



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ

ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Μιχελιού Δήμητρα Μαρία: 13066

Ρακοπούλου Κωνσταντίνα: 12663

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Δρ Μάντζιου Τούλα

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει και να αναδείξει τους λόγους της χαμηλής ποιότητας στα προσχολικά κέντρα της Ελλάδας, σε συνάρτηση με το τι εφαρμόζεται σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη στα όποια παρέχονται υψηλής ποιότητας προγράμματα φροντίδας και αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταγράφονται οι διαστάσεις σε χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας που έχουν πραγματευτεί το θέμα της παρεχομένης ποιότητας ημερήσιας φροντίδας και αγωγής των παιδικών σταθμών. Τέλος, μέσω μιας κριτικής προσέγγισης στηριζόμενοι στο μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner εστιάζουμε σε πρακτικές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν στο δικό μας προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: ποιότητα παιδικών σταθμών, ευρωπαϊκά κράτη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΜΕΡΟΣ 1 ^ο	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	7
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	7
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας	8
1.2 Το οικολογικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	16
ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ ΣΤΑΘΜΟΥΣ	16
2.1 Αναγκαιότητα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής παιδιών προσχολικής ηλικίας	17
2.2 Η επίδραση της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.....	19
2.3 Ορισμός της έννοιας της ποιότητας	21
2.4 Δομικά χαρακτηριστικά.....	24
2.5 Διαδικαστικά χαρακτηριστικά.....	29
2.6 Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	45
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	45
3.1 Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στη Σουηδία.....	46
3.2 Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία.....	48
3.3 Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Αγγλία.....	54

3.4	Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ισπανία.....	57
3.5	Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.....	60
	ΜΕΡΟΣ 2 ^ο	69
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	70
	ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	70
4.1	Κριτική παρουσίαση των επιδράσεων των δομών του οικολογικού συστήματος στο επίπεδο της παρεχόμενης ποιότητας στην Ελλάδα.....	71
4.2	Κριτική παρουσίαση κεντρικών μεταβλητών της ποιότητας στα Ευρωπαϊκά κράτη.....	79
4.3	Προτάσεις προαγωγής της παρεχόμενης ποιότητας σε παιδικούς σταθμούς στην Ελλάδα.....	85
4.3.1.	Δομικά χαρακτηριστικά.....	85
4.3.2.	Διαδικαστικά χαρακτηριστικά.....	89
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	96
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα από τις σπουδές αναδύθηκε έντονα το ενδιαφέρον ότι, λόγω της σημαντικότητας της παρεχόμενης ποιότητας στα προσχολικά κέντρα, παρατηρήθηκε μία διαφορετική παροχή υπηρεσιών στα σκανδιναβικά κράτη και στα κράτη της Αγγλίας και της Ισπανίας σε σχέση με την Ελλάδα. Έτσι, αποφασίσαμε να εξετάσουμε τι διαφορετικό προσφέρουν οι χώρες αυτές σε σχέση με την Ελλάδα, οι οποίες προσφέρουν υψηλότερου επιπέδου παρεχόμενης ποιότητας ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Η δομή της εργασίας οργανώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση και περιλαμβάνει τα ακόλουθα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται σύντομη αναφορά των διαφόρων ψυχολογικών προσεγγίσεων σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας και παρουσιάζεται αναλυτικά το οικολογικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner, όπου σε αυτό στηρίζεται η παρούσα εργασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος στις διαστάσεις του είδους των παρεχόμενων υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα και τις επιδράσεις της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής, σύμφωνα με τις θέσεις της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Οριοθετείται η έννοια της ποιότητας και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά τα οποία ανήκουν σε αυτήν, δομικά και διαδικαστικά, τα οποία χαρακτηρίζουν ένα κέντρο προσχολικής αγωγής «ποιοτικό», καθώς επίσης παρατίθενται ορισμένα εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει ερευνητικά δεδομένα, για χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας, αναφορικά με τις διαστάσεις της παρεχόμενης ποιότητας στα προσχολικά κέντρα αλλά και την πολιτική την οποία ακολουθεί η χώρα μας για τους φορείς ημερήσιας φροντίδας και αγωγής στην προσχολική ηλικία. Στη συνέχεια ακολουθεί το δεύτερο μέρος, το οποίο περιλαμβάνει μια κριτική παρουσίαση δεδομένων και προτάσεις. Πιο αναλυτικά, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην επίδραση που ασκεί το οικολογικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner στο παιδί και πώς συνάδει αυτό με τη σημερινή εικόνα της προσχολικής αγωγής στη χώρα μας. Έπειτα, ακολουθεί κριτική παρουσίαση των κεντρικών μεταβλητών της ποιότητας στα Ευρωπαϊκά κράτη. Τέλος, μέσω της βιβλιογραφικής αναδίφησης διατυπώνονται προτάσεις προαγωγής της παρεχόμενης ποιότητας σε βρεφονηπιακούς σταθμούς της Ελλάδας.

ΜΕΡΟΣ 1^ο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1⁰

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου είδους προσεγγίζεται από διάφορες ψυχολογικές θεωρίες οι οποίες ταξινομούνται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: το ψυχοδυναμικό μοντέλο, το συμπεριφοριστικό ή μιχεβιοριστικό μοντέλο, το γνωστικό και το κοινωνικό – πολιτισμικό μοντέλο.

Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό το ότι βλέπουν την ανάπτυξη ως μία ενεργό, δυναμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τη μία από τις έμφυτες ορμές ή ένστικτα του ατόμου και από την άλλη από τις κοινωνικές και συναισθηματικές του εμπειρίες. Η ανάπτυξη του παιδιού συντελείται κατά στάδια. Σε κάθε στάδιο το παιδί βιώνει εσωτερικές συγκρούσεις τις οποίες πρέπει να επιλύσει ως ένα ικανοποιητικό βαθμό προτού μπορέσει να συνεχίσει στο επόμενο στάδιο. Θεμελιωτής της ψυχοδυναμικής ανάπτυξης ήταν ο Sigmund Freud με την ψυχαναλυτική του θεωρία, αλλά και εξίσου μεγάλη επίδραση άσκησε η ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson.

Ο Freud στην ψυχαναλυτική του θεωρία υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του ατόμου και επομένως, η ανάπτυξη προσανατολίζεται στην ικανοποίηση βιολογικών ορμών με κινητήρια δύναμη τη μεγιστοποίηση της ικανοποίησης των ενστίκτων. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου ενεργοποιείται από τη διαρκή πάλη ανάμεσα στα τρία μέρη που την αποτελούν: Αυτό, το Εγώ και το Υπερεγώ. Η προσωπικότητα διαμορφώνεται κυρίως κατά την παιδική ηλικία. Κατά τον Freud η ανάπτυξη συντελείται μέσα από τα εξής προκαθορισμένα στάδια: Το στοματικό, το πρωκτικό, φαλλικό, το στάδιο λανθάνουσας σεξουαλικότητας και τέλος το στάδιο γεννητικής περιόδου.

Αντίθετα, η ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson διαφέρει από αυτή του Freud σε κεντρικά σημεία. Σύμφωνα με τον Erikson, η προσωπικότητα του ατόμου αναπτύσσεται και διαφοροποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και δίνει περισσότερη έμφαση στις κοινωνικές εμπειρίες παρά στη βιολογική ωρίμανση και το παιδί θεωρείται ενεργό στοιχείο παρά παθητικός δέκτης στην αναπτυξιακή του πορεία. Ο Erikson μιλά για οκτώ στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας, όπου πρόκειται για αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ και ο τρόπος της επίλυσης τους έχει ως αποτέλεσμα την εγκαθίδρυση ενός θετικού ή αρνητικού στοιχείου στην

προσωπικότητα. Τα οκτώ στάδια κατονομάζονται ως: 1) Βασική εμπιστοσύνη – Δυσπιστία, 2) Αυτονομία - Αμφιβολία, 3) Πρωτοβουλία – Ενοχή, 4) Επιδεξιότητα – Κατωτερότητα, 5) Ταυτότητα – Σύγχυση ρόλων, 6) Οικειότητα – Απομόνωση, 7) Παραγωγικότητα – Στασιμότητα, 8) Καταξίωση – Απόγνωση.

Επιπλέον, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες ανάπτυξης σε αντίθεση με τις ψυχοδυναμικές θεωρίες θέτουν στο επίκεντρό τους το φαινόμενο της μάθησης. Η αφετηρία τους βρίσκεται στις απόψεις του J. Locke, ότι το παιδί γεννιέται *tabula rasa* (άγραφο χαρτί) και ότι μόνο οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι εμπειρίες και η μάθηση αποτελούν την πηγή των αναπτυξιακών μεταβολών. Οι νόμοι της μάθησης και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις τίθενται στο κέντρο της εξελικτικής διαδικασίας και το κατ' εξοχήν κίνητρο για την ανάπτυξη τοποθετείται έξω από το άτομο, στο περιβάλλον, κι όχι μέσα στον ίδιο τον οργανισμό. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες διακρίνουν τα ακόλουθα δύο είδη μάθησης: 1) Την κλασική εξαρτημένη μάθηση (I. Pavlov, J. Watson) όπου το παιδί μαθαίνει μέσα από τη συνεξάρτηση δύο ερεθισμάτων να αντιδρά με μία ήδη γνωστή συμπεριφορά (ή αντανακλαστικό) σε ένα νέο ερέθισμα. 2) Τη συντελεστική μάθηση (Skinner) κατά την οποία η συνεξάρτηση δημιουργείται μεταξύ των αντιδράσεων του ατόμου και των απαντήσεων που λαμβάνει από το περιβάλλον και η εκμάθηση νέων μορφών συμπεριφοράς εξαρτάται από τις θετικές (ενισχύσεις) ή τις αρνητικές (ποινές) συνέπειες.

Η κοινωνική – γνωστική θεωρία (A. Bandura) αποτελεί, επίσης, επέκταση των συμπεριφοριστικών θεωριών εστιάζοντας την προσοχή της στους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές επιδράσεις και η γνωστική δραστηριότητα του παιδιού επηρεάζουν τη μάθηση και κατά συνέπεια την ανάπτυξη. Στη κοινωνική μάθηση κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν η προσεκτική παρατήρηση και η μίμηση προτύπων καθώς επίσης και οι ενισχύσεις των πράξεών τους.

Οι γνωστικές θεωρίες με κύριο εκπρόσωπο τον J. Piaget, εστιάζουν την προσοχή στη μελέτη της ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών (αντίληψη, νόηση, μνήμη, φαντασία, δημιουργικότητα, κ.ο.κ.) πιστεύοντας ότι πίσω από κάθε μορφή συμπεριφοράς υπάρχει μια δέσμη ψυχικών λειτουργιών που καθορίζουν τη δραστηριότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τον Piaget η γνωστική ανάπτυξη είναι συνέπεια όχι μόνο της ωρίμανσης αλλά περισσότερο της συνεχούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Το άτομο θεωρείται ενεργητικό, περίεργο και εφευρετικό και παλεύει συνεχώς για επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στις εσωτερικές

του γνωστικές δομές και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Στη διαδικασία της προσαρμογής εμπλέκονται οι λειτουργίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η ανάπτυξη πραγματοποιείται σε τέσσερα στάδια: 1) το αισθησιοκινητικό στάδιο, 2) το στάδιο προσυλλογιστικής σκέψης, 3) το στάδιο συγκεκριμένης σκέψης και 4) το στάδιο αφαιρετικής σκέψης. Κάθε στάδιο θεμελιώνεται πάνω στα επιτεύγματα του προηγούμενου και σε κάθε στάδιο παρουσιάζονται ανώτερες μορφές γνωστικών ικανοτήτων.

Ενώ οι βασικές έννοιες και αρχές της θεωρίας του Piaget αποτελούν σταθμό στην Εξελικτική Ψυχολογία εκφράζεται κριτική κυρίως στο γεγονός ότι η ανάπτυξη της γνωστικής λειτουργίας μελετάται σε στενό πλαίσιο αποκλείοντας σχεδόν εντελώς τις κοινωνικές και συναισθηματικές επιδράσεις. Έτσι οι νεότερες γνωστικές θεωρίες, όπως π.χ η θεωρία του J. Bruner τονίζουν περισσότερο το ρόλο της πολιτιστικής και κοινωνικής εμπειρίας στη γνωστική ανάπτυξη. Ο Bruner πιστεύει ότι η ανάπτυξη επέρχεται ως αποτέλεσμα του συνδυασμού των παραγόντων που καθορίζουν την ωρίμανση με τις επιδράσεις που ασκεί πάνω τους το περιβάλλον. Ξεχωριστή σημασία δίνεται στο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη, η οποία εξαρτάται από το πόσο καλά μπορεί ο πολιτισμός να βοηθήσει στη διαδικασία αυτή.

Τέλος, όσον αφορά τις κοινωνικο – πολιτισμικές θεωρίες ανάπτυξης βλέπουν την ανάπτυξη ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις και συναλλαγές μεταξύ του παιδιού και του συστήματος φυσικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και ιστορικών αναπτυξιακών πλαισίων όπου μεγαλώνει. Χαρακτηριστικά παραδείγματα των θεωριών αποτελούν η Κοινωνικο-ιστορική θεωρία του Ρώσου ψυχολόγου Vygotsky και η Θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner, η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα.

Ο Vygotsky στην κοινωνικο – ιστορική θεωρία του δίνει έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και εισηγείται ότι η υψηλότερες νοητικές λειτουργίες εξελίσσονται μέσα από τις κοινωνικές επαφές και διαλόγους που γίνονται μεταξύ του παιδιού και εκπροσώπων του πολιτισμού του. Ο Vygotsky διαφωνεί με την πιαζετινή προσέγγιση και υιοθετεί την άποψη ότι οι γνωστικές ικανότητες των αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τις ευκαιρίες για μάθηση και καθοδήγηση που προσφέρονται από το περιβάλλον.

Για να ολοκληρωθεί η περιγραφή της ανάπτυξης του ατόμου είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά για το συναισθηματικό κόσμο του βρέφους και για την ανάπτυξη

της κοινωνικότητάς του. Ο συναισθηματικός κόσμος του βρέφους του αναπτυσσόμενου ανθρώπου και ειδικότερα του βρέφους αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης των ψυχολόγων σ' όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Στην έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις του βρέφους με τη μητέρα και με τους ανθρώπους του στενού του περιβάλλοντος. Ανεξάρτητα από τη θεωρητική προσέγγιση των διαφόρων επιστημόνων που ασχολήθηκαν με το θέμα οι σχέσεις αυτές θεωρήθηκαν ανέκαθεν ως οι βάσεις της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Οι περισσότεροι ψυχολόγοι συμφωνούν ότι το «κλειδί» της ομαλής συναισθηματικής ανάπτυξης του ανθρώπου βρίσκεται στη βρεφική ηλικία και εκφράζεται με τον όρο «προσκόλληση». Ο όρος αυτός αναφέρεται στο δυνατό συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ του βρέφους και της μητέρας του ή/ και των άλλων ατόμων του στενού περιβάλλοντος κατά το πρώτο έτος της ζωής του. Ο όρος «προσκόλληση» εγκαθιδρύθηκε στην Εξελικτική Ψυχολογία από τον ηθικά προσανατολισμένο Άγγλο ψυχίατρο J. Bowlby και θεωρούσε ότι το βρέφος είναι προικισμένο με ένα βασικό σύστημα αντιδράσεων οι οποίες το βοηθούν να δημιουργεί και να διατηρεί την προσκόλληση με τα άτομα του στενού του περιβάλλοντος.

Οι αρχές και οι έννοιες που επικαλείται η κάθε θεωρία δείχνει ότι παρουσιάζουν πολλές διαφορές ανάμεσά τους και η κάθε μία ξεχωριστά παρέχει λεπτομερείς πληροφορίες στον τομέα όπου εστιάζει το ενδιαφέρον της. Ωστόσο, αν αποφύγουμε τη δογματική προσκόλληση σε μία απ' αυτές και τις πάρουμε ως σύνολο βλέπουμε ότι συμπληρώνουν η μία την άλλη και μπορούν από κοινού να μας δώσουν μια περιεκτική άποψη της ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι, οι παιδαγωγοί και οι γονείς αποκτούν το θεωρητικό πλαίσιο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στο αναπτυξιακό επίπεδο και δεξιότητες κάθε παιδιού (Δημητρίου -Χατζηνεοφύτου, 2001).

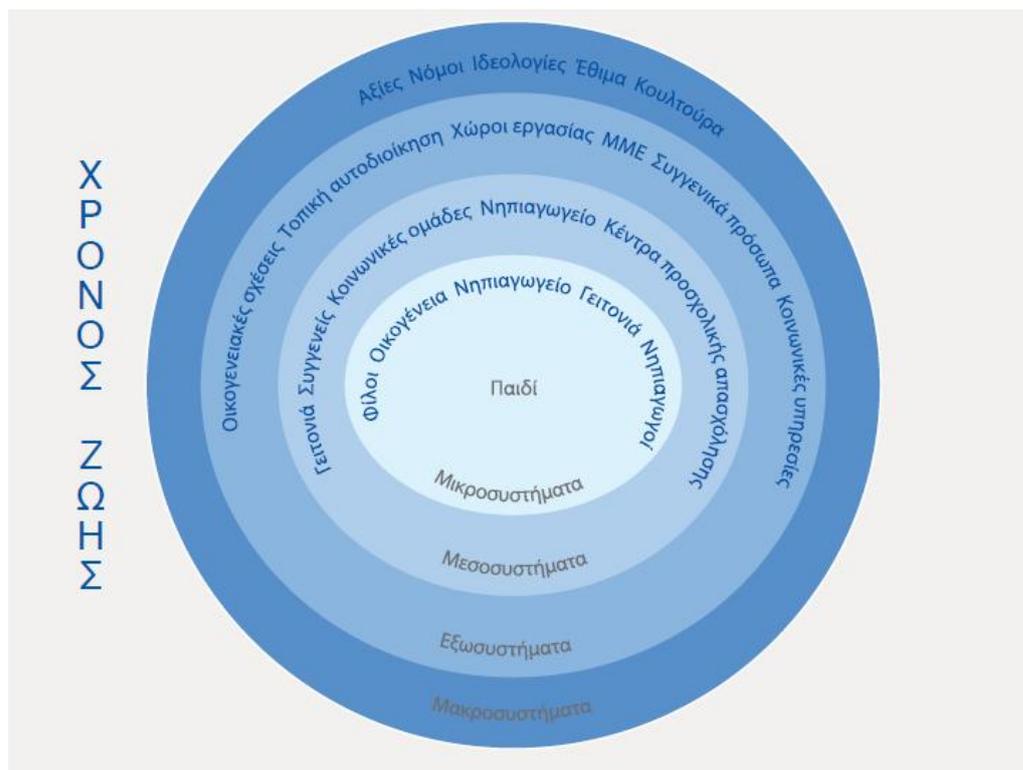
1.2 Το οικολογικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner

Για να γίνουν κατανοητοί οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού, θα πρέπει να μελετηθεί το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον και κατ' επέκταση οι αξίες και οι κανόνες που διέπουν τον πολιτισμό μιας κοινωνίας. Τη θέση αυτή υποστηρίζει ο Urie Bronfenbrenner, ο οποίος εδραίωσε την οικολογική προσέγγιση στη μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού. Επίσης, με το οικολογικό μοντέλο ανάπτυξης αναδεικνύεται ο τρόπος λειτουργίας των βρεφικών και νηπιακών σταθμών και κατά πόσο αυτός επηρεάζει το επίπεδο ποιότητας που προσφέρεται στο παιδί.

Ο Bronfenbrenner τόνισε τη σημασία του περιβάλλοντος, χωρίς να αγνοεί τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, διότι το ίδιο το άτομο είναι ενεργός παράγοντας στην αναπτυξιακή διαδικασία. Η οικολογική προσέγγιση θεωρεί το περιβάλλον ως ένα σύνολο που αποτελείται από περιορισμένες και τυποποιημένες μονάδες οι οποίες είναι τοποθετημένες σε συγκεκριμένες θέσεις και διαδοχές (Μάντζιου, 2001). Μέσα από αυτό το μοντέλο υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται μέσω διαδικασιών και σύνθετων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο ενεργητικό παιδί και στα πρόσωπα, πράγματα και σύμβολα του άμεσού του περιβάλλοντος. Στην πραγματικότητα, το μοντέλο αυτό προσφέρει τη δυνατότητα να γίνει κατανοητή η σχέση ενός αναπτυσσόμενου ατόμου με το περιβάλλον το οποίο θεωρείται ότι διαμορφώνεται από τον ίδιο τον άνθρωπο (Λαλούμη-Βιδάλη, 2007).

Σύμφωνα με τη θεωρία των Οικολογικών Συστημάτων ή αλλιώς τη θεωρία των Βίο-Οικολογικών Συστημάτων, το παιδί συμμετέχει σε πολλαπλά πλαίσια, όπως η οικογένεια, ο παιδικός σταθμός, οι φίλοι, η γειτονιά κ.τ.λ., τα οποία είναι αλληλένδετα και στα οποία επιτελούνται οι διαδικασίες ανάπτυξής του και καθορίζονται οι επαφές και οι πράξεις του παιδιού. Συνάμα, τονίζει τη συναισθηματική, σωματική, διανοητική και κοινωνική ανάγκη του παιδιού, για συνεχή, αμοιβαία αλληλεπίδραση με ενήλικους που ενδιαφέρονται για αυτό (Ρέντζου, 2011α). Ο Bronfenbrenner έκανε λόγο για τέσσερα είδη οικολογικών δομών, οι οποίες φωλιάζουν η μία μέσα στην άλλη, διαμορφώνονται και αναπροσαρμόζονται κατά τη διάρκεια της ζωής του παιδιού και αποτελούν τα πλαίσια όπου συντελούνται οι αναπτυξιακές μεταβολές (Δημητρίου - Χατζηνεοφύτου, 2001). Ο εκάστοτε κύκλος, επηρεάζει τους άλλους και τους αλλάζει συνεχώς, αφού αλληλοεξαρτώνται. Το παιδί

δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά επηρεάζει και επηρεάζεται από τα πλαίσια στα οποία δρα (Αγγελάκη και συν., 2012). Η θεωρία του περιλαμβάνει τέσσερα βασικά ομόκεντρα συστήματα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και ανάπτυξη του παιδιού, τα οποία είναι: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα.



Σχήμα 1. Γραφική απεικόνιση της Θεωρίας των Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner (Ο.Μ.Ε.Ρ., 2012)

Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1, ο πρώτος κύκλος αποτελεί το *μικροσύστημα*, που αντανακλά το άμεσο πλαίσιο ύπαρξης του ατόμου και αναφέρεται σε καταστάσεις όπου το παιδί έχει πρόσωπο με πρόσωπο επαφές με σημαντικά άτομα του περιβάλλοντός του. Όσο πιο μικρό σε ηλικία είναι το παιδί τόσο πιο περιορισμένο είναι το μικροσύστημα (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001· Αγγελάκη και συν., 2012). Το μικροσύστημα αναφέρεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και στις πολύπλοκες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του άμεσου περιβάλλοντος. Περιλαμβάνονται κοινωνικά στοιχεία όπως: γονείς – κηδεμόνες, αδέρφια, δάσκαλοι, στενοί συγγενείς και γείτονες, συνομήλικοι –

συμμαθητές, ο γιατρός του παιδιού και φυσικά στοιχεία όπως: το σπίτι, ο παιδικός σταθμός και ο χώρος του ιατρείου. Μεταξύ αυτών των στοιχείων του μικροσυστήματος υπάρχει σχέση και συνοχή (Μάντζιου, 2001), οι σχέσεις αυτές, από το παιδί και προς το παιδί, είναι πιο δυνατές και έχουν μεγαλύτερη επίδραση σε αυτό (Paquette & Ryan, 2001). Γενικά θα λέγαμε, ότι τα μικροσυστήματα χαρακτηρίζονται από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων.

Το *μεσοσύστημα* αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων και στις συνδέσεις ή τις διαδικασίες που τα συνδέουν μεταξύ τους, στα όποια βρίσκεται το άτομο κατά τη διάρκεια των διαφορετικών φάσεων της εξέλιξής του (Κιρκιγιάννη, 2012). Για παράδειγμα, σχέσεις ανάμεσα στον/στην παιδαγωγό του παιδιού και στους γονείς του, άλλα και ανάμεσα στην οικογένεια και στην ομάδα συνομηλίκων, το βαθμό ικανοποίησης των γονέων σχετικά με τις αλλαγές που απορρέουν από την εφαρμογή μιας νέας εκπαιδευτικής ή κοινωνικής πολιτικής και τις σχέσεις προσχολικής εμπειρίας και ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού στο σχολικό σύστημα. Η οικογένεια και ο προσχολικός χώρος αποτελούν μικροσυστήματα του οικολογικού συστήματος, το οποίο επηρεάζει συνεχώς την ανάπτυξη του παιδιού (Λαλούμη – Βιδάλη, 2007).

Σε αντίθεση με το μικροσύστημα και μεσοσύστημα, οι δομές και τα πλαίσια που απαρτίζουν το *εξωσύστημα* επηρεάζουν το παιδί έμμεσα στην ατομική ανάπτυξη και συμπεριφορά επειδή εκεί λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν είτε το ίδιο το παιδί, είτε τους ενήλικους που έρχονται σε άμεση επαφή με αυτό. Οι δομές αυτές περιλαμβάνουν κοινωνικούς χώρους όπως: το εκπαιδευτικό σύστημα, τα συστήματα υγείας και πρόνοιας, το συμβούλιο του σχολείου, την τοπική αυτοδιοίκηση και τους κυβερνητικούς φορείς, οι οποίοι θεσπίζουν κανονισμούς λειτουργίας των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής, ο χώρος εργασίας των γονέων, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που καταρτίζουν και επιμορφώνουν τους παιδαγωγούς (Paquette & Ryan, 2001). Οι καταστάσεις στις οποίες ζουν τα παιδιά, συχνά προσδιορίζονται από τις αποφάσεις που διαμορφώνονται στο επίπεδο των εξωσυστημάτων (Μάντζιου, 2001).

Το τελευταίο σύστημα αποτελείται από το *μακροσύστημα*, το οποίο δεν βρίσκεται σε άμεση επαφή με το παιδί, καθότι θεωρείται ως το πιο απομακρυσμένο επίπεδο του περιβάλλοντος του παιδιού. Περιλαμβάνει στοιχεία από το μικρο-, μέσο- και εξωσύστημα που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού μέσω της επίδρασης που

ασκούν και κατ' επέκταση αποτελούν και χαρακτηρίζουν έναν πολιτισμό (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001). Τα στοιχεία ή αλλιώς οι ιδεολογίες που χαρακτηρίζουν έναν πολιτισμό είναι για παράδειγμα η φιλοσοφία του Υπουργείου Εσωτερικών και των ΟΤΑ για τους παιδικούς σταθμούς, το σύστημα αξιών, οι νόμοι, η θρησκευτική ιδεολογία και τα ήθη και έθιμα του κάθε λαού. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Μάντζιου (2001) στη διδακτορική διατριβή της: «Οι ιδεολογίες αυτές, προσδιορίζουν τη φύση των κοινωνικών ιδρυμάτων και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συναλλάσσονται μεταξύ τους στη δημόσια και την κοινωνική ζωή». Συνεπώς, το μακροσύστημα στοχεύει στη διαμόρφωση των κοινωνικών και πολιτισμικών προτύπων που προσδιορίζουν και οργανώνουν το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τις τελευταίες αναφορές του Bronfenbrenner εισάγεται στο οικολογικό μοντέλο μία νέα παράμετρος, αυτή του *χρονοσυστήματος*. Το χρονοσύστημα περιλαμβάνει τη χρονική συνιστώσα και ειδικότερα τις μεταβολές που συντελούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, αφού αυτά σχετίζονται με τα περιβάλλοντα του παιδιού και του ατόμου γενικότερα. Κατά τους Paquette και Ryan (2001), τα στοιχεία αυτού του συστήματος μπορεί να είναι είτε εξωτερικά, για παράδειγμα ο χρόνος θανάτου ενός γονέα, η απώλεια της εργασίας ενός γονέα, το μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού, είτε εσωτερικά, για παράδειγμα οι ψυχολογικές αλλαγές που συμβαίνουν στα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο, στο οποίο βρίσκεται το παιδί, αντιδρά και χειρίζεται διαφορετικά τις αλλαγές που συντελούνται στο περιβάλλον του, οι όποιες μπορούν να το επηρεάσουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ ΣΤΑΘΜΟΥΣ

2.1 Αναγκαιότητα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση δεν είναι μόνο μία ανησυχία των γονέων, αλλά και των αντίστοιχα άλλων ενδιαφερόμενων, συμπεριλαμβανομένων των παιδαγωγών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, της κυβέρνησης και των φορέων χάραξης της πολιτικής για το σχεδιασμό και την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προγραμμάτων για τα μικρά παιδιά. Με την αυξανόμενη συνειδητοποίηση της σημασίας των πρώιμων χρόνων, γίνονται ολοένα και περισσότερες συζητήσεις που αναφέρονται στην ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, κατατάσσοντας, έτσι, την ανάγκη για τη βελτίωση της ποιότητας υψηλά στην ατζέντα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Ho et al., 2010). Ενώ στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα της παρεχόμενης ποιότητας από βρεφικούς και νηπιακούς σταθμούς που παρέχουν φροντίδα και αγωγή στα βρέφη και τα νήπια προσχολικής ηλικίας, στην Ελλάδα ελάχιστη φαίνεται πως είναι η προσοχή που δίνεται στο θέμα αυτό (Πετρογιάννης, 2012).

Ύστερα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά καιρούς στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α σχετικά με τη σημασία και τις επιδράσεις της ποιότητας του προσχολικού περιβάλλοντος στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, έχουν αποδειχθεί τα πλεονεκτήματα που σαφώς έχουν τα παιδιά από την παρακολούθηση προσχολικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας, αλλά και τις αρνητικές συνέπειες αντίστοιχα από την παρακολούθηση προσχολικών προγραμμάτων χαμηλής ποιότητας. Τα αναπτυξιακά οφέλη μάλιστα από ποιοτικά προσχολικά προγράμματα διαπιστώνονται και σε περιπτώσεις παιδιών που προέρχονται από ασθενή κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και στερημένο περιβάλλον μάθησης (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009). Πράγματι, τα υψηλού επιπέδου προγράμματα προσχολικής φροντίδας και αγωγής προάγουν την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού σε αντίθεση με τα χαμηλού επιπέδου προγράμματα, τα οποία προσφέρουν ανεπαρκή και «φτωχή» ανάπτυξη.

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί γερό θεμέλιο για τα παιδιά, διότι προσφέρει σε αυτά ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση με άλλα παιδιά και ανάπτυξη των προσωπικών τους δεξιοτήτων. Έτσι, η προσέλευση του παιδιού στο προσχολικό κέντρο είναι μία καλύτερη λύση από την εναλλακτική, να βρίσκεται στο σπίτι με συγγενικά πρόσωπα που το φροντίζουν, φαινόμενο το οποίο συνηθίζεται στην

Ελλάδα. Τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής των παιδιών είναι ζωτικής σημασίας για την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων και την γλωσσική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία παρομοιάζονται με «σφουγγάρια» για το λόγο ότι απορροφούν αυτά που δέχονται από το περιβάλλον γύρω τους. Επιπροσθέτως, εξίσου απαραίτητοι θεωρούνται και οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας οι οποίοι θα μεταβιβάσουν στα παιδιά τις κατάλληλες γνώσεις και θα τα βοηθήσουν να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, τα οποία θεωρούνται βασικά θεμέλια για τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη σχολική ηλικία. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται στην προσχολική ηλικία, όπως προαναφέρθηκε, είναι εξίσου σημαντικές και για τα παιδιά των χαμηλών οικονομικών στρωμάτων, διότι βοηθούν στη μείωση του χάσματος των επιδόσεων μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από διάφορα οικονομικά στρώματα (Sandstrom, 2012).

Ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα (Τσιάντης 1988· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Πετρογιάννης, 1995· Παπαθανασίου, 1997· Μάντζιου, 2001· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011α· Tsakiri, 2012) καταδεικνύουν ότι τα ελληνόπουλα δέχονται χαμηλής ποιότητας υπηρεσίες από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Τα απογοητευτικά αποτελέσματα των ερευνών οδηγούν στην ανάγκη λήψης άμεσων μέτρων προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής και να εξασφαλιστεί δυνατή αρχή για τα παιδιά, διότι καθοριστικό ρόλο τόσο στη μελλοντική τους ανάπτυξη όσο και στην οργάνωση της προσωπικότητάς τους παίζουν οι πρώιμες εμπειρίες που δέχονται στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Με βάση αυτό, οι θεσμοί παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής δεν θα πρέπει να θεωρούνται αποκλειστικά φορείς κάλυψης αναγκών των εργαζόμενων γονέων αλλά να αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας χρήζουν συστηματικής φροντίδας και αγωγής.

2.2 Η επίδραση της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Η ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής που παρέχει ένας παιδικός σταθμός είναι πολύ σημαντική, αφού ασκεί επίδραση στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξή τους. Η ποιότητα του προγράμματος που λαμβάνει ένα βρέφος ή νήπιο είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνικο-συναισθηματική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξή του (Korjenevitch & Dunifon, 2010). Η αναπτυξιακή έρευνα συνδέει, με συνέπεια, την υψηλής ποιότητας ημερήσια φροντίδα και αγωγή με την ευημερία, τις αναπτυξιακές ικανότητες και την μετέπειτα προσαρμογή των παιδιών. Επιπλέον, η Αμερικανική Παιδιατρική Εταιρεία (American Academy of Pediatrics, 2005) αναφέρει ότι οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους έχουν σημαντικές αναπτυξιακές επιπτώσεις, αρνητικές ή θετικές, που συμπεριλαμβάνουν και την ανάπτυξη του εγκεφάλου.

Ο χρόνος που ένα παιδί δαπανά στην ημερήσια φροντίδα, η σταθερότητα της φροντίδας και ο τύπος της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής αποτελούν την ίδια την ποιότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής, η οποία ασκεί τις πιο ουσιαστικές και άμεσες επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών. Τα υψηλής ποιότητας προγράμματα και η αποτελεσματική ημερήσια φροντίδα και αγωγή για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να θεωρούνται άμεση ανάγκη και όχι ένας απόμακρος στόχος, διότι προσφέρουν αξιόλογη κοινωνική και οικονομική ανταπόδοση και κέρδος στην κοινωνία (Ρέντζου, 2011α).

Η υψηλή ποιότητα προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να έχει θετικές συνέπειες στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, και να τα προετοιμάσει κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά για τη μετάβασή τους στο σχολείο (Sandstrom, 2012). Πιο ειδικά, η υψηλή ποιότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση έχει θετική επιρροή στη γλωσσική, γνωστική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Η αποτελεσματικότητα της ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (American Academy of Pediatrics, 2005 ` Ho et al., 2010). Επιπλέον, τα υψηλής ποιότητας προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι μία καλή αφετηρία για τη ζωή τους για το λόγο ότι τα παιδιά μαθαίνουν να γίνονται δραστήρια, επικοινωνιακά, μαθαίνουν να ενεργούν και είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με άλλα

παιδιά και με ενήλικες (Sheridan et al., 2009). Καθώς επίσης, όπως αναφέρουν πολλοί μελετητές η παρεχόμενη ποιότητα στην πρόωμη παιδική ηλικία ασκεί θετική επίδραση στην ύστερη σχολική επιτυχία των παιδιών και την πρόληψη των μαθησιακών δυσκολιών (Ho et al., 2010). Συμπερασματικά, η θετική εμπειρία στην προσχολική εκπαίδευση θέτει τα θεμέλια για τη μελλοντική ανάπτυξη, τη μάθηση και την ευημερία των μικρών παιδιών.

Τα ίδια ευεργετικά οφέλη επιβεβαιώνονται και στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα, σε αντίθεση με αυτά που παρακολουθούν χαμηλής ποιότητας προγράμματα (American Academy of Pediatrics, 2005· Hayes, 2010). Η χαμηλή ποιότητα παρεχόμενης φροντίδας έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις για τα παιδιά, ειδικά για αυτά που ξεκινούν να δέχονται εξωοικογενειακή φροντίδα ήδη από τη βρεφική τους ηλικία.

Έρευνες, που εξέτασαν τις επιδράσεις της υψηλής ποιότητας των προγραμμάτων προσχολικής φροντίδας και αγωγής, επιβεβαίωσαν τα διαρκή θετικά αποτελέσματα αυτών όπως μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο, καλύτερη απόκτηση μαθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, βελτίωση της νοητικής λειτουργίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων και τέλος, καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνική συμπεριφορά (American Academy of Pediatrics, 2005).

Τα ποιοτικά προσχολικά προγράμματα επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη των παιδιών που προέρχονται από χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο συμβάλλοντας στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων της φτώχειας (Ho et al., 2010), με αποτέλεσμα να υπάρχουν πιο θετικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες, πιο συγκεντρωμένο αλληλεπιδραστικό παιχνίδι και πλουσιότερη λεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μητέρα και τα παιδιά καθώς επίσης, και μεγαλύτερη συμμόρφωση. Εκτός από τα παραπάνω, τα προσχολικά κέντρα που χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο ποιότητας φαίνεται να ασκούν θετική επίδραση στην φυσική υγεία και ανάπτυξη των παιδιών. Για αυτό και σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση για προστασία των παιδιών από αρνητικές πρώιμες εμπειρίες και χαμηλής ποιότητας φροντίδα (Ρέντζου, 2011α· Hujala et al., 2012). Τέλος, εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ότι οι επιδράσεις της ποιότητας στην ανάπτυξη των παιδιών είναι υψηλότερες, όταν υπάρχουν και υψηλότερα επίπεδα ποιότητας (Korjenevitch & Dunifon, 2011).

2.3 Ορισμός της έννοιας της ποιότητας

Η σημασία της πρώιμης φροντίδας και αγωγής και οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά κατά την προσχολική περίοδο αποτελούν ένα πεδίο διαρκούς ενδιαφέροντος παγκοσμίως για γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και διοικητικούς και πολιτικούς παράγοντες (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009). Είναι εξαιρετικά σημαντικό να κινούνται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε ένα περιβάλλον κατάλληλα διαμορφωμένο για την ηλικία και τις ανάγκες τους. Τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με ερεθίσματα από το περιβάλλον τους, τα οποία όμως πρέπει να είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύψουν τις γνωστικές, ψυχικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες τους. Με τα ερεθίσματα αυτά, αποκτούν ολοκληρωμένες εμπειρίες, οι οποίες θα τα βοηθήσουν στη μετέπειτα ανάπτυξη και πορεία της ζωής τους. Συνεπώς, η ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής έχει μεγάλη σημασία, αφού ασκεί επίδραση στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και πορεία της ζωής τους. Τι νοείται ωστόσο με την έννοια της ποιότητας;

Ο ορισμός της ποιότητας στην πρώιμη φροντίδα και αγωγή, παρά τις πολύχρονες έρευνες, θα μπορούσε κανείς να πει ότι ακόμη δεν έχει διατυπωθεί ξεκάθαρα, λόγω της διαφορετικής κουλτούρας του κάθε λαού και των διαφορετικών απόψεων των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης και της πολιτικής που ακολουθεί η εκάστοτε χώρα και ο πολιτισμός (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011β). Παρά την αδυναμία που παρατηρείται για ένα σαφή ορισμό της έννοιας της ποιότητας, οι ερευνητές που ασχολούνται με το θέμα της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στα προσχολικά κέντρα κατέληξαν ότι αυτή είναι δύσκολο να οριστεί και την χαρακτήρισαν ως μία πολύπλευρη και πολυδιάστατη έννοια (Petrogiannis, 2002· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011β· Hujala, 2012). Παρ' όλες τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, οι ερευνητές συμφωνούν ότι ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής είναι αυτό που υποστηρίζει τη βέλτιστη γνώση και ανάπτυξη των παιδιών και πως ποιοτικό είναι αυτό που είναι καλό για το παιδί (Helburn & Howes, 1996· Hujala, 2012). Στις επιστημολογικές προσεγγίσεις των ερευνητών και παιδαγωγών, παρατηρείται επίσης και ομοφωνία σχετικά με το τι είναι σημαντικό για τα παιδιά της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας και με το τι χρειάζονται για τη θετική ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Μάλιστα, η ομοφωνία αυτή παρατηρείται όχι μόνο μεταξύ ερευνητών και παιδαγωγών του ίδιου πολιτισμικού πλαισίου αλλά και διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων (Ρέντζου, 2011α). Τα βασικά στοιχεία της εννοιολογικής δομής της ποιότητας για την αποτελεσματική ημερήσια φροντίδα και αγωγή περιλαμβάνουν πτυχές, όπως η παροχή ενός υγιούς και ασφαλούς περιβάλλοντος, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού, καθώς και η προώθηση πρακτικών που θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Επιπλέον, η προσφορά στο παιδί ενός περιβάλλοντος με πλούσια ερεθίσματα που θα προάγουν τις μαθησιακές εμπειρίες, η αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ φροντιστή/παιδαγωγού και παιδιού με απώτερο στόχο τη δημιουργία ασφαλών και δυνατών σχέσεων, η ανάπτυξη ενός κλίματος ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης, η καθημερινή σύνδεση μεταξύ των περιβαλλόντων του παιδικού σταθμού και της οικογένειας, η καλή επικοινωνία με τους γονείς και οι στρατηγικές που εμπλέκουν τους γονείς σε διάφορες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο χώρο του παιδικού σταθμού (Petrogiannis, 2002). Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο ως προς την ποιότητα κατέχουν η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του/της παιδαγωγού, η σταθερότητα του παιδαγωγικού προσωπικού, η ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος και η αξιολόγηση της παιδαγωγικής πράξης που λαμβάνει το παιδί, το μέγεθος της ομάδας των παιδιών και η αναλογία παιδαγωγών – παιδιών ανά τάξη (Korjenevitch & Dunifon, 2010), η οργάνωση εξωτερικού και εσωτερικού χώρου και η κτιριακή εγκατάσταση.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχουν χρησιμοποιηθεί από ερευνητές για να διαμορφώσουν έναν ορισμό της ποιότητας στα πλαίσια της στρουκτουραλιστικής προσέγγισης και να αξιολογήσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η επίτευξη της αξιολόγησης της ποιότητας μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας δύο βασικές τακτικές, αφενός μέσω της εκτίμησης των δομικών χαρακτηριστικών ή διαστάσεων του προσχολικού προγράμματος και αφετέρου μέσω εκτίμησης των διαδικαστικών χαρακτηριστικών.

Ως δομικά χαρακτηριστικά θεωρούνται εκείνες οι πτυχές του περιβάλλοντος, οι οποίες μπορούν να ρυθμιστούν μέσω κανονισμών λειτουργίας, όπως είναι η αναλογία παιδιών και παιδαγωγών ανά τάξη, ο αριθμός των παιδιών στην τάξη (μέγεθος ομάδας), η εξειδικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση του/της βρεφονηπιοκόμου, το μη μεταβαλλόμενο προσωπικό (Helburn & Howes, 1996· Ρέντζου, 2011α), οι παράμετροι που αφορούν τη διατροφή και την παροχή γευμάτων, την υγιεινή και την

ασφάλεια των παιδιών (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009) και το τυπικό ημερήσιο πρόγραμμα (Ρέντζου, 2011α). Συχνά τα τελευταία χρόνια στα δομικά χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβάνεται η αμοιβή των παιδαγωγών και οι ικανότητες του διευθυντή. Ο συνδυασμός αυτών των δομικών χαρακτηριστικών, χρησιμοποιείται ως δείκτης καλής ποιότητας.

Από την άλλη μεριά, τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τις ποιοτικές διαστάσεις του περιβάλλοντος παροχής φροντίδας και αγωγής, δηλαδή, την ποιότητα της φροντίδας και αγωγής που παρέχεται από τους ενήλικες στο προσχολικό πρόγραμμα, την ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και του προγράμματος δραστηριοτήτων. Τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας θεωρούνται απαραίτητα για τη φροντίδα των παιδιών επειδή σχετίζονται άμεσα με τη συμπεριφορά τους (Helburn & Howes, 1996). Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται στην αλληλεπίδραση παιδιών και παιδαγωγών, στη συμπεριφορά των παιδαγωγών, στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών, στα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα, στη συνεργασία γονέων και παιδαγωγών, στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών για τα παιδιά, στο χώρο και την οργάνωση της τάξης (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011α). Τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά, σε αντίθεση με αυτά της δομής, είναι πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο, να ρυθμιστούν από κανονισμούς λειτουργίας.

Συνοψίζοντας, η βαθύτερη έννοια της ποιότητας πηγάζει από την ύπαρξη ενός ποιοτικού προγράμματος παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής και είναι αυτό που υποστηρίζει τη βέλτιστη γνώση και ανάπτυξη των παιδιών στον γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Ρέντζου, 2011α). Συνεπώς, για να θεωρηθεί ότι το προσχολικό κέντρο παρέχει αποτελεσματική ημερήσια φροντίδα και αγωγή θα πρέπει να πληρούνται οι παραπάνω τακτικές, των δομικών και διαδικαστικών χαρακτηριστικών, λαμβάνοντας υπόψιν παράλληλα και την κουλτούρα του κάθε λαού.

2.4 Δομικά χαρακτηριστικά

A) Αναλογία παιδιών και παιδαγωγών

Ως αναλογία παιδιών και παιδαγωγών ορίζεται ο αριθμός των παιδιών που δέχονται τη φροντίδα κάθε ενηλίκου ημερησίως. Όπως ορίζεται στο ΦΕΚ 497/Β/2002 άρθρο 12 για τη συγκρότηση παιδιών σε τμήματα «1. Κάθε Βρεφικός Σταθμός πρέπει να συγκροτείται: α) Από τμήματα βρεφών 6 μηνών με 1,5 ετών και β) από τμήματα βρεφών 1,5 με 2,5 ετών. 2. Κάθε Νηπιακός Σταθμός πρέπει να συγκροτείται από α) τμήματα νηπίων 2,5 ετών με 3,5 ετών και β) από 3,5 ετών μέχρι 4,5 και γ) 4,5 μέχρι 6 ετών. 3. Κάθε μεικτός Βρεφονηπιακός Σταθμός αποτελείται από τα τμήματα που προαναφέρθηκαν. 4. Σε κάθε βρεφικό τμήμα φιλοξενούνται δώδεκα (12) βρέφη με δύο (2) παιδαγωγούς και μία (1) βοηθό. 5. Κάθε τμήμα Παιδικού Σταθμού εξυπηρετεί έως 25 παιδιά με μία (1) παιδαγωγό και μία (1) βοηθό και σε κάθε περίπτωση με το παιδαγωγικό προσωπικό που προβλέπεται κάθε φορά από τις ισχύουσες διατάξεις που ρυθμίζουν τα της αναλογίας παιδαγωγικού προσωπικού και παιδιών».

Οι αναλογίες είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας ποιότητας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Cassidy et al., 2005· Ma et al., 2011). Οι μικρότερες αναλογίες (δηλαδή λιγότερα παιδιά για κάθε ενήλικα) σχετίζονται με υψηλού επιπέδου ποιότητα, σε αντίθεση με τις μεγαλύτερες αναλογίες που σχετίζονται με χαμηλού επιπέδου ποιότητα. Ακόμα, οι καλύτερες αναλογίες παιδιών και παιδαγωγών επιδρούν στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης των παιδαγωγών με τα παιδιά και επιτρέπουν περισσότερη εξατομικευμένη φροντίδα (Ρέντζου, 2011α). Στην ανασκόπηση της έρευνας του Cornell University (Korjenevitch & Dunifon, 2010) για το πως επηρεάζουν οι δείκτες της ποιότητας των προσχολικών κέντρων την ανάπτυξη των παιδιών επισημαίνεται ότι όταν οι αναλογίες παιδιών - παιδαγωγών είναι μικρότερες παρουσιάζεται υψηλότερο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και γλωσσικών ικανοτήτων. Τα παιδιά συμμετέχουν συχνότερα σε συζητήσεις και υποβάλλουν περισσότερες ερωτήσεις σχετικά με το θέμα συζήτησης της τάξης. Επίσης, επαυξάνεται η νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, δημιουργείται ασφαλής δεσμός μεταξύ του παιδιού και του/της βρεφονηπιοκόμου (Ρέντζου, 2011α) και ελαχιστοποιούνται τα στοιχεία επιθετικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Korjenevitch & Dunifon, 2010).

Αντίθετα, η μεγάλη αναλογία παιδιών παιδαγωγών έχει ως επακόλουθο μικρότερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην παιδαγωγό και το παιδί, αναπτύσσοντας έτσι, τα παιδιά να λιγότερη επαφή με τον/την παιδαγωγό (Sandstrom, 2012). Τα παιδιά ξοδεύουν λιγότερο χρόνο σε δημιουργικές δραστηριότητες και δαπανούν περισσότερο χρόνο σε άσκοπες δραστηριότητες και ελεύθερο παιχνίδι. Όταν η δύναμη της τάξης βρίσκεται σε μεγάλη αναλογία ανά παιδαγωγό, τα παιδιά δέχονται περισσότερες επιπλήξεις, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων και είναι πιο επιθετικά με τους συνομηλίκους τους, αλλά και είναι περισσότερο πιθανό να υπάρξουν κίνδυνοι για τραυματισμούς (Ρέντζου, 2011α).

Επιπλέον, για τα βρεφικά τμήματα, ιδανικό είναι να υπάρχουν μικρές αναλογίες στο τμήμα, ώστε να μπορεί ο/η βρεφονηπιαγωγός να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε βρέφους χωριστά, να παρέχει λεκτική επικοινωνία και στοργή για να έχει τη δυνατότητα να διεκπεραιώσει τα καθήκοντα του (Ρέντζου, 2011α) με επάρκεια και δημιουργικότητα αλλά και το βρέφος να μπορέσει να εισπράξει όλα όσα ζητάει. Έτσι, όταν ένας/μία παιδαγωγός είναι υπεύθυνος/-η για λιγότερα παιδιά τότε είναι πιο εύκολο να παρέχει εξατομικευμένη φροντίδα, να παρακολουθεί τις κοινωνικές εκφράσεις των παιδιών και να εμπλέκει τα παιδιά σε περισσότερες συζητήσεις, να τα δραστηριοποιεί, να τα αφυπνίζει και να τα κινητοποιεί.

B) Μέγεθος ομάδας

Αξίζει να σημειωθεί πως ένας ακόμη παράγοντας για την προαγωγή της ποιότητας στους βρεφονηπιακούς σταθμούς είναι το μέγεθος της ομάδας (Cassidy et al., 2005· Ma et al., 2011), το οποίο συμβάλλει στην υγιή, ψυχοσωματική, νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Ως μέγεθος ομάδας νοείται ο αριθμός των βρεφών και των νηπίων που ομαδοποιούνται μαζί σε μία τάξη, ο οποίος ευθύνεται για το είδος των συναλλαγών που πραγματοποιούνται μέσα στην ομάδα και για την ενεργό συμμετοχή τους στις μαθησιακές διαδικασίες.

Ερευνητικά δεδομένα (Ρέντζου, 2011β) δείχνουν ότι τα μεγάλα μεγέθη ομάδας σχετίζονται με χαμηλής ποιότητας φροντίδα. Ως αποτέλεσμα αυτού είναι ότι όσο μικρότερο είναι το μέγεθος της ομάδας των παιδιών τόσο πιο εύκολο είναι και για τον/την παιδαγωγό να ασχοληθεί με το κάθε παιδί ξεχωριστά και να εξασφαλίζει την απαιτούμενη προσοχή στις ατομικές ανάγκες των παιδιών, αλλά και για τα παιδιά να αφομοιώσουν και να απορροφήσουν τα ερεθίσματα και τις δραστηριότητες. Μάλιστα,

έχει παρατηρηθεί και καταγραφεί ότι παιδαγωγοί, οι οποίοι είχαν υπό την επίβλεψη τους μικρότερο αριθμό παιδιών, ανταποκρίνονταν καλύτερα και ήταν λιγότερο αυστηροί/-ές σε σχέση με παιδαγωγούς, οι οποίοι/-ες είχαν υπό την εποπτεία τους περισσότερα παιδιά (Μάντζιου, 2001). Το μέγεθος της ομάδας σχετίζεται με θετικότερη φροντίδα και οι παιδαγωγοί φαίνεται πως είναι περισσότερο αποκριτικοί και λιγότερο περιοριστικοί, να εμπλέκονται σε κοινωνική αλληλεπίδραση με τα παιδιά, παρέχοντας τους γλωσσικά ερεθίσματα και εξατομικευμένη μάθηση, όταν το μέγεθος της ομάδας είναι μικρό (Petrogiannis, 2002). Τα νήπια που βρίσκονται σε μικρότερο μέγεθος ομάδας έχουν περισσότερα οφέλη αναφορικά με την γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, εκφράζουν περισσότερο θετικά συναισθήματα και εμπλέκονται σε περισσότερες συζητήσεις και δραστηριότητες, ενώ παρουσιάζουν περιορισμένη αντικοινωνική συμπεριφορά στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, εν συγκρίσει με τα παιδιά που βρίσκονται σε τάξεις με μεγαλύτερο μέγεθος ομάδας.

Αξίζει, τέλος, να τονιστεί ότι οι μικρές αναλογίες παιδαγωγών παιδιών είναι σημαντικός παράγοντας ποιότητας για τη βρεφική φροντίδα, στην ηλικία, όμως, των τριών ετών φαίνεται πως σημαντικότερο ρόλο για την ποιοτική λειτουργία του προσχολικού προγράμματος παίζει το μέγεθος της ομάδας, το οποίο θα πρέπει να είναι μικρό. Ωστόσο μπορεί οι κακές αναλογίες και τα μεγάλα μεγέθη ομάδων να μειώνουν τη πιθανότητα που έχει το παιδί να δέχεται εξατομικευμένη φροντίδα από τους/τις παιδαγωγούς αλλά αυξάνουν το χρόνο που έχει το παιδί για συναλλαγή και αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά (Ρέντζου, 2011β· Ντολιοπούλου, 2012).

Γ) Σταθερότητα παιδαγωγών και σταθερότητα φροντίδας

Η σταθερότητα του παιδαγωγικού προσωπικού και η χρονική διάρκεια της παραμονής του στο περιβάλλον της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής είναι ένας άλλος σημαντικός δείκτης της ποιότητας για τη φροντίδα και την αγωγή των παιδιών. Τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν φροντίδα και αγωγή από το ίδιο άτομο για τουλάχιστον ένα έτος. Η σταθερότητα μεταξύ του προσωπικού συμβάλλει στη δημιουργία υγιών και ασφαλών δεσμών. Η θέση αυτή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική κυρίως για τη βρεφική ηλικία αλλά συνιστάται και για όλα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τα βρέφη και τα μικρά παιδιά μπορεί να είναι εξαιρετικά ευάλωτα στις επιδράσεις της ασταθούς παραμονής του προσώπου που τα φροντίζει, διότι βρίσκονται στη διαδικασία της διαμόρφωσης σχέσεων προσκόλλησης, τόσο με

τους γονείς όσο και με τους φροντιστές. Πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών μπορεί να οφείλονται στην έλλειψη σταθερότητας διδακτικού προσωπικού. Αυτό πράγματι σχετίζεται με το γεγονός ότι το συχνά μεταβαλλόμενο προσωπικό δεν επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν σταθερή και στοργική σχέση με τους/τις βρεφονηπιοκόμους (Korjenevitch & Dunifon, 2010), με αποτέλεσμα κυρίως τα βρέφη να έχουν έλλειψη του πόλου ασφάλειας που τόσο πολύ χρειάζονται για την εξερεύνηση του περιβάλλοντός τους (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 2001). Αντίθετα, τα βρέφη και τα νήπια φαίνεται να εμφανίζουν πιο υγιή κοινωνική συμπεριφορά όταν βρίσκονται σε σταθερές σχέσεις με το παιδαγωγικό προσωπικό (Korjenevitch & Dunifon, 2010).

Δ) Ημερήσιο πρόγραμμα

Το ημερήσιο πρόγραμμα, ή αλλιώς «πρόγραμμα ρουτίνας», το οποίο ακολουθείται από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς έχει κάποια σταθερά και μη μεταβαλλόμενα κομμάτια μέσα στην ημέρα προκειμένου να καλύπτονται οι βασικές ανάγκες των παιδιών. Μέσα στο ημερήσιο αυτό πρόγραμμα ορίζονται κατά σειρά: η προσέλευση και η υποδοχή των παιδιών, προετοιμασία για το πρωινό γεύμα και προσευχή, οι ημερήσιες δραστηριότητες για τη διαπαιδαγώγηση και ψυχαγωγία του παιδιού (συζήτηση για το θέμα της ημέρας, δραστηριότητες και ομαδικά παιχνίδια για την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, μουσικοκινητική, ψυχοκινητικές δραστηριότητες, δραστηριότητες προανάγνωσης - προγραφής και αρίθμησης, θεατρικό παιχνίδι - κουκλοθέατρο, ελεύθερη απασχόληση στις «γωνιές δραστηριοτήτων»), το φαγητό, η ανάπαυση, η ελεύθερη απασχόληση των βρεφών και των νηπίων με ήσυχες δραστηριότητες (άκουσμα μουσικής, αφήγηση παραμυθιών, παντομίμα) και η σταδιακή αναχώρηση. Σε κάθε περίπτωση εφαρμόζεται η αγωγή τουαλέτας και το πλύσιμο των χεριών σε όλη τη διάρκεια της ημέρας (ΦΕΚ 497/Β/2002 άρθρο 14 για την ημερήσια απασχόληση παιδιών).

Ε) Υγιεινή και ασφάλεια

Όσον αφορά τις παραμέτρους για την υγιεινή και την ασφάλεια, είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά που περνούν αρκετές ώρες της ημέρας στον παιδικό σταθμό να βρίσκονται σε ένα υγιεινό και ασφαλές περιβάλλον. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν καλύπτονται οι φυσικές τους ανάγκες και όταν νιώθουν ψυχολογικά

ασφαλή. Αντίθετα, σε μη ασφαλή και μη υγιεινά περιβάλλοντα μπορεί να ενέχεται κίνδυνος για τραυματισμούς, να μειώνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, να περιορίζονται οι ευκαιρίες για μάθηση. Επιπλέον, δείκτες ποιότητας είναι η τήρηση των κανόνων υγιεινής, μεταξύ των οποίων κύρια θέση καταλαμβάνουν η αλλαγή πάναας, το τακτικό πλύσιμο χεριών, ο εμβολιασμός παιδιών και παιδαγωγών, άλλα και ο τακτικός καθαρισμός των εγκαταστάσεων, των παιχνιδιών και του εξοπλισμού.

ΣΤ) Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών

Η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών αποτελεί εξίσου ένα δείκτη ποιότητας, καθώς επιδρά στο επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής (Cassidy et al., 2005· Lasser & Fite, 2011· Ma et al., 2011). Η ποιότητα των προσχολικών προγραμμάτων και τα επιτεύγματα των παιδιών συσχετίζονται με το υπόβαθρο και την ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδαγωγών, δηλαδή το επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης, την ειδικευμένη κατάρτιση και την επιμόρφωσή τους (Ρέντζου, 2011α).

Αν και ο χώρος και τα υλικά που υπάρχουν σε αυτόν συνιστούν σημαντική διάσταση της ποιότητας, είναι στη ευθύνη του/της παιδαγωγού στο πως θα αξιοποιήσει το περιβάλλον του παιδιού και θα προκαλέσει κίνητρα για μάθηση. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες οι παιδαγωγοί με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να προσφέρουν καλύτερης ποιότητας εκπαίδευση προσχολικής φροντίδας, να εμπλέκονται περισσότερο με τα παιδιά, να είναι συναισθηματικά διαθέσιμοι/-ες στις συναλλαγές τους με τα παιδιά (Korjenevitch & Dunifon, 2010) και να έχουν περισσότερες γνώσεις για τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Τα παιδιά τα οποία λαμβάνουν φροντίδα και αγωγή από παιδαγωγούς με εξειδικευμένη κατάρτιση στην προσχολική αγωγή και στη σωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των βρεφών και των νηπίων, έχουν θετικά αποτελέσματα, τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά (Korjenevitch & Dunifon, 2010).

2.5 Διαδικαστικά χαρακτηριστικά

A) Αλληλεπίδραση παιδιών - παιδαγωγών.

Οι παιδαγωγοί των βρεφονηπιακών σταθμών είναι οι πρώτοι ενήλικες μετά τους γονείς του παιδιού με τους οποίους το βρέφος ή το νήπιο συναλλάσσεται για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Αν και οι περισσότερες θεωρίες και έρευνες έχουν κυρίως εστιάσει στη σχέση δεσμού μεταξύ μητέρας – βρέφους, πρόσφατα αποτελέσματα μελετών αναφερόμενα στην παιδική ηλικία υποστηρίζουν ότι η έννοια της προσκόλλησης συνδέεται και με τις σχέσεις του εξωοικογενειακού περιβάλλοντος (Recchia, 2012). Η συναλλαγή και η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους ενήλικες είναι μία από τις βασικές διαδικασίες μέσω των οποίων αναπτύσσεται η προσωπικότητα του παιδιού (Cassidy et al., 2005· Ma et al., 2011). Το είδος της συναλλαγής παιδαγωγών – παιδιών, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που διέπουν την παρεχόμενη ποιότητα των παιδικών σταθμών και διαμορφώνει την ατμόσφαιρα η οποία δημιουργείται στην ομάδα (Λαμπίδη & Πολέμη Τοδούλου, 1992· Fumoto, 2011). Η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών θεωρείται μία βασική διάσταση της ποιότητας, καθώς είναι εκείνο που επηρεάζει τη μετέπειτα κοινωνικο-συναισθηματική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Petrogiannis, 2002· Ma et al., 2011) και πιο συγκεκριμένα, επιδρά θετικά στην αυτορρύθμιση και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Fumoto, 2011). Μερικές συναλλαγές μεταξύ παιδαγωγών - παιδιών είναι στοργικές και ζεστές, άλλες τυπικές και απόμακρες, ενώ άλλες ακόμη και εχθρικές (Μάντζιου, 2001). Η στοργική, ευαίσθητη και αποκριτική αλληλεπίδραση του/της παιδαγωγού με τα παιδιά, χρησιμοποιώντας ο Petrogiannis (2002) τον όρο «Sensitive Responsiveness», καλλιεργεί ασφαλείς συναισθηματικούς δεσμούς. Η παροχή φροντίδας από παιδαγωγούς που διακατέχονται από ευαισθησία και εμπάθεια, και που κατά την Μάντζιου (2001), η γενικότερη συμπεριφορά και συναλλαγή τους είναι ζεστή, φιλική και γενικότερα θετική, βοηθάει τα παιδιά να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, τα ενθαρρύνει να μιλήσουν, να επικοινωνήσουν, να σκεφτούν και να έχουν νέες ιδέες, καθώς επίσης, να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν και συνεπώς να μάθουν (Petrogiannis, 2002). Ο τρόπος που οι παιδαγωγοί βλέπουν το ρόλο τους και η στάση τους απέναντι στο επάγγελμά τους φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο συναλλαγής τους με τα παιδιά. Η συμπεριφορά των παιδαγωγών σχετίζεται με τη συμπεριφορά και τα

επιτεύγματα των παιδιών. Τα παιδιά τα οποία αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους/τις παιδαγωγούς τους στα προσχολικά προγράμματα, φαίνεται πως αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους τους, αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους/τις παιδαγωγούς και μετέπειτα συνεχίζουν να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο και στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι πρώιμες σχέσεις που θα αναπτυχθούν μεταξύ παιδιών - παιδαγωγών θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως ισχυροί προγνωστικοί παράγοντες στις μετέπειτα ομότιμες σχέσεις τους (Recchia, 2012).

