



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Ο Βαθμός Ικανοποίησης των Νηπιαγωγών από τις Παρεχόμενες Υπηρεσίες των Κέντρων Προσχολικής Αγωγής στο Πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών

της

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΔΕΒΡΑΝΗ

A.M: 1332017

Επιβλέπων Καθηγητής

Ιωάννης Καραβασίλης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια
άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 22 Μαΐου 2019

Η Δηλούσα: Αικατερίνη Δεβράνη

Περίληψη

Στην παρούσα, παρουσιάζεται μια έρευνα, με σκοπό την προσέγγιση της αναγκαιότητας της συνεργασίας μεταξύ των δομών της προσχολικής αγωγής, καθώς και της αξιολόγησης αυτών. Η συνεργατικότητα, η συνέργεια και η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, κατά τρόπο ολιστικό, με τη βοήθεια ολοκληρωμένων (ενιαίων) προσεγγίσεων, αποτελεί και τη βάση της μελέτης. Επομένως, η εύρεση ενός κοινού εργαλείου μέτρησης της αξιολόγησης και της ποιότητας στις υπηρεσίες εκπαίδευσης και φροντίδας, θεωρείται αναγκαία.

Με δεδομένη τη σημασία της στάσης τόσο των παιδαγωγών όσο και των νηπιαγωγών, ως προς την επιτυχία ή την αποτυχία του εγχειρήματος της αξιολόγησης και της συνεργασίας, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να καταγραφούν οι απόψεις τους. Στην παρούσα μελέτη έγινε χρήση των ερευνών που διαθέτει η βιβλιογραφία, καθώς και δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια. Στην έρευνα συμμετείχαν νηπιαγωγοί του Ν. Σερρών, με το τελικό δείγμα να φτάνει τους 132 νηπιαγωγούς, οι οποίοι αξιολόγησαν την παρεχόμενη ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής, του υπό μελέτη γεωγραφικού χώρου.

Τα πορίσματα δε που εκπορεύθηκαν από την παρούσα, αφορούσαν τη συνεργασία των δομών και τη σημασία της αξιολόγησης αυτών, με καινοτόμες διαδικασίες. Συγκεκριμένα, αποτυπώθηκε η υψηλή παρεχόμενη ποιότητα υπηρεσιών στην προσχολική αγωγή, με τον έλεγχο της ποιότητας να πραγματώνεται από διαφορετική οπτική γωνία. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και μεταξύ των παιδιών που μετέβησαν στο νηπιαγωγείο από δημοτικά ή ιδιωτικά κέντρα προσχολικής αγωγής και παιδιά που προέρχονται από το σπίτι. Επιπλέον, στην παρούσα γίνεται εκτενής αναφορά στην έλλειψη θετικής νοοτροπίας και τη σύνδεση αυτής με τη βελτίωση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. Τέλος, η έρευνα προσανατολίζεται στη σημαντικότητα της συνεχούς επιμόρφωσης και στην υφιστάμενη επάρκεια της επιστημονικής κατάρτισης των εν ενεργεία νηπιαγωγών, αλλά και στις παγιωμένες αντιλήψεις τους, σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

Λέξεις Κλειδιά: Ποιότητα, Κέντρα Προσχολικής Αγωγής, Νηπιαγωγοί, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Abstract

Collaboration, synergy and cooperation between childcare and pre-school teachers in a holistic way via integrated approaches consists the basis of the study. Therefore, finding a common tool for measuring quality in kindergarten and childcare programmes is considered necessary.

Given the importance of the attitude of both childcare and kindergarten professionals to the success or failure of collaboration, it was considered interesting to record their views. In the present study, bibliographical research was used. The quality of the Early Childhood environment was evaluated with the use of questionnaires. The survey was attended by kindergarten teachers from Serres, with the final sample reaching 132 participants.

Results revealed the necessity of cooperation between the two structures and the importance of their evaluation through innovative processes. In particular, the high quality of services provided in preschool educational centers was concluded, with quality control being realized from a different angle. Differentiation was also observed among the children who attended kindergarten from public or private early childhood centers and children from home. In addition, an extensive reference is made to the lack of a positive attitude and its link to the improvement of Greek early childhood education system. Finally, the research focuses on the importance of continuing education and on the existing adequacy of the scientific training of active kindergarten teachers, but also on their established perceptions of the subject under investigation.

Keywords: Quality, Preschool Centers, Kindergarten, Total Quality Management

Πίνακας Περιεχομένων

Υπεύθυνη Δήλωση.....	iii
Περίληψη.....	iv
Abstract	v
Πίνακας Περιεχομένων	vi
Ευρετήριο Γραφημάτων.....	viii
Ευρετήριο Πινάκων.....	viii
Συντομογραφίες.....	ix
Ευχαριστίες	xi
Εισαγωγή.....	12
1. Κεφάλαιο 1ο: Διοίκηση και Οργάνωση της Δημόσιας Διοίκησης.....	17
1.1. Δημόσια Διοίκηση και Δημόσιο Μάνατζμεντ.....	17
1.2. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ.....	20
1.3. Εφαρμογή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ	22
2. Κεφάλαιο 2 ^ο : Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	24
2.1. Ορισμός της Ποιότητας	24
2.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (TQM-Total Quality Management)	25
2.3. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	27
2.4. Ορισμός της Ποιότητας στην Προσχολική Εκπαίδευση	28
2.5. Εργαλεία Αξιολόγησης Προσχολικού Περιβάλλοντος	35
2.6. Ικανοποίηση νηπιαγωγών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής	40
3. Κεφάλαιο 3 ^ο : Το Προσχολικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ευρώπη και την Ελλάδα....	46
3.1. Το Προσχολικό Περιβάλλον στην Ελλάδα	46
3.2. Προσχολική Αγωγή	48
3.3. Κέντρα προσχολικής αγωγής – Νηπιαγωγεία, μια σχέση διαφορών και ομοιοτήτων	
51	
4. Κεφάλαιο 4 ^ο : Ερευνητική Μεθοδολογία	56
4.1. Ερευνητικό κενό	56
4.2. Σκοπός και αναγκαιότητα της Έρευνας	56
4.3. Ερευνητικά Εργαλεία	58
4.4. Δείγμα-Συμμετέχοντες.....	59
4.5. Ερευνητικοί Περιορισμοί	60

4.6.	Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης - Στατιστικά Εργαλεία	60
4.6.1.	Ερευνητικές Υποθέσεις	60
4.6.2.	Στατιστικές Υποθέσεις	60
4.6.3.	Στατιστική Ανάλυση	60
5.	Κεφάλαιο 5 ^ο : Παρουσίαση, Ανάλυση και σχολιασμός των Αποτελεσμάτων	63
5.1.	Συμμετέχοντες	63
5.2.	Βαθμός Ικανοποίησης των νηπιαγωγών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες των κέντρων προσχολικής αγωγής.....	67
5.3.	Επιμόρφωση νηπιαγωγών.....	71
5.4.	Χαρακτηριστικά Κέντρων Προσχολικής Αγωγής.....	72
6.	Κεφάλαιο 6 ^ο : Συμπεράσματα.....	75
7.	Κεφάλαιο 7 ^ο : Προτάσεις.....	83
	Βιβλιογραφία.....	85
	Ελληνόγλωσση	85
	Ξενόγλωσση	90
	Νομολογία	102
	Ηλεκτρονικές Πηγές.....	102
	Παράρτημα- Ερωτηματολόγιο	106
	Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	106
	Α. Ταυτότητα και αυτονομία.....	106
	Β. Κοινωνικοποίηση.....	106
	Γ. Επικοινωνία.....	107
	Δ. Νοητική ανάπτυξη	107
	Ε. Συναισθηματική ανάπτυξη.....	108
	Ζ. Απόψεις.....	108
	Η. Επιμόρφωση Νηπιαγωγών.....	108
	Θ. Χαρακτηριστικά Κέντρων Προσχολικής Αγωγής.....	108
	Ι. Δημογραφικά Στοιχεία	109

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1- Κατανομή του δείγματος βάση της επαγγελματικής κατάστασης.....	63
Γράφημα 2- Κατανομή του δείγματος βάση της συνολικής εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας.	64
Γράφημα 3- Κατανομή του δείγματος βάση των ετών υπηρεσίας στο παρόν νηπιαγωγείο....	64
Γράφημα 4- Κατανομή του δείγματος βάση του μορφωτικού τους επιπέδου	65
Γράφημα 5-Κατανομή του δείγματος βάση της τοποθεσίας του νηπιαγωγείου	66
Γράφημα 6- Κατανομή του δείγματος βάση της φοίτησης των παιδιών σε παιδικούς σταθμούς	66
Γράφημα 7- Κατανομή του δείγματος βάση του ποσοστού των παιδιών που ήταν έτοιμα να μπουν στο νηπιαγωγείο	73
Γράφημα 8- Κατανομή του δείγματος βάση της επιλογής να στείλουν τα παιδιά τους σε δημόσιο παιδικό ή βρεφονηπιακό σταθμό	73

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1- Έλεγχος κανονικότητας με το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov–Smirnov.....	61
Πίνακας 2- Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου ..	62
Πίνακας 3-Μέση Τιμή και τυπική απόκλιση για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου	67
Πίνακας 4- Μέση Τιμή και τυπική απόκλιση για τον παράγοντα «Απόψεις».....	68
Πίνακας 5-Συσχέτιση παράγοντα εργασιακή κατάσταση με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου	69
Πίνακας 6- Συσχέτιση παράγοντα εκπαιδευτική προϋπηρεσία με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου	69
Πίνακας 7- Συσχέτιση παράγοντα προϋπηρεσία στο νηπιαγωγείο που υπηρετούν με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου	70
Πίνακας 8- Συσχέτιση παράγοντα «προέλευση παιδιών» με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου	70
Πίνακας 9-Σχέση μεταξύ αριθμού παιδιών και βαθμού ικανοποίησης	71
Πίνακας 10- Μέση Τιμή και τυπική απόκλιση για τον παράγοντα «Επιμόρφωση Νηπιαγωγών»	71

Συντομογραφίες

Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ:	NΔM
Association for Childhood Education International:	ACEI
Association for Childhood Education International Global Guidelines Assessment:	ACEIGGA
CaregiverInteractionScale:	CIS
ClassroomAssessmentScoringSystem:	CLASS
Early Childhood Environment Rating Scale:	ECERS
Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition:	ECERS-R
StudentTeacherRelationshipScale:	STRS
Total Quality Management:	TQM
United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization:	UNESCO
Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα:	ATEI
Άτομα με αναπηρία:	ΑμεΑ
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας:	ΔΟΠ
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής:	ΙΕΠ
Κοινοτικό Πρόγραμμα Στήριξης:	Κ.Π.Σ
Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή Επικοινωνίας:	MME
Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου:	ΝΠΔΔ
Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης:	ΟΤΑ
Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού:	ΟΑΕΔ
Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας:	ΠΟΥ
Πανελλήνιος Σύνδεσμος Βρεφονηπιαγωγών:	ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ
Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας & Αντίληψης:	ΠΙΚΠΑ
Προεδρικό Διάταγμα:	Π.Δ
Συμπράξεις Δημοσίου – Ιδιωτικού Τομέα:	ΣΔΙΤ
Τεχνολογία Πληροφορικής και Επικοινωνιών:	ΤΠΕ

Υπουργείο Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης:	ΥΠ.ΕΣ.Α.Η.Δ
Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων:	Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ
Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης:	Υ.Υ.Κ.Α
Υπουργική Απόφαση:	Υ.Α
Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως:	ΦΕΚ

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική διατριβή σηματοδοτεί την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο ΜΠΣ στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, αλλά και την κορύφωση μιας πολύχρονης διαδρομής στο χώρο της προσχολικής αγωγής, βασικά γνωρίσματα της οποίας, αποτέλεσαν η διάθεσή μου να συνεισφέρω τα μέγιστα στη δημιουργία ενεργών μελλοντικών πολιτών, που, εκτός των γνώσεων και της ετοιμότητας ένταξής τους στην κοινωνία, θα μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτήν και να την πλαισιώσουν με δημιουργικότητα και ευαισθησία προς το συνάνθρωπο.

Από καρδιάς ευχαριστώ τους συνοδοιπόρους μου σε αυτό τα ταξίδι της γνώσης. Κυρίως το βασικό επιβλέποντα καθηγητή, κ. Ιωάννη Καραβασίλη, για την αμέριστη ενθάρρυνση και υποστήριξη που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα, καθώς και για την επιστημονική και έμπειρη καθοδήγησή του στα βήματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, παρεμβαίνοντας όποτε χρειαζόταν, ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο.

Ευχαριστίες απευθύνω και σε όλους όσους με στήριξαν και διευκόλυναν αυτή την προσπάθεια, αλλά και στην οικογένειά μου, η οποία επί σειρά ετών στηρίζει τις επιλογές μου.

Τέλος, εύχομαι κι ελπίζω, η παρούσα διατριβή και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από αυτήν, να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και άλλων ερευνητών.

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη, αποσκοπούσα στην ανάδειξη της προσχολικής αγωγής και φροντίδας, για την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού, στηρίζεται κι αναδεικνύεται μέσα από μια ενδελεχή βιβλιογραφική επισκόπηση και ερευνητική προσπάθεια, με γνώμονα το θεμέλιο ρόλο των κέντρων προσχολικής αγωγής, στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών. Η διαπαιδαγώγηση, η αγωγή και η φροντίδα στην προσχολική ηλικία, θέτουν τις προϋποθέσεις που χαρακτηρίζουν την ποιότητα και βρίσκουν πρόσφορο έδαφος κατά την ηλικία αυτή. Άλλωστε, σύμφωνα με έρευνα του Χέκμαν, θεωρείται μέγιστη επένδυση κάθε δολάριο που δίδεται από το κράτος, με αποδέκτη κάθε παιδί της πρώιμης ηλικίας, συγκρινόμενη με την επένδυση σε οποιοδήποτε άλλο στάδιο της εκπαίδευσης (Νικολαΐδης, 2017).

Το περιβάλλον των παιδικών σταθμών, προσαρμοσμένο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρουσιάζεται ευέλικτο και φιλικό, με τις σχέσεις γονέων και παιδαγωγών να χαρακτηρίζονται από αμεσότητα, ενώ παράλληλα το πρόγραμμα εμφανίζει μεγαλύτερη εξατομίκευση, αφού δίνεται η δυνατότητα σε κάθε παιδί για συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας. Μέσα από το παιχνίδι, που αποτελεί το κυρίαρχο διδακτικό μέσο, τα παιδιά ανακαλύπτουν τους τρόπους, αξιοποιούν τα αντικείμενα τα υλικά και τις ιδιότητές τους, γεγονός που συμβάλλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξή τους σε πλείστα επίπεδα, γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής φύσεως. Επιπρόσθετα, μειώνονται οι διαφορές, ενώ αυξάνεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες (Κουτλεμάνη, 2017).

Βέβαια, αποτελεί αναντίρρητο γεγονός, ότι με το πέρασμα των χρόνων, ανακύπτει μια αλλαγή της θεώρησης και μια διαφοροποίηση της έννοιας της ποιότητας, καθορισμένη από την εκάστοτε περιρρέουσα ατμόσφαιρα της εποχής. Έτσι, η έννοια της ποιότητας καθίσταται περίπλοκη και πολυσύνθετη, τόσο ως προς την προσέγγισή της, όσο κι ως προς την κατανόησή της, με τις έρευνες να προσανατολίζονται όλο και πιο πολύ, στην έννοια της παροχής ποιοτικών υπηρεσιών (Hujala et al., 2012).

Επομένως λοιπόν, με γνώμονα τη σημασία της σύζευξης των διαφορών των δομών της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, η ερευνητική αυτή προσπάθεια έθεσε ως άωτερο στόχο της, την ανάδειξη των συνθηκών, οι οποίες θα βοηθήσουν τους επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής, να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα των προγραμμάτων τους και θα οδηγήσουν σε ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων, προκειμένου να υπάρξει αλλαγή αντιλήψεων και πρακτικών, με θετικά αποτελέσματα για μια πιο ποιοτική

προσχολική αγωγή (Κουτλεμάνη, 2017). Εξάλλου, ακόμη και η ιατρική επιστήμη κι όχι μόνο οι επιστήμες της αγωγής, επισημαίνει, ως αποτέλεσμα των εξελίξεων στην έρευνα, πως τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, αποτελούν κρίσιμη στιγμή για μάθηση κι ανάπτυξη, παρέχοντας τις βάσεις για μελλοντική πρόοδο (Morgan, 2019).

Εκ των ειρημένων, αναδύεται πασιφανώς ο διττός σκοπός ύπαρξης των παιδικών σταθμών. Διττός, διότι αφενός εξυπηρετούν πρακτικά τις ανάγκες των εργαζόμενων και άνεργων γονέων, μεριμνώντας και φροντίζοντας τα μικρά παιδιά τους, όταν εκείνοι εργάζονται, αφετέρου, διότι πράγματι, από την οπτική γωνία των παιδιών, επιτυγχάνουν την κάλυψη των ψυχοσυναισθηματικών, νοητικών και φυσικών αναγκών τους, αλλά και την παροχή κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες, έχει επισημανθεί η σημαντικότητα της ηλικιακής αυτής περιόδου, των πέντε πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου, διότι σε αυτό το διάστημα τίθενται οι βάσεις και οι πυλώνες της συναισθηματικής, νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης για τα χρόνια που έπονται (Μανιαδάκη, 2017). Δυστυχώς όμως, παρά τη σημασία που έχει η απρόσκοπτη λειτουργία των κέντρων προσχολικής αγωγής, παρατηρούνται αρκετά προβλήματα, εκπορευόμενα κυρίως από την αντίληψη αυτής της δομής, ως δομής παροχής αγωγής και φροντίδας, σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, καθώς κι εξαιτίας των μειωμένων κρατικών επιχορηγήσεων και των ανατροπών των εργασιακών σχέσεων, με την ενίσχυση ελαστικών μορφών εργασίας (Κωνσταντίνου, Παλέτα & Σταθάκης, 2016). Μάλιστα, η θεώρησή τους, υπό την ανωτέρω οπτική γωνία, στηρίζεται και από τη μη ένταξή τους στις δομές του Υπουργείου Παιδείας.

Αυτή ακριβώς η αναγνώριση της σημασίας της προσχολικής ηλικίας, για τη μετέπειτα πορεία, πυροδότησε σειρά συζητήσεων κι ερευνών σχετικές με το θέμα, τις τελευταίες δεκαετίες, θέτοντας σε ερευνητική διαδικασία, την εμπειρία όσων παιδιών διέθεταν αυτού του είδους της έξω-οικογενειακής φροντίδας κι αγωγής, καλύπτοντας έτσι, την πλήρη δέσμη των γνωστικών τους και των φυσικών τους αναγκών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018). Οι γνώμες ειδικών (παιδαγωγών, ψυχολόγων, παιδιάτρων, ψυχιάτρων), οι προσωπικοί φόβοι, καθώς και οι διάφορες αξίες γύρω από την ανάπτυξη των παιδιών (Πετρογιάννης, 1998), διαμορφώνουν την κρατική πολιτική, την αφορούσα τα κέντρα προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα και τις επιδράσεις της φροντίδας και αγωγής, σύμφωνα με τις θέσεις της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, λαμβάνει χώρα η οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας και η περιγραφή των χαρακτηριστικών της, δομικής και διαδικαστικής φύσεως, που αφορούν ένα κέντρο προσχολικής αγωγής, καθιστώντας το «ποιοτικό».

Οι βρεφονηπιακοί/παιδικοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία, στην Ελλάδα, ήτοι οι δομές της προσχολικής αγωγής, μολονότι αμφοτέρωτα προβαίνουν στην κάλυψη πάγιων ανάλογων αναγκών, παιδιών, γονέων και κράτους, λειτουργούν παράλληλα. Η επαφή μεταξύ τους είναι υποτυπώδης κι αμελητέα και δεν ελέγχονται από κάποιον κοινό φορέα. Τα κέντρα προσχολικής αγωγής, ευρισκόμενα ακόμη και σήμερα, εκτός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εποπτεύονται από τους δήμους και το υπουργείο Εσωτερικών. Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και η αξιολόγηση αυτής, αποτελεί μια διαδικασία εν εξελίξει, με ιδιαίτερο επιστημονικό και φυσικά κοινωνικό ενδιαφέρον, τα αποτελέσματα της οποίας, θα πρέπει όλοι να λογίζουμε ως σοβαρά και σημαντικά για την κοινωνία που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται (Σημαντηράκη, 2017).

Ωστόσο, σπανίως πραγματοποιούνται έρευνες στον ελληνικό χώρο, αναφορικά με την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014; Ρέντζου, 2011α). Με σκοπό την απρόσκοπτη μελέτη της ποιότητας της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, αλλά και των διαδικαστικών τομέων που κρίνονται ως χαμηλής ποιότητας, η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε και υλοποιήθηκε στο πρίσμα αυτό, με απώτερο σκοπό και στόχο την αναβάθμιση και την πραγμάτωση της ποιότητας των παιδικών σταθμών. Εξαιτίας όμως του γεγονότος ότι «εκφραστές» της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου είναι οι νηπιαγωγοί, οι απόψεις και οι θεωρήσεις αυτών περί του θέματος, όχι μόνο δεν έπρεπε να προσπεραστούν, αλλά αντιθέτως, έπρεπε να αποτελέσουν τη βάση της έρευνας, όπως κι έγινε (Μηλίτση, 2017).

Η αναγκαιότητα της παρούσης, κρίνεται κι από την αλλαγή στην προσέγγιση της ποιότητας, καθώς παλαιότερα, λάμβανε τη μορφή της πολυτέλειας (Καραβασίλης, 2006), ενώ σήμερα εμφανίζεται ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Kagan, Cohen & Neuman (1996 όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2013). Σήμερα, η έρευνα που αφορά την ποιότητα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, αντιμετωπίζει έντονο προβληματισμό, ως προς το περιεχόμενο, τον τρόπο μέτρησης, την πολυπλοκότητα, την ποικιλία και την υποκειμενικότητά της, ως έννοια (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Οι νηπιαγωγοί βρισκόμενοι σε αυτή τη διαρκή διαδικασία προβληματισμού και αναζήτησης σαφώς και είναι σε θέση να εντοπίσουν, να αναγνωρίσουν και να καταδείξουν τα τρωτά σημεία αλλά και τα ποιοτικά στοιχεία των κέντρων προσχολικής αγωγής, χρησιμοποιώντας τη συσσωρευμένη τους γνώση και εμπειρία (Dymoke & Harrison, 2008 όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2010). Άλλωστε, οι απόψεις όλων των εμπλεκομένων (παιδαγωγών-εκπαιδευτικών, γονέων, παιδιών, ειδικών, κοινότητας) είναι αναγκαίες για τη μελέτη της ποιότητας (Katz, 1993, 1999 ; Woodhead, 2006), στη βάση του

ότι, καμία πηγή πληροφόρησης, ούσα μόνη της, χωρίς τη συνδρομή των υπολοίπων, δεν δύναται να διαφωτίσει πλήρως το υπό εξέταση αντικείμενο ή υποκείμενο (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Εξάλλου, αδιαμφισβήτητα, το παγκόσμιο ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή, ολοένα και αυξάνεται, γεγονός που συνεπιφέρει και την αυξανόμενη τάση της επιδίωξης βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών, προς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Γουργιώτου, 2007).

