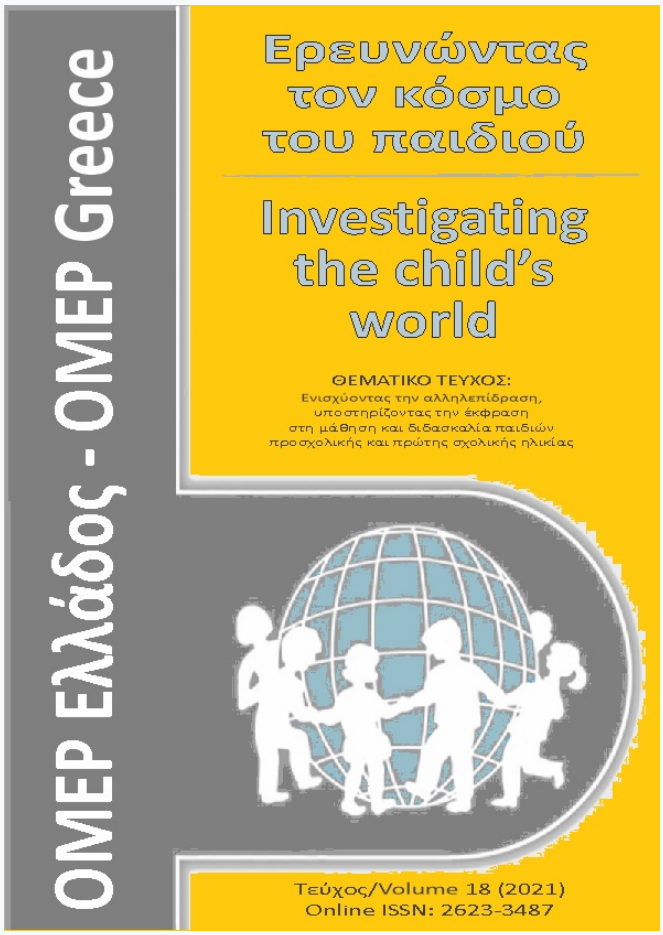
ePublishing

Investigating the child's world

Vol 18 (2021)



Improving the Quality of the Preschool Environment through a Teachers' Professional Development Program

Styliani Gidari, Domna Mika Kakana

doi: 10.12681/icw.30019

Copyright © 2021, Στυλιανή Γίδαρη, Δόμνα Μίκα Κακανά

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Gidari, S., & Kakana, D. M. (2021). Improving the Quality of the Preschool Environment through a Teachers' Professional Development Program. *Investigating the child's World*, *18*, 26–37. https://doi.org/10.12681/icw.30019

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 27/02/2026 17:41:59

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ – INVESTIGATING THE CHILD'S WORLD
Το περιοδικό της ΟΜΕΡ Ελλάδος – The journal of OMEP Greece
https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/index
Ενότητα: Επιστημονικές εργασίες – Section: Scientific articles

Βελτιώνοντας την Ποιότητα του Προσχολικού Περιβάλλοντος μέσω ενός Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών.

Στυλιανή Γίδαρη, Νηπιαγωγός, 6ο Νηπιαγωγείο Κατερίνης, stygidari@gmail.com
Δόμνα Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε., dkakana@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των νηπιαγωγείων. Η έρευνα ακολούθησε έναν οιονεί πειραματικό σχεδιασμό, με μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου. Στη μελέτη συμμετείχαν 26 νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε 23 δημόσια ελληνικά νηπιαγωγεία της περιοχής της Πιερίας, οι οποίοι χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Αρχικά αξιολογήθηκε η ποιότητα των νηπιαγωγείων με τη χρήση της κλίμακας ECERS-R και στη συνέχεια σχεδιάστηκε ένα πεντάμηνο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο βασίστηκε σε συνεργατικές πρακτικές. Στόχος ήταν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό, πρακτικό και αναστοχαστικό επίπεδο, ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και κατ' επέκταση την ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι, αν και οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δε διέφεραν σημαντικά πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, ο μέσος όρος της ποιότητας μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικά υψηλότερος για την πειραματική ομάδα από ό,τι για την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματά μας μπορούν να ενισχύσουν την υπάρχουσα γνώση σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος. Η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για τα παιδιά.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ποιότητα προσχολικού περιβάλλοντος, Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, ECERS-R.

Improving the Quality of the Preschool Environment through a Teachers' Professional Development Program.

