

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δραστηριότητες
των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας

Konstantina Rentzou

doi: [10.12681/edro.37003](https://doi.org/10.12681/edro.37003)

Copyright © 2024, Konstantina Rentzou



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δραστηριότητες των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας

Κωνσταντίνα Ρέντζου

*Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
krentzou@uoi.gr*

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η παιδαγωγική πρακτική που απευθύνεται σε βρέφη και μικρά παιδιά ηλικίας έως τριών ετών τυγχάνει αυξημένης προσοχής σε επίπεδο πολιτικής. Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για το τι συνεπάγεται και εμπεριέχει η παιδαγωγική πρακτική για αυτή την ηλικιακή ομάδα και πώς οι παιδαγωγοί που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας βλέπουν τον ρόλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει το ερευνητικό κενό σχετικά με το τι συνεπάγεται η επαγγελματική ταυτότητα και το έργο των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας και να αναδείξει τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στις τάξεις που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Συνάμα, στόχος της έρευνας είναι χαρτογραφήσει τις απόψεις των παιδαγωγών για τη θέση της εκπαίδευσης και της φροντίδας στις τάξεις στις οποίες φιλοξενούνται παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. 51 Έλληνες παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας απάντησαν σε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι ο ρόλος των παιδαγωγών είναι πολύπλοκος και πολύπλευρος και ότι οι παιδαγωγοί αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους σε πρακτικές εκπαίδευσης και φροντίδας παρά στη διαχείριση. Επιπλέον, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι αν και οι συμμετέχοντες δεν αποδέχονται στο σύνολό τους τη συνύπαρξη της εκπαίδευσης και της φροντίδας στις τάξεις που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας μέχρι τριών ετών, η φροντίδα κινείται πέρα από τους στενούς ορισμούς που περιλαμβάνουν ρουτίνες, σε μια ευρύτερη εικόνα της φροντίδας που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές και σχεσιακές πτυχές. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη να διερευνηθούν περαιτέρω οι φωνές των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετικά με τον ρόλο, την επαγγελματική ταυτότητα και την εργασία τους.

Abstract

During the last years, infant and toddler practice is receiving increased attention at the policy level. Yet, little is known about what infant/toddler practice entails and how educators working with children of this age group view their role and professional identity. The present study aims at filling the research gap on what the professional identity and the work of infant and toddler educators entails and to showcase the professional occupational activities and the pedagogical practices that are adopted in infant/toddler classrooms. In addition, the study aims to map infant/toddler educators' perspectives on the role of care and education in infant/toddler classrooms. 51 Greek infant/toddler educators responded to an online questionnaire which included close and open-ended questions. Results reveal that the role of infant/toddler educators is complex and multi-faceted and that infant/toddler educators spent most of their time in education and care practices rather than managerial practices. In

addition, results highlight that although participants do not unanimously accept the integration of care and education in infant/toddler classrooms, care moves beyond narrow definitions that include routines, to a broader image of care which involves educational and relational aspects. The results highlight the need to further explore infant and toddler educators' voices about their role, professional identity and work.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματικός ρόλος, επαγγελματικές δραστηριότητες, αγωγή, φροντίδα, εκπαίδευση, παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Keywords: professional role, professional occupational activities, agogue, care, education, infant/toddler educators.

Εισαγωγή

Από την απαρχή του θεσμού, ο ρόλος και ο σκοπός της προσχολικής αγωγής και φροντίδας (εφεξής ΠΑΦ) είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εκπαίδευση, την ανάπτυξη, την αγωγή, τη φροντίδα και την ευημερία των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι έννοιες αυτές είναι αλληλένδετες και άρρηκτα συνδεδεμένες (Rentzou, 2019), οι περισσότερες χώρες έχουν υιοθετήσει διαφορετικές στρατηγικές για τη «φροντίδα» και την «εκπαίδευση» των παιδιών και υιοθετούν ένα διχοτομημένο και όχι ενοποιημένο σύστημα ΠΑΦ (OECD, 2015).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες με φιλελεύθερη οικονομία, η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών κάτω των τριών ετών θεωρείται ως κύρια ευθύνη των γονέων σε αντίθεση με την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας άνω των τριών ή τεσσάρων ετών, η οποία θεωρείται υποχρέωση του κράτους (OECD, 2006· Bennett, 2011). Σε αυτές τις χώρες, η φροντίδα και η εκπαίδευση χωρίζονται σε δύο διακριτούς τομείς, με αποτέλεσμα τα μικρότερα παιδιά να εγγράφονται σε υπηρεσίες «παιδικής μέριμνας», ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά φοιτούν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία αναφέρονται ως «προσχολική εκπαίδευση». Αυτές οι υπηρεσίες έχουν, συνήθως, διαφορετικά ρυθμιστικά καθεστώτα, λειτουργούν υπό την εποπτεία δύο (ή περισσότερων) υπουργείων και έχουν διαφορετικές απαιτήσεις για τα προσόντα του προσωπικού (Lindeboom&Buiskool, 2013· Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης οδήγησε, μεταξύ άλλων, στο να υιοθετούνται διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στα

διχοτομημένα και στα ενοποιημένα συστήματα. Στα διχοτομημένα συστήματα, τα προγράμματα που παρέχουν κυρίως φροντίδα και τα οποία απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά, τείνουν να ακολουθούν μια προσέγγιση, η οποία βασίζεται περισσότερο στο παιχνίδι και είναι περισσότερο άτυπη. Αντίθετα, τα προγράμματα τα οποία απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά και παρέχουν κυρίως εκπαίδευση τείνουν να υιοθετούν μια προσέγγιση, η οποία στηρίζεται σε κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα και είναι περισσότερο επίσημη. Σύμφωνα με τους Wood & Bennett (1999· αναφέρεται στο Walshetal., 2010, σ. 4) οι επίσημες προσεγγίσεις καθοδηγούνται κυρίως από τους παιδαγωγούς και δίνουν έμφαση, κυρίως, στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ενώ οι άτυπες προσεγγίσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ισορροπία μεταξύ των δραστηριοτήτων που ξεκινούν από τα παιδιά και αυτών που ξεκινούν από τους παιδαγωγούς, υιοθετούν το παιχνίδι ως πρωταρχικό μέσο μάθησης.

Από την άλλη μεριά, στα ενοποιημένα συστήματα η φροντίδα και η εκπαίδευση θεωρούνται έννοιες αλληλένδετες και αδιαίρετες και όχι μεμονωμένα πεδία. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση τόσο στην εκπαιδευτική διάσταση της φροντίδας όσο και στη φροντίδα που εμπεριέχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ η μάθηση, η φροντίδα, η αγωγή και η κοινωνική υποστήριξη των παιδιών αντιμετωπίζονται ολιστικά (VanLaere, Peeters&Vandenbroeck, 2012).

Η διχοτομία αυτή μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης έχει οδηγήσει ανάμεσα σε άλλα στο να υπονομεύεται συνεχώς η έννοια της φροντίδας, η οποία έχει συνδεθεί, κυρίως, με την κάλυψη των σωματικών/βιολογικών αναγκών των παιδιών, ενώ η εκπαιδευτική φύση της φροντίδας φαίνεται να αγνοείται. Συνάμα, ενώ το κύρος και η σημασία των προγραμμάτων που παρέχουν εκπαίδευση είναι ευρέως αναγνωρισμένη, αυτό δεν ισχύει για τα προγράμματα που παρέχουν κυρίως φροντίδα. Επίσης, η διχοτομία η οποία χαρακτηρίζει την ΠΑΦ έχει συνέπειες και στον επαγγελματισμό του προσωπικού που εργάζεται με μικρότερα παιδιά (OECD, 2006), καθώς όσοι εργάζονται με μεγαλύτερα παιδιά θεωρούνται ότι έχουν σαφή εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό ρόλο, ενώ όσοι εργάζονται με μικρότερα παιδιά έχουν τον ρόλο του φροντιστή ή παραϊατρικό ρόλο (VanLaere, Peeters&Vandenbroeck, 2012).

Κατά συνέπεια, ενώ έχει δοθεί μεγάλη έμφαση σε επίπεδο έρευνας και σε επίπεδο πολιτικής τόσο στον ρόλο και στα προσόντα των παιδαγωγών που εργάζονται με μεγαλύτερα παιδιά όσο και στις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν, η

ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει πως δεν έχει δοθεί η ίδια προσοχή στους παιδαγωγούς που εργάζονται με μικρότερα παιδιά, καθώς και στις πρακτικές που υιοθετούνται στις τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Συγκεκριμένα, αν και το πεδίο της ΠΑΦ έχει ερευνηθεί εκτενώς εδώ και δεκαετίες, η έρευνα δείχνει ότι βρισκόμαστε ακόμη σε αναζήτηση των χαρακτηριστικών της κατάλληλης παιδαγωγικής πρακτικής καθώς και του ποιες ικανότητες πρέπει να έχουν οι επαγγελματίες της ΠΑΦ και πώς αυτές προωθούνται. Αυτό το ερευνητικό κενό χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την παιδαγωγική πρακτική που πρέπει να εφαρμόζεται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών (Quiñonesetal., 2018· McDowallClark&Baylis, 2012). Επιπλέον, παρόλο που πληθώρα ερευνών έχει προσπαθήσει να διερευνήσει το προφίλ των προσόντων και τον ρόλο των επαγγελματιών της ΠΑΦ που εργάζονται με μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής ηλικίας (για μια επισκόπηση βλ. Rentzou, 2020), ελάχιστες είναι οι έρευνες οι οποίες έχουν επικεντρωθεί στην εργασία, την επαγγελματική ταυτότητα και τα προσόντα των παιδαγωγών που εργάζονται με μικρότερα παιδιά, καθώς και στις επαγγελματικές δραστηριότητες που εκτελούν κατά τη διάρκεια της εργάσιμης ημέρας τους (Davis&Dunn, 2019·Schmidtetal., 2018·Wongetal., 2015).