Καταληκτικά λοιπόν, η παρούσα εργασία, τοποθετείται στα προαναφερθέντα πλαίσια της έρευνας, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων, μέσα από τη δομή της. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσης, επιδιώκεται μια γενικότερη παρουσίαση της διοίκησης και της οργάνωσης της Δημόσιας Διοίκησης, σε συνδυασμό με το Δημόσιο Μάνατζμεντ και το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η εννοιολόγηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και ειδικότερα, η σημασία που εμφανίζει στην εκπαίδευση και δη, στην προσχολική, τα εργαλεία της αξιολόγησης του προσχολικού περιβάλλοντος, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησης των νηπιαγωγών, από την ποιότητα των υπηρεσιών των κέντρων προσχολικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί πως οι νηπιαγωγοί ως μέτοχοι στο παρόν εγχείρημα έχουν διπλή ιδιότητα. Αυτή των «εξωτερικών πελατών» ως προς τα Κέντρα Προσχολικής Αγωγής και εκείνη των «εσωτερικών πελατών» ως άμεσων παραληπτών των υπηρεσιών τους στο χώρο εργασίας τους. Εν συνεχεία, στο τρίτο κεφάλαιο, δίδεται μια πλήρης παρουσίαση του προσχολικού εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Ελλάδα, με βασικό σημείο αναφοράς, τη σχέση διαφορών κι ομοιοτήτων, ανάμεσα στις δυο προσχολικές δομές. Σε ό,τι αφορά το ερευνητικό σκέλος, η τέταρτη ενότητα παρουσιάζει το ερευνητικό κενό, το σκοπό, την αναγκαιότητα της έρευνας και τη μεθοδολογία εν γένει (ερευνητικά εργαλεία, δείγμα-συμμετέχοντες, ερευνητικοί περιορισμοί, στατιστικά εργαλεία). Στο πέμπτο κεφάλαιο δίδονται τα αποτελέσματα της έρευνας, στο έκτο τα συμπεράσματα και καταληκτικά, στο έβδομο, οι προτάσεις της ερευνήτριας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Κεφάλαιο 1ο: Διοίκηση και Οργάνωση της Δημόσιας Διοίκησης

Οι ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις κατά την τελευταία δεκαετία, συνάμα με τις κοινωνικές αλλαγές και τη δυσaréσκεια των πολιτών για διάφορα ζητήματα, δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανέπαφο τον τομέα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση με την ευρεία έννοια, ως ένα από τα δημόσια αγαθά, είναι προσφερόμενο άνευ χρημάτων στους Έλληνες πολίτες. Η εκπαίδευση, καθότι κομμάτι του δημοσίου τομέα, βαρύνεται κι αυτή από τη σύγχρονη πραγματικότητα, υφιστάμενη σοβαρές ελλείψεις. Η επιδιωκόμενη βελτίωση λοιπόν, πραγματώνεται με απόπειρες αναδιάρθρωσης του δημοσίου τομέα, ώστε οι δωρεάν προσφερόμενες υπηρεσίες προς τον πολίτη, να αποδίδουν καρπούς και ταυτόχρονα να προσφέρουν ικανοποίηση. Οι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία ελλείψεων στον εκπαιδευτικό τομέα, που είναι ιδιαίτερα αμφιλεγόμενος κλάδος της δημόσιας διοίκησης, αποδίδονται στη γενικότερη συμπτωματολογία της ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης, με βασικότερο και κυρίαρχο, ωστόσο, τη γραφειοκρατία (Ραμματά, 2011), η οποία επί χρόνια παρακωλύει την εύρυθμη λειτουργία πολλών τομέων του ελληνικού δημοσίου (Τζωρτζόπουλος, 2018). Παρόλα αυτά, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, με τα νέα μέσα που αυτή επιφέρει, δίνει το πράσινο φως για μεταρρυθμίσεις και αναδιαρθρώσεις στη δημόσια διοίκηση, με σκοπό την αποφυγή των δύσκαμπτων και χρονοβόρων διαδικασιών που επιβάλλει η γραφειοκρατία (Ζιανίκας, 1996; Αργυρόπουλος, 2016).

1.1. Δημόσια Διοίκηση και Δημόσιο Μάνατζμεντ

Ο όρος της «δημόσιας διοίκησης» ή αλλιώς «δημόσιο μάνατζμεντ» πρωτοεμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1970. Με τον όρο αυτό δηλώνεται η οργάνωση ενός δημοσίου οργανισμού, καθώς και ο τρόπος λειτουργίας αυτού (Chandler, 2003 όπ. αναφ. στο Λαγούδας, 2011; Τσακαλάκης, 2013).

Στην πράξη, η δημόσια διοίκηση ακολουθεί το Βεμπεριανό μοντέλο, ιεραρχικό σύστημα, το οποίο κινεί το μοχλό του γραφειοκρατικού συστήματος των περισσότερων χωρών της Δύσης. Βάσει των επιταγών της, ακολουθείται μια σειρά κανόνων, όπως είναι ο κανόνας της νομιμότητας, οι κανόνες δικαίου και το δημόσιο συμφέρον. Θεωρητικά, αποτελεί μια αυστηρά ελεγχόμενη διαδικασία, κατά την οποία υπάρχει έλεγχος, διαφάνεια, καταμερισμός εργασιών, ιεραρχική κλίμακα της διεύθυνσης, σωστή διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού, σωστή διαχείριση και επιμερισμός κεφαλαίου και παροχή κινήτρων στους εργαζόμενους. Η δημόσια διοίκηση διακρίνεται σε α) κυριαρχική, καθώς αποτελεί μέσο

εκδήλωσης της εξουσίας του κράτους και σε β) συναλλακτική, καθώς δημόσιες υπηρεσίες μπορεί να λειτουργούν με ιδιωτικά οικονομικά κριτήρια (Λαγούδας, 2011; Πρεβεδούρου, 2013).

Εξάλλου, αξίζει να σημειωθεί πως για τη δημόσια διοίκηση, σκοπός της λογίζεται η παροχή αποτελεσματικών υπηρεσιών, με γνώμονα την ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Η παροχή αυτή, επιτυγχάνεται μέσω νόμιμων και θεμιτών διαδικασιών και ενεργειών, οι οποίες θεσπίζονται βάση του Ελληνικού Συντάγματος, αλλά συγχρόνως εναρμονίζονται και με τις επιταγές της εκάστοτε πολιτικής κυβέρνησης της χώρας (Joseph & Kitlan, 2008; Αργυρόπουλος, 2016). Η δημόσια διοίκηση αποτελεί μέρος της εκτελεστικής λειτουργίας του κράτους (Ελληνικό Σύνταγμα, Άρθρο 26), η οποία διαφοροποιείται από τη δικαστική και νομοθετική λειτουργία. Ωστόσο, δύναται να θεσπίζει κανόνες κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Ελληνικό Σύνταγμα, 1986, Άρθρο 43, παρ. 2; Λαδής & Νταλάκου, 2008; Καρυωτάκης, 2014).

Μέρος της δημόσιας διοίκησης αποτελούν οι υπηρεσίες του Δημοσίου, τα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου και Ιδιωτικού Δικαίου. Σύμφωνα με τους ερευνητές (Λαδής & Νταλάκου, 2008; Καραβασίλης, 2012; Τσακαλάκης, 2013) η δημόσια διοίκηση οριοθετείται ως εξής:

- Η δημόσια διοίκηση προκύπτει αφού αφαιρεθεί η νομοθετική και η δικαστική εξουσία.
- Στα πλαίσια αυτής οφείλεται να εφαρμόζεται το δημόσιο δίκαιο.
- Οι λειτουργοί της (δημόσιοι υπάλληλοι), οφείλουν να έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση, ώστε να μπορούν να φανούν αντάξιοι στις απαιτήσεις του έργου τους, με απώτερο σκοπό την ευημερία της κοινωνίας.
- Οποιοσδήποτε πολιτικές της δημόσιας διοίκησης, θα πρέπει να γίνονται βάσει πολιτικού και θεσμικού πλαισίου.
- Η αρχή της νομιμότητας θα πρέπει να ακολουθείται από τους λειτουργούς της δημόσιας διοίκησης.

Το μεγαλύτερο αγκάθι της δημόσιας διοίκησης, όπως προαναφέρθηκε, το οποίο ταλανίζει επί χρόνια τη λειτουργία της, είναι η γραφειοκρατία (Ζιανίκας, 1996; Αργυρόπουλος, 2016). Παρά το γεγονός, ότι το δημόσιο μάνατζμεντ με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, έχει επιφέρει αποδοτικές λύσεις στη λειτουργία ορισμένων τομέων, εν τέλει, δεν είναι τόσο ισχυρές ώστε η χώρα να απαλλαχτεί από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες. Ως αποτέλεσμα αυτού, η παρουσία δυσλειτουργιών είναι έντονη και συνάμα επηρεάζει αρνητικά και την οικονομία του κράτους (Λυμπεράκη, 2015). Ο προγραμματισμός που κρίνεται

βραχυπρόθεσμος, η στοχοθεσία που χαρακτηρίζεται από στατικότητα, η αποφυγή λαθών, η αντιμετώπιση ως δευτερεύουσας σημασίας, των οικονομικών πόρων, αλλά και η ιεραρχική και δομική ακαμψία, συνδυαζόμενη με την περιορισμένη εκχώρηση της εξουσίας στη λήψη αποφάσεων και η εστίαση στους τύπους (Παπαπαναγιώτου, 2012), θεωρούνται ως τα βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας. Επιπρόσθετα, στο συγκεκριμένο μοντέλο διαπιστώθηκαν κενά και αναποτελεσματικότητα σε πολλές υπηρεσίες του δημοσίου, κυρίως σε αυτές που χαρακτηρίζονται «κοινής ωφελείας».

Ενόψει των ανωτέρω, ο Hood (1991) και οι Crociani-Windland και Hoggett (2012), επεσήμαναν, ότι απαιτείται ο σχηματισμός ενός νέου μοντέλου μάνατζμεντ, το οποίο στα πλαίσια πάντα του κράτους δικαίου και χρησιμοποιώντας τα νέα τεχνολογικά μέσα, θα εστιάζει στον πολίτη και στην παροχή υπηρεσιών και όχι τόσο στη διοίκησή τους. Οι υπηρεσίες αυτές οφείλουν να είναι απλές, με ευέλικτη οργάνωση και αμεσότητα, σε αντίθεση με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες (McKevitt & Lawton, 1995; Γιαννοπούλου, 2013).

Έτσι, προέκυψε η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός πιο ευέλικτου και δημοκρατικού συστήματος διοίκησης, που θα θέτει στο επίκεντρό του, τον πολίτη και τις ανάγκες του. Η απάντηση δόθηκε από το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (NDM) το οποίο δεν δίνει έμφαση στην έννοια της κυβέρνησης, αλλά της διακυβέρνησης, οι βασικοί παράμετροι της οποίας είναι (εκτός από το NDM), η χρηστή διοίκηση, η αλληλεξάρτηση σε διεθνές επίπεδο, η υιοθέτηση νέων οικονομικών πολιτικών, που θέλει το κράτος να λειτουργεί ως ρυθμιστής κι όχι ως πάροχος υπηρεσιών και η δημιουργία δικτύων πολιτικής, ώστε να υπάρχει διασπορά πολιτικών εφαρμογών μεταξύ των κρατών.

Οι μεταρρυθμίσεις που προωθεί το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, ή όπως αλλιώς είναι γνωστό «η επανίδρυση του κράτους», εδράζονται στη θεώρηση του ατομικισμού προωθώντας μεταρρυθμίσεις σε φορείς του δημοσίου με παράλληλη εμπλοκή ιδιωτών (οι οποίοι εφάρμοσαν πρώτοι το συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης με καλά αποτελέσματα) και απελευθέρωση των αγορών από την κρατική παρέμβαση, ενώ οι βασικές αρχές του είναι η οικονομικότητα, η νομιμότητα, η αποτελεσματικότητα, η λογοδοσία, η αποδοτικότητα και η ικανότητα. Η οικονομικότητα, η εξοικονόμηση και η εξεύρεση πόρων, η απόδοση, η αύξηση στα θετικά αποτελέσματα και στους στόχους, κάθε φορέα του δημοσίου, καθώς και η νομιμότητα, η αναφερόμενη στο δικαίωμα των πολιτών να αμφισβητήσουν τακτικές της κεντρικής διοίκησης, η λογοδοσία στην ενημέρωση των πολιτών και τη χρηστή διοίκηση και τέλος η ικανότητα αφορά την λήψη σωστών αποφάσεων που θα λαμβάνονται με γνώμονα τους νόμους και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Λαδή & Νταλάκου, 2008).

1.2.Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Η νέα πραγματικότητα στην κοινωνία οδήγησε αναπόφευκτα πολλές χώρες να ακολουθήσουν μια νέα προσέγγιση, όσον αφορά στη διοίκηση των δημοσίων οργανισμών. Κατά συνέπεια λοιπόν, δημιουργήθηκε το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (Ν.Δ.Μ.). Με το ΝΔΜ, υιοθετούνται και εισάγονται πλέον αρχές του ιδιωτικού στο δημόσιο τομέα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν, επί παραδείγματι, η ιδιωτικοποίηση οργανισμών, η προσφορά υπηρεσιών σε οργανισμούς ιδιωτικού δικαίου και οι συμπράξεις (ΣΔΙΤ) μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών επιχειρήσεων/οργανισμών (Broadbent & Laughlin, 2003; Τσακαλάκης, 2013). Σύμφωνα με την έρευνα (Lane, 1997), κατά τον τρόπο αυτόν, προωθείται ένας περισσότερο επιχειρηματικός τρόπος σκέψης στους φορείς του δημοσίου. Η νέα διαχείριση του κόστους, βασιζόμενη σε ένα επικερδέστερο και αποδοτικότερο σύστημα παροχής υπηρεσιών, συγκριτικά με το σύγχρονο μάνατζμεντ, υποκαθιστά τα παλαιά διοικητικά συστήματα, τα οποία χαρακτηρίζονταν κυρίως από γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Το Ν.Δ.Μ., δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αποδοτικότητα των δημοσίων οργανισμών, εισάγοντας την έννοια του πολιτικού μάρκετινγκ. Η θέσπιση ενός ολοκληρωμένου συστήματος απόδοσης, επομένως, αναδιαμορφώνει τη δράση της κρατικής μηχανής. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται η απαιτούμενη έμφαση στις εκροές του συστήματος, καλύπτοντας ταυτόχρονα όποιες ανάγκες προκύπτουν, οδηγώντας κατ' επέκταση, στην αποκέντρωση, ενισχύοντας παράλληλα την περιφέρεια. Όπως γίνεται κατανοητό, τοιούτο τρόπος, επιτυγχάνεται σωστή και εντατική διαχείριση των οικονομικών πόρων του δημοσίου (Γιαννοπούλου, 2013), ενώ ταυτόχρονα, μεταβιβάζεται το κέντρο βάρους της αφοσίωσης των δημοσίων λειτουργιών, από τους κανόνες, προς την αποτελεσματικότητα (Hood, 1991; Τζωρτζόπουλος, 2018).

Εκτός από τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Lane (1997), το Ν.Δ.Μ. διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση της στρατηγικής πολιτικής και κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί μια πιο ισχυρή και ανταγωνιστική ομάδα αξιωματούχων, τόσο στο πολιτικό σκηνικό, όσο και στο υπηρεσιακό.
- Οι δημόσιες υπηρεσίες αναζωογονούνται, γίνονται ανταγωνιστικές σε σχέση με τις ιδιωτικές, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αποδοτικότητα και προσδίδουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στους πολίτες.
- Αποκεντρώνεται ο εκτελεστικός τομέας στη δημόσια πολιτική και σε πλείστους οργανισμούς και υπηρεσίες, (όπως οι ΟΤΑ), ασκώντας λειτουργική διοικητική εξουσία, με κεντρική στρατηγική τακτική.

- Κατακερματίζει τη δημόσια διοίκηση, διακρίνοντας πελάτες/εργολάβους και προμηθευτές/αγοραστές.

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, κάθε δημόσια επιχείρηση ή οργανισμός πρέπει να:

- διαθέτει έναν επικεφαλής διευθυντή, ο οποίος να διασφαλίζει την ενότητά της.
- καθορίζει στόχους, σκοπούς και δείκτες μέτρησης αποτελεσματικότητας.
- εστιάζει πρωτίστως στο προϊόν και το αποτέλεσμα και δευτερευόντως στην διαδικασία.
- έχει το δικό του προϋπολογισμό. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η παραχώρηση ανεξαρτησίας από το Κράτος
- λειτουργεί σε ανταγωνιστικές συνθήκες, μιας και ενυπάρχουν πράγματι ιδιωτικές επιχειρήσεις που προσφέρουν ανάλογες υπηρεσίες
- περιορίσει το κόστος λειτουργίας του σε έμψυχο και άψυχο υλικό.
- αλλάξει το σύστημα λειτουργίας και ιεραρχίας κάνοντας συμμετόχους, στην επίτευξη των στόχων, τους εργαζόμενους, καθιστώντας τον οργανισμό/επιχείρηση, ευπροσάρμοστο στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Τσακαλάκης, 2013).

Η δημόσια διοίκηση, σύμφωνα με τις επιταγές του Ν.Δ.Μ., οφείλει να δρα σε τριπλό άξονα: στρατηγική- εσωτερική διαχείριση- εξωτερική διαχείριση (Osborne & Gaebler, 1992). Ακολουθώντας μια στρατηγική, οι δημόσιοι φορείς διαμορφώνουν τους στόχους τους, τις αξίες τους και τις προτεραιότητές τους, σχετικά με το πλάνο δράσης το οποίο θα ακολουθήσουν (Καρυωτάκης, 2014).

Όσον αφορά την εσωτερική διαχείριση, αυτή αφορά στον τρόπο με τον οποίο κάθε δημόσια επιχείρηση/οργανισμός είναι στελεχωμένος, τον τρόπο άσκησης διοίκησής του, τα κίνητρα και τις κατευθύνσεις που δίνονται στους λειτουργούς του και τέλος την αξιολόγησή του. Βάσει αυτών των προδιαγραφών, είναι σαφές, πως το διευθύνον άτομο κάθε δημόσιας επιχείρησης/οργανισμού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς επωμίζεται την ευθύνη ανάθεσης του κατάλληλου έργου, στο κατάλληλο πρόσωπο. Κατ' επέκταση, η σωστή διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού από το διευθύνον πρόσωπο, οδηγεί τον οργανισμό/επιχείρηση σε καλύτερα αποτελέσματα λειτουργίας. Τέλος, η αποδοτικότητα του οργανισμού/επιχείρησης καταμετράται μέσω στατιστικών μελετών, δίδοντας έτσι τη δυνατότητα στο ιθύνον πρόσωπο να μετρά την αποδοτικότητα των λειτουργιών και το βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων (Karavasilis, Samoladas & Nedos, 2010).

Ο τρόπος που κάθε δημόσιος τομέας διαχειρίζεται τους εξωτερικούς παράγοντες του

περιβάλλοντός του, εμπίπτει καθαρά στον τομέα της εξωτερικής διαχείρισης. Ως τέτοιοι παράγοντες, λογίζονται οι διευθυντές τμημάτων, οι ομάδες κυβερνητικών ή μη κυβερνητικών οργανώσεων, οι ομάδες άλλων συμφερόντων, η κοινή γνώμη κλπ.

Εν κατακλείδι, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση, η οποία μέσω των επιταγών, αλλά και των χαρακτηριστικών της, στοχεύει στην αποδοτικότερη λειτουργία των δημοσίων οργανισμών και επιχειρήσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο, ενισχύει τις σχέσεις αγοράς-κράτους-κοινωνίας, προς το κοινό όφελος και την ευημερία (Τσακαλάκης, 2013).

1.3.Εφαρμογή του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ

Οι βασικές αρχές του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ, καθώς και οι αλλαγές, τις οποίες υπόσχεται, είναι αναμφισβήτητα καινοτόμες. Κατά πόσο βέβαια αυτές μπορούν να υλοποιηθούν σε διαφορετικές χώρες ανά τον κόσμο, αυτό είναι ένα δύσκολο ερώτημα. Αποτελεί κοινό τόπο και αποτέλεσμα παρατήρησης πολλών ερευνητών, που το αποδίδουν στην εξέλιξη της τεχνολογίας, ότι η δημόσια διοίκηση, σε ανεπτυγμένες χώρες, εμφανίζεται περιορισμένη, με ταυτόχρονη αύξηση των ανεξάρτητων επιχειρήσεων του δημοσίου, οργανωμένες υπό το πρίσμα των ιδιωτικών επιχειρήσεων. Εξαιτίας των μέσων που παρέχονται με τις νέες τεχνολογίες, λαμβάνει χώρα γρήγορη διάδοση ιδεών μεταξύ των χωρών, με αποτέλεσμα η εκάστοτε χώρα να επηρεάζεται βλέποντας τα θετικά αποτελέσματα τέτοιων εφαρμογών, σε άλλες χώρες (Broucker, DeWit & Verhoeven, 2017).

Ωστόσο, οι μελετητές Osborne και Gaebler (1992) υποστηρίζουν το εφικτό της υλοποίησης κι εφαρμογής των βασικών αρχών του Νέου Διοικητικού Μάνατζμεντ, σε διαφορετικές χώρες. Αντίθετα, σε έρευνά του ο Τσακαλάκης (2013), διαπίστωσε πως η μεταρρύθμιση της δημόσιας διοίκησης δεν είναι μια απλή υπόθεση, αλλά προϋποθέτει την τήρηση ορισμένων πολιτικών και πολιτιστικών παραγόντων. Επομένως στον τομέα της δημόσιας διοίκησης, τόσο της Ελλάδας όσο και άλλων χωρών, που επί χρόνια ακολουθείται το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης, είναι δύσκολο αυτό να μεταβληθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Ενισχυτικά των ανωτέρω, ο Hood (1991) δείχνει ελπιδοφόρος, ενστερνιζόμενος την άποψη της ύπαρξης διαφόρων εναλλακτικών λύσεων, οι οποίες μπορούν να υιοθετηθούν από κάθε χώρα, ώστε να εφαρμοστεί το νέο διοικητικό μοντέλο. Επίσης, οι Broucker, De Wit και Verhoeven (2017) και ο Ferlie (2001) συμφωνούν στο ότι κάθε χώρα, δύναται να προσαρμόσει το νέο αυτό μοντέλο, ανάλογα με την κοινωνική και πολιτική της κουλτούρα. Αντιθέτως, οι Hedestig, Skog & Söderström (2018) φαίνονται λιγότερο αισιόδοξοι, καθώς

υπογραμμίζουν ότι το νέο δημόσιο μανάτζμεντ, έχει μικρή διάρκεια ζωής και πολλές φορές είναι υποκινούμενο από εξωτερικούς παράγοντες όπως τα ΜΜΕ.

