



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

**«ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ  
ΘΕΩΡΟΥΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ»**



Σπουδάστριες: ΣΤΑΜΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ

A.M. 11724

ΧΑΤΖΗΑΝΤΩΝΑΚΗ ΕΛΕΝΗ

A.M. 11577

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. ΡΕΝΤΖΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

**Ιωάννινα, 2013**

## Περίληψη

Οι θεσμοί παροχής εκπαίδευσης και φροντίδας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργήθηκαν με σκοπό τη φροντίδα και τη φύλαξη ορφανών παιδιών και παιδιών εργαζόμενων μητέρων. Ωστόσο με την πάροδο των χρόνων και τις απαιτήσεις της εκάστοτε εποχής, οι θεσμοί αυτοί απέκτησαν και εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Η νέα αντίληψη για το ρόλο της προσχολικής αγωγής σηματοδοτεί και το ρόλο που πρέπει να παίζουν οι θεσμοί προσχολικής αγωγής, ώστε να συμβαδίσουν με τις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας και των γονιών τους. Κάτι τέτοιο, απαιτεί την ύπαρξη ενός ενιαίου εκπαιδευτικού προσχολικού συστήματος που θα προωθεί τόσο την εκπαίδευση όσο και την φροντίδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των προτιμήσεων των γονέων βρεφών και νηπίων σχετικά με την παρεχόμενη φροντίδα και αγωγή από τους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς των πόλεων της Αθήνας και του Αγρινίου. Στην εργασία μας ερευνούμε σε ποιες πτυχές του προσχολικού προγράμματος οι γονείς αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα και πιο συγκεκριμένα, αν θεωρούν περισσότερο σημαντικές για το παιδί τους τις διαστάσεις φροντίδας ή τις εκπαιδευτικές διαστάσεις του προγράμματος. Σημαντικό ρόλο για τους γονείς, σύμφωνα με την έρευνα, παίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και οι ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, με σημαντικότερη την τουαλέτα/αλλαγή πάνας και τις πρακτικές υγιεινής.

**«ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ  
ΘΕΩΡΟΥΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ»**

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

Σελίδα

Περίληψη .....	ii
Πίνακας Περιεχομένων .....	iii
Πρόλογος .....	1

**ΜΕΡΟΣ Ι**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας».....</b>	<b>4</b>
1.1 Εισαγωγή.....	4
1.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και οριοθετήσεις .....	4
1.3 Ιστορική εξέλιξη των θεσμών προσχολικής αγωγής και φροντίδας .....	7
1.3.1 Ιστορική εξέλιξη του παιδικού σταθμού.....	8
1.3.2 Ιστορική εξέλιξη του νηπιαγωγείου.....	14
1.4 Το θέμα της διχοτομίας των θεσμών.....	18
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Ποιότητα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής» .....</b>	<b>22</b>
2.1 Εισαγωγή.....	22
2.2 Η αναγκαιότητα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής .....	22

2.3 Η ποιότητα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	27
2.4 Η επίδραση του επιπέδου ποιότητας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.....	31

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: « Διαστάσεις των προσχολικών προγραμμάτων**

<b>που οι γονείς θεωρούν σημαντικές» .....</b>	<b>35</b>
3.1 Εισαγωγή.....	35
3.2 Πτυχές ποιότητας στις οποίες οι γονείς αποδίδουν σπουδαιότητα .....	35

## **ΜΕΡΟΣ II**

### **ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας» .....**

4.1 Εισαγωγή .....	43
4.2 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας .....	44
4.2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	44
4.2.2 Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού .....	45
4.2.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	46
4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων .....	46
4.4. Καθορισμός πληθυσμού δείγμα .....	48
4.4.1 Δημογραφικά στοιχεία γονέων βρεφών .....	48
4.4.2 Δημογραφικά στοιχεία γονέων νηπίων .....	48
4.5 Ηθικά διλήμματα και δεοντολογία.....	49

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: « Αποτελέσματα της έρευνας» .....</b>	<b>50</b>
5.1 Εισαγωγή.....	50
5.2 Προτιμήσεις των γονέων των νηπίων και διαστάσεις του προγράμματος που θεωρούν σημαντικές .....	50
5.3 Προτιμήσεις των γονέων των βρεφών και διαστάσεις του προγράμματος που θεωρούν σημαντικές .....	55
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων» .....</b>	<b>61</b>
6.1 Εισαγωγή.....	61
6.2 Προτιμήσεις των γονέων και διαστάσεις του προγράμματος στις οποίες οι γονείς αποδίδουν σπουδαιότητα .....	61
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: «Συμπεράσματα» .....</b>	<b>66</b>
7.1 Εισαγωγή.....	66
7.2 Συμπεράσματα.....	66
7.3 Εισηγήσεις.....	72
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>76</b>
A. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....	76
B. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	79
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....</b>	<b>88</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....</b>	<b>89</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η ανθρώπινη κοινωνία (Μπέλλου - Σιδηροπούλου, 2006). Συνεπώς, και ο βρεφονηπιακός σταθμός, σε συνδυασμό με την οικογένεια, αποτελεί ένα χώρο ζωής και ένα κομμάτι ιστορίας του κάθε παιδιού. Η διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού ξεκινάει από τη βρεφική ηλικία και όχι από την είσοδο του στο δημοτικό σχολείο, όπως πίστευαν άλλοτε. Στις μέρες μας ολοένα και αυξάνονται οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των γονέων από τα κέντρα προσχολικής αγωγής αλλά και από τα προγράμματα προσχολικής αγωγής που ακολουθούνται (Σιδηροπούλου, 2002).

Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής ανά τον κόσμο χαρακτηρίζονται από μια διχοτομία, καθώς άλλα εστιάζουν μόνο στην αγωγή ενώ άλλα μόνο στην φροντίδα (Rentzou, 2013). Εξαιτίας της διχοτομίας αυτής είναι λογικό οι γονείς να έχουν διαφορετικές προτιμήσεις μεταξύ τους δίνοντας έμφαση σε διαφορετικό τομέα ο καθένας.

Όπως τονίζεται από τον Κυπριανό (2007), οι τομείς στους οποίους οι γονείς δίνουν έμφαση συνδέονται με την παράδοση, την προσχολική φροντίδα και την παιδεία της κάθε χώρας. Λόγω των διαφορετικών κοινωνικών, παιδαγωγικών και πολιτικών προσεγγίσεων κάθε χώρας είναι λογικό τα προγράμματα να χαρακτηρίζονται από μία ανομοιογένεια (Ρέντζου, 2011).

Στόχος της εργασίας μας είναι καταγραφή των προτιμήσεων των γονέων βρεφών και νηπίων σχετικά με την παρεχόμενη φροντίδα και αγωγή από τους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς.

Η εργασία μας οργανώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρούμε μια θεωρητική προσέγγιση και ανάλυση σχετικών όρων και ζητημάτων. Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Αναλυτικότερα, παραθέτουμε κάποιες εννοιολογικές προσεγγίσεις και οριοθετήσεις, ενώ παράλληλα παραθέτουμε την ιστορική εξέλιξη των θεσμών προσχολικής αγωγής και φροντίδας, καθώς επίσης γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην διχοτομία των θεσμών. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζουμε την ανάγκη που υπάρχει για ημερήσια φροντίδα και αγωγή, την επίδραση της ποιότητας αλλά και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σχετικά με την

ποιότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια αποτίμησης των πεποιθήσεων των γονέων, των πτυχών της ποιότητας που αποδίδουν σημαντικότητα ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά σε επιστημονικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τον σκοπό αυτό.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας μας συνιστά το εμπειρικό μέρος. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται η διαδικασία σχετικά με το πώς υλοποιήθηκε η έρευνα, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, τα μέσα συλλογής του εμπειρικού υλικού, ο καθορισμός του πληθυσμού, τα ηθικά και τα δεοντολογικά διλήμματα. Στο πέμπτο κεφάλαιο παραθέτουμε τα αποτελέσματα της έρευνας μας σχετικά με τις προτιμήσεις των γονέων. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται μια γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τέλος, η εργασία μας ολοκληρώνεται με το έβδομο κεφάλαιο όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα μας.

Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις διευθύντριες των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών που μας έφεραν σε επαφή με τους γονείς που πήραν μέρος στην έρευνά μας, καθώς επίσης και τους γονείς για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνά μας και τη συνεργασία τους.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλουμε στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου, για όλους αυτούς τους μήνες που μας αφιέρωσε, για την σωστή καθοδήγηση της στη συγγραφή της πτυχιακής μας εργασίας αλλά και για όλες τις συμβουλές που μας έδωσε.

Τέλος, να ευχαριστήσουμε τις οικογένειες μας που μας στήριξαν σε όλη μας την προσπάθεια τόσων χρόνων για να κατακτήσουμε τους στόχους μας.

**ΜΕΡΟΣ Ι**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**



# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας»**

## **1.1 Εισαγωγή**

Είναι γεγονός ότι αρχικά οι παιδικοί σταθμοί αποτέλεσαν μια «λύση ανάγκης» που παρείχε τη δυνατότητα στους εργαζόμενους γονείς να εμπιστεύονται τα παιδιά τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον την ώρα της εργασίας τους. Μολονότι, όμως, ο παιδικός σταθμός ταυτίζεται στη συλλογική συνείδηση με ένα χώρο ομαδικής φύλαξης παιδιών δεν είναι απλά κάτι τέτοιο, αλλά ένας χώρος όπου προσφέρεται για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και συνιστά πολύτιμο κατόφλι και προθάλαμο στην κοινωνικοποίηση τους (Ζάφειρα, 2009).

Η προσχολική αγωγή δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή εκπαίδευσης και φροντίδας προς τα μικρά παιδιά, αλλά συνδέεται με θέματα, όπως γονεϊκή υποστήριξη, απασχόληση γυναικών, ισότητα ευκαιριών, ανάπτυξη του παιδιού, παιδική φτώχεια, αγορά εργασίας, υγεία, κοινωνική ασφάλεια, είσοδο στην τυπική εκπαίδευση (Benett, 2008).

Στο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην προσχολική εκπαίδευση καθώς και στους ορισμούς της αγωγής και της φροντίδας. Ακόμη, γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη των θεσμών προσχολικής αγωγής και τέλος παρουσιάζεται η ιστορική διχοτομία που εμφανίζεται στους θεσμούς προσχολικής αγωγής διεθνώς.

## **1.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και οριοθετήσεις**

Η φροντίδα και αγωγή των παιδιών στην προσχολική ηλικία είναι ένα επιστημονικό πεδίο που δεν έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια. Σύμφωνα με διεθνείς ορισμούς το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο ασχολείται με τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών από τη γέννησή τους μέχρι τα έξι τους χρόνια (Moloney, 2010· Ζαχαρενάκης, 1996α).

Σχετικά με την αγωγή έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί. Ο καθηγητής Π. Ξωχέλλης (1978) έχει παραθέσει τον εξής ορισμό: «Αγωγή σημαίνει το σύνολο των επιδράσεων, τις οποίες δέχεται ο άνθρωπος από το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον

γενικά και ειδικότερα από τους παιδαγωγούς (γονείς και εκπαιδευτικούς) και που έχουν ως στόχο τους ή ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της νοητικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και βουλητικής συμπεριφοράς του παιδιού και του εφήβου» (Ξωχέλλης, 1978, σ.8). Σύμφωνα με τον Planchard (βρέθηκε στο Μετοχιανάκης, 2000), «η αγωγή συνίσταται σε μια συστηματική παιδευτική ενέργεια που ασκείται από τους ώριμους στα παιδιά και τους εφήβους, κατά κύριο λόγο, μέσα σε ένα ορισμένο περιβάλλον, με σκοπό να τους προετοιμάσει για την ολοκληρωμένη ζωή» (Μετοχιανάκης, 2000, σ. 172). Ως προσχολική αγωγή, ο Μετοχιανάκης (2000) ορίζει την αγωγή που παρέχεται στα προσχολικά ιδρύματα, δηλαδή στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία. Ο ρόλος των ιδρυμάτων αυτών είναι σημαντικός, διότι η αγωγή που ασκείται σε αυτά είναι συνέχεια της οικογενειακής, με την οποία το παιδί αποκτά τις πρώτες γνώσεις και εμπειρίες, και είναι συστηματική και σκόπιμη (Μετοχιανάκης, 2000, σ. 175).

Η προσθήκη του όρου φροντίδα στην ορολογία για την περιγραφή των θεσμών που αφορούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί απαραίτητη, καθώς αναγνωρίζει τη πολυπλοκότητα των καθηκόντων και των σκοπών των θεσμών αυτών (Urban, 2009).

Η λέξη φροντίδα ετυμολογικά προέρχεται από την αρχαία λέξη «φροντίς», που σημαίνει συνεχής απασχόληση ή αφιέρωση της σκέψης, τη δραστηριότητα από αγάπη, ενδιαφέρον, έγνοια για κάποιον αλλά δεν έχει ερμηνευτεί ικανοποιητικά η κατάληξη «-τις» (Μπαμπινιώτης, 2002). Κατά μια άλλη άποψη, η λέξη προέρχεται από τον αδόκιμο τύπο «φρον-τρις», θηλυκό του «φρον-τήρ» και σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτης (2002) σημαίνει το έντονο ενδιαφέρον, την ιδιαίτερη προσοχή σε κάποιον ή κάτι (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 1904). Η Montgomery (1993) αναφέρει πως «η φροντίδα είναι τρόπος ύπαρξης, μια κατάσταση φυσικής ανταπόκρισης προς τους άλλους. Γιατί η φροντίδα απαιτεί προσωπική εμπλοκή και είναι το αντίθετο της αποξένωσης, της αδιαφορίας ή της απάθειας. Η φροντίδα είναι η φυσική κατάσταση να είσαι άνθρωπος» (Montgomery, 1993).

Η φροντίδα έχει δύο μορφές: είναι η επαγγελματική φροντίδα, που παρέχεται από επαγγελματίες φροντίδας, οι οποίοι είναι εκπαιδευμένοι για να την παρέχουν με επιστημονικό τρόπο και η φροντίδα που παρέχεται καθημερινά από τον έναν άνθρωπο στον άλλο, εμπειρικά και με βάση την αγάπη, το ενδιαφέρον και την έγνοια (Γκούβα-Κοτρώτσιου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η ευθύνη για τη φροντίδα και την

αγωγή των βρεφών και νηπίων μοιράζεται σήμερα στους γονείς και σε ανθρώπους ειδικά εκπαιδευμένους, στους βρεφονηπιοκόμους. Ο βρεφονηπιοκόμος προσφέρει πολύτιμη υπηρεσία στην κοινωνία φροντίζοντας το παιδί στα πρώτα και περισσότερο βασικά χρόνια της ζωής του, βάζοντας τα θεμέλια για μια υγιή και ισορροπημένη ζωή.

Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι υπάρχει μια σύγχυση στη βιβλιογραφία, ανάμεσα στους όρους προσχολική εκπαίδευση, πρώιμη αγωγή, αγωγή της πρώιμης προσχολικής ηλικίας και προσχολική αγωγή και παιδική φροντίδα. Η σύγχυση αυτή επήλθε για δύο κυρίους λόγους: α) εξαιτίας της διχοτομίας μεταξύ εκπαίδευσης και πρόνοιας-φροντίδας, που χαρακτηρίζει την αγωγή και τη φροντίδα του βρέφους και του παιδιού προσχολικής ηλικίας, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό· και β) εξαιτίας των διαφορετικών προγραμμάτων και συστημάτων που έχουν αναπτυχθεί σε διάφορες χώρες, για να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους (Ζαμπέτα, 1998· Πετρογιάννης, 2001).

Προσχολική εκπαίδευση θεωρείται το κομμάτι εκείνο του εκπαιδευτικού συστήματος, που αφορά την ηλικία πριν το δημοτικό σχολείο. Μέσω αυτής παρέχεται στο παιδί επίσημη και οργανωμένη αγωγή και αναφέρεται στους Βρεφονηπιακούς σταθμούς και στα Νηπιαγωγεία (Νικολακάκη και συν., 2001· Ζαμπέτα, 1998).

Ωστόσο, ο όρος προσχολική εκπαίδευση τείνει να ξεπεραστεί, καθώς δεν μπορεί να αποδώσει το περιεχόμενο των αντίστοιχων θεσμών. Στην θέση του τείνει να επικρατήσει ο όρος «αγωγή της πρώιμης παιδικής ηλικίας» (Ζαμπέτα, 1998). Ο όρος αυτός αναφέρεται σε ένα σύνθετο πλέγμα θεσμών και υπηρεσιών που αφορούν στην εκπαίδευση και στην φροντίδα των παιδιών από τη γέννηση τους μέχρι την είσοδο τους στο Δημοτικό σχολείο (Ζαμπέτα, 1998).

Από την άλλη, ο όρος πρώιμη αγωγή δηλώνει την ανάπτυξη της ικανότητας και την παρακίνηση των παιδιών να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει και να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα σ' αυτόν (Ball, 1994).

Η προσχολική αγωγή, με την ευρύτερη σημασία του όρου, δηλώνει όλες τις επιδράσεις που μπορεί να προέρχονται τόσο από το οικογενειακό, όσο και από το εξωοικογενειακό περιβάλλον του παιδιού από τη στιγμή της γέννησης του μέχρι και

την εγγραφή του στο πρωτοβάθμιο σχολείο. Υπό τη στενότερη σημασία του δηλώνει τη θεσμοθετημένη, σκόπιμη και μεθοδευμένη αγωγή που παρέχεται στα νήπια από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό σε οργανωμένες εκπαιδευτικές μονάδες (Πετρογιάννης, 2001).

Τέλος, η παιδική φροντίδα είναι η διαδικασία παροχής μέριμνας στα παιδιά τόσο από τους γονείς, όσο και από άλλους ενήλικες και διακρίνεται σε αυτήν που παρέχεται στο παιδί από την οικογένεια στο πλαίσιο του σπιτιού και σε αυτήν που παρέχεται από άλλα προγράμματα για ορισμένες ώρες της ημέρας (Πετρογιάννης, 2001).

Μέσα από την ύπαρξη και την χρήση τόσων διαφορετικών όρων προκύπτει ότι η προσχολική αγωγή είναι μία πολυπαραγοντική και πολύπλευρη έννοια. Κύριες αιτίες αυτής της κατάστασης είναι η ύπαρξη της διχοτομίας μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας, η οποία χαρακτηρίζει την αγωγή και την φροντίδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας παγκοσμίως και η ύπαρξη διαφορετικών συστημάτων και προγραμμάτων που έχουν αναπτυχθεί σε διάφορες χώρες προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών και των γονέων τους (Ζαμπέτα, 1998· Ρέντζου, 2011).

### **1.3 Ιστορική εξέλιξη των θεσμών προσχολικής αγωγής και φροντίδας**

Η αγωγή των παιδιών εκτός της οικογένειας γενικότερα, ανεξάρτητα από ορισμένες εξαιρέσεις, έχει τις ρίζες της στη βιομηχανική επανάσταση. Η βασική αλλαγή στα μέσα παραγωγής, με τις κοινωνικές της συνέπειες, της φυσικής και ψυχικής εξαθλίωσης, της αποδιοργάνωσης της οικογένειας και της φτηνότερης γυναικείας και παιδικής εργασίας κατέστησαν αναγκαία την ίδρυση ιδρυμάτων για τα παιδιά εργαζόμενων γονέων, που έμεναν μόνα και χωρίς φροντίδα. Σκοπός αυτών των ιδρυμάτων αρχικά δεν ήταν η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, αλλά κυρίως η προσφορά φροντίδας, στο υπό διαμόρφωση εργατικό δυναμικό, τόσο για την αποφυγή μελλοντικών κοινωνικών αναταραχών όσο και για την αποδοχή κανόνων και αξιών που να ανταποκρίνονται στις κοινωνικοπολιτικές σχέσεις εξουσίας εκείνης της εποχής (Clarke-Stewart, 1988· UNICEF, 2008· Kamerman-Gatenio, 2007· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2008).

### 1.3.1 Ιστορική εξέλιξη του παιδικού σταθμού

Αν μελετήσουμε την ιστορία των βρεφονηπιακών σταθμών, θα διαπιστώσουμε ότι η πορεία τους και γενικότερα η πορεία της προσχολικής αγωγής ξεκινά από πολύ νωρίς, με σκοπούς πολύ διαφορετικούς απ' ό,τι σήμερα, που αφορούσαν την πρόνοια μάλλον παρά την αγωγή (Μπέλλου- Σιδηροπούλου, 2006).

Αρχικά, λοιπόν, διαμορφώθηκε ο τύπος «του ιδρύματος φύλαξης», ο οποίος διατηρήθηκε και διατηρείται σε μεγάλο βαθμό ο ίδιος μέχρι σήμερα, για παράδειγμα με τη μορφή του παιδικού σταθμού. Τα πρώτα ιδρύματα φύλαξης, στην αρχική φάση της εξέλιξής τους, προετοίμαζαν τα παιδιά για μια στατιστικά προδιαγεγραμμένη πορεία ζωής και τη φροντίδα γι' αυτή την προετοιμασία των παιδιών την ανέθεταν σε γυναίκες χωρίς εμπειρία και ελάχιστα εκπαιδευμένες. Οι κοινωνικές αλλαγές επέβαλλαν την ανάγκη πιο εξειδικευμένης εκπαίδευσης που θα προετοίμαζε κατάλληλα τα παιδιά για τις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εποχής (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2008).

Στην Ελλάδα, πιο συγκεκριμένα, η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής είναι στενά δεμένη με τη ζωή και το έργο της Αικατερίνης Λασκαρίδου (1842 – 1916). Η δράση της προς αυτή την κατεύθυνση ξεκίνησε το 1864, από τη θέση της ως διευθύντρια στο σχολείο Hill στην Αθήνα. Οι πρώτες της ενέργειες, το έτος 1881, στόχευαν στην αναβάθμιση και στην ανάπτυξη της πνευματικής και κοινωνικής ζωής της Ελλάδας και στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής και επιμόρφωσης των Ελλήνων νηπιαγωγών (Δαράκη και Χατζηκωνσταντίνου, 1981· Ζαχαρενάκης, 1996· Doliopoulou, 2006).

Κατά τα έτη 1922 – 1940 γίνεται προσπάθεια για δημιουργία κρατικού θεσμού της προσχολικής αγωγής. Με παρέμβαση της Πολιτείας (Ν.2882/1922) που αφορά το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, λαμβάνεται απόφαση για τη δημιουργία ανεξάρτητου τομέα με την επωνυμία «Τμήμα Πρώτης Παιδικής Ηλικίας». Αυτή την περίοδο ιδρύονται οι πρώτοι δημόσιοι παιδικοί σταθμοί, τα νηπιαγωγεία καθώς και οι πρώτοι εργοστασιακοί σταθμοί, ενώ παράλληλα αυξάνονται τα αντίστοιχα τμήματα ιδιωτικών και φιλανθρωπικών ιδρυμάτων. Ο βασικός στόχος ήταν η περίθαλψη και όχι η προσχολική εκπαίδευση, καθώς η εκπαίδευση προέκυπτε ως συμπληρωματικός ρόλος της περίθαλψης. Έτσι αιτιολογείται το γεγονός ότι συμπίπτουν τόσο οι στόχοι των ορφανοτροφείων όσο και των παιδικών σταθμών (Καλλιγιά, 1990· Παπαθανασίου, 2000· Παπαπροκοπίου, 2003).

Ο θεσμός των παιδικών σταθμών αναγνωρίστηκε από το κράτος μόλις το 1926 και η εξάπλωση τους προχώρησε με πολύ αργά βήματα. Έτσι, το 1935 λειτουργούν μόνο 9 παιδικοί σταθμοί. Κάτω από άλλες συνθήκες το 1942 έγινε μια διερεύνηση των παιδικών σταθμών, ιδιαίτερα προς την Βόρεια Ελλάδα με την ίδρυση των Εθνικών Αγροτικών Νηπιοτροφείων (ΕΑΝ). Παρόλο ότι ως σκοπός αυτών των ιδρυμάτων είχε οριστεί όχι μόνο η περίθαλψη, αλλά και η διαπαιδαγώγηση των νηπίων των αγροτικών περιοχών, οι παιδικοί σταθμοί γενικότερα λειτούργησαν μέχρι και πριν από λίγα χρόνια ως κατεξοχήν κοινωνικά ιδρύματα, ενώ τελευταία διακρίνουμε σαφείς τάσεις παιδαγωγικοποίησής τους (Ζαχαρενάκης, 1996).

Μεταξύ των ιδιωτικών πρωτοβουλιών, που είχαν στόχο την προστασία της μητέρας και του παιδιού καθώς επίσης και την προσχολική φροντίδα και αγωγή, ξεχώρισε και η συμβολή του ΠΙΚΠΑ (Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντίληψης) και του ιδρύματος «Μητέρα». Και οι δύο αυτές πρωτοβουλίες, οι οποίες επιχορηγούνται από το Κράτος, έχουν προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες στον τομέα της προσχολικής αγωγής με τα νηπιαγωγεία, τους παιδικούς και βρεφικούς σταθμούς, αλλά και με ένα πλήθος άλλων σχετικών παροχών για ποιοτική αναβάθμιση των συνθηκών ζωής, για πρόληψη, υγειονομική περίθαλψη και συμβουλευτική (Ζαχαρενάκης, 1996).