Η παρούσα έρευνα αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα του ρόλου των παιδαγωγών οι οποίοι εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών καθώς και την περιορισμένη έρευνα, η οποία έχει διερευνήσει τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις επαγγελματικές δραστηριότητες που εκτελούνται από αυτούς τους παιδαγωγούς. Βασισμένη σε αυτή την αναγνώριση, η έρευναφιλοδοξεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό και να αναδείξει τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στις τάξεις που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Η εστίαση στις επαγγελματικές δραστηριότητες και τα βασικά συστατικά του επαγγελματικού ρόλου των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι σημαντική καθώς, σύμφωνα με τους Wongetal. (2015, σελ. 79), μόνο εάν αποκαλύψουμε το ρόλο, τα καθήκοντα και τις πτυχές του επαγγελματισμού τους, θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε, να αξιολογήσουμε, να σχεδιάσουμε και να ανταμείψουμε κατάλληλα τη δουλειά τους. Επιπλέον, αν και οι παιδαγωγοί διστάζουν να συμμετάσχουν ενεργά στην οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Harwood&Tukonic, 2017), το να διερευνηθεί η οπτική τους είναι σημαντικό, καθώς εναπόκειται σε αυτούς να «διαπραγματευτούν

τον ρόλο τους συμπεριλαμβανομένων εκείνων των πρακτικών που θεωρούν περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλες για την εφαρμογή» (Nuttall, 2003, σελ. 24-25) σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών.

Οι έννοιες της εκπαίδευσης και της φροντίδας: Παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι ενώ οι έννοιες της εκπαίδευσης και της φροντίδας είναι κεντρικές στην παροχή της ΠΑΦ, δεν έχουμε καταφέρει να προχωρήσουμε προς μια συμφωνία και μια αμοιβαία κατανόηση αυτών των εννοιών και της ορολογίας (IOM & NRC 2015· Sylva, Ereky – Stevens&Aricesky, 2015).

Όσον αφορά την έννοια της φροντίδας, σύμφωνα με τις παραδοσιακές ερμηνείες, ταυτίζεται με τη μητρότητα, έχει τον χαρακτήρα της κηδεμονίας, συνδέεται με την πρόνοια και περιορίζεται σε «ευγενικά χαμόγελα και ζεστές αγκαλιές» (Dalli, 2003, όπως αναφέρεται στο Hayes, 2007, σ. 6). Συνάμα, η έννοια της φροντίδας ορίζεται, παραδοσιακά, ως η ικανοποίηση των σωματικών/βιολογικών αναγκών των παιδιών, ενσωματώνει μια ελλειμματική προοπτική και θεωρείται ως κάτι απλό και εύκολο που δεν απαιτεί εκπαίδευση προκειμένου να προσφερθεί (VanLaere, Peeters&Vandnbroeck, 2012). Ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα προτείνει ότι η έννοια της φροντίδας έχει πολλές πτυχές και αναφέρεται όχι μόνο στην ευθύνη και/ή την εποπτεία αλλά και στις έννοιες της σχέσης και της σύνδεσης, καθώς και στην επιθυμία να δημιουργήσουμε ευημερία στους άλλους (Cameron, 2004 , σ. 134). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές ερμηνείες, οι σύγχρονες ερμηνείες τονίζουν ότι κατά τη διάρκεια της φροντίδας τα παιδιά δεν είναι παθητικά αντικείμενα που λαμβάνουν φροντίδα από ενήλικες, αλλά μάλλον είναι ενεργά υποκείμενα που «συναντούν» τους ενήλικες και αναπτύσσουν από κοινού ενσυναίσθηση και δεξιότητες σχέσης (Löfgren, 2016). Επιπλέον, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις, η φροντίδα δεν θεωρείται ως κάλυψη απλώς σωματικών αναγκών, αλλά και πνευματικών ή ψυχολογικών αναγκών των παιδιών (Löfgren 2016). Σύμφωνα με την Cameron (2004, σ. 144) «η παιδαγωγική φροντίδα αφορά την κάλυψη των καθημερινών αναγκών για υγεία, εκπαίδευση, σχέσεις, οικειότητα και κατανόηση με ποικίλα μέσα».

Όπως η έννοια της φροντίδας, έτσι και οι έννοιες της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης, γενικά, φαίνεται να γίνονται αντιληπτές με τη στενή έννοια. Σύμφωνα με τις παραδοσιακές ερμηνείες, η εκπαίδευση «περιορίζεται ώστε να υποδηλώνει απλώς τη διδασκαλία και τη μάθηση» (Peeters, Sharmahd&Budginaite 2016, σ. 24). Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία θεωρείται ως απλώς η μετάδοση καθορισμένης γνώσης, και έχει ως στόχο να ενισχύσει τη μάθηση των παιδιών και να τα προετοιμάσει για το σχολείο (VanLaere&Vandenbroeck, 2018). Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στους «μαθησιακούς στόχους» αντί στις «μαθησιακές εμπειρίες» (Sylva, Ereky – Stevens&Aricescu 2015, σ. 7), προτείνει ότι η εκπαίδευση είναι απλώς θέμα διαμόρφωσης του νου, παρά «ενσωματωμένης ανταλλαγής» (VanLaere&Vandenbroeck, 2018, σ. 3) και ταυτόχρονα αποκλείει τη φροντίδα και τη θεωρεί κατώτερη από την εκπαίδευση (Peeters, Sharmahd&Budginaite, 2016).

Οι ίδιες ασυνέπειες παρατηρούνται, επίσης, μεταξύ της παραδοσιακής και της σύγχρονης εννοιολόγησης του όρου παιδαγωγική. Αν και παραδοσιακά η παιδαγωγική εξισωνόταν με το «πώς διδάσκονται τα μαθήματα στα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα» (Cameron, 2004, σ. 135), οι τρέχουσες αλλαγές υποδηλώνουν ότι η παιδαγωγική ενσωματώνει τόσο την εκπαίδευση όσο και τη φροντίδα, είναι εγγενώς ολιστική και αναφέρεται στην υποστήριξη της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με τους Petrieetal. (2009, σ. 3) «η παιδαγωγική έχει να κάνει με την ανατροφή των παιδιών, είναι «εκπαίδευση» με την ευρεία έννοια αυτής της λέξης.... συνεπάγεται εργασία με ολόκληρο το παιδί: σώμα, μυαλό, συναισθήματα, πνεύμα και δημιουργικότητα».

Οι διαφορές μεταξύ των παραδοσιακών και σύγχρονων εννοιολογήσεων αυτών των εννοιών υποδηλώνουν ότι καθεμία από αυτές είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, αμφισβητείται και μεταβάλλεται συνεχώς ως προς τον ορισμό και το νόημά της (Urban, Robson&Scacchi, 2017).

Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δραστηριότητες των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών

Η φροντίδα, οι ρουτίνες και η αλληλεπίδραση κατέχουν κεντρικό ρόλο και θέση στα αναλυτικά προγράμματα και στις παιδαγωγικές πρακτικές για παιδιά

ηλικίας έως τριών ετών (Quiñonesetal., 2018) και αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο ως βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής πρακτικής των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικίας (Davis&Degotardi, 2015· McDowallClark&Baylis, 2012). Από την άλλη πλευρά, οι πρακτικές που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι λιγότερο κατανοητές και εκτιμημένες (Redmanetal., 2022).

Η σημασία της φροντίδας και των ρουτινών για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών είναι καθολικά αναγνωρισμένη, καθώς πρωτοστατούν σε προγράμματα ΠΑΦ που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Ωστόσο, η φροντίδα και οι ρουτίνες δεν γίνονται ομόφωνα αποδεκτές ως εκπαιδευτική πρακτική. Αυτό το γεγονός «αφήνει λίγο χρόνο στους παιδαγωγούς για άλλους ορισμούς της «διδασκαλίας»» (Nuttall, 2003· όπως αναφέρεται στο Bussey&Hill, 2017, σ. 129), ενώ ταυτόχρονα αμφισβητεί τις έννοιες του επαγγελματισμού των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών (Davis&Dunn, 2019·Powell&Goouch, 2012).

Σύμφωνα με τους Bussey&Hill (2017, σ. 131) ο διαχωρισμός μεταξύ εκπαίδευσης και της φροντίδας θέτει προκλήσεις στη συν-κατασκευή λειτουργικών ορισμών για το ρόλο του παιδαγωγού που εργάζεται σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν υπάρχει ένας ομόφωνα αποδεκτός ορισμός της φροντίδας, ο οποίος να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές μιας παιδαγωγικής πρακτικής που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών κάτω των τριών ετών (Rentzou, 2019· 2020). Αντίθετα, αν και η έμφαση στην υγεία και την επιβίωση των παιδιών έως τριών ετών φαίνεται να εξασθενεί (McDowallClark&Baylis, 2012, σελ. 232), «τα απομεινάρια παραδοσιακών καθεστώτων φροντίδας που βασίζονται σε προκαθορισμένες ομαδικές ρουτίνες» (Rockel, 2009 , σ. 2), όπως το τάισμα και τα γεύματα, οι πρακτικές της τουαλέτας και ο ύπνος, εξακολουθούν να κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό (McDowallClark&Baylis, 2012, σ. 232).

Ωστόσο, αναρωτιέται κανείς εάν οι παιδαγωγοί που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριώνετών κάνουν μόνο αυτό, αν δηλαδή προσφέρουν και εμπλέκονται μόνο σε προκαθορισμένες ομαδικές ρουτίνες. Όσοι εργάζονται στον τομέα αυτό γνωρίζουν ότι οι παιδαγωγοί κάνουν περισσότερα από αυτό (Wongetal., 2015), ενώ η

περιορισμένη βιβλιογραφία τονίζει ότι ο ρόλος των παιδαγωγών που εργάζονται με αυτή την ηλικιακή ομάδα είναι περίπλοκος. Δεδομένου, λοιπόν, ότι ο ρόλος και οι ευθύνες τους είναι τεράστιες και ποικίλες, αποτελεί πρόκληση το να οριστούν με σαφήνεια οι βασικές ιδιότητες, γνώσεις και τα χαρακτηριστικά που είναι επιθυμητά για τους παιδαγωγούς αυτούς (Harwood et al., 2013). Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν προσπαθήσει να χαρτογραφήσουν την πολυπλοκότητα αυτού του ρόλου και των επαγγελματικών δραστηριοτήτων που επιτελούν οι παιδαγωγοί που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών (Schmidt et al., 2018; Wong et al., 2015), παρά το γεγονός ότι αυτά που κάνουν οι παιδαγωγοί σε συγκεκριμένες στιγμές είναι αυτά που καθορίζουν το τι σημαίνει να είσαι επαγγελματίας και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Molla & Nolan, 2019, σελ. 552).

Σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των επαγγελματιών της ΠΑΦ, οι Schmidt et al. (2018) κάνουν διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικών και διεπιστημονικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι, σύμφωνα με τους Schmidt et al. (2018), αυτές που περιλαμβάνουν κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως διδασκαλία, φροντίδα, εκπαίδευση, συμβουλή, επίβλεψη παιδιών και συνεργασία με γονείς, ενώ οι διεπιστημονικές δραστηριότητες είναι αυτές που περιλαμβάνουν τη διαχείριση και διοίκηση παιδαγωγικών προγραμμάτων και την ηγεσία των εργαζομένων.

Αναγνωρίζοντας την περιορισμένη προσοχή που έχει δοθεί στο τι κάνουν οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της εργάσιμης ημέρας τους, οι Wong et al. (2015) ανέπτυξαν μια ταξινόμηση της εργασίας των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η ταξινόμηση που προτείνεται από τους Wong et al. (2015) περιλαμβάνει τους ακόλουθους δέκα τομείς: προσωπικός χρόνος προσωπικού, σκόπιμη διδασκαλία με παιδιά, «συντροφιά» με παιδιά, τακτική φροντίδα / μετάβαση με παιδιά, συναισθηματική υποστήριξη, επικοινωνία με την οικογένεια, οργάνωση δωματίου / συντήρηση, σχεδιασμός και αξιολόγηση, διοίκηση, και επαγγελματική μάθηση και υποστήριξη.

Ο Rockel (2009, σ. 3), από την άλλη πλευρά, κάνει διάκριση μεταξύ πρακτικής που βασίζεται σε καθήκοντα και πρακτικής που βασίζεται σε σχέσεις. Η πρακτική που βασίζεται σε καθήκοντα «εστιάζει στο χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση του προγράμματος. Η πρακτική που βασίζεται σε σχέσεις αναγνωρίζει τον ατομικό ρυθμό

μάθησης του ίδιου του παιδιού και τον αναστοχασμό του παιδαγωγού πριν από τη δράση, κάτι που είναι πιο αντιπροσωπευτικό της παιδαγωγικής».

Οι ταξινομίες αυτές, αν και δεν έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να αντικατοπτρίσουν τον ρόλο και την επαγγελματική ταυτότητα των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών, ευθυγραμμίζονται με την ανάγκη για έναν ολιστικό επαγγελματισμό στην πρώιμη παιδική ηλικία, ο οποίος σχετίζεται με την πρώιμη παιδική ανάπτυξη και όχι με την ΠΑΦ (Simsetal., 2018). Συνάμα, αντικατοπτρίζουν τον πολύπλοκο και πολύπλευρο ρόλο των παιδαγωγών παιδιών ηλικίας έως τριών ετών, ο οποίος περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τους ρόλους του «φυσικού και συναισθηματικού φροντιστή, του συμπαίκτη, του πόρου και παιδαγωγού, του ενεργού παρατηρητή» (Shin, 2015, σ. 502). Επιπλέον, οι ταξινομίες αυτές υπερβαίνουν τις λειτουργίες της φροντίδας και της ανατροφής, για να συλλάβουν, επίσης, εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που επικεντρώνονται στην ενίσχυση της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών και έχουν παραμεληθεί από την έρευνα.

Άμεσα συνδεδεμένη με το ρόλο και το επαγγελματικό προφίλ των παιδαγωγών παιδιών ηλικίας έως τριών ετών, είναι η επαγγελματική τους ταυτότητα, δηλαδή «το πώς [αυτοί] αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον ρόλο τους, συμπεριλαμβανομένων των πιο άτυπων και σιωπηρών πτυχών των επαγγελματικών πολιτισμών» (Stone&Rixon, 2008, σ. 110). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπογραμμίζει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των επαγγελματιών της ΠΑΦ διαμορφώνεται τόσο από τα προσόντα και τη γνώση όσο και από συναισθηματικούς τομείς όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η εργασιακή ικανοποίηση και το αίσθημα του ανήκειν (Moloney, 2010). Οι Molla&Nolan (2019) έχουν αναπτύξει μια τυπολογία επαγγελματικών λειτουργιών που περιλαμβάνει τις ακόλουθες πέντε κατηγορίες: 1) Εξειδίκευση: που αναφέρεται στην κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την υποστήριξη της πρακτικής και της λήψης αποφάσεων· 2) Συζήτηση: που αναφέρεται στην ικανότητα του επαγγελματία να στοχάζεται κριτικά στην πρακτική· 3) Αναγνώριση: που αναφέρεται στην εκτίμηση για την εργασία κάποιου και είναι, σύμφωνα με τους Davis&Dunn (2019) ένα κεντρικό δόγμα της επαγγελματικής ταυτότητας κάποιου, ενώ η έλλειψη αναγνώρισης φαίνεται να επηρεάζει την πρακτική των παιδαγωγών· 4) Ανταπόκριση: που περιλαμβάνει πρακτικές προσαρμογής για την κάλυψη των αναγκών των

μεμονωμένων παιδιών· και 5) Ακεραιότητα: που αναφέρεται στο σεβασμό και στην ηθική συμπεριφορά. Ωστόσο, όπως συμβαίνει με τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τον ρόλο των παιδαγωγών, έτσι και με την επαγγελματική ταυτότητα των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας, φαίνεται πως δεν έχουμε μια κοινώς αποδεκτή και σαφώς προσδιορισμένη επαγγελματική ταυτότητα (Harwood&Tukonic, 2017). Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει αυτά τα ερευνητικά κενά καθώς υπάρχει μια καλά καταγεγραμμένη ανάγκη στη βιβλιογραφία να διερευνηθεί το πώς οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας κατανοούν τον ρόλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα και πώς πλαισιώνουν τις ευθύνες τους όσον αφορά την καθημερινή τους πρακτική (Davis&Degotardi, 2015).

Μεθοδολογία έρευνας

Δείγμα

Τα δεδομένα για την παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν το φθινόπωρο – χειμώνα του 2023. Λόγω του διερευνητικού χαρακτήρα της μελέτης, χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας και τεχνικές χιονοστιβάδας. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 51 Έλληνες εκπαιδευτικοί πρώιμης παιδικής ηλικίας, εκ των οποίων όλοι (100%) ήταν γυναίκες. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το 76,6% των συμμετεχόντων εργάζεται με παιδιά ηλικίας μεταξύ 13-30 μηνών, το 4,3% με παιδιά ηλικίας γέννησης έως 12 μηνών και το 19,1% με παιδιά άλλων ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

| Δημογραφικά χαρακτηριστικά | Ποσοστό |
|----------------------------|-----------------|
| Ηλικία | 21 – 29: 5.9% |
| | 30-39: 39.2% |
| | 40-49: 35.3% |
| | 50-59: 17.6% |
| | Άνωτων 60: 2.0% |

| | |
|--|--|
| Ανωτεροστίτλος σπουδών | Μεταδευτεροβάθμιαεκπαίδευση: 17.6% TEI βρεφονηπιοκομίας (early childhood educator): 56.9% ΑΕΙ παιδαγωγός πρώιμης παιδικής ηλικίας: 3.9% Μεταπτυχιακός τίτλος: 19.6% Άλλο: 2% |
| Χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως 30 μηνών | Λιγότερο απο 2 χρόνια: 19.6% 3-5 χρόνια: 29.4% 6-10 χρόνια: 25.5% 11-15 χρόνια: 11.8% 16-20 χρόνια: 9.8% Περισσότερα απο 21 χρόνια: 3.9% |

Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, η ερευνήτρια δημιούργησε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 27 ερωτήσεις, ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε 3 μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να καταγράψουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, οι οποίες έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο τους και τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο να καταγράψει το βαθμό ετοιμότητας των συμμετεχόντων να ανταποκριθούν στις διαστάσεις του ρόλου τους.

Στα πλαίσια της παρούσας δημοσίευσης παρουσιάζονται τα δεδομένα τα οποία αφορούν τις πρακτικές και τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις διαστάσεις της φροντίδας και της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αναπτύχθηκαν για την καταγραφή των στόχων και των παιδαγωγικών πρακτικών των παιδαγωγών. Συνάμα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τις 4 ερωτήσεις (3 ανοιχτού τύπου και 1 κλειστού τύπου), οι οποίες στηρίζονται στην

έρευνα των Simsetal. (2018) και οι οποίες είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη φύση της εκπαίδευσης και της φροντίδας και τη συνύπαρξή τους σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Τέλος, για την καταγραφή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων στις οποίες οι παιδαγωγοί δαπανούν τον περισσότερο χρόνο κατά τη διάρκεια μιας εργάσιμης ημέρας, η ερευνήτρια ανέπτυξε ερωτήσεις, οι οποίες στηρίζονται στην έρευνα των Schmidtetal. (2018), καθώς και στοιχεία από την ταξινομία, η οποία αναπτύχθηκε από τους Wongetal. (2015).

Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου κοινοποιήθηκε μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε ομάδες που απευθύνονται σε παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Ανάλυση δεδομένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν σε αρχεία Excel και SPSS. Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου αναλύθηκαν με χρήση του SPSS, χρησιμοποιώντας περιγραφική στατιστική. Τα ποιοτικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν δημιουργώντας αρχικούς κώδικες, οι οποίοι στη συνέχεια συμπύχθηκαν προκειμένου να μειωθεί ο αριθμός των κωδικών. Οι κωδικοί που αναπτύχθηκαν είναι περιγραφικού τύπου καθώς συνοψίζουν το περιεχόμενο των διατυπώσεων των συμμετεχόντων.

