

## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 6, Αρ. 1 (2017)

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION



Αλεξανδρούπολη  
2017, Τεύχος 6

### Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης

Ελένη Ιωάννης Τσαλαγιώργου, Σοφία Αυγητίδου

doi: [10.12681/hjre.14764](https://doi.org/10.12681/hjre.14764)

Copyright © 2017, Ελένη Ιωάννης Τσαλαγιώργου, Σοφία Αυγητίδου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσαλαγιώργου Ε. Ι., & Αυγητίδου Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255–273.  
<https://doi.org/10.12681/hjre.14764>

## Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης

Ελένη Τσαλαγιώργου<sup>α</sup>, Σοφία Αυγητίδου<sup>β</sup>

<sup>α</sup> Σύμβουλος Β', Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

<sup>β</sup> Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών

### Περίληψη

Οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα (οικονομική κρίση, ανεργία, αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών) έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι αντιμέτωπο με την έλλειψη των απαραίτητων οικονομικών πόρων, την υποβάθμιση των υλικοτεχνικών υποδομών, την απουσία προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την περιορισμένη ανανέωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη πραγματικότητα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί σε μια συστηματική καταγραφή των αναγκών που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί οι οποίες υπηρετούν στα νηπιαγωγεία όλης της επικράτειας στην τρέχουσα συγκυρία. 600 νηπιαγωγοί από όλη την Ελλάδα συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ένα ερωτηματολόγιο με 50 ερωτήσεις σχετικές με βασικές δομές και λειτουργίες του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου, όπως η καταλληλότητα του χώρου και η υλικοτεχνική υποδομή των νηπιαγωγείων, η λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ο μετασχηματισμός του προγράμματος σπουδών, η συνεργασία με τους γονείς καθώς και για τις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε ύστερα από συνεργασία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με το Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ). Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν σημαντικές ελλείψεις στο επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής και στο χώρο μέσα και έξω από το νηπιαγωγείο. Όμως, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί μπορούν να υπερβούν τις δυσκολίες και να οργανώσουν ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά με διαφορετικές περιοχές παιχνιδιού και μάθησης. Επίσης, παρόλο που η πλειονότητα των νηπιαγωγών αναγνωρίζει τη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού, οι μισές δηλώνουν ότι οργανωμένες δραστηριότητες κυριαρχούν στο ημερήσιο πρόγραμμα, υπογραμμίζοντας την έλλειψη ευελιξίας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Σχετικά με τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι καταφέρνουν να επικοινωνούν με τους γονείς συστηματικά και αποτελεσματικά. Όμως, φαίνεται να προτιμούν τη συμμετοχή των γονέων ως εθελοντών και ακροατών παρά ως συνδιαμορφωτών του εκπαιδευτικού προγραμματισμού του νηπιαγωγείου. Η πλειονότητα των νηπιαγωγών δίνει έμφαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική μάθηση που συνδέεται τόσο με τη διδακτική συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων όσο και με ευρύτερα θέματα γενικής παιδαγωγικής γνώσης. Η έρευνα αποτελεί ένα πρώτο βήμα στην προσπάθεια συσχέτισης της εκπαιδευτικής πολιτικής με ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν στην καλύτερη λειτουργία των νηπιαγωγείων στη χώρα μας και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στην προσχολική εκπαίδευση.

### Abstract

Current socio-economic conditions in Greece (financial crisis, unemployment, increase of single-parent families) have a strong influence on the Greek educational system which is dealing not only with a major lack of resources, teachers' in-service training programs and staff renewal but also with infrastructure issues. The study is focusing on important facets of early childhood education under the light of these circumstances and is aiming to explore kindergarten teachers' views and beliefs about the current situation and their needs. 600 kindergarten teachers from all over Greece completed an on-line questionnaire with 50 questions structured in relation to the quality of space and infrastructure, the function of all-day kindergarten classes, the transformation of the programme of studies, school-family collaboration and kindergarten teachers' professional development needs. The design and conduct of the specific study was organized by the Institute of Educational Policy in Greece in collaboration with the University of Western Macedonia, Greece. Data reveal important infrastructure

*deficiencies of kindergarten schools both inside and outside classrooms. However, results show that kindergarten teachers are able to overcome infrastructure deficiencies and organise a rich learning environment with many different learning/playing areas. Although the majority of teachers recognises the important role of free-play in preschool education, half of them state that adult-directed activities are dominant in the daily programme, underlining the lack of flexibility in kindergartens' timetable. Concerning family-school collaboration teachers declare that they manage to communicate with children's families systematically and effectively. However, they seem to prefer engaging parents in school life as volunteers or listeners rather than as co-planners of the educational programme they deliver. Results show that the great majority of kindergarten teachers give emphasis to continuing professional education related both to subject areas and general pedagogic issues. This research forms a first step in the attempt to relate findings to educational policy proposals that concern the improvement both of kindergartens' function and educational provision.*

© 2017, Ε. Τσαλαγιώργου, Σ. Αυγητίδου  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** Προσχολική εκπαίδευση, ανάγκες εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική πολιτική

**Key words:** Early childhood education, teachers' needs, professional development, educational policy

## Θεωρητική πλαισίωση

Σύμφωνα με τον Hunt (1986) η διερεύνηση των αναγκών αφορά την διαδικασία προσδιορισμού της απόστασης μεταξύ του «τι είναι», της υπάρχουσας δηλαδή κατάστασης και του «τι θα έπρεπε να είναι», δηλαδή των στόχων που τίθενται από κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Στην εγχώρια βιβλιογραφία η διερεύνηση αναγκών, τις ελάχιστες φορές που γίνεται, περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Τελευταία μεγάλη σχετική μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. Η μελέτη έγινε πριν την έναρξη των επιμορφωτικών δράσεων του προγράμματος και συνέβαλε ουσιαστικά στην αποδοτικότερη οργάνωση της επιμόρφωσης, ενώ παράλληλα αποτέλεσε την αφετηρία για την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Στο διεθνή χώρο, η καταγραφή των αναγκών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής επειδή η αποτελεσματική εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών εξαρτάται άμεσα από τις ανάγκες τις οποίες καλούνται να καλύψουν (Fullan, 1999, 2007· Hopkins & Levin, 2000). Κάθε πρωτοβουλία εκπαιδευτικής αλλαγής είναι απαραίτητο να συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ώστε να πειστούν οι εκπαιδευτικοί για την αναγκαιότητά της και να γίνουν οι ίδιοι φορείς αλλαγής και βελτίωσης της σχολικής πραγματικότητας (Fullan, 1993· Hopkins et al., 1994). Η διερεύνηση των αναγκών, των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών συμβάλλει, επίσης, στην τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική (evidence-based education policy), η οποία έχει συνδεθεί σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Slavin, 2002· European Commission, 2007· OECD/CERI, 2007) με την αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (Siraj-Blatchford et al., 2006· Creemers & Kyriakides, 2010).

Στην παρούσα εργασία, η διερεύνηση αναγκών στην προσχολική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών αλλά εστιάζει σε βασικούς τομείς της δομής και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου, οι οποίοι επηρεάζουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα διαμορφώνουν την επαγγελματική καθημερινότητα των χιλιάδων νηπιαγωγών που υπηρετούν στα δημόσια νηπιαγωγεία της επικράτειας. Έρευνες έχουν δείξει ότι το πλαίσιο της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης έχει επιπτώσεις σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και τη λειτουργία των νηπιαγωγείων (Avgitidou et al., 2017· Kakana et al., 2017).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα άντλησε το θεωρητικό της πλαίσιο από σύγχρονες μελέτες και ερευνητικά εργαλεία που προσπαθούν να αποτυπώσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία αποτύπωσης της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση είναι η κλίμακα ECERS-R (Early Childhood

Environmental Rating Scale-Revised), η οποία αναπτύχθηκε αρχικά στην Αμερική (Harms et al., 1998) αλλά έχει, ωστόσο, χρησιμοποιηθεί ευρέως και σε άλλες χώρες, όπως στην Αγγλία, όπου εξελίχθηκε περαιτέρω (ECERS-E: Early Childhood Environmental Rating Scale-Extension) στο πλαίσιο της μεγάλης κλίμακας έρευνας για την ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση “EPPE project” (the Effective Provision of Preschool Education) (Sylva et al., 2004· Siraj-Blatchford et al., 2002) αλλά και στην Ελλάδα (Grammatikopoulos et al., 2014· Grigoriadis et al., 2016). Οι παράγοντες ποιότητας που αποτελούν και άξονες παρατήρησης του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου είναι ο χώρος και η επίπλωση, οι ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, η γλώσσα-αιτιολόγηση, οι δραστηριότητες, η αλληλεπίδραση, η δομή του προγράμματος, οι γονείς και το προσωπικό.

Η παρούσα μελέτη επίσης αντλεί στοιχεία για το θεωρητικό της πλαίσιο από τη σύγχρονη διεθνή έρευνα που αναδεικνύει τη σημασία ορισμένων παραγόντων όπως η συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Epstein et al., 2002) αλλά και από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο και αφορούν στη λειτουργία του ελληνικού νηπιαγωγείου. Οι έρευνες και οι μελέτες αυτές παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω ανά θεματικό άξονα για πρακτικούς λόγους.

