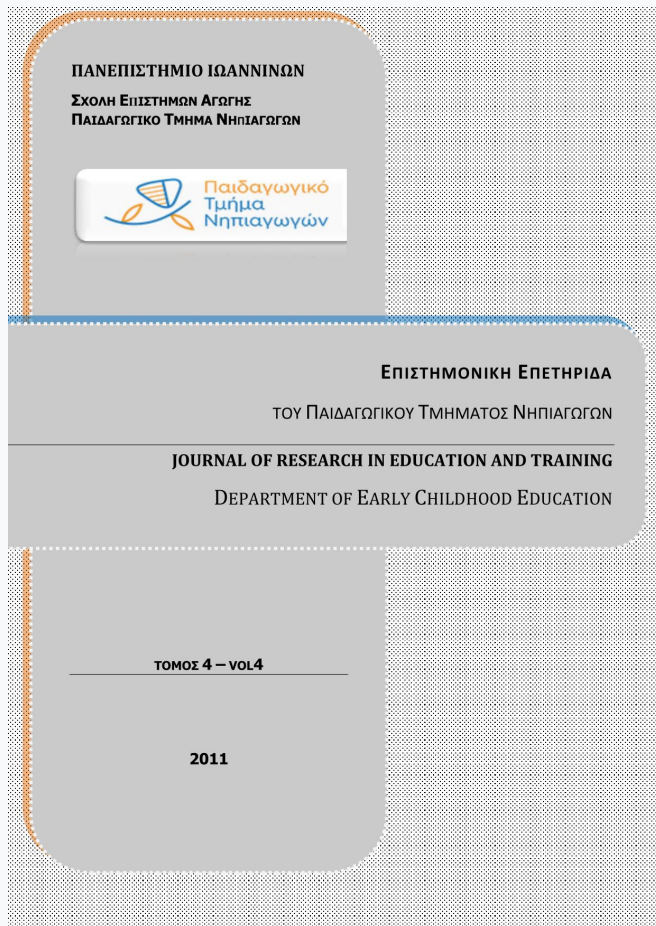


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 4 (2011)



Το Επίπεδο της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας από Βρεφονηπιακούς Σταθμούς

Κωνσταντίνα Ρέντζου

doi: [10.12681/jret.8704](https://doi.org/10.12681/jret.8704)

Copyright © 2015, Κωνσταντίνα Ρέντζου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ρέντζου Κ. (2015). Το Επίπεδο της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας από Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4, 59–86.
<https://doi.org/10.12681/jret.8704>

Κωνσταντίνα Ρέντζου

Το Επίπεδο της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας από Βρεφονηπιακούς Σταθμούς¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναπτυξιακή έρευνα συνδέει με συνέπεια την υψηλής ποιότητας αγωγή και φροντίδα με την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών. Αν και ο χρόνος που ένα παιδί δαπανά σε δομές ημερήσιας φροντίδας, η σταθερότητα της φροντίδας και ο τύπος της ημερήσιας φροντίδας συσχετίζονται ορισμένες φορές με τα αναπτυξιακά επιτεύγματα των παιδιών, είναι η ίδια η ποιότητα της ημερήσιας αγωγής και φροντίδας, η οποία φαίνεται να ασκεί τις πιο ουσιαστικές και άμεσες επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών. Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο την καταγραφή και αξιολόγηση των δομικών και διαδικαστικών πτυχών και της σφαιρικής ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς.

Η μελέτη διεξήχθη σε 27 τάξεις, εκ των οποίων οι 17 αποτελούν νηπιακά τμήματα και οι 10 βρεφικά τμήματα βρεφονηπιακών σταθμών. Για την αξιολόγηση της σφαιρικής ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση της κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006· 2006). Τα Δομικά χαρακτηριστικά (αναλογία παιδιών / ενηλίκων και το μέγεθος της ομάδας) καταγράφηκαν σε φόρμες παρατήρησης. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από τους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς του δείγματος είναι εξαιρετικά χαμηλό. Η ίδια η ελληνική πολιτεία, η οποία είναι υπεύθυνη για την ρύθμιση των δομικών χαρακτηριστικών της ποιότητας, φαίνεται πως δεν δίδει στο θεσμό την αρμόζουσα σημασία. Τα δεδομένα, αποδεικνύουν ότι ο παιδικός σταθμός φαίνεται να θεωρείται κατεξοχήν θεσμός παροχής φροντίδας και δευτερευόντως θεσμός παροχής αγωγής. Τα απογοητευτικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης οδηγούν στην ανάγκη λήψης άμεσων μέτρων

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος της Διδακτορικής Διατριβής της συγγραφέως, Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας και να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή αρχή για τα παιδιά.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ACEI Global Guidelines Assessment, Παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί, Ημερήσια φροντίδα και αγωγή, Αξιολόγηση ποιότητας, Δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας, Σφαιρική ποιότητα, Προσχολική εκπαίδευση.

ABSTRACT

Level of Quality of Care and Education Provided by Day Care Centres

Developmental research consistently links high-quality education and care with children's overall development and well being. Although the time a child spends in day care centers, the consistency of care and the type of day care are factors which sometimes are associated with the children's developmental achievements it is the quality of treatment and daily care itself, which seems to exert the most substantial and direct effects on child's development. The present study was designed to record and evaluate structural and procedural aspects of the quality and overall quality of preschool programs.

The study was conducted in 27 classrooms, of which 17 were preschool classrooms and 10 infant/toddler classrooms operating in day care centres. In order to assess programs' global quality the Greek translation of the ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006· 2006) was employed. Structural characteristics (ratios and group sizes) were recorded in observation forms. The data of this study suggest that the level of quality of education and care provided by the preschool settings which constitute the sample is extremely low. The Greek state itself, which is responsible for setting the structural characteristics of quality, seems that it does not give the proper importance to the way day care institutions operate. The data show that the day care centres seem to be considered as being primarily well fare institutions and secondary institution which provide education, as well. The disappointing results of this study lead to the need to take immediate measures to improve the level of the quality of education and care and to ensure the best possible start for children.

KEYWORDS: ACEI Global Guidelines Assessment; Day care centres; Day care and education; Quality evaluation; Structural and process characteristics of quality; global quality; Preschool education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μετά από δεκαετίες ερευνών και πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά είναι πλέον κοινώς αποδεκτό ότι η ημερήσια φροντίδα και αγωγή ασκεί επιδράσεις στη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού (Azzi – Lessing, 2009 Leach et al., 2008· Morrissey, 2010· Mahony & Hayes, 2006 Κακανά & Σιμούλη, 2008· Sheridan, 2007· McDonald Hooks et al., 2006· Campbell et al., 2008· Howes & Ponciano, 2006).

Η αναγνωρισμένη πλέον σπουδαιότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής έχει οδηγήσει στη διατύπωση του ισχυρισμού ότι όταν ένα κράτος επενδύει στην παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής αυτό αποφέρει αξιόλογο κοινωνικό και οικονομικό κέρδος στην κοινωνία (Azzi – Lessing, 2009· Lynch, 2007· Mahony & Hayes, 2006).

Ωστόσο, αν και στις μέρες μας έχουν αυξηθεί πολύ οι γνώσεις μας γύρω από την κατανόηση, την προστασία και την προώθηση της σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς και για τη βλάβη που μπορεί να προκληθεί αν αποτύχουμε, δεν έχουμε μεταφράσει τη γνώση αυτή σε αποτελεσματικά προγράμματα δράσης ευρείας κλίμακας. Μάλιστα στην Ελλάδα, το θέμα αυτό έχει απασχολήσει περιορισμένα τόσο την επιστημονική κοινότητα όσο και το ίδιο το κράτος, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα, σε δείγμα παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, είναι περιορισμένα.

Πιο συγκεκριμένα, παρά την αποδεδειγμένη σημασία της αξιολόγησης, καθώς όπως τονίζεται «η χειρότερη αξιολόγηση είναι αυτή που δεν υπάρχει» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σ. 12), η Ελλάδα δε διαθέτει κάποιο σύστημα συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Πετρογιάννης, 2001· Ντολιοπούλου – Γουργιώτου, 2008· Δραγώνα, 2008· Κακανά και συν., 2006· 2007· Σακελλαρίου, 2006α· 2006β· McAfee et al., 2010) .

Συνάμα, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν λάβει χώρα στην περιοχή της Αθήνας (Τσιάντης και συν., 1988· 1997· Tsiantis et al, 1991· Dragonas et al., 1995· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Petrogiannis, 1994· 2002· Petrogiannis & Melhuish, 1996· Παπαθανασίου, 2000· Καψάλη, 2008) με εξαίρεση τρεις έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν στην περιοχή των Ιωαννίνων (Μάντζιου, 2000· Μάντζιου και Πετρογιάννης, 2009· Σακελλαρίου και συν., 2007), εκ των οποίων η μία (Σακελλαρίου και συν., 2007) έχει διεξαχθεί στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων και μια έρευνα, η οποία έχει διεξαχθεί στο Βόλο (Κακανά και συν., 2007).

Παρά τη διαφορετική στοχοθεσία και μεθοδολογία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, όλες υπογραμμίζουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ότι η παρεχόμενη στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς φροντίδα και αγωγή είναι χαμηλής ποιότητας, τουλάχιστον στα περισσότερα θέματα των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν.