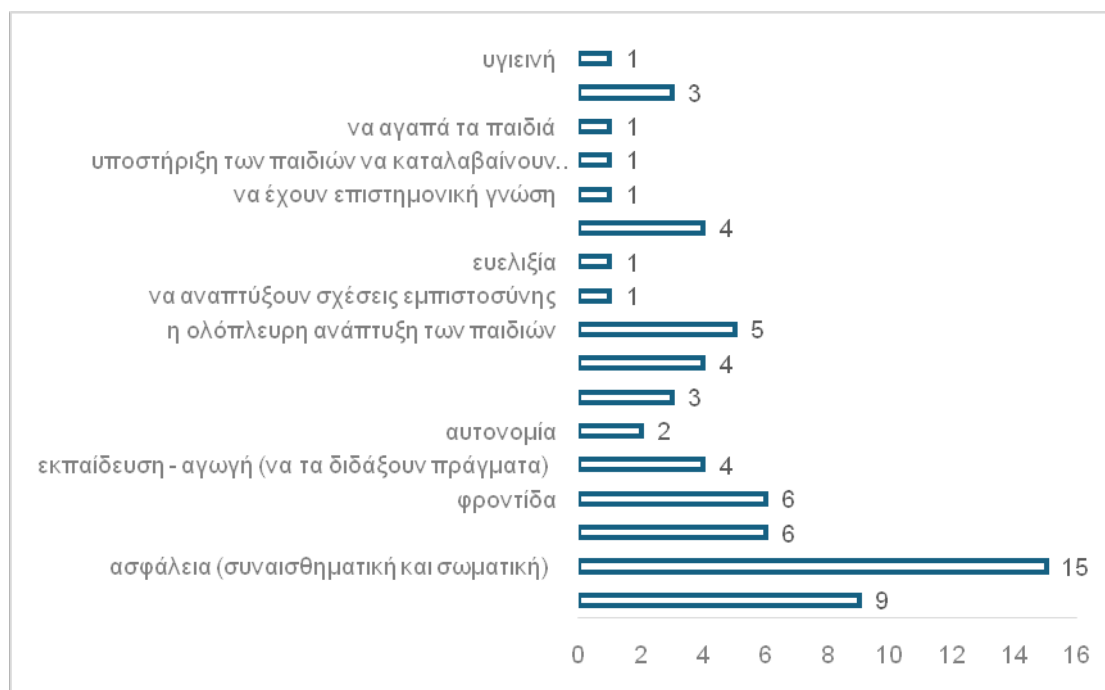
Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Ο ερευνητικός σχεδιασμός έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συνάμα, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ετοιμάστηκε ενημερωτική επιστολή, η οποία αναρτήθηκε με το σύνδεσμο του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τη συγκατάθεσή τους πριν ξεκινήσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τόσο στην ενημερωτική επιστολή όσο και στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τον εθελοντικό και ανώνυμο χαρακτήρα της έρευνας, καθώς και το δικαίωμά των συμμετεχόντων να επιλέξουν να μην απαντήσουν σε καμία ερώτηση και να αποσυρθούν χωρίς κυρώσεις.

Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν ποιοι είναι οι κύριοι στόχοι ενός παιδαγωγού, ο οποίος εργάζεται με παιδιά ηλικίας έως δεκαοχτώ μηνών. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, η κύρια προτεραιότητα των παιδαγωγών είναι να εξασφαλίσουν και να προσφέρουν ασφάλεια, τόσο σωματική όσο και συναισθηματική στα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας. Συνάμα, κύριος στόχος των παιδαγωγών είναι η ικανοποίηση των σωματικών, συναισθηματικών, κινητικών και βιολογικών αναγκών των παιδιών. Η παροχή φροντίδας στα παιδιά, η υποστήριξη των παιδιών να αγαπήσουν το σχολείο και να μεταβούν ομαλά από το σπίτι στο σχολείο, καθώς και η υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών αναφέρθηκαν, επίσης από τους παιδαγωγούς.

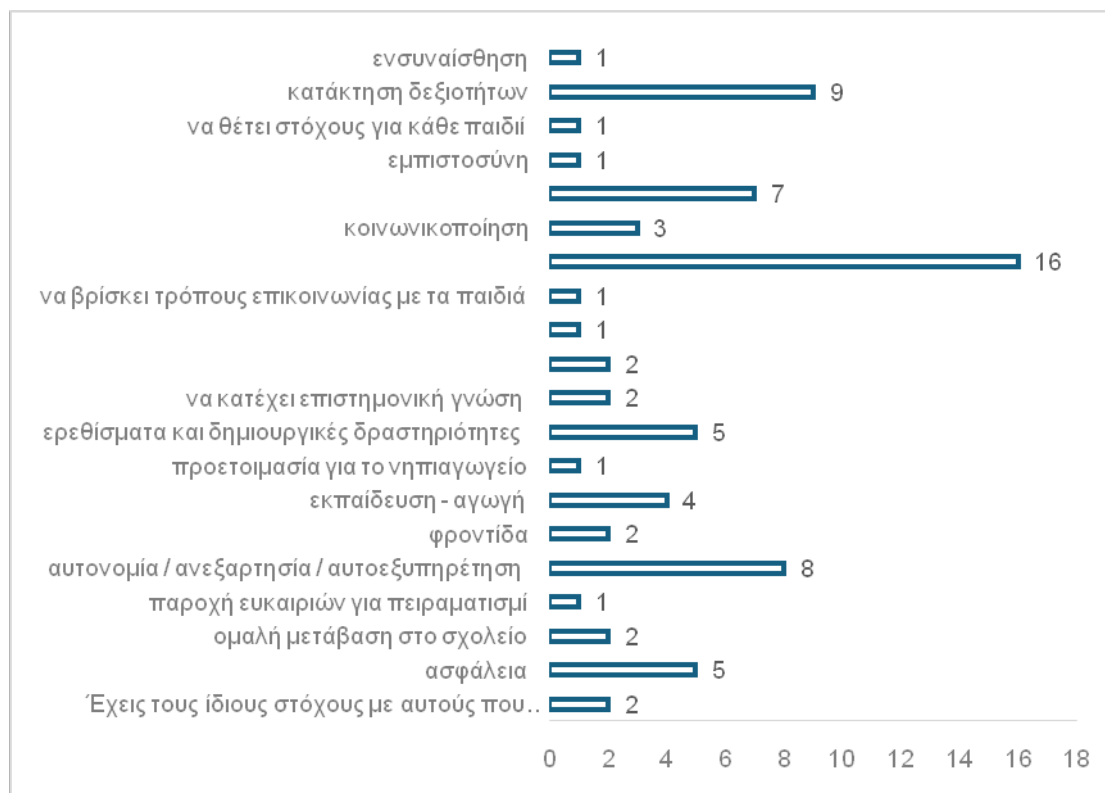
Σχήμα 1. Κύριοι στόχοι των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως 18 μηνών



Από την άλλη μεριά, όταν οι παιδαγωγοί ερωτήθηκαν για τους κύριους στόχους που θέτει ένας παιδαγωγός, ο οποίος εργάζεται με παιδιά ηλικίας 19-30

μηνών, έμφαση δόθηκε στην ολιστική ανάπτυξη και εξέλιξη (λεκτική, γνωστική, κοινωνική) των παιδιών, στην υποστήριξη των παιδιών να κατακτήσουν διάφορες δεξιότητες, καθώς και στην υποστήριξή τους να κατακτήσουν την αυτονομία και την ανεξαρτησία τους και να μάθουν τα παιδιά να εξυπηρετούνται. Η ικανοποίηση των αναγκών (συναισθηματικών, σωματικών, κ.λ.π.) των παιδιών φαίνεται, επίσης, πως είναι ένας από τους στόχους των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας (Σχήμα 2).

Σχήμα 2. Κύριοι στόχοι των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 19 έως 30 μηνών

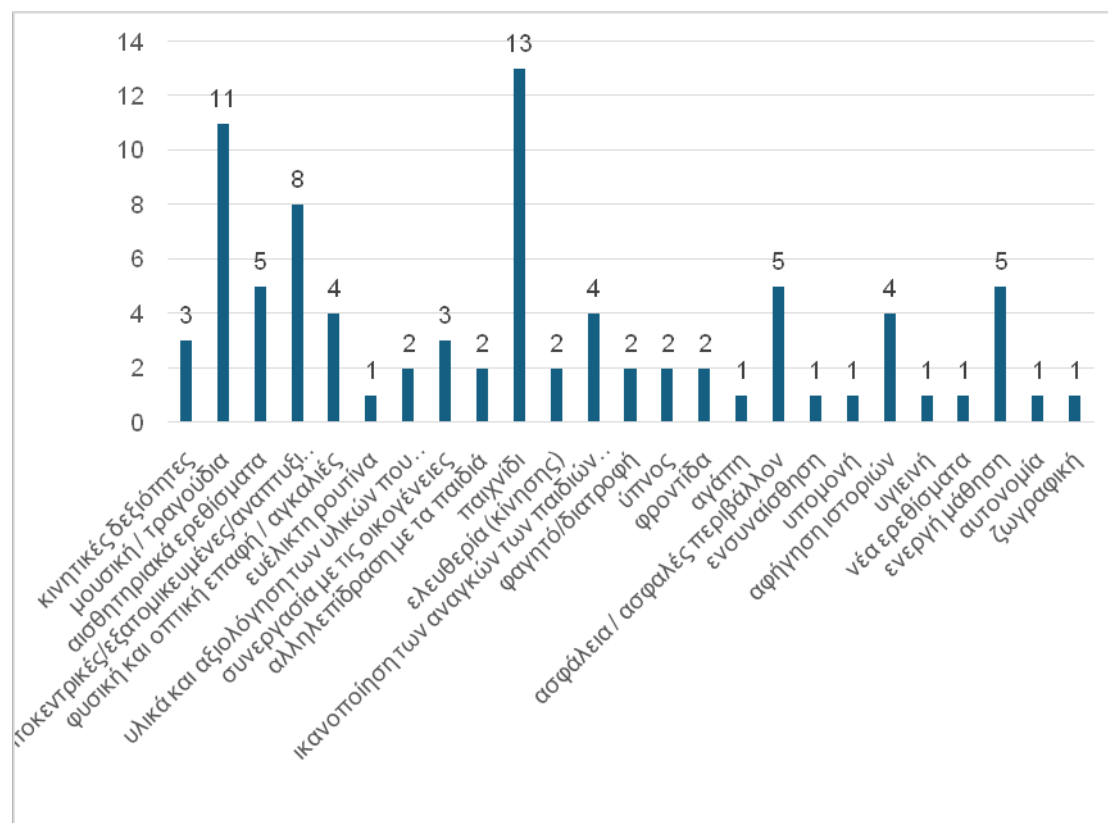


Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι στόχοι των παιδαγωγών διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται, όπως επίσης διαφοροποιείται η σημασία που δίνεται στους ίδιους στόχους ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Έτσι, ενώ για παράδειγμα η ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών αποτελεί στόχο όλων των παιδαγωγών, φαίνεται πως στα βρεφικά και μεταβρεφικά τμήματα δίνεται

μεγαλύτερη έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών σε σχέση με τα νηπιακά τμήματα. Συνάμα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδαγωγών, στα βρεφικά και μεταβρεφικά τμήματα κύρια μέριμνα των παιδαγωγών αποτελούν οι διαστάσεις φροντίδας, με την ολιστική της έννοια, ενώ στα νηπιακά τμήματα η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των παιδιών.