Την περίοδο 1965 – 1987 σημειώνεται αλματώδης αύξηση ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής και οι παιδικοί σταθμοί υπάγονται στη Διεύθυνση Παιδικής Προστασίας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Με το πέρασμα των ετών μάλιστα, γίνεται προσπάθεια για ενοποίηση και συντονισμό των διαφόρων κοινωνικών δομών, στις οποίες λειτουργούν παιδικοί σταθμοί. Το πρώτο ημερήσιο πρόγραμμα των Εθνικών Παιδικών Σταθμών δημοσιεύθηκε στο άρθρο 5 του κανονισμού λειτουργίας του 1937. Το ίδιο πρόγραμμα ίσχυε για τους παιδικούς σταθμούς της χώρας μέχρι το 1977. Αντιθέτως τα Εθνικά Αγροτικά Νηπιοτροφεία είχαν ξεχωριστό ημερήσιο πρόγραμμα από το 1943 έως το 1973, οπότε και μετονομάστηκαν Εθνικοί Αγροτικοί Παιδικοί Σταθμοί και λειτούργησαν με το πρόγραμμα του 1937. Τα δύο παραπάνω προγράμματα ήταν σχεδόν όμοια, με τη μόνη διαφορά ότι το πρόγραμμα του 1943 ανέφερε ότι τα νήπια θα απασχολούνταν όπως ανέφερε το πρόγραμμα των νηπιαγωγείων (Παπαθανασίου, 2000) .

Το επόμενο ημερήσιο πρόγραμμα δημοσιεύθηκε με το νέο κανονισμό λειτουργίας των Εθνικών παιδικών σταθμών το 1977 που ήταν το ακριβές πρόγραμμα των νηπιαγωγείων του 1962, όπου νηπιαγωγεία και παιδικοί σταθμοί διέπονται από

το ίδιο ημερήσιο πρόγραμμα. Ενώ το 1988 μαζί με το νέο κανονισμό των παιδικών σταθμών δημοσιεύεται και το νέο ημερήσιο πρόγραμμα. Σε όλα τα προγράμματα που αναφέρθηκαν, υπάρχει ένας γενικός καταμερισμός του χρόνου σε ώρες ρουτίνας, δραστηριότητες και ελεύθερο χρόνο. Στα προγράμματα του 1937 οι ώρες «ρουτίνας» αποτελούν το 55% περίπου του προγράμματος και είναι οι κατά συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, οι οποίες αναφέρονται στα ημερήσια προγράμματα όπως: πρωινό, φρούτο (δεκατιανό), φαγητό, πλύσιμο χεριών, τουαλέτα, ύπνος κ.ά. Ενώ οι δραστηριότητες καταλαμβάνουν το 45% του χρόνου. Στο πρόγραμμα του 1977 οι ώρες ρουτίνας καταλαμβάνουν το 70% του χρόνου, οι δραστηριότητες το 23% και το διάλλειμα το 7%. Στο πρόγραμμα του 1988 οι δραστηριότητες καταλαμβάνουν το 45% του χρόνου, οι «ρουτίνες» το 32% και ο ελεύθερος χρόνος το 23%. Σύμφωνα με το πρόγραμμα του 1977 ο ενήλικας που ασκεί παιδαγωγικό έργο τακτοποιεί τα παιδιά στις θέσεις τους, επιβλέπει για την καθαριότητά τους, δίνει συμβουλές ώστε να εμπεδώσουν συνήθειες υγιεινής. Ο θεσμός εξελίσσεται καθώς γίνεται αναφορά και σε προγράμματα (ημερήσια & αναλυτικά) που καθορίζονται από επίσημα έγγραφα, ενώ παράλληλα σημειώνεται εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με τα προσόντα που απαιτούνται, τις σχολές προέλευσης και τις εκάστοτε αναλογίες παιδιών και εργαζομένων. Το 1984 οι ΕΑΠΣ μετονομάζονται σε κρατικούς παιδικούς σταθμούς (ΚΠΣ) και επιπλέον ιδρύονται κρατικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί (ΚΒΣ) (Παπαθανασίου, 2000).

Επίσης, το 1988 μέσα από τον νέο Κανονισμό Λειτουργίας των παιδικών σταθμών παρατηρούμε ότι σκοπός τους είναι η ημερήσια διατροφή, διαπαιδαγώγηση και ψυχαγωγία βρεφών και νηπίων, τα οποία δεν μπορούν να έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον την απαραίτητη φροντίδα, λόγω απασχόλησης των εργαζομένων γονέων τους ή λόγω άλλων κοινωνικών αιτιών (Παπαθανασίου, 2000). Φτάνοντας στο 1994, το ελληνικό κράτος ακολουθώντας Ευρωπαϊκές εντολές και εντοπίζοντας, παράλληλα, προβλήματα στους παιδικούς σταθμούς που είχαν σχέση με τη γραφειοκρατία και τον αριθμό των παιδιών (υπεράριθμα και ολιγάριθμα τμήματα) αισθάνεται την ανάγκη μεταβίβασης των δημόσιων παιδικών σταθμών από την κεντρική εξουσία (Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας) στην τοπική αυτοδιοίκηση (ΟΤΑ), με γενικότερη εποπτεία από το Υπουργείο Εσωτερικών. Ψηφίζεται, λοιπόν, νόμος όπου γίνεται αναφορά «περί μεταβίβασης των παιδικών σταθμών στην τοπική αυτοδιοίκηση» και οι δήμοι και οι κοινότητες της επικράτειας υποχρεούνται να αναλάβουν εξολοκλήρου την οργάνωση και διαχείριση των νέων ιδρυμάτων ή να τα

ενσωματώσουν στα ήδη υπάρχοντα δικά τους, υπό την εποπτεία Ενιαίων Νομικών Προσώπων, με εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας που θα λάμβαναν υπόψη τον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών, που επρόκειτο να ψηφιστούν από το κάθε διοικητικό συμβούλιο του νεοσύστατου Νομικού Προσώπου (Χαρίτος, 1998· Παπαπροκοπίου, 2003).

Μέχρι το 2001, οι παιδικοί σταθμοί ήταν υπό τη δικαιοδοσία του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, το οποίο αποτελεί μέρος της κεντρικής κυβέρνησης, και στη συνέχεια ήρθαν στην δικαιοδοσία του δήμου των περιοχών τους. Σύμφωνα με τον κανονισμό του 2002, οι παιδικοί σταθμοί έχουν στόχο να παρέχουν μια ενοποιημένη μορφή της προσχολικής εκπαίδευσης με βάση τα τελευταία πορίσματα της έρευνας, να προωθούν τη φυσική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, να εξομαλύνουν όσο το δυνατόν τυχόν διαφορές μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτιστικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, να ανακουφίσουν τους εργαζόμενους γονείς, ενώ την ίδια στιγμή να τους ευαισθητοποιήσουν σε θέματα της σύγχρονης παιδαγωγική και ψυχολογία, να διευκολύνουν τη μετάβαση των νηπίων από την οικογένεια, στο σχολικό περιβάλλον, να παρέχουν καθημερινά στα παιδιά τη φροντίδα και τη διατροφή, σύμφωνα με όλους κανονισμούς τους υγιεινή και ασφάλεια (Doliopoulou, 2006).

Στους Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς εφαρμόζεται ημερήσιο πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης που εξασφαλίζει την αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξη. Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού, τα παιδιά προσεγγίζονται με μέσο τη στοργή, το διάλογο, την επεξήγηση και την εμπιστοσύνη. Ρητά απαγορεύεται στο προσωπικό των Σταθμών η καταναγκαστική επιβολή απόψεων ή η επιβολή σωματικής τιμωρίας, παραβίαση δε της απαγόρευσης αυτής αποτελεί σοβαρότατο πειθαρχικό παράπτωμα. Βάση του ημερησίου προγράμματος απασχόλησης είναι η κοινωνικοποίηση και ομαλή συναναστροφή των παιδιών μεταξύ τους, η ενίσχυση της εξελικτικής τους πορείας και η εμπέδωση κλίματος ελευθερίας και ασφάλειας. Το ημερήσιο πρόγραμμα είναι ευέλικτο, τηρούνται όμως ορισμένα βασικά χρονικά σημεία αυτού, όπως προσέλευση και αναχώρηση των παιδιών, ώρες φαγητού, διαλείμματος και ανάπαυσης (ΦΕΚ 497/2002 - Αριθ.16065). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε βρεφικά τμήματα, σύμφωνα με το ΦΕΚ 497/2002 - Αριθ.16065, ενώ στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται το



ωρολόγιο πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα νηπιακά τμήματα, σύμφωνα με το ίδιο ΦΕΚ.

6:45 ή 7:00 π.μ.- 9:00 π.μ.	Προσέλευση βρεφών. Ικανοποίηση ατομικών αναγκών, ανάπαυση ή ελεύθερη απασχόληση.
9:00 π.μ.- 9:30 π.μ.	Πρωινό
9:30π.μ. -12:00π.μ.	Ατομικά προγράμματα για εξέλιξη του παιδιού στην κοινωνική, συναισθηματική, νοητική και κινητική του ανάπτυξη και υποβοήθηση κατάκτησης αυτονομίας.
12:00π.μ. -13:00 μ.μ.	Προετοιμασία-φαγητό.
13:00 μ.μ. -14:30 μ.μ.	Ανάπαυση.
14:30 μ.μ.- 15:15 μ.μ.	Ελεύθερη απασχόληση των βρεφών με τους προαναφερόμενους στόχους.
15:15 μ.μ. -15:45 μ.μ.	Απογευματινό.
15:45 μ. μ. -16:00 μ. μ.	Προετοιμασία- Αποχώρηση.

**Πίνακας 1. Ωρολόγιο πρόγραμμα βρεφικού σταθμού**

6:45 ή 7:00 π.μ. - 8:30 π.μ.	Υποδοχή των παιδιών. Ο παιδαγωγός προτρέπει και ενθαρρύνει τα παιδιά να ενσωματωθούν σε ομάδες παιχνιδιού ή απασχόλησης στις «Παιδαγωγικές γωνιές δραστηριοτήτων, συμβολικού χαρακτήρα, στις γωνιές γνώσεων (βιβλίου κ.λ.π.) ή τους προτείνει απασχόληση με το οικοδομικό - κατασκευαστικό υλικό ή άλλο παιδαγωγικό υλικό.
8:30 π. μ.- 9:00 π. μ.	(Προσευχή) Ύμνος στο Δημιουργό και τη φύση. Προετοιμασία των παιδιών για το πρωινό (ομάδες στην τουαλέτα για ατομική υγιεινή, ετοιμασία τραπεζαρίας). Συνεχίζεται η υποδοχή και γίνεται συζήτηση, συναισθηματικές ανταλλαγές μεταξύ των παιδιών και του παιδαγωγού.
9:00 π.μ.- 9:30 π.μ.	Πρωινό. Τα παιδιά- με ομάδες εργασίας-συμμετέχουν στο σερβίρισμα και στην τακτοποίηση της

	τραπεζαρίας.
9:30 π. μ. - 10: 00 π. μ.	Ο παιδαγωγός προγραμματίζει και συζητά με τα παιδιά τις δραστηριότητες της ημέρας. Μουσικοκινητικές-ρυθμικές δραστηριότητες, ασκήσεις χώρου.
10:00 π.μ.- 11:00 π.μ.	Παράλληλα ή μεμονωμένα εργαστήρια ζωγραφικής,κολλητικής, κουκλοθέατρου, θεατρικού παιχνιδιού, νερού, πηλού, κηπουρικής, μαγειρικής, οικολογικού πειραματισμού κ.λ.π. ή παιδαγωγικές δραστηριότητες του ίδιου χαρακτήρα.
11:00 π.μ. - 12:00 π.μ.	Διάλειμμα των παιδιών- εκ περιτροπής ανά ένα ή δύο τμήματα - διάρκειας γύρω στα 30 λεπτά. Προετοιμασία για το μεσημεριανό (ατομική υγιεινή). Ελεύθερη απασχόληση στις «γωνιές», ή ομαδικά παιχνίδια στην τάξη και στην αυλή, ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Προανάγνωση-Προγραφή-Προαρίθμηση.
12:00 π. μ. -13:00 μ.μ.	Μεσημεριανό φαγητό. Τα παιδιά με ομάδες εργασίας συμμετέχουν στο σερβίρισμα και την τακτοποίηση της τραπεζαρίας. Ατομική υγιεινή μετά το φαγητό-βούρτσισμα δοντιών.
13:00 μ.μ. - 13:30 μ.μ.	Σταδιακή αναχώρηση των παιδιών που φεύγουν νωρίς. Ήσυχες δραστηριότητες (άκουσμα μουσικής, αφήγηση παραμυθιού, μυθοπλασία, τραγούδι, διάβασμα βιβλίου). Δραστηριότητες στις γωνιές γνώσεων- πληροφόρησης. Παιχνίδια με το λόγο. Προαναγνωστικές ασκήσεις. Παιχνίδια για την εξέλιξη της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών. Παντομίμα. Αυτοσχεδιασμοί, φαντασία.
13:30 μ.μ.-15:00 μ.μ.	Ανάπαυση.
15:00 μ.μ.- 15:45 μ.μ.	Απογευματινό.Ελεύθερη απασχόληση. Τακτοποίηση των τάξεων. Αναχώρηση. Το παραπάνω πρόγραμμα προσαρμόζεται στις

## Πίνακας 2. Ωρολόγιο πρόγραμμα παιδικών σταθμών

### 1.3.2 Ιστορική εξέλιξη του νηπιαγωγείου

Ο πρώτος θεσμός που το Ελληνικό Κράτος στήριξε ήταν αυτός του νηπιαγωγείου, το 1895, αναγνωρίζοντας και νομιμοποιώντας την ίδρυση νηπιαγωγείου ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής κατά τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα ήταν περιορισμένη. Το 1929 μπορεί να θεωρηθεί ένας πολύ σημαντικός σταθμός στην εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα γιατί, προπάντων, νομοθετήθηκε το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του νηπιαγωγείου και άρχισε να προωθείται η ίδρυση νέων νηπιαγωγείων (Ζαχαρενάκης, 1996).

Στην Ελλάδα όσο και στις άλλες χώρες προωθήθηκε το μοντέλο του νηπιαγωγείου του Froebel, το οποίο αποσύνδεσε το νηπιαγωγείο από την έννοια του ιδρύματος φύλαξης παιδιών. Επιδιώκεται, πλέον, η νοητική περιέργεια, η αφαιρετική ικανότητα, η ικανότητα προσαρμογής και η πολύπλευρη ανάπτυξη. Ικανότητες σημαντικές για να μπορούν τα παιδιά στο μέλλον να διευθετούν προβλήματα της ενήλικης ζωής τους. Τα νηπιαγωγεία παύουν να έχουν αποκλειστικά φιλανθρωπικό χαρακτήρα, καθώς δίνεται παιδαγωγική έμφαση στο ευχάριστο περιβάλλον, με βασικό στόχο την ευτυχία και το παιχνίδι των παιδιών (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2008· Doliopoulou, 2006· Shonkoff-Meisels, 2000).

Άλλο ένα ορόσημο για την προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας ήταν ο νόμος που θεσπίστηκε το 1929, χάρη στον οποίο τα νηπιαγωγεία άνηκαν πλέον στο Υπουργείο Παιδείας και ενσωματώθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με διετή φοίτηση (Doliopoulou, 2006).

Το 1989 εισάγεται για πρώτη φορά «αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου» που χωρίζει σε πέντε τομείς τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο χώρο του (κοινωνικο-συναισθηματικός, γνωστικός, αισθητικός, ψυχοκινητικός, δεξιότητες), χωρίζει τη διάρκεια του έτους σε επιμέρους αναπτυξιακές ενότητες σύμφωνα με αυτούς τους τομείς, ορίζει διδακτικούς στόχους για κάθε ενότητα κλπ. Με βάση αυτό το διαχωρισμό ορίζεται εβδομαδιαίο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Μάνος, 2008).

Για πρώτη φορά διαμορφώνεται δομημένη διδασκαλία στόχων στο χώρο της προσχολικής αγωγής ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι (άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο σχολαστικά και πάντα σε σχέση με τις δυνατότητες ελέγχου που είχαν σε μια προσχολική αγωγή με μεγάλη διασπορά μονάδων) αρχίζουν να ζητούν εβδομαδιαία προγράμματα με ενότητες και στόχους. Διαμορφώνεται ένα είδος «διδασκτέας ύλης» του νηπιαγωγείου (Μάνος, 2008). Το πρόγραμμα αυτό υιοθέτησαν ένα χρόνο αργότερα και οι παιδικοί σταθμοί κατόπιν απόφασης της Διεύθυνσης Παιδικής Προστασίας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Στο ημερήσιο πρόγραμμα του 1988, σε ότι αφορά στους παιδικούς σταθμούς, γίνεται αναφορά στην «παροχή φροντίδας» που οφείλει να παρέχει το προσωπικό προς τα νήπια. Επίσης, και το προσωπικό των παιδικών σταθμών αναφέρει ότι παρά το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, στην καθημερινή πρακτική δίνεται περισσότερη έμφαση σε θέματα περίθαλψης και φροντίδας. Η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος αμφισβητήθηκε ως μια πρώτη προσπάθεια σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου (Μάνος, 2008· Παπαθανασίου, 2000).

Σήμερα σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού (μετά την οικογένεια), θα πρέπει να εξασφαλίζει όλες τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και ολόπλευρα (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Οι βασικές πτυχές του προγράμματος του νηπιαγωγείου είναι :

- Να ενοποιεί τη νέα μάθηση με τις παλαιότερες εμπειρίες των παιδιών με τη βοήθεια των σχεδίων εργασιών (projects).
- Να βοηθά τα παιδιά να συμμετέχουν σε πρωτότυπες δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις με αντικείμενα, άλλα παιδιά και ενήλικους.
- Να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των γλωσσικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών.
- Να προσφέρει την απαραίτητη ισορροπία μεταξύ ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων σε ολιγομελείς ή πολυμελείς ομάδες.
- Να αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στοχεύει, κυρίως, στην ύπαρξη δραστηριοτήτων που θα εμπνέονται από τις ανάγκες και το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών. Δεν στοχεύει στην εκμάθηση συγκεκριμένων και αυστηρά οριοθετημένων γνώσεων. Απλά, θέλει να δημιουργήσει τις βάσεις πάνω στις οποίες τα νήπια θα χτίσουν τη μελλοντική τους μάθηση (ΔΕΠΠΣ, 2002). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

8:00 -8:15	Προσέλευση νηπίων
8:00-9:00	Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνίες δραστηριοτήτων
Προσευχή	
9:00-9:30	Συζήτηση-Ημερήσιος προγραμματισμός δραστηριοτήτων
9:30-10:30	Ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων
11:15-12:00	Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνίες δραστηριοτήτων. Παιδαγωγικά παιχνίδια
10:30-11:15	Πρόγευμα- Διάλειμμα
12:00-12:30	Ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων

**Πίνακας 3. Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου**

Πριν κλείσουμε τη σύντομη ιστορική αναδρομή του νηπιαγωγείου, είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στο θεσμό του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Το νηπιαγωγείο ακολουθεί παραδοσιακά ένα ωράριο από τις 8 :00 μέχρι τις 12:30. Από το 1997 εισάγεται ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου που λειτουργεί από τις 8:00 μέχρι τις 16:00 (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010).

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο έχει ως στόχο τη αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης, την ολόπλευρη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο, την αρμονική ανάπτυξη των νηπίων. Επίσης, την ενίσχυση της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών διακρίσεων και τη διευκόλυνση των γονέων, κυρίως των εργαζομένων (Ν. 2525/1997).

Το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στα παιδιά από το κλασικό νηπιαγωγείο, αφού ο επιπλέον χρόνος δίνει τη δυνατότητα να πετύχουν οι στόχοι του προγράμματος με άνεση. Ειδικότερα, τα παιδιά που παρακολουθούν ολοήμερο πρόγραμμα έχουν περισσότερα

ερεθίσματα για παιχνίδια, συζητήσεις, εξερευνήσεις, ανακαλύψεις και χρόνο να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες, στον προγραμματισμό και την οργάνωση καταστάσεων ώστε να προβληματίζονται και να ανακαλύπτουν τα ίδια τη γνώση. Ο επιπλέον χρόνος δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποκτήσουν τα παιδιά εμπειρίες και γνώση σε πιο ξεκούραστη ατμόσφαιρα, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις, να επεκτείνουν τις δυνατότητες τους με το δικό τους ρυθμό (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010).

Στον Πίνακα 4, παρουσιάζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα του ολόημερου νηπιαγωγείου που καθορίζεται από το Φ.32/288/108599/03-09-2010/ΥΠΔΒΜΘ

7:00- 8:00	Πρωινή – Προαιρετική Ζώνη (για τη λειτουργία της απαιτείται η συμμετοχή τουλάχιστον 5 νηπίων πρώτης νηπιακής ηλικίας)
8:00 – 8:15	Προσέλευση νηπίων
8:00- 9:00	Αυθόρμητες Δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων Προσευχή
9:00 – 9:30	Συζήτηση, Ημερήσιος Προγραμματισμός δραστηριοτήτων
9:30 –10:30	Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων
10:30 11:15	Πρόγευμα – Διάλειμμα
11:15-12:00	Αυθόρμητες Δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων Παιδαγωγικά Παιχνίδια
12:00–12:30	Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων
12:30-13:00	Διάλειμμα
13:00-13:45	Προετοιμασία γεύματος – Γεύμα
13:45-14:30	Χαλάρωση – Ύπνος
14:30-15:15	Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων
15:15-15:45	Συζήτηση Αξιολόγηση των Ημερήσιων Δραστηριοτήτων Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας Προετοιμασία για αποχώρηση
15:45-16:00	Αποχώρηση των νηπίων

**Πίνακας 4. Ωρολόγιο πρόγραμμα ολόημερου νηπιαγωγείου**

#### 1.4 Το θέμα της διχοτομίας των θεσμών

Είναι γνωστό, ότι οι εθνικές πολιτικές των χωρών για την κάλυψη των αναγκών φροντίδας και εκπαίδευσης των μικρών παιδιών, έχουν αναπτυχθεί ξεχωριστά. Έτσι, όπως είδαμε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο δημιουργήθηκαν, αρχικά, τα ιδρύματα παιδικής μέριμνας που είχαν ως στόχο την κάλυψη αναγκών της αστικής τάξης, της εργαζόμενης μητέρας και των φτωχών, ορφανών ή εγκαταλελειμμένων παιδιών. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ωστόσο, ξεκίνησε το κίνημα των «παιδικών κήπων», επηρεασμένο από τις αντιλήψεις του Froebel, το οποίο είχε εκπαιδευτικούς στόχους (Ζαμπέτα, 1998· Bennett, 2008). Οι αντιφάσεις που επικρατούν στη συγκρότηση των θεσμών προσχολικής αγωγής είναι αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ φιλανθρωπίας και εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1998).

Η προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση στηρίζεται σε δύο παραδόσεις, τη φροντίδα και την αγωγή. Η φροντίδα αναπτύχθηκε ως ένα μέτρο πρόνοιας για τα παιδιά που οι γονείς τους άνηκαν στην εργατική τάξη και χρειαζόταν κάποιον να φροντίζει τα παιδιά τις ώρες που εργάζονταν. Από την άλλη, η εκπαίδευση παρέχεται στο νηπιαγωγείο ή σε άλλου είδους προσχολικές δραστηριότητες πριν την είσοδο των παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Οι όροι «αγωγή» και «φροντίδα» χρησιμοποιούνται, όπως είδαμε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο χωριστά και αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς θεσμούς. Η χρήση της διαφορετικής ορολογίας για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει καλλιεργήσει διαφορετική αντίληψη στο κοινωνικό σύνολο με τέτοιο τρόπο που δυσκολεύει την αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Στις περισσότερες χώρες, δεν ευθύνεται μόνο η διαφορετική ορολογία και η διαίρεση σε δύο διαφορετικούς θεσμούς αλλά κατά κύριο η διαφορετική πολιτική διοίκηση που έχει αναλάβει τον κάθε θεσμό, τα υπουργεία κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης, αντίστοιχα (Λαλούμη-Μεγαλονίδου, 2001· UNESCO, 2010). Ένα πεδίο διχογνωμίας αφορά την διάκριση μεταξύ περίθαλψης και εκπαίδευσης που βρίσκει πολλούς υποστηρικτές αλλά ταυτόχρονα και αρκετούς επικριτές.

