3.1 Δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας

Οι μέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσδίδουν ιδιαίτερο βάρος στα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας μάθησης κατά την εφαρμογή του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Στα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με έρευνες συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων, το μέγεθος της ομάδας, η εκπαίδευση και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η υλικοτεχνική υποδομή, οι μέθοδοι διδασκαλίας και το ωρολόγιο πρόγραμμα (Roopnarine & Johnson, 2006. Vitiello et al., 2012). Ο Fisher (2013) συμπληρωματικά αναφέρει ότι βασικά στοιχεία αποτελούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το δημιουργικό παιχνίδι και οι ελεύθερες δραστηριότητες, η οργάνωση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντα χώρου και η αναλογία του αριθμού των παιδιών με τους ενήλικες.

Η αναλογία παιδιών και εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Odhiambo, 2011. Ossiannilsson et al., 2015. Zeichner & Conklin, 2017), καθώς προσφέρει τη δυνατότητα να πραγματοποιηθούν προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας, τα οποία εξασφαλίζουν άμεση αλληλεπίδραση και συμβάλλουν στην καλύτερη δυνατή ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών (Howes & Ponciano, 2006). Το μέγεθος της ομάδας, δηλαδή ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε μια σχολική τάξη και συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, θεωρείται βασικός παράγοντας της ποιότητας και θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά την αξιολόγησή της (Hannah, 2013). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες, όταν ο αριθμός των μαθητών δεν υπερβαίνει τους είκοσι (20) σημειώνονται υψηλότερες εκπαιδευτικές επιδόσεις (Bakasa, 2011. Monks & Schmidt, 2011). Παράλληλα, η μείωση του αριθμού των μαθητών μίας τάξης και η εργασία σε μικρές ομάδες ενισχύει τις πιθανότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας, διότι αυξάνεται ο βαθμός αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς (Department of Education, 2017). Χαρακτηριστικά επ' αυτού είναι τα ευρήματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία στις περιπτώσεις όπου ένας/μία εκπαιδευτικός εργάζεται με ολιγομελή τμήματα σημειώνονται θετικότερα αναπτυξιακά αποτελέσματα (Lowe Vandell & Wolfe, 2000. Sittisom, 2020), ενώ την ίδια στιγμή αλληλεπιδρούν καλύτερα και ενισχύονται οι

κοινωνικές σχέσεις (Ρέντζου, 2015). Αντίθετα, όταν τα παιδιά είναι περισσότερα ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τιμωρητικές τάσεις και εκδηλώνει αποστασιοποιημένη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης να κρίνεται χαμηλή και οι συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών να μην καλύπτονται επαρκώς (Leach et al., 2008). Παράλληλα, τα πολυπληθή τμήματα φαίνεται ότι δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς παράγοντες, όπως ο θόρυβος και η οχλαγωγία, είναι επιβαρυντικοί, δυσχεραίνεται η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, η προσοχή των μαθητών αποσπάται πιο εύκολα και συχνά δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί εξατομικευμένη διδασκαλία (De Schipper et al., 2007).

Ακόμη ένα σημαντικό δομικό χαρακτηριστικό της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι η επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Ellis & Read, 2015. Behrmanc & Tsinigod, 2019. Sinambela, 2017. Wolf et al., 2018. Yirdaw, 2016). Οι εκπαιδευτικοί σήμερα θεωρούνται το ισχυρότερο εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης και η ποιότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών (Díez et al., 2020. Olubunmi, 2014. Polly et al., 2017b. Rolfe et al., 2022. Thu, 2021). Υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς είναι δυσεύρετα και πολύ δύσκολα κατασκευάζονται και γι' αυτό το λόγο, όπως υποστηρίζουν οι Nguyen και Zimmerman (2020), θεωρείται πως ο καλός δάσκαλος γίνεται, δε γεννιέται. Εκτός από τις αντικειμενικές γνώσεις και τις παιδαγωγικές δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στις προπτυχιακές σπουδές τους (Goshu & Woldeamanuel, 2019), η κατάρτισή τους πραγματοποιείται, επιπλέον, αφενός μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων και διαδικασιών, που εντάσσονται στην τυπική εκπαίδευση και αφετέρου μέσω της απόκτησης πρακτικής εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς (Couso, 2009). Σκοπός των ανωτέρω επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς και η εκμάθηση νέων καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, που θα συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη και θα εμπλουτίσουν το διδακτικό τους έργο (Egert et al. , 2018. Van Driel et al., 2012). Οι Hulya και Gokmen (2017) διερεύνησαν τις απόψεις διευθυντών και καθηγητών σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ ήταν γόνιμη η προσφορά υπηρεσιών σχολικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής. Πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν ότι οι μαθητές που διδάσκονται από εξειδικευμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς

σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνους που είχαν λιγότερο ή καθόλου επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς (Darling-Hammond, 2000. Rolfe et al., 2022). Στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών, οι εξειδικευμένες γνώσεις και η συνεχής επαγγελματική κατάρτιση επηρεάζουν σε ικανό βαθμό την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και τη συμπεριφορά των παιδαγωγών (De Schipper et al., 2007. Saracho & Spodek, 2007). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Volosovets και συν. (2017), οι οποίοι ερευνώντας την ποιότητα της εκπαίδευσης στα Νηπιαγωγεία της Ρωσίας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών κινούνταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα, εγείροντας σοβαρά ερωτήματα και ανησυχία για την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Σε έρευνά τους οι Fukkink και Lond (2007) διαπίστωσαν ότι οι παιδαγωγοί που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης και είχαν αποκτήσει τις αντίστοιχες γνώσεις, πρόσφεραν ποιοτικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα και συμπεριφέρονταν με θετικότερο τρόπο απέναντι στους μαθητές. Άλλωστε, όπως σημειώνουν οι Yaghoubi et al. (2018) ο τρόπος συμπεριφοράς και η απόδοση των εκπαιδευτικών κρίνεται από διάφορες ομάδες, σημαντικότερη των οποίων κρίνεται η ομάδα των μαθητών, καθώς εκ των πραγμάτων διατηρούν συχνότερη σχέση μεταξύ τους, ενώ η απόδοση του εκπαιδευτικού φαίνεται πως έχει σημαντικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να επιλέγουν μαθητοκεντρικές μεθόδους, διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους με σκοπό να ικανοποιήσουν τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, αξιοποιούν σύγχρονο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, φροντίζουν να δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη και παρέχουν εξατομικευμένη βοήθεια σε κάθε μαθητή, όταν το κρίνουν απαραίτητα, επιτυγχάνοντας έτσι καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Hattie 2015. Λιακοπούλου, 2014. Polly et al., 2017a). Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια οι ολοένα αυξανόμενες ανάγκες της ΕΑΕ φέρνουν στο προσκήνιο την επιτακτική ανάγκη για άμεση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων σε θέματα συμπερίληψης (Fyssa & Vlachou, 2015). Με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η επαγγελματική και τεχνολογική κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού κρίνεται απαραίτητη, όπως επίσης και η χάραξη νέων πολιτικών και στρατηγικών για την εκπαίδευση, ώστε να αναβαθμιστεί το επίπεδο της ποιότητας (Bustos et al., 2021. Canese et al., 2021. De la Vega, 2020. Espinosa et al., 2020. Gamboa et al., 2019. Olivo-Franco, 2020).

Βασικό δομικό χαρακτηριστικό της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελούν τα Προγράμματα Σπουδών, δηλαδή τα Α.Π.Σ. Προκειμένου να επιτευχθεί υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης θα πρέπει να καθορίζονται με ακρίβεια οι στόχοι και τα χαρακτηριστικά του Α.Π.Σ. (De la Vega, 2020. Mwebi, 2015), ενώ σημαντικό θεωρείται και το επίπεδο συμμόρφωσης όλων των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τους στόχους αυτούς και την αποστολή του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Aasen & Sadownik, 2019. Cedillo et al., 2020. Díez et al., 2020. Kopas-Vukašinović & Golubović-Plić, 2017. McManus et al., 2019. Roller-Wirnsberger et al., 2019. Wan & Guo, 2022). Το Α.Π.Σ., έχοντας ως σκοπό την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών (Yali, 2021), οφείλει να είναι προσανατολισμένο στα ίδια τα παιδιά και να ακολουθεί τη γενική φιλοσοφία της εκπαίδευσης (Li & Feng, 2013. Xiong, 2019). Πολλοί μαθητές αγνοούν ή έχουν ελλιπή γνώση της ποιότητας διδασκαλίας του προγράμματος σπουδών, καθώς αρκούνται στη διεκπαιρωτική παρακολούθηση των μαθημάτων που απαιτούνται ώστε να προχωρήσουν στην επόμενη τάξη ή βαθμίδα (Wan & Guo, 2022). Το Α.Π.Σ. για να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης θα πρέπει να πρεσβεύει τις αρχές του Νηπιαγωγείου, την αποστολή του και να σέβεται την πολιτιστική κληρονομιά κάθε χώρας (Yali, 2021. Yan, 2002). Στο περιεχόμενο ενός ποιοτικού Α.Π.Σ. θα πρέπει να αντανakλώνται τα ήθη της κοινωνίας, οι αξίες του ανθρωπισμού, οι αρχές της επαγγελματικής δεοντολογίας και να προωθείται συνολικά ο ακαδημαϊκός γραμματισμός (Tekian et al., 2020). Οι ιδεολογικές και πολιτικές αρχές που πρεσβεύει το σύγχρονο Α.Π.Σ. στοχεύουν στην άμεση σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με τις ανάγκες της κοινωνίας και του κράτους (Preece, 2020). Επιπλέον, το Α.Π.Σ. για να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη κατά το σχεδιασμό τους όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού κι όχι μόνο τη γνωστική του λειτουργία (Alford et al., 2016. Hattie, 2015). Η αποτελεσματικότητα ενός Α.Π.Σ. θα μπορούσε να εκτιμηθεί από τον τύπο των δεξιοτήτων που αναπτύσσει (Caharay, 2020. Heyneman, 2004). Ακόμη, σύμφωνα με έρευνες, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σχεδιασμό ενός ποιοτικού προγράμματος σπουδών και του μαθησιακού περιβάλλοντος, των εκπαιδευτικών, των μεθόδων διδασκαλίας, της διοίκησης, των μαθημάτων και της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας (Abdullahi, 2019. Brown & Martin, 2018. Handler, 2010. Kopas-Vukašinović & Savić, 2020. Mwebi, 2015). Επιπρόσθετα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα

πρόσωπα που καλούνται μέσα από τη διδασκαλία να πραγματώσουν τους φιλοσοφικούς, ιδεολογικούς, πολιτικούς και κοινωνιολογικούς σκοπούς του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Norwegian Ministry of Education and Research, 2017. Σακελλαρίου, 2010). Δεδομένου, λοιπόν, ότι το πρόγραμμα σπουδών συνδέεται άρρηκτα με το βαθμό ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί εκτελούν τα καθήκοντά τους φροντίζοντας συνεχώς τα προγράμματά τους να πληρούν όσο το δυνατόν περισσότερο ποιοτικά κριτήρια (Κουτούβελα, 2015).

Ένα ακόμη σημαντικό δομικό χαρακτηριστικό της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι η αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών μέσων, καθώς η γνώση κατακτάται μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, του παιχνιδιού, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης, της επινοητικότητας και της διερευνητικής διάθεσης (Díez et al., 2020. Μήτση, 2020). Η ποιότητα διδασκαλίας περιλαμβάνει στοιχεία όπως οι κατάλληλοι μαθησιακοί πόροι, καινούρια επιστημονικά θέματα και καινοτόμα σχέδια διδασκαλίας (Wan & Guo, 2021. Yaghoubi et al., 2018). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι ο αριθμός και η ποικιλία των μαθημάτων μεθοδολογίας, όπως επίσης και οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Nguyen & Zimmerman, 2020. Rondeldt & Reiningger, 2012. Ronfeldt et al., 2014). Η στοχευμένη και ορθή χρήση των κατάλληλων εποπτικών μέσων μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στη διδασκαλία (Ράπτης & Ράπτη, 2013). Εποπτικές και συμβουλευτικές δράσεις, σύμφωνα με έρευνες είναι ικανές να βελτιώσουν σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Olivo-Franco, 2020).

3.3.2 Διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας

Συστατικά διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής εκπαίδευσης αποτελούν η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της τάξης και πιο συγκεκριμένα των μαθητών μεταξύ τους και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, αλλά και οι υγιείς και ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους, καθώς συμβάλλουν στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, όπως επίσης και στην ανάπτυξη και εξέλιξη μαθητών και εκπαιδευτικών (Altinyelken & Hoeksma, 2021.

Hall, 2014. Havik & Westergard, 2019. Koc & Celik, 2015. Wolf et al., 2019. Yoshikawa et al., 2015). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση παιδαγωγού-μαθητή θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, συμβάλει στην αυτορρύθμιση του, αναπτύσσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του, καλλιεργεί το γνωστικό και γλωσσικό του επίπεδο και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ομαλή συναισθηματική και κοινωνική του προσαρμογή (Ρέντζου, 2015). Βέβαια, η έννοια της αλληλεπίδρασης αφορά και τις σχέσεις του παιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, όπου, εκτός από τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, εντοπίζονται σημαντικές επιρροές και στην καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων που ακολουθούν το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Ρέντζου, 2015). Η δόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων θεωρείται κρίσιμο διαδικαστικό χαρακτηριστικό της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς κάνει το άτομο να δρα με υπευθυνότητα, να έχει αυτοπεποίθηση και ενισχύει την αυτοεικόνα του και τέλος να αποτελεί δυναμικό μέλος της ομάδας και να συνεργάζεται ομαλά με τα υπόλοιπα μέλη της (Díez et al., 2020. Ρέντζου, 2015).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αυξάνεται, σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2015) και τους Díez et al. (2020) σε περιβάλλοντα με θετικό κλίμα, όπου οι γονείς των μαθητών παροτρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική καθημερινότητα και τα εκπαιδευτικά δρώμενα μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τον ψυχοπαιδαγωγικό και κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο σήμερα. Οι γονείς αντιμετωπίζουν το Νηπιαγωγείο ως προθάλαμο του Δημοτικού σχολείου, διότι προετοιμάζει τα παιδιά δίνοντας έμφαση τόσο στις ακαδημαϊκές γνώσεις όσο και στην κοινωνικοποίησή τους (Kabay et al., 2017). Σε προγράμματα υψηλής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται και προγράμματα ευαισθητοποίησης των γονέων για το ρόλο του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη των παιδιών, ενώ την ίδια στιγμή η γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση φαίνεται ότι επιφέρει αξιοσημείωτα αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδιών (Ozler et al., 2018. Wolf et al., 2019). Το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου προκειμένου να προάγει την ποιοτική εκπαίδευση οφείλει να θέτει ως πρωταρχικό στόχο την εκπλήρωση των αρχών που διέπουν τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την πολιτισμική πολυμορφία που χαρακτηρίζει το σχολείο της σύγχρονης εποχής (McLachlan et al., 2017. Παπανδρέου, 2017).

Το σχολικό κλίμα αποτελεί θεμέλιο λίθο της ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς συμβάλει ουσιαστικά στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και βελτιώνει τη μαθησιακή του επίδοση (Cohen & Elias, 2011. Decristan et al., 2015. Μπαμπάλης, 2009). Όπως υποστηρίζουν χαρακτηριστικά οι Ρέντζου και Σακελλαρίου (2014) ο χώρος του σχολείου θα μπορούσε να ασκήσει σημαντική επιρροή στην ψυχολογία και δράση των παιδιών, ιδιαίτερα όταν το κλίμα είναι θετικό. Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν περισσότερο με το περιβάλλον της σχολικής τάξης, καθώς μέσω της έμφυτης ανάγκης τους για εξερεύνηση αναπτύσσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, ωριμάζουν τόσο ψυχικά και συναισθηματικά όσο και σωματικά, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται το γνωστικό και κοινωνικό τους επίπεδο (Ζησοπούλου, 2015. Koras-Vukašinić 2014. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Βασικός στόχος του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο είναι η ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών, η οποία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και μέσω της διαμόρφωσης του χώρου της τάξης. Μία τέτοια κίνηση επιδρά θετικά στο κλίμα της τάξης, καθώς δίνεται στα παιδιά το έναυσμα να εκφράζουν τις ανάγκες, τις ιδέες και τα ενδιαφέροντά τους και σε γενικότερα πλαίσια θα μπορούσε να αναβαθμίσει ποιοτικά την παρεχόμενη εκπαίδευση (Ζησοπούλου, 2015).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για τους μαθητές το «δεύτερο σπίτι» τους, καθώς εκεί περνούν πολλές ώρες της ημέρας τους και είναι ζωτικής σημασίας να είναι ελκυστικό σε όλους τους μαθητές (Ramos & Vicera, 2019). Είναι εύλογο, λοιπόν, ότι θα πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε να χαρακτηριστεί ποιοτικό. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2012α), θα πρέπει να είναι άρτια οργανωμένο, να ελκύει το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών, να εξασφαλίζει σωματική και ψυχική ασφάλεια, να παρέχει ερεθίσματα και κίνητρα για δράση, να αναπτύσσει την αυτονομία των μαθητών, να προωθεί με ποικίλους τρόπους την ενεργή εμπλοκή σε διάφορες δραστηριότητες και να προάγει την εποικοδομητική συνεργασία. Ο χώρος, αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της ποιότητας στην εκπαίδευση (Madani, 2019), καθώς πρόκειται για ένα περιβάλλον που οργανώνεται για τα παιδιά και βασικά κριτήρια για το επίπεδο ποιότητάς του είναι η οργάνωση και η λειτουργικότητά του (Pavlonić Breneselović, 2015). Ο τρόπος με τον οποίο θα οργανωθεί ο χώρος στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να υπολογίζει τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των μικρών παιδιών, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία τους (Πεντέρη κ.α., 2022α. Πεντέρη κ.α., 2022β). Το φυσικό περιβάλλον

όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία αυτομάτως μετατρέπεται σε χώρο μάθησης, όπου πρέπει να αντικατοπτρίζεται με σαφήνεια η έννοια του εκπαιδευτικού προγράμματος και του Α.Π.Σ. (Bull et al., 2017. Pavlonić Breneselović & Križajac, 2018). Αυτός είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν με προσοχή το χώρο της τάξης, φροντίζουν συνεχώς να τον αναδιαρθρώνουν κατάλληλα και να τον εμπλουτίζουν, ώστε να συμβάλει κι αυτός στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Pavlonić Breneselović & Križajac, 2018). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην υγιεινή και την ασφάλεια του χώρου (μέγεθος τάξης/αυλής, επίπεδο φωτεινότητας, συνθήκες αερισμού και θέρμανσης, εξοπλισμός), αλλά και στην παιδαγωγική – διδακτική του διάσταση (εξοπλισμός και υλικά κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών, διαθεσιμότητα κ.α.) (Madani, 2019. Pavlonić Breneselović & Križajac, 2018). Βασικό κριτήριο αποτελεί η ποικιλία και η έλλειψη τυποποίησης, καθώς ο χώρος του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες ευελιξία, να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους, να συμβάλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και ταυτόχρονα να διατηρεί αναλλοίωτα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία των παιδιών (Πεντέρη κ.α., 2022α. Πεντέρη κ.α., 2022β). Αρνητικό παράδειγμα αποτελούν τα Νηπιαγωγεία των Φιλιππίνων, όπου οι κτιριακές εγκαταστάσεις είναι κατώτατου επιπέδου και όταν επικρατούν ισχυρά καιρικά φαινόμενα (π.χ. καταιγίδες, καύσωνα), τα μαθήματα διακόπτονται και οι μαθητές αρνούνται να μπουν στο εσωτερικό του σχολείου, γεγονός που επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις τους (Ramos & Viscera, 2019). Προκειμένου να δομηθεί ποιοτικά ο χώρος η έμφαση πρέπει να δίνεται όχι μόνο στη φυσική του κατάσταση, αλλά κυρίως στο συμβολικό – παιδαγωγικό του ρόλο, χωρίς, φυσικά, να αμελούνται όλα τα παραπάνω (Pavlonić Breneselović & Križajac, 2018. Χατζόγλου, 2018). Σε διεθνές επίπεδο και συγκεκριμένα στη Ρωσία, σε έρευνα των Volosovets και συν. (2017) σχετικά με την ποιότητα των Νηπιαγωγείων της χώρας, το σχολικό περιβάλλον, όπου φοιτούσαν παιδιά προσχολικής ηλικίας δύσκολα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κάτι περισσότερο από «ικανοποιητικό» ή απλά «καλό». Στις Φιλιππίνες, σε έρευνα των Ramos και Viscera (2019), προέκυψε ότι η ποιότητα της τάξης ασκεί σημαντική επίδραση τόσο στο επίπεδο επάρκειας, όσο και στο επίπεδο επίδοσης των μαθητών που φοιτούν σε Νηπιαγωγεία της χώρας. Ακόμη, στην έρευνα του Erdem (2018) σχετικά με τις απόψεις Τούρκων Νηπιαγωγών για τις δραστηριότητες σε εξωτερικό χώρο, οι συμμετέχοντες/ουσες, παρότι γνώριζαν τη συμβολή του παιχνιδιού σε εξωτερικό χώρο για την ανάπτυξη των παιδιών, εξέφρασαν αμφιβολίες για την ποιότητα και την

ασφάλεια των προαυλίων των σχολικών μονάδων και προτιμούσαν δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι με σχοινιά, να πραγματοποιείται στον εσωτερικό χώρο του σχολείου.

3.4 Η σημασία και η αποτελεσματικότητα της ποιότητας

Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα κάθε ανθρώπου (Sittisom, 2020), θεωρείται ως ένας από τους πιο κρίσιμους κοινωνικούς θεσμούς, αλλά και ένας από τους κυριότερους μηχανισμούς ανάπτυξης (Basov, 2019. Goczek et al., 2021). Παράλληλα είναι κατά πολλούς ο κορμός της οικονομικής άνθησης και κατέχει πρωταρχικό ρόλο στην πολιτική και κοινωνική ανάπτυξη κάθε έθνους (Baltgailis, 2019. Jermisittiparsert & Sawasdee, 2012. Pramana et al., 2021. Sohel-Uz-Zaman & Anjalin, 2016). Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη φροντίδα και την εκπαίδευση κι έτσι όλα τα ενήλικα πρόσωπα που εμπλέκονται στη ζωή τους οφείλουν να τους παρέχουν όλα τα εφόδια και να τους εξασφαλίσουν τις καλύτερες συνθήκες ώστε να αναπτυχθούν στο μέγιστο βαθμό (Coste, 2019). Η εκπαίδευση που θα λάβει ένα παιδί ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και οι εμπειρίες που θα αποκομίσει από αυτήν ασκούν καθοριστική επίδραση στη μετέπειτα ζωή του (Donoghue & AAP Council on Early Childhood, 2017). Η εκπαίδευση είναι νευραλγικός παράγοντας για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς μέσω αυτής μεταδίδεται η γνώση, η κατανόηση του κόσμου γίνεται πιο εύκολη και ενθαρρύνεται η καινοτομία (Guo et al., 2019a), ενώ ταυτόχρονα προάγεται η ανάπτυξη και η ευημερία (Goczek et al., 2021).

Η ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα μείζον ζήτημα, ειδικότερα υπό το πρίσμα των κρίσιμων κοινωνικο-πολιτισμικών και οικονομικών εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο (Aleksankov et al., 2016. Malo-Alain & Njadat, 2020. Nenadal, 2015). Η ποιότητα αποτελεί αντικείμενο μελέτης ερευνητών, παιδαγωγών, φορέων υπεύθυνων για τη χάραξη και εκτέλεση της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας, κυβερνήσεων και κρατών. Η ποιότητα της ηγεσίας έχει βρεθεί ότι έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, διότι η ανάπτυξη και η διατήρηση της εκπαιδευτικής ποιότητας απαιτεί την απασχόληση σε διοικητικές θέσεις εκπαιδευμένων ατόμων, για τα οποία θα πρέπει να διατεθούν οικονομικά κονδύλια (Hardianto et al., 2017. Tadesse et al.,

2018). Γενικά, οι πολιτικές που προωθούν διάφορες προσεγγίσεις για την ποιότητα μπορούν να αποτυπώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον πολύπλοκο χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Graue et al., 2012). Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας απαιτεί τη δημιουργία ενός ανεξάρτητου συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας, το οποίο θα στηρίζεται σε συγκεκριμένα πρότυπα, θα ικανοποιεί τις απαιτήσεις του κράτους και θα εκτελείται από δημόσιους, αλλά και ανεξάρτητους οργανισμούς (Ajpru et al., 2014. Aleksankov et al., 2016. Parkman, 2018). Τα δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης δέχονται επιδράσεις από ποικίλους παράγοντες, με αποτέλεσμα η ποιότητα να ασκεί σημαντικές επιδράσεις στην πορεία ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών (Morrissey, 2010. Ρέντζου, 2015). Η πρόσβαση ολοένα και περισσότερων παιδιών σε ποιοτική εκπαίδευση έχει τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα οφέλη (Repko-Erwin, 2017). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που δέχονται υψηλής ποιότητας εκπαίδευση αποκομίζουν σημαντικά οφέλη σε βάθος χρόνου (Al-Hassan et al. , 2010. Vermeer et al., 2010), ενώ αντίθετα, σύμφωνα με άλλες έρευνες η εκπαίδευση χαμηλής ποιότητας στερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να πετύχουν τους στόχους τους και στην ενήλικη ζωή τους (Rentzou, 2010). Η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρει στους απόφοιτους κοινωνικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές ικανότητες, ηθικές αξίες και δεξιότητες (Musta'In, 2022). Παράλληλα, η ποιοτική εκπαίδευση δημιουργεί τον τέλειο άνθρωπο, με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ο οποίος ενσωματώνει ταυτόχρονα την πίστη, την επιστήμη και τη φιλανθρωπία (Musta'In, 2022).

Αναλυτικότερα, μία από τις βασικές λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου είναι να οικοδομήσει μία κοινή κουλτούρα ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας κι όταν αυτό επιτυγχάνεται μπορεί να οδηγήσει σε υψηλές μαθησιακές επιδόσεις (Kythreotis et al., 2010. Mansuri & Rao, 2013. Martin et al., 2013). Η πρόσβαση σε ποιοτικές υπηρεσίες ξεκινά ήδη από την προσχολική εκπαίδευση, καθώς ιδιαίτερα σημαντικές θεωρούνται οι πολιτιστικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αντιλήψεις που επηρεάζουν το σχεδιασμό ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Pavlonić Breneselović & Krnjaja, 2018). Η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας βοηθά το άτομο να καλλιεργήσει το πνεύμα του, να αποκτήσει ηθικές αξίες και αρχές, να δομήσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και το προετοιμάζει κατάλληλα ώστε να μετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Awan & Zia, 2015. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008). Επομένως, βασικός στόχος της ποιότητας στην εκπαίδευση

θεωρείται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ικανοτήτων που διαθέτει και των δεξιοτήτων που αποκτά σε πρακτικό επίπεδο (Coste, 2019. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008). Επιπρόσθετα, η ποιότητα στην εκπαίδευση εγγυάται την ίση και δίκαιη πρόσβαση κάθε μαθητή στο σχολείο και παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους για την επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας (UNESCO, 2005). Ασπαζόμενη αυτές τις αξίες Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA) επινόησε την ιδέα της «ποιοτικής κουλτούρας», σκοπός της οποίας είναι η μόνιμη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης, μέσω της καλλιέργειας κοινών εκπαιδευτικών αξιών, ευελιξίας, διαφάνειας και συλλογικής προσπάθειας (EUA, 2006. Stalmeijer et al., 2022). Σύμφωνα με ερευνητές, η πραγμάτωση της ιδέας της ποιοτικής κουλτούρας δεν επιχειρείται μόνο μέσω της γενικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά αποτελεί στόχο πολλών εκπαιδευτικών, κάτι που αποτυπώνεται και στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Blouin, 2019. Ehlers, 2009).

Στα οφέλη της ποιότητας στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται ακόμη ο σεβασμός και η διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο αλληλοσεβασμός, η ισονομία, η κοινωνική, η γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, τα οικονομικά κέρδη και η μάθηση για την αειφόρο ανάπτυξη (Siraj-Blatchford & Woodhead, 2009. Stukalo & Lytvyn, 2021. United Nations, 2015a). Στην εκπαίδευση η ποιότητα συχνά συνδέεται με έννοιες όπως η αποτελεσματικότητα, ενώ παράλληλα πρεσβεύει και προωθεί σημαντικές αξίες, όπως η ευθύνη, η συμπερίληψη, η δικαιοσύνη, η ισότητα και ο σεβασμός (Prisacariu, 2015. Prisacariu & Shah, 2016). Ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των παιδιών να ανεξαρτητοποιηθούν, να δρουν αυτόνομα, να ανακαλύπτουν τη γνώση και να προσπαθούν συνεχώς να πετύχουν ολοένα και υψηλότερους στόχους (Hassan Hemdan Mohamed & Marzouk, 2016. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008). Η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση διδάσκει στους μαθητές τις αξίες και τα οφέλη της δημοκρατίας, της ισότητας και του δικαίου, καλλιεργεί το αίσθημα της προσωπικής αξιοσύνης, συμβάλει στην ουσιαστική εμπλοκή με πολιτιστικά στοιχεία και διδάσκει την αξία της κοινωνικής προσφοράς (Sadownik, 2018. Wagner, 2006. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008).

Συνεχίζοντας, η υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης βοηθά το μαθητή να αναπτύξει στο μέγιστο τις μαθησιακές του ικανότητες και να εξασκήσει τις δεξιότητές του σε βαθμό που να μπορεί αφενός να μεταβεί στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες και αφετέρου να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής (Gialamas et al., 2014. Hanushek, & Woessmann, 2007. Hardin et al.,

2015. Morris et al., 2014. Μπότσογλου & Κακανά, 2015. Yoshikawa et al., 2013). Επίσης, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, η υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, βελτιώνει τη συμπεριφορά τους στην τάξη (Wolf et al., 2019) και συμβάλει στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, περιορίζοντας ταυτόχρονα τις πιθανότητες επαναφοίτησης ενός μαθητή στην ίδια τάξη (Abu Taleb, 2013. Hassan Hemdan Mohamed & Marzouk, 2016), ενώ επηρεάζει την απόφαση των γονέων να εγγράψουν το παιδί τους στο σχολείο (Entwisle, 2018), όπως επίσης και την απόφασή τους να συνεχίσει τη φοίτηση του σε επόμενες τάξεις του ίδιου εκπαιδευτικού ιδρύματος (Canese et al., 2021).

Συνεχίζοντας, η ποιότητα στην εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε ποικίλες δραστηριότητες, εντός οργανωμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, αξιοποιώντας πλήθος διδακτικών και εποπτικών μέσων, κινούμενα είτε στον εσωτερικό είτε στον εξωτερικό χώρο της σχολικής μονάδας, αποκομίζοντας με τον τρόπο αυτό σημαντικά αναπτυξιακά (Fang, 2022) και μαθησιακά οφέλη (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Ένα ορθά οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές πολυποίκιλα ερεθίσματα και εμπειρίες, που ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντά του, προσφέροντας του όλα τα εφόδια που χρειάζεται για την υπόλοιπη ζωή του (Coste, 2019. Hujala, Fonsen & Elo, 2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης συμβάλει σημαντικά και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, βελτιώνοντας τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμού μάθησης (Κουτούβελα, 2015).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση έχει σημαντικά οφέλη στον προγραμματισμό και τη σχεδίαση του διδακτικού έργου, εξασφαλίζοντας στους μαθητές το απαραίτητο αίσθημα της ασφάλειας, δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί το μέσο για την κατάκτηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων τους (Alzand, 2010. Uline & Tschannen-Moran, 2008). Η ποιότητα της εκπαίδευσης ασκεί σημαντική επίδραση στο εκπαιδευτικό σύστημα, το διδακτικό προσωπικό κι έχει επιφέρει αξιοσημείωτες αλλαγές στη διδασκαλία, καθώς ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει στις δυνατότητες κάθε μαθητή (Malo Alain, 2015). Ο αριθμός των τάξεων προσχολικής ηλικίας που χαρακτηρίζονται υψηλής ποιότητας κατά τα τελευταία χρόνια σημειώνει αξιόλογη αύξηση (Bluiett, 2018). Σύμφωνα με την Καπαχτσή (2011) το σχολείο που επιλέγει ποιοτικά προγράμματα εκπαίδευσης δε διστάζει να εφαρμόσει καινοτόμες

διδασκαλίες και να εμπλουτίσει τις ήδη υφιστάμενες, ενώ επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, προωθώντας την εποικοδομητική συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, προκειμένου να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύξει στρατηγικές που αναπτύσσουν τη σκέψη και την κρίση των μαθητών και να τους ωθούν συνεχώς σε νέα, πιο δημιουργικά βήματα (Puspita & Sugiyono, 2021). Βέβαια, η διαρκής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται απαραίτητη για τη διασφάλιση και ανάπτυξη της ποιότητας, διότι μέσω αυτής καθίσταται δυνατή η επισήμανση των αδυναμιών και μειονεκτημάτων και δίνεται βήμα να προταθούν αλλαγές και βελτιώσεις (Cheng & Yau, 2011). Οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής μίας χώρας οφείλουν να δίνουν μεγάλη έμφαση στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αντιλαμβανόμενοι ότι αυτοί πραγματώνουν την ποιότητα στην εκπαίδευση και για να την φτάσουν σε ανώτερα επίπεδα θα πρέπει να έχουν ισχυρό ακαδημαϊκό υπόβαθρο, σύγχρονη κατάρτιση, επαγγελματική εμπειρία και αυξημένες οικονομικές απολαβές (Goldhaber & Brewer, 2016).

Η υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης θα μπορούσε να μειώσει την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών και να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Abu Taleb, 2013. Gilliam, 2010. Salminen et al., 2012). Σύμφωνα με το Sandstrom (2012), η υψηλή ποιότητα βοηθά το παιδί να ενταχθεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στο κοινωνικό περιβάλλον, χωρίς το κοινωνικό στρώμα στο οποίο προέρχεται ή ανήκει να αποτελεί εμπόδιο, στοιχείο που αποδεικνύεται από τα οφέλη στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη που αποκομίζουν τα παιδιά των μεταναστών (European Commission, 2015). Κρίνεται απαραίτητη, σύμφωνα με το Madani (2019), η συνεχής αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, προκειμένου να είναι συμπεριληπτικό, να μην προωθεί τις διακρίσεις και να προσφέρει ποιοτική μάθηση στους μαθητές, ανεξαρτήτως ικανοτήτων ή κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι πολλά παιδιά που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις στην οικογένειά ή την κοινότητα και παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν λιγότερες πιθανότητες να λάβουν ποιοτική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία (Magnuson & Waldfogel, 2005. Murphey et al., 2013. Sandstrom et al., 2012. Smith & Adams, 2013). Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια η αύξηση του αριθμού των εγγραφών στην προσχολική εκπαίδευση παιδιών μεσαίων και χαμηλών στρωμάτων έχει εντείνει τις ανησυχίες για την ποιότητα της παρεχόμενης

εκπαίδευσης (Britto et al., 2011. Engle et al., 2011). Οι μαθητές που παρακολούθησαν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, σύμφωνα με έρευνες, πέτυχαν πλούσια συναισθηματική ανάπτυξη (Wenz-Gross et al., 2018), είχαν ομαλή προσαρμογή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Burger, 2010. Wang et al., 2013), παρουσίασαν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και τον/την εκπαιδευτικό (Hassan Hemdan Mohamed & Marzouk, 2016), διαμόρφωσαν υγιείς κοινωνικές σχέσεις (Pianta et al., 2009), δεν αντιμετώπισαν αξιολογες δυσκολίες προσαρμογής και σημείωσαν χαμηλά επίπεδα άγχους (Hassan Hemdan Mohamed & Marzouk, 2016). Από την άλλη πλευρά, πολλοί είναι εκείνοι που εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με το κατά πόσο θα είναι οικονομικά παραγωγικά στο μέλλον τα παιδιά που λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα την κοινωνική, συναισθηματική και αναπτυξιακή τους ευημερία (Repko-Erwin, 2017). Έρευνες έχουν δείξει ότι σημειώνονται υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, όταν η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι χαμηλή, με κυριότερη αιτία τις δυσμενείς αλλαγές στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή (Hanushek et al., 2008. Vergel et al., 2018).

Αναφορικά με την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την εποικοδομητική συνεργασία σχολείου – οικογένειας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, έρευνες έδειξαν ότι αποκομίστηκαν σημαντικά οφέλη για τους μαθητές, κυρίως σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Bassok et al., 2016. Bulotsky-Shearer et al., 2012. Coste, 2019. Crosnoe et al., 2010. Wahjusaputri et al., 2021). Επιπλέον, γονείς που οι ίδιοι ως μαθητές είχαν λάβει ποιοτική εκπαίδευση φάνηκε ότι κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία της ποιότητας και τις θετικές επιδράσεις που θα μπορούσε να έχει μελλοντικά στην οικονομική κατάσταση των παιδιών τους (Ludeke et al., 2021). Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει και στη συμβολή της ποιότητας στην εκπαίδευση στη συνεργασία του σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες, όπως επίσης και με την ευρύτερη κοινότητα, καθώς προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν σε ένα οργανωμένο, ασφαλές και οικονομικά εύρωστο περιβάλλον, όπου θα συνεργάζονται αρμονικά, θα ανακαλύπτουν τη γνώση και θα κατακτούν τους στόχους τους (Masters & Grogan, 2018. Thomas et al., 2012).

Επιπρόσθετα, οι τομείς της πολιτικής και της οικονομίας ασκούν σημαντικές επιδράσεις στα επίπεδα της ποιότητας της εκπαίδευσης (Arredondo et al., 2021. Bull et al., 2017. Cueto et al., 2020. D'Agostino, 2021. Fomba et al., 2022. Malo-Alain &

Al Njadat, 2020. Mínguez & Díaz, 2020. Pincus et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, η διαφθορά και η πολιτική αστάθεια ασκούν αρνητική επιρροή και διαταράσσουν τη λειτουργία της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων (Nir & Kafle, 2013). Επιπλέον, η ποιότητα της εκπαίδευσης πλήττεται σφόδρα σε χώρες με πολεμικές συγκρούσεις, καθώς καταστρέφονται σχολικές υποδομές, σχολεία κλείνουν επ' αόριστον, τα παιδιά δεν εγγράφονται καν στο σχολείο και μεγάλο μερίδιο του πληθυσμού αναγκάζεται να μετακινηθεί για λόγους ασφαλείας (United Nations, 2015b). Έχει βρεθεί θετική συσχέτιση της εκπαιδευτικής ποιότητας και του τομέα της οικονομίας (Bilokonenko, 2018. Guo et al., 2019b. Hanushek et al., 2008. Hanushek & Woessmann, 2020. Hess, 2016. Rauch & Hulsink, 2015. Widarni & Bawono, 2021. Zabolotna, 2014), με πολλούς απόφοιτους πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που παρείχαν προγράμματα σπουδών υψηλής ποιότητας να έχουν ανοίξει τις δικές τους επιχειρήσεις με επικερδή αποτελέσματα (Adigüzel & Musluhittinoğlu, 2021. Prabhu et al., 2012). Η εκπαίδευση, άλλωστε, αποτελεί ένα απαραίτητο εργαλείο για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Danquah & Amankwah-Amoah, 2017. Madani, 2019. Pelinescu, 2015). Η πολιτική που εφαρμόζει ένα κράτος στην εκπαίδευση θα πρέπει να προσφέρει όλες τις απαραίτητες εγγυήσεις για μια ολοκληρωμένη ποιοτική εκπαίδευση, να συνυπολογίζει τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των πολιτών και να προωθεί την ανταγωνιστικότητα προς όφελος της ανάπτυξης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Fomba et al., 2022. Myalkina, 2019). Πολλά κράτη προσφέρουν μεγάλη χρηματοδότηση για να βελτιώσουν την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Heyneman, 2004. Wariyo, 2020), διαθέτοντας ταυτόχρονα ανεπαρκή κεφάλαια για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Heyneman, 2004). Η χαμηλή οικονομική στήριξη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει ελάχιστες προσλήψεις (Walstad & Becker, 2010), μισθούς που δεν ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές σπουδές και το επαγγελματικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, ανεπαρκή οικονομική στήριξη σε προγράμματα επιμόρφωσης και τέλος περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη (Magnuson & Waldfogel, 2005. Sandstrom et al., 2012. Smith & Adams, 2013). Όπως έδειξαν πολλές έρευνες το μερίδιο του κρατικού προϋπολογισμού που αναλογεί στην εκπαίδευση, ειδικά τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό λόγω της ποιότητας της εκπαίδευσης (Churchill et al., 2017. Barro & Lee, 2015. Santelli et al., 2017). Δεν είναι λίγοι εκείνοι που θεωρούν ότι η υψηλή εκπαιδευτική ποιότητα αυξάνει τη φήμη και κατ' επέκταση τη ζήτηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προσελκύοντας έτσι «πελάτες»

(Awan & Zia, 2015. Clemes et al., 2013. Cueto et al., 2020. Davis, 2016. Ehren et al., 2015. Ochoa Tataje et al., 2021. Puspita & Sugiyono, 2021. Toscano, 2020), ενώ άλλοι που διαχειρίζονται ιδρύματα λιγότερο γνωστά, διστάζουν να εφαρμόσουν στρατηγικές βελτίωσης της ποιότητας, φοβούμενοι το οικονομικό κόστος (Hardianto et al., 2017. Perales, 2021. Sari, 2019. Shvindt & Nikanorov, 2017). Επιπρόσθετα, η ολοένα αυξανόμενη εισροή μαθητών στην ανώτερη εκπαίδευση σε πολλά κράτη είχε ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενώ τα ακατάλληλα συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας φανέρωσαν τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Ahanger et al., 2016. Nelson & Ehren, 2014. Pramana et al., 2021). Αντίθετα, σε χώρες με υψηλό πληθωρισμό, όπως η Ινδία και η Ταϊλάνδη, πολίτες μεσαίων και χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων προτιμούν να στέλνουν τα παιδιά τους για δουλειά, παρά να χρηματοδοτήσουν τις ακριβές σπουδές τους, γεγονός που στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα παρακολούθησης των προγραμμάτων σπουδών (Bhattacharjee, 2017. Mahrinasari et al., 2019).

3.5 Αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί ένα μείζον ζήτημα, το οποίο, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες, έχει απασχολήσει και εξακολουθεί να απασχολεί όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και πλήθος ερευνητών. Το πλέον πρόσφορο και αποδοτικό μέσο για την αναγνώριση και βελτίωση του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης θεωρείται σήμερα η αξιολόγηση (Castro & Tumibay, 2021. Guo et al., 2019a. Ιωακειμίδου, 2018. Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017. Kinzie, 2019. Leonchuk & Gray, 2019. Nwaokugha & Danladi, 2016. Sarrico & Alves, 2016. Skolnik, 2016). Μέσω της αξιολόγησης οι μαθητές διδάσκονται και κατακτούν τη γνώση παραστατικά και αντικειμενικά, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να βελτιώσουν την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και οι σχολικές μονάδες μπορούν να εντοπίσουν τα κακώς κείμενα στη λειτουργία τους και να προχωρήσουν σε βελτιωτικές κινήσεις (Wahjusaputri et al., 2021). Η αξιολόγηση σε γενικές γραμμές συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, της μάθησης, της έρευνας και της διαχείρισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Blanco-Ramírez, & Berger, 2017. Bongaarts et al., 2017. Manatos et al., 2017. Nguyen et al., 2017. Nguyen et al., 2018). Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα

το θέμα της ποιότητας είναι ότι όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν διαφορετική άποψη για την έννοια της ποιότητας, τα δομικά συστατικά και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της (Nadtochiy, 2021). Όπως σημειώνουν οι Ρέντζου και Σακελλαρίου (2014) το γεγονός ότι η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης θεωρείται πολύπλοκη διαδικασία, προφανώς οφείλεται στο ότι δεν έχει διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του όρου «ποιότητα», με αποτέλεσμα πολλοί να μη γνωρίζουν πώς εφαρμόζεται στην πράξη (Elliot, 2011. Zaslow et al., 2011). Εκπαιδευτική αξιολόγηση σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή συλλογικά, μέσω της συλλογής πληροφοριών και στατιστικών δεδομένων, προσπαθούν να εκτιμήσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους στο Νηπιαγωγείο, αλλά και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Tao & Jianhua, 2019).

Πρόκειται για ένα θέμα που αντιμετωπίζεται με καχυποψία και επιφυλακτικότητα, λόγω των γενικών στόχων που θέτει η αξιολόγηση ως έννοια, ενώ συχνά έχει γίνει αντικείμενο αντιρρήσεων, αντιδράσεων ακόμη και συγκρούσεων. Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών και Προϊσταμένων/Διευθυντών σχολικών μονάδων είναι αρνητικά διακείμενοι προς την αξιολόγηση, καθώς δεν κρίνουν ότι είναι αναγκαίο δομικό στοιχείο της ποιότητας (Παπαδόσηφου κ.α., 2019), φανερώνοντας την επιτακτική ανάγκη για γενικότερη αλλαγή κουλτούρας απέναντι στην έννοια της αξιολόγησης (Rifa'i, et al., 2019. Vykudal et al., 2020). Ωστόσο, καμία χώρα σύμφωνα με τον Heyneman (2004) δεν μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική της ποιότητα εάν δεν έχει στα χέρια της αξιόπιστες μετρήσεις του επιπέδου της. Η διασφάλιση της ποιότητας αναδεικνύει την ανάγκη για σχεδιασμό νέων τύπων αξιολόγησης (Janušauskienė & Dvorak, 2021), με βασικό εργαλείο την επιστημονική άντληση δεδομένων από το χώρο της εκπαίδευσης (Bull et al., 2017. Chalaris et al., 2014. Dhal, 2021), με την επίδοση των μαθητών να αποτελεί τη βάση για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το θέμα της ποιότητας στην εκπαίδευση (Aaronson et al., 2007. Rivkin et al., 2005. Sun, 2022). Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ακόμη ικανοποιητικός αριθμός επιστημονικών ευρημάτων που να συσχετίζουν το σύστημα διασφάλισης της ποιότητας με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Beerkens, 2018). Στο Νηπιαγωγείο αξιολογούνται οι στόχοι, το περιεχόμενο και η διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα μέσα και τα υλικά και τέλος τα μαθησιακά αποτελέσματα (Tao & Jianhua, 2019). Παρά τα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης

στο Νηπιαγωγείο, εντούτοις παρατηρείται κενό στην ανάπτυξη εργαλείων για την παρακολούθηση της ποιότητας του προγράμματος σπουδών (Feng, 2021). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν μεθόδους, όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη, προκειμένου να αξιολογήσουν με αντικειμενικότητα την απόδοση των μικρών μαθητών (Tao & Jianhua, 2019). Βέβαια, αρκετοί Νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση στη συγκεκριμένη βαθμίδα είναι δύσκολη, διότι τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων είναι συχνά στιγμιαία, τα κριτήρια αξιολόγησης υπολείπονται. Αρκετά σε αξιοπιστία, δίνεται υπερβολική σημασία στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων εις βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τέλος η αξιολόγηση της πρώιμης παιδικής ανάπτυξης κρίνεται ανέφικτη, λόγω της ποικιλομορφίας της διαδικασίας ανάπτυξης των παιδιών (Tao & Jianhua, 2019). Ακόμη, για τη διασφάλιση της ποιότητας θα πρέπει να αξιοποιηθούν σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (Dieniezhnikov et al., 2021) και να ληφθούν υπόψη οι νέες μορφές εκπαίδευσης και συγκεκριμένα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Aripin, 2015. Badrudin et al., 2021. Dubinina, 2020. Hamid et al., 2020. Rogantina, 2017. Simonova et al., 2021), η οποία καλείται να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση σε επείγουσες και σοβαρές περιπτώσεις (π.χ. πανδημία COVID-19) (Nadtochiy, 2021).

Ένα πρόγραμμα ποιοτικής εκπαίδευσης για να πετύχει τους σκοπούς του πρέπει να επικεντρωθεί στην υπευθυνότητα, την αυτονομία, την αξιολόγηση (Poernamawijayai et al., 2018) και τον καλό σχεδιασμό (Hardianto et al., 2017). Το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να εκσυγχρονιστεί, θα πρέπει μεταξύ άλλων να αξιοποιήσει ορθά ορισμένα κριτήρια ποιότητας (Santa & Solis, 2020. Zheng & Thomas, 2022), όπως η αύξηση του αριθμού των σχολείων, η αναθεώρηση ή η δημιουργία νέων Α.Π.Σ., ο περιορισμός της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας, η αποτελεσματική διαχείριση πόρων και γενικότερα η βελτίωση των διοικητικών υπηρεσιών και του συστήματος στο σύνολό του (Rojas et al., 2021). Σήμερα, έχουν ήδη διαμορφωθεί ορισμένα κριτήρια ποιότητας τα οποία είναι αποδεκτά σε διεθνή κλίμακα και πολλά κράτη προσαρμόζουν τα δικά τους συστήματα αξιολόγησης με τα διεθνή πρότυπα, λαμβάνοντας πάντα υπόψη της εθνικές «ιδιαιτερότητες» για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Barrett et al., 2020. Demidov et al., 2021. Klassen, & Sá, 2020. Margun et al., 2017. Reeves, 2019). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση τόσο του ανθρώπινου όσο και του υλικού δυναμικού στο χώρο της εκπαίδευσης ενδέχεται να επιφέρει σημαντικά οφέλη στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Rojas et al., 2021). Ακόμη, η βελτίωση

της ποιότητας εκπαίδευσης θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της ενίσχυσης του υγιούς ανταγωνισμού ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και όλους τους εμπλεκόμενους θεσμούς της εκπαίδευσης (Heredia et al., 2020. Malo-Alain & Njadat, 2020. Sandhu, 2019. Sundberg et al., 2017). Η θέσπιση ενός ολοκληρωμένου συστήματος δεικτών αξιολόγησης και η επιστημονική συλλογή δεδομένων θα μπορούσε να αποτυπώσει αντικειμενικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της ποιότητας, προωθώντας έτσι την ανάπτυξή της (Niu, 2022). Τα Υπουργεία Παιδείας αρκετών χωρών έχουν ήδη εισάγει επιστημονικά κριτήρια, ώστε να αξιολογηθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών, μέσω στατιστικά μετρήσιμων δεικτών (Bagrova & Kruchinin, 2020), ενώ την ίδια στιγμή οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να κινούνται σε πολλά επίπεδα και να αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις, προκειμένου να πετύχουν όσο το δυνατόν υψηλότερο επίπεδο ποιότητας (Bendermacher et al., 2021). Επειδή, όμως η αξιολόγηση είναι διαρκώς αναπτυσσόμενη διαδικασία οι θετικές, αρνητικές ή ακούσιες επιπτώσεις της στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν έχουν ακόμη προσδιοριστεί ολοκληρωτικά (Zheng, 2020).

Στην Ευρώπη οι περισσότερες χώρες εφαρμόζουν συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση έχοντας σκοπό την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση του μελλοντικού ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο θα εργαστεί για την οικοδόμηση κραταιής οικονομίας και ισχυρής κοινωνίας (Cao & Li, 2014. Dunn et al., 2017. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015. Garashchuk, 2019). Η διασφάλιση της εκπαιδευτικής ποιότητας απαιτεί, σύμφωνα με τους Tao και Jianhua, (2019), την υιοθέτηση από την πολιτική και εκπαιδευτική κοινότητα της αρχής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δυναμικού, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση φορέων. Πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα επιλέγουν να εφαρμόζουν μοντέλα ποιότητας του συστήματος ISO, προκειμένου να πιστοποιήσουν τις διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών τους και να ενδυναμώσουν παράλληλα το σύστημα διαχείρισης των ιδρυμάτων, αλλά και τη σχέση των μαθητών με τους γονείς τους (Husaini & Happy, 2019. Lesmes et al., 2021. Pereverzeva et al., 2021. Vladimirovich, 2020). Η αξιολόγηση, ωστόσο, της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά σημαντική θεωρείται και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί δύνανται να κρίνουν το διδακτικό έργο και βάσει απτών αποτελεσμάτων να στοχεύσουν στο μελλοντικό εκσυγχρονισμό, την υγιή ανάπτυξη και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων (Tao & Jianhua, 2019). Το κλειδί,

επομένως, για την ορθή αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι η τακτική, αντικειμενική, χωρίς προκαταλήψεις και συγκρουόμενα συμφέροντα επίβλεψη και παρακολούθηση της διαχείρισης των ιδρυμάτων, των διαθέσιμων διδακτικών πόρων, του προγράμματος σπουδών και της απόδοσης όλων των εμπλεκομένων (Zulfiqar & Tahir, 2019).

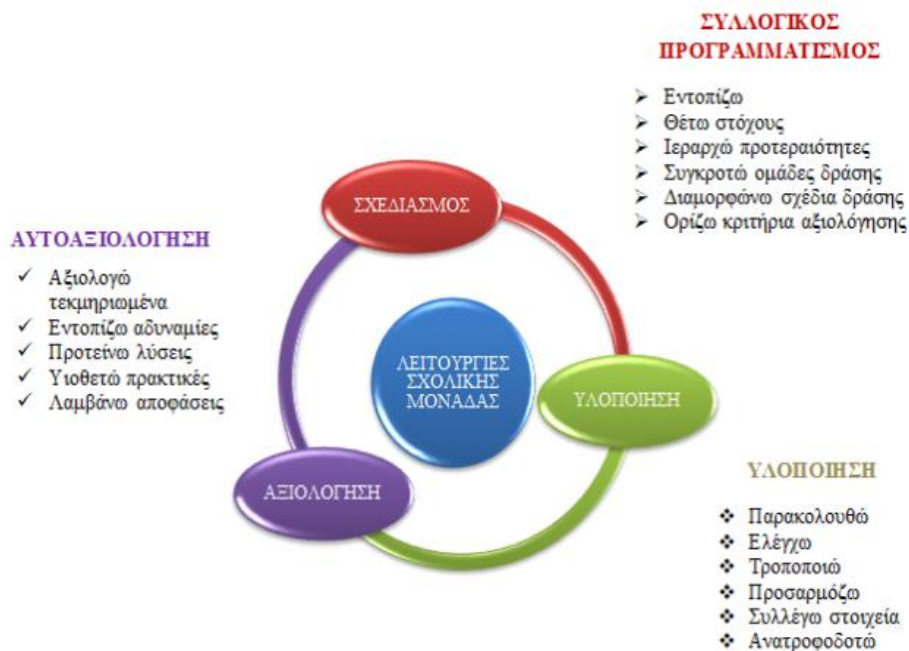
Στην Ελλάδα τις δύο τελευταίες δεκαετίες η αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε με σειρά νόμων και υπουργικών αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, με το Νόμο 4142/2013 ιδρύθηκε η «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), αποστολή της οποίας είναι *«η διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση»* (άρθρο 1, παρ. 2α). Τα καθήκοντα της συγκεκριμένης Αρχής περιλαμβάνουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Νόμος 4142/2013, άρθρο 1, παρ. 2α, υποπερ. αα) και *«τη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση»* (Νόμος 4142/2013, άρθρο 1, παρ. 2^α, υποπερ. ββ). Επιπλέον, η Ελλάδα στοχεύοντας στη διεθνή αναγνώριση και διάκριση της ποιότητας της εκπαίδευσης που προσφέρει στους πολίτες της συμμετέχει στο European Foundation Quality Management (EFQM), στο Malcolm Baldrige Award και στο Deming Prize (Μήτση, 2020). Σημαντικό βήμα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί, επίσης, η διεξαγωγή στη χώρα μας της «Ελληνικής PISA». Πρόκειται για Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά, όπου συμμετέχουν μαθητές/τριες ΣΤ' τάξης Δημοτικών Σχολείων και Γ' τάξης Γυμνασίων (ΥΑ 46075/ΓΔ4, 19-04-2022).

Ο Νόμος 4189/2021 θέτει το πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων ως προς το παρεχόμενο εκπαιδευτικό τους έργο και τη διαχωρίζει σε εσωτερική και εξωτερική. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 1 ως σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης ορίζεται η συνεχόμενη βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αρχικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας και στη συνέχεια στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεχίζοντας, η διαδικασία της αξιολόγησης θέτει ως στόχους τη βελτίωση των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας, δηλαδή της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, της διοικητικής λειτουργίας και της λειτουργίας του σχολείου ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Τέλος, την

πλήρη ευθύνη για τη διεξαγωγή των διαδικασιών της αξιολόγησης φέρει ο Διευθυντής/Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με το ΙΕΠ (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021α), η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση είναι μία αδιάκοπη δυναμική διαδικασία, η οποία απαιτεί τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων και γενικά όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στόχος της είναι να εντοπίζει τα θετικά στοιχεία και να κινείται για τη βελτίωση των μειονεκτημάτων. Από την άλλη πλευρά, με την εξωτερική αξιολόγηση παρέχεται τεκμηριωμένη ανατροφοδότηση αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο, οι εκπαιδευτικοί έχουν ουσιαστική βοήθεια στην εργασία τους, ενώ λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, τα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολείο.

Αναλυτικότερα, όπως αναφέρει το ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ (2021α), ο *συλλογικός προγραμματισμός* αναφέρεται στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου που πρόκειται να προσφερθεί στη σχολική μονάδα, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται ο καθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων και ο σχεδιασμός συλλογικών δράσεων, που αποσκοπούν στην πρόληψη, παρακολούθηση και αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων και δυσλειτουργιών, με τελικό σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε μονάδας θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους και συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών που θα καταρτίσουν Σχέδια Δράσης για την υλοποίησή τους. Η *υλοποίηση* αφορά στην πραγματοποίηση όσων σχεδιάστηκαν κατά τη φάση του συλλογικού προγραμματισμού. Οι ομάδες δράσης υλοποιούν, μελετούν και αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο και προβαίνουν στις απαραίτητες διορθώσεις. Ο Σύλλογος Διδασκόντων προχωρά σε βελτιωτικές κινήσεις, αξιοποιώντας τις προτάσεις όλων των συμμετεχόντων/ουσών και του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης. Η τρίτη και τελευταία φάση της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η *αξιολόγηση*, η οποία αφορά στην αποτίμηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του και των επιμέρους Δράσεων που λαμβάνουν χώρα στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Συνήθως, το στάδιο της αξιολόγησης πραγματοποιείται στο τέλος του σχολικού έτους, όταν ο Σύλλογος Διδασκόντων, σε ειδική συνεδρίαση, συντάσσει την ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.



Σχήμα 3. Στάδια εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021α, σελ. 3).

Το εκπαιδευτικό έργο που παρέχει κάθε σχολική μονάδα αξιολογείται ως προς τις τρεις βασικές λειτουργίες που επιτελεί, οι οποίες στη συνέχεια εξειδικεύονται σε εννέα (9) επιμέρους άξονες. Συγκεκριμένα, η πρώτη λειτουργία του σχολείου είναι η *παιδαγωγική – μαθησιακή λειτουργία*, στην οποία περιλαμβάνονται η διδασκαλία, η μάθηση και η αξιολόγηση, η σχολική διαρροή – φοίτηση, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, οι σχέσεις μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τέλος οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια του μαθητή. Η δεύτερη λειτουργία αναφέρεται στη *διοικητική λειτουργία* της σχολικής μονάδας και σε αυτήν ανήκουν η ηγεσία, η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου, όπως επίσης και οι σχέσεις του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκει. Η τρίτη και τελευταία λειτουργία είναι εκείνη της *επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*, όπου περιλαμβάνονται η συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού σε επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα, όπως επίσης και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα εθνικού ή ευρωπαϊκού χαρακτήρα (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021α).

Εν συνεχεία, ο κάθε ένας από τους εννέα (9) άξονες περιγράφεται με τη βοήθεια ορισμένων *δεικτών*, οι οποίοι θέτουν ένα ενδεικτικό πλαίσιο αναφοράς των περιεχομένων κάθε άξονα και αποτιμώνται στο σύνολό τους και όχι ο καθένας μεμονωμένα. Η αξιολόγηση κάθε σχολικής μονάδας πραγματοποιείται σε επίπεδο

άξονα, σε κλίμακα 4 βαθμών και πρέπει απαραίτητως να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, οι διαθέσιμες υποδομές και οι συνθήκες λειτουργίας της. Οι δείκτες κάθε άξονα διαφέρουν μεταξύ τους και καλύπτουν όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού έργου. Στην παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, στον άξονα της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης αποτιμώνται οι εξής δείκτες: η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ένταξη και συμπερίληψη ευάλωτων ομάδων μαθητών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία, η ενασχόληση της σχολικής μονάδας με ομίλους, προγράμματα και άλλες σχολικές δραστηριότητες και τέλος η συμμετοχή σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις. Στη συνέχεια, στον άξονα της σχολικής διαρροής-φοίτησης εξετάζονται οι δείκτες του ποσοστού παρακολούθησης και φοίτησης των μαθητών και της μέριμνας που λαμβάνεται για την όσο το δυνατόν πιο ομαλή μετάβαση του μαθητή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και την αγορά εργασίας. Ο άξονας των σχέσεων μεταξύ μαθητών συμπεριλαμβάνει τους δείκτες της υποστήριξης και ενίσχυσης της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές, της διαμόρφωσης κλίματος αμοιβαίου σεβασμού εμπιστοσύνης και αποδοχής της διαφορετικότητας, της διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων και της αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού (bullying). Ο άξονας των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών αξιολογείται βάσει των δεικτών της καλλιέργειας κλίματος σεβασμού μεταξύ των δύο ομάδων και των δράσεων υποστήριξης της συνεργασίας τους. Τέλος, αναφορικά με τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, συναντάμε τους δείκτες για την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών και τις δράσεις ενημέρωσης των γονέων για θέματα γενικού ενδιαφέροντος.

Η διοικητική λειτουργία περιλαμβάνει, όπως προαναφέρθηκε, αρχικά τον άξονα της ηγεσίας, της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας και οι δείκτες που αξιολογούνται είναι οι στόχοι που θέτει κάθε σχολική μονάδα, η τήρηση του σχολικού κανονισμού, η καλύτερη αξιοποίηση των εργαζομένων, η ορθή κατανομή και διαχείριση των πόρων και η διαχείριση των διαθέσιμων υποδομών. Επιπρόσθετα στον άξονα του σχολείου και της κοινότητας οι δείκτες που περιλαμβάνονται είναι η πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων, η συνεργασία του σχολείου με διάφορους φορείς και η εφαρμογή καλών πρακτικών (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021α).

Ακόμη, στη λειτουργία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι δείκτες που αξιολογούνται είναι οι παρακάτω: στον άξονα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις εκτιμώνται η συμμετοχή σε επιμορφώσεις, ο σχεδιασμός επιμορφώσεων σε ενδοσχολικό και εξωσχολικό επίπεδο και ο σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού, ενώ στον άξονα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα αξιολογούνται οι δείκτες της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα και η συμμετοχή τους σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021α).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	
ΑΞΟΝΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/-τριών Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/-τριών και μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
2. Σχολική διαρροή -φοίτηση	Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών	Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/-τριών Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών	Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών

	Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών
5. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου –οικογένειας Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	
ΑΞΟΝΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού Κατανομή και διαχείριση πόρων Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων – υποδομώ
7. Σχολείο και κοινότητα	Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς Εξωστρέφεια- διάχυση καλών πρακτικών
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
ΑΞΟΝΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κλπ.) Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κλπ.

Πίνακας 3. Λειτουργίες, Άξονες και Δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021α, σελ. 6).

ΜΕΡΟΣ ΙΙ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Περίληψη

Στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας διερευνητικής μελέτης παρουσιάστηκε η προβληματική της έρευνας και η ανασκόπηση της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην προσχολική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο, όπως επίσης και το ζήτημα της ποιότητας στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα. Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, ο οποίος ακολουθήθηκε κατά την προετοιμασία και έπειτα τη διεξαγωγή της έρευνας, ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που ανέκυψαν. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, το δείγμα, ο τρόπος επιλογής του δείγματος, τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, οι μεταβλητές και οι στατιστικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων.

4.2 Επιλογή του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας για τη συλλογή αξιόπιστων ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων και τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων επιλέχθηκε μία πολυμεθοδολογική προσέγγιση. Η πολυμεθοδολογική ή μικτή (mixed) προσέγγιση κερδίζει διαρκώς έδαφος στην κοινωνική έρευνα, καθώς έχει αποδειχθεί χρήσιμο εργαλείο διότι συνδυάζει διαφορετικές μεθοδολογίες για τη διερεύνηση διαφορετικών χαρακτηριστικών του ίδιου φαινομένου ή για την ανάλυση κοινών χαρακτηριστικών διαφορετικών φαινομένων που παρατηρούνται στην κοινωνία (Ιωσηφίδης, 2017). Επιπλέον, μέσω αυτής συλλέγονται πληροφορίες, οι οποίες θα ήταν δύσκολο να αποκτηθούν με άλλους τρόπους κι επίσης προκύπτουν αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να γενικευθούν (Klorpcic et al., 2020).

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και επαγωγική έρευνα με τη χρήση δύο τύπων έρευνας: i) της ημιδομημένης συνέντευξης για τη διερεύνηση της εφαρμογής των Α.Π.Σ. και ii) του γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο. Όπως τονίζει η Becker (2023), σε μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση οι διαφορετικοί πειραματικοί σχεδιασμοί που χρησιμοποιούνται λειτουργούν συμπληρωματικά ο ένας με τον άλλο, προσφέροντας έτσι μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα, ενώ παράλληλα με την αξιοποίηση μιας πολυμεθοδολογικής προσέγγισης εξελίσσεται και η επιστήμη της μεθοδολογίας της έρευνας. Ακόμη, η πολυμεθοδολογική προσέγγιση συμβάλλει στη σαφέστερη απεικόνιση και ολοκληρωμένη κατανόηση ενός φαινομένου, όπως επίσης και στη συλλογή ποικίλων απόψεων που διατηρούν τα άτομα για αυτό (Chan et al., 2020).

4.3 Ποιοτική – ποσοτική έρευνα

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες διερευνούν κατά κύριο λόγο τις διαστάσεις κοινωνικών φαινομένων, οι οποίες δεν είναι δυνατό ή χρήσιμο να μετρηθούν ή να ποσοτικοποιηθούν (Ιωσηφίδης, 2017). Βασικός στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων που εξελίσσονται στην κοινωνία και καλείται να απαντήσει σε δύο ερωτήματα: το «πώς» και το «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001). Τα κύρια χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή που έχει ο/η ερευνητής/τρια, το βάθος (depth) της περιγραφής, της ανάλυσης και της εξήγησης κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών, η έμφαση που δίνεται στις διαδικασίες, στα βιώματα, στα νοήματα και στις αναπαραστάσεις και τέλος η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στις πρακτικές, στις δράσεις, στις κοινωνικές σχέσεις, στις υλικές/κοινωνικές δομές και στα ευρύτερα πολιτισμικά πλαίσια (Ιωσηφίδης, 2017).

Από την άλλη πλευρά, η ποσοτική μέθοδος έρευνας επικεντρώνεται στην ποσοτικοποίηση κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Χαρακτηριστικό στοιχείο της ποσοτικής έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι σε αυτό το είδος έρευνας η βαρύτητα δίνεται στον έλεγχο και όχι στη διαμόρφωση θεωριών. Επιπλέον, στις ποσοτικές έρευνες κύριο ρόλο διαδραματίζει ο θετικισμός, βάσει του οποίου διαμορφώνονται οι πρακτικές της έρευνας, ενώ σημαντικό χαρακτηριστικό θεωρείται

το γεγονός ότι η κοινωνική πραγματικότητα εξετάζεται αντικειμενικά και αποστασιοποιημένα (Bryman, 2017).

4.4 Ερευνητική διαδικασία και χρονοδιάγραμμα συλλογής του εμπειρικού υλικού

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) παρουσιάζονται τα στάδια της παρούσας ερευνητικής μελέτης από το στάδιο του σχεδιασμού έως την ολοκλήρωσή της.

Ενέργεια	Χρονικό διάστημα
Οριοθέτηση του προβλήματος	2020-2021
Διατύπωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας	
Πιλοτική έρευνα	
Δοκιμαστική συνέντευξη με 10 εκπαιδευτικούς	2022
Διανομή ερωτηματολογίων σε 10 εκπαιδευτικούς (5 Γενικής, 5 Ειδικής)	
Συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων της πιλοτικής έρευνας	2022
Τελικός σχεδιασμός των ερωτηματολογίων	
Προσδιορισμός του πληθυσμού και του μεγέθους του δείγματος	2023
Χορήγηση άδειας από την Ε.Η.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	
Διεξαγωγή έρευνας	2023
Αποστολή ερωτηματολογίων	Ιούνιος 2023
Συλλογή ερωτηματολογίων	
Στατιστική ανάλυση εμπειρικού υλικού ερωτηματολογίων	Ιούλιος 2023
Τελικός σχεδιασμός συνεντεύξεων	Αύγουστος 2023
Διεξαγωγή συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς	Δεκέμβριος 2023
Στατιστική ανάλυση δεδομένων των συνεντεύξεων	Δεκέμβριος 2023 – Ιανουάριος 2024
Παρουσίαση, σχολιασμός και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων	2023-2024
Συζήτηση των αποτελεσμάτων και διατύπωση διδακτικών προτάσεων	2023-2024

Πίνακας 4. Χρονοδιάγραμμα συλλογής εμπειρικού υλικού.

4.5 Πιλοτική έρευνα

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή μιας κοινωνικής έρευνας διαδραματίζει η πραγματοποίηση μιας πιλοτικής έρευνας, η οποία επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να εντοπίσει και να διορθώσει λάθη και παραλείψεις τόσο στα ερωτήματα της συνέντευξης, όσο και στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, όπου δεν υπάρχει άμεση επαφή με το/τη συνεντευκτή/τρια, ώστε να αποσαφηνιστούν τυχόν συγκεχυμένα σημεία (Bryman, 2017).

Κατά το τρίτο τρίμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022 πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, προκειμένου να οργανωθούν τόσο οι ερωτήσεις της συνέντευξης όσο και οι προτάσεις του ερωτηματολογίου. Έπειτα, από το σχεδιασμό των συνεντεύξεων και του ερωτηματολογίου κρίθηκε σκόπιμο και εποικοδομητικό για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας να προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή των δύο ερευνητικών εργαλείων. Η δοκιμαστική εφαρμογή τόσο των ερωτήσεων της συνέντευξης όσο και του ερωτηματολογίου είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς, όπως υποστηρίζει ο Βάμβουκας (2006) λειτούργησε επικουρικά στην εξασφάλιση της εγκυρότητας των ερωτήσεων, στον τελικό σχεδιασμό της δομής του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης, στον καθορισμό του χρόνου που απαιτούνταν για τον/την κάθε συμμετέχοντα/ουσα (συνέντευξη \cong 15 λεπτά, ερωτηματολόγιο \cong 20 λεπτά), στον έλεγχο της σαφήνειας των οδηγιών και την κατανόηση των ερωτήσεων και τέλος στον τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευτικών, κυρίως όσων συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, δεδομένου ότι τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά.

Η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 και συγκεκριμένα από το Δεκέμβριο του 2022 έως και τον Ιανουάριο του 2023, σε τυχαίο δείγμα 10 εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, το δείγμα συγκρότησαν 5 νηπιαγωγοί Γενικής εκπαίδευσης και 5 Ειδικής (1 εκπαιδευτικός ειδικού σχολείου, 1 Τμήματος Ένταξης και 3 Παράλληλης Στήριξης). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην πιλοτική έρευνα, ακολουθήθηκε και κατά τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας. Αρχικά, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν σε ιδιωτικό χώρο,

καθώς στο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου υπήρχαν αρκετοί παράγοντες που αποσπούσαν την προσοχή των συμμετεχόντων/ουσών. Ο σκοπός των δοκιμαστικών συνεντεύξεων ήταν διττός, καθώς πρώτον εντοπίστηκαν ασάφειες και αδυναμίες στη διατύπωση και το περιεχόμενο των ερωτημάτων και δεύτερον διαμορφώθηκε ένα θετικό περιβάλλον στη συζήτηση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους/τις εκπαιδευτικούς. Έπειτα, ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να συμπληρώσουν βάσει των οδηγιών που τους δόθηκαν το ερωτηματολόγιο. Έπειτα, διατύπωσαν τα σχόλιά τους αναφορικά με τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν και διευκρινήσεις που χρειάστηκε να δοθούν σε ασαφή σημεία. Τα σχόλια καταγράφηκαν και η ερευνήτρια, η οποία προέβη στις απαραίτητες διορθώσεις και αναπροσαρμογές, όπου κρίθηκε απαραίτητο. Η ανωτέρω διαδικασία οδήγησε στην τελική δομή των ερωτηματολογίων για τους εκπαιδευτικούς της Γενικής και της Ειδικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και στην επιλογή του τρόπου δειγματοληψίας. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρουσιάζεται στο Παράρτημα.

4.6 Τα ερευνητικά εργαλεία

Στη συνέχεια, παρατίθενται αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Για τις ανάγκες της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας το ερωτηματολόγιο, το οποίο συγκροτήθηκε έπειτα από τη μελέτη τριών κλιμάκων, οι οποίες δημιουργήθηκαν για τη διερεύνηση της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση.

4.6.1 Ερευνητικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας: Συνέντευξη

Σύμφωνα με τον Bryman (2017) η συνέντευξη αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Η μέθοδος της συνέντευξης έχει ως βασική προϋπόθεση ο/η ερευνητής/ρια να διαθέτει αναπτυγμένες ατομικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να αποφεύγει κινδύνους, οι οποίοι θα μπορούσαν να επιφέρουν διαστρέβλωση των δεδομένων (π.χ. απόκρυψη πτυχών της

πραγματικότητας από τους/τις ερωτώμενους/ες). Στην ποιοτική έρευνα συναντώνται κυρίως τρία είδη συνέντευξης, ανάλογα με το βαθμό δόμησης, δηλαδή το βαθμό τυποποίησης των ερωτήσεων από τον/την ερευνητή/ρια: α) η δομημένη συνέντευξη (structured interview), β) η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) και γ) η μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview) (Ιωσηφίδης, 2017).

Προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης για το βαθμό εφαρμογής του Α.Π.Σ. θεωρήθηκε ως πιο δόκιμο είδος συνέντευξης η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview). Η επιλογή αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι στην ημιδομημένη συνέντευξη ο/η ερευνητής/ρια έχει προετοιμάσει και θέτει στον/στην ερωτώμενο/η ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά διαθέτει αρκετή ευελιξία ως προς τη σειρά με την οποία γίνονται οι ερωτήσεις, ως προς τις αλλαγές που μπορεί να χρειαστεί να γίνουν στις ερωτήσεις ανάλογα με τον/την εκάστοτε ερωτώμενο/η και τέλος ως προς την προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2017).

Στην παρούσα μελέτη ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στο σχεδιασμό της συνέντευξης. Με γνώμονα τα στάδια της ποιοτικής έρευνας που προτείνονται από τους Ισάρη και Πουρκός (2015) και αξιοποιώντας πληροφορίες από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχεδιάστηκε το δελτίο των συνεντεύξεων. Είχε προηγηθεί το προσχέδιο των ερωτήσεων για τη συνέντευξη των εκπαιδευτικών της Γενικής και της συνέντευξης των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα να εκφράσουν απρόσκοπτα τις απόψεις τους για τα ερευνητικά ερωτήματα. Σημαντικό παράγοντα αποτέλεσε και ο απαιτούμενος χρόνος, καθώς καταβλήθηκε προσπάθεια η συνέντευξη να μην εξελιχθεί σε πολύωρη συζήτηση, η οποία ενδέχεται να κουράσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ή να αποτελέσει αιτία άρνησης συμμετοχής στην έρευνα.

4.6.1.1 Δομή της ημιδομημένης συνέντευξης

Σημαντική πηγή πληροφοριών για την εφαρμογή του Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο αποτέλεσαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης και δεδομένου

ότι εφαρμόζονται διαφορετικά Α.Π.Σ. στο κάθε είδος εκπαίδευσης οι ερωτήσεις διαφοροποιούνταν σε κάποια σημεία.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς της Γενικής Εκπαίδευσης διακρίνεται σε 2 θεματικές ενότητες:

❖ Η Α' θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την έκδοση του Α.Π.Σ. που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο Νηπιαγωγείο:

- ✓ Γνωρίζετε το περιεχόμενο και το σκοπό του Νέου Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο;
- ✓ Ποιες πηγές αξιοποιήσατε ώστε να ενημερωθείτε για το περιεχόμενο του Α.Π.Σ.;
- ✓ Στη διδασκαλία σας εφαρμόζετε το Νέο Α.Π.Σ. ή επιλέγετε κάποια άλλη έκδοση;
- ✓ Για ποιους λόγους το εφαρμόζετε ή απορρίπτετε;

❖ Η Β' θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και τη διαδικασία του σχεδιασμού ή της αναθεώρησής του:

- ✓ Από την εφαρμογή του Α.Π.Σ. ποια θετικά στοιχεία έχετε εντοπίσει;
- ✓ Έχετε να επισημάνετε κάποια αρνητικά στοιχεία;
- ✓ Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ.;
- ✓ Κρίνετε ότι το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Γενικής Εκπαίδευσης υποστηρίζει επαρκώς την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες;
- ✓ Θεωρείτε ότι η εφαρμογή του Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης;
- ✓ Ποιες ειδικότητες πιστεύετε ότι πρέπει να συμμετέχουν στη δημιουργία ή αναθεώρηση του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ.;
- ✓ Κάθε πότε θεωρείτε ότι πρέπει να αναθεωρείται το Α.Π.Σ. και για ποιους λόγους;
- ✓ Έχετε να εκφράσετε προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ.;

Έπειτα, το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης (Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήμα ένταξης, Παράλληλη Στήριξη) διακρίνεται και αυτό σε 2 θεματικές ενότητες:

- Η Α' θεματική ενότητα αποτελείται από ερωτήματα αναφορικά με το είδος του Α.Π.Σ. Ειδικής ή Γενικής Εκπαίδευσης, το οποίο εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί:
 - Γνωρίζετε το περιεχόμενο και το σκοπό των Α.Π.Σ. για την Ειδική Εκπαίδευση;
 - Ποιο Α.Π.Σ. εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας (Γενική ή εξατομικευμένη) και για ποιους λόγους;
- Η Β' θεματική ενότητα συγκροτείται από ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. που επιλέγει ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα να εφαρμόσει στη διδασκαλία του, όπως επίσης και για το σχεδιασμό ή την αναθεώρησή του:
 - Από την εφαρμογή του Α.Π.Σ. ποια θετικά στοιχεία έχετε εντοπίσει;
 - Έχετε να επισημάνετε κάποια αρνητικά στοιχεία;
 - Σε ποιους τομείς ανάπτυξης του παιδιού επικεντρώνεστε περισσότερο και γιατί;
 - Κρίνετε ότι το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. υποστηρίζει επαρκώς την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες στο κοινωνικό σύνολο;
 - Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ.;
 - Θεωρείτε ότι η εφαρμογή του Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης;
 - Ποιες ειδικότητες πιστεύετε ότι πρέπει να συμμετέχουν στη δημιουργία ή αναθεώρηση του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ.;
 - Κάθε πότε θεωρείτε ότι πρέπει να αναθεωρείται το Α.Π.Σ. και για ποιους λόγους;
 - Έχετε να εκφράσετε προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ.;

4.6.2 Ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής έρευνας: Ερωτηματολόγιο

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αξιολόγησε την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα Νηπιαγωγεία της χώρας. Όπως και στη συνέντευξη, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι απολύτως ανώνυμη και δεν καταγράφεται κανένα προσωπικό στοιχείο των συμμετεχόντων/ουσών. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε έπειτα από την ενδελεχή μελέτη τριών (3) κλιμάκων για την

αξιολόγηση της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, η πρώτη κλίμακα που μελετήθηκε είναι η κλίμακα αξιολόγησης «*ACEI Global Guidelines Assessment*» (Association for Childhood Education International, 2006), σκοπός της οποίας είναι να δώσει τη δυνατότητα σε κέντρα παροχής προσχολικής αγωγής και φροντίδας να αξιολογήσουν το πρόγραμμα που εφαρμόζουν ως προς την ποιότητά του (Hardin et al., 2005). Σύμφωνα με τις Ρέντζου και Σακελλαρίου (2014) η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται προκειμένου να προσδιοριστεί η συνολική ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής. Το 2006 δημιουργήθηκε μία καινούρια έκδοση της κλίμακας, η οποία μεταφράστηκε επίσημα στην ελληνική γλώσσα από την κα. Ρέντζου Κ. στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, ενώ η μετάφραση ελέγχθηκε από δύο ειδικούς της προσχολικής παιδαγωγικής την κα Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την κα Πανταζή Μαρία, MA In Early Childhood Education, Καθηγήτρια ΤΕΛ (Ρέντζου, 2011). Η νεότερη έκδοση της κλίμακας αποτελείται από 88 θέματα, σε πέντε (5) περιοχές των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και φροντίδας και συγκεκριμένα: α) Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος, β) Περιεχόμενο του Προγράμματος (curriculum) και Παιδαγωγική, γ) Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας, δ) Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες και ε) Μικρά Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (ACEI, 2006). Έπειτα, η δεύτερη κλίμακα που μελετήθηκε είναι η κλίμακα «*Early Childhood Environment Rating Scale – Revised*» (2014), η οποία διαθέτει δείκτες για θέματα που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αποτελείται από 43 αντικείμενα, τα οποία με τη σειρά τους οργανώνονται σε 7 μεγάλες κατηγορίες, όπως το περιβάλλον, ο χώρος και η επίπλωση, η διαδραστική επικοινωνία και οι γονείς και το εργαζόμενο προσωπικό (Harms, Clifford & Cryer, 2014a). Η τρίτη και τελευταία κλίμακα ονομάζεται «*Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised*» (2014) και περιλαμβάνει 39 αντικείμενα αναφορικά με την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος και έχει χρησιμοποιηθεί σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο (Harms, Clifford & Cryer, 2014b).

4.6.2.1 Δομή ερωτηματολογίου

Η δομή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ

στο τέλος υπήρχε μία ανοικτή ερώτηση, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες διατύπωναν την άποψή τους ελεύθερα. Ως κλειστή ερώτηση ορίζεται μία ερώτηση που χρησιμοποιείται σε ένα ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης και παρουσιάζει στον/στην ερωτώμενο/η κάποιες πιθανές ερωτήσεις για να επιλέξει (Bryman, 2017). Στις ερωτήσεις ο βαθμός δυσκολίας είναι μικρός και δεν απαιτείται πολύς χρόνος για τη συμπλήρωση (Ιωσηφίδης, 2017). Ωστόσο, στο τέλος κάθε ενότητας του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθηκαν υπολειμματικές γενικές κατηγορίες «Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)», στις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους και να διατυπώσουν τις δικές τους προτάσεις για το περιεχόμενο κάθε ενότητας.

Τα κλειστού τύπου ερωτήματα που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο ταξινομούνται ως εξής:

- Κλίμακα συμφωνίας – διαφωνίας. Η κλίμακα Likert είναι μια μέτρηση πολλαπλών ενδεικτών ή πολλαπλών στοιχείων που αφορούν ένα σύνολο στάσεων για ένα συγκεκριμένο θέμα. βασικό στόχο της κλίμακας Likert αποτελεί η μέτρηση της έντασης των αισθημάτων σχετικά με το θέμα που εξετάζεται κάθε φορά. Η πιο διαδεδομένη μορφή της κλίμακας περιλαμβάνει μια σειρά προτάσεων, οι οποίες ονομάζονται «στοιχεία», σχετικά με ένα ορισμένο ζήτημα ή θέμα. οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με την εκάστοτε πρόταση. Ως προς τη βαθμολόγηση, συνήθως εφαρμόζεται μία κλίμακα πέντε βαθμίδων, η οποία ξεκινά από το «Διαφωνώ απολύτως» και ολοκληρώνεται στο «Συμφωνώ απολύτως», ενώ στη βιβλιογραφία αναφέρεται και η χρήση επτάβαθμης κλίμακας. Σε μια κλίμακα Likert οι προτάσεις θα πρέπει να είναι καταφατικές και όχι υπό τη μορφή ερωτήσεων, τα στοιχεία πρέπει να αναφέρονται στο ίδιο αντικείμενο (λ.χ. επάγγελμα, εθνοτικές ομάδες) και να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ενδεικτών, δηλαδή να παρατηρείται τάση σύνδεσης ανάμεσα στις βαθμολογίες που συγκεντρώνει ο ερωτώμενος στους διάφορους δείκτες (εσωτερική αξιοπιστία) (Bryman, 2017).
- Δυναδικής επιλογής (Συμφωνώ ή Διαφωνώ).

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθύνεται στους νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις τους αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο χωρίζεται σε δύο μέρη:

- ❖ Στο Α' Μέρος συγκεντρώνονται πληροφορίες αναφορικά:
 - i) Με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς στην έρευνα. Οι ερωτήσεις ανέρχονται σε δέκα τον αριθμό και είναι δημογραφικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, συγκεντρώνονται πληροφορίες για το φύλο, τον τύπο εκπαίδευσης, το επίπεδο σπουδών, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τη σχέση εργασίας και τη θέση υπηρετήσης. Οι 2 ερωτήσεις έχουν τη μορφή δυαδικής επιλογής (ερ. 1,2) και οι υπόλοιπες είναι πολλαπλής επιλογής (ερ. 3,4,5,6).
 - ii) Τα χαρακτηριστικά του Νηπιαγωγείου ως σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, συλλέχθηκαν πληροφορίες για τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα, τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, ο νομός στον οποίο υπηρετούν και τέλος η γεωγραφική περιοχή όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα. Οι 4 ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής (ερ. 7, 8, 10) και 1 ανοιχτής συμπλήρωσης (ερ. 9).
- ❖ Στο Β' Μέρος, στο οποίο οργανώνονται σε 6 θεματικές ενότητες οι προτάσεις για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα:
 - Η **πρώτη θεματική ενότητα** περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις σε κλίμακα συμφωνίας - διαφωνίας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert (ερ. 11-32) και 1 ερώτηση με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους/τις ερωτώμενους/ες (ερ. 33), σχετικά με το περιβάλλον του Νηπιαγωγείου και τον εξοπλισμό που διατίθεται για τους/τις μαθητές/τριες.
 - Η **δεύτερη θεματική ενότητα**, στην οποία περιλαμβάνονται 41 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα συμφωνίας - διαφωνίας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert (ερ. 34-74) και 1 ερώτηση (ερ. 75) με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, αναφορικά με το περιεχόμενο και τη λειτουργία του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. που προτείνονται για το Νηπιαγωγείο.
 - Η **τρίτη θεματική ενότητα**, η οποία περιλαμβάνει 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα συμφωνίας - διαφωνίας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert (ερ. 76-106) και 1 ερώτηση (ερ. 107) με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους/τις ερωτώμενους/ες, όσον αφορά το σχολικό κλίμα και τις ενέργειες που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ενισχύσουν τον τομέα της συμβουλευτικής.
 - Η **τέταρτη θεματική ενότητα**, όπου περιλαμβάνονται 41 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα συμφωνίας - διαφωνίας σε πενταβάθμια

ισοδιαστημική κλίμακα Likert (ερ. 108-148) και 1 ερώτηση (ερ. 149) με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης, όπου οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις προτάσεις σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό χώρο.

- Η **πέμπτη θεματική ενότητα**, η οποία αποτελείται από 14 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα συμφωνίας - διαφωνίας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert (ερ. 150-163) και 1 ερώτηση ανοιχτής συμπλήρωσης (ερ. 164), οι οποίες αναφέρονται στην επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Νηπιαγωγεία όπου εργάζονται.
- Η **έκτη και τελευταία θεματική ενότητα**, όπου περιλαμβάνονται 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου που έχουν τη μορφή δυαδικής επιλογής (ερ. 165-183) και 1 ερώτηση με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης (ερ. 184), όπου οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με προτάσεις σχετικές με το βαθμό και το επίπεδο της συμμετοχής των γονέων ή/και κηδεμόνων στα σχολικά δρώμενα, όπως επίσης και την ποιότητα της συνεργασίας τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

4.7 Διαδικασία διεξαγωγής διερευνητικής μελέτης

Η κυρίως έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 σε Νηπιαγωγεία των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας Ηπείρου (Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Πρεβέζης). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημόσια Νηπιαγωγεία αστικών κέντρων, κωμοπόλεων και χωριών των ανωτέρω νομών. Τον Απρίλιο του 2023 κατατέθηκε αίτηση στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τη χορήγηση έγκρισης για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αφότου ελήφθη η εν λόγω έγκριση ξεκίνησε η ηλεκτρονική διανομή των ερωτηματολογίων και η προετοιμασία για τις συνεντεύξεις.

4.8 Δεοντολογία της έρευνας

Τα ζητήματα δεοντολογίας θα πρέπει να κατέχουν ιδιαίτερα σημαντική θέση στην ερευνητική διαδικασία και να αποτελούν νευραλγικό κομμάτι του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της (Ιωσηφίδης, 2017). Η συναινετική συμμετοχή των ερωτώμενων υπήρξε καίριας σημασίας παράγοντας της ερευνητικής δεοντολογίας, καθώς στηρίζεται στο θεμελιώδες δικαίωμα της ελευθερίας και της εθελοντικής συμμετοχής του ατόμου. Η απόφαση για συναίνεση και εθελοντική συμμετοχή στηρίζεται στις πληροφορίες που γνωστοποιούνται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίες αφορούν τους σκοπούς της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής των στοιχείων και των δεδομένων, όπως επίσης και τις χρήσεις των ερευνητικών αποτελεσμάτων και ευρημάτων (Κανονισμός Ευρωπαϊκής Ένωσης, 679/2016, άρθρ. 9, παρ. 2ι, άρθρ. 89, σημ. 33 προοιμ.). Ως εκ τούτου, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες/ουσες κατανόησαν πλήρως το αντικείμενο της έρευνας και τις διαδικασίες διεξαγωγής της, ώστε να συμμετάσχουν σε αυτές αυτόβουλα και χωρίς περιορισμούς.