Επιπροσθέτως, φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για τους φροντιστές να λειτουργούν ως γέφυρα για τα παιδιά που έρχονται για πρώτη φορά στο παιδικό σταθμό, οικοδομώντας πάνω στις ήδη προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, και να τα διευκολύνει μέσα στο νέο τους περιβάλλον (Recchia, 2012).

Κατά τη Μάντζιου και τον Πετρογιάννη (2009) το είδος της αλληλεπίδρασης του παιδιού με την παιδαγωγό συνδέεται με την αναπτυξιακή πορεία των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων κάθε παιδιού, αλλά και με το είδος των πρώιμων κοινωνικών σχέσεών του. Μέσα σε ένα κλίμα αγάπης και ζεστασιάς το βρέφος και στη συνέχεια το παιδί είναι σε θέση να μοιραστεί εμπειρίες γεγονότων και αντικειμένων και να αισθανθεί σιγουριά και ασφάλεια για την εξερεύνηση και την αναζήτηση πληροφοριών.

Οι ειδικοί που ασχολούνται με την ανάπτυξη του παιδιού συμφωνούν ότι η βέλτιστη πρακτική φροντίδας στα βρέφη και τα νήπια απαιτεί μεγάλη έμφαση για την οικοδόμηση θετικών σχέσεων και σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιών – παιδαγωγών και ότι η παροχή φροντίδας που παρέχεται θα πρέπει να έχει ως σκοπό την ανάπτυξη ασφαλούς προσκόλλησης μεταξύ παιδιών και φροντιστών (Recchia, 2012).

Μερικά παιδιά μπορεί να σχηματίσουν ασφαλή προσκόλληση με τους φροντιστές τους γρήγορα και εύκολα, ενώ μερικά άλλα χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την ανάπτυξη της σχέσης. Η οικοδόμηση της σχέσης είναι μία δυναμική διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο, υπομονή και ευελιξία (Recchia, 2012).

B) Αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών

Οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των συνομηλίκων παιδιών, είναι σημαντικές, καθώς οδηγούν στη θετική κοινωνική και συναισθηματική

ανάπτυξή τους. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη των μετέπειτα κοινωνικών ικανοτήτων τους. Η αλληλεπίδραση αυτή, εμφανίζεται ήδη από τον δεύτερο χρόνο της ζωής και ως τα μέσα της παιδικής ηλικίας θα έχει διαμορφώσει τις κοινωνικές ικανότητες, εφόσον την περίοδο αυτή το παιδί θα έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά. Όσο περισσότερες είναι οι συναναστροφές με τους συνομηλίκους τόσο βελτιώνονται οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών (Ρέντζου, 2011α).

Οι διάφοροι τύποι ομαδικής ημερήσιας φροντίδας έχουν γίνει ιδιαίτερα σημαντικοί, λόγω της μείωσης του μεγέθους της οικογένειας, της αυξανόμενης κινητικότητας της οικογένειας, αλλά και άλλων παραγόντων, όπως η εξάλειψη της «γειτονιάς» για παιχνίδι. Όλα αυτά έχουν οδηγήσει σε μία αυξανόμενη απομόνωση των οικογενειών με μικρά παιδιά και κατά συνέπεια στη μείωση των ευκαιριών για παιχνίδι με ομηλίκους.

Η πρόωμη αγωγή και εκπαίδευση αποτελεί κομβικό σταθμό για το σχηματισμό και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Το προσχολικό πρόγραμμα συνιστά πρόσφορο χώρο στη μάθηση της γλώσσας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες. Το κοινωνικό παιχνίδι των παιδιών, όταν πραγματοποιείται με συνομηλίκους, τότε γίνεται αιτία, ώστε να δημιουργηθούν στενότερες σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά κάνοντάς τα να συνεργαστούν και φέρνοντάς τα πιο κοντά.

Τα παιδιά που αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους εμπλέκονται περισσότερο στο παιχνίδι και είναι περισσότερο θετικά με τους συνομηλίκους τους. Επιπροσθέτως, η αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων δημιουργεί περισσότερες πιθανότητες και δυνατότητες για την κατάκτηση της κοινωνικής και συναισθηματικής γνώσης, βοηθά την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, ενθαρρύνει την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη ικανοτήτων διαπραγμάτευσης, συμβιβασμού και αμοιβαιότητας. Αντίθετα, τα παιδιά τα οποία δεν συναναστρέφονται με συνομηλίκους τους, ενδεχομένως να παρουσιάσουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Στα πλαίσια της ανάγκης για θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, τα τελευταία χρόνια γίνεται ιδιαίτερος λόγος για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση φαίνεται να προωθείται τα τελευταία χρόνια ως ένα απαραίτητο πλαίσιο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στο παιδί

της προσχολικής ηλικίας να μυηθεί σε διαδικασίες που θα το βοηθήσουν να μάθει από νωρίς να συνυπάρχει, να έρθει σε επαφή με καταστάσεις και να αποκτήσει αξίες όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, ο σεβασμός και η επικοινωνία.

Γ) Συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών

Ένα από τα χαρακτηριστικά των καλής ποιότητας προγραμμάτων είναι οι καλές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του προγράμματος και των γονέων (Ma et al., 2011). Βασική επιδίωξη στη συνεργασία παιδαγωγών και γονέων είναι να συνδεθούν οι χώροι κοινωνικοποίησης του παιδιού, αυτοί της οικογένειας και του προσχολικού κέντρου, ασκώντας θετικές επιδράσεις σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (παιδιά, γονείς και παιδαγωγοί). Η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών ωφελεί τα παιδιά, ώστε να δημιουργήσουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, να αποκτήσουν κίνητρα μάθησης, θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους και κοινωνική συνεργατική συμπεριφορά. Οι γονείς από την πλευρά τους μέσω της συνεργασίας με το προσχολικό κέντρο αναγνωρίζουν το ρόλο τους ως γονείς, καθώς συμβάλλουν μαζί με τους/τις παιδαγωγούς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, κατανοούν τις ανάγκες τους και αποκτούν περισσότερες γνώσεις για τον τρόπο μάθησής τους και η οποία μάθηση θα ήταν ωφέλιμο να λαμβάνει χώρα και στο περιβάλλον του σπιτιού (Lasser & Fite, 2011). Ενημερώνονται, επίσης, για τη συμπεριφορά του παιδιού στο εξωοικογενειακό περιβάλλον, τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν μία ιδιαίτερη σχέση με τους/τις παιδαγωγούς, οι οποίοι μπορούν να τους συμβουλέψουν και με τους οποίους να συζητήσουν τις ανησυχίες τους για τα παιδιά (Ma et al., 2011). Τέλος, τα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν οι παιδαγωγοί από τη συνεργασία με τους γονείς είναι, πέρα από την ίδια την καθημερινή επικοινωνία, η επίγνωση των προσδοκιών και φιλοδοξιών των γονέων για τα παιδιά τους, αλλά και οι συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι και ενδεχομένως να επηρεάζουν το παιδί. Μάλιστα, εξασφαλίζεται η συνέχεια μεταξύ των όσων γίνονται στο σχολείο και στο σπίτι με απώτερο σκοπό την ύπαρξη μιας αρμονικής συνεργασίας μεταξύ τους.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η συνεργασία των παιδαγωγών με τους αλλοδαπούς γονείς, διότι το κύμα μετανάστευσης των τελευταίων χρόνων στην χώρα μας όλο και πληθαίνει με αποτέλεσμα να αποτελεί κύριο μέρος της σημερινής κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Πανταζή (2006), προβάλλεται η απαίτηση να συμπεριληφθεί η αλλοδαπή οικογένεια και το περιβάλλον της στην παιδαγωγική

εργασία του παιδικού σταθμού. Για να προαχθούν σημαντικές αξίες, όπως ετοιμότητα για αποδοχή και συνύπαρξη με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές παραδόσεις και διαφορετικό πολιτισμό, απαιτείται η συμμετοχή όλων των φορέων της εκπαίδευσης: γονέων, παιδαγωγών και συμβούλων. Συλλογικά, θα μπορούσαν οι παιδαγωγοί να μετατρέψουν σε πράξη σκοπούς, όπως ικανότητα για συνεργασία και ετοιμότητα για συνύπαρξη (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα επιδρά θετικά στην απόδοση των παιδιών, οδηγεί στην αύξηση των προσδοκιών των παιδαγωγών, δημιουργεί κίνητρα στα παιδιά και καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και τις φιλοδοξίες των γονέων. Οι γονείς που γνωρίζουν καλύτερα την ψυχοσύνθεση των παιδιών τους συνεχίζουν, και θα πρέπει να συνεχίζουν, να έχουν την πρωταρχική ευθύνη. Όταν μοιράζονται τις γνώσεις τους με τον/την παιδαγωγό, η αμοιβαία μορφή συνεργασίας και αλληλοσεβασμού που αναπτύσσεται έχει πολύπλευρη θετική συνέπεια στο ίδιο το παιδί είτε αυτό κινείται στο οικογενειακό είτε στο προσχολικό περιβάλλον. Οι παιδαγωγοί, από την πλευρά τους, που βοηθούν τους γονείς εποικοδομητικά, αποκτούν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητες τους και για την επιτυχία των σκοπών στην εργασία τους. Υποστηρίζεται ότι οι παιδαγωγοί καλό θα ήταν να έχουν υπό την ευθύνη τους ένα μικρό μέγεθος ομάδας παιδιών με σκοπό την παρατήρηση την ανάπτυξη και την οικοδόμηση σχέσεων με τους γονείς, έτσι ώστε οι γονείς να αισθάνονται, ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται πραγματικά για τα παιδιά τους (Ma et al., 2011). Οι διαπροσωπικές αυτές σχέσεις, όμως, θα πρέπει να αναπτύσσονται σε επαγγελματική βάση. Απαιτείται, δηλαδή, ο/η παιδαγωγός να διαθέτει αυτογνωσία, ενώ συγχρόνως θα πρέπει να είναι προσηλωμένος/-η στις επαγγελματικές υποχρεώσεις και τα ενδιαφέροντά του/της. Είναι απαραίτητο, να θέτει όρια στις παρορμήσεις του/της, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τους γονείς ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να μην επηρεάζεται από τα προσωπικά, φιλικά ή μη συναισθήματα του/της, τα οποία πιθανότατα να του/της στερούν τη δυνατότητα μιας ορθολογιστικής προσέγγισης (Λαλούμη - Βιδάλη, 2007).

Δ) Συμπεριφορά παιδαγωγών

Οι παιδαγωγοί αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών, διότι επηρεάζουν τα προσωπικά συναισθήματα των παιδιών αφενός για τον προσχολικό χώρο γενικά και αφετέρου για τον ίδιο τους

τον εαυτό και τους άλλους. Για αυτό θα πρέπει να είναι σαν τους μαθητές τους δηλαδή φιλικόι, ευχάριστοι, συναισθηματικά ώριμοι και καλά προσαρμοσμένοι στον χώρο εργασίας τους. Ακόμη, να είναι ήρεμοι, να ακούνε τα παιδιά, χωρίς να αμύνονται, να μη τα αντιμετωπίζουν από θέση ισχύος, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να χρησιμοποιούν παιδαγωγικές μεθόδους προσανατολισμένες κυρίως στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (Λαλούμη – Βιδάλη, 2007).

Οι παιδαγωγοί, οι οποίοι προσφέρουν ζεστή και στοργική φροντίδα διακατέχονται από ενσυναισθητική κατανόηση, είναι πολιτισμικά ευαίσθητοι και προσφέρουν άνευ όρων αποδοχή, χρησιμοποιούν θετικούς τρόπους εφησυχασμού και αλληλεπιδρούν με τα παιδιά. Όλα αυτά αποτελούν σημαντικές πτυχές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος το οποίο θα συντελέσει στην ανάπτυξη των παιδιών. Η αντίθετη συμπεριφορά από τα παραπάνω οδηγεί σε αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών (Korjenevitch & Dunifon, 2010).

Ο ρόλος του/της παιδαγωγού θα πρέπει να είναι πολυδύναμος αλλά και προσαρμοσμένος στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες που το κάθε άτομο αυτής της ηλικίας επιδεικνύει. Ωστόσο, χρέος, του/της παιδαγωγού είναι να γνωρίσει τα παιδιά καλύτερα, να θέσει στόχους, να αξιολογήσει την εξέλιξη των παιδιών, να βελτιώσει τους τρόπους διδασκαλίας, να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους γονείς δημιουργώντας προσωπικές σχέσεις με κάθε παιδί και την οικογένεια του, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την οργάνωση του αναλυτικού έργου (Ρέντζου, 2011α· Fumoto, 2011). Κλείνοντας, οι παιδαγωγοί οφείλουν να είναι σε θέση να κατανοούν τα συναισθήματα των παιδιών, να ακούν τις σκέψεις τους και να αντιλαμβάνονται την ορμή τους για μάθηση (Fumoto, 2011).

Ε) Εκπαιδευτικά - Αναλυτικά προγράμματα

Μία σημαντική διάσταση της ποιότητας της αγωγής είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως αναφέρεται στη διδακτορική διατριβή της Ρέντζου (2011α) οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι καλύτερο για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, από το να μην υπάρχει κανένα απολύτως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα, αντικατοπτρίζει αυτό που η κοινωνία προσδοκά να είναι και να γίνει το κάθε παιδί και στηρίζεται στην αντίληψη των κοινωνικών αξιών και σε ένα σύστημα το οποίο μεταφράζει αυτές τις αξίες σε εμπειρίες για τους μαθητές.

Κύριο χαρακτηριστικό των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ως διαθεματική προσέγγιση της μάθησης νοείται η πραγμάτευση ενός θέματος από διάφορες οπτικές γωνίες, καλύπτοντας σχεδόν όλες τις γνωστικές περιοχές ενός Αναλυτικού Προγράμματος (Γλώσσα, Περιβάλλον, Μαθηματικά, Εικαστικά, Δραματοποίηση, Πληροφορική, κ.α). Η προσέγγιση του θέματος διεξάγεται με τη μορφή εργαστηριακής και διερευνητικής διαδικασίας, γνωστή ως μεθόδου project. Το θέμα υλοποιείται με μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, παίρνει τη μορφή ενός υπό διαπραγμάτευση προβλήματος και οι μαθητές αναλαμβάνουν σε συμμετοχική βάση να το διερευνήσουν. Σημαντικό χαρακτηριστικό της διαθεματικότητας είναι ότι κάθε μέλος της ομάδας συμβάλλει με τη δική του μορφή εμπειρίας στην κοινή εργασία, ενώ οι ομάδες μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μαθαίνουν η μία από την άλλη (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Υπάρχουν δύο τύποι αναλυτικών προγραμμάτων, τα κλειστά και τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, τα, μεν κλειστά αναλυτικά προγράμματα παρέχουν λεπτομερή προσδιορισμό των στόχων και των σκοπών της μάθησης και καθορισμένες οδηγίες. Ο/Η παιδαγωγός ελέγχει, καθοδηγεί και διδάσκει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά και ταυτόχρονα περιορίζονται οι δημιουργικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Τα, δε ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, αποφεύγουν την αυστηρή δόμηση της διδασκαλίας και παρέχουν στον/στην παιδαγωγό τη δυνατότητα της συμμετοχής και της προσωπικής της σφραγίδας στη δόμηση του εκπαιδευτικού έργου (Κιτσαράς, 2004). Σε αυτόν τον τύπο προγράμματος, ο/η παιδαγωγός δεν δίνει οδηγίες και δεν περιορίζει τα παιδιά αλλά τα βοηθά και τα ενθαρρύνει. Τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για συναναστροφή και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ελευθερία εξερεύνησης του θέματος και ευκαιρίες επιλογών.

Η εφαρμογή του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος μέσω του οποίου προωθείται η διαθεματικότητα, όπως αυτό ήδη εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο, οδηγεί στη βελτίωση της ποιότητας, αφού καλλιεργούνται οι βασικές αξίες, προσφέρεται η γνώση σε κατανοητή και προσπελάσιμη μορφή για όλους, προωθούνται κοινωνικές δεξιότητες και δημιουργικές στάσεις και διαδικασίες που συντελούν στην κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών (Ρέντζου, 2011α).

ΣΤ) Παροχή μαθησιακών ευκαιριών για τα παιδιά

Ήδη από τη γέννηση τα παιδιά μαθαίνουν διαρκώς για το περιβάλλον τους και για τους ανθρώπους που βρίσκονται γύρω τους. Το πώς δομούνται οι εμπειρίες που παρέχονται στα παιδιά, μπορεί να επηρεάσει το πώς εξελίσσεται η μάθηση. Προφανώς τα παιδιά θα ωφεληθούν περισσότερο από περιβάλλοντα που τους προσφέρουν περισσότερο κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες. Η πρώιμη αγωγή και εκπαίδευση παρέχει στα παιδιά καθημερινά ευκαιρίες για μάθηση και παιχνίδι, οι οποίες έχουν ως στόχο την επαύξηση των γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων τους. Μέσα από τα προγράμματα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής, προσφέρονται, συνήθως, στα παιδιά ποικιλία εμπειριών, που περιλαμβάνουν δημιουργικές δραστηριότητες, δραστηριότητες χειρισμών και προμαθηματικές, προαναγνωστικές και προγραφικές δραστηριότητες.

Το ημερήσιο πρόγραμμα περιλαμβάνει χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι καθώς επίσης και δραστηριότητες που οργανώνονται από τον/την παιδαγωγό. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά μπορούν να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, μπορούν να εξερευνήσουν το περιβάλλον και τα πράγματα κατά το δικό τους τρόπο και μπορούν να παίξουν μόνα τους ή παρέα με τους συνομηλίκους τους. Τόσο η ποσότητα όσο και η ποιότητα αυτών των αλληλεπιδράσεων έχουν αποδειχθεί πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη των παιδιών. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά συμμετέχουν σε μία ποικιλία δραστηριοτήτων που ξεκινούν από τον/την παιδαγωγό, οι οποίες δεν θα πρέπει να είναι ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες. Σε υψηλής ποιότητας προγράμματα, αυτές οι δραστηριότητες απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις και τους τομείς ανάπτυξης. Επιπλέον, προάγουν τις γνωστικές, συναισθηματικές, κινητικές, επικοινωνιακές και άλλες ικανότητες των παιδιών, όπως επίσης, και τη δημιουργικότητα.

Σε κάθε περίπτωση, κεντρική θέση στα προσχολικά προγράμματα κατέχει το παιχνίδι. Πολλοί σημαντικοί ψυχαναλυτές μετά τον Freud, από τον Bruno Bettelheim έως και τον Erik Erikson, σημείωσαν τη σημασία του παιχνιδιού, στις διάφορες μορφές του, ως θεμελιώδους μέσου για τη γνώση του εξωτερικού κόσμου και, την άμβλυνση των εσωτερικών συγκρούσεων και τον έλεγχο του άγχους.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η παροχή μαθησιακών ευκαιριών και σε παιδιά μικρότερα των τριών ετών, καθώς πληθώρα ερευνητικών δεδομένων τονίζουν ότι τα

πλούσια ερεθίσματα, ιδιαίτερα στα πρώτα τρία χρόνια του παιδιού, συντελούν δραστικά στον πολλαπλασιασμό των νευρώνων και κατά συνέπεια στην ανάπτυξη του εγκεφάλου.

Με αφορμή την σπουδαιότητα των πρώτων χρόνων της ζωής, στη διεθνή βιβλιογραφία, συναντάται συχνά, τα τελευταία χρόνια, η έννοια «educare». Πρόκειται για την εφαρμογή προγραμμάτων που προσφέρουν ταυτόχρονα αγωγή και φροντίδα, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη να καλυφθούν όλες οι ανάγκες του παιδιού. Η έννοια αυτή απεικονίζει τις στενά συνδεδεμένες λειτουργίες της εκπαίδευσης, της αγωγής και της φροντίδας (Ρέντζου, 2011α).

Z) Προσχολική Τάξη –Εσωτερικό και Εξωτερικό Περιβάλλον

Ο χώρος μπορεί να χαρακτηριστεί ως πεδίο αγωγής, αφού προσφέρει πληροφορίες που αποτελούν ερεθίσματα μάθησης, δυνατότητες για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον που οδηγούν στην απόκτηση δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς και δυνατοτήτων για ενεργητική μάθηση. Ωστόσο, για να επιτελέσει τις παραπάνω λειτουργίες ο χώρος και για να έχει τις επιθυμητές επιρροές στα παιδιά, θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στα βιώματα του παιδιού, να του επιτρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να εκφράζεται ελεύθερα και να προετοιμάζει τις δικές του απαντήσεις. Επιπλέον, ο χώρος θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης αλληλεπιδράσεων στα παιδιά, να μην χρησιμοποιείται με στερεότυπο τρόπο αλλά και τέλος, να παρέχει ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα.

Το μέγεθος της τάξης, ο χώρος, δηλαδή, που αναλογεί σε κάθε παιδί δεν έχει ιδιαίτερη σημασία, με την προϋπόθεση ότι δεν είναι συνωστισμένος, κάτι που έχει σίγουρα αρνητικές επιπτώσεις. Όταν το διάστημα ανά παιδί είναι πολύ περιορισμένο, τα παιδιά γίνονται περισσότερο επιθετικά μεταξύ τους και περισσότερο καταστροφικά με τα παιχνίδια τους.

Εξίσου, δε, σημαντικός είναι και ο τρόπος οργάνωσης του χώρου. Ένας οργανωμένος χώρος, που επιτρέπει στα παιδιά την απομόνωσή τους και την ησυχία, που είναι χωρισμένος σε γωνιές απασχόλησης και δραστηριοτήτων, μπορεί να προσφέρει στα παιδιά περισσότερα πράγματα από ότι απλά η εξασφάλιση περισσότερων τετραγωνικών χώρου παιχνιδιού. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδαγωγικά υλικά και την ποσότητα των παιχνιδιών. Σημαντικό είναι η τάξη να είναι εξοπλισμένη

και οργανωμένη ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών και τα παιχνίδια να είναι υψηλής ποιότητας, ώστε όλα τα ερεθίσματα που θα δεχτούν να τους προσφέρουν διανοητική αξία.

Εκτός από τον εσωτερικό χώρο, μεγάλη επίδραση ασκεί μάλιστα και ο εξωτερικός χώρος στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού. Μεγάλοι παιδαγωγοί όπως ο Froebel, ο Pestalozzi, η Montessori και ο Decroly έχουν κατά καιρούς τονίσει την ύπαρξη θετικών δεσμών ανάμεσα στα παιδιά και στο περιβάλλον της φύσης, καθώς και την επίδραση της φύσης στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού. Ο εξωτερικός χώρος, ενισχύει επίσης, τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, παρέχει συναισθηματική ασφάλεια στο παιδί, ενεργοποιεί τη συνεργασία και τις κοινωνικές δεξιότητές του, συμβάλλει στη σωματική ανάπτυξη και στην κατανόηση της αίσθησης του χώρου. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη όλων των παραπάνω είναι η ύπαρξη κατάλληλου και ασφαλούς εξοπλισμού στον εξωτερικό χώρο (π.χ. παιδική χαρά, μικρός κήπος, γωνιά με άμμο και νερό).

2.6 Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας

Η πρώιμη ποιοτική φροντίδα και αγωγή, στην οποία τα παιδιά συμμετέχουν σε αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα, μπορεί να φέρει επιτυχία στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα και στις κοινωνικές προσαρμογές τους. Γι' αυτό και ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει διάφορα εργαλεία μέτρησης της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Μερικά από τα σημαντικότερα εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας είναι:

A) Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS - R) και Early Childhood Environment Rating Scale – Extension (ECERS - E)

Οι ECERS και ECERS – R αναπτύχθηκαν στην Αμερική για να προσδιορίσουν τη σφαιρική ποιότητα των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής ή και να βελτιώσουν τα αδύνατα σημεία των προγραμμάτων για παιδιά ηλικίας από 2,5 έως 5 ετών (La Paro et al., 2012). Η κλίμακα ECERS δημοσιεύτηκε το 1980 από τους Harms και Clifford, ενώ η αναθεωρημένη ECERS – R δημοσιεύτηκε αργότερα από τους Harms, Clifford και Cryer το 1998. Χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των δομικών και διαδικαστικών χαρακτηριστικών της ποιότητας και έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλές μελέτες, εκ των οποίων οι δύο πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας από τις Λαμπίδη και Πολέμη – Τοδούλου (1992) και Ρέντζου (2011α). Πρόσθετη στην ECERS-R είναι η ECERS-E που αξιολογεί την ποιότητα της διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό προσχολικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται (Sylva et al., 2007· Τσακίρη, 2010). Η ECERS διαθέτει 37 θέματα τα οποία οργανώνονται στις εξής επτά υποκλίμακες: α) Ρουτίνες προσωπικής φροντίδας παιδιών, β) Επίπλωση και έκθεση αντικειμένων για τα παιδιά, γ) Εμπειρίες γλώσσας και συλλογισμού, δ) Λεπτές και αδρές κινητικές δραστηριότητες, ε) Δημιουργικές δραστηριότητες, στ) Κοινωνική ανάπτυξη, ζ) Ανάγκες ενηλίκων. Ακολουθως, στην ECERS – R τα θέματα είναι, 43 και οι υποκλίμακες έχουν τροποποιηθεί ως εξής: α) Χώρος και επίπλωση, β) Ρουτίνες προσωπικής φροντίδας παιδιών, γ) Γλώσσα και Συλλογισμός, δ) Δραστηριότητες, ε) Αλληλεπίδραση, στ) Δομή του προγράμματος και ζ) Γονείς και προσωπικό (Cassidy et al., 2005· Τσακίρη, 2010· La Paro et al., 2012· Sandstrom, 2012). Η ECERS-E αποτελείται από 18 παραμέτρους που έχουν κατηγοριοποιηθεί σε

τέσσερις υποκλίμακες: α) Γλώσσα, β) Μαθηματικά, γ) Επιστήμη και Περιβάλλον και δ) Διαφορετικότητα (Denny et al., 2012). Για κάθε θέμα παρέχονται λεπτομερείς περιγραφές και τα θέματα αξιολογούνται σε επτάβαθμη κλίμακα (1 = Ανεπαρκής, 3 = Στοιχειώδης, 5 = Καλός, 7 = Εξαιρετικός) (Τσακίρη, 2010). Η ECERS - E έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας βαθμολογίων για τα παιδιά, για την προανάγνωση, τις μαθηματικές έννοιες και τις μη λεκτικές δεξιότητες συλλογισμού. Επίσης, παρόλο, που η ECERS - E είχε σχεδιαστεί όπως προαναφέρθηκε ως συμπλήρωμα για την ECERS - R για την αξιολόγηση του προσχολικού παιδαγωγικού προγράμματος της Αγγλίας, χρησιμοποιήθηκε εντούτοις και σε άλλες χώρες για την αξιολόγηση των προσχολικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Denny et al., 2012). Τέλος, όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ECERS και ECERS - R, αλλά και της ECERS - E έχουν όλες εξεταστεί και έχουν αποδώσει καλά αποτελέσματα τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε άλλες χώρες (Ρέντζου, 2011α).

B) Infant/ Toddler Environment Rating Scale (ITERS) και Infant/ Toddler Environment Rating Scale Revised (ITERS-R)

Η ITERS είναι μία κλίμακα σχεδόν ίδια με την ECERS, τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς την εμφάνιση, η οποία δημιουργήθηκε από τους οι Harms, Cryer και Clifford το 1989, στην Αμερική. Η κύρια διαφορά τους είναι ότι η ITERS χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει τη συνολική παρεχόμενη ποιότητα φροντίδας και αγωγής που παρέχεται καθημερινά σε τάξεις βρεφών και μικρών νηπίων ηλικίας έως 30 μηνών (2,5 ετών). Αποτελείται από 35 θέματα τα οποία είναι χωρισμένα στις επτά υποκατηγορίες: α) Επίπλωση και έκθεση αντικειμένων, β) Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας Παιδιών, γ) Ακρόαση και ομιλία, δ) Μαθησιακές δραστηριότητες, ε) Αλληλεπίδραση, στ) Δομή Προγράμματος και ζ) Ανάγκες Ενηλίκων. Το 2003 δημοσιεύτηκε με αναθεωρημένη δομή ως ITERS-R, της οποίας τα θέματα είναι 39 και οι υποκλίμακες έχουν τροποποιηθεί ως εξής: α) Επίπλωση και έκθεση αντικειμένων, β) Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας Παιδιών, γ) Ακρόαση και ομιλία, δ) Μαθησιακές δραστηριότητες, ε) Αλληλεπίδραση, στ) Δομή Προγράμματος και ζ) Γονείς και προσωπικό (Petrogiannis, 2002).

Γ) Child Care Facility Schedule (CCFS)

Με αφορμή τη βαρύτητα που απέκτησε η έννοια της ποιότητας και οι πτυχές της, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας το 1990 δημιούργησε, για την αξιολόγηση της ποιότητας των παιδικών σταθμών, την Κλίμακα Αξιολόγησης Παροχής Παιδικής Μέριμνας (Child Care Facility Schedule: CCFS) (Μάντζιου 2001· Petrogiannis & Melhuish, 2001· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011α). Η μέτρηση στηρίζεται σε συνέντευξη με τη διευθύντρια και στην παρατήρηση των χώρων και των δραστηριοτήτων του παιδικού σταθμού, καθώς και των συναλλαγών του/της παιδαγωγού με τα παιδιά. Η μέτρηση αποτελείται από 80 σημεία τα οποία αξιολογούνται σε μία τετράβαθμη κλίμακα με αξιολογική διαβάθμιση 0-3 βαθμών ως προς την παρουσία των συνθηκών: 0= οι συνθήκες δεν υπάρχουν, 1= υπάρχουν μερικώς, 2= υπάρχουν επαρκώς, 3= υπάρχουν πλήρως. Τα σημεία αφορούν οκτώ τομείς, που προσδιορίζουν την ποιοτική λειτουργία ενός παιδικού σταθμού: α) Φυσικό περιβάλλον, β) Υγεία και ασφάλεια, γ) Διατροφή και παροχή γευμάτων, δ) Διοίκηση, ε) Συναλλαγή προσωπικού - οικογένειας, στ) Συναλλαγή προσωπικού – παιδιών, ζ) Συμπεριφορά παιδιών και η) Πρόγραμμα και κύκλος δραστηριοτήτων (Μάντζιου, 2001· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009).

Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ φάσμα αναπτυσσόμενων και αναπτυγμένων χωρών, μεταξύ των οποίων είναι και η Ελλάδα. Στη χώρα μας, η κλίμακα CCFS έχει χρησιμοποιηθεί από τους Τσιάντης και λοιποί (1988), Dragonas et al (1995), Petrogiannis & Melhuish (1996), Μάντζιου (2001), Μάντζιου & Πετρογιάννης (2009). Τέλος, όπως αναφέρεται κατά τους Μάντζιου (2001) και Ρέντζου (2011α), η κλίμακα αυτή είναι ένα εργαλείο με υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Δ) Caregiver Interaction Scale (CIS)

Το εργαλείο αξιολόγησης Caregiver Interaction Scale (CIS), το οποίο αναπτύχθηκε από την Arnett το 1989, βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Baumrind για την κοινωνικοποίηση που υποστηρίζει ότι η ζεστασιά του φροντιστή, το επίπεδο της τιμωρητικής συμπεριφοράς και η περιοριστικότητα έχουν σημαντικές συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού (Petrogiannis & Melhuish, 2001). Η κλίμακα αποτελείται από 26 σημεία, που το καθένα από τα οποία βαθμολογείται σε μία

τετράβαθμη κλίμακα (1= Καθόλου, 2= Κάπως, 3= Αρκετά, 4= Πάρα πολύ) που παρουσιάζει τη συχνότητα συμπεριφοράς του/της παιδαγωγού για κάθε θέμα. Η κλίμακα περιέχει τις εξής υποκλίμακες: α) Θετική συναλλαγή, που αφορά στη ζεστασιά του/της παιδαγωγού προς τα παιδιά, στη φύση και την ποιότητα της επικοινωνίας, στον ενθουσιασμό και το είδος της συμμετοχής· β) Τιμωρία, αξιολογείται εάν ο/η παιδαγωγός είναι σκληρός/ή, εχθρικός/-ή, απειλητικός/-ή, κριτικός/-ή και εάν διατηρεί τον έλεγχο της επικοινωνίας με τα παιδιά· γ) Αδιαφορία, αξιολογείται εάν ο/η παιδαγωγός είναι συναισθηματικά απομακρυσμένος/-η από τα παιδιά και εάν δαπανά σημαντικό μέρος του χρόνου του/της σε δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν τα παιδιά και δ) Ανεκτικότητα, αξιολογείται εάν ο/η παιδαγωγός αποφεύγει να πειθαρχήσει τα παιδιά ακόμα και όταν η συμπεριφορά τους το απαιτεί (Μάντζιου, 2001). Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη την εκπαίδευση του προσωπικού και ότι είναι σε θέση να διακρίνει τους φροντιστές με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (Petrogiannis & Melhuish, 2001).

E) ACEI Global Guidelines Assessment (Association for Childhood Education International - GGA)

Η ACEI GGA αναπτύχθηκε για να παρέχει ένα διεθνές εργαλείο αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη, την αξιολόγηση και τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων σε όλο τον κόσμο. Το εργαλείο αυτό δημοσιεύτηκε το 2006 από τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο Παιδικής Εκπαίδευσης (Association for Childhood Education International - ACEI). Η GGA (Παγκόσμιες κατευθυντήριες γραμμές) βασίζεται στις παγκόσμιες κατευθυντήριες οδηγίες για την φροντίδα και αγωγή του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες αναπτύχθηκαν από την Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής και τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο Παιδικής Εκπαίδευσης από διάφορους επαγγελματίες που εκπροσωπούσαν ένα μεγάλο αριθμό χωρών (Hardin et al., 2013). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 88 σημεία, τα οποία είναι χωρισμένα σε πέντε κατηγορίες: α) Περιβάλλον και φυσικός χώρος, β) Περιεχόμενο προγράμματος και παιδαγωγική, γ) Παιδαγωγοί και λειτουργοί προσχολικής αγωγής, δ) Συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα και ε) Παιδιά με ειδικές ανάγκες (<http://acei.org/acei-news/acei-global-guidelines-assessment.html>). Η αξιολόγηση γίνεται με βάση μία εξάβαθμη

κλίμακα (Ανεπαρκής, Κατώτατος, Επαρκής, Καλός, Εξαιρετικός, Μη εφαρμόσιμος), ενώ ταυτόχρονα συλλέγονται και ποιοτικά δεδομένα, αφού ζητείται από τον αξιολογητή να δώσει παραδείγματα από την τάξη, προκειμένου να τεκμηριώσει τη βαθμολογία του και συνάμα παρέχεται χώρος για την καταγραφή σχολίων (Hardin et al., 2013).

Τα αποτελέσματα από μία πιλοτική έρευνα (Hardin et al., 2013) που διεξήχθη υποδεικνύουν ότι η GGA είναι ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο τόσο για την κατανόηση της σπουδαιότητας ενός ποιοτικού προγράμματος της προσχολικής ηλικίας που εφαρμόζει η κάθε χώρα όσο και για τη βοήθεια που προσφέρει στους παιδαγωγούς να δημιουργήσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα των υπηρεσιών τους.

ΣΤ) Assessment Profile for Early Childhood Programs (Profile)

Το Assessment Profile, που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ από τους Abbott-Shim και Sibley το 1987, είναι μία λίστα παρατήρησης που σχεδιάστηκε ώστε να παρέχει ποσοτικές μετρήσεις για την ποιότητα των υπηρεσιών φροντίδας και αγωγής των προσχολικών τάξεων και των διδακτικών πρακτικών, με σκοπό την οργάνωση των κανονισμών λειτουργίας του προγράμματος και τη βελτίωσή του. Η κλίμακα αυτή υπάρχει σε διαφορετικές εκδοχές που καλύπτουν τα βρεφικά τμήματα μέχρι 2 ετών, τα τμήματα παιδιών προσχολικής ηλικίας από 2 έως 5 ετών, αλλά και παιδιών σχολικής ηλικίας από 6 μέχρι 10 ετών. Η καθεμιά από τις εκδοχές αυτές δίνει ελαφρώς διαφορετική έμφαση στις διάφορες διαστάσεις. Η εκδοχή για τα βρέφη αφορά σε 127 διαστάσεις σχετικά με την υγιεινή και την ασφάλεια, τη διατροφή, το μαθησιακό περιβάλλον, την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην παιδαγωγό και τα παιδιά και τις εξατομικευμένες δραστηριότητες. Παρομοίως 152 διαστάσεις αφορούν τα νήπια και 151 τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά. Επιπροσθέτως, έχει δημιουργηθεί μία ανάλογη έκδοση για τα παιδιά που τους παρέχεται ατομική και προσωπική φροντίδα και αγωγή στο σπίτι (Petrogiannis & Melhuish, 2001).

Το Assessment Profile περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες: α) Μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο μετράει την παροχή και την πρόσβαση στα υλικά και το χώρο της τάξης, τα οποία υποστηρίζουν μία ποικιλία μαθησιακών εμπειριών, καθώς και την αυτενέργεια και ανεξαρτησία του παιδιού· β) Ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο απευθύνεται τόσο στην ισορροπία όσο και στην ποικιλία των δραστηριοτήτων που

απεικονίζουν το καθημερινό πρόγραμμα· γ) Αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων, το οποίο συμπεριλαμβάνει μαθησιακές στρατηγικές που κατευθύνονται τόσο από το παιδί όσο και από τον/την παιδαγωγό· δ) Αλληλεπίδραση, που αξιολογεί τις θετικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά από μέρους του/της παιδαγωγού, την ανταποκριτικότητα του/της παιδαγωγού απέναντι προς τα παιδιά καθώς επίσης, και τον θετικό χειρισμό της συμπεριφοράς των παιδιών από μέρους του/της παιδαγωγού και ε) Ατομικές δραστηριότητες, δίνει έμφαση σε στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν ότι ο/η παιδαγωγός απευθύνεται στις εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, διαμέσου της αξιολόγησης, του σχεδιασμού διαφόρων αναφορών και της επικοινωνίας με τους γονείς (Ρέντζου, 2011α). Το κάθε θέμα αξιολογείται με «ναι / όχι» και οι βαθμολογίες των αποτελεσμάτων συνοψίζονται για κάθε διάσταση με ποσοστά για να διευκολύνεται η ερμηνεία. Οι βαθμολογίες που κυμαίνονται μεταξύ 90 – 100% χαρακτηρίζονται ως εξαιρετικές, 70 – 89% μέτριες και κάτω από 70% το πρόγραμμα θα μπορούσε να θεωρηθεί αδύναμο. Οι διαστάσεις και το περιεχόμενό τους έχει αναπτυχθεί μέσω διαβουλεύσεων από ειδικευμένο προσωπικό στην πρόωμη φροντίδα και αγωγή (Petrogiannis & Melhuish, 2001).

Τέλος, η κλίμακα αυτή είναι οργανωμένη σε μία σειρά επιπέδων αύξουσας ειδίκευσης. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τις πέντε κατηγορίες του προγράμματος, το επόμενο επίπεδο περιλαμβάνει τις διαστάσεις που αφορούν σε καθένα από τις κατηγορίες και τέλος, στο πλαίσιο της κάθε διάστασης, υπάρχει ένα σύνολο προδιαγραφών - γενικές προτάσεις που αντιπροσωπεύουν αξίες και προσδοκίες – οι οποίες συνοδεύονται από κριτήρια που αφορούν σε παρατηρήσιμες διαδικασίες, συμπεριφορές και τεκμηριώσεις. Για παράδειγμα, στην κατηγορία της «αλληλεπίδρασης» υπάρχει μία συνιστώσα που αναφέρει ότι ο φροντιστής είναι στοργικός και καλλιεργεί τα παιδιά. Έτσι ένα από τα συγκεκριμένα πρότυπα που πρέπει να παρατηρηθούν είναι εάν ο φροντιστής έχει μία αυθόρμητη αίσθηση του χιούμορ και εμπλέκει τα παιδιά σε ευχάριστες και ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Petrogiannis & Melhuish, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3⁰

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

3.1 Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στη Σουηδία

Έχοντας πρόσβαση σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων έγινε δυνατή η πρόσβαση σε δεδομένα ερευνών που αφορούσαν τη Σουηδία, τη Φινλανδία, την Αγγλία και την Ισπανία.

Η Σουηδία παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον ως προς την παρεχόμενη ποιότητα που παρέχεται από τα κέντρα προσχολικής φροντίδας και αγωγής. Όπως σημειώνουν οι Petrogiannis & Melhuish (2001) και οι Sheridan et al., (2009), η Σουηδία συγκαταλέγεται στις χώρες με το υψηλότερο επίπεδο ποιότητας ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Η προσχολική αγωγή αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της κοινωνίας, στην οποία το 77% των παιδιών ηλικίας 1 έως 5 ετών είναι εγγεγραμμένα στα προσχολικά κέντρα. Τις τελευταίες δεκαετίες ο θεσμός της προσχολικής αγωγής έχει ενισχυθεί από διαφορετικές οικονομικές και διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές άνοιξαν το δρόμο για τη συνένωση της προσχολικής εκπαίδευσης με το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα θέτοντάς τη υπό τον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας. Παρόλο, όμως που το κράτος καθορίζει τους γενικούς στόχους και τις κατευθυντήριες γραμμές για το εκπαιδευτικό σύστημα, οι δήμοι είναι εκείνοι που έχουν την ευθύνη για την εφαρμογή τους. Στη Σουηδία το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών φοιτούν σε κρατικούς παιδικούς σταθμούς παρά σε ιδιωτικούς, ωστόσο και οι δύο φορείς βρίσκονται υπό την ευθύνη της Εθνικής Υπηρεσίας για την Εκπαίδευση (National Agency for Education) (Sheridan et al., 2009). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η προσχολική αγωγή στη χώρα αυτή είναι ενιαία και δεν γίνεται διαχωρισμός μεταξύ νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών, όπως γινόταν παλαιότερα (Ρέντζου, 2011α).

Η προσχολική φροντίδα και αγωγή των βρεφών και των νηπίων ξεκινάει από το πρώτο έτος και σταματάει στα 5 έτη. Τα τμήματα, συνήθως, οργανώνονται σε τρία τμήματα: το μικρό τμήμα αποτελούμενο από παιδιά 1 έως 3 ετών, τα μεικτά τμήματα από ηλικίες 1 έως 5 και το μεγάλο τμήμα από 3 ετών μέχρι 5. Το μέγεθος της ομάδας της τάξης μπορεί να ποικίλει. Ενώ ένα κανονικό τμήμα παιδιών συχνά έχει περίπου 14 παιδιά με τρεις παιδαγωγούς, το μεικτό τμήμα αποτελείται πάνω από 18 παιδιά με τρεις παιδαγωγούς (Sheridan et al., 2009). Η οργάνωση των τμημάτων καθιστά δυνατή την συμμετοχή των παιδιών σε μικρότερες ομάδες σύμφωνα με τις εμπειρίες του κάθε παιδιού, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του με αποτέλεσμα να υπάρχει μία

διευρυμένη ποικιλία μαθησιακών ευκαιριών. Η χαμηλή αναλογία παιδιού παιδαγωγού που παρατηρείται στη Σουηδία δίνει ευκαιρίες στους/στις παιδαγωγούς να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με τα παιδιά, πράγμα το οποίο αποτελεί μία πτυχή της υψηλής ποιότητας της χώρας αυτής (Samuelsson & Sheridan, 2009).

Αναφορικά με το ωράριο λειτουργίας των παιδικών σταθμών, οι παιδικοί σταθμοί λειτουργούν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και το ωράριο ξεκινά από τις έξι και μισή το πρωί μέχρι τις έξι ώρα το απόγευμα. Ο μέσος χρόνος που δαπανά ένα παιδί στο προσχολικό κέντρο είναι τριάντα ώρες την εβδομάδα (Sheridan et al., 2009).

Επίσης, όσον αφορά την εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδαγωγών, οι μισοί λαμβάνουν μόρφωση 3,5 χρόνων και οι υπόλοιποι μισοί λαμβάνουν διετή ανώτατη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Samuelsson & Sheridan, 2009· Sheridan et al., 2009).

Στη Σουηδία, η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί πρωταρχικό σκοπό και αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 1 έως 5 ετών, και οι παιδαγωγικοί μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί στο εκπαιδευτικό προσχολικό πρόγραμμα είναι εμπνευσμένα από τη θεωρία του Vygotsky. Το πρόγραμμα στους παιδικούς σταθμούς της Σουηδίας είναι ευέλικτο και περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία από εσωτερικές και εξωτερικές δραστηριότητες. Στόχος των προσχολικών προγραμμάτων είναι η δια βίου μάθηση. Οι Σουηδοί παιδαγωγοί τονίζουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών αποτελεί την πηγή για τη λήψη αποφάσεων αλλά και τον προγραμματισμό των καθημερινών δραστηριοτήτων. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Σουηδίας, όπως προαναφέρθηκε, η μάθηση έχει την κυρίαρχη θέση, για το λόγο ότι ενισχύει τις κοινωνικές ικανότητες και τη λήψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά, η οποία καθοδηγείται από τους παιδαγωγούς μέσα από το παιχνίδι (Broström et al., 2012· Taguma et al., 2013). Το πρόγραμμα εμπεριέχει θεμελιώδεις αξίες, μαθησιακούς στόχους και κατευθυντήριες γραμμές για τις προσχολικές δραστηριότητες (Samuelsson & Sheridan, 2009· Sheridan et al., 2009). Στα προσχολικά κέντρα συνδυάζεται η φροντίδα με την παιδαγωγική εργασία. Το ελεύθερο παιχνίδι είναι εξίσου σημαντικό στην προσχολική εκπαίδευση καθώς, μέσα από αυτό τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες οι οποίες θα φανούν χρήσιμες για τη μετέπειτα ανάπτυξή τους. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στη Σουηδία τονίζουν πως τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται καλύτερα όταν στο

περιβάλλον, το οποίο ζουν κυριαρχεί η γαλήνη, η ηρεμία, η ευημερία, ο σεβασμός και η ασφάλεια. Τέλος, μεγάλη αξία στο σουηδικό παιδαγωγικό πρόγραμμα έχει η συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία με τους/τις παιδαγωγούς (Broström et al., 2012· Taguma et al., 2013).

3.2 Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία

Σύμφωνα με την έρευνα της PISA 2006 που διεξήχθη στο χώρο της εκπαίδευσης η Φινλανδία σημείωσε την υψηλότερη βαθμολογία και έλαβε την πρώτη θέση για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, σε αντίθεση με την Ελλάδα η οποία έλαβε χαμηλότερη θέση (Δραγώνα, 2008· Taguma et al., 2012). Ερευνητικά δεδομένα χαρακτηρίζουν την ποιότητα του προσχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος της Φινλανδίας ως πολύ καλή (Hujala et al., 2012). Για την προαγωγή ενός ποιοτικού παιδαγωγικού προγράμματος λαμβάνεται υπόψη τόσο το καλά εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο αλληλεπιδρά με τα παιδιά και έχει την ικανότητα να δημιουργεί ένα υψηλής ποιότητας παιδαγωγικό περιβάλλον, όσο και η αναλογία παιδιού παιδαγωγού στην τάξη. Ωστόσο, άλλοι ερευνητές προσθέτουν ότι για την προαγωγή της ποιότητας είναι απαραίτητη από την πλευρά των παιδαγωγών η κατανόηση της ανάπτυξης και της μάθησης του παιδιού, η ικανότητα να αναπτύξουν τις προσδοκίες των παιδιών, η ικανότητα να επαινούν, να παρηγορούν, να ερωταπαντούν στα παιδιά, να έχουν ηγετικές ικανότητες, να μπορούν να λύνουν τυχόν προβλήματα και να προάγουν δραστηριότητες αυξημένης δυσκολίας, αλλά και να χειρίζονται καλά τη γλώσσα και να «προκαλούν» τις ιδέες των παιδιών (Taguma et al., 2012).

Το προσχολικό σύστημα της Φινλανδίας έχει θεωρηθεί ως ένα σύνολο που περιλαμβάνει τις διαστάσεις της φροντίδας, της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας. Οι διαστάσεις λαμβάνουν μία διαφορετική έμφαση, σύμφωνα με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Όσο μικρότερο είναι το παιδί τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για φροντίδα από τη μεταξύ αλληλεπίδραση παιδιού παιδαγωγού. Ένας καλός συνδυασμός φροντίδας, εκπαίδευσης και διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει θετικά την αυτοεκτίμηση του παιδιού για τον εαυτό του, την έκφραση, τις δεξιότητες, καθώς και την ανάπτυξη της σκέψης του (Ministry of social affairs and

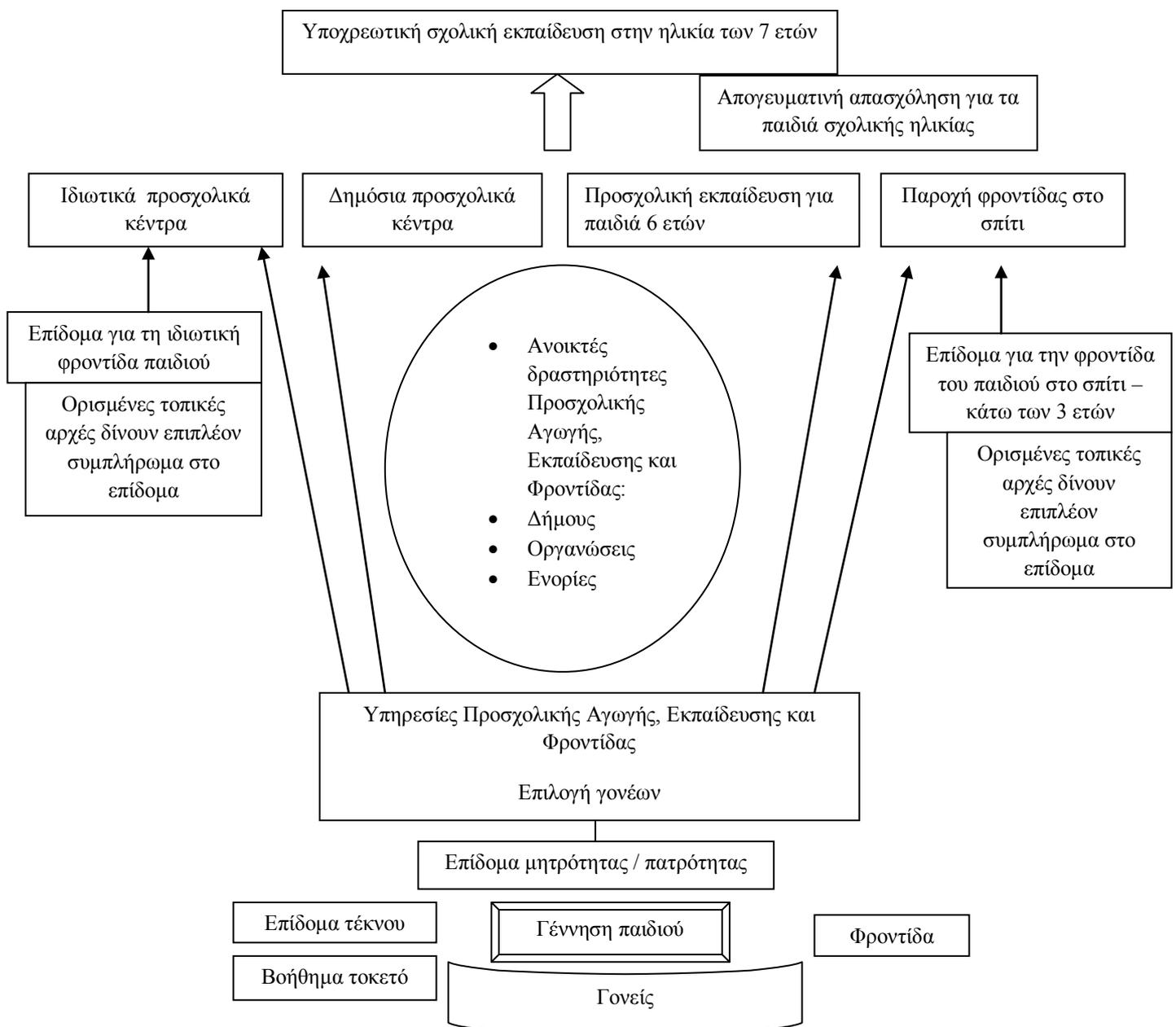
health, 2004· National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland, 2003). Η πολιτική του φινλανδικού προσχολικού παιδαγωγικού συστήματος μπορεί να περιγραφεί με την έννοια «educare». Η έννοια αυτή έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς για να περιγράψει εκτενέστερα το προσχολικό μοντέλο των σκανδιναβικών κρατών, όπου η φροντίδα, η εκπαίδευση και η διδασκαλία συνδυάζονται για να σχηματίσουν ένα ενιαίο σύνολο, όπου το παιχνίδι είναι ένα κεντρικό εργαλείο των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων.

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μία ολοκληρωμένη οντότητα που εξελίσσεται συνεχώς σύμφωνα με την ανάπτυξη των παιδιών. Το περιεχόμενο της προσχολικής φροντίδας και αγωγής καθοδηγείται από το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα με τις κατευθυντήριες γραμμές για τον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης -National Curriculum Guidelines- 2003 και το βασικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση -Core Curriculum for Pre-School Education- 2000 (Ministry of social affairs and health, 2004).

Σύμφωνα με το National Curriculum Guidelines, στόχος της προσχολικής αγωγής είναι να προάγει τη συνολική ευημερία του παιδιού ούτως ώστε να εξασφαλίσει τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για την ανάπτυξη και τη μάθηση. Η παροχή ημερήσιας φροντίδας και αγωγής της Φινλανδίας λαμβάνει υπόψη, από τη μία μεριά, στόχους και περιεχόμενα από άλλες μορφές προσχολικής εκπαίδευσης και από την άλλη αυτά της βασικής εκπαίδευσης (Ministry of social affairs and health, 2004). Βασικός στόχος του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η προαγωγή της φροντίδας και αγωγής στην προσχολική ηλικία, αλλά και η ενδυνάμωση της παιδαγωγικής διδασκαλίας και η συνεχής βελτίωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματός (Hujala et al., 2012· Salonen & Tast, 2013). Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην παιδαγωγική του Froebel και είναι μαθητοκεντρικά προσανατολισμένο. Η παροχή ημερήσιας φροντίδας και αγωγής αποτελείται από δημόσιους και ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς καθώς και από ιδιωτική φροντίδα και αγωγή στο σπίτι - «Home Care». Οι γονείς έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ των προσχολικών κέντρων και του Home Care για τη φροντίδα και αγωγή των μικρών παιδιών κάτω των 3 ετών. Η φροντίδα και αγωγή στο σπίτι αναφέρεται για βρέφη και νήπια μέχρι 3 χρονών και λαμβάνεται από παιδαγωγό που κατέχει κατώτερο πτυχίο στα παιδαγωγικά από αυτό του βασικού. Σε αυτού του είδους την ημερήσια φροντίδα αναλογεί ένας/μία παιδαγωγός για τέσσερα

βρέφη και νήπια, η οποία χρηματοδοτείται από το κράτος. Έπειτα, για τη συνέχιση της εκπαίδευσης του παιδιού μέχρι την ηλικία των 7 ετών, οι γονείς έχουν να επιλέξουν μεταξύ δημοσίου ή ιδιωτικού παιδικού σταθμού. Καθ' όλη τη διάρκεια αυτών των χρόνων το παιδί λαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες για την ολόπλευρη ανάπτυξή του, με εξαίρεση την εκπαίδευση που λαμβάνει όταν συμπληρώσει τα 6 έτη. Στην ηλικία αυτή δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη μάθηση του παιδιού, που αποτελεί προετοιμασία για το σχολείο που θα ξεκινήσει τον επόμενο χρόνο (Ministry of social affairs and health, 2004).

Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας για παιδιά από τη γέννηση μέχρι 7 χρονών παρουσιάζεται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:



Πίνακας 1: Γραφική απεικόνιση του προσχολικού εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας (Ministry of social affairs and health, 2004) 50

Σε δημοσίευμα της εφημερίδας *Καθημερινή* επισημαίνεται η βαρύτητα του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας στην προσχολική αγωγή και η δημοτική εκπαίδευση. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Στη σκανδιναβική αυτή χώρα, στην προσχολική εκπαίδευση, λειτουργούν τα κέντρα ολοήμερης φροντίδας, αντί των νηπιαγωγείων, όπου τα παιδιά παραμένουν από τις 8 το πρωί μέχρι τις 4 το απόγευμα. Έμφαση δίνεται στο ελεύθερο παιχνίδι και στη συναναστροφή των παιδιών μεταξύ τους, ώστε να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τα νήπια τρώνε και κοιμούνται όλα μαζί στους χώρους του κέντρου» (ΑΜΠΕ, 2012).

Η αναλογία παιδαγωγού παιδιού στην τάξη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τον καθορισμό ενός βέλτιστου περιβάλλοντος εργασίας για τους/τις παιδαγωγούς. Όταν η αναλογία είναι χαμηλή τότε καθίσταται δυνατή μία πιο εντατική φροντίδα και ενεργή αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγών παιδιών. Η αναλογία παιδαγωγών παιδιών στα κέντρα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής της Φινλανδίας, για τους παιδαγωγούς που απασχολούνται με πλήρες ωράριο, είναι ένας/μία παιδαγωγός για επτά παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών, ένας/μία παιδαγωγός για τέσσερα παιδιά κάτω από την ηλικία των 3 ετών. Ενώ για αυτούς που το ωράριο τους είναι μειωμένο, οι αναλογίες είναι ένας/μία παιδαγωγός για 13 παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών και στα παιδιά κάτω των 3 ετών ισχύει η ίδια αναλογία όπως ισχύει στην απασχόληση με πλήρες ωράριο. Τέλος, το μέγιστο μέγεθος της ομάδας του τμήματος είναι 20 παιδιά (Ministry of social affairs and health, 2004· Taguma et al., 2012).

Επιπροσθέτως, μία από τις δυνάμεις του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί το καλά εκπαιδευμένο και διεπιστημονικό προσωπικό. Το παιδαγωγικό προσωπικό των παιδικών σταθμών θα πρέπει να έχει τουλάχιστον ανώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο συναφές αντικείμενο. Ένας/μία παιδαγωγός, όμως, θα πρέπει να είναι κάτοχος πτυχίου ή μεταπτυχιακού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής (Ministry of social affairs and health, 2004). Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι η εκπαίδευση των παιδαγωγών και η μετέπειτα επιμόρφωσή τους συνδέονται με την υψηλή ποιότητα και με τη θετική αλληλεπίδραση παιδιού παιδαγωγού και αποτελούν επίσης, βασικό παράγοντα της ποιότητας από παιδαγωγική πλευρά (Hujala et al., 2012· Taguma et al., 2012). Το προσωπικό που παρέχει ημερήσια φροντίδα και αγωγή στα προσχολικά κέντρα εκτός των παιδαγωγών περιλαμβάνει επίσης, παιδαγωγούς ειδικής αγωγής, κοινωνιολόγους

παιδαγωγούς με ειδίκευση στις κοινωνικές επιστήμες και νοσηλευτές με ειδίκευση στην παιδιατρική (Salonen & Tast, 2013).

Η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται ερεισματική για τους Φινλανδούς, καθώς από αυτή κρίνεται η μετέπειτα πορεία του ανθρώπου σε όλους τους τομείς (Taguma et al., 2012). Για την επίτευξη ενός ποιοτικού αποτελέσματος είναι θεμελιώδης η συμμετοχή των γονέων στο όλο παιδαγωγικό πρόγραμμα. Όπως αναφέρει η Hujala και οι συνεργάτες της (2012) τα πιο βασικά στοιχεία για την προαγωγή της ποιότητας στα προσχολικά κέντρα είναι μεταξύ άλλων η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα. Σε δημοσίευμα της Φινλανδικής Κυβέρνησης και συγκεκριμένα του Υπουργείου Κοινωνικών Υποθέσεων και Υγείας (Ministry of Social Affairs and Health) το 2004, επισημαίνεται πως οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους και πέρα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της ομάδας, καλούνται να συνεργάζονται και με τον/την παιδαγωγό ουσιαστικά, αλλά και ενθαρρύνονται να συζητούν μεταξύ τους για διάφορα ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία και το πρόγραμμα του βρεφονηπιακού σταθμού (Taguma et al., 2012).