ABSTRACT
The purpose of this study was to design, implement and evaluate a professional development program for preschool teachers with the aim of improving the quality of kindergartens. The research followed a quasi-experimental design, including an experimental and a control group. In the study participated 26 kindergarten teachers serving in 23 public Greek kindergartens in the region of Pieria, who were divided into an experimental group and a control group. The quality of the kindergartens was initially assessed using the ECERS-R scale and a five-month professional development program, which was based on collaborative practices, was designed afterward. The aim was to support teachers on a theoretical, practical and reflectional level in order for them to improve their practices and by extension the quality of the pre-school education provided. Our results show that although the averages of the experimental and the control group did not differ significantly before the implementation of the program, the average quality after the intervention, was significantly higher for

the experimental group than for the control group. Our findings can enhance the existing knowledge about the design and implementation of effective teacher professional development programs, with the aim of improving the quality of preschool education. Therefore, our findings suggest that teachers' education and training is one of the most important factors that affect the quality of preschool environment. Teachers´ personal, scientific and professional development can lead to high-quality preschool education and positive developmental outcomes for the children.

KEY WORDS: Quality of preschool environment; Teachers´ professional development; ECERS-R.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σπουδαιότητα της ποιότητας της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΠΑ&Ε) στις σύγχρονες κοινωνίες είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα υψηλής ποιότητας προγράμματα ΠΑ&Ε μπορούν να ενισχύσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Mashburn et al., 2008).

Από τους σημαντικότερους παράγοντες βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης ΠΑ&Ε φαίνεται ότι είναι η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004).

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα από την ελληνική πραγματικότητα δείχνουν ότι τα νηπιαγωγεία παρέχουν χαμηλής ή μέτριας ποιότητας ΠΑ&Ε (Grammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis & Zachopoulou, 2017, Μπότσογλου & Κακανά 2015). Καταδεικνύεται, λοιπόν η ανάγκη τόσο για την καταγραφή του επιπέδου της ποιότητας της παρεχομένης από τα ελληνικά νηπιαγωγεία ΠΑ&Ε όσο και για τη διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης της, μέσω της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Με την παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της ποιότητας των νηπιαγωγείων για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός συμμετοχικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ΠΑ&Ε, το οποίο στόχευε στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης από το νηπιαγωγείο αγωγής και εκπαίδευσης.

Η ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν τη σημασία των πρώιμων εμπειριών για τη μελλοντική ανάπτυξη και την οργάνωση της προσωπικότητάς των παιδιών (Moiduddin, Aikens, Tarullo, West & Xue, 2012). Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της ημέρας σε προσχολικά κέντρα, η σπουδαιότητα της ΠΑ&Ε είναι αδιαμφισβήτητη (Melhuish et al., 2015, Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010).

Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι μόνο τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Korjenevitch & Dunifon, 2010, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2011) και ιδιαίτερα των παιδιών που προέρχονται από ασθενή κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και στερημένο περιβάλλον μάθησης (Abreu-Lima, Leal, Cadima & Gamelas, 2013). Αντίθετα, τα χαμηλής ποιότητας προγράμματα φαίνεται πως σχετίζονται με εκδηλώσεις αρνητικής επίδρασης, ανυπακοή και επιθετικότητα (Deynoot–Schaub & Riksen- Walraven, 2005).

Ερευνητές και παιδαγωγοί κατατάσσουν τα χαρακτηριστικά της ποιότητας της παρεχόμενης ΠΑ&Ε σε δύο γενικές κατηγορίες: τα χαρακτηριστικά δομής (αναλογία παιδιών και εκπαιδευτικών, αριθμός παιδιών στην τάξη, εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οικονομικά θέματα, σταθερό προσωπικό, γεύματα, υγιεινή, ασφάλεια των παιδιών και ημερήσιο πρόγραμμα) και τα χαρακτηριστικά διαδικασίας (διεγερτικό, αναπτυξιακά κατάλληλο περιβάλλον, θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικού και παιδιών και μεταξύ των συνομηλίκων, ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και του

προγράμματος δραστηριοτήτων, γονική συμμετοχή) (Bonetti & Brown, 2018, Cassidy et al., 2005, Slot, 2018).

Παρά τη σημασία της ποιότητας του προσχολικού περιβάλλοντος τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα δείχνουν χαμηλή έως μέτρια ποιότητα της παρεχόμενης από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία αγωγής και εκπαίδευσης (Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli, 2016, Grammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis & Zachopoulou, 2014, Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009, Petrogiannis, 2002, Ρέντζου, 2011). Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη λήψης μέτρων, ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας την ολόπλευρη ανάπτυξή των παιδιών.

Ποιότητα των περιβαλλόντων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η σύγχρονη έρευνα αναδεικνύει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε βασική προϋπόθεση ενίσχυσης και βελτίωσης της ποιότητας της ΠΑ&Ε (Guskey, 2002, Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας των προσχολικών περιβαλλόντων (Gibbons, & Cobb, 2017, Yoshikawa et al., 2015).