### ***Χώρος και ρουτίνες στο νηπιαγωγείο***

Η ποιότητα του χώρου στον οποίο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί παράγοντα υψηλής σπουδαιότητας, καθώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων και των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον (Γερμανός, 1993 και 2002· Ματσαγγούρας, 2001· Γκιζελή κ.α., 2007). Ιδιαίτερα για την προσχολική εκπαίδευση, η ποιότητα του χώρου είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα της μάθησης (OECD, 2012). Διεθνή ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι το μέγεθος, η διαρρύθμιση και ο εξοπλισμός τους χώρου του νηπιαγωγείου επηρεάζει την μάθηση, τη συμπεριφορά, τη δημιουργικότητα και τα ενδιαφέροντα των νηπίων (Sheridan & Schuster, 2001· Sylva et al., 2004· Dearing et al., 2009). Όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών τόσο πιο καθοριστικός αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευσή τους, όχι μόνο ως προς την αναλογία του χώρου που αντιστοιχεί σε κάθε μαθητή (Honig, 2002) αλλά και ως προς την ποιότητα και την ανανέωση του εξοπλισμού και των υλικών που προσφέρονται και κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, συμβάλλοντας στη μέγιστη νοητική και ψυχοσωματική τους ανάπτυξη (Prochner et al., 2008· Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012). Επίσης, ο χώρος του νηπιαγωγείου συνδέεται άμεσα με τις ρουτίνες στο νηπιαγωγείο όπως ο ύπνος ή/και η χαλάρωση και τα γεύματα καθώς και με την ασφάλεια που εξασφαλίζει στη χρήση του από τα παιδιά (Harms et al., 1998· Sylva et al., 2004).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και αξιοποίηση του υφιστάμενου χώρου του νηπιαγωγείου υπογραμμίζεται από πολλούς ερευνητές (Γερμανός, 1993· Sanoff, 1995· Fleet & Robertson, 1998· Σταμάτης, 2006), οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι καταλυτικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει, αναδιαμορφώνει και χρησιμοποιεί το σχολικό χώρο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και η δημιουργική / διαλεκτική σχέση που αναπτύσσει ο ίδιος και οι μαθητές του με την υφιστάμενη αρχιτεκτονική και διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους. Ο χώρος, λοιπόν, αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό «παιδαγωγικό εργαλείο» στα χέρια των εκπαιδευτικών (Γερμανός, 2003· Sheridan, 2007), οι οποίοι μπορούν με τους κατάλληλους χειρισμούς του μαθησιακού περιβάλλοντος να αυξήσουν σημαντικά τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών.

### ***Το ολοήμερο νηπιαγωγείο: πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και προοπτικές***

Έρευνες έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση του ολοήμερου νηπιαγωγείου τόσο για τα νήπια και τους γονείς τους όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Το διευρυμένο πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των νηπίων μέσω του παιχνιδιού (Schickedanz, 1999), διευρύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της ομαδικής απασχόλησης (Katz & McClellan, 1997), διευκολύνει τη συναισθηματική ανάπτυξη μέσω της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στις μαθησιακές εμπειρίες (Gardner, 1993), προωθεί τις κινητικές δεξιότητες μέσω της διαμόρφωσης του χώρου (Τσαπακίδου, 1997), ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα

και ευνοεί την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο μέσω της δημιουργίας διηλικιακών ομάδων εργασίας (Κιτσαράς, 1997). Επίσης, απελευθερώνει τους γονείς από προβλήματα φύλαξης των παιδιών και τους διευκολύνει με ζητήματα κοινωνικοποίησης των νηπίων και μετάβασής τους στο δημοτικό (Πανταζής, 1999). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν προγράμματα που απαιτούν περισσότερο χρόνο και επιτρέπουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχοντας ευκαιρίες για ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας με το κάθε παιδί (Carr, 2007).

### ***Ο μετασχηματισμός του αναλυτικού προγράμματος***

Η εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003) επέφερε πολλές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Η εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης συνοδεύτηκε από την εισαγωγή νέων ή διαφοροποιημένων γνωστικών αντικειμένων αλλά και από νέες μεθόδους διδασκαλίας (σχέδια εργασίας, θεματικές προσεγγίσεις) όπως περιγράφονται στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και η έμφαση που δόθηκε στις δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και μαθηματικών έχει προβληματίσει τους ερευνητές σχετικά με τον τρόπο που ερμηνεύεται από τις νηπιαγωγούς και τελικά μπορεί να επηρεάσει την ισορροπία ανάμεσα στο χρόνο που αφιερώνεται στο ελεύθερο παιχνίδι και στις οργανωμένες δραστηριότητες (Avgitidou & Botsoglou, 2013).

Η σημασία του ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού είναι μεγάλη καθότι αποτελεί μία δραστηριότητα με νόημα για τα παιδιά που προσφέρει κίνητρα και πλαίσια για την αλληλεπίδραση, τη δημιουργική κατασκευή σεναρίων και τη συγκρότηση της παιδικής κουλτούρας (Αυγητίδου, 2001α). Τα παιδιά συν-δημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλικούς τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους τους (Αυγητίδου, 1997 και 2001β), ενώ παράλληλα ορίζουν τους εαυτούς τους στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας, διαπραγματεύονται ζητήματα ταυτότητας και ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ τους (Τσίγκρα, 2001).

Όμως, η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών, αλλά και των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων, στο νηπιαγωγείο θεωρείται συχνά από τις νηπιαγωγούς πιο σημαντική λόγω της οργανωμένης και στοχοκεντρικής φύσης της εκπαιδευτικής πράξης, με αποτέλεσμα να μην κυριαρχεί το ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι (Adams et al., 2004· Miller & Almon, 2009· Nicolopoulou, 2010· Αυγητίδου κ.α., 2014). Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνει ότι κάθε πρόγραμμα σπουδών ερμηνεύεται και πραγματώνεται με διαφορετικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις πρότερες πεποιθήσεις και πρακτικές τους και εν τέλει μετασχηματίζεται στην πράξη σύμφωνα με αυτές (Pinar et al., 1995). Στον μετασχηματισμό της φιλοσοφίας και της διαδικασίας του προγράμματος σπουδών από τους εκπαιδευτικούς συχνά συμβάλλει και το γεγονός της έλλειψης συστηματικής επιμόρφωσης και υποστήριξης τους με σκοπό την κατανόηση και τη διαπραγμάτευση των επιχειρούμενων νέων προγραμμάτων στην εκπαίδευση (Τσάφος, 2014· Χρυσοφίδης, 2004). Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι νηπιαγωγοί χρειάζονται θεωρητική και ερευνητική υποστήριξη προκειμένου να αναγνωρίσουν το ρόλο τους ως παρατηρητή, ερμηνευτή και υποστηρικτή του παιχνιδιού και να συνδέσουν την μάθηση με τις δράσεις των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2014).

### ***Η σημασία της συνεργασίας νηπιαγωγών και γονέων***

Η συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική ηλικία. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Desforges & Abouchaar, 2003· Blok et al., 2005· Harris & Goodall, 2006· OECD, 2012· OECD, 2015) αποκαλύπτουν ότι τα πιο επιτυχημένα προγράμματα προσχολικής αγωγής είναι αυτά που εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους. Όταν τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι αλληλεπιδρούν θετικά αισθάνονται ασφάλεια καθώς αντιλαμβάνονται ότι η οικογένειά τους και κατ' επέκταση τα ίδια γίνονται αποδεκτά (Dodge & Colker, 1998). Οι γονείς από την πλευρά τους κατανοούν και εκτιμούν καλύτερα το έργο των εκπαιδευτικών όταν συνεργάζονται μαζί τους ενώ οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση και αυτοεπιβεβαίωση (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

Υπάρχουν ποικίλες ταξινομήσεις που αποτυπώνουν τις σχέσεις σχολείου και γονέων. Η Epstein (2001) υποστηρίζει ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα είναι οι τρεις σημαντικότερες σφαίρες επιρροής των μαθητών, οι οποίες τείνουν να επικαλύπτουν η μία την άλλη κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Επιπροσθέτως, υπογραμμίζει ότι η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας προϋποθέτει την ύπαρξη θετικού οικογενειακού κλίματος απέναντι στο σχολείο και μια εποικοδομητική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας αναφορικά με τις προσδοκίες του προγράμματος και την πρόοδο των παιδιών, ώστε οι γονείς να μπορούν να συμμετέχουν στο σχολικό πρόγραμμα όχι μόνο ως εθελοντές αλλά και υποστηρίζοντας τις μαθησιακές-αναπτυξιακές δραστηριότητες (στο σχολείο και στο σπίτι) και συμμετέχοντας στην λήψη αποφάσεων για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη διαχείριση άλλων σημαντικών ζητημάτων (Epstein et al., 2002).

Αντίστοιχα, ο Ματσαγγούρας (2008), μελετώντας την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εντοπίζει τέσσερα μοντέλα συνεργασίας σχολείου οικογένειας: α) το σχολείο-κεντρικό μοντέλο που υποστηρίζει την απόλυτη διάκριση μεταξύ του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων, β) το συνεργατικό μοντέλο που επιτρέπει την αλληλεπίδραση των δύο φορέων, με σαφή όμως υπεροχή υποχρεώσεων και δικαιοδοσιών στους εκπαιδευτικούς, γ) το διαπραγματευτικό μοντέλο το οποίο θέτει τους ρόλους των δύο φορέων σε ισότιμες βάσεις και δ) το οικογενειο-κεντρικό μοντέλο που ενδυναμώνει το ρόλο των γονέων και καθιστά το ρόλο των εκπαιδευτικών συνεπικουρικό στη λήψη αποφάσεων για το παιδί.