Επιπρόσθετα, το δεύτερο ζήτημα δεοντολογίας που απασχόλησε την έρευνα ήταν η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών και η προστασία των στοιχείων της ταυτότητάς τους (Traianou, 2014). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2017), τα ζητήματα εγγύησης της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας εκτός από ηθική διάσταση, έχουν και πρακτική, καθώς δύνανται να επηρεάσουν συνολικά την ποιότητα της έρευνας. Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ενημερώθηκαν αναλυτικά για το σκοπό, το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής και διαβεβαιώθηκαν ότι θα ενημερωθούν για τα αποτελέσματα μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ σε κανένα σημείο της παρούσας διατριβής δε χρησιμοποιούνται προσωπικά ή άλλα στοιχεία που να υποδηλώνουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

4.9 Διαδικασία διεξαγωγής ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων της ποιοτικής έρευνας, όπως επίσης και οι

διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν για τη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων της ποσοτικής έρευνας.

4.9.1 Διαδικασία συνεντεύξεων

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο. Όλες οι συνεντεύξεις (N:50) πραγματοποιήθηκαν από τα τέλη Νοεμβρίου 2023 έως τα τέλη Δεκεμβρίου 2023. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με δύο τρόπους: πρώτον με κατ' ιδίαν συναντήσεις στα Νηπιαγωγεία, κατόπιν συνεννόησης και δεύτερον τηλεφωνικά, έπειτα από απαίτηση των εκπαιδευτικών, καθώς αντιμετώπιζαν αντικειμενικές δυσκολίες (ασθένειες, έλλειψη χρόνου κ.α.). καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων επικρατούσε θετικό κλίμα, γεγονός που συνέβαλε στο να αισθανθούν οι ερωτώμενοι/ες οικεία και να καλλιεργηθεί αίσθημα εμπιστοσύνης με την ερευνήτρια. Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης τονίστηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αλλά κάθε απάντηση ή άποψη είναι αποδεκτή.

Η συζήτηση βασίστηκε σε πλάνο που είχε οργανώσει η ερευνήτρια, ενώ υπήρχε η δυνατότητα να τροποποιηθεί η σειρά των ερωτημάτων. Οι ερωτήσεις στην πλειοψηφία τους ήταν ανοικτού τύπου και αφορούσαν την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο. Ο κορμός των ερωτήσεων για τους εκπαιδευτικούς της Γενικής και της Ειδικής ήταν ο ίδιος, με κάποιες ερωτήσεις να είναι κοινές, ενώ διαφοροποιούνταν κάποιες λόγω του γεγονότος ότι για την Ειδική Εκπαίδευση προτείνονται συγκεκριμένα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανάλογα με το είδος της αναπηρίας των μαθητών/τριών. Η διάρκεια των συνεντεύξεων δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά, ενώ δόθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες όσος χρόνος χρειαζόνταν για να απαντήσουν.

Η ηχογράφηση των κατ' ιδίαν συνεντεύξεων και των τηλεφωνικών πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια tablet, αφού πρώτα ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας για τους λόγους που η συζήτηση θα ηχογραφηθεί και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Η χρήση του tablet δεν προκάλεσε ανησυχία ή δυσφορία στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών, παρά μόνο σε ελάχιστες μεμονωμένες περιπτώσεις, όπου απαιτήθηκε η ερευνήτρια να ξεκαθαρίσει ότι τα

δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο από την ίδια και όχι από τρίτους για τις ανάγκες της έρευνας. Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, τα ηχογραφημένα αρχεία απομαγνητοφωνήθηκαν με ακρίβεια και ορισμένα αποσπάσματα αξιοποιήθηκαν κατά τη συγγραφή της μελέτης για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η απομαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και σε κάθε αρχείο δόθηκε αύξων αριθμός και κωδικοποιήθηκε με την ονομασία Συνέντευξη Γενικής 1 (ΣΓ1), Συνέντευξη Γενικής 2 (ΣΓ2) κ.ο.κ., ενώ για την Ειδική Εκπαίδευση οι συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν με την ονομασία Συνέντευξη Ειδικής 26 (ΣΕ26), Συνέντευξη Ειδικής 27 (ΣΕ27) κ.ο.κ, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την εμπιστευτικότητα προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

4.9.2 Διαδικασία διανομής και συλλογής του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή (Google form) και εστάλη στην επίσημη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κάθε σχολικής μονάδας ([σχολείο@sch.gr](mailto:schολείο@sch.gr)) σε όλη την Ελλάδα. Παράλληλα, ζητήθηκε από τους/τις προϊσταμένους/ες των Νηπιαγωγείων να προωθήσουν το ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) στο σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο τους. Η αποστολή του ερωτηματολογίου ξεκίνησε στις αρχές Μαΐου 2023 και η συλλογή των απαντήσεων ολοκληρώθηκε στα τέλη Ιουνίου 2023, με την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν τόσο στο ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) όσο και στο συνοδευτικό έγγραφο (Παράρτημα Ι) για το σκοπό της έρευνας και για το γεγονός ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και η ανωνυμία τους εξασφαλισμένη. Επιπλέον, ήταν συνεχώς διαθέσιμα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες τα στοιχεία επικοινωνίας (τηλέφωνο, e-mail) με την ερευνήτρια, σε περίπτωση που προέκυπταν απορίες και απαιτούνταν διευκρινήσεις, ενώ υπήρξε διαβεβαίωση ότι θα κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της διερευνητικής μελέτης σε όσους/ες το επιθυμούσαν.

4.10 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα διερευνητική μελέτη προέκυψαν ορισμένοι περιορισμοί. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε Νηπιαγωγεία και δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης (Ειδικό Νηπιαγωγείο, Τμήμα ένταξης, Παράλληλη Στήριξη) για την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής της Περιφέρειας Ηπείρου. Η περαιτέρω διερεύνηση σε πανελλήνιο επίπεδο θα ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική, προκειμένου να εξαχθούν και να γενικευθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια.

Επιπλέον, η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τέσσερις μήνες μετά τη διανομή των ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς κρίθηκε εποικοδομητικό για την έρευνα να συμπεριληφθούν ερωτήσεις για το Νέο Α.Π.Σ., η καθολική εφαρμογή του οποίου ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2023 σε όλα τα Νηπιαγωγεία της χώρας. Η τρίμηνη εφαρμογή του Νέου Α.Π.Σ. θεωρήθηκε αρκετή χρονικά, ώστε οι Νηπιαγωγοί να το εφαρμόσουν στην πράξη και να είναι σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις τους για αυτό. Ωστόσο, υπήρξαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες δεν απάντησαν σε κάποιες ερωτήσεις της συνέντευξης, καθώς έκριναν ότι το εν λόγω διάστημα εφαρμογής δεν ήταν αρκετό, ώστε να διαμορφώσουν σφαιρική εικόνα για το Νέο Α.Π.Σ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Παρουσίαση αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας

5.1 Περίληψη

Στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα. Αρχικά, παρουσιάζονται οι απόψεις που εξέφρασαν οι Νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στη διδασκαλία τους κι έπειτα ακολουθούν οι συγκρίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με σκοπό την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων.

5.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας σχετικά με την εφαρμογή του Α.Π.Σ. από τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

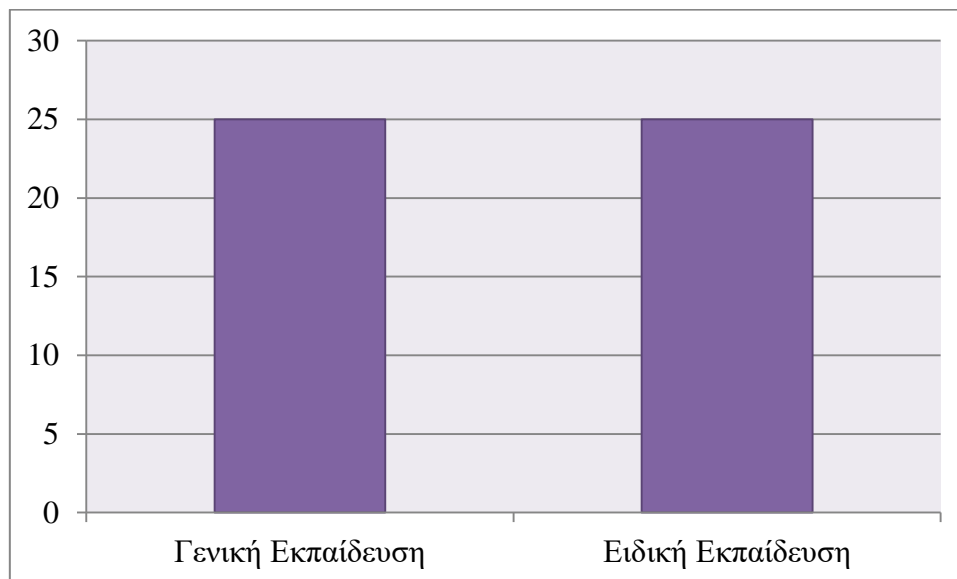
Σύμφωνα με τους Borg και Gall (1979, όπ. ανάφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2005) το δείγμα της έρευνας μπορεί να είναι μεγάλο όταν μεταξύ άλλων υπάρχουν πολλές μεταβλητές, προβλέπονται ή αναμένονται μικρές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων και υπάρχει η δυνατότητα το δείγμα να υποδιαιρεθεί σε μικρότερες ομάδες (πχ. συμμετέχοντες από αστικές, ημιαστικές, αγροτικές περιοχές κτλ.). Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτέλεσαν Νηπιαγωγοί που εργάζονταν στη Γενική Εκπαίδευση και σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης (Ειδικό Νηπιαγωγείο, Τμήμα ένταξης, Παράλληλη Στήριξη). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο για τη αξιολόγηση της ποιότητας προέρχονταν από όλες τις πόλεις της Ελλάδας, ενώ εκείνοι/ες που έδωσαν συνέντευξη για την εφαρμογή του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο προέρχονταν από τους τέσσερις νομούς της Περιφέρειας Ηπείρου (Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Πρεβέζης).

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην Ειδική Εκπαίδευση κάθε σχολικό έτος διαφοροποιείται, καθώς τα ειδικά νηπιαγωγεία και τα Τμήματα

Ένταξης, στελεγχώνονται κυρίως από μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ενώ σε ό, τι αφορά την Παράλληλη Στήριξη ο αριθμός των προσληφθέντων εξαρτάται από τις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας και τις πιστώσεις που διατίθενται από το Κράτος για τις προσλήψεις συμβασιούχων αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των ανωτέρω νομών, εντοπίστηκαν τα Νηπιαγωγεία όπου εργάζονταν εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης και επικοινωνήσε μαζί τους για να ζητήσει τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης που δέχτηκαν να δώσουν συνέντευξη για την εφαρμογή των Α.Π.Σ. ανήλθαν σε 25 τον αριθμό και ως εκ τούτου επελέγη ίσος αριθμός εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης. Εν συνεχεία, στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για την ποιότητα της εκπαίδευσης συμμετείχαν 1204 εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης από Νηπιαγωγεία όλης της χώρας.

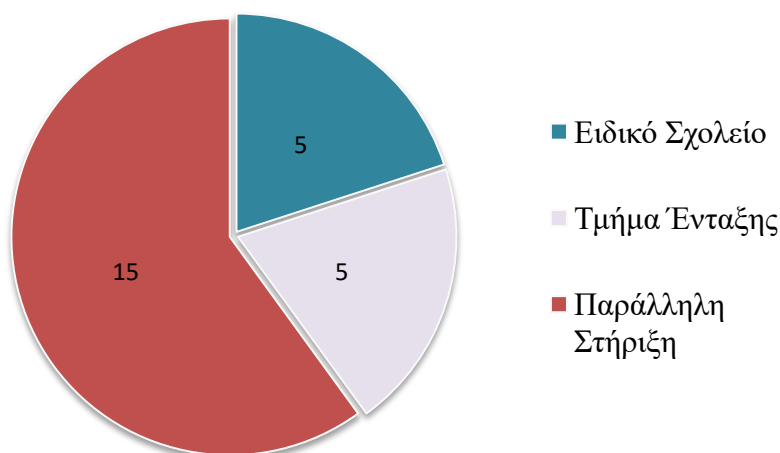
5.3 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας με συνέντευξη

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στη συνέντευξη, όπως απεικονίζεται και στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 4), ανήλθαν στους 50 (N:50), εκ των οποίων οι 25 (N:25) εργάζονταν στη Γενική Εκπαίδευση και οι υπόλοιποι 25 εργάζονταν σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης.



Σχήμα 4. Αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συνέντευξη ανά τύπο εκπαίδευσης.

Από τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής, οι 5 εργάζονταν σε Ειδικά Νηπιαγωγεία (N:5), οι 5 σε Τμήματα Ένταξης (N:5) και οι υπόλοιποι/ες 15 απασχολούνταν στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης εντός των Γενικών Σχολείων (N:15). Ο ανωτέρω διαχωρισμός παρουσιάζεται στο Σχήμα 5 που ακολουθεί.



Σχήμα 5. Κατανομή εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης

5.4 Αποτελέσματα απαντήσεων Νηπιαγωγών Γενικής Εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι πηγές ενημέρωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης για το περιεχόμενο του νέου Α.Π.Σ. Είναι εμφανές ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες επιλέγουν το Διαδίκτυο ως κύρια πηγή ενημέρωσης, καθώς το ποσοστό απαντήσεων ανέρχεται στο 41,7%, με το ποσοστό επί των συμμετεχόντων/ουσών να φτάνει το 71,4%. Εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι και η Σχολική Σύμβουλος, με ποσοστά των απαντήσεων και επί των συμμετεχόντων/ουσών να ανέρχονται στο 38,9% και 66,7% αντίστοιχα. Αντίθετα, οι Συνάδελφοι και το Ι.Ε.Π. εμφανίζονται με χαμηλότερα ποσοστά, δείχνοντας ότι δεν είναι οι προτιμώμενες πηγές ενημέρωσης για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Πηγές ενημέρωσης				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Σχολική Σύμβουλος	14	38,9%	66,7%
	Ι.Ε.Π.	5	13,9%	23,8%
	Διαδίκτυο	15	41,7%	71,4%
	Συνάδελφοι	2	5,6%	9,5%
Σύνολο		36	100,0%	171,4%

Πίνακας 5: Πηγές ενημέρωσης περιεχομένου Α.Π.Σ. εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης.

Ο Πίνακας 6 αναφέρει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης σχετικά με τις διαφορετικές εκδόσεις του Α.Π.Σ., με τις επιλογές τους να καταδεικνύουν ποια έκδοση του Α.Π.Σ. προτιμούν να εφαρμόζουν. Πρώτον, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών, περίπου 16,0%, προτιμούν τη χρήση της πιο πρόσφατης έκδοσης (2023). Στη συνέχεια, το 40,0% του δείγματος δηλώνει προτίμηση για τη χρήση των παλαιότερων εκδόσεων (2003, 2011, 2014). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες, δηλαδή το 44,0%, επιλέγουν μία μίξη των δύο, συνδυάζοντας τις παλαιότερες εκδόσεις με τη νεότερη (2023).

Εφαρμογή έκδοσης Α.Π.Σ.			
		Απαντήσεις	
		N	%
	Νέο (2023)	4	16,0%
	Παλαιότερη έκδοση (2003, 2011, 2014)	10	40,0%
	Μίξη (Παλαιό + Νέο)	11	44,0%
Σύνολο		25	100,0%

Πίνακας 6: Έκδοση Α.Π.Σ. που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 7 αφορά τους λόγους εφαρμογής του Α.Π.Σ. από τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης. Διαπιστώνουμε ότι το 32,0% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. λόγω νομοθεσίας, αναφέροντας

χαρακτηριστικά: ΣΓ11 «Σαν δημόσιος υπάλληλος που είμαι είναι υποχρεωτικό να το εφαρμόσω! Εντοπίσω θετικά ή αρνητικά, πρέπει να το εφαρμόσω!», ΣΓ22 «Είναι νομοθεσία, είναι ένας τρόπος εκπαίδευσης ένας τρόπος για να ξέρω να έχω μία καθοδήγηση για τη δουλειά μου».

Έπειτα, το 40,0% το εφαρμόζει διότι παρέχει κατευθυντήριες γραμμές, δηλώνοντας ενδεικτικά: ΣΓ5 «Γιατί θα πρέπει να υπάρχει πάντα ένα σχέδιο εργασίας στο σχολείο», ΣΓ16 «Μας βοηθάει μέσα στη μέρα μας να κάνουμε τον προγραμματισμό μας», ΣΓ21 «Είναι ένας μπούσουλας, είναι ένας οδηγός. Από το να πειραματίζομαι και να αυτενεργώ, σαφώς και υπάρχει μία ευελιξία και μία αυτονομία και μία ελαστικότητα, αλλά είναι το επίσημο πρόγραμμα και η αλήθεια είναι ότι έχει αρκετές δραστηριότητες αξιολογες, είναι δοκιμασμένο, έχει συνταχθεί από ειδικούς επιστήμονες, δεν μπορώ να το αμφισβητήσω. Δεν είναι το πρέπει, δηλαδή το must, είναι ότι είναι ένας οδηγός, ο οποίος είναι από μία επίσημη πηγή, από ειδικούς επιστήμονες, δηλαδή δεν είναι μόνο ότι είναι κάτι του Υπουργείου Παιδείας».

Το 28,0% των εκπαιδευτικών το εφαρμόζει λόγω εμπειρίας: ΣΓ4 «Βασίζομαι και στο παλιό Α.Π.Σ., διότι το γνωρίζω πιο καλά και ξέρω τους στόχους που θέτει σε κάθε δραστηριότητα. Που τίθεται σε κάθε δραστηριότητα...», ΣΓ15 «Γιατί θεωρώ είναι πιο πλήρες και νομίζω το γνωρίζω και καλύτερα. Ναι, λόγω εμπειρίας δηλαδή, επειδή το χρησιμοποιούμε χρόνια», ΣΓ18 «Νομίζω ότι το παλιό το πρόγραμμα αντιπροσωπεύει πολύ περισσότερο εμένα, καθότι και τα παιδιά. Νομίζω ότι ανταποκρίνονται περισσότερο. Αυτό που μας σπρώχνει να πάμε προς την τεχνολογία περισσότερο νομίζω ότι μειώνεται περισσότερο ο προφορικός λόγος και η εξέλιξη του παιδιού. Θεωρώ ότι με το άλλο πρόγραμμα τα παιδιά ήτανε πιο κοντά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ΣΓ20 «Καταρχήν δεν έχω ενημερωθεί σωστά και κατάλληλα, ούτε είμαι προετοιμασμένη για να το διδάξω και να το εφαρμόσω και κατά δεύτερον γιατί από μία γενική εικόνα που έχω μέχρι στιγμής, θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί με τη μορφή που έχει αυτή τη στιγμή».

Λόγοι εφαρμογής Α.Π.Σ.			
		Απαντήσεις	
		N	%
	Νομοθεσία	8	32,0%
	Δίνει κατευθυντήριες γραμμές	10	40,0%

	Εμπειρία	7	28,0%
	Σύνολο	25	100,0%

Πίνακας 7: Λόγοι εφαρμογής του Α.Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 8 αναφέρεται στα θετικά στοιχεία του Α.Π.Σ. κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση ξεχωρίζει ως ένα από τα πιο σημαντικά θετικά στοιχεία, καθώς αποτελεί το 20,0% των απαντήσεων και επιλέχθηκε από το 29,2% των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίοι/ες δήλωσαν ότι: ΣΓ5 «*Θετικό είναι το ότι τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες, οπότε αυτό προάγει τη συνεργατικότητα και την κοινωνικοποίηση των παιδιών*», ΣΓ20 «*Θετικό είναι ότι προάγει πολύ τη συνεργασία των παιδιών, αυτή την ομαδοσυνεργατική που λέμε μάθηση, αλλά πρέπει να είναι πάρα πολύ ευνοϊκές οι συνθήκες για να μπορέσεις να το εφαρμόσεις*».

Επιπλέον, οι μαθησιακές περιοχές αποτελούν το 14,3% των απαντήσεων και επιλέχθηκαν από το 20,8% των συμμετεχόντων/ουσών, δηλώνοντας χαρακτηριστικά ΣΓ13 «*Μου άρεσε αν θυμάμαι καλά του 2011 που είχε πολλούς τομείς, αν θυμάμαι καλά εφτά, οκτώ; Που είχε, δηλαδή, ξεχωριστά... Μου φάνηκε πιο ξεκάθαρο και με τα μαθηματικά και με τους υπολογιστές και με περιβάλλον... Ήταν εφτά... Γλώσσα, τέτοια... Εκείνο μ' άρεσε, του 2011*».

Η οργανωμένη δομή αποτελεί το 11,4% των απαντήσεων και επιλέχθηκε από το 16,7% των συμμετεχόντων/ουσών, ΣΓ25 «*Εγώ έτσι το λέω ξεκάθαρα τώρα, μ' άρεσε αυτό το πρόγραμμα, με κάλυψε καλύτερα από το παλιό. Δηλαδή είναι πιο ολοκληρωμένο, οι μέθοδοι, όλα αυτά είναι πιο αναλυτικά, πιο οργανωμένα. Είναι πιο εύκολο, μ' άρεσε έτσι όπως είναι γιατί ανατρέχω, δηλαδή αν ξεχάσω κάτι ανατρέχω και τσακ το βρίσκω πιο εύκολα. Θέλει διάβασμα, βέβαια, σαν μια επανάληψη όσο μπορούμε και συνέχεια, συνέχεια*».

Τα ποσοστά των υπόλοιπων θετικών στοιχείων κυμαίνονται μεταξύ του 2,9% και του 8,6% των απαντήσεων και αναφέρονται αναλυτικά στον Πίνακα 6, με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών να ακολουθούν.

Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Ομαδοσυνεργατική μάθηση	7	20,0%	29,2%
	Διερευνητική μάθηση	1	2,9%	4,2%
	Βιωματική μάθηση	2	5,7%	8,3%
	Παιγνιώδης μάθηση	1	2,9%	4,2%
	Διαθεματικότητα	1	2,9%	4,2%
	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	1	2,9%	4,2%
	Ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό	2	5,7%	8,3%
	Οργανωμένη δομή	4	11,4%	16,7%
	Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας	3	8,6%	12,5%
	Πρακτικά παραδείγματα	3	8,6%	12,5%
	Μαθησιακές περιοχές (Παλαιότερες εκδόσεις)	5	14,3%	20,8%
	Δεν εντοπίζει ουσιαστικές διαφορές με τα προηγούμενα	3	8,6%	12,5%
	Δεν απαντώ	2	5,7%	8,3%
	Σύνολο	35	100,0%	145,8%

Πίνακας 8: Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

Διερευνητική μάθηση: ΣΓ19 «*Η διερευνητική μάθηση, οι ομάδες είναι θετικό όταν είναι λίγα τα παιδιά είναι πολύ θετικό. Αλλά πρέπει να είναι λίγα τα παιδιά.*»

Βιωματική μάθηση: ΣΓ11 «*Θετικά είναι αυτό που... Ας πούμε ανιχνεύουμε τη γνώση των παιδιών, στη συνέχεια οι ρουτίνες σκέψης μ' αρέσουν πάρα πολύ που δεν υπήρχαν στο παλιό το Α.Π.Σ. Αυτό θα έλεγα κυρίως, τις ρουτίνες σκέψης.*»

Παιγνιώδης μάθηση: ΣΓ24 «*Μαθαίνουν τα παιδιά πολλά πράγματα με έναν τρόπο παιγνιώδη, χρησιμοποιεί το παιχνίδι, χρησιμοποιεί τη συνεργασία και μπορούν να δουλεντούν καλύτερα τα παιδιά.*»

Διαθεματικότητα: ΣΓ10 «*Είναι η ανάπτυξη που κάνουμε, στη διαθεματική που κάνουμε, ότι δίνεις την πρωτοβουλία στα παιδιά να αναπτύξουν ελεύθερα τις σκέψεις τους.*»

Διαφοροποιημένη διδασκαλία: ΣΓ8 «Είναι η διαφοροποιημένη, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης».

Ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό: ΣΓ25 «Υπάρχει μία ευελιξία... Είναι σχετικά πολλή... Βέβαια, αυτό είναι καλό γιατί μπορεί όταν είναι προνήπιο το παιδί να κάνεις κάποια άλλα πράγματα και μετά όταν θα αλλάξει πάλι τάξη θα εφαρμόσει κάποια άλλα, όταν αλλάξει η χρονιά και δεν θα χάσουν, δηλαδή, επειδή τα παιδιά τα 'χουμε δύο χρονιές, θα ωφεληθούν το επόμενο έτος.

Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας: ΣΓ6 «Γιατί είναι με το καινούργιο σύστημα αυτό είναι σαν να ξεκινάς από το άλφα και να καταλήγεις στο ωμέγα, με σκοπούς ανάμεσα, με στόχους συγκεκριμένους που πρέπει να λάβεις υπόψη και το χρόνο και το επίπεδο των παιδιών», ΣΓ21 «Η αλήθεια είναι ότι είναι διαφορετικά γραμμένο, έχει άλλη φιλοσοφία στη γραφή, οι στόχοι και οι δραστηριότητες είναι σχεδόν ίδιες με παλιότερα, το παλιότερο το αναλυτικό. Δεν διαφοροποιούνται... Ούτως ή άλλως οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι και σταθεροί διαχρονικά στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Πρακτικά παραδείγματα: ΣΓ7 «Αυτό που είναι θετικό για μένα είναι ότι είχα την ελευθερία να επιλέξω και να διαμορφώσω ένα ολόκληρο πρόγραμμα αυτό που λέγαμε με τις θεματικές προσεγγίσεις και τη μέθοδο project επέλεγα ένα ολόκληρο πρόγραμμα και ανάλογα με την επίδραση που είχε στα παιδιά και ανάλογα με την ανταπόκριση που είχα εξελισσόταν αυτό το πρόγραμμα σαν ένας ζωντανός οργανισμός», ΣΓ14 «Από όσα έχω δει μέχρι στιγμής είδα ότι είναι πιο λεπτομερές σε σχέση με τα παλιά σε κάποια σημεία, έχει κάποιες έτσι αναλυτικές μέσα περιγραφές».

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αρνητικά στοιχεία του Α.Π.Σ. από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης. Κάποια από τα αρνητικά στοιχεία που ξεχωρίζουν είναι ότι υπάρχει ανεπαρκής χρόνος για την υλοποίησή του (14,3% των απαντήσεων), όπου επιλέχθηκε από το 17,6% των συμμετεχόντων/ουσών, με την εξής τοποθέτηση: ΣΓ10 «Απλά ο χρόνος πολλές φορές, όταν είναι τόσα πολλά τα παιδιά, δε μας φτάνει για να μπορέσουμε να το πιάσουμε ολόπλευρα και να ασχοληθούμε με όλες αυτές τις ενότητες που θέλουμε».

Τα ίδια ποσοστά επικρατούν και για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, με τους/τις εκπαιδευτικούς να δηλώνουν: ΣΓ7 «Τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι σαν να είναι ένα μοντέλο, το οποίο έχει στηθεί από μόνο του, χωρίς να σκέφτεσαι σε ποιους απευθύνεται ή ότι κάθε φορά είναι μία τάξη που είναι μία μεταβλητή... Έρχεται, λοιπόν, και εφαρμόζει σε ένα έτοιμο μοντέλο και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, το μοντέλο

αυτό και τα θέματα που είναι επιλεγμένα δεν βοηθάνε πάντα, δεν έχουν μια συνέχεια, είναι αποσπασματικά. Έχεις να κάνεις τέσσερα μες το χρόνο, τέσσερα εργαστήρια δεξιοτήτων από τέσσερις διαφορετικούς τομείς [...] και αυτά φαίνονται σαν να έρχονται ξεκομμένα ή παλεύεις να βρεις έναν τρόπο, ώστε το εργαστήριο που θα επιλέξεις να σου ταιριάζει στο χώρο, στο χρόνο, στις ανάγκες των παιδιών, αλλά επειδή είναι τυποποιημένα αυτά που σου δίνουν, ακόμα και τα φύλλα εργασίας και το πού πρέπει να απευθυνθείς και τέτοια!», ΣΓ9 «Νομίζω, όμως, ότι πιεζόμαστε αρκετά από τα εργαστήρια δεξιοτήτων... Εγώ προσωπικά... Γιατί είναι τέσσερα εργαστήρια που πρέπει να γίνουν μέσα στη χρονιά, τα οποία είναι πολύ απαιτητικά, απαιτούν πάρα πολύ χρόνο και «χώρο», οπότε αναγκαζόμαστε για να μπορέσουμε να συμβαδίσουμε με το πρόγραμμα το δεξιοτήτων να παραλείψουμε άλλα, πολύ σημαντικά πράγματα απ' τη διδασκαλία, γιατί δεν προλαβαίνουμε», ΣΓ15 «Τα εργαστήρια δεξιοτήτων, τα οποία κάνουν το Α.Π.Σ. έτσι πολύ αυστηρό και δομημένο και είναι λίγο σαν ένα παραπρόγραμμα, δηλαδή σαν να υπάρχει ένα δεύτερο πρόγραμμα στο σχολείο. Οπότε έχουμε, όλοι δηλαδή οι συνάδελφοι, έχουμε στο μυαλό μας ότι πρέπει να κάνω εκείνο υποχρεωτικά να φύγει, έχω και το άλλο που τρέχει ίσως κάποιο άλλο θέμα γιατί τα εργαστήρια πρέπει να είναι εμβόλιμα κανονικά, όπως αναφέρεται από το Υπουργείο. Εμβόλιμα, δηλαδή στη εβδομάδα μέσα, οπότε όλο αυτό λίγο μας χαλάει, ας πούμε τη σειρά, που είχαμε σ' αυτό, το ευέλικτο, που εφαρμόζαμε εμείς στα νηπιαγωγεία... Είναι πολύ ασφυκτικά τα πλαίσια και δεν βγαίνει, παρόλο που θέλαμε το ωράριο μας, θέλαμε τις ώρες... Παρόλα αυτά φαίνεται πάρα πολύ ασφυκτικό πλέον, ας πούμε, με όλα τα αντικείμενα που μπήκαν και που μπήκαν υποχρεωτικά αυτά, έτσι;».

Επιπλέον, εκφράζονται ανησυχίες για την πολυπλοκότητα και τον όγκο του Α.Π.Σ. (19,0% των απαντήσεων), από το 23,5% των συμμετεχόντων/ουσών, όπως φαίνεται και στις δηλώσεις τους: ΣΓ12 «Μου φαίνεται λίγο πολύπλοκο αυτό... Ο σχεδιασμός με τα 5Ε για μένα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα, δεν χρειάζεται να είναι τόσο ξεκάθαρο όπως και πριν τι θέλουνε τα παιδιά μπορεί να έχει και μια μικρή καθοδήγηση από μας οργανώνουμε τις δραστηριότητες πετυχαίναμε τους στόχους και μία χαρά μου φαινότανε. Τώρα με το καινούργιο σου λέει πρώτα βρες... Τι να βρεις πρώτα; Τη δραστηριότητα ή τους στόχους; Είναι ένα αλληλένδετο πράγμα... Εκεί κάπου για μένα γίνεται το μπερδεμα!», ΣΓ15 «Θεωρώ ότι είναι λίγο πιο μπερδεμένο, πιο ξεκάθαρο ήταν το προηγούμενο με τις μαθησιακές περιοχές. Ήταν πιο εύκολο για μας, να τα συνδυάσουμε. Τώρα αυτό μοιάζει λίγο με το προπροηγούμενο αυτό (2003) όσον αφορά το παιδί και δημιουργία, που λέει παιδί και επικοινωνία, μοιάζει λίγο με εκείνο. Σε

σχέση με εκείνο είχαμε πει ότι το επόμενο του 2014 ήταν πολύ πιο πλήρες, γιατί είχε την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα που δεν την είχε το προηγούμενο έτσι πολύ ξεκάθαρα και να διατρέχει το Α.Π.Σ. Και τώρα μου φαίνεται πιο μπερδεμένο, ίσως είναι θέμα χρήσης ή θέμα ενημέρωσης, δεν ξέρω...».

Αναφέρονται, επίσης, δυσκολίες στην ομαδοσυνεργατική μάθηση (23,8% των απαντήσεων), το οποίο επιλέχθηκε από το 29,4% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μικρότερα ποσοστά, με την άποψη ενός/μιας εκπαιδευτικού για τη γραφειοκρατία να είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική: ΣΓ6 «*Ισως αυτό που ζητάει συνεχώς καταγραφή πραγμάτων και πολύ γράψιμο. Μόνο αυτό δηλαδή με δυσκολεύει, αυτό δεν μπορώ να τηρήσω σε μερικά πράγματα... Στερεί χρόνο όχι μόνο από τα παιδιά! Από τα δικά μου τα παιδιά! Και όσα θυμηθώ, γιατί εκείνη την ώρα που τα σημειώνω ή κάποιες παρατηρήσεις που θέλω να κάνω στα παιδιά ή στο γραπτό τους πάνω ή στους γονείς σε δεύτερο χρόνο, πρέπει να σημειώνω γρήγορα-γρήγορα, αλλά μετά όταν πρέπει αυτό το πράγμα να το κάνω λίγο πιο αναλυτικό, άλλα τα ξεχνάω, άλλα... Θέλει πολύ χρόνο μετά».*

Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Γραφειοκρατία	1	4,8%	5,9%
	Απαιτείται πολύς χρόνος για μελέτη	1	4,8%	5,9%
	Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση	3	14,3%	17,6%
	Εργαστήρια Δεξιοτήτων	3	14,3%	17,6%
	Περίπλοκο και ογκώδες	4	19,0%	23,5%
	Ελλιπής επιμόρφωση	2	9,5%	11,8%
	Υπερβολική έμφαση στην τεχνολογία	2	9,5%	11,8%
	Δυσκολίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης	5	23,8%	29,4%
Σύνολο		21	100,0%	123,5%

Πίνακας 9: Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

Στον Πίνακα 10 αναλύονται οι παράγοντες δυσκολίας στην εφαρμογή του Α.Π.Σ. από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ένας σημαντικός παράγοντας δυσκολίας είναι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη, που επιλέγεται από το 87,5% των εκπαιδευτικών (30,4% των απαντήσεων). Επιπλέον, ο ανεπαρκής χώρος (58,3% των εκπαιδευτικών) και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής/εξοπλισμού (66,7% των εκπαιδευτικών) αναδεικνύονται ως σημαντικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ. Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην εφαρμογή του Α.Π.Σ. σχετίζονται και με την υποστήριξη παιδιών με αναπηρία/διαταραχές (20,8% των εκπαιδευτικών) και την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού (16,7% των εκπαιδευτικών). Τέλος, οι παράγοντες όπως ο περιορισμένος χρόνος (16,7% των εκπαιδευτικών) και η έλλειψη 2ου εκπαιδευτικού στην τάξη (12,5% των εκπαιδευτικών) αναδεικνύουν προκλήσεις σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου και του προσωπικού στο πλαίσιο της εφαρμογής του Α.Π.Σ.

Παράγοντες που δυσκολεύουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη	21	30,4%	87,5%
	Ανεπαρκής χώρος	14	20,3%	58,3%
	Περιορισμένος χρόνος	4	5,8%	16,7%
	Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής/εξοπλισμού	16	23,2%	66,7%
	Έλλειψη 2ου εκπαιδευτικού	3	4,3%	12,5%
	Παιδιά με αναπηρία/διαταραχές	5	7,2%	20,8%
	Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού	4	5,8%	16,7%
	Επαγγελματική εξουθένωση	2	2,9%	8,3%

Σύνολο	69	100,0%	287,5%
---------------	-----------	---------------	---------------

Πίνακας 10: Παράγοντες δυσκολίας στην εφαρμογή του Α.Π.Σ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

Οι απαντήσεις που εξέφρασαν οι Νηπιαγωγοί για το συγκεκριμένο θέμα είναι πολύ ενδιαφέρουσες, με την πλειοψηφία να αναφέρεται σε περισσότερους από έναν παράγοντες:

ΣΓ14 *«Ένας εκπαιδευτικός μόνο δεν αρκεί για να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε διάφορες έτσι πιο καινοτόμες προσεγγίσεις, όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Εκεί θεωρώ ότι με έναν εκπαιδευτικό και με μεγάλο αριθμό παιδιών είναι δύσκολο να λειτουργήσει έτσι».*

ΣΓ16 *«Ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δεν μπορείς να ξεκινάς το Σεπτέμβριο και να λες ότι τα νηπιαγωγεία δουλεύουν με το νέο Α.Π.Σ. και να μην έχεις επιμορφώσει όλους τους εκπαιδευτικούς γιατί ήταν προαιρετικό. Και η επιμόρφωση που μας έγινε ήταν ένα «πασάλειμμα», έτσι θέλω να το γράψεις!».*

ΣΓ16 *«Η ανομοιογένεια στην τάξη όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή η διαφοροποίηση έχει πάρα πολύ διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα που με μεγάλα τμήματα δεν είναι δυνατόν αυτό να γίνει. Πόσο διαφοροποιημένη θα κάνεις σε ένα τμήμα 25 παιδιών;».*

ΣΓ17 *«Αρχικά είναι τα πάρα πολλά παιδιά μέσα στην τάξη, δεύτερον είναι ότι δεν υπάρχουν Παράλληλες, γιατί υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά που χρειάζονται βοήθεια και στήριξη και δεν μπορεί να κάνεις εξατομικευμένο σε όλα τα παιδιά. Ο αριθμός των παιδιών είναι πολύ μεγάλο πρόβλημα, όπως επίσης και ο χώρος, είναι μικρός, δυσχεραίνει πολλά πράγματα».*

Σ19 *«Ο αριθμός των παιδιών παίζει μεγάλο ρόλο. Και ο χώρος γιατί όταν είναι ένα μικρό νηπιαγωγείο με μικρές τάξεις δυσκολεύονται τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες και δεν υπάρχει και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή».*

ΣΓ21 *«Η ανομοιογένεια των τάξεων, η οποία εντάζει έχει και τα θετικά της, δεν είναι μόνο αρνητική, δεν τη θεωρώ δηλαδή ως επί των πλείστων βασικό πρόβλημα. Οι πολυπληθείς τάξεις, όμως, μέσα σε μία ανομοιογενή τάξη με παιδιά και με ιδιαίτερες δυσκολίες, οι οποίες είναι και μη αποδεκτές από τους γονείς, έτσι ώστε να υπάρχουν και αντίστοιχες παρεμβάσεις από επίσημους φορείς δυσχεραίνουνε την εφαρμογή όλων των δραστηριοτήτων, όλων των δράσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σαφώς είναι*

η υλικοτεχνική υποδομή, η οποία υστερεί. Σαφώς είναι οι πολλές οι απαιτήσεις που υπάρχουν και σε διοικητικό επίπεδο και γενικότερα σε επίπεδο εκπαιδευτικό. Σαφώς είναι το ότι είμαστε πλέον μιας ηλικίας άνθρωποι, γυναίκες οι πιο πολλές και δεν έχουμε και τις αντιστάσεις, τις αντοχές που είχαμε σε νεότερες ηλικίες... Βέβαια αυτό δεν ενδιαφέρει κανέναν! Η εξουθένωση η επαγγελματική, η οποία υπάρχει, η οποία είναι αποδεδειγμένη από έρευνες... Η απαξίωση που υπάρχει... Ότι δεν υπάρχει αποδοχή και αναγνωρισιμότητα του έργου σου από την ευρύτερη κοινότητα, δηλαδή αγωνιζόμαστε για να αποδείξουμε το ότι είμαστε επαγγελματίες και ότι το έργο μας είναι σημαντικό τη στιγμή που οι διεθνείς έρευνες και ο ΟΟΣΑ το έχει αυτό δεδομένο».

ΣΓ23 «Ο χώρος, ο εξοπλισμός, ο χρόνος που έχουμε κάποιες φορές, που είναι σημαντικότερος παράγοντας κι αυτός, γιατί μας βάζουνε να κάνουμε πάρα πολλά αντικείμενα σε πολύ λίγο χρόνο, τα οποία κι εμείς τα κάνουμε επιδερμικά. Για μένα καλύτερα να κάνουμε λιγότερα αντικείμενα για να δώσουμε περισσότερο χρόνο στα παιδιά να τα αφομοιώσουν, παρά αυτό το πράγμα εδώ πέρα που γίνεται συνέχεια... Δεν κατακτιούνται. Τα παιδιά, δηλαδή, πελαγώνουνε, τα αντιμετωπίζουν επιδερμικά και δεν τους μένει κάτι».

ΣΓ25 «Τον αριθμό των παιδιών στην τάξη και συν το ότι είναι πολύ βασικό έτσι όπως το σκέφτομαι τώρα μετά από τόσα χρόνια υπηρεσίας να υπάρχει στο τμήμα μας, όχι δεύτερη νηπιαγωγός, βοηθός νηπιαγωγού για την οργάνωση της διδασκαλίας, δηλαδή για να είναι πιο οργανωμένη η δουλειά. Να μην υπάρχει αυτή η εξάντληση από μας, χάνουμε δηλαδή στιγμές από τα παιδιά. Θα μπορούσε π.χ. να μας βοηθάει στην φωτογράφιση, στο να ανεβάζει τα πράγματα εκείνη τη στιγμή στην ιστοσελίδα. Να είναι πιο οργανωμένη η δουλειά μας... Ενώ την κάνουμε τη δουλειά δε φαίνεται όπως θα έπρεπε. Δεν μπορούμε να την επικοινωνήσουμε σε όλες τις μορφές στους γονείς».

ΣΓ9 «Η έλλειψη χώρου... πάντα υπάρχουνε προβλήματα κτιριακά και όσον αφορά και το υλικό που δουλεύουμε, που είναι υλικό κυρίως που το φτιάχνουμε μόνοι μας, γιατί δεν υπάρχουν πόροι οικονομικοί για να δαπανήσουμε έτσι; Αυτό... σε αυτό το τομέα έχουμε πάντα ελλείψεις σε όλα τα σχολεία».

Στον Πίνακα 11, ο οποίος εξετάζει αν το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. υποστηρίζει την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες στη Γενική τάξη από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης, παρατηρείται ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση και η στάση των συμμετεχόντων/ουσών. Το 26,1% των εκπαιδευτικών απάντησε πως «Ναι», υποστηρίζεται η ένταξη παιδιών με

αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους. Επιπλέον, το 30,4% δηλώνει ότι θα συμφωνούσε με την προώθηση της ένταξης, αν υπήρχε εξειδικευμένο προσωπικό ή Τμήμα Ένταξης στο Νηπιαγωγείο. Στο αντίθετο άκρο, το 34,8% απάντησε πως «Όχι», το Α.Π.Σ. δεν υποστηρίζει την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο τους, ενώ το 8,7% δηλώνει ότι δεν έχει ή δεν είχε παιδιά με κάποιο είδος αναπηρίας/διαταραχής στην καριέρα του.

Ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες			
	Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
	N	%	
Ναι	6	26,1%	26,1%
Ναι, αν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό/Τμήμα Ένταξης	7	30,4%	30,4%
Όχι	8	34,8%	34,8%
Δεν έχω/είχα παιδιά με αναπηρίες/διαταραχές	2	8,7%	8,7%
Σύνολο	23	100,0%	100,0%

Πίνακας 11: Ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

Ορισμένοι/ες Νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι το Α.Π.Σ. υποστηρίζει την ένταξη παιδιών με αναπηρία στην τάξη, δηλώνοντας: ΣΓ24 «Εγώ πιστεύω πως ναι. Ανάλογα πώς μπορεί να το χρησιμοποιήσει και κάθε νηπιαγωγός μέσα στην τάξη. Μπορεί να υποστηριχθεί αυτό το πράγμα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, γιατί και τα παιδιά δουλεύονται ομαδούλες. Οπότε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες είναι στην ευελιξία της κάθε νηπιαγωγού να το εντάξει σε κάποια ομάδα που εκείνη θεωρεί ότι μπορεί να προχωρήσει το παιδί. Οπότε νομίζω ότι κάλλιστα μπορεί να υποστηριχθεί και από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες», ΣΓ25 «Κρίνω ότι υποστηρίζει το πρόγραμμα, προσωπικό δεν υπάρχει μεγάλο. Δηλαδή τώρα σε κάθε σχολείο θα μπορούσε να υπάρχει μία νηπιαγωγός ειδικής, γιατί όχι; Τώρα τα παιδιά έχουν και προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς να έχουν διαγνώσεις. Θα μας βοηθούσε εκεί».

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διαφωνούν ότι το Α.Π.Σ. της Γενικής Εκπαίδευσης υποστηρίζει την ένταξη των μαθητών/τριων με αναπηρία στην τάξη

είναι χαρακτηριστικές: ΣΓ3 «Όχι δεν αρκεί ένα Α.Π.Σ. για να υποστηρίζει επαρκώς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην τάξη. Χρειάζεται και εξειδικευμένο προσωπικό. Αν δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό ό,τι Α.Π.Σ. και να εφαρμόσεις και μέσα σε μεγάλες ομάδες παιδιών δεν αποδίδει».

ΣΓ7 «Όχι. Καταρχήν εδώ κάναμε αμάν και δεν ήρθε ποτέ Παράλληλη Στήριξη! Μετά ο αριθμός των παιδιών έτσι κι αλλιώς είναι τέτοιος, δεν μπορεί ένα παιδί να λειτουργήσει σε αυτό το περιβάλλον και μετά το πολύ-πολύ δηλαδή αν κάνεις κανένα τέτοιο να σου πουν καλή ώρα ανάλαβε μόνος σου... εξατομικευμένη κάνε... Και όχι μόνο αυτό, αφού ανέλαβες την εξατομικευμένη και είχες φιλότιμο κοπάνια και τις εκθέσεις και τέτοια και αυτά φτιάξε μας ένα έτοιμο!».

ΣΓ10 «Αν υπάρχει Παράλληλη, ναι. Ή Τμήμα Ένταξης σε όλα τα σχολεία. Για μένα ένα απολύτως απαραίτητο σε όλα τα νηπιαγωγεία», ΣΓ13: «Όχι, εγώ δεν έχω επιμορφωθεί, δεν έκανα κάτι μόνη μου, δηλαδή από τη στιγμή που δεν έκανα κάτι μόνη μου πώς θα συμπεριφερθώ σ' αυτά τα παιδιά; Αν δε μου πει κάποιος; Κι όταν έρχονται οι γονείς και λένε το Σεπτέμβριο ότι είναι στο φάσμα και τώρα έκανε την κίνηση για ΚΕΔΑΣΥ κι είναι προνήπιο και θα βγει όλη η χρονιά έτσι, τι να το κάνω του χρόνου; Θα μάθω μόνη μου μετά... Θα βρούμε τον τρόπο που θα λειτουργούμε [...] Το θέμα είναι από την αρχή να ξέραμε, από το Σεπτέμβρη, πριν ξεκινήσει... Είναι η προσαρμογή μες στο Σεπτέμβριο όλα αυτά να είχαν λυθεί, αλλά το Σεπτέμβρη! Να μπορούμε να λειτουργούμε κανονικά, γιατί αν υπήρχε προσωπικό ή εξειδικευμένο προσωπικό θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε. Τώρα εμείς προσπαθούμε να καλύψουμε κενά που δεν τα γνωρίζουμε».

ΣΓ16 «Την υποστηρίζει, αλλά ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τις κεραιές του ανοιχτές για να προσαρμόζει το Α.Π.Σ. σε αυτά τα παιδιά. Δηλαδή, πώς να στο εξηγήσω αυτό, να δώσω ένα παράδειγμα; Σου δίνει κάποιος οδηγίες εσύ βλέπεις και κάτι άλλο... Βλέπεις την αλληλεπίδραση με τα παιδιά, δηλαδή είναι πολλά πράγματα που πρέπει ο εκπαιδευτικός να τα αντιληφθεί από μόνος του, έχοντας, όμως, γνωρίζοντας τα Α.Π.Σ., γιατί αυτό που διαπιστώνω εγώ από την εμπειρία μου τα πάρα πολλά αυτά χρόνια που έχω, 36, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τα Α.Π.Σ. Δυστυχώς δηλαδή!».

ΣΓ17 «Όχι, δεν μπορεί να το υποστηρίζει, γιατί είπαμε δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός να είναι σε 20 και 25 μεριές ταυτόχρονα, γιατί τώρα τα παιδιά πλέον δεν είναι τα παιδιά που είχαμε κάποτε, παλιά που πετούσανε, που ήταν άλλο το επίπεδο και σε λόγο και σε φαντασία και σε δημιουργία και σε δυνατότητες και σε δεξιότητες. Πλέον τα παιδιά, δεν ξέρω, φταίει ο covid, φταίνε τα κινητά, οι γονείς που δεν ασχολούνται πολύ,

φταίνε που δεν βγαίνουν έξω και είναι μονίμως στο διαμέρισμα, γιατί παλιά τα παιδιά έπαιζαν έξω στην αλάνα, παίζανε στην πλατεία, ήταν σε ομάδα και μπορούσαν να συμμετέχουν. Τώρα πας να αρχίσεις ένα ομαδικό και αρχίζουν και μαλώνουν, ποιος θα κερδίσει, ποιος θα μιλήσει πρώτος... Ήταν πιο εξωστρεφή. Δυστυχώς τώρα τα παιδιά είναι κλειστά, μαζεμένα, γκρινιάρικα, μονίμως παράπονα, με ακούμπησε, με έκανε, χωρίς λόγο και ουσία».

ΣΓ21 «Επαρκώς όχι, αλλά το ότι ευνοεί τη συμπερίληψη, ότι υπάρχουν δράσεις συμπερίληψης, ότι υπάρχει η φιλοσοφία και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης όσον αφορά της ανισότητες υπάρχει αυτό σαν φιλοσοφία στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά δεν επαρκούν, ούτως ή άλλως ενδεικτικά είναι δοσμένες οι δραστηριότητες. Το ότι υπάρχει η φιλοσοφία της συμπερίληψης υπάρχει ναι, πιο ξεκάθαρη από τα προηγούμενα τα αναλυτικά».

ΣΓ4 «Δεν έχω δουλέψει στην ειδική αγωγή... Δεν το ξέρω αυτό να το απαντήσω, αλλά αν κρίνω από τον αριθμό παιδιών τον οποίο έχω στο τμήμα μου και είναι 26 παιδιά, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή με αναπηρία είναι πολύ δύσκολο να ενταχθεί στο Α.Π.Σ. της γενικής εκπαίδευσης».

Στον Πίνακα 12, οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει διάφορες απόψεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η εφαρμογή του Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το 68% των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι η εφαρμογή του Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ το 32% των εκπαιδευτικών αξιολογεί ότι δεν την επηρεάζει, με τις απόψεις τους να είναι οι ακόλουθες:

ΣΓ4 «Εννοείται! Μα αυτός είναι και ο στόχος η ποιότητα της εκπαίδευσης που πρέπει να πάρει κάθε μαθητής στο νηπιαγωγείο, γιατί οι δραστηριότητες δεν είναι ανεξάρτητες, είναι δεμένες μεταξύ τους και καθεμιά δραστηριότητα έχει ένα σκοπό, ένα στόχο που πρέπει να υλοποιηθεί».

ΣΓ11 «Βεβαίως! Όταν ένα Α.Π.Σ. είναι ανοιχτό, ας πούμε, και σου δίνει έτσι περιθώριο ευελιξίας να προσαρμοστείς μέσα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους. Εντάξει, λίγο πολύ στο νηπιαγωγείο το έχουμε αυτό, εκτός από τα δύο τελευταία χρόνια που μας περιορίζουν πάρα πολύ στο ότι έχουμε να ακολουθήσουμε και τα εργαστήρια δεξιοτήτων και αυτά και όλη αυτή η γραφειοκρατία μας εμποδίζει... Κατά τα άλλα το Α.Π.Σ. έτσι δίνει ελευθερία να κινηθούμε».

ΣΓ21 «Εγώ θεωρώ ότι ναι, δηλαδή, εντάζει, οι ερασιτεχνισμοί και οι υποκειμενισμοί από την εμπειρία μας και από το διαδίκτυο και από το τι έκανε ένας και το facebook δεν θεωρώ ότι είναι αξιόπιστες και έγκυρες πηγές. Σαφώς και θα πάρουμε ιδέες, σαφώς και θα πάρουμε επιρροές, πρέπει να υπάρχει πάντα μία αλληλεπίδραση. Αλλά, εντάζει, υπάρχει και μία επίσημη γραμμή πέρα από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι συνταγμένο και από ειδικούς επιστήμονες που δεν μπορεί εύκολα να τους αμφισβητήσεις, υπάρχουν έρευνες που έχουν γίνει, υπάρχουν πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί στις τάξεις. Είναι αποκόημα αρκετής δουλειάς φαντάζομαι το αναλυτικό πρόγραμμα».

ΣΓ22 «Επηρεάζει, γιατί είναι και μια καθοδήγηση για τους νηπιαγωγούς, έτσι ώστε να εφαρμόσουμε πιο σωστά και να προγραμματίσουμε πράγματα που ήδη εμείς έχουμε τις γνώσεις και ήδη θέλουμε να μας κατευθύνει σε κάποιο τρόπο διδασκαλίας σε κάποιο πρόγραμμα».

Αναφορικά με τις αρνητικές απαντήσεις, ιδιαίτερη είναι η εξής: ΣΓ7 «Όχι... Ειδικά τώρα το καινούριο πρόγραμμα που ομνύουν στην τεχνολογία και την έχουν κάνει Θεό δεν υπάρχει πουθενά φαντασία, όνειρο, πρωτοβουλία, δεν υπάρχει αυτό που θέλεις έναν άνθρωπο... Υπάρχει ένας άνθρωπος, ο οποίος ακολουθεί αλγόριθμους! Εγώ ακούω τώρα πια τη λέξη αλγόριθμος και βγάζω φλύκταινες! Έτσι; Δεν είναι... Είναι φοβερό πράγμα!».

Η εφαρμογή του Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης			
		N	%
	Όχι	8	32,0
	Ναι	17	68,0
	Σύνολο	25	100,0

Πίνακας 12: Επίδραση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην ποιότητα της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

Στον Πίνακα 13, παρατηρούμε την κατανομή των ευθυνών για τον σχεδιασμό και την αναθεώρηση του Α.Π.Σ. μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης. Η μεγαλύτερη ευθύνη βαρύνει τους/τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (46,9% των απαντήσεων) και επιλέχθηκε από το 92,0% των συμμετεχόντων/ουσών. Ακολουθούν, σε μικρότερο ποσοστό, οι ειδικοί παιδαγωγοί (4,1% των απαντήσεων), οι

ακαδημαϊκοί (16,3% των απαντήσεων), η πολιτική ηγεσία (6,1% των απαντήσεων), τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) (12,2% των απαντήσεων) και οι γονείς (14,3% των απαντήσεων). Στη συνέχεια παρατίθενται μερικές αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Ευθύνη σχεδιασμού/αναθεώρησης Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων
		N	%	
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί	23	46,9%	92,0%
	Ειδικοί παιδαγωγοί	2	4,1%	8,0%
	Ακαδημαϊκοί	8	16,3%	32,0%
	Πολιτική ηγεσία	3	6,1%	12,0%
	Ε.Ε.Π.	6	12,2%	24,0%
	Γονείς	7	14,3%	28,0%
Σύνολο		49	100,0%	196,0%

Πίνακας 13: Ευθύνη σχεδιασμού/αναθεώρησης του Α.Π.Σ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

ΣΓ4 *«Αρχικά σίγουρα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι μέσα στην τάξη και ξέρουν όλα τα προβλήματα της τάξης, με βάση τον αριθμό των παιδιών και το τι παιδιά βλέπουμε κάθε χρόνο, γιατί τα παιδιά κάθε χρόνο είναι διαφορετικά, με την έννοια ότι έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες και επηρεάζονται πάρα πολύ από το περιβάλλον και το περιβάλλον όταν λέω εννοώ από την οικογένεια και ως επί των πλείστον η οικογένεια από το διαδίκτυο και όλα όσα επακολουθούν όλων αυτών».*

ΣΓ9 *«Οι πολιτικοί (γέλια) σε καμία περίπτωση! Έτσι; Νομίζω οι άνθρωποι που έρχονται σε καθημερινή τριβή με τα προβλήματα που υπάρχουν στα σχολεία και αυτοί είναι οι δάσκαλοι και είναι και οι ειδικότητες, ειδική αγωγή, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές και τα λοιπά, οι οποίοι βλέπουν όντως τις ανάγκες των παιδιών. Τα παιδιά με δυσκολίες αριθμητικά όλο και αυξάνονται χρόνο με το χρόνο. Βλέπουμε δηλαδή μία αύξηση».*

ΣΓ10 *«Δεν πάσχει κανένα πρόγραμμα από θεωρητικό πλαίσιο, αν το θέτουμε έτσι... Το θέμα είναι πώς εφαρμόζεται μέσα στην τάξη, δηλαδή ακόμα και των πειραματικών...»*

Των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δηλαδή το πειραματικό του πανεπιστημίου εκεί που γίνεται η εφαρμογή θα έπρεπε να έχουν λόγο για μένα».

ΣΓ12 «Οι εκπαιδευτικοί της τάξης, οι μάχιμοι. Αυτοί ξέρουνε! Τι ξέρουν εκείνοι από τα γραφεία; Από το Ι.Ε.Π.; Οι επιστήμονες; Άμα δεν δουλέψεις μέσα στην τάξη να δεις τα προβλήματα και να πας σε πολλών ειδών σχολεία και σε μικρά και σε μεγάλα, γιατί άλλες οι ανάγκες είναι των παιδιών της πόλης, εδώ στα Γιάννενα που είμαστε και ένας ιδιαίτερος νομός... Εγώ ήμουνα τρία χρόνια Δίστρατο. Τρεισήμισι... Πες μου λίγο τι θα έλεγα εγώ στο Γιωργάκη εκεί πέρα που το μόνο που ήξερε είναι να κόβει ζύλα και να κωνηγάει το σκυλάκι; Να του 'λεγα εγώ για την τέχνη; Τι να του πω τον Καντίνσκι που λέω εδώ;».

ΣΓ13 «Οι εκπαιδευτικοί. Οι ακαδημαϊκοί δεν ξέρω πόσα χρόνια έχουν να μπουν σε τάξη, καλοί, χρυσοί είναι στη θεωρία, αλλά σε τάξη δεν έχουνε μπει τελευταία να δουν πώς λειτουργούν. Καλό ήταν να έρθουν πρώτα στην τάξη και μετά να γράψουμε βιβλία. Κυρίως οι εκπαιδευτικοί».

ΣΓ16 «Νηπιαγωγοί οπωσδήποτε με μεγάλη εμπειρία, δηλαδή έχοντας δει όλα τα Α.Π.Σ. από το στάδιο της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας μέχρι σήμερα. Συμφωνώ να έχουν και κατάρτιση, τα διδακτορικά τους και όλα αυτά είναι σημαντικά, συναφή μεταπτυχιακά, λοιπόν, κυρίως, όμως, να έχουν εμπειρία στην τάξη για να βάλουν τις παραμέτρους που χρειάζονται, δηλαδή μαζί με το θεωρητικό κομμάτι που έχουν, το θεωρητικό υπόβαθρο των γνώσεων να υπάρχει και μεγάλη εμπειρία πολλών χρόνων στην τάξη».

ΣΓ20 «Σίγουρα έχει να κάνει με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, δηλαδή σίγουρα ένας ψυχολόγος θα μπορούσε να βοηθήσει και ειδικά για παιδάκια με ιδιαιτερότητες. Τώρα όσον αφορά τους γονείς θέλει πολύ ιδιαίτερο χειρισμό... Ίσως σε κάποιες περιπτώσεις ανάλογα και με το θέμα που δουλεύεις θα μπορούσε να είναι και αυτοί βοηθητικοί, αλλά με ιδιαίτερο χειρισμό θεωρώ».

ΣΓ24 «Σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς, ναι θα μπορούσαν να έχουν λόγο. Τώρα τα σχολεία παρουσιάζουν μία εξωστρέφεια και πρέπει να παρουσιάζουν μία εξωστρέφεια. Εκεί πέρα θεωρώ ότι μπορούν να μπουνε, να ενταχθούνε και οι γονείς σ' αυτή την εξωστρέφεια. Να βοηθήσουνε λόγω του επαγγέλματός τους ή λόγω των γνώσεων τους. Φυσικά θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην υλοποίηση οι γονείς».

Στον Πίνακα 14, παρατηρούμε τις απαντήσεις σχετικά με το διάστημα αναθεώρησης του Α.Π.Σ. από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών Γενικής

Εκπαίδευσης. Το 40,0% των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνει ότι το Α.Π.Σ. πρέπει να αναθεωρείται σε διαστήματα μεγαλύτερα των 10 χρόνων. Το 24% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι καλό θα ήταν το Α.Π.Σ. να έχει ένα σταθερό κορμό και να επικαιροποιείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, το 12,0% δηλώνει ότι πρέπει να αναθεωρείται «συχνά», ενώ το 8,0% υποστηρίζει ότι το διάστημα αναθεώρησης θα πρέπει να κυμαίνεται από «1-5 χρόνια». Επιπλέον, το 16,0% δηλώνει ότι δεν έχει γνώση για το διάστημα αναθεώρησης του Α.Π.Σ.

Διάστημα Αναθεώρησης Α.Π.Σ.			
		Απαντήσεις	
		N	%
	Συχνά	3	12,0%
	1-5 χρόνια	2	8,0%
	>10 χρόνια	10	40,0%
	Διατήρηση σταθερού κορμού, επικαιροποίηση	6	24,0%
	Δε γνωρίζω	4	16,0%
Σύνολο		25	100,0%

Πίνακας 14: Διάστημα αναθεώρησης του Α.Π.Σ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

ΣΓ3 «Ένα Α.Π.Σ. πιστεύω ότι θα πρέπει να μένει αρκετά χρόνια να εφαρμοστεί για να δούμε τα αποτελέσματά του και να κατακτηθεί από τους εκπαιδευτικούς. Ένα Α.Π.Σ. δεν κατακτιέται ούτε σε ένα χρόνο, ούτε σε δύο χρόνια, ούτε σε τρία στην εφαρμογή στο σύνολο των εκπαιδευτικών με τις επιμορφώσεις που γίνονται στη χώρα μας».

ΣΓ6 «Εγώ θα το τοποθετούσα γύρω στα οκτώ με δέκα χρόνια, γιατί κι εμείς δεν μπορούμε να προλαβαίνουμε συνεχώς εξελίξεις... Να το 'χουν δουλέψει οι εκπαιδευτικοί, ώστε να εντοπίσουν ποια είναι τα θετικά, ποια είναι τα αρνητικά... Να κρατάμε τα θετικά. Γιατί, ας πούμε, από το πρόγραμμα, από το project, που εμείς διδαχθήκαμε, με το οποίο ξεκινήσαμε, το μοναδικό που μας έμεινε, που ήταν το πιο ουσιαστικό, ήταν να κάνεις τον κύκλο, να κάνεις τις ακτίνες, ποιες κατευθύνσεις θα ακολουθήσεις και από εκεί ξεκινούσε και εκεί τελείωνε ουσιαστικά η βάση και η ουσία

του πράγματος. Όλα τα άλλα που μας είπε, που είχαμε διδαχτεί... Αναλωνόμαστε τα πρώτα χρόνια σε καταγραφές άσκοπες! Κάπως έτσι πρέπει να γίνει και τώρα».

ΣΓ10 «Θα πω δεκαετία, δε θα πω παραπάνω. Γιατί σίγουρα μέσα σε αυτή τη δεκαετία έχουμε καινούρια αντικείμενα που πρέπει να εξετάσουμε. Τρέχει, δηλαδή, γενικά η κοινωνία, το κοινωνικό γίνεσθαι και πρέπει να περιλαμβάνεται κάπως το τεχνολογικό... Αλλά, θα πρέπει κάθε δέκα το λέω, αλλά με μικρές αλλαγές όχι τεράστιες αλλαγές, αυτό το ξαφνικό το αλλάζουμε όλο. Να πιάνουμε κομμάτια που βλέπουμε ότι υπάρχει κάποιος προβληματισμός, αφού γίνεται μια επικαιροποίηση κάθε 2-3 χρόνια, να μας ρωτάνε ποια είναι τα προβλήματα, να τα βλέπουν και να γίνεται επικαιροποίηση, όχι το αλλάζω όλο και ξαφνικά σου λέω να το εφαρμόζεις χωρίς να το χεις πριν καν... Δηλαδή σου έχει κάνει ένα σεμινάριο, μία εκπαίδευση του πώς γίνεται διαδικτυακά και σου λέει εφαρμοσέ τα! Αυτό το θεωρώ τελείως λάθος! Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εκφράσουνε τις προτάσεις τους αφού το εφαρμόσουν πιλοτικά όλα τα σχολεία. Πιλοτικά, όμως. Δηλαδή ένα χρόνο να σου δίνει το περιθώριο να κάνεις κάποια κομμάτια από το καινούριο, να δεις πού χωλαίνει, πού πάει καλά κι εκεί να κάνεις τις παρατηρήσεις σου. Και μόνο μετά να εφαρμόζεται! Όχι ξαφνικά το εφαρμόζουμε».

ΣΓ13 «Ο κορμός να είναι σταθερό και να αλλάζει ανάλογα με την κοινωνία, ανάλογα με τις καταστροφές που γίνονται στη φύση, ανάλογα με ό,τι κοινωνικό και πολιτικό και οικονομικό υπάρξει και με τον πόλεμο και μ' όλα αυτά. Να αλλάζει, αλλά ο κορμός να είναι σταθερός, δεν μπορείς... Δηλαδή όλα όσα κάνανε αναιρούνται; Δεν ήταν καλά; Τα παιδιά που μεγάλωσαν πριν πέντε χρόνια ήταν λάθος ο τρόπος; Ο κορμός στην εκπαίδευση και στην παιδεία πρέπει να 'ναι σταθερός και ανάλογα μετά με τις κοινωνικές αλλαγές να προστίθενται ή να αφαιρούνται πράγματα που δε χρειάζονται, αλλά όχι να καταργούνται».

ΣΓ17 «Θέλει χρόνο για να αναθεωρηθεί το Α.Π.Σ. και αλλάζουν και οι γενιές. Τώρα τα παιδιά όπως τα βλέπουμε εμείς που τα βιώνουμε κάθε μέρα έρχονται εδώ 3,5 σχεδόν κάποια μέχρι 5,5 βλέπουμε τα παιδιά πολύ ανώριμα, ίσως αυτή η υπερέκθεση στις οθόνες και ότι δεν μιλάνε, δεν συζητάνε, μόνο παρακολουθούν, εκεί πρέπει να εστιάσει το Α.Π.Σ. Ναι, ωραία και η τεχνολογία και η ρομποτική, αλλά θέλει κι άλλα πράγματα».

ΣΓ23 «Οποιαδήποτε στιγμή προκύψει ανάγκη αλλαγής, για ένα χρονικό διάστημα, όμως, ό,τι και να 'χει πρέπει να μείνει σταθερό, δηλαδή δε γίνεται να αλλάξεις συνέχεια το πρόγραμμα, γιατί δεν προλαβαίνει να δουλευτεί, να δούμε ποια είναι τα αδύνατά του σημεία και να πάμε στο παρακάτω. Και καταρχήν και να μας ρωτάνε κι

εμάς τους έρμους τους εκπαιδευτικούς, γιατί εμείς τελικά δεν έχουμε λόγο για τίποτα. Δηλαδή μας πετάνε ένα πρόγραμμα εκεί πέρα ή οτιδήποτε και μας λένε: «Παιδιά, το εργοστάσιο θέλει τέτοιους αύριο, μεθαύριο, φτιάξτε τέτοιους ανθρώπους». Μετά από λίγο έρχεται ο άλλος και λέει: «Α όχι, παιδιά! Σταματήστε το αυτό και φτιάξτε τον άλλον!».

Στον Πίνακα 15, παρουσιάζονται οι προτάσεις για βελτίωση, προσθήκες ή αφαιρέσεις στο Α.Π.Σ. από την άποψη των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης. Το 21,7% των συμμετεχόντων/ουσών προτείνει την προσθήκη πρακτικών παραδειγμάτων με λιγότερη θεωρία στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ. Επιπλέον, το 21,7% των συμμετεχόντων/ουσών εκφράζει την ανάγκη για καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο περιεχόμενο του νέου Α.Π.Σ., το 13,0% των συμμετεχόντων/ουσών προτείνει περισσότερο χρόνο υλοποίησης στην τάξη και το 13,0% επισημαίνει την ανάγκη προσθήκης 2ου εκπαιδευτικού στην τάξη. Τα ποσοστά των υπόλοιπων προτάσεων αναφέρονται αναλυτικά στον Πίνακα 13. Τέλος, το 21,7% δηλώνει ότι δεν έχει άποψη επί του θέματος, ενώ στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες από τις απόψεις που εκφράστηκαν.

Προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο Α.Π.Σ.			
	Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών/ουσών
	N	%	
Προσθήκη πρακτικών παραδειγμάτων, λιγότερη θεωρία	5	17,9%	21,7%
Περισσότερος χρόνος υλοποίησης στην τάξη	3	10,7%	13,0%
Καλύτερη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Νέο Α.Π.Σ.	5	17,9%	21,7%
Λιγότερη έμφαση στην τεχνολογία	1	3,6%	4,3%
Έμφαση σε αυτοεξυπηρέτηση και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη	2	7,1%	8,7%
Μείωση γραφειοκρατικής δουλειάς	2	7,1%	8,7%
Προσθήκη 2ου εκπαιδευτικού στην	3	10,7%	13,0%

τάξη			
Η παλαιότερη έκδοση είναι πλήρης	2	7,1%	8,7%
Δε γνωρίζω	5	17,9%	21,7%
Σύνολο	28	100,0%	121,7%

Πίνακας 15: Προτάσεις για βελτίωση, προσθήκες ή αφαιρέσεις στο Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

ΣΓ3 «Ένα θετικό στοιχείο είναι η εργασία των παιδιών σε ομάδες, αλλά θεωρώ ότι δεν μπορεί όλο το Α.Π.Σ., όλη μέρα στο σχολείο να γίνεται η εργασία μόνο με ομάδες παιδιών. Εκεί θα πρέπει να γίνουν κάποιες αναθεωρήσεις στο κομμάτι αυτό, εκτός αν δεν το έχουμε καταλάβει σωστά εμείς οι εκπαιδευτικοί, αλλά αυτό μας έδωσαν να καταλάβουμε μέχρι στιγμής, ότι όλο το πρόγραμμα πρέπει να είναι σε ομάδες παιδιών και θα πρέπει να γίνουν επιμορφώσεις. Και επιμορφώσεις πάνω στο κομμάτι του πώς διαχειριζόμαστε, πώς οργανώνουμε τις ομάδες, ποια είναι τα βασικά σημεία που θα οδηγήσουμε στη σύνδεση μια σωστής ομάδας, ποιες είναι οι βασικές λέξεις-κλειδιά, ας πούμε μαγικές λέξεις που χρησιμοποιούμε στα παιδιά, θα πρέπει να γίνουν δια ζώσης αυτά... Αυτά δεν γίνονται διαδικτυακά με μία επιμόρφωση του Ι.Ε.Π. [...] Οι επιμορφώσεις του Ι.Ε.Π. για να επιμορφωθούμε οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να έχουν τις απαιτήσεις που είχε το νέο Α.Π.Σ. από εμάς, δεν υπάρχει ο διαθέσιμος αυτός χρόνος να κάνουμε εμείς, δεν είμαστε φοιτητές οι εκπαιδευτικοί να εργαζόμαστε τόσες ώρες για να κάνουμε σεμινάρια και τα σχετικά».

ΣΓ7 «Αυτό που θέλω στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ. είναι ελευθερία στο εκπαιδευτικό να το διαμορφώνει, περισσότερη φαντασία, περισσότερη δημιουργικότητα και λιγότερο γραφειοκρατία... Καθόλου γραφειοκρατία!».

ΣΓ9 «Ειδικά σε μας, στη δικιά μας εκπαιδευτική βαθμίδα στο νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά χτίζουνε το συναισθηματικό τους κόσμο, πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει χρόνος και χώρος για να δουλεύουμε αυτούς τους τομείς. Συναισθήματα, κοινωνικοποίηση και τα λοιπά, γιατί βλέπουμε παιδιά τα οποία εξελίσσονται στη συνέχεια κι ό,τι έχουμε κάνει εμείς εδώ κάπου χάνεται στην πορεία, δεν υπάρχει δηλαδή ο χρόνος στις άλλες βαθμίδες, είναι πολύ πιεστικό το πρόγραμμά τους για να ασχοληθούν με αυτά τα πράγματα. Οπότε, θεωρώ μια ευελιξία σ' αυτό το κομμάτι, μια δυνατότητα αξιοποίησης περισσότερο του χρόνου μας θα ήταν πολύ ωφέλιμη για τα παιδιά».

ΣΓ10 «Οι προτάσεις είναι ότι... Λίγο παραπάνω αν και δεν το πολυσυμπαθώ, το τεχνολογικό κομμάτι, την πληροφορική δηλαδή, αλλά με βοήθεια πληροφορικόριου στο σχολείο. Πώς ήρθε των Αγγλικών; Έπειτα, εμείς το ζητάμε να έρθει γυμναστής στα σχολεία, για την κινητική αγωγή. Βέβαια! Δεν μπορεί να τα κάνεις όλα! Δεν είσαι πολυεργαλείο! Και συν το ότι αυτοί έχουν το background, έχουν την εκπαίδευση. Έστω κάποια σεμινάρια, αν δε γίνεται! Αλλά πραγματικά σεμινάρια με μικρές ομάδες σχολείων. Να μπορέσουμε να τα βάλουμε... Να μπουν σιγά σιγά! Γιατί το να κάνω εγώ πέντε παιχνίδια και να τα ψάχνω στο διαδίκτυο και να ζανακάνω πέντε παιχνίδια... Δεν είναι δεν κάνω, αλλά τρώω τόσο χρόνο απογευματινό στο ψάξιμο, που θα μπορούσε αυτό να μου το παρέχει. Αυτές είναι βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν και σου είπα ψυχοκινητικό, δεν έχουμε υλικό καθόλου. Πώς θα κάνω ψυχοκινητικό στο παιδί; Δεν είναι σημαντικό σ' αυτή την ηλικία; Πώς το βλέπεις; Πόσα να φτιάξουμε ακόμα; Το να μπαίνεις να ψάχνεις, το να σου δώσει έναν οδηγό ότι αυτό είναι επιλεγμένο για την ηλικία και μπορείς να το κάνεις. Να βαδίσω πάνω σε αυτό! Δεν μπορεί το πανεπιστήμιο να μη μου βγάλει ένα υλικό... Να μου βγάλει ένα υλικό να έχω... Όχι συγκεκριμένο πρόγραμμα που πρέπει να το εφαρμόσω όπως είναι στο δημοτικό, αλλά υλικό που να βασιστώ πάνω σε αυτό. Και όχι ψάξε και βρες ο καθένας κατά το δοκούν. Γιατί κατά το δοκούν άλλος να ψάχνει σωστά και άλλος να ψάχνει λάθος. Να εκπαιδευτώ, να το μάθω και να το εφαρμόσω. Αλλά αφού μου στείλουν κι όλο τον εξοπλισμό! Το να σ' αφήνουν έτσι... Και ψάξε εσύ και κάνε ό,τι νομίζεις και ψάξε και κάνε το υλικό σου και φτιάξ' το... Ε πόσο να φτιάξεις πια!».

ΣΓ11 «Η βελτίωση θα ήταν να βγάλουν όλο αυτό το θεωρητικό πλαίσιο που εμποδίζει τη νηπιαγωγό να καταλάβει τι θέλουνε να πουν και να επικεντρωθούν επί της ουσίας και σε πρακτικές. Ενώ εκεί πέρα, δεν ξέρω αν τον έχετε μελετήσει τον οδηγό σπουδών είναι... Της νηπιαγωγού είναι 350 σελίδες! Αυτά, λοιπόν, έτσι όπως είναι γραμμένα απευθύνονται σε πανεπιστημιακούς δεν απευθύνονται στον εκπαιδευτικό της τάξης!».

ΣΓ12 «Πάντως αν κρίνω από τα σενάρια που κληθήκαμε να κάνουμε, εάν εγώ θέλω σε κάθε θεματική που δουλεύουν να κάνω ένα τέτοιο σενάριο, θα πρέπει το μόνο που να κάνω είναι να γράφω σενάρια και δεν ξέρω αν ποτέ τα δουλέψουμε μέσα στην τάξη. Νομίζω ότι έχει πολύ θεωρητικό κομμάτι και λίγο το πρακτικό του και επιμόρφωση! Ίσως αν μας είχαν επιμορφώσει, γιατί κάθε τι καινούργιο μας φαίνεται λίγο βουνό επειδή είναι ξένο, επειδή δεν το 'χουμε κάνει δικό μας».

ΣΓ16 «Θέλω ουσιαστική επιμόρφωση. Ουσιαστική, οι εκπαιδευτικοί να βγουν εκτός τάξης για ένα χρόνο, στη διάρκεια του ενός χρόνου να δουλέψουν το Α.Π.Σ., με

πρακτικές ώστε στα νηπιαγωγεία πάλι να πηγαίνουν με εργασίες για να κατανοήσουν το Α.Π.Σ. Το Α.Π.Σ. δεν μπορεί να το εφαρμόσεις εάν δεν το κατανοήσεις εσύ ο ίδιος καλά».

ΣΓ17 «Λοιπόν, ξεκινάμε από τους γονείς να κλείσουν τις οθόνες, το σημαντικότερο για μένα, να αρχίσουν να συζητάνε με τα παιδιά. Τα παιδιά να καταλαβαίνουν, να έχουν την αντίληψη τι τους ρωτάς και τι τους ζητάς και αυτό ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία, δηλαδή εμείς έρχονται τα παιδιά εδώ τρεισήμισι και τεσσάρων χρονών και δεν συζητάμε για πράγματα δύσκολα, για απλά πράγματα. Ξεκινάμε, επίσης, από την αυτοεξυπηρέτηση, δεν αφήνουν τα παιδιά να κάνουν τίποτα μόνα τους, έρχονται και δεν ξέρουν να βάλουν τα παπούτσια 4 χρονών παιδιά. Δεν ξέρουν να κουμπώσουν το μπουφάν, δεν αναγνωρίζουν το φαγητό ή την τσάντα τους... Δηλαδή πράγματα που εκεί θα έπρεπε να εστιάσει το Α.Π.Σ. αυτοεξυπηρέτηση, φαντασία, δημιουργικότητα. Επίσης, όχι τόσο πολύ τεχνολογία και υπολογιστές! Αυτά τα παιδιά το έχουν όλη μέρα, κάθε μέρα, και δεν υπάρχουνε κιόλας στο σχολεία, κακά τα ψέματα! Έναν υπολογιστή έχουμε εδώ και τον χρησιμοποιούμε εμείς, γιατί άμα χαλάσει δεν θα 'χουμε να εργαστούμε!».

ΣΓ25 «Δε με καλύπτει ο αριθμός των παιδιών. 25 μόνοι μας. Αυτό όπου πας να το πεις! Και βοηθό νηπιαγωγού!».

5.5 Αποτελέσματα απαντήσεων Νηπιαγωγών Ειδικής Εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 16 αναδεικνύει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης σχετικά με τον τύπο του Α.Π.Σ. που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διδασκαλία τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα το 56%, προτιμά το Α.Π.Σ. Γενικής (2023). Από την άλλη πλευρά, το 16% επιλέγει το Α.Π.Σ. Ειδικής, ενώ το 28% προτιμά μία μίξη Α.Π.Σ. που περιλαμβάνει και τους δύο τύπους (Ειδική + Γενική).

Τύπος Α.Π.Σ. που εφαρμόζεται			
		Απαντήσεις	
		N	%
	Α.Π.Σ. Ειδικής	4	16,0%
	Α.Π.Σ. Γενικής (2023)	14	56,0%

	Μίξη Α.Π.Σ. (Ειδική + Γενική)	7	28,0%
	Σύνολο	25	100,0%

Πίνακας 16: Επιλογή τύπου Α.Π.Σ. για εφαρμογή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης.

Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει τα θετικά στοιχεία που αναφέρονται στην εφαρμογή του Α.Π.Σ. από τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ποσοστά επί των συμμετεχόντων/ουσών ανακεφαλαιώνονται για κάθε θετικό στοιχείο, αντιπροσωπεύοντας το ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών που αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση του Α.Π.Σ. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης επισημαίνουν θετικά στοιχεία, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση (28,9% των συμμετεχόντων/ουσών), η διαφοροποιημένη διδασκαλία (12,0% των συμμετεχόντων/ουσών), η προώθηση της ένταξης/συμπερίληψης (12,0% των συμμετεχόντων/ουσών), οι σκοποί και οι στόχοι διδασκαλίας (16,0% των συμμετεχόντων/ουσών) και άλλα. Τα ποσοστά αυτά αντικατοπτρίζουν τη θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης για τον τρόπο που το Α.Π.Σ. συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες από τις απόψεις που διατυπώθηκαν.

Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Ομαδοσυνεργατική μάθηση	7	20,6%	28,0%
	Διερευνητική μάθηση	1	2,9%	4,0%
	Βιωματική μάθηση	2	5,9%	8,0%
	Παιγνιώδης μάθηση	1	2,9%	4,0%
	Διαθεματικότητα	3	8,8%	12,0%
	Δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας	1	2,9%	4,0%
	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	2	5,9%	8,0%
	Προώθηση ένταξης/συμπερίληψης	3	8,8%	12,0%

Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας	4	11,8%	16,0%
Οργανωμένη δομή	1	2,9%	4,0%
Συνδιδασκαλία Εκπαιδευτικών Ειδικής + Γενικής	1	2,9%	4,0%
Εμπλοκή γονέων	1	2,9%	4,0%
Ευελιξία προσαρμογής	1	2,9%	4,0%
Δεν απαντώ	6	17,6%	24,0%
Σύνολο	34	100,0%	136,0%

Πίνακας 173: Θετικά στοιχεία του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης.

ΣΕ32 «Το ότι μπορώ να επιλέξω και να εξατομικεύσω ανάλογα με το παιδί. Δηλαδή, μου δίνει αυτή την ευελιξία και ότι, εκτός από τις περιπτώσεις που είναι πολύ χαρακτηριστικές, όπως οι περιπτώσεις του αυτισμού, που μου δίνει πολύ μεγάλη ευχέρεια στο να φτιάξω μετά και τους στόχους».

ΣΕ33 «Σε βοηθάει πάρα πολύ να έχεις έναν μπούσουλα και έναν οδηγό το αναλυτικό πρόγραμμα. Κυρίως στη διαμόρφωση του ΕΠΕ (Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης). Σε βοηθάει πάρα πολύ για τη στοχοθεσία και στην αξιολόγηση των παιδιών που θέλουμε να βοηθήσουμε. Και στην ιεράρχηση των δραστηριοτήτων που θες να κάνεις, να βάλεις βραχυπρόθεσμους - μακροπρόθεσμους στόχους. Είναι οδηγός, είναι σημαντικός οδηγός αν ξέρεις να το χρησιμοποιείς».

ΣΕ34 «Σίγουρα η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις βιωματικές και η ενεργή εμπλοκή των γονέων που τις απαιτεί, αν όχι δηλαδή απλά τις αναφέρει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, τις απαιτεί κιόλας πού παλαιότερα το κάναμε αλλά όχι σε τέτοια βάση. Και ένα άλλο θετικό είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία που τη βάζει πλέον σαν *must* και είναι πάρα πολύ ωραία η εργασία σε ομάδες, αυτό θα πω εγώ σαν νηπιαγωγός της ειδικής κιόλας, ότι είναι πάρα πολύ ωραίο και χρήσιμο».

ΣΕ41 «Το γεγονός ότι δεν λειτουργούν αποκλειστικά ως μονάδες οι ενότητες, αλλά λειτουργούν όλες μαζί, που αυτό θεωρώ ότι είναι πολύ καλό για το νηπιαγωγείο, γιατί μπορείς να πάρεις εφόρμηση απ' το ένα θέμα στο άλλο χωρίς να πρέπει να δημιουργήσεις απαραίτητα μια αφορμή, εξωτερικευμένη χωρίς να υπάρχει δηλαδή στα

παιδιά. Μπορεί για παράδειγμα από το φθινόπωρο να πάρουμε ένα θέμα για την διατροφή ή για τα χρώματα ή οτιδήποτε τέτοιο».

ΣΕ47 «Θετικό για μένα είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ότι τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες και γενικά υπάρχει αυτή η κουλτούρα της ένταξης των παιδιών στην ομάδα. Και επιπλέον το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης προχωράει σε συνδιδασκαλία με τον εκπαιδευτικό της γενικής. Αντιμετωπίζεται δηλαδή το ίδιο από τα παιδιά, ασχολείται με όλα τα παιδιά».

Ο Πίνακας 18 αναδεικνύει τα αρνητικά στοιχεία που αναφέρονται στην εφαρμογή του Α.Π.Σ. από τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Ειδικότερα, διαπιστώνουμε ότι το 21,7% των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης αναφέρει πως το Α.Π.Σ. εμφανίζεται περίπλοκο και ογκώδες. Επιπλέον, το 21,7% των συμμετεχόντων/ουσών επισημαίνει την ύπαρξη γενικοτήτων και ελλιπών πρακτικών παραδειγμάτων, ενώ το 13,0% εκφράζει την άποψη ότι το Α.Π.Σ. δεν προωθεί επαρκώς την ένταξη και τη συμπερίληψη. Τα ποσοστά αναφέρονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα, ενώ κάποιες χαρακτηριστικές απόψεις παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ.			
	Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών/ουσών
	N	%	
Περίπλοκο και ογκώδες	5	17,9%	21,7%
Γενικότητες - Ελλιπή πρακτικά παραδείγματα	5	17,9%	21,7%
Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση	1	3,6%	4,3%
Εργαστήρια Δεξιοτήτων	2	7,1%	8,7%
Δυσκολία εξατομικευμένης διδασκαλίας	1	3,6%	4,3%
Δεν προωθεί την ένταξη- συμπερίληψη	3	10,7%	13,0%
Έλλειψη εμπειρίας από συντακτική ομάδα	1	3,6%	4,3%

Απουσία ειδικού παιδαγωγού από συντακτική ομάδα Α.Π.Σ.	2	7,1%	8,7%
Περιορισμένη χρήση Τ.Π.Ε.	1	3,6%	4,3%
Δεν απαντώ	7	25,0%	30,4%
Σύνολο	28	100,0%	121,7%

Πίνακας 18: Αρνητικά στοιχεία του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης.

ΣΕ26 *«Πιστεύω ότι είναι πιο επιθετικό για την ηλικία 4 ως 6 χρονών. Ζητάει πολύ περισσότερα από ό,τι μπορούν να κάνουν το καινούργιο αναλυτικό, αυτό τώρα το νέο αναλυτικό του '22 που βγήκε, νομίζω ότι είναι πιο δύσκολο να ανταποκριθούν οι μαθητές, Είναι δύσκολο. Έχει πολλούς στόχους, πολλούς πολλούς. Δηλαδή θα πρέπει στόχους, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, δηλαδή ζητάει πάρα πολλά. Αυτό κυρίως είναι για μένα το πιο αρνητικό».*

ΣΕ33 *«Εντάξει, είναι γενικό, η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική. Είναι και πολλές φορές που προσπαθούμε να το χρησιμοποιήσουμε και βλέπουμε ότι υπάρχουν και πάλι κάποιες περιπτώσεις αυτισμού ή περιπτώσεις εγκεφαλικής παράλυσης, γιατί έχουμε και εγκεφαλική παράλυση στο σχολείο, ότι τα πιο πολλά τοπία είναι ανεφάρμοστα. Δηλαδή δεν μπορούν και κάποια τα αναφέρουν τυπικά. Για να υπάρχουν στο ΕΠΕ. Δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στην πράξη».*

ΣΕ35 *«Όσον αφορά σε πλαίσια τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης, όπου το παιδί χρειάζεται να παρακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής τάξης, δεν είναι εύκολο πάντα, λόγω και υλικοτεχνικής υποδομής, και λόγω του αριθμού των παιδιών, και λόγου του χώρου των γενικών τάξεων, δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί εξατομικευμένο πρόγραμμα ή να προσαρμοστεί το γενικό πρόγραμμα στο παιδί και στις δικές του ανάγκες».*

ΣΕ45 *«Σαν ειδικός παιδαγωγός νομίζω ότι δεν απευθύνεται σε μας. Κάτι που είναι προφανές αν κάποιος κοιτάξει την πρώτη σελίδα του προγράμματος και αν βρει ειδικό παιδαγωγό να 'ρθει να μου το πει! Δεν υπάρχει ειδικός παιδαγωγός στη συντακτική ομάδα, οπότε για ποια ένταξη μιλάμε και για ποια συμπερίληψη;».*

ΣΕ49 *«Αρνητικά... σίγουρα υπάρχουν, όπως σε κάθε τι άλλωστε... Θα έλεγα ότι θα μπορούσαν να αφαιρεθούν κάποια πράγματα, όπως ας πούμε τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, που θεωρώ ότι δεν προσφέρουν κάτι ξεχωριστό στα παιδιά.*

Διαπραγματεύονται θέματα που έτσι κι αλλιώς στο σχολείο τα κάναμε, όπως η κυκλοφοριακή αγωγή ή το σώμα, οπότε νομίζω ότι δεν υπάρχει λόγος για κάτι τόσο γραφειοκρατικό. Νομίζω ότι μεγάλο αρνητικό είναι ότι δεν υπάρχει ενότητα ξεχωριστή για την ένταξη. Μιλάει για τη Μάθηση για Όλους, αλλά δεν μπορώ να δεχτώ ένα πρόγραμμα, το οποίο όταν το φτιάζανε δεν υπήρχαν ειδικοί παιδαγωγοί. Για ποια ένταξη μας μιλάνε τότε;».

ΣΕ50 «Είναι λίγο... Δυσκολεύουνε στον αυθορμητισμό της ανάδυσης των θεμάτων, γιατί είναι τόσο πιεστικά που πια δεν υπάρχει αυτός ο αυθορμητισμός των ιδεών, επειδή πρέπει να ακολουθήσουν οι νηπιαγωγοί συγκεκριμένα βήματα μειώνουν λίγο τον αυθορμητισμό των παιδιών. Στις ιδέες τους εννοώ».

Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει τους τομείς ανάπτυξης στους οποίους επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή του Α.Π.Σ. Ο Σωματικός-Κινητικός τομέας αναφέρεται από το 29,2% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ ο Γνωστικός τομέας από το 33,3%. Ο Γλωσσικός τομέας αναφέρεται από το 50% των συμμετεχόντων/ουσών και ο Κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας από το 91,7%.

Τομείς ανάπτυξης				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Σωματικός-Κινητικός τομέας	7	14,3%	29,2%
	Γνωστικός τομέας	8	16,3%	33,3%
	Γλωσσικός τομέας	12	24,5%	50,0%
	Κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας	22	44,9%	91,7%
Σύνολο		49	100,0%	204,2%

Πίνακας 19: Τομείς ανάπτυξης που επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Ειδικής:

ΣΕ32 «Κυρίως στην κοινωνικοποίηση και στην αλληλεπίδραση και αυτή είναι η φάση τώρα του ειδικού νηπιαγωγείου που κάποια παιδιά έρχονται και φοιτούν πρώτη φορά σε πλαίσιο εκπαιδευτικό, οπότε δίνουμε πρώτα εκεί και στην αυτοεξυπηρέτηση και μετά στους στόχους τους μαθησιακούς, ανάλογα με το παιδί».