Η ιστορική διάκριση μεταξύ περίθαλψης και εκπαίδευσης που υπήρχε σε πολλές χώρες, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, βρίσκει υποστηρικτές σε όσους στηρίζουν τη θεωρία του Piaget για τα αναπτυξιακά στάδια, ο οποίος πρότεινε ότι οι εξωτερικές επιρροές, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας, έχουν μικρή επίδραση στις διαδικασίες της πρώιμης ανάπτυξης. Η φροντίδα σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει τις φυσικές και συναισθηματικές ανάγκες των πολύ μικρών παιδιών, ενώ η εκπαίδευση σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει τις πνευματικές ανάγκες των

παιδιών λίγο μεγαλύτερης ηλικίας. Αντίθετη σε αυτή την άποψη βρίσκεται η θεωρία του Vygotsky, που αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της μάθησης στα πρώτα στάδια της ζωής. Την άποψη αυτή έχουν υιοθετήσει πολλές χώρες όπου η εκπαίδευση ξεκινά με τη γέννηση και ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης και της φροντίδας θεωρείται λογικός (Smith, 2010).

Η ιστορική αυτή διχοτομία ευθύνεται και ερμηνεύει την ένταση που μέχρι σήμερα υπάρχει, δημιουργεί εμπλοκές και υπομονεύει τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης υπηρεσίας για την εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η ένταση αυτή εκφράζεται στον πολυθεσμικό χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης και στους διχασμούς των στόχων των προσφερόμενων υπηρεσιών, στις διαδικασίες χρηματοδότησης, στην εποπτεύουσα αρχή και στο προσωπικό τους (Ζαμπέτα, 1998· UNESCO, 2010).

Το δυσμενές είναι ότι η κατάσταση αυτή έχει καθιερωθεί στις περισσότερες κοινωνίες, με αποτέλεσμα να προβάλλεται μια εικόνα που λίγο έχει να κάνει με την καθημερινή πρακτική των μονάδων αυτών και ιδιαίτερα με τις αναπτυξιακές ανάγκες των μικρών παιδιών, τη μάθηση και τη γνώση. Το πρόβλημα, ίσως, έγκειται στη δυσκολία των ενηλίκων να δεχθούν ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από συνδυασμό φροντίδας και εκπαίδευσης. Ερευνητικά, όμως, δεδομένα έχουν επισημάνει ότι οι όροι "φροντίδα" και "εκπαίδευση" στην προσχολική αγωγή δεν μπορούν να διαχωριστούν, διότι δεν μπορεί να υπάρξει μάθηση χωρίς την ποιοτική φροντίδα αλλά και αντίστροφα (Λαλούμη - Μεγαλονίδου, 2001· Ρέντζου, 2011).

Στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης διάκρισης μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης ο Caldwell (1989) προσπάθησε να βρει μια ισορροπία με την επινόηση του όρου «Educare». Η έννοια αυτή είχε ως στόχο να συνδυάσει την φροντίδα με την εκπαίδευση, ώστε να χρησιμοποιηθούν από κοινού στην βελτίωση και θετική ανάπτυξη της παιδαγωγικής. Ωστόσο, ο όρος της φροντίδας δεν κατέχει ισότιμη σημαντική θέση σε σύγκριση με την έννοια της εκπαίδευσης, για αυτό και καταβάλλονται προσπάθειες ώστε να αναβαθμιστεί και να αποκτήσει ισάξιο ρόλο στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης (Hayes, 2003a· Karlsson & Pralming, 2003).

Εμπόδιο στην προσπάθεια αυτή αποτελεί η στενή σχέση μεταξύ φροντίδας και μητρότητας. Για αυτό το λόγο, είναι αναγκαίο, να διευκρινίσουμε τι σημαίνει να είναι η φροντίδα επαγγελματική, να αναγνωρίσουμε ότι ξεπερνάει τα όρια των ήπιων χαμόγελων και των ζεστών αγκαλιών, που συσκοτίζουν την κρίσιμη αναπτυξιακή και



εκπαιδευτική αξία της προσχολικής εκπαίδευσης (Dalli, 2003). Έχει υποστηριχθεί ότι εάν αναβαθμιστεί ο όρος φροντίδα σε γαλούχηση θα ενίσχυε την εκπαιδευτική αξία της φροντίδας και θα γινόταν χρήση μιας πιο κατάλληλης παιδαγωγικής φροντίδας (nurturing pedagogy), αντάξια της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Hayes, 2003b). Η λέξη γαλούχηση είναι πιο ισχυρή και πιο ελκυστική από τη φροντίδα, καθώς το ρήμα φροντίζω απαιτεί ελάχιστη αλληλεπίδραση μεταξύ ενήλικα και παιδιού αφού ο ενήλικας προβλέπει απλώς και φροντίζει το παιδί, ενώ με τη γαλουχία το παιδί καλλιεργείται μέσα από την αλληλεπίδραση του με τον ενήλικα και ο ενήλικας του μεταδίδει τη γνώση με την πρακτική του (Hayes, 2007· Rentzou, 2013).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η προσθήκη της φροντίδας στον ορισμό της προσχολικής εκπαίδευσης και των θεσμών της αποτελεί αναγνώριση των καθηκόντων και των σκοπών των θεσμών στη σύγχρονη κοινωνία. Η αλληλεπίδραση των ενηλίκων και των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πολλά περισσότερα από την εκπαιδευτική τους σχέση, καθώς με τη φροντίδα δύο άνθρωποι έρχονται σε στενή επαφή. Η συνύπαρξη της φροντίδας και της αγωγής υποδηλώνει την ύπαρξη μιας πιο ολοκληρωμένης και σύνθετης πραγματικότητας στη ζωή των μικρών παιδιών (Urban, 2009).

Είναι δεδομένο πλέον ότι ο βρεφονηπιακός σταθμός δεν αποτελεί μόνο χώρο φύλαξης, αλλά καλλιεργεί και συνήθειες υγιεινής, φροντίδας, αγωγής, κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης. Στο πλαίσιο μιας προσεγμένης ανάπτυξης των βρεφών και των νηπίων, βασισμένης στην κάλυψη αναγκών και επιθυμιών (ρυθμός παιδιού, προσαρμοσμένα ωράρια), οι χώροι διαφοροποιήθηκαν, δημιουργήθηκαν μικρότερες ομάδες παιδιών, στα τμήματα δόθηκε προτεραιότητα στην αγωγή υγείας, παρουσιάστηκαν καινοτόμες παρεμβάσεις αγωγής, η ώρα φαγητού-ύπνου απέκτησε ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και το πρόγραμμα διαμορφώθηκε με βάση συγκεκριμένα ψυχολογικά και παιδαγωγικά κριτήρια (Patrick, 2002).

Λύση στο πρόβλημα του διχασμού των θεσμών αποτελεί η δημιουργία ενός ενιαίου ολοκληρωμένου συστήματος. Οι χώρες που έχουν υιοθετήσει ένα πιο ολοκληρωμένο σύστημα, με ανάθεση των αρμοδιοτήτων όλων των θεσμών προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας σε ένα ενιαίο υπουργείο, κατάφεραν να προωθήσουν περισσότερο τη συνεκτική πολιτική, την ποιότητα και τη συνοχή σε όλους τους τομείς, από την άποψη των κοινωνικών στόχων, της χρηματοδότησης και

στελέχωσης του προσωπικού, τη διδακτέα ύλη, το κόστος για τους γονείς, και τις ώρες λειτουργίας. Το σύστημα αυτό είναι μία αποτελεσματικότερη επένδυση για τα μικρότερα παιδιά και βελτιώνει τις εμπειρίες των παιδιών (UNESCO, 2010).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Ποιότητα υπηρεσιών ημερήσιας φροντίδας και αγωγής»**

### **2.1 Εισαγωγή**

Η πρόμη παιδική ηλικία αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η ανθρώπινη κοινωνία. Η διασφάλιση της υγείας, καθώς και η ανάπτυξη και η διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο αποκτά τις πρώτες εμπειρίες της ζωής του κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του. Ωστόσο, καθώς η φροντίδα και η αγωγή ενός παιδιού δεν είναι ευθύνη μόνο των γονιών αλλά και της Πολιτείας, αυτή οφείλει να διαθέτει μεγάλα κεφάλαια στην προσχολική ηλικία, προκειμένου να διαμορφώσει κατάλληλα τους αυριανούς πολίτες της. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που είναι αναγκαία η ημερήσια φροντίδα και αγωγή στην προσχολική ηλικία (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου 1981· Μπέλλου-Σιδηροπούλου, 2006).

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές, που οδήγησαν στη δημιουργία φορέων παροχής φροντίδας και αγωγής. Συνάμα, γίνεται αναφορά στην σημασία που έχει η ποιότητα της φροντίδας αλλά και στην επίδραση της, καθώς τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μεγάλη άνοδος του ενδιαφέροντος σχετικά με το πώς μπορεί να εξασφαλιστεί αλλά και σχετικά με την σπουδαιότητα της.

### **2.2 Η αναγκαιότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής**

Είναι πλέον κοινώς παραδεκτό, ότι η φροντίδα και η αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι, κατά κύριο λόγο, ευθύνη της οικογένειας και κυρίως της μητέρας. Ωστόσο, όλες σχεδόν οι μητέρες στον κόσμο δέχονται βοήθεια από κάποιο τρίτο πρόσωπο, καθώς είναι αδύνατο να ανταπεξέλθουν στους σύγχρονους ρυθμούς της καθημερινότητας. Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα γίνει αναφορά στους λόγους που οδήγησαν τις κοινωνίες, παγκοσμίως, να ασχοληθούν με τη δημιουργία θεσμών παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής.

Οι λόγοι αυτοί συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών, όπως είναι η αύξηση του αριθμού των μητέρων που εργάζονται γιατί το επιθυμούν, ο διαφορετικός ρόλος της γυναίκας στη σύγχρονη

κοινωνία, η άνοδος του κόστους ζωής που αναγκάζει τη γυναίκα να εισέλθει στο στίβο της εργασίας, η αλλαγή στην παραδοσιακή δομή της οικογένειας, η αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, η ενεργή συμμετοχή των πατεράδων στο μέγλωμα των παιδιών, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, και η διαπίστωση από σχετικές μελέτες ότι τα παιδιά όταν παρακολουθούν προσχολικά προγράμματα παρουσιάζουν ταχύτερη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (Μπέλλου-Σιδηροπούλου, 2006· Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου 1981· Clarke-Stewart, 1988· Petrogiannhs, 2010· Ρέντζου, 2011).

Η μεγαλύτερη κοινωνική αλλαγή που συντέλεσε στη δημιουργία θεσμών παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής είναι η αλματώδης αύξηση των γυναικών που μπήκαν ενεργά στον επαγγελματικό στίβο και πιο συγκεκριμένα σε επαγγέλματα εκτός σπιτιού, κατά τη βιομηχανική περίοδο. Η κύρια αιτία αυτής της αύξησης είναι οικονομική. Η επιθυμία των γυναικών ήταν να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, που υποβιβάστηκε με το ανερχόμενο κόστος ζωής και τον υψηλό πληθωρισμό. Σύμφωνα με τον Aderson (UNICEF, 2008), πάνω από τα δύο τρίτα των γυναικών στις χώρες του ΟΟΣΑ εργάζονται εκτός σπιτιού. Σε μία χαμηλόμισθη οικογένεια είναι απαραίτητο ο ένας γονιός να εργάζεται σε πλήρες ωράριο και ο άλλος να απασχολείται έστω σε μερική απασχόληση με τον κατώτατο μισθό για να μην περάσουν τα όρια της φτώχειας (Clarke-Stewart, 1988· UNICEF, 2008· Kamerman-Gatenio, 2007). Ο παιδικός σταθμός συμβάλει όχι μόνο στην οικογενειακή οικονομία αλλά και στην εθνική οικονομία της χώρας, καθώς επιφέρει αυξημένη απόδοση της εργαζόμενης μητέρας (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου 1981).

Οι γυναίκες, όμως, δεν βγήκαν στη αγορά εργασίας μόνο για οικονομικούς λόγους. Οι εργαζόμενες γυναίκες και μητέρες εργάζονται επειδή τους αρέσει η δουλειά τους, επειδή θέλουν να κάνουν καριέρα, επειδή θέλουν να περνούν τη μέρα τους σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, έχοντας τη συντροφιά των συναδέλφων τους, που με τις συζητήσεις τους αυξάνουν τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις τους και τέλος να αποφύγουν την πλήξη ή την απογοήτευση που μπορεί να προκαλεί το ασφυκτικό πολλές φορές περιβάλλον του σπιτιού και την κούραση από τις δουλειές του νοικοκυριού. Η κινητοποίηση και η χειραφέτηση των γυναικών, η οποία ξεκίνησε στην πραγματικότητα τη δεκαετία του 1970, συνέβαλε στην προώθηση και στην αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν νέες απαιτήσεις για προγράμματα φροντίδας και αγωγής βρεφών

και νηπίων (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου 1981· Clarke-Stewart, 1988· Myers, 2000).

Η δεύτερη κοινωνική αλλαγή που οδήγησε, και αυτή με τη σειρά της, στην ανάγκη για ημερήσια φροντίδα και αγωγή είναι η αύξηση των ποσοστών των διαζυγίων. Η Clarke-Stewart (1988) παρομοιάζει τους γάμους με τα αυτοκίνητα, τα οποία ζουν λίγο και αντικαθίστανται εύκολα. Πολύ λίγες είναι οι γυναίκες που μετά από ένα διαζύγιο παντρεύονται ξανά, ενώ φαίνεται πως οι περισσότερες χωρισμένες μητέρες ζουν μόνες με τα παιδιά τους και απασχολούνται πλήρως σε μία δουλειά εκτός σπιτιού (Clarke-Stewart, 1988· Petrogiannhs, 2010).

Μονογονεϊκές οικογένειες δημιουργήθηκαν και με την αύξηση των ανύπαντρων γυναικών που επιλέγουν να κρατήσουν μόνες τους τα παιδιά τους. Αυτές οι γυναίκες αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα και δυσκολίες με τις χωρισμένες μητέρες που ανατρέφουν μόνες τους τα παιδιά τους. Είτε χωρισμένη είτε ανύπαντρη, μια μητέρα χωρίς σύντροφο είναι περισσότερο πιθανό να ζει μόνη και να εργάζεται. Τις μονογονεϊκές οικογένειες τις βοηθάει το κράτος με νομοθετημένες μεταρρυθμίσεις της κοινωνικής πρόνοιας και με οικονομική ενίσχυση (Clarke-Stewart, 1988· Kamerman-Gatenio, 2007). Στην εποχή μας, όμως, σύνηθες είναι, επίσης, η μονογονεϊκή οικογένεια να αποτελείται από το παιδί και τον πατέρα, μια και πλέον πολλοί είναι οι πατέρες που μετά από ένα διαζύγιο αναλαμβάνουν αυτοί την επιμέλεια και των παιδιών τους.

Μια άλλη κοινωνική αλλαγή, που έχει επιδράσει στον τρόπο φροντίδας του παιδιού, είναι η με γρήγορο ρυθμό αυξανόμενη συμμετοχή των πατεράδων σε αυτή. Λόγο της μείωσης του εργασιακού ωραρίου αλλά και της μειωμένης φυσικής προσπάθειας στη δουλειά, οι άντρες έχουν περισσότερο χρόνο για να ασχοληθούν με τα παιδιά. Ακόμη σε μία οικογένεια που εργάζεται και η μητέρα, οι υποχρεώσεις του σπιτιού και η ανατροφή των παιδιών έχει μοιραστεί και στους δυο γονείς. Πλέον οι πατεράδες ενδιαφέρονται να μάθουν τα πάντα σχετικά με τη φροντίδα και την αγωγή των παιδιών από πολύ νωρίς, πριν τη γέννηση ακόμη του παιδιού, κάνοντας προγεννητικά μαθήματα. Τέλος, δεν είναι λίγοι οι άντρες που ζητάνε την κηδεμονία του παιδιού τους μετά από ένα διαζύγιο ούτε οι εργένηδες άντρες που αποφασίζουν να υιοθετήσουν μόνοι τους ένα παιδί (Clarke-Stewart, 1988· Casper & O' Connell, 1998).

Στην ανάγκη δημιουργίας εξω-οικογενειακών φορέων παροχής φροντίδας και αγωγής σημαντικό ρόλο έχουν, επίσης, διαδραματίσει μία σειρά από αλλαγές που

έχουν συντελεστεί σε όλα τα επίπεδα. Σε κοινωνικό επίπεδο οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με τους κοινωνικούς δεσμούς. Η διάθεση των στενών συγγενών, όπως παππούδες, γιαγιάδες, μεγαλύτερα αδέρφια και θείοι, να βοηθήσουν έχει μειωθεί σημαντικά. Επιπλέον, επικρατεί η τάση για δημιουργία μικρότερων οικογενειών. Οι περισσότερες οικογένειες έχουν μόνο δύο παιδιά, με μικρή διαφορά ηλικίας, με συνέπεια τα μεγαλύτερα αδέρφια να μην είναι διαθέσιμα να φροντίσουν τα μικρότερα. Ακόμη, έχει μειωθεί η πιθανότητα να μένουν στο ίδιο σπίτι με την οικογένεια και οι παππούδες και οι θείοι. Τέλος, οι γιαγιάδες και οι θείες ζούνε πια σε ξεχωριστά σπίτια, εργάζονται και ως εκ τούτου είναι λιγότερο πρόθυμες να προσφέρουν βοήθεια (Clarke-Stewart, 1988· Kagitcibasi, 2007).

Αλλαγές, που καλλιέργησαν την ανάγκη για ημερήσια φροντίδα και αγωγή, επήλθαν και στις αξίες των γονιών. Έτσι, παρατηρείται ένας νέος τύπος γονιών, οι οποίοι απομακρύνονται από τον παραδοσιακό τους ρόλο, που τους θέλει να αφιερώνουν όλη τους τη ζωή στο μέγαλωμα των παιδιών τους θυσιάζοντας τη δική τους ζωή. Αυτοί οι γονείς είναι λιγότερο παιδοκεντρικοί και περισσότερο αυτόκεντρικοί και μεγαλώνουν τα παιδιά τους μαθαίνοντάς τα να τρώνε, να παίζουν, να ντύνονται και να δρουν με όποιον τρόπο θέλουν. Στόχος και για τα παιδιά και για τους γονείς, σε αυτή την περίπτωση, είναι η προσωπική ολοκλήρωση (Clarke-Stewart, 1988· Baumrind, 1997).

Η παροχή ημερήσιας φροντίδας και αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί μία πολύ σημαντική επένδυση για την οικονομία της χώρας καθώς τα παιδιά που λαμβάνουν μέρος σε τέτοιου είδους προγράμματα αναπτύσσουν δεξιότητες που τους είναι χρήσιμες σε όλα τα μετέπειτα στάδια της εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, τέτοιου είδους επενδύσεις σε μικρά παιδιά αποφέρουν μείωση της εγκληματικότητας και κατά συνέπεια μείωση των κυβερνητικών δαπανών στο δικαστικό σύστημα. Έτσι, η πολιτεία απέκτησε μία καλύτερη, πιο μορφωμένη κοινωνία με χαμηλό επίπεδο εγκληματικότητας (UNICEF, 2008).

Ένας ακόμη λόγος που βοήθησε στην εξάπλωση της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής είναι η ανάπτυξη των παιδαγωγικών επιστημών, μέσω των οποίων έγινε γνωστή στους γονείς η ανάγκη για σωστή εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά μέσω της ημερήσιας αγωγής και φροντίδας αναπτύσσονται συναισθηματικά, γνωστικά, γλωσσικά αλλά και κινητικά, ενώ επιπλέον αποκτούν κοινωνική ευημερία. Αρχικά, τα παιδιά σε ένα παιδικό σταθμό έχουν περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, καθώς έρχονται σε επαφή με συνομήλικα παιδιά καθώς και

ενήλικες. Ακόμη, τα παιδιά σε ένα παιδικό σταθμό ζουν ισότιμα μέσα σε ευνοϊκές συνθήκες, ανεξάρτητα από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το αν εργάζεται ή όχι η μητέρα και την καταγωγή του καθενός, και ευεργετούνται από τη σωστή διαπαιδαγώγηση που τους προσφέρει το καλά εκπαιδευμένο προσωπικό. Επιπλέον, το παιδί αναπτύσσεται ομαλά σε ένα τέτοιο χώρο, αφού μπορεί να κινηθεί και να παίξει ελεύθερα στο σωστά διαμορφωμένο εσωτερικό και εξωτερικό χώρο όπου τα παιχνίδια, τα έπιπλα, τα χρώματα και οι χώροι υγιεινής είναι σε κλίμακα μικρού παιδιού. Εκεί, το παιδί νιώθει πως βρίσκεται σε ένα δικό του κόσμο όπου μπορεί να δοκιμάσει τις δυνάμεις του και να ασκήσει τις ικανότητες του (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου 1981· Melhuish, 2004α· Μπέλλου-Σιδηροπούλου, 2006· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009).

Ακόμη, οι παιδικοί σταθμοί, έχουν ως σκοπό την κοινωνική, ανθρωπιστική, αλλά συγχρόνως τόσο παιδαγωγική, όσο και πολιτιστική υπόσταση. Γι' αυτό συχνά μητέρες που δεν εργάζονται, επιδιώκουν το παιδί τους να φοιτά σε ένα προσχολικό κέντρο, ώστε να λάβει τη σωστή διαπαιδαγώγηση και να έρθει σε επαφή με συνομήλικα του παιδιά (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου 1981· Ματσαγγούρας, 2003). Πολύ σημαντική είναι και η κοινωνική υπόσταση, ενός προσχολικού κέντρου, καθώς φροντίζει παιδιά, όχι μόνο εύπορων οικογενειών, αλλά και οικογενειών που βρίσκονται σε οικονομική δυσπραγία και είτε αναγκάζονται να εργάζονται και οι δύο, είτε θεωρούν το προσχολικό κέντρο ένα φιλικό χώρο για το παιδί που θα το φέρει σε επαφή με ανέσεις που οι ίδιοι αδυνατούν να του προσφέρουν (παιχνίδια ή βιβλία για παράδειγμα) (Fischer, 2007).

Υπάρχουν, επίσης, γονείς που θεωρούν ότι είναι ανεπαρκείς και ότι οι επαγγελματίες παιδαγωγοί του προσχολικού κέντρου είναι σε θέση να συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρούν ότι με τη συνεργασία μαζί τους μπορούν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στη διαπαιδαγώγηση και νιώθουν ανακούφιση που έχουν έναν συμπαραστάτη στο έργο τους, ενώ μέσα από την προσχολική εκπαιδευτική διαδικασία δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αποκτήσει εμπειρίες μέσα από ομαδικά παιχνίδια με άλλα συνομήλικα παιδιά και όλη αυτή η διαδικασία να συμβάλλει στη ανάπτυξη του παιδιού (White & Notkin- White, 1982· Νικολόπουλος, 2008).

Συμπερασματικά, λοιπόν, οι λόγοι που συντέλεσαν στη δημιουργία των προσχολικών κέντρων ημερήσιας αγωγής και φροντίδας ήταν το αυξημένο ποσοστό των εργαζόμενων μητέρων, η επιθυμία τους να κάνουν καριέρα πάνω στο αντικείμενο

τους, η αλλαγή των αξιών των ίδιων των γονέων, αλλά και η μειωμένη διάθεση των στενών συγγενικών προσώπων να κρατήσουν το παιδί. Ακόμη, κοινωνικοί λόγοι γιατί οι βρεφονηπιακοί σταθμοί επιτελούν έργο κοινωνικό, καθώς ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, προσαρμοσμένοι στις τοπικές συνθήκες, παρέχοντας στήριξη στην εργαζόμενη μητέρα ή τη μητέρα που δεν μπορεί να φροντίσει τα παιδιά της (Kellerhals, 1984). Και τέλος, ψυχολογικοί-παιδαγωγικοί λόγοι, καθώς ο βρεφονηπιακός σταθμός δεν είναι σχολείο, αλλά αποτελεί φυσική συνέχεια της οικογένειας και η επιτυχία του δεν κρίνεται μόνο από την ποσότητα των γνώσεων που προσφέρει. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί βοηθούν το παιδί να εξελιχθεί σε διάφορους τομείς, όπως της σωματικής ανάπτυξης, της ανάπτυξης της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της συναισθηματικής ωρίμανσης, της γνωστικής ανάπτυξης και της καλλιέργειας της γλώσσας (Taylor et al., 1997).

### **2.3 Η ποιότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

Η παροχή ημερήσιας φροντίδας και αγωγής δεν αρκεί από μόνη της αλλά προκειμένου να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα η παρεχόμενη αγωγή και φροντίδα θα πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας.

Τα οφέλη μιας υψηλής ποιότητας προσχολικής αγωγής και φροντίδας είναι ευρείας κλίμακας: κοινωνικά, οικονομικά, και εκπαιδευτικά. Η προσχολική αγωγή και φροντίδα έχει να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στη θεμελίωση των βελτιωμένων ικανοτήτων των μελλοντικών πολιτών της, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προκλήσεις. Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι η συμμετοχή σε προγράμματα προσχολικής αγωγής και φροντίδας υψηλής ποιότητας συνδέεται με σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα σε διεθνώς αναγνωρισμένες δοκιμασίες που αξιολογούν το επίπεδο βασικών δεξιοτήτων των παιδιών όπως οι PISA και PIRLS (OECD, 2009).