Ο Kennedy (2005) προσδιορίζει εννέα βασικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: κατάρτισης, ανταμοιβής, κάλυψης ελλείψεων, μοντέλο καταρράκτης, βασισμένο στα πρότυπα, με προγυμναστή- μέντορα, κοινότητες πρακτικής, έρευνα δράσης, μετασχηματιστικό μοντέλο. Στα πρώτα τέσσερα, έχουμε μετάδοση γνώσεων από ειδικούς στους επιμορφούμενους (μοντέλο μετάδοσης), στα επόμενα τέσσερα έχουμε δυναμική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (μεταβατικό μοντέλο) και τέλος το μετασχηματιστικό μοντέλο αποτελεί συνδυασμό θετικών στοιχείων που προέρχονται από διαφορετικά μοντέλα.

Η έννοια της κοινότητας πρακτικής, ως προσέγγιση επαγγελματικής ανάπτυξης, έχει ευρεία ανταπόκριση στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα όταν εφαρμόζουν τη νέα γνώση στην καθημερινή πρακτική τους, αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν και παίρνουν ανατροφοδότηση στο πλαίσιο μιας ομάδας (Patton & Parker, 2017). Οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία ή πάθος για κάτι που κάνουν και μαθαίνουν πώς να το κάνουν καλύτερα καθώς αλληλεπιδρούν τακτικά (Wenger, 2006).

Από την επιστημονική έρευνα έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αποτελεσματικά όταν ξεφεύγουν από σχολειοποιημένες μορφές επιμόρφωσης, και αναφέρονται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, στα καθημερινά προβλήματα στην τάξη και στις επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς από το σχεδιασμό έως την αξιολόγηση, δημιουργούν κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης, και υποστηρίζουν τη διαπροσωπική μάθηση και τη συνεργασία (Hunzicker, 2011, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση του επιπέδου της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης από τα νηπιαγωγεία και η διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης αυτής της ποιότητας, με την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω ενός συμμετοχικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα έχουν διαμορφωθεί ως εξής:

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιο είναι το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης των νηπιαγωγείων του δείγματός μας;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Πώς καθορίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες;

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Μπορεί ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης να επιφέρει βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα ακολούθησε ένα ημι-πειραματικό σχέδιο, για να διερευνηθεί η επίδραση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στη βελτίωση της ποιότητας των νηπιαγωγείων.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 26 νηπιαγωγοί (25 γυναίκες και ένας άντρας) οι οποίοι υπηρετούν σε 23 δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Πιερίας, με μέσο όρο ηλικίας 49.6 έτη και μέσο όρο ετών υπηρεσίας 20.7 έτη. Οι νηπιαγωγοί χωρίστηκαν σε Πειραματική Ομάδα (N=11) και Ομάδα Ελέγχου (N=12).

Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν:

1) *Η Κλίμακα Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική εκπαίδευση, Αναθεωρημένη Έκδοση, ECERS-R*. Η κλίμακα αξιολογεί συνολικά την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος. Έχει 7 υποκλίμακες και 43 θέματα: 1) «Χώρο και επίπλωση», 2) «Ρουτίνες προσωπικής φροντίδας», 3) «Γλώσσα-Λογική σκέψη», 4) «Δραστηριότητες», 5) «Αλληλεπίδραση», 6) «Δομή προγράμματος» και 7) «Γονείς και Προσωπικό». Οι βαθμολογίες καταγράφονται μέσω μιας εφτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο ανεπαρκές, το 3 αντιστοιχεί στο ελάχιστο, το 5 αντιστοιχεί στο καλό και το 7 αντιστοιχεί στο εξαιρετικό

2) *Το Αρχικό Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού*, με το οποίο συλλέχθηκαν δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και ανιχνεύθηκαν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-18, ολοκληρώθηκε σε 8 μήνες και περιλάμβανε τρία στάδια.

Στο πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση της ποιότητας των νηπιαγωγείων με τη χρήση της κλίμακας ECERS-R και χορηγήθηκε το Αρχικό Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο στάδιο, λαμβάνοντας υπόψη το υφιστάμενο επίπεδο ποιότητας των νηπιαγωγείων του πρώτου σταδίου και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος».

Στο τρίτο στάδιο, με την ολοκλήρωση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, πραγματοποιήθηκε επαναξιολόγηση της ποιότητας των νηπιαγωγείων, με τη χρήση της κλίμακας ECERS-R, και σύγκριση των μετρήσεων πριν και μετά την παρέμβαση για την ΠΟ και τη ΟΕ.