Όπως μπορεί να γίνει κατανοητό, ο νέος τρόπος διοίκησης εκλαμβάνεται διαφορετικά από κάθε χώρα (Ridley, 1996) εξαιτίας των πολιτικών και πολιτισμικών καταβολών της. Αυτό επιβεβαιώνεται από έρευνες που δείχνουν αποκλίσεις προς τη μεταρρύθμιση της δημόσιας διοίκησης (Pollitt & Summa, 1997). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, το νέο μοντέλο δημόσιας διοίκησης φαίνεται πολλά υποσχόμενο, ωστόσο υπάρχουν πολλές δυσκολίες οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν ώστε να ευδοκιμήσει (Γιαννοπούλου, 2013; Καρκατσούλης, 2004). Με το νέο μοντέλο μανάτζμεντ, δίνεται ευκαιρία αποτίναξης του γραφειοκρατικού συστήματος, που επί χρόνια ταλαιπωρεί το ελληνικό κράτος. Βάσει των επιταγών του νέου μοντέλου, μειώνονται οι πελατειακές σχέσεις του παλιού συστήματος, ενώ συγχρόνως δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτών και δημοσίων οργανισμών/επιχειρήσεων. Εκτός αυτού, πολίτες και δημόσιοι λειτουργοί δημιουργούν κοινά συμφέροντα, με πνεύμα ευθύνης, με σκοπό το κοινό καλό του τόπου. Παράλληλα προάγεται η δημοκρατικότητα, η οποία τα τελευταία χρόνια αμφισβητείται ιδιαίτερα, ενώ ο πολίτης και οι ανάγκες του τοποθετούνται πλέον στο κέντρο (Γιαννοπούλου, 2013; Τσακαλάκης 2013; Σωτηρόπουλος & Χριστόπουλος, 2016).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η λειτουργία του δημοσίου τομέα, χαρακτηρίζεται από σταθερές ή φθίνουσες οικονομίες, με συνεχώς συρρικνούμενους πόρους, εν μέσω αυξανόμενων απαιτήσεων, για μεγαλύτερη υπευθυνότητα και για αποδοτική χρήση κεφαλαίων (Gomes, Small & Yasin, 2018). Ως αναφέρθηκε ανωτέρω, βελτίωση της ποιότητας υποστηρίζεται κι επιτυγχάνεται με την αρωγή του Νέου Δημόσιου Μανάτζμεντ, οδηγώντας σε μια αποτελεσματικότερη δημόσια υπηρεσία, εισάγοντας τεχνικές και πρακτικές κυρίως από τον ιδιωτικό τομέα (Bleiklie, 2018). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας-Total Quality Management (ΔΟΠ-TQM), που αρχικά εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο στις Αμερικανικές ένοπλες δυνάμεις και σε οργανισμούς στον ιδιωτικό τομέα, αποτελεί την εξέλιξη εκείνη που υποσχέθηκε το ΝΔΜ., καθώς μέσω της ΔΟΠ καθίσταται εφικτή η μεταρρύθμιση του δημοσίου τομέα, διαμέσου της χρήσης μεθόδων και φιλοσοφιών, προς επίτευξη της ποιότητας. Το TQM ορίζεται με διάφορους τρόπους, ωστόσο ένα γενικότερο θέμα στους περισσότερους ορισμούς, είναι ότι το TQM αντιμετωπίζεται είτε ως φιλοσοφία, είτε ως σύνολο κατευθυντήριων αρχών, που χρησιμοποιούνται από οργανισμούς για την επίτευξη της ποιότητας από στρατηγικής άποψης. Το TQM, παρέχει ένα μέσο συνεχούς βελτίωσης ενός οργανισμού, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική κι αποδοτική ανταπόκρισή του στις ανάγκες των «πελατών» του (Gomes, Small & Yasin, 2018).

2. Κεφάλαιο 2^ο: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

2.1.Ορισμός της Ποιότητας

Στα πλαίσια της λειτουργικής απόδοσης ενός οργανισμού, απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε αυτή να επιτευχθεί. Μια από αυτές-ίσως και η σημαντικότερη-είναι η ποιότητα, η οποία λειτουργεί ως κλειδί στους περισσότερους οργανισμούς.

Η λέξη «ποιότητα» (quality) ετυμολογικά προέρχεται από τη λατινική λέξη «quails», που σημαίνει «τι είδους», «όπως πραγματικά είναι κάτι». Συναντάται επίσης στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία, ως στοιχείο διαφοροποίησης των αντικειμένων και των όντων. Προς χάρη της ποιότητας και προς κατανόησή της, κατά καιρούς, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, διαφορετικοί μεταξύ τους. Η ποιότητα, ως δυσνόητη έννοια και στην οριοθέτηση του ορισμού της, αποκαλείται από κάποιους ερευνητές ως «άπιαστη έννοια», μιας και διαθέτει πολλές διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με τον εκάστοτε ερευνητή και ορίζεται με βάση διαφορετικές απόψεις, ανάλογα με τον άνθρωπο, τα εφαρμοζόμενα μέτρα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται αντιληπτή (Sahney, Banqwet & Karunes, 2004, όπ. αναφ. στο Δαμαλά, 2018).

Η ποιότητα λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα με το κόστος. Όσο η ποιότητα αυξάνεται, τόσο το κόστος μειώνεται, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το κέρδος και κατ' επέκταση το όφελος του οργανισμού. Εκτός αυτού, η ποιότητα στοχεύει και στις πελατειακές σχέσεις, οι οποίες ευδοκιμούν με την αύξηση του κέρδους και των οφελών. Συγκριτικά με άλλους οργανισμούς, η ποιότητα είναι αυτή που διασφαλίζει την μακροχρόνια ευημερία του εκάστοτε οργανισμού (Slack, Chambers & Johnston, 2007).

Η ποιότητα έχει πέντε (5) διαφορετικές προσεγγίσεις (Pashiardis & Brauckmann, 2018; Reiter & Klenk, 2018) και αυτές είναι οι εξής:

- Η ιδανική προσέγγιση, στην οποία η ποιότητα ορίζεται ως έμφυτη τελειότητα.
- Η προσέγγιση η βασισμένη στην παραγωγή. Σε αυτή την προσέγγιση λαμβάνεται υπόψη ένα προϊόν, το οποίο τηρεί τις συμφωνημένες προδιαγραφές και είναι χωρίς ελαττώματα.
- Η προσέγγιση του χρήστη όπου το προϊόν και η χρήση του ικανοποιεί τον καταναλωτή.
- Η προσέγγιση η βασισμένη στο παραγόμενο προϊόν. Όταν το προϊόν ακολουθεί μια σειρά κριτηρίων, ούτως ώστε να είναι ικανοποιητικό για τον καταναλωτή και
- Η προσέγγιση βασισμένη στην αξία: Όταν η ποιότητα είναι αλληλένδετη με το κόστος του προϊόντος.

Υπάρχουν διάφορες απόψεις για τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνεται η ποιότητα, τόσο από την πλευρά του πολίτη όσο και από την πλευρά του οργανισμού. Σύμφωνα με τους Harvey (1995b) και Oakland (1995), η ποιότητα ορίζεται με βάση την εκπλήρωση των αναγκών του καταναλωτή. Οι McNealy (1993) και οι Pashiardis και Brauckmann (2018), έρχονται να προσθέσουν ότι, ο στόχος της ποιότητας δεν πρέπει μόνο να ικανοποιεί τις ανάγκες των «πελατών», αλλά και να υπερβαίνει τις προσδοκίες τους.

Στο πλαίσιο της λειτουργικής διοίκησης, η ποιότητα συνεπάγεται των προσδοκιών του τελικού αποδέκτη, παραμένοντας συνεπής στις πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις, για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω. Για να ακολουθηθούν όμως αυτές οι προσεγγίσεις υπάρχει μια σειρά διαδικασιών. Απαιτούνται οι αντίστοιχοι πόροι και εγκαταστάσεις ώστε να οδηγηθεί ο οργανισμός στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ως προς τον καταναλωτή, η ποιότητα συμβαδίζει με τις προσδοκίες του για το προϊόν και με τις αντιλήψεις του. Δημιουργείται όμως ένα κενό, επειδή οι αντιλήψεις είναι τόσες, όσοι και οι άνθρωποι που τις διαθέτουν. Ανάμεσα σε αυτό το κενό διαμορφώνεται και η ποιότητα (Parasuraman et.al., 1985; Pashiardis & Brauckmann, 2018; Reiter & Klenk, 2018).

2.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (TQM-Total Quality Management)

Στο πλαίσιο της βελτίωσης της ποιότητας, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Μολονότι αρχικά η διαμόρφωσή της, συσχετιζόταν με τον περιορισμό της αποφυγής κι επίλυσης πιθανών σφαλμάτων, εξελίχθηκε σε μέσο γενικότερης βελτίωσης κάθε δραστηριότητας ενός οργανισμού, ενισχύοντας ακόμα παραπάνω τη σημαντικότητά της. Ως μέθοδος η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, περιλαμβάνει τόσο διεργασίες, όσο και τρόπους, οι οποίοι στοχεύουν στη βραχύχρονη και μακρόχρονη βελτίωση διαφόρων βασικών λειτουργιών του κάθε οργανισμού (Καραβασίλης, 2012). Σύμφωνα με την άποψη του Edvardsson (1980), η ποιότητα σε μια δημόσια επιχείρηση/οργανισμό, καθορίζεται από τους πόρους που πρέπει να έχει ο οργανισμός/επιχείρηση, ώστε να παρέχει υπηρεσίες, από την παραγωγική διαδικασία που ακολουθείται με τη συμμετοχή και των πολιτών/πελατών και από το αποτέλεσμα που τελικά παράγεται.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται αδήριτη η ανάγκη αναφοράς των βασικών/γενικών αρχών της ΔΟΠ, που όντας ένα συγκεκριμένο διοικητικό μοντέλο, παρουσιάζεται ως φιλοσοφία κι ως ένας ιδιαίτερος τρόπος εργασιακού βίου, συσχετιζόμενο άμεσα με την ικανοποίηση του πελάτη – πολίτη και με τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Ως πρώτη γενική αρχή της ΔΟΠ, θεωρείται η απόλυτη προσήλωση και η δέσμευση της Διοίκησης να εφαρμόσει ένα σύστημα ποιότητας, στα πλαίσια όλων των οργανισμών και υπηρεσιών. Η εν λόγω προσήλωση και δέσμευση, προκύπτουν από τη διάχυση της συγκεκριμένης διοικητικής φιλοσοφίας (ΔΟΠ), σε όλο το εύρος του οργανισμού, ούτως ώστε να προκύψει παράλληλα και η ανάλογη δέσμευση και δραστηριοποίηση, από μεριάς των εργαζομένων, ούτως ώστε, εντέλει να επιτευχθεί η ποιοτική τελειότητα (Καραβασίλης & Καραβασίλης, 2017). Η παραδοσιακή μορφή ελέγχου, με την οποία οι ‘ειδικοί’ αναλάμβαναν τη διασφάλιση της ποιότητας, δεν υφίσταται, καθότι πλέον το έργο τους, αφορά όλα τα στελέχη και τους εργαζόμενους του οργανισμού.

Η εστίαση στις ανάγκες και στις προσδοκίες των πελατών-πολιτών, αλλά και των εργαζομένων, αποτελεί τη δεύτερη γενική αρχή της ΔΟΠ, αφορούσα εν γένει κάθε επιχείρηση ή οργανισμό. Αν η ποιότητα ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ένα προϊόν ή μία υπηρεσία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του πελάτη-πολίτη (Οκλαντ, 2001), τότε αντανακλαστικά κι αναλογικά, προκύπτει πως για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η εστίαση στις προσδοκίες των ‘εξωτερικών’ και ‘εσωτερικών’ πελατών (Λιαρμακόπουλος, 2003), αποτελεί τον πυρήνα της φιλοσοφίας της. Η αντίληψη που έχουν οι πελάτες για το τι είναι ποιότητα και ποιο προϊόν είναι ποιοτικό, εξελίσσεται συνεχώς, αποτελώντας υποχρέωση του οργανισμού, αλλά κι ασφαλής προϋπόθεση επιτυχίας του, να γνωρίζει την πορεία και τη θέση της (Καραβασίλης, 2012).

Τρίτο στοιχείο αποτελεί φυσικά η συνεχής βελτίωση του προϊόντος ή της παρεχόμενης υπηρεσίας. Το κόστος, η έγκαιρη παράδοση και η ποιότητα, ως διαδοχικές προτεραιότητες του συμβατικού Μάνατζμεντ, ανακατανέμονται ως ιεραρχημένες προτεραιότητες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, με την ποιότητα, την ελαχιστοποίηση του χρόνου παράδοσης και του κόστους (Δερβιτσιώτης, 1997), να αναδύονται ως αυτοσκοποί και επιδιώξεις, με τη βοήθεια συστηματικών βελτιώσεων στα προϊόντα και στις υπηρεσίες, τόσο στα λειτουργικά χαρακτηριστικά, όσο και στον τρόπο εξυπηρέτησης.

Ως τέταρτη και βασική γενική αρχή της ΔΟΠ, προερχόμενη κι αυτή από τον πυρήνα της φιλοσοφίας της, είναι η διαρκής εκπαίδευση - επιμόρφωση και συμμετοχή του προσωπικού σε εκπαιδευτικά σεμινάρια. Ως στόχος και σκοπός ευρίσκεται η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εργαζομένων, η ικανότητά τους να συμμετέχουν στις διαδικασίες Διοίκησης και βελτίωσης των προϊόντων ή των υπηρεσιών. Για το λόγο αυτό, αποτελεί υποχρέωση της Διοίκησης, η οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους νεοεισερχόμενους υπαλλήλους, χωρίς βέβαια να παραμελεί τα ανώτερα στελέχη του οργανισμού και τη δική τους συνεχή επιμόρφωση, με απώτερο σκοπό και στόχο, την ανάπτυξη της ικανότητάς τους στη βελτίωση

των διαδικασιών και στην επίλυση προβλημάτων, μέσω της διαδικασίας λήψης ορθών αποφάσεων (Ρούση, 2007). Άλλωστε, ο περιορισμός τυχόν ελαττωμάτων και η επίτευξη της αυτοδέσμευσης στις επιδιώξεις του οργανισμού, επιτυγχάνονται με την ανάθεση ευθύνης για την ποιότητα και με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εργαζόμενους.

Ως τελευταία γενική αρχή της ΔΟΠ, ορίζεται η Διοίκηση, η βασισμένη σε στοιχεία και στατιστικές αναλύσεις. Η συλλογή και συστηματική ανάλυση στοιχείων, προς χάρη του οργανισμού, πραγματώνεται με τον προσδιορισμό των προβλημάτων και με τις σωστές αναλύσεις των αιτιών, που οδηγούν και σε σωστές λήψεις αποφάσεων. Ακόμα και τα αρνητικά ευρήματα μιας ανάλυσης, εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες επίλυσης προβλημάτων. Η διαδικασία του στατιστικού ελέγχου αποτελεί βασικό εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας (Ακριβός & Ψαρόπουλος, 2008).

Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη μορφή Διοίκησης, με την εισαγωγή μιας ευρύτερης διάστασης στη διοικητική σκέψη και με τη διαφορετική αντιμετώπιση της διοικητικής λειτουργίας ενός οργανισμού, είναι η αδιάκοπη προσπάθεια για συνεχή βελτίωση, η αξία που δίνει ο ίδιος ο πελάτης σε μια υπηρεσία/προϊόν, ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του (Ζαβλανός, 2006; Pashardis & Brauckmann, 2018) και η αντίληψη ότι η ολική ποιότητα είναι ένας δρόμος χωρίς τερματισμό, που καθοδηγεί την έμφυτη διάθεση για πρόοδο.... ' (Κουτούζης, 1999, σ.28 οπ. αναφ. στο Καραβασίλης, 2012).

2.3. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η έννοια της ποιότητας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση, ενδιαφέρει συλλήβδην εκπαιδευτικούς, μαθητές και ηγεσία, ωστόσο εκλαμβάνεται διαφορετικά, υπό το πρίσμα και την οπτική γωνία του καθενός (Δάρρα, 2002). Ο Δούκας (2001), προσεγγίζει την ποιότητα με άλλον τρόπο, καθώς ισχυρίζεται ότι οι διαφορετικές γνώμες για την ποιότητα οδηγούν σε διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξιολόγηση της ποιότητας και η μέτρηση αυτής, οφείλει να συμβαδίζει με την επιρροή της, στην ανάπτυξη των μαθητών (Τριλιανός, 2012). Βάσει της άποψης του Bennett (2001), η βελτίωση των μαθητών, όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και συναισθηματικά και κοινωνικά, είναι ένα αποτέλεσμα της ποιότητας στον εκπαιδευτικό χώρο. Άλλοι ερευνητές (Tan & Kek, 2004) κρίνουν σκόπιμο τον καθορισμό της ποιότητας, βάσει των αναγκών και των προσδοκιών των μαθητών. Τέλος, οι Falatoonzadeh και Bailey (1997), τείνουν υπέρ της άποψης ότι πρέπει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να χρησιμοποιήσουν μεθόδους και στρατηγικές διοίκησης ολικής ποιότητας, με

απώτερο σκοπό την αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση (MacAskill et al., 2008; Pashiardis & Brauckmann, 2018).

Στον 21^ο αιώνα, όπου επικρατεί ανταγωνιστικό περιβάλλον σε όλους τους τομείς, ο κόσμος της εκπαίδευσης θα ήταν αδύνατον να έμενε ανεπηρέαστος. Η εκπαίδευση, ως όχημα μέσω του οποίου επιτυγχάνεται βελτίωση των κοινωνιών και των οικονομιών των κρατών, ισχυροποιείται ακόμα περισσότερο με την υιοθέτηση αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας (Τριλιανός, 2012). Πολλοί αναρωτιούνται πώς μια θεωρία προερχόμενη από τον κόσμο των επιχειρήσεων θα μπορούσε να εφαρμοστεί στον τομέα της εκπαίδευσης. Κι όμως, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η Δ.Ο.Π. μπορεί να μειώσει τα ποσοστά αποτυχιών στην εκπαίδευση και συγχρόνως να αυξήσει την παραγωγικότητα (Cunningham & Zelazo, 2007; Masoumeh et al., 2011). Σύμφωνα με έρευνα σε σχολεία των Η.Π.Α. (Teigland, 1993), οι αρχές της Δ.Ο.Π., όταν εφαρμοστούν σε σχολικά περιβάλλοντα, εισάγουν τη μετάβαση από ένα «καταναγκαστικό», σε ένα «συμμετοχικό» σύστημα.

Η Δ.Ο.Π. γίνεται ολοένα και δημοφιλέστερη στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Rhodes (1992, σ.76 όπ. αναφ. στο Σβώλης, 2017, σ.23), αναφερόμενος στα λόγια ενός εκπαιδευτικού, δήλωσε ότι, *«τα σχολεία έχουν προβάδισμα σε σχέση με τη βιομηχανία, στην εφαρμογή εννοιών ποιότητας, διότι έχουν καλύτερη βάση στην ψυχολογία και την ανθρώπινη ανάπτυξη από τη βιομηχανία»*. Συγκεκριμένα η Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση θεσπίζει ορισμένες αρχές, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης, προάγοντας το πνεύμα της συλλογικότητας (Prueanghitchayathon, Tesaputa & Somprach, 2015).

Ωστόσο, κοινό στόχο αποτελούν η εκπαίδευση, η αγωγή, η μάθηση και η υψηλή ποιότητα παροχών, ως προς όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με παραλήπτες, αυτούς που θεωρούν «πελάτες» τους. Δεδομένου, όμως, της πολύπλοκης μορφής και δομής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ειδικά στην Ελλάδα, ο στόχος αυτός αποτελεί δύσκολη υπόθεση και πρόκληση για τους λειτουργούς του (Ζαβλανός, 2006; Pashiardis & Brauckmann, 2018; Reiter & Klenk, 2018).

2.4.Ορισμός της Ποιότητας στην Προσχολική Εκπαίδευση

Η προσχολική περίοδος, αναγνωρισμένη ως η σημαντικότερη περίοδος σωματικής και ψυχολογικής ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού (Tudorica & Timprau, 2015), καθώς οι εμπειρίες κατ' αυτήν την περίοδο, έχουν διαρκή αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους, στην κοινωνική ανάπτυξή τους και στις συμπεριφορικές τους δεξιότητες (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Tudorica & Timprau, 2015), απαιτεί την ύπαρξη ποιοτικού

προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης εν γένει. Προφανώς βέβαια, η επίτευξη της ποιότητας αυτής, πραγματώνεται με την αξιολόγηση πολλών παραγόντων, όπως η ποιότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας, η ποιότητα της διοίκησης, η ποιότητα των υπηρεσιών φροντίδας κ.ά (Hujala, Fonsen & Elo, 2012; Tudorica & Timprau, 2015).

Ωστόσο, παρόλο που η αξιολόγηση αυτή εγείρει ποικίλα ερωτήματα και αντικρουόμενες απόψεις, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, ενυπάρχει ένα κοινό γεγονός, μια κοινή άποψη, μια συγκλίνουσα γνώμη, σύμφωνα με την οποία, η αξιολόγηση των διαφόρων συνιστωσών, που συμβάλλουν στην παιδαγωγική διαδικασία, αποτελούν το απαιτούμενο έναυσμα για τη βελτίωση της ποιότητας στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Morrissey, 2010).

Η ποιότητα στο προσχολικό περιβάλλον θεωρείται πολυδιάστατη φύση, όπως υποστήριξε και ο Donabedian (1980), που εκτός αυτού, όρισε τρία ως βασικά χαρακτηριστικά της ποιότητας, ήτοι τη δομή, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα. Άλλοι ερευνητές, όπως ο Scheerens, Glas, Thomas και Thomas (2003), προσέγγισαν την ποιότητα της προσχολικής διαπαιδαγώγησης, ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών, από την ίδια την παιδαγωγική διαδικασία κι έπειτα βελτίωση του παιδαγωγικού έργου, μέσω της ανάλυσης των συλλεχθέντων στοιχείων. Ακολούθησαν κι άλλοι (Rentzou & Sakellariou, 2011), οι οποίοι προσανατολίστηκαν στην αλληλεπίδραση του παιδαγωγού με τα παιδιά και τους γονείς, στο μέγεθος της τάξης και στο εκπαιδευτικό επίπεδο των παιδαγωγών, ως βασικούς παράγοντες της ποιότητας, στην προσχολική εκπαίδευση (Hujala, Fonsen & Elo, 2012).

Επομένως, φανερό καθίσταται η σχετικότητα του όρου της ποιότητας στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Η προσέγγιση ωστόσο του Scheerens και των συνεργατών του (2003), εμπεριέχει δομικές (structural) και διαδικαστικές παραμέτρους (process) (Marshall, 2004; Ρέντζου, 2011; Rentzou & Sakellariou, 2011).