Στο προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν και να λάβουν μέρος στην καθημερινή ζωή των παιδιών στα κέντρα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Οι παιδαγωγοί, από την πλευρά τους, λαμβάνουν υπόψη τις αξίες και τις προσδοκίες των γονέων για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, εφόσον οι γονείς είναι αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα το παιδί τους και έχουν τον πρωταρχικό ρόλο και την ευθύνη για την εκπαίδευσή του (National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland, 2003). Ωστόσο, αυτού του είδους η συνεργασία με τους γονείς και η εμπλοκή τους στο παιδαγωγικό πρόγραμμα δεν οδηγεί στην απώλεια της επαγγελματικής ιδιότητας του παιδαγωγικού προσωπικού.

Οι παιδαγωγοί σε τακτά χρονικά διαστήματα ενημερώνουν τους γονείς για την πορεία του παιδαγωγικού προγράμματος και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, δίνεται το δικαίωμα στους γονείς να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για θέματα που αφορούν τη φροντίδα και αγωγή των παιδιών τους, ανταλλάσσοντας ιδέες τόσο με το παιδαγωγικό προσωπικό, όσο και με τους άλλους γονείς (National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland, 2003). Ο χαρακτήρας της σχέσης μεταξύ γονέων και παιδαγωγών αποτελεί ουσιαστικό μέρος

στην ανάπτυξη του παιδιού, για την οποία απαιτείται αμοιβαία, συνεχή και συνειδητή αλληλεπίδραση. Μέσω αυτής της σχέσης, οι παιδαγωγοί ενημερώνονται για την ανάπτυξη του παιδιού και για τη συμπεριφορά του έξω από το προσχολικό περιβάλλον, πράγμα το οποίο τους βοηθά στην διαμόρφωση του παιδαγωγικού προγράμματος (Ministry of social affairs and health, 2004· Taguma et al., 2012). Τέλος, άλλη μία μορφή συνεργασίας γονέων παιδαγωγών λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λόγω του σεβασμού και της διατήρησης των πολιτισμικών διαφορών της οικογένειας των παιδιών (Ministry of social affairs and health, 2004).

Ο προσχολικός χώρος και το περιβάλλον είναι ένα σύνολο που σχηματίζεται από φυσικά, ψυχολογικά και κοινωνικά στοιχεία. Οι ειδικοί στα θέματα παιδείας της σκανδιναβικής αυτής χώρας δίνουν έμφαση στη δημιουργία ενός κατάλληλα διαμορφωμένου προσχολικού χώρου που προσφέρει μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά. Όταν το περιβάλλον είναι πλούσιο, ευέλικτο και ευνοϊκό για μάθηση τότε προσελκύει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών. Το περιβάλλον, που δραστηριοποιείται το παιδί στα προσχολικά κέντρα της Φινλανδίας, διακατέχεται από θετική ατμόσφαιρα, ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν, να ενεργήσουν, να εκφραστούν, να παίξουν, να κινηθούν, να δράσουν και να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες. Το περιβάλλον παρέχει ασφάλεια και λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες που συνδέονται με την υγεία και την ανάπτυξη του (Ministry of Social Affairs and Health, 2004).

Πέρα από το γεγονός ότι η Φινλανδία παρουσιάζει καλή παροχή ποιότητας στα προσχολικά κέντρα, υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που παρουσιάζει χαμηλότερες στατιστικές σε κάποιο τομέα, σε αυτήν την περίπτωση οι Φινλανδοί τις εκλαμβάνουν σαν μία ευκαιρία για να βελτιώσουν το προσχολικό εκπαιδευτικό τους σύστημα (Hujala et al., 2012).

3.3 Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Αγγλία

Οι υπηρεσίες ημερήσιας φροντίδας και αγωγής στο προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας περιλαμβάνουν συγγενείς, παιδοκόμους, παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία. Τα νηπιαγωγεία από τη μία πλευρά, δέχονται παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών και συχνά λειτουργούν για λίγες μόνο ώρες. Υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Οι παιδικοί σταθμοί από την άλλη, απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας μέχρι 5 ετών (Aubrey, 2008· Oberhuemer et al., 2010). Όσον αφορά την ημερήσια φροντίδα και αγωγή που παρέχεται σήμερα από τους παιδικούς σταθμούς, αυτή ανήκει σε δύο φορείς: στις κοινωνικές υπηρεσίες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και τους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Συχνά οι παιδικοί σταθμοί της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δέχονται μόνο παιδιά που χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια ή ανήκουν σε οικογένειες «υψηλού κινδύνου» και τέτοιοι σταθμοί σπάνια χρησιμοποιούνται από οικογένειες όπου εργάζονται και οι δύο γονείς. Σε αντίθεση με τους παιδικούς σταθμούς που ανήκουν στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, οι ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί στην πλειονότητα τους καλύπτουν τις ανάγκες των οικογενειών που εργάζονται και οι δύο γονείς (Ρέντζου, 2011α). Είναι, εξίσου, σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί στην Αγγλία υπερτερούν σε σχέση με τους δημόσιους παιδικούς σταθμούς. Άρα, συμπεραίνει κανείς πόσο υψηλό είναι το κόστος για την προσχολική αγωγή (Oberhuemer et al, 2010· <http://www.daycaretrust.org.uk/pages/who-we-are.html>). Στόχος τους είναι να προσφέρουν περισσότερο ολοκληρωμένες και ευέλικτες υπηρεσίες φροντίδας και αγωγής στα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Όπως παρατηρείται, τα τελευταία τρία χρόνια τα παραπάνω προσχολικά κέντρα δέχονται παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών και συχνά λειτουργούν για λίγες μόνο ώρες (Ρέντζου, 2011α), ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που έχουν ωράριο λειτουργίας από τις 9:00 μέχρι τις 15:00 (Oberhuemer et al., 2010).

Με βάση μελέτες που έχουν διεξαχθεί από διάφορα πανεπιστήμια στη Μεγάλη Βρετανία αναφορικά με την αναγκαιότητα και τις επιδράσεις των προγραμμάτων υψηλής ποιότητας στα προσχολικά κέντρα, είναι εμφανής η αξία που κατακτά η παροχή ημερήσιας φροντίδας και αγωγής στις μεταρρυθμίσεις της βρετανικής κυβέρνησης για τις υπηρεσίες που προσφέρονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και στις οικογένειές τους μέσω του Children Act 2004 και της διάταξης Every Child

Matters (Alexander, 2010). Σε μία άλλη, επίσης, έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία, διαπιστώθηκαν τάξεις που αξιολογήθηκαν με χαρακτηρισμό «Καλώς» με βάση την κλίμακα ECERS-E. Στις τάξεις αυτές, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έπαιζαν σε μικρές ομάδες μεταξύ τους, παρακολουθούσαν και έπαιρναν μέρος για περισσότερη ώρα στο καθημερινό πρόγραμμα που εστίαζε στη γλωσσική έκφραση, την επικοινωνία και τις γνώσεις τους για το άμεσό τους περιβάλλον και τέλος, καθοδηγούνταν από τους/τις παιδαγωγούς με παιδαγωγικές δραστηριότητες (Sylva, 2007· Denny et al., 2012).

Στην Αγγλία, την ευθύνη για την παροχή υπηρεσιών φροντίδας και εκπαίδευσης την έχει το Τμήμα / Υπουργείο Παιδιών, Σχολείων και Οικογενειών - Department of Children, Schools and Families. Από το 2008, κάθε κέντρο προσχολικής αγωγής πρέπει να εφαρμόζει πρόγραμμα σπουδών «Early Years Foundation Stage Curriculum» για παιδιά από 3 μέχρι 5 ετών (Aubrey, 2008· Oberhuemer et al., 2010), που αναθεωρήθηκε από το Childcare Act το 2006. Βασίζεται σε τέσσερις αρχές: α) το κάθε παιδί είναι μοναδικό και έχει αυτοπεποίθηση στον εαυτό του, β) η αντίληψη ότι οι ασφαλείς σχέσεις με τους ενήλικες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας ισχυρής και ανεξάρτητης προσωπικότητας, γ) η αναγνώριση του καίριου ρόλου που κατέχει το περιβάλλον για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών και δ) η γνώση ότι τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετικούς ρυθμούς, και ότι όλοι οι τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης είναι αλληλένδετες. Επιπλέον, οι επιμέρους μαθησιακοί στόχοι είναι: η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, η επίλυση προβλημάτων στις μεταξύ διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, η σωματική ανάπτυξη, καθώς επίσης και η ανάπτυξης της έκφρασης και της δημιουργίας (Oberhuemer et al., 2010).

Αναφορικά με τις αναλογίες παιδαγωγών παιδιών στην τάξη θεωρείται ότι οι χαμηλές αναλογίες μεταξύ παιδαγωγών παιδιών ευνοούν τη συνεργασία σε μικρές ομάδες παιδιών και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επιπλέον, δημιουργείται κατάλληλη ατμόσφαιρα για παιδαγωγική εργασία. Συνεπώς, οι αναλογίες στην Αγγλία έχουν διαμορφωθεί ως εξής: για βρέφη κάτω των 2 ετών αναλογεί ένας/μία παιδαγωγός για τρία βρέφη, για νήπια μεταξύ 2 με 3 ετών αναλογεί ένας/μία παιδαγωγός για τέσσερα νήπια και τέλος, για νήπια ηλικίας 4 με 5 ετών αντιστοιχεί ένας/μία παιδαγωγός για οχτώ νήπια (Oberhuemer et al., 2010).

Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω η έλλειψη των δημόσιων παιδικών σταθμών είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους γονείς καθώς από τη μία υποχρεώνονται να στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς όπου το κόστος είναι μεγαλύτερο και από την άλλη, ότι ορισμένοι παιδικοί σταθμοί δε δέχονται παιδιά από 1 ή 2 ετών. Για το λόγο αυτό υπάρχουν ορισμένες φιλανθρωπικές οργανώσεις που ως στόχο έχουν την προαγωγή της ποιότητας στην προσχολική αγωγή. Μία από αυτές είναι το Daycare Trust, η οποία πρόκειται για μία εθνική φιλανθρωπική οργάνωση παιδικής μέριμνας. Η οργάνωση αυτή παρέχει πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξη για θέματα σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών σε γονείς, κηδεμόνες, φροντιστές, εργοδότες, φορείς της προσχολικής αγωγής και όσους άλλους εμπλέκονται στον τομέα της παιδικής μέριμνας, έτσι ώστε να μπορέσουν να κάνουν όσο το δυνατόν καλύτερες επιλογές για τη βελτίωση των υπηρεσιών. Για παράδειγμα, από το Σεπτέμβριο του 2013 κατάφεραν ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο 20% των παιδιών ηλικίας 2 ετών να έχει πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση δίχως την πληρωμή διδασκτρών (<http://www.daycaretrust.org.uk/pages/who-we-are.html>· <http://www.payingforchildcare.org.uk/pages/early-years-education-places.html>).

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά της Shukla, για την φιλανθρωπική οργάνωση «Daycare Trust» πως «η υψηλής ποιότητας παιδική φροντίδα βρίσκεται στο επίκεντρο της οργάνωσης. Υπάρχουν συντριπτικά στοιχεία ότι η επένδυση σε υψηλής ποιότητας παιδική φροντίδα στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού μπορεί να κάνει τη μεγαλύτερη διαφορά στη πορεία της ζωής του». Γνωρίζοντας, έτσι τα αποτελέσματά της υψηλής ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών οι γονείς θα έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν την υψηλότερη ποιότητα στην παιδική φροντίδα που είναι διαθέσιμη» (Shukla, 2011).

3.4 Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ισπανία

Στην Ισπανία το ποσοστό ένταξης των παιδιών ηλικίας 3 έως 5 ετών στα προσχολικά κέντρα έχει αυξηθεί κατά την τελευταία δεκαετία, έχοντας πλησιάσει το 100%, πράγμα το οποίο την κατατάσσει στις πρώτες χώρες με το υψηλό ποσοστό ένταξης των παιδιών στην προσχολική αγωγή. Οι Ισπανίδες μητέρες, επιπλέον, περιγράφουν το ρόλο της προσχολικής αγωγής ως ένα μέσο για κοινωνικοποίηση και τόνωση της δημιουργικότητας και της φαντασίας και όχι για παροχή φροντίδας όπως συνηθίζεται σε άλλες χώρες. Το 2006, η κυβέρνηση της Ισπανίας εισήγαγε μία νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Constitutional Law of Education (La Ley Organica de Educacion; LOE), η οποία προσφέρει δωρεάν προσχολική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 6 ετών, από όπου ξεκινά η υποχρεωτική εκπαίδευση. Έτσι, η πράξη αυτή αποτελεί κίνητρο και για τις οικογένειες, στις οποίες η μητέρα δεν εργάζεται, να εγγράψουν τα παιδιά τους. Η μεταρρύθμιση έχει σκοπό την ένταξη όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών στην προσχολική αγωγή, ακόμα και αυτών κάτω των 3 ετών με απώτερο στόχο, όχι μόνο την φροντίδα, αλλά και την παροχή μαθησιακών ευκαιριών (Sandstrom, 2012).

Η προσχολική εκπαίδευση της Ισπανίας αποτελείται από δημόσια προσχολικά κέντρα και ιδιωτικά αλλά και από προσχολικά κέντρα που ανήκουν ταυτόχρονα τόσο σε δημόσιους φορείς όσο και σε ιδιωτικούς. Τα τελευταία σπάνια διαθέτουν νηπιακό τμήμα, ενώ φιλοξενούν βρέφη και νήπια μέχρι 3 χρονών (Sandstrom, 2012).

Παρόλη την προσπάθεια για καθολική προσχολική εκπαίδευση, χρειάζεται βελτίωση η παρεχόμενη ποιότητα των προσχολικών κέντρων. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων δίνεται προτεραιότητα στη βελτίωση των χαρακτηριστικών, που σχετίζονται με την αναλογία παιδιών παιδαγωγών και το φυσικό περιβάλλον της τάξης. Πράγματι, αποτελέσματα έρευνας (Sandstrom, 2012) έδειξαν ότι, κατά μέσο όρο, η ποιότητα της τάξης ήταν χαμηλή σε σχέση με το χώρο, τα υλικά, τις αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες και μεθόδους διδασκαλίας και την αναλογία παιδιών παιδαγωγών. Στο ισπανικό προσχολικό σύστημα η αναλογία παιδιών παιδαγωγών στην τάξη αποτελείται από έναν/μία παιδαγωγό για 25 παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών (Sandstrom, 2012· Taguma et al., 2012). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, μολονότι, το μεγάλο μέγεθος της ομάδας των παιδιών στην τάξη, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών παιδιών χαρακτηρίστηκαν θετικές. Αλλά οι

παιδαγωγοί είχαν δυσκολία στη διαχείριση και στην εποπτεία της τάξης, δεδομένου της μεγάλης αναλογίας και του μεγάλου μεγέθους ομάδας.

Οι προσπάθειες για την προώθηση της ποιότητας του προγράμματος περιλαμβάνουν την απαίτηση οι εκπαιδευτικοί να έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην προσχολική αγωγή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας διαχωρίζονται με βάση το πτυχίο τους σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας (early education teacher) και σε νηπιαγωγούς (preschool teacher) (Taguma et al., 2012). Οι πρώτοι συναναστρέφονται με παιδιά ηλικίας από 0 έως 2,5 ετών και οι δεύτεροι από 2,5 έως 5 ετών. Οι παιδαγωγοί για την αξιολόγηση τους περνούν από αυστηρό έλεγχο δίνοντας γραπτή και προφορική εξέταση, παρουσιάζοντας, επίσης, στοιχεία από την πρακτική τους άσκηση. Επιπλέον, είναι υποχρεωμένοι από το νόμο να οργανώνουν ημερήσιο πρόγραμμα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, μολονότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Το περιεχόμενο του παιδαγωγικού προγράμματος που καλύπτεται στην τάξη πρέπει να απαρτίζεται από ορισμένες δραστηριότητες οι οποίες επικεντρώνονται στην απόκτηση δεξιοτήτων, στους τομείς ανάγνωσης και γραφής, στα μαθηματικά, στην επικοινωνία, την τεχνολογία, την οπτική, την μουσική και την έκφραση. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως παρά την χαμηλή ποιότητα που χαρακτηρίζει το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας, στο πρόγραμμα σπουδών συμπεριλαμβάνεται η μελέτη της ξένης γλώσσας (Sandstrom, 2012).

Παρόλα αυτά στην ερευνα του Sandstrom (2012), βρέθηκε ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται δεν εφάρμοζαν τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για τα προσχολικής ηλικίας παιδιά. Οι παιδαγωγοί συνηθίζουν να χρησιμοποιούν ένα μοντέλο διδασκαλίας παραδοσιακά και δασκαλοκεντρικά προσανατολισμένο. Ακόμη, δεν επιδιώκεται η συνεργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες και η συμμετοχή σε δραστηριότητες έκφρασης και φαντασίας. Ένας ακόμη παράγοντας, στον οποίο οφείλονται οι αναπτυξιακά μη κατάλληλες πρακτικές, που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί, είναι ο προσχολικός χώρος της τάξης. Οι τάξεις των προσχολικών κέντρων της Ισπανίας παρουσιάζουν χαμηλή ποιότητα, καθώς παρατηρήθηκε ότι παρουσιάζουν έλλειψη χώρου και επίπλων, αλλά και παιδαγωγικών υλικών (Sandstrom, 2012).

Οι κανόνες υγιεινής, όπως το πλύσιμο χεριών, η αγωγή τουαλέτας και τα επαρκή γεύματα, οι οποίοι αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό παράγοντα, στην Ισπανία δεν εφαρμόζονται καθημερινά με αποτέλεσμα να επηρεάζουν αρνητικά τα επίπεδα της παρεχόμενης ποιότητας.

Εν κατακλείδι, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν και οι πτυχές της ποιότητας που παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα και οδηγούν προς τη βελτίωση των επιπέδων της ποιότητας. Τις πτυχές αυτές αποτελούν, από τη μία, η συνεργασία των γονέων με τους/τις παιδαγωγούς για θέματα που αφορούν γενικότερα το προσχολικό περιβάλλον και ειδικότερα την ανάπτυξη και την αγωγή των παιδιών τους (<http://www.oecd.org/edu/school/49322514.pdf>). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη έρευνα του Sandstrom (2012), η συνεργασία με τους γονείς συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία. Από την άλλη, τέλος, αποτελεί η σταθερότητα των παιδαγωγών. Όπως συνηθίζεται στο προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αυτής, οι παιδαγωγοί αναλαμβάνουν την ίδια τάξη παιδιών για τρία συνεχόμενα χρόνια. Αυτό συμβαίνει, διότι, οι παιδαγωγοί θέλουν να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς με τα παιδιά και παράλληλα να παρακολουθούν την πορεία ανάπτυξής τους καθόλη τη διάρκεια των χρόνων.

3.5 Το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

Τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία καταγράφηκαν με έναν ικανοποιητικό αριθμό ερευνών, που διεξήχθησαν στην Ελλάδα (Τσιάντης και συν, 1988· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Petrogiannis, 1995· Παπαθανασίου, 1997· Μάντζιου, 2001· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011α· Tsakiri, 2012) και στις οποίες στηρίζεται η παρούσα εργασία, έδειξαν ότι, όσον αφορά την εξασφάλιση της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής από τους βρεφικούς και νηπιακούς σταθμούς, η χώρα μας εντάσσεται σε εκείνες που δεν έχουν οριοθετήσει την έννοια της ποιότητας και δεν έχουν ένα σύστημα αξιολόγησης. Τα ερευνητικά δεδομένα της χώρας μας συνάμα με το περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον, επιβεβαιώνουν το χαμηλό επίπεδο της παρεχόμενης ποιότητας ημερήσιας φροντίδας και αγωγής στα προσχολικά κέντρα.

Πιο αναλυτικά το 1988, ο Τσιάντης και οι λοιποί συνεργάτες πραγματοποίησαν την πρώτη ελληνική έρευνα αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής από διάφορους τύπους παιδικών σταθμών σε περιοχές της Αθήνας. Εντούτοις, όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως απόλυτα αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά για όλους τους παιδικούς σταθμούς της Αθήνας, λόγω του μικρού δείγματος που ήταν μόλις 22. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ακραίες διακυμάνσεις στο επίπεδο της ποιότητας των διαφόρων τύπων παιδικών σταθμών, μεταξύ των οποίων την υψηλότερη βαθμολογία σημείωσαν οι ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί. Συνάμα, παρατηρήθηκαν ότι οι παιδικοί σταθμοί φαίνεται να παρέχουν καλές συνθήκες ως προς τους τομείς της διατροφής και παροχής γευμάτων και της συναλλαγής παιδιού προσωπικού. Αντιθέτως, η εικόνα που παρουσιάζεται αναφορικά με τα προσόντα και την εκπαίδευση του προσωπικού, την αξιολόγηση, τις κτιριακές εγκαταστάσεις, καθώς και αναφορικά με το μέγεθος της ομάδας, την αναλογία παιδιών προσωπικού και τη συναλλαγή προσωπικού με παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά δεν είναι ικανοποιητική (Τσιάντης, 1988).

Το 1992, οι Λαμπίδη και Πολέμη – Τοδούλου πραγματοποίησαν μία άλλη μελέτη σε νήπια που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας και εκτιμώντας την παρεχόμενη φροντίδα του περιβάλλοντος με τη βοήθεια της κλίμακας ECERS και της Assesment List of the Preschool Environment, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 60 παιδικούς σταθμούς διαφόρων τύπων ως προς τον εποπτεύοντα φορέα. Τα

αποτελέσματα της μελέτης αυτής δείχνουν, ότι αναφορικά με τα δομικά χαρακτηριστικά υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διαφόρων τύπων. Πιο συγκεκριμένα, ο ιδιωτικός τομέας απηχεί έναν προσανατολισμό προς τις ανάγκες του παιδιού με νέους παιδαγωγούς, καλύτερες αναλογίες και κάλυψη των εργασιακών αναγκών των παιδαγωγών, από τους οποίους οι προσδοκίες είναι τεράστιες. Από την άλλη μεριά, ο δημόσιος τομέας απηχεί έναν προσανατολισμό προς τις λειτουργικές ανάγκες του προσχολικού κέντρου και τις μεγάλες αναλογίες του προσωπικού με τα παιδιά. Επίσης, το παιδαγωγικό προσωπικό έτεινε περισσότερο προς τη φύλαξη των παιδιών με λιγότερο παιχνίδι και άλλες εκπαιδευτικά προσανατολισμένες δραστηριότητες. Στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ισορροπία ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τύπους με περισσότερες προσανατολισμένες προς τα παιδιά δημιουργικές δραστηριότητες, επάρκεια υλικού και γωνίες απασχόλησης στην τάξη καθώς επίσης, καλύτερες αναλογίες προσωπικού με καλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης. Μέσω του εργαλείου αξιολόγησης ECERS έχει καταγραφεί ότι οι παιδικοί σταθμοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε πτυχές οργάνωσης που σχετίζονται με τη φύλαξη των παιδιών, την υγιεινή και την ασφάλεια, παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται από τους γονείς πολύ σημαντικοί. Τέλος, ένα πρόβλημα αναγνωρισμένο και από γονείς και από εκπαιδευτικούς, είναι η έλλειψη επαρκούς χώρου ιδίως για τις υπαίθριες δραστηριότητες (Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992).

Ακόμη το χαμηλό επίπεδο των παιδικών σταθμών διαπιστώθηκε και στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής του Petrogiannis το 1995 και στην έρευνα των Petrogiannis και Melhuish το 1996. Στην πρώτη έρευνα (Petrogiannis, 1995) διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ του τρίπτυχου οικογένεια – παιδί – παιδικός σταθμός και την ανάπτυξη του παιδιού, ως λειτουργία που επηρεάζεται από αυτά τα πλαίσια. Χρησιμοποιώντας τις κλίμακες CIS και ITERS, τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι επιδράσεις των περιβαλλόντων των παιδικών σταθμών και της οικογένειας εξισορροπούνται και ότι κάθε περιβάλλον ξεχωριστά επιδρά σε συγκεκριμένους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού. Τέλος, βρέθηκε ότι οι πιο κρίσιμοι προγνωστικοί παράγοντες της ανάπτυξης είναι η περίοδος παραμονής του παιδιού στην ημερήσια φροντίδα, το μέγεθος της ομάδας και η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ακολούθως, στην έρευνα Petrogiannis και Melhuish (1996) σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα των εργαλείων αξιολόγησης ITERS και ASSESSMENT PROFILE, η υποκλίμακα «Αλληλεπίδραση» σημείωσε την

υψηλότερη βαθμολογία, σε αντίθεση με το μέγεθος της ομάδας και την αναλογία παιδιών – παιδαγωγών. Από την βαθμολογία αυτών των δομικών χαρακτηριστικών συμπεραίνεται ότι η ποιότητα που παρέχεται είναι χαμηλή, κάτι το οποίο παρατηρείται μέχρι και σήμερα. στα προσχολικά κέντρα, που παρουσίασαν χαμηλή ποιότητα, παρατηρήθηκε ότι, όταν οι αναλογίες ήταν υψηλές, οι παιδαγωγοί ήταν περισσότερο τιμωρητικοί και με μειωμένο έλεγχο της συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια της συνδιαλλαγής τους με τα παιδιά. Αντίθετα, όταν το μέγεθος της ομάδας ήταν χαμηλό, οι παιδαγωγοί απέφευγαν την επιβολή πειθαρχίας (Petrogiannis & Melhuish, 1996· Ρέντζου, 2011α).

Έχει σημειωθεί ότι ο Πετρογιάννης το 2002 εξέτασε τη σφαιρική ποιότητα του περιβάλλοντος σε βρεφονηπιακούς σταθμούς της Αθήνας. Συγκεκριμένα, από τα δομικά και τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά εξέτασε το μέγεθος της ομάδας, την αναλογία παιδιών παιδαγωγών, τις τακτικές φροντίδας και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών. Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν παράγοντες, που αξιολογήθηκαν για τις πιθανές επιδράσεις στην ανάπτυξή τους, σχετικά με το γνωστικό, το γλωσσικό και το κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο. Η παρεχόμενη ποιότητα των υπηρεσιών των προσχολικών κέντρων, με βάση τα αποτελέσματα διατηρείται σε χαμηλά επίπεδα. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας παιδικός σταθμός που αξιολογήθηκε με την κλίμακα ITERS δεν βρέθηκε να έχει υψηλή ποιότητα, αλλά αντίθετα κυμάνθηκαν σε μέτρια και χαμηλά επίπεδα. Καλύτερη βαθμολογία, όπως επίσης έχει αναφερθεί και παραπάνω συγκέντρωσε η υποκλίμακα «Αλληλεπίδραση», όπου όταν υπήρχε καλό πρόγραμμα τόσο περισσότερο θετικές ήταν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους/στις παιδαγωγούς με τα παιδιά. Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνουν την ανάγκη για επαναξιολόγηση της πολιτικής των παιδικών σταθμών και την ανάγκη για διαρθρωτικές παρεμβάσεις προς τη συνεχή εκπαίδευση των παιδαγωγών εάν πρόκειται τα επίπεδα ποιότητας να διατηρούνται σε υψηλό επίπεδο (Petrogiannis, 2002).

Το 1997, ο Παπαθανασίου στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής διερεύνησε εάν εφαρμόζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1988 στους παιδικούς σταθμούς μέσω συστηματικής παρατήρησης και ερωτηματολογίων για την καταγραφή των αντιλήψεων των παιδαγωγών σχετικά με το επάγγελμά τους. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν τη διαφορά μεταξύ θεωρίας και πράξης. Οι

αποκρίσεις των παιδαγωγών στο ερωτηματολόγιο φαίνεται πως δεν συσχετίζονται με τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων του ερευνητή. Οι παιδαγωγοί ενώ τόνιζαν τη σπουδαιότητα για κάποια στοιχεία του προγράμματος, στη πράξη όμως δεν τα υλοποιούσαν (Παπαθανασίου, 1997).

Ακόμη, το επίπεδο της οργάνωσης και η ποιότητα του παιδικού σταθμού μπορεί να χαρακτηριστεί και από τον αριθμό και τον τύπο των ερωτήσεων που υποβάλλουν τα παιδιά στα προσχολικά κέντρα. Το 2001, η Μάντζιου στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ της υποβολής ερωτήσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της ποιότητας των παιδικών σταθμών, το είδος της συναλλαγής μεταξύ παιδαγωγού - παιδιού και των εκφραζόμενων συναισθημάτων της μητέρας προς το παιδί. Όσον αφορά την ποιότητα του παιδικού σταθμού εξετάστηκε ο τύπος των ερωτήσεων που υποβάλλουν τα παιδιά. Οι ερωτήσεις των παιδιών ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: α) προσδιοριστικές, β) διερευνητικές και γ) ερωτήσεις ρουτίνας. Η έρευνα διεξήχθη στο Νομό Ιωαννίνων όπου έλαβαν μέρος 70 νήπια ηλικίας 4,5 και 5,5 ετών από 17 βρεφονηπιακούς σταθμούς. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο της ποιότητας κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Επίσης, προέκυψε ότι η θετική στάση της παιδαγωγού και η υψηλότερη ποιότητα φροντίδας και αγωγής προκαλούν τα παιδιά στην υποβολή διερευνητικών ερωτήσεων. Αντίθετα, τα παιδιά που δέχονται χαμηλής ποιότητας φροντίδα και αγωγή συνηθίζουν να ερωτούν προσδιοριστικές ερωτήσεις. Σύμφωνα με τη Μάντζιου, τα παιδιά που φοιτούν σε χαμηλής ποιότητας παιδικούς σταθμούς περιορίζονται σε προσδιοριστικές ερωτήσεις επειδή το κλίμα μέσα στην τάξη δεν προωθεί την συναλλαγή μεταξύ παιδιών και οι παιδαγωγοί εμφανίζουν έλλειψη παιδαγωγικής γνώσης και τεχνικών που προκαλούν τα διάφορα είδη των ερωτήσεων καθώς επίσης, οι παιδαγωγοί έχουν χαμηλές προσδοκίες στην ικανότητα που έχουν τα παιδιά να υποβάλλουν ερωτήσεις.

Επίσης έχει διερευνηθεί (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009) εάν οι επικρατούσες συνθήκες στους παιδικούς σταθμούς είναι αυτές που ενεργοποιούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τα ωθούν στην υποβολή ερωτήσεων αντί να ακούνε και να δέχονται παθητικά τα διαδραματιζόμενα. Στην έρευνα συμμετείχαν 70 παιδιά φυσιολογικής ψυχοκινητικής ανάπτυξης ηλικίας 4,5 και 5,5 ετών, που παρακολουθούσαν 18 παιδικούς σταθμούς διαφόρων φορέων του Νομού Ιωαννίνων. Για την αξιολόγηση της ποιότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα CCFS και οι ερωτήσεις που υπέβαλαν τα

παιδιά ταξινομήθηκαν στις τρεις ακόλουθες βασικές κατηγορίες: α) προσδιοριστικές, β) διευκρινιστικές και γ) ερωτήσεις ρουτίνας. Σύμφωνα με τους ερευνητές ο δείκτης της παρεχόμενης ποιότητας των παιδικών σταθμών που συγκέντρωσε η κλίμακα CCFS κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο αριθμός των προσδιοριστικών ερωτήσεων είναι μεγαλύτερος συγκριτικά με τις διερευνητικές και τις ερωτήσεις ρουτίνας. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του είδους της παρεχόμενης ποιότητας των παιδικών σταθμών με τις ερωτήσεις των παιδιών, όπου όσο υψηλότερου επιπέδου είναι η ποιότητα του παιδικού σταθμού, τόσο περισσότερες είναι οι προσδιοριστικές και οι διερευνητικές ερωτήσεις. Από τα ευρήματα των ερευνητών, συμπεραίνεται ότι οι χαμηλής ποιότητας παιδικοί σταθμοί δεν κινητοποιούν το παιδί για την υποβολή διερευνητικών ερωτήσεων, οι οποίες απαιτούν έναν αναλυτικότερο τρόπο σκέψης. Με άλλα λόγια, τα κινητοποιούν στην υποβολή προσδιοριστικών ερωτήσεων που αποσκοπούν στην επιφανειακή κάλυψη των ερεθισμάτων. Συνεπώς, η πληθώρα υποβολής διερευνητικών ερωτήσεων χαρακτηρίζει έναν παιδικό με υψηλές παρεχόμενες υπηρεσίες.