Η δομή του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης

Το πεντάμηνο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης οργανώθηκε με τις αρχές των κοινοτήτων πρακτικής. Σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, εξωτερικούς εισηγητές και τους εκπαιδευτικούς και διεξήχθη σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Το περιεχόμενο των εισηγήσεων, ήταν σε διαλεκτική μορφή, ευέλικτο και

συνεχώς μεταβαλλόμενο, ανάλογα με τα ερωτήματα που έθεταν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την υποστήριξη της ερευνήτριας, όποτε ζητήθηκε, κατά την εφαρμογή παρεμβάσεων στις τάξεις τους. Οι θεματικές του προγράμματος ήταν:

- Θέματα ποιότητας του προσχολικού περιβάλλοντος
- Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης
- Χώρος του Νηπιαγωγείου και εκπαιδευτική διαδικασία
- Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στο Νηπιαγωγείο
- Ομαδοσυνεργατική Προσέγγιση
- Συνεργασία – επικοινωνία με τους γονείς
- Δομή του προγράμματος- προγραμματισμός και οργάνωση δραστηριοτήτων

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το υφιστάμενο επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης ΠΑ&Ε στα νηπιαγωγεία του δείγματός μας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης της ποιότητας των νηπιαγωγείων για τη συνολική κλίμακα και τις υποκλίμακες της ECERS-R. Ορίζονται ως κακή ποιότητα οι βαθμολογίες από 1.00-2.99, ως μέτρια ποιότητα οι βαθμολογίες 3.00- 4.99 και ως καλή ποιότητα οι βαθμολογίες 5.00-7.00. Όπως και σε προηγούμενες έρευνες που αφορούν την ποιότητα των προσχολικών περιβαλλόντων στην Ελλάδα η υποκλίμακα Αλληλεπιδράσεις συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία. Οι τομείς Ρουτίνες και Προσωπική Φροντίδα, Δραστηριότητες, Χώρος και Έπιπλα, Γλώσσα και Λογική Σκέψη και Γονείς και Προσωπικό είναι αυτοί που χρήζουν βελτίωσης.

Πίνακας 1. Μέγιστη και ελάχιστη βαθμολογία, Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των υποκλιμάκων και της συνολικής κλίμακας ECERS-R

	N	Ελάχιστη βαθμολογία	Μέγιστη βαθμολογία	Μ.Ο.	S. D.
Χώρος και έπιπλα	23	2.38	5.38	3.95	.883
Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα	23	1.33	4.00	2.60	.727
Γλώσσα- Λογική σκέψη	23	4.00	5.25	4.61	.418
Δραστηριότητες	23	2.50	4.80	3.43	.553
Αλληλεπιδράσεις	23	4.80	6.00	5.66	.339
Δομή του προγράμματος	23	3.33	5.00	4.15	.491
Γονείς και Προσωπικό	23	1.20	2.50	1.95	.311
Σύνολο ECERS-R	23	3.17	4.55	3.76	.381

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως ανιχνεύτηκαν μέσω του Αρχικού Ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών

Οι θεματικές που ενδιέφεραν περισσότερο τις/τον συμμετέχουσες/οντα είναι: Διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας (56%), Αξιολόγηση (48%), Εφαρμογή του ισχύοντος ΑΠ (35%), Βελτίωση της ποιότητας (31%) και Συνεργασία με γονείς (31%) (Γράφημα 1).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν να απομακρυνθούν από τις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, όπως διαλέξεις από επιμορφωτές (3.8%) και συνέδρια-ημερίδες (3.8%), και προτιμούν συνεργατικές μεθόδους, την αξιοποίηση της εμπειρίας τους και τη σύνδεση θεωρίας και καθημερινής πρακτική: Συνδυασμός διαλέξεων από ειδικούς και συζήτηση σε μικρή ομάδα εκπαιδευτικών (69.2%), Συζήτηση προβλημάτων που θέτουν οι

εκπαιδευτικοί σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (69.2%), Συνεργασία εκπαιδευτικών σε μικρές ομάδες και ανταλλαγή εμπειριών (46.2), Έρευνα δράσης (38.5). Ωστόσο, σε υψηλό ποσοστό φαίνεται να προτιμούν και την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών (53.8%) (Πίνακας 2).

Γράφημα 1. Θεματικές προτεινόμενες από τους Εκπαιδευτικούς για το Πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Πίνακας 2. Μοντέλο επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί

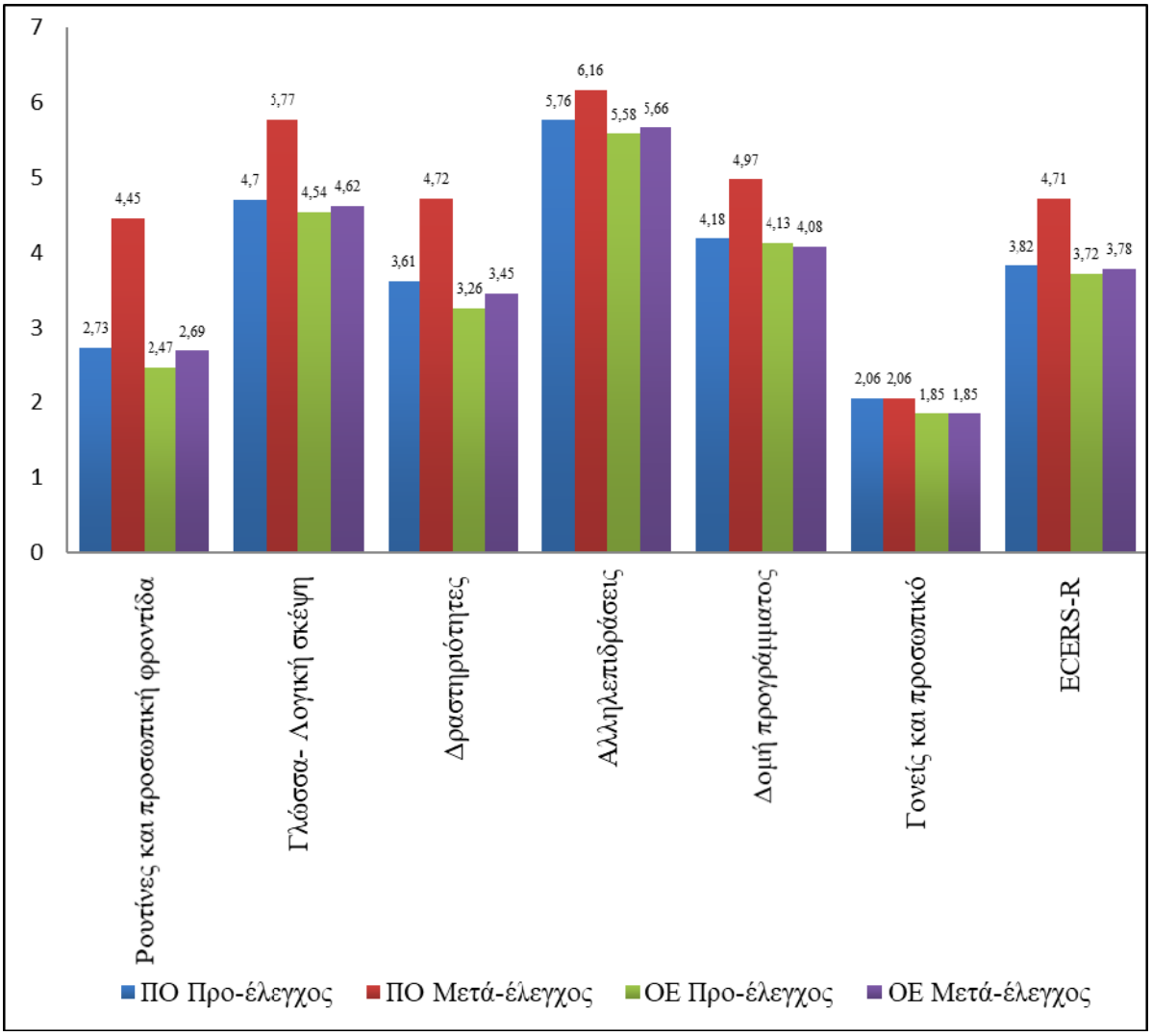
	N	%
Διαλέξεις από επιμορφωτές	1	3.8
Συζήτηση προβλημάτων σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη	18	69.2
Έρευνα Δράσης	10	38.5
Συνεργασία εκπαιδευτικών σε μικρές ομάδες και ανταλλαγή εμπειριών	12	46.2
Συνέδρια – ημερίδες	1	3.8
Δειγματικές διδασκαλίες	14	53.8
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	4	15.4
Διαλέξεις από ειδικούς και συζήτηση σε μικρή ομάδα εκπαιδευτικών	18	69.2
Σύνολο	78	300.0

Η αποτελεσματικότητα του Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης στη βελτίωση της ποιότητας των νηπιαγωγείων της ΠΟ

Για να απαντήσουμε στο τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα διενεργήσαμε διπλή μικτή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA Repeated Measures). Τόσο για τη συνολική κλίμακα όσο και για τις υποκλίμακες της ECERS-R προέκυψε μια σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου: ECERS-R ($F_{1,21=}$ 69.35, p=.000), Χώρος και έπιπλα ($F_{1,21=}$ 31.99, p=.000), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα ($F_{1,21=}$ 24.38, p=.000), Γλώσσα- Λογική σκέψη ($F_{1,21=}$17.18, p=.000), Δραστηριότητες ($F_{1,21=}$ 15.68, p=.001), Αλληλεπιδράσεις ($F_{1,21=}$ 6.34, p=.020), Δομή του προγράμματος ($F_{1,21=}$15.92, p=.001). Η υποκλίμακα Γονείς και προσωπικό δεν παρουσίασε καμία μεταβολή μεταξύ του προ-ελέγχου και του μετά-ελέγχου.