Ο όρος ποιότητα, γενικά, χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον ανώτατο βαθμό στον οποίο μπορεί να φτάσει αυτό για το οποίο γίνεται λόγος. Σύμφωνα με τον Mortimore (1992) μπορούν να προσδιοριστούν τουλάχιστον τέσσερις χρήσεις του όρου: της ιδιότητας ή του καθορισμού της ουσίας, του βαθμού της σχετικής αξίας, της περιγραφής κάποιου καλού και ένα μη ποσοτικό χαρακτηριστικό (Mortimore, 1992, σ. 24). Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα μπορεί να αναφέρεται στις εισροές στην



εκπαίδευση (ανθρώπινο υλικό – εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές - οικονομικοί πόροι, αναλυτικό πρόγραμμα, κ.τ.λ.), στις διαδικασίες / λειτουργίες της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και τέλος στις εκροές / αποτελέσματα (π.χ. μαθητικές επιδόσεις) (Mortimore, 1992).

Δεν είναι βέβαια και λίγοι, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την ποιότητα ως μια αναπτυξιακή λειτουργία, η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του εκπαιδευτικού ιδρύματος αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια. (Hopkins et al., 1994). Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν η ποιότητα χρειάζεται μια συνεχή διαπραγμάτευση και κινητοποίηση των ενεργών δρώντων αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος (Freeston et al., 1993).

Οι έννοιες «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης», κατέχουν κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του '90. Οι έννοιες αυτές έχουν ως προέλευσή τους κυρίως το χώρο της οικονομίας, συνδέονται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων και επεκτείνεται η επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο διαμορφώνουν στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δούκας, 1997).

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 εμφανίστηκαν νέες τάσεις, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν από την εισαγωγή του λόγου της «ποιότητας της εκπαίδευσης». Η ποιότητα ως έννοια είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Δούκας, 1997). Σύμφωνα με διάφορες απόψεις, η αντίληψη της ποιότητας είναι *σχετική* και *πολυπαραγοντική*. Άλλες βέβαια απόψεις επισημαίνουν ότι η ποιότητα θέτει ως κέντρο ανάλυσής της το τί συμβαίνει στο χώρο μάθησης, αντί της ανάλυσης μέσω του μοντέλου της παραγωγικής λειτουργίας (Jansen, 1995).

Τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης μπορούμε να τις προσεγγίσουμε μέσω των πρακτικών μοντέλων εφαρμογής. Αυτά περιλαμβάνουν τεχνικές όπως η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance), η «λογοδότηση ή απόδοση λόγου» (accountability), οι «δείκτες απόδοσης»

(performance indicators), τα «σταθμισμένα κριτήρια» (standards) και η «ποιοτική διαχείριση» (quality management) (Morgan-Everett, 1990).

Ωστόσο, φαίνεται ότι η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της ποιότητας (Δούκας, 1999). Η ποιότητα είναι μία έννοια δυναμική και μεταβαλλόμενη.

Οι ενδείξεις για το τι συνιστά την ποιότητα μπορούν να διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό, από τα ήθη της συγκεκριμένης κοινωνίας όπως ακόμα και από το σκοπό του συγκεκριμένου προγράμματος (Mahony & Hayes, 2006).

Είναι γεγονός ότι η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης δε συνδέεται αποκλειστικά με το θέμα του προσδιορισμού και της αναβάθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα τελευταία χρόνια τίθενται το θέμα της αξιολόγησης και του ελέγχου των υπηρεσιών και της ποιότητας στη προσχολική αγωγή. Η αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό έργο, την υποδομή και τον εξοπλισμό. Στην προσπάθεια εφαρμογής «μετρήσιμων» κριτηρίων αντικειμενικής αξιολόγησης εκτοπίζονται συχνά οι επιμέρους παράγοντες από το όλο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο κάθε φορά εγγράφεται η εκπαιδευτική διαδικασία, με συνέπεια να προβάλλεται μια στρεβλή εικόνα της πραγματικότητας και να υποεκτιμώνται ή ακόμη και να συσκοτίζονται τα ουσιώδη εκπαιδευτικά προβλήματα. Τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας διαφοροποιούνται ιστορικά και κοινωνικά (Ζαμπέτα, 1998).

Η ποιότητα, βέβαια, είναι γενικά κατανοητή ως ένα χαρακτηριστικό των υπηρεσιών για μικρά παιδιά, που εξασφαλίζει την αποτελεσματική παραγωγή των προκαθορισμένων, κανονιστικών αποτελεσμάτων, είτε πρόκειται για αναπτυξιακά αποτελέσματα είτε απλά για στόχους μάθησης. Η παρουσία της ποιότητας σχετίζεται συνήθως με την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων. Σε μια έρευνα που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο ως ενδεικτικά της καλής ποιότητας θεωρήθηκαν τα εξής:

- Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικους που βασίζονται στην στοργή
- Το καλά εκπαιδευμένο προσωπικό
- Οι ασφαλείς εγκαταστάσεις

- Η αναλογία του αριθμού παιδιών- παιδαγωγών
- Η συχνότητα εκπαίδευσης των παιδαγωγών
- Το κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών (Dahberg & Moss, 2005).

Η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όρισε το 2011 την ποιότητα στην προσχολική αγωγή και φροντίδα. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011) η ποιοτική προσχολική αγωγή χαρακτηρίζεται από την ενδεδειγμένη ισορροπία στο διδακτικό περιεχόμενο μεταξύ γνωστικών και μη γνωστικών στοιχείων, την προαγωγή της επαγγελματικής κατάρτισης του προσωπικού (ποια επαγγελματικά προσόντα χρειάζονται και για ποια καθήκοντα), την ανάπτυξη πολιτικών για την προσέλκυση, εκπαίδευση και διατήρηση προσωπικού με τα κατάλληλα προσόντα, την βελτίωση της ισορροπίας των φύλων μεταξύ του προσωπικού, την μετακίνηση προς τα συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας που ενσωματώνουν φροντίδα και εκπαίδευση και βελτιώνουν την ποιότητα, την ισότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διευκόλυνση της μετάβασης των μικρών παιδιών από την οικογένεια στην εκπαίδευση / φροντίδα και από το ένα επίπεδο της εκπαίδευσης στο άλλο και τέλος, τη διασφάλιση του ποιοτικού ελέγχου με το σχεδιασμό καλά συντονισμένων παιδαγωγικών πλαισίων, με τη συμμετοχή βασικών συντελεστών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Με βάση τα κριτήρια αυτά μπορεί να γίνει η αξιολόγηση του ήδη υπάρχοντος προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τόσο των παιδιών, όσο και των παιδαγωγών και των γονιών. Τα στοιχεία κλειδιά του συστήματος της διασφάλισης της ποιότητας είναι η επικέντρωση στη διαρκή βελτίωση του σχολείου ` η δημιουργία από κάθε σχολείο ενός πλάνου με τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν, καθώς και πλάνου υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησής αναφορικά με την επίτευξη των στόχων ` η καθιέρωση συστημάτων στάνταρντς και δεικτών απόδοσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος ` η εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών σχετικά με τη λειτουργία της ποιοτικής διασφάλισης ` και η επιμόρφωση των σχολείων / εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη του συστήματος (OECD, 1992` 1995 ` MacBeath, J. et al, 1997).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό από τα παραπάνω ότι τα κέντρα παιδικής μέριμνας δεν θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά μια τυπική και παραδοσιακή φροντίδα δηλαδή μια απλή φύλαξη αλλά να μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να

αναπτυχθούν ολόπλευρα να προετοιμαστούν για το δημοτικό σχολείο αλλά και παράλληλα για την εδραίωση της ζωής τους.

#### **2.4 Η επίδραση του επιπέδου ποιότητας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών**

Στις μέρες μας η φροντίδα των παιδιών έχει γίνει ζήτημα υψίστης σημασίας. Η ποιοτική φροντίδα μπορεί να προκαλέσει σημαντικές διαφορές στην ανάπτυξη των παιδιών. Για πολλά χρόνια ερευνητές εξέταζαν τις θετικές επιρροές της φροντίδας στην ανάπτυξη των παιδιών (Boschee, 1998). Τα τελευταία χρόνια η ποιότητα της φροντίδας και της αγωγής βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών.

Σύμφωνα με την Katz (1993) τα αποτελέσματα ενός προγράμματος φαίνονται από τις εμπειρίες (της ζωής) που αποκτά κάθε παιδί μέσω της συμμετοχής του σε αυτό σε καθημερινή βάση (Katz, 1993).

Η ποιοτική φροντίδα των παιδιών είναι ένα πολύ κρίσιμο ζήτημα. Έρευνες για την παιδική μέριμνα έχουν δείξει ότι η υψηλής ποιότητας αγωγή και φροντίδα βοηθά στην ανάπτυξη της γλώσσας αλλά και των υπολοίπων κοινωνικών δεξιοτήτων (Gosche, 2009). Μια πρόσφατη έρευνα που διεξήγαγε ο Gosche (2009) σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών, έδειξε ότι η ποιοτική φροντίδα και αγωγή συνδέεται με την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Τα οφέλη της ποιοτικής φροντίδας είναι ισχυρά και έχουν μεγάλη διάρκεια. Αυτό είναι περισσότερο εμφανές στο δημοτικό σχολείο είναι όμως αντιληπτό και στην μετέπειτα ζωή των παιδιών. Μέσω της ποιοτικής φροντίδας ενισχύονται οι προμαθηματικές δεξιότητες και ελαχιστοποιούνται τα ποσοστά της προβληματικής συμπεριφοράς. Παιδιά σε χαμηλής ποιότητας προγράμματα ενδέχεται να αντιμετωπίσουν προβλήματα στη γλώσσα, στην κοινωνική τους ανάπτυξη αλλά και στη συμπεριφορά (Gosche, 2009).

Η προσχολική, λοιπόν, αγωγή επιταχύνει την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αλλά χωρίς να την αλλάζει οριστικά. Συνήθως, τα παιδιά που πηγαίνουν σε κάποιο παιδικό σταθμό, έχει παρατηρηθεί μέσα από μελέτες, ότι είναι περισσότερο πολυμήχανα, έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο και είναι πιο εκφραστικά όταν μιλούν, ξέρουν περισσότερα για το περιβάλλον και συμμετέχουν με μεγαλύτερη ευκολία στην εκπαιδευτική

διαδικασία (Clarke-Stewart, 1988 · Νόβα-Καλτσούνη, 1998· LoCasale - Crouch et al., 2007· Sylva et al., 2007).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η πρόωμη παιδική φροντίδα συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της σχέσης παιδαγωγού και παιδιού, η οποία μπορεί να αναπτύξει τις διανοητικές και τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού και επιπλέον να δημιουργήσει καλύτερες σχέσεις μεταξύ μητέρας και παιδιού (Love et al., 1996).

Οι περισσότεροι ειδικοί στα θέματα ανάπτυξης συναινούν ότι τα παιδιά μέσω της συμμετοχής τους στην ημερήσια φροντίδα και στα προσχολικά προγράμματα βελτιώνουν τις δεξιότητες τους, τη μνήμη τους και προετοιμάζονται επαρκώς για το δημοτικό σχολείο. Οι ερευνητές σημειώνουν πως υπάρχει σύνδεση μεταξύ της γνωστικής προόδου και της υψηλής ποιότητα προσοχής οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται με την υψηλή ποιότητα φροντίδας (Rabin, 2008).

Για ένα παιδί, το οποίο οι γονείς του το στέλνουν στον παιδικό σταθμό και η κοινωνικοποίησή του γίνεται μέσω του σταθμού, η παρέα και το παιχνίδι με συνομήλικους είναι για τα παιδιά μια εμπειρία μέσα από την οποία θα διδαχθούν και θα τα βοηθήσει να μάθουν την συνεργασία, πώς να γίνουν περισσότερο ικανά και κοινωνικά όντα αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα κάνουν φίλους και θα συμπεριφέρονται με ωριμότητα σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους που παραμένουν στο σπίτι. Αναπτύσσονται τόσο κοινωνικά όσο και διανοητικά και σε αυτή την περίπτωση, ο συνομήλικος, μπορεί να είναι πρότυπο, καθοδηγητής, διαμορφωτής συμπεριφοράς, ανταγωνιστής και σύντροφος στη γνώση και τη συνεργασία (Clarke-Stewart, 1988). Έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιοτική φροντίδα ευνοεί την ανάπτυξη μιας ομαλής κοινωνικής συμπεριφοράς και με τους συνομήλικους και με τους ενήλικες και μειώνει σε μεγάλο βαθμό την επιθετικότητα (Melhuish, 2004· Leach et al., 2008).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή επιτροπή (2011), η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αποτελεί σημαντικό τρόπο μείωσης της συχνότητας της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, που συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικοοικονομική μειονεξία. Η υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα στην κοινωνική ανάπτυξη και το επίπεδο αριθμητισμού και αλφαριθμητισμού μεταξύ παιδιών προερχόμενων από κοινωνικά ευνοημένο και κοινωνικά μη ευνοημένο περιβάλλον, επιτυγχάνοντας έτσι τη ρήξη του κύκλου των χαμηλού επιπέδου αποτελεσμάτων και της απογοήτευσης που συχνά οδηγούν στην

εγκατάλειψη του σχολείου και, με τον τρόπο αυτό, στη μεταβίβαση της φτώχειας από την μια γενιά στην επόμενη. Ακόμη, έρευνα από τις ΗΠΑ δείχνει ότι ο ευεργετικός αντίκτυπος της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης σε παιδιά φτωχών οικογενειών είναι διπλάσιος απ' ό τι σε παιδιά προερχόμενα από περισσότερο ευνοημένο περιβάλλον (Barnett, 2004).

Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί ότι, μεταξύ των επιδράσεων που ασκεί η ομάδα των συνομηλίκων στην ανάπτυξη του παιδιού, σημαντικότερη είναι η ομαλοποίηση των ιδιορρυθμιών της οικογένειας. Τα παιδιά μέσα στην ομάδα, ανεξάρτητα από τον τρόπο τον οποίο έχει το καθένα μεγαλώσει μέσα στην οικογένειά του, δέχονται όλα τις ίδιες σχεδόν επιδράσεις και καλούνται όλα να ανταποκριθούν στις ίδιες απαιτήσεις. Έτσι, ορισμένες ιδιορρυθμίες που τυχόν υπάρχουν στις επιδράσεις της οικογένειας, μετριάζονται και αντισταθμίζονται. Ο διορθωτικός αυτός ρόλος της ομάδας είναι εμφανής, για παράδειγμα, σε περιπτώσεις παιδιών τα οποία ζουν σε ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον ή αντίθετα σε ένα εχθρικό- απορριπτικό οικογενειακό περιβάλλον. Έτσι μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα, το μεν υπερπροστατευμένο παιδί μπορεί να μάθει να λειτουργεί με αμοιβαιότητα και ισοτιμία, ενώ το παιδί που μεγαλώνει σε ένα απορριπτικό οικογενειακό περιβάλλον, μέσα από την ομάδα των συνομηλίκων του, μπορεί να συναντήσει πρόσωπα με τα οποία θα ταυτιστεί και θα αντλήσει την αποδοχή και την κατανόηση που στερείται από το οικογενειακό του περιβάλλον (Chase-Lansdale, 1998). Πράγματι, ψυχολογική έρευνα έχει καταδείξει την κρισιμότητα για την απόκτηση διαφόρων δεξιοτήτων της προσχολικής περιόδου μέσα από τις εμπειρίες και ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά στο πλαίσιο της οικογένειας αλλά και των εξωοικογενειακών περιβαλλόντων προσχολικής αγωγής (Chase-Lansdale, 1998).

Επιπλέον, η ποιότητα της ημερήσιας φροντίδας προσφέρει μεγάλα οφέλη στα παιδιά των μεταναστών που παρακολουθούν προσχολικά προγράμματα. Στοιχεία δείχνουν ότι, κατά γενικό κανόνα, συγκρινόμενα με αυτόχθονες μαθητές, παρουσιάζουν ευρύ χάσμα ως προς το επίπεδο των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται, ότι οι επιδόσεις της δεύτερης γενιάς είναι χαμηλότερες από εκείνες της πρώτης σε πολλά κράτη μέλη και ότι τα ποσοστά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι κατά μέσο όρο διπλάσια. Οι οικογένειες διακινούμενων εργαζομένων συχνά δεν είναι εξοικειωμένες ούτε με τη γλώσσα ούτε με εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, οπότε η υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Υπάρχουν σημαντικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία η συμμετοχή σε

προσχολικά προγράμματα μπορεί να είναι σε υψηλό βαθμό ευεργετική για τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών των μεταναστών (Ευρωπαϊκή επιτροπή, 2011).

Εν κατακλείδι έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που συμμετέχουν σε ποιοτικά προσχολικά προγράμματα από μικρή ηλικία παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα ενώ παιδιά που συμμετέχουν σε μη ποιοτικά προγράμματα αντιμετωπίζουν αρνητικά αποτελέσματα τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Rabin, 2008).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: « Διαστάσεις των προσχολικών προγραμμάτων που οι γονείς θεωρούν σημαντικές»**

### **3.1 Εισαγωγή**

Στη σύγχρονη κοινωνία συντελούνται συνεχώς αλλαγές στην αγορά εργασίας, στην δομή της οικογένειας αλλά και στις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που δημιουργούν μία αίσθηση ανασφάλειας στους γονείς για την ανατροφή του παιδιού τους (Σιδηροπούλου, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη πως ο βρεφονηπιακός σταθμός είναι ένα κομμάτι της ιστορίας του παιδιού, καταλαβαίνει κανείς πως οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις για το επίπεδο ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής που λαμβάνει το παιδί τους.

Σε μία σχετική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τον Κυπριανό (2007), προτείνεται ότι οι τομείς στους οποίους οι γονείς δίνουν έμφαση συνδέονται με την παράδοση, την προσχολική φροντίδα και την παιδεία της κάθε χώρας. Λόγω των διαφορετικών κοινωνικών, παιδαγωγικών και πολιτικών προσεγγίσεων κάθε χώρας είναι λογικό τα προγράμματα να χαρακτηρίζονται από μία ανομοιογένεια (Ρέντζου, 2011).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου, θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τις διαστάσεις των προσχολικών προγραμμάτων που οι γονείς αξιολογούν ως σημαντικές.

### **3.2 Πτυχές της ποιότητας στις οποίες οι γονείς αποδίδουν σπουδαιότητα**

Οι λόγοι που στέλνουν οι γονείς τα παιδιά τους στον παιδικό σταθμό είναι, σε γενικές γραμμές, δύο. Αφενός, ο παιδικός σταθμός παρέχει μια βοήθεια και υποστήριξη στους εργαζόμενους γονείς και κυρίως στις εργαζόμενες μητέρες. Είναι πλέον πραγματικότητα πως η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας έχει επιφέρει αλλαγές στην δομή της οικογένειας και την διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Άλλωστε, η εργασιακή απασχόληση των γυναικών αποτελεί σήμερα επιτακτική ανάγκη για την κάλυψη των εξόδων μίας οικογένειας αλλά και ευκαιρία προσωπικής



και επαγγελματικής ανάπτυξης. Έτσι, λοιπόν, ο παιδικός σταθμός αποτελεί μια βοήθεια προς την εργαζόμενη μητέρα. Ο δεύτερος λόγος που στέλνει μια οικογένεια το παιδί της στον παιδικό σταθμό, είναι γιατί το παιδί μέσω αυτού του θεσμού, μπορεί να λάβει ερεθίσματα, να αποκτήσει εμπειρίες μέσα από ομαδικά παιχνίδια με άλλα συνομήλικα παιδιά και όλη αυτή η διαδικασία να συμβάλλει στη ανάπτυξη του παιδιού (White και Notkin- White, 1982· Myers, 2000 ).

Οι μητέρες είναι στο σύνολό τους εντατικά απασχολημένες, μέσα και έξω από το σπίτι για λόγους κυρίως βιοποριστικούς. Ελάχιστος χρόνος μένει για τα παιδιά και τις ανάγκες τους. Έτσι, ο θεσμός των παιδικών σταθμών έρχεται να δώσει λύση στην ύπαρξη ενός προβλήματος που αφορά τις εργαζόμενες μητέρες και απασχολεί άλλωστε και ολόκληρο τον πολιτισμένο κόσμο αφού εκεί το παιδί μπορεί να αναπτυχθεί ολόπλευρα και παράλληλα να κοινωνικοποιηθεί (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981· Melhuish, 2004 ).

Το ερώτημα που τίθεται είναι τι προσδοκούν οι γονείς από τον παιδικό σταθμό και που δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα.

Οι γονείς θέλουν να νιώθουν ότι το παιδί τους βρίσκεται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, που τηρεί όλες τις προϋποθέσεις για τη σωστή ανάπτυξή του, το βοηθά να κοινωνικοποιηθεί σωστά και του δημιουργεί ευχαρίστηση και χαρά (Μαλικώση-Λοΐζου, 2001).

Μια βασική πτυχή στην οποία οι γονείς δίνουν μεγάλη βαρύτητα είναι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του, η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων, κτλ (Mortimore, 1999). Ο OECD (1995) στην έκθεσή του για την ποιότητα στη διδασκαλία εντοπίζει πέντε διαστάσεις στο προφίλ του εκπαιδευτικού, που είναι σημαντικές για να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονιών: τις γνώσεις του αντικειμένου, τις παιδαγωγικές ικανότητες, τον αναστοχασμό (reflection), την εμπάθεια (empathy με την έννοια της αφοσίωσης και του σεβασμού του άλλου) και τη διαχειριστική ικανότητα (managerial competence). Ο Perrenoud (1999), ανάμεσα στα άλλα στοιχεία που συνθέτουν τον καλό εκπαιδευτικό, αναφέρει τη συνεργασία με τους άλλους, την εξατομικευμένη διδασκαλία τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την ενθάρρυνση και ενίσχυση της γονικής συνεργασίας στο σχολείο.

Όπως παρατηρεί κανείς, οι γονείς εστιάζονται στα προσόντα του εκπαιδευτικού και στη διδακτική του ικανότητα, παράμετροι που δεν είναι άγνωστες στη σχετική βιβλιογραφία. Στις μέρες μας, φαίνεται ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία θεωρείται ότι παίζει ρόλο-κλειδί στην προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Perrenoud, 1999).

Ακόμη σημαντικά για τους γονείς θεωρούνται :

- Η δημιουργία κλίματος, εμπιστοσύνης και αποδοχής
- Η διασφάλιση διαδικασιών συμμετοχής και συνεργασίας
- Η ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης και ευχαρίστησης στο παιδί (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

Η εκπαίδευση του προσωπικού και η σωστή κατάρτιση του, το ημερήσιο πρόγραμμα και οι κτιριακές εγκαταστάσεις πάντως είναι σημαντικές μεταβλητές, σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγαν οι Dragonas et al. (1995). Γι' αυτό, σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί είναι αυτοί που ανταποκρίνονται καλύτερα σε αυτές τις μεταβλητές, καθώς παρέχουν ικανοποιητικά περιβάλλοντα, χαμηλότερες αναλογίες παιδαγωγών-νηπίων, καλύτερη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και καλύτερη συνεργασία με τους γονείς (Dragonas et al., 1995).

Ο Singer (1996) μετά από έρευνα διαπίστωσε ότι οι γονείς έχουν χαμηλές απαιτήσεις από τα κέντρα παιδικής φροντίδας και πως δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση (προσωπικού - παιδιών και προσωπικού - γονέων). Επιπρόσθετα οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα έδιναν μεγαλύτερη σημασία στις κοινωνικές ικανότητες, ενώ περιορισμένη έμφαση δινόταν από γονείς της μεσαίας τάξης, στους παιδαγωγικούς τομείς (Singer, 1996).

Στην μελέτη τους οι Cryer, Tietze, και Wessels (2002) έδειξαν ότι και στην Γερμανία αλλά και στις Η.Π.Α., οι γονείς έδιναν υψηλή σημασία στις διαστάσεις της ποιότητας που αποτιμά η Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS).