- Δομικές παράμετροι (structural): Ποσοτικά χαρακτηριστικά που δύνανται να ρυθμιστούν. Για παράδειγμα η επιμόρφωση και οι μισθοί των παιδαγωγών, οι συνθήκες ασφάλειας και υγιεινής της προσχολικής φροντίδας κ.ά. (Jones-Branch, Torquati, Raikes & Edwards, 2004; Rayburn, 2002).
- Διαδικαστικές παράμετροι (process), με τη χρήση κλιμάκων αξιολόγησης: Σε αυτό το σημείο παρεισφρεί η έννοια της ποιότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η επίτευξή της, πραγματοποιείται μέσω πολλών λειτουργιών, όπως για παράδειγμα, μέσω της αλληλεπίδρασης, της ποιότητας του εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού προγράμματος και

της ποιότητας του ίδιου του προσχολικού περιβάλλοντος (Harrist, Thompson & Norris, 2007).

Η σφαιρική ποιότητα (global quality), αποτελεί άποψη της προσέγγισης του Barnes (2001), ο οποίος, εκτός των ανωτέρω παραμέτρων, την περικλείει στην αποτίμηση της ποιότητας, στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Κατά αυτό τον τρόπο, αποδεικνύεται, ότι τα δυο αυτά συστατικά είναι αλληλένδετα σε αυτή τη διαδικασία (Korjenevitch & Dunifon, 2010; Buell, Hooper, Hallam, & Han, 2018).

Διάφορες κρατικές αξιολογήσεις των επιτευγμάτων των παιδιών, συναρτούν τα βελτιωμένα αποτελέσματα, με την «ποιότητα» των παιδαγωγών ή άλλων μηχανισμών, σε επίπεδο τάξης (Hanushek, 1999; Blatchford & Webster, 2018). Στο ίδιο μοτίβο και οι πτυχές του κοινωνικού και εκπαιδευτικού κλίματος, που αντικατοπτρίζονται στην αλληλεπίδραση παιδιών και παιδαγωγών (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, Whittaker, Vitiello, Ansari & Ruzek, 2018). Αντίθετη έρευνα των Devjak και Berčnik (2011), αφαιρεί από τους παράγοντες της ποιότητας των παιδικών σταθμών την αλληλεπίδραση παιδιών και παιδαγωγών, ενώ προσανατολίζεται στα χαρακτηριστικά της τάξης, στην επάρκεια των υλικών και στην ασφάλεια και υγιεινή του χώρου (Howes, Phillips, & Whitebook, 1992; Whitebook, 1989). Οι ποιοτικά ανώτερες αίθουσες στα κέντρα προσχολικής αγωγής, με το πηγαίο θετικό κλίμα που αναβλύζουν, οδηγούν αναπόφευκτα, στην ευαισθησία των λειτουργών, στην αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς, στην παραγωγικότητα και στις εκπαιδευτικές μορφές μάθησης, παρά τη χαμηλή ποιότητα της υλικοτεχνικής δομής τους (Christian, Morrison & Bryant, 1998; La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004)

Αναλύοντας περαιτέρω την πολυσχιδή φύση της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση, η έρευνα του Barros και των συνεργατών του (2016), αποκάλυψε ότι οι σχέσεις των παιδαγωγών και η αποτελεσματική χρήση του χώρου και της υλικοτεχνικής δομής, αποφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η κατάρτιση των παιδαγωγών, αποδείχθηκε στενά συνυφασμένη και με τους δύο τομείς ποιότητας. Οι αίθουσες διδασκαλίας με μικρότερες ομάδες παιδιών, σε μη αστικές περιοχές, πιθανά να εστιάζουν περισσότερο στις σχέσεις παιδιών και παιδαγωγών (Barros et al., 2016).

Η υψηλής ποιότητας παιδική φροντίδα και η αντίστοιχη αγωγή, εξαρτώνται από τις δίκαιες συνθήκες εργασίας, σε ολόκληρο τον τομέα (Moloney & Oakley, 2010). Οι Mahony και Hayes (2006), επεσήμαναν τη χαμηλή μισθοδοσία, την έλλειψη επιμόρφωσης και τις κακές συνθήκες εργασίας, που υπονομεύουν σημαντικά την επαγγελματική ταυτότητα των παιδαγωγών. Ο Chan και ο Chan (2003) δήλωσαν ότι, το κύριο εμπόδιο στην ανάδειξη του

επαγγέλματος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας, ήταν η δυσκολία προσέλκυσης και διατήρησης προσωπικού, υψηλού επιπέδου και παροχής προοπτικών σταδιοδρομίας και εύλογων αποδοχών. Οι συνθήκες εργασίας των υπαλλήλων συνδέονται άμεσα με την παροχή ενός ασφαλούς, υγιούς και καλού μαθησιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009). Οι Schreyer και Krause (2016), ανέφεραν τη συσχέτιση των καλών συνθηκών εργασίας των εργαζομένων, με την παιδική μέριμνα, τη μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και την υψηλότερη δέσμευση στις αξίες, με λιγότερο άγχος στην εργασία (Chan, 2018).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, μια ποιοτικότερη προσέγγιση της προσχολικής αγωγής είναι δυνατή με το ανάλογο ευνοϊκό πολιτικό περιβάλλον, που ρυθμίζει το λόγο προσωπικού-παιδιού. Οι Ramey και Ramey (2006) ανέφεραν ότι, το ευρύτερο πλαίσιο πολιτικής, οφείλει να εμπεριέχει το αντίστοιχο μοντέλο ποιότητας για τη φροντίδα των παιδιών. Επιπρόσθετα, ο Huntsman (2008) επεσήμανε τη σημασία της αναλογίας παιδαγωγών-παιδιών, η οποία καθορίζεται από την πολιτική (De Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006; Chan, 2018), αφού η αναλογία παιδαγωγού-παιδιών, ο αριθμός των παιδιών σε κάθε ομάδα, η διαπαιδαγώγησή τους και η επαγγελματική εμπειρία του προσωπικού, σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της ανάπτυξης του παιδιού (Ρουφίδου, 2013).

Μετά την επιγραμματική προσέγγιση των βασικότερων απόψεων, ορισμένων θεωρητικών κι ερευνητών, για το θέμα της ποιότητας στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, τον ορισμό τους, την πολυσημία τους και τους παράγοντες που τα συναποτελούν και τα δημιουργούν, τίθεται το ζήτημα της δεδομένης κατάστασης στο ελληνικό κράτος. Σύμφωνα με έρευνα της Ρουφίδου (2013), η ποιότητα της παροχής υπηρεσιών στους χώρους αγωγής των μικρών παιδιών, προσομοιάζει στο χαρακτήρα, το φυσικό, κοινωνικό και συναισθηματικό, του περιβάλλοντος υποδοχής του παιδιού (Bigras & Japel, 2007; Ρουφίδου, 2013), περιλαμβάνοντας έννοιες, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο σεβασμός και η ευαισθησία στις ανάγκες των παιδιών.

Άλλες μεταβλητές συσχετιζόμενες με την ποιότητα της διαδικασίας, και συνδεδεμένες με τα προγράμματα δραστηριοτήτων και με τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και παιδαγωγικού προσωπικού, είναι όσες αναφέρονται στην καθημερινή ενασχόληση και ρουτίνα του παιδιού, ως προς την άφιξη, την υποδοχή και την αποχώρησή του, το φαγητό, την ανάπαυση, την υγιεινή και την ατομική του φροντίδα, εντός του κέντρου προσχολικής αγωγής και των παιδαγωγικών δράσεων, στο παιχνίδι, στις σχέσεις που δημιουργούνται με τους γονείς και στη συνεργασία που αναπτύσσεται με τους παιδαγωγούς (Ρουφίδου, 2013). Ο παιδαγωγός επιζητά, επιδιώκει και θέτει ως στόχο του, να βρίσκεται πιο

κοντά στο παιδί και στην ποιότητα των εμπειριών, παιδαγωγικών και κοινωνικών, που βιώνει. Διεθνείς έρευνες, εξάλλου, αναδεικνύουν τη σχέση που προκύπτει μεταξύ της συμπεριφοράς του παιδαγωγού και της ανάπτυξης του παιδιού (Πετρογιάννης, 2001).

Σύμφωνα με τη Ρέντζου (2011), οι περισσότερες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί για την παρεχόμενη ποιότητα στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, αφορούν στην περιοχή της Αθήνας όπως οι έρευνες των Καψάλη (2008), Λαμπίδη & Πολέμη - Τοδούλου (1992), Παπαθανασίου (2000), Τσιάντης κ.ά. (1988), Dragonas και συνεργατών (1995), Petrogiannis & Melhuish (1996), Petrogiannis, 2002; Tsiantis και συνεργατών (1991, όπ. αναφ. στη Ρέντζου, 2011), με εξαίρεση τρεις έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν στην περιοχή των Ιωαννίνων (Μάντζιου, 2000; Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009; Σακελλαρίου κ.ά., 2007, όπ. αναφ. στη Ρέντζου, 2011) και μια έρευνα, η οποία έχει διεξαχθεί στην περιοχή του Βόλου (Κακανά κ.ά., 2007; Κουτλεμάνη, 2017) και καταδεικνύουν ότι η παρεχόμενη ποιότητα από τους ελληνικούς παιδικούς σταθμούς, κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα (Ξενάκη, 2017).

Η πρώτη έρευνα για την ποιότητα στην προσχολική αγωγή, πραγματοποιούμενη από τον Τσιάντη και τους συνεργάτες του, σε παιδικούς σταθμούς στις περιοχές της Αθήνας (Τσιάντης, Δεμέναγα & Λαμπίδη, 1988), κατέδειξε αποτελέσματα, όχι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικά, προερχόμενα από μικρό δείγμα. Σημειωτέα δε, η επισήμανση σημαντικών αποκλίσεων μεταξύ διαφόρων παιδικών σταθμών, ως προς την παρεχόμενη ποιότητα, με υψηλότερη βαθμολογία να σημειώνεται στους ιδιωτικούς. Μάλιστα, η αλληλεπίδραση παιδιού και εκπαιδευτικού, κρίθηκε ικανοποιητική, ενώ αντιθέτως, η αξιολόγηση των υποδομών, εγκαταστάσεων, αναλογία παιδιών-παιδαγωγών και η συμπεριφορά του προσωπικού απέναντι σε παιδιά με διαταραχές, ήταν λιγότερο ικανοποιητική (Τσιάντης, Δεμέναγα & Λαμπίδη, 1988).

Μια άλλη έρευνα, σε νηπιαγωγεία της Αθήνας (Λαμπίδη & Πολέμη-Τοδούλου, 1992), ήρθε προς επίρρωση της ανωτέρω έρευνας, ως προς το στοιχείο των σοβαρών αποκλίσεων μεταξύ των ιδιωτικών και δημοσίων νηπιαγωγείων. Με τη χρήση της κλίμακας ECERS και της Assessment List of the Preschool Environment, τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν, ότι στα ιδιωτικά προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, δίνεται βαρύτητα στις ανάγκες του παιδιού. Έτσι, επικεντρώνονται στην κάλυψη των εργασιακών αναγκών των νηπιαγωγών και σε καλύτερες αναλογίες προσωπικού-παιδιών. Αντιθέτως, στα δημόσια νηπιαγωγεία, δίνεται βαρύτητα στις λειτουργικές ανάγκες αυτών. Εκτός αυτού, παρατηρήθηκε, ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ήταν περισσότερο περιορισμένες, καθώς κύριο μέλημα του προσωπικού ήταν η φύλαξη των παιδιών και όχι η ενασχόληση μαζί τους. Τέλος, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, έγινε σαφές, ότι η προσχολική αγωγή-μέριμνα, παρουσιάζει σοβαρές

ελλείψεις σε θέματα εγκαταστάσεων, με σοβαρότερες στους υπαίθριους χώρους ενασχόλησης των παιδιών, γεγονός που καταδείχθηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς των νηπίων,(Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992).

Εκ των αναφερομένων, προκύπτει ο περιορισμός των ερευνητικών δεδομένων στον ελλαδικό χώρο, καθώς και η κατάδειξη της μη οριοθέτησης της έννοιας της ποιότητας και η απουσία ενός θεσμικά κατοχυρωμένου ολιστικού συστήματος αξιολόγησης (Myers, 2004; Κουτλεμάνη, 2017; Ξενάκη, 2017) κι ανατροφοδότησης (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, Whittaker, Vitiello, Ansari & Ruzek, 2018).

Όλα τα ανωτέρω, βιβλιογραφικά, αποδίδονται στην έλλειψη της απαιτούμενης προσοχής στην παρεχόμενη ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής (Πετρογιάννης, 2012), στην απουσία ενός συστήματος συστηματικής αξιολόγησης (Ρέντζου, 2011; McAfee, Leon & Bodrona, 2010; Κουτλεμάνη, 2017) και στο γεγονός ότι στην Ελλάδα, δεν έχουν θεσμοθετηθεί φορείς ελέγχου (Ρέντζου, 2011; Hutchins, Saggars & Frances, 2009), που να στοχεύουν στη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας, από παιδικούς σταθμούς. Απότοκο όλων αυτών, αποτελεί η έλλειψη ελέγχου κι αξιολόγησης (Κουτλεμάνη, 2017), πηγάζουσα από την τυχαία και κακή διοίκηση, την έλλειψη πόρων των μηχανισμών ελέγχου και ποιότητας (Πετρογιάννης, 2012, όπ. αναφ. στο Ξενάκη, 2017), ενώ οι οιοσδήποτε «ποιοτικές» προσπάθειες, επαφίενται στις προσωπικές πρωτοβουλίες των παιδαγωγών.

Εκ των ανωτέρω, αποδεικνύεται περίτρανα κι εμφανώς, συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η χαμηλότερη σε σχέση, ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική πραγματικότητα, η απαίτηση για υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, αντιμετωπίζεται ως «πολυτέλεια» και όχι ως ανάγκη (Petrogiannis, 2002, 2010). Όσον αφορά την έρευνα για την προσχολική αγωγή, το θέμα της ποιότητας αποτελεί περιορισμένο αντικείμενο έρευνας, με ελλιπείς διαθέσιμες πληροφορίες (Μάντζιου, 2001; Petrogiannis, 2010). Γεγονότα όπως η απουσία εκπαιδευμένου προσωπικού για εποπτεία, αλλά και η έλλειψη συνεργασίας με άλλους φορείς, η έλλειψη των οικονομικών πόρων και τον περιορισμό αυτών, θέτουν σε χαμηλή προτεραιότητα την παρέμβαση για ανάπτυξη της πρώιμης φροντίδας και αγωγής. Αντιθέτως, ένα παράδειγμα εκ διαμέτρου αντίθετο με το ελληνικό, αποτελεί αυτό των σκανδιναβικών χωρών. Η προσχολική αγωγή διέπεται, ως προς τις αξίες της, από τέσσερα σημεία: κοινωνία, παιδιά, γονείς και προσωπικό. Η προσχολική εκπαίδευση των χωρών αυτών, συχνά χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα και αποτελούν πρότυπο βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας άλλων χωρών (Salonen & Tast, 2013; Sheridan, 2007).

Σε μια εμβάθυνση του προβληματισμού, σε σχέση με τη χαμηλή ποιότητα στην Ελλάδα και στην έλλειψη αξιολόγησης, προκύπτει ως αιτιώδης παράγοντας, η αντίληψη από μέρους της κοινωνίας, ότι παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία αποτελούν θεσμούς φύλαξης και φροντίδας των μικρών παιδιών κι όχι χώροι εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με τη Rentzou (2012), τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί, εξακολουθούν να λειτουργούν κατά αυτόν τον τρόπο, υποβαθμίζοντας τον εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό τους ρόλο. Η έλλειψη ενός συστήματος αξιολόγησης προγραμμάτων και νηπιαγωγείων, είναι ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας και γι' αυτό, πολλοί είναι οι ερευνητές που θεωρούν ότι ένα σύστημα αξιολόγησης, θα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στην ποιότητα των προσχολικών ιδρυμάτων (Ρέντζου, 2011β). Επομένως λοιπόν, δημιουργείται απουσία επαφής και γόνιμου αμφίδρομου διαλόγου, εξαιτίας της έλλειψης ουσιαστικής αξιολόγησης στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία, καθότι οι μεν πρώτοι, ακόμη και σήμερα, ευρίσκονται εκτός του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου και συστήματος, υπό την εποπτεία των δήμων και του υπουργείου Εσωτερικών. Οι παιδικοί σταθμοί, σε όλη τους τη φιλοσοφία, συμπεριλαμβανομένων και της οργανωτικής τους δομής και του τρόπου διοίκησής τους, διαφέρει από των νηπιαγωγείων, που διαθέτουν συγκεκριμένο πρόγραμμα, οριζόμενο από το Υπουργείο Παιδείας.

Η θέαση των εκπαιδευτικών-παιδαγωγών σε νηπιαγωγεία και σε παιδικούς σταθμούς, υπό τη μορφή του «φροντιστή» των παιδιών, προκαλεί αρνητική επιρροή και στους ίδιους, οι οποίοι, έχουν ως φαίνεται, σχέσεις αλληλεπίδρασης με τα μικρά παιδιά. εντούτοις, οι παιδαγωγοί περιορίζονται κυρίως στη μορφή που η κοινωνία αποδέχεται κι αυτοί ακολουθούν, ήτοι των ανθρώπων που άγουν και φροντίζουν τα νήπια, χωρίς ιδιαίτερα εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Ρέντζου, 2011α). Εν προκειμένω, δημιουργείται ένα ερευνητικό κενό, σε ό,τι αφορά τη θέση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγών, μιας και ο εκπαιδευτικός τους ρόλος, με τις ενυπάρχουσες διαφορές στις δυο αυτές δομές, μειώνεται, δεν αναγνωρίζεται και διαστρεβλώνεται, ελλείπει ποιοτικής αλληλεπίδρασης, υπό την εποπτεία και το πρίσμα της ίδιας της κοινωνίας, οδηγώντας ανεπιφύλακτα σε χαμηλής ποιότητας προσχολική αγωγή (Μάντζιου, 2001; Ρέντζου, 2011α; Μιχελιού & Ρακοπούλου, 2013).

Καταληκτικά, ολοκληρώνοντας την αποσαφήνιση της έννοιας της ποιότητας στην προσχολική αγωγή, ένας επιπλέον παράγοντας, που επηρεάζει την ποιότητα αυτής και είναι απαραίτητη η αναφορά του εν προκειμένω, μιας και ενδιαφέρει κάθε χώρα, είναι αυτός των υπαρχουσών κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών που επικρατούν σε αυτήν. Επί παραδείγματι, στην Ελλάδα, όπου η σφοδρή οικονομική κρίση τα τελευταία χρόνια τη μαστίζει, ο τομέας

της εκπαίδευσης επηρεάζεται αναπόφευκτα (Χρυσοφίδης, 2012). Επομένως, εξαιτίας άλλων προβλημάτων, ζωτικότερης σημασίας, η προσχολική εκπαίδευση παραγκωνίζεται, με αποτέλεσμα οι παροχές της να χαρακτηρίζονται από χαμηλή ποιότητα (Grammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis, & Zachoroulou, 2013γ).

Οι αρνητικές συνέπειες της οικονομικής δυσχέρειας, αντικατοπτρίζονται στο οικογενειακό περιβάλλον και στους παιδαγωγούς. Πιθανές είναι οι εντάσεις στην οικογένεια, οι οποίες ταράσσουν τον ψυχισμό του παιδιού και επίσης τους παιδαγωγούς, που και οι ίδιοι βιώνουν τα ίδια προβλήματα, εξαιτίας της οικονομικής αυτής δυσπραγίας, μην μπορώντας να είναι τόσο αποδοτικοί στο δύσκολο αυτό έργο τους (Νικηταΐδου, 2012). Εκτός αυτού, στασιμότητα επιδεικνύει κάθε επένδυση για τη βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης, εξαιτίας της αντικειμενικής έλλειψης χρηματικών πόρων από πλευράς της κυβερνητικής πολιτικής, αλλά και κονδυλίων. Το γεγονός αυτό επισύρει τις επιπτώσεις του στην απόδοση και στο έργο των παιδαγωγών. Επιπλέον, παρατηρούνται ελλείψεις σε υποδομές και εγκαταστάσεις, εκτός από τις ελλείψεις προσωπικού. Η ποιότητα και οι διαστάσεις αυτής στην Ελλάδα, ως προς τα κέντρα προσχολικής αγωγής, εμποδίζουν την ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, σε διάφορους τομείς σε αυτή τη νεαρή ηλικία (Rayburn, 2002).

2.5.Εργαλεία Αξιολόγησης Προσχολικού Περιβάλλοντος

Πολλοί μελετητές, ενδιαφέρθηκαν για την αξιολόγηση του προσχολικού περιβάλλοντος τα τελευταία χρόνια, καθιστώντας την αντικείμενο της μελέτης τους. Για τη διαδικασία αυτή χρησιμοποιούνται διάφορα εργαλεία, με πιο διαδεδομένα τα εξής:

ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)

Οφείλει τη δημιουργία του στους Harms & Clifford (1980). Πρόκειται για ένα εργαλείο με 37 διαφορετικές θεματικές που εστιάζει στη συμπερίληψη των προσχολικών περιβαλλόντων, με κατάλληλα αναπτυξιακά υλικά, δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις γύρω από επτά περιοχές και τις αντίστοιχες υποκατηγορίες τους, οι οποίες είναι α) έπιπλα και οθόνη για τα παιδιά, β) δημιουργικές δραστηριότητες, γ) εμπειρίες γλώσσας-αιτιολόγησης, δ) κοινωνική ανάπτυξη, ε) η προσωπική υγιεινή, στ) δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας και ζ) ανάγκες ενηλίκων (Harms & Clifford, 1980). Σύμφωνα με την έρευνα, η βαθμολόγησή του γίνεται μέσω κλίμακας Likert επτά βαθμίδων, με το 1 να αντιστοιχεί σε ανεπαρκή φροντίδα, ενώ το 7 σε άριστη φροντίδα (Harms, Clifford, & Cryer, 2005).

ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition)

Πρόκειται για μια ανανεωμένη έκδοχή της ECERS, η οποία δημιουργήθηκε από τους Harms, Clifford και Cryer (1998). Η βαθμολόγηση παραμένει ίδια με την προηγούμενη μορφή, ωστόσο, παρατηρούνται διαφορές στις περιοχές και στον τρόπο υπολογισμού των βαθμολογιών. Επομένως, το ECERS-R αποτελείται κι αυτό από 37 θεματικές, με έξι ομάδες κατηγοριοποίησης, οι οποίες είναι οι εξής: α) χώρος και επίπλωση, β) ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, γ) γλώσσα-λογική σκέψη, δ) δραστηριότητες, ε) αλληλεπίδραση, στ) δομή προγράμματος (Θαλής, 2014).

ACEIGGA (Association for Childhood Education International Global Guidelines Assessment)

Πρόκειται για ακόμη ένα εργαλείο μέτρησης ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, το οποίο διαμορφώθηκε από τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο Προσχολικής Αγωγής (Association for Childhood Education International-ACEI). Διαθέτει 88 κριτήρια σε πέντε διαφορετικές υποκατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής: α) περιβάλλον και φυσικός χώρος, β) περιεχόμενο του προγράμματος, γ) παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας, δ) συνεργασία με τις οικογένειες και τις κοινότητες και ε) μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες (Association for Childhood Education International-ACEI, 2006).