Ο συσχετισμένος έλεγχος t (Γράφημα 2), για τις βαθμολογίες του προ-ελέγχου και του μετά-ελέγχου για την ΠΟ έδειξε σημαντική βελτίωση στη συνολική κλίμακα και τις υποκλίμακες της ECERS-R: ECERS-R (t=-9.58, df=10, p διπλής ουράς=.000), Χώρος και έπιπλα (t=6.5, df=10, p διπλής ουράς=.000), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα (t=-8.104, df=10, p διπλής ουράς=.000), Γλώσσα- Λογική σκέψη (t=-5.27, df=10, p διπλής ουράς=.000), Δραστηριότητες (t=-5.34, df=10, p διπλής ουράς=.000), Αλληλεπιδράσεις (t=-3.70, df=10, p διπλής ουράς=.004), Δομή του προγράμματος (t=-5.64, df=10, p διπλής ουράς=.000). Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες του προ-ελέγχου και του μετά-ελέγχου για την ΟΕ: ECERS-R (t=4.32.12, df=21, p διπλής ουράς=.670), Χώρος και έπιπλα (t=-1.30, df=21, p διπλής ουράς=.207), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα (t=.85, df=21, p διπλής ουράς=.402), Γλώσσα- Λογική σκέψη (t=.92, df=21, p διπλής ουράς=.364), Δραστηριότητες (t=1.57, df=21, p διπλής ουράς=.131), Αλληλεπιδράσεις (t=1.29, df= p διπλής ουράς=.210), Δομή του προγράμματος (t=.20, df=21, pδιπλής ουράς=.840). Η υποκλίμακα Γονείς και προσωπικό δεν παρουσίασε καμία διαφοροποίηση μεταξύ προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου για την ΠΟ και την ΟΕ.

Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t (Πίνακας 3) έδειξε ότι οι ΜΟ της συνολικής κλίμακας και των υποκλιμάκων της ECERS-R για την ΠΟ και την ΟΕ, πριν την παρέμβαση, δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους: ECERS-R (t=6.46, df=21, p διπλής ουράς=.52), Χώρος και έπιπλα (t=-1.30, df=21, pδιπλής ουράς=.207), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα (t=.85, df=21, p διπλής ουράς=.402), Γλώσσα- Λογική σκέψη (t=.92, df=21, p διπλής ουράς=.364), Δραστηριότητες (t=1.57, df=21, p διπλής ουράς=.131), Αλληλεπιδράσεις (t=1.29, df= p διπλής ουράς=.210), Δομή του προγράμματος (t=.20, df=21, p διπλής ουράς=.840), Γονείς και Προσωπικό (t=1.60, df=21, p διπλής ουράς=.123). Μετά την παρέμβαση, οι ΜΟ της συνολικής κλίμακας και των υποκλιμάκων της ECERS-R για τα νηπιαγωγεία της ΠΟ ήταν σημαντικά υψηλότεροι από αυτούς της ΟΕ: ECERS-R (t= 3.90, df=21, p διπλής ουράς=.001), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα (t=4.20, df=21, p διπλής ουράς=.000), Γλώσσα- Λογική σκέψη (t=4.72, df=21, p διπλής ουράς=.000), Δραστηριότητες (t=3.82, df=21, p διπλής ουράς=.001), Αλληλεπιδράσεις (t=3.05, df= p διπλής ουράς=.006), Δομή του προγράμματος (t=3.63, df=21, p διπλής ουράς=.002). Μόνο οι ΜΟ στην υποκλίμακα Χώρος και έπιπλα (t=1.67, df=21, p διπλής ουράς=.108) και Γονείς και Προσωπικό (t=1.60, df=21, p διπλής ουράς=.123) δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά.



Γράφημα 2. Σύγκριση των προ-ελέγχων και των μετα-ελέγχων για τη συνολική κλίμακα και τις υποκλίμακες της ECERS-R της ΠΟ και της ΟΕ (συσχετισμένος έλεγχος t)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης της υφιστάμενης ποιότητας των νηπιαγωγείων με την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω ενός συμμετοχικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα του προ-ελέγχου στα νηπιαγωγεία αποκαλύπτουν χαμηλή έως μέτρια ποιότητα, συνάδοντας με ευρήματα στην Ελλάδα και διεθνώς (Gregoriadis et al., 2016, Kingston, 2017, Μαυρίδου, 2013, Μπότσογλου, & Κακανά, 2015, Petrogiannis, 2010, Ρέντζου, 2011). Η υποκλίμακα Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα χαρακτηρίζεται από τη χαμηλότερη ποιότητα, ενώ, η υποκλίμακα Αλληλεπιδράσεις παρουσιάζει την υψηλότερη βαθμολογία. Πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις πρώιμες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη των νηπίων. Επιπλέον, φαίνεται πως στο ελληνικό νηπιαγωγείο πολλές φορές η επίβλεψη και η ασφάλεια των παιδιών μπορεί να πλήττει την αυτονομία και την αυτοδιάθεση τους. Επίσης, θέματα ατομικής υγιεινής αλλά και οι συνθήκες υγιεινής παρουσιάζουν προβλήματα. Οι σχέσεις