ΣΕ34 «Ανεξαρτήτως δηλαδή θέματος, πρώτα από όλα αν υπάρχει θέμα θα επικεντρωθώ στην αυτοεξυπηρέτηση, στην αυτονομία γιατί αυτό είναι το άλφα και το ωμέγα για να προχωρήσουμε στα υπόλοιπα. Έπειτα έχουμε τον ψυχοκινητικό τομέα δηλαδή είτε αυτός περιλαμβάνει δραστηριότητες αδρής κινητικότητας, συμμετοχής σε θεατρικό παιχνίδι, είτε δραστηριότητες οπτικοκινητικού συντονισμού σε κάποιο φύλλο εργασίας, σε παιχνιδάκια με χάντρες, με όλα αυτά, γιατί και αυτά είναι προπομπός για να μπορέσει το παιδί να εξελιχθεί. Επίσης, αυτό προάγει δηλαδή το ψυχοκινητικό δεν προάγει μόνο το εξατομικευμένο του, δηλαδή την προσπάθειά του να κρατήσει το μολύβι, που θα του φανεί ωφέλιμο ας πούμε στη μετέπειτα ηλικία, αλλά και την ένταξή του στην ομάδα, δηλαδή η κοινωνική του, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι επίσης το άλφα και το ωμέγα πέρα από την αυτοεξυπηρέτηση. Γιατί αύριο θα είναι ο ενεργός πολίτης. Το παιδί του σήμερα είναι ο ενεργός πολίτης του αύριο. Οπότε πρέπει να προετοιμάζουμε για τα δύσκολα της κοινωνίας. Μετά σε τρίτο χρόνο έρχονται και τα γνωστικά».

ΣΕ35 «Στο συμπεριφορικό, να ακολουθεί βασικές οδηγίες συνεργασίας, πρώτα απ' όλα, και να αποκτήσουμε εμπιστοσύνη, τη σχέση του θεραπευτή με το θεραπευόμενο, το παιδί δηλαδή, ώστε να μπορούμε μετά να προχωρήσουμε και στους υπόλοιπους τομείς. Αν δεν μπορούμε να έχουμε το πρώτο, δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτε παραπάνω».

ΣΕ41 «Περισσότερο επικεντρώνομαι... Βασικά, ανάλογα και με την αναπηρία και τις δυσκολίες που έχει το κάθε παιδάκι, όμως θεωρώ ότι σαν εκπαιδευτικός περισσότερο επικεντρώνομαι στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Εκτός και αν πρόκειται για παιδιά που κάνουν επαναφοίτηση και είναι η τελευταία τους χρονιά στο νηπιαγωγείο, οπότε έχουνε πάρει αρκετά κομμάτια από το κοινωνικοσυναισθηματικό κομμάτι και επικεντρωνόμαστε και στο εκπαιδευτικό πιο έντονα, λίγο στα γράμματα, σε κάποιες γνώσεις».

ΣΕ45 «Επικεντρώνομαι περισσότερο στη βαθμίδα που είμαστε εμείς στο νηπιαγωγείο το κοινωνικό κομμάτι και το συναισθηματικό κομμάτι πιο πολύ. Τώρα, όσον αφορά το γνωστικό, νομίζω στην ειδική παιδαγωγική περνάει σε δεύτερη μοίρα... Εμείς αυτό που θέλουμε είναι το παιδί να μάθει να αυτοεξυπηρετείται και να γίνει όσο το δυνατόν περισσότερο αυτόνομο γίνεται».

ΣΕ49 «Δεν ξεχωρίζω κάποιο τομέα, εγώ είμαι υπέρ της ολιστικής ανάπτυξης. Κάθε τομέας είναι εξίσου σημαντικός. Αλλά, νομίζω ότι θα πρέπει με όλα αυτά που ακούμε καθημερινά να δώσουμε λίγη παραπάνω βαρύτητα στο κοινωνικό κομμάτι. Τα παιδιά μας, δυστυχώς, δεχτήκανε μεγάλο πλήγμα με τις καραντίνες και τα αποτελέσματα φυσικά φαίνονται τώρα. Οπότε πρέπει να τα βοηθήσουμε και να τα μάθουμε να εκφράζονται και να αναπτύσσουν σχέσεις, χωρίς να φοβούνται την απόρριψη. Είναι πολύ σημαντικό αυτό».

ΣΕ50 «Αυτό έχει να κάνει με τη γνωμάτευση, αλλά συνήθως μέχρι τώρα αρχικά με ενδιαφέρει η κοινωνική ένταξη, η συνεργασία με την ομάδα και μετά σχετικά με τους γνωστικούς τομείς, όπου το παιδί χρειάζεται υποστήριξη, ανάλογα τη γνωμάτευση».

Ο πίνακας 20 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση του Α.Π.Σ. Το 22,7% των συμμετεχόντων/ουσών αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. για την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, το 59,1% δηλώνει ότι δεν το χρησιμοποιεί για αυτόν τον σκοπό. Επιπλέον, το 18,2% αναφέρει ότι η χρήση του Α.Π.Σ. για την ένταξη εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας/μαθησιακής δυσκολίας. Ακολουθούν κάποιες από τις απόψεις που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Ναι	5	22,7%	22,7%
	Όχι	13	59,1%	59,1%
	Εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας/μαθησιακής δυσκολίας	4	18,2%	18,2%
Σύνολο		22	100,0%	100,0%

Πίνακας 20: Ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες με την χρήση του Α.Π.Σ. (Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης).

ΣΕ26 «Όχι όχι δε δείχνει παραδείγματα πολλά. Ουσιαστικά πιστεύω ότι ένας εκπαιδευτικός που ενημερώνεται και χρειάζεται να έχει αρκετές γνώσεις για να μπορεί να εφαρμόσει το νέο αναλυτικό, να γνωρίζει πολλά από διάφορες επιστήμες, να γνωρίζει καλά τα παιδαγωγικά, διαφορετικά δυσκολεύεται πάρα πολύ να το εφαρμόσει στην πράξη, δηλαδή προτείνει τη διαφοροποιημένη, που όντως μπορεί η διαφοροποιημένη να βοηθήσει τα παιδιά με αναπηρία να ενταχθούν στη γενική τάξη, όμως θα πρέπει και ο εκπαιδευτικός να έχει εκείνες τις γνώσεις για να μπορέσει να το εφαρμόσει. Καλά το προτείνει το αναλυτικό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να την εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη;».

ΣΕ45 «Δεν μπορούμε να μιλάμε για ένα πρόγραμμα που υποστηρίζει την ένταξη και τη συμπερίληψη, όταν στη συντακτική ομάδα δεν υπάρχει ειδικός παιδαγωγός».

ΣΕ49 «Όταν δεν έχουμε ειδικούς παιδαγωγούς στη συντακτική ομάδα, δε νομίζω ότι έννοιες όπως η ένταξη, η συμπερίληψη παίρνουν τη σημασία που πρέπει. Οπότε θεωρώ ότι το Πρόγραμμα δεν στηρίζει την ένταξη, απλά την προωθεί σε ένα θεωρητικό επίπεδο θα λέγαμε... Εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρούμε τους τρόπους να κάνουμε τη ένταξη πράξη. Όσοι βέβαια έχουν τις γνώσεις, αλλά φυσικά και την όρεξη να το κάνουν αυτό».

ΣΕ47 «Το θέμα της ένταξης και της συμπερίληψης προσεγγίζεται αρκετά επιφανειακά από το πρόγραμμα, δεν υπάρχει κάτι να έχουμε στα χέρια μας, κάποιες πρακτικές οδηγίες για να κινηθούμε».

ΣΕ50 «Έχει πάρα πολλά πράγματα που τα παιδιά που έχουνε γνωματεύσεις μπορεί πάντα να μην είναι σε θέση να ακολουθήσουν... Βέβαια βοηθάει η παράλληλη στήριξη, αλλά σίγουρα χρειάζονται διαφοροποίηση».

ΣΕ48 «Θεωρώ ότι δεν το υποστηρίζει, όχι, γιατί έτσι όπως είναι σήμερα τα πράγματα μέσα στην τάξη πρέπει οπωσδήποτε και γενικά στο σχολείο να υπάρχει ένας ειδικός παιδαγωγός. Χωρίς αυτόν δεν μπορεί να κάνει και πολλά ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, έχει τόσα παιδιά να διαχειριστεί».

ΣΕ30 «Αυτό εξαρτάται από την περίπτωση του κάθε παιδιού. Γιατί κάθε παιδί είναι διαφορετικό και χρειάζεται την προσαρμογή ενός προγράμματος πάνω στις δικές του δυσκολίες».

ΣΕ41 «Πιστεύω πως αυτό γίνεται εν μέρει, όχι ολοκληρωτικά, διότι τα αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνουν και πράγματα, τα οποία θα δυσκολέψουν πολύ έντονα τα παιδιά με δυσκολίες ή παιδιά με προβλήματα λόγου, παιδιά που απουσιάζει η επικοινωνία, όπως είναι ο αυτισμός. Δηλαδή, στην πραγματικότητα, ενώ ο αυτισμός

είναι η νούμερο ένα αναπηρία που προσπαθούμε να εντάξουμε στην τάξη τη γενική, πολλές φορές αυτό είναι πιο πολύ δύσκολο να γίνει με βάση το βασικό αναλυτικό πρόγραμμα».

Ο Πίνακας 21 αναδεικνύει τους παράγοντες που, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης, αποτελούν εμπόδια στην ομαλή εφαρμογή του Α.Π.Σ. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη εμφανίζεται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας, καθώς αναφέρεται από το 30,8% των απαντήσεων (69,6% των συμμετεχόντων/ουσών), ενώ ακολουθούν η έλλειψη επαρκούς χώρου (26,9% των απαντήσεων και 60,9% των συμμετεχόντων/ουσών) και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής/εξοπλισμού (23,1% των απαντήσεων και 52,2% των συμμετεχόντων/ουσών). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον περιορισμένο χρόνο, την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, την κακή συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής-Ειδικής, καθώς και τη γραφειοκρατία, ως παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εφαρμογή του Α.Π.Σ.

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη	16	30,8%	69,6%
	Ανεπαρκής χώρος	14	26,9%	60,9%
	Περιορισμένος χρόνος	2	3,8%	8,7%
	Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής/εξοπλισμού	12	23,1%	52,2%
	Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού	6	11,5%	26,1%
	Κακή συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής-Ειδικής	1	1,9%	4,3%
	Γραφειοκρατία	1	1,9%	4,3%
Σύνολο		52	100,0%	226,1%

Πίνακας 21: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης.

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που ακολουθούν σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την ορθή εφαρμογή του Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών να αναφέρει πολλούς παράγοντες:

ΣΕ26 *«Πρώτα απ' όλα πιστεύω ότι την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος τη δυσχεραίνουν οι συνθήκες, δηλαδή αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι απαιτητικό, δε μπορεί να εφαρμοστεί σε μία τάξη με 20 - 25 παιδιά και έναν εκπαιδευτικό. Άρα τι θα πρέπει; Να ενισχύουμε αν είναι ένας εκπαιδευτικός, να ενισχύουμε με τη νέα τεχνολογία, με το χώρο, ένας ευρύχωρος χώρος που να μπορούν να λειτουργεί η τάξη σαν εργαστήριο, να μπορεί να κινείται ο εκπαιδευτικός ανάμεσα, να βοηθάει τα παιδιά. Τώρα να έχεις μικρή τάξη, να έχεις και 20 - 25 παιδιά, να θες να εφαρμόσεις και το καινούριο αναλυτικό που προτείνει ουσιαστικά τη διδασκαλία μέσα από εργαστήρια, πολύ δύσκολο να γίνει πράξη».*

ΣΕ28 *«Το βασικότερο η έλλειψη χώρου στο ειδικό σχολείο και η έλλειψη υλικών. Πάρα πολύ. Δηλαδή, όλα τα υλικά μας τα φτιάχνουμε εμείς μόνοι μας. Δε μας παρέχεται τίποτα. Δηλαδή, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, να το πω έτσι».*

ΣΕ31 *«Ο χώρος σίγουρα, εντάζει εξοπλισμό μπορείς να βρεις, αλλά οι χώροι παίζουν μεγάλο ρόλο γιατί, αν είδατε τους χώρους, είναι μια τάξη που κανονικά είναι δύο τα τμήματα, δεν μπορούμε να τα χωρίσουμε, από την άλλη τάξη είναι το γυμναστήριο που μοιράζεται στο δημοτικό και το νηπιαγωγείο, οπότε ουσιαστικά είμαστε δύο τμήματα μέσα σε μια τάξη, με παιδιά με αυτισμό που θέλουν εξατομικευμένο, δεν είναι εύκολη η προσαρμογή και το να μπορείς να βρεις μια ροή στο πρόγραμμά σου. Τέτοια θέματα υπάρχουν γενικώς σε πολλά σχολεία, δηλαδή να μην υπάρχει ο χώρος, σε τμήματα ένταξης κυρίως, να μην υπάρχει αίθουσα για τμήμα ένταξης».*

ΣΕ32 *«Συχνά δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε γιατί το προσωπικό δεν έρχεται έγκαιρα, όλο το προσωπικό, οι ειδικότητες, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, δηλαδή από την αρχή της χρονιάς. Είναι θέμα του συστήματος στο υπουργείο αυτό, όχι του σχολείου ή της οργάνωσης του σχολείου. Εκεί εστιάζω εγώ πιο πολύ ως προς εδώ τη λειτουργικότητα, πώς βγαίνει δηλαδή. Εκεί δυσχεραίνει. Θέλουμε έγκαιρα πρόσληψη του προσωπικού. Να είναι εδώ όλο το προσωπικό από την αρχή της πρώτης μέρας λειτουργίας του σχολείου, το Σεπτέμβρη».*

ΣΕ33 «Αυτή τη στιγμή, εγώ θεωρώ ότι από πλευράς πολιτείας είναι πάρα πολλές οι απαιτήσεις από το νηπιαγωγείο. Ουσιαστικά είναι για την εικόνα του σχολείου και όχι για την ουσία των πραγμάτων. Κατά τη γνώμη μου σε στερούν και σε απομακρύνουν από την εκπαιδευτική πράξη και από την ουσιαστική εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων. Για να το σκεφτούμε λίγο περισσότερο, κάνουμε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, στα οποία από τους 6 μαθητές που έχω, θεωρώ ότι 2 μπορούν να ανταποκριθούν. Απλώς τα κάνω γιατί πρέπει να τα κάνω. Γραφειοκρατικά και για την εικόνα του σχολείου, για να φαίνεται το σχολείο ότι συμμετέχει και στα προγράμματα αυτά. Αυτά όμως σε απομακρύνουν από την ουσία, από την πραγματική εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, δεν έχεις το χρόνο να τα κάνεις όλα αυτά. Μετά μπορεί να μην υπάρχει και η κατάλληλη υποδομή. Μπορεί να μην υπάρχει ο κατάλληλος χώρος, οι κατάλληλες αίθουσες, για να δουλέψεις εξατομικευμένα. Έχει να κάνει δηλαδή με πάρα πολλούς παράγοντες».

ΣΕ34 «Στο δικό μας το σχολείο, όταν έχεις ένα τμήμα με 14 - 15 παιδιά από τα οποία τα 7 ανήκουν στο τμήμα ένταξης καταλαβαίνετε ότι δεν είναι ένα γενικό σχολείο με ένα τμήμα ένταξης, είναι ένα ειδικό σχολείο πλέον, οπότε και βέβαια μας δυσχεραίνει γιατί όταν θέλουμε να κάνουμε ανομοιογενείς ομάδες, δηλαδή το ένα παιδί να βοηθάει το άλλο, όπως προάγεται και από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα και πάντα το κάναμε, δεν μπορεί να γίνει αυτό. Όταν ας πούμε στα 15 παιδιά τα 7 αντιστοιχούν είναι παιδάκια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λίγο δύσκολο».

ΣΕ35 «Σίγουρα, ο υλικότεχνικός εξοπλισμός, σίγουρα ο μεγάλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη. Το κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται σα μονάδα και όχι ως ένα παιδί, το οποίο ακολουθεί τα τυπικά στάδια ανάπτυξης, όπως τα είχαμε εμείς στο μυαλό, θέλει ειδικούς χειρισμούς το κάθε παιδί, είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτό να το καταφέρει ο εκπαιδευτικός από τη στιγμή που μπορεί να έχει και μία τάξη με είκοσι πέντε (25) παιδιά. Σε πολλά σχολεία είναι και ο χώρος, και φυσικά ότι μέσα στην τάξη βρίσκεται ένας παιδαγωγός για τόσα πολλά παιδιά χωρίς να υπάρχει βοήθεια, και χωρίς να υπάρχουν κι άλλες ειδικότητες».

ΣΕ36 «Θεωρώ, ότι όποιοι έχουν συγγράψει αυτά τα αναλυτικά προγράμματα, δεν έχουν βρεθεί πολλές φορές μέσα σε μια τάξη, ούτε τυπικής, αλλά ούτε και ειδικής αγωγής. Οπότε δεν γνωρίζουν τα πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, ώστε να τα υλοποιήσουμε».

ΣΕ45 «Νομίζω το πρώτο και το κύριο είναι ο αριθμός των παιδιών. Όσο καλός κι αν είναι ένας εκπαιδευτικός ή όσο άρτιο κι αν είναι ένα πρόγραμμα δεν μπορεί σε καμία

περίπτωση να εφαρμοστεί μέσα σε 5 τετραγωνικά, όπου στριμώχνονται 20 και 25 και βάλτε μαθητές! Ακόμα και κάτω κάθονται δεν αρκούν οι πάγκοι, τι λέμε τώρα; Να κοροϊδευόμαστε;».

ΣΕ46 «Πρώτα απ' όλα παίζει ρόλο, ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να μην είναι όλες τις ώρες στο παιδί. Επίσης παίζει ρόλο, ότι της γενικής δεν ξέρει πώς να προσεγγίσει ένα παιδί παράλληλης στήριξης. Το θεωρεί ευθύνη μόνο της παράλληλης. Εννοείται ο χώρος. Και γενικότερα η έλλειψη ακαδημαϊκού περιεχομένου σχετικά με την ειδική αγωγή, γενικότερα μέσα στην τάξη».

ΣΕ48 «Το κύριο πρόβλημα είναι ο μεγάλος αριθμός των παιδιών. Δεν μπορεί να γίνει μάθημα όταν μέσα σε έναν πολύ μικρό χώρο στοιβάζονται 20, 25 και βάλτε παιδιά. Ούτε υπάρχει ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που να 'ναι ίδιος σε όλα τα σχολεία. Είναι πολύ δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό και ειδικά για τους αναπληρωτές, που κάθε χρόνο είναι και σε διαφορετικά σχολεία... Συνηθίζεις σε έναν τρόπο δουλειάς με κάποια υλικά τη μια χρονιά και την άλλη μπορεί να βρεθείς προ εκπλήξεως... Έπειτα είναι και η έλλειψη προσωπικού. Καλύτερα θα ήταν για όλους μας να είναι μικρότερα τμήματα και να 'χουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί δουλειά».

ΣΕ49 «Το κυριότερο νομίζω ότι είναι ο αριθμός των παιδιών. Είναι ένα πάγιο αίτημα των Νηπιαγωγών η μείωση του αριθμού των παιδιών ανά τμήμα, γιατί όπως και να το κάνουμε δε γίνεται σωστή δουλειά όταν έχεις 20 με 25 παιδιά. Όσο κι να προσπαθείς, όσο και να κάνεις το στιδήποτε, δεν μπορεί όλα τα παιδιά να έχουν την ίδια προσοχή. Ούτε το αποτέλεσμα που θα μπορούσαν να έχουν αν είχαν περισσότερο χρόνο με τη δασκάλα να τα καθοδηγεί. Κι ακόμα είναι κι ο εξοπλισμός. Στο σχολείο παραδείγματος χάρη που είμαι φέτος, ενώ έχουμε έναν πολύ μεγάλο χώρο, αίθουσες, αυλή και τα λοιπά, δεν έχουμε εξοπλισμό! Δεν έχω παιχνίδια, δεν έχω παζλ, κι από υπολογιστή.... Τι να σας πω! Όποτε θέλει δουλεύει, όποτε θέλει δε δουλεύει! Επομένως, καταλαβαίνετε ότι όταν δεν έχω τον κατάλληλο εξοπλισμό δεν μπορούμε να μιλάμε για σωστή εφαρμογή του Προγράμματος. Του οποιουδήποτε προγράμματος!».

ΣΕ38 «Πολλές φορές, όχι στη δικιά μου περίπτωση βέβαια, δεν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ παιδαγωγού παράλληλης στήριξης και παιδαγωγού της τάξης. Και οι παιδαγωγοί της γενικής αγωγής δεν έχουνε και τις κατάλληλες γνώσεις ή τη διάθεση, ώστε να συνεργαστούν, τον τρόπο».

Ο Πίνακας 22 αναδεικνύει την άποψη των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην ποιότητα της

εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι/ες, συγκεκριμένα το 68%, δηλώνουν ότι η εφαρμογή του Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης, εκφράζοντας απόψεις όπως:

ΣΕ26 «Ναι εννοείται και την επηρεάζει. Τώρα σε ποιο βαθμό, εξαρτάται και από τον εκπαιδευτικό, γιατί ένας εκπαιδευτικός μπορεί μην εφαρμόζει το αναλυτικό κατά γράμμα, αλλά να έχει τόσες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να παίρνει στοιχεία από το αναλυτικό και από τα προγράμματα. Νομίζω ότι εκεί έχει να κάνει και με τον εκπαιδευτικό.

ΣΕ32 «Βεβαίως επηρεάζει, είναι μια κατευθυντήρια που βοηθάει πάρα πολύ έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν έχει και εμπειρία, να πατήσει και να κάνει σωστά τη δουλειά του και μετά αποκτώντας την εμπειρία να λειτουργεί και ευέλικτα. Δηλαδή είναι όπως το ευαγγέλιο ας πούμε έτσι, για να ξεκινήσει κάποιος, οπότε σίγουρα βοηθάει την ποιότητα».

ΣΕ34 «Είναι ένας μπούσουλας. Εγώ θα ήθελα να έχω πάντα έναν μπούσουλα. Να τον συμβουλευόμαι γιατί μου πιστοποιεί ότι κινούμαι στα σωστά πλαίσια. [...] Από κει και πέρα όμως δεν είναι πανάκεια, δηλαδή το διάβασα μία δύο φορές μετά δεν το ξανακοίταξα. Ψάχνω να βρω δηλαδή, είτε σε συνεργασία με τους συμβούλους μου, σε συνεργασία με το ΚΕΔΑΣΥ πάρα πολύ, μέσα από σεμινάρια, από επιμορφώσεις σχεδόν καθημερινές πλέον από τον κορονοϊό και μετά, ψάχνω να βρω τρόπους να βελτιώνω την εκπαίδευσή μου», ΣΕ47 «Γιατί πάντοτε ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει στα χέρια του ένα εγχειρίδιο που να του δίνει κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία και εκτός αυτού όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κινούμαστε με μία κοινή γραμμή».

Αντίθετα, το 32% εκφράζει την άποψη ότι δεν υπάρχει επίδραση, δηλώνοντας ότι: ΣΕ39 «Γιατί εμείς όσο σπουδάζαμε δε διδαχθήκαμε, δεν εκπαιδευθήκαμε πάνω στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και πάνω στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Μάθαμε παιδαγωγικές θεωρίες, μάθαμε διδακτικές μεθόδους, μάθαμε μέσα, μάθαμε... Και κάποια στιγμή, όταν ήταν να κάνουμε την πρακτική, μας είπαν «Να παιδιά! Εδώ έχετε το Δ.Ε.Π.Π.Σ.». Και νομίζω ότι αυτό γίνεται σε όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και δεν ήταν μόνο της Πάτρας, ήτανε όλα. Άρα, λοιπόν, δεν κάνει τον καλό εκπαιδευτικό το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ή το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τον καλό εκπαιδευτικό τον κάνει η δουλειά του, το μεράκι του, οι γνώσεις του, η εξέλιξή του, η συνεχής και συνεχόμενη».

ΣΕ45 «Νομίζω ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν εξαρτάται... Δε βασίζεται πάνω στην εφαρμογή του οποιουδήποτε προγράμματος. Χρειάζονται και άλλοι παράγοντες να παίζουν ρόλο. Η επαγγελματική κατάρτιση, η μόρφωση των εκπαιδευτικών και η

συνεργασία με την οικογένεια. Γιατί είναι χαρακτηριστικά τα παραδείγματα... Όλοι το έχουμε συναντήσει, οι γονείς, οι οποίοι έχουν παιδιά με ιδιαιτερότητες, να εθελουφλούν και να μην παραδέχονται ότι τα παιδιά τους χρειάζονται κάποιου είδους στήριξη, με αποτέλεσμα να ζημιώνονται όχι μόνο τα ίδια τα παιδιά, αλλά και το σύνολο της τάξης».

Η εφαρμογή του Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης

		N	%
Valid	Όχι	8	32,0
	Ναι	17	68,0
	Total	25	100,0

Πίνακας 22: Επίδραση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην ποιότητα της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης.

Ο Πίνακας 23 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης σχετικά με την ευθύνη για το σχεδιασμό/αναθεώρηση του Α.Π.Σ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (84% των συμμετεχόντων/ουσών και 30,9% των απαντήσεων), θεωρούν ότι η ευθύνη για το σχεδιασμό/αναθεώρηση του Α.Π.Σ. βαρύνει τους/τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Τα υπόλοιπα ποσοστά παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 21 που ακολουθεί.

Ευθύνη σχεδιασμού/αναθεώρησης Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί	21	30,9%	84,0%
	Ειδικοί παιδαγωγοί	10	14,7%	40,0%
	Ακαδημαϊκοί	8	11,8%	32,0%
	Πολιτική ηγεσία	2	2,9%	8,0%
	Ε.Ε.Π.	14	20,6%	56,0%
	Ε.Β.Π.	4	5,9%	16,0%
	Γονείς	4	5,9%	16,0%
	Παιδιάτροι,	2	2,9%	8,0%

	Αναπτυξιολόγοι			
	Συχνά	3	4,4%	12,0%
Σύνολο		68	100,0%	272,0%

Πίνακας 23: Ευθύνη για τον σχεδιασμό/αναθεώρηση του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης.

ΣΕ27 «Θεωρώ ότι πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, γιατί τα βλέπουν στην πράξη τα προβλήματα, γιατί έχουν βιώματα, γιατί είναι αυτοί που είναι μέσα στην τάξη. Οι ακαδημαϊκοί σίγουρα έχουν γνώσεις αλλά οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καθημερινά τις δυσκολίες ή τους μαθητές, οι εμπειρίες τους είναι μέσα στην τάξη, ενώ οι ακαδημαϊκοί ίσως οι εμπειρίες τους είναι κυρίως ας πούμε στη γνώση, αλλά δεν έχουν εμπειρίες από το χώρο του σχολείου, της εκπαίδευσης. Επίσης, θα μπορούσαν άλλες ειδικότητες, όπως γυμναστές, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι να έχουν ας πούμε ενεργό ρόλο στη διατύπωση του προγράμματος».

ΣΕ29 «Είναι το Υπουργείο Παιδείας και σίγουρα ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, γιατί εμάς μας λείπουν απ' τα σχολεία και οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί. Δηλαδή ψυχολόγος θα ήταν καλό να υπάρχει στο σχολείο, γιατί τα παιδιά δεν ξέρουν πλέον να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Στα νηπιαγωγεία θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει και για τους εκπαιδευτικούς ψυχολογική υποστήριξη. Θεε δηλαδή να πεις κάτι, ας πούμε μία φορά την εβδομάδα και για τους γονείς και για τα παιδιά».

ΣΕ30 «Πιστεύω ότι κάθε νηπιαγωγείο πρέπει να έχει λογοθεραπευτή, ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό. Αλλά σίγουρα λογοθεραπευτή, γιατί εκτός από τα παιδιά που μπορεί να είναι με κάποιες ειδικές ανάγκες, υπάρχουν και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να μην έχουν κάποιο σύνδρομο ή κάτι, αλλά να δυσκολεύονται, να έχουν δηλαδή πρόβλημα στο λόγο, στην ομιλία».

ΣΕ32 «Όλες οι ειδικότητες, οι οποίες εμπλέκονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Δηλαδή εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όλων των βαθμίδων, εννοείται ανάλογα με το πρόγραμμα, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, ακόμα και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Δηλαδή, θεωρώ ότι πρέπει να είναι όπως όταν βγάζουμε ΕΠΕ μια επιστημονική ομάδα άρτια, έτσι ακριβώς θα ήταν καλύτερο και στο αναλυτικό να βγει».

ΣΕ35 «Εξαρτάται... από τις κοινωνικές δομές. Αυτή τη στιγμή οι κοινωνικές δομές και οι ιατρικές δεν μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους γονείς πάνω στο θέμα του

αυτισμού ή οποιασδήποτε άλλης αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας. Οι γονείς ψάχνονται από μόνοι τους για να βρουν κάθε φορά τι είναι αυτό που έχει το παιδί τους, εννοείται ότι έχουν πρόσβαση σε κάθε μπλογκ και σε κάθε ιστοσελίδα που μπορεί να τη γράφει ο οποιοσδήποτε. Δεν έχουνε μία ξεκάθαρη εικόνα για το τι σημαίνει κάθε φορά ο αυτισμός, το τι σημαίνει το ΔΕΠΥ, οπότε απ' τη στιγμή που δεν είναι ενημερωμένοι πλήρως και από τους εκπαιδευτικούς και από τους γιατρούς και από τους κοινωνικούς λειτουργούς και από τα ΚΕΔΑΣΥ, δεν δύνανται να μπορούνε να διαμορφώσουνε μια άποψη για το παιδί».

ΣΕ38 «Πρώτα πρώτα οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής και της ειδικής αγωγής. Και δεύτερο ρόλο αυτοί που γράφουν τα προγράμματα σπουδών, που δεν έχουν μπει ποτέ σε τάξη».

ΣΕ39 «Εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, αναπτυξιολόγοι, παιδίατροι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, όλοι οι φορείς οι σχετιζόμενοι με το παιδί, με την ανάπτυξη και την εξέλιξή του, μπορεί δηλαδή να έχω ξεχάσει κάποια ειδικότητα, όταν τις ανέφερα, αλλά όλοι μα όλοι, να συγκροτείται διεπιστημονική ομάδα, για να συντάσσεται το οποιοδήποτε πρόγραμμα. Είμαι από τους ονειροπόλους. Πιστεύω, ότι θα έπρεπε να υπάρχουν σε κάθε σχολείο νοσηλεύτης, ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής, ανεξάρτητα από το αν θα έχουμε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Να υπάρχει όμως όχι μόνο πρόωμη ανίχνευση, γιατί έτσι όλοι θα συμβάλλουμε συλλογικά στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου».

ΣΕ41 «Θα μπορούσαν να δώσουν κάποιες απόψεις και κατευθυντήριες γραμμές οι γονείς, αλλά πιστεύω ότι αυτό θα μπορούσε να είναι εφικτό μόνο αν η συνεργασία σχολείου και οικογένειας ήταν πραγματική στα σχολεία της χώρας μας, όμως στην πραγματικότητα δεν είναι πραγματική. Από τη στιγμή που ο γονιός δεν αντιλαμβάνεται πλήρως αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη, τη δεδομένη στιγμή, δεν θεωρώ ότι θα μπορούσαν να έχουν λόγο γι' αυτό».

ΣΕ47 «Σίγουρα τον πρώτο λόγο θα πρέπει να τον έχουν οι εκπαιδευτικοί [...] Από κει και πέρα η ακαδημαϊκή κοινότητα μετά μέσα από έρευνες και γενικότερα μέσα από το ερευνητικό κομμάτι να βρουν και να αξιολογήσουν θετικά κι αρνητικά και σίγουρα ειδικότητες, όπως οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι χρήσιμοι γιατί όχι και οι αναπτυξιολόγοι».

ΣΕ49 «Ξεκάθαρα οι εκπαιδευτικοί! Αφού εμείς το εφαρμόζουμε, εμείς βλέπουμε τα σωστά και τα λάθη και μπορούμε να προτείνουμε λύσεις. Κι οι επιστήμονες κι οι

κοινωνικοί λειτουργοί κι οι παιδοψυχολόγοι, γιατί ξέρουν περισσότερα πράγματα για την ψυχοσύνθεση των παιδιών και της κοινωνίας που τα περιβάλλει. Οι πολιτικοί θα έλεγα ότι δε χρειάζεται να έχουν λόγο στο Πρόγραμμα, γιατί τους σκοπούς τους θέλουν να εξυπηρετήσουν και μικροκομματικά οφέλη, επομένως δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών».

Ο Πίνακας 24 παρουσιάζει τα αποτελέσματα όσον αφορά το διάστημα αναθεώρησης του Α.Π.Σ. από τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα δεδομένα, το 40% των συμμετεχόντων/ουσών αναφέρει ότι το Α.Π.Σ. θα πρέπει να αναθεωρείται σε ένα διάστημα 1-5 χρόνων. Επιπλέον, το 24% αναφέρει ότι ο σχεδιασμός/αναθεώρηση πρέπει να γίνεται με την πάροδο μιας δεκαετίας, ενώ το 12% αναφέρει ότι καλό είναι να αναθεωρείται συχνά. Υπάρχει επίσης το 8% που δηλώνει ότι θα πρέπει να διατηρείται ένας σταθερός κορμός και να γίνεται μια περιοδική επικαιροποίηση, ενώ το 8% δεν εξέφρασε άποψη επί του θέματος. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες από τις θέσεις που διατυπώθηκαν.

Διάστημα αναθεώρησης Α.Π.Σ. Ειδικής			
		Απαντήσεις	
		N	%
	Συχνά	3	12,0%
	1-5 χρόνια	10	40,0%
	6-9 χρόνια	2	8,0%
	>10 χρόνια	6	24,0%
	Διατήρηση σταθερού κορμού, επικαιροποίηση	2	8,0%
	Δε γνωρίζω	2	8,0%
Σύνολο		25	25

Πίνακας 24: Διάστημα αναθεώρησης του Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης.

ΣΕ26 «Θα πρέπει να γίνεται συχνή αναθεώρηση του προγράμματος. Τώρα αν σκεφτείς ότι έχουμε αναλυτικό πρόγραμμα από το '03 δηλαδή 20 χρόνια είναι πάρα πολύ. Δεν μπορώ να πω ότι αυτό μπορεί να έχει κάποιο χρονικό περιθώριο, αν θα είναι 4, αν θα

ναι 6 χρόνια οτιδήποτε. Παίζει ρόλο και πόσο ευέλικτο είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι πολύ καλό, μπορεί να είναι σύγχρονο και η αναθεώρηση του να γίνει μετά από 6 χρόνια. Δεν μπορώ να σου πω χρονική στιγμή, αλλά εννοείται δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τη δεκαετία. Σε καμία των περιπτώσεων. Θα πρέπει να γίνεται συχνή αναθεώρηση».

ΣΕ33 «Θεωρώ αν είναι αναλυτικά προγράμματα τα οποία είναι ουσιαστικά, συνδιαμορφώνονται από τους εκπαιδευτικούς και είναι στις πραγματικές ανάγκες των νηπίων, θα μπορούσαν να υπάρχουν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Βέβαια, επειδή όλα αυτά και η πραγματικότητα μας εξελίσσεται καλό είναι που έχουμε εντάξει νέες τεχνολογίες σε όλα αυτά, βλέπουμε για παράδειγμα νέες τεχνολογίες, κάτι που παλαιότερα δεν υπήρχε, και μετά υπάρχουν νέες δυνατότητες για όλο αυτό. Θα μπορούσα έτσι χοντρικά να το πω, κάθε δεκαετία ή κάπως έτσι. Άλλα όχι πιο λίγο, γιατί δεν προλαβαίνεις να δεις την αλλαγή ως προς την εφαρμογή».

ΣΕ47 «Το πρόγραμμα θα πρέπει να αναθεωρείται όποτε κρίνεται απαραίτητο βάσει κοινωνικών αλλαγών. Από τη στιγμή που μιλάμε για την εκπαίδευση τόσο μικρών παιδιών. Θα πρέπει και αυτά να κινούνται, να ακολουθούν δηλαδή τις εξελίξεις της κοινωνίας... Θεωρώ ένα διάστημα ικανοποιητικό είναι μία δεκαετία, να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος στους εκπαιδευτικούς να το δουλέψουν, να το μάθουν, να το εφαρμόσουν όσο καλύτερα μπορούν».

ΣΕ49 «Νομίζω κάθε τρία χρόνια είναι ένα καλό διάστημα. Ένα παιδί μένει στο Νηπιαγωγείο δύο χρόνια, οπότε μπορούμε να το δούμε και σαν προνήπιο και σαν νήπιο. Οπότε πρέπει να αξιολογείται το Πρόγραμμα από όλους όσους το εφαρμόζουν και να γίνεται η απαραίτητη αναθεώρηση, όταν φεύγει κάθε «γενιά» για το Δημοτικό».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 25, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης παρουσιάζουν προτάσεις για βελτίωση, προσθήκες ή αφαιρέσεις στο Α.Π.Σ. Το 34,8% των συμμετεχόντων/ουσών προτείνει την προσθήκη πρακτικών παραδειγμάτων και λιγότερη θεωρία, ενώ το 21,7% επιθυμεί ένα πιο ξεκάθαρο πλαίσιο λειτουργίας για τα Τμήματα Ένταξης και την Παράλληλη Στήριξη. Επιπλέον, το 13,0% των συμμετεχόντων/ουσών ζητά μείωση της ύλης, ενώ το ίδιο ποσοστό (13,0%) εκφράζει την ανάγκη για περισσότερο χρόνο αφιερωμένο στο παιχνίδι των παιδιών και κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα, υπάρχει το 4,3% των συμμετεχόντων/ουσών που προτείνει καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Α.Π.Σ., το 4,3% επιθυμεί περισσότερη έμφαση στην τεχνολογία, και το 4,3%

προτείνει αξιολόγηση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. Τέλος, το 39,1% των συμμετεχόντων/ουσών δεν απάντησε στην ερώτηση.

Προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
	Προσθήκη πρακτικών παραδειγμάτων, λιγότερη θεωρία	8	25,8%	34,8%
	Πιο ξεκάθαρο πλαίσιο λειτουργίας Τμ. Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης	5	16,1%	21,7%
	Καλύτερη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Α.Π.Σ.	1	3,2%	4,3%
	Περισσότερη έμφαση στην τεχνολογία	1	3,2%	4,3%
	Μείωση της ύλης	3	9,7%	13,0%
	Αξιολόγηση εφαρμογής Α.Π.Σ.	1	3,2%	4,3%
	Περισσότερος χρόνος για παιχνιδι-κοινωνική αλληλεπίδραση	3	9,7%	13,0%
	Δεν απαντώ	9	29,0%	39,1%
	Σύνολο	31	100,0%	134,8%

Πίνακας 25: Προτάσεις για βελτίωση, προσθήκες ή αφαιρέσεις στο Α.Π.Σ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης.

Κάποιες από τις προτάσεις που διατυπώθηκαν είναι οι ακόλουθες:

ΣΕ34 *«Ίσως θα έλεγα να απαιτήσει κι από μας περισσότερες επιμορφώσεις σε πρακτικό όμως, πρακτικής φύσεως γιατί από επιμορφώσεις έχουμε κάνει τα πάντα. Τι διαφοροποιημένες, τι από όλα. Θα ήθελα δηλαδή αυτά που γράφει το πρόγραμμα κάποια στιγμή να τα δω και κάπου, ας πούμε βίντεο όπως κάνει τώρα το νέο αναλυτικό πρόγραμμα που έχει κάποια βίντεο ή διαφοροποιημένη που εκτός από τη σύγχρονη, στην ασύγχρονη μας είχε και κάποια βίντεο να βλέπουμε ή το EAN των αγγλικών είχε*

κάποια βίντεο βοηθητικά για το πώς γίνεται η δουλειά. Θα ήθελα πάρα πολύ δηλαδή να δω κάποιος άλλος πώς το κάνει».

ΣΕ35 «Για τα τμήματα ένταξης θα μπορούσα να πω ότι θα έπρεπε να είναι πιο ξεκάθαρος ο νόμος για το πώς πρέπει να λειτουργούν στα νηπιαγωγεία, που ακόμα δεν είναι ξεκάθαρο, μάλλον είναι ξεκάθαρο στο νόμο, απλώς είναι στη διακριτική ευχέρεια του κάθε παιδαγωγού αν θα κρατήσει τα παιδιά μέσα στην τάξη, αν θα τα... θα χρησιμοποιούσα μια πιο κυνική λέξη, θα τα «σουτάρει» από την τάξη με το δικό του τρόπο, γιατί θα θέλει να ακολουθήσει την πεπατημένη που έχει και πολλές φορές, δυστυχώς, υπάρχουνε και παιδιά σε τμήματα ένταξης, τα οποία δεν ωφελούνται απ' αυτό. Μπορεί να τους είναι πολύ στρεσογόνα η κατάσταση, να βρίσκονται μέσα σε μία τάξη με τόσα πολλά παιδιά, και να μη μπορούν να ακολουθήσουνε. Το ίδιο ισχύει και για την Παράλληλη Στήριξη. Δηλαδή το να έχω εγώ στα χέρια μου μία αξιολόγηση των ΚΕΔΑΣΥ, όπου έχουνε δει το παιδί από μία έως τρεις ώρες, με την εικόνα του παιδιού που βλέπει ένας εκπαιδευτικός τριακόσιες (300) μέρες το χρόνο, δεν έχει καμία σχέση».

ΣΕ36 «Λίγο πιο πρακτικά και όχι τόσο θεωρητικά. Ίσως και γενικότερα στα προγράμματα τα αναλυτικά λίγο λιγότερη ύλη, για να προλαβαίνουν τα παιδιά σε όλες τις βαθμίδες το λέω αυτό, να προλαβαίνουν τα παιδιά να κατανοήσουν και να τα αφομοιώσουν, γιατί νομίζω ότι τώρα είναι πολύ μεγάλος όγκος, ακόμα και για το νηπιαγωγείο».

ΣΕ41 «Θα ήθελα να αναδιαρθρώσουν το πρόγραμμα με βάση τη σχολική πραγματικότητα και όχι με μια πραγματικότητα που θα θέλαμε να υπάρχει στα σχολεία, γιατί είναι πολύ ωραία να προτείνουμε πράγματα, όπως για παράδειγμα και τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, αλλά θα πρέπει αυτό να βλέπουμε πρώτα αν εφαρμόζεται και μετά να σχεδιάζουμε ένα πρόγραμμα με βάση αυτά. Όχι να δίνεται ένα πρόγραμμα και χωρίς έλεγχο να λέμε ότι αυτό το πρόγραμμα πρέπει να εφαρμοστεί και να εφαρμόζεται εσαεί μέχρι αυτό το πρόγραμμα να ξαναλλάξει. Πρέπει να γίνεται ένας έλεγχος πάνω σ' αυτό. Εφαρμόζεται; Δεν λειτουργεί; Λειτουργεί; Τι λειτουργεί; Γιατί δε λειτουργεί; Η κάθε πτυχή του προγράμματος».

ΣΕ43 «Ίσως να δώσουν κυρίως έμφαση λίγο περισσότερο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στο τι ακριβώς θα πρέπει να υπάρχουν σαν μέσα, σαν τεχνικές για να βοηθούν ίσως και τους εκπαιδευτικούς και τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης».

ΣΕ45 «Να γίνει λίγο πιο ξεκάθαρο το πλαίσιο, θα έλεγα, της ειδικής παιδαγωγικής και δεύτερον να υπάρχει περισσότερος χρόνος στα παιδιά να παίζουν και να

αλληλεπιδρούν... Δηλαδή τα έχουμε τρελάνει τα κακόμοιρα! Μάθε κι αυτό, μάθε και το άλλο, μάθε κι εκείνο κι έχουν μπερδευτεί κι αυτά!».

ΣΕ47 «Θεωρώ ότι πρέπει να αφαιρέσουμε λίγο κάποια γνωστικά αντικείμενα, γιατί η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά βομβαρδίζονται με γνώσεις καθημερινά. Ειδικότερα θα μπορούσαμε να ξαναδούμε λιγάκι το θέμα της τεχνολογίας, δεδομένου ότι απευθυνόμαστε σε παιδιά που γεννήθηκαν μέσα στην τεχνολογία, οπότε δε χρειάζεται. Και περισσότερος χρόνος να δοθεί στο παιχνίδι, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, γιατί τα σημερινά παιδιά νομίζω ότι εκεί που υστερούν είναι στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση με τους γύρω τους».

ΣΕ48 «Προσωπικά εγώ θα 'θελα περισσότερες πρακτικές συμβουλές για τη διαχείριση αυτών των παιδιών. Είναι ιδιαίτερα παιδιά και θα 'θελα στην πράξη κάποια παραδείγματα, κάποιες οδηγίες... Τι κάνω για να διαχειριστώ ένα τέτοιο παιδί, πώς να το ηρεμήσω... Γενικά πώς να εκπαιδεύσω ένα παιδί με αναπηρία, με διαταραχές».

ΣΕ49 «Θα έλεγα ότι πρέπει να ξαναγραφτούν από την αρχή και να βασιστούν σε νέες θεωρίες, επιστημονικές και παιδαγωγικές γιατί έχουμε την ένταξη και τη συμπερίληψη σχεδόν 15 χρόνια να εφαρμόζονται, οπότε πρέπει να καταγράψουμε όλα όσα μάθαμε αυτά τα χρόνια και να τα κάνουμε πιο ολοκληρωμένα. Το Πρόγραμμα της Γενικής το εφαρμόζουμε τρεις μήνες περίπου; Το θεωρώ λίγο εκτός σχολικής πραγματικότητας... Θα πρότεινα να εμπλουτιστεί λίγο το κομμάτι με τη συνεργατική μάθηση και τις ομάδες. Να μας προτείνουν τρόπους εργασίας με 25 παιδιά και έναν εκπαιδευτικό σε ένα δωμάτιο. Πολύ θα θελα να το διαβάσω αυτό!».

5.6 Συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 26, παρουσιάζεται η εφαρμογή του Α.Π.Σ. ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Το 40% των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης εφαρμόζει την παλαιότερη έκδοση του Α.Π.Σ. (2003, 2011, 2014), το 16% εφαρμόζει τη νέα έκδοση του 2023, και το 44% χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό των παλαιότερων και της νέας έκδοσης. Στους/Στις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης, το 56% χρησιμοποιεί την παλαιότερη έκδοση, το 16% χρησιμοποιεί τη νέα έκδοση, και το 28% χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό των δύο. Η στατιστική ανάλυση με χρήση του κριτηρίου X^2 δεν ανιχνεύει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στο ποια έκδοση του Α.Π.Σ. επιλέγουν να

εφαρμόσουν, καθώς η τιμή p-value είναι υψηλή ($p = 0.459$). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην έκδοση του Α.Π.Σ. που επιλέγεται μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης.

Έκδοση Α.Π.Σ.					
		Γενικής		Ειδικής	
		Απαντήσεις			
		N	%	Απαντήσεις	
	Νέο (2023)	4	16,0%	4	16,0%
	Παλαιότερη έκδοση (2003, 2011, 2014)	10	40,0%	14	56,0%
	Μίξη (Παλαιό + Νέο)	11	44,0%	7	28,0%
Σύνολο		25	100,0%	25	100%

Πίνακας 26: Εφαρμογή Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 27, παρουσιάζονται τα θετικά στοιχεία του Α.Π.Σ. ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης, το 29,2% των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ως θετικό στοιχείο τον ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα της μάθησης, το 20,8% αναφέρει τις μαθησιακές περιοχές ως θετικό στοιχείο, και άλλα θετικά χαρακτηριστικά όπως η διερευνητική μάθηση, η βιωματική μάθηση, και οι σκοποί/στόχοι διδασκαλίας. Για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης, το 28,0% των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ως θετικό στοιχείο την ομαδοσυνεργατική μάθηση, το 16% αναφέρει τους σκοπούς/στόχους διδασκαλίας, και άλλα θετικά στοιχεία όπως η διαθεματικότητα, η προώθηση ένταξης/συμπερίληψης, και η δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας. Στην ανάλυση συνολικά, παρατηρείται ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών εκτιμούν θετικά τον ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα της μάθησης, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, και άλλα στοιχεία του Α.Π.Σ., αν και υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις στα ποσοστά.

Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ.

		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
ΓΕΝΙΚΗΣ	Ομαδοσυνεργατική μάθηση	7	20,0%	29,2%
	Διερευνητική μάθηση	1	2,9%	4,2%
	Βιωματική μάθηση	2	5,7%	8,3%
	Παιγνιώδης μάθηση	1	2,9%	4,2%
	Διαθεματικότητα	1	2,9%	4,2%
	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	1	2,9%	4,2%
	Ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό	2	5,7%	8,3%
	Οργανωμένη δομή	4	11,4%	16,7%
	Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας	3	8,6%	12,5%
	Πρακτικά παραδείγματα	3	8,6%	12,5%
	Μαθησιακές περιοχές (Παλαιότερες εκδόσεις)	5	14,3%	20,8%
	Δεν εντοπίζει ουσιαστικές διαφορές με τα προηγούμενα	3	8,6%	12,5%
	Δεν απαντώ	2	5,7%	8,3%
	Σύνολο	35	100,0%	145,8%

Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ.

		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
ΕΙΔΙΚΗΣ	Ομαδοσυνεργατική μάθηση	7	20,6%	28,0%
	Διερευνητική μάθηση	1	2,9%	4,0%
	Βιωματική μάθηση	2	5,9%	8,0%
	Παιγνιώδης μάθηση	1	2,9%	4,0%

Διαθεματικότητα	3	8,8%	12,0%
Δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας	1	2,9%	4,0%
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	2	5,9%	8,0%
Προώθηση ένταξης/συμπερίληψης	3	8,8%	12,0%
Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας	4	11,8%	16,0%
Οργανωμένη δομή	1	2,9%	4,0%
Συνδιδασκαλία Εκπαιδευτικών Ειδικής + Γενικής	1	2,9%	4,0%
Εμπλοκή γονέων	1	2,9%	4,0%
Ευελιξία προσαρμογής	1	2,9%	4,0%
Δεν απαντώ	6	17,6%	24,0%
Σύνολο	34	100,0%	136,0%

Πίνακας 27: Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αρνητικά στοιχεία του Α.Π.Σ. ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Για τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης, το 29,4% αναφέρει ως αρνητικό στοιχείο τις δυσκολίες πραγματοποίησης της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, το 23,5% θεωρεί περίπλοκο και ογκώδες το Α.Π.Σ. και το 17,6% αναφέρει την ανεπαρκή επιμόρφωση και τα εργαστήρια δεξιοτήτων ως αρνητικά στοιχεία. Για τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης, το 21,7% αναφέρει ότι το Α.Π.Σ. είναι περίπλοκο και ογκώδες, το 21,7% αναφέρει ότι έχει πολλές γενικότητες και ελλιπή πρακτικά παραδείγματα, και το 13,0% αναφέρει ότι το Α.Π.Σ. δεν προωθεί την ένταξη-συμπερίληψη. Συνολικά, παρατηρείται ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται ως αρνητικά στοιχεία του Α.Π.Σ. την πολυπλοκότητα, την έλλειψη πρακτικών παραδειγμάτων, και τη δυσκολία υλοποίησης της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
ΓΕΝΙΚΗΣ	Γραφειοκρατία	1	4,80%	5,90%
	Απαιτείται πολύς χρόνος για μελέτη	1	4,80%	5,90%
	Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση	3	14,30%	17,60%
	Εργαστήρια Δεξιοτήτων	3	14,30%	17,60%
	Περίπλοκο και ογκώδες	4	19,00%	23,50%
	Ελλιπής επιμόρφωση	2	9,50%	11,80%
	Υπερβολική έμφαση στην τεχνολογία	2	9,50%	11,80%
	Δυσκολίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης	5	23,80%	29,40%
	Σύνολο	21	100,00%	123,50%
ΕΙΔΙΚΗΣ	Περίπλοκο και ογκώδες	5	17,90%	21,70%
	Γενικότητες - Ελλιπή πρακτικά παραδείγματα	5	17,90%	21,70%
	Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση	1	3,60%	4,30%
	Εργαστήρια Δεξιοτήτων	2	7,10%	8,70%
	Δυσκολία εξατομικευμένης διδασκαλίας	1	3,60%	4,30%
	Δεν προωθεί την ένταξη-συμπερίληψη	3	10,70%	13,00%
	Έλλειψη εμπειρίας από συντακτική ομάδα	1	3,60%	4,30%
	Απουσία ειδικού παιδαγωγού από συντακτική ομάδα Α.Π.Σ.	2	7,10%	8,70%

Περιορισμένη χρήση Τ.Π.Ε.	1	3,60%	4,30%
Δεν απαντώ	7	25,00%	30,40%
Σύνολο	28	100,00%	121,70%

Πίνακας 28: Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 29 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Για τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης, το 26,1% συμφωνεί ότι το Α.Π.Σ. υποστηρίζει την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες στη Γενική τάξη, ενώ το 30,4% θεωρεί ότι το Α.Π.Σ. υποστηρίζει την ένταξη με την προϋπόθεση ύπαρξης εξειδικευμένου προσωπικού ή Τμήματος Ένταξης. Το 34,8% απάντησε πως «Όχι», δεν υποστηρίζεται η ένταξη από το περιεχόμενο του Α.Π.Σ., ενώ το 8,7% αναφέρει ότι δεν έχει ή δεν είχε παιδιά με αναπηρίες/διαταραχές. Για τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης, το 22,7% απάντησε «Ναι» αναφορικά με την προώθηση της ένταξης, το 59,1% απάντησε «Όχι» και το 18,2% αναφέρει ότι η επίτευξη της ένταξης εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας/μαθησιακής δυσκολίας.

Ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
ΓΕΝΙΚΗΣ	Ναι	6	26,1%	26,1%
	Ναι, αν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό/Τμήμα Ένταξης	7	30,4%	30,4%
	Όχι	8	34,8%	34,8%
	Δεν έχω/είχα παιδιά με αναπηρίες/διαταραχές	2	8,7%	8,7%
	Σύνολο	23	100,0%	100,0%
ΕΙΔΙΚΗΣ	Ναι	5	22,7%	22,7%
	Όχι	13	59,1%	59,1%

	Εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας/μαθησιακής δυσκολίας	4	18,2%	18,2%
Σύνολο		22	100,0%	100,0%

Πίνακας 49: Ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ. ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Για τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης, οι κύριοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ. είναι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη (30,4% των απαντήσεων), η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής/εξοπλισμού (23,2% των απαντήσεων) και ο ανεπαρκής χώρος (20,3% των απαντήσεων). Για τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης, οι παράγοντες που δυσχεραίνουν κυρίως την εφαρμογή του Α.Π.Σ. είναι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη (30,8% των απαντήσεων), η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής/εξοπλισμού (23,1% των απαντήσεων) και ο ανεπαρκής χώρος (26,9% των απαντήσεων). Επιπλέον, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού αποτελεί το 11,5% των απαντήσεων.

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
ΓΕΝΙΚΗΣ	Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη	21	30,4%	87,5%
	Ανεπαρκής χώρος	14	20,3%	58,3%
	Περιορισμένος χρόνος	4	5,8%	16,7%
	Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής/εξοπλισμού	16	23,2%	66,7%
	Έλλειψη 2ου εκπαιδευτικού	3	4,3%	12,5%
	Παιδιά με αναπηρία/διαταραχές	5	7,2%	20,8%
	Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού	4	5,8%	16,7%
	Επαγγελματική εξουθένωση	2	2,9%	8,3%
Σύνολο		69	100,0%	287,5%
ΕΙΔΙΚΗΣ	Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη	16	30,8%	69,6%
	Ανεπαρκής χώρος	14	26,9%	60,9%
	Περιορισμένος χρόνος	2	3,8%	8,7%
	Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής/εξοπλισμού	12	23,1%	52,2%
	Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού	6	11,5%	26,1%
	Κακή συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής-Ειδικής	1	1,9%	4,3%
	Γραφειοκρατία	1	1,9%	4,3%
Σύνολο		52	100,0%	226,1%

Πίνακας 30: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζεται η επίδραση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην ποιότητα της εκπαίδευσης ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Από τον πίνακα προκύπτει ότι η εφαρμογή του Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης για τους δύο τύπους εκπαιδευτικών, καθώς τα ποσοστά των απαντήσεων «Ναι» και «Όχι» είναι ίδιες (68,0% «Ναι» και 32,0% «Όχι») και για τους δύο. Επομένως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, υποδηλώνοντας πως η επίδραση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην ποιότητα της εκπαίδευσης δεν διαφέρει στατιστικά μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών.

Η εφαρμογή του Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης					
		ΓΕΝΙΚΗΣ		ΕΙΔΙΚΗΣ	
		N	%	N	%
	Όχι	8	32,0	8	32,0
	Ναι	17	68,0	17	68,0
	Σύνολο	25	100,0	25	100,0

Πίνακας 31: Επίδραση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην ποιότητα της εκπαίδευσης ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης αναφορικά με το ποιος φέρει την ευθύνη για τον σχεδιασμό/αναθεώρηση του Α.Π.Σ. Για τους/τις εκπαιδευτικούς της Γενικής Εκπαίδευσης, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (46,9% των απαντήσεων) θα πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη του σχεδιασμού/αναθεώρησης του Α.Π.Σ., ενώ ακολουθούν οι ακαδημαϊκοί (16,3% των απαντήσεων) και οι γονείς (14,3% των απαντήσεων). Επιπλέον, παρατηρείται πως θα πρέπει να προωθείται η συμμετοχή και άλλων ομάδων, όπως η πολιτική ηγεσία (6,1% των απαντήσεων) και το Ε.Ε.Π. (12,2% των απαντήσεων). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (30,9% των απαντήσεων) θα πρέπει να έχουν τον κύριο λόγο στο σχεδιασμό/αναθεώρηση του Α.Π.Σ., ακολουθούμενοι/ες από Ειδικούς Παιδαγωγούς (14,7% των απαντήσεων) και ακαδημαϊκούς (11,8% των απαντήσεων).

Σημαντική είναι και η συμμετοχή του Ε.Ε.Π. (20,6% των απαντήσεων) και των γονέων (5,9% των απαντήσεων). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό/αναθεώρηση του Α.Π.Σ., με κάποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Ευθύνη σχεδιασμού/αναθεώρησης Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
		N	%	
ΓΕΝΙΚΗΣ	Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί	23	46,9%	92,0%
	Ειδικοί παιδαγωγοί	2	4,1%	8,0%
	Ακαδημαϊκοί	8	16,3%	32,0%
	Πολιτική ηγεσία	3	6,1%	12,0%
	Ε.Ε.Π.	6	12,2%	24,0%
	Γονείς	7	14,3%	28,0%
Σύνολο		49	100,0%	196,0%
ΕΙΔΙΚΗΣ	Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί	21	30,9%	84,0%
	Ειδικοί παιδαγωγοί	10	14,7%	40,0%
	Ακαδημαϊκοί	8	11,8%	32,0%
	Πολιτική ηγεσία	2	2,9%	8,0%
	Ε.Ε.Π.	14	20,6%	56,0%
	Ε.Β.Π.	4	5,9%	16,0%
	Γονείς	4	5,9%	16,0%
	Παιδίατροι, Αναπτυξιολόγοι	2	2,9%	8,0%
Σύνολο		68	100,0%	272,0%

Πίνακας 32: Ευθύνη σχεδιασμού/αναθεώρησης Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

Ο Πίνακας 33 δείχνει το διάστημα αναθεώρησης του Α.Π.Σ. ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Για τους/τις εκπαιδευτικούς

Γενικής Εκπαίδευσης, το 40,0% αναφέρει ότι θα πρέπει να μεσολαβεί τουλάχιστον μία δεκαετία από τη μία αναθεώρηση του Α.Π.Σ. στην άλλη, ενώ το 24,0% αναφέρει ότι θα πρέπει να διατηρείται ένας σταθερός κορμός στο Α.Π.Σ. και να γίνονται επικαιροποιήσεις ανά τακτά διαστήματα. Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης, το 40,0% δηλώνει ότι το Α.Π.Σ. θα πρέπει να αναθεωρείται κάθε 1-5 χρόνια, ενώ το 24,0% με την πάροδο περισσότερων των 10 χρόνων. Επίσης, το 8,0% υποστηρίζει τη διατήρηση σταθερού κορμού με τακτικές επικαιροποιήσεις. Η στατιστική ανάλυση Pearson's υποδηλώνει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.036213$) μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι το Α.Π.Σ. πρέπει να αναθεωρείται στη δεκαετία, ενώ περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η περίοδος αναθεώρησης θα πρέπει να κυμαίνεται από 1 έως 5 χρόνια.

Διάστημα Αναθεώρησης			
		Απαντήσεις	
		N	%
ΓΕΝΙΚΗΣ	Συχνά	3	12,0%
	1-5 χρόνια	2	8,0%
	>10 χρόνια	10	40,0%
	Διατήρηση σταθερού κορμού, επικαιροποίηση	6	24,0%
	Δε γνωρίζω	4	16,0%
Σύνολο		25	100,0%
ΕΙΔΙΚΗΣ	Συχνά	3	12,0%
	1-5 χρόνια	10	40,0%
	6-9 χρόνια	2	8,0%
	>10 χρόνια	6	24,0%
	Διατήρηση σταθερού κορμού, επικαιροποίηση	2	8,0%
	Δε γνωρίζω	2	8,0%
Σύνολο		25	100,0%

Πίνακας 33: Διάστημα αναθεώρησης Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 34, οι εκπαιδευτικοί της Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης παρουσιάζουν σημαντικές απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. Όσον

αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης, βλέπουμε ότι τα περισσότερα πρακτικά παραδείγματα και λιγότερη θεωρία αποτελούν το 17,9% των απαντήσεων, ενώ ο περισσότερος χρόνος υλοποίησης στην τάξη το 10,7% και η καλύτερη επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο Α.Π.Σ αποτελεί το 17,9% των απαντήσεων. Επιπλέον, αναφορικά με τους/τις εκπαιδευτικούς της Ειδικής Εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι η προσθήκη περισσότερων πρακτικών παραδειγμάτων και η λιγότερη θεωρία αποτελούν το 15,8% των απαντήσεων, ενώ το πιο ξεκάθαρο πλαίσιο λειτουργίας του Τμήματος Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης το 16,1%. Συνολικά, η ανάλυση των ποσοστών αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα των αναγκών και των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή του Α.Π.Σ.

Προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών v
		N	%	
ΓΕΝΙΚΗΣ	Προσθήκη πρακτικών παραδειγμάτων, λιγότερη θεωρία	5	17,9%	21,7%
	Περισσότερος χρόνος υλοποίησης στην τάξη	3	10,7%	13,0%
	Καλύτερη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Νέο Α.Π.Σ.	5	17,9%	21,7%
	Λιγότερη έμφαση στην τεχνολογία	1	3,6%	4,3%
	Έμφαση σε αυτοεξυπηρέτηση και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη	2	7,1%	8,7%
	Μείωση γραφειοκρατικής δουλειάς	2	7,1%	8,7%

	Προσθήκη 2ου εκπαιδευτικού στην τάξη	3	10,7%	13,0%
	Η παλαιότερη έκδοση είναι πλήρης	2	7,1%	8,7%
	Δε γνωρίζω	5	17,9%	21,7%
Σύνολο		2 8	100,0 %	121,7%
ΕΙΔΙΚΗΣ	Προσθήκη πρακτικών παραδειγμάτων, λιγότερη θεωρία	8	25,8%	34,8%
	Πιο ξεκάθαρο πλαίσιο λειτουργίας Τμ. Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης	5	16,1%	21,7%
	Καλύτερη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Α.Π.Σ.	1	3,2%	4,3%
	Περισσότερη έμφαση στην τεχνολογία	1	3,2%	4,3%
	Μείωση της ύλης	3	9,7%	13,0%
	Αξιολόγηση εφαρμογής Α.Π.Σ.	1	3,2%	4,3%
	Περισσότερος χρόνος για παιχνίδι-κοινωνική αλληλεπίδραση	3	9,7%	13,0%
	Δεν απαντώ	9	29,0%	39,1%
Σύνολο		3 1	100,0 %	134,8%

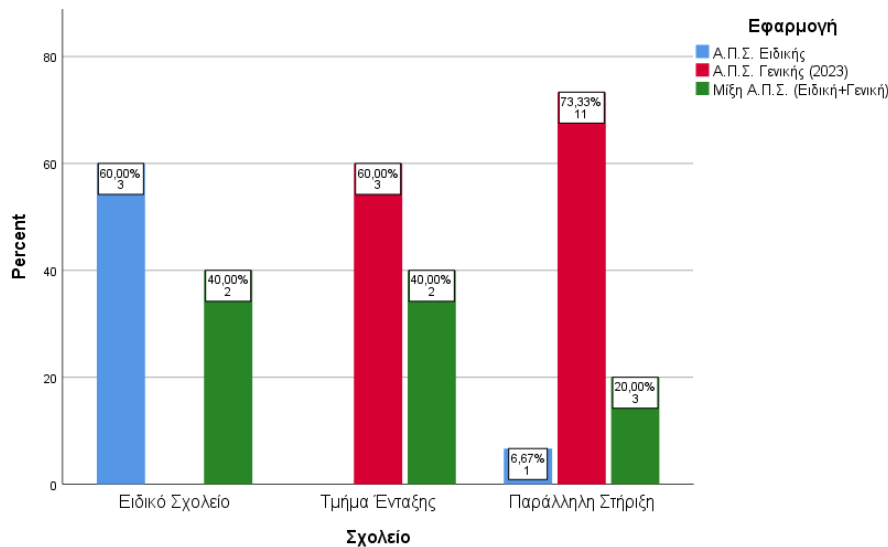
Πίνακας 34: Προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο Α.Π.Σ. ανά Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

5.7 Συγκρίσεις μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών Ειδικής Εκπαίδευσης ανάλογα με τον τύπο σχολείου

Στον Πίνακα 35, προκύπτουν σημαντικές παρατηρήσεις σχετικά με την εφαρμογή του Α.Π.Σ. ανά είδος σχολείου. Βάσει των αποτελεσμάτων, παρατηρείται ότι στα Ειδικά Σχολεία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην εφαρμογή του Α.Π.Σ. σε σύγκριση με τα Τμήματα Ένταξης και την Παράλληλη Στήριξη (Fisher's test = 10.401, $p=0.012$). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η εφαρμογή του Α.Π.Σ. Ειδικής Εκπαίδευσης είναι περισσότερο ευρέως υιοθετημένη στα Ειδικά Σχολεία, ενώ τα Τμήματα Ένταξης και η Παράλληλη Στήριξη φαίνεται να τα εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση απεικονίζεται στο ακόλουθο Σχήμα 6.

Εφαρμογή * Ειδικό Σχολείο Crosstabulation					
		Σχολείο			Σύνολο
		Ειδικό Σχολείο	Τμήμα Ένταξης	Παράλληλη Στήριξη	
Εφαρμογή	Α.Π.Σ. Ειδικής	3	0	1	4
	Α.Π.Σ. Γενικής (2023)	0	3	11	14
	Μίξη Α.Π.Σ. (Ειδική + Γενική)	2	2	3	7
Σύνολο		5	5	15	25

Πίνακας 35: Συγκρίσεις εφαρμογής Α.Π.Σ ανά είδος σχολείου.



Σχήμα 6: Διαφοροποιήσεις εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά είδος σχολείου.

Στον Πίνακα 36 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των θετικών στοιχείων της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τα αποτελέσματα για Ειδικά Σχολεία, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη. Στα Ειδικά Σχολεία παρατηρείται ότι η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση, η Διερευνητική Μάθηση, η Δυνατότητα Εξατομικευμένης Διδασκαλίας, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και η Οργανωμένη Δομή έχουν επιλεγθεί από 1 εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι Στόχοι Διδασκαλίας έχουν επιλεγθεί από 3 εκπαιδευτικούς. Τα υπόλοιπα στοιχεία δεν επιλέχθηκαν. Στα Τμήματα Ένταξης, παρατηρείται ότι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, η Βιωματική μάθηση, η Διαφοροποιημένη διδασκαλία, η Εμπλοκή γονέων και η Ευελιξία προσαρμογής έχουν επιλεγθεί από 1 εκπαιδευτικό. Επίσης, η Προώθηση ένταξης/συμπερίληψης έχει επιλεγθεί από 2. Τα υπόλοιπα στοιχεία δεν επιλέχθηκαν. Τέλος, στην Παράλληλη Στήριξη, παρατηρείται ότι η Βιωματική Μάθηση, η Παιγνιώδης μάθηση, η Προώθηση ένταξης/συμπερίληψης, οι Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας και η Συνδιδασκαλία Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής έχουν επιλεγθεί από 1 εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η Διαθεματικότητα έχει επιλεγθεί από 3 εκπαιδευτικούς και η Ομαδοσυνεργατική μάθηση από 5. Τα υπόλοιπα στοιχεία δεν έχουν επιλεγεί από κανέναν εκπαιδευτικό.

Θετικά στοιχεία εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο Ειδικής Εκπαίδευσης				
	Σχολείο			Σύνολο
	Ειδικό Σχολείο	Τμήμα Ένταξης	Παράλληλη Στήριξη	
Ομαδοσυνεργατική μάθηση	1	1	5	7
Διερευνητική μάθηση	1	0	0	1
Βιωματική μάθηση	0	1	1	2
Παιγνιώδης μάθηση	0	0	1	1
Διαθεματικότητα	0	0	3	3
Δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας	1	0	0	1
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	1	1	0	2
Προώθηση ένταξης/συμπερίληψης	0	2	1	3
Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας	3	0	1	4
Οργανωμένη δομή	1	0	0	1
Συνδιδασκαλία Εκπαιδευτικών Ειδικής + Γενικής	0	0	1	1
Εμπλοκή γονέων	0	1	0	1
Ευελιξία προσαρμογής	0	1	0	1
Δεν απαντώ	1	1	4	6
Σύνολο	5	5	15	25

Πίνακας 36: Περιγραφή των θετικών στοιχείων της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου.

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τα αρνητικά στοιχεία της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου. Στα Ειδικά Σχολεία, παρατηρείται ότι υπάρχει κριτική για τον υψηλό βαθμό περιπλοκότητας και ογκώδους χαρακτήρα του Α.Π.Σ., με 1 εκπαιδευτικό να τον αναφέρει. Επιπλέον, 4 εκπαιδευτικοί εκφράζουν παρατηρήσεις σχετικά με γενικότητες και την έλλειψη πρακτικών παραδειγμάτων, ενώ υπάρχει και ανησυχία για την έλλειψη εμπειρίας από

τη συντακτική ομάδα (1 εκπαιδευτικός). Στα Τμήματα Ένταξης, εκφράζεται ανησυχία για τον υψηλό βαθμό περιπλοκότητας και ογκώδους χαρακτήρα του Α.Π.Σ., για τα ελλιπή πρακτικά παραδείγματα και την εξατομικευμένη διδασκαλία, με 1 αναφορά στο καθένα. Τέλος, στην Παράλληλη Στήριξη, το Α.Π.Σ. φαίνεται να αντιμετωπίζει προκλήσεις, καθώς 3 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν προωθεί αποτελεσματικά την ένταξη-συμπερίληψη, ενώ υπάρχουν επίσης παρατηρήσεις για την πολυπλοκότητα και τον όγκο του. Επιπλέον, εκφράζεται ανησυχία από 2 εκπαιδευτικούς για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και για την απουσία Ειδικού Παιδαγωγού από τη συντακτική ομάδα του Α.Π.Σ. Μία αναφορά παρατηρείται και στο καθένα από τα «Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση» και «Περιορισμένη χρήση Τ.Π.Ε.».

Αρνητικά στοιχεία εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο Ειδικής Εκπαίδευσης				
	Σχολείο			Σύνολο
	Ειδικό Σχολείο	Τμήμα Ένταξης	Παράλληλη Στήριξη	
Περίπλοκο και ογκώδες	1	1	3	5
Γενικότητες - Ελλιπή πρακτικά παραδείγματα	4	1	0	5
Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση	0	0	1	1
Εργαστήρια Δεξιοτήτων	0	0	2	2
Δυσκολία εξατομικευμένης διδασκαλίας	0	1	0	1
Δεν προωθεί την ένταξη-συμπερίληψη	0	0	3	3
Έλλειψη εμπειρίας από συντακτική ομάδα	1	0	0	1
Απουσία ειδικού παιδαγωγού από συντακτική ομάδα Α.Π.Σ.	0	0	2	2
Περιορισμένη χρήση Τ.Π.Ε.	0	0	1	1

Δεν απαντώ	0	2	5	7
Σύνολο	5	5	13	23

Πίνακας 37: Περιγραφή των αρνητικών στοιχείων της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου.

5.8 Στατιστική ανάλυση ποιοτικής έρευνας

Για την περιγραφή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά. Για τη σύγκριση της εφαρμογής του Α.Π.Σ. μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε το Chi Square test. Επιπλέον, για την εξέταση της συσχέτισης μεταξύ των διαστημάτων αναθεώρησης από τους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Πραγματοποιήθηκε Fisher's exact test για τον έλεγχο ύπαρξης διαφοροποιήσεων στην εφαρμογή του Α.Π.Σ. ανάλογα με τον τύπο σχολείου. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v28.0 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0.05 σε όλες τις περιπτώσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

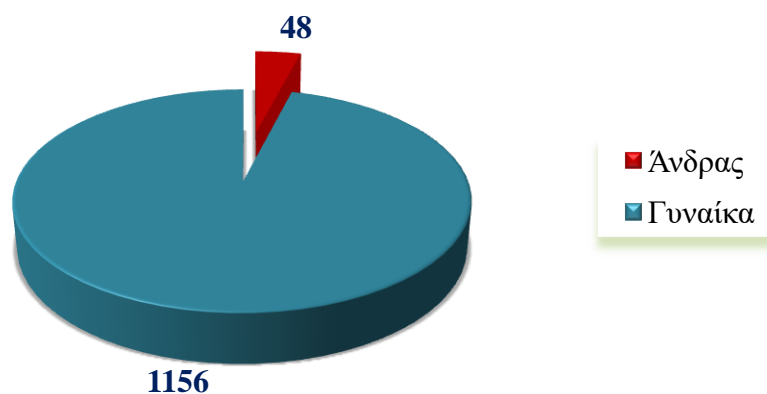
Παρουσίαση αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας

6.1 Περίληψη

Στο εν λόγω κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πραγματοποίηση της ποσοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και στη συνέχεια ανά κατηγορία τα ποσοστά των απαντήσεών τους αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σήμερα στο Νηπιαγωγείο. Έπεται η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων για την εξαγωγή στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων βάσει των προσωπικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων/ουσών και των απαντήσεών τους, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου επεξηγείται το είδος της στατιστικής ανάλυσης που αξιοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας.

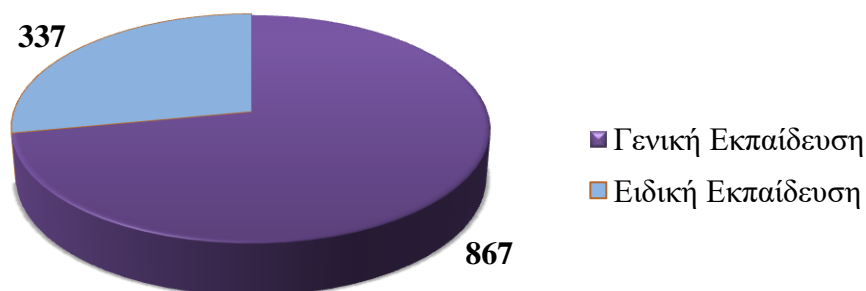
6.2 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας με ερωτηματολόγιο

Τα παρακάτω σχήματα παρέχουν μια λεπτομερή περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (N: 1204 άτομα). Από την ανάλυση των δεδομένων και όπως φαίνεται στο Σχήμα 7 προκύπτει ότι οι γυναίκες αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, με ποσοστό 96.0% (N:1156 γυναίκες), ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποτελούν μόνο το 4.0% (N:48 άνδρες) του συνόλου.



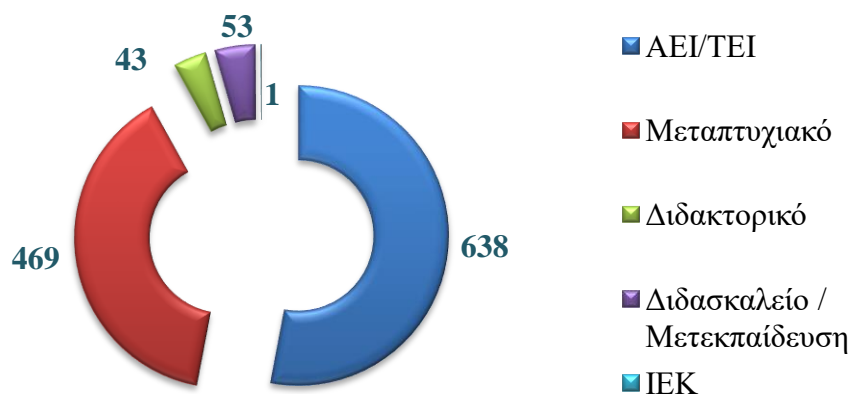
Σχήμα 7: Δείγμα εκπαιδευτικών πανελλαδικά.

Όσον αφορά τον τύπο εκπαίδευσης, το 72.0% των συμμετεχόντων/ουσών (N:867) υπηρετεί στη Γενική εκπαίδευση, ενώ το 28.0% (N:337) υπηρετεί σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης, δηλαδή σε Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήματα Ένταξης και στην Παράλληλη Στήριξη (Σχήμα 8).



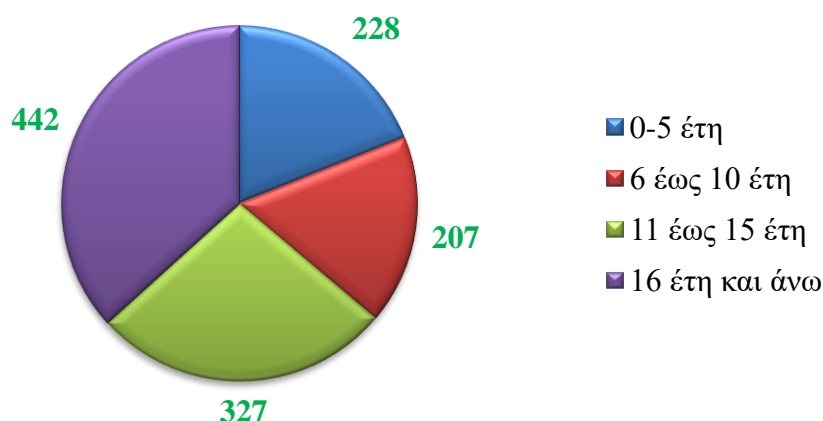
Σχήμα 8: Τύπος εκπαίδευσης συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με το επίπεδο σπουδών, όπως δείχνει το Σχήμα 9 οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό με 53.0% (N:638). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (39.0%, N:469), οι κάτοχοι διδακτορικού, οι οποίοι ανέρχονται σε ποσοστό 3.6% (N:43), οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει το Διδασκαλείο ή άλλο είδος Μετεκπαίδευσης σε ποσοστό 4,4% (N:53) και μόλις 1 εκπαιδευτικός απόφοιτος/η ΙΕΚ.



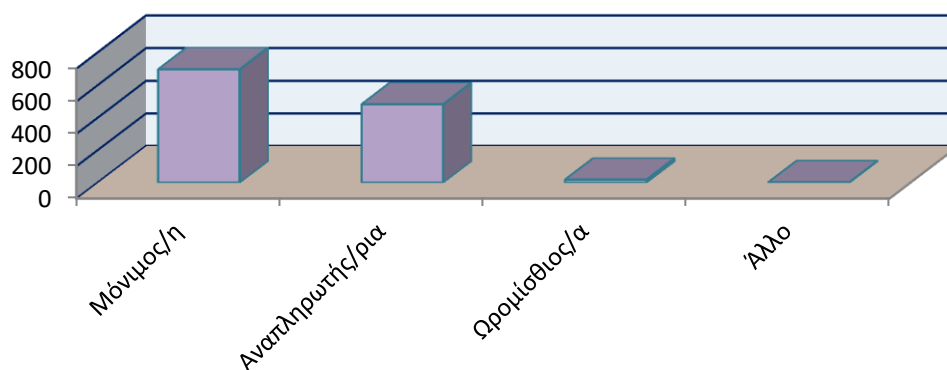
Σχήμα 9: Επίπεδο σπουδών συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

Συνεχίζοντας, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί έχουν διάφορα επίπεδα διδακτικής εμπειρίας, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 10. Το 18,9% (N:228) των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει υπηρετήσει από 1 έως 5 χρόνια, το 17,2% (N:207) έχει από 6 έως 10 έτη εργασιακής εμπειρίας, το 27,2% (N:327) έχει προϋπηρεσία 11 έως 15 ετών και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (36,7, N:442) διδάσκει για περισσότερα από 16 χρόνια.



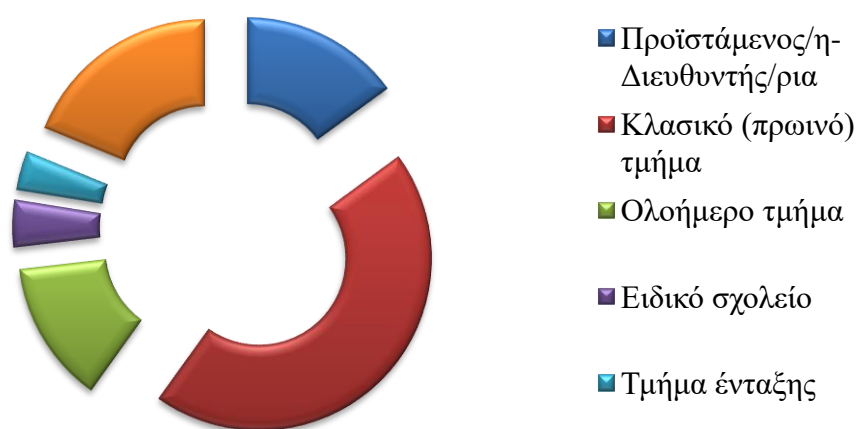
Σχήμα 10: Έτη εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

Στο Σχήμα 11 απεικονίζεται η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αναδεικνύεται ότι το 58,0% (N:698) του δείγματος είναι μόνιμοι/ες υπάλληλοι, το 40,2% (N:484) είναι αναπληρωτές/ριες, ενώ ακολουθούν οι ωρομίσθιοι/ες σε ποσοστό 1,6% (N:19) και εκπαιδευτικοί με άλλη σχέση εργασίας σε μικρότερο ποσοστό (0,2%, N:3).



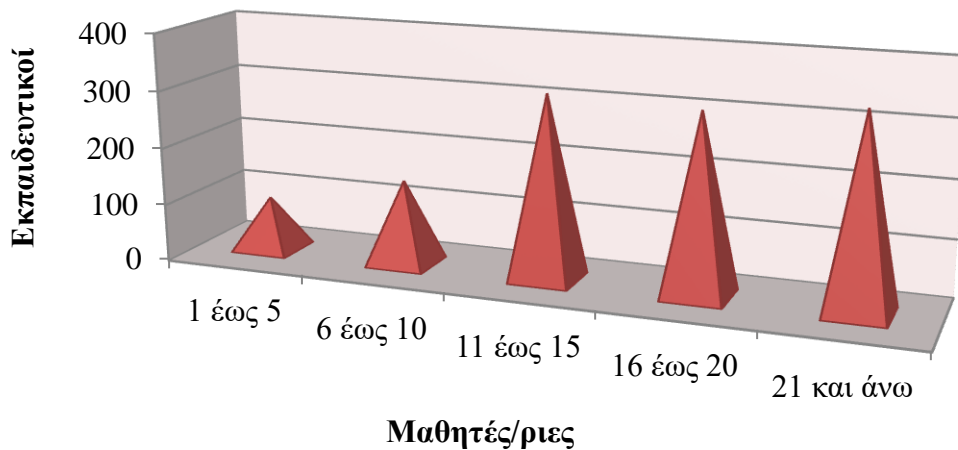
Σχήμα 11: Σχέση εργασίας συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη θέση εργασίας (Σχήμα 12), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει κλασικά (πρωινά) τμήματα (44.9%, N:541), ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης με ποσοστό 18,9% (N:227). Οι προϊστάμενοι/ες-διευθυντές/ριες που συμμετείχαν στην έρευνα ανέρχονται σε ποσοστό 15.0% (N:180), ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ολοήμερα τμήματα φτάνουν στο 13,3% (N:160). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά σχολεία (4,3%, N:52) και σε Τμήματα Ένταξης (3,7%, N:44) συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά.



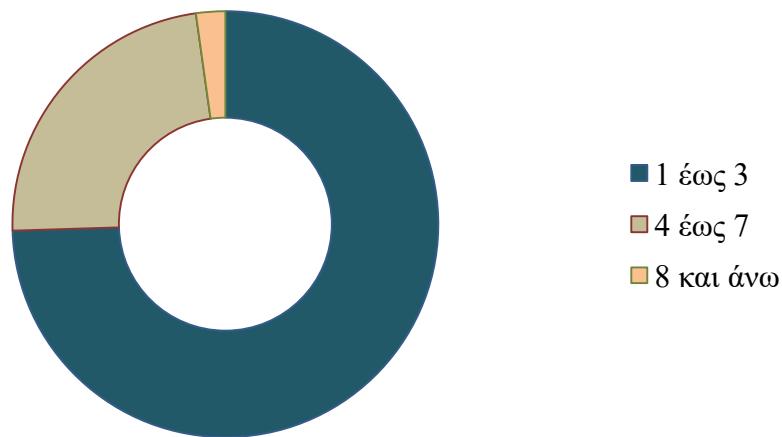
Σχήμα 12: Θέση υπηρετήσης συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα (Σχήμα 13), παρατηρείται ότι το ποσοστό κατανέμεται ως εξής: στο 7.7% (N:93) φοιτούν από 1 έως 5 μαθητές/τριες, στο 12.2% (N:147) φοιτούν από 6 έως 10 μαθητές/τριες, στο 26.5% (N:319) φοιτούν από 11 έως 15 μαθητές/τριες, στο 25.8% (N:311) φοιτούν από 16 έως 20 μαθητές/τριες και στο 27.7% (N:334) φοιτούν από 21 μαθητές/τριες και άνω.



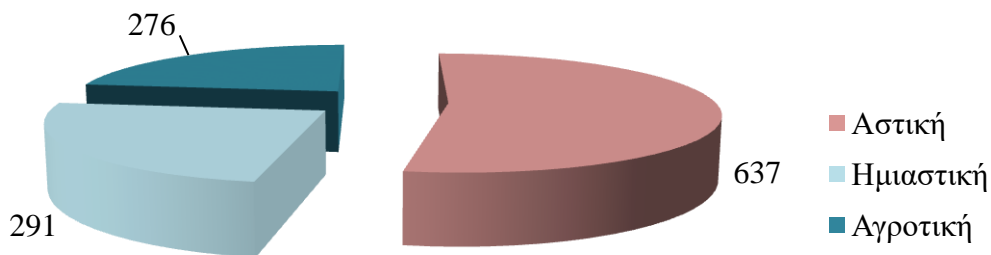
Σχήμα 13: Μαθητές/τριες που φοιτούν ανά τμήμα.

Όπως παρουσιάζεται και στο Σχήμα 14, αναφορικά με τα παιδιά που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί στην Ειδική Εκπαίδευση, το 74.5% (N:269) του δείγματος αναφέρει ότι έχει αναλάβει από 1 έως 3 παιδιά, το 23.3% (N:84) έχει αναλάβει από 4 έως 7 παιδιά και το 2.2% (N:8) έχει αναλάβει 8 παιδιά και άνω.



Σχήμα 14: Μαθητές/τριες που έχουν αναλάβει στην Ειδική Εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες ανήκουν σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές (Σχήμα 15), με το μεγαλύτερο ποσοστό να ανήκει σε αστικές περιοχές (52.9%, N:637), ακολουθούμενες από ημιαστικές (24.2%, N:291) και αγροτικές (22.9%,N:276) περιοχές.



Σχήμα 15: Γεωγραφική περιοχή προέλευσης συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται αναλυτικά η βαθμολόγηση που έδωσαν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα σε κάθε μία από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο. Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου για πρακτικούς λόγους έχουν ομαδοποιηθεί ανάλογα με το περιεχόμενό τους, προκειμένου να είναι περισσότερο εφικτή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Η αξιολόγηση κάθε πρότασης έγινε σε 5βαθμη κλίμακα, τύπου Likert: «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ» και «Εξαιρετικά». Οι απαντήσεις παρατίθενται σε ενότητες, όπως ακριβώς ήταν δομημένες και οι προτάσεις στο ερωτηματολόγιο.