Ο Elliot (2003· βρέθηκε στο Rentzou, 2013) διαπίστωσε ότι τα βασικά κριτήρια των γονέων για την επιλογή της βρεφονηπιακής φροντίδας και των υπηρεσιών εκπαίδευσης ήταν τα εξής: αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο προσωπικό και τα παιδιά · αλληλεπιδράσεις μεταξύ του προσωπικού και των γονέων ·

αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών · αλληλεπιδράσεις · μεταξύ των ατόμων του προσωπικού · συμπεριφορά · αφοσίωση και αρμοδιότητες φιλικό και εξυπηρετικό προσωπικό · η ευτυχία των παιδιών αλλά και του προσωπικού · επικοινωνιακό και ενημερωτικό προσωπικό · ζεστή ατμόσφαιρα · πρόνοια των υπηρεσιών, η οποία περιλαμβάνει τομείς όπως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (το πιο συχνό κριτήριο)· αναλογία προσωπικού/παιδιών · φιλοσοφία υπηρεσιών · πολιτικές, διεργασίες και καθημερινές ρουτίνες · ποιότητα φαγητού · περίθαλψη · δομικά χαρακτηριστικά των υπηρεσιών, τα οποία περιλαμβάνουν με ιεραρχική σειρά αναφοράς, την καθαριότητα της υπηρεσίας · εγκαταστάσεις και εξοπλισμό · ασφάλεια και προστασία · εμφάνιση. Στα πλαίσια των εξατομικευμένων κριτηρίων των γονέων συγκαταλέγονται η τοποθεσία του κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης · οι ώρες λειτουργίας του · το κόστος · υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές ανάγκες · εμπιστοσύνη στο προσωπικό, συστάσεις και άλλα κριτήρια. Ο Elliot (2003) συνοψίζει τα αποτελέσματα της μελέτης τονίζοντας ότι τα τρία πιο συχνά κριτήρια είναι οι αλληλεπιδράσεις, η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρέχεται στα παιδιά και η καθαριότητα των εγκαταστάσεων (Elliot, 2003· Rentzou, 2013).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Da Silva και Wise (2006· βρέθηκε στο Rentzou, 2013), γενικά οι γονείς στην Αυστραλία θεωρούν όλες τις διαστάσεις του προσχολικού προγράμματος σημαντικές, με κάποιον τρόπο. Όμως, περισσότερο σημαντικές διαστάσεις είναι αυτές που σχετίζονται με την παρεχόμενη φροντίδα, την ασφάλεια αλλά και την υγιεινή (Da Silva & Wise, 2006). Την ίδια στιγμή, αναφέρουν ως πιο σημαντικά τα θέματα που σχετίζονται με την προσβασιμότητα, τις σχέσεις με τους παιδαγωγούς αλλά και την ευαισθησία στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Da Silva & Wise, 2006· Rentzou, 2013).

Η Ho (2008· βρέθηκε στο Rentzou, 2013) στην μελέτη της, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Hong Kong, διαπίστωσε ότι οι γονείς θεωρούν ως πιο σημαντικές διαστάσεις της ποιότητας εκπαίδευσης τα παρακάτω χαρακτηριστικά: τα υψηλά κίνητρα μάθησης, την υψηλή αποτελεσματικότητα του προγράμματος μάθησης, την σχέση μεταξύ προσωπικού και παιδιών, την στενή επικοινωνία με τους γονείς και την πλήρη υποστήριξη στις οικογένειες (Ho, 2008· Rentzou 2013).

Οι Leach et al. (2008· βρέθηκε στο Rentzou, 2013) βρήκαν ότι οι μητέρες των νηπίων θεωρούν ως πιο σημαντικές μεταβλητές, την παροχή ενός περιβάλλοντος

αγάπης και φροντίδας και την παροχή μιας ξέγνοιαστης παιδικής φροντίδας. Από την άλλη μεριά, ένα χαμηλότερο ποσοστό μητέρων αξιολογεί ως ιδιαίτερα σημαντικά χαρακτηριστικά την ύπαρξη επαρκούς εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, την παροχή παιχνιδιών αλλά και το αν τα νήπια θα μάθουν καινούργια πράγματα (Leach et al., 2008· Rentzou, 2013).

Οι Mahony και Hayes (2006· βρέθηκε στο Rentzou, 2013) διαπίστωσαν πως σύμφωνα με τους γονείς, οι τομείς που συμβάλλουν σε ένα περιβάλλον καλής ποιότητας, είναι οι ακόλουθοι: ασφάλεια του κτηρίου, επαρκής χώρος για να παίζουν τα παιδιά, ο διαθέσιμος εξοπλισμός, η παρουσία ενός οικείου, οικογενειακού τύπου περιβάλλοντος, η εκπαίδευση και η παιδεία του προσωπικού, η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, η ασφάλεια του περιβάλλοντος του κτηρίου και του κήπου, η παρουσία προσωπικού με θετικές προσωπικότητες και τρόπους επικοινωνίας, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και η αναλογία ενηλίκων-παιδιών (Mahony και Hayes, 2006· Rentzou, 2013).

Η Ρέντζου (2011) στην μελέτη που διεξήγαγε στην Ελλάδα διαπίστωσε ότι οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρούν ως σημαντικότερες πτυχές της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας την "Αλληλεπίδραση", την "Γλώσσα – Συλλογισμός" και τις "Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας", ενώ ως λιγότερο σημαντικοί τομείς θεωρούνται οι "Δραστηριότητες" και οι "Γονείς και Προσωπικό". Αντίστοιχα, οι γονείς βρεφών και μικρών παιδιών δίνουν περισσότερη σημαντικότητα στην "Αλληλεπίδραση" και στις "Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας", ενώ οι λιγότερο σημαντικοί τομείς σύμφωνα με τους γονείς των βρεφών θεωρούνται οι "Δραστηριότητες" και οι "Γονείς και Προσωπικό" (Ρέντζου, 2011).

Σύμφωνα με τον Wolfson (2000) έξι είναι οι περιοχές στις οποίες οι γονείς εστιάζουν περισσότερο στην επιλογή αλλά και αξιολόγηση των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής: η τοποθεσία, οι ώρες λειτουργίας, η εκπαιδευτική φιλοσοφία, το επίπεδο ποιότητας των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγουν και οι εγκαταστάσεις.

Σε μια πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Rentzou (2013) τονίζεται ότι οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρούν πιο σημαντικούς τους τομείς αυτούς που σχετίζονται με τις ρουτίνες προσωπικής φροντίδας αλλά και με τις αλληλεπιδράσεις. Όσον αφορά τους γονείς των βρεφών, η έρευνα έδειξε ότι

θεωρούν πιο σημαντικούς τους τομείς που σχετίζονται με τις ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, με τις αλληλεπιδράσεις αλλά και με την ακρόαση και την ομιλία. Από την άλλη πλευρά, τόσο οι γονείς των βρεφών όσο και των νηπίων θεωρούν λιγότερο σημαντικούς τομείς αυτούς που σχετίζονται με τις δραστηριότητες αλλά και με την αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και προσωπικού.

Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σουηδία από τους Karby και Giota (1995· βρέθηκε στο Rentzou 2013) κατέδειξε ότι οι γονείς αξιολόγησαν ως πιο σημαντικούς παράγοντες, θέματα που αφορούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αλλά και διαστάσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Επιπρόσθετα, από την διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι γονείς χρησιμοποιούν, συχνά, ως κεντρικό γνώμονα επιλογής και αξιολόγησης, παράγοντες που συνδέονται με την πρακτικότητα και την διευκόλυνση στην καθημερινή τους ζωή, όπως η διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, η τοποθεσία, η μετακίνηση αλλά και το σχετικό κόστος (Barbarin et al., 2006· Johansen et al., 1996· Li-Grining & Coley, 2006). Μάλιστα, οι παραπάνω διαστάσεις που σχετίζονται περισσότερο με την καθημερινή ζωή των γονέων, φαίνεται πως, ιδιαίτερα για τους γονείς από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, είναι πιο σημαντικές σε σύγκριση με άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την θετική ανάπτυξη των παιδιών (Early & Burchinal, 2001· Johansen et al., 1996· Peyton et al., 2001).

Ωστόσο, πέρα από αυτούς τους πρακτικούς παράγοντες, φαίνεται πως μεταβλητές που σχετίζονται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι εξίσου σημαντικοί στην αξιολόγηση των γονέων, οι οποίοι προσβλέπουν σε υψηλά εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά επιτεύγματα των παιδιών τους (Pianta et al., 2009). Τέτοιοι παράγοντες σχετίζονται περισσότερο με οργανωτικά στοιχεία του προγράμματος, την διεύθυνση του κέντρου προσχολικής αγωγής αλλά και την εκπαίδευση του προσωπικού που απασχολείται σε αυτό (Pianta, et al., 2009). Σε αυτό το πεδίο μεταβλητών, άλλες έρευνες έρχονται να προσθέσουν τη σημασία που αποδίδουν οι γονείς στην αναλογία εκπαιδευτικών και παιδιών αλλά και αμφιβολίες που σχετίζονται με τα μέτρα ασφάλειας και υγείας των παιδιών (Johansen et al., 1996· Kim & Fram, 2009· Rose & Elicker, 2008).

Επιπρόσθετα, η έρευνα καταδεικνύει πως οι γονείς επενδύουν σημαντικά και σε χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με το ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς. Η ζεστασιά που εκπέμπουν οι εκπαιδευτικοί, το κλίμα εμπιστοσύνης που καλλιεργείται στο κέντρο προσχολικής αγωγής και η αίσθηση άνεσης που έχει κανείς ευρισκόμενος στους χώρους του κέντρου είναι κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά (Gamble et al., 2009· Johansen et al., 1996· Rose & Elicker, 2008).

Πέρα, όμως, από τους πρακτικούς προσανατολισμούς των γονέων αλλά και την διασφάλιση της ηρεμίας και ασφάλειας στα παιδιά, οι γονείς αξιολογούν υψηλά και διαστάσεις που είναι αμιγώς συνδεδεμένες με την εκπαιδευτική φύση της προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς συχνά επιλέγουν προγράμματα τα οποία καλλιεργούν την ετοιμότητα του παιδιού για τη μελλοντική του εκπαίδευση αλλά λειτουργούν και ως προθάλαμος της ανάπτυξης μίας σειράς ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Bruckman & Blanton, 2003· Early & Burchinal, 2001).

Τέλος, η εθνικότητα αλλά και η πολιτισμική προέλευση των γονέων φαίνεται ότι παίζουν επίσης καθοριστικό ρόλο καθώς γονείς που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες αξιολογούν ως πολύ σημαντική την εθνική και οικονομική ποικιλομορφία μίας μονάδας προσχολικής αγωγής, δίνοντας περισσότερη μάλιστα σημασία σε αυτούς τους παράγοντες από τον τύπο εγκαταστάσεων που χαρακτηρίζει τη μονάδα (Gamble et al., 2009· Shlay et al., 2005).

**ΜΕΡΟΣ ΙΙ**  
**ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας»

### 4.1 Εισαγωγή

Στις μέρες μας, όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής και για αυτό ο όρος «αγωγή και φροντίδα» αναφέρεται όλο και πιο συχνά. Ο όρος αναφέρεται σε προγράμματα τα οποία προσφέρουν ταυτόχρονα φροντίδα και αγωγή. Λόγω της διχοτομίας που χαρακτηρίζει, λοιπόν, τα προγράμματα, άλλα προγράμματα εστιάζουν μόνο στην φροντίδα των παιδιών ενώ κάποια άλλα εστιάζουν μόνο στην αγωγή. Ωστόσο, για πολλούς παιδαγωγούς η διχοτομία ανάμεσα στην προσχολική εκπαίδευση και στην ημερήσια φροντίδα είναι αυθαίρετη και εσφαλμένη δεδομένης της ανάγκης να ικανοποιηθούν όλες οι ανάγκες του παιδιού (Rentzou, 2013) .

Εξαιτίας της διχοτομίας αυτής είναι λογικό οι γονείς έχουν διαφορετικές προτιμήσεις μεταξύ τους. Άλλοι γονείς δίνουν περισσότερο έμφαση στην φροντίδα ενώ άλλοι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για την εκπαίδευση του παιδιού τους, ενώ οι επιλογές των γονέων φαίνεται να επηρεάζονται από το μορφωτικό, το κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο (Pera, 2000).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των προτιμήσεων των γονέων αναφορικά με τις διαστάσεις των προγραμμάτων παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής σε παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς που θεωρούν σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει εάν οι γονείς του δείγματος αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις διαστάσεις φροντίδας ή στις εκπαιδευτικές διαστάσεις των προσχολικών προγραμμάτων.

Μετά την προηγηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση του συγκεκριμένου πεδίου, στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι διαδικασίες εκτέλεσης της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το χρονικό συλλογής του ερευνητικού υλικού και οι περιορισμοί που υπήρξαν. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για την αποτίμηση των προτιμήσεων των γονέων, θα περιγραφεί το δείγμα των συμμετεχόντων της έρευνας αλλά και ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που σχετίζονται με αυτή.



## 4.2 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

### 4.2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η επιστημονική έρευνα πραγματοποιείται μέσα από μία ποικιλία μεθόδων και τεχνικών, που μπορεί να εντάσσονται στα πλαίσια της ποιοτικής ή της ποσοτικής μεθοδολογίας. Σύμφωνα με τον Creswell (1998), οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα αντικείμενα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να τα κατανοήσουν ή να τα ερμηνεύσουν αναφορικά με τις 'σημασίες' που οι άνθρωποι τους αποδίδουν. Η ποιοτική έρευνα, ως εκ τούτου, εμπεριέχει τη μελετημένη χρήση και συλλογή μίας ποικιλίας εμπειρικού υλικού όπως: μελέτη περίπτωσης, προσωπική εμπειρία, ενδοσκόπηση (introspective), ιστορία ζωής, συνέντευξη, παρατήρηση, ιστορικά κείμενα, οπτικοακουστικό υλικό κλπ, που περιγράφει στερεότυπες και προβληματικές στιγμές και τη σημασία τους στις ζωές των ατόμων (Ανδρεάτου, 2007).

Από την άλλη, η ποσοτική έρευνα δομείται σε πλέγμα μεταβλητών, δηλαδή σε χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούνται στις περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στο δείγμα. Τα χαρακτηριστικά αυτά συσχετίζονται με σκοπό την ανεύρεση γενικών τάσεων και την επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων. Συμπερασματικά, η ποσοτική έρευνα επικεντρώνεται στη μέτρηση των θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων, όπως είναι το ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 1999).

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι βασικές διαφορές που διέπουν την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα (Neuman, 2000, σ.16)

<b>Χαρακτηριστικά ποσοτικής έρευνας</b>	<b>Χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας</b>
Μέτρηση αντικειμενικών γεγονότων	Κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας
Επικέντρωση στις μεταβλητές	Επικέντρωση στα γεγονότα
Βασικό στοιχείο η αξιοπιστία	Βασικό στοιχείο η αυθεντικότητα
Ανεξαρτησία από το πλαίσιο	Περιορίζεται στις συνθήκες
Ύπαρξη αρκετών υποκειμένων έρευνας	Ύπαρξη λίγων υποκειμένων

Στατιστική Ανάλυση	Θεματική ανάλυση
Ο ερευνητής είναι αποστασιοποιημένος	Εμπλοκή ερευνητή

**Πίνακας 5. Βασικά χαρακτηριστικά ποσοτικών και των ποσοτικών ερευνών (προσαρμογή από Neuman, 2000, σ.16).**

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία ως μέσο εξέτασης των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος δεδομένου ότι με την χρήση ποσοτικών μεθόδων, η έρευνα δεν επηρεάζεται από προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις του ερευνητή, ενώ τα τελικά αποτελέσματα προκύπτουν από τη μελέτη του συγκεκριμένου δείγματος των γονέων που αποτελεί και την ομάδα-στόχο της έρευνας (Matveev, 2002).

Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι ο ερευνητής σε μία ποσοτική έρευνα δεν έχει ενεργό ρόλο αλλά και εμπλοκή στην διαδικασία συλλογής δεδομένων, καθώς προσεγγίζει τους συμμετέχοντες της έρευνας, συλλέγει τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία ο ίδιος καλείται να προστατεύσει, αναλύσει αλλά και ερμηνεύσει, παρουσιάζοντάς τα στο τέλος με μία περιγραφική μορφή (Παπαναστασίου, 1966).

Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της ποσοτικής έρευνας, περιλαμβάνονται η μελέτη αντικειμενικών γεγονότων, η εστίαση στις υπό εξέταση μεταβλητές, ο κεντρικός ρόλος της αξιοπιστίας, η ανεξαρτησία από την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων αλλά και προσωπικών ή σχετικών κοινωνικών αξιών, η αποστασιοποίηση του ερευνητή και τα εγγυημένα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση που προκύπτει από τη μελέτη πολλών περιπτώσεων/αντικειμένων (Neuman, 2000).

#### **4.2.2. Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού**

Η διαδικασία χορήγησης, συμπλήρωσης και συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων, διήρκησε 8 εβδομάδες, με χρονικό σημείο εκκίνησης στις 10 Ιουνίου του 2013 και χρονικό σημείο λήξης στις 31 Ιουλίου του 2013.

Σε πρώτο στάδιο κατατέθηκαν αιτήσεις τόσο στο δήμο του Κορυδαλλού όσο και στον ιδιωτικό παιδικό σταθμό του Αγρινίου. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν οι διευθυντές των βρεφονηπιακών σταθμών σχετικά με την διεξαγωγή της έρευνας, την αναγκαιότητα αυτής και το σκοπό της. Αφού ελήφθη η σχετική έγκριση, ενημερώθηκαν οι παιδαγωγοί, ώστε να είναι πληροφορημένοι και αυτοί πριν προσεγγίσουμε τους γονείς των βρεφών και νηπίων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η βοήθεια των παιδαγωγών σε αυτό το σημείο ήταν καταλυτική καθώς αυτοί υπέδειξαν τους γονείς που οι ίδιοι θεώρησαν ότι θα ήταν πιο συνεργάσιμοι για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Η επικοινωνία με τους βρεφονηπιακούς σταθμούς έγινε τον Ιούνιο του 2013 και διήρκησε τρεις εβδομάδες, ενώ στη συνέχεια προσεγγίστηκαν οι γονείς.

#### **4.2.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας αφορά το δείγμα των γονέων που χρησιμοποιήθηκε, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι σχετικά μικρός ώστε να μπορεί να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά και σωστή αξιολόγηση της αξιοπιστίας της έρευνας. Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει μία πρώτη εικόνα για το σχετικό πεδίο και ένα πρόδρομο μίας μεγαλύτερης έρευνας στο μέλλον.

Επίσης, περιοριστικά λειτουργεί και το γεγονός ότι σε αντιστοιχία με το μέγεθος του δείγματος, ένας σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων δεν επέστρεψε τα ερωτηματολόγια.

Τέλος, η χορήγηση ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στις πόλεις της Αθήνας και συγκεκριμένα σε δημοτικό παιδικό σταθμό στο δήμο Κορυδαλλού και σε ιδιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό του Αγρινίου και για αυτό θεωρείται σκόπιμο να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, για να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

### 4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα προκειμένου να διερευνήσουμε το ποιες πτυχές θεωρούνται από τους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας σημαντικές είναι το Early Childhood Environment Rating Scale-Parent Questionnaire και το Infant/Toddler Environment Rating Scale-Parent Questionnaire τα οποία δημιουργήθηκαν από την Cryer (Cryer & Burchinal, 1997· Cryer et al., 2002). Τα ερωτηματολόγια αυτά συνιστούν στην ουσία προσαρμογή από τις κλίμακες α) Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS – Revised) (Harms et al., 2005) και β) Infant / Toddler Environment Rating Scale (ITERS) (Harms et al., 2003).

Στα πλαίσια του ερωτηματολογίου αυτού, οι γονείς καλούνται να εκφράσουν πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη τους το κάθε θέμα για το παιδί τους αλλά και το πόσο καλά η τάξη, στην οποία έχει τοποθετηθεί το παιδί τους, ανταποκρίνεται στο κάθε θέμα. Ωστόσο, για τους στόχους της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το μέρος εκείνο που αποτιμά ποιες πτυχές είναι σημαντικές για τους γονείς. Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου για τους στόχους της παρούσας μελέτης έγινε από την επιβλέπουσα της εργασίας, Δρ. Ρέντζου.

Το ερωτηματολόγιο ECERS-PQ απευθύνεται σε νηπιακά τμήματα, που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας από 30 έως 60 μηνών. Αποτελείται από 43 θέματα, τα οποία οργανώνονται σε 7 υποκλίμακες: α) Χώρος και επίπλωση, β) Ρουτίνες φροντίδας, γ) Γλώσσα και συλλογισμός, δ) Δραστηριότητες, ε) Αλληλεπίδραση, στ) Δομή προγράμματος, και ζ) Γονείς και προσωπικό. Αντίστοιχα, το ITERS-PQ απευθύνεται σε βρεφικά τμήματα, που φιλοξενούν παιδιά έως 30 μηνών. Τα θέματα είναι συνολικά 39 και οι υποκλίμακες 7: α) Χώρος και επίπλωση, β) Ρουτίνες προσωπικής φροντίδας των παιδιών, γ) Ακρόαση και ομιλία, δ) Δραστηριότητες, ε) Αλληλεπίδραση, στ) Δομή του Προγράμματος, και ζ) Γονείς και Προσωπικό.

Ο βαθμός στον οποίο οι γονείς θεωρούν σημαντικό το κάθε θέμα αξιολογείται βάση κλίμακας τριών (3) βαθμών με το 1 να αντιστοιχεί σε «Καθόλου σημαντικό» και το 3 σε «Πολύ σημαντικό».

Τέλος, στο ερωτηματολόγιο υπήρξε και ένα μέρος δημογραφικών στοιχείων, ώστε να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το φύλο,

το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση την δεδομένη χρονική στιγμή και την εθνικότητά τους.

#### **4.4. Καθορισμός πληθυσμού –δείγμα**

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη σε δείγμα 100 γονέων, εκ των οποίων οι 50 είναι γονείς βρεφών και οι 50 γονείς νηπίων. Αρχικά διανεμήθηκαν 135 ερωτηματολόγια εκ των οποίων τα 35 δεν επιστράφηκαν.

##### **4.4.1 Δημογραφικά στοιχεία γονέων βρεφών**

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 γονείς βρεφών. Ο μέσος όρος ηλικίας των γονέων είναι τα 33.04 έτη ( $SD = 5.19$ ). Όσον αφορά τη σχέση του δείγματος με το παιδί, η συντριπτική πλειοψηφία (σαράντα ένα άτομα εκ των ερωτηθέντων) είναι οι μητέρες των βρεφών, 8 είναι ο πατέρας των βρεφών και σε μία περίπτωση ο/η ερωτηθείς είχε άλλη σχέση με το παιδί. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, το 46% είναι απόφοιτοι λυκείου, οι 22 (44%) απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, οι 3 (6%) έχουν επίπεδο εκπαίδευσης χαμηλότερο από λύκειο και 2 (4%) έχουν άλλο επίπεδο εκπαίδευσης. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση από τους 50 γονείς οι 41 (82%) είναι παντρεμένοι, οι 5 (10%) χωρισμένοι, 2 (4%) σε διάσταση και 2 (4%) ελεύθεροι. Αναφορικά με την εθνικότητά τους, οι 49 είναι Έλληνες και 1 είναι αλβανικής καταγωγής.

##### **4.4.2 Δημογραφικά στοιχεία γονέων νηπίων**

Στην ομάδα των γονέων νηπίων ( $N = 50$ ), ο μέσος όρος ηλικίας είναι 34.58 ( $SD = 5.07$ ). Από τους 49 γονείς που απάντησαν στην ερώτηση για τη σχέση τους με το παιδί, οι 40 είναι η μητέρα του παιδιού και οι 9 ο πατέρας του παιδιού. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσής τους, από τους 50 γονείς οι 22 (44%) είναι απόφοιτοι λυκείου, οι 20 (40%) απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, οι 7 (14%) έχουν επίπεδο εκπαίδευσης χαμηλότερο από λύκειο και 1 είναι απόφοιτος ΙΕΚ. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, από τους 50 γονείς οι 42 (84%) είναι παντρεμένοι, οι 5 (10%)

χωρισμένοι και οι υπόλοιποι είναι 1 σε διάσταση, 1 χήρος και 1 ελεύθερος. Τέλος, όσον αφορά την εθνικότητά τους οι 49 γονείς είναι ελληνικής καταγωγής και μόνο ένας γονέας είναι αλβανικής καταγωγής.

#### **4.5 Ηθικά διλήμματα και δεοντολογία**

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι σύμφωνη με τον κώδικα δεοντολογίας που έχει συσταθεί από τον NAYEC (National Association for the Education of Young Children, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα, με την δέσμευση να μην προβούμε σε πράξεις που μειώνουν την αξία των προγραμμάτων.

Ακόμη, τονίστηκε στους συμμετέχοντες η εθελοντική φύση της συμμετοχής τους στην έρευνα αλλά και της δυνατότητας να αποχωρήσουν από αυτήν εάν κάποια στιγμή αισθανθούν για οποιοδήποτε λόγο ότι δεν θέλουν να συνεχίσουν, χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να δηλώσουν αυτό το λόγο, ενώ παράλληλα τονίστηκε ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε κάθε περίπτωση, τα ερωτηματολόγια θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την επεξεργασία της συγκεκριμένης έρευνας και για τους σκοπούς για τους οποίους έχουν οι ίδιοι ενημερωθεί.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Αποτελέσματα της έρευνας»**

### **5.1 Εισαγωγή**

Όπως έχουμε ήδη δει σε προηγούμενο κεφάλαιο, η προσχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από διχοτομία. Συνάμα, όπως έχουμε ήδη δει, ένας από τους παράγοντες που καθορίζει αν τα προσχολικά προγράμματα θα προσφέρουν φροντίδα ή εκπαίδευση, είναι οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς από τα προγράμματα αυτά. Σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία, καθίσταται προφανές ότι όσο μικρότερο είναι το παιδί, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη φροντίδα, ενώ για το μεγαλύτερο παιδί, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην εκπαίδευση (Rentzou & Sakellariou 2013· Rentzou 2013).