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από τη χώρα μας και αφορούν το υπό διερεύνηση θέμα, καταδεικνύουν ότι η Ελλάδα εντάσσεται στις χώρες αυτές που δεν έχουν οριοθετήσει την έννοια της ποιότητας και δεν έχουν ένα σύστημα αξιολόγησης (Myers, 2004).

Καθίσταται, επομένως, επιτακτική η ανάγκη για τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών, προκειμένου να διαμορφωθεί το απαραίτητο επιστημονικό υπόβαθρο για την εξαγωγή αιτιολογικών συμπερασμάτων (Καψάλη, 2008), καθώς και η υιοθέτηση συστημάτων διασφάλισης και ελέγχου της ποιότητας.

Η έννοια της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα η σχετική με την ποιότητα της παρεχόμενης ημερήσιας φροντίδας και αγωγής και πολύχρονη είναι και γύρω από πολλά θέματα έχει αναπτυχθεί, θα μπορούσε κανείς να πει ότι ακόμα δεν είμαστε σε θέση να δώσουμε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Όπου χρησιμοποιούνται εμπειρικά στοιχεία, και όχι ιδεολογικά (Melhuish, 2004) επανεμφανίζονται δύο κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, για να ορίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης ημερήσιας αγωγής και φροντίδας. Αυτά είναι τα χαρακτηριστικά δομής (structural) και τα χαρακτηριστικά διαδικασίας (process).

Ως δομικά χαρακτηριστικά θεωρούνται εκείνες οι πτυχές του περιβάλλοντος που μπορούν να ρυθμιστούν μέσω των κανονισμών λειτουργίας και περιλαμβάνουν: την αναλογία παιδιών / ενηλίκων (τον αριθμό των παιδιών ανά παιδαγωγό), το μέγεθος της ομάδας (τον αριθμό των παιδιών στην τάξη), την εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών τα οικονομικά θέματα της ημερήσιας φροντίδας και η σταθερότητα των παιδαγωγών (Marshall, 2004· Howes και Ponciano, 2006· Phillips et al, 2000). Τα δομικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να θεωρούνται δείκτες ποιότητας και όχι πραγματικές μετρήσεις της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας (Pessanha et al., 2007· LoCasale – Crouch, 2007).

Από την άλλη μεριά, η διαδικασία, που αφορά την προετοιμασία αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων ορίζεται ως η ποιότητα της καθημερινής φροντίδας και εκπαιδευτικής διαδικασίας, και αναφέρεται στις ποιοτικές διαστάσεις του

περιβάλλοντος παροχής φροντίδας και αγωγής, δηλαδή, στην ποιότητα της φροντίδας και αγωγής που παρέχεται από τους ενήλικες στο προσχολικό πρόγραμμα, στην ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων (Howes και Ponciano, 2006· Marshall, 2004). Τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας, σε αντίθεση με αυτά της δομής, απαιτούν ερμηνεία και κρίση από ειδικούς και επιπλέον, είναι πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο, να ρυθμιστούν από κανονισμούς (Howes et al, 1992).

Συχνά αναφέρεται και η «σφαιρική» ποιότητα (global quality). Γενικά, στο πλαίσιο των σφαιρικών εκτιμήσεων λαμβάνονται υπόψη και συνεκτιμώνται ένα σύνολο περιοχών του προσχολικού προγράμματος και εξάγεται ένας γενικός δείκτης (ή/και δείκτες που αφορούν στις επιμέρους ενότητες) του επιπέδου της παρεχόμενης ποιότητας (Barnes, 2001).

Ο τρόπος λειτουργίας των θεσμών παροχής ημερήσιας αγωγής και φροντίδας σκιαγραφεί, εν μέρει, το είδος της κοινωνίας που επιθυμούμε να δημιουργήσουμε, καθώς επίσης περιγράφει τη φύση των παιδιών και το είδος των υπηρεσιών που επιθυμούμε να λαμβάνουν (Hutchins et al., 2009). Ελέγχοντας τους κανονισμούς λειτουργίας, τους οποίους έχει οριοθετήσει η ελληνική πολιτεία, αναφορικά με τους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς, γίνεται κατανοητό πως έχει ορίσει τα «όρια ποιότητας» (thresholds of quality), τα οποία μάλιστα σχετίζονται άμεσα με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Συνάμα, αυτά τα όρια φαίνεται να αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τη θέση της ελληνικής πολιτείας για το παιδί της προσχολικής ηλικίας αλλά και τις απόψεις των υπόλοιπων φορέων για το θέμα αυτό.

Συνοπτικά, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει αφενός τον τρόπο λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών και αφετέρου καταδεικνύει τον τρόπο που οι κυβερνητικοί φορείς και τα μέλη της κοινότητας αντιμετωπίζουν το θεσμό του παιδικού σταθμού.

Ο έλεγχος της ποιότητας από διαφορετικές προοπτικές και με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς όπως τονίζεται καμία πηγή πληροφόρησης από μόνη της δεν είναι δυνατό να μας βοηθήσει στην πλήρη κατανόηση του υπό αξιολόγηση υποκειμένου ή αντικειμένου (Chen & McNamee, 2007· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Hallam et al., 2009 Κακανά και συν., 2006). Άλλωστε, όπως έχει τονιστεί η ποιότητα είναι μια πολυπαραγοντική έννοια, η οποία συνίσταται από διαφορετικές διαστάσεις και χαρακτηριστικά (OECD, 2006· Myers, 2004). Προκειμένου, επομένως, να σχηματιστεί μια αντικειμενική εικόνα, στην προσπάθεια αξιολόγησης των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και

αγωγής θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές οπτικές και διαστάσεις της, οι οποίες φαίνεται πως λειτουργούν συμπληρωματικά, προκειμένου να δημιουργήσουν τη «σφαιρική ποιότητα» ενός προσχολικού προγράμματος (Barnes, 2001).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο στόχος της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η καταγραφή και η ανάδειξη του επιπέδου ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς, που ανήκουν σε διάφορους φορείς ελέγχου, καθώς και η ανάδειξη νέων ερευνητικών δεδομένων, όσον αφορά το θέμα αυτό, στην ήδη περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η αποτίμηση των δομικών (structural) και διαδικαστικών (process) χαρακτηριστικών, καθώς και της σφαιρικής (global) ποιότητας των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Στηριζόμενη στη Θεωρία Βιο-Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner (1979), η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να καταγράψει το είδος των εμπειριών που παρέχονται από ένα σημαντικό για τα παιδιά μικροσύστημα, αυτό του βρεφονηπιακού σταθμού. Συνάμα, ελέγχοντας και καταγράφοντας το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας, καθώς και την ισχύουσα νομοθεσία, η παρούσα μελέτη ελέγχει και το εξωσύστημα του παιδιού. Μέσω της αξιολόγησης και της καταγραφής των συνθηκών λειτουργίας, αποκαλύπτεται αφενός η στάση των κυβερνητικών φορέων απέναντι στο θεσμό του παιδικού σταθμού και αφετέρου αποκαλύπτονται πτυχές του μακροσυστήματος, στο οποίο περιλαμβάνονται οι ιδεολογικές και πολιτιστικές δομές για την κοινωνία και τους φορείς της. Από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, τους προσωπικούς μας προβληματισμούς αλλά και βάσει των διερευνητικών ερωτήσεων, καταλήξαμε στη διατύπωση των ακόλουθων υποθέσεων: 1) Στα βρεφικά και νηπιακά τμήματα του δείγματός μας θα υπάρχουν κακές αναλογίες και μεγάλο μέγεθος ομάδας, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της ελληνικής νομοθεσίας· 2) Το επίπεδο ποιότητας των βρεφικών και νηπιακών τμημάτων αναμένεται να είναι πολύ χαμηλό· 3) Οι τάξεις που ανήκουν σε φορείς αναμένεται να έχουν καλύτερο επίπεδο ποιότητας από τις δημοτικές και ιδιωτικές τάξεις και 4) Το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες συσχετίζονται με το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας, όπως αξιολογήθηκε με τις κλίμακες αξιολόγησης.

Το Δείγμα της Έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 18 βρεφονηπιακοί σταθμοί διαφόρων φορέων ελέγχου (δημοτικοί, ιδιωτικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί οργανισμών). Καθώς, ο στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής από βρεφικές και νηπιακές τάξεις, το δείγμα της έρευνας αποτελούν 27 τάξεις, εκ των οποίων οι 17 αποτελούν νηπιακά τμήματα (11 δημοτικά, 4 ιδιωτικά και 2 φορέων) και οι 10 βρεφικά τμήματα (4 δημοτικά, 3 ιδιωτικά και 3 φορέων).

Μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

1. Σφαιρική Ποιότητα

Για την αξιολόγηση της σφαιρικής ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση της κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006α·2006β). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε από τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο Προσχολικής Αγωγής (ACEI/OMEP) και βασίζεται στην έκδοσή τους με τίτλο «Παγκόσμιες οδηγίες για την εκπαίδευση και αγωγή των μικρών παιδιών» (Jalongo et al, 2004). Το εργαλείο αξιολόγησης ACEI GGA, σχεδιάστηκε με σκοπό να επιτρέψει στα διάφορα κέντρα παροχής προσχολικής αγωγής και φροντίδας, κυρίως αναπτυσσόμενων χωρών, να αξιολογήσουν το πρόγραμμά τους χρησιμοποιώντας βασικές οδηγίες που συμβάλλουν στην ποιότητα (Hardin et al, 2005). Καθώς, οι δημιουργοί της κλίμακας έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη χρήση της στην Ελλάδα και την εισαγωγή των δεδομένων μας στην παγκόσμια βάση δεδομένων, αποφασίστηκε να γίνει επίσημη μετάφραση της κλίμακας στα Ελληνικά. Η μετάφραση έγινε από την ερευνήτρια, υποψήφια διδάκτορα του Π.Ν.Τ. Ιωαννίνων, σύμφωνα με τις οδηγίες των δημιουργών της κλίμακας και δημοσιεύθηκε στην ιστοσελίδα του Οργανισμού (www.acei.org)².