### **Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών**

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών, έτσι όπως αυτές έχουν καταγραφεί στο παρελθόν (Siraj-Blatchford et al., 2002· OECD, 2005· Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006), εστιάζονται στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη και στην ανανέωση των γνώσεών τους, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν τις εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης. Οι νηπιαγωγοί προτιμούν ενδοσχολικές μορφές επιμόρφωσης συνοδευόμενες από βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης.

Οι αλλαγές, όμως, που έχουν επέλθει στον ελληνικό χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, όπως η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, νέων γνωστικών αντικειμένων και νέων μεθόδων διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών καθιστούν αναγκαία μία εκ νέου καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών (ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, τη θεματολογία και τις μορφές της επιμόρφωσης), έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται σήμερα.

### **Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας**

Με βάση τα παραπάνω, ο γενικός σκοπός της έρευνάς μας είναι να αποτυπώσει τις ανάγκες των νηπιαγωγών σε σχέση με την καθημερινή λειτουργία του νηπιαγωγείου (χώρος και εξοπλισμός, ρουτίνες, λειτουργία ολοήμερου νηπιαγωγείου, πρόγραμμα σπουδών, δραστηριότητες, συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας), τα δομικά ζητήματα ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Συγκεκριμένα, σκοποί της παρούσας έρευνας είναι:

- η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για την επάρκεια και την καταλληλότητα του χώρου αλλά και για το ρόλο τους στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος,
- η διερεύνηση της λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, ώστε να αναδειχθούν οι διαστάσεις των ζητημάτων και οι πιθανές λύσεις τους,
- η μελέτη της ικανοποίησης των νηπιαγωγών από τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, το βαθμό που αξιοποιούν τον Οδηγό Νηπιαγωγού και της συχνότητας με την οποία οργανώνουν διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (π.χ. θεματικές προσεγγίσεις, σχέδια εργασίας, εργασία σε ομάδες κ.α) αλλά και η διερεύνηση των πρακτικών τους ως προς τον τρόπο οργάνωσης των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων,

- η καταγραφή του είδους και της συχνότητας επικοινωνίας των νηπιαγωγών με τους γονείς, του βαθμού εμπλοκής των γονέων στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου καθώς και των απόψεων των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων επικοινωνίας και εμπλοκής των γονέων, τις οποίες οι ίδιες επιλέγουν να εφαρμόζουν στην τάξη τους και
- η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και των προτιμώμενων τρόπων επιμόρφωσης στο σύγχρονο πλαίσιο.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα επικεντρώνονται στις ανάγκες που καταγράφουν οι νηπιαγωγοί, έχοντας υπόψη μας το θεωρητικό πλαίσιο για την ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση, το συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού νηπιαγωγείου και την ανάγκη καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών και έχουν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι ανάγκες που καταγράφουν οι νηπιαγωγοί ως προς το χώρο, τον εξοπλισμό του και την πραγματοποίηση των ρουτινών στην τάξη;
2. Ποιες ανάγκες εντοπίζουν ειδικότερα ως προς τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου;
3. Πώς αντιλαμβάνονται το μετασχηματισμό του προγράμματος σπουδών σε πράξη και το ρόλο του Οδηγού της Νηπιαγωγού σ' αυτόν;
4. Ποιες ανάγκες δηλώνουν ως προς τη συνεργασία τους με τους γονείς;
5. Ποιες είναι οι κύριες επιμορφωτικές τους ανάγκες και ο προτιμώμενος τρόπος επιμόρφωσης;

## Μεθοδολογία της έρευνας

Η επιλογή ενός ποσοτικού μεθοδολογικού εργαλείου υπαγορεύεται από το βασικό σκοπό της έρευνας. Μία ευρεία καταγραφή των αναγκών και των ζητημάτων που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στην προσχολική εκπαίδευση απαιτεί μια συστηματική μεθοδολογία συλλογής πληροφοριών/απόψεων/επιθυμιών από ένα δείγμα πληθυσμού το οποίο θα είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού των νηπιαγωγών όλης της επικράτειας. Το ερωτηματολόγιο κρίνεται ως ένα κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή τέτοιου είδους δεδομένων και τη διεξαγωγή μιας δειγματοληπτικής έρευνας (Javeau, 2000).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, έχοντας ως βάση τις παραπάνω θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες ως ένα εννοιολογικό πλαίσιο των βασικών θεμάτων που περιγράφουν την ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση και μπορεί να αποτελούν παράγοντες που χρίζουν βελτίωση, αναπροσαρμογή ή και αλλαγή, διαμορφώσαμε το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο) αξιοποιώντας ένα μεγάλο αριθμό των θεματικών αξόνων της κλίμακας ECERS-R. Οι έρευνες για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης βασίστηκαν στην παρατήρηση του χώρου, των αλληλεπιδράσεων και των δραστηριοτήτων σε τάξεις από εκπαιδευμένους ερευνητές. Η πρόθεση αυτής της μελέτης είναι να καταγράψει τις απόψεις των νηπιαγωγών για την καθημερινή λειτουργία του νηπιαγωγείου και έτσι αξιοποίησε από τις παραπάνω έρευνες βασικούς άξονες για τους οποίους θα μπορούσαν να διατυπώσουν απόψεις οι νηπιαγωγοί (χώρος και επίπλωση, ρουτίνες που αφορούσαν στα γεύματα, τον ύπνο και την ασφάλεια, δραστηριότητες και δομή του προγράμματος, αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-παιδιών, αλληλεπίδραση και συνεργασία γονέων και προσωπικού) και παρέλειψε πιο εξειδικευμένους άξονες (π.χ. χρήση της γλώσσας για ανάπτυξη δεξιοτήτων λογικής ή επίβλεψη των παιδιών). Επιπλέον, η σύνταξη των αξόνων και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου εμπλουτίστηκε από θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω (π.χ. για τους τρόπους συνεργασίας σχολείου και οικογένειας), το πλαίσιο της έρευνας που αφορούσε στη λειτουργία του νηπιαγωγείου στον ελληνικό χώρο (π.χ. ειδικές ερωτήσεις για το ολοήμερο νηπιαγωγείο) και τους σκοπούς της έρευνας που πρόσθεσαν στα παραπάνω την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών και του προτιμώμενου τρόπου επιμόρφωσης.

Συνολικά το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε πέντε βασικούς άξονες ως εξής: Άξονας Α: ερωτήσεις που σχετίζονται με τον χώρο και τις υποδομές των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί (ασφάλεια/επάρκεια εξωτερικού και εσωτερικού χώρου, περιοχές

δραστηριοτήτων και εξοπλισμός τους, χώρος και κοινωνική αλληλεπίδραση). Άξονας Β: ερωτήσεις αναφορικά με τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου (επίτευξη των σκοπών του ολοήμερου νηπιαγωγείου, προβλήματα και τρόποι αντιμετώπισής τους). Άξονας Γ: ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να ανιχνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου μετασχηματίζεται σε εκπαιδευτική πράξη (ικανοποίηση από τον προγραμματισμό, τρόπος οργάνωσης των δραστηριοτήτων, εργασία σε ομάδες, ελεύθερο παιχνίδι, κατανομή χρόνου ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων, παιχνίδι στο διάλειμμα). Άξονας Δ: ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας (συχνότητα συνεργασίας, τρόποι εμπλοκής γονέων στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου, αντιμετώπιση διαφωνιών). Άξονας Ε: ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών (είδος επιμόρφωσης, θεματολογία, γνωστικά αντικείμενα).

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε κυρίως στην πεντάβαθμη κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης (Likert scale), η οποία αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τύπο κλίμακας για την μέτρηση στάσεων, πεποιθήσεων και απόψεων μεγάλων ομάδων (Cohen & Manion, 1994).

Το ερευνητικό εργαλείο ελέγχθηκε ως προς τη δομή, τη μορφή, τη γλώσσα, τη σαφήνεια και την αξιοπιστία του τόσο κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσής του όσο και κατά την πιλοτική χορήγησή του. Επίσης, αναγνώστηκε κριτικά από δύο Σχολικές Συμβούλους προσχολικής εκπαίδευσης και δύο νηπιαγωγούς προκειμένου να τεκμηριώσουν ότι οι ερωτήσεις είχαν νόημα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, όσον αφορά την αξιοπιστία και τον βαθμό εσωτερικής συνάφειας του ερευνητικού εργαλείου, εφαρμόστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha σε ομάδες ερωτήσεων (Cronbach, 1951) που ανήκαν σε κάθε θεματικό άξονα. Το σύνολο των στοιχείων του ερωτηματολογίου εμφάνισαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας (Πίνακας 1) με τον δείκτη Cronbach's Alpha να κυμαίνεται από .72 (άξονας Δ) μέχρι .93 (άξονας Ε).