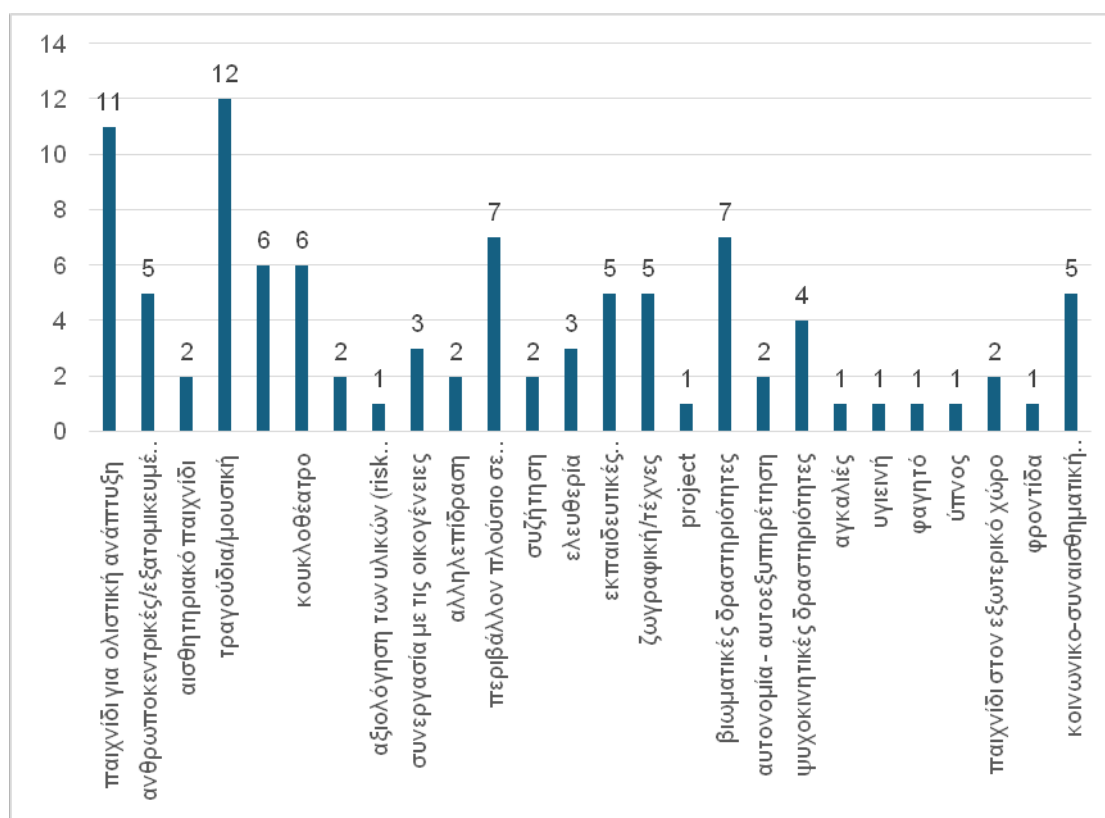
Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τις κυριότερες παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες υιοθετούν προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι παιδαγωγοί, οι οποίοι εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως δεκαοχτώ μηνών, ανέφεραν, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, το παιχνίδι, τη μουσική και τα τραγούδια και άλλες ανθρωποκεντρικές/εξατομικευμένες/αναπτυξιακά κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν αναφέρθηκαν με συγκεκριμένο τρόπο. Η ενεργός μάθηση, το ασφαλές περιβάλλον και τα αισθητηριακά ερεθίσματα, αναφέρθηκαν, επίσης, από τους παιδαγωγούς, οι οποίοι εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως δεκαοχτώ μηνών.

Σχήμα 3. Κύριες παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται με παιδιά έως 18 μηνών



Από την άλλη μεριά, οι παιδαγωγοί οι οποίοι εργάζονται με παιδιά ηλικίας 19-30 μηνών, έδωσαν έμφαση, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4, στα τραγούδια και τη μουσική, στο παιχνίδι το οποίο συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, στις βιωματικές δραστηριότητες και στο πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, όπως επίσης στην αφήγηση παραμυθιών και στο κουκλοθέατρο.

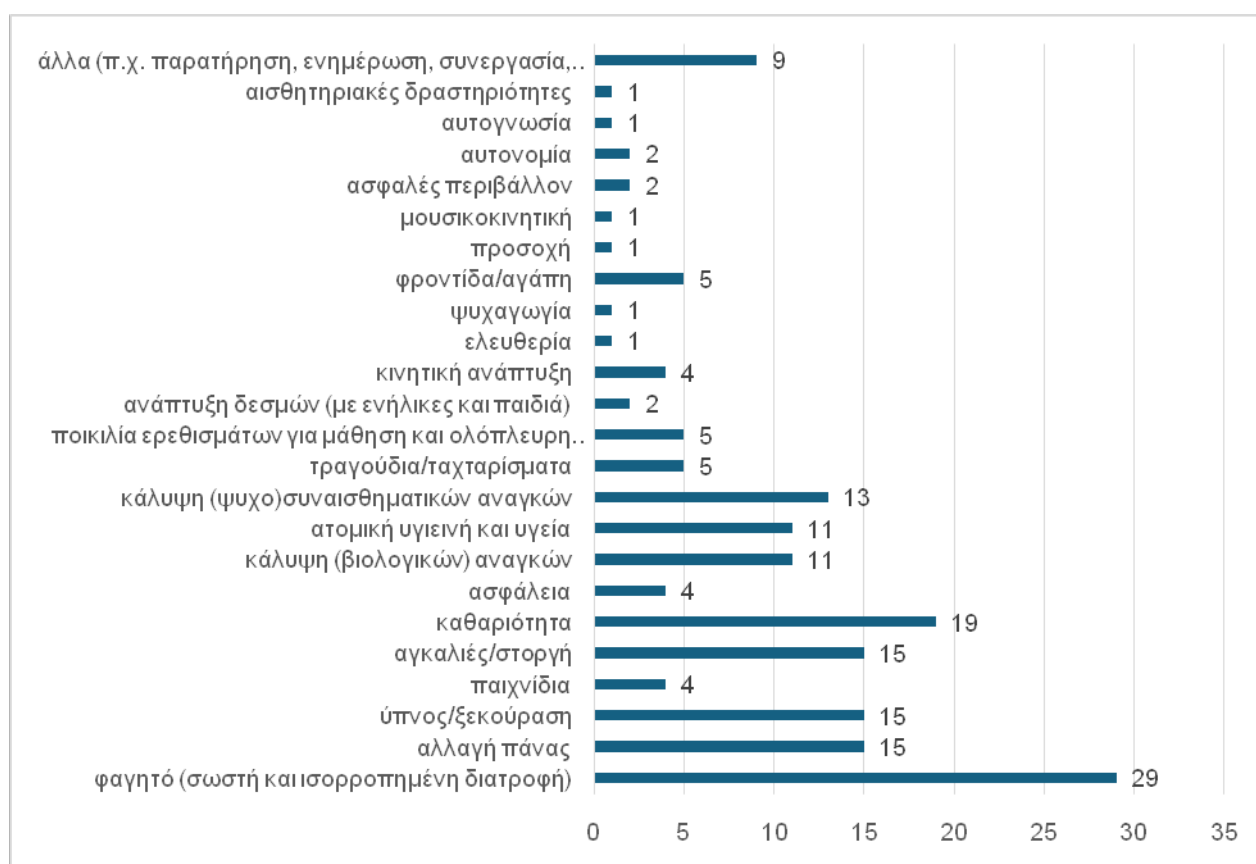
Σχήμα 4. Κύριες παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται με παιδιά ηλικίας 19 – 30 μηνών



Όπως και με τους κύριους παιδαγωγικούς στόχους, έτσι και με τις παιδαγωγικές πρακτικές, βλέπουμε ότι οι παιδαγωγοί υιοθετούν ίδιες πρακτικές για να προωθήσουν τους στόχους τους, αλλά ανάλογα με την ηλικία των παιδιών δίνεται διαφορετική βαρύτητα σε αυτές.

Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν, επίσης, τι περιλαμβάνει η παροχή φροντίδας στα βρέφη. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 5, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν, κυρίως, στις διαδικασίες ρουτίνας και στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών των παιδιών (σίτιση, καθαριότητα, αλλαγή πάνας, ύπνος και ξεκούραση), καθώς και στην κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών και την ανάγκη τους για στοργή.