Η νέα έκδοση των Παγκόσμιων Οδηγιών Αξιολόγησης αποτελείται από 88 θέματα, σε πέντε περιοχές των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και φροντίδας: (α) Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος· (β) Περιεχόμενο του Προγράμματος (curriculum) και

² Σύμφωνα με τις οδηγίες των δημιουργών, η μετάφραση ελέγχθηκε από δύο ειδικούς στο χώρο της προσχολικής αγωγής, τις κυρίες Σακελλαρίου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιβλέπουσα της διατριβής και Πανταζή Μαρία, M.S.c., καθηγήτρια ΤΕΛ, οι οποίοι έκαναν παρατηρήσεις αναφορικά με την απόδοση των όρων στα ελληνικά, καθώς και για την καταλληλότητα των θεμάτων της κλίμακας για τα ελληνικά δεδομένα.

Παιδαγωγική (γ) Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας· (δ) Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες· και (ε) Μικρά Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (ACEI, 2006).

Η ανάλυση αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach Alpha έδειξε ότι υπάρχει εσωτερική γραμμική δομή στη βαθμολογία που αποδόθηκε στις υποκλίμακες και το σύνολο των απαντήσεων είναι αξιόπιστο (Alpha = .8458).

2. Δομικά χαρακτηριστικά

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της δομής η ερευνήτρια κατέγραψε την αναλογία παιδιών / ενηλίκων και το μέγεθος της ομάδας.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια συγκέντρωσε στοιχεία για την αναλογία παιδιών / ενηλίκων καταγράφοντας, κάθε 30 λεπτά, τον αριθμό των ενηλίκων και των παιδιών που ήταν παρόντα, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των 30λεπτων τμημάτων για να δημιουργηθεί η βαθμολογία αναλογίας. Το μέγεθος της ομάδας αντικατοπτρίζει το συνολικό αριθμό παιδιών που υπάρχουν σε μια τάξη. Και σε αυτή την περίπτωση έγινε καταγραφή του αριθμού των παιδιών, κάθε 30 λεπτά, και υπολογίστηκε ο μέσος όρος των 30λεπτων τμημάτων για να δημιουργηθεί μια βαθμολογία μεγέθους ομάδας (Howes et al., 1992).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

1. Σφαιρική ποιότητα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την κλίμακα ACEI GGA, τα νηπιακά τμήματα του δείγματός μας παρέχουν επαρκούς επιπέδου ποιότητα (Μ.Ο. 2.77). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας και η τυπική απόκλιση που αποδόθηκε στο σύνολο της κλίμακας και στις υποκλίμακές της, στο σύνολο των νηπιακών τμημάτων του δείγματος. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα, η υψηλότερη βαθμολογία αποδόθηκε στην υποκλίμακα «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (Μ.Ο. = 3.75), ενώ ακολουθεί η υποκλίμακα «περιβάλλον και φυσικός χώρος» (Μ.Ο. = 3.35). Αντίθετα, η χαμηλότερη βαθμολογία αποδόθηκε στην υποκλίμακα «αξιολόγηση προγραμμάτων» (Μ.Ο. = 1.50) και ακολουθούν οι υποκλίμακες «ευκαιρίες για συμμετοχή οικογενειών και κοινότητας» (Μ.Ο. = 1.57) και «αναγνώριση – σεβασμός διαφορετικότητας» (Μ.Ο. = 1.64). Συνάμα, όπως φαίνεται στον Πίνακα μόνο στα 2 από τα 17 νηπιακά τμήματα εφαρμόζεται σύστημα

αξιολόγησης των προγραμμάτων και μόνο σε 4 τμήματα βαθμολογήθηκε ως εφαρμόσιμη η υποκατηγορία «κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία».

| Υποκλίμακα | N | M.O. | S.D |
|--|----------|-------------|------------|
| Σύνολο κλίμακας | 17 | 2.77 | .39 |
| Περιβάλλον και φυσικός χώρος | 17 | 3.35 | .45 |
| Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον | 17 | 2.81 | .54 |
| Αναλυτικό πρόγραμμα | 17 | 2.85 | .82 |
| Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος | 17 | 2.68 | .59 |
| Παιδαγωγικές μέθοδοι | 17 | 3.29 | .66 |
| Παιδαγωγικό υλικό | 17 | 2.61 | .78 |
| Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών | 17 | 2.39 | .74 |
| Αξιολόγηση προγραμμάτων | 2 | 1.50 | .70 |
| Γνώση και επίδοση | 17 | 2.99 | .58 |
| Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά | 17 | 3.18 | .66 |
| Ηθικές – δεοντολογικές διαστάσεις | 17 | 2.82 | .76 |
| Πολιτικές του προγράμματος | 17 | 2.25 | .73 |
| Επικοινωνία με τις οικογένειες | 17 | 2.38 | .96 |
| Ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές | 17 | 2.60 | .60 |
| Κατάρτιση και πόροι | 17 | 2.13 | 1.13 |
| Αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας | 17 | 1.64 | .67 |
| Μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα | 17 | 2.87 | .86 |
| Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας | 17 | 1.57 | .52 |
| Συνεργασία με διάφορους ειδικούς | 14 | 2.32 | 1.08 |
| Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες | 17 | 3.75 | .45 |
| Κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία | 4 | 2.50 | .57 |
| Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες | 17 | 2.64 | .52 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στο σύνολο της κλίμακας ACEI GGA και στις υποκατηγορίες, στο σύνολο των νηπιακών τμημάτων

Η ανάλυση ANOVA έδειξε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μέσων όρων που αποδόθηκαν σε κάθε υποκλίμακα της κλίμακας, στα νηπιακά τμήματα του δείγματός μας (sig. .000).

Όσον αφορά τον έλεγχο τυχόν διαφορών που υπάρχουν στο επίπεδο ποιότητας, στα νηπιακά τμήματα, ανάλογα με το φορέα ελέγχου τους, στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας που αποδόθηκε στο σύνολο της κλίμακας και στις διάφορες υποκατηγορίες της, στα νηπιακά τμήματα ανάλογα με το φορέα ελέγχου. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα, οι νηπιακές τάξεις που ανήκουν σε φορείς παρέχουν

καλύτερου επιπέδου ποιότητα, ενώ ακολουθούν οι ιδιωτικές νηπιακές τάξεις. Οι δημοτικές τάξεις, από την άλλη μεριά, παρέχουν το χαμηλότερο επίπεδο ποιότητας.

| Υποκλίμακα | ΔΗΜΟΤΙΚΕΣ | | | ΙΔΙΩΤΙΚΕΣ | | | ΦΟΡΕΩΝ | | |
|--|-----------|------|-----|-----------|------|------|--------|------|------|
| | N | M.O. | S.D | N | M.O. | S.D | N | M.O. | S.D |
| Σύνολο κλίμακας | 11 | 2.64 | .41 | 4 | 2.93 | .19 | 2 | 3.19 | .14 |
| Περιβάλλον και φυσικός χώρος | 11 | 3.25 | .42 | 4 | 3.35 | .53 | 2 | 3.86 | .00 |
| Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον | 11 | 2.63 | .47 | 4 | 2.94 | .48 | 2 | 3.58 | .35 |
| Αναλυτικό πρόγραμμα | 11 | 2.45 | .75 | 4 | 3.62 | .25 | 2 | 3.50 | .00 |
| Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος | 11 | 2.54 | .65 | 4 | 2.99 | .47 | 2 | 3.83 | .23 |
| Παιδαγωγικές μέθοδοι | 11 | 3.13 | .59 | 4 | 3.37 | .77 | 2 | 4.00 | .70 |
| Παιδαγωγικό υλικό | 11 | 2.45 | .75 | 4 | 2.87 | 1.03 | 2 | 3.00 | .00 |
| Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών | 11 | 2.20 | .84 | 4 | 2.87 | .32 | 1 | 2.00 | |
| Αξιολόγηση προγραμμάτων | | ME | | 1 | 1.00 | | 1 | 2.00 | |
| Γνώση και επίδοση | 11 | 2.84 | .65 | 4 | 3.08 | .21 | 2 | 3.58 | .35 |
| Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά | 11 | 3.16 | .66 | 4 | 3.00 | .78 | 2 | 3.70 | .14 |
| Ηθικές – δεοντολογικές διαστάσεις | 11 | 3.13 | .74 | 4 | 2.12 | .25 | 2 | 2.50 | .70 |
| Πολιτικές του προγράμματος | 11 | 2.15 | .78 | 4 | 2.08 | .41 | 2 | 3.16 | .23 |
| Επικοινωνία με τις οικογένειες | 11 | 2.13 | .92 | 4 | 3.37 | .47 | 2 | 1.75 | .35 |
| Ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές | 11 | 2.74 | .66 | 4 | 2.25 | .50 | 2 | 2.58 | .12 |
| Κατάρτιση και πόροι | 11 | 1.57 | .92 | 4 | 3.16 | .57 | 2 | 3.16 | 1.18 |
| Αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας | 11 | 1.54 | .65 | 4 | 1.75 | .95 | 2 | 2.00 | .00 |
| Μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα | 11 | 2.50 | .83 | 4 | 3.66 | .47 | 2 | 3.33 | .00 |
| Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας | 11 | 1.26 | .32 | 4 | 2.25 | .32 | 2 | 1.90 | .14 |
| Συνεργασία με διάφορους ειδικούς | 8 | 1.81 | .92 | 4 | 3.37 | .75 | 2 | 2.25 | 1.06 |
| Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες | 11 | 3.87 | .30 | 4 | 3.25 | .57 | 2 | 4.12 | .17 |
| Κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία | | ME | | 4 | 2.50 | .57 | | ME | |
| Προσωπικό και ειδικό επιστήμονες | 11 | 2.72 | .52 | 4 | 2.31 | .47 | 2 | 2.83 | .70 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Μέσος όρος βαθμολογίας στο σύνολο της κλίμακας ACEI και στις διάφορες υποκατηγορίες της, στα νηπιακά τμήματα του δείγματος ανάλογα με το φορέα ελέγχου