**Πίνακας 1** Δείκτης Cronbach's Alpha ανά άξονα ερωτήσεων

Άξονας ερωτηματολογίου	Alpha
A: Χώρος – υποδομές	.87
B: Λειτουργία ολοήμερου νηπιαγωγείου	.75
Γ: Μετασχηματισμός αναλυτικού προγράμματος	.74
Δ: Συνεργασία νηπιαγωγείου - οικογένειας	.72
Ε: Επιμορφωτικές ανάγκες νηπιαγωγών	.93

Για τον υπολογισμό του επαρκούς δείγματος ακολουθήθηκε η διαδεδομένη μεθοδολογία του Cohran (Cohran, 1977): Confidence level 95%, (αποδεκτό στις κοινωνικές επιστήμες), διάστημα εμπιστοσύνης 0,5% (λάθος 5%). Για τον αρχικό πληθυσμό 12.192 νηπιαγωγοίτων δημοσίων σχολείων της επικράτειας (πηγή: Δ/ση Σπουδών Α'θμιας Εκπαίδευσης, ΥΠΠΕΘ) ο αριθμός των 600 νηπιαγωγών από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες (13) της χώρας, είναι απολύτως επαρκής. Το ποσοστό εκπροσώπησης κάθε περιφέρειας εκπαίδευσης στο σύνολο των συμμετεχουσών στην έρευνα είναι ανάλογο με το αντίστοιχο ποσοστό του πληθυσμού των νηπιαγωγών στις περιφέρειες εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα (93,63%) είναι μόνιμες εκπαιδευτικοί, ενώ σε ολοήμερο νηπιαγωγείο εργάζεται το 46,68% του δείγματος. Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών, το 61,67% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικού τμήματος, το 33,89% είναι απόφοιτοι Σχολών Νηπιαγωγών διетуός φοίτησης, το 28,24% έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης, το 21,28% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι τίτλου μετεκπαίδευσης σε Διδασκαλείο, το 17,94% κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 1,16% διδακτορικό δίπλωμα.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μετά τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου από 600 νηπιαγωγούς κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS V 22.0 για επεξεργασία. Οι στατιστικές διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- α) Περιγραφή της κατανομής κάθε μεταβλητής



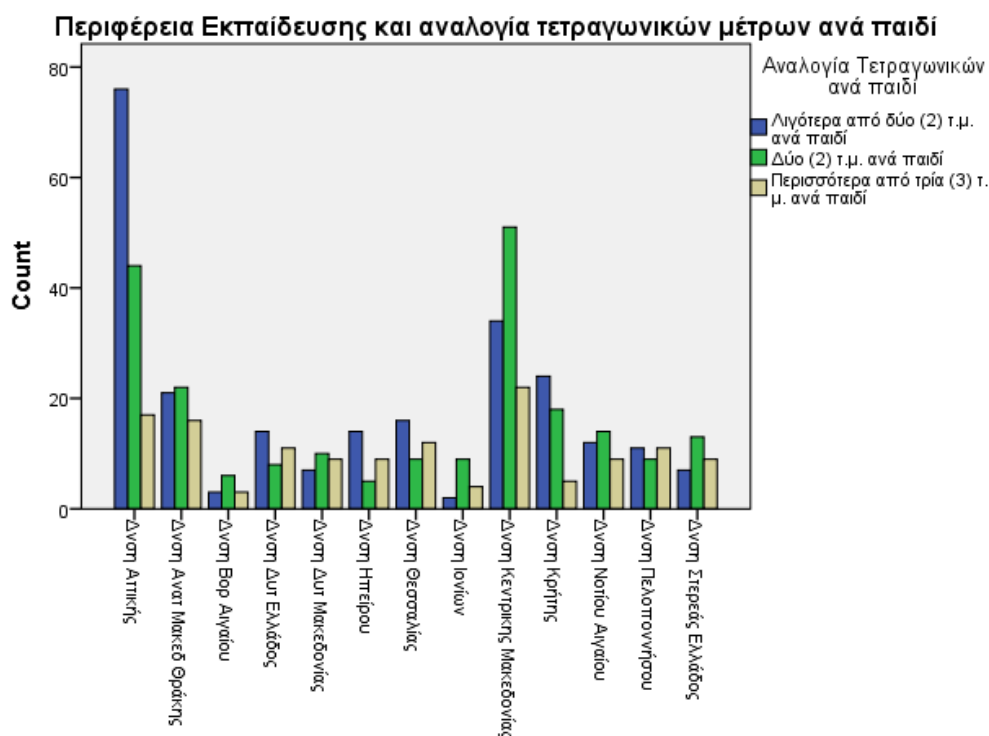
β) Ανίχνευση ύπαρξης ενδεχόμενων συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών. Όταν τα δεδομένα βασίζονται στην τακτική αρίθμηση (1-5) (ordinal), οι συσχετίσεις υπολογίστηκαν με μη παραμετρική συσχέτιση και συγκεκριμένα με το Spearman's rho. Η συσχέτιση των θεματικών αξόνων με την περιφέρεια και τα χρόνια υπηρεσίας έγινε με ANOVA.

γ) Ισχύς των ανιχνευμένων συσχετίσεων. Η ερμηνεία της ισχύος των συσχετίσεων πραγματοποιήθηκε με βάση το Spearman's rho.

## Αποτελέσματα της έρευνας

Σε σχέση με το χώρο και τον εξοπλισμό καταγράφονται πολλές αδυναμίες τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό χώρο των νηπιαγωγείων. Οι αδυναμίες αυτές έχουν σχέση, από τη μια, με την έλλειψη διαμορφωμένων αυλών που μπορούν να συνδράμουν στην παιδαγωγική αξιοποίηση του διαλείμματος αλλά και άλλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και, από την άλλη, με την ύπαρξη μικρών σε μέγεθος τάξεων για τη φοίτηση των παιδιών. Συγκεκριμένα μόνο 28% των νηπιαγωγών δηλώνουν «μεγάλη» ή «πολύ μεγάλη» ικανοποίηση από τον αύλειο χώρο και 12,5% από τον διαθέσιμο εξοπλισμό του αύλειου χώρου, ο οποίος θα μπορούσε να συμβάλει στην οργάνωση και εξέλιξη του παιχνιδιού των νηπίων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επίσης, η ικανοποίηση των νηπιαγωγών σε σχέση με την ασφάλεια του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου είναι 23% σε σχέση με 45% των νηπιαγωγών που δηλώνουν «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένες από την ασφάλεια του εσωτερικού χώρου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν ένα μικρό ποσοστό ικανοποίησης των νηπιαγωγών από τις συνθήκες που επικρατούν στους αύλειους χώρους των νηπιαγωγείων. Οι απαντήσεις τους καταδεικνύουν, αφενός, την περιορισμένη ασφάλεια των παιδιών κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην αυλή και αφετέρου, την απουσία ικανοποιητικών συνθηκών (όπως ο κατάλληλος εξοπλισμός) για την ποιοτική αλληλεπίδραση των παιδιών με το χώρο και την εξέλιξη του δημιουργικού παιχνιδιού κατά το διάλειμμα.

Σε σχέση με τον εσωτερικό χώρο παρατηρούμε ότι στο 40% των νηπιαγωγείων η αντιστοιχία παιδιών και τετραγωνικών μέτρων είναι μικρότερη από 2 τετραγωνικά μέτρα ( $m^2$ ) με μεγαλύτερη ανεπάρκεια του χώρου να παρατηρείται στην Αττική (Γράφημα 1).



**Γράφημα 1** Περιφέρεια Εκπαίδευσης και αναλογία τετραγωνικών μέτρων ( $m^2$ ) της τάξης ανά παιδί

Ο μικρός εσωτερικός χώρος έχει συνέπειες στην ικανοποιητική λειτουργία του νηπιαγωγείου και ειδικότερα του ολοήμερου νηπιαγωγείου (γεύμα, χαλάρωση), με κεντρικό ζήτημα την έλλειψη επαρκούς χώρου για ύπνο/χαλάρωση των παιδιών. Συγκεκριμένα, 58% των νηπιαγωγών δηλώνει «λίγο» ή «καθόλου» ικανοποιημένο από την επάρκεια του χώρου για χαλάρωση και 60% «λίγο» ή «καθόλου» ικανοποιημένο από τον αντίστοιχο εξοπλισμό. Περαιτέρω στατιστική ανάλυση αποδεικνύει ότι η συσχέτιση ανάμεσα στα τετραγωνικά μέτρα ( $m^2$ ) της αίθουσας και την εκτίμηση από τις νηπιαγωγούς του δείγματος αναφορικά με την επάρκεια του χώρου τόσο ως προς τον ύπνο/χαλάρωση όσο και ως προς το γεύμα των νηπίων είναι στατιστικά σημαντική ( $r_s=0,307$ ,  $p<0,01$ ,  $sig=000$ ) και  $r_s=0,312$ ,  $p<0,01$  ( $sig=000$ ) αντίστοιχα) και φανερώνει την ανάγκη άμεσης βελτίωσης των υποδομών ειδικά στα ολοήμερα νηπιαγωγεία.