6.3 Αξιολόγηση του περιβάλλοντος του Νηπιαγωγείου και του εξοπλισμού που διατίθεται για τα παιδιά

Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην ερώτηση «*Πώς θα αξιολογούσατε το περιβάλλον του Νηπιαγωγείου και τον εξοπλισμό που διατίθεται για τα παιδιά;*». Αρχικά, όσον αφορά την κατάσταση του χώρου, το 49.3% των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι ο χώρος του Νηπιαγωγείου είναι καλά συντηρημένος, ενώ το 17.7% τον αξιολογεί ως εξαιρετικό. Αυτό υποδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι ο χώρος είναι σε καλή κατάσταση και προσεγμένος. Αναφορικά με την ευρυχωρία, το 45.0% των συμμετεχόντων/ουσών κρίνει ότι ο χώρος του Νηπιαγωγείου είναι ευρύχωρος, ενώ το

21.8% τον αξιολογεί ως εξαιρετικό, αποτέλεσμα που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι υπάρχει επαρκής χώρος για τα παιδιά να κινούνται και να ασχολούνται με δραστηριότητες στο Νηπιαγωγείο. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά το διαθέσιμο εξοπλισμό και τις παροχές του Νηπιαγωγείου, με το 46.6% των συμμετεχόντων/ουσών να αναφέρει ότι υπάρχει καλός εξαιρισμός και φυσικός φωτισμός, ενώ το 20.9% του δείγματος τον θεωρεί εξαιρετικά προσβάσιμο για παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες. Τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 38 που ακολουθεί.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Ο χώρος είναι καλά συντηρημένος	20 (1.7%)	75 (6.2%)	302 (25.1%)	594 (49.3%)	213 (17.7%)
Ο χώρος είναι ευρύχωρος, ώστε τα παιδιά και οι ενήλικες που τον χρησιμοποιούν να έχουν ελευθερία κινήσεων.	60 (5.0%)	95 (7.9%)	245 (20.3%)	542 (45.0%)	262 (21.8%)
Υπάρχει καλός εξαιρισμός και φυσικός φωτισμός που εισέρχεται από τα παράθυρα.	21 (1.7%)	69 (5.7%)	201 (16.7%)	561 (46.6%)	352 (29.2%)
Ο χώρος είναι προσβάσιμος από παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες.	165 (13.7%)	109 (9.1%)	215 (17.9%)	463 (38.5%)	252 (20.9%)

Πίνακας 38. Αξιολόγηση του χώρου και του εξοπλισμού στο Νηπιαγωγείο

Επιπρόσθετα, το 46.5% των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρει ότι τα έπιπλα στο Νηπιαγωγείο είναι καλοσυντηρημένα και ασφαλή για τα παιδιά και το 36.1% δηλώνει ότι τα περισσότερα έπιπλα είναι σχεδιασμένα για το μέγεθος των παιδιών. Όσον αφορά την προσαρμοστικότητα των επίπλων για παιδιά με αναπηρίες,

το 40.8% των συμμετεχόντων/ουσών αναφέρει ότι στο Νηπιαγωγείο που εργάζονται υπάρχουν προσαρμόσιμα έπιπλα για παιδιά με αναπηρίες, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πίνακας 39).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Τα έπιπλα είναι καλοσυντηρημένα και ασφαλή για τα παιδιά.	27 (2.2%)	91 (7.6%)	230 (19.1%)	560 (46.5%)	296 (24.6%)
Τα περισσότερα έπιπλα είναι στο μέγεθος των παιδιών.	14 (1.2%)	37 (3.1%)	115 (9.6%)	603 (50.1%)	435 (36.1%)
Διατίθενται προσαρμόσιμα έπιπλα για τα παιδιά με αναπηρίες, με σκοπό τη συμπερίληψή τους στην ομάδα των συνομηλίκων.	491 (40.8%)	166 (13.8%)	175 (14.5%)	226 (18.8%)	146 (12.1%)

Πίνακας 39. Αξιολόγηση των επίπλων στο Νηπιαγωγείο

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό (42.7%) και προσφέρουν ποικιλία μαθησιακών εμπειριών (21.4%). Επιπλέον, το 41.5% αναφέρει ότι τα κέντρα ενδιαφέροντος εμπλουτίζονται με νέα υλικά και εξοπλισμό ανά τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να αναθερμαίνεται το ενδιαφέρον των παιδιών (Πίνακας 40).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Τα κέντρα ενδιαφέροντος διαθέτουν	48 (4.0%)	109 (9.1%)	317 (26.3%)	514 (42.7%)	216 (17.9%)

τον απαραίτητο εξοπλισμό.					
Τα κέντρα ενδιαφέροντος προσφέρουν ποικιλία μαθησιακών εμπειριών.	30 (2.5%)	112 (9.3%)	292 (24.3%)	512 (42.5%)	258 (21.4%)
Τα κέντρα ενδιαφέροντος ανά τακτά διαστήματα εμπλουτίζονται με νέα υλικά, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον των παιδιών και να προσφέρεται νέα γνώση.	68 (5.6%)	128 (10.6%)	254 (21.1%)	500 (41.5%)	254 (21.1%)

Πίνακας 40. Αξιολόγηση των κέντρων ενδιαφέροντος της τάξης του Νηπιαγωγείου

Επίσης, αναφορικά με το κολατσιό και το γεύμα, το 33.6% των Νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αναφέρει ότι τα παιδιά με αναπηρίες κάθονται στα ίδια τραπέζια με τους ομηλικούς κατά τη διάρκεια του κολατσιού και του γεύματος. Η δυνατότητα συζήτησης μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια του κολατσιού και του γεύματος θεωρείται πολύ σημαντική από το 38.7% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ για το 43.1% των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικό (Πίνακας 41).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Κατά το κολατσιό και το γεύμα τα παιδιά με αναπηρίες κάθονται στα ίδια τραπέζια με τους ομηλικούς.	92 (7.6%)	36 (3.0%)	146 (12.1%)	405 (33.6%)	525 (43.6%)
Κατά τη διάρκεια του κολατσιού και του	22 (1.8%)	47 (3.9%)	150 (12.5%)	466 (38.7%)	519 (43.1%)

γεύματος δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συζητούν μεταξύ τους.					
-------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 41. Αξιολόγηση κολατσιού/γεύματος

Η δομή και η οργάνωση του χώρου του ύπνου βοηθούν πολύ στη χαλάρωση των παιδιών, σύμφωνα με το 35.0% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ το 22.3% το αξιολογεί ως εξαιρετικά σημαντικό. Για τα παιδιά που δεν κοιμούνται ή ξυπνούν νωρίς, κατά την άποψη του 29.3% των εκπαιδευτικών του δείγματος οργανώνονται για αυτά σε μεγάλο βαθμό δραστηριότητες, με το 20.8% να δηλώνει ότι δεν υπάρχει τέτοια πρόβλεψη τη συγκεκριμένη ώρα (Πίνακας 42).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Η δομή και η οργάνωση του χώρου του ύπνου βοηθάει στη χαλάρωση των παιδιών.	158 (13.1%)	142 (11.8%)	214 (17.8%)	421 (35.0%)	269 (22.3%)
Οργανώνονται δραστηριότητες για τα παιδιά που ξυπνάνε νωρίς ή δεν κοιμούνται.	251 (20.8%)	185 (15.4%)	238 (19.8%)	353 (29.3%)	177 (14.7%)

Πίνακας 42. Αξιολόγηση του ύπνου στο Νηπιαγωγείο

Εν συνεχεία, όπως φαίνεται στον Πίνακα 43, οι κανόνες υγιεινής τηρούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τη χρήση του χώρου της τουαλέτας, σύμφωνα με το 45.6% των συμμετεχόντων/ουσών, με το 40.6% μάλιστα να το αξιολογεί ως εξαιρετικά σημαντικό. Σύμφωνα με το 36.6% των Νηπιαγωγών, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα παιδιά πολύ συχνά πλένουν τα χέρια τους μετά την τουαλέτα, ενώ το 55.2% το αξιολογεί ως εξαιρετικά συχνό. Για το 39.8% των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι εξαιρετικά σημαντικό να παρέχεται επαρκής επίβλεψη από το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη χρήση της τουαλέτας από τα παιδιά, με το 38.3% των

απαντήσεων να το αξιολογεί ως πολύ σημαντικό. Το 55.6% δηλώνει ότι έχει εξαιρετική σημασία τα παιδιά να ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν αυτόνομα τους κανόνες υγιεινής, ενώ το 37.3% των συμμετεχόντων/ουσών το θεωρεί πολύ σημαντικό.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Οι κανόνες υγιεινής τηρούνται κατά τη χρήση του χώρου της τουαλέτας.	18 (1.5%)	34 (2.8%)	114 (9.5%)	549 (45.6%)	489 (40.6%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα παιδιά πλένουν τα χέρια τους μετά την τουαλέτα.	0 (0.0%)	29 (2.4%)	69 (5.7%)	441 (36.6%)	665 (55.2%)
Παρέχεται επαρκής επίβλεψη από το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη χρήση της τουαλέτας από τα παιδιά.	34 (2.8%)	63 (5.2%)	167 (13.9%)	461 (38.3%)	479 (39.8%)
Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν αυτόνομα τους κανόνες υγιεινής.	8 (0.7%)	16 (1.3%)	61 (5.1%)	449 (37.3%)	670 (55.6%)

Πίνακας 43. Αξιολόγηση της χρήσης της τουαλέτας στο Νηπιαγωγείο

Επιπλέον, το 41.3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό ότι υπάρχει διαθέσιμος εξοπλισμός για το χειρισμό έκτακτων αναγκών, ενώ το 28.3% το αξιολογεί ως εξαιρετικά επαρκή. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δρα πολλές φορές προληπτικά για την αντιμετώπιση προβλημάτων ασφαλείας, σύμφωνα με το 47.1% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ το 38.6% δηλώνει ότι οι προληπτικές δράσεις πραγματοποιούνται σε εξαιρετικό βαθμό. Το εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτίζει και εξηγεί πολύ αναλυτικά στα παιδιά τους κανόνες ασφαλείας, σύμφωνα με το 40.7% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ το 43.2% το αξιολογεί ως εξαιρετικά επαρκές. Το 47.6% των Νηπιαγωγών δηλώνει ότι είναι πολύ σημαντικό οι περιοχές παιχνιδιού

είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποφεύγονται προβλήματα ασφαλείας, ενώ για το 37.7% η οργάνωση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική. Τα ποσοστά των απαντήσεων περιλαμβάνονται στον Πίνακα 44.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Υπάρχει διαθέσιμος εξοπλισμός για το χειρισμό έκτακτων αναγκών.	44 (3.7%)	96 (8.0%)	226 (18.8%)	497 (41.3%)	341 (28.3%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό δρα προληπτικά για την αντιμετώπιση προβλημάτων ασφαλείας.	11 (0.9%)	26 (2.2%)	135 (11.2%)	567 (47.1%)	465 (38.6%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτίζει και εξηγεί αναλυτικά στα παιδιά τους κανόνες ασφαλείας.	20 (1.7%)	45 (3.7%)	129 (10.7%)	490 (40.7%)	520 (43.2%)
Οι περιοχές παιχνιδιού είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποφεύγονται προβλήματα ασφαλείας.	12 (1.0%)	27 (2.2%)	138 (11.5%)	573 (47.6%)	454 (37.7%)

Πίνακας 44. Αξιολόγηση θεμάτων ασφαλείας στο Νηπιαγωγείο

6.4 Αξιολόγηση του περιεχομένου και της λειτουργίας του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. που προτείνονται για το Νηπιαγωγείο

Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών της έρευνας στην ερώτηση «Πώς αξιολογείτε το περιεχόμενο και τη λειτουργία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) και

του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που προτείνεται για το Νηπιαγωγείο;».

Το 57.8% των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντικό το γεγονός ότι υπάρχει Α.Π.Σ., βασικός σκοπός του οποίου είναι η καλλιέργεια της γνώσης των παιδιών, ενώ το 25.5% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Το 56.0% του δείγματος αξιολογεί ως πολύ σημαντικό το πρόγραμμα να παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να αποκτήσουν πληροφορίες και να εξασκήσουν τις ικανότητές τους, με το 23.8% των ερωτηθέντων/εισών να το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Σε ποσοστό 50.6% οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πολύ σημαντικό το πρόγραμμα να δίνει έμφαση στο περιεχόμενο που συνδέεται με πραγματικές εμπειρίες, με το 25.6% να το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Σύμφωνα με το 48.3% είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ιδέες τους και να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του προγράμματος, ενώ για το 22.4% του δείγματος η δυνατότητα αυτή θεωρείται εξαιρετικά σημαντική (Πίνακας 45).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα με σκοπό τη καλλιέργεια της γνώσης των παιδιών.	4 (0.3%)	36 (3.0%)	161 (13.4%)	696 (57.8%)	307 (25.5%)
Το πρόγραμμα παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να αποκτήσουν πληροφορίες και να εξασκήσουν τις ικανότητές τους, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις της κοινωνίας.	6 (0.5%)	40 (3.3%)	197 (16.4%)	674 (56.0%)	287 (23.8%)
Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στο περιεχόμενο που συνδέεται με	5 (0.4%)	48 (4.0%)	234 (19.4%)	609 (50.6%)	308 (25.6%)

πραγματικές εμπειρίες.					
Τα παιδιά εκφράζουν τις ιδέες τους και συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του προγράμματος.	16 (1.3%)	48 (4.0%)	289 (24.0%)	581 (48.3%)	270 (22.4%)

Πίνακας 45. Αξιολόγηση σκοπού και περιεχομένου Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου

Συνεχίζοντας, βάσει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αξιολογείται ως πολύ σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό να προσφέρει υποστήριξη και φροντίδα στα παιδιά κατά τη διδασκαλία, με το 35.6% των Νηπιαγωγών να το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Για το 48.3% του δείγματος έχει μεγάλη σημασία το εκπαιδευτικό προσωπικό να χρησιμοποιεί ενθαρρυντική γλώσσα όταν συνομιλεί με τα παιδιά. με το 39.4% να ακολουθεί, αξιολογώντας το ως εξαιρετικά σημαντικό. Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης, σύμφωνα με τη γνώμη του 46.6%, ενώ για το 42.0% είναι εξαιρετικά σημαντικό (Πίνακας 46).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη διδασκαλία προσφέρει υποστήριξη και φροντίδα στα παιδιά.	9 (0.7%)	10 (0.8%)	126 (10.5%)	630 (52.3%)	429 (35.6%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό χρησιμοποιεί ενθαρρυντική γλώσσα όταν συνομιλεί με τα παιδιά.	4 (0.3%)	21 (1.7%)	124 (10.3%)	581 (48.3%)	474 (39.4%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό γνωρίζει τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης.	2 (0.2%)	18 (1.5%)	117 (9.7%)	561 (46.6%)	506 (42.0%)

Πίνακας 46. Αξιολόγηση παιδαγωγικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο Νηπιαγωγείο

Αναφορικά με τον εξοπλισμό και τα υλικά του Νηπιαγωγείου (Πίνακας 47) το 42.4% των απαντήσεων του δείγματος αξιολογεί ως πολύ σημαντικό να παρέχονται σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, ενώ για το 21.0% κρίνεται εξαιρετικά σημαντικό.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Προσφέρονται εξοπλισμός και υλικά για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, τα οποία υποστηρίζουν μαθησιακές εμπειρίες (π.χ. τέχνη, χορός) και διατηρούν την πολιτιστική ταυτότητα.	33 (2.7%)	79 (6.6%)	329 (27.3%)	510 (42.4%)	253 (21.0%)

Πίνακας 47. Αξιολόγηση παιδαγωγικών υλικών

Επιπρόσθετα, το 41.9% των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντικό και το 16.9% εξαιρετικά σημαντικό τα παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο στην αυτοαξιολόγησή τους, ενώ αναφορικά με τη συστηματική παρακολούθηση των ατομικών μαθησιακών διαδικασιών και των επιτευγμάτων των παιδιών, το 53.7% δηλώνει ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία για τη μαθησιακή διαδικασία και το 24.7% τη θεωρεί εξαιρετικά σημαντική (Πίνακας 48).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στην αυτοαξιολόγησή τους	49 (4.1%)	135 (11.2%)	311 (25.8%)	505 (41.9%)	204 (16.9%)
Υπάρχει συστηματική παρακολούθηση των ατομικών μαθησιακών	11 (0.9%)	42 (3.5%)	208 (17.3%)	646 (53.7%)	297 (24.7%)

διαδικασιών και των επιτευγμάτων των παιδιών.					
-----------------------------------------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 48. Αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών στο Νηπιαγωγείο

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 49, σχετικά με την τακτική αξιολόγηση του προγράμματος, το 47.7% των συμμετεχόντων/ουσών τη θεωρεί πολύ σημαντική και το 18.1% τη θεωρεί εξαιρετικά σημαντική. Η αναλυτική αξιολόγηση της ικανότητας του προγράμματος να εφαρμόσει πρότυπα άριστης ποιότητας στη φροντίδα των παιδιών, είναι πολύ σημαντική για το 32.0% των Νηπιαγωγών του δείγματος, ενώ για το 13.0% θεωρείται εξαιρετικά σημαντική.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Πραγματοποιείται τακτική αξιολόγηση του προγράμματος, όσον αφορά τη γενική συμβολή του και τη σχετικότητα του, τόσο με τα παιδιά όσο και με την ευρύτερη κοινωνία.	49 (4.1%)	80 (6.6%)	283 (23.5%)	574 (47.7%)	218 (18.1%)
Αξιολογείται αναλυτικά η ικανότητα του προγράμματος να εφαρμόσει τοπικά, εθνικά και διεθνή πρότυπα άριστης ποιότητας στη φροντίδα και την αγωγή των παιδιών.	211 (17.5%)	134 (11.1%)	317 (26.3%)	385 (32.0%)	157 (13.0%)

Πίνακας 49. Αξιολόγηση προγράμματος που εφαρμόζεται στο Νηπιαγωγείο

Η εφαρμογή του προγράμματος θεωρείται καθόλου αυστηρή από το 38.5% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ σύμφωνα με το 46.8% των εκπαιδευτικών της έρευνας το πρόγραμμα παρέχει ισορροπία δομής και ελαστικότητας, με το 24.5% να το κρίνει ως εξαιρετικά σημαντικό. Υπάρχει ομαλή μετάβαση μεταξύ των καθημερινών γεγονότων, κατά το 54.2% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ το 25.8% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Για το 51.1% του δείγματος είναι πολύ σημαντικό το πρόγραμμα να αναδιαμορφώνεται, ώστε να ικανοποιηθούν οι ατομικές ανάγκες των παιδιών, ενώ για το 26.9% η δυνατότητα αυτή αξιολογείται ως εξαιρετικά σημαντική (Πίνακας 50).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Η εφαρμογή του προγράμματος είναι αυστηρή, χωρίς να αφήνει χώρο για ατομικά ενδιαφέροντα.	464 (38.5%)	401 (33.3%)	217 (18.0%)	102 (8.5%)	20 (1.7%)
Το πρόγραμμα παρέχει ισορροπία δομής και ελαστικότητας.	13 (1.1%)	55 (4.6%)	277 (23.0%)	564 (46.8%)	295 (24.5%)
Υπάρχει ομαλή μετάβαση μεταξύ των καθημερινών γεγονότων.	7 (0.6%)	24 (2.0%)	210 (17.4%)	652 (54.2%)	311 (25.8%)
Το πρόγραμμα αναδιαμορφώνεται, ώστε να ικανοποιηθούν οι ατομικές ανάγκες των παιδιών.	13 (1.1%)	46 (3.8%)	206 (17.1%)	615 (51.1%)	324 (26.9%)

Πίνακας 50. Αξιολόγηση χρονοδιαγράμματος του προγράμματος του Νηπιαγωγείου

Ακόμη, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 51 που ακολουθεί, σύμφωνα με το 48.7% των συμμετεχόντων/ουσών είναι πολύ σημαντικό καθημερινά να πραγματοποιούνται δραστηριότητες αδρής κινητικότητας και ενεργητικό παιχνίδι,

ενώ το 28.7% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Καθημερινά πραγματοποιούνται παιγνιώδεις δραστηριότητες, σύμφωνα με το 45.8% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ το 32.4% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Καθημερινά πραγματοποιούνται δραστηριότητες αδρής κινητικότητας και ενεργητικό παιχνίδι.	6 (0.5%)	33 (2.7%)	234 (19.4%)	586 (48.7%)	345 (28.7%)
Καθημερινά πραγματοποιούνται παιγνιώδεις δραστηριότητες.	7 (0.6%)	23 (1.9%)	233 (19.4%)	551 (45.8%)	390 (32.4%)

Πίνακας 51. Αξιολόγηση αδρής κινητικότητας

Βάσει των απαντήσεων του 41.8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, αξιολογείται ως πολύ σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό να διαβάζει βιβλία στα παιδιά, ενώ για το 48.6% είναι εξαιρετικά σημαντικό. Τα βιβλία είναι καλά οργανωμένα σε γωνία ανάγνωσης, σύμφωνα με το 32.8% των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ το 47.2% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι τα βιβλία, το γλωσσικό υλικό και οι δραστηριότητες να είναι κατάλληλα για το ηλικιακό φάσμα των παιδιών, όπως δηλώνει το 40.0% των εκπαιδευτικών, ενώ το 51.3% δηλώνει ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό (Πίνακας 52).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό διαβάζει βιβλία στα παιδιά.	5 (0.4%)	21 (1.7%)	90 (7.5%)	503 (41.8%)	585 (48.6%)
Τα βιβλία είναι οργανωμένα σε γωνία	45 (3.7%)	82 (6.8%)	114 (9.5%)	395 (32.8%)	568 (47.2%)

ανάγνωσης (βιβλιοθήκη).					
Τα βιβλία, το γλωσσικό υλικό και οι δραστηριότητες είναι κατάλληλα για το ηλικιακό φάσμα των παιδιών.	6 (0.5%)	21 (1.7%)	78 (6.5%)	481 (40.0%)	618 (51.3%)

Πίνακας 52. Αξιολόγηση βιβλιοθήκης Νηπιαγωγείου

Αναφορικά με την προώθηση της λεπτής κινητικότητας, κατά το 46.1% των ερωτηθέντων/εισών κρίνεται πολύ σημαντικό να διατίθενται πολλά υλικά για καθημερινή χρήση, ενώ είναι εξαιρετικά σημαντικό για το 29.7% του δείγματος. Τα υλικά λεπτής κινητικότητας είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, με το 41.2% να το θεωρεί πολύ σημαντικό και το 20.3% να το αξιολογεί ως εξαιρετικά σημαντικό. Τα αποτελέσματα αναλύονται στο Πίνακα 53.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Διατίθενται πολλά υλικά για καθημερινή χρήση, που προωθούν την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας.	10 (0.8%)	41 (3.4%)	241 (20.0%)	555 (46.1%)	357 (29.7%)
Τα υλικά λεπτής κινητικότητας είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας.	57 (4.7%)	120 (10.0%)	286 (23.8%)	496 (41.2%)	245 (20.3%)

Πίνακας 53. Αξιολόγηση λεπτής κινητικότητας στο Νηπιαγωγείο

Επιπλέον, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 54, το 44.2% θεωρεί πολύ σημαντικό και το 25.7% εξαιρετικά σημαντικό να υπάρχουν διαθέσιμες για τα παιδιά καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ενώ οι ύπαρξη μουσικών/κινητικών δραστηριοτήτων για παιδιά έχει πολύ μεγάλη σημασία για το 45.3% των Νηπιαγωγών του δείγματος. Κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων ακούγονται διάφορα είδη μουσικής, με το

41.4% των εκπαιδευτικών να το θεωρεί πολύ σημαντικό και το 23.9% εξαιρετικά σημαντικό.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Υπάρχουν διαθέσιμες για τα παιδιά καλλιτεχνικές δραστηριότητες.	32 (2.7%)	72 (6.0%)	258 (21.4%)	532 (44.2%)	310 (25.7%)
Υπάρχουν μουσικές/κινητικές δραστηριότητες για τα παιδιά.	18 (1.5%)	67 (5.6%)	293 (24.3%)	546 (45.3%)	280 (23.3%)
Κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων ακούγονται διάφορα είδη μουσικής.	47 (3.9%)	106 (8.8%)	264 (21.9%)	499 (41.4%)	288 (23.9%)

Πίνακας 54. Αξιολόγηση καλλιτεχνικών-μουσικών δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο

Πολύ σημαντικό είναι το οικοδομικό υλικό και τα αξεσουάρ να είναι προσβάσιμα για καθημερινή χρήση, σύμφωνα με το 42.4%, ενώ το 44.0% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Το 27.4% δηλώνει ότι υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος για οικοδομικό υλικό, ενώ το 27.6% διαφωνεί, δηλώνοντας ότι δεν υπάρχει καθόλου τέτοιος χώρος στο Νηπιαγωγείο τους (Πίνακας 55).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Το οικοδομικό υλικό και τα αξεσουάρ είναι προσβάσιμα για καθημερινή χρήση.	9 (0.7%)	22 (1.8%)	133 (11.0%)	510 (42.4%)	530 (44.0%)
Υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος για	332 (27.6%)	81 (6.7%)	198 (16.4%)	330 (27.4%)	263 (21.8%)

οικοδομικό υλικό, με αποθηκευτικούς χώρους και κατάλληλες κατασκευαστικές επιφάνειες.					
---------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 55. Αξιολόγηση οικοδομικού υλικού στο Νηπιαγωγείο

Προσφέρεται ποικιλία υλικών δραματικού παιχνιδιού και μεταμφίεσης. Το 36.4% το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 16.9% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Τέλος, σύμφωνα με το 34.0% κρίνεται πολύ σημαντικό να παρέχεται εξοπλισμός δραματικού παιχνιδιού που αντικατοπτρίζει τη διαφορετικότητα, με το 15.9% του δείγματος να το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό (Πίνακας 56).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Προσφέρεται ποικιλία υλικών δραματικού παιχνιδιού και μεταμφίεσης.	127 (10.5%)	168 (14.0%)	267 (22.2%)	438 (36.4%)	204 (16.9%)
Παρέχεται εξοπλισμός δραματικού παιχνιδιού που αντικατοπτρίζει τη διαφορετικότητα.	141 (11.7%)	194 (16.1%)	268 (22.3%)	409 (34.0%)	192 (15.9%)

Πίνακας 56. Αξιολόγηση δραματικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο

Κατά το 36.9% θεωρείται πολύ σημαντικό να υπάρχουν διαθέσιμες αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες για την περιοχή της φύσης/επιστήμης, ενώ για το 45.5% των εκπαιδευτικών κρίνεται πολύ σημαντικό και για το 26.0% εξαιρετικά σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό να ενθαρρύνει τα παιδιά να φέρνουν φυσικά πράγματα, προκειμένου να εμπλουτιστεί η συλλογή της τάξης (Πίνακας 57).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Υπάρχουν διαθέσιμα αναπτυξιακά κατάλληλα παιχνίδια, υλικά ή δραστηριότητες για την περιοχή της φύσης/επιστήμης.	56 (4.7%)	163 (13.5%)	326 (27.1%)	444 (36.9%)	215 (17.9%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει τα παιδιά να φέρνουν φυσικά πράγματα, ώστε να εμπλουτίσουν τις συλλογές ή να τα μοιραστούν με τους συνομηλίκους τους.	30 (2.5%)	83 (6.9%)	230 (19.1%)	548 (45.5%)	313 (26.0%)

Πίνακας 57. Αξιολόγηση Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο

Η διδασκαλία των μαθηματικών/αριθμών γίνεται μέσω της αποστήθισης ή φύλλων εργασίας σε μεγάλο βαθμό δηλώνει το 37.7% των Νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ενώ το 14.1% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Όσον αφορά τη διδασκαλία των μαθηματικών/αριθμών, το 53.1% των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντικό να εκτελούνται καθημερινά δραστηριότητες για το σκοπό αυτό, ενώ το 22.6% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό (Πίνακας 58).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Η διδασκαλία των μαθηματικών/αριθμών γίνεται μέσω της αποστήθισης ή φύλλων εργασίας.	135 (11.2%)	232 (19.3%)	213 (17.7%)	454 (37.7%)	170 (14.1%)
Εκτελούνται	8	54	231	639	272

δραστηριότητες καθημερινά για τη διδασκαλία των μαθηματικών/αριθμών.	(0.7%)	(4.5%)	(19.2%)	(53.1%)	(22.6%)
-------------------------------------------------------------------------------	--------	--------	---------	---------	---------

Πίνακας 58. Αξιολόγηση διδασκαλίας Μαθηματικών στο Νηπιαγωγείο

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη χρήση Η/Υ δεν είναι βίαια και προάγουν πολιτιστικά στοιχεία. Το 43.9% το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 38.9% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό (Πίνακας 59).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη χρήση Η/Υ δεν είναι βίαια και προάγουν πολιτιστικά στοιχεία.	30 (2.5%)	35 (2.9%)	142 (11.8%)	529 (43.9%)	468 (38.9%)

Πίνακας 59. Αξιολόγηση διδασκαλίας Τ.Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο

Στον Πίνακα 60 που ακολουθεί φαίνεται ότι στα υλικά που χρησιμοποιούνται υπάρχει εμφανής φυλετική ή πολιτιστική διαφορά, με το 26.8% των εκπαιδευτικών να το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 12.0% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Τα υλικά, σύμφωνα με τη γνώμη του 45.1% του δείγματος απεικονίζουν τη διαφορετικότητα με πολύ θετικό τρόπο, ενώ για το 23.3% είναι εξαιρετικά σημαντικό. Η συμπερίληψη της διαφορετικότητας αποτελεί σε μεγάλο βαθμό αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ρουτίνας, κατά το 46.0% των Νηπιαγωγών, ενώ κρίνεται πολύ σημαντικό από το 47.7% του δείγματος να πραγματοποιούνται δραστηριότητες που έχουν στόχο την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Στα υλικά που χρησιμοποιούνται υπάρχει	260 (21.6%)	202 (16.8%)	274 (22.8%)	323 (26.8%)	145 (12.0%)

εμφανής φυλετική ή πολιτιστική διαφορά.					
Τα υλικά απεικονίζουν τη διαφορετικότητα με θετικό τρόπο.	36 (3.0%)	72 (6.0%)	273 (22.7%)	543 (45.1%)	280 (23.3%)
Η συμπερίληψη της διαφορετικότητας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ρουτίνας και των παιγνιδιών δραστηριοτήτων.	20 (1.7%)	36 (3.0%)	273 (22.7%)	554 (46.0%)	321 (26.7%)
Πραγματοποιούνται δραστηριότητες που έχουν στόχο την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας.	11 (0.9%)	30 (2.5%)	258 (21.4%)	574 (47.7%)	331 (27.5%)

Πίνακας 60. Αξιολόγηση της αποδοχής της διαφορετικότητας

Προσφέρονται στα παιδιά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός για να χρησιμοποιήσουν στο ελεύθερο παιχνίδι. Το 48.3% το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 33.4% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Αξιολογείται ως πολύ σημαντικό από το 48.3% να αφιερώνεται αρκετός χρόνος καθημερινά για ελεύθερο παιχνίδι στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, ενώ το 33.4% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό (Πίνακας 61).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Προσφέρονται στα παιδιά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός για να χρησιμοποιήσουν στο ελεύθερο παιχνίδι.	7 (0.6%)	15 (1.2%)	198 (16.4%)	582 (48.3%)	402 (33.4%)

Αφιερώνεται αρκετός χρόνος καθημερινά για ελεύθερο παιχνίδι στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο.	4 (0.3%)	21 (1.7%)	195 (16.2%)	582 (48.3%)	402 (33.4%)
------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	--------------	----------------	----------------	----------------

Πίνακας 61. Αξιολόγηση ελεύθερου παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο

6.5 Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του τομέα της Συμβουλευτικής

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν προτάσεις σχετικές με την ερώτηση «Πώς αξιολογείτε το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας και τις ενέργειες που κάνετε για να ενισχύσετε τον τομέα της συμβουλευτικής;». Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και τις ενέργειες που γίνονται για την ενίσχυση του τομέα της συμβουλευτικής παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Αρχικά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 62, το 51.4% των εκπαιδευτικών θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό η υποδοχή και η αναχώρηση των παιδιών να είναι καλά οργανωμένη, ενώ σύμφωνα με το 43.8% έχει μεγάλη σημασία με την άφιξή τους τα παιδιά ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε δραστηριότητες, με το ίδιο ποσοστό (43.8%) να το αξιολογεί ως εξαιρετικά σημαντικό. Το εκπαιδευτικό προσωπικό αξιοποιεί τις ώρες υποδοχής και αναχώρησης για να μοιραστεί πληροφορίες με τους γονείς. Το 37.2% το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 30.8% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Η υποδοχή και η αναχώρηση των παιδιών είναι καλά οργανωμένη.	8 (0.7%)	9 (0.7%)	71 (5.9%)	497 (41.3%)	619 (51.4%)
Με την άφιξή τους τα παιδιά ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε	10 (0.8%)	25 (2.1%)	115 (9.6%)	527 (43.8%)	527 (43.8%)

δραστηριότητες.					
Το εκπαιδευτικό προσωπικό αξιοποιεί τις ώρες υποδοχής και αναχώρησης για να μοιραστεί πληροφορίες με τους γονείς.	56 (4.7%)	124 (10.3%)	205 (17.0%)	448 (37.2%)	371 (30.8%)

Πίνακας 62. Αξιολόγηση άφιξης – αναχώρησης στο Νηπιαγωγείο

Το εκπαιδευτικό προσωπικό δημιουργεί ήρεμο κλίμα στην τάξη, ικανοποιώντας τις ανάγκες των παιδιών, με το 48.7% των συμμετεχόντων/ουσών να το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 39.3% να το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Σύμφωνα με το 46.5% του δείγματος της έρευνας έχει πολύ μεγάλη αξία το εκπαιδευτικό προσωπικό να μοιράζεται με τα παιδιά στιγμές γέλιου μέσα στην ημέρα, ενώ για το 42.4% είναι εξαιρετικά σημαντικό (Πίνακας 63).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό δημιουργεί ήρεμο κλίμα στην τάξη, ικανοποιώντας τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.	5 (0.4%)	17 (1.4%)	123 (10.2%)	586 (48.7%)	473 (39.3%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό μοιράζεται με τα παιδιά στιγμές γέλιου μέσα στην ημέρα.	4 (0.3%)	22 (1.8%)	108 (9.0%)	560 (46.5%)	510 (42.4%)

Πίνακας 63. Αξιολόγηση κλίματος στο Νηπιαγωγείο

Επιπλέον, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον Πίνακα 64, το 48.5% των εκπαιδευτικών κρίνει πολύ σημαντικό και το 29.9% εξαιρετικά σημαντικό το περιβάλλον να παρακινεί τα παιδιά να παίξουν, να εξερευνήσουν και να

ανακαλύψουν. Σύμφωνα με το 46.2% των απαντήσεων του δείγματος έχει πολύ μεγάλη αξία να παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά για ενεργητικό παιχνίδι στον εσωτερικό και τον εξωτερικό χώρο, ενώ είναι πολύ σημαντικό ο χώρος του ελεύθερου παιχνιδιού και ο χώρος των ελεύθερων δραστηριοτήτων να βρίσκονται σε ισορροπία, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 46.3%. Κατά το 43.9% των συμμετεχόντων/ουσών θεωρείται πολύ σημαντικό να χρησιμοποιείται εσωτερικός ή εξωτερικός χώρος για σωματικό παιχνίδι, με το 29.4% να το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Σε ποσοστό 41.9% οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πολύ σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να έχουν ενεργή συμμετοχή κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης του περιβάλλοντος. Το 32.8% διαφωνεί ότι ο εξωτερικός χώρος του Νηπιαγωγείου διαθέτει προστασία από φυσικά φαινόμενα., ενώ το 20.7% θεωρεί την προστασία από καιρικά φαινόμενα πολύ σημαντική.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Το περιβάλλον παρακινεί τα παιδιά να παίξουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν.	7 (0.6%)	48 (4.0%)	205 (17.0%)	584 (48.5%)	360 (29.9%)
Παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά για ενεργητικό παιχνίδι στον εσωτερικό και τον εξωτερικό χώρο.	8 (0.7%)	39 (3.2%)	202 (16.8%)	556 (46.2%)	399 (33.1%)
Ο χώρος του ελεύθερου παιχνιδιού και ο χώρος των ελεύθερων δραστηριοτήτων βρίσκονται σε ισορροπία.	10 (0.8%)	48 (4.0%)	268 (22.3%)	557 (46.3%)	321 (26.7%)
Χρησιμοποιείται εσωτερικός ή εξωτερικός χώρος για σωματικό παιχνίδι ή παιχνίδι αδρής κινητικότητας.	5 (0.4%)	63 (5.2%)	253 (21.0%)	529 (43.9%)	354 (29.4%)

Τα παιδιά έχουν ενεργή συμμετοχή κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης του περιβάλλοντος.	69 (5.7%)	100 (8.3%)	328 (27.2%)	504 (41.9%)	203 (16.9%)
Ο εξωτερικός χώρος διαθέτει προστασία από φυσικά φαινόμενα.	395 (32.8%)	199 (16.5%)	214 (17.8%)	249 (20.7%)	147 (12.2%)

Πίνακας 64. Αξιολόγηση σχέσης περιβάλλοντος και παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο

Υπάρχει αρκετός εσωτερικός και εξωτερικός χώρος για ασκήσεις αδρής κινητικότητας. Το 38.5% το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 22.5% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του 27.7% είναι πολύ σημαντικό να διατίθεται προσαρμόσιμος εξοπλισμός αδρής κινητικότητας για παιδιά με αναπηρίες, ενώ το 38.2% θεωρεί ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία να χρησιμοποιείται τόσο σταθερός όσο και κινητός εξοπλισμός αδρής κινητικότητας (Πίνακας 65).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Υπάρχει αρκετός εσωτερικός και εξωτερικός χώρος για ασκήσεις αδρής κινητικότητας.	32 (2.7%)	146 (12.1%)	291 (24.2%)	464 (38.5%)	271 (22.5%)
Διατίθεται προσαρμόσιμος εξοπλισμός αδρής κινητικότητας για παιδιά με αναπηρίες.	312 (25.9%)	189 (15.7%)	211 (17.5%)	334 (27.7%)	158 (13.1%)
Χρησιμοποιείται τόσο σταθερός όσο και κινητός εξοπλισμός αδρής κινητικότητας.	56 (4.7%)	160 (13.3%)	321 (26.7%)	460 (38.2%)	207 (17.2%)

Πίνακας 65. Αξιολόγηση αδρής κινητικότητας στο Νηπιαγωγείο

Το πρόγραμμα, όπως δηλώνει το 45.3%, είναι πολύ σημαντικό να διαθέτει πρωτόκολλα/διαδικασίες με σκοπό την προστασία των παιδιών από κινδύνους ή κακοποίηση, ενώ ακολουθεί το 23.0% που το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Το πρόγραμμα παρέχει στα παιδιά εμπειρίες που συμβάλουν στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους, με το 51.1% να το κρίνει πολύ σημαντικό, ενώ το 28.1% το αξιολογεί ως εξαιρετικά σημαντικό. Το 50.5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό κατέχει κατά πολύ τις απαραίτητες γνώσεις για την εξέλιξη του παιδιού και είναι ικανό να τις μετουσιώσει σε πράξη. Το 44.8% των Νηπιαγωγών του δείγματος αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό σέβεται πολύ την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών και τις συνήθειες/έθιμα των οικογενειών τους. Τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 66 που ακολουθεί.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Το πρόγραμμα διαθέτει πρωτόκολλα/διαδικασίες με σκοπό την προστασία των παιδιών από κινδύνους ή κακοποίηση.	30 (2.5%)	86 (7.1%)	266 (22.1%)	545 (45.3%)	277 (23.0%)
Το πρόγραμμα παρέχει στα παιδιά εμπειρίες που συμβάλουν στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους.	5 (0.4%)	32 (2.7%)	214 (17.8%)	615 (51.1%)	338 (28.1%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την εξέλιξη του παιδιού και είναι ικανό να τις μετουσιώσει σε πράξη.	14 (1.2%)	26 (2.2%)	145 (12.0%)	608 (50.5%)	411 (34.1%)

Το εκπαιδευτικό προσωπικό σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών και τις συνήθειες/έθιμα των οικογενειών τους.	34 (2.8%)	61 (5.1%)	159 (13.2%)	539 (44.8%)	411 (34.1%)
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------	--------------	----------------	----------------	----------------

Πίνακας 66. Ηθικές/Δεοντολογικές ευθύνες του Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο

Στη συνέχεια, διατίθενται πόροι/πληροφορίες στην οικογένεια και την κοινότητα σχετικά με την υγιεινή φροντίδα και διατροφή των παιδιών, όπως δηλώνει το 44.4% που το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 25.9% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Επιπλέον, σύμφωνα με το 34.5% των συμμετεχόντων/ουσών είναι πολύ σημαντικό να διατίθενται στα μέλη των οικογενειών εκπαιδευτικό υλικό. Διατίθενται πληροφορίες στις οικογένειες σχετικά με τις προσδοκώμενες συμπεριφορές και τα επιτεύγματα των παιδιών στο πρόγραμμα, κάτι που το 47.6% το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ ακολουθεί το 24.3% που το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Όπως δηλώνει το 52.2% του δείγματος αξιολογείται ως πολύ σημαντικό να ενθαρρύνεται η δημιουργία και η διατήρηση εποικοδομητικής σχέσης ανάμεσα στο σπίτι και το πρόγραμμα, ενώ μεγάλη αξία για το 38.0% των εκπαιδευτικών έχει η καθιέρωση συνεργασίας με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του προγράμματος. Προσφέρεται υποστήριξη σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, γεγονός που το 47.1% το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 24.1% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Το 49.6% του δείγματος των Νηπιαγωγών θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος να έχουν ίσες ευκαιρίες με εκείνα των οικογενειών υψηλού εισοδήματος. Σε ποσοστό 41.4% οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν εξαιρετικά μεγάλη σημασία η θρησκευτική, εθνική, γλωσσική και πολιτιστική προέλευση δεν αποτελεί εμπόδιο για ίση πρόσβαση των παιδιών στο πρόγραμμα. Τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 67.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Διατίθενται πόροι/πληροφορίες στην	47 (3.9%)	74 (6.1%)	237 (19.7%)	534 (44.4%)	312 (25.9%)

οικογένεια και την κοινότητα σχετικά με την υγιεινή φροντίδα και διατροφή των παιδιών.					
Διατίθενται στα μέλη των οικογενειών εκπαιδευτικό υλικό ή πραγματοποιούνται συναντήσεις, οι οποίες συνάδουν με την κοινοτική, πολιτιστική και γεωγραφική θέση.	125 (10.4%)	151 (12.5%)	275 (22.8%)	415 (34.5%)	238 (19.8%)
Διατίθενται πληροφορίες στις οικογένειες σχετικά με τις προσδοκώμενες συμπεριφορές και τα επιτεύγματα των παιδιών στο πρόγραμμα.	37 (3.1%)	65 (5.4%)	236 (19.6%)	573 (47.6%)	293 (24.3%)
Ενθαρρύνεται η δημιουργία και η διατήρηση επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στο σπίτι και το πρόγραμμα.	10 (0.8%)	37 (3.1%)	203 (16.9%)	629 (52.2%)	325 (27.0%)
Καθιερώνεται συνεργασία με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του προγράμματος.	144 (12.0%)	179 (14.9%)	239 (19.9%)	457 (38.0%)	185 (15.4%)
Προσφέρεται υποστήριξη σε οικογένειες που	15 (1.2%)	68 (5.6%)	264 (21.9%)	567 (47.1%)	290 (24.1%)

αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις.					
Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος έχουν ίσες ευκαιρίες με εκείνα των οικογενειών υψηλού εισοδήματος.	14 (1.2%)	31 (2.6%)	112 (9.3%)	450 (37.4%)	597 (49.6%)
Η θρησκευτική, εθνική, γλωσσική και πολιτιστική προέλευση δεν αποτελεί εμπόδιο για ίση πρόσβαση των παιδιών στο πρόγραμμα.	50 (4.2%)	70 (5.8%)	194 (16.1%)	391 (32.5%)	499 (41.4%)

Πίνακας 67. Πρόγραμμα και Οικογένεια

Επιπρόσθετα, το 40.0 % των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών αξιολογεί ως εξαιρετικά σημαντικό τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες να έχουν ίση πρόσβαση σε τύπους και επίπεδα υπηρεσιών προγράμματος. Μια ομάδα που αποτελείται από το προσωπικό του προγράμματος συνεργάζεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του κάθε παιδιού, με το 40.4% των εκπαιδευτικών να το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 21.8% να το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Ένα πρόσωπο κοινώς αποδεκτό και αναγνωρισμένο, κατά το 34.0% του δείγματος, είναι πολύ σημαντικό να αναλαμβάνει τον έλεγχο της παροχής των υπηρεσιών για τα παιδιά με αναπηρίες, ενώ το 45.5% αποδίδει μεγάλη σημασία στην προσαρμογή του προγράμματος από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους ειδικούς, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Οι γονείς παραπέμπονται και σε άλλους επαγγελματίες, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Το 48.4% το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ το 35.0% το θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό. Το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι ειδικοί βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με τους γονείς για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών, κάτι το οποίο κρίνεται ως πολύ σημαντικό από το 48.3% του δείγματος. Οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες έχουν ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

και την αξιολόγηση των υπηρεσιών, πρόταση η οποία αξιολογείται ως πολύ σημαντική από το 42.1% των εκπαιδευτικών (Πίνακας 68).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες έχουν ίση πρόσβαση σε τύπους και επίπεδα υπηρεσιών προγράμματος.	36 (3.0%)	58 (4.8%)	195 (16.2%)	433 (36.0%)	482 (40.0%)
Μια ομάδα που αποτελείται από το προσωπικό του προγράμματος συνεργάζεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του κάθε παιδιού.	83 (6.9%)	107 (8.9%)	266 (22.1%)	486 (40.4%)	262 (21.8%)
Ένα πρόσωπο κοινώς αποδεκτό και αναγνωρισμένο αναλαμβάνει τον έλεγχο της παροχής των υπηρεσιών για τα παιδιά με αναπηρίες.	172 (14.3%)	176 (14.6%)	234 (19.4%)	409 (34.0%)	213 (17.7%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ή/και οι ειδικοί εξατομικεύουν, προσαρμόζουν και τροποποιούν το περιεχόμενο του προγράμματος, ώστε να καλύψουν τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες	54 (4.5%)	82 (6.8%)	258 (21.4%)	548 (45.5%)	262 (21.8%)

των παιδιών με αναπηρίες.					
Οι γονείς παραπέμπονται και σε άλλους επαγγελματίες, όποτε κρίνεται απαραίτητο.	7 (0.6%)	37 (3.1%)	156 (13.0%)	583 (48.4%)	421 (35.0%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ή/και οι ειδικοί βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες και τις οικογένειες για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών.	11 (0.9%)	55 (4.6%)	187 (15.5%)	582 (48.3%)	369 (30.6%)
Οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες έχουν ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το σχεδιασμό, την παροχή και την αξιολόγηση των υπηρεσιών.	59 (4.9%)	99 (8.2%)	279 (23.2%)	507 (42.1%)	260 (21.6%)

Πίνακας 68. Πρόγραμμα και ΑμεΑ

6.6 Αξιολόγηση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό χώρο

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σε προτάσεις που αφορούν τις αλληλεπιδράσεις στο σχολικό χώρο, απαντώντας στο ερώτημα «Πώς αξιολογείτε τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό χώρο». Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 69, παρατηρείται ότι το 28.7% των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί πολύ υψηλή τη δυνατότητα των παιδιών να χρησιμοποιήσουν μια άνετη περιοχή για ξεκούραση. Το

40.6% θεωρεί ότι ο χώρος είναι αρκετός για την πραγματοποίηση διάφορων δραστηριοτήτων ταυτόχρονα. Το 32.1% των εκπαιδευτικών δε συμφωνεί καθόλου ότι οι θορυβώδεις γωνιές βρίσκονται σε απόσταση από τις ήσυχες, προκειμένου να μην ενοχλούν. Το 51.0% αναφέρει ότι υπάρχει πολλή θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομηλίκων. Το 35.0% θεωρεί ότι δεν προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα να δημιουργήσουν έναν χώρο για εκούσια μόνωση.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν μια άνετη περιοχή κάποια στιγμή της ημέρας για ξεκούραση.	232 (19.3%)	171 (14.2%)	238 (19.8%)	345 (28.7%)	218 (18.1%)
Ο χώρος είναι αρκετός για την πραγματοποίηση διάφορων δραστηριοτήτων ταυτόχρονα.	56 (4.7%)	132 (11.0%)	269 (22.3%)	489 (40.6%)	258 (21.4%)
Οι θορυβώδεις γωνιές βρίσκονται σε απόσταση από τις ήσυχες, ώστε να μην ενοχλούν.	387 (32.1%)	213 (17.7%)	253 (21.0%)	226 (18.8%)	125 (10.4%)
Υπάρχει θετική αλληλεπίδραση ομηλίκων.	3 (0.2%)	21 (1.7%)	150 (12.5%)	614 (51.0%)	416 (34.6%)
Προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν ένα χώρο για εκούσια μόνωση.	422 (35.0%)	220 (18.3%)	250 (20.8%)	221 (18.4%)	91 (7.6%)

Πίνακας 69. Αξιολόγηση χώρου και θορύβου

Έπειτα, το 50.8% του δείγματος αναφέρει ότι οι αλληλεπιδράσεις είναι ευχάριστες. Το 49.0% θεωρεί ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό για ανταλλαγή πληροφοριών και κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ το 48.3% αναφέρει ότι το πρόγραμμα οργανώνεται με τρόπο που προωθούνται σε μεγάλο βαθμό οι θετικές αλληλεπιδράσεις. Το 45.9% θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δίνει κατά πολύ το καλό παράδειγμα για θετική κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέλος, το 50.6% αξιολογεί ως πολύ σημαντικό η αλληλεπίδραση να ανταποκρίνεται στις διαθέσεις και τις ανάγκες κάθε παιδιού. Το 44.6% των Νηπιαγωγών της έρευνας κρίνει ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία το εκπαιδευτικό προσωπικό να δίνει ίση ποσότητα θετικής προσοχής σε όλα τα παιδιά. Το 47.8% θεωρεί κατά πολύ ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ανταποκρίνεται συμπονετικά σε παιδιά που είναι αναστατωμένα ή θυμωμένα και το 65.8% δεν πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι αποκριτικό και δεν εμπλέκεται με τα παιδιά. Επιπλέον, το 78.5% αναφέρει ότι η λεκτική και σωματική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού με τα παιδιά δεν είναι καθόλου άγρια ή βίαιη και στη συνέχεια το 48.3% θεωρεί ότι η σωματική απόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι σε αναστατωμένα παιδιά είναι πολύ τρυφερή (Πίνακας 70).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Οι αλληλεπιδράσεις είναι ευχάριστες.	6 (0.5%)	11 (0.9%)	155 (12.9%)	612 (50.8%)	420 (34.9%)
Η γλώσσα χρησιμοποιείται για ανταλλαγή πληροφοριών και για κοινωνική αλληλεπίδραση.	1 (0.1%)	24 (2.0%)	95 (7.9%)	590 (49.0%)	494 (41.0%)
Το πρόγραμμα οργανώνεται με τρόπο που προωθούνται οι θετικές αλληλεπιδράσεις.	6 (0.5%)	11 (0.9%)	100 (8.3%)	581 (48.3%)	506 (42.0%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό δίνει το καλό	6 (0.5%)	21 (1.7%)	75 (6.2%)	553 (45.9%)	549 (45.6%)

παράδειγμα για θετική κοινωνική αλληλεπίδραση.					
Η αλληλεπίδραση ανταποκρίνεται στις διαθέσεις και τις ανάγκες κάθε παιδιού.	0 (0.0%)	23 (1.9%)	134 (11.1%)	609 (50.6%)	438 (36.4%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό δίνει στα παιδιά ίση ποσότητα θετικής προσοχής.	0 (0.0%)	19 (1.6%)	111 (9.2%)	537 (44.6%)	537 (44.6%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ανταποκρίνεται συμπονετικά στα παιδιά που είναι αναστατωμένα ή θυμωμένα.	11 (0.9%)	29 (2.4%)	103 (8.6%)	576 (47.8%)	485 (40.3%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι αποκριτικό και δεν εμπλέκεται με τα παιδιά.	792 (65.8%)	167 (13.9%)	115 (9.6%)	68 (5.6%)	62 (5.1%)
Η λεκτική και σωματική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού με τα παιδιά είναι άγρια ή βίαη.	945 (78.5%)	147 (12.2%)	40 (3.3%)	50 (4.2%)	22 (1.8%)
Η σωματική απόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στα παιδιά όταν είναι αναστατωμένα είναι τρυφερή.	14 (1.2%)	21 (1.7%)	107 (8.9%)	582 (48.3%)	480 (39.9%)

Πίνακας 70. Αξιολόγηση αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών – παιδιών

Συνεχίζοντας, το 44.8% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους τους. Το 41.9% πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό διακόπτει κατά πολύ αρνητικές και επιβλαβείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων. Το 43.9% θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό διαπλάθει καλές και υγιείς κοινωνικές ικανότητες. Το 42.0% αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ενισχύει πολύ την οικοδόμηση κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών. Ακόμη, το 43.6% αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει πολύ τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών για την ολοκλήρωση μιας αποστολής. Το 46.8% θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει πολλή καθοδήγηση για θετικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Το 43.9% αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό πραγματοποιεί πολλές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να επικοινωνήσουν, ενώ το 47.3% πιστεύει ότι γίνονται πολλές συζητήσεις μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά το ελεύθερο παιχνίδι και τις ρουτίνες. Τέλος, το 43.8% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει κατά πολύ τα παιδιά να επικοινωνήσουν, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρία (Πίνακας 71).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει τα παιδιά να αλληλεπιδρούν θετικά με τους ομηλίκους τους.	4 (0.3%)	21 (1.7%)	78 (6.5%)	539 (44.8%)	562 (46.7%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό διακόπτει τις αρνητικές και επιβλαβείς αλληλεπιδράσεις ομηλίκων.	3 (0.2%)	29 (2.4%)	98 (8.1%)	504 (41.9%)	570 (47.3%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό διαπλάθει καλές και υγιείς κοινωνικές	5 (0.4%)	20 (1.7%)	89 (7.4%)	529 (43.9%)	561 (46.6%)

ικανότητες.					
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενισχύει την οικοδόμηση κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με τους συνομηλίκους τους.	2 (0.2%)	29 (2.4%)	94 (7.8%)	506 (42.0%)	573 (47.6%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών για την ολοκλήρωση μιας αποστολής.	0 (0.0%)	21 (1.7%)	99 (8.2%)	525 (43.6%)	559 (46.4%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει καθοδήγηση για θετικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους.	9 (0.7%)	14 (1.2%)	79 (6.6%)	564 (46.8%)	538 (44.7%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό πραγματοποιεί δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να επικοινωνήσουν.	6 (0.5%)	23 (1.9%)	94 (7.8%)	529 (43.9%)	552 (45.8%)
Πραγματοποιούνται συζητήσεις των παιδιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά το ελεύθερο παιχνίδι και τις ρουτίνες.	3 (0.2%)	26 (2.2%)	100 (8.3%)	569 (47.3%)	506 (42.0%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει τα παιδιά να επικοινωνήσουν,	11 (0.9%)	12 (1.0%)	120 (10.0%)	527 (43.8%)	534 (44.4%)

συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρία.

Πίνακας 71. Αξιολόγηση αλληλεπιδράσεων ομηλίκων

Επιπρόσθετα, στον Πίνακα 72 φαίνεται ότι το 45.4% αναφέρει ότι δεν συμφωνεί με τη δήλωση ότι η πειθαρχία είναι χαλαρή και ότι υπάρχει έλλειψη τάξης και ελέγχου. Το 47.7% πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό διατηρεί τον έλεγχο και αποτρέπει τα παιδιά από το να εκδηλώνουν μεταξύ τους επιθετικές συμπεριφορές. Το 49.5% του δείγματος θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό προωθεί σε μεγάλο βαθμό την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην επίλυση των διαφορών τους. Το 47.5% αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό χρησιμοποιεί πολλές δραστηριότητες για να ενισχύσει τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών. Το 47.3% θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ζητά κατά πολύ συμβουλευτική υποστήριξη από άλλες ειδικότητες για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, το 47.4% αναφέρει ότι η επίβλεψη του ελεύθερου παιχνιδιού χρησιμοποιείται πολύ ως εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, ενώ το 45.9% θεωρεί πολύ σημαντικό πολλές παιγνιώδεις δραστηριότητες να πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες ή ατομικά. Το 47.1% αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό εμπλέκεται πολύ στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση με μικρές ομάδες, ατομικά με τα παιδιά και το σύνολο της ομάδας. Το 43.2% αξιολογεί ως πολύ σημαντικό τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού να ανταλλάσσουν καθημερινά πληροφορίες για την καλύτερη ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των παιδιών.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Η πειθαρχία είναι χαλαρή, ώστε υπάρχει έλλειψη τάξης και ελέγχου.	547 (45.4%)	360 (29.9%)	118 (9.8%)	107 (8.9%)	72 (6.0%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό διατηρεί τον έλεγχο και αποτρέπει τα παιδιά από το εκδηλώνουν μεταξύ τους	12 (1.0%)	23 (1.9%)	120 (10.0%)	574 (47.7%)	475 (39.5%)

επιθετικές συμπεριφορές.					
Το εκπαιδευτικό προσωπικό προωθεί την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη διαχείριση και επίλυση των διαφορών και των προβλημάτων τους.	6 (0.5%)	12 (1.0%)	110 (9.1%)	596 (49.5%)	480 (39.9%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό χρησιμοποιεί δραστηριότητες, ώστε να ενισχύσει τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών.	5 (0.4%)	13 (1.1%)	107 (8.9%)	572 (47.5%)	507 (42.1%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναζητά συμβουλευτική υποστήριξη και από άλλες ειδικότητες για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.	11 (0.9%)	38 (3.2%)	168 (14.0%)	569 (47.3%)	418 (34.7%)
Η επίβλεψη του ελεύθερου παιχνιδιού χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική αλληλεπίδραση.	11 (0.9%)	40 (3.3%)	165 (13.7%)	571 (47.4%)	417 (34.6%)
Πολλές παιγνιώδεις δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες ή ατομικά.	8 (0.7%)	35 (2.9%)	186 (15.4%)	553 (45.9%)	422 (35.0%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό εμπλέκεται στη εκπαιδευτική αλληλεπίδραση με μικρές	5 (0.4%)	28 (2.3%)	158 (13.1%)	567 (47.1%)	446 (37.0%)

ομάδες, ατομικά με παιδιά και το σύνολο της ομάδας.					
Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού ανταλλάσσουν καθημερινά πληροφορίες για την καλύτερη ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των παιδιών.	14 (1.2%)	22 (1.8%)	146 (12.1%)	520 (43.2%)	502 (41.7%)

Πίνακας 72. Αξιολόγηση πειθαρχίας

Εν συνεχεία, το 45.3% των Νηπιαγωγών θεωρεί ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν παρεμποδίζουν τις εργασιακές ευθύνες, με το 43.7% να πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι θετικές και προσφέρουν ένα αίσθημα εγκαρδιότητας και υποστήριξης. Το 47.6% θεωρεί ότι ο διαμοιρασμός των ευθυνών γίνεται με τρόπο που διευκολύνει τη φροντίδα των παιδιών και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Το 44.9% αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται στον ίδιο χώρο έχει χρόνο για να οργανώσει από κοινού τη διδασκαλία, ενώ το 48.8% κρίνει ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία οι ευθύνες κάθε μέλους του εκπαιδευτικού προσωπικού να είναι καθορισμένες με ακρίβεια. Το 45.3% θεωρεί ότι το πρόγραμμα προωθεί πολύ θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το 44.8% αναφέρει ότι τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού μεταλαμβάνουν κατά πολύ τις γνώσεις τους σε όλους και μοιράζονται εμπειρίες με τους άλλους. Τέλος, το 45.8% θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό υποστηρίζει πολύ την ανάπτυξη της αυτοαξίας των παιδιών, αντιμετωπίζοντάς τα με κατανόηση και σεβασμό. Τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 73.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Οι διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού παρεμποδίζουν τις εργασιακές ευθύνες.	545 (45.3%)	218 (18.1%)	123 (10.2%)	221 (18.4%)	97 (8.1%)
Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι θετικές και προσθέτουν ένα αίσθημα εγκαρδιότητας και υποστήριξης.	14 (1.2%)	24 (2.0%)	133 (11.0%)	526 (43.7%)	507 (42.1%)
Ο διαμοιρασμός των ευθυνών γίνεται με τρόπο που διευκολύνει τη φροντίδα των παιδιών και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες.	9 (0.7%)	22 (1.8%)	126 (10.5%)	573 (47.6%)	474 (39.4%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται με την ίδια ομάδα ή στον ίδιο χώρο διαθέτει χρόνο για να οργανώσει από κοινού τη διδασκαλία.	22 (1.8%)	36 (3.0%)	194 (16.1%)	541 (44.9%)	411 (34.1%)
Οι ευθύνες κάθε μέλους του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι καθορισμένες με ακρίβεια.	9 (0.7%)	43 (3.6%)	175 (14.5%)	587 (48.8%)	390 (32.4%)
Το πρόγραμμα προωθεί θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του	6 (0.5%)	24 (2.0%)	172 (14.3%)	545 (45.3%)	457 (38.0%)

εκπαιδευτικού προσωπικού.					
Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους σε όλους και μοιράζονται εμπειρίες μαζί τους.	12 (1.0%)	40 (3.3%)	130 (10.8%)	539 (44.8%)	483 (40.1%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό στηρίζει την ανάπτυξη της αυτοαξίας των παιδιών, αντιμετωπίζοντάς τα με κατανόηση και σεβασμό.	6 (0.5%)	25 (2.1%)	100 (8.3%)	551 (45.8%)	522 (43.4%)

Πίνακας 73. Αξιολόγηση αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού προσωπικού

6.7 Αξιολόγηση της επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα αναφορικά με το επίπεδο της επαγγελματικής κατάρτισης και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των Νηπιαγωγών παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απαντώντας στο ερώτημα «Πώς θα αξιολογούσατε την επαγγελματική κατάρτιση τη δική σας αλλά του εκπαιδευτικού προσωπικού στο Νηπιαγωγείο που εργάζεστε;», σε ποσοστό 43.3% αναφέρουν ότι οργανώνονται πολλές συναντήσεις για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το 25% πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να πραγματοποιήσει πολλές ατομικές συναντήσεις σε χωριστό χώρο. Επιπρόσθετα, το 40.9% δηλώνει ότι οργανώνονται πολλές συναντήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για διοικητικά θέματα. Το 24.7% θεωρεί ότι υπάρχει στο κτίριο καλή επαγγελματική βιβλιοθήκη, με σύγχρονα υλικά για το Νηπιαγωγείο. Το 43.4% αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλει

πολύ σε εξατομικευμένη αξιολόγηση και μεσολαβητικά σχέδια. Το 40.6% θεωρεί ότι προσφέρονται πολλά προγράμματα προσανατολισμού προς το πρόγραμμα ή επιμόρφωσης. Επίσης, το 40.4% του δείγματος αναφέρει ότι υπάρχει πρόβλεψη για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ το 42.5% αναφέρει ότι υπάρχουν πολλές διαθέσιμες επαγγελματικές πηγές πληροφοριών στα πλαίσια του προγράμματος. Το 41.4% θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει κατά πολύ τη δυνατότητα να παρακολουθεί σειρές μαθημάτων ή εργαστήρια, εκτός προγράμματος. Το 37.5% αναφέρει ότι δεν είναι καθόλου σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό που διαθέτει μόνο το βασικό τίτλο σπουδών προσχολικής παιδαγωγικής να συμμετέχει υποχρεωτικά σε επιμορφώσεις. Το 34.8% δηλώνει ότι υπάρχουν πολλά προγράμματα προσανατολισμού για τους νέους εκπαιδευτικούς, με διαδικασίες για έκτακτες ανάγκες, ασφάλεια και υγεία, με το 34.7% να θεωρεί ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό λεπτομερής προσανατολισμός για νέο προσωπικό, που συμπεριλαμβάνει κατάλληλες δραστηριότητες (Πίνακας 74).

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Εξαιρετικά
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Οργανώνονται συναντήσεις για το εκπαιδευτικό προσωπικό.	46 (3.8%)	113 (9.4%)	192 (15.9%)	521 (43.3%)	332 (27.6%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να πραγματοποιήσει ατομικές συσκέψεις σε χωριστό χώρο, τις ώρες που τα παιδιά παρακολουθούν το πρόγραμμα.	271 (22.5%)	224 (18.6%)	214 (17.8%)	301 (25.0%)	194 (16.1%)
Οργανώνονται συναντήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για διοικητικά θέματα.	59 (4.9%)	114 (9.5%)	270 (22.4%)	492 (40.9%)	269 (22.3%)

Υπάρχει στο κτίριο καλή επαγγελματική βιβλιοθήκη, με σύγχρονα υλικά για μια ποικιλία θεμάτων για το Νηπιαγωγείο.	294 (24.4%)	175 (14.5%)	245 (20.3%)	297 (24.7%)	193 (16.0%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλει σε εξατομικευμένη αξιολόγηση και μεσολαβητικά σχέδια.	50 (4.2%)	139 (11.5%)	282 (23.4%)	523 (43.4%)	210 (17.4%)
Προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς προγράμματα προσανατολισμού προς το πρόγραμμα ή επιμόρφωσης.	72 (6.0%)	139 (11.5%)	269 (22.3%)	489 (40.6%)	235 (19.5%)
Στο πρόγραμμα υπάρχει πρόβλεψη για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	80 (6.6%)	160 (13.3%)	237 (19.7%)	487 (40.4%)	240 (19.9%)
Στα πλαίσια του προγράμματος υπάρχουν διαθέσιμες επαγγελματικές πηγές πληροφοριών.	72 (6.0%)	151 (12.5%)	264 (21.9%)	512 (42.5%)	205 (17.0%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί σειρές μαθημάτων ή εργαστήρια, εκτός προγράμματος.	49 (4.1%)	123 (10.2%)	261 (21.7%)	499 (41.4%)	272 (22.6%)

Απαιτείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό που διαθέτει μόνο το βασικό τίτλο σπουδών προσχολικής παιδαγωγικής, να συμμετέχει σε επιμορφώσεις ή άλλες εκπαιδευτικές δράσεις.	452 (37.5%)	148 (12.3%)	186 (15.4%)	257 (21.3%)	161 (13.4%)
Υπάρχουν προγράμματα προσανατολισμού για τους νέους εκπαιδευτικούς, όπου περιλαμβάνονται και διαδικασίες για έκτακτες ανάγκες, ασφάλεια και υγεία.	136 (11.3%)	163 (13.5%)	283 (23.5%)	419 (34.8%)	203 (16.9%)
Λεπτομερής προσανατολισμός για νέο προσωπικό, που συμπεριλαμβάνει αλληλεπίδραση με παιδιά και γονείς, μεθόδους πειθαρχίας και κατάλληλες δραστηριότητες.	124 (10.3%)	159 (13.2%)	302 (25.1%)	418 (34.7%)	201 (16.7%)

Πίνακας 74. Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

6.8 Αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων ή/και κηδεμόνων στα σχολικά δρώμενα και η ποιότητα της συνεργασίας τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό και το επίπεδο συμμετοχής των γονέων/κηδεμόνων στα σχολικά δρώμενα, καθώς και την ποιότητα της συνεργασίας τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ειδικότερα, στον Πίνακα 75 φαίνεται ότι το 86.5% συμφωνεί ότι οι γονείς συνεργάζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό στην κατανόηση των αναγκών των παιδιών και έχουν ενεργό ρόλο. Το 74.1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς συμμετέχουν στον ορισμό των στόχων. Το 92.2% του δείγματος συμφωνεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ενημερώνει τους γονείς για τη φιλοσοφία και τις προσεγγίσεις που εφαρμόζονται, ενώ το 87.5% συμφωνεί ότι οι γονείς μοιράζονται πληροφορίες με το εκπαιδευτικό προσωπικό για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το πρόγραμμα. Επιπλέον, το 82.2% διαφωνεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό αποθαρρύνει την ενεργή παρατήρηση ή συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα των παιδιών. Το 97.3% συμφωνεί ότι οι γονείς ανταλλάσσουν πληροφορίες με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχετικά με το παιδί. Το 92.9% συμφωνεί ότι τα μέλη των οικογενειών αλληλεπιδρούν θετικά και με σεβασμό με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, το 56.5% συμφωνεί ότι οι γονείς συμμετέχουν μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το πρόγραμμα.

	Συμφωνώ	Διαφωνώ
	N (%)	N (%)
Οι γονείς συνεργάζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό στην κατανόηση των αναγκών των παιδιών και έχουν ενεργό ρόλο στον καθορισμό των στόχων για τα παιδιά.	1041 (86.5%)	163 (13.5%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς συμμετέχουν στον ορισμό στόχων.	892 (74.1%)	312 (25.9%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενημερώνει τους γονείς για τη φιλοσοφία και τις προσεγγίσεις που εφαρμόζονται.	1110 (92.2%)	94 (7.8%)
Οι γονείς μοιράζονται πληροφορίες με το εκπαιδευτικό προσωπικό για τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει το	1053 (87.5%)	151 (12.5%)

πρόγραμμα.		
Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποθαρρύνει την ενεργή παρατήρηση ή συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα των παιδιών.	214 (17.8%)	990 (82.2%)
Οι γονείς ανταλλάσσουν με το εκπαιδευτικό προσωπικό πληροφορίες σχετικά με το παιδί.	1172 (97.3%)	32 (2.7%)
Τα μέλη των οικογενειών αλληλεπιδρούν θετικά και με σεβασμό με το εκπαιδευτικό προσωπικό.	1119 (92.9%)	85 (7.1%)
Οι γονείς συμμετέχουν μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το πρόγραμμα.	680 (56.5%)	524 (43.5%)

Πίνακας 75. Αξιολόγηση αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών – γονέων/κηδεμόνων

Οι Νηπιαγωγοί σε ποσοστό 64.5% διαφωνούν ότι πριν την εγγραφή, οι γονείς παροτρύνονται να παρακολουθήσουν την ομάδα του παιδιού. Το 64.4% συμφωνεί ότι οι γονείς λαμβάνουν γραπτές πληροφορίες για το πρόγραμμα και το 55.6% συμφωνεί ότι οι γονείς λαμβάνουν γραπτές πληροφορίες αναφορικά με διαχειριστικές υποθέσεις του προγράμματος. Το 85% συμφωνεί ότι δίνεται η δυνατότητα στους γονείς ή μέλη των οικογενειών των παιδιών να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Το 62.9% διαφωνεί ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ζητά από τους γονείς ετησίως να αξιολογήσουν το πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, το 82% συμφωνεί ότι προωθείται η εθελοντική συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στην τάξη. Το 90.7% συμφωνεί ότι οι πολιτικές του προγράμματος ενθαρρύνουν και στηρίζουν την εποικοδομητική συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού. Το 50.9% διαφωνεί ότι οι πολιτικές του προγράμματος υποστηρίζουν τις οικογένειες είτε άμεσα είτε μέσω συνδέσμων σε άλλες κοινοτικές πηγές. Το 96.3% συμφωνεί ότι το πρόγραμμα προβλέπει ενημέρωση των οικογενειών για την πρόοδο των παιδιών μέσω συζητήσεων σε κατανοητή για τους γονείς γλώσσα. Το 84.8% συμφωνεί ότι τα υλικά/τακτικές διασφαλίζουν τη συμμετοχή οικογενειών με διαφορετικό πολιτισμικό, φυλετικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τέλος, το 87.1% συμφωνεί ότι προωθείται η εθελοντική συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στην τάξη. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 76.

	Συμφωνώ	Διαφωνώ
	N (%)	N (%)
Πριν την εγγραφή, οι γονείς παροτρύνονται να παρακολουθήσουν την ομάδα του παιδιού.	428 (35.5%)	776 (64.5%)
Οι γονείς λαμβάνουν γραπτές πληροφορίες για το πρόγραμμα.	775 (64.4%)	429 (35.6%)
Οι γονείς λαμβάνουν γραπτές πληροφορίες αναφορικά με διαχειριστικές υποθέσεις του προγράμματος.	669 (55.6%)	535 (44.4%)
Δίνεται η δυνατότητα στους γονείς ή μέλη των οικογενειών των παιδιών να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.	1023 (85.0%)	181 (15.0%)
Το εκπαιδευτικό προσωπικό ζητά από τους γονείς ετησίως να αξιολογήσουν το πρόγραμμα.	447 (37.1%)	757 (62.9%)
Ενθαρρύνεται η συμμετοχή της οικογένειας στο πρόγραμμα, μέσω της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων.	987 (82.0%)	217 (18.0%)
Οι πολιτικές του προγράμματος ενθαρρύνουν και στηρίζουν την εποικοδομητική συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού.	1092 (90.7%)	112 (9.3%)
Οι πολιτικές του προγράμματος υποστηρίζουν τις οικογένειες είτε άμεσα είτε μέσω συνδέσμων σε άλλες κοινοτικές πηγές (π.χ. πρακτορεία, ειδικούς, τοπικούς πολιτευτές).	591 (49.1%)	613 (50.9%)
Το πρόγραμμα προβλέπει ενημέρωση των οικογενειών για την πρόοδο των παιδιών ή άλλα θέματα, μέσω συζητήσεων σε κατανοητή για τους γονείς γλώσσα.	1160 (96.3%)	44 (3.7%)
Τα υλικά/τακτικές διασφαλίζουν τη συμμετοχή οικογενειών με διαφορετικό πολιτισμικό, φυλετικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.	1021 (84.8%)	183 (15.2%)
Προωθείται η εθελοντική συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στην τάξη.	1049 (87.1%)	155 (12.9%)

Πίνακας 76. Πρόγραμμα και γονείς

6.9 Επαγωγική Ανάλυση

Αποφασίσαμε να εξετάσουμε τις συσχετίσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, ο τύπος εκπαίδευσης, το επίπεδο σπουδών, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τη σχέση εργασίας, τη θέση που υπηρετούν, τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα και την γεωγραφική περιοχή.

1. Χώρος

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χώρος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.265$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 77 που ακολουθεί.

Χώρος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.70	.75	.08	3.55	3.86	.265
6-10	147	3.66	.89	.07	3.52	3.81	
11-15	319	3.66	.80	.04	3.57	3.75	
16-20	311	3.71	.82	.05	3.62	3.80	
21 και άνω	334	3.80	.88	.05	3.70	3.89	
Σύνολο	1204	3.71	.84	.02	3.67	3.76	

Πίνακας 77. Διάσταση «Χώρος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χώρος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο, με $p = 0.749$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 78 που ακολουθεί.

Χώρος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.73	.85	.03	3.66	3.80	.749
Ημιαστική	291	3.71	.82	.05	3.61	3.80	
Αγροτική	276	3.68	.83	.05	3.59	3.78	
Σύνολο	1204	3.71	.84	.02	3.67	3.76	

Πίνακας 78. Διάσταση «Χώρος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

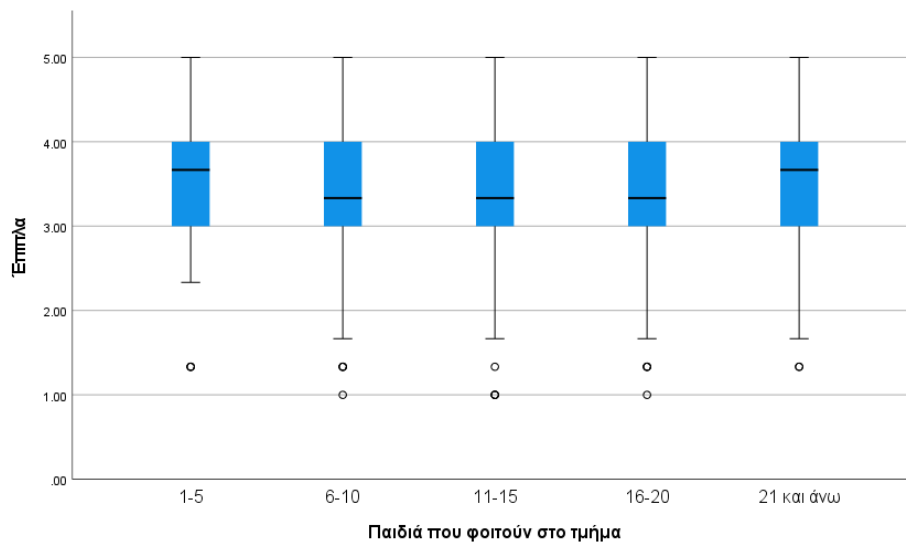
2. Έπιπλα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Έπιπλα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.003$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(4) = 4.047$ και στην κατηγορία «21 και άνω» (3.62) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «11-15» (3.37), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες με 21 παιδιά και πάνω δήλωσαν μεγαλύτερη ευχαρίστηση περί των επίπλων του τμήματος τους σε σχέση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με 11-15 παιδιά. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 79 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 16).

Έπιπλα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.55	.76	.08	3.40	3.71	.003
6-10	147	3.46	.91	.07	3.31	3.60	
11-15	319	3.37	.75	.04	3.29	3.45	
16-20	311	3.49	.82	.05	3.40	3.58	

21 και άνω	334	3.62	.86	.05	3.53	3.71	
Σύνολο	1204	3.49	.82	.02	3.45	3.54	

Πίνακας 79. Διάσταση «Έπιπλα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

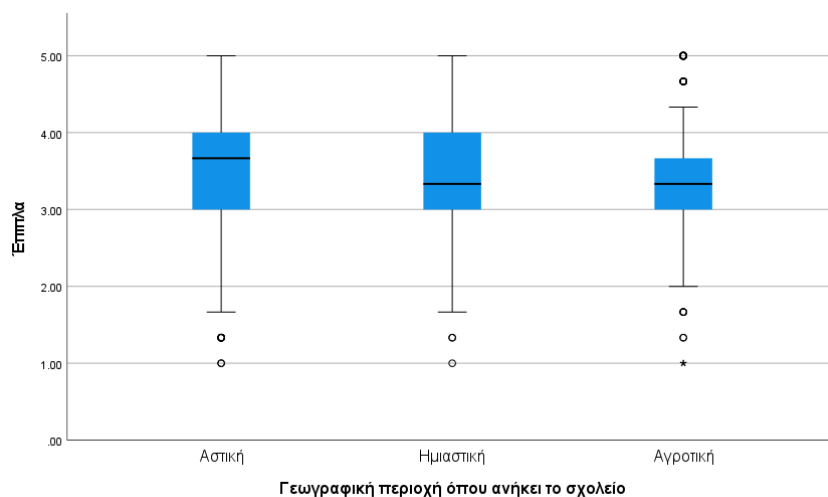


Σχήμα 16. Διάσταση «Έπιπλα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Έπιπλα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.005$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(2) = 5.240$ και στην κατηγορία «Αστική» (3.56) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «Αγροτική» (3.36), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου το σχολείο τους ανήκει σε αστική περιοχή δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης περί των επίπλων του τμήματός τους σε σχέση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που το σχολείο τους ανήκει σε αγροτική περιοχή. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 80 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 17).

Έπιπλα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.56	.82	.03	3.49	3.62	.005
Ημιαστική	291	3.48	.82	.05	3.39	3.58	
Αγροτική	276	3.36	.83	.05	3.27	3.46	
Σύνολο	1204	3.49	.82	.02	3.45	3.54	

Πίνακας 80. Διάσταση «Έπιπλα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο



Σχήμα 17. Διάσταση «Έπιπλα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

3. Κέντρα Ενδιαφέροντος

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κέντρα Ενδιαφέροντος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.110$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 81 που ακολουθεί.

Κέντρα Ενδιαφέροντος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.67	.86	.09	3.49	3.85	.110
6-10	147	3.57	.96	.08	3.42	3.73	
11-15	319	3.60	.92	.05	3.50	3.70	
16-20	311	3.60	.91	.05	3.50	3.70	
21 και άνω	334	3.76	.96	.05	3.66	3.86	
Σύνολο	1204	3.65	.93	.03	3.60	3.70	

Πίνακας 81. Διάσταση «Κέντρα Ενδιαφέροντος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κέντρα Ενδιαφέροντος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.083$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 82 που ακολουθεί.

Κέντρα Ενδιαφέροντος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.70	.90	.04	3.63	3.77	.083
Ημιαστική	291	3.62	.94	.06	3.51	3.73	
Αγροτική	276	3.56	.98	.06	3.44	3.67	
Σύνολο	1204	3.65	.93	.03	3.60	3.70	

Πίνακας 82. Διάσταση «Κέντρα Ενδιαφέροντος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

4. Κολατσιό – Γεύμα

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κολατσιό – Γεύμα» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.720$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 83 που ακολουθεί.

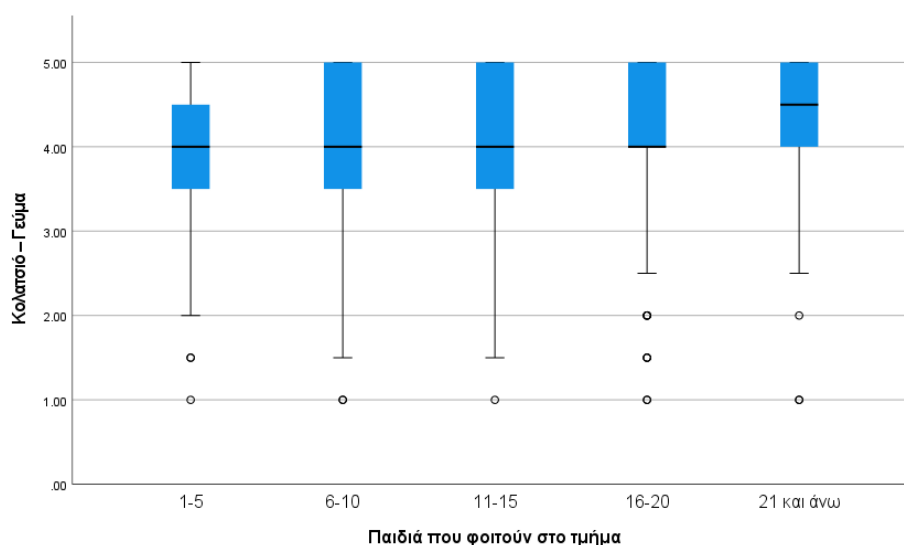
	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Κολατσιό – Γεύμα	Γενική εκπαίδευση	867	4.09	.91	.03	.720
	Ειδική εκπαίδευση	337	4.11	.79	.04	

Πίνακας 83. Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές οριακές διαφορές στη διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.047$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 84 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 18).

Κολατσιό – Γεύμα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	4.00	.89	.09	3.82	4.18	.047
6-10	147	3.97	.97	.08	3.81	4.12	
11-15	319	4.06	.89	.05	3.96	4.15	
16-20	311	4.14	.87	.05	4.04	4.24	
21 και άνω	334	4.19	.81	.04	4.10	4.28	
Σύνολο	1204	4.10	.88	.03	4.05	4.15	

Πίνακας 84. Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα



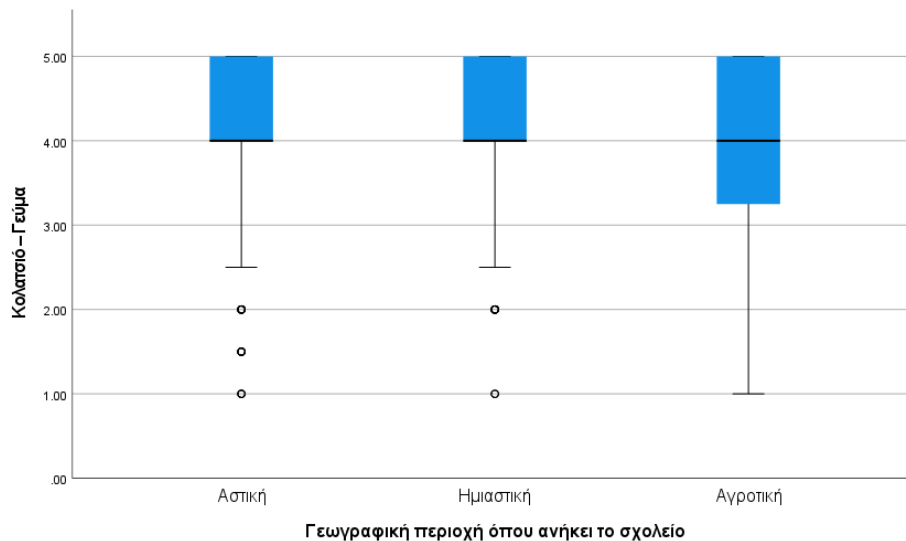
Σχήμα 18. Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.025$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(2) = 3.682$ και στην κατηγορία «Αστική» (4.15) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «Αγροτική» (3.98), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου το σχολείο τους ανήκει σε αστική περιοχή δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης σχετικά με το κολατσιό του τμήματός τους σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που το σχολείο τους ανήκει σε αγροτική περιοχή. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 85 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 19).

Κολατσιό – Γεύμα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	4.15	.86	.03	4.08	4.21	.025

Ημιαστική	291	4.11	.86	.05	4.01	4.21	
Αγροτική	276	3.98	.94	.06	3.87	4.09	
Σύνολο	1204	4.10	.88	.03	4.05	4.15	

Πίνακας 85. Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο



Σχήμα 19. Διάσταση «Κολατσιό - Γεύμα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

5. Ύπνος

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Ύπνος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.237$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 86 που ακολουθεί.

Ύπνος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.30	1.09	.11	3.07	3.52	.237
6-10	147	3.27	1.13	.09	3.08	3.45	

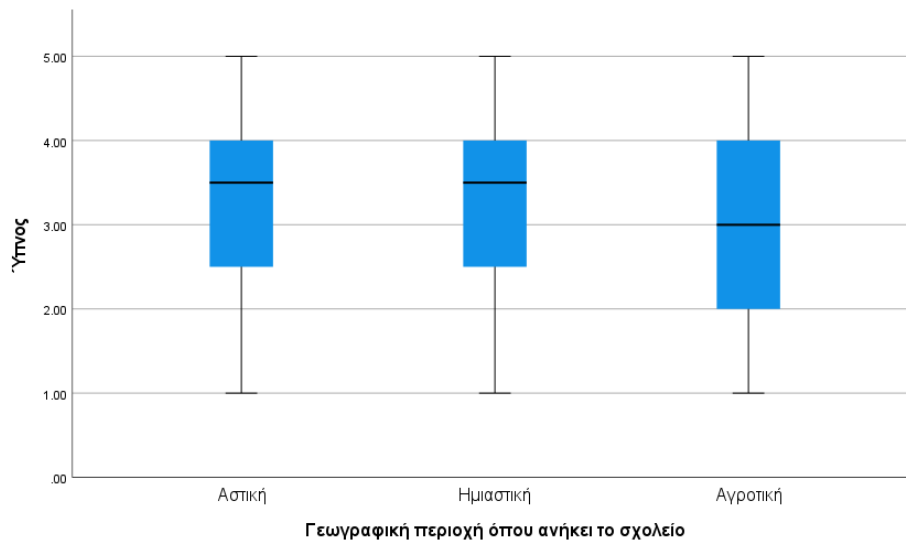
11-15	319	3.11	1.16	.06	2.98	3.24	
16-20	311	3.19	1.12	.06	3.06	3.31	
21 και άνω	334	3.30	1.19	.06	3.17	3.43	
Σύνολο	1204	3.22	1.15	.03	3.15	3.28	

Πίνακας 86. Διάσταση «Ύπνος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Ύπνος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.038$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(2) = 3.280$ και στην κατηγορία «Αστική» (3.28) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «Αγροτική» (3.07), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου το σχολείο τους ανήκει σε αστική περιοχή δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης σχετικά με τον ύπνο σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που το σχολείο τους ανήκει σε αγροτική περιοχή. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 87 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 20).

Ύπνος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.28	1.15	.05	3.19	3.37	.038
Ημιαστική	291	3.22	1.12	.07	3.09	3.35	
Αγροτική	276	3.07	1.17	.07	2.93	3.21	
Σύνολο	1204	3.22	1.15	.03	3.15	3.28	

Πίνακας 87. Διάσταση «Ύπνος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο



Σχήμα 20. Διάσταση «Υψος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

6. Κανόνες Υγιεινής

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κανόνες Υγιεινής» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.079$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 88 που ακολουθεί.

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Κανόνες Υγιεινής	Γενική εκπαίδευση	867	4.32	.66	.02	.079
	Ειδική εκπαίδευση	337	4.24	.68	.04	

Πίνακας 88. Διάσταση «Κανόνες Υγιεινής» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κανόνες Υγιεινής» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.675$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 89 που ακολουθεί.

Κανόνες Υγιεινής							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	4.29	.67	.07	4.15	4.43	.675
6-10	147	4.26	.77	.06	4.14	4.39	
11-15	319	4.31	.61	.03	4.24	4.37	
16-20	311	4.26	.70	.04	4.18	4.34	
21 και άνω	334	4.33	.63	.03	4.27	4.40	
Σύνολο	1204	4.30	.66	.02	4.26	4.33	

Πίνακας 89. Διάσταση «Κανόνες Υγιεινής» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κανόνες Υγιεινής» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.574$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 90 που ακολουθεί.

Κανόνες Υγιεινής							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	4.31	.66	.03	4.26	4.36	.574
Ημιαστική	291	4.26	.66	.04	4.19	4.34	
Αγροτική	276	4.30	.68	.04	4.21	4.38	
Σύνολο	1204	4.30	.66	.02	4.26	4.33	

Πίνακας 90. Διάσταση «Κανόνες Υγιεινής» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

7. Ασφάλεια

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Ασφάλεια» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.419$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 91 που ακολουθεί.

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Ασφάλεια	Γενική εκπαίδευση	867	4.11	.71	.02	.419
	Ειδική εκπαίδευση	337	4.08	.71	.04	

Πίνακας 91. Διάσταση «Ασφάλεια» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Ασφάλεια» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.716$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 92 που ακολουθεί.

Ασφάλεια							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	4.12	.70	.03	4.06	4.17	.716
Ημιαστική	291	4.11	.72	.04	4.02	4.19	
Αγροτική	276	4.07	.72	.04	3.99	4.16	
Σύνολο	1204	4.10	.71	.02	4.06	4.14	

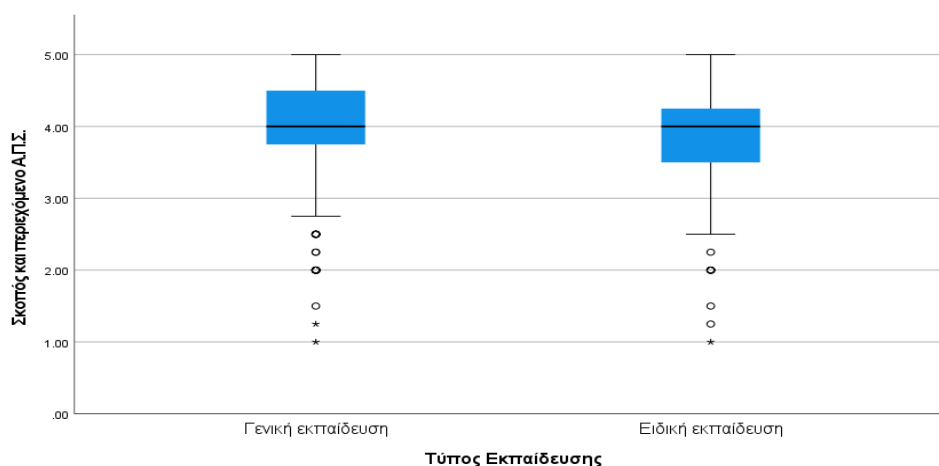
Πίνακας 92. Διάσταση «Ασφάλεια» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

8. Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών με $p = 0.013$. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες της Γενικής εκπαίδευσης (4.00) έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με Ειδική εκπαίδευση (3.89) με $t(1202) = 2.495$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 93 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 21).

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.	Γενική εκπαίδευση	867	4.00	.68	.02	.013
	Ειδική εκπαίδευση	337	3.89	.70	.04	

Πίνακας 93. Διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης



Σχήμα 21. Διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στο τμήμα με $p = 0.747$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 94 που ακολουθεί.

Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	3.95	.70	.05	3.86	4.04	.747
6-10 έτη	207	3.93	.69	.05	3.84	4.03	
11-15 έτη	327	3.98	.68	.04	3.91	4.06	
16 έτη και άνω	442	3.99	.68	.03	3.92	4.05	
Σύνολο	1204	3.97	.68	.02	3.93	4.01	

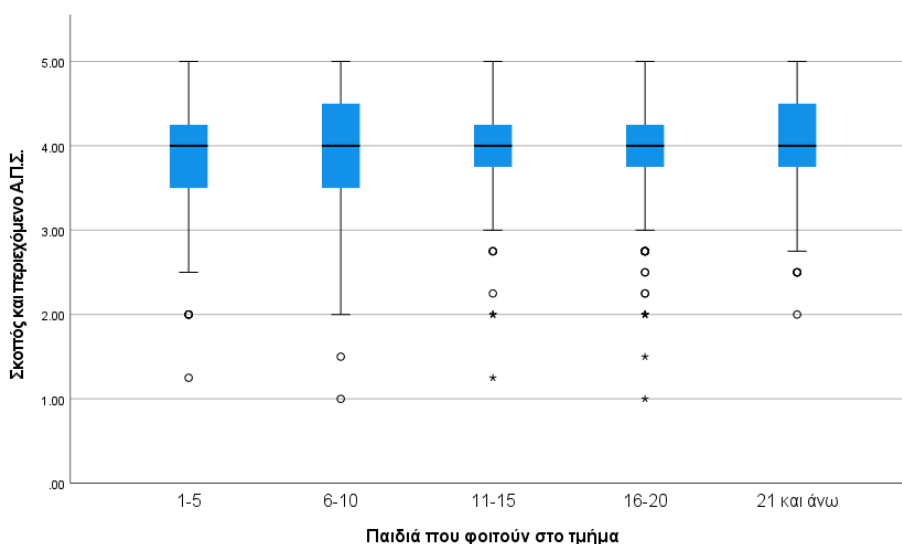
Πίνακας 94. Διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.045$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(4)=2.447$ και στην κατηγορία «21 και άνω» (4.04) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «1-5» (3.80), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες με 21 παιδιά και πάνω δήλωσαν μεγαλύτερη ευχαρίστηση περί του σκοπού και του περιεχομένου του Α.Π.Σ. σε σχέση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με 1-5 παιδιά. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 95 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 21).

Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω	Άνω	

					όριο	όριο	
1-5	93	3.80	.75	.08	3.64	3.95	.045
6-10	147	3.96	.82	.07	3.83	4.10	
11-15	319	3.98	.61	.03	3.91	4.05	
16-20	311	3.94	.69	.04	3.86	4.02	
21 και άνω	334	4.04	.65	.04	3.97	4.11	
Σύνολο	1204	3.97	.68	.02	3.93	4.01	

Πίνακας 95. Διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα



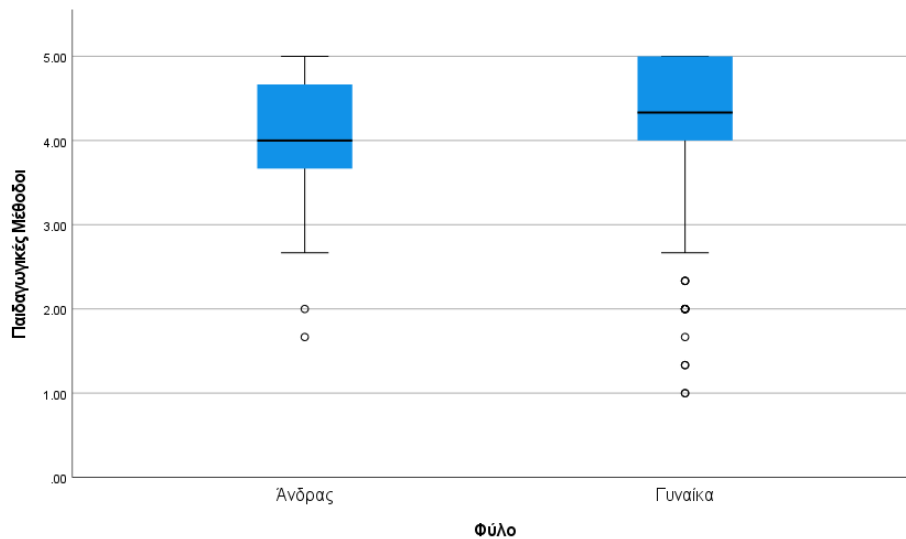
Σχήμα 21. Διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

9. Παιδαγωγικές Μέθοδοι

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών με $p = 0.024$. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι οι γυναίκες (4.26) έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με τους άνδρες (3.98) με $t(1202) = -2.951$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 96 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό ηθικόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 22).

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Παιδαγωγικές Μέθοδοι	Άνδρας	48	3.98	.83	.12	.024
	Γυναίκα	1156	4.26	.64	.02	

Πίνακας 96. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών



Σχήμα 22. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.395$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 97 που ακολουθεί.

Παιδαγωγικές Μέθοδοι							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
ΑΕΙ/ΤΕΙ	638	4.28	.66	.03	4.22	4.33	.395
Μεταπτυχιακό	469	4.22	.64	.03	4.16	4.28	
Διδακτορικό	43	4.17	.75	.11	3.94	4.40	

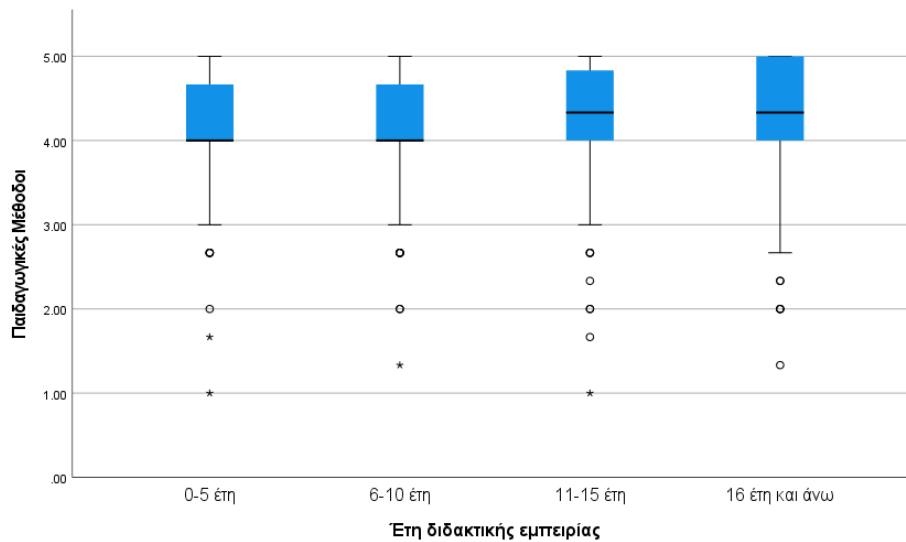
Διδασκάλειο / Μετεκπαίδευση	53	4.24	.51	.07	4.10	4.38	
ΙΕΚ	1	5.00	.	.	.	.
Σύνολο	1204	4.25	.65	.02	4.21	4.29	

Πίνακας 97. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας με $p = 0.002$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(3) = 4.951$ και στην κατηγορία «16 έτη και άνω» (4.32) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «6-10 έτη» (4.13), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου έχουν 16 έτη διδακτικής εμπειρίας και άνω δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με τις παιδαγωγικές μεθόδους του τμήματός τους σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που έχουν 6 με 10 έτη εμπειρίας. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 98 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό ηθικόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 23).

Παιδαγωγικές Μέθοδοι							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	4.19	.68	.05	4.10	4.28	.002
6-10 έτη	207	4.13	.66	.05	4.04	4.22	
11-15 έτη	327	4.26	.65	.04	4.19	4.33	
16 έτη και άνω	442	4.32	.62	.03	4.27	4.38	
Σύνολο	1204	4.25	.65	.02	4.21	4.29	

Πίνακας 98. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας



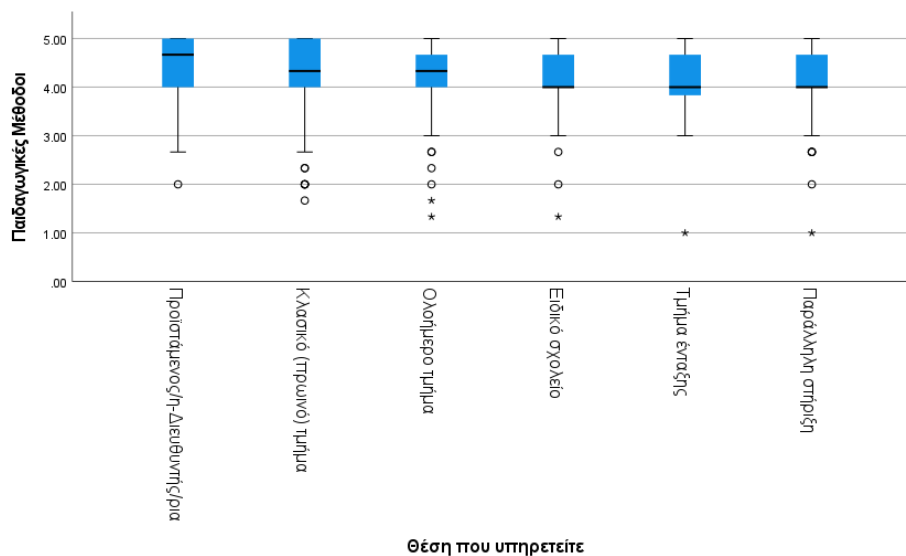
Σχήμα 23. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας.

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν με $p < 0.001$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(5) = 8.168$ και στην κατηγορία «Προϊστάμενος/η – Διευθυντής/ρια» (4.49) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες, δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου ανήκουν στην κατηγορία «Προϊστάμενος/η – Διευθυντής/ρια» δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με τις παιδαγωγικές μεθόδους σε σχέση με τους υπολοίπους. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 99 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 24).

Παιδαγωγικές Μέθοδοι							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Προϊστάμενος/η-Διευθυντής/ρια	180	4.49	.54	.04	4.41	4.57	<.001
Κλασικό (πρωινό) τμήμα	541	4.26	.63	.03	4.21	4.31	

Ολοήμερο τμήμα	160	4.19	.71	.06	4.08	4.30
Ειδικό σχολείο	52	4.03	.79	.11	3.81	4.25
Τμήμα ένταξης	44	4.15	.75	.11	3.92	4.38
Παράλληλη στήριξη	227	4.14	.62	.04	4.06	4.22
Σύνολο	1204	4.25	.65	.02	4.21	4.29

Πίνακας 99. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες



Σχήμα 24. Διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες.

10. Παιδαγωγικά Υλικά

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Παιδαγωγικά Υλικά» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.147$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 100 που ακολουθεί.

Παιδαγωγικά Υλικά						
N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
				Κάτω όριο	Άνω όριο	

1-5	93	3.54	1.02	.11	3.33	3.75	.147
6-10	147	3.72	1.01	.08	3.56	3.89	
11-15	319	3.70	.88	.05	3.61	3.80	
16-20	311	3.70	.95	.05	3.60	3.81	
21 και άνω	334	3.81	.99	.05	3.71	3.92	
Σύνολο	1204	3.72	.96	.03	3.67	3.78	

Πίνακας 100. Διάσταση «Παιδαγωγικά Υλικά» σε σχέση με τον αριθμό παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Παιδαγωγικά Υλικά» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.937$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 101 που ακολουθεί.

Παιδαγωγικά Υλικά							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.72	.97	.04	3.65	3.80	.937
Ημιαστική	291	3.74	.97	.06	3.63	3.85	
Αγροτική	276	3.71	.92	.06	3.60	3.82	
Σύνολο	1204	3.72	.96	.03	3.67	3.78	

Πίνακας 101. Διάσταση «Παιδαγωγικά Υλικά» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

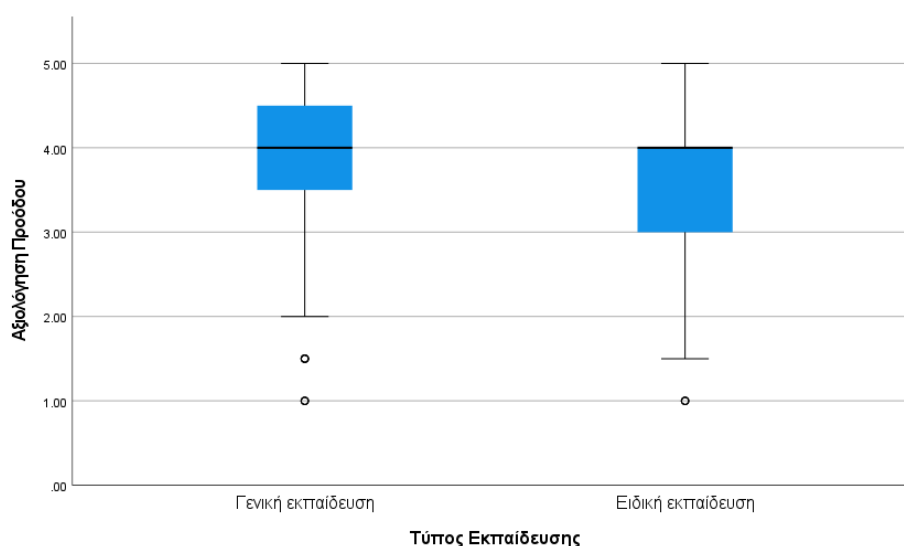
11. Αξιολόγηση Προόδου

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αξιολόγηση Προόδου» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών με $p = 0.009$. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες της Γενικής εκπαίδευσης (3.81) έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες με Ειδική εκπαίδευση

(3.67) με $t(1202) = 2.627$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 102 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 25).

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Αξιολόγηση Προόδου	Γενική εκπαίδευση	867	3.81	.79	.03	.009
	Ειδική εκπαίδευση	337	3.67	.83	.05	

Πίνακας 102. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών



Σχήμα 25. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών.

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αξιολόγηση Προόδου» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στο τμήμα με $p = 0.940$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 103 που ακολουθεί.

Αξιολόγηση Προόδου							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	3.76	.84	.06	3.65	3.87	.940
6-10 έτη	207	3.75	.75	.05	3.65	3.86	
11-15 έτη	327	3.76	.80	.04	3.67	3.85	
16 έτη και άνω	442	3.79	.81	.04	3.71	3.87	
Σύνολο	1204	3.77	.80	.02	3.73	3.82	

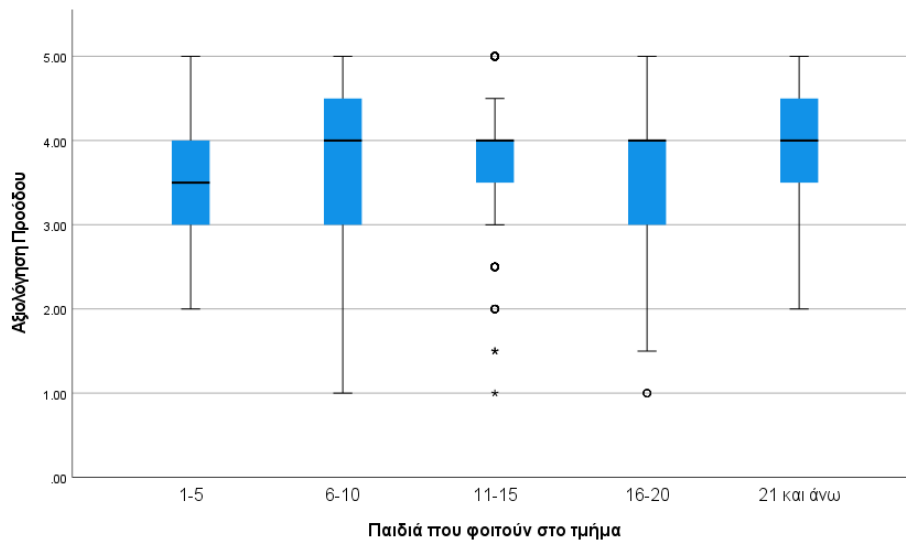
Πίνακας 103. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αξιολόγηση Προόδου» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.004$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(4) = 3.828$ και στην κατηγορία «21 και άνω» (3.89) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «1-5» (3.37) και την κατηγορία «16-20» (3.70), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες με 21 παιδιά και πάνω δήλωσαν μεγαλύτερη ευχαρίστηση με την αξιολόγηση προόδου σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες με 1-5 παιδιά και τους συμμετέχοντες/ουσες με 16-20. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 104 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 26).

Αξιολόγηση Προόδου							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.58	.88	.09	3.40	3.76	.004
6-10	147	3.75	.89	.07	3.61	3.90	
11-15	319	3.78	.76	.04	3.70	3.86	

16-20	311	3.70	.79	.04	3.61	3.79	
21 και άνω	334	3.89	.78	.04	3.81	3.97	
Σύνολο	1204	3.77	.80	.02	3.73	3.82	

Πίνακας 104. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα



Σχήμα 26. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα.

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αξιολόγηση Προόδου» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην Ειδική εκπαίδευση με $p = 0.415$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 105 που ακολουθεί.

Αξιολόγηση Προόδου							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-3	269	3.70	.83	.05	3.60	3.80	.415
4-7	84	3.62	.78	.09	3.45	3.79	
8 και άνω	8	4.00	.80	.28	3.33	4.67	

Σύνολο	361	3.68	.82	.04	3.60	3.77	
---------------	------------	-------------	------------	------------	-------------	-------------	--

Πίνακας 105. Διάσταση «Αξιολόγηση προόδου» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην Ειδική εκπαίδευση

12. Αξιολόγηση Προγράμματος

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αξιολόγηση Προγράμματος» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.287$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 106 που ακολουθεί.

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Αξιολόγηση Προγράμματος	Γενική εκπαίδευση	867	3.42	.99	.03	.287
	Ειδική εκπαίδευση	337	3.36	1.00	.05	

Πίνακας 106. Διάσταση «Αξιολόγηση προγράμματος» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αξιολόγηση Προγράμματος» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στο τμήμα με $p = 0.503$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 107 που ακολουθεί.

Αξιολόγηση Προγράμματος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	3.34	1.06	.07	3.20	3.48	.503
6-10 έτη	207	3.36	.94	.07	3.24	3.49	

11-15 έτη	327	3.42	.98	.05	3.31	3.52	
16 έτη και άνω	442	3.45	.98	.05	3.36	3.54	
Σύνολο	1204	3.40	.99	.03	3.35	3.46	

Πίνακας 107. Διάσταση «Αξιολόγηση προγράμματος» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αξιολόγηση Προγράμματος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.258$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 108 που ακολουθεί.

Αξιολόγηση Προγράμματος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.43	.99	.04	3.35	3.51	.258
Ημιαστική	291	3.43	.96	.06	3.32	3.55	
Αγροτική	276	3.32	1.03	.06	3.20	3.44	
Σύνολο	1204	3.40	.99	.03	3.35	3.46	

Πίνακας 108. Διάσταση «Αξιολόγηση προγράμματος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

13. Χρονοδιάγραμμα

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.919$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 109 που ακολουθεί.

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση	p

					τιμή	
Χρονοδιάγραμμα	Γενική εκπαίδευση	867	3.48	.53	.02	.919
	Ειδική εκπαίδευση	337	3.48	.56	.03	

Πίνακας 109. Διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στο τμήμα με $p = 0.734$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 110 που ακολουθεί.

Χρονοδιάγραμμα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	3.46	.56	.04	3.39	3.54	.734
6-10 έτη	207	3.45	.52	.04	3.38	3.52	
11-15 έτη	327	3.50	.56	.03	3.44	3.56	
16 έτη και άνω	442	3.49	.52	.02	3.44	3.54	
Σύνολο	1204	3.48	.54	.02	3.45	3.51	

Πίνακας 110. Διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες με $p = 0.075$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 111 που ακολουθεί.

Χρονοδιάγραμμα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Προϊστάμενος/η-Διευθυντής/ρια	180	3.57	.54	.04	3.49	3.65	.075
Κλασικό (πρωινό) τμήμα	541	3.48	.52	.02	3.43	3.52	
Ολοήμερο τμήμα	160	3.43	.54	.04	3.35	3.52	
Ειδικό σχολείο	52	3.35	.61	.08	3.18	3.52	
Τμήμα ένταξης	44	3.55	.62	.09	3.36	3.73	
Παράλληλη στήριξη	227	3.47	.54	.04	3.40	3.54	
Σύνολο	1204	3.48	.54	.02	3.45	3.51	

Πίνακας 111. Διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες

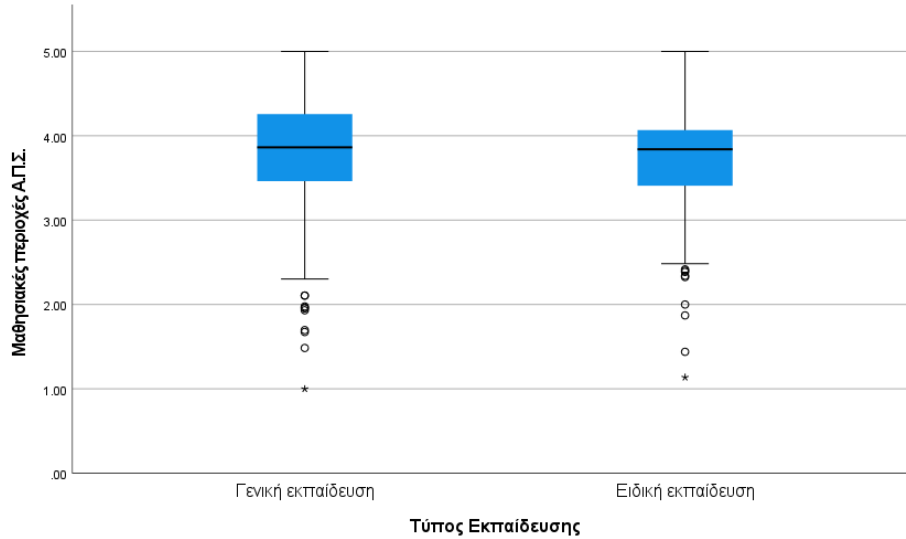
14. Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.036$. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες της Γενικής εκπαίδευσης (3.85) έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες με ειδική εκπαίδευση (3.76) με $t(1202) = 2.094$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 112 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 27).

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Μαθησιακές περιοχές	Γενική εκπαίδευση	867	3.85	.62	.02	.036

Α.Π.Σ.	Ειδική εκπαίδευση	337	3.76	.62	.03	
---------------	----------------------	-----	------	-----	-----	--

Πίνακας 112. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών



Σχήμα 27. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στο τμήμα με $p = 0.228$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 113 που ακολουθεί.

Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	3.78	.68	.05	3.69	3.87	.228
6-10 έτη	207	3.77	.61	.04	3.69	3.85	
11-15 έτη	327	3.84	.62	.03	3.77	3.91	
16 έτη και άνω	442	3.86	.59	.03	3.80	3.91	

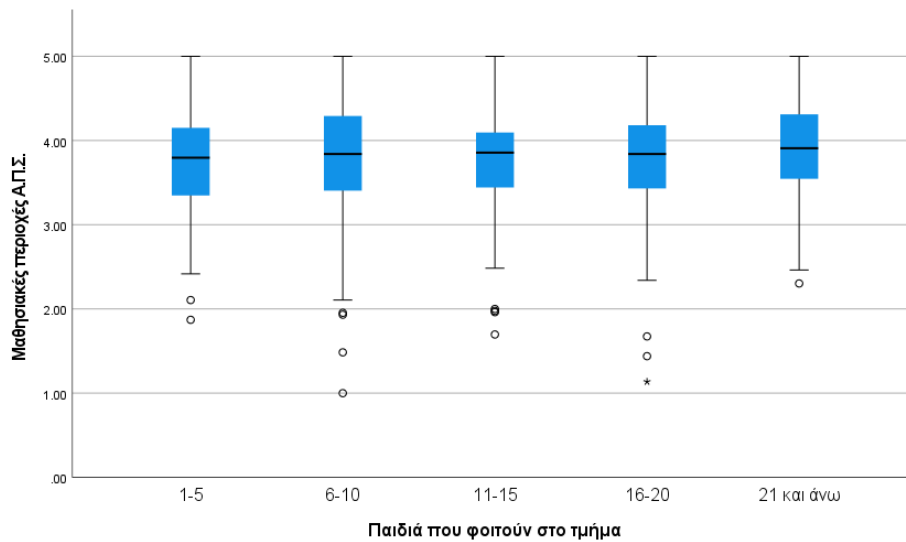
Σύνολο	1204	3.82	.62	.02	3.79	3.86
---------------	-------------	-------------	------------	------------	-------------	-------------

Πίνακας 113. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.016$ και $F(4) = 3.060$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 114 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 27).

Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.72	.62	.06	3.60	3.85	.016
6-10	147	3.77	.73	.06	3.65	3.89	
11-15	319	3.79	.56	.03	3.73	3.86	
16-20	311	3.80	.63	.04	3.73	3.87	
21 και άνω	334	3.92	.61	.03	3.85	3.98	
Σύνολο	1204	3.82	.62	.02	3.79	3.86	

Πίνακας 114. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα



Σχήμα 27. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην ειδική εκπαίδευση με $p = 0.809$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 115 που ακολουθεί.

Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-3	269	3.77	.63	.04	3.69	3.84	.809
4-7	84	3.74	.63	.07	3.60	3.87	
8 και άνω	8	3.88	.45	.16	3.50	4.26	
Σύνολο	361	3.76	.63	.03	3.70	3.83	

Πίνακας 115. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην Ειδική Εκπαίδευση

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Μαθησιακές περιοχές

Α.Π.Σ.» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.446$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 116 που ακολουθεί.

Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.84	.62	.02	3.80	3.89	.446
Ημιαστική	291	3.79	.63	.04	3.72	3.86	
Αγροτική	276	3.81	.63	.04	3.73	3.88	
Σύνολο	1204	3.82	.62	.02	3.79	3.86	

Πίνακας 116. Διάσταση «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

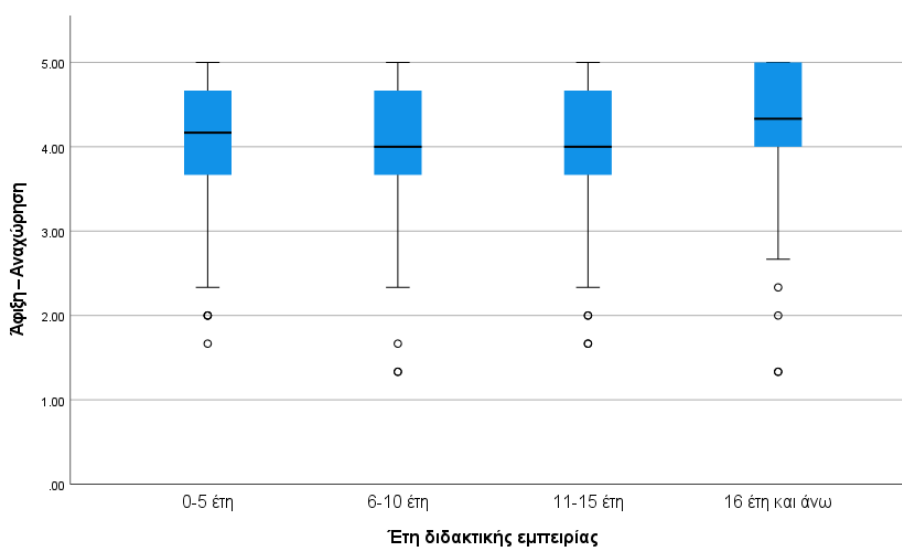
15. Άφιξη – Αναχώρηση

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας με $p < 0.001$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(3) = 7.471$ και στην κατηγορία «16 έτη και άνω» (4.26) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «0-5 έτη» (4.10) και την κατηγορία «6-10 έτη» (4.00), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου έχουν 16 έτη διδακτικής εμπειρίας και άνω δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με την άφιξη - αναχώρηση σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που έχουν 0 με 5 έτη και με αυτούς που έχουν 6 με 10 έτη εμπειρίας. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 117 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 28).

Άφιξη – Αναχώρηση							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	

0-5 έτη	228	4.10	.76	.05	4.00	4.20	<.001
6-10 έτη	207	4.00	.72	.05	3.91	4.10	
11-15 έτη	327	4.17	.68	.04	4.10	4.25	
16 έτη και άνω	442	4.26	.64	.03	4.20	4.32	
Σύνολο	1204	4.16	.69	.02	4.12	4.20	

Πίνακας 117. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

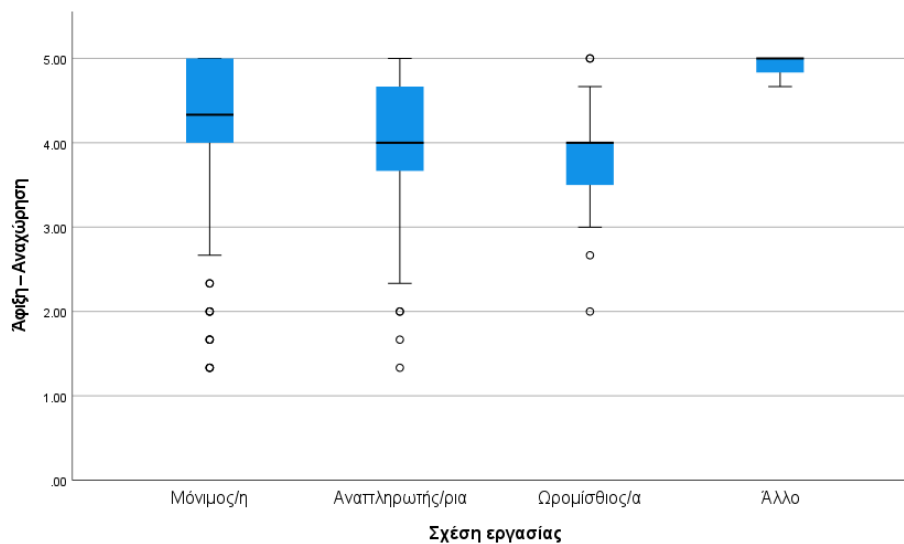


Σχήμα 28. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με την σχέση εργασίας με $p < 0.001$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(3) = 9.038$ και στην κατηγορία «Άλλο» (4.89) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «Ωρομίσθιος/α» (3.77), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες της κατηγορίας «Άλλο» δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με την άφιξη - αναχώρηση σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που ανήκουν στην κατηγορία «Ωρομίσθιος/α». Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 118 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 29).

Άφιξη – Αναχώρηση							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Μόνιμος/η	698	4.24	.68	.03	4.19	4.29	<.001
Αναπληρωτής/ρια	484	4.07	.69	.03	4.00	4.13	
Ωρομίσθιος/α	19	3.77	.75	.17	3.41	4.13	
Άλλο	3	4.89	.19	.11	4.41	5.37	
Σύνολο	1204	4.16	.69	.02	4.12	4.20	

Πίνακας 118. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με την σχέση εργασίας

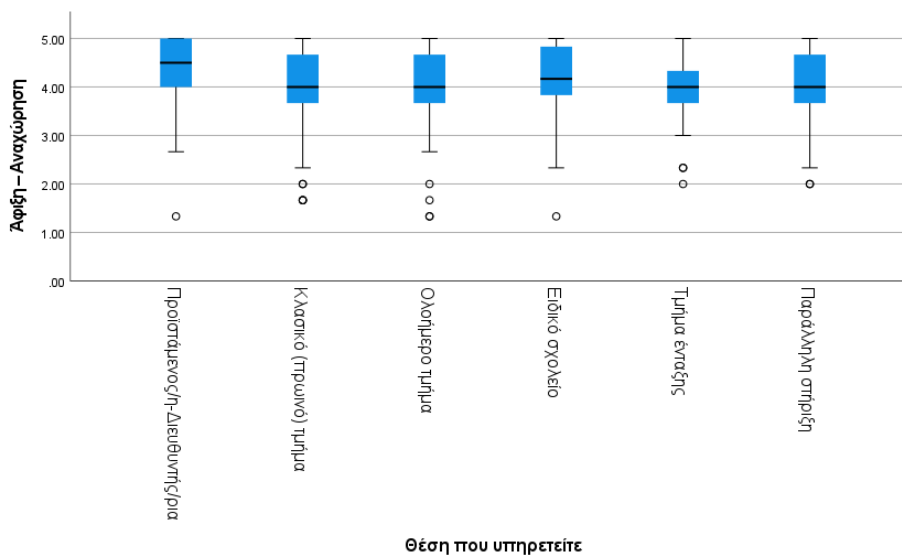


Σχήμα 29. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με την σχέση εργασίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν με $p < 0.001$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(5) = 7.822$ και στην κατηγορία «Προϊστάμενος/η – Διευθυντής/ρια» (4.39) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες, δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου ανήκουν στην κατηγορία «Προϊστάμενος/η – Διευθυντής/ρια» δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με την άφιξη - αναχώρηση σε σχέση με τους υπολοίπους. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 119 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 30).

Άφιξη – Αναχώρηση							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Προϊστάμενος/η-Διευθυντής/ρια	180	4.39	.62	.05	4.30	4.48	<.001
Κλασικό (πρωινό) τμήμα	541	4.19	.67	.03	4.14	4.25	
Ολοήμερο τμήμα	160	4.08	.76	.06	3.96	4.20	
Ειδικό σχολείο	52	4.18	.73	.10	3.98	4.38	
Τμήμα ένταξης	44	3.92	.71	.11	3.71	4.14	
Παράλληλη στήριξη	227	4.01	.69	.05	3.92	4.10	
Σύνολο	1204	4.16	.69	.02	4.12	4.20	

Πίνακας 119. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες



Σχήμα 30. Διάσταση «Άφιξη - Αναχώρηση» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες

16. Κλίμα

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών με $p = 0.050$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 120 που ακολουθεί.

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Κλίμα	Άνδρας	48	4.08	.86	.12	.050
	Γυναίκα	1156	4.28	.66	.02	

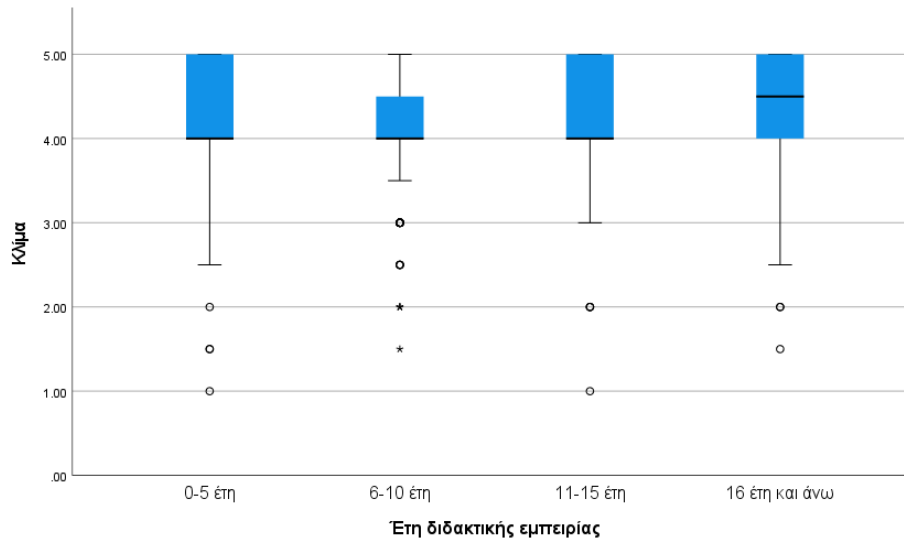
Πίνακας 120. Διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας με $p < 0.001$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(3) = 4.951$ και στην κατηγορία «16 έτη και άνω» (4.35) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «0-5 έτη» (4.20) και την κατηγορία «6-10 έτη» (4.13), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου έχουν 16 έτη διδακτικής εμπειρίας και άνω δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με το κλίμα σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που έχουν 0 με 5 έτη εμπειρίας και 6 με 10 έτη εμπειρίας. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 121 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 31).

Κλίμα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	4.20	.75	.05	4.11	4.30	<.001
6-10 έτη	207	4.13	.70	.05	4.03	4.22	
11-15 έτη	327	4.30	.66	.04	4.23	4.37	
16 έτη	442	4.35	.60	.03	4.29	4.40	

και άνω							
Σύνολο	1204	4.27	.67	.02	4.23	4.31	

Πίνακας 121. Διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας



Σχήμα 31. Διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.258$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 122 που ακολουθεί.

Κλίμα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	4.22	.71	.07	4.07	4.36	.258
6-10	147	4.28	.79	.06	4.15	4.40	
11-15	319	4.30	.62	.03	4.23	4.37	
16-20	311	4.21	.72	.04	4.13	4.29	
21 και άνω	334	4.31	.58	.03	4.25	4.37	
Σύνολο	1204	4.27	.67	.02	4.23	4.31	

Πίνακας 122. Διάσταση «Κλίμα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

17. Περιβάλλον και παιχνίδι

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Περιβάλλον και παιχνίδι» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.258$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 123 που ακολουθεί.

Περιβάλλον και παιχνίδι							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.62	.70	.07	3.47	3.76	.066
6-10	147	3.72	.80	.07	3.59	3.85	
11-15	319	3.64	.70	.04	3.56	3.72	
16-20	311	3.68	.76	.04	3.59	3.76	
21 και άνω	334	3.79	.77	.04	3.71	3.88	
Σύνολο	1204	3.70	.75	.02	3.66	3.74	

Πίνακας 123. Διάσταση «Περιβάλλον και παιχνίδι» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Περιβάλλον και παιχνίδι» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην ειδική εκπαίδευση με $p = 0.760$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 124 που ακολουθεί.

Περιβάλλον και παιχνίδι							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-3	269	3.64	.77	.05	3.55	3.73	.760
4-7	84	3.61	.68	.07	3.46	3.76	
8 και άνω	8	3.81	.54	.19	3.36	4.26	
Σύνολο	361	3.64	.75	.04	3.56	3.71	

Πίνακας 124. Διάσταση «Περιβάλλον και παιχνίδι» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην Ειδική Εκπαίδευση

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Περιβάλλον και παιχνίδι» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.319$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 125 που ακολουθεί.

Περιβάλλον και παιχνίδι							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.72	.74	.03	3.66	3.78	.319
Ημιαστική	291	3.64	.75	.04	3.56	3.73	
Αγροτική	276	3.71	.78	.05	3.62	3.80	
Σύνολο	1204	3.70	.75	.02	3.66	3.74	

Πίνακας 125. Διάσταση «Περιβάλλον και παιχνίδι» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

18. Χώρος για αδρή κινητικότητα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χώρος για αδρή

κινητικότητα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.067$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 126 που ακολουθεί.

Χώρος για αδρή κινητικότητα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.28	.96	.10	3.08	3.48	.067
6-10	147	3.37	1.02	.08	3.21	3.54	
11-15	319	3.21	.93	.05	3.11	3.31	
16-20	311	3.40	.98	.06	3.29	3.51	
21 και άνω	334	3.41	1.07	.06	3.30	3.53	
Σύνολο	1204	3.34	1.00	.03	3.29	3.40	

Πίνακας 126. Διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην ειδική εκπαίδευση με $p = 0.447$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 127 που ακολουθεί.

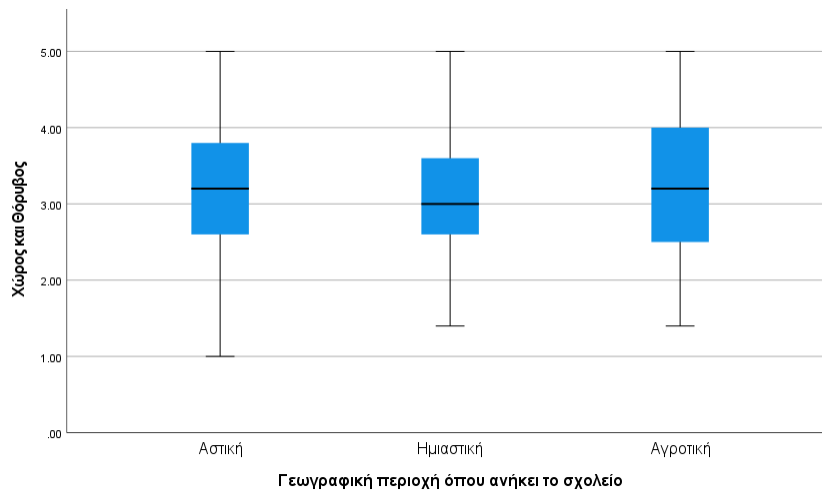
Χώρος για αδρή κινητικότητα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-3	269	3.31	.99	.06	3.19	3.43	.447
4-7	84	3.40	1.00	.11	3.18	3.61	
8 και άνω	8	2.96	.98	.35	2.14	3.78	
Σύνολο	361	3.32	.99	.05	3.22	3.42	

Πίνακας 127. Διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει στην Ειδική Εκπαίδευση

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.043$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(2) = 3.154$ και στην κατηγορία «Αστική» (3.39) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «Αγροτική» (3.21), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου το σχολείο τους ανήκει σε αστική περιοχή δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης σχετικά με το χώρο για αδρή κινητικότητα σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που το σχολείο τους ανήκει σε αγροτική περιοχή. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 128 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 32).

Χώρος για αδρή κινητικότητα							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.39	1.01	.04	3.32	3.47	.043
Ημιαστική	291	3.35	.97	.06	3.24	3.46	
Αγροτική	276	3.21	1.00	.06	3.10	3.33	
Σύνολο	1204	3.34	1.00	.03	3.29	3.40	

Πίνακας 128. Διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο



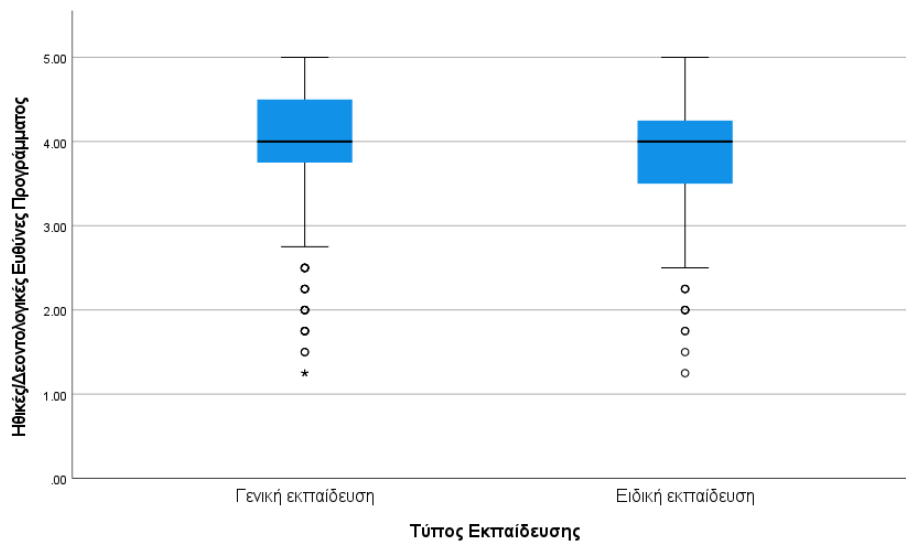
Σχήμα 32. Διάσταση «Χώρος για αδρή κινητικότητα» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

19. Ηθικές / Δεοντολογικές Ευθύνες Προγράμματος

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Ηθικές/Δεοντολογικές Ευθύνες Προγράμματος» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών με $p = 0.006$. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες της Γενικής εκπαίδευσης (4.03) έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της ειδικής εκπαίδευσης (3.91) με $t(1202) = 2.749$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 129 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 33).

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Ηθικές/Δεοντολογικές Ευθύνες Προγράμματος	Γενική εκπαίδευση	867	4.03	.68	.02	.006
	Ειδική εκπαίδευση	337	3.91	.69	.04	

Πίνακας 129. Διάσταση «Ηθικές/Δεοντολογικές ευθύνες προγράμματος» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών



Σχήμα 33. Διάσταση «Ηθικές/Δεοντολογικές ευθύνες προγράμματος» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

20. Πρόγραμμα και οικογένεια

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.228$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 130 που ακολουθεί.

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Πρόγραμμα και Οικογένεια	Γενική εκπαίδευση	867	3.84	.72	.02	.228
	Ειδική εκπαίδευση	337	3.78	.71	.04	

Πίνακας 130. Διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πρόγραμμα και

οικογένεια» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.135$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 131 που ακολουθεί.

Πρόγραμμα και Οικογένεια							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
ΑΕΙ/ΤΕΙ	638	3.84	.73	.03	3.79	3.90	.135
Μεταπτυχιακό	469	3.78	.71	.03	3.71	3.84	
Διδακτορικό	43	3.97	.69	.11	3.76	4.19	
Διδασκάλειο / Μετεκπαίδευση	53	3.87	.67	.09	3.68	4.05	
ΙΕΚ	1	5.00	.	.	.	.
Σύνολο	1204	3.82	.72	.02	3.78	3.86	

Πίνακας 131. Διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών με $p = 0.081$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 132 που ακολουθεί.

Πρόγραμμα και Οικογένεια							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Μόνιμος/η	698	3.86	.73	.03	3.81	3.91	.081
Αναπληρωτής/ρια	484	3.77	.69	.03	3.71	3.83	
Ωρομίσθιος/α	19	3.72	.96	.22	3.25	4.18	
Άλλο	3	4.42	.63	.36	2.85	5.98	
Σύνολο	1204	3.82	.72	.02	3.78	3.86	

Πίνακας 132. Διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.112$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 133 που ακολουθεί.

Πρόγραμμα και Οικογένεια							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.86	.71	.03	3.81	3.92	.112
Ημιαστική	291	3.77	.70	.04	3.69	3.85	
Αγροτική	276	3.79	.76	.05	3.70	3.88	
Σύνολο	1204	3.82	.72	.02	3.78	3.86	

Πίνακας 133. Διάσταση «Πρόγραμμα και οικογένεια» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

21. Πρόγραμμα και ΑμεΑ

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πρόγραμμα και Αμεα» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.295$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 134 που ακολουθεί.

Πρόγραμμα και ΑμεΑ							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
ΑΕΙ/ΤΕΙ	638	3.81	.80	.03	3.75	3.87	.295
Μεταπτυχιακό	469	3.76	.77	.04	3.69	3.83	
Διδακτορικό	43	3.64	.83	.13	3.38	3.89	
Διδασκάλειο / Μετεκπαίδευση	53	3.82	.73	.10	3.62	4.02	

ΙΕΚ	1	5.00	.	.	.	.
Σύνολο	1204	3.79	.79	.02	3.74	3.83	

Πίνακας 134. Διάσταση «Πρόγραμμα και ΑμεΑ» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πρόγραμμα και ΑμεΑ» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στο τμήμα με $p = 0.993$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 135 που ακολουθεί.

Πρόγραμμα και ΑμεΑ							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	3.79	.78	.05	3.69	3.89	.993
6-10 έτη	207	3.80	.77	.05	3.69	3.90	
11-15 έτη	327	3.79	.76	.04	3.71	3.87	
16 έτη και άνω	442	3.78	.82	.04	3.70	3.86	
Σύνολο	1204	3.79	.79	.02	3.74	3.83	

Πίνακας 135. Διάσταση «Πρόγραμμα και ΑμεΑ» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πρόγραμμα και ΑμεΑ» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.163$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 136 που ακολουθεί.

Πρόγραμμα και ΑμεΑ							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.83	.80	.03	3.77	3.89	.163

Ημιαστική	291	3.75	.75	.04	3.66	3.83	
Αγροτική	276	3.74	.81	.05	3.64	3.83	
Σύνολο	1204	3.79	.79	.02	3.74	3.83	

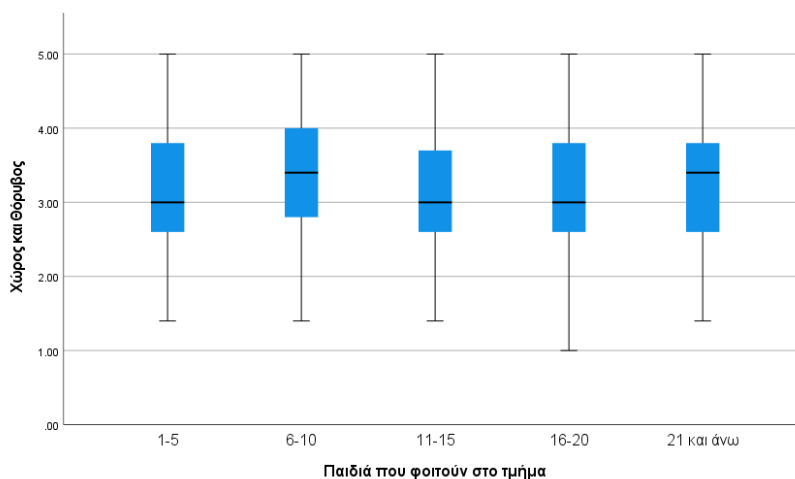
Πίνακας 136. Διάσταση «Πρόγραμμα και ΑμεΑ» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

22. Χώρος και θόρυβος

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χώρος και Θόρυβος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.006$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(4) = 3.606$ και στην κατηγορία «6-10» (3.41) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «11-15» (3.12) και την κατηγορία «16-20» (3.14), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες με 6-10 παιδιά δήλωσαν μεγαλύτερη ευχαρίστηση σχετικά με το χώρο και το θόρυβο σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες με 11-15 παιδιά και με 16-20 παιδιά. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 137 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 34).

Χώρος και Θόρυβος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.15	.89	.09	2.97	3.33	.006
6-10	147	3.41	.87	.07	3.27	3.56	
11-15	319	3.12	.82	.05	3.03	3.21	
16-20	311	3.14	.85	.05	3.04	3.23	
21 και άνω	334	3.22	.80	.04	3.13	3.31	
Σύνολο	1204	3.19	.84	.02	3.14	3.24	

Πίνακας 137. Διάσταση «Χώρος και Θόρυβος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα



Σχήμα 34. Διάσταση «Χώρος και Θόρυβος» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Χώρος και Θόρυβος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.360$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 138 που ακολουθεί.

Χώρος και Θόρυβος							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.21	.82	.03	3.14	3.27	.360
Ημιαστική	291	3.13	.80	.05	3.04	3.22	
Αγροτική	276	3.22	.90	.05	3.11	3.33	
Σύνολο	1204	3.19	.84	.02	3.14	3.24	

Πίνακας 138. Διάσταση «Χώρος και Θόρυβος» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

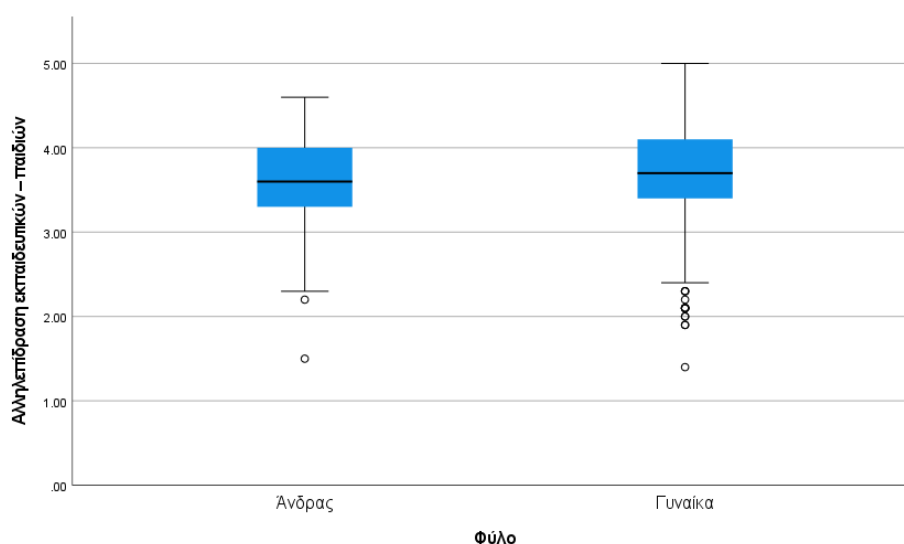
23. Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – παιδιών

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών - παιδιών» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών με $p = 0.034$. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι οι

γυναίκες (3.73) έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με τους άνδρες (3.54) με $t(1202) = -2.772$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 139 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 35).

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – παιδιών	Άνδρας	48	3.54	.60	.09	.034
	Γυναίκα	1156	3.73	.46	.01	

Πίνακας 139. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών



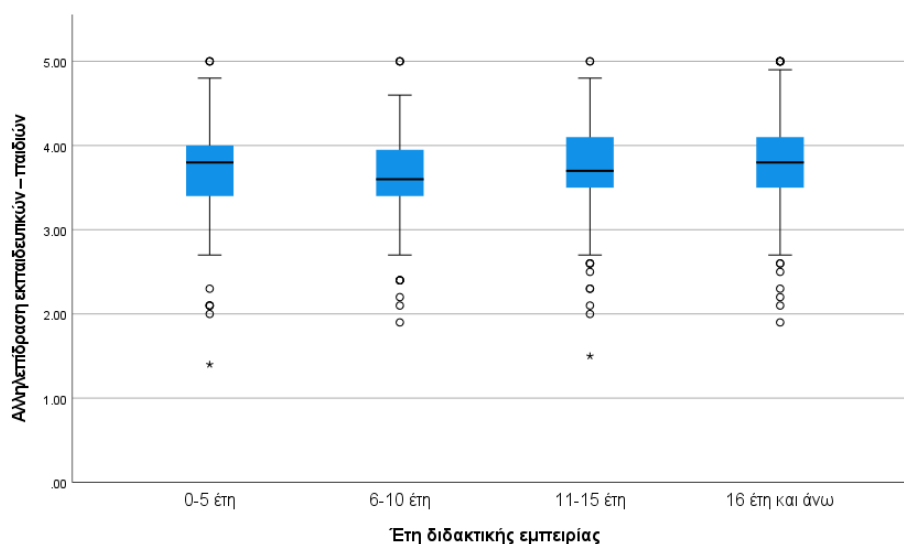
Σχήμα 35. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών - παιδιών» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας με $p = 0.019$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(3) = 3.316$ και στην κατηγορία «16 έτη και άνω» (3.77) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «6-10 έτη» (3.64), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου έχουν 16 έτη διδακτικής εμπειρίας και άνω δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με την

αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που έχουν 6 με 10 έτη εμπειρίας. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 140 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 36).

Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – παιδιών							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	3.71	.50	.03	3.64	3.77	.019
6-10 έτη	207	3.64	.47	.03	3.58	3.71	
11-15 έτη	327	3.73	.47	.03	3.68	3.78	
16 έτη και άνω	442	3.77	.45	.02	3.72	3.81	
Σύνολο	1204	3.72	.47	.01	3.70	3.75	

Πίνακας 140. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας



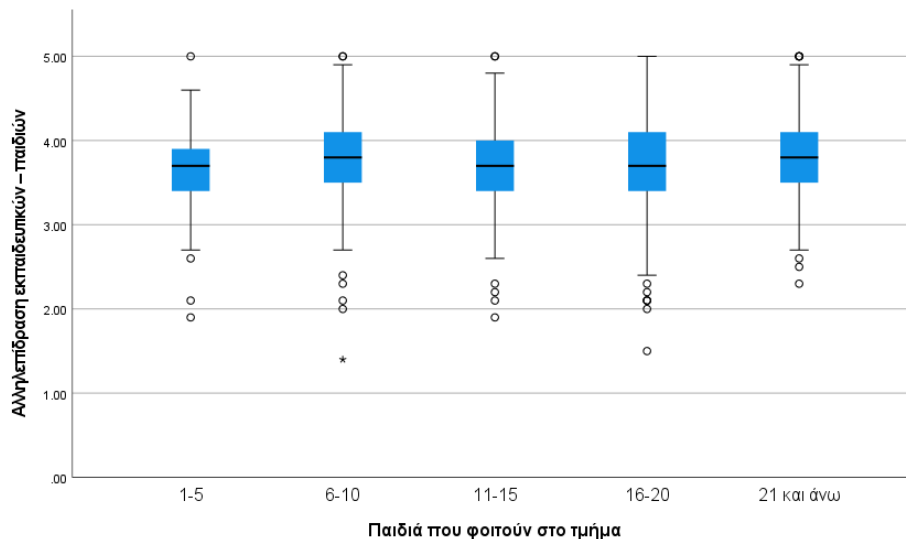
Σχήμα 36. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση

εκπαιδευτικών - παιδιών» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.035$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(4) = 2.596$ και στην κατηγορία «21 και άνω» (3.78) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «1-5» (3.62), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες με 21 παιδιά και πάνω δήλωσαν μεγαλύτερη ευχαρίστηση με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – παιδιών σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες με 1-5 παιδιά. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 141 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 37).

Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – παιδιών							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.62	.51	.05	3.52	3.73	.035
6-10	147	3.75	.52	.04	3.66	3.83	
11-15	319	3.71	.42	.02	3.67	3.76	
16-20	311	3.70	.51	.03	3.64	3.75	
21 και άνω	334	3.78	.43	.02	3.73	3.82	
Σύνολο	1204	3.72	.47	.01	3.70	3.75	

Πίνακας 141. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα



Σχήμα 37. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών - παιδιών» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.256$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 142 που ακολουθεί.

Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – παιδιών							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.72	.47	.02	3.68	3.76	.256
Ημιαστική	291	3.69	.46	.03	3.64	3.75	
Αγροτική	276	3.76	.47	.03	3.70	3.82	
Σύνολο	1204	3.72	.47	.01	3.70	3.75	

Πίνακας 142. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

24. Αλληλεπίδραση ομηλίκων

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση ομηλίκων» σε σχέση με τον φύλο με $p = 0.050$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 143 που ακολουθεί.

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Αλληλεπίδραση ομηλίκων	Άνδρας	48	4.08	.91	.13	.050
	Γυναίκα	1156	4.34	.60	.02	

Πίνακας 143. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση ομηλίκων» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.454$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 144 που ακολουθεί.

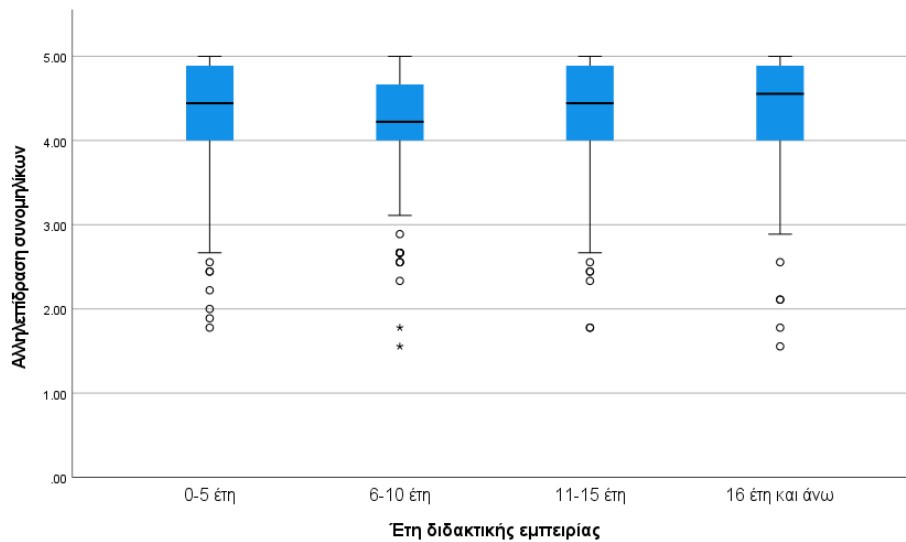
Αλληλεπίδραση ομηλίκων							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
ΑΕΙ/ΤΕΙ	638	4.35	.61	.02	4.30	4.39	.454
Μεταπτυχιακό	469	4.30	.62	.03	4.25	4.36	
Διδακτορικό	43	4.30	.77	.12	4.07	4.54	
Διδασκάλειο / Μετεκπαίδευση	53	4.41	.45	.06	4.29	4.54	
ΙΕΚ	1	5.00	.	.	.	.
Σύνολο	1204	4.33	.61	.02	4.30	4.37	

Πίνακας 144. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση ομηλίκων» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας με $p = 0.007$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(3) = 4.009$ και στην κατηγορία «16 έτη και άνω» (4.40) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «6-10 έτη» (4.23), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου έχουν 16 έτη διδακτικής εμπειρίας και άνω δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με την αλληλεπίδραση συνομηλίκων σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που έχουν 6 με 10 έτη εμπειρίας. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 145 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 38).

Αλληλεπίδραση ομηλίκων							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	4.29	.67	.04	4.20	4.38	.007
6-10 έτη	207	4.23	.63	.04	4.14	4.32	
11-15 έτη	327	4.33	.60	.03	4.27	4.40	
16 έτη και άνω	442	4.40	.57	.03	4.34	4.45	
Σύνολο	1204	4.33	.61	.02	4.30	4.37	

Πίνακας 145. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας



Σχήμα 38. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση ομηλίκων» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.148$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 146 που ακολουθεί.

Αλληλεπίδραση ομηλίκων							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	4.23	.66	.07	4.10	4.37	.148
6-10	147	4.34	.74	.06	4.22	4.46	
11-15	319	4.35	.57	.03	4.29	4.41	
16-20	311	4.28	.66	.04	4.21	4.36	
21 και άνω	334	4.38	.53	.03	4.32	4.44	
Σύνολο	1204	4.33	.61	.02	4.30	4.37	

Πίνακας 146. Διάσταση «Αλληλεπίδραση συνομηλίκων» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

25. Πειθαρχία

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.340$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 147 που ακολουθεί.

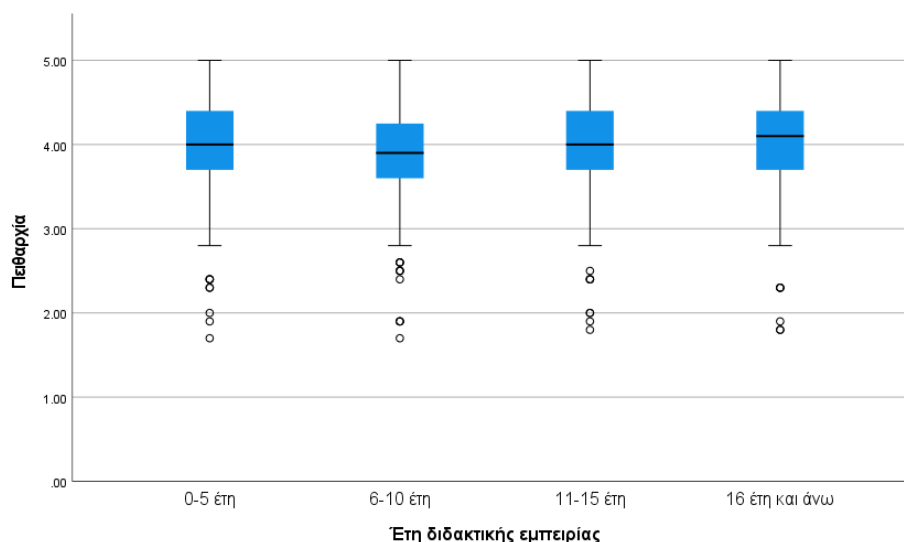
Πειθαρχία							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
ΑΕΙ/ΤΕΙ	638	3.98	.56	.02	3.93	4.02	.340
Μεταπτυχιακό	469	3.94	.57	.03	3.89	4.00	
Διδακτορικό	43	4.00	.71	.11	3.79	4.22	
Διδασκάλειο / Μετεκπαίδευση	53	3.98	.45	.06	3.85	4.10	
ΙΕΚ	1	5.00	.	.	.	.
Σύνολο	1204	3.97	.57	.02	3.93	4.00	

Πίνακας 147. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας με $p = 0.046$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(3) = 2.668$ και στην κατηγορία «16 έτη και άνω» (4.00) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «6-10 έτη» (3.87), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου έχουν 16 έτη διδακτικής εμπειρίας και άνω δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με την πειθαρχία που επικρατεί σε σχέση με τους συμμετέχοντες/ουσες που έχουν 6 με 10 έτη εμπειρίας. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 148 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 39).

Πειθαρχία							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	3.95	.60	.04	3.88	4.03	.046
6-10 έτη	207	3.87	.61	.04	3.79	3.96	
11-15 έτη	327	3.98	.54	.03	3.92	4.04	
16 έτη και άνω	442	4.00	.54	.03	3.95	4.06	
Σύνολο	1204	3.97	.57	.02	3.93	4.00	

Πίνακας 148. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών



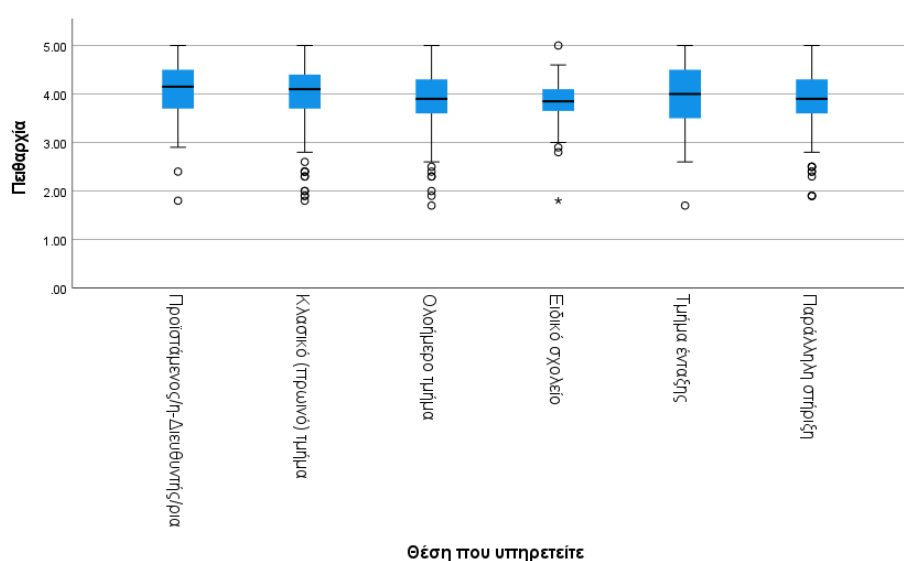
Σχήμα 39. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν με $p < 0.001$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(5) = 4.340$ και στην κατηγορία «Ολοήμερο τμήμα» (3.85) επικρατούν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με την κατηγορία «Προϊστάμενος/η – Διευθυντής/ρια» (4.06) και την κατηγορία «Κλασικό (πρωινό) τμήμα» (4.01), δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου ανήκουν στην κατηγορία στην κατηγορία «Ολοήμερο

τιμή» δήλωσαν χαμηλότερους βαθμούς ευχαρίστησης με την πειθαρχία σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στις άλλες δύο κατηγορίες. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 149 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 40).

Πειθαρχία							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Προϊστάμενος/η-Διευθυντής/ρια	180	4.06	.53	.04	3.98	4.14	<.001
Κλασικό (πρωινό) τμήμα	541	4.01	.53	.02	3.97	4.06	
Ολοήμερο τμήμα	160	3.85	.60	.05	3.76	3.94	
Ειδικό σχολείο	52	3.83	.52	.07	3.68	3.98	
Τμήμα ένταξης	44	3.93	.66	.10	3.73	4.13	
Παράλληλη στήριξη	227	3.90	.60	.04	3.82	3.98	
Σύνολο	1204	3.97	.57	.02	3.93	4.00	

Πίνακας 149. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν



Σχήμα 40. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα με $p = 0.054$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 150 που ακολουθεί.

Πειθαρχία							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
1-5	93	3.85	.58	.06	3.73	3.97	.054
6-10	147	4.00	.58	.05	3.90	4.09	
11-15	319	3.96	.55	.03	3.90	4.02	
16-20	311	3.94	.63	.04	3.87	4.01	
21 και άνω	334	4.03	.50	.03	3.97	4.08	
Σύνολο	1204	3.97	.57	.02	3.93	4.00	

Πίνακας 150. Διάσταση «Πειθαρχία» σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα

26. Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με το φύλο με $p = 0.377$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 151 που ακολουθεί.

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού	Άνδρας	48	3.85	.73	.11	.377
	Γυναίκα	1156	3.95	.58	.02	

Πίνακας 151. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.259$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 152 που ακολουθεί.

Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
ΑΕΙ/ΤΕΙ	638	3.96	.58	.02	3.92	4.01	.259
Μεταπτυχιακό	469	3.92	.61	.03	3.87	3.98	
Διδακτορικό	43	3.88	.65	.10	3.68	4.08	
Διδασκάλειο / Μετεκπαίδευση	53	3.91	.46	.06	3.78	4.04	
ΙΕΚ	1	5.00	.	.	.	.
Σύνολο	1204	3.94	.59	.02	3.91	3.98	

Πίνακας 152. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών με $p = 0.074$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 153 που ακολουθεί.

Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	

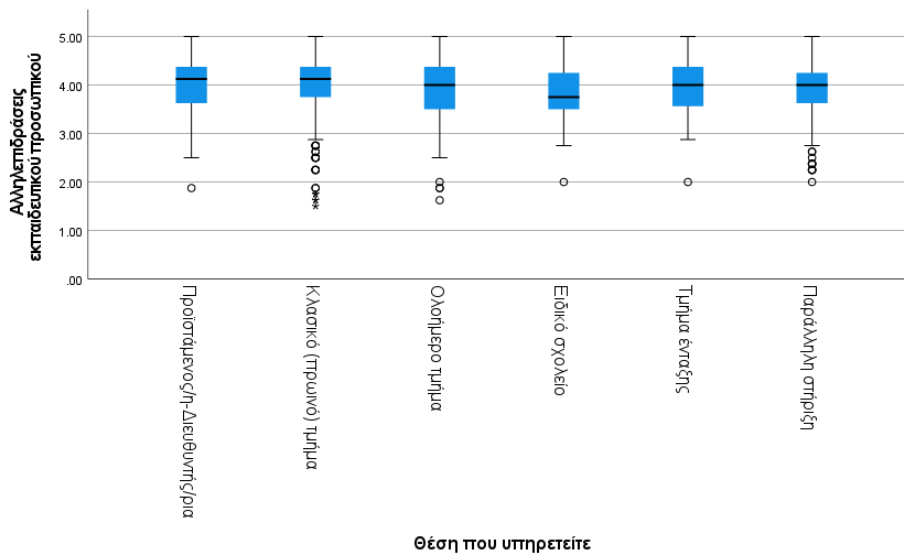
Μόνιμος/η	698	3.96	.58	.02	3.92	4.00	.074
Αναπληρωτής/ρια	484	3.93	.59	.03	3.88	3.98	
Ωρομίσθιος/α	19	3.61	.77	.18	3.24	3.98	
Άλλο	3	4.08	.94	.54	1.75	6.41	
Σύνολο	1204	3.94	.59	.02	3.91	3.98	

Πίνακας 153. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με της σχέση εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν με $p = 0.016$ και $F(5) = 2.799$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 154 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 41).

Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Προϊστάμενος/η-Διευθυντής/ρια	180	4.01	.54	.04	3.93	4.09	.016
Κλασικό (πρωινό) τμήμα	541	3.99	.59	.03	3.94	4.04	
Ολοήμερο τμήμα	160	3.86	.62	.05	3.76	3.96	
Ειδικό σχολείο	52	3.84	.59	.08	3.67	4.00	
Τμήμα ένταξης	44	3.94	.58	.09	3.76	4.11	
Παράλληλη στήριξη	227	3.87	.60	.04	3.79	3.95	
Σύνολο	1204	3.94	.59	.02	3.91	3.98	

Πίνακας 154. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν



Σχήμα 41. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού» σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν

27. Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.455$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 155 που ακολουθεί.

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη	Γενική εκπαίδευση	867	3.49	.85	.03	.455
	Ειδική εκπαίδευση	337	3.45	.85	.05	

Πίνακας 155. Διάσταση «Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το

σχολείο με $p = 0.051$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 156 που ακολουθεί.

Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	3.53	.82	.03	3.47	3.59	.051
Ημιαστική	291	3.45	.84	.05	3.35	3.54	
Αγροτική	276	3.39	.89	.05	3.28	3.49	
Σύνολο	1204	3.48	.85	.02	3.43	3.52	

Πίνακας 156. Διάσταση «Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

28. Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – γονέων

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.856$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 157 που ακολουθεί.

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – γονέων	Γενική εκπαίδευση	867	1.24	.17	.01	.856
	Ειδική εκπαίδευση	337	1.24	.19	.01	

Πίνακας 157. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση

εκπαιδευτικών – γονέων» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στο τμήμα με $p = 0.293$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 158 που ακολουθεί.

Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – γονέων							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-5 έτη	228	1.25	.20	.01	1.22	1.28	.293
6-10 έτη	207	1.24	.19	.01	1.21	1.26	
11-15 έτη	327	1.23	.17	.01	1.21	1.25	
16 έτη και άνω	442	1.25	.17	.01	1.24	1.27	
Σύνολο	1204	1.24	.18	.01	1.23	1.25	

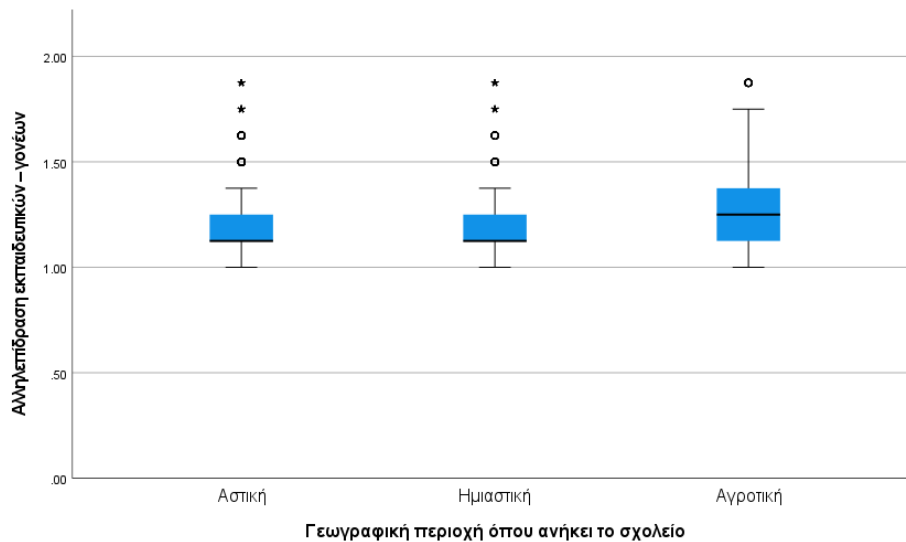
Πίνακας 158. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων» σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – γονέων» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.022$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι $F(2) = 3.845$ και στην κατηγορία «Αγροτική» (1.27) επικρατούν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με τις υπόλοιπες δύο, δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες όπου το σχολείο τους ανήκει σε αγροτική περιοχή δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών - γονέων σε σχέση με τους υπόλοιπους. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 159 που ακολουθεί ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποδίδονται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 42).

Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – γονέων							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	1.24	.17	.01	1.23	1.25	.022

Ημιαστική	291	1.23	.18	.01	1.21	1.25	
Αγροτική	276	1.27	.19	.01	1.25	1.29	
Σύνολο	1204	1.24	.18	.01	1.23	1.25	

Πίνακας 159. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο



Σχήμα 42. Διάσταση «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

29. Πρόγραμμα και γονείς

Από το t-test που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πρόγραμμα και γονείς» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης με $p = 0.559$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 160 που ακολουθεί.

	Τύπος Εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέση τιμή	p
Πρόγραμμα και Γονείς	Γενική εκπαίδευση	867	1.30	.24	.01	.559
	Ειδική εκπαίδευση	337	1.31	.26	.01	

Πίνακας 160. Διάσταση «Πρόγραμμα και Γονείς» σε σχέση με τον τύπο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση «Πρόγραμμα και γονείς» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο με $p = 0.459$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 161 που ακολουθεί.

Πρόγραμμα και Γονείς							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Δ.Ε.		p
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Αστική	637	1.30	.24	.01	1.28	1.32	.459
Ημιαστική	291	1.29	.25	.01	1.26	1.32	
Αγροτική	276	1.32	.26	.02	1.29	1.35	
Σύνολο	1204	1.30	.25	.01	1.29	1.32	

Πίνακας 161. Διάσταση «Πρόγραμμα και Γονείς» σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο

6.10 Στατιστική ανάλυση ποσοτικής έρευνας

Για την περιγραφή των δημογραφικών και των υπόλοιπων κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για την διαφοροποίηση των διαστάσεων ανάλογα με το φύλο ή με άλλες παραμέτρους που εκφράζονται σε δύο κατηγορίες. Παράλληλα η επίδραση της γεωγραφική περιοχής του σχολείου και άλλων μεταβλητών σε περισσότερες από δύο επιλογές, αξιολογήθηκε με το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο Shapiro Wilk και κατάλληλα QQ plots. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v28.0 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων της έρευνας

7.1 Περίληψη

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής πραγματοποιείται η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, ο έλεγχος των υποθέσεων και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης για την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο. Συνεχίζοντας, αναλύονται τα αποτελέσματα, ελέγχονται οι υποθέσεις και συζητούνται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται τόσο στο Γενικό Νηπιαγωγείο όσο και σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης (Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη).

7.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έλεγχος των υποθέσεων και συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη Γενική Εκπαίδευση και οι Εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης (Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη) κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα του νέου Α.Π.Σ. (2023), των παλαιότερων εκδόσεων (2003, 2011, 2014) και των Α.Π.Σ. που προτείνονται για την Ειδική Εκπαίδευση, με τις απαντήσεις τους σε ορισμένες περιπτώσεις να συγκλίνουν και σε άλλες να διαφοροποιούνται.

Αρχικά, από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης προτιμούν να εφαρμόζουν ένα συνδυασμό των παλαιών Α.Π.Σ. με το νέο Α.Π.Σ. (2023), το οποίο εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2023-24 καθολικά στα Νηπιαγωγεία της χώρας μας. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους στοιχεία από όλες τις εκδόσεις των Α.Π.Σ. θα

μπορούσε να αποδοθεί αφενός στην εμπειρία που έχουν αποκομίσει από τη χρόνια εφαρμογή και αφετέρου στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή αυτούσιου του νέου Α.Π.Σ. (2023), κυρίως λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης για το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησής του. Προχωρώντας στους/στις εκπαιδευτικούς της Ειδικής Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι περισσότεροι/ες δηλώνουν ότι στη διδασκαλία τους εφαρμόζουν το Α.Π.Σ. της Γενικής Εκπαίδευσης (2023), παίρνοντας, ωστόσο, και στοιχεία από τα Α.Π.Σ. της Ειδικής Εκπαίδευσης, ανάλογα με την αναπηρία ή τη διαταραχή που έχει ο/η εκάστοτε μαθητής/τρια. Η Ειδική Εκπαίδευση στα πλαίσια προώθησης της ένταξης και της συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία/διαταραχές, εφαρμόζεται εκτός από τα Ειδικά Νηπιαγωγεία και στις τάξεις των Γενικών Νηπιαγωγείων, με αποτέλεσμα η διδασκαλία των εκπαιδευτικών της Ειδικής να περιλαμβάνει στοιχεία από τα Α.Π.Σ. και των δύο τύπων εκπαίδευσης και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων να διαφοροποιείται όποτε κρίνεται απαραίτητο (Al-Zboon, 2016).

Επίσης, ο λόγος που οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς της Γενικής στην εφαρμογή των Α.Π.Σ. είναι πρωτίστως η νομοθεσία κι έπειτα το γεγονός ότι προσφέρουν κατευθυντήριες γραμμές, με σκοπούς και στόχους για τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα παραδείγματα των δραστηριοτήτων, τα οποία μπορούν να δώσουν ιδέες στο εκπαιδευτικό προσωπικό για τη διδασκαλία. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με εκείνα παρόμοιων ερευνών, όπου μελετήθηκαν οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί διάφορων βαθμίδων επιλέγουν να εφαρμόσουν τα Α.Π.Σ. (Choppin, 2011. Gobby, 2017. Lloyd & Janine, 2011. Scott, 2018. Taylor, 2016. Young, 2014).

Έπειτα, και οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών θεωρούν πολύ σημαντικό θετικό στοιχείο των Α.Π.Σ. την προώθηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, συμφωνώντας με πλήθος ερευνών (Akçay, 2016. Albuquerque & Martins, 2021. Bada & Jita, 2022. Ellena & Suminar, 2018. Fernandez-Rio et al., 2017. Zisopoulou, 2019. Gkloumprou & Germanos, 2022. Karta et al., 2021. Keramati & Gillies, 2021. Κουτσούμπα κ.α., 2015. Popa, 2019. Rohim, 2018. Σελίμη κ.α, 2016. Siew et al., 2017. Thomas & Kothari, 2015. Yulianto et al., 2019. Veldman et al., 2020), όπως επίσης και την ευελιξία που τους δίνεται να προχωρούν σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Bautista et al., 2021. Birkeland, 2019. Cohen, 2016. Dijkstra et al., 2016b. Fink et al., 2024. Lau &

Grieshaber, 2018. Mavidou & Kakana, 2019. Minicozzi, 2016. Pyle & Bigelow, 2015).

Επιπρόσθετα, και οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών κρίνουν ως βασικά αρνητικά στοιχεία των Α.Π.Σ. την πολυπλοκότητα του περιεχομένου και την έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού πρακτικών παραδειγμάτων (Χατζηγεωργίου, 2012), ενώ σημειώνουν ότι είναι πολλές οι δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη συστηματική εφαρμογή της εργασίας των παιδιών σε ομάδες, όπως έχει σημειωθεί και σε άλλες έρευνες (Βρίζα & Καραδημητρίου, 2020. Fohlin et al., 2021. Gillies & Boyle, 2010. Suryani & Kareviati, 2021).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα αν τα Α.Π.Σ. υποστηρίζουν την ομαλή ένταξη των παιδιών με κάποιο είδος αναπηρίας ή διαταραχής στη γενική τάξη. Παρατηρείται ότι οι απόψεις δίστανται, καθώς οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί της Γενικής κρίνουν πως τα Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου δεν υποστηρίζουν την ένταξη αυτών των παιδιών, επισημαίνοντας ότι το ζήτημα της ένταξης είναι πολυπαραγοντικό και δεν εξαρτάται μονάχα από το περιεχόμενο των Α.Π.Σ., στοιχείο που σημειώνεται και από άλλους ερευνητές (Kang et al., 2015. Munchan & Agbenyega, 2020) Αντίθετα, πολλοί/ες συμφωνούν ότι τα Α.Π.Σ. στηρίζουν την ένταξη και τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία/διαταραχές στη γενική τάξη υπό την αυστηρή προϋπόθεση να βρίσκεται στην τάξη εξειδικευμένο προσωπικό ή να λειτουργεί σε κάθε σχολείο Τμήμα Ένταξης (Kang et al., 2015. Lai & Gill, 2019. Χατζηζήση, 2011). Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους διαφωνούν ότι η εφαρμογή των Α.Π.Σ. προωθεί επαρκώς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία/διαταραχές ειδικότερα στη γενική τάξη και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο (Al-Zboon, 2020).

Αναφορικά με τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, οι Νηπιαγωγοί της Ειδικής Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η απόφασή τους να ενισχύσουν κάποιο συγκεκριμένο τομέα εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας/διαταραχής με το οποίο έχει διαγνωσθεί το εκάστοτε παιδί. Στην πλειοψηφία τους επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους περισσότερο στην ανάπτυξη του κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα, ενώ δεύτερος στη σειρά έρχεται ο γλωσσικός τομέας, με την ενίσχυση του προφορικού λόγου (Abidova, 2023. Bernasconi & Böing, 2015. Dynia et al., 2020. Fröhlich et. al., 2014. Σούλης, 2020).

Οι παράγοντες οι οποίοι δυσκολεύουν την εφαρμογή των Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της Γενικής και της Ειδικής

Εκπαίδευσης είναι πολλοί, με κυριότερο να θεωρείται από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ο μεγάλος αριθμός των παιδιών που φοιτούν σε κάθε τμήμα (Constantino-Lane, 2019. De Schipper et al., 2007. Dijkstra et al., 2016a. Francis & Barnett, 2019. Leach et al., 2008). Εξίσου σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες για την αποτελεσματική εφαρμογή των Α.Π.Σ. αξιολογούνται η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής/εξοπλισμού και οι ανεπαρκείς και συχνά ακατάλληλοι χώροι, στους οποίους στεγάζεται μεγάλος αριθμός Νηπιαγωγείων, συμφωνώντας με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών (Hu et al., 2017. Μαβίδου & Κακανά, 2021. Μάνεση, 2016. Παπανδρέου, 2017. Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής επισημαίνουν ότι σημαντικός αρνητικός παράγοντας της επιτυχούς εφαρμογής των Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, τα μέλη του οποίου θα αναλάβουν θα προσφέρουν εξειδικευμένη φροντίδα στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία/διαταραχές, όπως σημειώνεται και από άλλους ερευνητές (Allam & Martin, 2021. Zhu et al., 2019. Hannås & Bahdanovich Hanssen, 2016. Κασίδης, 2016).

Συνεχίζοντας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης συμφωνεί, βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν, ότι η εφαρμογή των Α.Π.Σ. επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, δηλώνοντας ότι τα Α.Π.Σ. λειτουργούν ως μια κοινή γραμμή που πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου όλα τα παιδιά να λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση. Η άποψη αυτή έχει υποστηριχθεί και από πλήθος παρόμοιων ερευνών (Ahmadi & Lukman, 2015. Lupeja & Komba, 2021. Madani, 2019. Melbush et al., 2015. Nahardani et al., 2022. Pietarinen et al., 2017. Pritchett & Beatty, 2015. Shower, 2017. Simanjuntak et al., 2022).

Ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής δηλώνουν ότι την ευθύνη για το σχεδιασμό ή την αναθεώρηση των Α.Π.Σ. πρέπει να φέρουν πρωτίστως οι ενεργειαί εκπαιδευτικοί, καθώς είναι εκείνοι/ες που τα εφαρμόζουν και αξιολογούν σε πραγματικό χρόνο τα θετικά και αρνητικά τους σημεία, όπως επίσης και τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υλοποίηση. Σημειώνοντας διαφορετικά ποσοστά, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων υποστηρίζουν ότι ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό ή την αναθεώρηση των Α.Π.Σ. καλούνται να διαδραματίσουν, επίσης, οι Ειδικοί παιδαγωγοί, ειδικότερα για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών που χρήζουν Ειδικής Εκπαίδευσης, η ακαδημαϊκή κοινότητα, μέσω ερευνητικών δράσεων για την αξιολόγηση της εφαρμογής, οι γονείς, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμμετέχουν

περισσότερο ενεργά στα εκπαιδευτικά δρώμενα, τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και σε μικρότερο βαθμό η πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης.

Σχετικά με το χρονικό διάστημα που θα πρέπει να μεσολαβεί ανάμεσα στις αναθεωρήσεις ή την έκδοση νέων Α.Π.Σ., από την επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της Γενικής υποστηρίζουν ότι θα είναι ωφέλιμο για την ποιότητα της εκπαίδευσης να μεσολαβεί τουλάχιστον μία δεκαετία από τη μία αναθεώρηση των Α.Π.Σ. στην άλλη, σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς της Ειδικής, οι οποίοι/ες θεωρούν το χρονικό διάστημα 1-5 χρόνια ως ικανοποιητικό για την αναθεώρηση ή την έκδοση νέων Α.Π.Σ. Σε κάθε περίπτωση τονίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι το διάστημα της αναθεώρησης εξαρτάται από τις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και τις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες του σύγχρονου πολίτη.

Ακόμη, καταθέτοντας τις προτάσεις τους αναφορικά με τη βελτίωση των Α.Π.Σ. ή προτείνοντας ορισμένες προσθήκες ή αφαιρέσεις, οι εκπαιδευτικοί της Γενικής και της Ειδικής Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να προστεθούν περισσότερα πρακτικά παραδείγματα και να αφαιρεθούν κάποια θεωρητικά κομμάτια, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο που θα πρέπει να εφαρμοστούν στην πράξη τα Α.Π.Σ. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Γενικής ζητά περισσότερο χρόνο για την υλοποίηση και πληρέστερη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο περιεχόμενο και το σκοπό του νέου Α.Π.Σ. (2023), καθώς κατά δήλωση τους η επιμόρφωση που έγινε ήταν το λιγότερο ανεπαρκής. Τέλος, μεταξύ των προτάσεων βελτίωσης που καταθέτουν οι Νηπιαγωγοί της Ειδικής είναι η θέσπιση ξεκάθαρου πλαισίου λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης, προκειμένου να καθοριστούν με ακρίβεια τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών της Ειδικής, αλλά και να ορισθεί με ακρίβεια ο ρόλος τους στη γενική τάξη (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2022. Kauffnan, 2022. Nilsen, 2017. Paulsrud & Nilholm, 2023).

Ολοκληρώνοντας την ποιοτική έρευνα, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Ειδικής Εκπαίδευσης ανάλογα με τη δομή όπου εργάζονται (Ειδικό Νηπιαγωγείο, Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη). Πρώτον, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς των Ειδικών Νηπιαγωγείων και των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης αναφορικά με την έκδοση των Α.Π.Σ. που

επιλέγουν να εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Νηπιαγωγείων δηλώνουν ότι εφαρμόζουν κυρίως τα Α.Π.Σ. της Ειδικής Εκπαίδευσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης φαίνεται ότι δεν τα προτιμούν, καθώς επιλέγουν περισσότερο τα Α.Π.Σ. της Γενικής Εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι στα Ειδικά Νηπιαγωγεία φοιτούν παιδιά με βαριές αναπηρίες ή σοβαρές διαταραχές, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των οποίων αδυνατεί να καλύψει το πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό ενδείκνυται περισσότερο προς εφαρμογή τα αμιγώς Α.Π.Σ. της Ειδικής Εκπαίδευσης, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας/διαταραχής. Τα Τμήματα Ένταξης και η Παράλληλη Στήριξη λειτουργούν εντός των Γενικών Νηπιαγωγείων κι ως εκ τούτου είναι επόμενο να αξιοποιούν στοιχεία από όλα τα Α.Π.Σ. που προτείνονται για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, προκειμένου να εκπονήσουν το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για κάθε μαθητή/τρια και να ικανοποιήσουν τις ατομικές του/της ανάγκες.

Δεύτερον, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί και των τριών δομών της Ειδικής Εκπαίδευσης θεωρούν ως σημαντικότερο θετικό στοιχείο των Α.Π.Σ. που προτείνονται για τη Γενική και την Ειδική Εκπαίδευση την προώθηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, καθώς είναι η μόνη απάντηση που διατυπώθηκε από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης έχουν επισημανθεί και σε άλλες έρευνες, όπου διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών της Ειδικής για το συγκεκριμένο τύπο μάθησης (Abramczyk & Jurkowski, 2020. Challenge, 2023. Ginner Hau et al., 2022. Loukeri et al., 2023. Solone et al., 2020). Τρίτο και τελευταίο εύρημα της σύγκρισης των εκπαιδευτικών της Ειδικής Εκπαίδευσης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και των τριών δομών συμφωνούν ότι το πιο κρίσιμο αρνητικό στοιχείο των Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου είναι ο όγκος και η περιπλοκότητα που χαρακτηρίζει το περιεχόμενό του, χαρακτηριστικό που έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (Johnson & Semmelroth, 2014. Williams et al., 2009).