Όσον αφορά τα βρεφικά τμήματα του δείγματος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε με την κλίμακα ACEI GGA, τα βρεφικά τμήματα παρέχουν επαρκούς επιπέδου ποιότητας αγωγή και φροντίδα (Μ.Ο. 2.74). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας και η τυπική απόκλιση που αποδόθηκε στο σύνολο της κλίμακας και στις υποκατηγορίες της στο σύνολο των βρεφικών τμημάτων του δείγματος.

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα, ο μεγαλύτερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στην υποκατηγορία «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (Μ.Ο. = 3.79), και

ακολουθούν οι υποκατηγορίες «περιβάλλον και φυσικός χώρος» (3.58) και «προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά» (Μ.Ο. = 3.52). Αντίθετα, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «αναγνώριση και σεβασμός της διαφορετικότητας» (Μ.Ο. = 1.60), «ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας» (Μ.Ο. = 1.79) και «πολιτικές του προγράμματος» (Μ.Ο. = 1.98).

| Υποκλίμακα | N | M.O. | S.D |
|--|----|------|------|
| Σύνολο κλίμακας | 10 | 2.74 | .25 |
| Περιβάλλον και φυσικός χώρος | 10 | 3.58 | .48 |
| Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον | 10 | 2.60 | .38 |
| Αναλυτικό πρόγραμμα | 10 | 2.50 | .81 |
| Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος | 10 | 2.30 | .71 |
| Παιδαγωγικές μέθοδοι | 5 | 3.35 | .41 |
| Παιδαγωγικό υλικό | 10 | 2.05 | .64 |
| Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών | 10 | 2.22 | .51 |
| Αξιολόγηση προγραμμάτων | 3 | 2.00 | 1.00 |
| Γνώση και επίδοση | 10 | 3.10 | .23 |
| Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά | 10 | 3.52 | .32 |
| Ηθικές – δεοντολογικές διαστάσεις | 10 | 2.55 | .64 |
| Πολιτικές του προγράμματος | 10 | 1.98 | .38 |
| Επικοινωνία με τις οικογένειες | 10 | 2.55 | .79 |
| Ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές | 10 | 2.48 | .24 |
| Κατάρτιση και πόροι | 10 | 2.30 | .92 |
| Αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας | 10 | 1.60 | .45 |
| Μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα | 10 | 2.90 | .77 |
| Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας | 10 | 1.79 | .45 |
| Συνεργασία με διάφορους ειδικούς | 10 | 2.05 | 1.38 |
| Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες | 10 | 3.79 | .34 |
| Κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία | 2 | 2.50 | .70 |
| Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες | 10 | 2.36 | .63 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στο σύνολο της κλίμακας και στις υποκατηγορίες, στο σύνολο των βρεφικών τμημάτων

Η στατιστική ανάλυση ANOVA έδειξε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μέσων όρων βαθμολογίας που αποδόθηκαν σε κάθε υποκατηγορία (sig. .000). Στη συνέχεια εξετάσαμε αν παρέχεται διαφορετικού επιπέδου ποιότητας αγωγή και φροντίδα, ανάλογα με τον φορέα ελέγχου των βρεφονηπιακών σταθμών. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας που αποδόθηκε στο σύνολο της κλίμακας και στις διάφορες υποκατηγορίες της, στα βρεφικά τμήματα ανάλογα με το

φορέα ελέγχου. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα, οι ιδιωτικές τάξεις και οι βρεφικές τάξεις που ανήκουν σε φορείς παρέχουν ίδιου επιπέδου ποιότητα και καλύτερη σε σχέση με τις δημοτικές βρεφικές τάξεις.

| Υποκλίμακα | ΔΗΜΟΤΙΚΕΣ | | | ΙΔΙΩΤΙΚΕΣ | | | ΦΟΡΕΩΝ | | |
|--|-----------|------|------|-----------|------|-----|--------|------|------|
| | N | M.O. | S.D | N | M.O. | S.D | N | M.O. | S.D |
| Σύνολο κλίμακας | 4 | 2.55 | .29 | 3 | 2.88 | .65 | 3 | 2.87 | .18 |
| Περιβάλλον και φυσικός χώρος | 4 | 3.53 | .59 | 3 | 3.47 | .66 | 3 | 3.76 | .62 |
| Αναπτυξιακά παρακνητικό περιβάλλον | 4 | 2.34 | .46 | 3 | 2.76 | .25 | 3 | 2.77 | .25 |
| Αναλυτικό πρόγραμμα | 4 | 2.12 | 1.10 | 3 | 2.83 | .76 | 3 | 2.66 | .28 |
| Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος | 4 | 1.79 | .60 | 3 | 2.88 | .50 | 3 | 2.39 | .67 |
| Παιδαγωγικές μέθοδοι | 4 | 3.37 | .47 | 1 | 3.25 | | 3 | 3.41 | .52 |
| Παιδαγωγικό υλικό | 4 | 2.25 | .95 | 3 | 1.66 | .28 | 3 | 2.33 | 1.15 |
| Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών | 4 | 2.10 | .60 | 3 | 2.36 | .67 | 3 | 2.00 | .33 |
| Αξιολόγηση προγραμμάτων | | ME | | 1 | 1.00 | | 2 | 2.50 | .70 |
| Γνώση και επίδοση | 4 | 3.12 | .34 | 3 | 3.11 | .65 | 3 | 3.05 | .25 |
| Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά | 4 | 3.50 | .34 | 3 | 3.46 | .41 | 3 | 3.60 | .34 |
| Ηθικές – δεοντολογικές διαστάσεις | 4 | 2.75 | .28 | 3 | 2.16 | .28 | 3 | 2.66 | 1.15 |
| Πολιτικές του προγράμματος | 4 | 1.87 | .41 | 3 | 1.89 | .19 | 3 | 2.22 | .50 |
| Επικοινωνία με τις οικογένειες | 4 | 2.25 | .95 | 3 | 3.16 | .28 | 3 | 2.33 | .76 |
| Ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές | 4 | 2.33 | .23 | 3 | 2.50 | .00 | 3 | 2.66 | .28 |
| Κατάρτιση και πόροι | 4 | 1.33 | .38 | 3 | 3.11 | .50 | 3 | 2.77 | .38 |
| Αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας | 4 | 1.37 | .25 | 3 | 1.50 | .50 | 3 | 2.00 | .50 |
| Μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα | 4 | 2.16 | .19 | 3 | 3.55 | .50 | 3 | 3.22 | .69 |
| Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας | 4 | 1.31 | .23 | 3 | 2.11 | .19 | 3 | 2.11 | .19 |
| Συνεργασία με διάφορους ειδικούς | 4 | 1.00 | .00 | 3 | 3.66 | .57 | 3 | 1.83 | 1.44 |
| Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες | 4 | 3.82 | .11 | 3 | 3.46 | .46 | 3 | 4.08 | .14 |
| Κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία | | ME | | 2 | 2.50 | .70 | | ME | |
| Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες | 4 | 2.41 | .32 | 3 | 2.33 | .57 | 3 | 2.33 | 1.15 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Μέσος όρος βαθμολογίας στο σύνολο της κλίμακας ACEI και στις διάφορες υποκατηγορίες της, στα βρεφικά τμήματα του δείγματος ανάλογα με το φορέα ελέγχου

2. Δομικά Χαρακτηριστικά

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν, επίσης, να καταγράψει τα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας και να ελέγξει τυχόν συσχετισμούς των δομικών χαρακτηριστικών με το επίπεδο της σφαιρικής ποιότητας.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών που αναλογούν σε ένα βρεφονηπιοκόμο, ανά τύπο βρεφονηπιακού σταθμού, στο σύνολο της ημέρας.