εκπαιδευτικών γονέων θα πρέπει να αναπτυχθούν, ενώ η πρόβλεψη για τις ανάγκες και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

Πίνακας 3. ΜΟ, Τυπικές αποκλίσεις και αποτελέσματα μη συσχετισμένου ελέγχου t των βαθμολογιών της ECERS-R στην ΠΟ και στην ΟΕ μετά το πέρας του προγράμματος

	Προ-έλεγχος				Μετά-έλεγχος			
	ΠΟ	ΟΕ			ΠΟ	ΟΕ		
	Μ Ο(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	*t*(21)	*p*	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	*t*(21)	*p*
Χώρος και έπιπλα	3.70 (.912)	4.17 (.829)	-1.30	ns	4.88(1.074)	4.21(.827)	1.67	ns
Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα	2.73 (.800)	2.47 (.662)	.85	ns	4.45(1.050)	2.69 (.958)	4.20	.000
Γλώσσα- Λογική σκέψη	4.70 (.269)	4.54 (.520)	.92	ns	5.77 (.564)	4.62 (.598)	4.72	.000
Δραστηριότητες	3.61 (.513)	3.26 (.554)	1.57	ns	4.72 (.980)	3.45(.600)	3.82	.001
Αλληλεπιδράσεις	5.76 (.307)	5.58 (.356)	1.29	ns	6.16 (.377)	5.66 (.492)	2.69	.013
Δομή του προγράμματος	4.18 (.544)	4.13 (.459)	.20	ns	4.97 (.783)	4.08 (.321)	3.63	.002
Γονείς και προσωπικό	2.06 (.361)	1.85 (.233)	1.60	ns	2.06 (.361)	1.85 (.233)	1.60	ns
ECERS-R	3.82 (.393)	3.72 (.379)	.64	ns	4.71 (.627)	3.78 (.365)	3.90	.001

Σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, εμφανίζεται μία ταλάντευση μεταξύ της ανάγκης των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν έναν νέο ενεργητικό ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (συνεργατικές μέθοδοι, αξιοποίηση της εμπειρίας τους, σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινή πρακτική), και της αναζήτησης έτοιμων λύσεων (δειγματικές διδασκαλίες) και της ασφάλειας της πεπατημένης.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στη βελτίωση της ποιότητας, παρατηρήθηκε ότι η ποιότητα στα νηπιαγωγεία της ΠΟ βελτιώθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε αντίθεση με την ποιότητα των νηπιαγωγείων της ΟΕ. Οι βελτιώσεις αντικατόπτριζαν το ίδιο το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης και το περιεχόμενο του. Μεγαλύτερη βελτίωση παρουσίασαν οι υποκλίμακες που έχουν έντονη εστίαση στους πόρους, όπως π.χ. Χώρος & Έπιπλα, Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας, Δραστηριότητες, ενώ, υποκλίμακες που δίνουν έμφαση στην εργασία σε δεξιότητες υψηλότερης τάξης, όπως π.χ. Αλληλεπιδράσεις και Δομή του προγράμματος, μπορεί να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αλλάξουν.

Το πρόγραμμα φαίνεται πώς κατάφερε να επιτύχει τους στόχους του, κυρίως επειδή εστίαζε τόσο στην ικανοποίηση των αναγκών των/του συμμετεχουσών/οντα, όσο και στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων απαιτήσεων των συγκεκριμένων σχολείων (Sheridan, et al., 2009). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά και είχαν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό του προγράμματος και αυτό φαίνεται πως ενίσχυσε τη δέσμευσή τους και αύξησε τα κίνητρα τους για μάθηση (Hunzicker, 2011). Ακόμη, στηρίχθηκε στις αρχές των κοινοτήτων μάθησης /πρακτικής, επιτρέποντας στις/ον συμμετέχουσες/ντα να εμπλακούν σε

αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και με τους/ις εισηγητές/ιες, να μοιραστούν προβλήματα, εμπειρίες και απόψεις, να δεχθούν ανατροφοδότηση και να συνεργαστούν για να βρουν λύσεις (Darling-Hammond, et al., 2017, Lieberman, & Pointer-Mace, 2008).