Όπως γίνεται κατανοητό, οι κυριότεροι άξονες μέτρησης της ποιότητας στην προσχολική αγωγή είναι: οι σχέσεις παιδαγωγού και παιδιού και η ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος, παράγοντες οι οποίοι θα αναλυθούν περαιτέρω παρακάτω.

Οι σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και νηπίων, οι οποίες αναπτύσσονται ήδη από την προσχολική εκπαίδευση, έχουν άμεση επιρροή στη γενική ανάπτυξη του παιδιού (Αναγνωστοπούλου, 2008; Baker, 2006; Friedrich, 2000; Ματσαγούρας, 2005; Sabol & Pianta, 2012). Αυτό επισημαίνεται και από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2016, σ.5) στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης (3-6 ετών), όπου τονίζεται ότι «*οι σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών αποτελούν ορόσημο της ανάπτυξης των παιδιών*». Βάσει ερευνών (Βασιλείου, 2007; Cadima, Leal, & Burchinal, 2010; Collmann, 2012; Hamre & Pianta, 2006; Μπίκος, 2011; O'Connor, 2010; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Spilt, Koomen, & Jak, 2012; Jenkins, et al., 2018; Ansari & Pianta, 2018), η υψηλή ποιότητα στις σχέσεις παιδαγωγού, συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μικρού παιδιού, στον ψυχικό του κόσμο, στην ακαδημαϊκή του ανάπτυξη και πορεία, αλλά και μετέπειτα, προσαρμόζοντας το παιδί σε μια ομαλή ένταξη, στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ο ρόλος των ενηλίκων σε αυτό το σημείο είναι καθοριστικός και οφείλει να αποτελεί «ασφαλή βάση» στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών (Verschueren & Koomen, 2012). Άλλωστε, ο χρόνος που περνούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας με τους παιδαγωγούς, νοείται και λογίζεται ως περισσότερος, σε σχέση και με τους ίδιους τους γονείς. Επομένως, μια στενή και υποστηρικτική στάση από πλευράς παιδαγωγών απαιτείται, ώστε να επιτευχθεί ποιότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, βάσει του κυρίαρχου μοντέλου προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, υπάρχει ένας παιδαγωγός ανά τάξη (Tsigilis & Gregoriadis, 2008), γεγονός το οποίο δίνει ισχυρότερο κίνητρο ανάπτυξης θετικών σχέσεων μεταξύ νηπίου και παιδαγωγού-εκπαιδευτικού (Drugli & Hjemdal, 2013). Επομένως, οι παιδαγωγοί σε αυτό το σημείο δρουν ως λειτουργοί, προάγοντας την υποστήριξη και την επικοινωνία με τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (Drugli, 2013). Καθώς όμως η κοινωνία δεν είναι ουτοπική, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι αρνητικές σχέσεις μεταξύ νηπίων-παιδαγωγών, στην προσχολική εκπαίδευση. Αυτές σαφώς και δεν είναι επιθυμητές, διότι επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα (Birch & Ladd, 1998; Pianta, 2001).

Για να επιτευχθεί αξιολόγηση μεταξύ των σχέσεων παιδαγωγών και παιδιών κατά την προσχολική αγωγή, έχουν σχηματιστεί διάφορα ειδικά εργαλεία (Doomen et al., 2009; Βάτου, 2017). Ένα από αυτά είναι η κλίμακα STRS (Student Teacher Relationship Scale), η οποία οφείλει τη δημιουργία της στον Pianta (2001). Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται σε έρευνες με σκοπό τη μέτρηση ορισμένων παραμέτρων, υπό τη σκοπιά του παιδαγωγού. Έτσι λοιπόν, αξιολογεί τη συναισθηματική εγγύτητα, τη σύγκρουση και την εξάρτηση ανάμεσα στα μικρά παιδιά και τους λειτουργούς. Διανέμεται επομένως ερωτηματολόγιο, στο οποίο οι απαντήσεις δίνονται μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας (Likert scale) (Pianta, 2006).

Εκτός από την κλίμακα STRS, χρησιμοποιείται ακόμη ένα εργαλείο, το CIS (Caregiver Interaction Scale), το οποίο οφείλεται στον Arnett (1989, in Perlman, Zellman, & Le, 2004). Το εν λόγω εργαλείο, προσανατολίζεται στη μέτρηση των αλληλεπιδράσεων ενός παιδιού με τον παιδαγωγό, αλλά και στη συμπεριφορά του τελευταίου. Στη διαδικασία αυτή υπάρχουν διαφορετικές υποκατηγορίες, οι οποίες μετρούν τις έννοιες α) της τιμωρίας β) της θετικής αλληλεπίδρασης γ) της ανεκτικότητας και δ) της απόστασης με την έννοια της ελλειμματικής επικοινωνίας και βαθμολογούνται σε μια κλίμακα από το 1 έως το 4 (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010).

Μια ακόμα κλίμακα, αυτή της CFATT (Children's feelings about their teachers), χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει τις αντιλήψεις των παιδιών για τους παιδαγωγούς τους (Γρηγοριάδης, 2005). Υπάρχει κι ακόμα ένα εργαλείο, το AQS (The Attachment Q-Set),

αποτελούμενο από 90 κάρτες σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού απέναντι στον παιδαγωγό του. Οι κάρτες αυτές τοποθετούνται σε μια κλίμακα, από τη λιγότερο περιγραφική, προς την περισσότερο περιγραφική. Όσο πιο περιγραφική είναι η κάρτα, τόσο πιο καλή είναι και η σχέση του παιδιού με τον παιδαγωγό (Mantzicopoulos, 2005).

Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό εργαλείο, είναι το CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta, LaParo & Hamre, 2008). Πρόκειται για μια κλίμακα, μέσω της οποίας παρατηρείται και αξιολογείται η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Η διαδικασία αυτή επικεντρώνεται σε τρεις διαφορετικούς τομείς: 1) Συναισθηματική υποστήριξη 2) Οργάνωση της τάξης και 3) Εκπαιδευτική υποστήριξη. Το εργαλείο αυτό βαθμολογείται με μία επτάβαθμη κλίμακα Likert (Pianta et al., 2008).

Επομένως, η διαδικασία της αξιολόγησης των σχέσεων μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, καθώς πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφορες παράμετροι. Συνοπτικά, τα διάφορα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται για αυτή τη διαδικασία χωρίζονται σε υποκατηγορίες:

- Έρευνες που μετρούν την ποιότητα από τη σκοπιά του παιδαγωγού.
- Έρευνες που μετρούν την ποιότητα από τη σκοπιά των μαθητών, που, λόγω ηλικίας, δεν διαθέτουν καμία ικανότητα επίσημης αξιολόγησης, στις περιπτώσεις που αφορά τα κέντρα προσχολικής αγωγής.
- Έρευνες προσεγγίζουσες την ποιότητα υπό το πρίσμα μαθητών και εκπαιδευτικών. (Grammatikopoulos, Gregoriadis & Zachopoulou, 2013; Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014).

Η σχέση μεταξύ του παιδαγωγού και του νηπίου είναι ιδιαίτερης σημασίας, ειδικά στην τρυφερή ηλικία της προσχολικής αγωγής. Το αναπτυξιακό σύστημα ή αλλιώς οικοσυστημική προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1986), πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ παιδαγωγού και μικρού παιδιού (Sabot & Pianta, 2012). Ο Bronfenbrenner βασίζει την οικοσυστημική προσέγγιση στο εκάστοτε περιβάλλον, όπου ζει, αλληλεπιδρά και μεγαλώνει το παιδί. Σύμφωνα λοιπόν, με αυτή τη θεωρία, το παιδί από μικρή ηλικία εισέρχεται σε ένα σύστημα (κέντρο προσχολικής αγωγής, σπίτι, κοινωνία, κοινότητα), όπου αλληλεπιδρά με άλλα άτομα. Αυτή η αλληλεπίδραση είναι πολύ σημαντική για τη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Rentzou, 2012).

Το κάθε άτομο είναι αλληλένδετο με το σύστημα στο οποίο ανήκει και αλληλεπιδρά, κι αυτή την αρχή υιοθετεί η οικοσυστημική προσέγγιση. Το σύστημα δεν είναι ένα, αλλά

αποτελείται από τα μικροσυστήματα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα (Bronfenbrenner, 1986). Το άτομο (στην περίπτωση μας το παιδί) βρίσκεται στη μέση, ενώ γύρω του υπάρχουν πέντε ομόκεντροι κύκλοι (Li & Vazquez-Nuttall, 2009), οι οποίοι είναι οι εξής:

- Στο μικρότερο κύκλο βρίσκεται ο μαθητής-παιδί.
- Στον αμέσως επόμενο κύκλο βρίσκεται η οικογένεια, η κοινότητα, ο παιδικός σταθμός (μικροσυστήματα).
- Ακολουθεί ένα σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των μικροσυστημάτων, τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν το μεσοσύστημα.
- Σε άλλον κύκλο βρίσκονται οι κρατικοί φορείς, οι επαγγελματικοί φορείς, τα ΜΜΕ (Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης) και η τεχνολογία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν έμμεσα το παιδί και σχηματίζουν το λεγόμενο «εξωσύστημα».
- Τέλος, στο μεγαλύτερο κύκλο υπάρχει το μακροσύστημα, στο οποίο στεγάζεται το πολιτικό σύστημα, η νομοθεσία, οι αξίες και η γενική κουλτούρα μιας χώρας. (Bronfenbrenner, 1986).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι οι ομόκεντροι αυτοί κύκλοι, χάνουν την ισομετρία τους, όσο μεγαλώνει η απόσταση του κάθε κύκλου από τον άλλον. Με άλλα λόγια, όσο απομακρύνονται οι κύκλοι από το άτομο, τόσο ελαττώνεται και η επίδραση του συστήματος σε αυτό (Λαλούμη-Βιδάλη, 2004).

Επειδή τα μικροσυστήματα ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στο άτομο, η οικογένεια και ο παιδικός σταθμός, που ανήκουν σε αυτά, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού (Κιρκιγιάννη, 2012; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006; Ansari & Pianta, 2018). Η έννοια της αλληλεπίδρασης αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της συστημικής προσέγγισης του Bronfenbrenner (1986). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, περιβάλλοντα όπως οι τάξεις λειτουργούν με τρόπο, ο οποίος μέσω αλληλένδετων σχέσεων νηπίου-παιδαγωγού, επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών (Li & Vazquez-Nuttall, 2009).

Η αντίληψη αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων είναι σημαντική, ώστε να κατανοηθεί ο μεγάλος αντίκτυπος που διαδραματίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις στην ανάπτυξη των παιδιών (Schmitt, Pentimonti, & Justice, 2012; Salminen, Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen, 2017). Οι σχέσεις αυτές, καθίστανται διαμορφωτικές των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε παιδιά και σε παιδαγωγούς, αποτελώντας και τη βάση των μεταξύ τους σχέσεων. Η αλληλεπίδραση κυμαίνεται ανάμεσα σε δυο συγκείμενα, αυτά που χαρακτηρίζουν τον παιδαγωγό κι αυτά που αφορούν το παιδί, τα οποία επηρεάζουν αμοιβαία το ένα το άλλο

(Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, Whittaker, Vitiello, Ansari & Ruzek, 2018). Οι αναρίθμητες αλληλεπιδράσεις ενός δομημένου περιβάλλοντος, επηρεάζουν τις συμπεριφορές ενός συγκεκριμένου ατόμου διαμορφώνοντας κι έναν κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, στην πάροδο του χρόνου (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Έτσι, μέσα στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, η ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι απλά ένας παράγοντας της ικανότητάς του, αλλά μία δυναμική αντιπροσώπευση της φύσης των διαπροσωπικών σχέσεων (Sabol & Pianta, 2012).

Στον ελλαδικό χώρο, δεν υφίσταται επίσημο εργαλείο αξιολόγησης της ποιότητας του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, αφού η ποιότητα των παιδικών σταθμών περιορίζεται στην αξιολόγηση, στοχοθεσία, κοινωνική λογοδοσία και συμμετοχή του προσωπικού (N. 4369/2016). Επιπρόσθετα, οι βασικές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας αξιολογούνται άτυπα και περιλαμβάνουν τα ψυχοσυναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών έως την ηλικία των 6 ετών (Ζακοπούλου, Κακάρογλου & Κοσμά, 2010; Salminen, Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen, 2017).

2.6. Ικανοποίηση νηπιαγωγών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής

Η πρώιμη παιδική ηλικία, στάδιο απόκτησης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, θεμελίων της συνεχούς ευημερίας των παιδιών (Phillips et. al., 2000), αναπτύσσει και δημιουργεί τις διαπροσωπικές σχέσεις, με την αρωγή εκείνης της αρχικής επικοινωνίας, των αλληλεπιδράσεων και των εμπειριών που αποκομίζονται, ρυθμίζοντας το συναίσθημα, την προσοχή και τη συμπεριφορά των παιδιών. Διαμορφώνονται και σχηματίζονται έτσι σχέσεις και τίθενται οι πυλώνες στη μάθηση, θέτοντας τις γερές εκείνες βάσεις, που απαιτούνται ξεκινώντας την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Allen & Kelly, 2015; Denham & Brown, 2010; Portnow, Downer, & Brown, 2018).

Σχετικά λοιπόν με τα προσχολικά προγράμματα, διαπιστώθηκε ότι, οι αξιολογήσεις των γονέων, αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών βαθμίδων, δεν συσχετίζονται συστηματικά, με κανένα από τα παραπάνω ποιοτικά μέτρα (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010), μολονότι, προγράμματα υψηλής ποιότητας για την αγωγή και τη φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία, ενισχύουν πράγματι τις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες, που είναι ζωτικής σημασίας για τη μελλοντική μάθηση και ευημερία (Palaiologou, 2016), καθώς, σύμφωνα με έρευνες (Peisner-Feinberg et al., 1999; La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010; Palaiologou,

2016), τα παιδιά με συμμετοχή σε προγράμματα υψηλής ποιότητας, κατά την προσχολική ηλικία, στα προσχολικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν ικανότητες στην αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών καθηκόντων, κατανοούν ευκολότερα τη γνώση των λεκτικών και αριθμητικών εννοιών, λαμβάνουν υψηλότερες αξιολογήσεις κοινωνικών ικανοτήτων και δείχνουν μεγαλύτερο προσανατολισμό στην εργασία (Peisner-Feinberg et al., 1999; Thijs & Koomen, 2009).

Εν συνεχεία, η μελέτη των Broekhuizen, Mokrova, Burchinal και Garrett-Peters, (2016), εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ποιότητας της τάξης στους βρεφικούς (pre-kindergarten) και παιδικούς σταθμούς (kindergarten) και των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών σε αυτούς και μετά τη μετάβασή τους στην πρώτη τάξη. Ουσιαστικά, πραγματοποιήθηκε την επιτυχή και ομαλή μετάβαση των παιδιών, από το προσχολικό περιβάλλον μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 1175 παιδιά αγροτικών κοινοτήτων στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα πορίσματα κατέδειξαν ότι, τα παιδιά με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής και οργανωτικής ποιότητας στην τάξη, τόσο στο βρεφικό όσο και στον παιδικό σταθμό, επέδειξαν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στην πρώτη τάξη, συγκριτικά με παιδιά που φοίτησαν σε τάξεις χωρίς υψηλή ποιότητα. Η εξέταση των αποτελεσμάτων της πρώτης τάξης, συνέδεσε τη συναισθηματική και οργανωτική αξιολόγηση των παιδιών με τη φοίτησή τους στους βρεφικούς και παιδικούς σταθμούς, αποδεικνύοντάς την, ως τον ισχυρότερο παράγοντα πρόγνωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και των προβλημάτων συμπεριφοράς, κατά τη φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Είναι επομένως εμφανής, η ανάγκη συνέχειας και διατήρησης της παιδαγωγικής διαδικασίας και της ποιότητας των κοινωνικών και συμπεριφορικών γνώσεων (Cunha, Heckman, Lochner & Masterov, 2006; Majzub & Rashid, 2012) των παιδιών. Απαραίτητη κρίνεται η διαπίστωση της βαρύνουσας σημασίας της αγωγής-εκπαίδευσης, κατά την προσχολική ηλικία, καθότι χρησιμεύει ως βάση για την ανάπτυξη (αυτοπαραγωγικότητα) και την παραγωγή (συμπληρωματικότητα) περισσότερο εξειδικευμένων δεξιοτήτων μεταγενέστερα. Συνεπώς, από το νηπιαγωγείο, με δεδομένη την υψηλή παροχή υπηρεσιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής, αναμένεται ότι τα παιδιά θα μπορούν να μεταβούν ομαλότερα στο δημοτικό σχολείο, με την προϋπόθεση του βιώματος παρόμοιων υψηλών επιπέδων ποιότητας και στο νηπιαγωγείο (Côté et al., 2013; Li, Farkas, Duncan, Burchinal & Vandell, 2013).

Η εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, αρχής γενομένης από τους παιδικούς σταθμούς, έως το νηπιαγωγείο, αναγκαίο είναι πλέον, να θεωρηθεί μια συνεχής κι αδιάσπαστη

εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία το παιδί-νήπιο τίθεται στο επίκεντρο. Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η προσχολική αγωγή διαθέτει ποικιλομορφία, καθώς και πολυπλοκότητα, δημιουργώντας ανησυχία ως προς την ποιότητά της, εξαιτίας της ανομοιογένειας επίπεδου προσόντων του προσωπικού, των διαφορών στο περιεχόμενο και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στην ύπαρξη διοικητικής διακυβέρνησης και ροών χρηματοδότησης (Friendly, 2008) μεταξύ των δομών της προσχολικής διαπαιδαγώγησης (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014). Συνεπώς, η διαίρεση στη διοίκηση, μαζί με την έλλειψη επίσημων διαδικασιών αξιολόγησης, δεν έχει επιτρέψει μέχρι σήμερα να αποκτηθεί συνολική εικόνα για την ποιότητα των παιδικών σταθμών (Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli, 2016).

Η αναγκαιότητα της αδιάσπαστης και συνεχής παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας, που πρέπει να λαμβάνει χώρα ακόμα από την προσχολική ηλικία, αποδεικνύεται και από την υφή των παρεχόμενων διαθεματικών ενοτήτων και δραστηριοτήτων, στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία (Thijs & Koomen, 2009). Η οικοδόμηση των παιδικών δεξιοτήτων, πραγματοποιείται σταδιακά, κατά την πορεία της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής τους ζωής, ξεκινώντας με όσα αποκομίζουν στα κέντρα προσχολικής αγωγής. Κατόπιν, με την έλευσή τους στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί καλούνται να αναγνωρίσουν τις δεξιότητες και ικανότητες αυτές εν γένει, και να τις οδηγήσουν, με τη δική τους εκπαιδευτική βοήθεια, σε ακόμα μεγαλύτερο επίπεδο, ικανό να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της πρωτοβάθμιας (Thijs, Westhof & Koomen, 2012).

Σε μελέτη τους οι Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos και Kouli, (2016), αξιολόγησαν τις προσχολικές δομές, εξετάζοντας δύο συγκεκριμένες πτυχές της ποιότητάς τους, σχετιζόμενες κυρίως με την εμπειρία και τη μάθηση των παιδιών, όπως αυτή μετράται από την αναθεωρημένη κλίμακα αξιολόγησης της πρώιμης παιδικής ηλικίας Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS- R). Ο πραγματικός στόχος ωστόσο, ήταν η απαρχή της συζήτησης σχετικά με την ανάγκη οικοδόμησης μιας ισχυρής και ισότιμης σχέσης, μεταξύ των δύο αυτών διαφορετικών δομών, ούτως ώστε να επιτευχθεί μια πιο συνεκτική προσέγγιση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το προφίλ των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών, απέδειξε την αλληλοσυμπλήρωση και την αλληλοεπικάλυψη των προγραμμάτων του νηπιαγωγείου και των κέντρων προσχολικής αγωγής, αποδεικνύοντας και τη συνάφειά τους. Βέβαια, παρατηρήθηκε επίσης η εντονότερη επικέντρωσή τους στις κινητικές, σωματικές και γνωστικές δεξιότητες, τις σχετιζόμενες με την τέχνη, παρά σε δραστηριότητες σχετικές με τη φύση και την επιστήμη, τη χρήση των ΤΠΕ ή το δραματικό

παιχνίδι, λόγω έλλειψης των αντίστοιχων διαθέσιμων πόρων (Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli, 2016).

Όπως περιγράφει ο Pianta και οι συνεργάτες του (2002), η επιτυχής μετάβαση στο νηπιαγωγείο απαιτεί περισσότερο την εξασφάλιση ότι τα παιδιά έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες, συνάρτηση των συστημάτων που εμπλέκονται, όπως οι σχέσεις μεταξύ κέντρων προσχολικής αγωγής και οικογενειών και συνεργασία μεταξύ των δομών (Bogard & Takanishi, 2005). Οι προσφερόμενες λοιπόν, από τους παιδικούς σταθμούς, δεξιότητες, εν τέλει καταλήγουν στους νηπιαγωγούς, οι οποίοι στοχεύουν να τις καλλιεργήσουν περαιτέρω, αποδεικνύοντας ότι το νηπιαγωγείο είναι κι οφείλει να είναι σε ετοιμότητα, ως προσχολική δομή, επιδιώκοντας την αξιολόγηση της ποιότητας των παιδικών σταθμών, με γνώμονα το επίπεδο δεξιότητας των νηπίων (έστω και σε περιγραφικό επίπεδο), που προέρχονται από αυτούς. Τα νέα μοντέλα αξιολόγησης, περιλαμβάνουν τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο από τον παιδικό σταθμό και στο δημοτικό από το νηπιαγωγείο αντίστοιχα, στο πλαίσιο της «ετοιμότητας», ήτοι αξιολογώντας το παιδί και τις ικανότητές του, τοποθετημένα μέσα στην ευρύτερη έννοια της συζήτησης (Ramey & Ramey, 2006). Αυτά τα πρόσφατα μοντέλα σχολικής ετοιμότητας υπογραμμίζουν τη δυναμική φύση των σχεσιακών και ενημερωτικών συνδέσεων και δεσμών που παρέχουν ένα δίκτυο υποστήριξης για τα παιδιά σε μια περίοδο μεγάλων αλλαγών (Downer, Driscoll & Pianta, 2006; LoCasale-Crouch et al., 2016, 2018).