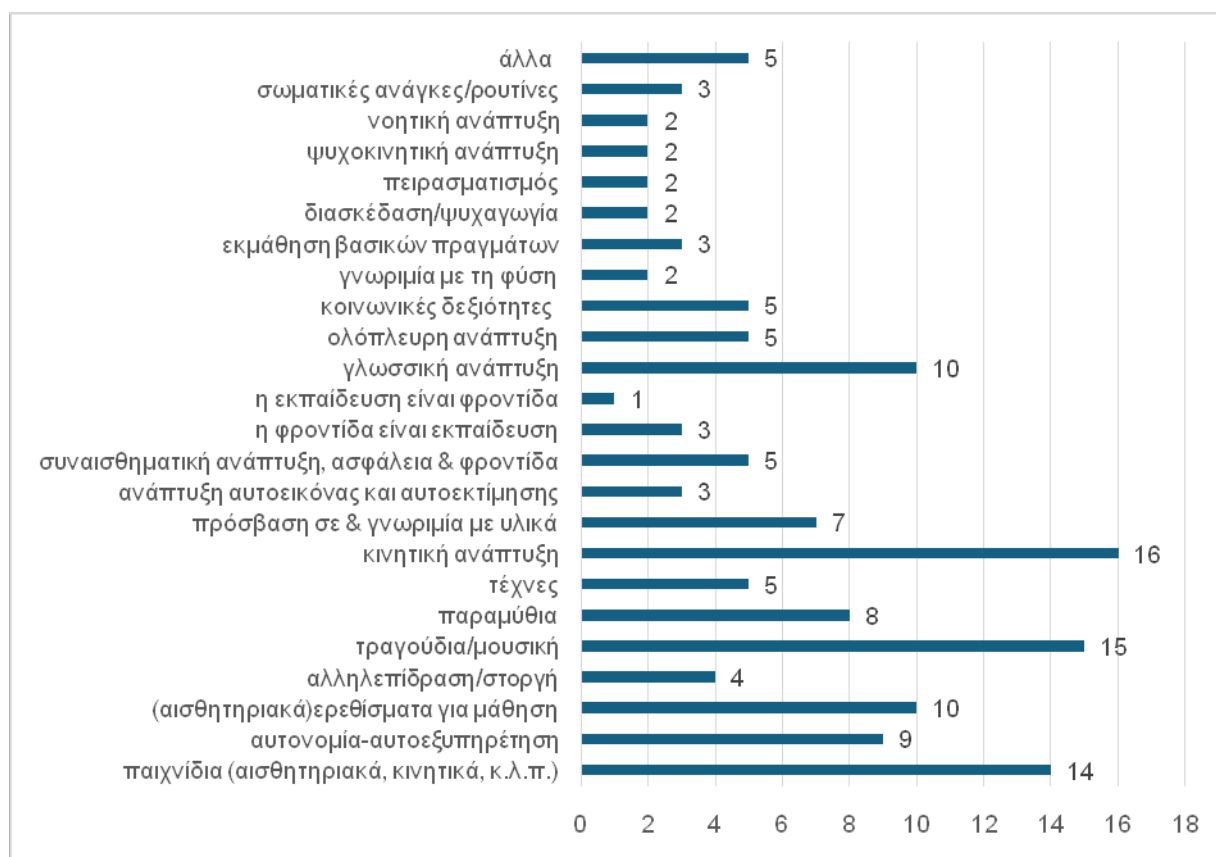
Σχήμα 5. Τι περιλαμβάνει η παροχή φροντίδας σε βρέφη



Από την άλλη μεριά, η παροχή εκπαίδευσης, περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες την κινητική ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. υποστήριξη να περπατήσουν μόνα τους, δραστηριότητες για την υποστήριξη της αδρής και της λεπτής κινητικότητας των παιδιών), τη μουσική και τα τραγούδια, την οργάνωση παιχνιδιών για τα παιδιά, την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών, καθώς και την υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης των

παιδιών και την υποστήριξη της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησής τους (Σχήμα 6).

Σχήμα 6. Τι περιλαμβάνει η παροχή εκπαίδευσης σε βρέφη



Δεδομένου ότι η εκπαίδευση και η φροντίδα είναι συνυφασμένες στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και φροντίδας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν πως η φροντίδα και η εκπαίδευση συνυπάρχουν στα βρεφικά τμήματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων για το αν η εκπαίδευση και η φροντίδα συνυπάρχουν, καθώς τα ποσοστά είναι σε σημαντικό βαθμό ισομοιρασμένα μεταξύ των απαντήσεων. Αν και φαίνεται οι περισσότεροι να θεωρούν πως η εκπαίδευση και η φροντίδα συνυπάρχουν πολύ ή πάρα πολύ, αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά αυτών που θεωρούν πως συνυπάρχουν σε μικρό ή μέτριο βαθμό.

Πίνακας 2. Σε ποιο βαθμό συνυπάρχουν η εκπαίδευση και η φροντίδα στα βρεφικά τμήματα

| Σε ποιο βαθμό θα λέγατε πως συνυπάρχουν η εκπαίδευση και η φροντίδα στα βρεφικά τμήματα | Ποσοστό |
|---|---------|
| Σεμικρό βαθμό | 23.5% |
| Σεμέτριο βαθμό | 21.6% |
| Πολύ | 25.5% |
| Πάρα πολύ | 29.4% |

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δώσουν παραδείγματα τα οποία τεκμηριώνουν την απάντησή τους, για τον βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση και η φροντίδα συνυπάρχουν ή όχι. Όσοι απάντησαν ότι η εκπαίδευση και η φροντίδα *συνυπάρχουν*, ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των ρουτίνων ενθαρρύνουμε το παιδί να αναπτύξει την αυτονομία του (π.χ. να δοκιμάσει να φάει μόνο του, να μάθει να ντύνεται και να ξεντύνεται). Συνάμα, οι ρουτίνες δίνουν το παιδί τη δυνατότητα να μάθει διάφορα πράγματα, όπως το γνωστικό σώμα του σχήματος, το χώρο, τον χρόνο και νέο λεξιλόγιο. Για παράδειγμα, κατά την αλλαγή πάνας το παιδί μαθαίνει το σώμα του, επαυξάνεται η αντιληπτική του ικανότητα, ενώ κατά την σίτιση το παιδί μαθαίνει διαφορετικούς ήχους. Οι δεξιότητες που μαθαίνονται κατά τη διάρκεια των ρουτίνων, προετοιμάζουν, επίσης, το παιδί να ανταποκριθεί σε άλλες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, όπως ανέφερε μία συμμετέχουσα «μαθαίνοντας πως να κρατάνε το κουτάλι και να μεταφέρουν την τροφή από το πιάτο στο στόμα τους (hand-eyecoordination) θα τους βοηθήσει αργότερα στο πως να κρατούν το μολύβι και γράφουν». Επίσης, είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια των ρουτίνων να υπάρχει στοργή και θετική αλληλεπίδραση με το παιδί καθώς και να εξηγούμε στο παιδί τι κάνουμε. Η εδραίωση σχέσης εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια των ρουτίνων, βοηθάει, σύμφωνα με μια συμμετέχουσα, τα παιδιά να μάθουν μέσα από αυτές τις διαδικασίες ρουτίνας, αξιοποιώντας ο παιδαγωγός και άλλες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως για

παράδειγμα παιχνίδια. Συμπληρωματικά, μέσα από τις δραστηριότητες φροντίδας τα παιδιά μαθαίνουν, σύμφωνα με μια συμμετέχουσα, να αγαπούν και να προσέχουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους και να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους.

Από την άλλη μεριά, όσοι απάντησαν ότι η εκπαίδευση και η φροντίδα *συνυπάρχουν σε μικρό βαθμό*, αναφέρθηκαν, κυρίως στους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι στα βρεφικά τμήματα δίνεται έμφαση κυρίως στη φροντίδα και στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών των παιδιών (να φάνε τα παιδιά το φαγητό τους, να είναι καθαρά, κ.λ.π.) και ελάχιστη έμφαση στην εκπαίδευση. Αυτό αποδίδεται από τους συμμετέχοντες στους εξής παράγοντες: την απουσία όρεξης και κατάλληλης κατάρτισης των παιδαγωγών που εργάζονται στα βρεφικά τμήματα, στην απουσία αναλυτικού προγράμματος, στο ότι τα βρέφη σε μια τάξη είναι πολλά και δεν αυτοεξυπηρετούνται ενώ ο αριθμός των παιδαγωγών είναι μικρός, στην έλλειψη υλικών και κατάλληλου χώρου και στο ότι ο βρεφονηπιακός σταθμός αναγνωρίζεται ως θεσμός φύλαξης και φροντίδας και όχι ως θεσμός με εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Αναφορά έγινε, επίσης, από δυο συμμετέχουσες και στο γεγονός ότι οι παιδαγωγοί κάνουν τις εργασίες «για τα παιδιά» αντί να κάνουν τα ίδια τα παιδιά τις εργασίες.

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν το χρόνο που δαπανούν κατά τη διάρκεια μιας τυπικής εργάσιμης ημέρας σε μια σειρά από επαγγελματικές δραστηριότητες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, ο περισσότερος χρόνος δαπανάται σε δραστηριότητες, οι οποίες έχουν να κάνουν με την αλληλεπίδραση με τα παιδιά και την ανακούφισή τους, την επίβλεψη των παιδιών ώστε να διατηρηθεί η ασφάλειά τους, η παροχή μαθησιακών ερεθισμάτων και τη συμμετοχή του παιδαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών. Από την άλλη μεριά, ο λιγότερος χρόνος δαπανάται στη διαχείριση της τάξης και στο διάλειμα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επαγγελματικές δραστηριότητες στις οποίες οι παιδαγωγοί δαπανούν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια μιας τυπικής εργάσιμης ημέρας

| Επαγγελματικές δραστηριότητες | N | M.O. | T.A. |
|---|----|------|------|
| Ακούω/ανταποκρίνω στις ανάγκες των παιδιών και αλληλεπιδρώ μαζί τους ώστε να τα βοηθήσω σε κάτι που θα μου ζητήσουν | 51 | 4.65 | .627 |