Τα ευρήματα μας μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις για το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abreu-Lima, I., Leal, T., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education,* 28, 399–420.

Bonetti, S., & Brown, K. (2018). *Structural elements of quality early years provision: A review of the evidence.* London: Education Policy Institute. Ανακτήθηκε 23/1/2019 από: https://dera.ioe.ac.uk/32065/1/Early-years-structural-quality-review_EPI.pdf

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record,* 112 (3), 579–620.

Cassidy, D., Hestenes, L., Hansen, J., Hedge, A., Shim, J., & Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education and Development,* 16 (4), 505-520.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Ανακτήθηκε από: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Deynoot-Schaub, M.J.G. & Riksen-Walraven, J.M.. (2005). Childcare under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *The Journal of Genetic Psychology,* 66 (3), 280-296.

Gibbons, L. & Cobb, P. (2017). Focusing on Teacher Learning Opportunities to Identify Potentially Productive Coaching Activities. *Journal of Teacher Education*. Ανακτήθηκε 20/5/2018 από: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487117702579

Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal,* 22 (1), 134-148.

Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2017). Evaluating quality in early childhood education in relation with children outcomes in Greek context, *Early Child Development and Care,* DOI: 10.1080/03004430.2017.1289192. Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1289192

Gregoriadis, A., Tsigilis, N., 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.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 8 (3/4), 381-391.

Harms T., Clifford M.R., Cryer D. (2013) *Κλίμακα αξιολόγησης περιβάλλοντος για την προσχολική εκπαίδευση*. (μτφ & επιστ. επιμ. Κ. Μπότσογλου & Δ.-Μ. Κακανά) Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αφων Κυριακίδη ΑΕ.

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education,* 37 (2), 177-179.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education* 31 (2), 235–50.

Kingston, J.D. (2017). A Mixed Methods Study: Evaluating the Impact of a Bespoke Professional Development Based on an Analysis of Existing Quality in One Local Authority. Thesis. University College London. Ανακτήθηκε από: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1551541/6/Final%20amended%20thesis%20Denise%20Kingston.pdf

Korjenevitch, M., & Dunifon, R. (2010). *Child care center quality and child development*. New York: Cornell University. Ανακτήθηκε από http://www.human.cornell.edu/pam/outreach/parenting/research/upload/Child-20Care-20Center-20Quality-20-20Development-20Brief_FINAL.pdf.

Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher Learning: The Key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education,* 59, 226-234.

Μάντζιου, Σ., & 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.

Μαυρίδου, Ε. Β. (2013). Αξιολόγηση της ποιότητας του περιβάλλοντος στην Προσχολική Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/133812/files/GRI-2014-11858.pdf

Μπότσογλου, Κ. & Κακανά, Δ.Μ. (2015). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με την χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R). *Διάλογοι. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσ*ης, 1, 4-14.

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews,* 2017 (1). Ανακτήθηκε από: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.4073/csr.2017.1

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development,* 79(3), 732-749.

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project. Curriculum quality analysis and impact review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). (Technical report FP7-SSH-2013-2).* European Commission. Ανακτήθηκε 17-3-2018 από: http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf

Moiduddin, E., Aikens, N., Tarullo, L., West, J., & Xue, Y. (2012).*Child outcomes and classroom quality in FACES 2009.OPRE Report 2012-37a.* Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Ανακτήθηκε 23-9-2016 από: http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/faces_2009.pdf

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.* (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης http://hdl.handle.net/10442/hedi/25197

Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360.

Petrogiannis, K. (2002). Greek Day Care Centers Quality, Caregivers Behavior and Children's Development. *International Journal of Early Years Education*, 10 (2), 138-146.

Petrogiannis, K. (2010). Early childhood care and education in Greece: Some facts on research and policy. *International Journal of Early Childhood,* 42(2), 131-139.

Sheridan, S., Edwards, C., Marvin, C. A. & Knoche L.L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.

Slot, P. (2018). *"Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review"*, OECD Education Working Papers, No. 176, OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε 13-12-2019 από: https://www.researchgate.net/publication/326624846_Structural_characteristics_and_process_quality_in_early_childhood_education_and_care

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1.* Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills. Ανακτήθηκε από: https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research,* 9(2), 109-124. doi: 10.1177/1476718X10387900

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C.E., Treviño, E., Barata, M.C., Weiland, C., Gomez, C.J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbour, M.C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology,* 51, 309-22.

Wenger, E. (2006). Communities of practice. A brief introduction. Ανακτήθηκε από: https://www.semanticscholar.org/paper/Communities-of-Practice%3A-A-Brief-Introduction-Wenger/a93df11e3ae4a54850b1c0ec0a2455059457e31f