Παρά τη σπουδαιότητα της υψηλής ποιότητας για την ανάπτυξη των παιδιών, οι μελέτες σε παιδικούς σταθμούς, υποδηλώνουν ότι οι επιπτώσεις της δύνανται να μειωθούν με την πάροδο του χρόνου (Duncan & Magnuson, 2013; Lipsey et al., 2013) ή ακόμα και να εξαλειφθούν (Puma et al., 2012). Μία εξήγηση για αυτό, είναι ότι τα νέα κοινωνικά πλαίσια, όπως οι τάξεις των παιδικών, γίνονται πιο σημαντικά καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν από το παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο. Μόνο ένα έτος υψηλότερης ποιότητας, ίσως να μην παρέχει επαρκή χρόνο στα παιδιά να αναπτύξουν θετικές κοινωνικές συναισθηματικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να μειωθούν οι σχέσεις μεταξύ της ποιότητας της προσχολικής τάξης και των κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών (Cunha et al., 2006; Reynolds & Ou, 2011; Broekhuizen, Mokrova, Burchinal & Garrett-Peters, 2016).

Καταληκτικά, μέσα στο πλαίσιο της ικανοποίησης ή μη των νηπιαγωγών για την προσφερόμενη ποιότητα στα κέντρα προσχολικής αγωγής, κι αφού έχει ήδη διατυπωθεί εναργώς, τόσο η συνάφεια παιδικών σταθμών-νηπιαγωγείων, ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και την ετοιμότητα του νηπιαγωγείου ως προσχολικής δομής, όσο και στις παρεχόμενες δεξιότητες, τις οποίες και δύνανται να ελέγξουν οι νηπιαγωγοί, στο σημείο αυτό, είναι θεμιτή η αναφορά και του διαφορετικού θεσμικού πλαισίου, ανάμεσα στις δυο

αυτές μονάδες. Αυτή η θεσμοθετημένη διαφορά, ανάμεσα σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, θα έπρεπε να παύσει, αποσοβώντας τυχόν δυσλειτουργίες, δημιουργώντας σύγκλιση και συνεργασία, καθότι είναι ήδη άμεσα αντιληπτή η κοινή πορεία και σημασία και των δυο προσχολικών περιβαλλόντων, στην ψυχοσύνθεση των νηπίων, στη δημιουργία δεξιοτήτων και στην απόκτηση ικανοτήτων για την ομαλότερη εισαγωγή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ποιότητα που τυχόν ενυπάρχει στα νηπιαγωγεία, ίσως και να μην επαρκεί, αν δεν συνδράμει σε αυτό και μια ποιότητα διαπαιδαγώγησης και στους παιδικούς σταθμούς, με παράλληλη καλλιέργεια καλών σχέσεων (LoCasale-Crouch et.al., 2016, 2018).

Σύμφωνα με τους Brown et.al. (1994) η καλλιέργεια καλών σχέσεων, είναι καθοριστικής σημασίας για το ποσοστό ικανοποίησης που θα εμφανίσει ο πελάτης και αυτό, επιδρά στην αξία της υπηρεσίας και του οργανισμού. Βιβλιογραφικά, ως «πελάτες» νοούνται οι γονείς (τα νήπια δεν διαθέτουν αγοραστική ικανότητα), η τοπική κοινότητα, οι εκπαιδευτικές βαθμίδες που ακολουθούν, το δυνητικό προσωπικό, καθώς και οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, το διοικητικό και παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό προσωπικό, η διεύθυνση του σταθμού και οι τακτικοί συνεργάτες (Σιώπη, 2013).

Η ικανοποίηση των πελατών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, σύμφωνα με τη Μιχαηλίδου-Αριστείδου, (2018) απορρέει, κυρίως, από την αποτελεσματικότητά του και το ενδιαφέρον του για τον «πελάτη», από τη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ τους και από το σύστημα των υλικών και συναισθηματικών ανταμοιβών (π.χ αναγνώριση εργασίας) που υφίσταται (Grigorioudis & Siskos, 2010). Μια πολύτιμη εικόνα για τη συνολική ποιότητα των δομών προσχολικής αγωγής, δύναται λοιπόν να αποκτηθεί, με την ανάλογη προσπάθεια αξιολόγησης της ποιότητας των κέντρων προσχολικής αγωγής και νηπιαγωγείων.

Οι οργανισμοί του δημοσίου, ιδίως στην Ελλάδα, αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις, κυρίως σχετιζόμενες με την ικανοποίηση και την ισορροπημένη κάλυψη των αναγκών, με την ορθή διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού και με την ικανοποίηση της κοινωνίας, υιοθετώντας τις αρχές της Δ.Ο.Π, δύνανται να τις αντιμετωπίσουν. Μάλιστα, οι προκλήσεις αυτές συνδέονται και εξαλείφονται με τη δημιουργία ισχυρού εργατικού δυναμικού, διότι αποτελεί το πιο ισχυρό όπλο αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας, αλληλεπιδρώντας και με τον τρόπο διαχείρισης των πόρων του οργανισμού (Λαγούδας, 2011).

Ο ελληνικός δημόσιος τομέας, χαρακτηριζόμενος από έλλειψη αποδοτικότητας και από πληθώρα αρνητικής κουλτούρας του ανθρωπίνου δυναμικού, οδηγεί με δυσκολία τους εργαζομένους του, να αποδεχθούν νέες μεθόδους κι αλλαγές, καθώς η έλλειψη κινήτρων, η απαξίωση οραματικών εργαζομένων και η απουσία καταγραφής του ποσοστού ικανοποίησής

τους, μειώνει την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του και χρήζει αναγκαία την εφαρμογή των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας (Παπαπαναγιώτου, 2012).

3. Κεφάλαιο 3^ο: Το Προσχολικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ευρώπη και την Ελλάδα

3.1. Το Προσχολικό Περιβάλλον στην Ελλάδα

Όταν αναφερόμαστε στην έννοια της «προσχολικής αγωγής» στην Ελλάδα, εννοούμε τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τη γέννησή τους έως την ηλικία των έξι ετών. Αυτή, πραγματώνεται σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία (Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Τα παιδιά ηλικίας από πέντε έως έξι ετών, φοιτούν υποχρεωτικά στο νηπιαγωγείο, βάσει νόμου που ψηφίστηκε το 2006 (Grammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis, & Zachopoulou, 2014, 2013, 2013α). Οι γονείς βέβαια, έχουν την επιλογή από την ηλικία των τεσσάρων έως πέντε ετών των παιδιών τους, είτε να τα γράψουν σε παιδικούς σταθμούς, είτε σε νηπιαγωγεία. Αδιαμφισβήτητη είναι σε κάθε περίπτωση, σε θεωρητική κλίμακα και πλαίσιο, η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση των νηπιαγωγών, αλλά και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (ΑΤΕΙ), λαμβάνοντας υπόψη ότι οι λειτουργοί της, έχουν φοιτήσει τέσσερα έτη σε πανεπιστήμια ή σε ανώτατα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Grammatikopoulos et. al., 2014; Rentzou, 2011).

Η λειτουργία των κρατικών παιδικών σταθμών μεταφέρθηκε ως αρμοδιότητα, στους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ, ενώ παλαιότερα, αποτέλεσαν τμήμα του Υπουργείου Υγείας – Πρόνοιας. Η μετάβαση αυτή, πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, με τους νόμους 2218/94, 2880/01 και 3106/03. Ειδικά με τον τελευταίο, μεταφέρθηκαν οι παιδικοί σταθμοί δημόσιων οργανισμών κοινωνικής πρόνοιας (Ιδρύματα Βρεφονηπιακών Σταθμών Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Λάρισας,, Π.Ι.Κ.Π.Α., Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας, Κέντρο βρεφών «Μητέρα»). Πλέον, οι δήμοι και οι κοινότητες, υποχρεούνται να προβούν στη σύσταση δημοτικών νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου (ΝΠΔΔ) για τους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς που μεταβιβάστηκαν σε αυτούς, από το Υπουργείο ή τους παραπάνω οργανισμούς (Μαυρίδου, 2012).

Δημιουργήθηκαν από τις επιχειρήσεις των ΟΤΑ (αποκλειστικοί δικαιούχοι) σταθμοί βρεφικοί, βρεφονηπιακοί, παιδικοί και βρεφονηπιακοί ολοκληρωμένης φροντίδας (με τμήμα νηπίων ΑμεΑ), με την αρωγή Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Β΄ και Γ΄ Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (περιφερειακών και τομεακών). Οι σταθμοί αυτοί αδειοδοτήθηκαν με βάση τρεις υπουργικές αποφάσεις του 1997 (Β΄ Κ.Π.Σ.) και του 2002 (Γ΄Κ.Π.Σ.)(Φ.Ε.Κ. 2128 τ.Β΄/2018).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να ειπωθεί, ότι υπάρχουν, επίσης δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία, ωστόσο, όλα υπό την αιγίδα του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας,

ακολουθώντας συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (Grammatikopoulos et. al., 2014; Grammatikopoulos, Gregoriadis & Zachoroulou, 2013β). Το υπάρχον πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, βασιζόμενο σε διαθεματικές προσεγγίσεις, ακολουθεί τις αρχές της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικής διδασκαλίας (Διαφερμού, Κουλούρη, & Μπατσαγιάννη, 2006). Με βάση την κείμενη νομοθεσία σκοπός του νηπιαγωγείου, αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, στο σωματικό, συναισθηματικό, νοητικό και κοινωνικό επίπεδο (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2014). Όσον αφορά τους παιδικούς σταθμούς, είναι υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εσωτερικών κι ανήκουν στους ΟΤΑ (Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης) ή του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας (όταν αυτοί είναι ιδιωτικοί) και οι παιδικοί-βρεφονηπιακοί σταθμοί του ΟΑΕΔ που ανήκουν στο Υπουργείο Εργασίας (επίσημη Ιστοσελίδα ΟΑΕΔ).

Σε αντίθεση με τα νηπιαγωγεία, οι παιδικοί σταθμοί δεν ακολουθούν κάποιο συγκεκριμένο οδηγό σπουδών (Rentzou, 2011). Ωστόσο, η αγωγή και η διαπαιδαγώγηση, μέσω των πιο σύγχρονων επιστημονικών δεδομένων, για τα παιδιά της υπό εξέταση ηλικίας, ήτοι της βρεφικής και νηπιακής, στοχεύει στη σωματική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και τη μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση και στην εργασιακή διευκόλυνση των γονιών πάνω σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, μέσω πληροφόρησης και καθοδήγησης (Π.Δ. 99/2017). Σύμφωνα δε, με το Νόμο - Πλαίσιο 1566/85, ο οποίος και δίδει, εν συντομία, το συνολικό σκοπό και το πνεύμα της εκπαιδευτική πολιτικής και της εκπαίδευσης, εν γένει, *«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η συμβολή στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα εξέλιξής τους, σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και σε δημιουργικές φύσεις»*. Επομένως, εκ των ανωτέρω, εφικτή καθίσταται η διαπίστωση της ταύτισης μεταξύ του σκοπού της εκπαίδευσης και του σκοπού των κέντρων προσχολικής ηλικίας.

Επομένως λοιπόν, με μια συνοπτική θεώρηση των προγραμμάτων σπουδών των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών, εγκεκριμένα ή μη, στην περίπτωση των δεύτερων, και με τη βοήθεια της κριτικής σκέψης, γίνεται αντιληπτή η κοινή πορεία των εκπαιδευτικών αυτών δομών στην προσχολική εκπαίδευση, μιας και οι τυχόν ενυπάρχουσες διαφοροποιήσεις είναι λίγες. Η δε ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και οι δεξιότητές τους και η κοινωνικοποίησή τους, τίθενται με σοβαρότητα στο επίκεντρο. Με βάση αυτούς τους γνώμονες αναφοράς κινούνται τόσο τα νηπιαγωγεία όσο και οι παιδικοί

σταθμοί, συγκλίνουν στη στοχοθεσία, στις δραστηριότητες και στις διαδικασίες, παρά τη διαφορά που ενυπάρχει στο θεσμικό τους πλαίσιο.

3.2. Προσχολική Αγωγή

Ήδη από τη γέννησή του, έως την ηλικία των έξι ετών, όταν αρχίζει και φοιτά στο δημοτικό σχολείο, το παιδί δέχεται συνεχώς επιρροές και ερεθίσματα (Κιτσαράς, 2001). Οι επιδράσεις αυτές, δεν κατατάσσονται όλες στην ίδια κατηγορία, αλλά διαχωρίζονται σε δυο είδη επιδράσεων:

- Επιδράσεις, οι οποίες ασκούνται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και είναι έμμεσες, ανεπίσημες και τυχαίες.
- Επιδράσεις, οι οποίες ασκούνται από τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης (παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία) και χαρακτηρίζονται από οργάνωση, μεθόδευση, επιστημότητα και προγραμματισμό.

Όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε διεθνές, η αναγκαιότητα της προσχολικής αγωγής έχει λάβει αναγνωρισιμότητα από διεθνούς φορείς, όπως είναι αυτός της UNESCO και του Διεθνούς Γραφείου Αγωγής, οι οποίοι σε Εκπαιδευτικό Συνέδριο (2010), κατέληξαν σε βασικά συμπεράσματα για την αναγκαιότητα αυτής. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά, η προσχολική αγωγή είναι αναγκαία, καθώς:

- Διαθέτει σημαίνοντα ρόλο στη σωματική, πνευματική και ηθική εξέλιξη του παιδιού
- Όλες οι ανάγκες του παιδιού σχετικά με την αγωγή και την εκπαίδευσή του, δεν μπορούν να εκπληρωθούν αποκλειστικά και μόνο από την οικογένειά του κατά την τρυφερή αυτή ηλικία μεταξύ της γέννησής του έως τα πρώτα έξι χρόνια.
- Είναι εμφανές πλέον, το αναγκαίο της προσχολικής αγωγής. Η δε αυτή αναγκαιότητα, εκπορεύεται από τις κοινωνικές αλλαγές, με τις γυναίκες να έχουν μπει δυναμικά πλέον στην αγορά εργασίας, χωρίς να περιορίζονται μόνο στα μητρικά τους καθήκοντα. Έτσι η προσχολική αγωγή έχει μετατραπεί σε ένα κοινωνικό αίτημα της σύγχρονης εποχής.
- Συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον σε αυτό του σχολείου.
- Δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού διαφόρων πιθανών πνευματικών, σωματικών και μαθησιακών διαταραχών του παιδιού. Η διάγνωση σε αυτή την ηλικία, λειτουργεί προληπτικά για την αποφυγή μελλοντικών πιο σοβαρών λειτουργιών του παιδιού (Κιτσαράς, 2001).

Η προσχολική αγωγή, ένας όρος που συχνά συγχέεται από το ευρύ κοινό, επιτυγχάνεται αρχικά μέσα στο σπίτι, από τους ίδιους τους γονείς του παιδιού ή με τη συμβολή συγγενών ή άλλων βοηθητικών προσώπων (babysitters), όταν οι γονείς λείπουν από το σπίτι. Στην περίπτωση αυτή, μιλάμε για αγωγή με την έννοια της «φροντίδας», δεν έχει συγκεκριμένο ωράριο και μπορεί να παρέχεται όχι μόνο στα άτομα πρώιμης παιδικής ηλικίας, αλλά και στα μεγαλύτερα παιδιά. Η προσχολική αγωγή εκτός σπιτιού, όταν αυτή λαμβάνει χώρα σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, περνά στο φάσμα της «εκπαίδευσης», γίνεται βάση προγραμμάτων, υπάρχει ωράριο και παιδαγωγικός-εκπαιδευτικός προσανατολισμός από τους λειτουργούς της (Boocock, 1995). Είναι σαφές, ότι σε αυτήν την ηλικία το παιδί χρειάζεται τόσο τη «φροντίδα» στο οικογενειακό του περιβάλλον, όσο τη μέριμνα-διαπαιδαγώγηση στο κέντρο προσχολικής αγωγής (McKim, 1993).

Ωστόσο, ο όρος «προσχολική αγωγή» είναι ένας όρος αμφιλεγόμενος και παρά τις διαφοροποιήσεις του, εξακολουθεί να συγχέεται από την κοινωνία. Εμμένοντας στην ετυμολογία της λέξης «προσχολικός», που προκύπτει από τις λέξεις «πριν» και «σχολείο», πολλοί είναι αυτοί που ενστερνίζονται την άποψη, ότι δεν πρόκειται για σχολείο. Βάσει ερευνών και ενδελεχούς μελέτης πάνω στο ζήτημα, έχει αποδειχθεί τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ότι η προσχολική αγωγή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση, καθώς αυτή παρέχεται παράλληλα με την αγωγή. Συνεπώς η προσχολική αγωγή, αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης, μάλιστα πολύ σημαντικό, και πρόκειται για ένα ιδιαίτερο περιβάλλον μάθησης για το παιδί (Κυπριανός, 2007).

Η αναγκαιότητα της προσχολικής αγωγής συχνά παραγκωνίζεται από το ευρύ κοινό, ενώ δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στα επόμενα στάδια της εκπαίδευσης του παιδιού (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα). Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, απασχολεί όλο και περισσότερους μελετητές για τους παρακάτω λόγους:

- Έχει αποδειχθεί, ότι τα βιώματα των παιδιών κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, αποτελούν στοιχειώδη θεμέλια, τόσο για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία, όσο και για τις κοινωνικές συναναστροφές και το συναισθηματικό-ψυχικό τους κόσμο (Zaslow, Martinez-Beck, Tout & Halle, 2011).
- Σε αυτήν την τρυφερή ηλικία το παιδί ακόμα διαπλάθει την προσωπικότητά του και για αυτόν το λόγο θα πρέπει να δέχεται τα κατάλληλα ερεθίσματα.
- Δεν έχει δοθεί η αρμόζουσα σημασία από το κράτος, το οποίο δίνει προτεραιότητα σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, «υποτιμώντας» κατά κάποιον τρόπο την προσχολική αγωγή. Η υποτίμηση αυτή, επιβεβαιώνεται με τις ελλειπείς εγκαταστάσεις, με τις

περιορισμένες θέσεις σε κέντρα προσχολικής αγωγής και με τα χαμηλού κόστους και ποιότητας προσφερόμενα προγράμματα (Αναγνωστοπούλου, 2003).

Η σημασία της προσχολικής αγωγής απασχόλησε και τον γεροϋσιαστή Zenn Miller, ο οποίος τη χαρακτήρισε ως «*την πιο σημαντικότερη βαθμίδα*» διαπαιδαγώγησης (Barnett & Hustedt, 2003, σ.57). Σε έναν κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο, όπου πιέσεις ασκούνται από πολλαπλά μέτωπα, ο χώρος της εκπαίδευσης κάθε χώρας, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος, πόσο μάλλον όταν αυτός δέχεται συνεχείς επιρροές από τα ΜΜΕ, από τη νέα δομή της οικογένειας, από τον κυκεώνα πληροφοριών κλπ., παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχοσύνθεση του μικρού παιδιού (Παπαγεωργίου, 2006). Συνεπώς, η βάση της μαθησιακής πυραμίδας, στην οποία κείται η προσχολική αγωγή, πρέπει να αντιμετωπίζεται σοβαρά από το κάθε κράτος, καθώς τα οφέλη αυτής έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στο άτομο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Μελετητές επεσήμαναν ότι, ο σχηματισμός προγραμμάτων προσχολικής αγωγής, λειτουργεί προληπτικά και συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στην ευρύτερη αστική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη του τόπου (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Έχει παρατηρηθεί, ότι χώρες με υψηλά επίπεδα ανάπτυξης, έχουν και υψηλότερης ποιότητας προσχολική αγωγή, συγκριτικά πάντα, με τις αναπτυσσόμενες χώρες (Boocock, 1995). Εκτός αυτού ο Boocock (1995) επισημαίνει, ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις περιφέρειες του ίδιου του κράτους, με τα αστικά κέντρα να παρέχουν καλύτερης ποιότητας προσχολική διαπαιδαγώγηση στα νήπια, σε σχέση με αγροτικές περιοχές. Ωστόσο, σημαντικές αυξήσεις στα παιδιά που φοιτούν στα κέντρα προσχολικής αγωγής και στα νηπιαγωγεία, σημειώθηκαν κατά το δεύτερο μισό του 20^{ού} αιώνα (Cotton & Conklin, 2005), ως απόρροια του αυξανόμενου αριθμού εργαζομένων γυναικών, των μονογονεϊκών οικογενειών, της έλλειψης κοινωνικών ερεθισμάτων και άλλων παραγόντων (Ντολιοπούλου, 2000; Κουτλεμάνη, 2017; Ξενάκη, 2017).

Επομένως, τα περιορισμένα, ομολογουμένως, ερευνητικά δεδομένα, καταδεικνύουν ότι η Ελλάδα εντάσσεται στις χώρες, που δεν έχουν οριοθετήσει την έννοια της ποιότητας και δεν έχουν ένα σύστημα αξιολόγησης (Myers, 2004; Κουτλεμάνη, 2017; Ξενάκη, 2017), καθιστώντας αδήριτη την ανάγκη για τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών, προκειμένου να διαμορφωθεί το απαραίτητο επιστημονικό υπόβαθρο, για την εξαγωγή αιτιολογικών συμπερασμάτων (Βρεττός & Καψάλη, 1999), καθώς και η υιοθέτηση συστημάτων που διασφαλίζουν κι ελέγχουν την ποιότητα της αγωγής-εκπαίδευσης, στην πρώιμη παιδική ηλικία (Κουτλεμάνη, 2017).

Εν προκειμένω, είναι πασιφανές το ενυπάρχον ερευνητικό κενό, στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν ανωτέρω, σχετικά με την απουσία της αξιολόγησης, αναφορικά με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς από μέρους των νηπιαγωγών, διαδικασία, που θα έπρεπε να ακολουθηθεί, συνυπολογιζόμενης της στενότερης συνάφειας των δυο δομών, της συνέχειας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των κοινών στόχων, ως προς την απόκτηση δεξιοτήτων, από πλευράς νηπίων. Η αξιολόγηση, ως διαδικασία, εμπεριέχεται, ως βασική θέση, στην έννοια της ποιότητας γενικά και ειδικότερα, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Ικκου, 2012).

Πράγματι, η έννοια της ποιότητας είναι πολυσχιδής, με πλήθος ερευνητών, να την προσεγγίζουν με τους δικούς τους ορισμούς. Εντούτοις, η αξιολόγηση και η αναγκαιότητά της, αποτελούν κοινό τόπο σύγκλισης για τους περισσότερους των μελετητών. Επομένως, η οπτική γωνία θεώρησης της αξιολόγησης, των παρεχόμενων υπηρεσιών των παιδικών σταθμών, από μέρους των νηπιαγωγών, δημιουργεί μια νέα θυρίδα σκέψης και προβληματισμού, σημείο το οποίο η παρούσα έρευνα καλείται να δια φωτίσει. Ως εκ τούτου, πολύτιμη εικόνα για τη συνολική ποιότητα των προσχολικών δομών, με απώτερο στόχο την πρόσβαση των μικρών παιδιών, που αποτελούν το αυριανό εργατικό δυναμικό της χώρας, σε ποιοτική προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, δύναται να αποκομισθεί, μέσω της προσπάθειας αξιολόγησης της ποιότητας των ελληνικών κέντρων προσχολικής αγωγής (Νικολαΐδης, 2017).