| | | | |
|--|----|------|-------|
| Επιβλέπω τα παιδιά ώστε να διασφαλίσω ότι είναι ασφαλή | 50 | 4.60 | .782 |
| Προσφέρω μαθησιακά ερεθίσματα στα παιδιά | 51 | 4.43 | .755 |
| Ενθαρρύνω και υποστηρίζω την καλή συμπεριφορά των παιδιών (π.χ. τα επιβραβεύω, αναγνωρίζω την καλή τους συμπεριφορά, τα υποστηρίζω να συμπεριφερθούν καλά, κ.λ.π.) | 50 | 4.42 | .785 |
| Ανακουφίζω, ηρεμώ, παρηγορώ τα παιδιά | 49 | 4.22 | .872 |
| Παίζω με τα παιδιά (συμμετέχω στο παιχνίδι των παιδιών) | 51 | 4.18 | .910 |
| Προσφέρω σκόπιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες στα παιδιά (π.χ. επίλυση προβλημάτων, φυσικές και κοινωνικές επιστήμες, γλώσσα, τέχνες, μουσική, κ.λ.π.) | 51 | 4.14 | 1.059 |
| Οργανώνω και βοηθάω τα παιδιά (ομαδικά ή σε μικρές ομάδες) στις μεταβάσεις από τη μια δραστηριότητα σε άλλη | 51 | 4.06 | .968 |
| Αλλαγή πάνας/βοηθάω τα παιδιά να πάνε στην/χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα | 51 | 3.90 | 1.082 |
| Μαθαίνω τους κανόνες στα παιδιά | 50 | 3.86 | 1.088 |
| Βοηθάω τα παιδιά σε άλλες διαστάσεις που αφορούν την υγιεινή τους (π.χ. να πλύνουν τα χέρια τους) | 49 | 3.86 | 1.155 |
| Ταίζω τα παιδιά / βοηθάω τα παιδιά να φάνε | 50 | 3.82 | 1.155 |
| Επαναφέρω τα παιδιά στην τάξη (όταν υπάρχει αναστάτωση στην τάξη) | 51 | 3.75 | 1.036 |
| Βοηθάω τα παιδιά να ντυθούν και να ξεντυθούν | 51 | 3.71 | 1.026 |
| Επικοινωνώ/συνεργάζομαι με τους γονείς | 51 | 3.67 | 1.178 |
| Επικοινωνώ/συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου | 51 | 3.65 | 1.110 |
| Παρατηρώ και καταγράφω την πρόοδο των παιδιών | 49 | 3.59 | 1.206 |
| Σχεδιάζω δραστηριότητες με τα παιδιά | 50 | 3.56 | 1.248 |
| Παρεμβαίνω σε τσακωμούς μεταξύ των παιδιών και επιλύω τις διαφορές τους | 50 | 3.44 | 1.215 |
| Κάνω τον σχεδιασμό για την ημέρα / εβδομάδα | 51 | 3.39 | 1.201 |
| Συμμετέχωσε επιμορφωτικές δρασεις | 50 | 3.38 | 1.398 |
| Βοηθάω τα παιδιά σε θέματα που αφορούν την υγεία τους (π.χ. τους βάζω αντιηλιακό, τα βοηθάω να φυσήξουν τη μύτη τους, τους δίνω φάρμακα εάν είναι άρρωστα, κ.λ.π.) | 51 | 3.37 | 1.469 |
| Τακτοποιώ το χώρο της τάξης | 50 | 3.34 | 1.206 |

| | | | |
|--|----|------|-------|
| Εμπλέκομαι σε θέματα διαχείρισης τάξης/σχολικής μονάδας (π.χ. τήρηση αρχείων, meetings, τηλεφωνήματα, παραγγελίες, κ.λ.π.) | 50 | 2.80 | 1.309 |
| Κάνω κάποιο διάλλειμα | 51 | 2.14 | 1.059 |

Συζήτηση

Παρά το γεγονός ότι η ΠΑΦ είναι ένα επάγγελμα άμεσα συνδεδεμένο με την φροντίδας (Taggart, 2011) και αν και η νευροβιολογική έρευνα τονίζει τη σημασία της φροντίδας (Sims, 2014) για τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, η διχοτομία μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας, έχει οδηγήσει, μεταξύ άλλων στο να αποκλείεται η έννοια της φροντίδας από τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ταυτότητα των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας (Taggart, 2011) και το κύρος της φροντίδας να παραμένει χαμηλό (Sims, 2014).

Συνάμα, η διχοτομία μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας έχει οδηγήσει στο να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση, τόσο σε πολιτικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, στον επαγγελματισμό και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται με μεγαλύτερα παιδιά. Κατ' επέκταση, αν και η σημασία και η πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής πρακτικής για παιδιά ηλικίας έως τριών ετών αναγνωρίζεται ευρέως, λίγες είναι οι έρευνες οι οποίες είχαν ως στόχο τη χαρτογράφηση του ρόλου και της επαγγελματικής ταυτότητας των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας καθώς και των επαγγελματικών δραστηριοτήτων που εκτελούν κατά τη διάρκεια μιας εργάσιμης ημέρας.

Δεδομένου ότι η συμπερίληψη και η καταγραφή των προοπτικών των ίδιων των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας, είναι καθοριστική για την κατανόηση τόσο των πρακτικών που υιοθετούνται όσο και για την κατανόηση του ρόλου και της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Davis&Degotardi, 2015· Davis&Dunn, 2019·Harwoodetal., 2013), η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να αναδείξει τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στις τάξεις που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας έως τριών ετών, καθώς και τις απόψεις των παιδαγωγών για την σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία τονίζουν ότι ο ρόλος των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι πολυδιάστατος και διεπιστημονικός (Harwoodetal., 2013· Jensenetal., 2015· Shin, 2015). Συνάμα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αναγνωρίζεται η ανάγκη για ολιστική προσέγγιση, καθώς και οι πολλαπλές ανάγκες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και αναπτυξιακών, οι οποίες θα πρέπει να καλυφθούν στα πλαίσια μιας συναισθηματικής και ενσυναισθητικής σχέσης με το παιδί (Brostrom, 2006· Jensenetal., 2015).

Επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι οι παιδαγωγοί, ειδικά αυτοί που εργάζονται με μικρότερα παιδιά, εστιάζουν στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών των παιδιών καθώς και στην κάλυψη των σωματικών και συναισθηματικών τους αναγκών (Rentzou, 2019· VanLaere&Vandenbroeck, 2016). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ο ρόλος τους περιλαμβάνει τη φροντίδα, την εκπαίδευση και την «επαγγελματική αγάπη», η οποία σύμφωνα με την Shin (2015, σ. 499) «συνεπάγεται εξατομικευμένη και προσωπική φροντίδα για την ανάπτυξη σχέσεων σεβασμού και αμοιβαίας σχέσης». Συνάμα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ο ρόλος τους είναι πολύπλευρος και περιλαμβάνει την παροχή ευκαιριών, ερεθισμάτων και περιβαλλόντων, τη διευκόλυνση, την υποστήριξη, το σχεδιασμό, τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών, ένα εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Harwoodetal. (2013).

Αν και οι στόχοι είναι κοινοί για τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, η ηλικία φαίνεται να καθορίζει ποιοι είναι οι πρωταρχικοί στόχοι των παιδαγωγών. Συγκεκριμένα, στις βρεφικές τάξεις πρωταρχικός στόχος είναι η διασφάλιση της ασφάλειας των παιδιών και η κάλυψη των αναγκών τους, ενώ στις τάξεις μεγαλύτερων παιδιών κύριοι στόχοι είναι η υποστήριξη και διευκόλυνση της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών και η υποστήριξη των παιδιών να αποκτήσουν δεξιότητες.

Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν τον διαχωρισμό μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, καθώς οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συνύπαρξη της φροντίδας και της εκπαίδευσης στις

βρεφικές τάξεις ήταν σχεδόν εξίσου κατανεμημένες και δεν υπήρχε σαφής απάντηση αναφορικά με το αν συνυπάρχουν ή όχι η εκπαίδευση και φροντίδα. Οι Simsetal. (2018) στη μελέτη τους διαπίστωσαν ότι ανάλογα με το πλαίσιο η φροντίδα και η εκπαίδευση θεωρούνται διακριτές ή αλληλένδετες σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στη μελέτη που διεξήχθη από τους Simsetal. (2018) που ήταν από τη Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία βλέπουν τη φροντίδα και την εκπαίδευση ως ενοποιημένες, ενώ οι συμμετέχοντες από το Μπουτάν τόνισαν τη διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης και φροντίδα (Simsetal., 2018). Όσον αφορά την Ελλάδα, προηγούμενη έρευνα (Rentzou, 2020) έδειξε ότι αν και οι νηπιαγωγοί θεωρούν διακριτές την εκπαίδευση και τη φροντίδα, οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας τις θεωρούν αλληλένδετες.

Συνάμα, τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι αν και υπάρχει μια σταδιακή αλλαγή στον τρόπο και τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά μπορεί να χρειάζονται φροντίδα και εκπαίδευση καθώς αναπτύσσονται, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι των παιδαγωγών ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε το γεγονός ότι τα παιδιά χρειάζονται τόσο εκπαιδευτικές εμπειρίες όσο και εμπειρίες φροντίδας υψηλής ποιότητας προκειμένου να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Rentzou, 2019). Επίσης, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τόσο στις τάξεις των βρεφών όσο και αυτές των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, το παιχνίδι είναι η κύρια εκπαιδευτική πρακτική που χρησιμοποιείται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν τους στόχους τους.

Όσον αφορά τις επαγγελματικές δραστηριότητες στις οποίες οι συμμετέχοντες αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους κατά τη διάρκεια μιας τυπικής εργάσιμης ημέρας, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παιδαγωγοί αφιερώνουν τον χρόνο τους κυρίως στην εκπαίδευση και τη φροντίδα, ενώ λιγότερος χρόνος αφιερώνεται στη διαχείριση. Είναι ενδιαφέρον, και σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες (π.χ. Bussey&Hill, 2017·Goouch&Powell, 2015·Quiñonesetal., 2018) ότι οι συμμετέχοντες στη μελέτη μας αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε ρουτίνες όπως η αλλαγή πάνας και το τάισμα των παιδιών και άλλες ρουτίνες, οι οποίες βάσει των παραδοσιακών προσεγγίσεων είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη φροντίδα. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξήχθησαν από τους Shpanceretal.

(2008) και από τους Schmidtetal. (2018) και οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας κάνουν περισσότερα από όσα νομίζουν οι περισσότεροι.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας υπογραμμίζουν τις πολύπλευρες διαστάσεις της φροντίδας, οι οποίες ξεπερνούν την απλοϊκή εικόνα της φροντίδας ως έννοια που περιλαμβάνει «ρουτίνες και πρακτικές κηδεμονικής φροντίδας» (Davis&Degotardi, 2015) και αναδεικνύουν την φροντίδα ως μια έννοια, η οποία περιλαμβάνει μια «άκρως επαγγελματική και εκπαιδευτική» (Shin, 2015, σ. 496) τάξη. Επιπλέον, τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό της Shin (2015, σ. 503) σύμφωνα με την οποία οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας εκτός από το να παρέχουν φροντίδα για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών, επίσης «χρησιμοποιούν τη φροντίδα ως διαδικασία μάθησης και παρέχουν άφθονες ευκαιρίες στα βρέφη να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες».