| <i>Τύπος παιδικού – βρεφονηπιακού σταθμού</i> | Μ.Ο. |
|---|-------------|
| Παιδικοί σταθμοί | 11,5 |
| Βρεφονηπιακοί σταθμοί | 4,1 |
| Δημοτικά νηπιακά τμήματα | 13,1 |
| Ιδιωτικά νηπιακά τμήματα | 9,6 |
| Νηπιακά τμήματα φορέων | 11,0 |
| Δημοτικά βρεφικά τμήματα | 3,7 |
| Ιδιωτικά βρεφικά τμήματα | 6,2 |
| Βρεφικά τμήματα φορέων | 4,9 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Αριθμός παιδιών που αντιστοιχούν σε ένα βρεφονηπιοκόμο, ανά τύπο παιδικού σταθμού, στο σύνολο της ημέρας

Από την άλλη μεριά, στο Πίνακα 6 παρουσιάζεται το μέγεθος της ομάδας, ανά τύπο βρεφονηπιακού σταθμού, στο σύνολο της ημέρας.

| <i>Τύπος παιδικού – βρεφονηπιακού σταθμού</i> | Μ.Ο. |
|---|-------------|
| Παιδικοί σταθμοί | 15,18 |
| Βρεφονηπιακοί σταθμοί | 7,78 |
| Δημοτικά νηπιακά τμήματα | 12,91 |
| Ιδιωτικά νηπιακά τμήματα | 16,67 |
| Νηπιακά τμήματα φορέων | 24,70 |
| Δημοτικά βρεφικά τμήματα | 7,9 |
| Ιδιωτικά βρεφικά τμήματα | 8,5 |
| Βρεφικά τμήματα φορέων | 5,89 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Μέγεθος ομάδας ανά τύπο βρεφονηπιακού σταθμού, στο σύνολο της ημέρας

3. Συσχετισμοί δομικών χαρακτηριστικών και σφαιρικής ποιότητας

Στη συνέχεια, εξετάσαμε αν το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών συσχετίζονται με τη βαθμολογία που αποδόθηκε στα τμήματα του δείγματός μας, σύμφωνα με την κλίμακα ACEI GGA. Προκειμένου να ελέγξουμε τυχόν συσχετισμούς χρησιμοποιήσαμε τη στατιστική ανάλυση CrossTab.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης, αναφορικά με το συσχετισμό των αναλογιών παιδιών – παιδαγωγών και των διαφόρων θεμάτων της κλίμακας ACEI GGA.

| Θέμα | Αναλογίες παιδιών παιδαγωγών |
|---|---------------------------------|
| Οι βρεφονηπιοκόμοι δημιουργούν ένα ήρεμο και γαλήνιο κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα στην τάξη (θέμα 3) | -0.61 p. < .001 |
| Το περιβάλλον παρέχει στα παιδιά την αίσθηση της ευημερίας, ότι ανήκουν σε αυτό, της ασφάλειας και της ελευθερίας από το φόβο (θέμα 5) | -0.47 p < .012 |
| Τα παιδιά και οι βρεφονηπιοκόμοι απολαμβάνουν μαζί στιγμές γέλιου και χαράς κατά τη διάρκεια της ημέρας (θέμα 7) | -0.53 p < .004 |
| Υπάρχουν συχνές ευκαιρίες για θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και βρεφονηπιοκόμων (θέμα 8) | -0.54 p < .003 |
| Οι βρεφονηπιοκόμοι έχουν καλές σχέσεις υποστήριξης στη διδασκαλία και τη φροντίδα, με τα παιδιά (θέμα 25) | -0.56 p < .002 |
| Οι βρεφονηπιοκόμοι χρησιμοποιούν θετική γλώσσα όταν μιλάνε στα παιδιά (θέμα 26) | -0.56 p < .002 |
| Οι βρεφονηπιοκόμοι προσαρμόζουν τη χρήση του χώρου, των υλικών και του χρόνου για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών και του συγκεκριμένου προγράμματος (θέμα 38) | -0.42 p < .026 |
| Οι βρεφονηπιοκόμοι παρουσιάζουν προσωπικά χαρακτηριστικά που δείχνουν φροντίδα, αποδοχή, ευαισθησία, συμπάθεια και εγκαρδιότητα απέναντι στους άλλους (θέμα 43) | -0.54 p < .003 |
| Οι βρεφονηπιοκόμοι ανταποκρίνονται με παρηγορητικό, υποστηρικτικό και κατάλληλο τρόπο στα παιδιά που είναι στεναχωρημένα (θέμα 44) | -0.60 p < .001 |
| Οι πολιτικές του προγράμματος προωθούν και στηρίζουν τη συνεργασία και τις θετικές, εποικοδομητικές σχέσεις με τις οικογένειες και την κοινότητα (θέμα 50) | -0.47 p < .026 |
| Οι εμπειρίες που παρέχονται από το πρόγραμμα καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση στα παιδιά (θέμα 56). | -0.43 p < .024 |
| Τα παιδιά και οι οικογένειες μπορούν να επισκεφθούν το πρόγραμμα πριν ξεκινήσουν να το παρακολουθούν κανονικά (θέμα 64). | -0.35 p < .066 |
| Δίνονται ευκαιρίες σε αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας να επισκέπτονται και να παρακολουθούν δραστηριότητες που διεξάγονται στα πλαίσια του προγράμματος (θέμα 67). | -0.42 p < .028 |
| Πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα διατίθενται σε όλες τις ομάδες στην κοινότητα (θέμα 78). | -0.42 p < .029 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Συσχετισμοί αναλογιών παιδιών – παιδαγωγών με τα θέματα της ACEI GGA

Στη συνέχεια, εξετάσαμε αν το μέγεθος της ομάδας επιδρά στη βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της κλίμακας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

| Θέμα | Μέγεθος ομάδας |
|---|--------------------|
| Οι βρεφονηπιοκόμοι δημιουργούν ένα ήρεμο και γαλήνιο κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα στην τάξη (θέμα 3) | -0.34 p. < .078 |
| Το περιβάλλον παρέχει στα παιδιά την αίσθηση της ευημερίας, ότι ανήκουν σε αυτό, της ασφάλειας και της ελευθερίας από το φόβο (θέμα 5) | -0.40 p < .038 |
| Τα παιδιά και οι βρεφονηπιοκόμοι απολαμβάνουν μαζί στιγμές γέλιου και χαράς κατά τη διάρκεια της ημέρας (θέμα 7) | -0.33 p < .092 |
| Υπάρχουν συχνές ευκαιρίες για θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και βρεφονηπιοκόμων (θέμα 8) | -0.41 p < .030 |
| Ο χώρος είναι αποτελεσματικά οργανωμένος, έτσι ώστε τα υλικά για παιχνίδι και εικαστική δημιουργία να είναι εύκολα προσβάσιμα από τα παιδιά (θέμα 16) | 0.41 p < 0.32 |
| Υπάρχει ένα πλάνο αναλυτικού προγράμματος που έχει σκοπό να καλλιεργήσει τη γνώση των παιδιών (θέμα 20) | 0.57 p < 0.02 |
| Το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση σε περιεχόμενο που συνδέεται με πραγματικές εμπειρίες (θέμα 23) | 0.57 p < 0.02 |
| Οι βρεφονηπιοκόμοι έχουν καλές σχέσεις υποστήριξης στη διδασκαλία και τη φροντίδα, με τα παιδιά (θέμα 25) | -0.33 p < .089 |
| Οι βρεφονηπιοκόμοι χρησιμοποιούν θετική γλώσσα όταν μιλάνε στα παιδιά (θέμα 26) | -0.38 p < .046 |
| Οι παιδαγωγοί γνωρίζουν τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που προσφέρουν οδηγίες για εφαρμογή στην πράξη (θέμα 27) | 0.36 p < .060 |
| Οι βρεφονηπιοκόμοι παρουσιάζουν προσωπικά χαρακτηριστικά που δείχνουν φροντίδα, αποδοχή, ευαισθησία, συμπάθεια και εγκαρδιότητα απέναντι στους άλλους (θέμα 43) | -0.37 p < .057 |
| Οι βρεφονηπιοκόμοι ανταποκρίνονται με παρηγορητικό, υποστηρικτικό και κατάλληλο τρόπο στα παιδιά που είναι στεναχωρημένα (θέμα 44) | -0.45 p < .017 |
| Το πρόγραμμα έχει πρωτόκολλα για την προστασία των παιδιών από κινδύνους ή κακοποίηση (θέμα 55) | 0.79 p < .034 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Συσχετισμοί μεγέθους ομάδας με τα θέματα της ACEI GGA

Συζήτηση

Σύμφωνα με την κοινή λογική τα πρώτα χρόνια της ζωής – κατά τη διάρκεια των οποίων ο εγκέφαλος ωριμάζει, μαθαίνουμε να περπατάμε και να μιλάμε και διαμορφώνουμε τις πρώτες μας κοινωνικές σχέσεις – πρέπει να θεωρούνται σημαντικά. Σύμφωνα τονίζεται ότι τα παιδιά των οποίων οι βασικές υγιεινές, διατροφικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες ικανοποιούνται θα αναπτυχθούν και θα αποδώσουν καλύτερα από εκείνα τα παιδιά που δεν είναι τόσο τυχερά. Επίσης, σύμφωνα με την κοινή λογική τα παιδιά που αναπτύσσονται σωστά, φυσικά, νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, κατά την διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής είναι

περισσότερο πιθανό να γίνουν σωστά και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Η έρευνα στον τομέα της παιδικής ανάπτυξης επιβεβαιώνει την κοινή λογική (Myers, 2004, σ. 6).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι επιδράσεις της εξωοικογενειακής φροντίδας και αγωγής στην ανάπτυξη των παιδιών εξαρτώνται από την ποιότητα αυτής της φροντίδας και αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας παίζει σημαντικό ρόλο γιατί επιδρά στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και στην μακροχρόνια ανάπτυξή τους. Η ποιότητα της αγωγής και της φροντίδας και οι διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών σε διαφορετικά πλαίσια μπορεί να έχουν αναπτυξιακές επιπτώσεις και καθορίζουν αν οι εμπειρίες από την ημερήσια φροντίδα και αγωγή είναι επωφελείς (Azzi – Lessing, 2009· Leach et al., 2008· Morrissey, 2010· Mahony & Hayes, 2006· Κακανά & Σιμούλη, 2008· Sheridan, 2007· McDonald Hooks et al., 2006· Campbell et al., 2008· Howes & Ponciano, 2006· OECD, 2006).