7.3 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έλεγχος των υποθέσεων και συμπεράσματα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στο Νηπιαγωγείο από εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

Η παιδαγωγική έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές/τριες περνούν σχεδόν το 1/3 του χρόνου τους ημερησίως στο σχολείο και ως εκ τούτου ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένος ο εσωτερικός και ο εξωτερικός χώρος της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη των παιδιών (Bluyssen, 2017. De Giuli et al., 2012. Zomorodian et al., 2016. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα (Mendel & Heath, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν προτάσεις αναφορικά με το **περιβάλλον του Νηπιαγωγείου** και τον εξοπλισμό που διατίθεται για τους/τις μαθητές/τριες. Αρχικά, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντικό ο χώρος να είναι καλά συντηρημένος (Agarwal, 2017. Shahli et al., 2021. Stankovic et al., 2015) και ευρύχωρος, ώστε να εξασφαλίζεται η ελευθερία κινήσεων τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες χρήστες του χώρου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνα άλλων ερευνών (Chithra & Shiva, 2018. Korsavi et al., 2020). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κρίνει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει καλός εξαερισμός του χώρου (Chatzidiakou et al., 2012. Mendell & Heath, 2005. Wargocki et al., 2020), αλλά και φυσικός φωτισμός, με το φως να εισέρχεται από τα παράθυρα του κτιρίου, εύρημα που προέκυψε και σε άλλες έρευνες (Angelaki et al., 2022. Baloch et al., 2020. Fantozzi & Rocca, 2020. Meng et al., 2023. Vásquez et al., 2019). Σχεδόν οι 6 στους 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν πολύ σημαντικό ο χώρος του Νηπιαγωγείου να μπορεί να είναι προσβάσιμος από άτομα, ενήλικα ή ανήλικα, με οποιοδήποτε είδος αναπηρίας, συμφωνώντας και με άλλες έρευνες (Petrie et al., 2016. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014. Ytterhus & Åmot, 2021). Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει ότι ο χώρος του Νηπιαγωγείου όπου εργάζονται δεν είναι καθόλου έως λίγο προσβάσιμος από τα άτομα με αναπηρία, εύρημα στο οποίο κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (Abdou & Ghanam, 2020. Παπάνης κ.α., 2009).

Έπειτα, αναφορικά με την επίπλωση που βρίσκεται μέσα στο χώρο του Νηπιαγωγείου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κρίνει πάρα πολύ σημαντικό τα έπιπλα να είναι στο μέγεθος των παιδιών, πολύ καλά συντηρημένα και ασφαλή προς χρήση για τα παιδιά (Agarwal, 2017. NAEYC, 2018. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014.

Shahli et al., 2021. Stankovic et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν διαθέσιμα έπιπλα, τα οποία να προσαρμόζονται κατάλληλα στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στην ομάδα της τάξης (Muscovitz, 2013. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), με τους μισούς, ωστόσο, να δηλώνουν ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμα τέτοια έπιπλα στο σχολείο τους, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στη γενικότερη έλλειψη εξοπλισμού που χαρακτηρίζει τα σχολικά κτίρια στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια, από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης προκύπτει ότι είναι πολύ σημαντικό τα κέντρα ενδιαφέροντος να διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό, ανάλογα με τη θεματολογία τους, όπως επίσης και ο εξοπλισμός αυτός να προσφέρει στα παιδιά μαθησιακές εμπειρίες ποικίλου περιεχομένου (Γερμανός, 2015. Ytterhus & Åmot, 2021). Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αξιολογούν ως πολύ σημαντικό να ανανεώνονται τα υλικά και ο εξοπλισμός των κέντρων ενδιαφέροντος, σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ώστε να διατηρείται ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και συνάμα να τους προσφέρονται νέες γνώσεις (Γερμανός, 2006. Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012. Prochner et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα κρίνουν πολύ σημαντικό τα παιδιά με οποιοδήποτε είδος αναπηρίας να κάθονται στα ίδια τραπέζια με τους/τις συμμαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του φαγητού/κολατσιού και όχι σε ξεχωριστό χώρο, ενώ ως ιδιαίτερα σημαντικό αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα του γεύματος να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδρούν, συζητώντας μεταξύ τους και ανταλλάσσοντας ιδέες, απόψεις και εμπειρίες (Γερμανός, 2010, 2015. Ματσαγούρας, 2007).

Επιπλέον, ερωτώμενοι/ες οι εκπαιδευτικοί για το χώρο που χρησιμοποιείται για τη χαλάρωση και τον ύπνο των παιδιών που παρακολουθούν το Ολοήμερο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, οι περισσότεροι/ες δηλώνουν ότι η δομή και η οργάνωση του συγκεκριμένου χώρου συμβάλει στη χαλάρωση, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό διαφωνεί, αξιολογώντας το χώρο ως ακατάλληλο για τη συγκεκριμένη λειτουργία (Ντολιοπούλου, 2003. Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Στο ερώτημα αν υπάρχει πρόβλεψη για την οργάνωση και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων για την εποικοδομητική απασχόληση των παιδιών που ξυπνούν νωρίς ή δεν κοιμούνται το μεσημέρι, παρατηρείται διχογνωμία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μισούς

σχεδόν να απαντούν αρνητικά (Sylva et al., 2004. Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017).

Στο σημαίνουν για την ασφάλεια όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας θέμα της υγιεινής στο Νηπιαγωγείο, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντικό και οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές/τριες να τηρούν τους κανόνες υγιεινής κατά τη χρήση του χώρου της τουαλέτας, όπως επίσης και να πλένουν τα χέρια τους μετά την τουαλέτα. Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους κρίνουν ως πολύ σημαντικό να επιβλέπουν τα παιδιά κατά την παρουσία τους και τη χρήση του χώρου της τουαλέτας προς αποφυγή ατυχημάτων, ενώ φροντίζουν να ενθαρρύνουν συνεχώς τους/τις μαθητές/τριες να εφαρμόζουν αυτόνομα τους κανόνες υγιεινής. Τα ευρήματα αυτά της έρευνας συμφωνούν με εκείνα παρόμοιων ερευνών, σχετικά με τη χρήση της τουαλέτας και την τήρηση κανόνων υγιεινής στο Νηπιαγωγείο (Biezen et al., 2019. Jaglarz, 2018. Or et al., 2020. Suyatmin & Sukardi, 2018).

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της ασφάλειας στο χώρο του Νηπιαγωγείου η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κρίνει ως πολύ σημαντικό η σχολική μονάδα να έχει προμηθευτεί ειδικό εξοπλισμό για την αποτελεσματική αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (NAEYC, 2018. Σταμάτης, 2011). Ως ιδιαίτερα σημαντικές αξιολογούνται ομόφωνα από τους/τις εκπαιδευτικούς οι προληπτικές δράσεις για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων ασφαλείας, όπως επίσης και η κατάρτιση των παιδιών στους κανόνες ασφαλείας, μέσω της αναλυτικής παρουσίασης και επεξήγησής τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Cheng & Zhao, 2018. Li, 2020. Sheridan, 2007. Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017. Wang, 2022). Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς τα κέντρα ενδιαφέροντος και οι περιοχές όπου παίζουν οι μαθητές/τριες να οργανώνονται με τρόπο που να μην κινδυνεύει η ασφάλειά τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν προτάσεις σχετικές με το **περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και του Δ.ΕΠ.Π.Σ.** και τη λειτουργία που επιτελούν στην εκπαίδευση των νηπίων. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών αξιολογεί ως πολύ σημαντικό να υπάρχει Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο, με σκοπό να καλλιεργείται στο μέγιστο βαθμό η γνώση των παιδιών, συγκλίνοντας με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Ντολιοπούλου, 2005. Yang & Li, 2018. Wong et al., 2017). Για τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς έχει πολύ μεγάλη σημασία το Α.Π.Σ. να προσφέρει στους/στις

μαθητές/τριες ποικίλες ευκαιρίες να αποκτήσουν πρόσβαση στην πληροφορία και να εξασκήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, έτσι ώστε στο μέλλον να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Πατσικουρίδη & Περπερίδου, 2018). Οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους κρίνουν ότι θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ. το οποίο συνδέεται έμπρακτα με τις πραγματικές εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, αξιολογώντας παράλληλα ως πολύ σημαντική τη δυνατότητα των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους και να έχουν ενεργό συμμετοχή στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, εύρημα το οποίο συμφωνεί με πολλές έρευνες (Manassakis, 2020. Ograjšek et al., 2023. Σακελλαρίου κ.α., 2016. Satta, 2015. Στρατηγέα, 2015. Theobald, 2011. Touhill, 2013. Velan & Tatalović Vorkarić, 2020) και με άλλες όχι, όπου τον κυρίαρχο ρόλο κατέχει ο/η εκπαιδευτικός (Hudson, 2012. Venninen et al., 2014).

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να προσφέρουν την απαραίτητη υποστήριξη και φροντίδα στα παιδιά, χρησιμοποιώντας στην πλειοψηφία τους ενθαρρυντική γλώσσα κατά την συνομιλία τους μαζί τους (Edwards et al., 2017. Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Περισσότεροι από 8 στους/στις 10 εκπαιδευτικούς κρίνουν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται σε ένα Νηπιαγωγείο να γνωρίζει καλά τις βασικές αρχές που διέπουν την επιστήμη της Παιδαγωγικής (Diez et al., 2020. Nguyen & Zimmerman, 2020. Olivo-Franco, 2020. Wan & Guo, 2021).

Ακόμη, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντικό να υπάρχει διαθέσιμος εξοπλισμός και ποικιλία υλικών για όλα τα παιδιά της τάξης, που να υποστηρίζουν μαθησιακές εμπειρίες, όπως για παράδειγμα τις τέχνες ή το χορό, και ταυτόχρονα να διατηρούν αναλλοίωτη την πολιτιστική ταυτότητα (Barnes, 2015. Behnamnia et al., 2020. Coleman & Cramer, 2015. Santn & Torruella, 2017. Wu & Cerceo, 2021).

Περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ες εκπαιδευτικούς κρίνουν ως πολύ σημαντικό τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην αυτοαξιολόγησή τους, εύρημα που έχει προκύψει και σε άλλες παρόμοιες έρευνες (Βαρσαμίδου, 2016. Ρεκαλίδου, 2016. Tsirika et al., 2019). Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντικό οι μαθησιακές διαδικασίες του/της εκάστοτε μαθητή/τριας και των

επιτευγμάτων τους να παρακολουθούνται συστηματικά από τον/την Νηπιαγωγό, συμφωνώντας με άλλες έρευνες (Γάτου, 2018. Oosterhof, 2010).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης αξιολογούν ως πολύ σημαντική την τακτική αξιολόγηση του Α.Π.Σ. ως προς τη γενικότερη συμβολή του και τη σχετικότητά του με τους μαθητές, αλλά και γενικότερα με την κοινωνία, επιβεβαιώνοντας έτσι τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπου αποτυπώθηκε θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην οργανωμένη και συστηματική αξιολόγηση του Α.Π.Σ. (Agus et al., 2023. Γελαστοπούλου, 2017. Ηλιοπούλου & Ρουσουλιώτη, 2017. Καρτσέλου, 2015. Kurth & Keegan, 2014. Lafrarchi, 2020. Mikre, 2010. Remesal & Brown, 2014. Supriani et al., 2022. Van den Aker, 2013). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πολύ σημαντική την αξιολόγηση της ικανότητας του Α.Π.Σ. να ακολουθεί διάφορα πρότυπα άριστης ποιότητας για την εκπαίδευση των παιδιών, ένα εύρημα, το οποίο συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία (Hayward & Hutchinson, 2012. Mujahidin et al., 2021. Noviyanti et al., 2018. Rusdiana & Nasihudin, 2018. Sidik et al., 2019. Silitonga et al., 2020. Wahyuni, 2016) και πιθανώς εκφράζει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να προσφέρεται στους μαθητές όσο το δυνατόν πιο ποιοτική εκπαίδευση ήδη από τη μικρή αυτή ηλικία.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν είναι καθόλου αυστηρή η εφαρμογή του Α.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο, αλλά αντίθετα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τα ατομικά τους ενδιαφέροντα (Karadimou et al., 2014). Για τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς η δομή και η ελαστικότητα του Α.Π.Σ. που προτείνεται για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου βρίσκονται σε υγιή ισορροπία συμφωνώντας με ορισμένες έρευνες (Κατσούλη & Κουτσούμπα, 2013. Mavidou & Kakana, 2019. Vellopoulou & Ravanis, 2012), διαφωνώντας όμως με άλλες έρευνες, όπου προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος και πίεση από το πολύπλοκο και γεμάτο υψηλές προσδοκίες Α.Π.Σ. που καλούνται να εφαρμόσουν (Bredenkamp & Copple, 2009. Genishi & Dyson, 2009. Heimer & Klefstad, 2015. Minicozzi, 2016. Russell, 2011). Η μετάβαση ανάμεσα στα καθημερινά γεγονότα, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, πραγματοποιείται ομαλά χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, ενώ είναι πολύ σημαντική η δυνατότητα που παρέχεται από το Α.Π.Σ. στον/στην εκπαιδευτικό να αναδιαμορφώνει το πρόγραμμα, όποτε κρίνεται απαραίτητο, ώστε να ικανοποιούνται οι προσωπικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Heimer & Klefstad, 2015. Mavidou & Kakana, 2019. Tatalović Vorkarić et al., 2022).

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολόγησαν ως πολύ σημαντική την καθημερινή ενασχόληση των μαθητών με το ενεργητικό και το ελεύθερο παιχνίδι. Μάλιστα τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους ποικιλία υλικών και εξοπλισμού, αλλά και αρκετό χώρο και χρόνο για το παιχνίδι τους, ευρήματα που συμφωνούν με πλήθος ερευνών, όπου τονίζεται η αξία του παιχνιδιού για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Broström, 2017. Fleeer, 2010. Sakellariou & Banou, 2020).

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί ως πολύ σημαντική την ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά, όπως επίσης και την επιλογή κατάλληλων για την ηλικία των παιδιών βιβλίων και γλωσσικού υλικού. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την οργάνωση της βιβλιοθήκης της τάξης, ώστε να παρέχεται ελεύθερη πρόσβαση στους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα παρόμοιων ερευνών, όπου τονίζεται η αξία της φιλαναγνωσίας στην εκπαίδευση (Zivan et al., 2020. Koustourakis, 2018. Lewis et al., 2016. Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2020).

Ακόμη, όσον αφορά την ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί κρίνουν ως ιδιαίτερα σημαντική την ύπαρξη κατάλληλου υλικού για την εξάσκηση των παιδιών, ενώ φροντίζουν τα διαθέσιμα υλικά να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας (Αναγνωστοπούλου, 2017).

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στις καλλιτεχνικές και μουσικές δραστηριότητες στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να αξιολογεί ως πολύ σημαντική την ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες, ενώ δεν παραλείπουν να αξιοποιούν διάφορα είδη μουσικής κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (Δογάνη, 2012. Δογάνη, 2015. Flores, 2018. Koustourakis, 2018. Παπαδόγιαννη-Κουραντή & Αναγνωστοπούλου, 2019. Σακελλαρίδης, 2012. Sullivan, 2016).

Έπειτα, ομόφωνα οι ερωτηθέντες/ερωτηθείσες Νηπιαγωγοί αξιολογούν ως πολύ σημαντική την ύπαρξη οικοδομικού υλικού και σχετικών αξεσουάρ στην τάξη, ώστε τα παιδιά να τα χρησιμοποιούν καθημερινά, εύρημα που συμφωνεί με άλλες έρευνες (Αναγνωστοπούλου, 2017. Ferrara et al., 2011. Gejard & Melander, 2018. Ginsburg et al., 2003. Koustourakis, 2018. Ramani et al., 2014). Ωστόσο, σχεδόν 1 στους/στις 3 εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι δεν έχει διαμορφωθεί στην τάξη ειδικός χώρος για το οικοδομικό υλικό, όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να δουλέψουν σε

κατάλληλες κατασκευαστικές επιφάνειες, ενώ ελλιπή χαρακτηρίζονται και τα διαθέσιμα αποθηκευτικά μέσα. Το γεγονός αυτό πιθανόν οφείλεται στην έλλειψη χώρου που ταλανίζει πολλά Νηπιαγωγεία στην Ελλάδα, όπως και στα περιορισμένα υλικά που διατίθενται από την Πολιτεία για τις δομές της Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι Νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. ως προς το δραματικό παιχνίδι. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει διχογνωμία ως προς τη διαθεσιμότητα υλικών για δραματικό παιχνίδι και μεταμφίεση, με τους μισούς σχεδόν να δηλώνουν ότι δεν υπάρχει στο σχολείο τέτοιου είδους υλικό (Ashiabi, 2007. Korošec, 2013), το οποίο μάλιστα να αντικατοπτρίζει τη διαφορετικότητα (Rusmayadi & Herman, 2019. Stagnitti et al., 2012). Το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ο εξοπλισμός του δραματικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο τις περισσότερες φορές προσφέρεται από τις οικογένειες των μαθητών και περιλαμβάνει υφάσματα, τα οποία είτε δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν πια, είτε είναι ευτελούς αξίας. Επομένως, τα αίτια της περιορισμένης ενασχόλησης με τη δραματική τέχνη ίσως δε θα έπρεπε να αναζητηθούν στην έλλειψη υλικού, ή στο υψηλό κόστος, αλλά στις ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του δραματικού παιχνιδιού και τον τρόπο διδασκαλίας του (Van Schaik et al., 2017. Vu et al., 2012). Σε προπτυχιακό επίπεδο το γνωστικό αντικείμενο της δραματικής τέχνης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την κατάρτιση των νέων εκπαιδευτικών, όμως στην πράξη διαφαίνεται σημαντικό έλλειμμα στο συγκεκριμένο πεδίο.

Συνεχίζοντας, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντική την ύπαρξη αναπτυξιακά κατάλληλων παιχνιδιών, υλικών και δραστηριοτήτων για τη μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών, εύρημα που συμφωνεί με άλλες έρευνες (Zaranis et al., 2013. Kallery & Psillos, 2002. Καλογιαννάκης, 2016. Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2018. Koustourakis, 2018. Papadakis, 2016. Ραβάνης, 2005, 2014. Τζιμογιάννης, 2002). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κρίνει ότι είναι πολύ σημαντικό να ενθαρρύνονται τα παιδιά να φέρνουν στην τάξη φυσικά πράγματα, προκειμένου να εμπλουτίσουν το κέντρο ενδιαφέροντος των Φυσικών Επιστημών και να ανταλλάξουν πληροφορίες με τους συμμαθητές τους, εύρημα το οποίο διαφωνεί με εκείνα ερευνών, όπου προέκυψε ότι σε πολλά Νηπιαγωγεία δεν υπάρχει ξεχωριστός χώρος για τις Φυσικές Επιστήμες, ούτε και εξοπλισμός, παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά για την

ολοκληρωμένη ενασχόληση με τις Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο (Kallery & Psillos, 2002. Μπέση, 2013. Οικονομίδης & Λιναδράκης, 2012. Παραμυθιώτου, 2009).

Εν συνεχεία, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντική την πραγματοποίηση διάφορων δραστηριοτήτων στα Μαθηματικά σε καθημερινή βάση, με στόχο τη διδασκαλία των αριθμών και άλλων αντικειμένων. Η σημασία της προώθησης της μαθηματικής σκέψης ήδη από την προσχολική εκπαίδευση έχει επισημανθεί σε πλήθος ερευνών (Benz, 2012. Koustourakis, 2018. Lee & Pant, 2017. Σοφού & Κασιμάτη, 2006. Thiel, 2010), αποδεικνύοντας ότι η δόμησή της αποτελεί μια διαδικασία απαιτητική και χρονοβόρα. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι οι μισοί/ες ερωτηθέντες/είσες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η διδασκαλία των Μαθηματικών πραγματοποιείται μέσω της αποστήθισης (Hejny & Littler, 2006. Σκουμιός & Σκουμπουρδή, 2014) ή φύλλων εργασίας. Η εκτεταμένη χρήση φύλλων εργασίας έχει δεχθεί δριμεία κριτική από τους επιστήμονες, κατά κύριο λόγο όταν αποτελεί το συχνότερο μέσο αξιολόγησης της μάθησης (Bassok et al., 2016. Ρεκαλίδου, 2016). Το παρόν εύρημα πιθανόν οφείλεται στην ευκολία που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν με απτά στοιχεία το επίπεδο κατανόησης και κατάκτησης των μαθηματικών αντικειμένων από τους μαθητές, ενώ εύκολα θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Επίσης, στην έρευνα προκύπτει ότι τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά την ενασχόληση των παιδιών με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας αξιολογούνται ως αναπτυξιακά κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών, δεν προάγουν τη βία και σέβονται τη διαφορετικότητα, εύρημα που συμφωνεί με άλλες έρευνες (Koustourakis, 2018. Papadakis et al., 2021), αλλά διαφωνεί με εκείνη των Hirsh-Pasek et al. (2015), στην οποία υποστηρίζεται ότι πολλές δραστηριότητες δεν έχουν σωστό σχεδιασμό και υλικά που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της νηπιακής ηλικίας.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη της διαφορετικότητας στην τάξη, αξιολογώντας ως πολύ σημαντικό το υλικό και οι δραστηριότητες που επιλέγονται να προωθούν την αποδοχή της διαφορετικότητας, εύρημα με το οποίο συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (Avramidis & Kalyva, 2007. Galaterou & Antoniou, 2017. Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Εντύπωση, εντούτοις, προκαλεί το γεγονός ότι το ήμισυ σχεδόν των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι στα υλικά που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία δεν απεικονίζονται

φυλετικές ή πολιτιστικές διαφορές. Πιθανή εξήγηση για το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει η έλλειψη κατάλληλου υλικού, όπως επίσης και οι διαφορές ανά γεωγραφική περιοχή όπου εδρεύει κάθε Νηπιαγωγείο, καθώς εύλογα οι σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε αγροτικές και παραμεθόριες περιοχές δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες να παρακολουθήσουν πολιτιστικές δράσεις, ώστε να προωθηθεί η αποδοχή διαφορετικών φυλετικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών.

Στο ερώτημα «*πώς αξιολογείτε το σχολικό κλίμα και ποιες ενέργειες κάνετε ως εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχυθεί ο τομέας της Συμβουλευτικής;*», οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης κλήθηκαν να αξιολογήσουν προτάσεις σχετικές με το **κλίμα** που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, όπως επίσης και προτάσεις αναφορικά με τον τομέα της **Συμβουλευτικής**. Αρχικά, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντικό να είναι καλά οργανωμένες η υποδοχή και η αναχώρηση των παιδιών από τη σχολική μονάδα, ενώ ταυτόχρονα κρίνουν ως ιδιαίτερα σημαντικό να ενθαρρύνονται τα παιδιά μόλις φτάνουν στο σχολείο να ασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες. Οι περισσότεροι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς θεωρούν πολύ σημαντικό να αξιοποιείται η ώρα άφιξης και αναχώρησης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο, προκειμένου να ανταλλάσσονται πληροφορίες με τους γονείς/κηδεμόνες σχετικά με το εκάστοτε παιδί (Tatalonici Vorkaric et al., 2022).

Έπειτα, για τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς έχει πολύ μεγάλη σημασία το εκπαιδευτικό προσωπικό του Νηπιαγωγείου να δημιουργεί όμορφο και ήρεμο κλίμα στην τάξη, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην ικανοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των νηπίων. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν στην πλειοψηφία τους ως πολύ σημαντικό να μοιράζονται ευχάριστες στιγμές γέλιου με τα παιδιά, ευρήματα που συμπίπτουν με εκείνα παρόμοιων ερευνών (Γραμματικοπούλου & Ελευθεράκης, 2021. Hosan & Hoglund, 2017. Mejah et al., 2019. Vollet et al., 2017. Wentzel et al., 2018).

Στη συνέχεια, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα αξιολογούν ως πολύ σημαντικό το περιβάλλον να μπορεί να παρακινεί τα παιδιά να παίξουν, να εξερευνήσουν, αλλά και να ανακαλύψουν (Huang et al., 2022. Leinonen & Venninen, 2012. Na & Haron, 2023. Weidong et al., 2022. Ytterhus & Åmot, 2021). Για τους/τις περισσότερους/ες είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνονται ποικίλες ευκαιρίες στα παιδιά, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στο ενεργητικό παιχνίδι τόσο στον εσωτερικό χώρο του Νηπιαγωγείου όσο και στον εξωτερικό χώρο

(Mohidin et al., 2014. Na & Haron, 2023). Ο χώρος του ελεύθερου παιχνιδιού και ο χώρος των ελεύθερων δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τους/τις περισσότερους/ες συμμετέχοντες/ουσες θα πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία, ενώ παράλληλα ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται να χρησιμοποιείται και ο εσωτερικός και ο εξωτερικός χώρος για το σωματικό παιχνίδι ή για παιγνιώδεις δραστηριότητες αδρής κινητικότητας (Mohidin et al., 2014. Na & Haron, 2023). Ιδιαίτερη αξία για τους/τις περισσότερους/ες από τους/τις μισούς/ες ερωτώμενους/ες εκπαιδευτικούς έχει η ενεργή συμμετοχή των παιδιών κατά τις διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης του περιβάλλοντος του Νηπιαγωγείου (Åmot & Ytterhus, 2023. Bulut Pedük et al., 2014. Γκλούμπου, 2015. Θεοδωράκη, 2015. Κακανά, 2015. Solomou, 2015. Vuorisalo et al., 2018. Ytterhus & Åmot, 2021). Η ύπαρξη ικανοποιητικής προστασίας του εξωτερικού χώρου των σχολικών μονάδων από τα καιρικά ή άλλα φυσικά φαινόμενα βρίσκει αντίθετους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι μισοί/ες σχεδόν διαφωνούν ότι υπάρχει τέτοια πρόβλεψη στο σχολείο τους, διαφωνώντας με τα πορίσματα παρόμοιων ερευνών (Pavlonić Breneselović & Križaja, 2018. Ramos & Vícera, 2019. Volosovets et al., 2017. Χατζόγλου, 2018).

Επιπρόσθετα, για τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν διαθέσιμοι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι, όπου τα παιδιά μπορούν να εκτελέσουν δραστηριότητες και ασκήσεις για την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας (Na & Haron, 2023). Εντύπωση προκαλούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την ύπαρξη προσαρμόσιμου εξοπλισμού αδρής κινητικότητας για τα παιδιά που έχουν κάποιο είδος αναπηρίας, με τις μισές σχεδόν απαντήσεις των εκπαιδευτικών να είναι αρνητικές, εύρημα που προέκυψε και σε άλλες έρευνες (Kintiba, 2015. With et al., 2006. Yantzi et al., 2010). Ως ιδιαίτερα σημαντική αξιολογείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες η αξιοποίηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο σταθερού όσο και κινητού εξοπλισμού για την εξάσκηση της αδρής κινητικότητας των μαθητών/τριών (Holmes & Procaccino, 2007. Larrea et al., 2019).

Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί ως πολύ σημαντικό το Α.Π.Σ. που εφαρμόζεται στο Νηπιαγωγείο να διαθέτει πρωτόκολλα ή/και διαδικασίες, που θα έχουν σκοπό την προστασία του μαθητικού πληθυσμού από διάφορους κινδύνους ή οποιοδήποτε είδος κακοποίησης, εύρημα που συμπίπτει με άλλες έρευνες (Blakey & Thigpen, 2015. Drenowatz et al., 2013. Flynn et al., 2006. Hue & Huyen, 2021. Kobel et al., 2017. Manheim et al., 2019. Masis et al., 2017. Payr et al., 2014. Ring-Dimitriou et al., 2018. Waters et al., 2011). Ιδιαίτερα

σημαντικό κρίνεται τα παιδιά να αποκτούν εμπειρίες μέσω της εφαρμογής του Α.Π.Σ., οι οποίες θα ασκήσουν σημαντική επίδραση τόσο στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, όσο και της αυτοπεποίθησής τους, εύρημα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Αναστασοπούλου κ.α., 2014. Binfet, 2015. Durlak et al., 2011. McCormick et. al., 2015. Πίττου & Χαριτάκη, 2017. Σακελλαρίου & Μπέση, 2014. Tominey et al., 2017). Για το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει πολύ μεγάλη σημασία οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να έχουν θεωρητικές παιδαγωγικές γνώσεις, αλλά να είναι σε θέση να τις μετουσιώσουν σε πράξη, συμφωνώντας με αρκετούς/ες ερευνητές/τριες (Diez et al., 2020. Nguyen & Zimmerman, 2020. Olivo-Franco, 2020. Σακελλαρίου, 2010. Wan & Guo, 2021. Yaghoubi et al., 2018). Το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει, σύμφωνα με τους/τις περισσότερους/ες ερωτώμενους/ες εκπαιδευτικούς, να σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών, αλλά και τις συνήθειες ή τα έθιμα που εφαρμόζουν οι οικογένειες τους (Mclachlan et al., 2017. Παπανδρέου, 2017).

Περισσότερο από το ήμισυ των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα εκπαιδευτικών αξιολογεί ως πολύ σημαντικό να παρέχονται από το σχολείο πόροι ή/και πληροφορίες στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα αναφορικά με την υγιεινή φροντίδα και τις σωστές διατροφικές συνήθειες των παιδιών. Το εύρημα αυτό, όπως επίσης, το γεγονός ότι, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντικό να παρέχεται στις οικογένειες των μαθητών/τριών εκπαιδευτικό υλικό ή να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές συναντήσεις, οι οποίες να συνάδουν με την κοινοτική, πολιτιστική και γεωγραφική θέση, όπου εδρεύει η σχολική μονάδα, συμφωνούν με διεθνείς έρευνες (Fitzgibbon et al., 2018. Israel et al., 2012. Shekhawat et al., 2016). Ιδιαίτερη αξία για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει η πληροφόρηση των οικογενειών αναφορικά με το είδος των συμπεριφορών που αναμένεται να εκδηλώσουν τα παιδιά και τα επιτεύγματά τους κατά την υλοποίηση του Α.Π.Σ. στην τάξη (Dunphy, 2008. Birbili & Tzioga, 2014. Ρεκαλίδου κ.α., 2010). Σχεδόν οι 8 στους/στις εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην έρευνα, κρίνουν ότι θα πρέπει να ενθαρρύνεται σε μεγάλο βαθμό η δημιουργία και η διατήρηση μιας υγιούς και επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στο σπίτι και την οικογένεια των παιδιών και το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο Νηπιαγωγείο (Lekli & Kaloti, 2015. Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017. Σακελλαρίου, 2015. Sapungan & Sapungan, 2014). Ωστόσο, οι μισοί/ές σχεδόν εκπαιδευτικοί αξιολογούν αρνητικά ή μένουν ουδέτεροι/ες στην προοπτική να υπάρχει συστηματική

συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εφαρμοζόμενου προγράμματος. Μία πιθανή εξήγηση για το συγκεκριμένο εύρημα είναι οι ελλειπείς γνώσεις των γονέων/κηδεμόνων σχετικά με τις τακτικές σχεδιασμού και αξιολόγησης του προγράμματος που εφαρμόζεται στο Νηπιαγωγείο και ιδιαίτερα των μελών της ευρύτερης κοινότητας, τα οποία δεν γνωρίζουν επαρκώς τις παιδαγωγικές ανάγκες των νηπίων, ούτε και τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης, ώστε να έχουν ουσιαστική εμπλοκή. Η παροχή στήριξης στις οικογένειες που βρίσκονται αντιμέτωπες με δύσκολες καταστάσεις είναι μεγάλης αξίας για τους/τις εκπαιδευτικούς, εύρημα που συμπίπτει με παλαιότερες έρευνες (Magnuson et al., 2005. Murphey et al., 2013. Sandstrom et al., 2012. Smith & Adams, 2013). Η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση για τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού οικονομικού εισοδήματος συγκριτικά με εκείνα που προέρχονται από υψηλά οικονομικά στρώματα αποτελεί αδιαπραγμάτευτο δικαίωμα ύψιστης σημασίας για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ενώ η θρησκευτική, εθνική, γλωσσική και πολιτιστική προέλευση των μαθητών/τριών δεν αποτελεί για τους/τις περισσότερους/ες από αυτούς/ες σημαντικό εμπόδιο για τη ισάξια συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα (Jalongo et al., 2004. Μιχαλοπούλου, 2018).

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα θεωρούν πολύ σημαντικό τα παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία να μπορούν να έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε τύπους και επίπεδα υπηρεσιών του προγράμματος, όπως υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές (Aalatawi, 2023. Al-Zboon, 2020. Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2020. Danniels & Pyle, 2021. Fyssa et al., 2023. Κανάρη κ.α., 2018. Norwich, 2014. Yildirim Haciibrahimoğlu & Ustaoglu, 2020). Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει μία οργανωμένη ομάδα, η οποία θα αποτελείται από το προσωπικό του προγράμματος, τα μέλη της οποίας θα συνεργάζονται με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών κάθε μαθητή/τριας. Σχεδόν για τους/τις μισούς/ες εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα έχει ιδιαίτερη αξία να υπάρχει ένα πρόσωπο που χαίρει κοινής αποδοχής από τη σχολική κοινότητα, που θα παρακολουθεί και θα ελέγχει το επίπεδο παροχής υπηρεσιών στα παιδιά με αναπηρίες τριας. Ως πολύ σημαντική αξιολογείται, επίσης, από την πλειοψηφία η δυνατότητα των εκπαιδευτικών ή/και των ειδικών να εξατομικεύουν, να προσαρμόζουν και να τροποποιούν όποτε κρίνεται απαραίτητο το περιεχόμενο του προγράμματος, έτσι ώστε να ικανοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι εκπαιδευτικές ανάγκες των

μαθητών με αναπηρίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα πρόσφατων ερευνών που ασχολήθηκαν με το ευαίσθητο θέμα της ενταξιακής εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στη Γενική εκπαίδευση (Garcia-Melgar et al., 2022. Hargreaves et al., 2021. Iacono et al., 2020. Kisbu-Sakarya & Doenyas, 2021. Vlcek et al., 2020). Όσον αφορά τους γονείς παιδιών με κάποιο είδος αναπηρίας, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί κρίνουν ως εξαιρετικά σημαντικό οι γονείς να παραπέμπονται για βοήθεια ή συμβουλευτική στους κατάλληλους επαγγελματίες, όποτε κρίνεται απαραίτητο, ενώ έχει πολύ μεγάλη σημασία οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί να συνεργάζονται διαρκώς με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών αυτών με γνώμονα πάντα την ικανοποίηση των αναγκών τους. Οι γονείς/κηδεμόνες των παιδιών με αναπηρία είναι πολύ σημαντικό να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο σε οτιδήποτε αφορά τις αποφάσεις, το σχεδιασμό, την παροχή και την τελική αξιολόγηση των υπηρεσιών που προσφέρονται στους μαθητές/τριες με αναπηρίες. Η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε γονείς/κηδεμόνες παιδιών με αναπηρία, όπως επίσης και η γονεϊκή εμπλοκή, έχουν αποτελέσει αντικείμενο ευρείας έρευνας σε διεθνές επίπεδο, με τα αποτελέσματα ερευνών να συγκλίνουν με εκείνα της παρούσας (ενδεικτικά: Balli, 2016. Caño et al., 2016. Castro et al., 2015. Kurth et al., 2020. Paccaud et al., 2021. Rispoli et al., 2020. Ross, 2016. Σακελλαρίου, 2006. Sharabi et al., 2021. Shiffman, 2019. Τσιμπιδάκη, 2013).

Στη συνέχεια της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης αξιολόγησαν προτάσεις σχετικές με τις **αλληλεπιδράσεις** που λαμβάνουν χώρα στο Νηπιαγωγείο. Καταρχήν, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά ότι προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν μια άνετη περιοχή στο χώρο του σχολείου κάποια στιγμή μέσα στην ημέρα για ξεκούραση (Κακανά, 2015. Olsen et al., 2019. Ytterhus & Åmot, 2021), χωρίς, όμως, να είναι μικρή η μερίδα των αρνητικών απαντήσεων. Η πλειοψηφία κρίνει ότι τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα χώρο για εκούσια μόνωση, διαφωνώντας με παλαιότερες έρευνες (Γερμανός, 2002. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014. Σταμάτης, 2009). Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εκφράζει την ικανοποίησή του για το γεγονός ότι υπάρχει αρκετός χώρος για την ταυτόχρονη υλοποίηση διαφορετικών δραστηριοτήτων (Brock et al., 2016. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), σημειώνοντας, ωστόσο, ότι οι θορυβώδεις γωνιές δε διαχωρίζονται από τις υπόλοιπες στο χώρο του Νηπιαγωγείου, ώστε να μην ενοχλούν (Σταμάτης, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα κρίνουν ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ομηλίκων έχουν θετικό χαρακτήρα και είναι ευχάριστες (Barber et al., 2015. Γραμματικοπούλου & Ελευθεράκης, 2021. Hosan & Hoglund, 2017. Mejah et al., 2019. Rucinski et al., 2018. Trang et al., 2020. Vollet et al., 2017. Wentzel et al., 2018). Οι 9 στους/στις 10 εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τη γλώσσα, ώστε να ανταλλάξουν πληροφορίες με τους/τις μαθητές/τριες και να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση (Edwards et al., 2017. Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Άλλωστε, κρίνεται πολύ σημαντικό το ίδιο το Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου να οργανώνεται κατά τρόπο που να προωθεί τις θετικές αλληλεπιδράσεις (Andika et al., 2019. Loizou et al., 2019. Pakarinen et al., 2017. Whitebread et al., 2017). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχει πολύ μεγάλη αξία οι ίδιοι/ες να αποτελούν πρότυπα θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, δίνοντας το καλό παράδειγμα με τη συμπεριφορά τους (Conroy et al., 2015. Jennings & Greenberg, 2009. Ruzek et al., 2016). Η αλληλεπίδραση για το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαθέσεις και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού, ενώ τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να δίνουν στα παιδιά ίση ποσότητα θετικής προσοχής, χωρίς να κάνουν διακρίσεις (Sakellariou, Strati & Mitsi, 2020. Στράτη, 2017. Tennant et al., 2015). Όλοι/ες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι οφείλουν να πλησιάζουν τα παιδιά και να τα αντιμετωπίζουν με συμπόνια όταν είναι αναστατωμένα ή θυμωμένα, ενώ δηλώνουν ότι φέρονται με τρυφερότητα στα παιδιά, αρνούμενοι/ες κατηγορηματικά ότι δεν είναι αποκριτικοί/ες με τα παιδιά και η λεκτική και σωματική τους αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται από αγριότητες ή βία (Pakarinen et al., 2017. Pianta et al., 2020. Tennant et al., 2015).

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντικό τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν με θετικό τρόπο με τους συνομηλίκους τους (Hernández et al., 2017. Lippard et al., 2018. Sakellariou & Banou, 2021. Varghese et al., 2019), ενώ θα πρέπει να παρεμβαίνουν αμέσως και να διακόπτουν τις αρνητικές και επιβλαβείς αλληλεπιδράσεις στην ομάδα (Bulotsky-Shearer et al., 2020). Σύμφωνα με την πλειοψηφία, το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να διαπλάθει εποικοδομητικές και υγιείς κοινωνικές ικανότητες στα νήπια και να φροντίζει να οικοδομηθεί με το σωστό τρόπο η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (De Laet et al., 2015. Kilday & Ryan, 2019. Ocak Karabay, 2019). Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται να ενθαρρύνονται

από τους εκπαιδευτικούς τα παιδιά να συνεργάζονται, προκειμένου να φέρουν εις πέρας μια αποστολή (Angeli & Valanides, 2020. Groh et al., 2014. Loizou et al., 2019. Pyle & Alaca, 2018. Pyle & Daniels, 2017. Wentzel, 2017). Έπειτα, από τις απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών προκύπτει ότι είναι πολύ σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό να οργανώνει δραστηριότητες που έχουν σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά (Schwarz et al., 2020). Η επικοινωνία αξιολογείται ως πολύ σπουδαία για το Νηπιαγωγείο, με τους/τις εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι πραγματοποιούνται διάφορες συζητήσεις μεταξύ των παιδιών, αλλά και με τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και των ρουτινών (Γκατζόγια κ.α., 2018. Edwards, 2017. Edwards et al., 2017. Zaragas, 2019. Gindheim, 2021. Μπάνου κ.α., 2021. Τσανακτσίδου, 2020), ενώ καταβάλλεται συνεχώς προσπάθεια να ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, με την ενεργή συμμετοχή και των παιδιών με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αρνούνται ομόφωνα ότι η πειθαρχία στην τάξη τους είναι χαλαρή, ώστε να υπάρχει έλλειψη τάξης και ελέγχου. Στην πλειοψηφία τους κρίνουν ως πολύ σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό να διατηρεί τον πλήρη έλεγχο της τάξης και να δρα αποτρεπτικά στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών εκ μέρους των παιδιών (Chang 2013. Chang & Davis, 2011. Frenzel et al. 2011. Tsouloupas et al. 2010). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εμπλέκουν ενεργά τους/τις μαθητές/τριες στην επίλυση των προβλημάτων και των διαφορών που προκύπτουν στο σχολείο (Capella et al., 2013. De Laet et al., 2015. Kilday & Ryan, 2019), ενώ παράλληλα πραγματοποιούν ποικιλία δραστηριοτήτων προκειμένου να αναπτυχθούν οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών (Budianti et al., 2022). Ομόφωνα οι συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι στις περιπτώσεις που δυσκολεύονται να διαχειριστούν αποτελεσματικά την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών απευθύνονται σε άλλες ειδικότητες για να λάβουν τις απαραίτητες συμβουλές. Η πλειοψηφία αξιοποιεί την επίβλεψη του ελεύθερου παιχνιδιού για να ενισχύσει την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση (Anning & Ring, 2004. Brock et al., 2016. Μπιρμπίλη & Κοντοπούλου, 2016. Ridgway & Quinones, 2012). Ομόφωνα αξιολογείται ως πολύ σημαντικό για την αλληλεπίδραση παιδιών και εκπαιδευτικών να πραγματοποιείται σημαντικός αριθμός δραστηριοτήτων είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες, όπου το εκπαιδευτικό προσωπικό θα αλληλεπιδρά ατομικά με κάθε παιδί, με μικρές ομάδες, αλλά και με το σύνολο της τάξης (Egert et al., 2020). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι είναι πολύ

εποικοδομητικό και συμφέρον για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού να μοιράζονται πληροφορίες σε καθημερινή βάση (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ομόφωνα ότι οι διαπροσωπικές τους σχέσεις δεν αποτελούν τροχοπέδη των εργασιακών τους ευθυνών, αλλά αντίθετα μεταξύ τους αλληλεπιδρούν με θετικό τρόπο, αναπτύσσοντας αισθήματα εγκαρδιότητας και υποστήριξης (Day & Gu, 2014. Schutz, 2014). Οι εργασιακές ευθύνες για τους/τις περισσότερους/ες είναι καθορισμένες με ακρίβεια και διαμοιράζονται με τρόπο, ο οποίος διευκολύνει τη φροντίδα των παιδιών και την εκτέλεση παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Το ίδιο το Α.Π.Σ. προωθεί, σύμφωνα με τους/τις περισσότερους/ες, θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό να μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους σε όλους και να μοιράζονται μαζί τους προσωπικές τους εμπειρίες, ενώ ιδιαίτερα κρίσιμο είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με κατανόηση και σεβασμό, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην ανάπτυξη της αυτοαξίας τους (Diez et al., 2020. Hassan Hemdan Mohamed & Marzouk, 2016. Ρέντζου, 2015).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη Γενική Εκπαίδευση και σε δομές της Ειδικής κλήθηκαν να αξιολογήσουν προτάσεις, οι οποίες αναφέρονταν στο θέμα της **επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών**. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών προκύπτει ότι στις περισσότερες σχολικές μονάδες οργανώνονται συναντήσεις για τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Bonyo, 2017. Gada & Hassan, 2018. Gumus et al., 2013. Κοντάκος, 2013. Robertson, 2016), ενώ ο μισός σχεδόν πληθυσμός του δείγματος δηλώνει ότι δε διατίθεται στους/στις εκπαιδευτικούς ξεχωριστός χώρος για ατομικές συσκέψεις, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του προγράμματος από τους/τις μαθητές/τριες (Μουμουλίδου, 2003).

Έπειτα, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οργανώνονται συναντήσεις του προσωπικού για τη διαχείριση διοικητικών θεμάτων, συμφωνώντας με διεθνείς έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Panagiotopoulos et al., 2019. Theocharidi & Xristopoulos, 2012). Οι απαντήσεις σχετικά με την ύπαρξη καλής επαγγελματικής βιβλιοθήκης στο χώρο του σχολείου, με σύγχρονο υλικό για διάφορα θέματα είναι μοιρασμένες, καθώς το ήμισυ σχεδόν των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνει ότι δεν τους παρέχεται αυτή η

δυνατότητα. Το παρόν εύρημα θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί τόσο στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα Νηπιαγωγεία της χώρας, όσο και στο γεγονός ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας προσφέρει πληθώρα σύγχρονου πληροφοριακού υλικού στους εκπαιδευτικούς, ώστε να εκσυγχρονίσουν και να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους, με αποτέλεσμα το έντυπο πληροφοριακό υλικό να περνάει σε δεύτερη μοίρα. Οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε εξατομικευμένη αξιολόγηση των μαθητών/τριών και την κατάρτιση μεσολαβητικών σχεδίων, όποτε κρίνεται απαραίτητο, συγκλίνοντας με τα πορίσματα παρόμοιων ερευνών (Connor et al., 2018. Dockterman, 2018. Förster et al., 2018. Hachfeld & Lazarides, 2020. Jung et al., 2018. Markic & Abels, 2014. Tetzlaff et al., 2022).

Αναφορικά με το θέμα της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει πρόβλεψη για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ποικίλης θεματολογίας και στα πλαίσια του προγράμματος υπάρχουν διαθέσιμες επαγγελματικές πηγές πληροφοριών. Προσφέρεται η δυνατότητα στο σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας να παρακολουθεί μαθήματα ή εργαστήρια εκτός προγράμματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στην περίπτωση που διαθέτουν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών δεν εξαναγκάζονται να λαμβάνουν μέρος σε επιμορφώσεις ή άλλου είδους εκπαιδευτικές δράσεις. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών συγκλίνουν με εκείνες συμμετεχόντων/ουσών σε διεθνείς έρευνες, στις οποίες τονίζεται η σημασία της ενίσχυσης της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Antony et al., 2019. Cheng et al., 2022. Malik & Rahman, 2021. Santos, 2023).

Για τους νέους/ες εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την πλειοψηφία των απαντήσεων, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν διαθέσιμα προγράμματα προσανατολισμού, τα οποία θα παρέχουν πληροφορίες για τη διαχείριση έκτακτων αναγκών, για θέματα ασφαλείας και ζητήματα υγειονομικού ενδιαφέροντος. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντικό να διατίθενται στο νέο εκπαιδευτικό προσωπικό συμβουλές σχετικά την ποιότητα και το χαρακτήρα των αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά και τους γονείς/κηδεμόνες, όπως επίσης και για θέματα πειθαρχίας και την πραγματοποίηση κατάλληλων δραστηριοτήτων. Το ζήτημα της ομαλής προσαρμογής των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει τη διεθνή κοινότητα, με έρευνες να έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα (Bressman et al., 2018. Ingersoll, 2012. Karasavidou & Alexopoulos, 2019. Mansfield & Gu, 2019. Pain & Schwillle, 2010. Saitis & Saiti, 2018), ενώ έρευνες για την ελληνική σχολική πραγματικότητα κάνουν

λόγο για χαμηλής ποιότητας συνεργασίας ανάμεσα στους/στις νεοδιοριζόμενους/ες εκπαιδευτικούς και τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Alexopoulos et al., 2022. Κατσιμπρας & Γκελαμερή, 2018. Katsigianni & Ifanti, 2020. Kyrou et al., 2020).

Στο τελευταίο μέρος της έρευνας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν προτάσεις σχετικές με το ιδιαίτερα σημαντικό και πολυεπίπεδο θέμα της ποιότητας της **συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες** των μαθητών/τριών. Αρχικά, οι συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι τόσο οι ίδιοι/ες όσο και οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών συνεργάζονται από κοινού για την κατανόηση των αναγκών κάθε παιδιού και διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στον ορισμό των στόχων (Diez et al., 2020. Jiabin, 2018. Saracho & Spodek, 2003). Το εκπαιδευτικό προσωπικό φροντίζει να ενημερώνει συστηματικά τους γονείς/κηδεμόνες για τη φιλοσοφία του Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου, αλλά και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται, συμφωνώντας με άλλες έρευνες (Coleman, 2018. Mwarari et al., 2020. Okeke, 2014. Topping & Wolfendale, 2017). Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι έχει ιδιαίτερη αξία οι γονείς/κηδεμόνες να μοιράζονται πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία του προγράμματος, ενώ δηλώνουν κάθετα αντίθετοι/ες στην προοπτική αποθάρρυνσης της ενεργούς παρατήρησης ή συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα που παρακολουθούν τα παιδιά (Ceballo et al., 2014. Clara et al., 2022. Kabir & Akter, 2014. Kalayci & Oz, 2018. Mahuro & Hungi, 2016. Wong et al., 2018). Οι γονείς/κηδεμόνες, σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματος, αλληλεπιδρούν θετικά και με σεβασμό απέναντι στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ανταλλάσσοντας πληροφορίες σχετικά με το/τη μαθητή/τρια (Bartolome et al., 2020. Heath et al., 2015. Mahuro & Hungi, 2016. Mathekga, 2016. Νικολάκη κ.α., 2015. Nurhayati, 2021). Διάσταση απόψεων παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για το πρόγραμμα. Σχεδόν οι μισοί/ές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνεργάζονται με τους γονείς/κηδεμόνες στη λήψη αποφάσεων για το πρόγραμμα (Bilton et al., 2018. Landeros, 2011. Nurhayati, 2021), ενώ αντίθετα οι άλλοι μισοί/ες εκφράζουν την αντίθεσή τους στην τακτική αυτή, συμφωνώντας με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Anastasiou & Papagianni, 2020. Baeck, 2010. Gartmeier et al., 2016. Hornby & Blackwell, 2018. Levin et al., 2018. Σακελλαρίου, 2008).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους διαφωνούν ότι οι γονείς/κηδεμόνες παροτρύνονται να παρακολουθήσουν την ομάδα του Νηπιαγωγείου

πριν την εγγραφή του παιδιού, καθώς αρκούνται σε μια επίσκεψη του γονέα/κηδεμόνα με το παιδί, ώστε να γνωρίσουν το χώρο του Νηπιαγωγείου ή της ομάδας των παιδιών από τον παιδικό σταθμό συνοδεία της δασκάλας τους και να παρακολουθήσουν για λίγο το πρόγραμμα, όπως προέκυψε σε αντίστοιχες έρευνες (Αναγνωστοπούλου, 2017. Bornfreund & Ewen, 2021. Zulfiqar et al., 2018. Gurber et al., 2023. Lo Casale-Crouch et al., 2008. Purtell et al., 2020. Sands & Meadan, 2023. Vitiello et al., 2020). Έπειτα, κατά πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι/ες να παρέχουν γραπτές πληροφορίες στους γονείς/κηδεμόνες για διαχειριστικά ζητήματα του προγράμματος (Anastasiou & Papagianni, 2020. Brajša-Žganec et al., 2019. Hornby & Lafaele, 2011. Jones, 2019. Thomas et al., 2019), χωρίς, ωστόσο, να συμφωνούν στην ετήσια αξιολόγηση του προγράμματος του Νηπιαγωγείου από τους γονείς/κηδεμόνες. Το ίδιο το Α.Π.Σ., όπως δηλώνουν ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί, ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την εποικοδομητική συνεργασία σχολείου-οικογένειας, μέσω της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων, αλλά και την ουσιαστική υποστήριξη των οικογενειών είτε άμεσα από το ίδιο το σχολείο, είτε έμμεσα, μέσω άλλων κοινοτικών πηγών, συμφωνώντας με πλήθος ερευνών (Coste, 2019. Masters & Grogan, 2018. Ozler et al., 2018. Πεντέρη κ.α., 2022α. Thomas et al., 2012. Wahjusaputri et al., 2021. Wolf et al., 2019).

Επιπλέον, σχεδόν οι 9 στους/στις 10 συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι υπάρχει μέριμνα για την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων για την πρόοδο των μαθητών/τριών ή για άλλα θέματα μέσω της χρήσης κατανοητής γλώσσας, ενώ πολύ σημαντική θεωρείται η χρήση κατάλληλων υλικών και τακτικών για την ενεργή συμμετοχή γονέων/κηδεμόνων με διαφορετικό πολιτισμικό, φυλετικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στο Νηπιαγωγείο (Clara et al., 2022. Goodall & Montgomery, 2014. Lau & Ng, 2019. Lau & Power, 2018. Reynolds et al., 2015. Soutullo et al., 2016. Wang et al., 2016. Yulianti et al., 2018). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν με θετική ματιά και προωθούν με ποικίλους τρόπους την εθελοντική συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στην τάξη των παιδιών, όπως έχει προκύψει και σε παρόμοιες έρευνες (Barnett et al., 2020. Clara et al., 2022. Halimah & Margaretha, 2020. Hoffman et al., 2020. Konca & Hakyemez-Paul, 2021. Meng, 2020. Nichols et al., 2020. Nurhayati, 2021. White, 2021).

Κατά την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επιχειρείται να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές **συσχετίσεις** ανάμεσα στο φύλο, τον τύπο εκπαίδευσης, το επίπεδο σπουδών, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας, τη θέση υπηρετήσης τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν ανά τμήμα, τον αριθμό των παιδιών που έχουν αναλάβει οι Ειδικοί παιδαγωγοί και τέλος τη γεωγραφική περιοχή όπου εδρεύει η σχολική μονάδα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα με τις προτάσεις για τις διαστάσεις των θεματικών κατηγοριών για την αξιολόγηση της ποιότητας.

Αρχικά, η μεταβλητή του **φύλου** συσχετίζεται με τη διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι», όπου εντοπίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσά τους, καθώς προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί επισφαλές, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν πολύ λιγότεροι άνδρες Νηπιαγωγοί σε σχέση με τις γυναίκες. Παρόλαυτα, συμφωνεί με άλλες μελέτες, όπου προέκυψαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες να θεωρείται ότι σε γενικές γραμμές χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων τόσο στη διδασκαλία τους όσο και στη συμπεριφορά τους απέναντι στους/στις μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων (Carrington et al., 2008. El-Emadi et al., 2019. Gilmartin et al., 2007. Wood, 2012). Παράλληλα, υπήρξαν και έρευνες όπου δε διαπιστώθηκε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει το είδος και την ποιότητα των παιδαγωγικών μεθόδων που εφαρμόζονται (Besnard & Letarte, 2017. Francis et al., 2006. Islahi & Nasreen, 2013. Martin & Marsh, 2005. Mullola et al., 2012. Sak et al., 2015).

Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει σημαντική στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στο χώρο του Νηπιαγωγείου και στο φύλο των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με πιο θετικό τρόπο απέναντι στους/στις μαθητές/τριες συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με παρόμοιες έρευνες, στις οποίες διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου στο βαθμό και το είδος των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες (Egalite & Kisida, 2017· Laitsch et al., 2021· Rashidi & Naderi, 2012· Solanki & Xu, 2018· Topchyan & Woehler, 2020), αλλά και

αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί επισφαλές, λόγω του μικρού αριθμού ανδρών Νηπιαγωγών στην παρούσα έρευνα.

Κατά τη συσχέτιση του φύλου με τις διαστάσεις «Κλίμα», «Αλληλεπίδραση ομηλίκων» και «Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού» δεν προκύπτει κάποιο σημαντικό εύρημα.

Συνεχίζοντας, σημαντικό εύρημα αποτελεί η συσχέτιση ανάμεσα στον **τύπο εκπαίδευσης** (Γενική ή Ειδική Εκπαίδευση) και τη διάσταση «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.», όπου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη Γενική Εκπαίδευση θεωρούν πιο σημαντικό να υπάρχει Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, με σαφώς καθορισμένους σκοπούς και αναλυτικά δομημένο περιεχόμενο, το οποίο θα τους/τις βοηθήσει στη διδασκαλία τους, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης. Μια πιθανή εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή των Ειδικών Παιδαγωγών θα μπορούσε να αποτελέσει η ίδια η φύση της Ειδικής Εκπαίδευσης, καθώς τα Α.Π.Σ. που την αφορούν επικεντρώνονται περισσότερο στην αυτοεξυπηρέτηση και αυτονομία των μαθητών/τριών και έπειτα στο γνωστικό τομέα. Επιπλέον, στα πλαίσια της Ειδικής Εκπαίδευσης υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών στον καθορισμό των στόχων και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων (π.χ. νοητική καθυστέρηση, εγκεφαλική παράλυση), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζουν αναγκαστικά το περιεχόμενο και τους στόχους στις ανάγκες των παιδιών, χωρίς πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ένα ακόμη εύρημα της παρούσας έρευνας αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και του τύπου εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές, καθώς οι εκπαιδευτικοί της Γενικής αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως πολύ σημαντική την ανάγκη αξιολόγησης της προόδου των μαθητών προκειμένου να επιτευχθεί ποιοτική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο συγκριτικά με τους/τις συναδέλφους τους της Ειδικής Εκπαίδευσης, εύρημα που συμφωνεί με άλλες έρευνες (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018· Hillyard, 2013· Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015· Kurth & Keegan, 2012· Kurz et al., 2010· Meyers, 2009).

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας θεωρείται η σχέση ανάμεσα στον τύπο εκπαίδευσης και τη διάσταση «Ηθικές/Δεοντολογικές ευθύνες προγράμματος». Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Γενικής

Εκπαίδευσης θεωρούν περισσότερο σημαντικό από τους/τις εκπαιδευτικούς της Ειδικής να υπάρχει πρόβλεψη στο Α.Π.Σ. για την προστασία των παιδιών από διάφορους κινδύνους ή κακοποίηση, να καλλιεργείται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των παιδιών μέσα από πραγματικές εμπειρίες και το εκπαιδευτικό προσωπικό να μετουσιώνει σε πράξη τις γνώσεις, σεβόμενο πάντα την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών. Η άποψη αυτή που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς υποστηρίζουν μεν ότι στα Α.Π.Σ. υπάρχει πρόβλεψη για την προστασία των παιδιών από διάφορους κινδύνους ή κακοποίηση οποιασδήποτε μορφής, ωστόσο, είναι δύσκολο πολλές φορές να εκπληρωθούν οι στόχοι των Α.Π.Σ. εξαιτίας των δυσκολιών που συνεπάγεται η ίδια η φύση της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προτεραιοποιήσουν τις ανάγκες κάθε παιδιού που πρέπει να εξυπηρετηθούν προς όφελός του, με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτονομία να έχουν τον πρώτο λόγο και την κοινωνικοποίηση και τις γνώσεις να ακολουθούν. Επομένως, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης αποτελούν στόχο των Ειδικών Παιδαγωγών, αλλά συχνά οι άμεσες ανάγκες των παιδιών με αναπηρία είναι άλλες, με αποτέλεσμα το θεωρητικό κομμάτι του όποιου Α.Π.Σ. για την Ειδική Εκπαίδευση να τίθεται σε δεύτερη μοίρα.

Παράλληλα κατά την επεξεργασία των δεδομένων δεν προκύπτει κάποιο αξιοσημείωτο εύρημα κατά τη συσχέτιση του τύπου εκπαίδευσης με τις διαστάσεις «Κολατσιό-γεύμα», «Κανόνες υγιεινής», «Ασφάλεια», «Αξιολόγηση προγράμματος», «Χρονοδιάγραμμα», «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.», «Πρόγραμμα και οικογένεια», «Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη», «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων» και «Πρόγραμμα και γονείς».

Αναφορικά με το **επίπεδο σπουδών** των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας, ερευνάται αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που είναι απόφοιτοι/ες Ανώτατων Παιδαγωγικών Τμημάτων, έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, έχουν παρακολουθήσει το Πρόγραμμα Διδασκαλείου ή κάποιο άλλο Πρόγραμμα Μετεκπαίδευσης ή είναι απόφοιτοι κάποιου Ι.Ε.Κ. Παιδαγωγικής Κατεύθυνσης επηρεάζονται από τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής ποιότητας. Κατά τη συσχέτιση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις «Παιδαγωγικές μέθοδοι», «Πρόγραμμα και οικογένεια», «Πρόγραμμα και ΑμεΑ», «Αλληλεπίδραση ομηλίκων», «Πειθαρχία» και «Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού» δεν προκύπτει κάποιο στατιστικά αξιόλογο εύρημα.

Επιπλέον, σημαντικά είναι τα ευρήματα αναφορικά με τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Πιο αναλυτικά, προκύπτει ότι οι Νηπιαγωγοί που έχουν εργαστεί για περισσότερα από 16 χρόνια στην προσχολική εκπαίδευση αισθάνονται περισσότερο ευχαριστημένοι/ες με την ποιότητα των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με εκείνους/ες που έχουν διδακτική προϋπηρεσία μικρότερη των 15 ετών. Η επίδραση των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας στο είδος των παιδαγωγικών μεθόδων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στην τάξη τους έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες, που ασχολήθηκαν με διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Buyong et al., 2020. Gianina-Ana, 2013. Mahmud et al., 2021. Tan & Rao, 2017. Φεσάκης & Καρακίτσα, 2010).

Επίσης, στην έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργασιακή προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 16 ετών αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι/ες για τον τρόπο με τον οποίο έχουν οργανώσει την άφιξη και την αναχώρηση των μαθητών/τριών στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν απ' ότι οι νεότεροι/ες συνάδελφοί/ισσες τους. Το παρόν εύρημα θα μπορούσε να οφείλεται στην εργασιακή εμπειρία που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί, καθώς με το πέρασμα των χρόνων έχουν δοκιμάσει διάφορους τρόπους οργάνωσης της άφιξης και της αναχώρησης των μαθητών/τριών από το χώρο του Νηπιαγωγείου και έχουν καταλήξει σε αυτόν που θεωρούν τον πιο οργανωμένο και ασφαλή για τα παιδιά. Επιπλέον, η πολυετής εμπειρία ίσως έχει επιδράσει και στην ποιότητα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού προσωπικού με τους γονείς, με τους/τις εκπαιδευτικούς να βρίσκουν τρόπους ώστε να αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ώρες άφιξης και αναχώρησης για να μιλήσουν με τους γονείς/κηδεμόνες, λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές τους υποχρεώσεις, που ενδεχομένως να παρακωλύουν τη συστηματική ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους.

Η διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών αποτελεί πολύ σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα και για την ποιότητα του κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα, καθώς όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών εκδηλώνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση για την ποιότητα του κλίματος που επικρατεί στο Νηπιαγωγείο τους, σε σχέση με εκείνους/ες που υπηρετούν λιγότερο από 10 χρόνια στην εκπαίδευση. Η άμεση σχέση των ετών διδακτικής εμπειρίας και του σχολικού κλίματος έχει

επιβεβαιωθεί και από άλλους ερευνητές (Choi & Lee, 2020. Debnam et al., 2021. Huang et al., 2020. Özgenel, 2020. Sanchez et al., 2022. Tubbs & Garner, 2008).

Ακόμη ένα εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η συσχέτιση ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά και τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα από 16 έτη διδακτικής εμπειρίας αισθάνονται περισσότερη ευχαρίστηση για την αλληλεπίδραση που έχουν με τους/τις μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου σε σχέση με εκείνους/ες που έχουν λιγότερη διδακτική εμπειρία. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλοι ερευνητές παρόμοιων ερευνών (Kutluca, 2021· Pianta et al., 2020· Topchyan & Woehler, 2020).

Ομοίως, η ίδια κατηγορία διδακτικής προϋπηρεσίας (16 έτη και άνω) φαίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, εύρημα το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί πρωτίστως στην εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η πολυετής εργασιακή εμπειρία στο Νηπιαγωγείο δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να «ζυμωθούν» με τα παιδιά και να κατανοήσουν καλύτερα τους τρόπους με τους οποίους δομούν σχέσεις και αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εργασιακή εμπειρία γνωρίζουν πώς να εφαρμόσουν στην πράξη τις θεωρητικές παιδαγωγικές γνώσεις, προκειμένου να αναπτύξουν το κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο των παιδιών και να τα ωθήσουν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους.

Ακόμη, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας προκύπτει ότι επηρεάζουν σημαντικά και τον τομέα της πειθαρχίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 16 έτη εργασίας εκδηλώνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση για την ποιότητα της πειθαρχίας που έχουν επιβάλει στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου τους, συγκριτικά με εκείνους/ες που εργάζονται για 6-10 χρόνια. Το εν λόγω εύρημα έχει βρεθεί και σε άλλες παιδαγωγικές έρευνες (Kropáč et al., 2023. Shouppé & Pate, 2010).

Παράλληλα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν προκύπτει κάποια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και τις διαστάσεις «Σκοπός και περιεχόμενο Α.Π.Σ.», «Αξιολόγηση προόδου», «Αξιολόγηση προγράμματος», «Χρονοδιάγραμμα», «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.», «Πρόγραμμα και ΑμεΑ» και «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων».

Επιπροσθέτως, πολύ σημαντική είναι η συσχέτιση που προκύπτει ανάμεσα στη **σχέση εργασίας** των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών και τη διάσταση «Αφιξη-αναχώρηση». Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι

εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως μόνιμοι/ες δηλώνουν πιο ευχαριστημένοι/ες για την οργανωμένη άφιξη και αναχώρηση των παιδιών στο σχολείο απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως αναπληρωτές/ριες, ωρομίσθιοι/ες ή υπό κάποιο άλλο εργασιακό καθεστώς. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως μόνιμοι υπάλληλοι, σε ένα σταθερό εργασιακό καθεστώς έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν όπως θεωρούν καλύτερο τον τρόπο λειτουργίας της τάξης τους ειδικότερα και της σχολικής μονάδας γενικότερα. Το χάσμα ανάμεσα στους/στις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς και τους/τις συμβασιούχους δεν έχει γεφυρωθεί, προκαλώντας ποικίλα προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων όλων των βαθμίδων, με την αβεβαιότητα των αναπληρωτών/τριών να έχει άμεσες επιπτώσεις στην εργασιακή τους συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, όπως οι αναπληρωτές/τριες, κάθε χρόνο υπηρετούν και σε διαφορετικό σχολείο, με αποτέλεσμα πολλές φορές να βρίσκουν παγιωμένες καταστάσεις και ρουτίνες, στις οποίες δεν είναι εύκολο να παρέμβουν. Προκειμένου να μη διαταραχθεί η λειτουργία της σχολικής μονάδας και να μη δημιουργηθούν προστριβές με το μόνιμο προσωπικό, οι αναπληρωτές/τριες αναγκάζονται να ακολουθούν την κοινή γραμμή που βρίσκουν χαραγμένη στο σχολείο και να κάνουν υποχωρήσεις, δεδομένου ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς θα αποχωρήσουν και ίσως να μην επιστρέψουν ξανά στο ίδιο σχολείο. Έπειτα, η συσχέτιση ανάμεσα στη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις «Πρόγραμμα και οικογένεια» και «Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού» δεν οδηγεί σε κάποιο σημαντικό αποτέλεσμα.

Συνεχίζοντας, η δημογραφική μεταβλητή «**θέση υπηρετήσης**» των εκπαιδευτικών συσχετίζεται αρχικά με τη διάσταση «Παιδαγωγικές Μέθοδοι», όπου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν τη θέση του/της Προϊστάμενου/ης-Διευθυντή/ριας στο Νηπιαγωγείο εκφράζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης για την ποιότητα των παιδαγωγικών μεθόδων που επιλέγουν να εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει το Πρωινό (κλασικό) τμήμα, το ολοήμερο τμήμα ή εργάζονται στην Ειδική Εκπαίδευση. Το παρόν εύρημα συμφωνεί με εκείνα πρόσφατων ερευνών, όπου διερευνήθηκε μεταξύ άλλων το είδος και η ποιότητα των παιδαγωγικών μεθόδων που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι Διευθυντές/ριες (Fonsén, et al., 2022. Keung et al., 2019).

Σημαντική συσχέτιση προκύπτει, επίσης, ανάμεσα στη θέση υπηρετήσης των εκπαιδευτικών και τη διάσταση «Άφιξη-αναχώρηση», με τους/τις εκπαιδευτικούς που είναι Προϊστάμενοι/ες-Διευθυντές/ριες να εκφράζουν θετικότερη άποψη για την

άφιξη και αναχώρηση των μαθητών/τριών συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες. Οι Προϊστάμενοι/ες-Διευθυντές/ριες στο Νηπιαγωγείο φέρουν την πλήρη ευθύνη για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, κι ως εκ τούτου είναι επιφορτισμένοι/ες, αφού ακούσουν τις γνώμες του εκπαιδευτικού προσωπικού, να οργανώσουν, μεταξύ άλλων, και το σοβαρό ζήτημα του τρόπου άφιξης και αναχώρησης των μαθητών/τριών από το Νηπιαγωγείο. Επομένως, είναι εύλογο οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν αυτή τη θέση να αισθάνονται μεγαλύτερη ευχαρίστηση, καθώς νιώθουν ότι διασφαλίζουν τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών και ανταλλάσσουν σημαντικές πληροφορίες με τους γονείς/κηδεμόνες.

Επιπλέον, η θέση υπηρετήσης επηρεάζει και την πειθαρχία που επιβάλλεται στο Νηπιαγωγείο, με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει το ολοήμερο τμήμα να δηλώνουν λιγότερο ευχαριστημένοι/ες για το βαθμό πειθαρχίας που επικρατεί στο τμήμα σε σχέση με τη διάθεση που εκδηλώνουν οι Προϊστάμενοι/ες – Διευθυντές/ριες και οι εκπαιδευτικοί των κλασικών τμημάτων. Θέλοντας να εξηγήσουμε το συγκεκριμένο εύρημα θα λέγαμε ότι είναι λογικό, καθώς τα παιδιά που μένουν στο ολοήμερο είναι κουρασμένα από το πρωινό πρόγραμμα και δυσκολεύονται να εμπλακούν σε πρόσθετες δραστηριότητες, έχοντας την ίδια απόδοση. Επιπλέον, λόγω της έλλειψης επαρκούς χώρου και κατάλληλου εξοπλισμού (π.χ. στρώματα), τα παιδιά δεν ξεκουράζονται όπως πρέπει το μεσημέρι, με αποτέλεσμα η κούραση να τους προκαλεί εκνευρισμό και υπερκινητικότητα. Ακόμη, στο ολοήμερο τμήμα φοιτούν και μαθητές/τριες που στο πρωινό (κλασικό) τμήμα έχουν τη στήριξη ειδικού προσωπικού (Ειδικός Παιδαγωγός, Ε.Β.Π.), αλλά τις ώρες του ολοημέρου οι ανάγκες τους μένουν ακάλυπτες με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στους κανόνες του σχολείου. Επίσης, σημαντικό ρόλο στο θέμα της πειθαρχίας στο ολοήμερο Νηπιαγωγείο διαδραματίζει και η ύπαρξη ενός/μίας μόνο εκπαιδευτικού, που μένει με τα παιδιά στο κτίριο μετά την αποχώρηση των πρωινών συναδέλφων/ισσών. Το γεγονός ότι δε βρίσκεται στο χώρο κι άλλο ενήλικο άτομο να βοηθήσει με τα παιδιά, προκαλεί στον/στην εκπαιδευτικό του ολοημέρου άγχος μην προκληθεί κάποιο ατύχημα και κατά συνέπεια νευρικότητα και εκνευρισμό, τα οποία γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά και προκαλείται αναταραχή.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί και το αποτέλεσμα της συσχέτισης της θέσης υπηρετήσης με τη διάσταση των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συγκεκριμένα, οι Προϊστάμενοι/ες – Διευθυντές/ριες και οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει τα κλασικά (πρωινά) τμήματα σημειώνουν

υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης για την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς, με εκείνους/ες μάλιστα των Ειδικών σχολείων να σημειώνουν το χαμηλότερο ποσοστό. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες έρευνες, οι οποίες ασχολήθηκαν με την επίδραση των ενεργειών του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Allen et al., 2015. Bayrak et al., 2014. Özgenel, 2020. Σαΐτης, 2008. Welsh, 2023). Η συσχέτιση της θέσης υπηρετήσης με τη διάσταση «Χρονοδιάγραμμα» δεν αποδίδει κάποιο αξιολογικό εύρημα.

Συνεχίζοντας, κατά την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, συσχετίστηκε η μεταβλητή **«αριθμός μαθητών/τριών που φοιτούν στο τμήμα»** με διάφορες διαστάσεις της ποιότητας της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο. Αρχικά, ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα ασκεί σημαντική επίδραση στη διάσταση των επίπλων, καθώς βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει πολυπληθή τμήματα με 21 μαθητές/τριες και άνω αισθάνονται περισσότερο ευχαριστημένοι/ες για την ποιότητα των επίπλων που έχουν στη διάθεσή τους στην τάξη τους σε σχέση με εκείνους/ες που διδάσκουν σε μικρότερα τμήματα. Πιθανή εξήγηση για το παρόν εύρημα θα μπορούσε να αποτελέσει ο εξοπλισμός που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί. Όπως προαναφέρθηκε, τα πολυπληθή τμήματα βρίσκονται κυρίως στις μεγάλες πόλεις και ως εκ τούτου υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες για την προμήθεια κατάλληλου εξοπλισμού συγκριτικά με μικρότερα Νηπιαγωγεία της περιφέρειας.

Επίσης, ο αριθμός των μαθητών/τριών ανά τμήμα επηρεάζει και τη διάσταση του γεύματος στο Νηπιαγωγείο, με τους/τις εκπαιδευτικούς των μεγάλων τμημάτων (21 και άνω) να δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση για την ποιότητα των γευμάτων και του τρόπου με τον οποίο είναι οργανωμένα στο πρόγραμμα συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν ολιγομελή τμήματα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένα Νηπιαγωγείο το οποίο φιλοξενεί περισσότερους/ες από 21 μαθητές/τριες υποτίθεται ότι διαθέτει και τις κατάλληλες υποδομές, ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγάλων τμημάτων εκφράζουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση για το χώρο όπου τα παιδιά τρώνε το κολατσιό τους, όπως επίσης για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η ώρα του φαγητού, καθώς υπάρχει η απαραίτητη χωροταξική και υλικοτεχνική υποδομή.

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων όπου φοιτούν περισσότεροι/ες από 21 μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν με θετικότερη ματιά το σκοπό και το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. που προτείνεται για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, σε αντίθεση με όσους/ες είναι υπεύθυνοι/ες μικρότερων τμημάτων, οι οποίοι/ες εκφράζουν μεγαλύτερη δυσαρέσκεια για το Α.Π.Σ. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μεγαλύτερες ομάδες μαθητών/τριών έχουν περισσότερες ευκαιρίες να δοκιμάσουν νέους τρόπους συνεργασίας και να εφαρμόσουν διάφορα μοντέλα διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί των πολυμελών τμημάτων μπορούν να δουλέψουν με ποικίλες ομάδες, διαφορετικής σύστασης κάθε φορά και να επεξεργαστούν περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον, όσο περισσότερα είναι τα παιδιά τόσο περισσότερες είναι οι εμπειρίες και οι ιδέες που έχουν να μοιραστούν στην τάξη και δεδομένου ότι το Α.Π.Σ. προωθεί την αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών των παιδιών και τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, είναι εύλογο οι εκπαιδευτικοί των πολυπληθών τμημάτων να αισθάνονται περισσότερο ευχαριστημένοι/ες για το Α.Π.Σ. που προτείνεται για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου.

Επιπρόσθετα, από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και στον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερους από 21 μαθητές στο τμήμα τους κρίνουν πιο θετικά την ανάγκη αξιολόγησης της προόδου των μαθητών συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που στο τμήμα τους φοιτούν λιγότεροι από 21 μαθητές. Το εύρημα αυτό πιθανώς εκφράζει την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη σημασία που έχει η αξιολόγηση της προόδου των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς αξιολογούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα και το επίπεδο κατάκτησης των στόχων. Επιπλέον, στη χώρα μας τμήματα με 21 μαθητές και άνω υπάρχουν στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευκαιρίες να παρακολουθούν τις εξελίξεις της αξιολόγησης σε σχέση με εκείνους που υπηρετούν σε παραμεθόριες περιοχές, παρακολουθώντας για παράδειγμα εκπαιδευτικές συναντήσεις ή ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες τους με μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας κι ως εκ τούτου θα μπορούσαν να εκτιμήσουν περισσότερο τα οφέλη της αξιολόγησης για την προσχολική εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, στην έρευνά μας προκύπτει σημαντική σχέση ανάμεσα στις Μαθησιακές Περιοχές του Α.Π.Σ. και τον αριθμό των παιδιών ανά τμήμα. Αναλυτικότερα, από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν τις μαθησιακές περιοχές στην τάξη επηρεάζεται από τον αριθμό των μαθητών που έχει το κάθε τμήμα, εύρημα το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί σε παράγοντες όπως ο χώρος, τα διαθέσιμα υλικά, ο εξοπλισμός, αλλά και η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Όπως προαναφέρθηκε, τα πολυπληθή τμήματα των Νηπιαγωγείων συναντώνται κατά κύριο λόγο στις μεγάλες πόλεις, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα μέσα στη διάθεσή τους για να οργανώσουν τη διδασκαλία τους και να διαπραγματευτούν ολιστικά τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Το εκπαιδευτικό έργο, άλλωστε, εξαρτάται και από το ευρύτερο περιβάλλον, τα στοιχεία του οποίου καλείται να αξιοποιήσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να πετύχει υψηλά επίπεδα ποιότητας στην εκπαίδευση.

Αναφορικά με την επίδραση που ασκεί ο αριθμός των παιδιών του εκάστοτε τμήματος, προκύπτει ότι επηρεάζει σημαντικά τη διάσταση του χώρου και του θορύβου στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι/ες σε τμήματα με 11-15 και με 16-20 παιδιά δηλώνουν περισσότερο ευχαριστημένοι/ες από την ποιότητα του χώρου και το επίπεδο του θορύβου στην τάξη τους συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τμήματα με 1-5, 6-10 ή 21 και άνω μαθητές/τριες. Η θεσμοθέτηση του ορίου των 15 μαθητών ανά τμήμα Νηπιαγωγείου αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρείται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία εξελίσσεται πιο ομαλά, με καλύτερη ποιότητα συνεργασίας και αλληλεπιδράσεων κι έτσι δεν προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση το συγκεκριμένο εύρημα. Η διαχείριση της τάξης από τον/την εκπαιδευτικό είναι σίγουρα πιο εύκολη όταν ο αριθμός των παιδιών δεν είναι υπερβολικός, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν περισσότερες επιλογές να κινηθούν και να δραστηριοποιηθούν και δεν υπάρχει μεγάλη οχλαγωγία, ενώ σε περιπτώσεις κρίσεων ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στο παιδί που έχει απέναντί του για να το ηρεμήσει και να συζητήσει μαζί του.

Ιδιαίτερη αξία έχει το εύρημα της έρευνας σύμφωνα με το οποίο προκύπτει ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών-παιδιών επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν σε κάθε τμήμα. Αναλυτικότερα, από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψε ότι οι

εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα όπου φοιτούν περισσότεροι/ες από 21 μαθητές/τριες εξέφρασαν περισσότερη ευχαρίστηση για την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων σε σχέση με εκείνους/ες που έχουν αναλάβει πιο ολιγομελή τμήματα. Το εύρημα αυτό διαφωνεί με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Blatchford et al., 2011· Bondebjerg et al., 2023· Huo, 2019· Li & Li, 2021· Lv, 2015· Maringe & Sing, 2014· Wang, 2018· Wang & Calvano, 2022), αντικείμενο των οποίων αποτέλεσε μεταξύ άλλων η σχέση του μεγέθους της τάξης με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή. Στις έρευνες αυτές προέκυψε ότι όσο λιγότεροι ήταν οι μαθητές/τριες σε μία τάξη, τόσο περισσότερο χρόνο και προσοχή μπορούσε να τους/τις αφιερώσει ο/η εκπαιδευτικός κι ως εκ τούτου επηρεαζόταν και η ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης.

Ολοκληρώνοντας τη μεταβλητή των παιδιών που φοιτούν ανά τμήμα δε βρέθηκε κάποια σημαντική σχέση έπειτα από τη συσχέτισή της με τις διαστάσεις «Χώρος», «Κέντρα ενδιαφέροντος», «Ύπνος», «Κανόνες υγιεινής», «Παιδαγωγικά υλικά», «Κλίμα», «Περιβάλλον και παιχνίδι», «Χώρος για αδρή κινητικότητα», «Αλληλεπίδραση ομηλίκων» και «Πειθαρχία».

Η μεταβλητή «**αριθμός παιδιών που έχετε αναλάβει**» αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε κάποια δομή της **Ειδικής Εκπαίδευσης**, δηλαδή σε Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήματα Ένταξης και την Παράλληλη Στήριξη αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν στο τμήμα τους ή έχουν αναλάβει ως Ειδικοί Παιδαγωγοί. Από την ανάλυση των δεδομένων δεν προκύπτει κάποια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συγκεκριμένη μεταβλητή και τις διαστάσεις «Αξιολόγηση προόδου», «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.», «Περιβάλλον και παιχνίδι» και «Χώρος για αδρή κινητικότητα».

Η τελευταία δημογραφική μεταβλητή είναι η **γεωγραφική περιοχή** όπου εδρεύει η σχολική μονάδα όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών έχουν θετικότερη άποψη για την ποιότητα των επίπλων σε σχέση με εκείνους/ες που το σχολείο τους βρίσκεται σε κάποια ημιαστική ή αγροτική περιοχή. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης για την ποιότητα του κολατσιού-γεύματος και τον τρόπο που οργανώνεται στο Νηπιαγωγείο απ' ό, τι οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών. Η γεωγραφική περιοχή προκύπτει ότι ασκεί σημαντική επίδραση και στην ποιότητα της διάστασης του ύπνου, με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων των αστικών κέντρων

να δηλώνουν ότι είναι περισσότερο ευχαριστημένοι/ες με τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους για την οργάνωση του ύπνου στο Νηπιαγωγείο, συγκριτικά με τους/τις συναδέλφους/ισσές τους, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες αγροτικών περιοχών. Κοινή εξήγηση των παραπάνω ευρημάτων αποτελεί ο εξοπλισμός που διατίθεται στα Νηπιαγωγεία των αστικών περιοχών, καθώς στις μεγάλες πόλεις οι επιλογές αγοράς του απαραίτητου εξοπλισμού είναι περισσότερες, ενώ οι μεγάλοι δήμοι ενδεχομένως διαθέτουν πιο εύκολα κονδύλια για την αγορά των απαραίτητων εφοδίων των σχολικών μονάδων σε σύγκριση με τις αρμόδιες υπηρεσίες των αγροτικών περιοχών, όπου τα οικονομικά περιθώρια είναι πιο περιορισμένα.

Επιπρόσθετα, σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί το αποτέλεσμα της συσχέτισης ανάμεσα στη γεωγραφική περιοχή και τη διάσταση του χώρου για αδρή κινητικότητα. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί των οποίων η σχολική μονάδα βρίσκεται εντός αστικής περιοχής δηλώνουν περισσότερο ευχαριστημένοι/ες για το χώρο που έχουν στη διάθεσή τους για την άσκηση της αδρής κινητικότητας των παιδιών σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων ημιαστικών και κυρίως αγροτικών περιοχών. Το παρόν εύρημα προκαλεί εντύπωση, καθώς θα περίμενε κανείς ότι τα Νηπιαγωγεία που εδρεύουν σε αγροτικές περιοχές θα είχαν τουλάχιστον περισσότερο εξωτερικό χώρο συγκριτικά με εκείνα των αστικών κέντρων, όπου πολλές φορές μισθώνονται κτίρια ακατάλληλα για τη στέγαση μικρών παιδιών. Εντούτοις, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των αστικών περιοχών αντικατοπτρίζουν την ικανοποίησή τους για τη διάθεση επαρκών χώρων για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων αδρής κινητικότητας, προφανώς λόγω του διαθέσιμου εξοπλισμού που έχουν στη διάθεσή τους.

Ιδιαίτερο εύρημα της έρευνας αποτελεί το αποτέλεσμα ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες αγροτικών περιοχών βιώνουν θετικότερες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς Νηπιαγωγείων αστικών περιοχών. Στις αγροτικές περιοχές με σχετικά μικρό πληθυσμό, οι εκπαιδευτικοί, ιδίως όταν είναι και οι ίδιοι/ες μόνιμοι κάτοικοι, έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν σε μεγαλύτερο βαθμό με τους γονείς/κηδεμόνες, καθώς τα παιδιά είναι λιγότερα και ως εκ τούτου ο διαθέσιμος χρόνος επικοινωνίας περισσότερος. Ακόμη, σε μικρές κοινωνίες οι κάτοικοι συναντώνται και εκτός σχολείου, έχοντας την ευκαιρία για περαιτέρω αλληλεπίδραση, ενώ είναι πιο εύκολο να υπάρξει συνεννόηση για κοινές δράσεις, σε σχέση με τα πολυπληθή σχολεία των αστικών περιοχών.

Τέλος, δεν προκύπτει κάποιο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα κατά τη συσχέτιση της μεταβλητής της γεωγραφικής περιοχής όπου εδρεύει η σχολική μονάδα των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις «Χώρος», «Κέντρα ενδιαφέροντος», «Κανόνες υγιεινής», «Ασφάλεια», «Παιδαγωγικά υλικά», «Αξιολόγηση προγράμματος», «Μαθησιακές περιοχές Α.Π.Σ.», «Περιβάλλον και παιχνίδι», «Πρόγραμμα και οικογένεια», «Πρόγραμμα και ΑμεΑ», «Χώρος και θόρυβος», «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών», «Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» και «Πρόγραμμα και γονείς».

7.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για την πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνητικών προσπαθειών, καθώς υπάρχουν σημαντικές παράμετροι που μένει να μελετηθούν. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις που εξέφρασαν οι Νηπιαγωγοί θα είναι προς όφελος της Εκπαίδευσης να μελετηθούν περαιτέρω, καθώς εκφράζουν άμεσα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική πράξη. Οι εν ενεργεία Εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να έχουν πιο ενεργή συμμετοχή στη σύνταξη των Α.Π.Σ., καθώς είναι εκείνοι/ες που μετουσιώνουν σε πράξη το περιεχόμενό τους. Η αξιολόγηση της εφαρμογής των Α.Π.Σ. σε ετήσια βάση θα βοηθούσε στη διόρθωση των αστοχιών και στη βελτίωση της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης. Ακόμη, για την εφαρμογή μοντέλων Εκπαίδευσης που προέρχονται από άλλες χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αφενός τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού και αφετέρου οι υποδομές και τα κονδύλια που διατίθενται για την Εκπαίδευση από την Πολιτεία. Η διερεύνηση των απόψεων των Νηπιαγωγών δε θα πρέπει να περιορίζεται μονάχα στις ακαδημαϊκές έρευνες, αλλά θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην ολοκληρωμένη επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο περιεχόμενο και τους τρόπους εφαρμογής του Α.Π.Σ., με δια ζώσης συναντήσεις, βιωματικά εργαστήρια και παροχή πρακτικών παραδειγμάτων εφαρμογής του στην τάξη. Η επιμόρφωση και η συμβουλευτική υποστήριξη των Εκπαιδευτικών για την ορθή εφαρμογή του Α.Π.Σ. θα ήταν ωφέλιμο να λάβει υπόψη τις γεωγραφικές παραμέτρους της σχολικής μονάδας, καθώς εύλογα οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται στα μεγάλα αστικά κέντρα διαφέρουν κατά πολύ συγκριτικά με τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των Νηπιαγωγών για το Νέο Α.Π.Σ. (2023) θα μπορούσαν να οργανωθούν προγράμματα εφαρμογής στο Νηπιαγωγείο, τα οποία θα επικεντρώνονται στα δύσκολα σημεία του Α.Π.Σ, όπως επισημάνθηκαν από τους/τις Εκπαιδευτικούς της έρευνας, όπως για παράδειγμα τις δυσκολίες της ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε περιορισμένο χώρο και με αυξημένο αριθμό παιδιών. Στο Α.Π.Σ. της Γενικής Εκπαίδευσης θα μπορούσαν να ενσωματωθούν κομμάτια από εκείνα της Ειδικής, έτσι ώστε ένα «συνδυαστικό» Α.Π.Σ. να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τους Ειδικούς Εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στα Γενικά Νηπιαγωγεία, αλλά και για τους/τις Εκπαιδευτικούς της Γενικής οι οποίοι/ες δεν έχουν εξειδίκευση ή επιμόρφωση στην Ειδική Παιδαγωγική. Επίσης, η ποιότητα της Εκπαίδευσης που παρέχεται στο Νηπιαγωγείο θα μπορούσε να αξιολογείται μέσω ειδικών αξιολογικών εργαλείων, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών να φτάνουν στην ηγεσία της εκπαίδευσης και να μην περιορίζονται στην υλική διαχείριση της σχολικής μονάδας σε επίπεδο Δήμου ή Περιφέρειας. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα κατέδειξε με εμπειριστατωμένο τρόπο την ανάγκη να υπάρχει ανοιχτό κανάλι συνεχούς συμβουλευτικής για όλους/ες τους/τις Εκπαιδευτικούς από εξειδικευμένους επαγγελματίες, που θα συνδράμει έμπρακτα τη βελτίωση των σχέσεων Εκπαιδευτικού-μαθητή και σχολείου-οικογένειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία. Διαθέσιμο στο: <http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/ekth2014-15.pdf>
- Αλαχιώτης, Σ., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2006). Η εισαγωγή της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό: αρχική αξιολόγηση. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 24-26 Νοεμβρίου 2006, Θεσσαλονίκη.
- Αλαχιώτης, Σ., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνης.
- Αλεξίου, Θ. (2021). *Φιλοσοφία και ταυτότητα του προγράμματος EAN. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563*. Ανακτήθηκε από: <https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=511§ion=2>
- Αναγνωστοπούλου, Ε., & Καρακασνάκη, Χ. (2008). *Αναλυτικά προγράμματα μαθησιακών δυσκολιών-ενημέρωση-ευαισθητοποίηση - Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π.
- Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2017). *Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μετάβασης*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αναστασίου, Δ., Ηλιάδου-Τάχου, Σ., & Χαρίση, Α. (2011). *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το καθεστώς Μεταξά*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής (τομ. 5, σσ. 59 - 74). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

- Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη Ε., & Καζταρίδου, Α. (2014). Κοινωνική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 13- 23. Doi: <https://doi.org/10.12681/icw.17912>
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βαρελτζή, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η θεωρία της «ετικέτας». *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 137-151. Doi: <https://doi.org/10.26248/.v2018i1.311>
- Βαρσαμίδου Α. (2016). *Αξιολόγηση βάση φακέλου (portfolio) εκπαιδευτικού και μαθητή*. Χαλκιδική: Εκδόσεις Φύλατος.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.) (2000), *Ενταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Bredenkamp, S., & Cople, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ε.Ι., & Καψάλης, Γ.Α. (5η έκδ.) (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Βρεττός, Ι., & Λαζαράκου, Ε. (2010). *Φάκελος Σημειώσεων του Μαθήματος: Θεωρία και Έρευνα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Σχολικών Εγχειριδίων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μ.Δ.Δ.Ε.
- Βρίζα, Χ., & Καραδημητρίου, Κ. (2020). Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τα οφέλη, τα μειονεκτήματα και τους περιορισμούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 21-40. Doi: <https://doi.org/10.26248/.v2020i1.767>

- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Candini, L., (2000). Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας. Στο C. Edwards, C. Candini, & C. Forman, (Επιμ. Ε. Κουτσουβάνου), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, 232-254.
- Γάτου, Κ. (2018). Αναλυτικό Πρόγραμμα και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Κριτική επισκόπηση. Στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: *Η Κριτική Εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ανακτήθηκε από: <https://www.eled.auth.gr/about/conference-proceedings/> , 13 σελίδες.
- Γελαστοπούλου Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο (Επιμ.) Μ., Γελαστοπούλου & Α. Γ., Μουταβελής, *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Συλλογικός Επιστημονικός Τόμος, 11-42. Αθήνα: ΙΕΠ 2017.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006). Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες τάσεις στον ελλαδικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 43-64
- Γερμανός, Δ. (2010). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός, & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press, 2010, σ. 21-54
- Γερμανός, Δ. (2015). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μία προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο* (σελ. 45-58). Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Γιαννούλης, Ν. (1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα: [χ. ό.]