Μία ακόμη έρευνα των τελευταίων χρόνων, που διεξήχθη στο χώρο της επιστημονικής κοινότητας το 2011 από τη Ρέντζου στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα ότι το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής από τους βρεφικούς και νηπιακούς σταθμούς είναι χαμηλό. Στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή και η αξιολόγηση των δομικών και διαδικαστικών πτυχών και της σφαιρικής ποιότητας της παρεχομένης φροντίδας και αγωγής από βρεφικούς και νηπιακούς σταθμούς, αλλά και η ανάδειξη νέων ερευνητικών δεδομένων, πάνω στο θέμα αυτό, στην ήδη περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ως βασικό εργαλείο την ελληνική μετάφραση της κλίμακας αξιολόγησης ACEI – GGA για την αξιολόγηση της σφαιρικής ποιότητας των παιδικών σταθμών, ωστόσο χρησιμοποίησε και τις κλίμακες ECERS – R, ITERS και την CIS (Ρέντζου, 2011α). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι τάξεις που ανήκουν σε παιδικούς σταθμούς φορέων και σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, παρέχουν σε κάποιο βαθμό, υψηλότερου επιπέδου ποιότητας υπηρεσίες συγκριτικά με τις δημοτικές βρεφικές και νηπιακές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Ρέντζου (2011β), στα βρεφικά τμήματα η ποιότητα κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, σε αντίθεση με τα νηπιακά, με

εξαίρεση τις τάξεις που ανήκουν σε φορείς, όπου παρατηρήθηκε ότι οι νηπιακές τάξεις παρέχουν υψηλότερο επίπεδο ποιότητας από τις βρεφικές. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές είναι ελάχιστες, ώστε να μην διαφοροποιούν το επίπεδο της ποιότητας επί της ουσίας. Από τα δεδομένα, επίσης, προκύπτει τόσο στα βρεφικά όσο και στα νηπιακά τμήματα φαίνεται πως δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη φροντίδα και την αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά και όχι στην αγωγή τους. Ακόμη, καταγράφηκε έλλειψη σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία γονέων με τους παιδαγωγούς. Τέλος, αποδόθηκαν χαμηλές βαθμολογίες στην αναλογία παιδιών παιδαγωγών και στο μέγεθος ομάδας, τα οποία αποτελούν τις σημαντικότερες διαστάσεις των δομικών χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη σφαιρική ποιότητα των προσχολικών προγραμμάτων (Ρέντζου, 2011β).

Αναφορικά με το θέμα της ποιοτικής λειτουργίας των παιδικών σταθμών ασχολήθηκε η Tsakiri (2012) στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής. Χρησιμοποιώντας τις κλίμακες ECERS-R και ECERS-E, διερεύνησε σε 20 παιδικούς σταθμούς της Αθήνας, με συνολικό δείγμα 110 παιδιά, το είδος της παρεχόμενης ποιότητας και την επίδρασή της στην γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η έρευνα διαπίστωσε, όπως και οι προηγούμενες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν πάνω στο θέμα αυτό, ότι το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής είναι αρκετά χαμηλό. Τα δεδομένα κατέγραψαν ότι η καλύτερη παρεχόμενη ποιότητα επηρεάζει περισσότερο την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Η γνωστική ανάπτυξη επηρεάζεται περισσότερο από οικογενειακούς παράγοντες και όχι από την παρεχόμενη ποιότητα των παιδικών σταθμών (Tsakiri, 2012).

Επιπροσθέτως, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν οι προοπτικές των γονέων για τις διάφορες διαστάσεις της ποιότητας. Οι γονείς παρουσιάζουν περιορισμένη συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες που διεξάγονται στα προσχολικά κέντρα, ενώ το ενδιαφέρον τους εστιάζεται σε πτυχές οργάνωσης που σχετίζονται με τη φύλαξη, τη διατροφή, την καθαριότητα, την ασφάλεια και την εποπτεία των παιδιών. Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται από πορίσματα πολυάριθμων ερευνών (Ρέντζου, 2011· Petrogiannis, 2012) και όπως πιστεύεται και από τους/τις παιδαγωγούς, η πλειοψηφία των γονέων αδιαφορεί για τα εκπαιδευτικά θέματα και ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους ακόμη μερικές φορές και για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού, που σχετίζονται με τις

παρεχόμενες υπηρεσίες των προσχολικών κέντρων. Οι γονείς δείχνουν περισσότερο πρόθυμοι στη συνεργασία με τους/τις παιδαγωγούς της προσχολικής αγωγής πάνω σε θέματα που αφορούν την προσχολική φροντίδα παρά την εκπαίδευση, μολονότι έχει βρεθεί από έρευνες ότι οι γονείς προσδοκούν τα παιδιά τους να λαμβάνουν παροχές τόσο φροντίδας όσο και αγωγής από τα προσχολικά κέντρα. Οι γονείς που συνηθίζουν να συνεργάζονται με τους/τις παιδαγωγούς περιορίζουν το ενδιαφέρον τους ρωτώντας στο αν και τι έφαγε το παιδί τους (Petrogiannis, 2012). Από αυτή τη διαπίστωση εύλογα δικαιολογείται και η έλλειψη συνεργασίας πολλές φορές μεταξύ παιδαγωγών και γονέων.

Ενδιαφέρον, επίσης, αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις διαστάσεις που αφορούν την προσωπική φροντίδα, την αλληλεπίδραση με τον/την παιδαγωγό, το χώρο και την επίπλωση, ενώ αντίθετα αποδίδουν μικρότερη σημασία στην παιδαγωγική διάσταση των παιδικών σταθμών και στη συνεργασία τους με το προσωπικό. Ο βαθμός, όμως, σπουδαιότητας που αποδίδεται σε κάθε πτυχή επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό από την ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (Ρέντζου, 2011α· Rentzou & Sakellariou 2013).

Η προοπτική των γονέων, αναφορικά με το ποιες είναι για αυτούς οι σημαντικές διαστάσεις ποιότητας ενός προσχολικού προγράμματος, θεωρείται σημαντική, καθώς οι πεποιθήσεις αυτού του μικροσυστήματος καθορίζουν εν μέρει και το είδος των υπηρεσιών που δέχονται τα παιδιά. Μεταξύ των μικροσυστημάτων, γονέων και παιδικών σταθμών, υπάρχει μία αλληλεπιδραστική σχέση, στα πλαίσια της οποίας οι προσδοκίες του ενός επηρεάζουν τις πρακτικές του άλλου. Αναλυτικότερα, υποστηρίζουν ότι το που αποδίδουν οι γονείς σημασία ενδέχεται να επηρεάζει το επίπεδο της ποιότητας. Έτσι, αν οι γονείς θεωρούν μία πτυχή της ποιότητας πιο σημαντική, είναι περισσότερο πιθανό να απαιτήσουν από τους/τις παιδαγωγούς να δώσουν έμφαση σε αυτή την πτυχή και έτσι το πρόγραμμα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής να ανταποκριθεί με υψηλότερα αποτελέσματα σε αυτό το θέμα (Ρέντζου, 2011α).

Επιπροσθέτως, το ελληνικό κράτος σε αντίθεση με άλλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (π.χ. Φινλανδία, Σουηδία) δεν έχει υιοθετήσει συστήματα διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής στους παιδικούς σταθμούς, το οποίο επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών, τα οποία κυμαίνονται από μέτριο (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009) προς χαμηλό (Ρέντζου,

2011α) επίπεδο. Τα ερευνητικά δεδομένα εντάσσουν την Ελλάδα στην τελευταία από τις κατηγορίες των παρεχόμενων υπηρεσιών. Πρωταρχική θέση καταλαμβάνει το γεγονός ότι οι βρεφικοί και νηπιακοί σταθμοί θεωρούνται θεσμός φύλαξης και φροντίδας και δευτερευόντως θεσμός αγωγής. Οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί εξακολουθούν να έχουν προνοιακό χαρακτήρα και να υιοθετούν ένα μοντέλο φροντίδας, ενώ αντίθετα θεωρείται ανεπαρκής ο παιδαγωγικός τους χαρακτήρας (Rentzou, 2012). Είναι ολοφάνερο ότι οι παιδικοί σταθμοί φαίνεται να παραμένουν στο πλαίσιο της αρχικής δομής λειτουργίας και σκοπού τους, που αποσκοπούσε σχεδόν αποκλειστικά, στην παροχή φροντίδας των βρεφών και των νηπίων των εργαζόμενων μητέρων. Η υποβάθμιση του παιδαγωγικού χαρακτήρα που καθιστά υποτυπώδη τον παιδαγωγικό ρόλο του παιδικού σταθμού, προκύπτει από τη μη ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, το 2009 με απόφαση του Υπουργείου Εσωτερικών ανατέθηκε στο Εθνικό Καποδιστριακό η διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για παιδικούς σταθμούς με τίτλο: «Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας», το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε διάφορους παιδικούς σταθμούς της χώρας και αναμένεται η επίσημη εφαρμογή του. Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα αποτελεί προσαρμογή για την ελληνική πραγματικότητα του προγράμματος Bridging Diversity – An Early Childhood Curriculum του Βερολίνου. Το πρόγραμμα, αυτό, στοχεύει στην καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα του παιδιού. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: «κεντρικός άξονας γύρω από τον οποίο αναπτύσσεται αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η έννοια της καλλιέργειας, η οποία ορίζεται ως μια ευρεία διαδικασία ανάπτυξης των ικανοτήτων που επιτρέπουν στα ανθρώπινα πλάσματα να μαθαίνουν, να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους, να ενεργούν, να επιλύουν προβλήματα και να διαμορφώνουν σχέσεις» (Βαρνάβα – Σκούρα, 2009).

Ένας άλλος παράγοντας που στέκεται εμπόδιο στην παροχή υψηλής ποιότητας και φροντίδας, είναι η έλλειψη ελέγχου της παρεχόμενης ποιότητας και η έλλειψη κανονισμών, γενικότερα η απουσία ενός συστήματος αξιολόγησης προσχολικού προγράμματος των βρεφικών και νηπιακών σταθμών. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η θέσπιση κανονισμών από την πολιτεία για την αξιολόγηση της ποιότητας, επιφέρει καλύτερο επίπεδο της ποιότητας (Ρέντζου, 2011β). Το χαμηλό επίπεδο της παρεχόμενης ποιότητας οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, δεν υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας αλλά στο Υπουργείο

Εσωτερικών, ενώ η αρμοδιότητα ανήκει στους ΟΤΑ (Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης).

Εξίσου, καθοριστικός παράγοντας της ποιότητας ενός προγράμματος είναι αυτός που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών, καθώς πληθώρα ερευνητικών δεδομένων αποδεικνύουν ότι η πρόωμη ποιοτική αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά επηρεάζει τη μετέπειτα κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Μάντζιου, 2001· Ρέντζου, 2011α· Kolles et al., 2013). Οι βρεφονηπιοκόμοι στις διάφορες έρευνες φαίνεται να αλληλεπιδρούν θετικά με τα παιδιά. Ωστόσο, όσον αφορά την ποιότητα της αλληλεπίδρασης των βρεφονηπιοκόμων, ο τρόπος αλληλεπίδρασης στηρίζεται κατεξοχήν στην φροντίδα και όχι στην εκπαίδευση. Όπως διαπιστώθηκε σε πρόσφατη έρευνα (Ρέντζου, 2011α), παρά τη θετική αλληλεπίδραση των βρεφονηπιοκόμων με τα παιδιά, ταυτόχρονα παρατηρείται να είναι αδιάφοροι και απόμακροι στις συναλλαγές τους με τα παιδιά, κάτι που ενδεχομένως σχετίζεται με την τάση του παιδικού σταθμού να παρέχει κυρίως φροντίδα και δευτερευόντως αγωγή.

ΜΕΡΟΣ 2^ο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Κριτική παρουσίαση των επιδράσεων των δομών του οικολογικού συστήματος στο επίπεδο της παρεχόμενης ποιότητας στην Ελλάδα

Η Θεωρία των Οικολογικών Συστημάτων, όπως διατυπώθηκε από το Bronfenbrenner τοποθετεί το παιδί στο κέντρο του μοντέλου και αναγνωρίζει ότι το αναπτυσσόμενο άτομο επηρεάζει και επηρεάζεται από όλα τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει. Οι επιδράσεις αυτές όμως, που δέχεται το παιδί, διαφέρουν ως προς την ένταση και τη σημασία. Μεγαλύτερη επίδραση, ασκούν, όπως είναι φυσικό, τα μικροσυστήματα, δηλαδή η οικογένεια, ο παιδικός σταθμός και οι ομάδες συνομηλίκων του. Η επίδραση μειώνεται όσο μεγαλώνει η απόσταση του υποσυστήματος από το άτομο, αλλά ποτέ δε μηδενίζεται (Κιρκιγιάννη, 2012). Το Οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner επικεντρώνεται στην ποιότητα και στο περιεχόμενο του περιβάλλοντος του παιδιού. Δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης ενός παιδιού, η αλληλεπίδραση από και προς το παιδί μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα – πλαίσια (η οικογένεια, ο παιδικός σταθμός και οι κανονισμοί που θεσπίζουν τη λειτουργία του, η γειτονιά και οι φίλοι) γίνεται όλο και πιο περίπλοκη. Ο σύνθετος αυτός χαρακτήρας μπορεί να προκύψει, καθώς μεγαλώνουν και ωριμάζουν οι φυσικές και γνωστικές δομές του παιδιού. Με βάση, λοιπόν, τη Θεωρία των Οικολογικών Συστημάτων, τα πλαίσια, που περιβάλλουν το παιδί, βοηθούν ή εμποδίζουν τη συνεχή ανάπτυξή του (Paquette & Ryan, 2001).

Τα μικροσυστήματα ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στο άτομο από τα άλλα ενδιάμεσα υποσυστήματα. Η οικογένεια και το σχολείο, που ανήκουν σε αυτά, ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού κι έτσι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση στο μεσοσύστημα θεωρείται επιθυμητή και αυτονόητη (Κιρκιγιάννη, 2012).

Τα μικροσυστήματα και μεσοσυστήματα υπάρχουν μέσα στο μεγαλύτερο πλαίσιο των εξωσυστημάτων, τα πλαίσια δηλαδή στα οποία το παιδί δεν συμμετέχει άμεσα. Εκεί, όμως, επηρεάζεται η ζωή των γονέων και θεσπίζονται κανονισμοί για τα προγράμματα παροχής φροντίδας και αγωγής, από τα οποία επηρεάζονται σημαντικά τα είδη των σχέσεων που αναπτύσσονται στο μικροσύστημα του παιδιού. Η παρεχόμενη ποιότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής που προσφέρεται και από

τα δύο πλαίσια του μικροσυστήματος, δηλαδή του παιδικού σταθμού και της οικογένειας, εάν είναι ισορροπημένη, τότε θα υπάρχουν μικρές επιρροές στη συνεχή ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, εάν η προσφερόμενη ποιότητα από το χώρο του παιδικού σταθμού είναι ανώτερη από αυτή του οικογενειακού περιβάλλοντος, διότι ενδεχομένως να υπάρχουν ενδοοικογενειακά και εξωοικογενειακά προβλήματα, τότε αυτό έχει θετικότερα αποτελέσματα στα παιδιά. Εάν, όμως, η διαθέσιμη ποιότητα εντός του οικογενειακού πλαισίου είναι ανώτερη από αυτή του παιδικού σταθμού, τότε ενδέχεται να εμφανιστούν αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού (Μάντζιου, 2001). Συνεπώς, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη Διδακτορική Διατριβή της Μάντζιου (2001): «τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές επιρροές της ημερήσιας φροντίδας πάνω στην ανάπτυξη του παιδιού αναμένονται να είναι συνάρτηση της σχέσης μεταξύ οικογένειας και παιδικού σταθμού, η οποία μπορεί να μην έχει καμία συνέπεια σε περίπτωση σχετικής ισορροπίας μεταξύ των δύο πλαισίων».

Η συμπεριφορά των παιδιών καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των ενηλίκων, αλλά και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνία και ο πολιτισμός, τα χαρακτηριστικά των παιδαγωγών, οι συνθήκες και το πρόγραμμα παροχής φροντίδας και αγωγής ασκούν επιδράσεις στη συμπεριφορά των παιδαγωγών και τη σφαιρική ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής, την οποία δέχεται το παιδί. Ο τρόπος λειτουργίας του παιδικού σταθμού αποτελεί ένα σημαντικό μικροσύστημα για το παιδί. Η ημερησία φροντίδα του βρεφονηπιακού σταθμού που παρέχεται ασκεί θετικές και αρνητικές επιδράσεις στο παιδί, οι οποίες εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα (Τσιάντης, 1988· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Πετρογιάννης, 1996· Παπαθανασίου, 1997· Μάντζιου, 2001· Ρέντζου, 2011α· Tsakiri, 2012), αναφορικά με το θέμα της ποιότητας, συνηγορούν ότι η Ελλάδα διαθέτει χαμηλό επίπεδο ποιότητας παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής στους βρεφικούς και νηπιακούς σταθμούς. Καταγράφοντας το επίπεδο της ποιότητας στα προσχολικά κέντρα, τα οποία αποτελούν σημαντικό μικροσύστημα του παιδιού, μετά από αυτό της οικογένειας, όπου επηρεάζεται άμεσα η ανάπτυξη του παιδιού, ταυτόχρονα

ελέγχεται και το εξωσύστημα και το μακροσύστημα του παιδιού, τα οποία όμως το επηρεάζουν έμμεσα.

Αδιαμφισβήτητο, λοιπόν, είναι το γεγονός ότι οι επιδράσεις της εξωοικογενειακής φροντίδας και αγωγής στην ανάπτυξη των παιδιών εξαρτώνται από την ποιότητα αυτής της φροντίδας και αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής παίζει καθοριστικό ρόλο γιατί επιδρά στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και στην μακροχρόνια ανάπτυξη τους και καθορίζει αν οι εμπειρίες από την ημερήσια φροντίδα και αγωγή είναι επωφελείς (Hayes, 2010· Ρέντζου 2011α).

Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο της ποιότητας των προσχολικών κέντρων της Ελλάδας και κατά συνέπεια το καθιστούν σε χαμηλό επίπεδο αρχικά, είναι ότι οι βρεφονηπιακοί σταθμοί θεωρούνται κέντρα φύλαξης και φροντίδας και δευτερευόντως κέντρα αγωγής. Είναι φανερό ότι τα προσχολικά αυτά κέντρα παραμένουν στο πλαίσιο του αρχικού σκοπού τους που αποσκοπούσε στην κάλυψη των βασικών αναγκών των παιδιών των εργαζόμενων μητέρων (Ρέντζου, 2011α· Rentzou, 2012). Ο παιδαγωγικός ρόλος των παιδικών σταθμών καθίσταται υποτυπώδης και υποβαθμισμένος από τη μη ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος, χωρίς βέβαια να αμφισβητούνται οι προθέσεις και το έργο των βρεφονηπιοκόμων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο γνωστικός τομέας των παιδιών να είναι ελλιπής. Όπως επιβεβαιώνεται από ερευνητές υπάρχει διχοτόμηση των εννοιών φροντίδας και εκπαίδευση (Hayes, 2010· Ρέντζου, 2011α), η οποία αποτελεί παγκόσμια τάση και φαίνεται πως προωθείται από την ίδια την πολιτεία, αναλογιζόμενος κανείς τις δράσεις που λαμβάνονται για το θεσμό των παιδικών σταθμών και για το θεσμό των νηπιαγωγείων. Ο τρόπος λειτουργίας των θεσμών παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής, αλλά και η στάση των γονέων απέναντι στο θεσμό των βρεφονηπιακών σταθμών, αντανακλά την ιδεοπολιτική πρακτική που επικρατεί στην Ελλάδα (Petrogiannis, 2012) και σκιαγραφεί το είδος της κοινωνίας που επιθυμούμε να δημιουργήσουμε (Ρέντζου, 2011β).

Η ποιότητα του προσχολικού κέντρου είναι σημαντική για το λόγο ότι είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική, πνευματική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Petrogiannis, 2012). Τα παιδιά που φοιτούν σε τέτοια κέντρα με επαρκή ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών είναι πιθανό να είναι συναισθηματικά πιο ασφαλή και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να αναπτύξουν την προφορική επικοινωνία, και

να είναι σε θέση να ρυθμίζουν τις παρορμήσεις και την επιθετική συμπεριφορά τους (Helburn & Howes, 1996).

Ένας, ακόμα βασικός παράγοντας που επηρεάζει την παρεχόμενη ποιότητα της χώρας μας στα προσχολικά κέντρα είναι η απουσία των φορέων ελέγχου που έχει ως στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες δεν αξιολογούνται και δεν ελέγχονται, καθώς δεν εφαρμόζεται και δεν έχει υιοθετηθεί κάποιο σύστημα ελέγχου για τη διασφάλιση της ποιότητας (Ρέντζου, 2011α). Με αποτέλεσμα, οι συνθήκες που επικρατούν να είναι ακατάλληλες και το εκπαιδευτικό έργο να καθίσταται μη αποδοτικό. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνονται μεγάλες αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών ανά τάξη και μεγάλα μεγέθη ομάδας. Αυτό συνεπάγεται, από τη μία ο/η παιδαγωγός να μην παρέχει εξατομικευμένη φροντίδα και αγωγή στα βρέφη και τα νήπια και να μην εξασφαλίζει την απαιτούμενη προσοχή σε αυτά και από την άλλη τα παιδιά να δυσκολεύονται να αφομοιώσουν και να απορροφήσουν τα ερεθίσματα και τις δραστηριότητες. Ενώ, όσο μικρότερο είναι το μέγεθος της ομάδας τόσο καλύτερα συμβάλλει στην υγιή, ψυχοσωματική, νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Μάντζιου, 2001· Petrogiannis, 2002· Korjenevitch & Dunifon, 2010).

Η αποτελεσματική ημερήσια φροντίδα και αγωγή του παιδιού εξαρτάται, επίσης, από την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών (Fumoto, 2011· Ma et al., 2011· Hujala et al., 2012). Σύμφωνα, με την οικολογική προοπτική του Bronfenbrenner, η ανθρωπινή ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το εναλλασσόμενο, δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Παρ' όλα αυτά, έχει αποδειχθεί (Σακελλαρίου, 2006· Ρέντζου, 2011α· Πετρογιάννης, 2012), ότι η σημασία και η αξία της γονεϊκής εμπλοκής δεν φαίνεται να αναγνωρίζονται στα ελληνικά προσχολικά προγράμματα. Η συμμετοχή των Ελλήνων γονέων στα προγράμματα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής των παιδιών τους είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Σε αντίθεση με τα ελληνικά δεδομένα, για τον Bronfenbrenner η συμμετοχή και η επικοινωνία των γονέων με τον παιδικό σταθμό και τους/τις παιδαγωγούς είναι υψίστης σημασίας. Το παιδί ερχόμενο στον παιδικό σταθμό έχει εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση στον εαυτό του, όταν αισθάνεται ότι και οι γονείς του έχουν εμπιστοσύνη στο προσχολικό χώρο που απορρέει από τις σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των ίδιων και των παιδαγωγών. Αντιθέτως, όταν δεν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες τότε η συμπεριφορά και η

ανάπτυξη του παιδιού δέχεται επίπτωση. Γίνεται φανερό, ότι σύμφωνα με την οικολογική θεωρία οι ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στο άμεσο και έμμεσο περιβάλλον που κινείται το παιδί επηρεάζουν προοδευτικά την ανάπτυξή του (Λαλούμη - Βιδάλη, 2007).

Μία ακόμη αιτία στον παράγοντα συνεργασία γονέων – παιδαγωγών, που καθιστά τη συνεργασία αυτή προβληματική, είναι η ανεπάρκεια της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο Bronfenbrenner σημειώνει ότι τα παιδιά παρατηρούν τι κάνουμε ο ένας στον άλλο, περισσότερο από το τι λέμε ο ένας στον άλλο. Ωστόσο, η μη λεκτική πλευρά της επικοινωνίας φαίνεται πως έχει παραμεληθεί από τους/τις παιδαγωγούς και τους γονείς στα προσχολικά κέντρα της χώρας μας. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να δημιουργήσουμε ευκαιρίες για πραγματικά αυθεντικές και δυνατές επικοινωνιακές σχέσεις τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο, που προωθούν με φυσικό τρόπο καλύτερη συνεργασία (Σακελλαρίου, 2006).

Πεδία που σχετίζονται με την ημερήσια φροντίδα και αγωγή τα οποία συνδέονται με την ποιότητα των προγραμμάτων είναι το επίπεδο εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των βρεφονηπιοκόμων (Ma et al., 2011· Denny et al., 2012). Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των βρεφονηπιοκόμων θα πρέπει να χωρίζεται σε δύο μέρη. Αφενός, στην αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών παιδαγωγών, στα πλαίσια της τριτοβάθμια εκπαίδευσης, οι φοιτητές θα πρέπει να λάβουν τις βασικές γνώσεις της προσχολικής παιδαγωγικής και ανάπτυξης των παιδιών. Αφετέρου, εξίσου σημαντική είναι η επιμόρφωση και κατάρτιση των παιδαγωγών αναφορικά με τις σύγχρονες τάσεις και καινοτομίες στην προσχολική αγωγή, μέσω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια και της επαφής τους με ειδικούς από το χώρο της προσχολικής αγωγής (Rentzou & Sakellariou, 2013). Ταυτόχρονα με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των βρεφονηπιοκόμων, επίσης σημαντική είναι η πολύχρονη εμπειρία και η ηλικία τους, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής, καθορίζοντας τις στάσεις και τις διαθέσεις τους απέναντι στο επάγγελμα και την επιμόρφωση τους (Korjenevitch & Dunifon, 2010· Ρέντζου, 2011α· Hujala et al., 2012). Παρ' όλα αυτά, όμως, η συμπεριφορά των παιδαγωγών δεν επηρεάζεται μόνο από την εμπειρία τους και την επιμόρφωση τους αλλά και από τις συνθήκες που επικρατούν στο προσχολικό πρόγραμμα.

Άλλο ένα κομμάτι, το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση, στην προκειμένη περίπτωση την προσχολική, είναι ο πολιτισμός. Γενικότερα, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η υψηλή ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. Πράγματι, η υπόθεση ότι υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο υψηλής ποιότητας παρεχόμενων υπηρεσιών, έχει αμφισβητηθεί, καθώς οι προδιαγραφές για την ποιότητα που αναπτύσσονται σε μία χώρα δεν μπορεί να υφίστανται σε μία άλλη. Έτσι, ερευνητές τάσσονται υπέρ κατάλληλων πολιτισμικών πλαισίων για την αξιολόγηση της ποιότητας. Για παράδειγμα, το μικρό μέγεθος της ομάδας, οι αυστηρότερες αναλογίες δασκάλου - παιδιού και τα προγράμματα αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών θεωρούνται χαρακτηριστικά της υψηλής ποιότητας της προσχολικής αγωγής μόνο σε ορισμένες κοινωνίες. Επιπλέον, σε χώρες με ταχύ ρυθμό ανάπτυξης, το κοινωνικό πλαίσιο μεταβάλλεται γρηγορότερα (Nirmala & Hui, 2009).

Στη χώρα μας η ένταξη στην υποχρεωτική προσχολική αγωγή, σε αντίθεση με άλλα κράτη – όπως Φινλανδία, Σουηδία, Αγγλία, Ισπανία- ξεκινά στην ηλικία των 5 ετών έχοντας πρόσβαση στο νηπιαγωγείο (Πιλάλης, 2012). Παρ' όλα αυτά, στους βρεφονηπιακούς σταθμούς γίνονται δεκτά παιδιά από 7 μηνών έως 5 ετών δίνοντας προτεραιότητα στα παιδιά εργαζόμενων γονέων. Όπως προαναφέρθηκε εκτενέστερα στα προηγούμενα κεφάλαια, στα νηπιαγωγεία της χώρας μας δίνεται μία στοιχειώδης αγωγή, βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ενώ στους παιδικούς σταθμούς, η αγωγή βασίζεται στο πρόγραμμα του κάθε παιδικού σταθμού και του/της βρεφονηπιοκόμου της τάξης, αντίστοιχα. Το επίπεδο προσοχής που δίνει η ελληνική πολιτεία στις πολιτικές και πρακτικές για την ημερήσια φροντίδα και αγωγή του παιδικού σταθμού καθορίζει εν μέρει το είδος των εμπειριών που παρέχονται από ένα σημαντικό μικροσύστημα για τα παιδιά.

Τέλος, σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την ποιότητα εκπαίδευσης της εκάστοτε χώρας είναι οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτήν. Μεταξύ αυτών, κύρια θέση καταλαμβάνει η οικονομική δυσχέρεια, που ενδεχομένως να αντιμετωπίζει η χώρα. Η εποχή μας αποτελεί μία ιδιαίτερα προκλητική περίοδο, η οποία χαρακτηρίζεται από τις συνθήκες που διαμορφώνουν τα δεδομένα της εποχής (Χρυσαιφίδης, 2012). Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα διανύει μία πολύ δύσκολη περίοδο οικονομικής κρίσης, η οποία ταλανίζει την ελληνική κοινωνία ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο χώρο της προσχολικής αγωγής, τα παιδιά

άμεσα ή έμμεσα, επηρεάζονται από την οικονομική κατάσταση της χώρας, γιατί απλά αυτή επηρεάζει την οικονομική ισορροπία της οικογένειάς τους και κατ' επέκταση την αγωγή που λαμβάνουν από τα προσχολικά κέντρα (Νικηταΐδου, 2012). Είναι ολοφάνερο, ότι οι αντιξοότητες της χώρας μας έχουν αντίκτυπο στα παιδιά, για το λόγο ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες, που προσφέρουν τα προσχολικά κέντρα, έχουν μείνει στάσιμες λόγω έλλειψης χρηματικών πόρων.