Σε σχέση με την ύπαρξη ικανοποιητικού χώρου για το παιχνίδι των παιδιών, οι απόψεις των νηπιαγωγών διαφοροποιούνται με το 32% των νηπιαγωγών να δηλώνουν «πολύ» ως «πάρα πολύ» ικανοποιημένες από το χώρο για παιχνίδι, ενώ το 41% των νηπιαγωγών να δηλώνουν ότι ο χώρος παιχνιδιού είναι «μέτρια» επαρκής για τα παιδιά της τάξης τους. Σε κάθε περίπτωση, η ικανοποίηση από την επάρκεια του χώρου για το παιχνίδι σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το μέγεθος της τάξης ( $r_s=0,487$ ,  $p<0,01$ ,  $sig=000$ ). Μόνο το 30% των νηπιαγωγών δηλώνει «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένο από τον εξοπλισμό του παιχνιδιού ενώ μία στις δύο νηπιαγωγούς είναι «λίγο» ή «καθόλου» ικανοποιημένη από τον τρόπο εμπλουτισμού ή ανανέωσης του εξοπλισμού του παιχνιδιού. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα εμφανίζονται ικανοποιημένες από τη διαρρύθμιση της τάξης τους σε σχέση με το παιχνίδι σε ποσοστό 36,38%, υποδηλώνοντας ίσως με αυτόν τον τρόπο ότι αξιοποιούν τον βαθμό ελευθερίας που έχουν στην τοποθέτηση των επίπλων, στην οριοθέτηση των χώρων και στη διαμόρφωση των περιοχών δραστηριοτήτων (γωνιές) της τάξης τους.

Σε αντίστοιχο ερώτημα που αφορά στον εξοπλισμό των οργανωμένων δραστηριοτήτων, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν λίγο περισσότερο ικανοποιημένες (36%) από ό,τι στη σχετική ερώτηση για τον εξοπλισμό του παιχνιδιού (30%) υποδεικνύοντας την προτεραιότητα που δίνεται στον εφοδιασμό των νηπιαγωγείων με εξοπλισμό που αφορά τις οργανωμένες δραστηριότητες παρά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών.

Σε σχέση με την οργάνωση του χώρου για το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, το σύνολο σχεδόν των νηπιαγωγών οργανώνει τρεις διαφορετικές περιοχές δραστηριοτήτων (γωνιές παιχνιδιού) στην τάξη του, ενώ η πλειονότητα των νηπιαγωγών (μεγαλύτερο από το 74%) αναφέρει την ύπαρξη πέντε διαφορετικών περιοχών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο τους (Πίνακας 2), αναδεικνύοντας την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στα ενδιαφέροντα και τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών τους αλλά και να υλοποιήσουν αποτελεσματικότερα το αναλυτικό πρόγραμμα.

**Πίνακας 2** Συχνότητα εμφάνισης περιοχών δραστηριοτήτων (γωνιές)

Περιοχές δραστηριοτήτων (γωνιές)	Ποσοστό Εμφάνισης
Οικοδομικό/παιδαγωγικό υλικό	96,68%
Συζήτηση	96,51%
Βιβλιοθήκη	95,85%
Κουκλόσπιτο	81,73%
Εικαστικά	74,25%
Υπολογιστής	68,44%
Μαγαζί	66,45%
Μαθηματικά	57,64%
Δραματοποίηση	50,00%
Μουσική	41,36%
Φυσικές Επιστήμες	19,44%

Μολονότι τα ποσοστά ικανοποίησης των νηπιαγωγών από τον εξοπλισμό των περιοχών δραστηριοτήτων (24,42% «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένες) και τον ρυθμό ανανέωσης, αλλαγής και εμπλουτισμού του εξοπλισμού αυτού (10,3% «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένες) κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται να αξιολογούν πολύ θετικά τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες ενθαρρύνουν τα παιδιά, ώστε να αξιοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο τις περιοχές δραστηριοτήτων της τάξης τους, τόσο κατά το ελεύθερο παιχνίδι όσο και κατά τη διάρκεια υλοποίησης των οργανωμένων δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας. Οι νηπιαγωγοί, λοιπόν, δηλώνουν «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένες σε ποσοστό 72% σε σχέση με την αξιοποίηση του χώρου για παιχνίδι αλλά και τον παιδαγωγικό ρόλο που αναλαμβάνουν αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (83% «πολύ» ως «πάρα πολύ» ικανοποιημένες) και ενισχύοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (80% «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένες).

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα διερεύνησης αναγκών που αφορά στο ολόημερο νηπιαγωγείο, προκύπτει ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών (ποσοστό μεγαλύτερο του 70%) είναι ικανοποιημένη από την επίτευξη των σκοπών του ολόημερου νηπιαγωγείου που αφορούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, την προετοιμασία τους για το δημοτικό και την εξυπηρέτηση των κοινωνικών αναγκών. Επίσης, περισσότερες από τις μισές νηπιαγωγούς δηλώνουν ικανοποιημένες από τον αντισταθμιστικό ρόλο του ολόημερου νηπιαγωγείου και την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ξεχωριστή μελέτη κάθε μίας μεταβλητής που αφορά στους σκοπούς του ολόημερου νηπιαγωγείου, καθώς συγκεντρώνουν πολύ υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων (Πίνακας 3) δηλώνοντας τη γενική πεποίθηση των νηπιαγωγών, ότι η λειτουργία του ολόημερου νηπιαγωγείου συμβάλει αποτελεσματικά στην εξυπηρέτηση των παιδαγωγικών και κοινωνικών αναγκών για τις οποίες συστήθηκε.

**Πίνακας 3** Επίτευξη σκοπών ολόημερου νηπιαγωγείου

<b>Επίτευξη σκοπών ολόημερου νηπιαγωγείου</b>	<b>Ποσοστά θετικών απαντήσεων (πολύ-πάρα πολύ)</b>
Προετοιμασία για το δημοτικό	73,18%
Ολόπλευρη ανάπτυξη νηπίων	72,8%
Εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών	70,11%
Αντιστάθμιση ανισοτήτων	63,98%
Πρόληψη σχολικής αποτυχίας	52,87%

Όμως, η πλειονότητα των νηπιαγωγών σημειώνει σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη δυσκολιών στη λειτουργία του ολόημερου που συνδέονται με την υλικοτεχνική υποδομή, τη συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών, τις πρόωρες αποχωρήσεις των παιδιών και την έλλειψη αναγνώρισης της σπουδαιότητας του ολόημερου νηπιαγωγείου από πλευράς των γονέων. Επίσης, περισσότερες από τις μισές νηπιαγωγούς δε θεωρούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένες στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εντάσσονται στη λειτουργία του ολόημερου νηπιαγωγείου.

Ως εκ τούτου, συγκεντρώνονται υψηλά ποσοστά στις θετικές απαντήσεις των νηπιαγωγών που αφορούν τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων του ολόημερου νηπιαγωγείου (Πίνακας 4). Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ως σημαντικούς παράγοντες που θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της λειτουργίας του ολόημερου νηπιαγωγείου τη «βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής», τη «βελτίωση της συνεργασίας των νηπιαγωγών», την «ευαισθητοποίηση των γονέων ως προς τα οφέλη του ολόημερου νηπιαγωγείου» και την «επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε εκπαιδευτικά προγράμματα ολόημερου νηπιαγωγείου». Ωστόσο, δεν καταγράφεται η ίδια στάση των νηπιαγωγών απέναντι στους άλλους δύο προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων του ολοήμερου που αφορούν στα παρακάτω. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος του νηπιαγωγείου με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (π.χ. φυσική αγωγή, εικαστικά) διχάζει τις ερωτώμενες νηπιαγωγούς καθώς μόνο μία στις δύο απαντά ότι θα βοηθούσε στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο ολόημερο, ενώ ένας νέος τύπος σχολείου αξιολογείται με αρνητικό πρόσημο από τις νηπιαγωγούς ως

μία συνθήκη που θα οδηγούσε στην αντιμετώπιση των υπάρχουσών δυσκολιών (47,51% εκτιμούν ότι θα συμβάλλει «καθόλου» ή και «λίγο» ως προς αυτή την κατεύθυνση).

**Πίνακας 4** Τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων ολοήμερου νηπιαγωγείου

<b>Τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων ολοήμερου νηπιαγωγείου</b>	<b>Ποσοστά θετικών απαντήσεων (πολύ-πέρα πολύ)</b>
Βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής	96,94%
Βελτίωση συνεργασίας νηπιαγωγών	88,50%
Ευαισθητοποίηση γονέων ως προς τα οφέλη του ολοήμερου νηπιαγωγείου	86,59%
Επιμόρφωση νηπιαγωγών σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το ολοήμερο νηπιαγωγείο	82,38%
Εμπλουτισμός προγράμματος με ειδικότητες	52,87%
Νέος τύπος νηπιαγωγείου	29,88%

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι, ενώ το 70% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι αντιμετωπίζει πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών στο ολοήμερο πρόγραμμα και επίσης θεωρεί ως δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα βελτίωσης της λειτουργίας του ολοήμερου τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών, το 42% των ερωτηθέντων χαρακτηρίζει την προσωπική τους ανάγκη για επιμόρφωση στο ζήτημα της συνεργασίας των νηπιαγωγών ως «μικρή» ή «ανύπαρκτη» και μόνο το 28% ως «μεγάλη» ή «πολύ μεγάλη» (Πίνακας 7).