Τόσο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, όσο και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν την ανάγκη να δοθεί έμφαση, κατά τη διάρκεια της αρχικής και εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελλοντικών παιδαγωγών, σε μια ολιστική προσέγγιση της ανάπτυξης των παιδιών και στον συγκερασμό της εκπαίδευσης και της φροντίδας (Rentzou, 2019· 2020). Αυτό είναι πολύ σημαντικό, δεδομένου ότι η ποιότητα στην ΠΑΦ εξαρτάται από το κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό που είναι ικανό να εργάζεται σε ένα ολιστικό πλαίσιο και να κατανοεί τις έννοιες της «φροντίδας» και της «εκπαίδευσης» ως αλληλοεξαρτώμενες και σε ίση βάση (Peeters, Sharma&Budginaité, 2016) καθώς και από συστήματα ΠΑΦ που υιοθετούν μια ολιστική παιδαγωγική φιλοσοφία (Sylvaetal., 2016). Η καταγραφή των ρόλων, των αναγκών και των απόψεων των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας, είναι σημαντική για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς οι προσεγγίσεις που ξεκινάνε από τη βάση και τους ίδιους τους επαγγελματίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο ολιστικής επαγγελματικής ταυτότητας (Taggart, 2015, 382).

Συνάμα, τα αποτελέσματά μας υπογραμμίζουν τη σημασία τόσο της κατανόησης του ρόλου των επαγγελματιών της ΠΑΦ όσο και της προσπάθειας να αυξηθεί το κύρος των επαγγελματιών της ΠΑΦ, τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο πολιτικής. Σε επίπεδο πολιτικής, η αναγνώριση του πολύπλευρου ρόλου τους και η παροχή ευκαιριών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη θα ήταν ένα πρώτο

βήμα. Συνάμα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων, είναι σημαντικό να αναθεωρηθούν οι κανονισμοί που αφορούν τα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας, όπως η αναλογία παιδιών – παιδαγωγών και το μέγεθος της ομάδας, όπως, επίσης, να δημιουργηθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα για αυτή την ηλικιακή ομάδα.

Σε ερευνητικό επίπεδο, μελλοντικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν προσεγγίσεις μεικτής μεθόδου, συμπεριλαμβανομένων συνεντεύξεων και παρατήρησης, προκειμένου να ακουστούν οι φωνές των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετικά με τον ρόλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς σύμφωνα με τους Molla&Nolan (2019, σ. 564) το πρώτο βήμα προς την προώθηση του επαγγελματισμού των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι να εντοπιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους λειτουργίας και του ρόλου τους. Συνάμα, σύμφωνα με τους Harwoodetal. (2013) ακούγοντας τις φωνές των παιδαγωγών μπορούμε να καταλάβουμε καλύτερα τι σημαίνει να είσαι παιδαγωγός πρώιμης παιδικής ηλικίας. «Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μπορεί τότε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν καλύτερα τη φροντίδα (και το πάθος) ως κοινωνική αρχή και τα κοινωνικά δομημένα ιδανικά επαγγελματισμού, όταν τους παρέχονται διέξοδοι για να συζητήσουν και να αναλύσουν κριτικά τις ταυτότητες των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας» (Harwoodetal., 2013, σελ. 15).

Συμπερασματικά, η περιορισμένη προσοχή που δίνεται στους παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι ενδεικτική της περιορισμένης προσοχής που δίνει η πολιτική, η πρακτική και η κοινωνία στα παιδιά ηλικίας έως τριών ετών Δεδομένης της σημασίας των πρώτων τριών ετών της ζωής των παιδιών τόσο για την παρούσα όσο και για τη μελλοντική τους ανάπτυξη και δεδομένου του αυξημένου αριθμού παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας που παρακολουθούν προσχολικά προγράμματα, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τι κάνουν οι παιδαγωγοί, ώστε να είμαστε σε θέση να αναπτύξουμε αποτελεσματικές πολιτικές, παιδαγωγικά πλαίσια, προφίλ προσόντων και κανονισμούς και κριτήρια ποιότητας.

Βιβλιογραφία

- Bennett, J. (2011). Early childhood education and care systems: Issue of tradition and governance. In *Encyclopedia on early childhood development [online]*, edited by R.E. Tremblay, M. Boivin, and R DeV Peters, (1-5). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Retrieved from http://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Resources_Topics/Resources_Topics_SeamlessDay/EncyclopediaECD_Bennet.pdf.
- Brostrom, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child Youth Care Forum*, 35:391–409. <https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9>
- Bussey, K. & Hill, D. (2017). Care as curriculum: Investigating teachers' views on the learning in care. *Early Child Development and Care*, 187(1), 128-137, <http://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152963>
- Cameron, C. (2004). Social pedagogy and care. Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133-151. <https://doi.org/10.1177/1468017304044858>
- Davis, B. & Degotardi, S. (2015). Who cares? Infant educators' responses to professional discourses of care. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1733-1747, DOI: 10.1080/03004430.2015.1028385
- Davis, B. & Degotardi, S. (2015). Who cares? Infant educators' responses to professional discourses of care. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1733-1747. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028385>
- Davis, B. & Dunn, R. (2019). Professional identity in the infant room. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 244–256. <https://doi.org/10.1177/1836939119855222>
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Harwood, D. & Tukonic, S. (2017). Babysitter or professional? Perceptions of professionalism narrated by Ontario early childhood educators. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 589–600. Retrieved July 10, 2023 from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/134>
- Hayes, N. (2007). *Perspectives on the relationship between education and care in early childhood. A research paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Institute of Medicine (IOM) & National Research Council (NRC). (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Jensen, B., Iannone, R.L., Brandi, U., Mantovani, S., Bove, C., Karwowska-Struczyk, M., & Wyslowska, O. (2015). *CARE Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care: Comparative review of professional development approaches*. Report submitted to Brussels as part of the WP3 of the CARE project. Retrieved from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/report_-_Comparative_review_of_professional_development_approaches.pdf.
- Lindeboom, G., & Buiskool, J. (2013). *Quality in early childhood education and care*. European Parliament. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B. Structural and Cohesion Policies, Culture and Education. <http://www.europarl.europa.eu/studies>.
- Lofgren, H. (2016). A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years*, 36(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1062744>
- McDowall Clark, R. & Baylis, S. (2012). 'Wasted down there': Policy and practice with the under-threes. *Early Years*, 32(2), 229-242, <http://doi.org/10.1080/09575146.2011.652939>
- Molla, T. & Nolan, A. (2019). Identifying professional functionings of early childhood educators. *Professional Development in Education*, 45(4), 551-566. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449006>

- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/03323311003779068>
- Nuttall, J. (2003). Influences on the co-construction of the teacher role in early childhood curriculum: Some examples from a New Zealand childcare centre. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 23-31, <http://doi.org/10.1080/0966976032000066064>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Early childhood education and care*. Paris, France: OECD Publishing.
- Peeters, J., Sharmahd, J., & Budginaitė, I. (2016). *Professionalisation of childcare assistants in early childhood education and care (ECEC): Pathways towards qualification*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/898530.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A. & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. European models for practice, training, education and qualification*. Briefing paper - Update 2009. UK: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Powell, S. & Gooch, K. (2012). Whose hand rocks the cradle? Parallel discourses in the baby room, *Early Years*, 32(2), 113-127, <http://doi.org/10.1080/09575146.2012.687865>
- Quiñones, G., Li, L., & Ridgway, A. (2018). Collaborative forum: An affective space for infant-toddler educators' collective reflections. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 25–33. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.03>
- Redman, T., Harrison, L.J., & Djonov, E. (2022). Education versus care for infants and toddlers: The Australian early childhood challenge. *Early Child Development and Care*, 192(13), 2118-2127, <http://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990904>

- Rentzou, K. (2020). The vicious circle of ECEC dichotomy: How dichotomy in and focus of initial professional preparation programs preserve the segregation between care and education. In I. Jones and M. Lin (Eds.). *Critical issues in early childhood teacher education: Volume 2 - International perspectives* (p.p. 79-103). Information Age Publishing
- Rentzou, K. (2019). Greek early childhood educators' conceptualization of education, care and educare concepts. *Early Years*, 39(2), 148-162, <http://doi.org/10.1080/09575146.2017.1361386>
- Rockel, J. (2009). A pedagogy of care: Moving beyond the margins of managing work and minding babies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/183693910903400302>
- Schmidt, T., Smidt, W., & Roux, S. (2018). What do pedagogues in daycare do? Empirical analyses of the occupational activities of pedagogues in children's daycare centres in Germany. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 446-460, <http://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463910>
- Shin, M. (2015). Enacting caring pedagogy in the infant classroom. *Early Child Development and Care*, 185(3), 496-508. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.940929>
- Sims, M. (2014). Is the care-education dichotomy behind us? Should it be? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 3-11. <https://doi.org/10.1177/183693911403900402>
- Sims, M., Alexander, E., Nislin, M, Pedey, K., Tausere-Tiko, L. & Sajaniemi, N., (2018). Infant and toddler educare: A challenge to neoliberalism. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), a594. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.594>
- Stone, B. & Rixon, A. (2008). Towards integrated working. In P. Foley & A., Rixon (Eds). *Changing children's services: Working and learning together* (p.p. 87-121). Bristol: Policy Press.
- Sylva, K., Pastori, G., Lerkkanen, M.K., Ereky-Stevens, K. & Slot, P. (2016). *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC) Integrative Report on a culture-sensitive quality*

- and curriculum framework*". Report submitted to Brussels as part of the WP2 of the CARE project. Retrieved from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D2_4_Integrative_Report_wp2_FINAL.pdf.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K. & Aricescu, A. M. (2015). *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC) Overview of European ECEC Curricula and Curriculum Template*. Report submitted to Brussels as part of the WP2 of the CARE project. Retrieved from https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_ECEC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf.
- Taggart, G. (2011). Don't we care?: The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31(1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.536948>
- Urban, M., Robson, S. & Scacchi, V. (2017). *Review of occupational role profiles in Ireland in early childhood education and care*. UK, London: University of Roehampton, Early Childhood Research Centre (ECRC).
- Van Laere, K., Peeters, J., & Vandebroek, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>
- Van Laere, K. & Vandebroek, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., & Ingram, G. (2010). *Developmentally appropriate practice and play-based pedagogy in early years education: A literature review of research and practice*. Belfast: CCEA.
- Wong, S., Harrison, L., Press, F., Sumsion, J., Gibson, M., & Woods, A. (2015). The construction of a taxonomy of early childhood educators' work. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(3), 79-87, <http://doi.org/0.1177/183693911504000311>