Ακόμα, η οικονομική δυσχέρεια οδήγησε στη μείωση των μισθών των βρεφονηπιοκόμων και στην αύξηση των ωραρίου εργασίας τους (ΦΕΚ 138/τ.Α'/16.06.2011 άρθρο 41 του Ν. 3979/2011), έχοντας επίπτωση στο έργο που προσφέρουν και στη συμπεριφορά τους, με αποτέλεσμα να καθίσταται η ποιότητα χαμηλή. Επιπλέον, η παραπάνω θέση, συνδυαστικά και με άλλους παράγοντες που υφίστανται σήμερα στο χώρο των παιδικών σταθμών, παραδείγματος χάρη: η έλλειψη πόρων, τα ακατάλληλα κτίρια και οι υποδομές, τα υπεράριθμα παιδιά, η έλλειψη προσωπικού, κ.τ.λ., έχει άμεσο και αρνητικό αντίκτυπο στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία τους μέσα στην τάξη (απάθεια, νευρικότητα, συνεχές αίσθημα κόπωσης, μειωμένες πρωτοβουλίες, κ.τ.λ.) και το παιδαγωγικό προσωπικό δυσχεραίνεται να επιτελέσει το παιδαγωγικό του έργο σε μία κρίσιμη ηλικία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Επιπροσθέτως, η οικονομική κρίση οδήγησε στη μείωση του παιδαγωγικού προσωπικού των δημοτικών παιδικών σταθμών με άμεσες αρνητικές επιπτώσεις. Συνεπώς, παρατηρούνται μη ιδανικές αναλογίες παιδαγωγών - παιδιών ανά τάξη, αλλά και προσλήψεις παιδαγωγικού προσωπικού ολιγόμηνης απασχόλησης. Αυτό έχει ως επακόλουθο οι τάξεις να διευθύνονται από έναν/μία παιδαγωγό που τις περισσότερες φορές αυτός/-ή παιδαγωγός είναι βοηθός βρεφονηπιοκόμου. Για παράδειγμα, μία τάξη με 12 βρέφη και μία με 20 νήπια να διευθύνεται από δύο παιδαγωγούς και έναν/μία παιδαγωγό αντίστοιχα, είτε ΤΕ Βρεφονηπιοκόμος είτε Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου, όταν η ιδανική αναλογία (ΦΕΚ 497/τ.Β'/22.04.2002 άρθρο 12) είναι για κάθε βρεφικό τμήμα 12 βρέφη με δύο παιδαγωγούς και έναν/μία βοηθό παιδαγωγού, ενώ στο τμήμα νηπίων 25 νήπια με έναν/μία παιδαγωγό και ένα/μία βοηθό παιδαγωγού. Συνοψίζοντας, με τη νομοθετική ρύθμιση του Ν. 3979/2011 (ΦΕΚ 138/τ.Α'/16.06.2011) και την υφιστάμενη κατάσταση στους δημοτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς καταργείται ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των παιδικών σταθμών και τείνει να μετατρέπεται από

χώρο αγωγής σε χώρο φύλαξης, με τελικό αποτέλεσμα το χαμηλό συνολικό επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Bronfenbrenner, είναι ολοφάνερος ο τρόπος με τον οποίον οι δομές του Οικολογικού του Συστήματος επηρεάζουν την παρεχόμενη ποιότητα φροντίδας και αγωγής που δέχεται το παιδί. Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι βρεφικοί και νηπιακοί σταθμοί και οι πρακτικές που εφαρμόζονται, οδηγούν το επίπεδο της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής στην Ελλάδα χαμηλό, φέροντας αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά. Συνεπώς, οι υπάρχουσες διαστάσεις της ποιότητας στη χώρα μας στα προσχολικά κέντρα έχουν ως αποτέλεσμα να εμποδίζουν την ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξη των βρεφών και των νηπίων σε όλους τους τομείς.

4.2 Κριτική παρουσίαση κεντρικών μεταβλητών της ποιότητας στα Ευρωπαϊκά κράτη

Στην ενότητα αυτή θα γίνει μία κριτική παρουσίαση των κεντρικών μεταβλητών της ποιότητας, αναφορικά για τις χώρες οι οποίες αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (Σουηδία, Φινλανδία, Αγγλία, Ισπανία). Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν οι μεταβλητές της ποιότητας, στις οποίες στηρίζεται το προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας με βάση τα δομικά και τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά. Οι αναφορές σε πραγματικότητες και προσεγγίσεις ξένων προτύπων, οι οποίες θα αναφερθούν, παρουσιάζουν μία οικουμενικότητα και είναι χρήσιμες για το προβληματισμό της παρούσας εργασίας και χρησιμοποιούνται όχι ως πρότυπα μίμησης, αλλά ως νύξεις για δημιουργικές επεξεργασίες στην προοπτική αντιμετώπισης των δικών μας προβλημάτων στους χώρους των παιδικών σταθμών, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη μας τις κοινωνικοπολιτιστικές δομές της χώρας μας (Μάντζιου, 2001).

Ενώ τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν επενδύσει σημαντικά για την έρευνα και την πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, ξεκινώντας από την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα, αντίθετα, η απαίτηση για υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αντιμετωπίζεται ως «πολυτέλεια» και όχι ως ανάγκη (Petrogiannis, 2012). Όσον αφορά την έρευνα για τα παιδιά κάτω των 3 ετών στην προσχολική αγωγή, το θέμα της ποιότητας έχει ελάχιστα ερευνηθεί και υπάρχουν ελλειπείς διαθέσιμες πληροφορίες, σχετικά με την ποιότητα των υπηρεσιών φροντίδας των παιδιών (Μάντζιου, 2001· Petrogiannis, 2012). Η απουσία εκπαιδευμένου προσωπικού για εποπτεία, η έλλειψη συνεργασίας με φορείς, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και οι οικονομικές δυσκολίες θέτουν σε χαμηλή προτεραιότητα την παρέμβαση για ανάπτυξη της πρώιμης φροντίδας και αγωγής. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα προηγούμενα που ειπώθηκαν παραπάνω, αλλά και από το γεγονός ότι υπάρχει περιορισμένος αριθμός μελετών και ερευνών πάνω στο θέμα που εξετάζουμε και κατ' επέκταση ελάχιστη διαθέσιμη βιβλιογραφία (Petrogiannis, 2012). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Petrogiannis (2012): «οι έρευνες στην Ελλάδα βρίσκονται σε εμβρυϊκό στάδιο». Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από τη χώρα μας και αφορούν το υπό διερεύνηση θέμα, καταδεικνύουν ότι η Ελλάδα

εντάσσεται στις χώρες αυτές που δεν έχουν οριοθετήσει την έννοια της ποιότητας και δεν έχουν ένα σύστημα αξιολόγησης.

Σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στην Ελλάδα, στα κράτη της ευρωπαϊκής κοινότητας, που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφαλαίο, τονίζεται η σημαντικότητα της παρεχόμενης ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής των προσχολικών κέντρων. Στις σκανδιναβικές χώρες, που αναφέρθηκαν (Φινλανδία και Σουηδία), οι αξίες της προσχολικής αγωγής διέπονται από τέσσερα σημεία: κοινωνία, παιδιά, γονείς και προσωπικό. Η προσχολική εκπαίδευση των χωρών αυτών συχνά χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα και αποτελούν πρότυπο για βελτίωση της παρεχομένης ποιότητας άλλων χωρών (Salonen & Tast, 2013· Sheridan et al, 2009).

Η Hujala και οι συνεργάτες της (2012) αξιολόγησαν την ποιότητα των προσχολικών κέντρων της Φινλανδίας, διαμέσου των αντιλήψεων γονέων και παιδαγωγών για τα δυνατά και αδύνατα σημεία του φινλανδικού προσχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος, χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης ECERS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για την προαγωγή της ποιότητας των προσχολικών κέντρων της Φινλανδίας δίνεται περισσότερη έμφαση στα διαδικαστικά χαρακτηριστικά, χωρίς ωστόσο να παραλείπεται η σημαντικότητα των δομικών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις γονέων και παιδαγωγών. Χαρακτηριστικά να αναφερθεί ότι η έρευνα κατέληξε ότι η ποιότητα των προσχολικών προγραμμάτων ποικίλλει αλλά σε γενικές γραμμές κυμαίνεται σε υψηλά ποσοστά παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής. Εντούτοις, όμως, αν υπάρχουν πτυχές της ποιότητας που κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες για βελτίωσή τους. Ένας από τους βασικούς στόχους της βελτίωσης των προσχολικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης της Φινλανδίας είναι η ενδυνάμωση της μαθησιακής διαδικασίας και των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος. Οι διαφορές στην παρεχόμενη ποιότητα των προσχολικών ιδρυμάτων στη Φινλανδία εστιάζουν στο βαθμό ευαισθησίας του φροντιστή κατά τη διάρκεια της συναλλαγής του με το παιδί. Για αυτό παιδαγωγοί, ερευνητές και όσοι εμπλέκονται στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης της Φινλανδίας, κατανοούν την ανάγκη για τη δημιουργία ενός εθνικού συστήματος αξιολόγησης με σκοπό τη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας φροντίδας και αγωγής (Hujala et al., 2012).

Ομοίως και σε έρευνα (Sheridan et al., 2009) που πραγματοποιήθηκε στη Σουηδία σε 27 προσχολικά κέντρα, όπου αξιολογήθηκε η παρεχόμενη ποιότητα μέσω

του εργαλείου αξιολόγησης ECERS, βρέθηκε ότι το σουηδικό προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα κατατάσσεται στις χώρες που χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα και δίνει βαρύτητα στις διαστάσεις, εκείνες, της ποιότητας, που ανήκουν στα δομικά χαρακτηριστικά. Για την προαγωγή της ποιότητας παίζει σημαντικό ρόλο η εκπαίδευση και η επιστημονική κατάρτιση των παιδαγωγών, διότι οι παιδαγωγοί είναι αυτοί που θα διαμορφώσουν το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα λάβουν την απαραίτητη φροντίδα και αγωγή. Όπως πιστεύεται η εκπαίδευση και οι ικανότητες των παιδαγωγών αξιολογούνται ως το πλέον σημαντικό συστατικό της προσχολικής ποιότητας (Samuelsson & Sheridan, 2009). Η υλοποίηση του ημερήσιου τυπικού προγράμματος γίνεται με ευθύνη του/της παιδαγωγού, η οποία κατευθύνεται από τους στόχους και τις κατευθυντήριες γραμμές του αναλυτικού προγράμματος. Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες διεξάγονται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών. Άλλες πτυχές της αποτελεσματικής ποιοτικής εκπαίδευσης, πέρα από την αναλογία όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, αποτελούν η οργάνωση που δίνεται για τα μικρά παιδιά μέχρι 3 ετών αλλά και η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία ανάμεσα στον/στην παιδαγωγό και τα παιδιά (Samuelsson & Sheridan, 2009· Sheridan et al., 2009). Η παροχή ποιοτικής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής για όλα τα παιδιά απαιτεί πολιτική δέσμευση, κάνοντας έτσι τη Σουηδία να συγκαταλέγεται στις χώρες, οι οποίες χρηματοδοτούνται για τη βελτίωση και τη προαγωγή ενός υψηλά ποιοτικού προσχολικού συστήματος (Samuelsson & Sheridan, 2009).

Ακόμη και στα κράτη της Αγγλίας και την Ισπανία, όπου η ποιότητα των προγραμμάτων κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα από τη Σουηδία και τη Φινλανδία, γίνονται προσπάθειες και μεταρρυθμίσεις από το κράτος για τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας που δέχονται τα παιδιά στα προσχολικά κέντρα, στα οποία είναι εγγεγραμμένα, διότι γίνονται αντιληπτά τα αποτελέσματα της υψηλής ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Aubrey, 2008· Sandstrom, 2012).

Τα πορίσματα ερευνών (Petrogiannis, 1995· Petrogiannis & Melhuish, 1996· Petrogiannis, 2002· Ρέντζου, 2011α) για την Ελλάδα καταλήγουν ότι υπάρχει συσχετισμός μεταξύ των δομικών χαρακτηριστικών και του επιπέδου ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών και το μέγεθος της ομάδας ασκούν επιδράσεις στο επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής. Τα

αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες, ACEI GGA, ECERS, ITETS, αναφορικά με τα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας δείχνουν σε κάθε περίπτωση, ότι οι κείμενες διατάξεις δεν συνάδουν με τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Το γεγονός αυτό προκαλεί ανησυχίες για τις επιδράσεις που μπορεί να έχουν τα τόσο μεγάλα μεγέθη ομάδας και οι κακές αναλογίες στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στην Ελλάδα. Ενώ, αν λάβουμε υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα (Sheridan et al., 2009) από 27 προσχολικά κέντρα της Σουηδία, η αναλογία και το μέγεθος ομάδας κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα, αφού η αναλογία είναι τρεις παιδαγωγοί προς 14 παιδιά. Ακόμη, εξίσου καλή αναλογία παρατηρείται στη Φινλανδία, όπου αντιστοιχεί ένας/μία παιδαγωγός για επτά παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών και ένας/ μία παιδαγωγός για τέσσερα βρέφη κάτω των 3 ετών και το μέγεθος ομάδας της τάξης είναι μέχρι 20 παιδιά (Hujala et al., 2012· Salonen & Tast, 2013). Σχετικά με την Αγγλία οι αναλογίες μεταξύ παιδαγωγών παιδιών είναι εξίσου χαμηλές. Για τα βρέφη κάτω των 2 ετών αντιστοιχεί ένας/μία παιδαγωγός για τρία βρέφη, για τα νήπια ηλικίας 2 με 3 ετών αντιστοιχεί ένας/μία παιδαγωγός για τέσσερα νήπια και τέλος, για τα νήπια ηλικίας 4 με 5 ετών αναλογεί ένας/μία παιδαγωγός για οχτώ νήπια (Oberhuemer et al., 2010). Όσον αφορά τις επιδράσεις αυτών των δομικών χαρακτηριστικών οι κακές αναλογίες και τα μεγάλα μεγέθη της ομάδας δεν επιδρούν αρνητικά μόνο στους αναπτυξιακούς δείκτες και στην ευημερία των παιδιών αλλά ασκούν επιδράσεις, σύμφωνα και με ερευνητικά δεδομένα, και στο επίπεδο της συνολικής ποιότητας των προσχολικών κέντρων (Petrogiannis, 2002· Sandstrom, 2012) και συσχετίζονται με τα αποτελέσματα στις κλίμακες ECERS και ITERS (Ρέντζου, 2011α).

Κατ' επέκταση, οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω επηρεάζουν, επίσης, την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην παιδαγωγό και το παιδί. Αφού, η πλειονότητα των ερευνών καταλήγουν ότι όσο καλύτερα είναι τα μεγέθη ομάδας στην τάξη και η αναλογία παιδαγωγών παιδιών, τόσο καλύτερη φαίνεται να είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγών παιδιών.

Επιπλέον, οι παιδαγωγοί των χωρών της ευρωπαϊκής κοινότητας, στις οποίες έγινε αναφορά, θεωρούν σημαντικές τις διαστάσεις της ποιότητας που σχετίζονται με τη φροντίδα, την αλληλεπίδραση με τα παιδιά, την ύπαρξη κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας και εν μέρει την ύπαρξη ενός ασφαλούς κτιρίου. Μολονότι, στην Ελλάδα θεωρούνται σημαντικές οι παραπάνω διαστάσεις, εντούτοις, όμως, δεν

βρίσκουν εφαρμογή στην πράξη με βάση τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας (Ρέντζου, 2011α). Συγκριτικά με την Ισπανία και την Αγγλία, όπου η παρεχόμενη ποιότητα κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, οι χώρες αυτές διεξάγουν έρευνες και συγκρίνουν τα αποτελέσματα της με αυτά άλλων χωρών και παράλληλα τροποποιούν μεταρρυθμίσεις, με σκοπό να βελτιώσει τα αδύνατα σημεία της προσχολικής εκπαίδευσης (Aubrey, 2008· Sandstrom, 2012).

Στους βρεφικούς και νηπιακούς σταθμούς φαίνεται πως κυριαρχεί η παράδοση της «φύλαξης» και ο προνοιακός χαρακτήρας, ενώ λιγότερη σημασία δίνεται στην παιδευτική αξία των δομών αυτών, αφού η Ελλάδα εντάσσεται στις χώρες αυτές που δεν εφαρμόζει κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα για τον συγκεκριμένο τύπο προσχολικού κέντρου. Αντίθετα, οι χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία εφαρμόζουν αναλυτικό πρόγραμμα κατάλληλο για την προσχολική αγωγή, διότι αντιλαμβάνονται τη σημασία της παροχής ποιοτικού προγράμματος στα προσχολικά κέντρα και τις επιδράσεις που ασκούνται στην μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη Φινλανδία γίνεται λόγος για την έννοια «educare», η οποία είναι ένα πρόγραμμα που συνδυάζει ταυτόχρονα φροντίδα και αγωγή (Ministry of social affairs and health, 2004· National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland, 2003). Διότι, όταν γίνεται αναφορά σε βρέφη και νήπια προσχολικής ηλικίας, η φροντίδα και η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά πεδία (Ρέντζου, 2011β).

Επιπροσθέτως, όταν γίνεται λόγος για την αποτελεσματικότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής στην Ελλάδα, υπάρχει ομοφωνία από Έλληνες ερευνητές (Τσιάντης και συν., 1988· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Πετρογιάννης, 1995· Παπαθανασίου, 1997· Μάντζιου, 2001· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011α· Tsakiri, 2012) ότι η χώρα μας ανήκει σε αυτές που δεν έχουν οριοθετήσει την έννοια της ποιότητας και δεν έχουν σύστημα αξιολόγησης. Οι ελλείψεις αυτές οφείλονται από τη μία πλευρά στην ύπαρξη διχοτομίας μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί μία σχεδόν παγκόσμια τάση και από την άλλη μεριά φαίνεται πως προωθείται από την ίδια την πολιτεία, αναλογιζόμενος κανείς τις δράσεις που λαμβάνονται για το θεσμό των παιδικών σταθμών (Ρέντζου, 2011α).

Καταλήγοντας, σημαντικό ρόλο στη δυσκολία της κυριαρχίας της ποιοτικής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής στην Ελλάδα παίζει και η ταυτόχρονη έλξη και

απόθεση που δείχνει για αυτή η κοινή γνώμη. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά, η φροντίδα και η αγωγή των μικρών παιδιών θεωρείται αποκλειστική ευθύνη των γονέων. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς έχοντας πολλαπλούς ρόλους (γονείς και εργαζόμενοι) έχουν την ανάγκη υπηρεσιών παροχής εξωοικογενειακής ημερήσιας φροντίδας. Ωστόσο, αυτή η ανισορροπία, που συνοδεύεται και από την άγνοια της κοινής γνώμης για το πως είναι τα υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής φροντίδας και αγωγής, εμποδίζει την επένδυση, που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη και τη διατήρηση υψηλής ποιότητας ημερήσιας φροντίδας και αγωγής (Ρέντζου, 2011α). Μία σημαντική διάσταση της ποιότητας για τις χώρες που παρουσιάζουν υψηλής ποιότητας παρεχόμενη φροντίδα και αγωγή είναι ότι ενθαρρύνεται η συνεργασία ανάμεσα στο παιδαγωγικό προσωπικό και τους γονείς. Στη Φινλανδία, για παράδειγμα θεωρείται ότι η βελτίωση της επικοινωνίας και η ενημέρωση των γονέων για τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν βοηθά τους γονείς των παιδιών να ενημερωθούν σχετικά με παιδαγωγικούς τρόπους μάθησης και το περιεχόμενο του ημερήσιου παιδαγωγικού προγράμματος, αλλά και να κατανοήσουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον/στην παιδαγωγό και το παιδί (Hujala et al., 2012).

4.3 Προτάσεις προαγωγής της παρεχόμενης ποιότητας σε παιδικούς σταθμούς στην Ελλάδα

Στο παρόν κεφάλαιο θα διατυπωθούν προτάσεις, που θα καλύπτουν τα χαρακτηριστικά των δομικών και των διαδικαστικών, οι οποίες προέρχονται από το χώρο της σύγχρονης βιβλιογραφίας και μπορούν θεωρητικά να συμβάλλουν, εφόσον υιοθετηθούν, στη βελτίωση της ποιότητας των θεσμών της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής των παιδικών σταθμών.

4.3.1. Δομικά χαρακτηριστικά

A) Κανονισμοί – εφαρμογή υιοθέτηση κριτηρίων

Οι επιδράσεις της εξωοικογενειακής φροντίδας και αγωγής στην ανάπτυξη των παιδιών εξαρτώνται από την ποιότητα αυτής της φροντίδας και αγωγής. Η παροχή ποιοτικής φροντίδας και αγωγής για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, όχι μόνο στα ίδια και τις οικογένειές τους, αλλά στο ίδιο το κράτος και την κοινωνία εν γένει. Όπως έχει διαπιστωθεί σε έρευνες (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011α) που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα, τα προσχολικά προγράμματα δεν ελέγχονται από κάποιον φορέα και η χώρα μας ανήκει στις χώρες που δεν έχουν οριοθετήσει την έννοια της ποιότητας. Ωστόσο, όμως, έρευνες από τα κράτη, τα οποία παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ποιότητας, έχουν δείξει ότι η θέσπιση κανονισμών από την πολιτεία, για την αξιολόγηση της ποιότητας επιφέρει καλύτερο επίπεδο ποιότητας. Προκειμένου να εξασφαλιστεί ποιοτική φροντίδα και αγωγή για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η ελληνική πολιτεία θα πρέπει να επενδύσει σε τεχνικές ελέγχου και σε τεχνικές διασφάλισης της ποιότητας, αφού πρώτα οριοθετήσει την έννοια της ποιότητας λαμβάνοντας υπόψη σαφώς τα πολιτισμικά της χαρακτηριστικά αλλά και τις προδιαγραφές που έχουν καθοριστεί από διεθνείς οργανισμούς για την παροχή ποιοτικής φροντίδας και αγωγής, τα διεθνή και τοπικά ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις επιδράσεις της ποιότητας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και τις απόψεις των παιδαγωγών. Αυτό σημαίνει ότι σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς και πανεπιστημιακά ιδρύματα, θα πρέπει να αναθεωρήσει και να προσαρμόσει τα κριτήρια ίδρυσης και λειτουργίας προσχολικών κέντρων. Χρειάζεται, επομένως, η πολιτεία να επενδύσει σε συστήματα

διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής, τα οποία θα απεικονίζουν τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και συνάμα θα βασίζονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και τα πορίσματα των ερευνών (Ρέντζου, 2011α). Με αυτό τον τρόπο, επίσης, θα ελέγχεται η εφαρμογή των δομικών χαρακτηριστικών που αποτελούν δείκτες ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένας εθνικός οργανισμός, ο οποίος θα πραγματοποιεί εξωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων, θα διατυπώνει προτάσεις για βελτίωση και θα εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα. Καλό θα ήταν όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ρέντζου (2011α) «ο οργανισμός αυτός να επικεντρώνεται στα διαδικαστικά χαρακτηριστικά κυρίως που είναι πιο δύσκολο να ρυθμιστούν από κανονισμούς λειτουργίας».

Το ελληνικό κράτος για τη βελτίωση της ποιότητας θα πρέπει, επίσης, να καθορίσει τα κατώτατα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να πληρούν όλα τα προγράμματα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής, να δημιουργήσει ανώτατα κριτήρια τα οποία δεν θα αποσκοπούν μόνο στην κάλυψη και την προστασία των αναγκών για ασφάλεια και υγεία, αλλά και στις συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, να παρέχει ηγεσία, τεχνική υποστήριξη, ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και άλλα κίνητρα, ώστε να κινητοποιήσει και να ενθαρρύνει τους παροχείς ημερήσιας φροντίδας και αγωγής και το προσωπικό να ενδιαφερθούν, να ενημερωθούν και να εφαρμόσουν ποιοτικά προγράμματα. Εξίσου, κρίνεται σημαντική η παροχή ευκολιών στις οικογένειες και ο τρόπος κάλυψης του κόστους από το κράτος για τα υψηλής ποιότητας προγράμματα (Ρέντζου, 2011α). Τέλος, προς βελτίωση του επιπέδου της ποιότητας καθίσταται επιτακτική ανάγκη για τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών αν λάβουμε υπόψη τις ελάχιστες βιβλιογραφικές πηγές πάνω στο θέμα της παρεχόμενης ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής (Petrogiannis, 2012).

B) Αναλογία παιδαγωγών παιδιών και μέγεθος ομάδας στην τάξη

Μία άλλη διάσταση της ποιότητας η οποία χρήζει λήψη αναγκαίων μέτρων προς βελτίωση είναι η αναλογία παιδαγωγών παιδιών και το μέγεθος ομάδας στην τάξη. Τα κριτήρια που ορίζει η ελληνική πολιτεία για τις συγκεκριμένες διαστάσεις των δομικών χαρακτηριστικών είναι υψηλότερα από αυτά που προτείνουν οι διεθνείς οργανισμοί και εφαρμόζουν τα κράτη της ευρωπαϊκής κοινότητας για τα οποία έγινε αναφορά στην παρούσα εργασία. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν, σύμφωνα με

τη γνώμη πολλών ερευνητών (Petrogiannis, 2002· Korjenevitch & Dunifon, 2010· Ρέντζου, 2011α) τους βασικούς παράγοντες που συνδέονται με την ποιότητα της αποτελεσματικής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής, δεδομένου ότι μπορεί να συμβάλλει σε θετικές εμπειρίες και καλά αναπτυξιακά αποτελέσματα για τα παιδιά. Οι κανονισμοί, λοιπόν, για την αναλογία παιδαγωγών παιδιών που ισχύουν στην Ελλάδα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ένας/μία παιδαγωγός και ένας/μία βοηθός για 25 νήπια και δύο παιδαγωγοί και ένας/μία βοηθός για 12 βρέφη. Παρατηρείται, ότι οι ισχύοντες κανόνες δεν συμβαδίζουν και απέχουν πολύ με αυτούς που εφαρμόζονται στη Φινλανδία, τη Σουηδία και την Αγγλία, χώρες οι οποίες χαρακτηρίζονται από καλή αναλογία παιδιών παιδαγωγών και μέγεθος ομάδας. Για αυτό λοιπόν και η ελληνική πολιτεία πρέπει αλλάζοντας την κείμενη νομοθεσία, που ισχύει για τους παιδικούς σταθμούς, να μειώσει την αναλογία παιδιών παιδαγωγών και το μέγεθος ομάδας στην τάξη, υιοθετώντας κανόνες σαν και αυτούς που εφαρμόζονται στα παραπάνω κράτη, τα οποία ακολουθούν τις προδιαγραφές διεθνών οργανισμών για την προσχολική εκπαίδευση. Ενδεικτικά, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι κανονισμοί που προτείνει ο εθνικός οργανισμός NAEYC:

Ηλικία παιδιών	Μέγεθος ομάδας (Αριθμός παιδιών στην τάξη)	Αναλογία παιδαγωγών - παιδιών
Έως 12 μηνών	6 έως 8	1:3 έως 1:4
Από 12 μηνών έως 24μηνών	6 έως 12	1:3 έως 1:4
2 ετών	8 έως 12	1:4 έως 1:6
3 ετών	14 έως 20	1:7 έως 1:10
Από 4 ετών έως 5ετών	16 έως 20	1:8 έως 1:10

Πίνακας 1 Αναλογία παιδαγωγών - παιδιών και το μέγεθος ομάδας της τάξης (www.naeyc.org/policy/advocacy/Program Facts)

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών και ο αριθμός των παιδιών στην τάξη βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα. Μία τέτοια αλλαγή θα αποφέρει θετικά αποτελέσματα, διότι βελτιώνεται το παιδαγωγικό έργο των παιδαγωγών, παρέχεται περισσότερη εξατομικευμένη εκπαίδευση στα παιδιά και οργάνωση δραστηριοτήτων.

Γ) Υγιεινή και ασφάλεια

Όσο καλύτερες είναι οι αναλογίες παιδαγωγών παιδιών τόσο πιθανό είναι να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής και ασφάλειας την ώρα της προσωπικής φροντίδας των παιδιών. Ευνοείται, επίσης, η παρατήρηση και η εποπτεία από την πλευρά των παιδαγωγών.

Δ) Σταθερότητα παιδαγωγών και σταθερότητα φροντίδας

Κάνοντας λόγο παραπάνω για την αξία και τα οφέλη της συναλλαγής ανάμεσα στον/στην παιδαγωγό και το παιδί, μία άλλη στρατηγική που θα πρέπει να ακολουθηθεί για τη βελτίωση της ποιότητας του ημερήσιου προγράμματος είναι η μείωση του συχνά μεταβαλλόμενου προσωπικού (Helburn & Howes, 1996· Ma et al., 2012). Η συχνή μεταβολή του προσωπικού είναι ένας παράγοντας που συνδέεται με χαμηλής ποιότητας προγράμματα, επειδή όταν τα παιδιά αλλάζουν συχνά φροντιστές και παιδαγωγούς αναγκάζονται να προσαρμοστούν από την αρχή με τους καινούριους, με αποτέλεσμα να μη δημιουργείται ασφαλής προσκόλληση και να μην αναπτύσσεται το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας (Korjenevitch & Dunifon, 2010). Τα παιδιά, αυτά, τείνουν να έχουν μειωμένη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και να παρουσιάζουν αυξημένη επιθετική συμπεριφορά (Helburn & Howes, 1996). Γι' αυτό, λοιπόν, θα πρέπει σε τέτοιες κοινωνικές δομές, όπως είναι οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, το παιδαγωγικό προσωπικό να παραμένει σταθερό τουλάχιστον για ένα χρόνο ή ακόμα καλύτερα ο/η παιδαγωγός να παραμένει σταθερός/-ή σε μία τάξη από την εγγραφή των παιδιών στους βρεφονηπιακούς σταθμούς μέχρι την εγγραφή τους στο νηπιαγωγείο. Η σταθερότητα των παιδαγωγών είναι σημαντική ιδίως για τα βρεφικά τμήματα, διότι στη βρεφική ηλικία απαιτείται σταθερότητα από τους φροντιστές που συναλλάσσονται με τα παιδιά και καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες

E) Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών

Εξίσου σημαντική διάσταση που συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί το υπόβαθρο για την επιτυχία των προσχολικών συστημάτων στις χώρες που έγινε λόγος στην παρούσα εργασία είναι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των παιδαγωγών. Η βελτίωση της κατάρτισης των βρεφονηπιοκόμων και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, γενικότερα, αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της προσχολικής εκπαίδευσης (Ma et al., 2011· Hujala et al., 2012· Petrogiannis, 2012). Όπως για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι και για τους βρεφονηπιοκόμους θα πρέπει να οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια και προγράμματα από την πολιτεία. Η πολιτεία θα πρέπει, επομένως, να λάβει μέτρα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να εξασφαλίσει την ενίσχυση ευκαιριών και κινήτρων του επαγγέλματος, τη δια βίου μάθηση, τη συστηματική πληροφόρηση για τις νέες διδακτικές μεθόδους και την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών.