Παρά το γεγονός ότι διεθνή ερευνητικά δεδομένα τονίζουν τη σημασία των κανονισμών και της ύπαρξης φορέων ελέγχου, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα (Jalongo et al, 2004· Azzi – Lessing, 2009) στη χώρα μας δεν υπάρχουν φορείς ελέγχου που να έχουν ως στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες δεν αξιολογούνται και δεν ελέγχονται, καθώς δεν εφαρμόζεται και δεν έχει υιοθετηθεί κάποιο σύστημα ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας (Hutchins et al., 2009), ενώ δε σπανίζουν οι καταγγελίες για πλημμελή και ελλιπή λειτουργία των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών (Πετρογιάννης, 2001α· Κουντζάκης, 2005· Παπασταθοπούλου, 2006· 2009· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Τόσο τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα (Τσιάντης και συν., 1988· 1997· Tsiantis et al, 1991· Dragonas et al., 1995· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Petrogiannis, 1994· 2002· Petrogiannis & Melhuish, 1996· Παπαθανασίου, 2000· Μάντζιου, 2000· Μάντζιου και Πετρογιάννης, 2009· Τσακίρη, 2010) αναφορικά με το θέμα της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας, όσο και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συνηγορούν στο ότι η λειτουργία των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι έχει αφεθεί στην τύχη της.

Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι στα βρεφικά και νηπιακά τμήματα του δείγματος υπάρχουν μεγάλα μεγέθη ομάδας και κακές αναλογίες. Περιοριζόμενος κάποιος στον

έλεγχο των συνθηκών που διαμορφώνει το εξωσύστημα του παιδιού, ελέγχοντας δηλαδή τις προδιαγραφές που ορίζει η κείμενη ελληνική νομοθεσία, μέσω των κανονισμών αναφορικά με το μέγεθος της ομάδας και τις αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών, καθίσταται σαφές ότι ελάχιστα έχει επηρεαστεί από τα πορίσματα των διεθνών ερευνητικών δεδομένων, στα πλαίσια των οποίων υπερτονίζεται η σημασία υιοθέτησης μικρών μεγεθών ομάδας και καλών αναλογιών (Morrissey, 2010· Kreader et al., 2005· Howes & Ponciano, 2006· de Schipper et al., 2007· Leach et al., 2008). Εγείρονται, επομένως, τα εξής ερωτήματα: ποιες είναι οι προθέσεις και οι πεποιθήσεις της ελληνικής πολιτείας για τη φύση των παιδιών και το είδος των υπηρεσιών που επιθυμούμε να λαμβάνουν; Πως μπορεί κάποιος να αξιώνει την παροχή ποιοτικής αγωγής και φροντίδας και την καταγραφή υψηλών βαθμών όσον αφορά τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά όταν τα δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι όπως είδαμε πιο εύκολο να ρυθμιστούν μέσω κανονισμών, βρίσκονται στα κατώτατα επίπεδα των προδιαγραφών που έχουν καθοριστεί από διεθνείς οργανισμούς; Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας, δείχνουν, σε κάθε περίπτωση, ότι οι κείμενες διατάξεις δε συνάδουν με τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Το γεγονός αυτό προκαλεί ανησυχίες για τις επιδράσεις που μπορεί να έχουν τα τόσο μεγάλα μεγέθη ομάδας και οι κακές αναλογίες στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών· ανησυχίες οι οποίες θα πρέπει να διερευνηθούν.

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή του επιπέδου ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, αναφορικά με το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής από τα βρεφικά και νηπιακά τμήματα, επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα (Petrogiannis & Melhuish, 1996· Petrogiannis, 2002· Μάντζιου, 2000· Μάντζιου και Πετρογιάννης, 2009· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992). Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις μας, σύμφωνα με τις οποίες το επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών είναι πολύ χαμηλό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, στα δημοτικά νηπιακά τμήματα, ο μεγαλύτερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στην υποκατηγορία «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (3.87) ενώ ο μικρότερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στην υποκατηγορία «ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας» (1.26). Όσον αφορά τα ιδιωτικά νηπιακά τμήματα τα θέματα που χαρακτηρίστηκαν μη εφαρμόσιμα ή τους αποδόθηκε χαμηλός μέσος όρος

βαθμολογίας είναι θέματα τα οποία δε συμβαδίζουν κάποιες φορές με τη λειτουργία μιας ιδιωτικής επιχείρησης και από μια άποψη ήταν αναμενόμενο τα ιδιωτικά νηπιακά τμήματα να έχουν χαμηλές βαθμολογίες στα θέματα αυτά. Όπως είδαμε, ο υψηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στις υποκατηγορίες «μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα» (3.66) και «αναλυτικό πρόγραμμα» (3.62). Αντίθετα, ο χαμηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στην υποκατηγορία «αξιολόγηση των προγραμμάτων» (1.00). Τέλος, όσον αφορά τις νηπιακές τάξεις που υπάγονται σε παιδικούς σταθμούς φορέων αποδόθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες σε θέματα που αφορούν άμεσα τα παιδιά, και πιο συγκεκριμένα την αλληλεπίδραση παιδιών παιδαγωγών. Από την άλλη μεριά χαμηλότερες βαθμολογίες αποδόθηκαν σε θέματα που αφορούν, κυρίως, τη συνεργασία των γονέων με τους παιδαγωγούς. Τέλος, ως μη εφαρμόσιμα βαθμολογήθηκαν, κυρίως, θέματα που αφορούν την συμμετοχή στο πρόγραμμα παιδιών με ειδικές ανάγκες. Βλέπουμε, επομένως, ότι στα νηπιακά τμήματα του δείγματος δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση ούτε στο άνοιγμα του προσχολικού κέντρου στην κοινότητα και τη συνεργασία με τους γονείς, ούτε και στην αξιολόγηση.

Όσον αφορά τα βρεφικά τμήματα του δείγματος, στα δημοτικά βρεφικά τμήματα οι υψηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (3.82), «περιβάλλον και φυσικός χώρος» (3.53) και «προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά» (3.50). Από την άλλη μεριά, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «συνεργασία με διάφορους ειδικούς» (1.00), «ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας» (1.31), «κατάρτιση και πόροι» (1.33) και «αναγνώριση / σεβασμός της διαφορετικότητας» (1.37). Όσον αφορά τα ιδιωτικά βρεφικά τμήματα, η περιγραφική στατιστική έδειξε ότι οι υψηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «συνεργασία με διάφορους ειδικούς» (3.66) και «μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα» (3.55), ενώ οι χαμηλότεροι μέσοι όροι αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «αξιολόγηση των προγραμμάτων» (1.00) και «αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας» (1.50). Τέλος, η περιγραφική στατιστική έδειξε ότι στα βρεφικά τμήματα φορέων οι υψηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (4.08), «περιβάλλον και φυσικός χώρος» (3.76) και «προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά» (3.60). Αντίθετα, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «συνεργασία με διάφορους ειδικούς» (1.83),

«αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας» (2.00) και «αξιολόγηση της προόδου των παιδιών» (2.00). Τα παραπάνω, καταδεικνύουν ότι στα βρεφικά τμήματα του δείγματος δεν δίνεται έμφαση και προσοχή στην προώθηση του σεβασμού της διαφορετικότητας, στην αξιολόγηση τόσο των προγραμμάτων όσο και των παιδιών, καθώς και στη συνεργασία με διάφορους ειδικούς.

Βλέπουμε, επομένως, ότι όσον αφορά το φορέα ελέγχου, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες (Τσιαντής και συν., 1988· 1997· Dragonas et al., 1995· Λαμπίδη και Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Phillipson et al., 1997· Gol – Guven, 2009), βρέθηκε ότι οι τάξεις που ανήκουν σε παιδικούς σταθμούς φορέων και σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, παρέχουν σε κάποιο βαθμό, υψηλότερου επιπέδου ποιότητας υπηρεσίες συγκρινόμενες με τις δημοτικές βρεφικές και νηπιακές τάξεις.