Ο τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήματα τα οποία αποσκοπούν στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών και των πρακτικών που ακολουθούν σε σχέση με τον μετασχηματισμό του αναλυτικού προγράμματος, όπως αυτός γίνεται φανερός στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού τους έργου, την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την μεθοδολογία που επιλέγουν για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζονται, σε μεγάλο ποσοστό (76,74% «πολύ» / «πέρα πολύ»), ικανοποιημένες από τον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο. . Ωστόσο, οι μισές περίπου νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι ο «Οδηγός της Νηπιαγωγού» συμβάλλει σε «μέτριο» βαθμό τόσο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων (45,35%) όσο και στην επιλογή του περιεχομένου τους (46,18%) γεγονός που υποδηλώνει ότι για τον προγραμματισμό του έργου τους βασίζονται, ως ένα βαθμό, σε διαφορετικές πηγές από τον επίσημο οδηγό για την νηπιαγωγό ή/και στην εμπειρία τους. Όσον αφορά στο μεθοδολογικό πλαίσιο το οποίο επιλέγουν οι νηπιαγωγοί για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες του προγράμματος τους, φαίνεται ότι επιλέγουν, σε μεγάλο βαθμό και τις τρεις προτεινόμενες από τον «Οδηγό της Νηπιαγωγού» μεθοδολογίες (Πίνακας 5):

**Πίνακας 5** Μεθοδολογικό πλαίσιο οργάνωσης δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο

<b>Μεθοδολογικό πλαίσιο οργάνωσης δραστηριοτήτων</b>	<b>Ποσοστά θετικών απαντήσεων (πολύ-πέρα πολύ)</b>
Θεματικές προσεγγίσεις	90,53%
Σχέδια εργασίας (Project)/διερευνήσεις	64,95%
Οργανωμένες δραστηριότητες	64,79%

Εξίσου υψηλό είναι και το ποσοστό με το οποίο οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι επιλέγουν «πολύ» ή «πέρα πολύ» συχνά να οργανώνουν την εργασία των παιδιών σε ομάδες (64,12%) και παράλληλα εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένες από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν οι

ίδιες στον σχεδιασμό και την οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (68,93% «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένες). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το 32,39% των ερωτώμενων νηπιαγωγών εκτιμούν πως η προσωπική τους ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι «μεγάλη» ή «πολύ μεγάλη» υποδηλώνοντας την αναγνώριση της σπουδαιότητας αυτού του τρόπου οργάνωσης της εργασίας στο νηπιαγωγείο από τις εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών, παρόλο που η πλειονότητα των νηπιαγωγών αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού και δηλώνει «πολύ» ικανοποιημένη από τον τρόπο υποστήριξής του, οι μισές νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι οι περιπτώσεις που το ελεύθερο παιχνίδι διαρκεί περισσότερο από τον προβλεπόμενο χρόνο είναι «λίγες» ή «ανύπαρκτες». Παράλληλα, περισσότερες από τις μισές νηπιαγωγούς (52%) αναφέρουν ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες καταλαμβάνουν «πάρα πολύ» ή «πολύ» μεγαλύτερο χρόνο από το παιχνίδι, ενώ 40% δηλώνουν ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες υπερτερούν «μετρίως» σε σχέση με το χρόνο του ελεύθερου παιχνιδιού στο ημερήσιο πρόγραμμα. Η αντίφαση ανάμεσα στην αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού και στην κυριαρχία των οργανωμένων δραστηριοτήτων στο ημερήσιο πρόγραμμα, όπως φανερώνεται από τις παραπάνω απαντήσεις, δείχνει ότι, παρά την κυρίαρχη αντίληψη που επικρατεί για τη σημασία του παιχνιδιού, η αντίληψη αυτή δεν εκφράζεται απαραίτητα στην πράξη. Πιθανός λόγος μπορεί να είναι η έλλειψη ευελιξίας στην οργάνωση του προγράμματος που μπορεί, εν μέρει, να οφείλεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα που προτείνεται κεντρικά από το Υπουργείο. Σε σχέση με το παιχνίδι στο διάλειμμα, η πλειονότητα των νηπιαγωγών (60%) δείχνει να κρατά μία ισορροπία ανάμεσα στην παραχώρηση πρωτοβουλιών στα παιδιά να οργανώσουν το παιχνίδι στο διάλειμμα και στην υποστήριξή του από τις ίδιες με ιδέες και υλικά.

Ο τέταρτος άξονας του ερωτηματολογίου αφορά σε έναν καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική ηλικία, στη συνεργασία νηπιαγωγείου και οικογένειας. Αρχικά οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον βαθμό κατά τον οποίο επιτυγχάνουν να επικοινωνούν με τους γονείς, να τους εμπλέκουν στην καθημερινότητα του σχολείου και να αντιμετωπίζουν τυχόν προβλήματα στη συνεργασία μαζί τους. Η μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών (83%) δηλώνει ότι καταφέρνει να είναι αποτελεσματική αυτή η επικοινωνία. Η επικοινωνία αυτή δηλώνουν ότι είναι συστηματική (45% των νηπιαγωγών επικοινωνούν μία φορά το μήνα ενώ 35% των νηπιαγωγών μία φορά την εβδομάδα). Το 65% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι γνωρίζει πώς να εμπλέκει τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, προτιμά το ρόλο τους ως εθελοντές (πχ. συνοδοί σε επισκέψεις) και μπορεί να αντιμετωπίσει «πολύ» ή «πάρα πολύ» αποτελεσματικά τυχόν προβλήματα με τους γονείς. Περίπου οι μισές νηπιαγωγοί επιλέγουν να εμπλέξουν τους γονείς ως ακροατές (π.χ. να έρθουν να παρακολουθήσουν κάτι στην τάξη) και ως «δασκάλους» (π.χ. να έρθουν να μιλήσουν για το επάγγελμά τους). Όμως πολύ λίγες νηπιαγωγοί (19,62%) επιλέγουν να εμπλέξουν τους γονείς στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Πίνακας 6). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι, ενώ υπάρχει συχνή ενημέρωση των γονέων από τις νηπιαγωγούς, η συνεργασία τους περιορίζεται σε συγκεκριμένους ρόλους και είναι περιορισμένη ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής των γονέων στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.

**Πίνακας 6** Τρόποι αξιοποίησης των γονέων στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου

Αξιοποίηση των γονέων στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου	Ποσοστά θετικών απαντήσεων (πολύ-πάρα πολύ)
Ως εθελοντές	67,11%
Ως δάσκαλοι	48,01%
Ως ακροατές	46,18%
Ως συμμετέχοντες στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό	19,26%

Περαιτέρω στατιστική ανάλυση με την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και την ικανοποίηση των νηπιαγωγών από την επικοινωνία με τους γονείς, μιας και οι πιο έμπειρες νηπιαγωγοί εκφράζουν υψηλότερα ποσοστά αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς ( $F= 5,501$ ,  $df=4$ ,  $p<0,01$ ,  $sig=0,000$ ).

Σχετικά με τον τελευταίο άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στην επιμόρφωση των νηπιαγωγών εντοπίσαμε ότι σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα, περισσότερες από τις μισές νηπιαγωγούς (54,16%) θεωρούν ότι η ανάγκη τους για επιμόρφωση στην «μουσική» είναι «μεγάλη» ή «πολύ μεγάλη», ενώ σε ποσοστό που κυμαίνεται μεταξύ 40%-43% εκτιμούν ότι και στις «Φυσικές Επιστήμες» (42,85%), στο «Θέατρο» (42,36%) και στις «Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών» (40,54%) η ανάγκη τους για επιμόρφωση είναι «μεγάλη» ή «πολύ μεγάλη». Επιπλέον, σε σχέση με την επιμόρφωση σε γενικότερα παιδαγωγικά ζητήματα, 53% των νηπιαγωγών εντοπίζει την ανάγκη επιμόρφωσης στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, ενώ περίπου οι μισές νηπιαγωγοί αξιολογούν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας «μεγάλη» ή «πολύ μεγάλη» και 40% των νηπιαγωγών εκτιμά «μεγάλη» ή «πολύ μεγάλη» την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης των συναισθημάτων των παιδιών.

**Πίνακας 7** Επιμορφωτικές ανάγκες νηπιαγωγών σε γενικά παιδαγωγικά ζητήματα

<b>Ανάγκη επιμόρφωσης σε γενικά παιδαγωγικά ζητήματα</b>	<b>Ποσοστά θετικών απαντήσεων (μεγάλη-πολύ μεγάλη)</b>
Διαφοροποιημένη παιδαγωγική	52,49%
Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας	46,85%
Διαχείριση συναισθημάτων παιδιών	40,36%
Αντιμετώπιση σχολικής βίας	38,87%
Οργάνωση και εξέλιξη ελεύθερου παιχνιδιού	33,89%
Ομαδοσυνεργατική μέθοδος	32,39%
Διαχείριση σχολικής τάξης	34,05%
Συνεργασία νηπιαγωγών	28,08%
Συνεργασία οικογένειας – νηπιαγωγείου	27,91%
Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προσχολικής εκπαίδευσης	27,08%

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο ως προς την Περιφέρεια Εκπαίδευσης ( $F=1,833$ ,  $df=13$ ,  $p<0,05$ ,  $sig=0,035$ ) όσο και ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία των νηπιαγωγών ( $F= 4,240$ ,  $df=4$ ,  $p<0,01$ ,  $sig=0,002$ ) και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους και άρα, ενώ αναδεικνύονται κυρίαρχες τάσεις, οι ανάγκες αυτές δεν μπορούν να γενικευτούν σε πανελλαδικό επίπεδο. Σε σχέση με τον τρόπο επιμόρφωσης, τα βιωματικά εργαστήρια αξιολογούνται θετικά από τις νηπιαγωγούς σε ποσοστό 84,22%, η έρευνα-δράσης ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης αξιολογείται θετικά από το 58,14% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών, τα σεμινάρια συγκεντρώνουν θετικές απαντήσεις σε ποσοστό 35,22% του δείγματος και οι θεωρητικές διαλέξεις σε ποσοστό 25,25%.