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των προτιμήσεων των γονέων αναφορικά με τις διαστάσεις των προγραμμάτων παροχής φροντίδας και αγωγής που θεωρούν σημαντικές.

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

### **5.2 Προτιμήσεις των γονέων και διαστάσεις του προγράμματος που οι γονείς νηπίων θεωρούν σημαντικές**

Αναφορικά με το χαρακτηριστικό του προγράμματος που αρέσει στους γονείς περισσότερο, από τους 50 γονείς νηπίων που απάντησαν στους 26 (52%) αρέσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε 8 (16%) το κτήριο και ο εξοπλισμός, σε άλλους 8 (16%) το προσωπικό, σε 3 (6%) το κόστος, σε 2 (4%) το ωράριο και σε άλλους 2 (4%) η τοποθεσία, ενώ σε 1 αρέσουν όλα τα παραπάνω.

Αναφορικά με τον χώρο και την επίπλωση στις τάξεις των νηπίων, αρχικά πρέπει να τονιστεί, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, πως οι γονείς θεωρούν όλες τις διαστάσεις της υποκλίμακας «Χώρος και Επίπλωση» αρκετά σημαντικές, με το χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας να συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία

τονίζοντας τη σημαντικότητα του συγκεκριμένου κριτηρίου και το χώρο για εκούσια μόνωση να συγκεντρώνει τη μικρότερη βαθμολογία.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Εσωτερικός χώρος	50	2.76	0.43
Έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση	50	2.68	0.47
Επίπλωση για ξεκούραση και άνεση	50	2.48	0.54
Διαμόρφωση του χώρου για παιχνίδι	50	2.56	0,50
Χώρος για εκούσια μόνωση	50	2.42	0.64
Εκθέματα που σχετίζονται με το παιδί	50	2.62	0.53
Χώρος για παιχνίδι αδρής κινητικότητας	50	2.78	0.46
Εξοπλισμός αδρής κινητικότητας	50	2.72	0.45

**Πίνακας 6: Χώρος και επίπλωση στις τάξεις νηπίων**

Αναφορικά με τις ρουτίνες προσωπικής φροντίδας σε τάξεις νηπίων, την υψηλότερη βαθμολογία σε επίπεδο σημαντικότητας συγκεντρώνουν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, από κοινού οι πρακτικές υγιεινής και η τουαλέτα/αλλαγή πάνας. Και πάλι οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις αυτής της υποκλίμακας είναι πάνω από το 2 και θεωρούνται αρκετά σημαντικές, ωστόσο η διάσταση της υποδοχής/αναχώρησης συγκεντρώνει συγκριτικά με τις άλλες τη χαμηλότερη βαθμολογία.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Υποδοχή/Αναχώρηση	50	2.68	0.47
Γεύματα/Κολατσιο	50	2.84	0.37
Ύπνος/ξεκούραση	50	2.70	0.46
Τουαλέτα/Αλλαγή Πάνας	50	2.90	0.30
Πρακτικές Υγιεινής	50	2.90	0.30
Πρακτικές Ασφαλείας	50	2.82	0.38

**Πίνακας 7: Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας στις τάξεις νηπίων**



Αναφορικά με τη γλώσσα και το συλλογισμό σε τάξεις νηπίων, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 8, όλα τα κριτήρια της υποκλίμακας αξιολογήθηκαν ως αρκετά σημαντικά με την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία να συγκεντρώνουν «η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων» και «η καθημερινή ανεπίσημη χρήση της γλώσσας» και την μικρότερη αντίστοιχα βαθμολογία να συγκεντρώνουν «τα βιβλία και οι εικόνες».

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Βιβλία και εικόνες	50	2.60	0.49
Ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία	50	2.72	0.45
Χρήση γλώσσας για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων	50	2.76	0.43
Καθημερινή-Ανεπίσημη χρήση της γλώσσας	50	2.76	0.43

**Πίνακας 8: Γλώσσα και συλλογισμός στις τάξεις νηπίων**

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, σχετικά με τις «Δραστηριότητες» σε τάξεις νηπίων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι γονείς αξιολόγησαν ως πολύ σημαντικά όλα τα επιμέρους πεδία της συγκεκριμένης υποκλίμακας με την προώθηση της διαφορετικότητας να συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία και την χρήση της άμμου και του νερού τη μικρότερη.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Λεπτή Κινητικότητα	50	2.60	0.49
Τέχνη	50	2.56	0.50
Μουσική/Κίνηση	50	2.66	0.47
Οικοδομικό υλικό	50	2.28	0.57
Άμμος/Νερό	50	1.94	0.68
Δραματικό Παιχνίδι	50	2.38	0.60
Φύση/Επιστήμη	50	2.42	0.60
Μαθηματικά/Αριθμοί	50	2.74	0.48
Χρήση TV, βίντεο και / ή υπολογιστών	50	2.08	0.63

Προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας:	50	2.76	0.43
---	----	------	------

**Πίνακας 9: Δραστηριότητες σε τάξεις νηπίων**

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις σε τάξεις των νηπίων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, η βαθμολογία όλων των επιμέρους κριτηρίων είναι ιδιαίτερα υψηλή και αξιολογούνται ως πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά, με τη γενική επίβλεψη των παιδιών να συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία και την επίβλεψη των δραστηριοτήτων αδρής κινητικότητας τη χαμηλότερη βαθμολογία.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Επίβλεψη των δραστηριοτήτων αδρής κινητικότητας	50	2.76	0.47
Γενική επίβλεψη παιδιών (άλλη από της αδρής κινητικότητας)	50	2.88	0.32
Πειθαρχία	50	2.82	0.38
Αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών – παιδιών	50	2.84	0.37
Αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών – παιδιών	50	2.80	0.40

**Πίνακας 10: Αλληλεπίδραση σε τάξεις νηπίων**

Όσον αφορά την δομή του προγράμματος σε τάξεις νηπίων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά βαθμολογήθηκαν ως αρκετά σημαντικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών να θεωρούνται ως οι περισσότερο σημαντικές για τους γονείς, ενώ η ώρα που είναι αφιερωμένη στην ομάδα και το πρόγραμμα/χρονοδιάγραμμα συγκεντρώνουν τη χαμηλότερη βαθμολογία.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Πρόγραμμα – Χρονοδιάγραμμα	50	2.44	0.54
Ελεύθερο παιχνίδι:	50	2.50	0.50
Ωρα ομάδας	50	2.44	0.54

Αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών – παιδιών	50	2.80	0.40
--------------------------------------	----	------	------

**Πίνακας 11: Δομή του Προγράμματος στις τάξεις νηπίων**

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν για τους «γονείς και προσωπικό σε τάξεις νηπίων». Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, όλα τα επιμέρους στοιχεία συγκεντρώνουν βαθμολογία υψηλότερη του 2, με την πρόνοια για τις επαγγελματικές ανάγκες του προσωπικού να συγκεντρώνει τη χαμηλότερη βαθμολογία και τη συνεργασία και αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού να συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία.

Θέματα	N	Mean	S.D
Πρόγραμμα – Χρονοδιάγραμμα	50	2.50	0.50
Πρόνοια για τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού	50	2.48	0.54
Πρόνοια για τις επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού	50	2.44	0.57
Αλληλεπίδραση και συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού	50	2.79	0.46
Επίβλεψη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού	50	2.62	0.49
Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη	50	2.62	0.49

**Πίνακας 12: Γονείς και Προσωπικό στις τάξεις νηπίων**

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα γενικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για το σύνολο του ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13, η αλληλεπίδραση και οι ρουτίνες φροντίδας θεωρούνται ως οι σημαντικότερες από τους γονείς των νηπίων, ακολουθεί η γλώσσα και ο συλλογισμός, ο χώρος και η επίπλωση, οι γονείς και το προσωπικό, ενώ τις δύο τελευταίες θέσεις στην αξιολόγηση κατέχουν η δομή του προγράμματος και οι δραστηριότητες.

<b>Υποκλίμακες</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Χώρος/Επίπλωση	50	2.63	0.26
Ρουτίνες προσωπικής φροντίδας παιδιών	50	2.81	0.22
Γλώσσα και συλλογισμός	50	2.71	0.34
Δραστηριότητες	50	2.44	0.30
Αλληλεπίδραση	50	2.82	0.27
Δομή του προγράμματος	50	2.55	0.34
Γονείς και προσωπικό	50	2.56	0.34

**Πίνακας 13: Πτυχές του προγράμματος που οι γονείς των νηπίων θεωρούν σημαντικές.**

### **5.3 Προτιμήσεις των γονέων και διαστάσεις του προγράμματος που οι γονείς βρεφών θεωρούν σημαντικές**

Παρομοίως, ακολουθούν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για τους γονείς παιδιών που τους παρέχεται φροντίδα και αγωγή σε βρεφονηπιακούς σταθμούς. Πιο συγκεκριμένα, από τους 50 γονείς που απάντησαν οι 24 (48%) φαίνεται πως προτιμούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, 2 (4%) το κτήριο και ο εξοπλισμός, 19 (38%) το προσωπικό, 1 (2%) το κόστος, 3 (6%) η τοποθεσία ενώ σε 1 αρέσει κάτι άλλο από τα παραπάνω.

Στην υποκλίμακα του χώρου και της επίπλωσης, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 14, όλες οι επιμέρους κατηγορίες συγκεντρώνουν βαθμολογία ανώτερη του 2 και θεωρούνται κατά μέσο όρο ως αρκετά σημαντικές, με τον εσωτερικό χώρο να βρίσκεται κατά μέσο όρο πιο κοντά στην υψηλότερη βαθμολογία και να θεωρείται ως πολύ σημαντικός παράγοντας.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Εσωτερικός χώρος	<b>50</b>	<b>2.84</b>	<b>0.37</b>
Έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδι και μάθηση	<b>50</b>	<b>2.76</b>	<b>0.43</b>

Παροχές/Πρόνοια για ξεκούραση και άνεση	<b>50</b>	<b>2.74</b>	<b>0.44</b>
Διαμόρφωση του δωματίου	<b>50</b>	<b>2.60</b>	<b>0.49</b>
Εκθέματα για το παιδί	<b>50</b>	<b>2.48</b>	<b>0.54</b>

**Πίνακας 14: Χώρος και επίπλωση στις τάξεις βρεφών**

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις ρουτίνες φροντίδας σε τάξεις βρεφών. Όπως και στην προηγούμενη υποκλίμακα, έτσι και εδώ όλες οι αξιολογήσεις κατά μέσο όρο βρίσκονται σημαντικά πάνω από το 2, με τις πρακτικές υγιεινής και ασφαλείας να συγκεντρώνουν την πιο υψηλή βαθμολογία και τα γεύματα κολατσιό τη χαμηλότερη βαθμολογία.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D.</b>
Υποδοχή/Αναχώρηση	<b>50</b>	<b>2.62</b>	<b>0.53</b>
Γεύματα/Κολατσιο	<b>50</b>	<b>2.72</b>	<b>0.27</b>
Ύπνος	<b>50</b>	<b>2.78</b>	<b>0.41</b>
Τουαλέτα/Αλλαγή Πάνας	<b>50</b>	<b>2.84</b>	<b>0.42</b>
Πρακτικές Υγιεινής	<b>50</b>	<b>2.94</b>	<b>0.24</b>
Πρακτικές Ασφαλείας	<b>50</b>	<b>2.94</b>	<b>0.24</b>

**Πίνακας 15: Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας στις τάξεις βρεφών**

Αναφορικά με την ακρόαση και την ομιλία σε τάξεις βρεφών τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 16. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα και τα τρία χαρακτηριστικά της υποκλίμακας αξιολογήθηκαν ως αρκετά σημαντικά από τους γονείς, με την παροχή βοήθειας στα παιδιά για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα να συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία και την χρήση βιβλίων τη χαμηλότερη βαθμολογία.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Παροχή βοήθειας στα παιδιά για να καταλάβουν τη γλώσσα	<b>50</b>	<b>2.76</b>	<b>0.43</b>
Παροχή βοήθειας στα παιδιά για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα	<b>50</b>	<b>2.80</b>	<b>0.40</b>
Χρήση βιβλίων	<b>50</b>	<b>2.48</b>	<b>0.50</b>

**Πίνακας 16: Ακρόαση και ομιλία στις τάξεις βρεφών**

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της υποκλίμακας «δραστηριότητες σε τάξεις βρεφών». Όπως φαίνεται στον Πίνακα, η διάσταση του παιχνιδιού με άμμο συγκεντρώνει βαθμολογία κάτω από το 2, όπως ακριβώς και η χρήση τηλεόρασης, βίντεο και υπολογιστών, ενώ το ενεργητικό σωματικό παιχνίδι μαζί με την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στο επίπεδο σημαντικότητας με βάση την αξιολόγηση των γονέων.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Λεπτή Κινητικότητα	<b>50</b>	<b>2.24</b>	<b>0.55</b>
Ενεργητικό σωματικό παιχνίδι	<b>50</b>	<b>2.76</b>	<b>0.43</b>
Τέχνη	<b>50</b>	<b>2.42</b>	<b>0.53</b>
Μουσική και κίνηση	<b>50</b>	<b>2.64</b>	<b>0.52</b>
Οικοδομικό υλικό	<b>50</b>	<b>2.24</b>	<b>0.59</b>
Δραματικό Παιχνίδι	<b>50</b>	<b>2.42</b>	<b>0.53</b>
Παιχνίδι με άμμο και νερό	<b>50</b>	<b>1.80</b>	<b>0.70</b>
Φύση/Επιστήμη	<b>50</b>	<b>2.26</b>	<b>0.67</b>

Χρήση TV, βίντεο και / ή υπολογιστών	<b>50</b>	<b>1.80</b>	<b>0.43</b>
Προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας	<b>50</b>	<b>2.76</b>	<b>0.47</b>

**Πίνακας 17: Δραστηριότητες σε τάξεις βρεφών**

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την αλληλεπίδραση σε τάξεις βρεφών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18, οι απαντήσεις που αφορούν την αλληλεπίδραση στις τάξεις των βρεφών καταδεικνύουν πως κατά μέσο όρο όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά αξιολογήθηκαν ως αρκετά σημαντικά. Ωστόσο, ως περισσότερο σημαντικό θεωρείται η επίβλεψη του παιχνιδιού και μάθησης και το λιγότερο σημαντικό είναι η πειθαρχία.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Επίβλεψη παιχνιδιού και μάθησης	<b>50</b>	<b>2.78</b>	<b>0.41</b>
Αλληλεπίδραση ομηλίκων	<b>50</b>	<b>2.68</b>	<b>0.55</b>
Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού – παιδιού	<b>50</b>	<b>2.78</b>	<b>0.41</b>
Πειθαρχία	<b>50</b>	<b>2.26</b>	<b>0.43</b>

**Πίνακας 18: Αλληλεπίδραση σε τάξεις βρεφών**

Αναφορικά με τα αποτελέσματα στην υποκλίμακα «δομή του προγράμματος», όπως φαίνεται στον Πίνακα 19, όλα τα επιμέρους κριτήρια της υποκλίμακας βαθμολογήθηκαν από τους γονείς των βρεφών ως αρκετά σημαντικά. Παρόλα αυτά οι παροχές και η πρόνοια για παιδιά με αναπηρίες θεωρούνται ως τα σημαντικότερα σε αυτόν τον τομέα, ενώ αντίθετα το πρόγραμμα/χρονοδιάγραμμα συγκεντρώνει την πιο χαμηλή βαθμολογία.

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Πρόγραμμα Χρονοδιάγραμμα	<b>50</b>	<b>2.38</b>	<b>0.60</b>
Ελεύθερο παιχνίδι:	<b>50</b>	<b>2.60</b>	<b>0.49</b>

Δραστηριότητες ομαδικού παιχνιδιού	<b>50</b>	<b>2.66</b>	<b>0.47</b>
Παροχές-πρόνοια για παιδιά με αναπηρίες	<b>50</b>	<b>2.94</b>	<b>0.24</b>

**Πίνακας 19: Δομή του προγράμματος στις τάξεις βρεφών**

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται, τα αποτελέσματα αναφορικά με την υποκλίμακα «γονείς και προσωπικό σε τάξεις βρεφών». Όπως φαίνεται στον Πίνακα 20, όλες οι επιμέρους διαστάσεις θεωρούνται αρκετά σημαντικές, με τη σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να συγκεντρώνει κατά μέσο όρο την υψηλότερη βαθμολογία και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη τη χαμηλότερη βαθμολογία

<b>Θέματα</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Πρόνοια για τους γονείς	<b>50</b>	<b>2.50</b>	<b>0.54</b>
Πρόνοια για τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού	<b>50</b>	<b>2.42</b>	<b>0.53</b>
Πρόνοια για τις επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού	<b>50</b>	<b>2.40</b>	<b>0.57</b>
Αλληλεπίδραση και συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού	<b>50</b>	<b>2.56</b>	<b>0.50</b>
Σταθερότητα εκπαιδευτικού προσωπικού	<b>50</b>	<b>2.68</b>	<b>0.47</b>
Επίβλεψη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού	<b>50</b>	<b>2.58</b>	<b>0.49</b>
Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη	<b>50</b>	<b>2.38</b>	<b>0.56</b>

**Πίνακας 20: Γονείς και προσωπικό στις τάξεις βρεφών**

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα γενικά αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για το σύνολο του ερωτηματολογίου. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία συγκεντρώνει η διάσταση της ρουτίνας



φροντίδας των βρεφών, ακολουθεί η αλληλεπίδραση, έπονται η γλώσσα και ο συλλογισμός, η δομή του προγράμματος και οι γονείς και προσωπικό, ενώ τη χαμηλότερη θέση κατέχει ο άξονας των δραστηριοτήτων.

<b>Υποκλίμακες</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Χώρος/Επίπλωση	<b>50</b>	<b>2.68</b>	<b>0.30</b>
Ρουτίνες προσωπικής φροντίδας παιδιών	<b>50</b>	<b>2.84</b>	<b>0.21</b>
Γλώσσα και συλλογισμός	<b>50</b>	<b>2.68</b>	<b>0.31</b>
Δραστηριότητες	<b>50</b>	<b>2.33</b>	<b>0.32</b>
Αλληλεπίδραση	<b>50</b>	<b>2.75</b>	<b>0.34</b>
Δομή του προγράμματος	<b>50</b>	<b>2.65</b>	<b>0.29</b>
Γονείς και προσωπικό	<b>50</b>	<b>2.50</b>	<b>0.35</b>

**Πίνακας 21: Πτυχές του προγράμματος που οι γονείς των βρεφών θεωρούν σημαντικές.**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων»**

### **6.1 Εισαγωγή**

Όπως έχει τονιστεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, τα προγράμματα πρώιμης εκπαίδευσης έχουν χαρακτηριστεί από μια διχοτομία. Εξαιτίας, λοιπόν, αυτής της διχοτομίας, άλλα προγράμματα εστιάζουν κατεξοχήν στην αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σε αντίθεση με άλλα που εστιάζουν μόνο στην φροντίδα των παιδιών. Αρκετοί, όμως, είναι οι παιδαγωγοί που υποστηρίζουν ότι ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να καλύπτει όλες τις ανάγκες των παιδιών, δηλαδή τα νήπια να δέχονται αγωγή και φροντίδα ταυτόχρονα (Rentzou & Sakellariou, 2013; Rentzou, 2013). Λόγω, λοιπόν, αυτής της διχοτομίας των θεσμών είναι επόμενο οι γονείς να έχουν διαφορετικές απόψεις σε σχέση με το τι προσδοκούν οι ίδιοι από έναν παιδικό σταθμό αλλά και σε ποιες πτυχές της ποιότητας αποδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα.

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως στόχο να συγκρίνει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών που έχουν γίνει για το συγκεκριμένο θέμα.

### **6.2 Προτιμήσεις γονέων και διαστάσεις προγράμματος στις οποίες οι γονείς αποδίδουν σημαντικότητα**

Αναφορικά με το χαρακτηριστικό που προτιμούν περισσότερο οι γονείς νηπίων, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο ακολουθείται από τον παιδικό σταθμό. Το ίδιο ισχύει και για τους γονείς των βρεφών όπου και εκείνοι προτιμούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα της έρευνας των Dragonas et al. (1995), οι οποίοι υποστηρίζουν πως μια σημαντική μεταβλητή στην οποία οι γονείς αποδίδουν σπουδαιότητα είναι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Σχετικά με την υποκλίμακα του χώρου και της επίπλωση, ο εσωτερικός χώρος θεωρείται αρκετά σημαντικός τόσο από τους γονείς των νηπίων όσο και των βρεφών, ενώ ο χώρος για εκούσια μόνωση θεωρείται λιγότερο σημαντικός από τους γονείς των νηπίων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Mahony και Hayes (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν πως σύμφωνα με τους γονείς, ένας από τους σημαντικότερους τομείς που συμβάλλουν προκειμένου να επιτευχθεί η υψηλή ποιότητα είναι και ο επαρκής χώρος. Αντίθετα, η έρευνα των Leach et al. (2008), έδειξε ότι το ποσοστό των γονιών που αξιολόγησαν ως ιδιαίτερα σημαντικό την ύπαρξη επαρκούς εσωτερικού και εξωτερικού χώρου και την παροχή παιχνιδιών, ήταν ιδιαίτερα χαμηλό.

Σχετικά με τις ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, οι πρακτικές υγιεινής και η τουαλέτα/αλλαγή πάνας θεωρούνται οι σημαντικότερες από τους γονείς των νηπίων ενώ λιγότερο σημαντική θεωρείται η διάσταση της υποδοχής/αναχώρησης. Στην έρευνα της Ρέντζου (2011) οι ρουτίνες προσωπικής φροντίδας θεωρούνται από τους γονείς πολύ σημαντικές. Οι γονείς βρεφών θεωρούν σημαντικότερες τις πρακτικές υγιεινής και ασφαλείας, ενώ λιγότερο σημαντικό θεωρούν τα γεύματα και το κολατσιό, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Da Silva και Wise (2006), οι οποίοι σε δείγμα Αυστραλών γονέων υποστηρίζουν πως όλες οι διαστάσεις του προσχολικού προγράμματος είναι σημαντικές με κάποιον τρόπο. Όμως, περισσότερο σημαντικές διαστάσεις είναι αυτές που σχετίζονται με την παρεχόμενη φροντίδα, την ασφάλεια αλλά και την υγιεινή (Da Silva & Wise, 2006).

Αναφορικά με την γλώσσα και τον συλλογισμό, σημαντικότερα χαρακτηρίστηκαν η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων και η καθημερινή - ανεπίσημη χρήση της γλώσσας από τους γονείς των νηπίων ενώ λιγότερο σημαντικά θεωρήθηκαν τα βιβλία και οι εικόνες. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ρέντζου (2011), τα οποία αποδεικνύουν πως οι γονείς νηπίων δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο τομέα γλώσσα και λογική. Οι γονείς των βρεφών, όσον αναφορά την υποκλίμακα ακρόαση και ομιλία, θεωρούν ως πιο σημαντικό την παροχή βοήθειας στα παιδιά προκειμένου να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, ενώ λιγότερο σημαντική θεωρούν τη χρήση βιβλίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ρέντζου (2011) τα οποία αποδεικνύουν πως οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον τομέα της γλώσσας και της λογικής. Η ανάπτυξη

της γλώσσας και του συλλογισμού έχουν αξιολογηθεί ως σημαντικές και σε άλλες έρευνες, όπως αυτές των Mahnoy & Hayes (2006), Ho (2008) και Leach et al. (2008).

Σχετικά με τις δραστηριότητες σε τάξεις νηπίων αυτή που υπερισχύει βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας μας είναι η προώθηση της διαφορετικότητας, ενώ λιγότερο σημαντική θεωρούν την χρήση της άμμου και του νερού. Το εύρημα αυτό, επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Da Silva & Wise (2006), οι οποίοι υποστηρίζουν πως ένα από τα σημαντικότερα θέματα είναι και η ευαισθησία στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Και οι γονείς των βρεφών, επίσης, θεωρούν σημαντική την προώθηση της διαφορετικότητας αλλά και το ενεργητικό παιχνίδι, ενώ λιγότερο σημαντική θεωρούν την διάσταση του παιχνιδιού με άμμο, τη χρήση τηλεόρασης αλλά και βίντεο και υπολογιστών. Επιπρόσθετα άλλες έρευνες έδειξαν ότι γονείς που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες θεωρούν πολύ σημαντική την εθνική και οικονομική ποικιλομορφία μίας μονάδας προσχολικής αγωγής, δίνοντας περισσότερη σημασία σε αυτούς τους παράγοντες από τον τύπο εγκαταστάσεων που χαρακτηρίζει τη μονάδα (Gamble et al., 2009· Shlay et al., 2005).