Ελέγχοντας τις διαφορές μεταξύ βρεφικών και νηπιακών τμημάτων, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι τα νηπιακά τμήματα φαίνεται να έχουν υψηλότερου επιπέδου ποιότητα σε σχέση με τα βρεφικά τμήματα. Αυτό το αποδίδουμε στο γεγονός ότι η κλίμακα ACEI GGA προορίζεται τόσο για βρεφικά όσο και νηπιακά τμήματα και δίνει έμφαση σε παιδαγωγικές διαστάσεις που, σε ορισμένες περιπτώσεις δεν έχουν εφαρμογή σε βρεφικά τμήματα. Αυτό γίνεται εμφανές και από το ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τους βρεφονηπιοκόμους, προκειμένου να αξιολογήσουμε θέματα που δεν μπορούσαμε να παρατηρήσουμε, μας απαντούσαν ότι η ηλικία των παιδιών δεν διευκολύνει την εφαρμογή κάποιων θεμάτων, όπως είναι για παράδειγμα τη συμμετοχή των παιδιών στην αυτοαξιολόγησή τους, τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση και την οργάνωση του περιβάλλοντος ή τη συμμετοχή τους στην οργάνωση δραστηριοτήτων. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η κλίμακα ACEI GGA ίσως είναι καλύτερα να χρησιμοποιείται σε νηπιακά τμήματα (Rentzou, 2010).

Όσον αφορά τον συσχετισμό των δομικών χαρακτηριστικών με τη σφαιρική ποιότητα των προσχολικών προγραμμάτων προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι υπάρχει ασυνέπεια των ερευνών αναφορικά με το αν οι αναλογίες και το μέγεθος της ομάδας επιδρούν στο επίπεδο της ποιότητας (LoCasale – Crouch et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Ghazvin & Mullis (2002), τους Howes et al. (1992), τον Petrogianni (2002), τους Petrogianni & Melhuish (1996), NICHD Early Child Care Research Network (1996), το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών συσχετίζονται με τη βαθμολογία που αποδόθηκε σε διάφορες κλίμακες αξιολόγησης και κατ' επέκταση με το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας.

Αντίθετα, οι Leach et al. (2008), de Schipper et al. (2007), Cryer et al. (1999), Phillips et al. (2000), Phillipsen et al. (1997), Van Ijzendoorn et al. (1998) δεν βρήκαν συσχετισμούς μεταξύ των δομικών χαρακτηριστικών και του επιπέδου ποιότητας, βρήκαν αρνητικούς συσχετισμούς μεταξύ τους ή οι συσχετισμοί δεν παρουσιάζουν συνέπεια.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών και το μέγεθος της ομάδας, ασκούν επιδράσεις στο επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας. Αναλυτικότερα, οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών βρέθηκαν να επηρεάζουν τη βαθμολογία που αποδόθηκε σε διάφορα θέματα της κλίμακας ACEI GGA, κυρίως στις υποκατηγορίες «περιβάλλον και φυσικός χώρος», «αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον», «παιδαγωγικές μέθοδοι», «γνώση και επίδοση», «προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά», «πολιτικές του προγράμματος», «ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές», «μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα» και «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες». Η ανάλυση CrossTab που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι στα τμήματα που καταγράφηκαν καλύτερες αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών αποδόθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες σε όλα τα προαναφερόμενα θέματα και υποκλίμακες. Γενικά, οι αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών βρέθηκαν να συσχετίζονται με μια σειρά θεμάτων που αφορούν το είδος της αλληλεπίδρασης των βρεφονηπιοκόμων με τα παιδιά. Συνάμα, οι αναλογίες βρέθηκαν να επηρεάζουν και θέματα τα οποία αφορούν το άνοιγμα του παιδικού σταθμού στην κοινότητα και τις οικογένειες.

Από την άλλη μεριά, το μέγεθος της ομάδας βρέθηκε και αυτό να συσχετίζεται με τα ίδια περίπου θέματα που συσχετίζονται και οι αναλογίες. Ωστόσο, κατά την ανάλυση βρέθηκαν συσχετισμοί που δεν αναμέναμε. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως σε αρκετά θέματα αποδόθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες σε τμήματα με μεγαλύτερο μέγεθος ομάδας. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα τμήματα φορέων και τα ιδιωτικά τμήματα, τα οποία είχαν, σε πολλές περιπτώσεις, μεγαλύτερο μέγεθος ομάδας από τα δημοτικά τμήματα, αξιολογήθηκαν με υψηλότερου επιπέδου ποιότητα. Τέλος, όπως οι αναλογίες έτσι και το μέγεθος της ομάδας βρέθηκε να συσχετίζεται, κυρίως, με θέματα που αφορούν το είδος της αλληλεπίδρασης παιδιών – παιδαγωγών.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τους de Schipper et al. (2007), ενδεχομένως, το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες να ασκούν επιδράσεις στις εκπαιδευτικές διαστάσεις ενός προσχολικού προγράμματος και όχι στη φροντίδα.

Κατά συνέπεια, η χαμηλή βαθμολογία όσον αφορά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες – αναλυτικό πρόγραμμα, ειδικά στα βρεφικά τμήματα, να δικαιολογεί το γεγονός ότι τα δύο αυτά δομικά χαρακτηριστικά βρέθηκαν να επηρεάζουν το επίπεδο ποιότητας κυρίως στα νηπιακά τμήματα.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα τόσο στα βρεφικά όσο και στα νηπιακά τμήματα φαίνεται πως δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη φροντίδα και στην αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά και όχι στην αγωγή τους. Θα λέγαμε, επομένως, ότι οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί φαίνεται να διατηρούν τον προνοιακό τους χαρακτήρα και να υιοθετούν ένα μοντέλο φροντίδας, ενώ αντίθετα ο παιδαγωγικός τους χαρακτήρας μπορεί να αμφισβητηθεί, καθώς οποιαδήποτε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση είναι ανεπαρκής και ανεπίσημη.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι παιδικοί σταθμοί φαίνεται να παραμένουν στο πλαίσιο της αρχικής δομής, λειτουργίας και σκοπού τους, που αποσκοπούσε σχεδόν αποκλειστικά στην παροχή φροντίδας. Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία προβλέπεται η οργάνωση δραστηριοτήτων, που έχουν ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η μη ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος, καθιστά τον παιδαγωγικό ρόλο των παιδικών σταθμών υποτυπώδη. Χωρίς να αμφισβητούνται οι προθέσεις και το έργο των βρεφονηπιοκόμων είναι λογικό ο παιδαγωγικός ρόλος των παιδικών σταθμών να είναι υποβαθμισμένος, καθώς αυτό είναι το μοντέλο που φαίνεται πως προωθείται από το ίδιο το κράτος και την κείμενη νομοθεσία. Η προσέγγιση αυτή έχει επικρατήσει στους παιδικούς σταθμούς από την αρχή της ίδρυσής τους και έχει διαμορφώσει τη σημερινή πολιτική όσον αφορά το σκοπό και τον τρόπο λειτουργίας τους. Θα μπορούσαμε, επίσης, να ισχυριστούμε ότι αυτή η προσέγγιση έχει διαμορφώσει και τον τρόπο θεώρησης του θεσμού των παιδικών σταθμών από τους γονείς και την κοινωνία εν γένει, καθώς έχει επικρατήσει στην κοινή αντίληψη ότι ο παιδικός σταθμός είναι ένας θεσμός φύλαξης και φροντίδας των παιδιών για τις ώρες που η μητέρα εργάζεται.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν την ύπαρξη διχοτομίας μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί μια σχεδόν παγκόσμια τάση και από την άλλη μεριά φαίνεται πως προωθείται από την ίδια πολιτεία, αναλογιζόμενος κανείς τις δράσεις που λαμβάνονται για το θεσμό των παιδικών σταθμών και για το θεσμό των νηπιαγωγείων.

Ωστόσο, όπως έχουμε ήδη τονίσει ο διαχωρισμός αυτός είναι μηχανιστικός, καθώς οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης και της φροντίδας είναι ουσιαστικά συνυφασμένες.

Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια διατυπώνεται διαρκώς πιο έντονα η ανάγκη για την εφαρμογή προγραμμάτων που προσφέρουν ταυτόχρονα αγωγή και φροντίδα (educare). Η κεντρική έννοια του «educare» είναι ότι η φροντίδα και η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές οντότητες όταν μιλάμε για βρέφη και παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την Επιτροπή της Προσχολικής Παιδαγωγικής (Committee of Early Childhood Pedagogy) «η επαρκής φροντίδα εμπριέχει γνωστική και αντιληπτική παρακίνηση και ανάπτυξη, έτσι όπως η επαρκής εκπαίδευση των παιδιών θα πρέπει να λάβει χώρα σε ένα ασφαλές και πλούσιο συναισθηματικά περιβάλλον [...] Ούτε το να αγαπάμε τα παιδιά ούτε να τα διδάσκουμε είναι από μόνα τους αρκετά για τη καλύτερη δυνατή ανάπτυξή τους. Η σκέψη και το συναισθήμα λειτουργούν συνεργατικά» (Powell και Bingham, 2002, σ. 230). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Moss (2006) «για τον παιδαγωγό η μάθηση, η φροντίδα και η ανατροφή (ένας τυπικά παιδαγωγικός όρος) δεν είναι αδιαίρετες δραστηριότητες· δεν πρόκειται για ξεχωριστά πεδία τα οποία θα πρέπει με κάποιον τρόπο να συνενωθούν, αλλά αλληλένδετες όψεις της ζωής οι οποίες δεν μπορούν να ειδωθούν χωριστά» (σ. 32).