3.3. Κέντρα προσχολικής αγωγής – Νηπιαγωγεία, μια σχέση διαφορών και ομοιοτήτων

Κάθε οργανωμένη κοινωνία, διαθέτει και την ανάλογη οργανωμένη δομή των κέντρων προσχολικής αγωγής (ήτοι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί), οι οποίοι οφείλουν να λειτουργούν ως ένας ζωντανός οργανισμός, αποφεύγοντας κι εξαλείφοντας τυχόν προκύπτουσες διαφορές (πχ πόλεμος, ορφανά παιδιά, άγαμη μητέρα και εργαζόμενη μητέρα), πολιτιστικού, οικονομικού και μορφωτικού υπόβαθρου των γονέων, μέσα από μια διαδικασία ένταξης στην κοινωνία του σχολείου, με την ομαλή μετάβαση των νηπίων από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Βέβαια, η ομαλή αυτή μετάβαση, προαπαιτεί και ιδιαίτερη έμφαση στην ομαλή σωματική και ψυχική ανάπτυξη. Παρέχονται δε υπηρεσίες, όπως ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που φιλοξενεί ο εκάστοτε βρεφονηπιακός και παιδικός σταθμός, τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφαλείας (Trichopoulos & Petridou, 1988; Πετρογιάννης & Melhuish, 2001), καθώς και τα πορίσματα επιστημονικών πεδίων, όπως η ψυχολογία, η ιατρική και η παιδαγωγική.

Παράλληλα γίνεται προσπάθεια βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών, εν γένει, καθώς και ανταπόκρισης της δομής, στις απαιτήσεις των καιρών (Ζέρβα, Σιδηροπούλου, Ζέρβας & Σαλωνίδης, 2015). Το παιδί, μέσω όλων των βιωμάτων του στο κέντρο προσχολικής αγωγής, εισάγεται στην ιδέα της οργανωμένης καθημερινότητας, των ικανοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και των γενικότερων κανόνων συμπεριφοράς (Ξηροτύρης, χ.χ.; Πετρογιάννης, 1998). Ωστόσο, ελλείπει θεσμικού πλαισίου, ακολουθούνται οι αρχές του Υπουργείου Παιδείας, που αφορούν τα ιδρύματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ζέρβα κ.α., 2015).

Σημειωτέον βέβαια, πως ολοκληρωμένη πρόταση, ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας (στοιχεία προγραμματισμού), καθώς και ως προς το χώρο των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών (χωροθέτησης και καταλληλότητας των οικοπέδων), δίδεται από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας (1983). (Ζέρβα κ.α., 2015). Σταδιακά, οι φορείς των ΟΤΑ, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το στόχο του ΠΟΥ για τη δημόσια υγεία, μεριμνώντας ποικιλοτρόπως για την καταλληλότητα των κτιρίων των παιδικών σταθμών, ενώ παράλληλα οι ίδιοι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, οδηγούνται στη λήψη περαιτέρω ερεθισμάτων και γνώσεων, μέσω των σπουδών τους, καθιστώντας εφικτότερη την ένταξη στα ημερήσια εκπαιδευτικά προγράμματα, σε όλες τις πιθανές περιπτώσεις, τόσο για τις ώρες ρουτίνας, όσο και για τις ώρες δράσης, βιωματικών τρόπων διδασκαλίας, που προάγουν την υγεία των μικρών παιδιών (Αργυρίου, 2006)

Στο σημείο αυτό, χωρεί και η αναφορά των ομοιοτήτων και των διαφορών, που ενυπάρχουν ανάμεσα στις δομές των παιδικών σταθμών και στα νηπιαγωγεία. Συγκεκριμένα λοιπόν, αμφότερες οι δομές, επιδιώκουν τον εντοπισμό και την ανάδειξη των βασικών ικανοτήτων των παιδιών, κατευθυνόμενων στις γνώσεις, στις ικανότητες, στις δεξιότητες, στις στάσεις και στις αξίες αυτών, που επιδιώκεται να αναπτύξουν και να κατακτήσουν σταδιακά, από την προσχολική τους ηλικία. Μέσω αυτής της διαδικασίας, τα παιδιά αποκτούν μια θετικότερη οπτική προς τη μάθηση, ώστε είναι σε θέση να εξελίσσονται, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Δίδεται λοιπόν και στις δυο περιπτώσεις το απαιτούμενο ενδιαφέρον στην προσωπική ταυτότητα και αυτονομία των παιδιών, στις κοινωνικές ικανότητές τους, τις συσχετιζόμενες με τις ικανότητες του πολίτη, στην επικοινωνία και φυσικά, στη δημιουργική και κριτική σκέψη.

Επιπροσθέτως, η υψηλή ποιότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, εκτός των ανωτέρω, διαμορφώνει λειτουργικότερο πλαίσιο σε ευρύτερους τομείς, ακολουθώντας παράλληλα τις βασικές αρχές της διαπαιδαγώγησης και της μάθησης, τόσο στο πεδίο των κέντρων προσχολικής αγωγής, όσο και στο νηπιαγωγείο, διευκολύνοντας τους/τις εκπαιδευτικούς-παιδαγωγούς, στην παρακολούθηση και αξιολόγηση της ολόπλευρης

ανάπτυξης των παιδιών, γεγονός ιδιαίτερα υποβοηθητικό για εκείνα που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα (Νίκα κ.ά, 2017).

Η εικόνα των δομών προσχολικής ηλικίας σε παγκόσμιο επίπεδο, αποδεικνύει τη διαφορετική κατανόηση και αντιμετώπιση των προσχολικών υπηρεσιών, στις διάφορες χώρες, καθιστώντας κατανοητό και το κομμάτι των διαφορών, ανάμεσα στις δύο δομές της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η διαφορετική αντιμετώπιση των παιδιών, συνεπάγεται ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς και διαφορετικές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και σχολικής προετοιμασίας (Ζαχαρενάκης, 1996). Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, για ιστορικούς και εθνικούς λόγους επικράτησε το ξεχωριστό μοντέλο υπηρεσιών προσχολικής ηλικίας.

Εμβαθύνοντας στο πλαίσιο των διαφορών, αυτές εντοπίζονται κυρίως στον τρόπο λειτουργίας των δομών και στην εκτέλεση των καθηκόντων τους εν γένει. Σε ότι αφορά τους κανονισμούς λειτουργίας, μια τυπική κανονιστική διαφορά έγκειται στο ότι οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί λειτουργούν βάσει του Κανονισμού λειτουργίας (Υ.Α. Αρ.41087) και τα νηπιαγωγεία με βάση το Π.Δ. 79/2017, που ενοποιεί λειτουργικά και τις διαφορετικές δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δε υποδομές, ένα άλλο στοιχείο διαφοροποίησης, στους μεν παιδικούς σταθμούς κρίνονται επαρκείς (κτήρια και άλλες υποδομές) (Εγκ. ΥΠ.ΕΣ.Α.Η.Δ, 2017), ενώ στα νηπιαγωγεία, παρατηρούνται ελλείψεις, λόγω και της ανυπαρξίας αντίστοιχων προβλέψεων στον κρατικό προϋπολογισμό (Ανώνυμος, 2018).

Οι διαφοροποιήσεις μάλιστα ανάμεσα στις δυο συγκρινόμενες προσχολικές δομές, επεκτείνονται και στο πλαίσιο της λειτουργίας αυτών και συγκεκριμένα, στους εργαζόμενους, στις άδειές τους, στην αναλογία των παιδιών που μετέχουν και στη διάρκεια λειτουργίας τους. Το προσωπικό των κέντρων προσχολικής αγωγής (παιδαγωγοί, βοηθοί παιδαγωγών, μάγειρες, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, παιδίατροι, φύλακες κ.ά.), ρυθμίζεται κατά το άρθρο 41 του ν. 3801/2009. Αντίθετα, στα νηπιαγωγεία δεν προβλέπονται αντίστοιχες, τόσο διευρυμένες, ειδικότητες (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2018 ΑΔΑ 6Β2Θ4653ΠΣ-ΨΘΛ). Επίσης, στους παιδικούς σταθμούς η αναλογία παιδιών είναι 25 παιδιά ανά 1 παιδαγωγό και 1 βοηθό παιδαγωγού (Υ.Α. Αρ. 41087), ενώ στα νηπιαγωγεία η αναλογία είναι αντίστοιχα, 25 παιδιά ανά ένα νηπιαγωγό (ν. 4386/2016). Τα κέντρα προσχολικής αγωγής στη χώρα μας λειτουργούν σχεδόν ολόκληρο το έτος (Υ.Α. Αρ. 41087), εν αντιθέσει δε με τα νηπιαγωγεία, τα οποία και ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα το καθοριζόμενο για όλες τις εκπαιδευτικές δομές ανεξαιρέτως (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2018 ΑΔΑ:67ΧΤ4653ΠΣ-ΡΣΧ). Επιπλέον, οι παιδικοί σταθμοί συνεχίζουν απρόσκοπτα τη λειτουργία τους, χωρίς πρόβλημα, λόγω ύπαρξης επαρκούς προσωπικού (Υ.Α. Αρ. 41087), ενώ τα νηπιαγωγεία, αντιμετωπίζουν

δυσχέρειες και κλείνουν, λόγω άδειας των νηπιαγωγών και αδυναμία κάλυψης του κενού (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2018 ΑΔΑ:67ΧΤ4653ΠΣ-ΡΣΧ).

Εν συνεχεία, διευρύνοντας τα πορίσματα της σύγκρισης, παρατηρείται διαφοροποίηση και σε άλλους τομείς, όπως αυτός της διατροφής των παιδιών. Ειδικότερα, επί καθημερινή βάση, η σίτιση των μικρών παιδιών στους παιδικούς σταθμούς, παρασκευάζεται βάσει εγκεκριμένου διαιτολογίου (Εγκ. Υ.Υ.Κ.Α., 2017 Υ1α/Γ.Π. οικ. 76785). Αντίθετα, στα νηπιαγωγεία δεν προβλέπεται κάποιο θεσμικά κατοχυρωμένο πρόγραμμα σίτισης. Ωστόσο, το Σχολικό Συμβούλιο συνεδριάζει και αποφασίζει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της διαδικασίας- προετοιμασίας του γεύματος των μαθητών, που θα εγγραφούν στο ολοήμερο πρόγραμμα, σύμφωνα με όσα ορίζονται στο εδ. ια), παρ. 16 του άρθρου 11 του Π.Δ. 79/2017.

Καταληκτικά, στο πεδίο των διαφορών ανάγονται η πρόσβαση προς την κάθε δομή, με αυτήν προς τα κέντρα προσχολικής αγωγής να κρίνεται ικανοποιητική, ενώ στα νηπιαγωγεία καθοριζόμενη από τη μεταφορά μαθητών λόγω υποχρεωτικότητας (ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ, 2018), καθώς και ο προληπτικός ιατρικός έλεγχος του προσωπικού. Σε αντίθεση με τα νηπιαγωγεία, όπου δεν προβλέπεται κανένας ιατρικός έλεγχος προσωπικού, οι παιδαγωγοί και το βοηθητικό προσωπικό των παιδικών σταθμών υποχρεούται να εφοδιάζεται με πιστοποιητικό υγείας, το οποίο ανανεώνεται ανά διατροφή, σύμφωνα με υπ' αριθμ. Υ1γ/Γ.Π/οικ 35797/4.4.2012 διάταξη.

Εν κατακλείδι λοιπόν, επιτακτική θεωρείται η προαγωγή, κατά τρόπο ολιστικό, της δι-υπηρεσιακής συνέργειας και συνεργασίας, με τη βοήθεια ολοκληρωμένων (ενιαίων) προσεγγίσεων. Επομένως, η εύρεση ενός κοινού εργαλείου μέτρησης της αξιολόγησης και της ποιότητας στις υπηρεσίες εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας (Μηλίτση, 2017), θεωρείται αναγκαία.

Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

4. Κεφάλαιο4^ο: Ερευνητική Μεθοδολογία

4.1.Ερευνητικό κενό

Η παρούσα καθίσταται αναγκαία και σημαντική στο επίπεδο της αξιολόγησης, καλύπτοντας το ενυπάρχον ερευνητικό κενό, εφόσον έχει ήδη γίνει απόλυτα αντιληπτή η ουσιώδης σημασία της ολιστικής προαγωγής της συνεργασίας και της δι-υπηρεσιακής συνέργειας, ανάμεσα σε νηπιαγωγούς και σε παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Δεδομένου λοιπόν του γεγονότος ότι, δεν έχει υπάρξει έως τώρα έρευνα, η οποία να πραγματεύεται την πιθανότητα και τη δυνατότητα αξιολόγησης της ποιότητας της μιας δομής από την άλλη, δημιουργείται κενό στην έρευνα, το οποίο η παρούσα, καλείται να καλύψει, με τη βοήθεια ολοκληρωμένων (ενιαίων) προσεγγίσεων. Επιπρόσθετα, η εύρεση ενός κοινού εργαλείου μέτρησης της αξιολόγησης και της ποιότητας στις υπηρεσίες εκπαίδευσης και φροντίδας, κρίνεται αναγκαία (Μηλίτση, 2017).

Ένα ακόμη ερευνητικό κενό, που καλύπτεται από την παρούσα έρευνα, είναι εκείνο που πραγματεύεται την πιθανότητα αξιολόγησης των κέντρων προσχολικής αγωγής, καθώς και της ποιότητάς τους στον ελλαδικό χώρο, μέσω λειτουργικών δεικτών αποτίμησης της ετοιμότητας των παιδιών να μεταβούν από τη μια δομή, στην επόμενη. Μάλιστα, η υφιστάμενη διαίρεση στη διοίκηση, καθώς και η έλλειψη επίσημων διαδικασιών αξιολόγησης, δεν έχει επιτρέψει μέχρι σήμερα να αποκτηθεί συνολική εικόνα για την ποιότητα των παιδικών σταθμών (Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli, 2016). Σχετικά λοιπόν με τα προσχολικά προγράμματα, όλες οι υπάρχουσες αξιολογήσεις, τόσο των γονέων, όσο και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών βαθμίδων, δεν διαθέτουν την απαιτούμενη συσχέτιση με κανένα από τα ποιοτικά μέτρα (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010).

4.2.Σκοπός και αναγκαιότητα της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα, η οποία περιδιαβαίνει το ιδιαίτερα φλέγον ζήτημα της ποιότητας, δεικνύεται αναγκαία στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πυροδοτούμενη και από τις εξαγγελίες για σταδιακή καθιέρωση της δίχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, για την εκπαίδευση και φροντίδα των τετράχρονων, γεγονός που δυναμιτίζει τις σχέσεις ανάμεσα στους παιδαγωγούς-εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής. Σε μια τέτοια περίπτωση, ήτοι στην καθιέρωση ενιαίας προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, η δυσκολία και η ιδιαιτερότητα του θέματος, από πλευράς των νηπιαγωγών, έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι η επιγενόμενη ενοποίηση, αφορά διαφορετικά αντικείμενα ενασχόλησης, καθώς τα μικρά

παιδιά εντάσσονται σε δύο διαφορετικές δομές, που παρέχουν και διαφορετικές υπηρεσίες κι αντικείμενο προσφοράς, τόσο ως προς την οργάνωση και το προσωπικό, όσο κι ως προς τις απαιτήσεις και τους στόχους. Αντίθετα, κατά τους παιδαγωγούς των κέντρων προσχολικής αγωγής, έρευνες εκπορευόμενες από τους κλάδους της ψυχολογίας και των νευροεπιστημών υποστηρίζουν ότι η τυχούσα ένταξη των μικρών παιδιών σε περιβάλλοντα σχολείου, πριν την απαραίτητη ψυχοσυναισθηματική και βιολογική ωρίμανσή τους, οδηγεί αναπόδραστα σε φαινόμενα σχολικής αποτυχίας, δυσλεξίας και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Εξαιτίας αυτής της κατάστασης, υιοθετείται ως διεθνής πρακτική, η ένταξη των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μετά τα έξι τους χρόνια (Ανδριτσάκη, 2017).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης δε, υφίσταται αναντίρρητη ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα στην προσχολική αγωγή, εξαιτίας της ανομοιογένειας τόσο του επιπέδου προσόντων του προσωπικού, όσο και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, της διοικητικής διακυβέρνησης και των ροών χρηματοδότησης (Friendly, 2008) μεταξύ των δομών της προσχολικής διαπαιδαγώγησης (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014). Επομένως λοιπόν, η αξιολόγηση των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης κρίνεται αναγκαία, αποτελώντας μια διαδικασία που επιτυγχάνει τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών δομών, δίχως τη δημιουργία έριδων, αλλά και τη βελτίωση των υπηρεσιών τους, μέσω της αξιολόγησης.

Επιπλέον, η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας, δικαιολογείται και από το πλαίσιο της ικανοποίησης ή μη των νηπιαγωγών, για την προσφερόμενη ποιότητα στα κέντρα προσχολικής αγωγής. Η προτεινόμενη παρεχόμενη αξιολόγηση, ανάμεσα στις δυο προσχολικές δομές, εντυπώνει τη συνάφεια κέντρων προσχολικής αγωγής-νηπιαγωγείων, ως προς την παροχή αγωγής και εκπαίδευσης, ορίζοντας την ετοιμότητα του νηπιαγωγείου ως προσχολική δομή. Παράλληλα, δίδεται η δυνατότητα στους νηπιαγωγούς να ελέγξουν τις παρεχόμενες δεξιότητες που έλαβαν τα παιδιά στην προηγούμενη δομή, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, αποσοβώντας τυχόν δυσλειτουργίες. Με τον τρόπο αυτό, δίδεται η δυνατότητα στους παιδαγωγούς αμφοτέρων των μερών, να αντιληφθούν την κοινή πορεία και τη σημασία και των δυο προσχολικών περιβαλλόντων στην ψυχοσύνθεση των νηπίων, στη δημιουργία δεξιοτήτων και στην απόκτηση ικανοτήτων, για την ομαλότερη εισαγωγή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επομένως λοιπόν, είναι πασιφανής η αναγκαιότητα της παρούσας, η οποία ως στόχο της, θέτει την καταγραφή του επιπέδου ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας, από παιδικούς σταθμούς, μέσω της αξιολόγησης ανάμεσα στις υφιστάμενες εκπαιδευτικές

δομές. Η τυχούσα υφιστάμενη ποιότητα των νηπιαγωγείων, πιθανώς να μην επαρκεί, αν δεν συνδράμει και η ανάλογη ποιότητα διαπαιδαγώγησης των παιδικών σταθμών, προωθώντας έτσι και την καλλιέργεια καλών σχέσεων (LoCasale-Crouch et al., 2016, 2018).

4.3.Ερευνητικά Εργαλεία

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, καθώς τόσο τα ερωτήματα, όσο και οι απαντήσεις είναι προκαθορισμένα, εξασφαλίζοντας μετρήσιμα δεδομένα (Creswell, 2016), η επεξεργασία των οποίων είναι σχετικά απλή (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Επιπλέον, επιλέχθηκε το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, ώστε να εξασφαλιστεί η γνήσια έκφραση του ερωτώμενου, καθώς και ο περιορισμός της ταραχής, που μπορεί να του προκαλέσει ο ενεργών τη συνέντευξη (Φίλιας, 1993).

Μέχρι και σήμερα, μολονότι υπήρξαν προσπάθειες μετασχηματισμού και αλλαγής στην εκπαίδευση, εξακολουθεί να επικρατεί η παραδοσιακή πρακτική για την αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριάς, η οποία περιορίζεται στο αποτέλεσμα και στην αποτίμησή του, καθώς και στην αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καινοτόμες μέθοδοι αξιολόγησης πραγματώνονται μόνο από μεμονωμένες προσπάθειες και σε προαιρετική βάση, ενώ σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, εφαρμόζονται σύγχρονες πρακτικές αξιολόγησης, ως μαθησιακή, διδακτική και αναστοχαστική διαδικασία (Νίκα κ.ά, 2017).

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ποιότητας των κέντρων προσχολικής αγωγής, που στοχεύει στην ανάδειξη των όσων λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο διαδικασιών, δυνάμενο να συμπληρωθεί από τους νηπιαγωγούς, μιας κι εμφανίζεται σύμφωνα με το αναλυτικό τους πρόγραμμα. Το ερωτηματολόγιο προωθεί ως πρόταση, την αξιολόγηση των κέντρων προσχολικής αγωγής, με την αρωγή των επακόλουθων δομών, οι οποίες δύνανται να παρακολουθήσουν, να ερμηνεύσουν και να αποτιμήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Επιπρόσθετα, περιλαμβάνει τους «μαθησιακούς και αναπτυξιακούς τομείς» και τα «κριτήρια αξιολόγησης», σύμφωνα με τα οποία υλοποιείται η αξιολόγηση και τα οποία συνδέονται με τους σκοπούς και τους στόχους των παιδικών σταθμών, τόσο του ισχύοντος όσο και του συμπληρωματικού προς το ισχύον πρόγραμμα σπουδών, για το νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003; ΙΕΠ, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακοί και αναπτυξιακοί τομείς, αντιστοιχούν στις «βασικές ικανότητες» που προωθούν τα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου, περιλαμβάνοντας

επιδιωκόμενες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, κατάλληλες για σταδιακή κατάκτηση από παιδιά προσχολικής ηλικίας, ώστε η συνεχόμενη δια βίου εξέλιξή τους να μπορεί να καταστεί γεγονός. Η επιλογή αυτή, απαραίτητη για τη διευκόλυνση των νηπιαγωγών, οδήγησε στην ολόπλευρη παρακολούθηση κι αξιολόγηση της ανάπτυξης των παιδιών, ανταποκρινόμενες στις βασικές αρχές της διδασκαλίας και της μάθησης στο νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2014). Το πλαίσιο των κριτηρίων αξιολόγησης του ερωτηματολογίου, εστιάζει σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, δηλαδή, στο συναισθηματικό, στον κοινωνικό, στο γλωσσικό, στο γνωστικό, στον κινητικό και κυρίως, στις γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και προδιαθέσεις.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Έτσι, οι βαθμοί για κάθε απάντηση κυμάνθηκαν από το ένα (1) έως το πέντε (5). Το ένα (1) αντιστοιχούσε στην απάντηση «Κανένα», το δύο (2) στην απάντηση «Μερικά», το τρία (3) στην απάντηση «Περίπου το 1/4», το τέσσερα (4) στην απάντηση «Περίπου τα μισά» και το πέντε (5) στην απάντηση «Περισσότερα από τα μισά», ενώ για κάποιες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε αντίστροφη βαθμολογία. Αντίστοιχα, στην ενότητα «απόψεις», που αφορούσε το βαθμό ικανοποίησης των νηπιαγωγών, ο βαθμός ένα (1) αντιστοιχούσε στο «Καθόλου», ο βαθμός δύο (2) στο «Λίγο», ο βαθμός τρία (3) στο «Αρκετά», ο βαθμός τέσσερα (4) στο «Πολύ» και ο βαθμός πέντε (5) στο «Πάρα πολύ».

Η τελευταία υποενότητα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών γενικότερα για τα κέντρα προσχολικής αγωγής. Περιέχει εξειδικευμένες ερωτήσεις όσον αφορά το υπό μελέτη θέμα και αφορά στα χαρακτηριστικά των παιδικών σταθμών και στην επιμόρφωση των νηπιαγωγών. Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, αποτελείται από ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από τους ίδιους τους μετέχοντες, οι οποίοι τα παρέλαβαν ηλεκτρονικά (google forms), κατά τους 2 πρώτους μήνες τρέχοντος έτους.