Όσο αναφορά την υποκλίμακα σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις, οι γονείς των νηπίων θεωρούν σπουδαιότερη την γενική επίβλεψη των παιδιών επιβεβαιώνοντας και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που καταδεικνύουν ότι η ασφάλεια είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τους γονείς (Da Silva & Wise, 2006), ενώ λιγότερο σημαντική θεωρούν την επίβλεψη των δραστηριοτήτων αδρής κινητικότητας, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας του Singer (1996), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση (προσωπικού - παιδιών και προσωπικού – γονέων). Οι γονείς των βρεφών θεωρούν περισσότερο σημαντική την επίβλεψη του παιχνιδιού και μάθησης ενώ λιγότερο σημαντική θεωρήθηκε η πειθαρχία.

Σχετικά με την υποκλίμακα δομή του προγράμματος, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών θεωρήθηκαν περισσότερο σημαντικές, ενώ λιγότερο σημαντική θεωρήθηκε η ώρα που είναι αφιερωμένη στην ομάδα και το πρόγραμμα/χρονοδιάγραμμα. Τα ευρήματα μας επιβεβαιώνονται από την έρευνα του Elliot (2003) που διαπίστωσε ότι τα βασικά κριτήρια των γονέων για την επιλογή της προσχολικής φροντίδας και των υπηρεσιών εκπαίδευσης ήταν τα εξής: αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο προσωπικό και τα παιδιά · αλληλεπιδράσεις μεταξύ

του προσωπικού και των γονέων · αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών · αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων του προσωπικού. Από την άλλη μεριά, οι γονείς των βρεφών θεωρούν σημαντικότερες τις παροχές και την πρόνοια για παιδιά με αναπηρίες, ενώ λιγότερο σημαντικό θεωρούν το πρόγραμμα/χρονοδιάγραμμα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Elliot (2003) ο οποίος υποστηρίζει ότι σχετικά με τα εξατομικευμένα κριτήρια οι υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι αρκετά σημαντικές για τους γονείς. Τα ευρήματα μας επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Singer (1996), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι γονείς έχουν χαμηλές απαιτήσεις από τα κέντρα παιδικής φροντίδας και πως δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση (προσωπικού - παιδιών και προσωπικού - γονέων).

Όσο αναφορά την υποκλίμακα «γονείς και προσωπικό», οι γονείς των νηπίων θεωρούν σημαντικότερη την συνεργασία και την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ λιγότερο σημαντική θεωρούν την πρόνοια για τις επαγγελματικές ανάγκες του προσωπικού, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Elliot (2003), ο οποίος διαπίστωσε ότι ένα από τα βασικά κριτήρια των γονέων για την επιλογή της προσχολικής φροντίδας και των υπηρεσιών εκπαίδευσης ήταν, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι γονείς των βρεφών θεωρούν ως σημαντικότερη την σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού ενώ ως λιγότερο σημαντικό θεώρησαν τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Το εύρημα αυτό έχει μεγάλη ομοιότητα με τα ευρήματα των Gamble et al. (2009), Johansen et al., (1996) και Rose & Elicker (2008). Η έρευνα καταδεικνύει πως οι γονείς επενδύουν σε χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς. Η ζεστασιά που εκπέμπουν οι εκπαιδευτικοί, το κλίμα εμπιστοσύνης που καλλιεργείται στο κέντρο προσχολικής αγωγής και η αίσθηση άνεσης που έχει κανείς ευρισκόμενος στους χώρους του κέντρου είναι κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας η αλληλεπίδραση και οι ρουτίνες φροντίδας θεωρούνται ως οι σημαντικότερες από τους γονείς των νηπίων, ακολουθεί η γλώσσα και ο συλλογισμός, ο χώρος και η επίπλωση, οι γονείς και το προσωπικό. Από την άλλη μεριά, η γενική εικόνα της αποτίμησης της σημαντικότητας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου των γονέων των βρεφών καταδεικνύει πως την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία συγκεντρώνει η

υποκατηγορία της ρουτίνας φροντίδας των βρεφών, ακολουθεί η αλληλεπίδραση, έπονται η γλώσσα και ο συλλογισμός, η δομή του προγράμματος και οι γονείς και προσωπικό. Τα ευρήματα μας επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Ρέντζου, 2011· Rentzou, 2013) στα πλαίσια των οποίων βρέθηκε ότι οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρούν ως σημαντικότερες πτυχές της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας την "Αλληλεπίδραση", την "Γλώσσα – Συλλογισμός" και τις "Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας". Σύμφωνα και με την έρευνα των Da Silva & Wise (2006) οι Αυστραλοί γονείς θεωρούν πιο σημαντικές τις διαστάσεις που σχετίζονται με την παρεχόμενη φροντίδα, την ασφάλεια αλλά και την υγιεινή (Da Silva & Wise, 2006), ενώ οι γονείς στο Honk Kong θεωρούν πιο σημαντικές τις διαστάσεις της ποιότητας εκπαίδευσης με τα παρακάτω χαρακτηριστικά: τα υψηλά κίνητρα μάθησης, την υψηλή αποτελεσματικότητα του προγράμματος μάθησης, την σχέση μεταξύ προσωπικού και παιδιών, την στενή επικοινωνία με τους γονείς και την πλήρη υποστήριξη στις οικογένειες (Da Silva & Wise, 2006· Ho, 2008· Rentzou, 2013)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: «Συμπεράσματα»**

### **7.1 Εισαγωγή**

Η βιβλιογραφία σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση και αγωγή παρουσιάζει με σαφήνεια τις στενές σχέσεις μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης και τον αδιαίρετο χαρακτήρα της ανάπτυξης και της μάθησης. Σε αντίθεση, όμως, βρίσκεται η ιστορική εξέλιξη των θεσμών παροχής φροντίδας και αγωγής για την προσχολική ηλικία, καθώς έχουν αναπτυχθεί ξεχωριστά προγράμματα «φροντίδας» της πρώιμης παιδικής ηλικίας και προγράμματα «εκπαίδευσης» που έχουν οδηγήσει ουσιαστικά σε διαφορετικούς στόχους και σκοπούς. Οι διαφορές αυτές ενισχύονται με τη στάση της πολιτείας σχετικά με τον πολυθεσμικό χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης καθώς υποστηρίζει τους διαφορετικούς στόχους των προσφερόμενων υπηρεσιών και έχει καθορίσει διαφορετική εποπτεύουσα αρχή και προσωπικό για κάθε θεσμό. Και το χάσμα μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης φαίνεται να αυξάνεται (Elliot, 2006· UNESCO, 2010).

Στο παρόν κεφάλαιο θα συνοψιστούν τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με στόχο την καταγραφή των προτιμήσεων των γονέων αναφορικά με τους παράγοντες-κριτήρια που θεωρούν σημαντικά στους βρεφονηπιακούς σταθμούς στους οποίους φοιτούν τα παιδιά τους. Τέλος, αναφέρουμε προτάσεις οι οποίες πιστεύουμε ότι πρέπει να υιοθετηθούν, ώστε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης, με ισάξια προγράμματα φροντίδας και αγωγής.

### **7.2 Συμπεράσματα**

Τις τελευταίες δεκαετίες η σημασία που έχουν οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά κατά την προσχολική περίοδο αποτελεί ένα πεδίο διαρκούς ενδιαφέροντος για γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και διοικητικούς και πολιτικούς παράγοντες, οι αποφάσεις των οποίων διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα των υπηρεσιών φροντίδας και εκπαίδευσης των σύγχρονων κοινωνιών (Μάντζιου-Πετρογιάννης, 2009).

Η εικόνα που προβάλλει το προσχολικό σύστημα εκπαίδευσης λίγο έχει να κάνει με την καθημερινή πρακτική των θεσμών προσχολικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, τη μάθηση και τη γνώση. Το πρόβλημα ίσως έγκειται στη δυσκολία των ενηλίκων να δεχτούν ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από συνδυασμό φροντίδας και εκπαίδευσης (Pugh, 1990). Στόχος της εργασίας αυτής ήταν να καταγράψουμε τις προτιμήσεις των γονέων και τις διαστάσεις των προσχολικών προγραμμάτων που θεωρούν πιο σημαντικές.

Οι γονείς νηπίων φαίνεται ότι έχουν ως βασικό κριτήριο προτίμησης του παιδικού σταθμού το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρέχεται ενώ με πολύ μικρότερα ποσοστά έπονται το κτίριο και ο εξοπλισμός, το προσωπικό, το κόστος, το ωράριο και η τοποθεσία.

Αναφορικά με τον χώρο και την επίπλωση στις τάξεις των νηπίων, αρχικά πρέπει να τονιστεί πως η βαθμολογία κατά μέσο όρο δείχνει πως οι γονείς θεωρούν όλες τις διαστάσεις της υποκλίμακας αρκετά σημαντικές, κατατάσσοντας, όμως, στην πρώτη θέση τον διαθέσιμο χώρο για παιχνίδι αδρής κινητικότητας. Το ίδιο αποτέλεσμα είχε και η έρευνα των Mahony and Hayes (2006), καθώς και της Rentzou (2013), οι οποίες έδειξαν το σπουδαίο ρόλο που έχει για τους γονείς ο επαρκής και σωστά διαμορφωμένος χώρος.

Συνάμα, όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με τις ρουτίνες προσωπικής φροντίδας βαθμολογήθηκαν από τους γονείς ως πολύ σημαντικά, με σημαντικότερη την τουαλέτα/αλλαγή πάνας και τις πρακτικές υγιεινής. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας των Da Silva και Wise (2006) καθώς και της Rentzou (2013), οι οποίοι βρήκαν πως η υγιεινή είναι ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες στις προτιμήσεις των γονέων.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της γλώσσας και του συλλογισμού, όλα τα κριτήρια της υποκλίμακας αξιολογήθηκαν ως αρκετά σημαντικά με την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία να συγκεντρώνουν η χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων και η καθημερινή ανεπίσημη χρήση της γλώσσας. Η ανάπτυξη της γλώσσας και του συλλογισμού έχουν αξιολογηθεί ως σημαντικές και σε άλλες έρευνες, όπως αυτές των Mahnoy & Hayes (2006), Ho (2008), Leach et al. (2008), Ρέντζου (2011) και Rentzou (2013).



Στην υποκλίμακα της δραστηριότητας σε τάξεις νηπίων, τη μεγαλύτερη βαθμολογία συγκέντρωσε η προώθηση της διαφορετικότητας, που πιθανόν συμπίπτει με την ορατή αναγκαιότητα της οικογένειας που ζει στη σύγχρονη Ελλάδα να συμπορευτεί ομαλά με μία κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και υψηλό βαθμό ετερομορφίας. Σε αυτή την υποκλίμακα τη χαμηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνουν οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την άμμο και το νερό. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι γονείς που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες αξιολογούν ως πολύ σημαντική την εθνική και οικονομική ποικιλομορφία μίας μονάδας προσχολικής αγωγής, δίνοντας περισσότερη μάλιστα σημασία σε αυτούς τους παράγοντες από τον τύπο εγκαταστάσεων που χαρακτηρίζει τη μονάδα (Gamble et al., 2009· Shlay et al., 2005). Ιδιαίτερα σημαντική έδειξε ότι είναι η ευαισθησία στην αποδοχή της διαφορετικότητας η έρευνα των Da Silva & Wise, (2006).

Μεταξύ των κριτηρίων για τις αλληλεπιδράσεις στην αίθουσα των νηπίων, είναι σαφές ότι οι γονείς θεωρούν ως περισσότερο σημαντική τη γενική επίβλεψη των νηπίων, επιβεβαιώνοντας και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που καταδεικνύουν ότι η ασφάλεια είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τους γονείς (Da Silva & Wise, 2006· Rentzou, 2013· Ρέντζου, 2011).

Όσον αφορά την δομή του προγράμματος, από τις απαντήσεις των γονέων φαίνεται πως το πιο σημαντικό κριτήριο είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπίων και των εκπαιδευτικών. Είναι, λοιπόν, προφανές πως οι γονείς θεωρούν κρίσιμη την αποτελεσματική και ομαλή αλληλεπίδραση των παιδιών τους με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη και ο Singer (1996) σε έρευνα του διαπίστωσε ότι οι γονείς έχουν χαμηλές απαιτήσεις από τα κέντρα παιδικής φροντίδας και πως δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση (προσωπικού - παιδιών και προσωπικού - γονέων).

Στην υποκλίμακα γονείς και προσωπικό ξανά όλα τα επιμέρους στοιχεία συγκεντρώνουν βαθμολογία υψηλότερη του δύο αλλά εδώ φαίνεται πως το σημαντικότερο κριτήριο για τους γονείς είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία φυσικά σε έναν βαθμό καθορίζει και την εύρυθμη λειτουργία ολόκληρης της εκπαιδευτικής μονάδας. Η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού θεωρείται πολύ σημαντική όπως φάνηκε και από έρευνα του Elliot (2003). Αλλά και στην έρευνα της Ρέντζου (2011) η

υποκλίμακα "Αλληλεπίδραση" θεωρήθηκε πολύ σημαντική για τους γονείς και των βρεφών και των νηπίων .

Επί του συνόλου των ερωτήσεων για την αξιολόγηση της σημαντικότητας των επιμέρους υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου φαίνεται πως η αλληλεπίδραση μαζί με τις ρουτίνες φροντίδας θεωρούνται ως οι σημαντικότερες από τους γονείς, ακολουθεί η γλώσσα και ο συλλογισμός, ο χώρος και η επίπλωση, οι γονείς και το προσωπικό, ενώ τις δύο τελευταίες θέσεις στην αξιολόγηση κατέχουν η δομή του προγράμματος και οι δραστηριότητες. Φαίνεται, λοιπόν, πως για τους γονείς των νηπίων είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξασφαλίζονται στο βέλτιστο οι ρουτίνες φροντίδας για τα παιδιά τους, ενώ παράλληλα θεωρούν πως οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον, που είναι από τα πρώτα περιβάλλοντα, στα οποία αυτά συναναστρέφεται κοινωνικά, είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για την γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι γονείς στην Αυστραλία θεωρούν πιο σημαντικές τις διαστάσεις που σχετίζονται με την παρεχόμενη φροντίδα, την ασφάλεια αλλά και την υγιεινή (Da Silva & Wise, 2006), ενώ οι γονείς στο Honk Kong θεωρούν πιο σημαντικές τις διαστάσεις της ποιότητας εκπαίδευσης με τα παρακάτω χαρακτηριστικά: τα υψηλά κίνητρα μάθησης, την υψηλή αποτελεσματικότητα του προγράμματος μάθησης, την σχέση μεταξύ προσωπικού και παιδιών, την στενή επικοινωνία με τους γονείς και την πλήρη υποστήριξη στις οικογένειες (Da Silva & Wise, 2006· Ho, 2008)

Παρομοίως, η ανάλυση των ερωτηματολογίων γονέων βρεφών που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα σε παιδικό σταθμό καταδεικνύει πως πρώτο κριτήριο στις προτιμήσεις τους είναι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του βρεφονηπιακού σταθμού και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά το κτήριο και ο εξοπλισμός, το προσωπικό, το κόστος και η τοποθεσία.

Στην υποκλίμακα του χώρου και της επίπλωσης, όλες οι επιμέρους κατηγορίες συγκεντρώνουν βαθμολογία ανώτερη του 2 και θεωρούνται κατά μέσο όρο ως αρκετά σημαντικές με το στοιχείο του εσωτερικού χώρου να συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία. Ενδεχομένως, το εύρος των ηλικιών των παιδιών σε βρεφονηπιακούς σταθμούς να καθορίζει ως πιο σημαντικό κριτήριο την δομή και διαρρύθμιση του εσωτερικού χώρου, στον οποίο βρίσκονται ως επί το πλείστον. Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και η Μαλικώση-Λοΐζου (2001), υποστηρίζοντας τη σπουδαιότητα που

έχει για τους γονείς ένα ασφαλές περιβάλλον, που τηρεί όλες τις προϋποθέσεις για τη σωστή ανάπτυξή του, το βοηθά να κοινωνικοποιηθεί σωστά και του δημιουργεί ευχαρίστηση και χαρά (Μαλικώση-Λοϊζου, 2001).

Στις ρουτίνες φροντίδας και πάλι όλες οι αξιολογήσεις κατά μέσο όρο βρίσκονται σημαντικά πάνω από το 2, με τις πρακτικές υγιεινής και ασφαλείας να συγκεντρώνουν την πιο υψηλή βαθμολογία σε συμφωνία με τις απαντήσεις των γονέων νηπίων αλλά και τα άλλα σχετικά ερευνητικά ευρήματα (Da Silva & Wise, 2006· Rentzou, 2013· Ρέντζου, 2011).

Αναφορικά με την ακρόαση και την ομιλία και τα τρία χαρακτηριστικά της υποκλίμακας αξιολογήθηκαν ως αρκετά σημαντικά από τους γονείς, με την παροχή βοήθειας στα παιδιά για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα να συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία και την χρήση βιβλίων τη χαμηλότερη βαθμολογία. Άλλωστε είναι γνωστό, σύμφωνα με έρευνες, πόσο βοηθάει η παροχή υψηλής ποιότητας και φροντίδας στην ανάπτυξη της γλώσσας (Gosche, 2009· Sylva et al., 2007).

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων στις τάξεις των βρεφών, όπως και στην περίπτωση των γονέων νηπίων, οι δραστηριότητες που προωθούν την διαφορετικότητα αξιολογήθηκαν ως πολύ σημαντικές όπως και το ενεργητικό σωματικό παιχνίδι, αποκαλύπτοντας ίσως την επιθυμία των γονέων τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν την κινητική τους ανάπτυξη. Αντίθετα σε έρευνα της Rentzou (2013) σημαντικό ρόλο έχουν οι διαστάσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού (Rentzou, 2013).

Συνάμα, σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις όπως και στην περίπτωση των γονέων νηπίων, η γενική επίβλεψη μάθησης συγκέντρωσε την πιο υψηλή βαθμολογία καταδεικνύοντας την ανάγκη των γονέων να εμπιστεύονται τα παιδιά τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Οι γονείς θέλουν να νιώθουν ότι το παιδί τους βρίσκεται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, που θα ευνοεί την σωματική και πνευματική του ανάπτυξη καθώς και την ομαλή κοινωνικοποίησή του (Μαλικώση-Λοϊζου, 2001· Mahony και Hayes, 2006).

Αναφορικά με την δομή του προγράμματος, όλα τα επιμέρους κριτήρια της υποκλίμακας βαθμολογήθηκαν από τους γονείς των βρεφών ως αρκετά σημαντικά.

Παρόλα αυτά οι παροχές και η πρόνοια για παιδιά με αναπηρίες θεωρούνται ως τα σημαντικότερα σε αυτόν τον τομέα, στοιχείο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για τη χώρα μας, όπου η ένταξη και φροντίδα παιδιών με αναπηρίες υστερεί σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή επιτροπή (2011) περίπου το 2% του ευρωπαϊκού σχολικού πληθυσμού συνεχίζει να φοιτά στο πλαίσιο χωριστών σχολείων. Η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα προσφέρει το δυναμικό για μεγαλύτερη ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προετοιμάζοντας στο έδαφος για τη μεταγενέστερη ένταξή τους στα κανονικά σχολεία (Ευρωπαϊκή επιτροπή, 2011).

Στην υποκλίμακα γονείς και προσωπικό, όλες οι επιμέρους διαστάσεις θεωρούνται αρκετά σημαντικές, με τη σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να συγκεντρώνει κατά μέσο όρο την υψηλότερη βαθμολογία. Είναι, λοιπόν, φανερό πως οι γονείς θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά τους να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, ιδιαίτερα όσον αφορά τους φροντιστές που έχουν καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξή τους και την δημιουργία δεσμών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, η ασφάλεια του περιβάλλοντος του κτηρίου και του κήπου, η παρουσία προσωπικού με θετικές προσωπικότητες και τρόπους επικοινωνίας θεωρήθηκε ως απαραίτητο χαρακτηριστικό για ένα περιβάλλον που προσφέρει καλής ποιότητας αγωγή και φροντίδα, όπως δήλωσαν γονείς σε έρευνα των Mahony και ο Hayes (2006).

Η γενική εικόνα της αξιολόγησης της σημαντικότητας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου καταδεικνύει πως την υψηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία συγκεντρώνει η υποκατηγορία της ρουτίνας φροντίδας των βρεφών, ακολουθεί η αλληλεπίδραση, έπονται η γλώσσα και ο συλλογισμός, η δομή του προγράμματος και οι γονείς και προσωπικό, ενώ τη χαμηλότερη θέση κατέχει ο άξονας των δραστηριοτήτων. Η εικόνα αυτή είναι παρόμοια με την αντίστοιχη εικόνα για τους γονείς των νηπίων, οι οποίοι επενδύουν σημαντικά στην σωστή εξασφάλιση των ρουτινών φροντίδας των παιδιών τους αλλά και στη μορφή και ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους στους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και στην έρευνα της Ρέντζου (2011) με τους γονείς των βρεφών να δίνουν περισσότερη σημασία στην "Αλληλεπίδραση" και στις "Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας", ενώ οι λιγότερο σημαντικοί τομείς σύμφωνα με τους γονείς των βρεφών θεωρούνται οι "Δραστηριότητες" και οι "Γονείς και Προσωπικό" (Ρέντζου, 2011).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγαν οι Dragonas et al. (1995) σημαντικότερες μεταβλητές για τους γονείς αποτελούν η εκπαίδευση του προσωπικού και η σωστή κατάρτιση του, το ημερήσιο πρόγραμμα και οι κτιριακές εγκαταστάσεις (Dragonas et al., 1995).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας λόγω του περιορισμένου δείγματος δεν μπορούν να γενικευτούν, μπορούν όμως να αποτελέσουν μία αντιπροσωπευτική εικόνα σχετικά με τις προτιμήσεις των γονέων αλλά και να χρησιμοποιηθούν ως ένα νέο έναυσμα για την διεξαγωγή μεγαλύτερων ερευνών που θα χρησιμοποιηθούν για την αναδιαμόρφωση και την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

### **7.3 Εισηγήσεις**

Το μέλλον της Ευρώπης βασίζεται στην ευφυή, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Η βελτίωση της ποιότητας και της βιωσιμότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, ανά την Ευρώπη, είναι ουσιώδης και για τις τρεις διαστάσεις της ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό, η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αποτελεί την ουσιαστική βάση για την επιτυχή δια βίου μάθηση, την κοινωνική ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη και την μετέπειτα απασχολησιμότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Είναι καιρός, να ενημερωθούν όλοι όσοι ασχολούνται με την προσχολική εκπαίδευση για τις θετικές επιδράσεις της ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, καθώς το πρόβλημα είναι μεγάλο και θα πρέπει για αυτό να κινητοποιηθούν όλοι οι φορείς που σχετίζονται με την παροχή ημερήσιας φροντίδας και αγωγής (Elliot, 2006).

Αρχικά, έχει χρέος η πολιτεία να αναλάβει ενεργή δράση για τη διασφάλιση της ποιότητας στη προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. Για να επιτευχθεί η ποιότητα στη φροντίδα και την αγωγή απαιτείται ένα ενιαίο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης, που θα παρέχει ισότιμα φροντίδα και εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά από τη γέννηση τους ως την ηλικία της προσχολικής εκπαίδευσης (UNESCO, 2010). Όπως έχει αναφέρει και ο Elliot (2006) απαιτείται μια συστηματική, στρατηγική προσέγγιση και το δικαίωμα στην πλήρη, ολοκληρωμένη, ποιοτική προσχολική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Αν δεν συμβεί αυτό, η υπάρχουσα διχοτομία στην

φροντίδα και την εκπαίδευση θα γίνει περαιτέρω περιχαρακωμένη με αναπόφευκτες αρνητικές συνέπειες, ιδίως για τις πιο ευπαθείς ομάδες (Elliot, 2006).

Αναγκαία είναι, επομένως, τόσο η οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας, για την οποία είναι απαραίτητος ο συνδυασμός φροντίδας και αγωγής, μέσω ενός ανοιχτού διαλόγου με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, όσο και η διεξαγωγή ερευνών για το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής από τους ελληνικούς θεσμούς παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Με την καταγραφή του επιπέδου της ποιότητας από τους ερευνητές και με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, στη συνέχεια, θα επιτευχθεί ο αρχικός στόχος που είναι η βελτίωση της ποιότητας (Ρέντζου, 2011).