- Γκατζόγια, Δ., Ζάραγκας, Χ., Κούτρας, Β., & Κουτσούκη, Δ. (2018). Η συμβολή του παιχνιδιού και της φυσικής δραστηριότητας στην κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 100-108. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.18846>
- Γκλιάου, Ν. (2005). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη στο Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.. Επιμορφωτικό υλικό προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 17-23.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2010). Πολιτικές και μέτρα ένταξης όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 40-56.
- Γκουβεντάρη, Κ., Γώτη, Ε., & Απιδοπούλου, Σ. (2012). Τα προγράμματα σπουδών των Φυσικών Επιστημών του 2003 και του 2011 για το νηπιαγωγείο: Μια κριτική προσέγγιση, σς. 296-302. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου συνεδρίου με θέμα: Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο*, Φλώρινα, 19-21 Οκτωβρίου 2012.
- Γκλούμπου, Α. (2015). Η δημιουργία τόπων σε συνεργατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο νηπιαγωγείο. Στο: Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Γραμματικοπούλου, Ε., & Ελευθεράκης, Θ. (2021). Η Δημοκρατία και η κοινωνική συνοχή στη σχολική τάξη: Μία έρευνα-δράση σε σχολείο των Χανίων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3(3), 53-78. Doi: <https://doi.org/10.26248/v2021i3.1549>
- Γώτη, Ε., & Ντίνας, Κ. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με τίτλο: Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση*, 553-564, Πάτρα: 30/9 - 2/10/2011. Ανακτήθηκε από: file:///C:/Users/CE%91%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AC%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B1/Downloads/PRAKTIKA_6o.pdf
- Δαμιανίδου, Ε., & Φτιάκα, Ε. (2020). Αναλυτικά Προγράμματα και Ενιαία Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 67, 44-54. Doi: <https://doi.org/10.26266/jpevol67pp44-54>

- Δάρρα, Μ. (2019). *Ποιότητα εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δάρρα, Μ., & Σοφός, Α. (2015). Διαμορφώνοντας ποιοτική σχολική κουλτούρα. *i-TEACHER*, τ. 11, 49-69. Ανακτήθηκε από: http://iteacher.gr/files/11o_teychos_i_teacher_5_2015.pdf
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δημαράς, Α., & Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή: Αλληλεπίδραση παιδιού – παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Ταυτότητες και Ετερότητες, Ταυτότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1984). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Δανιάς.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑCΕΑ/Ευρυδική, (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Doi: 10.2797/41925
- Ζήκος, Ν., & Μιχαηλίδης, Τ. (2019). *Συμβουλευτική και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην εποχή της διαθεματικότητας: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μολύβι.
- Ζησοπούλου, Ε. (2015). Ο χώρος ως εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης*, τ. 1, 56-77. Doi: <https://doi.org/10.12681/dial.1989>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2004). *Διαφοροποιημένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο*

- Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τυφλούς μαθητές.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Ρουσουλιώτη, Θ. (2017). Εναλλακτική αξιολόγηση. Στο Επιμορφωτικό υλικό του προγράμματος «*Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <http://diadromes.greeklanguage.gr/course/view.php?id=15>]
- Ηρακλέους, Γ. (2016). *Συνοπτική ιστορική διαδρομή στα σχολικά προγράμματα σπουδών*, Ανακτήθηκε από: <http://kemetete.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/1-eis.pdf>
- Howes, C., & Ponciano, L. (2006). Παιδική Μέριμνα. Στο J. L. Roopnarine και J. E. Johnson (Επιμ.), *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική.* (Επιμ. – Εισ.: Κουτσουβάνου, Ε. & Χρυσafiδης, Κ.) (σσ. 103-130). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Θεοδωράκη, Κ. (2015). Μελέτη περίπτωσης: Μια διαθεματική προσέγγιση του χώρου στο 23ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης. Στο: Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Πρότυπου Ειδικού σχολείου Αθηνών.* Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία.
- Ισάρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογή στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Διδακτορική Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education Technology*, 13(2), 124-139. Doi: <https://doi.org/10.12681/jode.15541>
- Ιωαννίδη, Β. (2010). *Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση: Μια προσέγγιση για στελέχη εκπαίδευσης και επαγγελματίες υγείας.* Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2001). Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION. Εισήγηση στο *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στη Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Καγιαδάκη, Α. (2014). Το ελληνικό νηπιαγωγείο στις αρχές του 20ου αιώνα: σχολείο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ή χώρος πολύπλευρης ανάπτυξης των νηπίων; *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή με τίτλο: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις»*. Θεματική: Αναλυτικά Προγράμματα. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. 28-29 Ιουνίου 2014, σελ. 1-8. Ανακτήθηκε από: https://eriane-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/analytika_f.pdf
- Κακανά, Δ. (2008). Τάσεις και προοπτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ. Μ. (2015). «Οικοδομώντας» προσωπικούς χώρους και τύπους δράσης στο νηπιαγωγείο, μέσα από το παιχνίδι. Στο: Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Κακανά, Δ. Μ., Μπότσογλου, Κ., Χατζοπούλου, Κ., & Καβαλάρη, Π. (2007). Από την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος στην αναδιοργάνωσή του: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Α. Στραβάκου και Κ. Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.). *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. 25 χρόνια Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος. Τόμος Β' (σσ. 603-611)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Καλογιαννάκης, Μ. (2016). Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση: παρελθόν, παρόν... και μέλλον. *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*, σελ. 9-11. Ρέθυμνο, 27-29 Μαΐου 2016.

- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2018). Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με το Scratch. Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: *Γεφυρώνοντας το Χάσμα μεταξύ Φυσικών Επιστημών, Κοινωνίας και Εκπαιδευτικής Πράξης*. 7-9 Απριλίου 2017. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Κανάρη, Χ., Αργυρόπουλος, Β., & Παπαζαφείρη, Μ. (2018). *Εκπαίδευση και πολιτισμός: Χτίζοντας συνεργασίες, δημιουργώντας ευκαιρίες για παιδιά με και χωρίς αναπηρία* (No. IKEECONF-2021-389, pp. 599-610). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καραγιάννη, Π. (2000). Εκπαιδευτικές Πρακτικές. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) (2000) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Καρτσέλου, Χ. (2015). Οι αντιλήψεις των Βέλγων κι Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Συγκριτική μελέτη. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3 (3), 127 -144.
- Κασίδης, Δ. (2016). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο: Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις-Προοπτικές. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*. Β', σσ. 606-615. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Κασσανδρινού, Β. (2018). Προσβασιμότητα στο σχολικό χώρο: Μια έρευνα σε σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Πρακτικά Συνεδρίου «*Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*», Τόμος 1, 11 Μαΐου 2017, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2007). *Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κατσίκας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2008). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

- Κατσιμπρας Α., & Γκελαμέρης Δ. (2018). Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-21. Doi: <https://doi.org/10.26248/v2018i2.270>
- Κατσούλη, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Πολιτική και εκπαίδευση, εκπαίδευση και πολιτική: Η «συνομιλία» του Κριτικού Γραμματισμού με την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Proceedings of International Conference in Open & Distance Learning*, November 2013, Athens, Greece.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2004). *Η μέθοδος project. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Καυκούλα, Ε. (2016). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρητική Προσέγγιση και διαχρονική εξέλιξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Δρόμων.
- Kieff, J. E. & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Χ. Κ. Ζάραγκας & Α. Θ. Αγγελάκη, Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα - Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής, με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Κοντάκος, Α. (2013). *Το νόημα της κρίσης ως κρίση του νοήματος στο Θέματα Εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Διαχείριση κρίσεων και διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός. Θεωρητικές αναζητήσεις και παραδείγματα εφαρμογών από το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουτούβελα, Χ. (2015). *Από τη σχολική αποτελεσματικότητα στην ποιότητα της σχολικής ζωής: εμπειρική προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσελίνη, Ι. Μ. (2010). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το Αναλυτικό Πρόγραμμα: μια κριτική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 14, 95-112.
- Κουτσελίνη, Ι. Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Κουτσούμπα, Μ., Μανούσου, Ε. & Ποζίδης, Π. (2015) Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε δίκτυο Δημοτικών σχολείων της Κέρκυρας [on line]. Στο Λιοναράκης, Α., Ιωα-κειμίδου, Σ., Μανούσου, Γ., Νιάρη, Μ., Χαρτοφύλακα, Τ. & Παπαδημητρίου, Σ.(επιμ.), *Πρακτικά δουλδιεθνούς συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκ-παίδευση*, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Κυπριανός, Π. (2014). *Θεσμοί Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ευρώπη* [Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα]. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Μάθημα: «Θεσμοί Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ευρώπη», Έκδοση: 1.0. Πάτρα. Διαθέσιμο στο: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1448/>
- Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). Η φυσική αγωγή στα Ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής: μια ιστορική αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, τ. 5(2), 226-239.
- Λαμπροπούλου, Β. (2003). *Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ., 36-60.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και Προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Μαβίδου, Α., & Κακανά, Δ. Μ. (2021). Επίδραση και εμπόδια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 60-70. Doi: <https://doi.org/10.12681/icw.30022>
- Μάνεση, Σ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην

εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 5-18.

- Μαργαρώνη, Μ. (2014). Στοιχεία Θεατροπαιδαγωγικής στα σύγχρονα ελληνικά Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή με τίτλο: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις»*. Θεματική: Αναλυτικά Προγράμματα. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014, 153-165.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, 19-37. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η., (2009). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. 2η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2017). *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*, (Μ. Παπανδρέου, Επιμ., Α. Γρίβα, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Τόμος Α΄*. Ηράκλειο: [χ.ό.].
- Μήτση, Π. (2020). *Αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα και ποιότητα στην εκπαίδευση στο εφαρμοστικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2018). *Προσχολική Εκπαίδευση. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μουμουλίδου, Μ. (2003). Ο χώρος και η οργάνωσή του στο νηπιαγωγείο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 86, 25-29.
- Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2011). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή στην ελληνική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο) κατά την περίοδο 1976–2011: Από τον παραδοσιακό αλφαριθμητισμό στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

- Στο Δ., Κουτσογιάννης, Α., Νάκας, Κ., Ντίνας, Γ., Παπαναστασίου & Σ., Χατζησαββίδης (Επιμ.) (2012). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Πιερία: 4-6/11/2011.
- Μπάκας, Θ. (2014). *Οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η διαχρονική εξέλιξη της οργάνωσης και λειτουργίας του Νηπιαγωγείου* [Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Μάθημα: «Οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου», Έκδοση: 1.0. Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1152>
- Μπαμπάλης, Θ. (2009). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ, 2^η Έκδοση.
- Μπάνου, Μ., Στράτη, Π., & Μήτση, Π. (2021). Το παιχνίδι και η συμβολή του στην αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Μια μελέτη περίπτωσης. Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ: «*Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση*». Αθήνα.
- Μπέση, Μ. (2013). Φυσικές επιστήμες στο Νηπιαγωγείο: απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο. Υπερβαίνοντας τα όρια της τυπικής και μη εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες και το Περιβάλλον*. 19-21 Οκτωβρίου 2012 (σσ. 226-232). Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2012). Το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου: τι αλλάζει; *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 89, 104-108.
- Μπιρμπίλη, Μ., & Κοντοπούλου, Μ. (2016). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. Μ. (2015). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με τη χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R). *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 4-14. Doi: <https://doi.org/10.12681/dial.1990>
- Μπούντα, Ε. (2013). *Επιμόρφωση σε θέματα επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας*

εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα:
Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης.
Ανακτήθηκε από:

http://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2014/12/bounta_kauth_eparkeia.pdf

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2015). Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Ζητήματα Εφαρμογής. Προσκεκλημένη Ομιλία, Πρακτικά (Τόμος Α') 1^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε., 25-38.
- Νικολάκη, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Βενετσάνου, Φ., Λυκεσάς, Γ., & Σαββίδου, Δ. (2015). Ο ρόλος της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων. Στο: Μ. Σακελλαρίου (Επιμ), *2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*, 15-17 Μαΐου 2015. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Νόμος 4142/2013, άρθρο 1, παρ. 2α, υποπερ. αα και ββ, *Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'-83/09-4-2013).
- Νόμος 4189/2021. *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β'-4189/10.09.2021).
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση: Θεωρητικές Αρχές – Ερευνητικά Δεδομένα και Διδακτική Παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Οικονομίδης, Β. (2014). Γνώσεις και αξίες στα προγράμματα κοινωνικών σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου. *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή με τίτλο: «Ποια γνώση έχει την πιο*

μεγάλη αξία; *Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις*». Θεματική: Αναλυτικά Προγράμματα. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014, σσ. 73-86. Ανακτήθηκε από: https://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/analytika_f.pdf

Οικονομίδης, Β. & Λιναδράκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: Γωνίες δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. 11-13 Μαΐου 2012 (σσ.770-781). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*». Αθήνα, 2011.

Παμουκτσόγλου, Α. (2007). Ο ρόλος των παιδαγωγικών- διδακτικών πρακτικών στο πρόγραμμα σπουδών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Αθήνα: 4- 6 Μαΐου 2007. Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/78_85.pdf

Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική: Προβληματισμοί - Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Ειδική Αγωγή: από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Παπαδόγιαννη-Κουραντή, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Χ. (2019). *Ακουστοαπτική παρέμβαση στη διδασκαλία της Μουσικής*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Παπαδόσηφου, Μ., Ανδρεαδάκης, Ν., Γκαρνάρα, Ρ., & Κοντάκος, Αν. (2019). Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *International Conference Of Organization And Management Of Educational Units*. Θεσσαλονίκη, 29 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου, 2019, ICOMEU.

- Παπανδρέου, Μ. (2017). Εισαγωγή. Στο: Μ. Παπανδρέου (Επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα, Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας – Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Παραμυθιώτου, Μ. (2009). Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο: Στάσεις και προσεγγίσεις των Νηπιαγωγών. Στο Χ. Γρόσδος (Επιμ.), *Συνέδριο: Η Διδακτική των Θετικών Επιστημών στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο*. 7 Φεβρουαρίου 2009 (σσ. 178-185). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ιανός.
- Πασιάς, Γ. (2007). Το διακύβευμα της «ποιότητας» στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης. Στο: *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, 30-39. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Πασούλα, Ε. (2004). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Πατσικουρίδη, Μ., & Περπερίδου, Α. (2018). Paulo Freire και Michael Apple: μια σύγκριση των θέσεων τους για το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: *Η Κριτική Εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ανακτήθηκε από: <https://www.eled.auth.gr/about/conference-proceedings/>.
- Πεντέρη, Ε. (2022). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 70-97. Doi: <https://doi.org/10.12681/dial.28479>
- Πεντέρη, Ε. & Παπαναστασάτου, Ε. (2020). Γονική εμπλοκή και ικανότητες γραμματισμού παιδιών νηπιαγωγείου: κοινωνικοπαιδαγωγικές και αναπτυξιακές προεκτάσεις. *Ψυχολογία: το Περιοδικό της Ελληνικής*

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ)*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πίττου, Π., & Χαριτάκη, Γ. (2017). Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Στο *Τόμος Πρακτικών 7^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα 15-18 Ιουνίου 2017 (σελ. 1121-1148). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). 1ο μέρος, Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές ΠΣ Νηπιαγωγείου. «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη*». MIS: 295450.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. (Β' Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ραβάνης, Κ. (2005). *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Ραβάνης, Κ. (2014). Αναζητώντας τα ίχνη της κοινωνίας και του πολιτισμού στην προσέγγιση του φυσικού κόσμου και των Φυσικών Επιστημών: παλιά προβλήματα, νέες διαδρομές για την προσχολική ηλικία. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον στην Προσχολική Εκπαίδευση* (σσ. 60-71). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Ράπτης Α., & Ράπτη Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Αθηνά.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου. Τι, Γιατί και Πώς;*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 22-38.
- Ρέντζου, Κ. (2011). *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). Διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25197#page/620/mode/1up>
- Ρέντζου, Κ. (2015). Το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 4, σσ. 59-86. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/8704/8960>
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός και Οργάνωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Roornarine, J., & Johnson, J. (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σάββα, Ε. (1998). Προσεγγίσεις της εξέλιξης του Ευρωπαϊκού-Κοινοτικού ενδιαφέροντος για τα θέματα εκπαίδευσης. *Σχολείο και Ζωή*, τ. 7-8-9, 249-258.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2012). *Η μουσική κοντά στον άνθρωπο: Στο σχολείο, την οικογένεια, την κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- 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*. Ιωάννινα - Θεσσαλονίκη: Έκδοση της συγγραφέα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση. Μία μετανεωτερική πρόκληση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.). *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012α). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Ιδίας.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012β). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 105-118). Αθήνα: Εκδόσεις Δισίγμα.
- Σακελλαρίου, Μ., Βάσση, Χ., Γκέσιου, Γ., & Τσιάρα, Ε. (2016). Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 15, 48-61.
- Σακελλαρίου, Μ., & Μπέση, Μ. (2014). Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 453-463. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icw.17995>
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Σαρρής, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού: Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σαρρής, Δ. (2010). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού: Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σελίμη, Π., Στρούζα, Ε. & Χατζηγιάννου, Ι. (2016) Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και*

εξ *Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2): 103-121.

Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.10865>

- Σκουμιός, Μ., & Σκουμπουρδή, Χ. (2014). Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Στο: Χ. Σκουμπουρδή, & Μ. Σκουμιός (Επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες»* 17 -18 Οκτωβρίου 2014 (σελ.14-37). Ρόδος.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σούλης, Σ. Γ. (2009). Αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης: Κατάφαση-αντίθεση-σύνθεση. Στο Κ. Δ. Μαλαφαντής, Μ. Σακελλαρίου, Θ. Μπάκας (Επιμ. Εκδ.), *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία* (σσ. 635-644). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Σούλης, Σ. Γ. (2022). Μαθητές με πολλαπλή αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: κριτική θεώρηση. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 1(1), 82-94. Doi: <https://doi.org/10.12681/thea.26699>
- Σοφού, Ε. & Κασσιμάτη, Α. (2006). Η ανάλυση του μεταφορικού λόγου ως εργαλείο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των Μαθηματικών: η περίπτωση των νηπιαγωγών του Διδασκαλείου Αθηνών. *Γέφυρες*, 27, 54-65.
- Στάθης, Φ. (2010). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Νόμος Ειδικής Αγωγής 3699/2008*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. (2011). *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Στράτη, Π. (2017). *Η συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Στρατηγέα, Α., (2015). *Θεωρία και μέθοδοι συμμετοχικού σχεδιασμού*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5428>.
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). Αντιλήψεις και προσεγγίσεις νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: μία μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: *Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. 9-11 Μαΐου 2002, (σσ. 278-284). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Τσαλαγιώργου, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14764>
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί: Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- ΥΑ 46075/ΓΔ4/2022 - Συμμετοχή σχολείων στις Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τους Μαθητές της ΣΤ' Τάξης Δημοτικών Σχολείων και της Γ' Τάξης Γυμνασίων σχολικού έτους 2021 – 2022.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ] – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [Π.Ι.] (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ] – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [Π.Ι.] (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ] – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [Π.Ι.] (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

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ] – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [Π.Ι.] (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2014%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%9F%CE%A5.pdf>
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004a). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004b). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με τύφλωση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004c). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. για Κωφούς και Βαρήκοους μαθητές (Α' τόμος) - Έγκαιρη παρέμβαση - Νηπιαγωγείο – Δημοτικό*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004d). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Ι.Ε.Π.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΑΙΘ] – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ] (2021α). *Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων. Συλλογικός Προγραμματισμός – Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας – Οδηγός Εφαρμογής*. Ανακτήθηκε από: http://iep.edu.gr/images/axiologisi/odigos_axiologisis_sept_2021_v2.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΑΙΘ] – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ] (2021β). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό*. Ανακτήθηκε από: <https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=510§ion=2>
- ΦΕΚ 687 (τ. Β' 687/10.02.2023, Απόφαση Αριθμ. 13646/Δ1), *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

- Φεσάκης, Γ., & Καρακίτσα, Τ. (2010). Παιδαγωγικές πεποιθήσεις και στάσεις των καθηγητών Πληροφορικής. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 342-351.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1995α). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλουρής Γ. (1995β). Αναντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο: Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (1995), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 7, 93-125.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι – Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Χαρίτος, Γ. (1996). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του , Συμβολή στη Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg,.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2001). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Χατζηζήση, Ε. (2011). Εκπαίδευση και απόψεις Ελλήνων δασκάλων Γενικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς*

Συνεδρίου Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή.
Αθήνα, 8-10 Οκτωβρίου 2010.

- Χατζόγλου, Σ. (2018). Σχεδιασμός χώρου παιχνιδιού και μάθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας: ερευνώντας την αυλή του νηπιαγωγείου. Πρακτικά Συνεδρίου: *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης* (Μάιος 2017, Θεσσαλονίκη).
- Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα. Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί.
- Χλωπτσιούδης, Δ. (2010). *Ανθρωπισμός. Ο μετανεωτερικός ατομισμός φθείρει τις ουμανιστικές αξίες*. Θεσσαλονίκη; Αυτοέκδοση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2004α). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, 77-90.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2004β). Σύγχρονα προβλήματα και προοπτικές του αναλυτικού προγράμματος. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, 523-525.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2011). *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης. Διαθεματικότητα – Διεπιστημονικότητα – Ευέλικτη Ζώνη – Μέθοδος Project – Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

B. Ξενογλώσση

- Aalatawi, R. (2023). Teachers' Perceptions of the Barriers to Inclusive Education of Kindergarten Students with Disabilities in Saudi Arabia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(2), 338-357. Doi: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.2.19>
- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95–135. Doi: <http://dx.doi.org/10.1086/508733>
- Aasen, W., & Sadownik, A. R. (2019). Does the New Kindergarten Teacher Education Program in Norway Provide Good Conditions for Professional Kindergarten Teachers? *Universal Journal of Educational Research*, 7(3A), 1-7. Doi: 10.13189/ujer.2019.071301
- Abdou, H. M. A., & Ghanam, R. A. L. A. (2020). Architectural role to achieve inclusion for children with disabilities in nurseries. *Journal of Engineering Sciences Assiut University Faculty of Engineering*, 48(3), 520-537. Doi: <https://dx.doi.org/10.21608/jesaun.2020.108956>
- Abdullahi, & Kadir, N. J. (2019). Education Quality Management and Teacher Effectiveness in Nigeria. *Malaysian Online Journal of Education*, 3(1), 59–68. Retrieved from: <https://attarbawiy.kuis.edu.my/index.php/jurnal/article/view/67>
- Abidova, N. (2023). Creating an Inclusive Educational Environment for Children with Special Educational Needs. *Texas Journal of Engineering and Technology*, 27, 36-38. Doi: <http://dx.doi.org/10.52155/ijpsat.v20.2.1800>
- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308. Doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
- 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. Doi: 10.1080/02568543.2013.822953
- Adıgüzel, Z., & Musluhittinoğlu, N. N. (2021). The Impact of Entrepreneurship Education Quality On Entrepreneurial Intention. *Journal of Youth Research*, 9(23), 22-35.

- Aggelakos, C., (2007). The Cross-thematic Approach and the 'New' Curricula of Greek Compulsory Education: review of an incompatible relationship. *Policy Futures in Education*, 5(4), 460-467. Doi: <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.4.460>
- Agus, A., Juliadharna, M., & Djamaluddin, M. (2023). Application of the CIPP Model in Evaluation of The Inclusive Education Curriculum in Madrasah Aliyah. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 8(1). Doi: <https://doi.org/10.31538/ndh.v8i1.2705>
- Ahanger, T. A., Tariq, U., Ibrahim, A., Ullah, I., & Bouteraa, Y. (2016). ANFIS-inspired Smart Framework for Education Quality Assessment. *IEEE Access*, 8, 175306-175318. Doi: 10.1109/ACCESS.2020.3019682.
- Ahmadi, A. A., & Lukman, A. A. (2015). Issues and Prospects of Effective Implementation of New Secondary School Curriculum in Nigeria. *Journal of education and practice*, 6(34), 29-39.
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5(9), 39-46. Doi: <https://doi.org/10.21833/ijaas.2018.09.008>
- Ajpru, H., Wongwanich, S., & Khaikleng, P. (2014). Design of Educational Quality Assurance System for Driving Policy of Educational Reform in Thailand: Theory-based Evaluation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(22), 1416–1422. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.408>
- Akçay, N. O. (2016). Implementation of Cooperative Learning Model in Preschool. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 83-93. Doi: 10.5539/jel.v5n3p83
- 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. Doi: 10.1080/03004430902907640
- Al-Zboon, E. (2016). Kindergarten curriculum for children with hearing impairments: Jordanian teachers' perspectives. *Deafness & Education International*, 18(1), 38-46. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14643154.2015.1133006>
- Al-Zboon, E. (2020). The inclusion of disability issues and concepts in the Jordanian national curriculum from the perspective of curriculum planning experts. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 576-585. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08856257.2020.1726090>

- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2021). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 96-113. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Aleksankov A.M., Mager V.E., Chernenkaia L.V., & Chernenkii A.V. (2016). Quality assurance of high education. *Open Education*, 4, 10-16. Doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2016-4-10-16>
- Alexopoulos, N., Rogari, G., & Raptis, N. (2022). Behavioral factors affecting the acclimatization of newlyappointed teachers in primary schools: An empirical investigation. *International Journal of Educational Methodology*, 8(1), 39-54. Doi: <https://doi.org/10.12973/ijem.8.1.39>
- Alford, B. L., Rollins, K. B., Padrón, Y. N., & Waxman, H. C. (2016). Using systematic classroom observation to explore student engagement as a function of teachers' Developmentally Appropriate Instructional Practices (DAIP) in ethnically diverse pre-kindergarten through second-grade classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 44, 623-635. Doi: 10.1007/s10643-015-0748-8
- Allam, F. C., & Martin, M. M. (2021). Issues and Challenges in Special Education: A Qualitative Analysis from Teacher's Perspective. *Southeast Asia Early Childhood*, 10(1), 37-49. Doi: <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.4.2021>
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Allen, L. & Kelly, B.B. (2015). Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation. Editors: Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success; *Board on Children, Youth, and Families; Institute of Medicine; National Research Council*.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083566.pdf>
- Altinyelken, H. K., & Hoeksma, M. (2021). Improving educational quality through active learning: Perspectives from secondary school teachers in Malawi.

- Research in Comparative International Education*. 1(23), 1-29. Doi: 10.1177/1745499921992904.
- Alvi, A., Asif, M., & Reid, N. (2020). Analysis of Quality Education in Franchised Schools at Early Childhood Education Level in Lahore (Punjab). *Journal of Educational Sciences & Research*, 7(1), 33–47.
- Alzand, W. (2010). Instruction design and educational quality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4074-4081. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.643
- Åmot, I., & Ytterhus, B. (2023). Health Promotion and Identity Construction in Norwegian Kindergartens – A Qualitative Study on Children with and without Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1467–1477. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01382-7>goal
- Anastasiadou, S. D., Zirinoglou, P. A., & Florou, G. S. (2014). The European foundation quality management evaluation of Greek primary and secondary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 932-940. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.530
- Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), 69. Doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10030069>
- Andika, W. D., Akbar, M., Yufiarti, S. S. & Sumarni, S. (2019, February). Playing board games with mathematical self-concept to support early numeracy skill of 5-6 years old children. *Journal of Physics: Conference Series*, 1166(1):012019. Doi: 10.1088/1742-6596/1166/1/012019
- Angelaki, S., Besenecker, U., & Danielsson, C. (2022). A review of lighting research in educational spaces. *IOP Conference Series Earth and Environmental Science*, 1099(1), 012032. Doi: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/1099/1/012032>
- Angeli, C., & Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Behavior*, 105, 105954. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.018>
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Antony, M. K., Hw, P., & Subali, B. (2019). Teacher's TPACK Profile: The Affect of Teacher Qualification and Teaching Experience. *Journal of Physics*

Conference Series, 1397(1):012054. Doi: <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1397/1/012054>

- Arredondo, E., Ugarte Figueroa, M., & Muñoz Montané, M. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Praxis Educativa*, 16, 1–18. Doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.117368.034>
- Ashiabi, S. G., (2007). Play in the Preschool Classroom: It's Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367 – 389. Doi: <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Awan, A. G., & Zia, A. (2015). Comparative Analysis of Public and Private Educational Institutions: A case study of District Vehari-Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 122-130.
- Bada, A. A., & Jita, L. C. (2022). Advancing cooperative learning pedagogy in science classrooms: Challenges and possible solutions. *Journal of Culture and Values in Education*, 5(2), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.46303/jcve.2022.1>
- Badrudin, JajaJahari, Cahya, R. D., Makruf, I., & Nasir (2021). Educational Quality Equation Through The Management Of Distance Education Information And Communication Technology (ICT) Based In Senior High School. *Elementary Education Online*, 20(5), 1973-1981. Doi:10.17051/ilkonline.2021.05.217
- Bæck, U. D. K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335. Doi: <https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Bagrova, E., & Kruchinin, S. (2020). Can education quality be statistically measured? *SHS Web of Conferences*, 94(1), 1-5. Doi: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219402003>
- Bakasa, L. (2011). *The effect of class size on academic achievement at a selected institution of higher learning* (Doctoral dissertation). University of South Africa, Pretoria. Available at: <https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/5759>
- Balli, D. (2016). Importance of Parental Involvement to Meet the Special Needs of their Children with Disabilities in Regular Schools. *Academic Journal of*

- Interdisciplinary Studies*, 5(1), 147-152. Doi: <http://dx.doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n1p147>
- Baltgailis, J. (2019). The issues of increasing the effectiveness of teaching comparative economics. *Insights into Regional Development*, 1(3), 190-199. Doi: <https://jssidoi.org/ird/article/14>
- Baloch, R.M.M., Maesano, C. N., Christoffersen, J., Mandin, C., Csobod, E., Fernandes, E. O., et al. (2020). Daylight and School Performance in European Schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1-12. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18010258>
- Barber, A., Buehl, M. M., Kidd, J. K., Sturtevant, E. G., Richey Nuland, L., & Beck, J. (2015). Reading engagement in social studies: Exploring the role of a social studies literacy intervention on reading comprehension, reading self-efficacy, and engagement in middle school students with different language backgrounds. *Reading Psychology*, 36(1): 31-85. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02702711.2013.815140>
- Barnes, R. (2015). *Teaching Art to Young Children*. Routledge. Available at: <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=uVqhCAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Also>
- Barnett, M. A., Paschall, K. W., Mastergeorge, A. M., Cutshaw, C. A., & Warren, S. M. (2020). Influences of parent engagement in early childhood education centers and the home on kindergarten school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 260-273. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.005>
- Barrett, B., Fernandez, F., & Gonzalez, E. M. (2020). Why universities voluntarily pursue US accreditation: the case of Mexico. *Higher Education*, 79, 619–635. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00427-y>
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (2015). Education Matters. In *Global Schooling Gains from the 19th to the 21st Century*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barros Bastidas, C., & Turpo Gebera, O. (2018). Factors influencing the scientific production of university professors: a systematic review. *Pensamiento Americano*, 11(22), 225–234. Doi: <https://doi.org/10.21803/pensam.v11i21-1.276>,
- Bartolome, M. T., Mamat, N., & Masnan, A. H. (2020). Exploring kindergarten teachers' perspectives in parental involvement in the Philippines. *Southeast*

- Asia Early Childhood Journal*, 9(1), 44-58. Doi: <https://doi.org/10.37134/saecj.vol9.1.4.2020>
- Basov, V. A. (2019). Towards To Educational Quality. In V. Chernyavskaya, & H. Kuße (Eds.), Professional Culture of the Specialist of the Future, *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 51, 1559-1567. Doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.166>
- Bassok, D., Finch, J., Lee, R., Reardon, S. F., & Waldfogel, J. (2016). Socioeconomic gaps in early childhood experiences, 1998 to 2010. *American Educational Research Association Open*, 2(3), 1–22. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F2332858416653924>
- Bautista, A., Bull, R., Ng, E. L., & Lee, K. (2021). “That’s just impossible in my kindergarten.” Advocating for ‘glocal’ early childhood curriculum frameworks. *Policy Futures in Education*, 19(2), 155-174. Doi: <https://doi.org/10.1177/1478210320956500>
- Bayrak, C., Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2014). The relationship between school principals’ power sources and school climate. *The Anthropologist*, 17(1), 81-91. Doi: <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891417>
- Bautista, A., Habib, M., Eng, A., & Bull, R. (2019). Purposeful play during learning centre time: from curriculum to practice. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 715-736. Doi: 10.1080/00220272.2019.1611928
- Beanet, J. (1997). *Curriculum integration*. New York: Teachers College.
- Becker, A. (2023). The benefits of single-subject research designs and multi-methodological approaches for neuroscience research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17:1190412. Doi: 10.3389/fnhum.2023.119041
- Beerens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 272-287. Doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475248>
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, A. (2020). The effective components of creativity in digital game-based learning among young children: A case study. *Children and Youth Services Review*, 116, 105227. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105227>
- Belmonte, A., Bove, V., D’Inverno, G., & Modica, M. (2020). School infrastructure spending and educational outcomes: Evidence from the 2012 earthquake in

- Northern Italy. *Economics of Education Review*, 75, 101951. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101951>
- Bernasconi, T., & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. W. Kohlhammer.
- Bendermacher, G. W. G. (2021). *Navigating from Quality Management to Quality Culture* [dissertation]. Maastricht: Ipskamp Printing. Doi: <https://doi.org/10.26481/dis.20210702gb>
- Bendermacher, G. W. G., Dolmans, D. H. J. M., de Grave, W.S, Wolfhagen, I. H. A. P., & Oude Egbrink, M. G. A. (2021). Advancing quality culture in health professions education: experiences and perspectives of educational leaders. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 26(2), 467–487. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10459-020-09996-5>
- Bennett, J., (2004). Curriculum in Early Childhood Education and Care. *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, N° 26 / September.
- Benz, C. (2012). Attitudes of Kindergarten Educators about Math. *Journal for Didactics of Mathematics*, 33(2), 203–232. Doi: <https://doi.org/10.1007/s13138-012-0037-7>
- Besnard, T., & Letarte, M. J. (2017). Effect of male and female early childhood education teacher's educational practices on children's social adaptation. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 453-464. Doi: <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1319445>
- Bhattacharjee, J. (2017). The impact of inflation on education. *International Journal of Advanced Research*, 3(1), 23-34.
- Biezen, R., Grando, D., Mazza, D., & Brijnath, B. (2019). Visibility and transmission: complexities around promoting hand hygiene in young children – a qualitative study. *BMC public health*, 19(1), 398. Doi: <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6729-x>
- Bilokonenko, N. (2018). External Rating Evaluation as a Tool for Internal Quality Assurance System in Higher Education Institution. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10(84), 3–21. Doi: <http://dx.doi.org/10.24139/2312-5993/2018.10/003-021>
- Bilton, R., Jackson, A., & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: Parent–teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510-526. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107>

- Binfet, L.-T. (2015). Not-so Random Acts of Kindness: A Guide to Intentional Kindness in the Classroom. *International Journal of Emotional Education*, 7(2), 49-62.
- Birbili, M., & Tzioga, K. (2014). Involving parents in children's assessment: Lessons from the Greek context. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 161-174. Doi: <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.894498>
- Birkeland, Å. (2019). Temporal settings in kindergarten: a lens to trace historical and current cultural formation ideals?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), 53-67. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556534>
- Blakey, J. M., & Thigpen, J. W. (2015). Play it safe!®: a school-based childhood physical and sexual abuse prevention program. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7(1) Article 5, 1-27. Available at: https://scholar.utc.edu/jafh?utm_source=scholar.utc.edu%2Fjafh%2Fvol7%2Fiss1%2F5&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Blanco-Ramírez, G., & B. Berger, J. (2014). Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88-104. Doi: <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2013-0031>
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools, *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>.
- Blessinger, P. & Carfora, J. M. (2014). Innovative approaches in teaching and learning: An introduction to inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences. In P., Blessinger, & J. M. Carfora, (Eds.), *Inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences: A conceptual and practical resource for educators* (pp. 3-25). Emerald Group Publishing Limited.
- Blouin, D. (2019). Quality improvement in medical schools: vision meets culture. *Med Education*, 53(11), 1100–1110. Doi: 10.1111/medu.13926

- Bluiett, T. (2018). Ready or Not, Play or Not: Next Steps for Sociodramatic Play and the Early Literacy Curriculum: A Theoretical Perspective. *Reading Improvement*, 55(3), 83-88.
- Bluyssen, P.M. (2017). Health, comfort and performance of children in classrooms – new directions for research. *Indoor Built Environment*, 26(8), 1040–1050. Doi: <https://doi.org/10.1177/1420326X16661866>.
- Bondebjerg, A., Dalgaard, N. T., Filges, T., & Viinholt, B. C. A. (2023). The effects of small class sizes on students' academic achievement, socioemotional development and well-being in special education: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19, e1345. Doi: <https://doi.org/10.1002/cl2.1345>
- Bongaarts, J., Mensch, B., & Blanc, A. (2017) Trends in the age at reproductive transitions in the developing world: The role of education. *Population Studies*, 71(2), 139-154. Doi: 10.1080/00324728.2017.1291986
- Bonyo, B. O. (2017). Factors Affecting the Effectiveness of School Staff Meetings: A Study of Two High Schools in Northern Kenya. *African Journal of Education, Science and Technology*, 4(1), 135-145. Doi: <https://doi.org/10.2022/ajest.v4i1.48>
- Bornfreund, L., & Ewen, D. (2021). A comprehensive approach to a seamless transition into kindergarten. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 14-19. Doi: <https://doi.org/10.1177/00317217211051137>
- Botezatu, M. A., Pirnau, C., & Carp Ciocardina, R. M. (2019). A modern quality assurance system – condition and support for an efficient management. *TEM Journal*, 8(1), 125-131. Doi: 10.18421/TEM81-18
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.) (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416–440. Doi: <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M., & Šakić Velić, M. (2019). The relations of parental supervision, parental school involvement, and child's social competence with school achievement in primary school. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1246-1258. Doi: <https://doi.org/10.1002/pits.22273>

- Bredekamp, S., & Copple, C. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* (revised edition). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bressman, S., Winter, J. S., & Efrat Efron, S. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching & Teacher Education*, 73, 162-170. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. *Social Policy Report*, 25(2), 3–23. Doi: <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2011.tb00067.x>
- Brock, A. (2009). Curriculum and Pedagogy of Play: A Multitude of Perspectives? IN A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Eds.), *Perspectives on Play Learning for Life*, Harlow UK: Pearson Educational Limited, 67-93.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. Doi: <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Brown, J., & Martin, K. (2018). *Instructional Quality, Student Outcomes and Institutional Finances*. Washington, DC.: American Council on Education. Retrieved from: <https://www.acenet.edu/Documents/Instructional-Quality-Student-Outcomes-and-Institutional-Finances.pdf>
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth, *American Psychologist*, 19, 1-15. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0044160>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy. Volume 1. The selected works of Jerome S. Bruner*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203088609>
- Budianti, Y., & Arsyad, J. (2022). The Effect of Play Learning Method on School Maturity in the Control and Experiment Class of Raudhatul Athfal. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme*, 4(1), 17-32. Doi: <https://doi.org/10.37680/scaffolding.v4i1.1235>
- Bull, R., Yao, S. Y., & Ng, E. L. (2017). Assessing Quality of Kindergarten Classrooms in Singapore: Psychometric Properties of the Early Childhood

- Environment Rating Scale—Revised. *International Journal of Early Childhood*, 49, 1–20. Doi: <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0180-x>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., & Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67:101103. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101103>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Wen, X., Faria, A. M., Hans-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(4), 627–639. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.001>
- Bulut Pedük, Ş., Yildizbaş, F. & Aygün, A. (2014). Investigation of Preschool Teachers' Opinions about Physical/Spatial Characteristics of Preschool Classrooms in Preschool Education Institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 750-757. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.427>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Bustos González, R., Sandoval, P., & Maldonado-Fuentes, A. (2021). Representaciones sobre política educativa de ingresantes a pedagogía chilenos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 53–71. Doi: [10.21703/rexe.20212042bustos3](https://doi.org/10.21703/rexe.20212042bustos3)
- Buyong, N., Mohamed, S., Satari, N. M., Abu Bakar, K., & Yunus, F. (2020). Kindergarten Teacher's Pedagogical Knowledge and Its Relationship with Teaching Experience. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development*. 9(2), 805-814. Doi: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7832>
- Cahapay, M. (2020). A Case Study of Curriculum Unpacking Practices of a Kindergarten Teacher. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(2), 1-8. Doi: <https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p1>

- Canese, V., Mereles, J., & Amarilla, J. (2021). Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos a través del COVID-19. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13(24), 41-63. Doi: <https://doi.org/10.22430/21457778.1746>
- Caño, K., Cape, M., Cardosa, J., Miot, C. et al. (2016). Parental involvement on pupils' performance: Epstein's framework. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 143-150.
- Cao, Y., & Li, X. (2014). Quality and Quality Assurance in Chinese Private Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 65-87. Doi: <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2011-0061>
- Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W., & Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity. *American journal of community psychology*, 52(3-4): 367-379. Doi: <https://doi.org/10.1007%2Fs10464-013-9603-5>
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the 'gender gap'—do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315-327. Doi: <https://doi.org/10.1080/01411920701532202>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Castro, M. D. B., & Tumibay, G. M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26, 1367–1385. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
- Ceballo, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., & Aretakis, M. T. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 116. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033472>
- Cedillo, C., Cabrera, F., & Japón, Á. (2020). Concepciones de calidad educativa desde la perspectiva docente en la Universidad de Cuenca – Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1–22. Doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41641>

- Chalaris, M., Gritzalis, S., Maragoudakis, M., Sgouropoulou, C., & Tsolakidis, A. (2014). Improving Quality of Educational Processes Providing New Knowledge Using Data Mining Techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 147, 390–397. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.117>
- Challenge, A. (2023). Teamwork in Kindergarten. *Perspectives on Teacher Education and Development*, 251.
- Chan, H. L., Wei, X., Guo, S. & Leung, W. H. 2020. Corporate social responsibility (CSR) in fashion supply chains: A multi-methodological study. *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, 142(C). Doi: 10.1016/j.tre.2020.102063
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799–817. Doi: 10.1007/s11031-012-9335-0.
- Chang, M.-L., & Davis, H. A. (2011). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 95–127). Heidelberg: Springer.
- Chatzidiakou, L., Mumovic, D., & Summerfield, A. J. (2012). What do we know about indoor air quality in school classrooms? A critical review of the literature. *Intelligent Buildings International*, 4(4), 228–259. Doi: <https://doi.org/10.1080/17508975.2012.725530>.
- Chatzigeorgiadou, S., & Barouta, A. (2022). General and special early childhood educators' attitudes towards co-teaching as a means for inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1407-1416. Doi: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-021-01269-z>
- Cheng, A. L. F., & Yau, H. K. (2011). Principals' and teachers' perceptions of quality management in Hong Kong primary schools. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 170-186. Doi: 10.1108/09684881111125069
- Cheng, X., Zhang, H., Cao, J. et al. (2022). The Effect of Mindfulness-Based Programs on Psychological Distress and Burnout in Kindergarten Teachers: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1197–1207. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01254-6>

- Cheng, X. L., & Zhao, Y. P. (2018). The current situation, problems, and solutions of kindergarten safety management. *Research on Preschool Education*, 12, 3- 13. Doi:10.13861/j.cnki.sece.2018.12.001
- Chithra, V., & Shiva, N. S. (2018). A review of scientific evidence on indoor air of school building: pollutants, sources, health effects and management. *Asian Journal of Atmospheric Environment*, 12(2), 87–108. Doi: <https://doi.org/10.5572/ajae.2018.12.2.87>.
- Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: The role of professional development in multicultural education in the United States and South Korea. *Aera Open*, 6(4). Doi: <https://doi.org/10.1177/2332858420973574>
- Choppin, J. (2011). Learned adaptations: Teachers’ understanding and use of curriculum resources. *Journal of mathematics teacher education*, 14, 331-353. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10857-011-9170-3>
- Churchill, A. S., Ugur, M., & Yew, S. L. (2017). Government education expenditures and economic growth: A meta-analysis. *The B.E. Journal of Macroeconomics*, 17(2), 1–17. Doi: <http://dx.doi.org/10.1515/bejm-2016-0109>
- Clara, E., Agung, I., & Raharjo, S. B. (2022). The role of school curriculum and family resources management (parent participation) in kindergarten children's education. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 6(2), 493-512.
- Clemes, M. D., Cohen, D. A., & Wang, Y. (2013). Understanding Chinese University Students Experiences: an Empirical Analysis. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 25(3), 391-427. Doi: <https://doi.org/10.1108/APJML-07-2012-0068>
- Cohen, E. H. (2016). Teacher autonomy within a flexible national curriculum: Development of Shoah (Holocaust) education in Israeli state schools. *Journal of Curriculum Studies*, 48(2), 167-191. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1033464>
- Cohen, J., & Elias, M. (2011). *School climate. Building safe, supportive and engaging classrooms and schools*. DUPE Publishing, an imprint of National Professional Resources, Inc.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. 5th Edition. London and New York: Routledge / Falmer.
- Coleman, J. S. (2018). *Parents, their children, and schools*. London: Routledge.

- Coleman, M. B., & Cramer, E. S. (2015). Creating Meaningful Art Experiences with Assistive Technology for Students with Physical, Visual, Severe, and Multiple Disabilities. *Art Education*, 68(2), 6–13. Doi: <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519308>
- Connor, C. M., Mazzocco, M. M., Kurz, T., Crowe, E. C., Tighe, E. L., Wood, T. S., & Morrison, F. J. (2018). Using assessment to individualize early mathematics instruction. *Journal of school psychology*, 66, 97-113. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.005>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J. J., Wilson, R. E., Martinez, J. R., & Whalon, K. J. (2015). Measuring Teacher Implementation of the “BEST in CLASS” Intervention Program and Corollary Child Outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23, 144–155. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1063426614532949>
- Costantino-Lane, T. (2019). Kindergarten Then and Now: Perceptions of Ten Long Term Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 585–595. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00949-1>
- Coste, M. (2019). Quality Education in Kindergarten – The Premise for Success in School. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 350-357. Doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.34>
- Couso, D. (2009). *Science teachers’ professional development in contexts of educational innovation. Analysis of three initiatives*. Bellaterra: Compendium of published papers, Universitat Autònoma de Barcelona.
- CRESAS, (1992). *Vers une pédagogie interactive. On n’ apprend pas tout seul*, Paris: INRP.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., & Pianta, R. C. (2010). Family Socioeconomic Status and Consistent Environmental Stimulation in Early Childhood. *Child Development*, 81(3), 972-87. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01446.x>
- Cueto, R., Geraldo, L., & Tito, P. (2020). Valoración de la calidad del servicio educativo en instituciones educativas privadas. *Industrial Data*, 23(1), 165–187. Doi: <https://doi.org/10.15381/idata.v23i1.17178>
- Dahl, P. (2021). Quality Management in Education Quality Management in Education. *SSRN Electronic Journal*, 1-6. Doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3726921>

- Danquah, M., & Amankwah-Amoah, J. (2017). Assessing the relationships between human capital, innovation and technology adoption: Evidence from sub-Saharan Africa. *Technological Forecasting and Social Change*, 122, 24-33. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.04.021>
- Danniels, E., & Pyle, A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941316>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-1. Doi: 1.14507/epaa.v8n1.2000.
- Darling-Hammond, L. (2006) *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dau, E. (1999). *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Sydney, Australia: MacLennan Petty.
- Davis, M. (2016). Making Judgements of Educational Quality. *She Ji The Journal of Design Economics and Innovation*, 2(3), 238-242. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sheji.2017.03.005>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools. Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.
- De Giuli, V., Da Pos, O., & De Carli, M. (2012). Indoor environmental quality and pupil perception in Italian primary schools. *Building and Environment*, 56, 335-345. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.03.024>
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental psychology*, 51(9): 1292. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0039478>
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M. J., & Geurts, S. A. E. (2007). Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers. *Early Childhood*

- Research Quarterly*, 22, 312-326. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.004>
- Debnam, K. J., Edwards, K., & Cornell, D. (2021). Improving the school environment: School staff perceptions of school climate data and reporting practices. *Journal of community psychology*, 49(6), 1965-1982. Doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.22500>
- Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., ... & Hardy, I. (2015). Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting science understanding?. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1133-1159. Doi: <https://doi.org/10.3102%2F0002831215596412>
- DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations) (2009). *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia. Retrieved from: https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/201802/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf
- Demidov, V., Mokhorov, D., Mokhorova, A., & Semenova, K. (2021). Professional public accreditation of educational programs in the education quality assessment system. *E3S Web of Conferences*, 244(11042), 1-14. Doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202124411042>
- Department of Education (2017). *Establishing the Minimum Performance Standards and Specifications for Department of Education School Buildings*. Order No. 64, Republic of the Philippines.
- Díaz, J. A. A., & Martínez-Mediano, C. (2018). The impact of ISO quality management systems on primary and secondary schools in Spain. *Quality Assurance in Education*, 26(1), 2-24. Doi: 10.1108/QAE-06-2016-0028
- Dieniezhnikov, S., Pshenychna, L., Kozlov, D., & Kozlova, O. (2021). Modern demands of education quality management in a higher education institution. *Revista Amazonia investiga*, 10(41), 65-73. Doi: <http://dx.doi.org/10.34069/AI/2021.41.05.6>
- Díez, F., Villa, A., Lopez, A. L., & Iraurgi, I. (2020). Impact of quality management systems in the performance of educational centers: educational policies and management processes. *Heliyon*, 6(4), 1-7. Doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e03824

- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2016a). Factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction in kindergarten. *Research Papers in Education*, 32(2), 151-169. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1158856>
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2016b). Improving kindergarten teachers' differentiation practices to better anticipate student differences. *Educational Studies*, 42(4), 357-377. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1195719>
- Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced Learning* (pp. 3-19). Dordrecht: Springer.
- Dockterman, D. (2018). Insights from 200+ years of personalized learning. *npj Science of Learning*, 3(1), 15. Doi: <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0033-x>
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1998). *The Creative Curriculum for early childhood*, Washington DC: Teaching Strategies Inc.
- Donoghue, E. A., & AAP COUNCIL ON EARLY CHILDHOOD (2017). Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten. *Pediatrics*. 140(2), 1-7. Doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1488>
- Drenowatz, C., Wartha, O., Fischbach, N., & Steinacker, J. M. (2013). Intervention strategies for the promotion of physical activity in youth. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 64(6), pp. 170–175.
- Duffin, J. (2003). The role of calculators. In I. Thomson (Ed.), *Teaching and learning early number*. Open University Press.
- Dunn, W.B., Broadhurst, D.I., Edison, A., Guillou, C., Viant, M., Bearden, D., & Beger, R. (2017). Quality assurance and quality control processes: summary of a metabolomics community questionnaire. *Metabolomics*, 13(50). Doi: <https://doi.org/10.1007/s11306-017-1188-9>
- Dunphy, E. (2008). Supporting early learning and development through formative assessment: A research paper. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Available at: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/e8645c0d-73c9-44e1-be88-c350e5f7d19e/ECSEC05_Exec4_Eng.pdf
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A

- meta-analysis of school-based interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dynia, J. M., Walton, K. M., Brock, M. E., & Tiede, G. (2020). Early childhood special education teachers' use of evidence-based practices with children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 77, 101606. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101606>
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different?. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4-11. Doi: <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Edward, S., Cutter-Mackenzie, A., Moore, D., & Boyd, W. (2017). Finding the balance: A play-framework for play-based learning and intentional teaching in early childhood education. *Every Child*, 23(1), 14–15.
- Egalite, A. J., & Kisida, B. (2018). The Effects of Teacher Match on Students' Academic Perceptions and Attitudes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(1), 59-81. Doi: <https://doi.org/10.3102/0162373717714056>
- Egert, F., Deder, V., & Fukink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Egert, F., Fukink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Ehlers, U. D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 343–363. Doi: <https://doi.org/10.1108/09684880910992322>
- Ehren, M. C. M., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375–400. Doi: 10.1080/03050068.2015.1045769
- El-Emadi, A. A., Said, Z., & Friesen, H. L. (2019). Teaching style differences between male and female science teachers in Qatari schools: Possible impact on student achievement. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(12), 1-16. Doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/109236>

- Elassy, N. (2013), A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. *Quality Assurance in Education*, 21(2), 162-198. Doi: <https://doi.org/10.1108/09684881311310692>
- Ellena, R. C., & Suminar, D. R. (2018). Effectiveness cooperative learning numbered heads together to improve the social skills of kindergarten's student. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 5(1), 4344-4349. Doi: <http://dx.doi.org/10.18535/ijsshi/v5i1.16>
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*, London: Open University Press.
- Elliott, J. (2011). Are performance indicators educational quality indicators? In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 51-64). London: Routledge.
- Ellis, G., & Read, C. (2015). Course Design and Evaluation in Primary Teacher Education, In: C. Giannikas, L. McLaughlin, G. Fanning, N. D. Muller (Eds.), *Teaching Children English: from research to practice*. Reading: Garnet Publishing Ltd, pp. 115–135.
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O’Gara, C., Yousafzai, A., ... Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378(9799), 1339-1353. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1)
- Entwisle, D. R. (2018). *Children, Schools, and Inequality*: New York: Routledge. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780429501722>
- Erdem, D. (2018). Kindergarten Teachers’ Views About Outdoor Activities. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 203-218. Doi: <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p203>
- Espinosa, P., Prieto, W., Gómez, N., & Ochoa, M. (2020). Aseguramiento de la calidad educativa en el contexto de un estado social de derecho. *Revista Conrado*, 16(77), 209–217.
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systemic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi:10.2806/69399
- European Commission/DG EAC. (2015). *Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices*.

- Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/422920>
- European University Association (EUA) (2006). *Quality culture in European universities: a bottom-up approach*. Brussels: European University Association.
- Evers, C., Nguyen, H. C., & Marshall, S. (2017). Accreditation of Viet Nam's higher education: achievements and challenges after a dozen years of development. *Quality Assurance in Education*, 25(4), 475-488. Doi: 10.1108/QAE-11-2016-0075
- Ezenwaji, I. O., Otu, M. S., Ezegebe, B. N., Okide, C. C., & Eseadi, C. (2019). Community participation in quality assurance in secondary school management: the case of schoolbased management committee (SBMC). *Quality Assurance in Education*, 27(1), 24-40. Doi: 10.1108/QAE-10-2017-0069
- Fang, L. (2022). Construction of Physical Education Quality Evaluation Index and Analysis with Wearable Device. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, 1-9, Article ID 1190394. Doi: <https://doi.org/10.1155/2022/1190394>
- Feng, F. (2020). The Construction of "One-Center and Three-Level" Kindergarten Environment Creation Curriculum Group. *Higher Education of Social Science*, 19(2), 12-17. Doi:10.3968/11994
- Feng, L. (2021). On the Quality Evaluation Indicators of Kindergarten Curriculum. *Advances in Education*, 11(3), 906-917. Doi: 10.12677/ae.2021.113143
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in psychology*, 8, 239947. Doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022>
- Ferrara, K., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., Golinkoff, R. M., & Lam, W. S. (2011). Block talk: Spatial language during block play. *Mind, Brain, and Education*, 5(3), 143-151. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01122.x>
- Fink, M. (2018). *Effective iPad Integration in the Kindergarten Literacy Curriculum Through Creation-Based Literacy Tasks: An Action Research Study*. Doctoral

- Dissertation, School of Education, Instruction and Learning, University of Pittsburgh.
- Fink, R. E., Suwak, K., Lawson, G. M., Gray, A., & Bowden, A. B. (2024). Factors influencing teachers' sustained implementation of a kindergarten curriculum within the United States: A qualitative analysis. *The Curriculum Journal*. Doi: <https://doi.org/10.1002/curj.257>
- Fisher, J. (2013). *Starting from the child? Teaching and Learning from 4 to 8*. 4th Ed., New York: Open University Press.
- Fisher, J., & Wood, E. (2012). Changing educational practice in the early years through practitioner – led action research: An Adult-Child Interaction Project. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 114-129. Doi: <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715400>
- Fitzgibbon, M., Buscemi, J. Cory, M. Agpal, A. Brush, B, Kong, A, & TussingHumphreys, L, (2018). Understanding Population Health from Multilevel and Community-Based Models. In M. Hilliard, K. Riekert, J. Ockene, & L. Pbert. *The Handbook of Health Behavior Change* (pp. 25-50). Springer Publishing Company: New York.
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. New York: Cambridge University Press.
- Flore, R. (2018). Kindergarten Teachers' Beliefs about the Relationship between Music and Early Learning. *Creative Education*, 09(1)2, 87373. Doi: [10.4236/ce.2018.912134](https://doi.org/10.4236/ce.2018.912134)
- Fohlin, L., Sedem, M., & Allodi, M. W. (2021, April). Teachers' experiences of facilitators and barriers to implement theme-based cooperative learning in a Swedish context. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 663846). Frontiers Media SA. Doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.663846>
- Fomba, B. K., Talla, D. F., & Ningaye, P. (2022). Institutional Quality and Education Quality in Developing Countries: Effects and Transmission Channels. *Journal of the Knowledge Economy*. Doi: <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00869-9>
- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2022). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(6), 979-994. Doi: <https://doi.org/10.1177/1741143220962105>

- Förster, N., Kawohl, E., & Souvignier, E. (2018). Short-and long-term effects of assessment-based differentiated reading instruction in general education on reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 56, 98-109. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.009>
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read B., & Hall I. (2006). A Perfect Match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*, University of Warwick, 6-9 September 2006.
- Francis, J., & Barnett, W. S. (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 49-58. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2019.05.002>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2011). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 129–151). Heidelberg: Springer.
- Friesen, S. & Scott, D. (2013). *Inquiry-based learning: A review of the research literature*. Paper prepared for Alberta Ministry of Education. Retrieved from: <https://galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf>.
- Fröhlich, A., Heinen, N. Klauß, T., & Lamers, W. (2014). *Schwere und mehrfache Behinderung –interdisziplinär Bd. 1*. Athena Verlag.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>.
- Fyssa, A., Tsakiri, M., & Mouroutsou, S. (2023). Pursuing early childhood inclusion through reinforcing partnerships with parents of disabled children: beliefs of Greek pre-service early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 34-50. Doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2153258>
- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F1053815115606908>

- Gada, M. I., & Hassan, A. (2018). Influence of Meetings on Academic Staff Performance in Islamic University in Uganda. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 97-109. Doi: <http://dx.doi.org/10.53449/ije.v1i1.40>
- Galaterou, J. & Antoniou A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643 – 658.
- Gamboa, M., Barros, L., & Barros, C. (2019). Childhood Aggressiveness, Learning and Self-Regulation in Primary Students. Luz. *Revista Electrónica Trimestral de La Universidad de Holguín*, 53(9), 1689–1699. Doi: <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/743/637>
- Garashchuk, O. (2019). Challenges and risks on the way to quality education. *Education management*, 7, 26–45.
- Garber, K. L., Foster, T. J., Little, M. H., Cohen-Vogel, L., Bratsch-Hines, M., & Burchinal, M. R. (2023). Transition Practices of Rural Pre-K and Kindergarten Teachers and Their Relations to Children's Academic and Social Skills. *Early Education and Development*, 34(2), 426-448. Doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2026191>
- Garcia-Melgar, A., Hyett, N., Bagley, K., McKinstry, C., Spong, J., & Iacono, T. (2022). Collaborative team approaches to supporting inclusion of children with disability in mainstream schools: A co-design study. *Research in developmental disabilities*, 126, 104233. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104233>
- Gartmeier, M., Gebhardt, M., & Dotger, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207-216. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.009>
- Gatto, J. T. (2005). *Dumbing Us Down. The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Canada: New Society Publishers.
- Gejard, G., & Melander, H. (2018). Mathematizing in preschool: Children's participation in geometrical discourse. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 495-511. Doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487143>

- Genishi, C., & Haas Dyson, A. (2009). *Children, Language, and Literacy: Diverse Learners in Diverse Times*. New York: Teachers College Press and Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- 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. Doi: 10.1080/03004430.2013.847835
- Gianina-Ana, M. (2013). Kindergarten teachers' perceptions on in-service training and impact on classroom practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 481-485. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.150>
- Gilliam, W. S. (2010). *Implementing policies to reduce the likelihood of preschool expulsion. Foundation for Child Development Brief*. Available at: <https://www.fcd-us.org/implementing-policies-to-reduce-the-likelihood-of-preschool-expulsion/>
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933-940. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Gilmartin, S., Denson, N., Li, E., Bryant, A., & Aschbacher P. (2007). Gender ratios in high school science departments: The effect of percent female faculty on multiple dimensions of students' science identities. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 980–1009. Doi: <https://doi.org/10.1002/tea.20179>
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children?—Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973-991. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Ginsburg, H. P., Lin, C., Ness, D., & Seo, K. H. (2003). Young American and Chinese children's everyday mathematical activity. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(4), 235-258. Doi: https://doi.org/10.1207/S15327833MTL0504_01
- Gkloumpou, A., & Germanos, D. (2022). The importance of classroom cooperative learning space as an immediate environment for educational success. An action research study in Greek Kindergartens. *Educational action research*, 30(1), 61-75. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2020.1771744>

- Gobby, B. (2017). What is curriculum. *Powers of curriculum: sociological perspectives on education*, 5-34.
- Goczek, Ł., Witkowska, E., & Witkowski, B. (2021). How Does Education Quality Affect Economic Growth? *Sustainability*, 13, 1-22. Doi: <https://doi.org/10.3390/su13116437>
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2016). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145. Doi: <https://doi.org/10.3102/01623737022002129>
- Goldhaber, D., Krieg, J. M., & Theobald, R. (2017). Does the match matter? Exploring whether student teaching experiences affect teacher effectiveness. *American Educational Research Journal*, 54(2), 325–359. Doi: <https://doi.org/10.3102/0002831217690516>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00131911.2013.781576>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goshu, B. S., & Woldeamanuel, M. M. (2019). Education Quality Challenges in Ethiopian Secondary Schools. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 31(2), 1-15. Doi: 10.9734/jesbs/2019/v31i230147
- Graddy-Reed, A., Lanahan, L., & D'Agostino, J. (2021). Training across the academy: the impact of R&D funding on graduate students. *Research Policy*, 50(5). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104224>
- Graue, B., Delaney, K. K., & Karch, A. S. (2013). Ecologies of education quality. *Education Policy Analysis Archives*, 21(8), 1-36. Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n8.2013>
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., & Varjo, L. (2009). North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education policy*, 24(2), 121-133. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680930902733022>
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study.

- Attachment & human development*, 16(2), 103-136. Doi: <https://doi.org/10.1080/02F14616734.2014.883636>
- Gumus, S., Bulut, O., & Bellibas, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: a multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40, 1-29.
- Guo, F., Luo, Y., Liu, L., Shi, J., & Coates, H. (2019a). Analysing mechanisms for evaluating higher education outcomes in China. *Higher Education Policy*, 32(4), 557–575. Doi: 10.1057/s41307-019-00140-6
- Guo, L., Huang, J., & Zhang, Y. (2019b). Education development in China: Education return, quality, and equity. *Sustainability*, 11(13), 3750, 1-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.3390/su11133750>
- Hachfeld, A., & Lazarides, R. (2021). The relation between teacher self-reported individualization and student-perceived teaching quality in linguistically heterogeneous classes: an exploratory study. *European journal of psychology of education*, 36, 1159-1179. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00501-5>
- Halimah, L., & Margaretha, S. Y. (2020). Teacher-parent partnership on early childhood education curriculum development. In *2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)* (pp. 212-222). Atlantis Press.
- Hall, B. M. (2014). Designing collaborative Activities to Promote Understanding and Problem-Solving. *International Journal of e-Collaboration*, 10(2), 1-20. Doi: 10.4018/ijec.2014040104
- Hamid, R., Sentryo, I., & Hasan, S. (2020). Online learning and its problems in the Covid-19 emergency period. *Jurnal Prima Edukasia*, 8(1), 86-95. Available at: <https://journal.uny.ac.id/index.php/jpe/article/view/32165/pdf>
- Hamilton, A., Jin, Y., & Krieg, S. (2019). Early childhood arts curriculum: a cross-cultural study. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 698-714. Doi: 10.1080/00220272.2019.1575984
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of the role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leaderships*, 3, 193-202.
- Hannås, B. M., & Bahdanovich Hanssen, N. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of*

- Special Needs Education*, 31(4), 520-534. Doi: <https://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1194576>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin Press. Available at: <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=iE1aDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Kindergarten+teachers+embrace+their+commitment+to+continuous+learning+and+networking+opportunities+by+participating+in+conferences>
- Hannah, R. (2013). The Effect of Classroom Environment on Student Learning. *Honors Theses*. 2375, Western Michigan University, Kalamazoo, USA. Available at: https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2375/
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth*. Policy Research Working Paper; No. 4122. World Bank, Washington, DC. Doi: <https://doi.org/10.1596/1813-9450-4122>
- Hanushek, E.A., & Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. In: Bradley, S., Green, C. (Eds.), *The Economics of Education* (pp. 171–182). London, UK: Academic Press.
- Hanushek, E. A., Lavy, V., & Hitomi, K. (2008). Do students care about school quality? Determinants of dropout behavior in developing countries. *Journal of Human Capital*, 2(1), 69-105. Doi: 10.1086/529446
- Hardianto, Herawan Hayadi, B., Burhan, Mayasari, L. Setyanto, E., & Herlina (2017). Effectiveness governance to education quality. *International Journal of Research Science & Management*, 4(8), 1–4. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.845661>
- Hardin, B. J., Stegelin, D. A., & Cecconi, L. (2015). Enhancing the Quality of Early Childhood Care and Education Globally. *Childhood Education*, 91(4), 235-237. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1069150>
- Hardin, B. J., Wortham, S., Mbugua, T., & Bergen, D. (2005). *Assessing and improving early childhood program quality using the ACEI Global Guidelines Assessment*. Μόντρεαλ, Καναδάς: American Educational Research Association.
- Hargreaves, S., Holton, S., Baxter, R., & Burgoyne, K. (2021). Educational experiences of pupils with Down syndrome in the UK. *Research in Developmental Disabilities*, 119, Article 104115. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104115>

- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2014a). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2014b). *Infant Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hassan Hemdan Mohamed, A., & Marzouk, S. A. A. F. M. (2016). The association between preschool classroom quality and children’s social-emotional problems. *Early child development and care*, 186(8), 1302-1315. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1092140>
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/stl0000021>
- Havik, T., & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students’ Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1-20. Doi: 10.1080/00313831.2019.1577754
- Hawi, R. E., & Alzyadat, W. (2019). TQM measured students’ satisfaction in the Jordanians’ private university for achieving institutional excellence. *TEM Journal*, 8(2), 409-416. Doi: 10.18421/TEM82-13
- Hayward, E. L., & Hutchinson, C. (2013). ‘Exactly what do you mean by consistency?’ Exploring concepts of consistency and standards in Curriculum for Excellence in Scotland. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 53-68. Doi: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.742423>
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of information and communication technologies (ICT) for school home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363–395. Doi: <http://dx.doi.org/10.28945/2285>
- Heimer, L. G, & Klefstad, E. (2015). “It’s not really a menu because we can’t pick what we want to do”: Content integration in kindergarten contexts. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 239-254. Doi: <https://doi.org/10.1177/2043610615597133>
- Hejny, M., & Littler, G. (2006). Introduction. In P. Polechova, E. Swoboda & S. Brownhill (Eds.), *Creative teaching in mathematics* (pp. 11-33). Prague, Czech Republic: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogicka fakulta.
- Heredia, F., Ramos, E., Ordinola, A., & Chuquicusma, D. (2020). Satisfacción de los estudiantes como indicador de calidad en una institución educativa en la

- ciudad de Piura. *Conrado*, 16(76), 245–253. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/348405202_Satisfaccion_de_los_estudiantes_como_indicador_de_calidad_en_una_institucion_educativa_en_la_ciudad_de_Piura
- Hernández, M. M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R. H., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K., ... & Thompson, M. S. (2017). Elementary students' effortful control and academic achievement: The mediating role of teacher–student relationship quality. *Early childhood research quarterly*, 40, 98-109. Doi: <https://doi.org/10.1016%2Fj.ecresq.2016.10.004>
- Hess, P. N. (2016). *Economic Growth and Sustainable Development*. London, UK: Routledge.
- Heward, W. (2007). *Exceptional children. An introduction to special education*. London: Pearson Education.
- Heyneman, S. (2004). International education quality. *Economics of Education Review*, 23, 441-452. Doi: 10.1016/j.econedurev.2003.10.002
- Hillyard, S. (2013). Informal assessment tools in kindergarten. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 1, 45- 55.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34. Doi: <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Hoffman, J. A., Uretsky, M. C., Patterson, L. B., & Green, B. L. (2020). Effects of a school readiness intervention on family engagement during the kindergarten transition. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 86-96. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.005>
- Hofman, R. H., N. J. Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2008). Internal versus external quality management. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 281-300. Doi: 10.1080/13603120701576258
- Holmes, R. M., & Procaccino, J. K. (2007). Preschool children's outdoor play area preferences. *Early Child Development and Care*, 179 (8), 1103-1112. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430701770694>
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1), 109-119. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hosan, N. E., & Hoglund, W. (2017). Do Teacher–Child Relationship and Friendship Quality Matter for Children's School Engagement and Academic Skills?. *School Psychology Review*, 46(2), 201-218. Doi: <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0043.V46-2>
- Hu, B., Fan, X., Wu, Y., & Yang, N. (2017). Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 163-173. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.006>
- Huang, F. L., Eddy, C. L., & Camp, E. (2020). The role of the perceptions of school climate and teacher victimization by students. *Journal of interpersonal violence*, 35(23-24), 5526-5551. Doi: <https://doi.org/10.1177/0886260517721898>
- Huang, W., Luo, J. & Chen, Y. (2022). Effects of Kindergarten, Family Environment, and Physical Activity on Children's Physical Fitness. *Frontiers in Public Health* 10, 904903. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.904903>
- Hudson, K. (2012). Practitioners' views on involving young children in decision making: challenges for the children's rights agenda. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 4–9. Doi: <https://doi.org/10.1177/183693911203700202>
- Hue, L. T. T., & Huyen, N. T. T. (2021). Education of Self-Protection Skills for Kindergarten Students by Methods of Experiential Approach: A Case Study in Kindergartens in Dinh Hoa District, Thai Nguyen Province, Vietnam. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(4). 154 – 161.
- Hujala, E., Fonsen, E., & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 299–314. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646721>
- Hulya, S., & Gokmen, D. (2017). Increasing service quality in education: views of principals and teachers. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 4857-4871. Doi: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00969a>

- Hunter, E., & Potvin, M.-C. (2020). Effectiveness of a Handwriting Curriculum in Kindergarten Classrooms. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 13(1), 55-68. Doi: 10.1080/19411243.2019.1647813
- Huo, X. L. (2019). On the advantages of small class size and high-efficiency classroom teaching. *Courses and Classes*, 12, 1-2.
- Husaini, & Happy Fitri. (2019). Leadership Management in Islamic Education Institutions. *Journal of Management, Leadership, and Educational Supervision*, 4(1), 43-54. Doi: 10.15548/jt.v21i3.104
- Iacono, T., McKinstry, C., Wilson, E., Bagley, K., & Kenny, A. (2020). Designing and rating options for special school expertise to support mainstream educational inclusion. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(1), 15–27. Doi: <https://doi.org/10.1017/jsi.2019.16>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan Magazine*, 93(8), 47-51. Doi: <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Islahi, F., & Nasreen (2013) Who Make Effective Teachers, Men or Women? An Indian Perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 285-293. Doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010402>
- Israel, B., Eugenia Eng, E., Schulz, A., & Parker, E. (2012). *Methods for Community-Based Participatory Research for Health*. (2nd edition). John Wiley & Sons: Somerset.
- Izzo, M. V. & Bauer, W. M. (2015). Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. *Universal Access in the Information Society*, 14(1), 17-27. Doi: 10.1016/j.procs.2012.10.039
- Jaglarz, A. (2018). Child-Friendly Kindergarten Bathrooms – Design Ideas. In: Charytonowicz, J. (Eds.) *Advances in Human Factors, Sustainable Urban Planning and Infrastructure*. AHFE 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 600. Springer, Cham. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-60450-3_15
- Jalongo, M., Fennimore, B., Pattnaik, J., Laverick, D., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32, 143-155. Doi: <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be>

- Janušauskienė, G. T., & Dvorak, J. (2021). Evidence-based policy and higher education quality assurance. *Academy of Management*, 5(3), 132-153. Doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475248>
- Jennings, P., & Greenberg, M., (2009). The pro-social classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jermsittiparsert, K., & Sawasdee, A. (2012). Formal Education for Non-Thai or Undocumented Person in Thailand amidst the Challenge of Nationalism and Transnationalism: A Case Study of Wat Sirimongkhon School, Samut Sakhon Province. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 33(2), 203-213.
- Jiaxin, R. (2018). Discussion on the Role of Family in Kindergarten Curriculum Reform. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 2, 162-170. Doi: 10.23977/aetp.2018.21016
- Johnson, E., & Semmelroth, C. L. (2014). Special education teacher evaluation: Why it matters, what makes it challenging, and how to address these challenges. *Assessment for effective intervention*, 39(2), 71-82. Doi: <https://doi.org/10.1177/1534508413513315>
- Jones, S. A. (2019). Home school relations in Singaporean primary schools: Teachers', parents' and children's views. *Oxford Review of Education*, 45(1), 32-49. Doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1481377>
- Jung, P. G., McMaster, K. L., Kunkel, A. K., Shin, J., & Stecker, P. M. (2018). Effects of data-based individualization for students with intensive learning needs: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 144-155. Doi: <https://doi.org/10.1111/ldrp.12172>
- Kabay, S., Wolf, S., & Yoshikawa, H. (2017). “So that his mind will open”: Parental perceptions of preschool in urbanizing Ghana. *International Journal of Educational Development*, 57, 44–53. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.013>
- Kabir, A. H., & Akter, F. (2014). Parental Involvement in the Secondary Schools in Bangladesh: Challenges and a Way Forward. *International Journal of Whole Schooling*, 10(2), 1-18.

- Kalayci, G., & Oz, H. (2018). Parental involvement in English language education: understanding parents' perceptions. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 832-847.
- Kallery, M. & Psillos, D. (2002). What happens in the early years science classroom? *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 49-61. Doi: 10.1080/13502930285208951.
- Kang, J., Kang, J., & Plunkett, D. (2015). Inclusion of young children with disabilities in South Korea: Current status and challenges. *Childhood Education*, 91(4), 292-299. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1069160>
- Karadimou, M., Tsioumis, K., Kyridis, A. (2014). What Greek primary school teachers believe about citizenship education. *International Journal of Learning & Development*, 4(4), 81-96. Doi:10.5296/ijld.v4i4.6310
- Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: Attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73-84. Doi: <https://doi.org/10.12973/eujem.2.2.73>
- Karatzia-Stavlioti, E., & Alahiotis, S. (2007). Evaluation of a Cross-Thematic Curricular Innovation: Teachers, Attitudes and the Flexible Zone (FZ). *The International Journal of Learning*, 14(3), 267-275. Doi: 10.18848/1447-9494/CGP/v14i03/45269
- Karta, I. W., Rachmayani, I., & Rasmini, N. W. (2021). The Influence of Cooperative Learning Through Authentic Assessment-Based Jigsaw on Social Development of Early Childhood. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 10(4), 633-642. Doi: <http://dx.doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v10i4.34353>
- Katsigianni, E. A., & Ifanti, A. A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 7(2), 27-42. Doi: <https://doi.org/10.26220/une.3375>
- Katz, L. G., Evangelou, D., Hartman, J. A., & National Association for the Education of Young Children (1990). *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kauffman, J. M. (2022). This one, not that one: Toward revitalizing special education. In *Revitalizing special education: Revolution, devolution, and evolution* (pp. 1-41). Emerald Publishing Limited.

- Kentiba, E. (2015). Challenges and problems affecting the participation of disabled children in physical education and extracurricular activities. *International Journal of Sport Studies*, 5(7), 791-810.
- Keramati, M. R., & Gillies, R. M. (2021). Advantages and challenges of cooperative learning in two different cultures. *Education Sciences*, 12(1), 3. Doi: <https://doi.org/10.3390/educsci12010003>
- Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S., & Ng, C. K. K. (2020). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 875-892. Doi: <https://doi.org/10.1177/1741143219864941>
- Kilday, J. E., & Ryan, A. M. (2019). Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 163-174. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.006>
- Kinzie, J. (2019). Taking Stock of Initiatives to Improve Learning Quality in American Higher Education Through Assessment. *High Education Policy*, 32, 577–595. Doi: <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00148-y>
- Kisbu-Sakarya, Y., & Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 103941. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>
- Klassen, M., & Sá, C. (2020). Do global norms matter? The new logics of engineering accreditation in Canadian universities. *Higher Education*, 79, 159–174. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00403-6>
- Klopčič, M., Slokan, P. & Erjavec, K. (2020). Consumer preference for nutrition and health claims: A multi-methodological approach. *Food Quality and Preference*, 82, 103863. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2019.103863>
- Kobel, S., Wartha, O., Wirt, T., Dreyhaupt, J., Lämmle, C., Friedemann, E.-M., Kelso, A., Kutzner, C., Hermeling, L., & Steinacker, J., (2017). Design, Implementation, and Study Protocol of a Kindergarten-Based Health Promotion Intervention. *BioMed Research International*, vol. 2017, Article ID 4347675, 9 pages. Doi: <https://doi.org/10.1155/2017/4347675>

- Koc, N., & Celik, B. (2015). The impact of number of students per teacher on student achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 65–70. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.335>
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449–496. Doi: <https://doi.org/10.17763/haer.42.4.kj6q8743r3j00j60>
- Konca, A. S., & Hakyemez-Paul, S. (2021). Digital technology use of kindergarten teachers for parental involvement: E involvement in the Turkish context. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 239-254. Doi: https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.15
- Konstantopoulos, S., & Chung, V. (2010). The Persistence of Teacher Effects in Elementary Grades. *American Educational Research Journal*, 48(2), 361–386. Doi:10.3102/0002831210382888
- Kopas-Vukašinović, E. (2014). Student Initiative in the Classroom as a Prerequisite for the Development of University Education System. In: T. J. Karlovitz (Ed.), *Some Current Issues in Pedagogy*, Komarno: International Research Institute, pp. 37–50.
- Kopas-Vukašinović, E., & Savić, V. (2020). Designing Curriculum Content As a Factor of Education Quality. *Узданиеца*, 17(16), 261–271. <https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.16>
- Korošec, H. (2013). Evaluating study of using puppets as a teaching medium in Slovenian schools. *Školski vjesnik*, 62(4), 495-520.
- Korsavi, S. S., Montazami, A., & Mumovic, D. (2020). The impact of indoor environment quality (IEQ) on school children’s overall comfort in the UK; a regression approach. *Building and Environment*, 185, 107309. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2020.107309>.
- 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*. PANR e-ISSN:2421-7824, pp. 1-13.
- Koustourakis, G. (2018). Classroom space and kindergarten curriculum: Asociological approach to teachers’ discourse on the status of space and its use in teaching. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(2), 47-66. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1422865>

- Kropáč, J., Buchtová, T., & Chudý, Š. (2023). The new teacher and discipline factors. *Cogent Education*, 10(1), 2170081. Doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2170081>
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191-203. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022466912464782>
- Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2020). Parent perspectives of their involvement in iep development for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 36–46. Doi: <https://doi.org/10.1177/1088357619842858>
- Kurz, A., Elliott, S. N., Wehby, J. H., & Smithson, J. L. (2010). Alignment of the Intended, Planned, and Enacted Curriculum in General and Special Education and Its Relation to Student Achievement. *The Journal of Special Education*, 44(3), 131-145. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022466909341196>
- Kutluca, A. Y. (2021). An investigation of elementary teachers' pedagogical content knowledge for socioscientific argumentation: The effect of a learning and teaching experience. *Science Education*, 105(4), 743-775. Doi: <https://doi.org/10.1002/sce.21624>
- Kyrou, F., Alexopoulos, N., & Raptis, N. (2020). The Reception of newly appointed Teachers: The Contribution of the Principal and the Teachers' Association. *European Journal of Educational Management*, 3(2), 67-80. Doi: <https://doi.org/10.12973/eujem.3.2.67>
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218–224. Doi: [10.1108/09578231011027860](https://doi.org/10.1108/09578231011027860)
- Lafrarchi, N. (2020). Assessing Islamic Religious Education Curriculum in Flemish Public Secondary Schools. *Religions*, 11(3). Doi: <https://doi.org/10.3390/rel11030110>
- Landeros, M. (2011). Defining the 'good mother' and the 'professional teacher': Parent–teacher relationships in an affluent school district. *Gender and Education*, 23(3), 247-262. Doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.491789>

- Lai, Y. C., & Gill, J. (2019). The benefits and challenges of the integrated programme for children with disabilities in mainstream kindergarten-cum-child care centres in the Hong Kong Special Administrative Region: implications for social change. *Early Years*, 39(2), 132-147. Doi: 10.1080/09575146.2017.1369937
- Laitsch, D., Nguyen, H. & Younghusband, C. (2021). Class Size and Teacher Work: Research Provided to the BCTF in their Struggle to Negotiate Teacher Working Conditions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (196), 83–101. Doi: <https://doi.org/10.7202/1078519ar>
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185-194. Doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546>
- Lau, E. Y. H., & Ng, M. L. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents. *Children and Youth Services Review*, 99, 10-17. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.019>.
- Lau, E. Y. H., & Power, T. G. (2018). Parental involvement during the transition to primary school: Examining bidirectional relations with school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 88, 257-266. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.03.018>
- Lau, W., & Grieshaber, S. (2018). School-based integrated curriculum: An integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 35(2), 133-152. Doi:10.1017/S0265051717000250
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of Education for Sustainable development (ESD) to quality education: A Synthesis of Research. *Centre for Environment Education*, 10(2), 226–242. Doi:10.1177/0973408216661442
- Lazibat, T., Baković, T., & Dužević, I. (2014). How perceived service quality influences students' satisfaction? Teachers' and students' perspectives. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(7-8), 923-934. Doi: 10.1080/14783363.2014.916036

- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.E., Sylva, K., Stein, K., Stein, A., & the FCCC team (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209. Doi: 10.1080/03004430600722655
- Lee, J., & Pant, M. D. (2017). Analyses of children's mathematics proficiency from ECLS-K 1998 and 2010 cohorts: why early mathematics? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 99-103. Doi: <https://doi.org/10.1177/1463949117692281>
- Leinonen, J., & Venninen, T. (2012). Designing learning experiences together with children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 466-474. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.583>
- Lekli, L. & Kaloti, E. (2015). Building Parent-Teacher Partnerships as an Effective Means of Fostering Pupils' Success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4 (1), 101- 104. Doi: <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v4n1s1p101>
- Leonchuk, O., & Gray, D. O. (2019). Scientific and technological (human) social capital formation and Industry-University Cooperative Research Centers: a quasi-experimental evaluation of graduate student outcomes. *Journal of Technology Transfer*, 44(5), 1638–1664. Doi: 10.1007/s10961-017-9613-9
- Lesmes Martínez, Ó., Buitrago Roa, A. F., Bedoya Osorio, J. D., & Acosta Velandia, M. Á. (2021). Percepciones de la educación básica en tiempos del covid19. *Uniminuto, Revista Perspectivas*, 5(20), 74–86. Available at: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2536>
- Levin, S., Chilya, N., & Musara, M. (2018). Theory of planned behaviour to predict parents' awareness and intention to participate in school governing body elections. *International Journal of Management in Education*, 12(3), 223-251. Doi: <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2018.092857>
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project.
- Lewis, K., Sandilos, L. E., Hammer, C. S., Sawyer, B. E., & Méndez, L. I. (2016). Relations among the home language and literacy environment and children's language abilities: A study of Head Start dual language learners and their mothers. *Early Education and Development*, 27(4), 478–494. Doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1082820>

- Li, H. N. (2020). Risk factors and preventive measures of outdoor activities in kindergarten. *Second Classroom (D)*, 12, 95-96. Doi:CNKI:SUN:DETK.0.2020-12-048
- Li, J. M., & Feng, X. X. (2013). *Interpretation of the Early Learning and Development Guideline for Children Age 3–6*. Beijing: People's Education Press.
- Li, X., & Li, M. (2021). The Effect of Large and Small Class Size in Compulsory Education in China. *Rangsit Journal of Educational Studies*, 8(1), 46-58. Doi: 10.14456/rjes.2021.4
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher–child relationships and classroom emotional context in preschool. In *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 1-21, Springer US.
- Lloyd, G. M., & Janine, T. R. (2011). Teachers' use of curriculum materials: An emerging field. In *Mathematics teachers at work* (pp. 23-34). Routledge.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 124-139. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600-612. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165>
- Loukeri, P. I., Stathopoulou, A., & Driga, A. M. (2023). Special Education Teachers' Gifted Guidance and the role of Digital Technologies. *TechHub Journal*, 6, 16-27.
- Lowe Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Retrieved from: <https://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>
- Ludeke, S. G., Gensowski, M., Junge, S. Y., Kirkpatrick, R. M., John, O. P., & Andersen, S. C. (2021). Does parental education influence child educational outcomes? A developmental analysis in a full-population sample and adoptee design. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(4), 1074–1090. Doi: <https://doi.org/10.1037/pspp0000314>

- Luis, E., Fierro, G., Alonso, J., Ospina, P., Maria, J., & Perez, J. M. P. (2018). *Colombian Education Quality*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/323402174_Colombian_Education_Quality
- Lupeja, T., & Komba, S. (2021). Implementation of competence based curriculum in the context of colonial education system in Tanzania. *International Journal of Research Studies in Education*, 10(5), 33-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.5861/ijrse.2021.5082>
- Lv, J. L. (2015). Analysis of the current situation and development strategy of small class teaching in Chinese universities. *Journal of Qinghai Normal University*, 37(1), 161-164.
- Madani, R. A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109. Doi: 10.5539/hes.v9n1p100
- Magnuson, K. A., & Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *Future Child*, 15(1), 169–196. Doi: 10.1353/foc.2005.0005
- Mahmud, N., Effendi, M., & Bandu, I. The Influence of Education Level, Teaching Experience, and Training on Teacher Pedagogical Competence in the Technical Implementation Unit of State Vocational High Schools. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*, Sao Paulo, Brazil, April 5 - 8, 2021.
- Mahrinasari, M. S., Haseeb, M., Ammar, J., & Meiryani, M. (2019). Is trade liberalization a hazard to sustainable environment?: fresh insight from ASEAN countries. *Polish Journal of Management Studies*, 19(1), 249-259. Doi: 10.17512/pjms.2019.19.1.19
- Mahuro, G. M., & Hungi, N. (2016). Parental participation improves student academic achievement: A case of Iganga and Mayuge Districts in Uganda. *Cogent Education*, 3(1), 1264170. Doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264170>
- Malaguzzi, L. (1987). The hundred languages of children. In *The hundred languages of children: Narrative of the possible* (Catalog from the exhibit of the same name), prepared by the Department of Education, City of Reggio Emilia, Region of Emilia Romagna, Italy, pp. 13-19.