## **Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Σε ό,τι αφορά στον πρώτο θεματικό άξονα διερεύνησης των αναγκών των νηπιαγωγών, το χώρο και τις υποδομές του νηπιαγωγείου, διακρίνει κανείς δύο σημαντικούς παράγοντες που αναδεικνύουν οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη λειτουργία του χώρου του νηπιαγωγείου και τις αντίστοιχες καταγεγραμμένες ανάγκες. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην υλική διάσταση του χώρου, εννοώντας τα υλικά στοιχεία του χώρου ( $m^2$ , επάρκεια του χώρου για διαφορετικές λειτουργίες, εξοπλισμός κ.λπ.) και ο δεύτερος παράγοντας στην ανθρώπινη διάσταση του χώρου, εννοώντας τις ανθρώπινες παρεμβάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου. Η παρούσα έρευνα κατέγραψε τις πολλές αδυναμίες και ελλείψεις στην υλική διάσταση του χώρου (εξωτερικού και εσωτερικού) των

νηπιαγωγείων (ολοήμερων και μη), καθώς και τις πολλαπλές συνέπειες των ελλείψεων αυτών στην ασφάλεια των παιδιών, στην εύρυθμη λειτουργία των νηπιαγωγείων (κυρίως αυτών με ολοήμερο πρόγραμμα), στην κάλυψη των βασικών αναγκών των νηπίων, στην ποιοτική αλληλεπίδραση τους με τον χώρο, στην εφαρμογή του οργανωμένου προγράμματος του νηπιαγωγείου αλλά και στην εξέλιξη του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Οι ίδιες οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία του χώρου και του εξοπλισμού για την παροχή μιας ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης σε επίπεδο μαθησιακών ευκαιριών και εύρυθμης λειτουργίας της ρουτίνας συμφωνώντας με τα συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας αντίστοιχων ερευνών (Sylva et al., 2004). Παράλληλα, ως προς την ανθρώπινη διάσταση του χώρου, οι απόψεις που εκφράζουν οι νηπιαγωγοί δηλώνουν την ετοιμότητά τους για τη μέγιστη παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο των σοβαρών υλικοτεχνικών δυσχερειών που εντόπισαν. Το εύρημα αυτό ενισχύει την υπάρχουσα έρευνα για τη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης της υλικής και της ανθρώπινης διάστασης του χώρου (Γερμανός, 2003· Sheridan, 2007), μιας και οι νηπιαγωγοί εκφράζουν την άποψη ότι παρεμβαίνουν σε σχέση με τις υλικοτεχνικές ελλείψεις που παρατηρούν και βιώνουν, προσπαθώντας για τη μέγιστη αξιοποίηση του χώρου και του εξοπλισμού που διαθέτουν.

Εκτός όμως από την ανάγκη βελτίωσης των υλικοτεχνικών υποδομών, οι απόψεις των νηπιαγωγών που εργάζονται σε ολοήμερα νηπιαγωγεία αναδεικνύει επιπλέον την ανάγκη περαιτέρω υποστήριξής τους, τόσο ως προς τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ολοήμερων προγραμμάτων, όσο και ως προς την δημιουργία μιας συνεργατικής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο που βασίζεται στη συστηματική επικοινωνία, τον ουσιαστικό διάλογο και την εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ των νηπιαγωγών που είναι υπεύθυνες για το ίδιο τμήμα παιδιών (Goddard et al., 2007· Katz et al., 2009).

Η ανάγκη για την καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο δεν περιορίζεται μόνο στην συνεργασία των νηπιαγωγών αλλά αφορά και την συνεργασία νηπιαγωγείου – οικογένειας. Καθώς, πολύ λίγες νηπιαγωγοί επιλέγουν να εμπλέξουν τους γονείς στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, εντοπίζεται η ανάγκη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στο συλλογικό και συνεργατικό σχεδιασμό δράσεων και την αξία της διευρυμένης συνεργασίας με τους γονείς. Από την άλλη, χρειάζεται και η ευαισθητοποίηση των γονέων στο ζήτημα της συνεργασίας νηπιαγωγείου και οικογένειας, δεδομένου ότι και μια πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι οι μητέρες δεν θεωρούν σωστό να συναποφασίζουν για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Σακελλαρίου, 2008: 202).

Το παιχνίδι αποτελεί κεντρική δραστηριότητα στην προσχολική εκπαίδευση και γι' αυτό χρειάζεται η πολιτεία να φροντίσει για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών για παιχνίδι εμπλουτίζοντας τουλάχιστον τον υπάρχοντα εξοπλισμό. Η καταγεγραμμένη αντίφαση ανάμεσα στην αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού και στην κυριαρχία των οργανωμένων δραστηριοτήτων στο ημερήσιο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων επιβεβαιώνει τα ευρήματα ποιοτικών ερευνών (Nicolopoulou, 2010· Αυγητίδου κ.α., 2014) με ποσοτικά στοιχεία σε πανελλαδική βάση και αναδεικνύει την ανάγκη για μια θεσμικά κατοχυρωμένη δυνατότητα επέκτασης των χρονικών ορίων των δραστηριοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς και για τη δυνατότητα διαμόρφωσης του χρόνου των δραστηριοτήτων ανάλογα με το πλαίσιο της τάξης, ώστε να μην υπάρχουν αυστηρά περιοριστικά πλαίσια στις επιλογές της νηπιαγωγού που αφορούν στις ελεύθερες και τις οργανωμένες δραστηριότητες. Επιπροσθέτως, διαφαίνεται απαραίτητη η υποστήριξη των νηπιαγωγών, ώστε να αναγνωρίσουν τις πιθανές σχέσεις και συνδέσεις που μπορούν να αξιοποιήσουν ανάμεσα στο ελεύθερο παιχνίδι και τις οργανωμένες δραστηριότητες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

Η έρευνα, επίσης, κατέγραψε την ανάγκη των νηπιαγωγών για επιμόρφωση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής τους πράξης σε συγκεκριμένα πλαίσια με άμεσο, βιωματικό, διερευνητικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα και τη συστηματική (και όχι σύντομη ή μόνο θεωρητική) υποστήριξη που θα συμβάλει στην αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Συνοψίζοντας και με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν θεωρούμε ότι η καταγραφή αναγκών των νηπιαγωγών μπορεί να αξιοποιηθεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής θέτοντας ως προτεραιότητες:

1. Την εξασφάλιση πόρων για την βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής (εσωτερικός και αύλειος χώρος, εξοπλισμός) όλων των νηπιαγωγείων, με έμφαση στα ολοήμερα νηπιαγωγεία και στις περιφέρειες με τα μεγαλύτερα ζητήματα, προκειμένου να εξασφαλιστεί τόσο η ασφάλεια όσο και η ορθή παιδαγωγική λειτουργία τους. Η

- επιλογή των νηπιαγωγείων που κατά προτεραιότητα θα γίνουν οι παρεμβάσεις μπορεί να γίνει σε συνεργασία με τα στελέχη της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.
2. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα νηπιαγωγεία με ολοήμερο πρόγραμμα (σήμερα πια για τον νέο τύπο νηπιαγωγείου / Φ.Ε.Κ. Β' 2670/26.8.2016) χρειάζεται να σχεδιαστεί η επιμόρφωση των νηπιαγωγών για την αξία και τις μορφές/διαδικασίες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός ενιαίου ολοήμερου νηπιαγωγείου. Επίσης, χρειάζεται να διαμορφωθεί από το ΙΕΠ σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια ενημερωτικό υλικό με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων για το πρόγραμμα και τα οφέλη του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ώστε να αναγνωριστεί η αξία του και να αποφευχθούν οι πρόωρες αποχωρήσεις.
  3. Η αξία του ελεύθερου και δομημένου παιχνιδιού και του αντίστοιχου χρόνου που μπορεί να κατέχει στο ωρολόγιο πρόγραμμα χρειάζεται να κατοχυρωθεί θεσμικά μιας και οι αναφορές σ' αυτό στα προγράμματα σπουδών δεν εξασφαλίζουν τις πρακτικές που ευνοούν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και την παιδαγωγική αξιοποίησή του. Η θεσμική κατοχύρωση του χρόνου για παιχνίδι προϋποθέτει τη δυνατότητα ευελιξίας του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και τις συνθήκες του νηπιαγωγείου. Γι' αυτό το λόγο η πολιτεία απαιτείται να υποστηρίξει ένα ενδεικτικό ωρολόγιο πρόγραμμα, αφήνοντας περιθώρια επιλογών στις νηπιαγωγούς προσαρμογής του ωρολογίου προγράμματος στις συγκεκριμένες συνθήκες της τάξης.
  4. Απαραίτητη είναι και η θεσμική ενίσχυση μιας συνεργατικής κουλτούρας στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από την αποσαφήνιση της διαδικασίας εκπαιδευτικού προγραμματισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας και την ενίσχυση του συμμετοχικού σχεδιασμού με την αξιοποίηση των απόψεων και προτάσεων των παιδιών και των γονέων ως μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για το λόγο αυτό η ύπαρξη επιμόρφωσης και υποστήριξης των νηπιαγωγών στον προγραμματισμό και απολογισμό του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά και μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας με ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων και τον απολογισμό της δράσης καθώς και τρόπους σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητη.
  5. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών μπορούν να καθορίσουν τις προτεραιότητες στην επιμορφωτική εκπαιδευτική πολιτική επιλέγοντας ζητήματα που προτιμούν οι ίδιες όπως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, η διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, η μουσική, οι Φυσικές Επιστήμες, το Θέατρο και οι ΤΠΕ. Οι προτιμήσεις των νηπιαγωγών για τον τρόπο επιμόρφωσης θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την οργάνωση συστηματικών μορφών επιμόρφωσης που αναγνωρίζουν το συγκεκριμένο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης και ενισχύουν τον ενεργητικό ρόλο των εκπαιδευτικών (έρευνα-δράση, βιωματικά εργαστήρια).