4.3.2. Διαδικαστικά χαρακτηριστικά

A) Αλληλεπίδραση παιδιών - παιδαγωγών

Το είδος της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά και τους/τις παιδαγωγούς σχετίζεται με τις αναλογίες και το μέγεθος των παιδιών στην τάξη, διότι όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες οι παιδαγωγοί είναι περισσότερο αποκριτικοί, θερμοί, ευαίσθητοι και υπομονετικοί με τα παιδιά, όταν είναι οι αναλογίες και το μέγεθος των παιδιών διατηρούνται σε χαμηλά επίπεδα (Μάντζιου, 2001· Sandstrom, 2012). Όπως έχει αναφερθεί, ο τρόπος αλληλεπίδρασης των παιδαγωγών με τα παιδιά σχετίζεται με την ποιότητα του προγράμματος, καθώς πολυάριθμες έρευνες αποδεικνύουν ότι η πρώιμη ποιοτική αλληλεπίδραση επηρεάζει τη μετέπειτα κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι σχέσεις προσκόλλησης αντιπροσωπεύουν ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης, εντός της οποίας τα παιδιά αναζητούν το αίσθημα της ασφάλειας και της προστασίας. Οι πρώιμες σχέσεις προσκόλλησης είναι ιδιαίτερα σημαντικές, επειδή τα παιδιά αναπτύσσουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης ή εσωτερικά μοντέλα διεργασίας για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Τα πρώιμα

μοντέλα σχέσεων γίνονται πρότυπα για τις μελλοντικές σχέσεις των παιδιών (Koles et al., 2013).

B) Συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών

Επίσης, σημαντική για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής είναι η συμμετοχή γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα του παιδιού τους (Ρέντζου, 2011α). Η συμμετοχή των Ελλήνων γονέων στα προγράμματα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη (Ρέντζου, 2011α). Με βάση την παραπάνω θέση, κρίνεται σημαντική η συμβολή της πολιτείας καθώς η συμμετοχή των γονέων θα πρέπει να είναι νομοθετημένη, όπως ισχύει σε διάφορες άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα στην Αγγλία. Ενώ, στη Φινλανδία, τη Σουηδία και την Ισπανία όπως διαπιστώθηκε, η εμπλοκή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα φαίνεται ότι προωθείται από το αναλυτικό πρόγραμμα που ήδη εφαρμόζεται (Markstrom, 2011· Sandstrom, 2012· Taguma et al., 2012· Taguma et al., 2013). Συνάμα, απαραίτητη κρίνεται τόσο και η επιμόρφωση των παιδαγωγών σε θέματα που άπτονται της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους γονείς, όσο και η επιμόρφωση των ίδιων των γονέων. Για αυτό, λοιπόν, κρίνεται σκόπιμο η δημιουργία σχολών γονέων στα πλαίσια των οποίων οι γονείς θα ενημερώνονται για τη συμμετοχή τους στη εκπαίδευση των παιδιών τους. Κρίνεται, επίσης, απαραίτητο η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης από τα προσχολικά κέντρα προς τους γονείς για θέματα που αφορούν την ανάπτυξη και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών. Για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών προτείνεται οι ολιγόλεπτες συζητήσεις των γονέων με τους παιδαγωγούς, την ώρα της άφιξης ή της αναχώρησης των παιδιών να γίνουν ποιοτικότερες. Σε αυτό σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσει η συμπεριφορά και η στάση του/της παιδαγωγού απέναντι τους, ώστε όχι μόνο να ενημερώνει τους γονείς αν τα παιδιά τους έφαγαν ή πήγαν τουαλέτα, θέματα τα οποία ενδιαφέρουν περισσότερο τους γονείς, αλλά και για τα παιδαγωγικά επιτεύγματα των παιδιών και τη συναισθηματική τους υγεία.

Γ) Εκπαιδευτικά – Αναλυτικά προγράμματα

Σημαντικό βήμα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής, θα ήταν η ένταξη των παιδικών σταθμών στο ίδιο υπουργείο με τα νηπιαγωγεία. Η τάση αυτή, που στηρίζεται στην ανάγκη τα προγράμματα ημερήσιας

φροντίδας και αγωγής να υπάγονται σε ένα υπουργείο το οποίο θα εστιάζει στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, έχει ήδη εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες (Σκανδιναβικές χώρες, Ισπανία, Αγγλία), όπως αυτές παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία και φαίνεται πως έχει επιτυχία.

Ένα ενιαίο προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αποφέρει μία σειρά από σημαντικά πλεονεκτήματα αφού τα δύο αυτά ιδρύματα είναι αλληλένδετα και συμπληρώνει το ένα την εργασία του άλλου, μπορούν να δουλέψουν από κοινού και να επιτύχουν την αποστολή τους, τόσο από κοινωνικής όσο και από παιδαγωγικής πλευράς. Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο θα εφαρμοστεί στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία ταυτόχρονα, θα δίνει έμφαση στην εκπαίδευση και στην φροντίδα των παιδιών. Με βάση την παραπάνω θέση, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος από τους παιδικούς σταθμούς για τα μικρότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας και όχι μόνο για τα εγγεγραμμένα παιδιά του νηπιαγωγείου ηλικίας 4 με 6 ετών, όπως ισχύει σήμερα.

Η προσχολική αγωγή στη Ελλάδα θα πρέπει να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει όλο το φάσμα των αναγκών των παιδιών, σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και σωματικό επίπεδο. Ερευνητικά δεδομένα διεθνώς δείχνουν ότι τα πρώτα χρόνια είναι τα πιο εύπλαστα στη ζωή των παιδιών, διότι τα θεμέλια για την ανάπτυξη της προσωπικότητας εγκαθίσταται σε αυτό το στάδιο. Σημαντική είναι, επίσης, η απόκτηση μη γνωστικών δεξιοτήτων όπως η επιμονή, τα κίνητρα, η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους και ο κοινωνικός περίγυρος. Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής θα πρέπει να επεκταθεί πέρα από τη γνωστική μάθηση και να περιλαμβάνει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Ρέντζου, 2011α).

Το αναλυτικό πρόγραμμα που θα εφαρμοστεί μπορεί να χωριστεί σε δύο μέρη: α) στη φροντίδα των παιδιών από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 3 ετών και β) στη πρώιμη προσχολική αγωγή από 3 ετών μέχρι την εγγραφή του στο σχολείο ή να βασίζεται σε ένα ενιαίο πρότυπο που καλύπτει όλο το φάσμα ηλικίας από τη γέννηση μέχρι την έναρξη της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης.

Η παροχή του αναλυτικού προγράμματος βοήθα τους/τις παιδαγωγούς να αποσαφηνίσουν τους παιδαγωγικούς στόχους και να παρέχουν ένα ημερήσιο παιδαγωγικό πρόγραμμα βασισμένο στην ανάπτυξη του παιδιού. Με την εφαρμογή του παιδαγωγικού προγράμματος μπορεί να εξασφαλιστεί συνέχεια μεταξύ της

προσχολικής αγωγής και της πρωτοβάθμιας σχολικής εκπαίδευσης, με τη διασφάλιση ότι τα παιδιά είναι εξοπλισμένα με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για το δημοτικό σχολείο. Τέλος, αποτελεί ένα πλαίσιο που βοηθά τους γονείς να μάθουν τι είναι σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών τους και θα μπορούσε να πει κανείς ότι θα λειτουργήσει ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ του παιδαγωγικού προσωπικού των προσχολικών κέντρων και των γονέων, με ανταλλαγή πληροφοριών για την κάλυψη των αναγκών στα παιδιά (Taguma et al., 2013).

Δ) Παροχή μαθησιακών ευκαιριών για τα παιδιά

Συχνά στους παιδικούς σταθμούς συναντάται τα παιδιά να απασχολούνται πολλές ώρες με ελεύθερο παιχνίδι χωρίς νόημα και χωρίς να οργανώνονται για αυτά εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συνάμα, παρόλο που δεν υπάρχει κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα για τους παιδικούς σταθμούς, οι παιδαγωγοί εφαρμόζουν κάποιο υποτυπώδες πρόγραμμα, προκειμένου να προσφέρουν γνώσεις στα παιδιά. Καθίσταται φανερό ότι η οργάνωση μαθησιακών εμπειριών εναπόκειται στη διάθεση του/της κάθε παιδαγωγού, χωρίς να υπάρχει μία μεθόδευση της διδασκαλίας με τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής. Επομένως, αυτό είναι ένας από τους λόγους, τους οποίους οι παιδικοί παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο όσον αφορά τις δραστηριότητες. Θα έπρεπε να τίθενται ερωτήματα, όπως τι γνώσεις, ικανότητες και αξίες θέλουμε να μάθουν τα παιδιά και πως θα επιτύχουμε τους στόχους μας αυτούς.

Κρίνεται, επομένως, απαραίτητη η εφαρμογή και η υιοθέτηση ενός αναλυτικού προγράμματος που θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της κοινωνίας και τις αξίες που αυτή θέλει να προωθήσει και να καλλιεργήσει στους μελλοντικούς πολίτες (Ρέντζου, 2011α). Με την εφαρμογή ενός επίσημου αναλυτικού προγράμματος θα αναβαθμιστεί ο παιδαγωγικός ρόλος των παιδαγωγών και παράλληλα θα αλλάξει η αντίληψη που επικρατεί για τους θεσμούς των παιδικών σταθμών, σήμερα. Δεν θα θεωρούνται, δηλαδή, ότι αποσκοπούν μόνο στον αρχικό σκοπό της ίδρυσης τους, που ήταν μόνο η παροχή φύλαξης και δευτερευόντως η αγωγή των παιδιών, αλλά η ταυτόχρονη εκπαίδευση, αγωγή και φροντίδα του παιδιού. Όπως έχει, ήδη, τονιστεί θα πρέπει να πάψει να ισχύει ο διαχωρισμός αυτός, διότι οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης και της φροντίδας είναι ουσιαστικά συνυφασμένες. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια διατυπώνεται διαρκώς πιο έντονα η ανάγκη για την εφαρμογή προγραμμάτων που προσφέρουν ταυτόχρονα αγωγή και φροντίδα (Educare) (Taguma et al., 2012).

Τέτοια προγράμματα εφαρμόζονται από τις σκανδιναβικές χώρες, Φινλανδία και Σουηδία. Η κεντρική έννοια του «educare» είναι ότι η φροντίδα και η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές οντότητες όταν μιλάμε για βρέφη και παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ρέντζου (2011α) «για τον παιδαγωγό η μάθηση, η φροντίδα και η ανατροφή (ένας τυπικά παιδαγωγικός όρος) δεν είναι αδιαίρετες δραστηριότητες· δεν πρόκειται για ξεχωριστά πεδία τα οποία θα πρέπει με κάποιον τρόπο να συνενωθούν, αλλά αλληλένδετες όψεις της ζωής οι οποίες δεν μπορούν να ειπωθούν χωριστά».

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, η βρεφική ηλικία κεντρίζει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των ερευνητών ανά τον κόσμο. Ήδη από τη βρεφική ηλικία ξεκινάει η μάθηση και η κοινωνικοποίηση του παιδιού από ερεθίσματα που δέχεται. Γι' αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, να δοθεί έμφαση και προσοχή στις μικρότερες ηλικίες από 0 έως 3 ετών που φιλοξενούνται σε βρεφικούς σταθμούς. Τα πορίσματα πρόσφατης έρευνας (Ρέντζου, 2011α) έδειξαν ότι βρεφικά τμήματα δέχονται συνήθως, χαμηλότερης ποιότητας φροντίδα και αγωγή. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η σταθερότητα και η ευαίσθητη ανταπόκριση του φροντιστή στις ανάγκες του βρέφους, αποτελούν βασικά σημεία για την ανατροφή του και την προάσπιση της ψυχικής του υγείας. Δημιουργείται, επομένως, η ανάγκη να αποδοθεί στη βρεφική ηλικία η αρμόζουσα σημασία και να αντιμετωπιστούν τα βρέφη ως «σκεπτόμενα», δηλαδή ως άτομα τα οποία εφαρμόζουν στρατηγικές και δημιουργούν σύνθετες αναπαραστάσεις.

Ε) Προσχολική Τάξη – Εσωτερικό και Εξωτερικό Περιβάλλον

Ακόμη μία σημαντική διάσταση που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής είναι ο χώρος. Πιο συγκεκριμένα, για το σχεδιασμό του χώρου, σημαντικό κριτήριο πρέπει να είναι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, διότι ο χώρος προορίζεται να εξυπηρετήσει τις ανάγκες μιας θεσμοθετημένης συλλογικότητας, καθώς εμπεριέχει νοήματα και αξίες που προωθούν τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος στους παιδικούς σταθμούς. Ενδεχομένως, το γεγονός το ότι έχει καταγραφεί χαμηλό επίπεδο ποιότητας στο χώρο, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι δεν εφαρμόζεται κάποιο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στους παιδικούς σταθμούς και επομένως, δεν υπάρχουν παιδαγωγικοί στόχοι.

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία αφενός η υιοθέτηση αναλυτικών προγραμμάτων από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς της χώρας μας και αφετέρου η διεξαγωγή ερευνών οι οποίες θα έχουν ως στόχο να διερευνήσουν την αλληλεξάρτηση και τη σχέση μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος και της οργάνωσης του χώρου (Ρέντζου, 2011α). Είναι εξίσου, σημαντικό να αναφερθεί πως κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η ενημέρωση των παιδαγωγών για τη σωστή διαμόρφωση και χρήση του χώρου καθώς, δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού και υλικού αλλά και η σωστή χρήση και διαχείριση του χώρου από τους/τις παιδαγωγούς, ώστε να μπορούν τα παιδιά να δρουν ελεύθερα σε αυτόν και να αποτελεί ένα χώρο μάθησης για αυτά.

Το χαμηλό επίπεδο ποιότητας στην οργάνωση του χώρου σχετίζεται και με την υλικοτεχνική υποδομή, διότι συχνά διαπιστώνονται ότι οι εγκαταστάσεις των παιδικών σταθμών είναι ακατάλληλες και μη ασφαλής για τα παιδιά (Petrogiannis, 2002). Επομένως, η υλικοτεχνική υποδομή των κτιρίων θα πρέπει να ελέγχεται και να συντηρείται σε τακτά χρονικά διαστήματα από τους αντίστοιχους φορείς που ανήκουν τα προσχολικά κέντρα.

Κρίνεται αναγκαίο, επίσης, να δοθεί η αρμόζουσα σημασία στην αξία και τη σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου. Ο εξωτερικός χώρος των βρεφονηπιακών σταθμών συνήθως θεωρείται από τους/τις παιδαγωγούς ως χώρος αναψυχής, εκτόνωσης ή διαλείμματος. Αντιθέτως, ο εξωτερικός χώρος αποτελεί χώρο αγωγής και εκπαίδευσης, γι' αυτό οι παιδαγωγοί θα πρέπει να εκμεταλλευτούν την παιδαγωγική του αξία. Ωστόσο, για να μπορέσουν οι παιδαγωγοί να εκμεταλλευτούν τον εξωτερικό χώρο και να επιτελέσουν το παιδαγωγικό τους έργο, θα πρέπει ο εξωτερικός χώρος να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος και οργανωμένος, εξοπλισμένος και ασφαλής, έτσι ώστε να προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα στα παιδιά, δυνατότητες και ευκαιρίες για μάθηση καθώς και επαφή με τη φύση. Συνεπώς, η διαμόρφωση και η εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος στους παιδικούς σταθμούς της χώρας μας, θα συντελέσει όχι μόνο στη βελτίωση και τη σωστή χρήση του χώρου αλλά και στο να βελτιωθεί το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής.

Μεταξύ άλλων, ενδιαφέρον θα προκαλούσε η διερεύνηση των απόψεων, για το πως ορίζουν οι Έλληνες γονείς και παιδαγωγοί την ποιότητα, τι είναι σημαντικό για αυτούς, καθώς επίσης και τι θεωρούν τα ίδια τα παιδιά σημαντικό. Διότι, καθένας από αυτούς ορίζει διαφορετικά την ποιότητα, ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις

προσδοκίες τους. Για να θεωρηθεί, επομένως, ποιοτικό ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής θα πρέπει να καλύπτει τόσο τις ανάγκες των παιδαγωγών όσο και των γονέων και των παιδιών που παρακολουθούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Rentzou, & Sakellariou, 2013).

Κλείνοντας, εκτός από τις αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν στους δείκτες της ποιότητας προς βελτίωση της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής της Ελλάδας, εξίσου σημαντικό θα ήταν η συμμετοχή διάφορων προσχολικών κέντρων σε ένα πρόγραμμα διεθνώς αναγνωρισμένο που θα ωφελήσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων στα προσχολικά κέντρα. Τέτοιου είδους προγράμματα παρέχει ο παγκόσμιος οργανισμός NAYEC (National Association for the Education of Young Children). Ο NAYEC ιδρύθηκε το 1985 και ανέπτυξε ένα εθελοντικό σύστημα διαπίστευσης των προγραμμάτων πρόωρης εκπαίδευσης της προσχολικής ηλικίας. Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι να διασφαλίσει ότι τα κράτη χρησιμοποιούν τα καθορισμένα εθνικά πρότυπα για τη βελτίωση της ποιότητας της πρώιμης παιδικής φροντίδας και εκπαίδευσης. Ο οργανισμός NAEYC τάσσεται υπέρ μιας συστηματικής προσέγγισης που αναφέρεται ως «Αξιολόγηση της ποιότητας και βελτίωση - Quality Rating and Improvement System (QRIS)» ή πιο απλά ως «Σύστημα βελτίωσης της ποιότητας - Quality Improvement System (QIS)». Οι τοπικές αρχές που επιδιώκουν την εφαρμογή του QIS πρέπει να δώσουν έμφαση σε δύο βασικά στοιχεία της QIS: την ποιότητα της αξιολόγησης και την ποιότητα των πληροφοριών που οδηγούν σε βελτίωση της ποιότητας. Το πρόγραμμα QIS σχεδιάστηκε για να προσφέρει ένα ολοκληρωμένο εθελοντικό προσχολικό σύστημα βελτίωσης της φροντίδας και της εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο να βελτιώσει την ποιότητα των προγραμμάτων από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 5 ετών. Το QIS αποτελείται από επτά συνιστώσες: α) Περιβάλλον, β) Εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδαγωγών, γ) Αναλογία παιδιών και παιδαγωγών, δ) Εμπλοκή των γονέων, ε) Αναλυτικό πρόγραμμα, στ) Διαχείριση, και ζ) Έλεγχος της ανάπτυξης του παιδιού (Ma et al., 2012). Η θετική επίδραση αυτού προγράμματος είναι φανερή σε έρευνα που διεξήχθη σύμφωνα με τον Ma και τους λοιπούς συνεργάτες (2012) σε προσχολικά κέντρα. Τα κέντρα αυτά, μετά από την εφαρμογή του QIS, αξιολογήθηκαν με υψηλό επίπεδο ποιότητα, μέσω των εργαλείων αξιολόγησης ECERS-R και ITERS-R, στα δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας. Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα της έρευνας της Ρέντζου

(2011α), βρήκε ότι οι αναλογίες και το μέγεθος της ομάδας σχετίζεται με διάφορες πτυχές ποιότητας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν, μέσω βιβλιογραφικής αναδίφησης, οι διαστάσεις της παρεχόμενης ποιότητας στους βρεφικούς και νηπιακούς σταθμούς της Ελλάδας, καθώς και των άλλων ευρωπαϊκών κρατών, Σουηδίας, Φινλανδίας, Αγγλίας και Ισπανίας. Το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής από τους βρεφικούς και νηπιακούς σταθμούς της χώρας μας βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, σύμφωνα με τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα (Τσιάντης και συν., 1988· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Πετρογιάννης, 1995· Παπαθανασίου, 1997· Μάντζιου, 2001· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011α· Tsakiri, 2012). Το ελληνικό κράτος αγνοεί τα πορίσματα των διεθνών ερευνών για τη σπουδαιότητα της ποιοτικής φροντίδας και αγωγής στην πρώιμη ηλικία. Όπως έχει, ήδη, τονιστεί οι χαμηλής ποιότητας υπηρεσίες ενέχουν κινδύνους για την ανάπτυξη των παιδιών. Επομένως, χρειάζεται να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις από την πολιτεία για τη βελτίωση και την προαγωγή της ποιότητας σε υψηλά επίπεδα, ακολουθώντας τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας και υιοθετώντας τις πρακτικές που ακολουθούν τα κράτη της ευρωπαϊκής κοινότητας, οι οποίες σημειώνουν υψηλή ποιότητα. Για να θεωρηθεί, λοιπόν, ένα προσχολικό κέντρο ποιοτικό, πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις των δομικών και διαδικαστικών χαρακτηριστικών της παρεχόμενης ποιότητας. Καθώς όλο και περισσότερα παιδιά δέχονται τις υπηρεσίες των βρεφικών και νηπιακών σταθμών, ο θεσμός αυτός θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με προσοχή. Είναι, επομένως, απαραίτητη η οργάνωση του θεσμού καθώς και η αναγνώριση του έργου και της σπουδαιότητάς του. Έχοντας τονίσει την αναγκαιότητα εισαγωγής του αναλυτικού προγράμματος, διαμόρφωσης νέου θεσμικού πλαισίου και παροχής όχι μόνο φροντίδας αλλά και αγωγής, ως απάντηση στην κατάργηση της διχοτομίας στην προσχολική αγωγή. Η επένδυση σε προγράμματα υψηλής ποιότητας φροντίδας και αγωγής ασκούν άμεση επίδραση στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και

μακροπρόθεσμες επιδράσεις στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του παιδιού και κέρδος στην κοινωνία. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι ο τρόπος λειτουργίας των θεσμών παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής πρέπει να αλλάξει και να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες, μέσω των εργαλείων αξιολόγησης της ποιότητας, σε περισσότερα μέρη της Ελλάδας, ώστε να δοθεί μια γενική εικόνα πάνω στο υποδιερεύνηση θέμα της σφαιρικής ποιότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexander, E. (2010). A successful child: Early years practitioners' understandings of quality, *Early Years*, 30 (2), 107–118.
- American Academy of Pediatrics, (2005). Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarden, *Pediatrics*, 115 (1), 187-191.
- Aubrey, C. (2008). Early childhood and care in England: When pedagogy is wed to politics, *Journal of Early Childhood Research*, 6 (1), 7 - 21.
- Αγγελάκη, Χ., Γκολφινόπουλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε., Ρήγα, Β. (2012). *4+1 Κλειδιά για την Αυτομόρφωση της Νηπιαγωγού*, Αθήνα. ΟΜΕΡ.
- Αθηναϊκό Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων (ΑΜΠΕ), (2012). Έμφαση στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία δίνει το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Καθημερινή.
- http://www.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathremote_1_22/05/2012_443294
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., & Frøkjær, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark, *European Early Childhood Education Research Journal*, 1 – 14.
- Βαρνάβα – Σκούρα, Τ. (2009). *Πρόγραμμα για την Καλλιέργεια, την Αγωγή και τη Φροντίδα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας – Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών*, Αθήνα. Ανάθεση στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών από το Υπουργείο Εσωτερικών
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised, *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 345 – 360.
- Denny, J., Hallam, R., & Homer, K. (2012). A Multi-Instrument Examination of Preschool Classroom Quality and the Relationship Between Program, Classroom, and Teacher Characteristics, *Early Education and Development*, 23 (5) 678-696.
- Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα 6 Πρώτα Χρόνια της Ζωής*, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

- Δραγώνα, Θ. (2008). Φινλανδία - Ελλάδα: Άριστα - Μηδέν. Καθημερινή. http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_columns_1_08/01/2008_254628
- Dragonas, T., Tsiantis, J., & Lambidi, A. (1995). Assessing Quality Day Care: The Child Care Facility Schedule, *International Journal of Behavioral Development*, 18 (3), 557 – 558.
- Fumoto, H. (2011). Teacher–child relationships and early childhood practice, *Early Years: An International Research Journal*, 31 (1) 19 – 30.
- Hardin, B. J., Bergen, D., & Hung, H. (2013). Investigating the Psychometric Properties of the ACEI Global Guidelines Assessment (GGA) in Four Countries, *Early Childhood Education Journal*, 41, 91 – 101.
- Hayes, N. (2010). Childcare early childhood education and care towards an integrated early years policy for young children in Ireland, *Early Years: An International Research Journal*, 30 (1), 67 - 78.
- Helbum, S., & Howes, C. (1996). Child care cost and quality, *The future of children*, 6 (2), 62 - 67.
- Ho, D., Campbell-Barr, V., & Leeson, C. (2010). Quality improvement in early years settings in Hong Kong and England, *International Journal of Early Years Education*, 18 (3), 243 – 258.
- Hujala, E., Fonsen, E., & Elo, J. (2012). Evaluating the Quality of the Child Care in Finland, *Early Child Development and Care*, 182 (3), 299-314.
- Koles, B., O'Connor E. E., & Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher–child relationships: the case of Hungary, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (1), 53 – 76.
- Korjenevitch, M., & Dunifon, R. (2010). Child Care Center Quality and Child Development, *Cornell University College of Human Ecology*.
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2012). Επικοινωνία Σχολείου και Οικογενείας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 95-119.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα.
- La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner - Duffy, V. D., Cassidy, D. J. (2012). Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood

Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010, *Early Childhood Research and Practice*, 14 (1).

- Lasser, J., & Fite, K. (2011). Universal Preschool's Promise: Success in Early Childhood, *Early Childhood Education Journal*, 39, 169 – 173.
- Λαλούμη - Βιδάλη, Ε. (2007). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη. Σύγχρονες Εκδόσεις Θεσσαλονίκη.
- Λαμπίδη, Α., και Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5 (4), 325–347.
- Ma, X., Shen, J., Kavanaugh, A., Lu, X., Brandi, K., Goodman, J., Till, L., & Watson, G. (2011). Effects of Quality Improvement System for Child Care Centers, *Journal of Research in Childhood Education*, 25 (4), 399-414.
- Markstrom, A. M. (2011). To Involve Parents in the Assessment of the Child in Parent–Teacher Conferences: A Case Study, *Early Childhood Education Journal*, 38 465 – 474.
- Ministry of Social Affairs and Health, (2004). Early Childhood Education and Care in Finland, Brochures of the Ministry of Social Affairs and Health. <http://pre20090115.stm.fi/cd1106216815326/passthru.pdf>
- Μάντζιου, Τ. (2001). Οι ερωτήσεις των παιδιών, η ποιότητα των παιδικών σταθμών και τα συναισθήματα της μητέρας, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Μάντζιου, Τ., & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής και η υποβολή ερωτήσεων από παιδιά, *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, (2), 101 - 128.
- National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland. (2003). Stakes. <http://www.thl.fi/thlclient/pdfs/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10>
- Nirmala, R., & Hui, L. (2009). Quality matters: early childhood education policy in Hong Kong, *Early Child Development and Care*, 179 (3), 233 - 245.
- Νικηταΐδου, Ε. (2012). «...και τώρα κυρία;... Τι θα κάνουμε χωρίς λεφτά;... Δε θα 'χουμε παιχνίδια;...». Τα παιδιά διερευνούν λύσεις και βρίσκουν δημιουργικούς τρόπους, για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές που προκύπτουν στις καταναλωτικές τους συνήθειες, από την οικονομική κρίση. *Πρακτικά 12ου Πανελληνίου*

Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Η Συμβολή της σύγχρονης προσχολικής αγωγής στην υγιή ανάπτυξη της συμπεριφοράς των παιδιών». Καλαμάτα.

- Ντολιοπούλου, Ε. (2006). Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής, Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Oberhuemer P., Schreyer I. & Neuman M. (2010). Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives, Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills.
- Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική Προβληματισμοί – Προτάσεις*, Αθήνα. Ατραπός.
- Πανταζής, Σ. Χ. (2006). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα. Ατραπός.
- Παπαθανασίου, Α. (1997). *Προγράμματα και Δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Πιλάλης, Χ. (2012). Προσχολική αγωγή κατά σχολικής αποτυχίας. *Το Ποντίκι*. <http://topontiki.gr/article/39449/>. Πρόσβαση στις 29 Αυγούστου 2012.
- Paquette, D., & Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. http://cms-kids.org/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf.
- Petrogiannis, K. (1995). *Psychological development at 18 months of age as a function of child care experience in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wales – College of Cardiff.
- Petrogiannis, K. & Melhuish, E.C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (2), 177-191.
- Petrogiannis, K., & Melhuish, E.C. (2001). The pre-school period: care – education – development: findings from the international research. Athens: Kastaniotis.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek Day Care Centres Quality, Caregivers Behaviour and Children's Development, *International Journal of Early Years Education*, 10 (2), 138-146.
- Petrogiannis, K. (2012). Early childhood care and education in Greece: some facts on research and policy, *International Journal of Early Childhood*, 42 (2), 131 - 139.
- Recchia, S. L. (2012). Caregiver-child relationships as a context for continuity in child care, *Early Years: An International Research Journal*, 32 (2), 143-157.

- 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. (2012). Quality of care and education provided by Greek day-care centres: an approach from researcher's and early childhood educators' perspective, *Early Child Development and Care*, 182 (10), 1335 – 1348.
- Ρέντζου, Κ. (2011α). Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Ρέντζου, Κ. (2011β). Το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από βρεφονηπιακούς σταθμούς, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος Δ, 59 – 86.
- Salonen, A. O., & Tast, S. (2013). Finnish Early Childhood Educators and Sustainable Development, *Journal of Sustainable Development*, 6 (2), 70 – 85.
- Samuelsson, I. P., & Sheridan, S. (2009). Preschool Quality and Young Children's Learning in Sweden, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 3 (1), 1 - 11.
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of preschool education in Spain, *International Journal of Early Years Education*, 20 (2), 130 – 158.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y., & Kwon, J. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 142 – 156.
- Shukla, A. (2011). New Research to Identify 'Quality' in Nurseries and Preschools Daycare Trust, National Childcare Campaign, Daycare Trust. <http://www.daycaretrust.org.uk/>
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj - Blatchford, I., Totsika, V., Ereky - Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15 (1), 49–65.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, (1), 21 – 37.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2013). Quality Matters in Early Education and Care, Sweden. OECD.

<http://www.oecd.org/edu/school/SWEDEN%20policy%20profile%20-%20published%2005-02-2013.pdf>

- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Education and Care*, Finland. OECD.
<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/49985030.pdf>
- Tsakiri, T. (2012). *A Study of Early Childhood Education and Care and Child Development in Greece*, Δημοσίευση Διδακτορική Διατριβή, University of London.
- Τσακίρη, Θ. (2010). Δείκτες ποιότητας των υποδομών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών προσχολικής αγωγής που συντελούν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής με Θέμα: «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση του 21ου Αιώνα»*. Ιωάννινα.
- Τσιάντης, Ι., Δεμέναγα, Ν., και Λαμπίδη, Α. (1988). Προκαταρκτικές παρατηρήσεις από την αξιολόγηση της κλίμακας παροχής παιδικής μέριμνας της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας. *Ιατρική*, 54, 57-62.
- Waldegrave, H. (2013). *Quality Childcare: Improving early years childcare*, Policy Exchange.
- Χρυσafiδης, Κ. (2012). Ο ρόλος της Προσχολικής Αγωγής στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Η σημασία της ψυχικής ενδυνάμωσης των νηπίων. *Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Η συμβολή της σύγχρονης προσχολικής αγωγής στην υγιή ανάπτυξη της συμπεριφοράς των παιδιών»*. Καλαμάτα.
- ΦΕΚ 138/τ.Α'/16.06.2011
- ΦΕΚ 497/τ.Β'/22.04.2002

Ηλεκτρονικές πηγές

- <http://acei.org/acei-news/acei-global-guidelines-assessment.html>
- <http://www.payingforchildcare.org.uk/pages/early-years-education-places.html>
- <http://www.daycaretrust.org.uk/pages/training-consultancy.html>
- <http://www.daycaretrust.org.uk/pages/who-we-are.html>
- <http://www.oecd.org/edu/school/49322514.pdf>