- Malik, A. R., & Rahman, A. (2021). Psychological Contracts in the Changing World: Significant Actors and Factors from the Perspective of Employees and Organizations. *The International Journal of Business & Management*, 9(1).
Doi: <http://dx.doi.org/10.24940/theijbm/2021/v9/i1/BM2101-060>
- Malo-Alain, A. M. (2015). Evaluating Process of Accreditation For Accounting Program-Issues and Challenges. *European Scientific Journal*, 11(25), 129-145. Retrieved from: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6209>
- Malo-Alain, A. M., & Al Njadat, E. N. (2020). The Impact of Education Quality on the Financial and Educational Sciences Programs. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 11(3), 394-408.
- Manassakis, E. S. (2020). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 18-28.
Doi: <https://doi.org/10.1177/1476718X19882714>
- Manatos, M., Sarrico, C., & Rosa, M. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1-2), 159-175. Doi: 10.1080/14783363.2015.1050180
- Manheim, M., Felicetti, R., & Moloney, G. (2019). Child Sexual Abuse Victimization Prevention Programs in Preschool and Kindergarten: Implications for Practice. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(6), 745-757. Doi: [10.1080/10538712.2019.1627687](https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1627687)
- Mansfield, C., & Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 639–659. Doi: <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y>
- Mansuri, G., & Rao, V. (2013). Localizing Development : Does Participation Work? Policy Research Report. Washington, DC: World Bank.
- Margun, A., Kremlev, A., Bazylev, D., & Zimenko, E. (2018). Impact of International Accreditation for Education in the Russian Federation. In: V. Uskov, R. Howlett, & L. Jain (Eds.) *Smart Education and e-Learning. Smart Innovation, Systems and Technologies*, 75. Springer, Cham. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-59451-4_45
- Maringe, F. & Sing, N. (2014). Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: Pedagogical, quality and

- equity issues. *Higher Education*, 67(6), 761–782. Doi: 10.1007/s10734-013-9710-0.
- Markic, S., & Abels, S. (2014). Heterogeneity and diversity: A growing challenge or enrichment for science education in German schools?. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(4), 271-283. Doi: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1082a>
- Martin, A., & Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference?. *Australian Journal of Education*, 49(3), 320-334. Doi: <https://doi.org/10.1177/000494410504900308>
- Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V. S., & O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at fourth grade. In M. O. Martin, & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade – Implications for early learning* (pp. 109–178). Boston College: Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Masis, N., McCaffrey, J., Johnson, S. L., & Chapman-Novakofski, K. (2017). Design and Evaluation of a Training Protocol for a Photographic Method of Visual Estimation of Fruit and Vegetable Intake among Kindergarten Through Second-Grade Students. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 49(4), 346-351. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2017.01.004>
- Masters, J., & Grogan, L. (2018). A comparative analysis of nature kindergarten programmes in Australia and New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 233-248. Doi: 10.1080/09669760.2018.1459507
- Mathekga, S. S. (2016). *Teachers' Perceptions of parental involvement in children's education in Rural Limpopo Province Schools*. University of South Africa.
- Mavidou, A., & Kakana, D. (2019). Differentiated Instruction in Practice: Curriculum Adjustments in Kindergarten. *Creative Education*, 10(3), 535-554. Doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103039>
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-emotional learning and academic achievement: Using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *Aera Open*, 1(3), Doi: <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>
- McLachlan, C., Smith, J., McLaughlin, T., Ali, A., Conlon, C., Mugridge, O., & Foster, S. (2017). Development of Teachers' Knowledge and Skills in

- Implementing a Physical Education Curriculum: A New Zealand Early Childhood Intervention Study. *International Journal of Early Childhood*, 49, 211–228. Doi: <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0190-8>
- McManus, K., Metrejean, C., Schweitzer, K., Cooley, J., & Warholak, T. (2019). Quality improvement and safety in US pharmacy schools. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(9), 7042–1905. Doi: 10.5688/ajpe7042
- Mejah, H., Bakar, A. Y. A., & Amat, S. (2019). The socio-emotional development of preschoolers: a case study. *Konselor*, 8(1): 1-5. Doi: <http://dx.doi.org/10.24036/0201981103975-0-00>
- Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).
- Mendell, M. J., & Heath, G. (2005). Do indoor pollutants and thermal conditions in schools influence student performance? A critical review of the literature. *Indoor air*, 15(1), 27-52. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0668.2004.00320.x>
- Meng, C. (2020). Parents' School Involvement in Kindergarten Predicting Child Outcomes at First Grade and Third Grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 66(4), 366-391. Doi: <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.66.4.0366>
- Meng, X., Mingxin Z., & Mohan, W. (2023). Effects of school indoor visual environment on children's health outcomes: A systematic review. *Health & Place*, 83, 103021. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2023.103021>
- Metroyadi, Z., & Fauzi, A. (2020). The Role of School Chief in the Implementation of Management Based on Environmental Education Programs (Adiwiyata Program). Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 525, *Proceedings of the 2nd International Conference on Social Sciences Education*, 76-88. Doi: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210222.011>
- Meyers, N. (2009). How to Use (Five) Curriculum Design Principles to Align Authentic Learning Environments, Assessment, Students' Approaches to Thinking and Learning Outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 565-567. Doi.org/10.1080/02602930802226502

- Mikre, F. (2010). The roles of assessment in curriculum practice and enhancement of learning. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 5(2), 101 – 114. Doi: <https://doi.org/10.4314/ejesc.v5i2.65376>
- Mínguez, R., & Díaz, A. (2020). Repercusión de la acreditación institucional sobre la calidad de la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 107–123. Doi: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941minguez7>
- Minicozzi, L. (2016). The garden is thorny: Teaching kindergarten in the age of accountability. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 299-310. Doi: <https://doi.org/10.1177/2043610616664817>
- Mohidin, H.H. B., Ismail, A. S., & Ramli, H. B. (2014). Effectiveness of Kindergarten Design in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 202, 47 – 57. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.207>
- Monks, J., & Schmidt, R. (2011). The impact of class size and number of students on outcomes in higher education. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 11(62), 1-18. Doi: 10.2202/1935-1682.2803.
- Morris, P., Mattera, S. K., Castells, N., Bangser, M., Bierman, K., & Raver, C. (2014). Impact findings from the Head Start Cares demonstration: National evaluation of three approaches to improving preschoolers' social and emotional competence (OPRE Report 2014-44). New York: MDRC.
- Morrissey, T. W. (2010). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 33-50. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.005>
- Mourshed, M., Chijoke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. In M. Mourshed, C. Chijioke and M. Barber (Eds.) *How the world's most improved school systems keep getting better* (pp. 135–158). London: McKinsey and Company. Retrieved from: https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.pdf
- Mujahidin, E., Nurhayati, I., Hafidhuddin, D., Bahrudin, E., & Endri, E. (2021). Importance Performance Analysis Model for Implementation in National

- Education Standards (SNPs). *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(5), 114-114. Doi: <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0127>
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Alatupa, S., Hintsanen, M., Jokela, M., & Keltikangas - Järvinen, L. (2012). Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 185-206. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02017.x>
- Munchan, L., & Agbenyega, J. (2020). Exploring early childhood educators' experiences of teaching young children with disability. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(3), 280-291. Doi: <https://doi.org/10.1177/1836939120944635>
- Murphey, D., Cooper, M., & Forry, N. (2013). *The Youngest Americans: A Statistical Portrait of Infants and Toddlers in the United States*. Bethesda, MD: Child Trends. Retrieved from: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/11/MCCORMICK-FINAL.pdf>
- Muscovitz, J. (2013). The Third Teacher: From classrooms to learning ecologies. *Education Today*, (1), 4-9. Retrieved from: <http://www.educationtoday.com.au/images/articles/pdf/article-pdf-0683.pdf>
- Musta'In, M. (2022). Nurul Hakim's Management in Improving the Education Quality for the Youth of Kediri. *Jurnal Mahasantri*, 2(2), 479-492.
- Mwarari, C. N., Githui, P., & Mwenje, M. (2020). Parental involvement in the implementation of competency based curriculum in Kenya: Perceived challenges and opportunities. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)*, 4(3), 201-208. Doi:
- Mwebi, R. B. (2015). Curriculum Design, Implementation and its Effect on Quality Evaluation of Students Learning Outcomes at the University Level in Kenya. *International Journal of education and Research*, 3(6), 317-326.
- Myalkina, E. V. (2019). Diagnostics of the education quality in the higher educational institution. *Vestnik of Minin University*. 7(3). Doi: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-4
- Myint Thu, T. M. M. (2021). The integration of a new kindergarten curriculum in Myanmar: gaps between policy and the engagement of personnel in real settings. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years*

Education, *Education*, 3-13. Doi:
<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1958893>

- Na, X., & Haron, S. H. (2023). Influence of Kindergarten Space Design on Development Quotient of Young Children. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 32(3), 534–549. Doi: <https://doi.org/10.37934/araset.32.3.534549>
- Nadtochiy, Y., Rozanova, Y., Solovyev, A., Shiryayeva, S., & Kazantseva, N. (2021). Education quality from the viewpoint of educational process participants and the parties concerned. *SHS Web of Conferences*, 98. Doi: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219801025>
- Nahardani, S. Z., Salami, M. R., Mirmoghtadaie, Z., & Keshavarzi, M. H. (2022). The hidden curriculum in online education based on systematized review. *Shiraz E-Medical Journal*, 23(4). Doi: <https://doi.org/10.5812/semj.105445>
- Nassif Tawfik Yassa, S., & Abdelraof Hassanin, H. (2021). Designing a suggested Approach to Enrich Art Learning Developed Curriculum Activities in the Kindergarten (2.0). *International Journal of Education and Learning Research*, 4(2), 80-105. Doi: 10.21608/ijelr.2021.249251
- National Association for the Education of Young Children. (2018). *NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items*. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/accreditation/early-learning/standards>
- Nelson, R., & Ehren, M. (2014). *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections*. Retrieved from: <https://schoolinspections.eu/impact/wpcontent/uploads/downloads/2014/02/Review-and-synthesis-of-evidence-on-the-mechanisms-of-impact-of-school-inspections.pdf>
- Nenadal, J. (2015). Comprehensive Quality Assessment of Czech Higher Education Institutions. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 7(2/3), 138-151. Doi: <https://doi.org/10.1108/IJQSS-03-2015-0037>
- Ngoc, N. M., & Tien, N. H. (2021). Formative Assessment in Business and Entrepreneurship Education in Poland. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 56(1), 176-187. Doi: <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.56.1.16>
- Nguyen, H. C., Evers, C., & Marshall, S. (2017). Accreditation of Viet Nam’s higher education: Achievements and challenges after a dozen years of development.

- Quality Assurance in Education*, 25(4), 475-488. Doi: <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2016-0075>
- Nguyen, H. C., & Hien Ta, T. T. (2018). Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: a Vietnamese view. *Tertiary Education and Management*, 24(2), 154-167. Doi: 10.1080/13583883.2017.1406001
- Nguyen, H. C., & Zimmerman, A. S. (2020). Evaluating a Conceptual Framework for Teacher Education Quality. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 129(6B), 151-163. Doi: <https://doi.org/10.26459/hueunijssh.v129i6B.5886>
- Nichols, J. D., Kim, I. H., & Nichols, G. W. (2020). The effect of parent and community volunteerism on early literacy development. *Educational Review*, 72(4), 411-426. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1530638>
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education—coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International journal of inclusive education*, 21(2), 205-217. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>
- Nir, A. E., & Kafle, B. S. (2013). The effect of political stability on public education quality. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 110–126. Doi: 10.1108/09513541311297487
- Niu, P. (2022). An artificial intelligence method for comprehensive evaluation of preschool education quality. *Frontiers Psychology*, 13:955870. Doi: 10.3389/fpsyg.2022.955870
- Norwegian Ministry of Education and Research (2017). *Framework Plan for the content and tasks of kindergartens*. Available at: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>
- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. *British journal of special education*, 41(4), 403-425. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12079>
- Noviyanti, M., Sudarwo, R., Mardiana, A., & Budima, M. H. (2018). The importance-performance analysis (IPA) on academic and non-academic services to enhance student motivation. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 6(1), 78.
- Nurhayati, S. (2021). Parental Involvement In Early Childhood Education For Family Empowerment In The Digital Age. *EMPOWERMENT: Jurnal Ilmiah*

- Program Studi Pendidikan Luar Sekolah*, 10 (1), 54-62. Doi: <http://dx.doi.org/10.22460/empowerment.v10i1p54-62.2185>
- Nuttall, J., & Edwards, S. (2009). Future direction in researching professional learning in early childhood settings. In S. Edwards & J. Nuttall (Eds), *Professional learning in early childhood settings*, pp. 131-137. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nwaokugha, O., & Danladi, A. (2016). Language and communication: Effective tools for educational supervision and inspection in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3), 420–428. Doi: 10.5901/mjss.2016.v7n3p420
- Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence. Text with cases* (4th ed.). New York: Routledge.
- Ocak Karabay, S. (2019). Emotion regulation, teaching beliefs and child–teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education*, 3-13, 47(1), 101-115. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1405057>
- Ochoa Tataje, F. A., Panduro-Ramirez, J., Alanya-Beltran, J., & Quispe Yapu, L. B. (2021). Quality education: Perspective of the South American countries about Educational Quality. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*. Doi: <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.221>
- Odhiambo, G. O. (2011). Higher education quality in Kenya: A critical reflection of key challenges. *Quality in Higher Education*, 17(3), 299-315. Doi: <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614472>
- O.E.C.D., (2004). *Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum Outlines*. Paris: OECD Directorate for Education.
- O.E.C.D. (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care Designing and implementing curriculum and standards*. Paris: OECD Publishing.
- Ograjšek, S., Mithans, M., & Ivanuš Grmek, M. (2023). Children's participation in educational planning in kindergarten, *INTED2023 Proceedings*, 1571-1576. Doi: <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0442>
- Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-9. Doi: <http://dx.doi.org/10.15700/201409161044>
- Olivo-Franco, J. L. (2020). Modelo de supervisión educativa para dinamizar instituciones educativas hacia una educación de calidad. *Horizontes. Revista*

- de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(5), 167–179. Doi: <https://doi.org/10.33996/warisata.v1i3.73>
- Olsen, K., A. Croydon, M. Olson, K. H. Jacobsen, T., & Pellicano, E. (2019). Mapping Inclusion of a Child with Autism in a Mainstream Kindergarten: How Can We Move Towards More Inclusive Practices?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624–638. Doi:10.1080/13603116.2018.1441914.
- Olubunmi, O.A. (2014). School management assessment of teacher in secondary schools in Ondo State Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 5(6), 124-128.
- Or P. P.-L., Ching P. T.-Y., & Chung J. W.-Y. (2020). Can Flu-Like Absenteeism in Kindergartens Be Reduced Through Hand Hygiene Training for Both Parents and Their Kindergarteners? *Journal of Primary Care & Community Health*. 11. Doi:10.1177/2150132719901209
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendations*. Oslo: International Council for Open and Distance Education.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola, H. (Eds.) (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. London: Routledge.
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50. Doi: <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004>
- Ozler, B., Fernald, L. C. H., Kariger, P., McConnell, C., Neuman, M., & Fraga, E. (2018). Combining pre-school teacher training with parenting education: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Development Economics*, 133, 448–467. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.04.004>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent’s View. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. Doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Page, J. M., (2000). *Reframing the Early Childhood Curriculum. Educational imperatives for the future*. London & New York: Routledge, Falmer.

- Pain, L.W., & Schwille, J. R. (2010). Teacher induction in international contexts. In J. Wang, S. J. Odell & R. T. Clift (Eds.), *Past, present and future research on teacher induction: An anthology for researcher, policy makers and practitioners* (pp. 31-44). Rowman & Littlefield.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. Rasku-Puttonen, H., Eskelä-Haapanen, S., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2017). Associations Among Teacher–Child Interactions, Teacher Curriculum Emphases, and Reading Skills in Grade 1. *Early Education and Development*, 28(7), 858-879, Doi: 10.1080/10409289.2017.1289768
- Panagiotopoulos, G., Kanaki, V., & Karanikola, Z. (2019). Kindergarten Teachers’ Perceptions on Management Training Issues and Needs. *International Journal of Learning and Development*, 9(3), 66-76. Doi: <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v9i3.15552>
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. 10 years e-Twinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3/4), 279-296. Doi: <http://dx.doi.org/10.1504/IJTEL.2016.10001503>
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2021). Teaching mathematics with mobile devices and the Realistic Mathematical Education (RME) approach in kindergarten. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), 5-18. Doi: <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.002>
- Parkman, A. L. (2018). *Exploring the relationship between accreditation and for-profit higher education institutions*. The University of Arizona. Available at: <https://repository.arizona.edu/handle/10150/628060>
- Pasias, G., & Roussakis, Y. (2012). Current “Policies of Knowledge” in the European Union: Mapping and critically assessing “Quality” in a “Measurable” Europe of Knowledge. *Revista Española de Educación Comparada*, 20(1), 303-324. Doi: 10.5944/reec.20.2012.7602
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion—a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>

- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. [= Where does Quality Live – Research with Children the Practice of Kindergarten. Book 2.]. Beograd: IPA.
- Pavlović Breneselović, D., & Krnjaja, Ž. (2018). Potentials of the model of collaborative evaluation in developing the quality of the kindergarten practice in Serbia. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 69(135), 242-259.
- Payr, A., Birnbaum, J., Wildgruber, A., Kreichauf, S., Androutsos, O., Lateva, M., De Decker, E., De Craemer, M., Iotova, V., Manios, Y., & Koletzko, B. (2014). Concepts and strategies on how to train and motivate teachers to implement a kindergarten-based, family-involved intervention to prevent obesity in early childhood. The ToyBox-study. *Obesity Reviews* 15(S3), 40-47. Doi: <https://doi.org/10.1111/obr.12177>
- Pelinescu, E. (2015). The impact of human capital on economic growth. *Procedia Economics and Finance*, 22, 184–190. Doi: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00258-0](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00258-0)
- Penderi, E., Petrogiannis, K. & McDermott, P. (2014). Psychometric properties and factor structure of the Greek version of the Preschool Learning Behavior Scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(4), 271-282. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/21683603.2014.895462>
- Perales, V. (2021). Los desafíos de la universidad boliviana de la calidad educativa de la educación superior. *Educación Superior*, 8(1), 58–68.
- Pereverzeva, M. V., Anufrieva, N. I., Kruglova, M. G., Mikhaylov, S. N., & Mamontova, Y. (2021). University graduate satisfaction profile as an education quality criterion. *SHS Web of Conferences*, 122(04006), 1-6. Doi: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112204006>
- Petrie, H., Darzentas, J., & Walsh, T. (2016). Universal Design 2016: Learning from the Past, Designing for the Future: *Proceedings of the 3rd International Conference on Universal Design (UD 2016)*, York, United Kingdom, August 21 – 24, 2016.
- Phiippou, S. (2014). “Curriculum Studies” in Cyprus: a research agenda for curriculum, bildung and didaktik as challenges of translation and re-contextualisation. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 83-99.
- 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(2), 49-88. Doi: 10.1177/1529100610381908
- Pianta, R., Whittaker, J., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T., & DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, Article 101084. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101084>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland—exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28(1), 22-40. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2016.1179205>
- Pincus, K. V., Stout, D. E., Sorensen, J. E., Stocks, K. D., & Lawson, R. A. (2017). Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. *Journal of Accounting Education*, 40, 1-18. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.06.001>
- Poernamawijayai, L. W., Sulaiman, Suriansyah, A., & Dalle, J. (2018). Contribution on supervision of supervisor, principals motivation, Kindergarten teacher performance to improving the Kindergarten quality in West Banjarmasin, Indonesia. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(2), 129-146. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2261031>
- Polly, D., S. Martin, C., McGee, J.R., Wang, C., Lambert, R., & Pugalee, D. (2017a). Designing Curriculum-Based Mathematics Professional Development for Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 45, 659–669. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0810-1>
- Polly, D., Wang, C., Lambert, R., Martin, C., McGee, J. R., Pugalee, D., & Lehew, A. (2017b). Supporting Kindergarten teachers' mathematics instruction and student achievement through a curriculum-based professional development program. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 121-131. Doi: [10.1007/s10643-013-0605-6](https://doi.org/10.1007/s10643-013-0605-6)
- Popa, C. I. (2019). Cooperative Learning—Applications for Children from Primary School. *Educația Plus*, 22(1), 78-87.
- Prabhu, V. P., McGuire, S. J., Drost, E. A., & Kwong, K. K. (2012). Proactive personality and entrepreneurial intent. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 18(5), 559- 586.

- Prakash, G. (2018). Quality in higher education institutions: insights from the literature. *The TQM Journal*, 30(6), 732-748. Doi: <https://doi.org/10.1108/TQM-04-2017-0043>
- Pramana, C., Chamidah, D., Suyatno, S., Renadi, F., & Syaharuddin, S. (2021). Strategies to Improved Education Quality in Indonesia: A Review. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(3), 1977-1944.
- Preece, S. (2020). Postgraduate students as plurilingual social actors in UK higher education. *Language Culture and Curriculum*, 33(2), 126–141. Doi: <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1676767>
- Prisacariu, A. (2014). Approaches of quality assurance models on adult education provisions. In V. Cristian (Ed.). *Procedia – Social and Behavioral Sciences. The Conference Volume of the Fourth International Conference on Adult Education in Universities. Local and Regional Perspectives*, 142, 133-193. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.623>
- Prisacariu, A., & Shah, M. (2016). Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Education*, 22(2), 152-166. Doi: <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1201931>
- Pritchett, L., & Beatty, A. (2015). Slow down, you're going too fast: Matching curricula to student skill levels. *International Journal of Educational Development*, 40, 276-288. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.013>
- Prochner, L. Cleghron, A., & Green, N. (2008). Space considerations: materials in the learning environment in three majority world preschool settings. *Interantional Journal of Early Years Education*, 16(3), 189-201.
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., & Logan, J. A. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 5-14. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003>
- Puspita, D. G., & Sugiyono, S. (2021). Strategies to Improve Education Quality at Junior High Schools. *KnE Social Sciences*, 182–194. Doi: [10.18502/kss.v6i2.9988](https://doi.org/10.18502/kss.v6i2.9988)
- Pyle, A., & Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063-1075. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>

- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 385-393. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. Doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Qian, P. E. N. G. (2017). On the Teachers' Dilemmas in the Implementation of the Policy of Preventing Primary School Orientation in Kindergarten Education. *Journal of Guangzhou University (Social Science Edition)*, 16(5), 73-76.
- Ramani, G. B., Zippert, E., Schweitzer, S., & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 326-336. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.05.005>
- Ramos, R., & Vicera, C. (2019). Achievements of the Kindergarten Vis-à-vis Classroom Quality in Leyte District I. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 45(2), 21-30. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/354775513_Achievements_of_the_Kindergarten_Vis-a-vis_Classroom_Quality_in_Leyte_District_I
- Rashidi, N., & Naderi, S. (2012). The effect of gender on the patterns of classroom interactions. *Education*, 2(3), 30-36. Doi: : 10.5923/j.edu.20120203.02
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48, 236-267. Doi: <https://doi.org/10.3102/0002831210372135>
- Rauch, A., & Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of management learning & education*, 14(2), 187-204. Doi: 10.5465/amle.2012.0293
- Reeves, M. (2019). The Case of the Commission on English Language Program Accreditation: US Specialized Accreditation as a Response to the Increasing Demand for Quality Assurance in Foreign Language Education. In: D. Staub, (Ed.) *Quality Assurance and Accreditation in Foreign Language Education*. Springer, Cham. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-21421-0_4

- Remesal, A. & Brown, G. (2014). Conceptions of assessment when the teaching context and learner population matter: Compulsory school versus non-compulsory adult education contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 331-347. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0236-3>
- Rentzou, K. (2010). Using ACEI global guidelines assessment to evaluate the quality of early child care in Greek settings. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 75-80. Doi: [10.1007/s10643-010-0382-4](https://doi.org/10.1007/s10643-010-0382-4)
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2010). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367-376. Doi: [10.1007/s10643-010-0403-3](https://doi.org/10.1007/s10643-010-0403-3)
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices on early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1047-1061. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.509796>
- Repko-Erwin, M. (2017). Was Kindergarten Left Behind? Examining US Kindergarten as the New First Grade in the Wake of No Child Left Behind. *Global Education Review*, 4(2), 58-74.
- Reynolds, A. D., Crea, T. M., Medina, J., Degnan, E., & McRoy, R. (2015). A mixed-methods case study of parent involvement in an urban high school serving minority students. *Urban Education*, 50(6), 750-775. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0042085914534272>
- Ridgway A., & Quinones, G. (2012). How do Early Childhood Students Conceptualize Play-Based Curriculum? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 29-47. Doi: <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.727478280002848>
- Rifai, A. A., Permana, J., Komariah, A., & Sudarsyah, A. (2019). *The Influence of Internal Quality Assurance and Quality Culture on Performance of Higher Education Institution*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). 2nd International Conference on Research of Educational Administration and Management 2018, 258, 274-278. Doi: <https://doi.org/10.2991/icream-18.2019.56>
- Ring-Dimitriou, S., Freudenthaler, T., Aistleitner, V., Horvath, G., Stallinger, J., Dimitriou, M., ... & Weghuber, D. (2018). SALTO - study protocol and rationale of a community-oriented obesity prevention program in the

- kindergarten. *Obesity Facts*, 11(3), 234-246. Doi: <https://doi.org/10.1159/000481139>
- Rispoli, K. M., Hawley, L. R., & Clinton, M. C. (2018). Family background and parent–school interactions in parent involvement for at-risk preschool children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 52(1), 39–49. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022466918757199>
- Rivkin, B. Y., Hanushek, E. A., & Kain, J. E. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Robertson, J. (2016). *Coaching leadership: Building educational leadership capacity through partnership*. New Zealand Council for Educational Research. Wellington: New Zealand.
- Rohim, S. (2018). Bahasa Indonesia learning communication by using cooperative model approach. *Jurnal ASPIKOM*, 2(4): 685-699. Doi: <http://dx.doi.org/10.24329/aspikom.v3i4.152>
- Rojas, H. L., Alanya-Beltran, J., de Tejada, N. A. H. P., & Caballero, J. E. A. P. (2021). Descentralización Educativa en Latinoamérica: Oportunidades y Amenazas en la Calidad Educativa. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/355411681_Educational_decentralization_in_Latin_America_Opportunities_and_threats_in_educational_quality
- Rolfe, V., Hansen, K. Y., & Strietholt, R. (2022). Integrating educational quality and educational equality into a model of mathematics performance. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 1-12. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101171>
- Roller-Wirnsberger, R., Masud, T., Vassallo, M. et al. (2019). European postgraduate curriculum in geriatric medicine developed using an international modified Delphi technique. *Age and Ageing*, 48(2), 291–299. Doi: 10.1093/ageing/afy173
- Rondeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Ronfeldt, M., Schwartz, N., & Jacob, B. (2014). Does pre-service preparation matter? Examining an old question in new ways. *Teachers College Record*, 116(10), 1–46. Doi: 10.1177/016146811411601002

- Rosalina, T., Fitria, H., & Wahidy, A. (2021). Strategy for improving the quality of education through meeting the standards manpower of education in junior high school. *JPGI (Jurnal Penelitian Guru Indonesia)*, 6(1), 275-281. Doi: <https://doi.org/10.29210/021041jpgi0005>
- Ross, T. (2016). The Differential Effects of Parental Involvement on High School Completion and Postsecondary Attendance. *Education Policy Analysis Archives*, 24(30), 1-38. Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2030>
- Ryan, K., & Cooper, J. (1980). *Those who can, Teach*. 3rd Ed., Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ryder, J. (2015). Being professional: accountability and authority in teachers' responses to science curriculumreform. *Studies in Science Education*, 51(1), 87-120. Doi: 10.1080/03057267.2014.1001629
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000240>
- Rusdiana, A., & Nasihudin, N. (2018). The Implementation of National Standard-Based Curriculum in Private Islamic Higher Education: Leadership Impact. *Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 87-98. Doi: <https://doi.org/10.15575/jpi.v4i1.2116>
- Rusmayadi, R., & Herman, H. (2019). Effects of Social Skills on Early Childhood Independence. *Journal of Educational Science And Technology (EST)*, 5(2), 159-165. Doi: 10.26858/est.v5i2.9274
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Sadownik, A. R. (2018). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956-971. Doi: 10.1080/1350293X.2018.1533711.

- Saeed, S. T. (2018). Impact of Quality Assurance on Academic Performance. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 178-190. Doi: 10.23918/ijsses.v5i1p178
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Springer International Publishing.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., & Yerlikaya, İ. (2015). Behavior management strategies: Beliefs and practices of male and female early childhood teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 328-339. Doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043807>
- Sakellariou, M. & Banou, M. (2020). Planning and evaluating the educational process of play within greek preschool learning environments – A comparative study on present and future educators. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4(6), 83-108. Doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3668359>
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2021). Contribution of play in the interaction among preschool age children; an example in a greek kindergarten. In Maria Sakellariou (Ed.), *Child Interaction: Perspectives, Activities and Outcomes*. New York: Nova Science.
- Sakellariou, M., Strati, P. & Mitsi, P. (2021). Interaction and Social Relationships during the Transition from Kindergarten to Elementary School: A Case Study in Greece. In Maria Sakellariou (Ed.) *Child Interaction: Perspectives, Activities and Outcomes*. Nova science publishers, INC.
- 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. Doi: 10.1080/10409289.2011.574267
- Samuelsson, I., & Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 623-641. Doi: <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Sanchez, J. E., Paul, J. M., & Thornton, B. W. (2022). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 855-875. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708471>

- Sandhu, D. (2019). Healthcare educational leadership in the twenty-first century. *Medical Teacher*, 41(6), 614–618. Doi: 10.1080/0142159X.2019.1595555
- Sands, M. M., & Meadan, H. (2023). Transition to kindergarten for children with disabilities: Parent and kindergarten teacher perceptions and experiences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(4). Doi: <https://doi.org/10.1177/02711214221146748>
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158. Doi: <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715012>
- Sandstrom, H., Giesen L., & Chaudrey, A. (2012). *How Contextual Constraints Affect Low Income Working Parents Child Care Choices*. Washington, DC: Urban Institute. Available at: <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/32726/412511-How-Contextual-Constraints-Affect-Low-Income-Working-Parents-Child-Care-Choices.PDF>
- Santa, H., & Solis, M. (2020). Análisis de la política educativa: revisión sistemática en américa latina. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, No. Extra 0, 25–39. Doi: <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.129>
- Santelli, J. S., Song, X., Garbers, S., Sharma, V., & Viner, R. M. (2017). Global trends in adolescent fertility, 1990–2012, in relation to national wealth, income inequalities, and educational expenditures. *Journal of Adolescent Health*, 60(2), 161-168. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2016.08.026
- Santn, M. F., & Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50–56. Doi: <https://www.learntechlib.org/p/174402/>
- Santos, R. D. (2023). Influence of Pre and In-Service Training Programs of the Kindergarten Teachers in the Implementation of the Kindergarten Curriculum. *JPAIR Multidisciplinary Research*, 51(1), 16-33. Doi: <https://doi.org/10.7719/jpair.v51i1.696>
- Sapungan, G. M. & Sapungan, R. M. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48.

- Saracho, O., & Spodek, B. (2003). Recent trends and innovations in the early childhood education curriculum. *Early childhood education and care*, 173, 175-183. Doi: <https://doi.org/10.1080/0300443030303095>
- Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430500317366>
- Sari, V. (2019). Educational Assistance and Education Quality in Indonesia: The Role of Decentralization. *Population and Development Review*, 45(1), 123-154. Doi: <https://doi.org/10.1111/padr.12272>
- Sarrico, C. S., & Alves, A. A. (2016). Academic staff quality in higher education: an empirical analysis of Portuguese public administration education. *Higher Education*, 71, 143–162. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9893-7>
- Satta, C. (2015). A proper place for a proper childhood? Children's spatiality in a play centre. In: Hackett A, Procter L, Seymour J (eds.) *Children's Spatialities: Embodiment, Emotion and Agency*. London: Palgrave Macmillan, pp. 178–197.
- Saylor, J., Alexander, W., & Lewis, A. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 3rd Ed., New York: Holt Rinehart & Winston.
- Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.
- Scott, D. (2018). Knowledge and the curriculum. In *Creating Curricula: Aims, Knowledge and Control* (pp. 25-39). London: Routledge.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49, 1–12. Doi: 10.1080/00461520.2013.864955
- Schwarz, V. C., Braaten, M., Haverly, C., & de los Santos, E. (2021). Using Sense-Making Moments to Understand How Elementary Teachers' Interactions Expand, Maintain, or Shut Down Sense-making in Science. *Cognition and Instruction*, 39(2), 113-148. Doi: [10.1080/07370008.2020.1763349](https://doi.org/10.1080/07370008.2020.1763349)
- Shahli, F. M., Wanab, I. A., & Akasah, Z. A. (2021). Space planning of classroom kindergarten: A case study of KEMAS kindergartens in Batu Pahat, Johor, Malaysia. *IOP Conference Series Materials Science and Engineering*, 1144, 012015, 1-7. Doi: 10.1088/1757-899X/1144/1/012015
- Sharabi, M., Cohen-Ynon, G. & Soskis, M. (2021). Parental Involvement in the Arab and Jewish Educational Systems. *International Education Studies*, 14(2), 69-75. Doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v14n2p69>

- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>
- Shekhawat, K., & Chauhan, A., & Priya, H. (2016). Planning and implementing school oral health programs: A scoping review. *Journal of Indian Association of Public Health Dentistry*, 14, 237. Doi: 10.4103/2319-5932.183804
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217. Doi: <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Shiffman, C. (2019). Learning to Communicate Across Language and Culture: Demographic Change, Schools, and Parents in Adult ESL Classes. *School Community Journal*, 29(1), 9-38.
- Shoupe, G., & Pate, J. L. (2010). Teachers' perceptions of school climate, principal leadership style and teacher behaviors on student academic achievement. *National Teacher Education Journal*, 3(2), 87-97. Doi: 10.12691/education-6-12-7
- Shvindt, A., & Nikanorov, I. (2017). Internal education quality evaluation as a factor of development of engineering education quality in Russia. *MATEC Web of Conferences*, 102, 1-4. Doi: <http://dx.doi.org/10.1051/mateconf/201710201032>
- Siew, N. M., Chin, M. K., & Sombuling, A. (2017). The effects of problem based learning with cooperative learning on preschoolers' scientific creativity. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 100. Doi: <http://dx.doi.org/10.33225/jbse/17.16.100>
- Sidik, W. A., Sunardi, & Supriyanto. (2019). Importance-Performance Analysis and Student Satisfaction Index on Laboratory Services in the Faculty Mathematics and Natural Sciences, Universitas Jenderal Soedirman. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 255(1). Doi: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/255/1/012031>
- Silitonga, T.B., Sujanto, B., Luddin, M. R., & Susita, D., & Endri, E. (2020). Evaluation of Overseas Field Study Program at the Indonesia Defense University. *International Journal of Innovation, Creativity, and Change*, 12(10), 554-573.

- Simanjuntak, M. B., Suseno, M., Setiadi, S., Lustyantje, N., & Barus, I. R. G. R. G. (2022). Integration of curricula (curriculum 2013 and Cambridge curriculum for junior High School level in three subjects) in pandemic situation. *Ideas: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Budaya*, 8(1), 77-86. Doi: <http://dx.doi.org/10.32884/ideas.v8i1.615>
- Simonova, O., Barashyan, V., Gampartsumov, A., & Khlebnikova, M. (2021). The application of reality simulators for improving the education quality at universities. *E3S Web of Conferences*, 273(12081), 1-10. Doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312081>
- Sinambela, L. P. (2017). Lecturer Professionalism and Higher Education Quality. *Jurnal Populis*, 2(4), 579–596.
- Siraj-Blatchford, I., & Woodhead, M. (2009). *Effective early childhood programs* (No. 4). Open University.
- Sittisom, W. (2020). Dark side of education quality: A case study. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 2020, 252-262. Doi: https://jssidoi.org/jssi/uploads/papers/37/Sittisom_Dark_side_of_education_quality_a_case_study.pdf
- Skolnik, M. L. (2016). How do quality assurance systems accommodate the differences between academic and applied higher education?. *Higher Education*, 71, 361–378. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9908-4>
- Slavin, R. (2013). «Classroom applications of cooperative learning». In S. Graham (ed). *APA Handbook of educational psychology*. Washington, D.C. American Psychological Association.
- Smith, K., & Adams, N. (2013). *Child Care Subsidies Critical for Low Income Families Amid Child Care Expenses*. Durham, NH: University of New Hampshire, Carsey School of Public Policy. Available at: <https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1194&context=carsey>
- Sofa, S., Asola, E. F., & Ocansey, R. (2019). An Assessment of Ghana's Enacted Kindergarten Curriculum. *African Journal of Teacher Education*, 8, 86–110. Doi: <https://doi.org/10.21083/ajote.v8i0.5174>
- Sohel-Uz-Zaman A. S. M., & Anjalin, U. (2016). Implementing total quality management in education: Compatibility and challenges. *Open Journal Social Sciences*, 4(11), 207–217. Doi: 10.4236/jss.2016.411017.

- Solanki, S. M., & Xu, D. (2018). Looking Beyond Academic Performance: The Influence of Instructor Gender on Student Motivation in STEM Fields. *American Educational Research Journal*, 55(4), 801-835. Doi: <https://doi.org/10.3102/0002831218759034>
- Solomou, G. (2015). Children's participation in the process of designing a learning environment. In: Germanos, D, Liapi, M. (eds.) (2015). *Digital Proceedings of the Symposium with International Participation: Places for Learning Experiences. Think, Make, Change* (Thessaloniki, Greece, 09-10 January 2015). Athens: Greek National Documentation Centre.
- Solone, C. J., Thornton, B. E., Chiappe, J. C., Perez, C., Rearick, M. K., & Falvey, M. A. (2020). Creating collaborative schools in the United States: A review of best practices. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 283-292.
- Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C., & Navia, L. E. (2016). Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration-related barriers to family-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 226-240. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000148>
- Stagnitti, K., O'Connor, C., & Sheppard, L. (2012). Impact of the Learn to Play program on play, social competence and language for children aged 5-8 years who attend a specialist school. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(4), 302- 311. Doi: 10.1111/j.1440-1630.2012.01018.x
- Stalmeijer, R. E., Whittingham, J. R. D., Bendermacher, G. W. G., Wolfhagen, I. A. P., Dolmans, D. H. J. M., & Sehlbach, C. (2022): Continuous enhancement of educational quality – fostering a quality culture: AMEE Guide No. 147. *Medical Teacher*, 1-11. Doi: 10.1080/0142159X.2022.2057285
- Stukalo, N., & Lytvyn, M. (2021). Towards Sustainable Development through Higher Education Quality Assurance. *Education Sciences*, 11(664), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11110664>
- Sullivan, P. (2016). *The effects of music in Kindergarten lessons on student engagement and student learning*. Northeastern University Boston, Massachusetts.
- Sun, G. (2022). Application of GA-BP Neural Network in Online Education Quality Evaluation in Colleges and Universities. *Mobile Information Systems*, 2022, 1-10. Doi: <https://doi.org/10.1155/2022/7846247>

- Sundberg, K., Josephson, A., Reeves, S., & Nordquist, J. (2017). Power and resistance: leading change in medical education. *Studies in Higher Education*, 42(3), 445–462. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1052735>
- Supriani, Y., Meliani, F., Supriyadi, A., Supiana, S., & Zaqiah, Q. Y. (2022). The Process of Curriculum Innovation: Dimensions, Models, Stages, and Affecting Factors. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(2). Doi: <https://doi.org/10.31538/nzh.v5i2.2235>
- Sursock, A. (2011). *Examining quality culture part II: processes and tools participation, ownership and bureaucracy*. Brussels: EUA Publications. Available at: https://wbcrti.info/object/document/7543/attach/Examining_Quality_Culture_Part_II.pdf.
- Suryani, S., & Kareviati, E. (2021). The students' difficulties in learning reading comprehension using cooperative learning through Jeopardy game. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 4(1), 23. Doi: <http://dx.doi.org/10.22460/project.v4i1.p23-28>
- Suyatmin, S. & Sukardi, S. (2018). Development of Hygiene and Healthy Living Habits Learning Module for Early Childhood Education Teachers. *Unnes Journal of Public Health*, 7(2), 89-97. Doi: <https://doi.org/10.15294/ujph.v7i2.19470>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *Effective Provision of Pre-school Education: Final Report*. London: Institute of Education.
- Tadesse, T., Manathunga, C. E., & Gillies, R. M. (2018). Making sense of quality teaching and learning in higher education in Ethiopia: Unfolding existing realities for future promises. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(1), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.53761/1.15.1.4>
- Tan, C. T., & Rao, N. (2017). How Do Children Learn? Beliefs and Practices Reported by Kindergarten Teachers in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(3).
- Tao, Z., & Jianhua, F. (2019). Problems and Countermeasures in the Evaluation of Kindergarten Education. *International Conference on Education, Economics, Humanities and Social Sciences*, 315-321. Doi: 10.23977/iceehss.2019.064

- Tatalović Vorkapić, S., Žulić, L., & Skočić Mihić, S. (2022). A child with special needs and the transition from home to kindergarten: considering enhanced inclusive education during transition. *INTED2022 Proceedings*, 4703-4713. Doi: <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1238>
- Taylor, M. W. (2016). From effective curricula toward effective curriculum use. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(5), 440-453. Doi: <http://dx.doi.org/10.5951/jresematheduc.47.5.0440>
- Tekian, A., ten Cate, O., Holmboe, E., Roberts, T., & Norcini, J. (2020). Entrustment decisions: implications for curriculum development and assessment. *Medical Teacher*, 42(6), 698–704. Doi: 10.1080/0142159X.2020.1733506
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494–512. Doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000106>
- Tetzlaff, L., Hartmann, U., Dumont, H., & Brod, G. (2022). Assessing individualized instruction in the classroom: Comparing teacher, student, and observer perspectives. *Learning and Instruction*, 82:101655. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101655>
- Theobald, M. (2011). Video-stimulated accounts: young children accounting for interactional matters in front of peers. *Journal of Early Childhood Research*, 10(1), 32–50. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X11402445>
- Theocharidi, A., & Xristopoulos, K. (2012). The Administrative Role of Heads Kindergarten: Gaps in Legislation and Training Actions. *The Educational Issue*, 101-102, 61-68.
- Thiel, O. (2010). Teachers' attitudes towards mathematics in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 105-115. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13502930903520090>
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society? *British Journal of Special education*, 24(3), 103-107.
- Thomas, M. V., & Kothari, R. G. (2015). A study on the effectiveness of a strategy based on cooperative learning for science teaching in class VII. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 123-136. Doi: <https://doi.org/10.52634/mier/2015/v5/i2/1463>

- Thomas, S., Salim, M., Munoz-Chereau, B., & Peng, W. J. (2012). In C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (pp. 125-145). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Thomas, V., Muls, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2020). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: Unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, 46(4), 404-421. Doi: <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1590182>
- Thu, T. M. (2021) The integration of a new kindergarten curriculum in Myanmar: gaps between policy and the engagement of personnel in real settings. *Education*, 3-13. Doi: 10.1080/03004279.2021.1958893
- Tien, N. H., Anh, D. T., Luong, M. V., Ngoc, N. M., & Vuong, N. T. (2020). Formative Assessment in the Teacher Education in Vietnam. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 47(8), 1-10.
- Tien, N. H., & Jose, R. J. S. (2021). Higher Education Quality Auditor Training in Vietnam. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(14), 4315- 4325.
- Tien, N. H., Trang, T. T. T., & Ngoc, P. B. (2021). The Role of Formative Assessment in Business Education in Vietnam. *Journal of archeology of Egypt / Egyptology*, 18(6),85-99.
- Tominey, S., O' Bryon, E., Rivers, S., & Shapses, S. (2017). Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood. *Young Children*, 72(1), 6-12.
- Topchyan, R., & Woehler, C. (2020). Do Teacher Status, Gender, and Years of Teaching Experience Impact Job Satisfaction and Work Engagement? *Education and Urban Society*, 53(1), 001312452092616. Doi: [10.1177/0013124520926161](https://doi.org/10.1177/0013124520926161)
- Topping, K., & Wolfendale, S. (2017). *Parental Involvement in Children's Reading*. London: Routledge.
- Toscano, D. (2020). The quality of higher education in Colombia: some strategic evasion practices. *Praxis Educativa*, 24(2), 1–11. Doi: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240206>
- Touhill, L. (2013) *National Quality Standard Professional Learning Program: Play-Based Approaches to Literacy and Numeracy*. Canberra, ACT, Australia: Early Childhood Australia.

- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.
- Trang, K. T., Pan, Q., & Hansen, D. M. (2020). A Mediation Model of Profiles of Motivational Regulation Strategies for Academic Tasks. *Journal of Management Policy and Practice*, 21(4), 46-63. Doi: <http://dx.doi.org/10.33423/jmpp.v21i4.3242>
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). ‘Good-fit’ teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers’ Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208–218. Doi: <http://dx.doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- Tsirika, M., Kakana, D. M. & Michalopoulou, A. (2017). The e-portfolio in a Kindergarten classroom: Adopting alternative assessment methods through action research. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 114-123. Doi: doi: 10.12691/education-5-2-2
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers’ perceived student misbehavior and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. Doi: 10.1080/01443410903494460.
- Tubbs, J. E., & Garner, M. (2008). The Impact of School Climate On School Outcomes. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(9). Doi: <https://doi.org/10.19030/tlc.v5i9.1230>
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls still speak: The stories occupants tell. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 400-426. Doi: DOI: 10.1108/09578230910955818
- UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All – The Quality Imperative*. Retrieved from: <https://www.right-toeducation.org/resource/efa-global-monitoring-report-2005-education-all-%E2%80%93-quality-imperative>

- UNESCO (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993_eng
- United Nations. (2015a). *The Millennium Development Goals Report*. Available at: [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- United Nations. (2015b). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: Author. Available at: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations (2020). *The Sustainable Development Goals Report*. New York (USA): United Nations Publications. Retrieved from: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>
- Van den Aker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Ed.), *Educational Design Research* (pp. 52-71). Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Van Driel, J. H., Meirink, J. A., van Veen, K. & Zwart, R. C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: a review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129-160. Doi: 10.1080/03057267.2012.738020
- Van Schaik, S., Leseman, P., & de Haan, M. (2017). Using a Group-Centered Approach to Observe Interactions in Early Childhood Education. *Child Development*, 89(3), 897- 913. Doi: 10.1111/cdev.12814
- Varghese, C., Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. (2019). Associations between teacher–child relationships, children’s literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 124-133. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2018.09.005>
- Vásquez, N. G., Felipe, M.L., Pereira, F.O.R., & Kuhnen, A. (2019). Luminous and visual preferences of young children in their classrooms: Curtain use, artificial lighting and window views. *Building and Environment*, 152, 59-73. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.buildenv.2019.01.049>
- Velan, D., & Tatalović Vorkapić, S. (2020). The voices of the children: what do children have to say about the kindergarten?. *Edulearn20 Proceedings*, pp. 2367-2376. Doi: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0733>

- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education. *Learning and instruction*, 67, 101308. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308>
- Vellopoulou, A. & Ravanis, K. (2012). From the formal curriculum to the lesson planning: the didactic transposition kindergarten teachers' carry out as they plan to teach dissolution. *Skholê*, 17, 71-76.
- Venninen, T., Kangas, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014) Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal* 42(3), 211–218. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Vergel, J., Quintero, G. A., Isaza-Restrepo, A., Ortiz-Fonseca, M., Latorre-Santos, C., & Pardo-Oviedo, J. M. (2018). The influence of different curriculum designs on students' dropout rate: a case study. *Medical education online*, 23(1), 1-7, 1432963. Doi: 10.1080/10872981.2018.1432963
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.05.001>
- Vlcek, S., Somerton, M., & Rayner, C. (2020). Collaborative teams: Teachers, parents, and allied health professionals supporting students with Autism Spectrum Disorder in mainstream Australian schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 102–115. Doi: <https://doi.org/10.1017/jsi.2020.11>
- Vidovich, L. (2001). That Chameleon “Quality”: the multiple and contradictory discourses of “quality” policy in Australian higher education. In: *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(2), 249-261. Doi: <https://doi.org/10.1080/01596300120072400>
- Vitiello, V. E., Basuel, N. K. N., White, E. S., Whittaker, J. E., Ruzek, E. A., & Pianta, R. C. (2020). The transition from pre-K to kindergarten: Parent, teacher, and administrator perspectives. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 23(2), 1-21.
- Vitiello, V. E., Moas, O., Henderson, H. A., Greenfield, D. B., & Munis, P. M. (2012). Goodness in Fit Between Children and Classroom: Effects of Child Temperament and Preschool Classroom Quality on Achievement Trajectories.

- Early Education and Development*, 23(3), 302-322. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.526415>
- Vladimirovich, M. E. (2020). International legal regulation of the education quality. *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal*, 3(1), 31-38. Doi: <https://doi.org/10.2478/gssfj-2020-0003>
- Vollet, J. W., Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 635. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000172>
- Volosovets, T., Kirillov, I., & Buyanov, A. (2017). Evaluating the Quality of Preschool Education in Russia, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1299-1303. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.213>.
- Vu, J., Han, M., & Buell, M. (2012). Preserving play in early childhood classrooms: Suggestions for early childhood teacher education and policy. *Play and Culture Studies*, 12, 207-221.
- Vuorisalo, M., Raittila, R., & Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction – Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of Pedagogy*, 9(1), 45-64. Doi: [10.2478/jped-2018-0003](https://doi.org/10.2478/jped-2018-0003)
- Vykydal, D., Folta, M., & Nenadál, J. (2020). A Study of Quality Assessment in Higher Education within the Context of Sustainable Development: A Case Study from Czech Republic. *Sustainability*, 12(11), 1–22. Doi: <https://doi.org/10.3390/su12114769>
- Wagner, J. T. (2006). An outsider's perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries. In: J. Einersdottir, J.T. Wagner (Eds.), *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Information, Greenwich, pp. 289 – 306.
- Wahjusaputri, S., Al Khuwarizmi, F. R., & Priyono, D. (2021). Online Learning Program Evaluation to Improve the Education Quality in Primary School. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 1670-1679. Doi: [10.35445/alishlah.v13i3.659](https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.659)
- Wahyuni, S. (2016). Curriculum Development in Indonesia Context the Historical Perspectives and the Implementation. *Universum*, 10(1), 73-82. Doi: <http://dx.doi.org/10.30762/universum.v10i1.225>

- Wallet, P. (2015). The Unesco Institute for statistics (UIS) strategy on teacher statistics: Development effective measures of quantity and quality in education. *International Perspectives on Education and Society*, 27, 39-85. Doi: 10.1108/S1479- 367920140000027002
- Walstad, W. B., & Becker, W. E. (2010). Preparing graduate students in economics for teaching: Survey findings and recommendations. *The Journal of Economic Education*, 41(2), 202–210.
- Wan, Y., & Guo, Z. (2021). Improving the sense of gain of graduate students in food science. *Journal of Food Quality*, 2021, 1–7. Doi: <https://doi.org/10.1155/2021/3525667>
- Wan, Y., & Guo, Z. (2022). Complex Management Counter measures of Postgraduate Education Quality Based on Comparison of International Training Models. *Complexity*, 2022, 1-9. Doi: <https://doi.org/10.1155/2022/8014975>
- Wang, L., & Calvano, L. (2022). Class size, student behaviors and educational outcomes. *Organization Management Journal*, 19(4), 126-142. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/OMJ-01-2021-1139>
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child development*, 85(2), 610-625. Doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Wang, M. X. (2018). *Intervention study on the teacher-student relationship, academic emotion, academic achievement, and teacher-student relationship in primary school*. Doctoral Dissertation. Tianjin Normal University.
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491. Doi: 10.1080/02602938.2012.658018
- Wang, Y. (2022). Analysis of causes and countermeasures of safety hazards in outdoor activities in kindergartens -- Taking X Kindergarten as an example. *Educational Observation*, 11(18), 20-23. Doi:10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2022.18.007
- Wargocki, P., Porras-Salazar, J. A., Contreras-Espinoza, S., & Bahnfleth, W. (2020). The relationships between classroom air quality and children's performance in school. *Building and Environment*, 173, 106749. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2020.106749>.

- Wariyo, L. G. (2020). Higher Education Quality Assessment in Ethiopia: A Comparative Study. *Multidisciplinary Journal for Education. Social and Technological Sciences*, 7(1), 1–31. Doi: <https://doi.org/10.4995/muse.2020.10512>
- Waters, E., de Silva-Sanigorski, A., Hall, B. J., Brown, T., Campbell, K. J., & Gao, Y. (2011). Interventions for preventing obesity in children. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 12, pp. 1–212.
- Weidong, J., Yifei, X., Yujiao, L., & Jundong, W. (2022). Research on the Design of Interesting Activity Space in Kindergartens. *Chinese & Overseas Architecture*, 05, 105-110. Doi: <https://doi:10.19940/j.cnki.1008-0422.2022.05.018>
- Welsh Government (2016). *Inclusion and pupil support*. Retrieved from: <https://gov.wales/inclusion-and-pupil-support-guidance-schools-and-local-authorities>
- Welsh, R. O. (2023). Navigating tensions in school discipline: Examining school leaders, teachers, and the conversion of referrals into suspensions. *American Journal of Education*, 129(2), 237-264. Doi: <http://dx.doi.org/10.1086/723064>
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to Kindergarten Readiness: The Roles of Second Step Early Learning Curriculum and Social Emotional, Executive Functioning, Preschool Academic and Task Behavior Skills. *Frontiers in Psychology*, 9(1886), 1-19. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.01886
- Wentzel, K. R. (2017). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2018). Emotional support, social goals, and classroom behavior: A multilevel, multisite study. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 611. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000239>
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. & Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. LEGO Fonden.
- Widarni, E. L., & Bawono, S. (2021). Human Capital, Technology, and Economic Growth: A Case Study of Indonesia. *Journal of Asian Finance Economics and Business*, 8(5), 29-35. Doi: <http://dx.doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no5.0029>

- Williams, J. B., Williams, S. C., Metcalf, D., Canter, L. L. S., Zambone, A., Jeffs, T., & Floyd, K. (2009). From “Big Ideas” to deliberate action: Curriculum revision and alignment in an American special education teacher preparation program. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 128-133.
- With, H. W., Armitage, M., Bishop, J., Curtis, M., & Ginsborg, J. (2006). Going Outside Together: Good Practice with Respect to the Inclusion of Disabled Children in Primary School Playgrounds. *Children's Geographies*, 4(3), 303-318. Doi: 10.1080/14733280601005666
- White, E. S. (2021). Parent values, civic participation, and children’s volunteering. *Children and Youth Services Review*, 127, 106115. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106115>
- Wolf, S., Aber, J. L., & Behrman, J. (2018). *The Impacts of Teacher Training and Parental Awareness on Kindergarten Quality in Ghana. Innovation for poverty action*. Washington, D.C.: World Bank Group. Available at: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/513981520948916408/the-impacts-of-teacher-training-and-parental-awareness-on-kindergarten-quality-in-ghana>
- Wolf, S., Aber, J. L., Behrman, J. R., & Tsinigo, E. (2019). Experimental Impacts of the “Quality Preschool for Ghana” Interventions on Teacher Professional Well-being, Classroom Quality, and Children’s School Readiness. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(1), 10-37. Doi: 10.1080/19345747.2018.1517199
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., ... & Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children’s academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1544-1555. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional children*, 83(4), 412-427. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F0014402917690729>
- Wood, J. C., & Wood, M. C. (Eds.) (2003). *Henry Ford: critical evaluations in business and management*, Vol. 2. London: Routledge.

- Wood, T. D. (2012). Teacher Perceptions of Gender-Based Differences among Elementary School Teachers. *International electronic journal of elementary education*, 4(2), 317-345.
- Wu, S., & Cerceo, E. (2021). Sustainability Initiatives in the Operating Room. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 47(10), 663-672. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jcjq.2021.06.010>
- Xiong, Z. J. (2019). *Kindergarten Management Guide*. East China: Normal University Press.
- Xochelis, P., & Terzis, N. (1983). *Curriculumforschung in Criecheland*, Beltz, Weinheim.
- Xu, Q., & Yao, X. (2021). Research on Construction and Implementation of Kindergarten Vitality Curriculum. *Science Insights Education Frontiers*, 10(1), 10. Doi: <https://doi.org/10.15354/sief.v10iS1.574>
- Yaghoubi, M., Salimi, M., & Zarandi, M. S. (2018). What Factors affect Education Quality in Higher Education? *International Journal of Management and Applied Science*, 4, 85-88.
- Yali, C. (2021). A Discussion on Chinese Kindergarten Management Strategy. *Sociosphere*, 2, 90-92.
- Yan, Z. (2002). *Kindergarten management case and analysis*. Beijing: Normal University Press.
- Yang, W., & Li, H. (2018). A school-based fusion of East and West: a case study of modern curriculum innovations in a Chinese kindergarten. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 17-37. Doi: 10.1080/00220272.2017.1294710
- Yantzi, N. M., Young, N. L., & Mckeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8(1), 65-78. Doi: [10.1080/14733281003650984](https://doi.org/10.1080/14733281003650984)
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B., & Ustaoglu, A. (2020). The acceptance of Turkish kindergarten children toward children with disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 391-412. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755497>
- Yirdaw, A. (2016). Quality of education in private higher institutions in Ethiopia: The role of Governance. *SAGE Open*, 1– 12. Doi:10.1177/2158244015624950
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., ... Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional

- development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309–322. Doi: 10.1037/a0038785
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., ...Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. New York: Foundation for Child Development.
- Young, M. (2014). Curriculum theory: what it is and why it is important. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 190-202. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053142851>
- Ytterhus, B., & Åmot, I. (2021). Kindergartens: inclusive spaces for all children?. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2021.1950976
- Yulianti, K., Denessen, E. J. P. G., & Droop, W. (2018). The effects of parental involvement on children's education: A study in elementary schools in Indonesia. *International Journal about Parents in Education*, 10(1), 14-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.54195/ijpe.14123>
- Yulianto, D., Yufiarti, Y., & Akbar, M. R. (2019). A Study of Cooperative Learning and Independence: Impact on Children's Prosocial Behavior. *International Journal of Education*, 12(1), 49-55. Doi: 0.17509/ije.v12i1.17522
- Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1791560. Doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>
- Zabolotna, O.A. (2014). Educational Effectiveness Andquality Assurance in Alternative Education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9(43), 224–237.
- Zaragas, H. (2019). Evaluation of the effectiveness of a physical education program in terms of promoting preschoolers' motor performance, empathy and co-operation. *Journal of Research & Method in Education*, 9(4), 44-51. Doi: <http://dx.doi.org/10.9790/1959-0904024451>
- Zaranis, N., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2013). Using mobile devices for teaching realistic mathematics in kindergarten education. *Creative Education*, 4(7A1), 4-10. Doi: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.47A1001>
- Zaslow, M., Tout, K., & Halle, T. (2011). Differing purposes for measuring quality in early childhood settings. Aligning purpose with procedures. In M. Zaslow, I.

- Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 389-410). Baltimore: Paul Brookes.
- Zeichner, K. M., & Conklin, H. G. (2017). Beyond Knowledge Ventriloquism and Echo Chambers: Raising the quality of the Debate in Teacher Education. *Teachers College Record*, 118(12), 1-38. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/016146811611801203>
- Zheng, H. (2020). Stakeholder perceptions on the role of school inspection standards in demonstrating education quality in China. *Quality Assurance in Education*, 28(2), 105–121. Doi: <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2019-0093>
- Zheng, H., & Thomas, S. (2022). The challenges of school inspection practice in demonstrating and improving education quality: stakeholder perceptions in China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34, 391–422. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09390-2>
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 207-219. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110, 1147-81. Doi: [10.1177/016146810811000605](https://doi.org/10.1177/016146810811000605)
- Zisopoulou, E. (2019). Collaborative learning in kindergarten: Challenge or reality? *Journal of Early Childhood Studies*, 3(2), 335-351. Doi: <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932113>
- Zivan M., & Horowitz-Kraus, T. (2020). Parent-child joint reading is related to an increased fixation time on print during storytelling among preschool children. *Brain and Cognition*, 143, 1-8. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2020.105596>
- Zomorodian, Z. S., Tahsildoost, M., & Hafezi, M. (2016). Thermal comfort in educational buildings: a review article. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 59, 895–906. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rser.2016.01.033>.
- Zulfiqar, N., LoCasale-Crouch, J., Sweeney, B., DeCoster, J., Rudasill, K. M., McGinnis, C., Miller, K. (2018). Transition practices and children's development during kindergarten: The role of close teacher-child relationships. In *Kindergarten transition and readiness*, 265-281, Springer

International Publishing. Doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_12

Zulfiqar, S., & Tahir, B. (2019). Professionalism and credibility of an assessors in enhancing educational quality. *Universitas Iqra Buru, Maluku, Indonesia*, pp. 1-11. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/334599511_PROFESSIONALISM_AND_CREDIBILITY_OF_ASSESSORS_IN_ENHANCING_EDUCATIONAL_QUALITY

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα I

Ερωτήσεις συνέντευξης εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης

1. Γνωρίζετε το περιεχόμενο και το σκοπό του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο;
2. Ποιες πηγές αξιοποιήσατε ώστε να ενημερωθείτε για το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών;
3. Στη διδασκαλία σας εφαρμόζετε το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2023) ή επιλέγετε κάποια άλλη έκδοση;
4. Για ποιους λόγους εφαρμόζετε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στη διδασκαλία σας;
5. Από την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ποια θετικά στοιχεία έχετε εντοπίσει;
6. Έχετε να επισημάνετε κάποια αρνητικά στοιχεία;
7. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών;
8. Κρίνετε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Γενικής Εκπαίδευσης υποστηρίζει επαρκώς την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες;
9. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης;
10. Ποιες ειδικότητες πιστεύετε ότι πρέπει να συμμετέχουν στη δημιουργία ή αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Δ.Ε.Π.Π.Σ.;
11. Κάθε πότε θεωρείτε ότι πρέπει να αναθεωρείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και για ποιους λόγους;
12. Έχετε να εκφράσετε προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών;

Ευχαριστούμε για το χρόνο σας και την συνεργασία!

Παράρτημα Β

Ερωτήσεις συνέντευξης εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης

1. Γνωρίζετε το περιεχόμενο και το σκοπό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για την Ειδική Εκπαίδευση;
2. Ποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας (γενική ή εξατομικευμένη) και για ποιους λόγους;
3. Από την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ποια θετικά στοιχεία έχετε εντοπίσει;
4. Έχετε να επισημάνετε κάποια αρνητικά στοιχεία;
5. Σε ποιους τομείς ανάπτυξης του παιδιού επικεντρώνεστε περισσότερο και γιατί;
6. Κρίνετε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. υποστηρίζει επαρκώς την ένταξη παιδιών με αναπηρία/μαθησιακές δυσκολίες στο κοινωνικό σύνολο;
7. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών;
8. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης;
9. Ποιες ειδικότητες πιστεύετε ότι πρέπει να συμμετέχουν στη δημιουργία ή αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Δ.Ε.Π.Π.Σ.;
10. Κάθε πότε θεωρείτε ότι πρέπει να αναθεωρείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και για ποιους λόγους;
11. Έχετε να εκφράσετε προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών;

Ευχαριστούμε για το χρόνο σας και την συνεργασία!

Παράρτημα ΙΙΙ

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

Αγαπητοί/ές Συνάδελφοι/Συναδέλφισσες,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να καταγράψει τις απόψεις Νηπιαγωγών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) στη μαθησιακή διαδικασία και την επίδρασή της στην ποιότητα της εκπαίδευσης των νηπίων. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής με τίτλο *«Συγκριτική μελέτη της εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος στα Νηπιαγωγεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και οι επιπτώσεις της στην ποιότητα της εκπαίδευσης των νηπίων»*, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με επιβλέπουσα την Καθηγήτρια, κα. Σακελλαρίου Μαρία.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος καλείστε να δώσετε ορισμένα γενικά στοιχεία για εσάς. Στο δεύτερο μέρος καλείστε να προσδιορίσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με προτάσεις που αφορούν την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο, ενώ παράλληλα περιλαμβάνονται και ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου σας δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξετε την επιχειρηματολογία σας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εξυπηρετεί **αποκλειστικά** ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή σας στην έρευνα αποτελεί **καθοριστικό παράγοντα** επιτυχίας και θα συντελέσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο, τα οποία με τη σειρά τους θα μπορούσαν να δημιουργήσουν νέους προβληματισμούς και να αποτελέσουν το έναυσμα για μελλοντική έρευνα. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και τα

αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευτούν μετά την ολοκλήρωσή της για κάθε ενδιαφερόμενο.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Οι ακαδημαϊκά υπεύθυνες της έρευνας

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια

Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Νηπιαγωγών

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παππά Αλεξάνδρα

Υποψήφια Διδάκτωρ

Παιδαγωγικού Τμήματος

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

e-mail: alexandrapa18@gmail.com

Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

1. Φύλο:

Ανδρας		Γυναίκα	
--------	--	---------	--

2. Τύπος Εκπαίδευσης:

Γενική εκπαίδευση		Ειδική Εκπαίδευση	
-------------------	--	-------------------	--

3. Επίπεδο Σπουδών:

Λύκειο		ΑΕΙ / ΤΕΙ	
Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό	
Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)			

4. Έτη διδακτικής εμπειρίας:

0-5		6-10	
11-15		16 και άνω	

5. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος/η		Αναπληρωτής/ρια	
Ωρομίσθιος/α		Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)	

6. Θέση που υπηρετείτε:

Προϊστάμενος/η – Διευθυντής/ρια		Κλασικό (πρωινό) τμήμα	
Ολοήμερο τμήμα		Ειδικό Σχολείο	
Τμήμα Ένταξης		Παράλληλη στήριξη	

7. Παιδιά που φοιτούν στο τμήμα:

1-5		6-10	
11-15		16-20	
21 και άνω			

8. Παιδιά που έχετε αναλάβει (αφορά την Ειδική Εκπαίδευση):

1-3		4-7		8 και άνω	
-----	--	-----	--	-----------	--

9. Νομός όπου υπηρετείτε:

--

10. Γεωγραφική περιοχή όπου ανήκει το σχολείο:

Αστική		Ημιαστική		Αγροτική	
--------	--	-----------	--	----------	--

**Β. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ
ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πώς θα αξιολογούσατε το περιβάλλον του Νηπιαγωγείου και τον εξοπλισμό που διατίθεται για τα παιδιά;						
Παρακαλώ να αξιολογήσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το περιεχόμενο των παρακάτω προτάσεων. Κυκλώστε έναν αριθμό για την κάθε πρόταση (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Εξαιρετικά). Στην ερώτηση «Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)» μπορείτε να διατυπώσετε δικές σας προτάσεις για το σχολικό περιβάλλον και τον εξοπλισμό.						
11	Ο χώρος είναι καλά συντηρημένος.	1	2	3	4	5
12	Ο χώρος είναι ευρύχωρος, ώστε τα παιδιά και οι ενήλικες που τον χρησιμοποιούν να έχουν ελευθερία κινήσεων.	1	2	3	4	5
13	Υπάρχει καλός εξαερισμός και φυσικός φωτισμός που εισέρχεται από τα παράθυρα.	1	2	3	4	5
14	Ο χώρος είναι προσβάσιμος από παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες.	1	2	3	4	5
15	Τα έπιπλα είναι καλοσυντηρημένα και ασφαλή για τα παιδιά.	1	2	3	4	5
16	Τα περισσότερα έπιπλα είναι στο μέγεθος των παιδιών.	1	2	3	4	5
17	Διατίθενται προσαρμόσιμα έπιπλα για τα παιδιά με αναπηρίες, με σκοπό τη συμπερίληψή τους στην ομάδα των συνομηλίκων.	1	2	3	4	5
18	Τα κέντρα ενδιαφέροντος διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό.	1	2	3	4	5
19	Τα κέντρα ενδιαφέροντος προσφέρουν ποικιλία μαθησιακών εμπειριών.	1	2	3	4	5
20	Τα κέντρα ενδιαφέροντος ανά τακτά διαστήματα εμπλουτίζονται με συμπληρωματικά ή νέα υλικά, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον των παιδιών και να προσφέρεται νέα γνώση.	1	2	3	4	5
21	Κατά το κολατσιό και το γεύμα τα παιδιά με αναπηρίες	1	2	3	4	5

	κάθονται στα ίδια τραπέζια με τους ομηλικούς.					
22	Κατά τη διάρκεια του κολατσιού και του γεύματος δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συζητούν μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
23	Η δομή και η οργάνωση του χώρου του ύπνου βοηθάει στη χαλάρωση των παιδιών.	1	2	3	4	5
24	Οργανώνονται δραστηριότητες για τα παιδιά που ξυπνάνε νωρίς ή δεν κοιμούνται.	1	2	3	4	5
25	Οι κανόνες υγιεινής τηρούνται κατά τη χρήση του χώρου της τουαλέτας.	1	2	3	4	5
26	Το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα παιδιά πλένουν τα χέρια τους μετά την τουαλέτα.	1	2	3	4	5
27	Παρέχεται επαρκής επίβλεψη από το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη χρήση της τουαλέτας από τα παιδιά.	1	2	3	4	5
28	Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν αυτόνομα τους κανόνες υγιεινής.	1	2	3	4	5
29	Υπάρχει διαθέσιμος εξοπλισμός για το χειρισμό έκτακτων αναγκών.	1	2	3	4	5
30	Το εκπαιδευτικό προσωπικό δρα προληπτικά για την αντιμετώπιση προβλημάτων ασφαλείας.	1	2	3	4	5
31	Το εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτίζει και εξηγεί αναλυτικά στα παιδιά τους κανόνες ασφαλείας.	1	2	3	4	5
32	Οι περιοχές παιχνιδιού είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποφεύγονται προβλήματα ασφαλείας.	1	2	3	4	5
33	Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)					

Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις για το περιεχόμενο και τη λειτουργία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που προτείνεται για το Νηπιαγωγείο;

Κυκλώστε έναν αριθμό για την κάθε πρόταση (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά,

4=Πολύ, 5=Εξαιρετικά). Στην ερώτηση «Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)» μπορείτε να διατυπώσετε δικές σας προτάσεις αναφορικά με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ..

34	Υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) σκοπός του οποίου είναι η καλλιέργεια της γνώσης των παιδιών.	1	2	3	4	5
35	Το πρόγραμμα παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να αποκτήσουν πληροφορίες και να εξασκήσουν τις ικανότητές τους, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις της κοινωνίας.	1	2	3	4	5
36	Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στο περιεχόμενο που συνδέεται με πραγματικές εμπειρίες.	1	2	3	4	5
37	Τα παιδιά εκφράζουν τις ιδέες τους και συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του προγράμματος.	1	2	3	4	5
38	Το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη διδασκαλία προσφέρει υποστήριξη και φροντίδα στα παιδιά.	1	2	3	4	5
39	Το εκπαιδευτικό προσωπικό χρησιμοποιεί ενθαρρυντική γλώσσα όταν συνομιλεί με τα παιδιά.	1	2	3	4	5
40	Το εκπαιδευτικό προσωπικό γνωρίζει τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης.	1	2	3	4	5
41	Προσφέρονται εξοπλισμός και υλικά για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, τα οποία υποστηρίζουν μαθησιακές εμπειρίες (π.χ. τέχνη, χορός) και διατηρούν την πολιτιστική ταυτότητα.	1	2	3	4	5
42	Τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στην αυτοαξιολόγησή τους.	1	2	3	4	5
43	Υπάρχει συστηματική παρακολούθηση των ατομικών μαθησιακών διαδικασιών και των επιτευγμάτων των παιδιών.	1	2	3	4	5
44	Πραγματοποιείται τακτική αξιολόγηση του προγράμματος, όσον αφορά τη γενική συμβολή του και τη σχετικότητά του, τόσο με τα παιδιά όσο και με την ευρύτερη κοινωνία.	1	2	3	4	5
45	Αξιολογείται αναλυτικά η ικανότητα του προγράμματος να εφαρμόσει τοπικά, εθνικά και διεθνή πρότυπα άριστης	1	2	3	4	5

	ποιότητας στη φροντίδα και την αγωγή των παιδιών.					
46	Η εφαρμογή του προγράμματος είναι αυστηρή, χωρίς να αφήνει χώρο για ατομικά ενδιαφέροντα.	1	2	3	4	5
47	Το πρόγραμμα παρέχει ισορροπία δομής και ελαστικότητας.	1	2	3	4	5
48	Υπάρχει ομαλή μετάβαση μεταξύ των καθημερινών γεγονότων.	1	2	3	4	5
49	Το πρόγραμμα αναδιαμορφώνεται, ώστε να ικανοποιηθούν οι ατομικές ανάγκες των παιδιών.	1	2	3	4	5
50	Καθημερινά πραγματοποιούνται δραστηριότητες αδρής κινητικότητας και ενεργητικό παιχνίδι.	1	2	3	4	5
51	Καθημερινά πραγματοποιούνται παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες ξεκινούν είτε από το εκπαιδευτικό προσωπικό είτε από τα παιδιά.	1	2	3	4	5
52	Το εκπαιδευτικό προσωπικό διαβάζει βιβλία στα παιδιά.	1	2	3	4	5
53	Τα βιβλία είναι οργανωμένα σε γωνιά ανάγνωσης (βιβλιοθήκη).	1	2	3	4	5
54	Τα βιβλία, το γλωσσικό υλικό και οι δραστηριότητες είναι κατάλληλα για το ηλικιακό φάσμα των παιδιών.	1	2	3	4	5
55	Διατίθενται πολλά υλικά για καθημερινή χρήση, που προωθούν την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας.	1	2	3	4	5
56	Τα υλικά λεπτής κινητικότητας είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας.	1	2	3	4	5
57	Υπάρχουν διαθέσιμες για τα παιδιά καλλιτεχνικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
58	Υπάρχουν μουσικές/κινητικές δραστηριότητες για τα παιδιά.	1	2	3	4	5
59	Κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων ακούγονται διάφορα είδη μουσικής.	1	2	3	4	5
60	Το οικοδομικό υλικό και τα αξεσουάρ είναι προσβάσιμα για καθημερινή χρήση.	1	2	3	4	5
61	Υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος για οικοδομικό υλικό, με αποθηκευτικούς χώρους και κατάλληλες	1	2	3	4	5

	κατασκευαστικές επιφάνειες.					
62	Προσφέρεται ποικιλία υλικών δραματικού παιχνιδιού και μεταμφίεσης.	1	2	3	4	5
63	Παρέχεται εξοπλισμός δραματικού παιχνιδιού που αντικατοπτρίζει τη διαφορετικότητα.	1	2	3	4	5
64	Υπάρχουν διαθέσιμα αναπτυξιακά κατάλληλα παιχνίδια, υλικά ή δραστηριότητες για την περιοχή της φύσης/επιστήμης.	1	2	3	4	5
65	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει τα παιδιά να φέρνουν φυσικά πράγματα ώστε να εμπλουτίσουν τις συλλογές ή να τα μοιραστούν με τους συνομηλίκους τους.	1	2	3	4	5
66	Η διδασκαλία των μαθηματικών/αριθμών γίνεται μέσω της αποστήθισης ή φύλλων εργασίας.	1	2	3	4	5
67	Εκτελούνται δραστηριότητες καθημερινά για τη διδασκαλία των μαθηματικών/αριθμών.	1	2	3	4	5
68	Τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη χρήση Η/Υ δεν είναι βίαια και προάγουν πολιτιστικά στοιχεία.	1	2	3	4	5
69	Στα υλικά που χρησιμοποιούνται υπάρχει εμφανής φυλετική ή πολιτιστική διαφορά.	1	2	3	4	5
70	Τα υλικά απεικονίζουν τη διαφορετικότητα με θετικό τρόπο.	1	2	3	4	5
71	Η συμπερίληψη της διαφορετικότητας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ρουτίνας και των παιγνιδιών δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5
72	Πραγματοποιούνται δραστηριότητες που έχουν στόχο την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας.	1	2	3	4	5
73	Προσφέρονται στα παιδιά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός για να χρησιμοποιήσουν στο ελεύθερο παιχνίδι.	1	2	3	4	5
74	Αφιερώνεται αρκετός χρόνος καθημερινά για ελεύθερο παιχνίδι στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο.	1	2	3	4	5
75	Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)					

--	--

<p>Πώς θα αξιολογούσατε το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας και τις ενέργειες που κάνετε για να ενισχύσετε τον τομέα της συμβουλευτικής;</p> <p>Κυκλώστε έναν αριθμό για την κάθε πρόταση (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Εξαιρετικά). Στην ερώτηση «Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)» μπορείτε να διατυπώσετε δικές σας προτάσεις αναφορικά με το σχολικό κλίμα και τη συμβουλευτική.</p>						
76	Η υποδοχή και η αναχώρηση των παιδιών είναι καλά οργανωμένη.	1	2	3	4	5
77	Με την άφιξή τους τα παιδιά ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
78	Το εκπαιδευτικό προσωπικό αξιοποιεί τις ώρες υποδοχής και αναχώρησης για να μοιραστεί πληροφορίες με τους γονείς.	1	2	3	4	5
79	Το εκπαιδευτικό προσωπικό δημιουργεί ήρεμο κλίμα στην τάξη, ικανοποιώντας τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.	1	2	3	4	5
80	Το εκπαιδευτικό προσωπικό μοιράζεται με τα παιδιά στιγμές γέλιου μέσα στην ημέρα.	1	2	3	4	5
81	Το περιβάλλον παρακινεί τα παιδιά να παίξουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν.	1	2	3	4	5
82	Παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά για ενεργητικό παιχνίδι στον εσωτερικό και τον εξωτερικό χώρο.	1	2	3	4	5
83	Ο χώρος του ελεύθερου παιχνιδιού και ο χώρος των ελεύθερων δραστηριοτήτων βρίσκονται σε ισορροπία.	1	2	3	4	5
84	Χρησιμοποιείται εσωτερικός ή εξωτερικός χώρος για σωματικό παιχνίδι ή παιχνίδι αδρής κινητικότητας.	1	2	3	4	5
85	Τα παιδιά έχουν ενεργή συμμετοχή κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης του περιβάλλοντος.	1	2	3	4	5
86	Ο εξωτερικός χώρος διαθέτει προστασία από φυσικά φαινόμενα.	1	2	3	4	5

87	Υπάρχει αρκετός εσωτερικός και εξωτερικός χώρος για ασκήσεις αδρής κινητικότητας.	1	2	3	4	5
88	Διατίθεται προσαρμόσιμος εξοπλισμός αδρής κινητικότητας για παιδιά με αναπηρίες.	1	2	3	4	5
89	Χρησιμοποιείται τόσο σταθερός όσο και κινητός εξοπλισμός αδρής κινητικότητας.	1	2	3	4	5
90	Το πρόγραμμα διαθέτει πρωτόκολλα/διαδικασίες με σκοπό την προστασία των παιδιών από κινδύνους ή κακοποίηση.	1	2	3	4	5
91	Το πρόγραμμα παρέχει στα παιδιά εμπειρίες που συμβάλουν στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους.	1	2	3	4	5
92	Διατίθενται πόροι/πληροφορίες στην οικογένεια και την κοινότητα σχετικά με την υγιεινή φροντίδα και διατροφή των παιδιών.	1	2	3	4	5
93	Διατίθενται στα μέλη των οικογενειών εκπαιδευτικό υλικό ή πραγματοποιούνται συναντήσεις, οι οποίες συνάδουν με την κοινοτική, πολιτιστική και γεωγραφική θέση.	1	2	3	4	5
94	Διατίθενται πληροφορίες στις οικογένειες σχετικά με τις προσδοκώμενες συμπεριφορές και τα επιτεύγματα των παιδιών στο πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
95	Ενθαρρύνεται η δημιουργία και η διατήρηση εποικοδομητικής σχέσης ανάμεσα στο σπίτι και το πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
96	Καθιερώνεται συνεργασία με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του προγράμματος.	1	2	3	4	5
97	Προσφέρεται υποστήριξη σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις.	1	2	3	4	5
98	Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος έχουν ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση με εκείνα των οικογενειών υψηλού εισοδήματος.	1	2	3	4	5

99	Η θρησκευτική, εθνική, γλωσσική και πολιτιστική προέλευση δεν αποτελεί εμπόδιο για ίση πρόσβαση των παιδιών στο πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
100	Τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίση πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υπηρεσιών προγράμματος.	1	2	3	4	5
101	Μια ομάδα που αποτελείται από προσωπικό του προγράμματος, ειδικούς και γονείς παιδιών με αναπηρίες συνεργάζεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του κάθε παιδιού.	1	2	3	4	5
102	Ένα πρόσωπο κοινώς αποδεκτό και αναγνωρισμένο αναλαμβάνει το σχεδιασμό, συντονισμό και έλεγχο της παροχής των υπηρεσιών για τα παιδιά με αναπηρίες.	1	2	3	4	5
103	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ή/και οι ειδικοί εξατομικεύουν, προσαρμόζουν και τροποποιούν το περιεχόμενο του προγράμματος, ώστε να καλύψουν τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.	1	2	3	4	5
104	Οι γονείς παραπέμπονται και σε άλλους επαγγελματίες, όποτε κρίνεται απαραίτητο.	1	2	3	4	5
105	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ή/και άλλοι ειδικοί βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες και τις οικογένειες για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών.	1	2	3	4	5
106	Οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες έχουν ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το σχεδιασμό, την παροχή και την αξιολόγηση των υπηρεσιών.	1	2	3	4	5
107	Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε).....					

Πώς θα κρίνατε τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό χώρο;
Κυκλώστε έναν αριθμό για την κάθε πρόταση (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά,

4=Πολύ, 5=Εξαιρετικά). Στην ερώτηση «Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)» μπορείτε να διατυπώσετε δικές σας προτάσεις αναφορικά με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων.						
108	Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν μια άνετη περιοχή κάποια στιγμή της ημέρας για ξεκούραση.	1	2	3	4	5
109	Ο χώρος είναι αρκετός για την πραγματοποίηση διάφορων δραστηριοτήτων ταυτόχρονα.	1	2	3	4	5
110	Οι θορυβώδεις γωνιές βρίσκονται σε απόσταση από τις ήσυχες, ώστε να μην ενοχλούν.	1	2	3	4	5
111	Υπάρχει θετική αλληλεπίδραση ομηλίκων.	1	2	3	4	5
112	Προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν ένα χώρο για εκούσια μόνωση.	1	2	3	4	5
113	Οι αλληλεπιδράσεις είναι ευχάριστες.	1	2	3	4	5
114	Η γλώσσα χρησιμοποιείται για ανταλλαγή πληροφοριών και για κοινωνική αλληλεπίδραση.	1	2	3	4	5
115	Το πρόγραμμα οργανώνεται με τρόπο που προωθούνται οι θετικές αλληλεπιδράσεις.	1	2	3	4	5
116	Το εκπαιδευτικό προσωπικό δίνει το καλό παράδειγμα για θετική κοινωνική αλληλεπίδραση.	1	2	3	4	5
117	Η αλληλεπίδραση ανταποκρίνεται στις διαθέσεις και τις ανάγκες κάθε παιδιού.	1	2	3	4	5
118	Το εκπαιδευτικό προσωπικό δίνει στα παιδιά ίση ποσότητα θετικής προσοχής.	1	2	3	4	5
119	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ανταποκρίνεται συμπονετικά στα παιδιά που είναι αναστατωμένα ή θυμωμένα.	1	2	3	4	5
120	Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι αποκριτικό και δεν εμπλέκεται με τα παιδιά.	1	2	3	4	5
121	Η λεκτική και σωματική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού με τα παιδιά είναι άγρια ή βίαη.	1	2	3	4	5
122	Η σωματική απόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στα παιδιά όταν είναι αναστατωμένα είναι	1	2	3	4	5

	τρυφερή.					
123	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει τα παιδιά να αλληλεπιδρούν θετικά με τους ομηλικούς τους.	1	2	3	4	5
124	Το εκπαιδευτικό προσωπικό διακόπτει τις αρνητικές και επιβλαβείς αλληλεπιδράσεις ομηλικών.	1	2	3	4	5
125	Το εκπαιδευτικό προσωπικό διαπλάθει καλές και υγιείς κοινωνικές ικανότητες.	1	2	3	4	5
126	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενισχύει την οικοδόμηση κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με τους συνομηλικούς τους.	1	2	3	4	5
127	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών για την ολοκλήρωση μιας αποστολής.	1	2	3	4	5
128	Το εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει καθοδήγηση για θετικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλικούς.	1	2	3	4	5
129	Το εκπαιδευτικό προσωπικό πραγματοποιεί δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να επικοινωνήσουν.	1	2	3	4	5
130	Πραγματοποιούνται συζητήσεις των παιδιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά το ελεύθερο παιχνίδι και τις ρουτίνες.	1	2	3	4	5
131	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνει τα παιδιά να επικοινωνήσουν, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρία.	1	2	3	4	5
132	Η πειθαρχία είναι χαλαρή, ώστε υπάρχει έλλειψη τάξης και ελέγχου.	1	2	3	4	5
133	Το εκπαιδευτικό προσωπικό διατηρεί τον έλεγχο και αποτρέπει τα παιδιά από το εκδηλώνουν μεταξύ τους επιθετικές συμπεριφορές.	1	2	3	4	5
134	Το εκπαιδευτικό προσωπικό προωθεί την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη διαχείριση και επίλυση των διαφορών και των προβλημάτων τους.	1	2	3	4	5

135	Το εκπαιδευτικό προσωπικό χρησιμοποιεί δραστηριότητες, ώστε να ενισχύσει τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών.	1	2	3	4	5
136	Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναζητά συμβουλευτική υποστήριξη και από άλλες ειδικότητες για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
137	Η επίβλεψη του ελεύθερου παιχνιδιού χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική αλληλεπίδραση.	1	2	3	4	5
138	Πολλές παιγνιώδεις δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες ή ατομικά.	1	2	3	4	5
139	Το εκπαιδευτικό προσωπικό εμπλέκεται στη εκπαιδευτική αλληλεπίδραση με μικρές ομάδες, ατομικά με παιδιά και το σύνολο της ομάδας.	1	2	3	4	5
140	Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού ανταλλάσσουν καθημερινά πληροφορίες για την καλύτερη ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των παιδιών.	1	2	3	4	5
141	Οι διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού παρεμποδίζουν τις εργασιακές ευθύνες.	1	2	3	4	5
142	Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι θετικές και προσθέτουν ένα αίσθημα εγкарδιότητας και υποστήριξης.	1	2	3	4	5
143	Ο διαμοιρασμός των ευθυνών γίνεται με τρόπο που διευκολύνει τη φροντίδα των παιδιών και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
144	Το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται με την ίδια ομάδα ή στον ίδιο χώρο διαθέτει χρόνο για να οργανώσει από κοινού τη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
145	Οι ευθύνες κάθε μέλους του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι καθορισμένες με ακρίβεια.	1	2	3	4	5
146	Το πρόγραμμα προωθεί θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
147	Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους σε όλους και	1	2	3	4	5

	μοιράζονται εμπειρίες μαζί τους.					
148	Το εκπαιδευτικό προσωπικό στηρίζει την ανάπτυξη της αυτοαξίας των παιδιών, αντιμετωπίζοντάς τα με κατανόηση και σεβασμό.	1	2	3	4	5
149	Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε).....					

Η επαγγελματική κατάρτιση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σήμερα θεωρούνται καίριας σημασίας για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Πώς θα αξιολογούσατε την επαγγελματική κατάρτιση τη δική σας αλλά του εκπαιδευτικού προσωπικού στο Νηπιαγωγείο που εργάζεστε;

Κυκλώστε έναν αριθμό για την κάθε πρόταση (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Εξαιρετικά). Στην ερώτηση «Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)» μπορείτε να διατυπώσετε δικές σας προτάσεις σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

150	Το εκπαιδευτικό προσωπικό κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την ανάπτυξη, εξέλιξη και μάθηση του παιδιού και είναι ικανό να τις μετουσιώσει σε πράξη.	1	2	3	4	5
151	Το εκπαιδευτικό προσωπικό σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών και τις συνήθειες/έθιμα των οικογενειών τους.	1	2	3	4	5
152	Οργανώνονται συναντήσεις για το εκπαιδευτικό προσωπικό.	1	2	3	4	5
153	Το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να πραγματοποιήσει ατομικές συσκέψεις σε χωριστό χώρο, τις ώρες που τα παιδιά παρακολουθούν το πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
154	Οργανώνονται συναντήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για διοικητικά θέματα.	1	2	3	4	5
155	Υπάρχει στο κτίριο καλή επαγγελματική βιβλιοθήκη, με σύγχρονα υλικά για μια ποικιλία θεμάτων για το νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5

156	Το εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλει σε εξατομικευμένη αξιολόγηση και μεσολαβητικά σχέδια.	1	2	3	4	5
157	Προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς προγράμματα προσανατολισμού προς το πρόγραμμα ή επιμόρφωσης.	1	2	3	4	5
158	Στο πρόγραμμα υπάρχει πρόβλεψη για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
159	Στα πλαίσια του προγράμματος υπάρχουν διαθέσιμες επαγγελματικές πηγές πληροφοριών.	1	2	3	4	5
160	Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί σειρές μαθημάτων, συνέδρια ή εργαστήρια, εκτός προγράμματος.	1	2	3	4	5
161	Απαιτείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό που διαθέτει μόνο το βασικό τίτλο σπουδών προσχολικής παιδαγωγικής, να συμμετέχει σε επιμορφώσεις ή άλλες εκπαιδευτικές δράσεις.	1	2	3	4	5
162	Υπάρχουν προγράμματα προσανατολισμού για τους νέους εκπαιδευτικούς, όπου περιλαμβάνονται και διαδικασίες για έκτακτες ανάγκες, ασφάλεια και υγεία.	1	2	3	4	5
163	Λεπτομερής προσανατολισμός για νέο προσωπικό, που συμπεριλαμβάνει αλληλεπίδραση με παιδιά και γονείς, μεθόδους πειθαρχίας και κατάλληλες δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
164	Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε).....					

Παρακαλώ σημειώστε αν συμφωνείτε ή όχι με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με το βαθμό και το επίπεδο της συμμετοχής των γονέων ή/και κηδεμόνων στα σχολικά δρώμενα, όπως επίσης και την ποιότητα της συνεργασίας τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Επιλέξτε ΣΥΜΦΩΝΩ ή ΔΙΑΦΩΝΩ ανάλογα αν συμφωνείτε. Στην ερώτηση «Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)» μπορείτε να διατυπώσετε δικές σας προτάσεις αναφορικά με τη συμμετοχή και τη συνεργασία των γονέων στη σχολική ζωή.

165	Οι γονείς συνεργάζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό στην κατανόηση των αναγκών των παιδιών και έχουν ενεργό ρόλο στον καθορισμό των στόχων για τα παιδιά.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
166	Το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς συμμετέχουν στον ορισμό στόχων.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
167	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενημερώνει τους γονείς για τη φιλοσοφία και τις προσεγγίσεις που εφαρμόζονται.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
168	Οι γονείς μοιράζονται πληροφορίες με το εκπαιδευτικό προσωπικό για τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει το πρόγραμμα.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
169	Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποθαρρύνει την ενεργή παρατήρηση ή συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα των παιδιών.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
170	Οι γονείς ανταλλάσσουν με το εκπαιδευτικό προσωπικό πληροφορίες σχετικά με το παιδί.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
171	Τα μέλη των οικογενειών αλληλεπιδρούν θετικά και με σεβασμό με το εκπαιδευτικό προσωπικό.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
172	Οι γονείς συμμετέχουν μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το πρόγραμμα.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
173	Πριν την εγγραφή, οι γονείς παροτρύνονται να παρακολουθήσουν την ομάδα του παιδιού.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
174	Οι γονείς λαμβάνουν γραπτές πληροφορίες για το πρόγραμμα.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
175	Οι γονείς λαμβάνουν γραπτές πληροφορίες αναφορικά με διαχειριστικές υποθέσεις του προγράμματος.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
176	Δίνεται η δυνατότητα στους γονείς ή μέλη των	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ

	οικογενειών των παιδιών να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.		
177	Το εκπαιδευτικό προσωπικό ζητά από τους γονείς ετησίως να αξιολογήσουν το πρόγραμμα.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
178	Ενθαρρύνεται η συμμετοχή της οικογένειας στο πρόγραμμα, μέσω της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
179	Οι πολιτικές του προγράμματος ενθαρρύνουν και στηρίζουν την εποικοδομητική συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
180	Οι πολιτικές του προγράμματος υποστηρίζουν τις οικογένειες είτε άμεσα είτε μέσω συνδέσμων σε άλλες κοινοτικές πηγές (π.χ. πρακτορεία, ειδικούς, τοπικούς πολιτευτές).	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
181	Το πρόγραμμα προβλέπει ενημέρωση των οικογενειών για την πρόοδο των παιδιών ή άλλα θέματα, μέσω συζητήσεων σε κατανοητή για τους γονείς γλώσσα.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
182	Τα υλικά/τακτικές διασφαλίζουν τη συμμετοχή οικογενειών με διαφορετικό πολιτισμικό, φυλετικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
183	Προωθείται η εθελοντική συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στην τάξη.	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
184	Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)		