Η όλη οργάνωση και λειτουργία των παιδικών σταθμών αντανakλά την ιδεοπολιτική πρακτική που επικρατεί στην Ελλάδα, σε σχέση με την φύση του παιδιού αλλά και με την ημερήσια αγωγή και φροντίδα. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, θα πρέπει να αναθεωρήσουμε το είδος της κοινωνίας που θέλουμε να δημιουργήσουμε και να ακολουθήσουμε τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, αναπροσαρμόζοντας τις προδιαγραφές ίδρυσης και λειτουργίας των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Association for Childhood Education International (2006α). *ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης*. (Μετάφραση: Κωνσταντίνα Ρέντζου) Olney, Maryland: Author. <http://www.udel.edu/bateman/acei/wguideshp.htm>.
- Association for Childhood Education International (2006β). *ACEI Global Guidelines Assessment*. Olney, Maryland: Author. <http://www.udel.edu/bateman/acei/wguideshp.htm>.
- Azzi – Lessing, L. (2009). Quality Support Infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>. Πρόσβαση στις 10 Ιανουαρίου 2010.
- Barnes, J. (2001). Η αξιολόγηση των υπηρεσιών παροχής φροντίδας και αγωγής με τη χρήση μεθόδων παρατήρησης. Στο Κ. Πετρογιάννης και Ε. C. Melhuish (επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σ.σ. 395-446). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, F.A., Wasik, B.H., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K., Sparling, J.J., και Ramey, C.T. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 452-466.
- Ceglowski, D., και Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.
- Chen, J., & McNamee, G. (2007). *Bridging: Assessment for teaching and learning in early childhood classrooms PreK-3*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., και Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross – country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Dragonas, T., Tsiantis, J., και Lambidi, A. (1995). Assessing quality day care: The Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 557-568.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Φιλανδία – Ελλάδα: άριστα – μηδέν. *Η Καθημερινή*, 8/1, 13.
- Ghazvini, A., και Mullis, R. L. (2002). Center – based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 112-125.

- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., και Caudle, L. (2009) Quality from a toddler's perspective: A bottom-up examination of classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/hallam.html>. Πρόσβαση στις 20 Δεκεμβρίου 2009.
- Hardin, B. J., Wortham, S., Mbugua, T., και Bergen, D. (Απρίλιος, 2005). *Assessing and improving early childhood program quality using the ACEI Global Guidelines Assessment*. Μόντρεαλ, Καναδάς: American Educational Research Association.
- Howes, C., Phillips, D. A., και Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center – based child care. *Child Development*, 63, 449–460.
- Howes, C., και Ponciano, L. (2006). Παιδική Μέριμνα. Στο J.L. Roopnarine και J.E. Johnson (επιμ.), *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική*. (Επιμέλεια – Εισαγωγή: Κουτσουβάνου, Ε. και Χρυσαιφίδης, Κ.) (σ.σ. 103-130). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Hutchins, T., Sagggers, S., και Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., and Mutuku, M. (Δεκέμβριος, 2004). Blended perspectives: A global vision for high – quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143–155.
- Κακανά, Δ.Μ, Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκη, Ν., & Καβαλάρη Ε. (2006). (επιμ.). *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χατζοπούλου, Κ., Καβαλάρη, Π. (2007). Από την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος στην αναδιοργάνωσή του: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π.Α. Στραβάκου, και Κ.Δ. Χατζηδήμου (επιμ.). *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. 25 χρόνια Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Τόμος Β' (σ.σ. 603-611)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ.Μ., και Σιμούλη, Γ. (επιμ.). (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Καψάλη, Α. (2008). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και αντιλήψεις των νηπιαγωγών*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουντζάκης, Β. (30/10/2005). Παιδικοί σταθμοί: Από κοινωνική παροχή, ...είδος πολυτελείας! *ΠΡΙΝ*. www.alfavita.gr. Πρόσβαση στις 29 Μαΐου 2006.
- Kreader, J.L., Ferguson, D., και Lawrence, S. (2005). *Infant and toddler child care quality (Research-to-Policy Connections No. 2)*. New York: Child Care & Early Education Research Connections.
- Λαμπίδη, Α., και Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(4), 325–347.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.E., Sylva, K., Stein, A., and the FCCC team (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209.
- LoCasale – Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., και Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3–17.
- Lynch, R.G. (2007). *Enriching children, enriching the nation: Public investments in high-quality prekindergarten*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Mahony, K., και Hayes, N. (2006). *In search for quality. Multiple perspectives. Final Report*. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.
- Μάντζιου, Τ. (2000). *Οι ερωτήσεις των παιδιών, η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάντζιου, Σ., και Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής και η υποβολή ερωτήσεων από παιδιά. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, 2, 101–128.
- Marshall, N. L. (Αύγουστος, 2004). The quality of early child care and children's development. *Current Direction in Psychological Science*, 13(4), 165-168.
- McAfee, O., Leong, D.T., & Bodrova, E. (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. (Εισαγωγή – Επιστημονική Επιμ. Σακελλαρίου, Μ. – Κόνσολας, Μ.). Αθήνα: Παπαζήση.

- McDonald Hooks, L., Scott – Little, C., Marshall, B.J., και Brown, G. (2006). Accountability for quality: One state's experience in improving practice. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 399-403.
- Morrissey, T.W. (2010). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 33-50.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood workers. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 30-41.
- Myers, R. G. (2004). In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. <http://portal.unesco.org/education/en/files/36353/11002676193Myers.doc/Myers.doc>. Πρόσβαση στις 10 Δεκεμβρίου 2009.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269–303.
- Ντολιοπούλου, Ε., και Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2006). *Starting Strong II Early childhood education and care*. Γαλλία: OECD Publishing.
- Παπαθανασίου, Α. (2000). Προγράμματα και δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παπασταθοπούλου, Χ. (06/04/2006). Παιδικοί σταθμοί για γέλια και για κλάματα. *Ελευθεροτυπία*. www.alfavita.gr. Πρόσβαση στις 29 Μαΐου 2006.
- Παπασταθοπούλου, Χ. (22/04/2009). Άνω – κάτω οι παιδικοί σταθμοί για το παιδαγωγικό πρόγραμμα που θα κληθούν να εφαρμόσουν από Σεπτέμβριο. *Ελευθεροτυπία*. www.alfavita.gr. Πρόσβαση στις 10 Δεκεμβρίου 2009.
- Pessanha, .M, Aguiar, C., και Bairrao, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204-214.
- Petrogiannis, K. (1994). *Psychological development at 18 months of age as a function of child care experience in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wales, Cardiff.

- Petrogiannis, K. και Melhuish, E. C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education, 11*(2), 177-191.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001). Η ημερήσια φροντίδα και οι επιδράσεις της στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 18 μηνών: μια ελληνική έρευνα. Στο Κ. Πετρογιάννης, και Ε. C. Melhuish (επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σ.σ. 349-393). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers' quality, caregivers' behaviour and children's development. *International Journal of Early Years Education, 10*(2), 137-148.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, και K. Abbott – Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 475-496.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., και Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 281–303.
- Powell, D.R., και Bingham, G.E. (2002). Strengthening the role of curriculum in child care. Στο O.N. Saracho, και B. Spodek (επιμ.), *Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (σ.σ. 221-239). Connecticut: IAP.
- Rentzou, K. (2010). Using ACEI global guidelines assessment to evaluate the quality of early child care in Greek settings. *Early Childhood Education Journal, 38*(1), 75-80.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006β). Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αυθεντική αξιολόγηση και την καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο: Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π.Α. Στραβάκου, και Κ.Δ. Χατζηδήμου (επιμ.). *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. 25 χρόνια Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Τόμος Α'* (σ.σ. 397-406). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006γ). Αυθεντική αξιολόγηση και καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο: Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. *Πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Περιφέρεια Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου*. Ιωάννινα (Στην ενότητα θέματα διδακτικής στο νηπιαγωγείο).

- Σακελλαρίου, Μ., Ρέντζου, Κ., και Σακκά, Μ. (2007). Κατανοώντας το πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Ποιότητα περιβάλλοντος τάξης και κοινωνική συμπεριφορά μέσα από την έρευνα δράσης. Στο Γ.Δ. Καψάλης, και Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σ.σ. 1020-1031). Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217.
- Τσακίρη, Θ. (2010). Δείκτες ποιότητας των υποδομών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών προσχολικής αγωγής που συντελούν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου. Εισήγηση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21^{ου} Αιώνα». Ιωάννινα, 22 – 24 Οκτωβρίου 2010
- Τσιάντης, Ι., Δεμέναγα, Ν., και Λαμπίδη, Α. (1988). Προκαταρκτικές παρατηρήσεις από την αξιολόγηση της κλίμακας παροχής παιδικής μέριμνας της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας. *Ιατρική*, 54, 57-62.
- Tsiantis, J., Caldwell, B., Dragonas, T., Jegede, R. O., Lambidi, A., Banaag, C., και Orley, J. (1991). Development of a WHO Child Care Facility Schedule (CCFS): A pilot collaborative study. *Bulletin of the World Health Organization*, 69(1), 51–57.
- Τσιάντης, Ι., Δραγώνα, Θ., και Λαμπίδη, Α. (1997). Αξιολόγηση της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας: Κλίμακα αξιολόγησης παροχής παιδικής μέριμνας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. *Ιατρική*, 71 (1), 62–69.
- Van IJzendoorn, M. H., Tavecchio, L.W. C., Stams, G. J. J., Verhoeven, M. J. E., & Reiling, E. J. (1998). Quality of center day care and attunement between parents and caregivers: Center day care in cross-national perspective. *Journal of Genetic Psychology*, 159(4), 437–454.

www.acei.org