Θεωρούμε ότι η έρευνα αυτή αποτέλεσε ένα πρώτο βήμα στην προσπάθεια προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση ερευνητικά αποτελέσματα που καταγράφουν τις απόψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Παρά την ανάδειξη ζητημάτων που θεωρούνται «προφανή», όπως οι ελλείψεις σε χώρο και υποδομές, θεωρούμε σημαντική την τεκμηρίωσή τους με βάση τα ερευνητικά δεδομένα γιατί οδηγούν στη χάραξη και οργάνωση μιας μακροπρόθεσμης αλλά και μεσοπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζει τον τρόπο βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης. Η δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων υποστήριξης των νηπιαγωγών που βασίζονται τόσο στις δηλωμένες ανάγκες τους όσο και στις απαντήσεις τους σε σχέση με τις πρακτικές τους (π.χ. παιχνίδι) μπορεί να υποστηρίξει τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου με αποτελέσματα που έχουν αποδέκτες τόσο τα παιδιά και την καθημερινή εμπειρία τους στην προσχολική εκπαίδευση όσο και τις νηπιαγωγούς σε σχέση με τη στήριξη αλλά και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το εκπαιδευτικό τους έργο. Επόμενη έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει σε μια ποιοτική προσέγγιση του θέματος, αξιοποιώντας, για παράδειγμα τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με νηπιαγωγούς (μόνιμες, αναπληρώτριες,



εργαζόμενες στα ολοήμερα), προκειμένου να εμβαθύνει στις απόψεις των νηπιαγωγών σε συγκεκριμένα πλαίσια.

## Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι Κοινωνικές Σχέσεις και η Παιδική Φιλία στην Προσχολική Ηλικία: θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ. (2001α) (επιμ. - εισαγωγή). *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Αυγητίδου, Σ. (2001β). Το παιδικό παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ. - εισαγωγή), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι Εκπαιδευτικοί ως Ερευνητές και Στοχαζόμενοι Επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την Επαγγελματική Μάθηση για μία Συνεργατική και Συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., Καραγιώργου, Ι., Αλεξίου, Β. & Καλανταρίδου, Δ. (2014). Η παιδαγωγική του παιχνιδιού: πεποιθήσεις και πρακτικές στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας – δράσης. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, τ.2, σ.σ. 1227-1238.
- Adams. S., Alexander, E., Drummond, M.J., & Moyles, J. (2004). *Inside the Foundation Stage Recreating the Reception Year*. London: Association of Teachers and Lectures.
- Avgitidou, S. & Botsoglou, K. (2013). Play, Care and Education. Early Childhood Curriculum in Greece. Trends and Policies at the Outset of a New Century. *Researching Early Childhood*, 5, 7-19.
- Avgitidou, S. Likomitrou, S., Kominia, E., Alexiou, V., Androusou, A., Kakana, D., Tsafos, V., Kousaxidis, K. (2017). Principals' views of the effects of socio-economic crisis on primary education. *Menon. Journal of Educational Research*, 4, ISSN: 1792-8494, online [http://www.edu.uowm.gr/site/system/files/menon\\_issue\\_4th\\_042017\\_f.pdf](http://www.edu.uowm.gr/site/system/files/menon_issue_4th_042017_f.pdf)
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Laseman, P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 35-47.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασία Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης. Στο Μέσσιου, Δ. (επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (σ.σ. 79-88). Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Γκιζελή, Β., Αγγελάκης, Γ, Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ. & Τσάλμα, Μ. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 99-112.
- Carr, M. (2007). *Assessment in early childhood settings*. London: Sage.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th Ed.). London: Routledge.
- Cohran W. G. (1977). *Sampling Techniques*. New York: Wiley.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010). Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29(1), 5-23.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.

- Δαφτέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80(5), 1329-1349.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. Research Report No. 433, London: Department of Education and Skills.
- Dodge, D.T. & Colker, L.J. (1998). *The Creative Curriculum for Early Childhood*. Washington DC: Teaching Strategies Inc.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing Educators for improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L., (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- European Commission (2007). *Towards more knowledge-based policy practice in education and training. Commission staff working document*. Brussels: European Commission.
- Fleet, A. & Robertson, J. (1998). *Unpacking Educational Environments: Visions from Reggio Emilia, Australia, Sweden, Denmark and the United States*. Institute of Early Childhood. Macquarie University. North Ryde: Australia.
- Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2007). *The new Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers Collage Press.
- Gardner, D. (1993). *Frames of mind* (2ed). Great Britain: Fontana Press.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Liukkonen, J., Zachopolou, E., Gammelmas, A., Leal, T., Pessanha, M. & Barros, S. (2014). Evaluation of early childhood education quality across Europe. In Stracke, C.M., Ehlers, U.D., Creelman, A. & Shamarina-Heidenreich, T. (Eds.) *Changing the Trajectory: "Quality for Opening up Education"*. Official Proceeding of the International EIF/LINQ Conference 2014, held in Crete, Greece, on 7th -9th of May 2014.
- Gregoriadis, A., Tsigilis, V., Grammatikopoulos, V. & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: the need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1142-1151.
- Harms, T., Glifford, M. and Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environmental Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. Vermont: Teachers College Press.
- Harris, A. & Goodall, J. (2006). *Parental involvement in education: an overview of the literature*. Coventry: University of Warwick.
- Honig, A.S. (2002). Research on quality in infant-toddler programs. *Research Quarterly*, 17(1), 52-86.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

- Hopkins, D. & Levin, B. (2000). Government Policy and School Development. *School Leadership and Management*, 20(1), 15-30.
- Hunt, G. (1986). Needs assessment in adult education: tactical and strategic considerations. *Instructional Science*, 15, 287-296.
- Javeau, C. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κιτσαράς, Γ. (1997). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: έκδοση συγγραφέα.
- Kakana, D., Roussi – Vergou, C.J., Mavidou, A., Garagouni – Areou, F., Manoli, P., Theodosiou, S., Chatzopoulou, K., Androusou, A., Tsafos, V. & Avgitidou, S. (2017). Mapping the impact of economic crisis on Greek education: Teachers' views and perspectives. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(3), online [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_7\\_No\\_3\\_March\\_2017/16.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_7_No_3_March_2017/16.pdf)
- Katz, L. & McClellan, D. (1997). *Fostering social competence. The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Katz, S., Earl, L, and Ben Jaafar, S., (2009). *Building and Connecting Learning Communities: the power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας: Εναλλακτικές Θεωρήσεις του Περιεχομένου και του Πλαισίου των Σχέσεων. Στο Μπρούζος, Π., Μισαηλίδης, Π., Εμβλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια*, τομ. 6, (σσ. 35-68). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των Επιμορφωτικών Αναγκών των Νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-158.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why children need to play in school*. College park: Alliance for Childhood.
- Nicolopoulou, A. (2010). The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education. *Human Development*, 53, 1-4.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD (2015). *Starting Strong IV – Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD/CERI (2007). *Evidence in education: linking research and policy*. Paris: OECD.
- Οικονομίδης, Β. & Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνίες δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Στο Τριλιανός, Α., Κουτρομάνος, Γ. & Αλεξόπουλος, Ν. (επιμ.). *Η Ποιότητα της Εκπαίδευσης: Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, τ. Α', σ.σ. 770-781. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Πανταζής, Σ. (1999). Από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 7, 10-14.

- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, Vol 17.
- Prochner, L. Cleghorn, A. & Green, N. (2008). Space considerations: materials in the learning environment in three majority world preschool settings. *International Journal of Early Years Education*, 16(3), 189-201.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές προτάσεις*. Ιωάννινα-Θεσσαλονίκη: έκδοση της συγγραφέα.
- Σταμάτης, Π. (2006). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το νηπιακό χώρο. Στο Χατζηδήμου, Δ., Μπίκος, Κ., Στραβάκου, Π., Χατζηδήμου, Κ. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, τ. Α', 71-77.
- Sanoff, H. (1995). *Creating Environments for Young Children*. North Carolina.
- Schickedanz, J. A. (1999). *Much more than the ABC*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Sheridan, S. & Schuster, K.M. (2001). Evaluations of Pedagogical Quality in Early Childhood Education: A cross-national perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 109-124.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years* (DfES Research Report 356). London: DfES.
- Siraj-Blatchford, I., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K. & Melhuish, E. (2006). Educational Research and Evidence-based Policy: The Mixed-method Approach of the EPPE Project. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 63-82.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 7, 15-21.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *Effective Provision of Pre-school Education: Final Report*. London: Institute of Education.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές δεξιότητες: Προγράμματα Ανάπτυξης Κινητικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσίγκρα, Μ. (2001). Αυθόρμητο Παιχνίδι στις «Γωνιές» του Νηπιαγωγείου. Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.-εισαγωγή), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρυσ αφίδης, (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.