Ακόμη χρέος της πολιτείας είναι να αναλάβει τις οικονομικές δαπάνες για την προσχολική εκπαίδευση, καθώς είναι περισσότερο αποτελεσματική και οικονομικά αποδοτική από ότι η παρέμβαση σε μεταγενέστερα στάδια. Μεγαλύτερη ανάγκη για χρηματοδότηση έχουν οι οικογένειες που προέρχονται από μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες γιατί σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011) οι αποδόσεις επενδύσεων στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα είναι οι υψηλότερες δυνατές και ειδικότερα για εκείνους που προέρχονται από μειονεκτικό περιβάλλον, ενώ η εκπαιδευτική επένδυση σε μεταγενέστερα στάδια τείνει κατά τρόπο δυσανάλογο να είναι προς όφελος παιδιών προερχόμενων από υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Θα πρέπει, ακόμη, να υπάρχουν καθορισμένα πρότυπα ποιότητας για τις υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτίωσή της σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι μηχανισμοί αξιολόγησης των παροχών προσχολικής φροντίδας και αγωγής και η διασφάλιση της τήρησης των προτύπων ποιότητας θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Επιπλέον, σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία της προσχολικής μάθησης θεωρείται και η συμβολή του εκπαιδευτικού. Είναι αναγκαίο, όλες οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, όχι μόνο να μαθαίνονται, αλλά και να χρησιμοποιούνται με συνέπεια για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τα περιεχόμενα εκπαίδευσης θα πρέπει να επιλέγονται και να δομούνται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευόμενους αυτοπληροφόρηση, αυτοπροσδιορισμό, ικανότητα για συνεργασία σε ομάδες, δημιουργικότητα, προσωπικές πρωτοβουλίες, ετοιμότητα να διαπραγματεύονται με αλληλεγγύη και κριτική ικανότητα αντίδρασης. Μόνο μέσα από τέτοιες διαδικασίες εκπαίδευσης και

στα πλαίσια αυτών των επιδιώξεων θα μπορούν να διαμορφώνουν ανάλογα την παιδαγωγική εργασία με τα παιδιά στην τάξη (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2008).

Εκτός από τον εκπαιδευτικό σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών έχουν και οι γονείς. Κανένας άνθρωπος δεν είναι έτοιμος για να γίνει γονιός, έτσι καλό θα ήταν όλοι οι γονείς να λαμβάνουν ένα είδος εκπαίδευσης που θα τους προετοιμάσει ή θα διαμορφώσει το χαρακτήρα τους ώστε να μπορούν να διαχειριστούν με σωστό τρόπο τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Έτσι καλό θα ήταν οι γονείς να παίρνουν μέρος σε Σχολές Γονέων. Σκοπός των Σχολών Γονέων είναι η στήριξη του θεσμού της οικογένειας, ο εκσυγχρονισμός του ρόλου των γονέων και η προάσπιση της ψυχικής υγείας του παιδιού. (Χουρδάκη, 2000).

Στη χώρα μας η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επίσης, ίδρυσε το 1998 και θέτει σε λειτουργία σε όλους τους νομούς της χώρας Σχολές Γονέων. Η λειτουργία τους υποστηρίζεται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.). Το έργο έχει ως στόχο να υποστηρίξει τους γονείς στο ρόλο τους προσφέροντάς τους γνώσεις και ευκαιρίες για προβληματισμό και ανταλλαγή εμπειριών σε θέματα που τους απασχολούν. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συστηματικής ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης, το έργο στοχεύει: στη βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια, στην ουσιαστική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, στην βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για την αποτελεσματικότερη παροχή βοήθειας στα παιδιά τους, στη βελτίωση των γνώσεων των γονέων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών τους, στην απόκτηση ικανοτήτων έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των παιδιών τους. Οι γονείς θα είναι σε θέση να γνωρίζουν ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από συνδυασμό φροντίδας και αγωγής ώστε να αναζητούν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους που θα αποτελείται από ένα ενιαίο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης όπου η φροντίδα και η αγωγή θα έχουν την ίδια αξία (Γεώργας, Μπεξεβέγκης, Γιώτσα & Γεωργίου, 2007).

Εξίσου σημαντική είναι η ύπαρξη των αναλυτικών προγραμμάτων στα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν ως στόχο να αποκτήσουν οι τα παιδιά

προσχολικής ηλικίας γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές απαραίτητες για της συνθήκες της πραγματικής ζωής. Για την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητο τα παιδιά από την πρώιμη παιδική ηλικία να ακολουθούν προσχολικά προγράμματα, να δρουν, να συμμετέχουν οι ίδιοι στο σχεδιασμό του προγράμματος, να στέκονται κριτικά απέναντι στη δική τους μάθηση, να αυτοπειθαρχούν, να διαπραγματεύονται, να επιλύουν τις διαφορές τους, να αναζητούν πληροφορίες, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, να αποκτούν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010).

Είναι χρήσιμο να καταγραφεί η άποψη του Docking (1990), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η μάθηση ενός παιδιού είναι πιθανότερο να βελτιωθεί, εάν όλοι οι σημαντικοί ενήλικοι στη ζωή του λάβουν σοβαρά υπόψη τους ο ένας τις απόψεις του άλλου» (Docking, 1990, σ. 27). Με αυτή τη διαπίστωση ως γνώμονα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όσο πιο αρμονική είναι η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι, όσο πιο ουσιαστική η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο και όσο πιο ανοιχτοί οι διάλογοι επικοινωνίας, τόσο ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο όσο και ανάμεσα στους γονείς μεταξύ τους, τόσο καλύτερη θα είναι η παρεχόμενη εκπαίδευση.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ελληνόγλωσση

- Ανδρεάτου, Α., (2007) *Συστήματα Διαχείρισης Βιώσιμης Ανάπτυξης*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιώτσα, Α., Γεωργίου, Α. (2007). *Η δια βίου εκπαίδευση και οι Σχολές Γονέων*. Δια βίου. Επιστημονική Επιθεώρηση για τη δια βίου μάθηση, Τόμος 1,(1), 59-79. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γ.Γ.Ε.Ε.
- Γκούβα, Μ., Κοτρώτσιου, Ε., (2011). *Ψυχολογικά ζητήματα σε ιστορίες φροντίδας*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λάγος Δημήτριος.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2010). Πολιτικές και μέτρα ένταξης όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 40-56.
- Clarke-Stewart, A. (1988), *Το παιδί όταν εργάζεται η μητέρα*. Αθήνα: Κουτσόμπος.
- Δαράκη, Π., & Χατζηκωνσταντίνου, Φ., (1981) *Παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. 2002. <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/27deppsaps> Πρόσβαση στις 3 Οκτωβρίου 2012 .
- Δούκας, Χ., (1997) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία, 1982-1994*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ., (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1,172-176.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2011). *Ανακοίνωση από την Επιτροπή σχετικά με την Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα*. COM(2011) 66, Βρυξέλλες.
- Ζαμπέτα, Ε., (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη: συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Ζάφειρα, Δ., (2009). *Παιδικός σταθμός: Λύση ανάγκης ή κάτι περισσότερο; Η σημασία της προσχολικής αγωγής*. [www.zougla.gr](http://www.zougla.gr). Πρόσβαση στις 15 Νοεμβρίου 2012.
- Ζαχαρενάκης, Κ. Μ. (1996) *Προσχολική αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μια συγκριτική ερευνητική προσέγγιση*. Ηράκλειο. Ιδιωτική έκδοση.
- Ζαχαρενάκης, Κ. Μ. (1996α). *Αντισταθμιστική αγωγή, για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*. Αγ.Νικόλαος: Ιδιωτική έκδοση.
- Καλλιγά, Ε. (1990). *Η Πρόνοια για το παιδί στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α., (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυπριανός, Π., (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε., Μεγαλονίδου, Χ. (2001). Η πρόκληση της Παγκοσμιοποίησης και η πολιτική της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα: τάσεις, αντιθέσεις και προοπτικές. *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ηλεκτρονική παρουσίαση των Πρακτικών του Ι' Διεθνούς συνεδρίου Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*. Ναύπλιο:2001.
- Μαλικώση-Λοΐζου, Μ., (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Δ. (2008). *Για την προσχολική αγωγή και τα νέα προγράμματα*. [www.alfavita.gr/](http://www.alfavita.gr/) Πρόσβαση στις 9 Απριλίου 2012.
- Μάντζιου, Σ. & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής και η υποβολή ερωτήσεων από τα παιδιά. *Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)* 2, 101-128, <https://sites.google.com/a/aigaion.org/skepsy/home/teuche-periodikou> Πρόσβαση στις 10 Ιουνίου 2012.
- Ματσαγγούρας Η., (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μετοχιανάκης, Η.(2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική α'.* Ηράκλειο, Αυτοέκδοση.

- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. (σ.σ. 1904), Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπέλλου – Μυλωνά, Π., Σιδηροπούλου, Τ., (2006). Ο βρεφονηπιακός σταθμός ως κέντρο αγωγής και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Νοσηλευτική*, 45 (3), 336 – 344.
- Ν.2882/1922.
- Ν. 2525/1997.
- Νικολακάκη, Μ., Σωφρονά, Ε. και Κιαμίλη, Φ.,(2001). *Αγωγή προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Νικολόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., (1998) *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1978). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. (2008). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών- Θεωρία και πράξη. *Παιδαγωγική- Θεωρία και πράξη*, 2, σ.38-56
- Παπαθανασίου, Α. (2000). *Προγράμματα και δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). Δημόσιοι Παιδικοί Σταθμοί: Χθες, Σήμερα, Αύριο. Στο ΕΑΔΑΠ (επιμ.) *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρογιάννης, Κ.(2001). Παράρτημα: Ορισμένες διευκρινήσεις για την ορολογία. Στο Κ.Πετρογιάννης, και Ε.С.Мelhuish (επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα- Αγωγή- Ανάπτυξη. Ευρήματα από μια διεθνή έρευνα* (σ.σ. 447-453). Αθήνα:Καστανιώτη.
- Παπαναστασίου, Κ., (1966). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- 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*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σιδηροπούλου, Τ. (2002). *Οικογένεια και προσχολική αγωγή. Αναζητώντας μια αμφίδρομη σχέση στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού*. Διδακτορική διατριβή. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σιδηροπούλου, Φ., (2002). *Παιδαγωγικές προεκτάσεις μέσα από τα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα. Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φ.32/288/108599/03-09-2010/ΥΠΔΒΜΘ.

ΦΕΚ 497/2002 - Αριθ.16065.

Χαρίτος, Χ. (1998). *Το Ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Χουρδάκη Μ.(2000). *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Leader Books.

White, S., Notkin-White, B., (1982). *Η Παιδική Ηλικία. Τα μονοπάτια της ανακάλυψης*. (μετάφραση Μαράτου), Αθήνα: Ψυχογιός.

## **B. Ξενόγλωσση**

Ball, C., (1994). *Start right: the importance of early learning*. RSA (the Royal Society for encouragement of Arts, Manufactures and Commerce. Founded in 1754

Barbarin, O. A., McCandies, T., Early, D., Clifford, R. M., Bryant, D., Burchinal, M., et al. (2006). Quality of Prekindergarten: What families are looking for in public sponsored programs. *Early Education and Development*, 17(4), 619-642.

Barnett, W. S., Hustedt J., Robin K., & Schulman K., (2004). *The State of Preschool: 2004 State Preschool Yearbook*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues, *Aggression and violent behavior*, 2 (4), 321 – 335.

Bennett, J., (2008). *Early Childhood Services in the OECD countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. Paris: OECD.

Boschee, M., (1998). *Ingredients for quality child care*. <http://www.nccc.org/Choose.Quality.Care/ingredients.html> Πρόσβαση στις 20 Μαρτίου 2012.

- Bruckman, M., & Blanton, P. W. (2003). Welfare-to-Work single mothers' perspectives on parent involvement in Head Start: implications for parent and teacher collaboration. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 145.
- Caldwell, B. (1989). All day kindergarten—assumptions, precautions and over generalization. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 261-269.
- Casper, L.M., O'Connell, M. (1998), Work, Income, the Economy, and Married Fathers as Child-Care Providers, *Demography*, 35(2), Men in Families (May, 1998), 243-250.
- Chase-Lansdale, P.L., (1998) Adolescent pregnancy and parenting. *American Psychologist*. 53, 152-166.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cryer D., Tietze, W., & Wessels H. (2002). 'Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison'. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 259-277.
- Dahberg, G. & Moss, P., (2005) *Ethnics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dalli, C. (2003). Professionalism in early childhood practice: thinking through the debates. *Paper presented to the 13<sup>th</sup> Annual Conference of the European Early Childhood Education Research Association (EECERA)*, Glasgow: Scotland 2003.
- Da Silva, L., & Wise, S. (2006). Parent perspectives on child care quality among a culturally diverse sample. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(1), 6-14.
- Docking, J., (1990). *Primary Schools and Parents, rights, responsibilities and relationships*. London: Hodder & Stoughton.
- Doliopoulou, E., (2006). *System of early education/care and professionalization in Greece*. Aristotle University of Thessaloniki.

- Dragonas, T., Tsiantis, J., και Lambidi, A. (1995). Assessing quality day care: The Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral*, 18(3), 557-568.
- Early, D. M., & Burchinal, M. R. (2001). Early childhood care: relations with family characteristics and preferred care characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 475-497.
- Elliott, S. (2003), *Early Childhood Environmental Education: Making it Mainstream*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Elliott, Al., (2006). *Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children*. Australia: ACER Press (Australian Council for Educational Research).
- Fisher, J. (2007) *Starting from the Child: Teaching and Learning from 3 to 8* (3rd edn). Buckingham: Open University Press.
- Freeston, M. H., Ladouceur, R., Gagnon, F. & Thibodeau, N. (1993). Beliefs about obsessional thoughts. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 15, 1—21.
- Gamble, W.C., Ewing, A.R., & Wihlem, M.S. (2009). Parental perceptions of characteristics of non-parental child care: Belief dimensions, family and child correlates. *Journal of Child and Family Studies*, 18(1), 70–82.
- Gosche, M., (2009) *The Benefits of Quality Child Care*. <http://missourifamilies.org/features/childcarearticles/childcare5.htm>  
Πρόσβαση στις 20 Μαρτίου 2012.
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale –revised*. New York, NY: Teacher College Press.
- Harms, T., Cryer, D., και Clifford, R. M. (2003). *Infant / Toddler Environment Rating Scale Revised edition*. Νέα Υόρκη: Teacher College Press.

- Hayes, N.(2007). *Perspectives on the relationship between education and care in early childhood – a background paper*. NCCA (National Council for Curriculum and Assessment). Dublin 2007.
- Hayes, N. (2003a) Play, Care and Learning: Creating an integrated curriculum for early childhood education in Ireland. in M. Karlsson-Lohmander I. Pramling (eds.) *Care, Play and Learning: Curricula for Early Childhood Education Volume 5, Researching Early Childhood* (Goteborg: Early Childhood Research and Development Centre/Goteborg University) 69 – 82.
- Ho, C. W. D. (2008) Exploring the definitions of quality early childhood programme in a market-driven context: case studies of two Hong Kong preschools. *International Journal of Early Years Education*, 16(3), 223–236.
- Hopkins, D. & Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement In an Era of Change*. London: Cassell.
- Jansen, J., (1995) Effective Schools?, *Comparative Education*, 31(2), 181-200.
- Johansen, A. S., Leibowitz, A., & Waite, L. J. (1996). The importance of child care characteristics to choice of care. *Journal of Marriage & the Family*, 58(3), 759-772.
- Kagiticbasi, C. (2007). *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kammerman, S.B., Gatenio-Gabel, S. , (2007). Early Childhood Education and Care in the United States: An Overview of Current Policy Picture, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), 23-34.
- Karrby, G., & Giota, J. (1995). Parental perceptions of quality in daycare centres in relation to quality measured by the ECERS. *Early Childhood Development and Care*, 110, 1–18.
- Karlsson-Lohmander, M. & Pramling, I. (2003). Is it possible to integrate Care, Play and Learning in Early Childhood ? in M. Karlsson-Lohmander (eds.) *Care, Play and Learning: Curricula for Early Childhood Education Volume 5, Researching Early Childhood* (Goteborg: Early Childhood Research and Development Centre/Goteborg University) 95-109.
- Katz, L. G., (1993). *Multiple perspectives on the Quality of Early Childhood Programs*. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) Πρόσβαση στις 22 Μαρτίου 2012.

- Kellerhals, J. (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris: Presses universitaires de France.
- Kim, J., & Fram, M.S. (2009). Profiles of choice: Parents' patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 77–91.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.E., Sylva, K., Stein, A., and the FCCC team (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209.
- Li-Grining, C. P., & Coley, R. L. (2006). Child care experiences in low-income communities: Developmental quality and maternal views. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 125-141.
- LoCasale – Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, pp3–17.
- Love, J.M., Schochet, P. Z., & Meckstrom, A. (1996). *Are they in any real danger? What research does – and doesn't – tell us about child care quality and children's well-being*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc..
- MacBeath, J., Meuret, D. and Schratz, M. (1997) *Quality Evaluation of School Education: Practical guide for self- evaluation*. European Commission.
- Mahony & Hayes , N. (2006). *In search for quality. Multiple perspectives. Final Report*. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.
- Matveev, A. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research. *Bulletin of Russian Communication Association*. 1 (1), 59-67.



- Melhuish, E., (2004) *A Literature Review of the Impact of Early Years Provision on Young Children*. London: National Audit Office.
- Melhuish, E., (2004α). *Facing the Future: Child benefits: The importance of investing in quality childcare*. <http://www.daycaretrust.org.uk/mod/file-man/files/child-benefits.pdf>. Πρόσβαση στις 30 Μαρτίου 2012.
- Moloney, M., (2010). Professional identity in early childhood care & education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167-187.
- Montgomery, C.L. (1993). *Healing through communication - The practice of caring*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Morgan, J., Everett T., (1990) Introducing Quality Management in the NHS, *International Journal of Health Care Quality Assurance (UK)*, 3(5), 23-35.
- Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel, 154-162.
- Mortimore, P., (1999). *Understanding pedagogy and its impact on learning*, London: Cassel.
- Myers, R. G., (2000). *Thematic studies. Early childhood care and development*. World Education Forum, Education for All, 2000 Assessment, Dakar, Senegal, 26 – 28 April 2000. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123329e.pdf> Πρόσβαση στις 17 Μαΐου 2012 .
- National Association for the Education of Young Children (Απρίλιος, 2005). *NAYEC Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment, a position statement of the National Association for the Education of Young Children*. [www.nayec.org](http://www.nayec.org). Πρόσβαση στις 11 Μαΐου 2013.
- Neuman, W.L. (2000). *Social Research methods, qualitative and quantitative approaches*. (4th edition) USA: Allyn and Bacon.
- OECD (1995). *Education at a Glance*, Paris: OECD.

- OECD, (1992). *The OECD International Education Indicators: A Framework for Analysis*. Paris: OECD.
- OECD, (2009). *Top of the Class: High Performing Learners in PISA*. Γαλλία: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Patrick, S. (2002). *Petite enfance et cultures en mouvement*. Edition Eres.
- Pepa, D.C., (2000). Parent involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94, (1), 42-54.
- Perrenoud, P., (1999). *Dix Nouvelles Competences Pour Enseigner*. Paris: ESF.
- Petrogiannhs, K., (2010), Early Childhood Care and Education in Greece: Some Facts on Research and Policy, *International Journal of Electronic Commerce*, 42, 131-139.
- Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M., & Roy, C. (2001). Reasons for choosing child care: Associations with family factors, quality and satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 191-208.
- Pianta, R., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88.
- Pugh, J., (1990). Developing a policy for a early childhood education: Challenges and Constraints. *Early Child Development and Care Journal*, 58, 3-13.
- Rabin, R., (2008). *A Consensus About Day Care: Quality Counts*. [http://www.nytimes.com/2008/09/15/health/healthspecial2/15daycare.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2008/09/15/health/healthspecial2/15daycare.html?_r=0), Πρόσβαση στις 30 Μαρτίου 2012.
- Rentzou K. & Sakellariou M., (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education, *Early Child Development and Care*, 183(2), 294-307.
- Rentzou, K. (2013). Exploring Parental Preferences: Care or Education: What Do Greek Parents Aspire From Day Care Centers? *Early child development and care* (DOI:10.1080/03004430.2013.767247).

- Rose, K. K., & Elicker, J. (2008). Parental decision making about child care. *Journal of Family Issues*, 29(9), 1161-1184.
- Shlay, A. B., Tran, H., Weinraub, M., & Harmon, M. (2005). Teasing apart the child care conundrum: A factorial survey analysis of perceptions of child care quality, fair market price and willingness to pay by low-income, African American parents. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(4), 393- 416.
- Shonkoff, J.P., Meisels, S.J., (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff ( Eds), *Handbook of early Childhood Intervention. Second edition* (p.p 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Singer, E. (1996). Dutch parents, experts and policymakers: Conflicting views of day care. *Childhood Education*, 72(6), 341–344.
- Smith, M. (2010). *Nursery Education Research Review Report*. EIS (The Educational Institute of Scotland) [www.eis.org.uk](http://www.eis.org.uk). Πρόσβαση στις 20 Μαΐου 2012.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), pp49-65.
- Taylor C, Lillis C, Le Mone Pr., (1997). *Fundamentals of nursing. The art and science of nursing care*. 3rd ed. Lippincott Philadelphia, New York.
- UNESCO, (2010). *Caring and Learning Together` A cross-national study on the integration of early childhood care and education*. UNESCO. Paris.
- UNICEF (2008) *The Child Care Transition: A League Table of Early Childhood Education and Care in Economically Advanced Countries*, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Urban, M., (2009). *Early childhood education in Europe. Achievements, challenges and possibilities*. Education International. [http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2009\\_EarlyChildhoodEducationInEurope\\_en.pdf](http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_en.pdf)  
 Πρόσβαση στις 5 Ιανουαρίου 2013.

Wolfson, E.B. (2000). *Parent Center: A step-by-step guide to choosing a pre-school.*

<http://www.wholefamily.com/aboutyourkids/child/preschool-1.html>

Πρόσβαση στις 24 Απριλίου από.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

## ΑΙΤΗΣΗ

Τηλέφωνο: 6948029356, 2104908602

ΠΡΟΣ

Επώνυμο Χατζηναυακίου

Όνομα Εθιένη

Όνομα Πατρός Κωνσταντίνος

Όνομα Μητρός Χαριώφια

Όνομα Συζύγου \_\_\_\_\_

Το γένος \_\_\_\_\_

Υπηκοότητα Ελληνική

Έτος γεννήσεως 1989

Δ/ση κατοικίας Κερασσίνως 13

Επάγγελμα Φοιτήτρια

Αριθμ. Αστ. Ταυ. XG72471

Ημερ. Εκδόσεως 28/7/2004

Εκδούσα Αρχή ΤΑ ΝΙΚΑΙΑΣ

Δήμο Κερυδαρίου

Σας παρακαλώ να \_\_\_\_\_

Θέμα: Αίτηση για άδεια έτους για ταχυμετρική εργασία με θέμα:

Ποιότητα υπηρεσίας φροντίδας

και αγωγής διερεύνηση περιστατικών

των γυναικών της κοινότητας του

ΔΤΕΙ Ηπείρου <sup>του δήμου</sup> της

Βρεφονηπιακής Εθιένης

Χατζηναυακίου με αριθμό

μετρώου 11577

(υπογραφή) Ε. Χατζηναυακίου

(Όνοματεπώνυμο

Εθιένη Χατζηναυακίου

Η Διευτριά

εργασίας



ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΑΙΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ  
ΑΝΕΧΕΤΑΙ Ο ΔΗΜΟΣ ΚΕΡΥΔΑΡΙΟΥ  
26/7/04  
745

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ



### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

(άρθρο 8 Ν. 1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση τα αρχεία άλλων υπηρεσιών  
(άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ: <sup>(1)</sup>	ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ				
Ο-Η (όνομα):	ΓΕΩΡΓΙΑ	Επώνυμο:	ΦΡΟΣΗ		
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:	ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΦΡΟΣΗΣ				
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	ΕΥΘΥΜΙΑ ΦΡΟΣΗ				
Ημερομηνία γέννησης <sup>(2)</sup> :	20-02-1971				
Τόπος Γέννησης:	ΑΓΡΙΝΙΟ				
Αριθ. Δελτίου Ταυτότητας:	ΑΒ 772710	Τηλ.:	26410 58397		
Α.Φ.Μ.:	051543842	Δ.Ο.Υ.:			
Τόπος κατοικίας:	ΑΓΡΙΝΙΟ	Οδός:	ΠΑΡ. ΓΡΑΒΙΑΣ	Αριθ.:	3Α Τ.Κ.: 30100
Αρ. Τηλεομοιότυπου (Fax):		Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου E-mail:	gfoto54@gmail.com		

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις<sup>(3)</sup>, που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986 δηλώνω ότι:

Σήμερα εγχείρισα 6μη επουδαιότρια Στάβου Λύμυτρα (ΑΜ 11724) του ζυμωτού Βρετανονηιοκομίας του ΤΕΙ Ηπείρου να παραχρησασθώ με κρύβου εργαζομένων, 6ω Παιδικό Πανσεπιδεμίο "η Κοραϊβεθίτσα", διαπραγματεύω για τη συγχροσή της οπωριακής της εγκαταστάσεως με βάση "Ποιοτικά Ημερήσια Φροντίδα και Αγωγής Διδρυμάτων των Νηπιούσεων των Χονιών".

(4)

Ημερομηνία 13.6.2013

Ο/Η Δηλώνων

(Υπογραφή)

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή Υπηρεσία του δημόσιου τομέα που απευθύνεται η αίτηση.

(2) Αναγράφεται ολογράφως.

(3) Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτό του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

(4) Σε περίπτωση ανεπάρκειας του χώρου η δήλωση συνεχίζεται στην πίσω όψη της και υπογράφεται από τον δηλούντα ή την δηλούσα.