4.4. Δείγμα-Συμμετέχοντες

Τον πληθυσμό-στόχο αποτελούν μόνιμοι, αποσπασμένοι και αναπληρωτές νηπιαγωγοί, που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία ενιαίου τύπου του νομού Σερρών, κατά το διδακτικό έτος 2018-2019. Μάλιστα, η επιλογή των 132 συνολικά συμμετεχόντων στην έρευνα (σε πληθυσμό 217 υπηρετούντων νηπιαγωγών), έγινε από την ερευνήτρια, με κριτήριο την

ευκολία πρόσβασης (δείγμα ευκολίας) σε δημόσιες υπηρεσίες, καλύπτοντας τον προαναφερόμενο γεωγραφικό χώρο.

4.5.Ερευνητικοί Περιορισμοί

Στην έρευνα τέθηκαν περιορισμοί, εξαιτίας των γεγονότων ότι ως προς το δείγμα, απουσίαζε η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος κι ο χρόνος διεξαγωγής θεωρήθηκε περιορισμένος.

4.6.Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης - Στατιστικά Εργαλεία

4.6.1. Ερευνητικές Υποθέσεις

Η ερευνητική υπόθεση της εργασίας, αφορά την καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής. Μάλιστα, από την προαναφερθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά και από τις εμπειρικές μελέτες, παρουσιάζονται προς διερεύνηση τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος ο βαθμός ικανοποίησής των νηπιαγωγών από την παρεχόμενη ποιότητα των παιδικών σταθμών;
- Εάν και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι τα παιδιά που φοίτησαν σε κέντρα προσχολικής αγωγής καθίστανται ικανά να μεταβούν στο νηπιαγωγείο;
- Ποια η σχέση βαθμού ικανοποίησης και δημογραφικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών;

4.6.2. Στατιστικές Υποθέσεις

Οι μηδενικές υποθέσεις της εργασίας θέλουν να μην καταγράφεται διαφορά μεταξύ δημογραφικών στοιχείων και παραγόντων ικανοποίησης, ενώ οι εναλλακτικές υποθέσεις υποστηρίζουν το αντίθετο.

4.6.3. Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής SPSS 24. Τα συμπεράσματα βασίζονται στο επίπεδο σημαντικότητας 5%, ενώ η αναλυτική περιγραφή τους υφίσταται μόνο όταν προκύπτουν στατιστικά σημαντικά στοιχεία (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Για την ανάλυση και την περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στοιχεία συχνοτήτων, ενώ για την περιγραφή των ερωτήσεων με κλίμακα Likert, πραγματοποιήθηκε χρήση της μέσης τιμής και της τυπικής

απόκλισης. Ως τιμή ουδέτερης στάσης ορίστηκε η τιμή 3. Έτσι, τιμές άνω του τρία (3) θεωρήθηκαν ότι αποτυπώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης, ενώ τιμές κάτω του τρία (3), μικρότερο.

Σημειώνεται πως, πριν την επεξεργασία των στοιχείων, ελέγχθηκε η κανονικότητα των εξαρτημένων μεταβλητών (πίνακας 1), με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Kolmogorov–Smirnov (Field, 2013), η οποία και θα παρατεθεί αναλυτικά παρακάτω. Επισημαίνεται ωστόσο, ότι σε καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές δεν εντοπίστηκε ύπαρξη κανονικής κατατομής. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα των συσχετίσεων προέκυψαν με τη χρήση των μη παραμετρικών τεστ Kruskal Wallis & Mann Whitney, καθώς και ο στατιστικός έλεγχος χ^2 (Chi-square test) για την υποερότητα «Χαρακτηριστικά Κέντρων Προσχολικής Αγωγής» (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Πίνακας 1- Έλεγχος κανονικότητας με το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov–Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ταυτότητα	,188	132	,000	,828	132	,000
Κοινωνικοποίηση	,214	132	,000	,850	132	,000
Επικοινωνία	,156	132	,000	,827	132	,000
Νοητική	,140	132	,000	,900	132	,000
Συναισθηματική	,187	132	,000	,904	132	,000
Απόψεις	,113	132	,000	,974	132	,012

a. LillieforsSignificanceCorrection

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η αξιοπιστία των συγκεντρωθέντων στοιχείων στις ενότητες κλίμακας Likert, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's *a*, ο οποίος μετρά την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας (Cronbach, 1951), υπό την προϋπόθεση ότι ο ελάχιστος αριθμός των ερωτημάτων κλίμακας είναι τρεις (3) (Eisinga, Grotenhuis & Pelzer, 2012) και η τιμή του είναι μεγαλύτερη του 0,7. Συνεπώς, ο δείκτης δεν υπολογίστηκε επιμέρους για τις υποερότητες «Επιμόρφωση Νηπιαγωγών» και «Χαρακτηριστικά Κέντρων Προσχολικής Αγωγής». Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 2, οι τιμές του δείκτη Cronbach's *a* θεωρούνται ικανοποιητικές για όλους τους τομείς του ερωτηματολογίου, ενώ η τιμή συνολικά για το ερωτηματολόγιο ισούται με ,95 και θεωρείται άριστη.

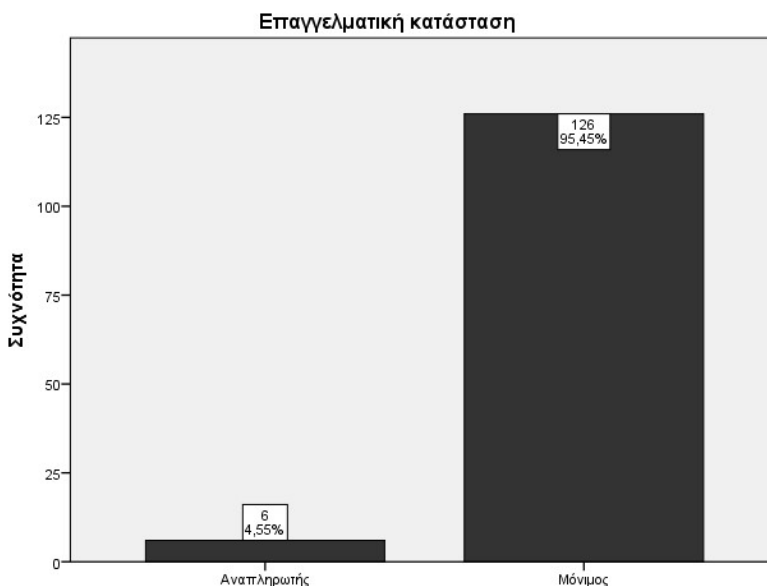
Πίνακας 2- Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

Παράγοντες Ικανοποίησης	Cronbach's α	Αριθμός Ερωτήσεων
Ταυτότητα	,874	6
Κοινωνικοποίηση	,846	6
Επικοινωνία	,870	5
Νοητική	,899	12
Συναισθηματική	,821	7
Απόψεις	,817	6
Ερωτηματολόγιο	,955	45

5. Κεφάλαιο 5^ο: Παρουσίαση, Ανάλυση και σχολιασμός των Αποτελεσμάτων

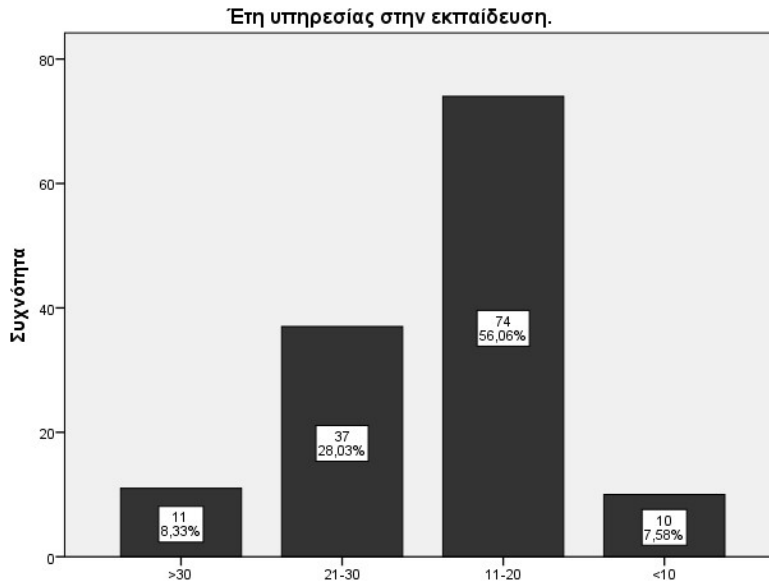
5.1. Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν συνολικά 132 άτομα. Το φύλο δεν θεωρήθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί, καθώς το νηπιαγωγείο αποτελεί εργασιακό χώρο, ο οποίος θεωρείται κατεξοχήν «γυναικείος». Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική κατάσταση του δείγματος, τα δεδομένα που αποτυπώνονται στο γράφημα 1, δεικνύουν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υπηρετεί στη θέση, ως μόνιμη νηπιαγωγός (126 άτομα- ποσοστό 95,45%).



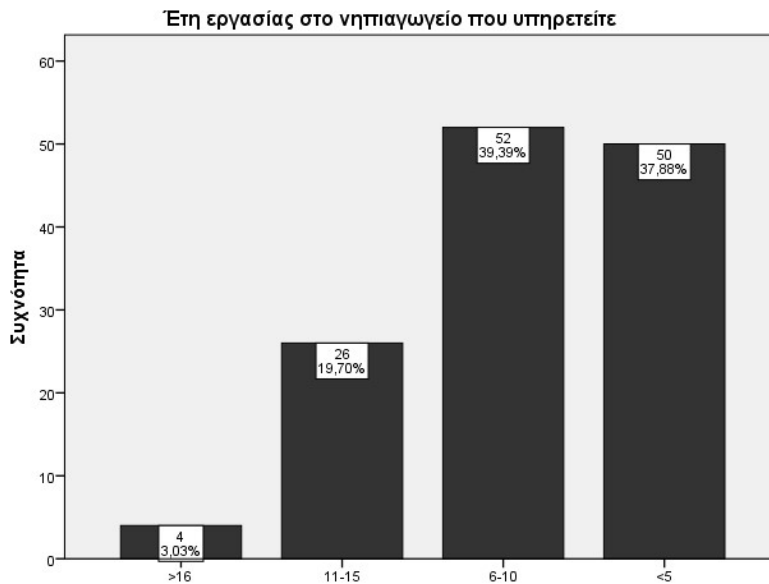
Γράφημα 1- Κατανομή του δείγματος βάση της επαγγελματικής κατάστασης

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ρωτήθηκαν και για τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Όπως δείχνουν τα στοιχεία του γραφήματος 2, οι περισσότεροι από αυτούς υπηρετούν στην εκπαίδευση 11-20 χρόνια (74 άτομα- ποσοστό 56,06%), 37 άτομα έχουν προϋπηρεσία 21-30 χρόνια (ποσοστό 28,03%), 11 άτομα έχουν προϋπηρεσία περισσότερα από 30 χρόνια (ποσοστό 8,33%) και 10 άτομα (ποσοστό 7,58%) εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία τα τελευταία δέκα (10) χρόνια.



Γράφημα 2- Κατανομή του δείγματος βάση της συνολικής εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας.

Σε ό,τι αφορά τα έτη υπηρεσίας στο νηπιαγωγείο που εργάζονται αυτή τη στιγμή, η πλειοψηφία (ποσοστό 77,27%) δηλώνει το πολύ δέκα χρόνια στη συγκεκριμένη θέση. Αντίθετα, το υπόλοιπο 22,73% υπηρετεί στην παρούσα θέση εργασίας πάνω από 11 χρόνια.



Γράφημα 3- Κατανομή του δείγματος βάση των ετών υπηρεσίας στο παρόν νηπιαγωγείο

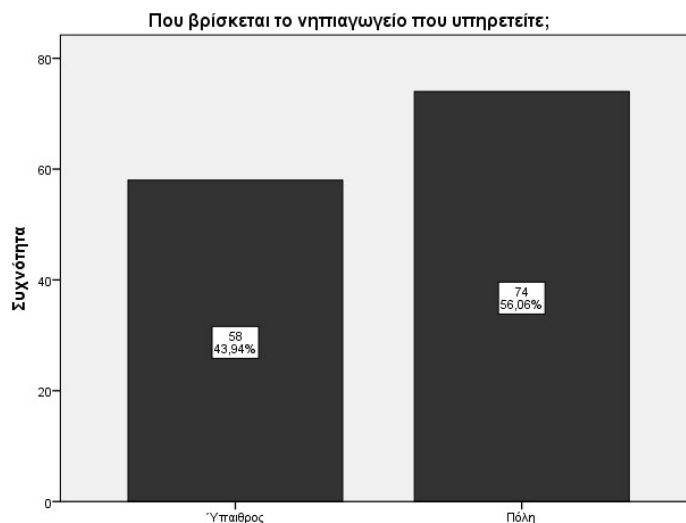
Στο επόμενο γράφημα (4), αποτυπώνονται τα στοιχεία του δείγματος τα σχετιζόμενα με τους τίτλους σπουδών που κατέχει καθείς των συμμετεχόντων. Από αυτά, διαφαίνεται ότι

δέκα επτά (17) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (ποσοστό 12,88%), έξι (6) διαθέτουν Β' πτυχίο (ποσοστό 4,55%), δύο νηπιαγωγοί (2) είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου ή Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε (ποσοστό 1,52%), ενώ κατά πλειοψηφία, 107 άτομα (ποσοστό 81,06%) δεν διαθέτουν κανένα τίτλο σπουδών, πέραν του βασικού πτυχίου.



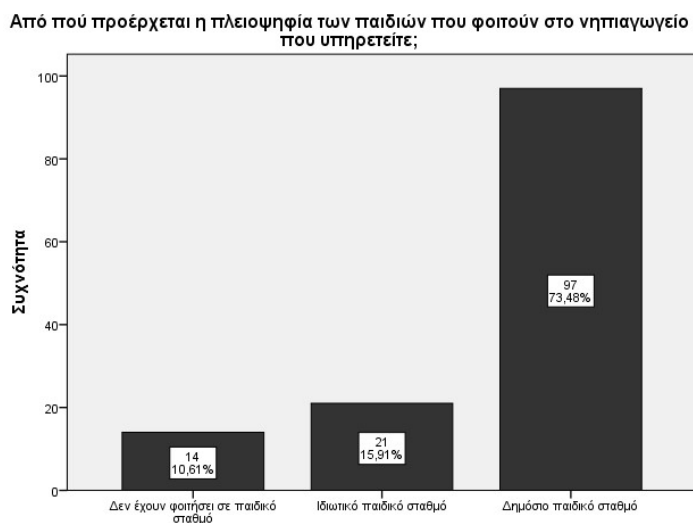
Γράφημα 4- Κατανομή του δείγματος βάση του μορφωτικού τους επιπέδου

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ρωτήθηκαν για την τοποθεσία στην οποία βρίσκεται το νηπιαγωγείο υπηρεσίας τους. Όπως δείχνουν τα στοιχεία του γραφήματος 5, κατά πλειοψηφία οι μετέχοντες υπηρετούν σε νηπιαγωγεία αστικών κέντρων (76 άτομα-ποσοστό 56,06%) στα οποία φοιτούν κατά μέσο όρο $17,11 \pm 7,99$ νήπια.



Γράφημα 5-Κατανομή του δείγματος βάση της τοποθεσίας του νηπιαγωγείου

Η τελευταία ερώτηση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, αναφέρεται στην προέλευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην πρωτοβάθμια, υποχρεωτική εκπαίδευση στα τμήματα που διδάσκουν (γράφημα 6). Όπως διαπιστώνεται, κατά πλειοψηφία τα νήπια που φοιτούν στα τμήματα των συμμετεχόντων, προέρχονται από δημόσιους παιδικούς σταθμούς (97 απαντήσεις- ποσοστό 73,48%). Εικοσιένα (21) συμμετέχοντες (ποσοστό 15,91%) απάντησαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών που διδάσκουν προέρχεται από ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς και μόλις 14 άτομα, δήλωσαν πως τα παιδιά στα τμήματα τους δεν έχουν φοιτήσει σε παιδικό σταθμό.



Γράφημα 6- Κατανομή του δείγματος βάση της φοίτησης των παιδιών σε παιδικούς σταθμούς

5.2.Βαθμός Ικανοποίησης των νηπιαγωγών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες των κέντρων προσχολικής αγωγής

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, από πλευράς των νηπιαγωγών, τα νηπιακά τμήματα του δείγματος, διαθέτουν επάρκεια επιπέδου ως προς την ποιότητα (Μ.Ο. 3,92). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας και η τυπική απόκλιση που αποδόθηκε στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, στο σύνολο των νηπιακών τμημάτων του δείγματος. Όπως διαπιστώνεται, η υψηλότερη βαθμολογία αποδόθηκε στην υποκλίμακα «ταυτότητα» (Μ.Ο. = 4,29), ενώ ακολουθεί η υποκλίμακα «επικοινωνία» (Μ.Ο. = 4,09). Αντίθετα, αξιοσημείωτο θεωρείται το γεγονός ότι η χαμηλότερη βαθμολογία αποδόθηκε στην υποκλίμακα «απόψεις» (Μ.Ο. = 3,14), δημιουργώντας ερωτήματα σχετικά με την αιτία της χαμηλής βαθμολογίας των κέντρων προσχολικής αγωγής, μολονότι την ίδια στιγμή, οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τις δεξιότητες των νηπίων.

Πίνακας 3-Μέση Τιμή και τυπική απόκλιση για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	Συμμετέχοντες	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Ταυτότητα	132	2,00	5,00	4,29	,76
Επικοινωνία	132	1,20	5,00	4,09	,85
Κοινωνικοποίηση	132	1,67	5,00	4,04	,82
Συναισθηματική	132	2,43	5,00	4,01	,65
Νοητική	132	2,00	5,00	3,97	,72
Απόψεις	132	1,83	4,83	3,14	,69

Ως αποτέλεσμα, ο προαναφερθείς προβληματισμός τοποθετήθηκε στη βασική του πηγή, η οποία εξετάζεται μέσω των απόψεων των συμμετεχόντων για τα κέντρα προσχολικής αγωγής (πίνακας 4). Όπως διαπιστώνεται από τα ερευνητικά δεδομένα, η υψηλότερη βαθμολογία αποδόθηκε στη δήλωση «Η ύπαρξη διαδικτυακού τόπου των Κέντρων Προσχολικής Αγωγής θα βοηθούσε στην κατανόηση του έργου τους» (Μ.Ο. = 3,52), στοιχειοθετώντας την απουσία γνώσεων αναφορικά με το αντικείμενο εργασίας των παιδαγωγών. Αντίθετα, τη χαμηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσε η δήλωση «Υπάρχει ποιοτική συνεργασία ανάμεσα σε παιδαγωγούς των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγούς» (Μ.Ο. = 2,11), συνηγορώντας υπέρ της συγκρότησης ενός ενιαίου αναπτυξιακού-μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο εστιάζει το ενδιαφέρον του στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας έμφαση στην προώθηση θετικών συνεργασιών μεταξύ των δυο προσχολικών δομών και λιγότερο στο περιεχόμενο των ακαδημαϊκών προγραμμάτων.

Πίνακας 4- Μέση Τιμή και τυπική απόκλιση για τον παράγοντα «Απόψεις»

	Συμμετέχοντες	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Η ύπαρξη διαδικτυακού τόπου των Κέντρων Προσχολικής Αγωγής θα βοηθούσε στην κατανόηση του έργου τους.	132	1	5	3,52	1,066
Το παιδαγωγικό προσωπικό των Κέντρων Προσχολικής Αγωγής είναι επιστημονικά επαρκώς καταρτισμένο.	132	2	5	3,50	,796
Οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί έχουν καλή φήμη.	132	2	5	3,36	,830
Τα Κέντρα Προσχολικής Αγωγής είναι ανοιχτά στην τοπική κοινωνία.	132	1	5	3,32	,983
Η ποιότητα των υπηρεσιών των Κέντρων Προσχολικής Αγωγής είναι δεδομένη.	132	1	5	3,06	,955
Υπάρχει ποιοτική συνεργασία ανάμεσα σε παιδαγωγούς των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγούς.	132	1	5	2,11	1,065

Η στατιστική ανάλυση Mann-Whitney έδειξε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μέσων όρων βαθμολογίας που αποδόθηκαν σε κάθε υποκατηγορία (sig. .000) και της επαγγελματικής κατάστασης των νηπιαγωγών (πίνακας 5), με τους μόνιμους να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε όλες τις περιπτώσεις. Αξιοσημείωτο δε, θεωρείται το γεγονός ότι παρά τις διαφοροποιήσεις, δεν ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τον παράγοντα «Απόψεις» (sig. .072).

Πίνακας 5-Συσχέτιση παράγοντα εργασιακή κατάσταση με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	Ταυτότητα	Κοινωνικοποίηση	Επικοινωνία	Νοητική	Συναισθηματική	Απόψεις	Ικανοποίηση
Mann-Whitney U	154,000	113,000	96,000	106,000	140,000	214,000	116,000
Wilcoxon W	175,000	134,000	117,000	127,000	161,000	235,000	137,000
Z	-2,471	-2,911	-3,107	-2,977	-2,623	-1,799	-2,862
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013	,004	,002	,003	,009	,072	,004

Επίσης, η ανάλυση Kruskal-Wallis, έδειξε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, σε όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου (πίνακας 6), εκτός αυτού των απόψεων $\chi^2(3) = 3,284, p = 0.350$.

Η post hoc ανάλυση, έδωσε πολύ ισχυρές ενδείξεις, ως προς τη διαφορά ($p < 0,001$) μεταξύ των μέσων τάξεων, τουλάχιστον ενός ζεύγους ομάδων. Υπήρχαν πολύ ισχυρές ενδείξεις ($p < 0,001$, προσαρμοσμένες χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni) διαφορών μεταξύ της ομάδας 21-30 και των μικρότερων ομάδων, με την πρώτη να αποδίδει μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από τις παρεχόμενες υπηρεσίες στα κέντρα προσχολικής αγωγής, σε όλους τους παράγοντες.

Πίνακας 6- Συσχέτιση παράγοντα εκπαιδευτική προϋπηρεσία με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	Ταυτότητα	Κοινωνικοποίηση	Επικοινωνία	Νοητική	Συναισθηματική	Απόψεις	Ικανοποίηση
Chi-Square	22,130	9,531	12,279	17,133	9,928	3,284	14,955
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,023	,006	,001	,019	,350	,002

Από την επεξεργασία των δεδομένων, των σχετιζόμενων με τον παράγοντα προϋπηρεσία, σύμφωνα με τον πίνακα 7, που ακολουθεί για κάθε έναν παράγοντα ξεχωριστά, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην πλειοψηφία των εξαρτημένων μεταβλητών.

Η post hoc ανάλυση έδωσε πολύ ισχυρές ενδείξεις διαφορών μεταξύ των συμμετεχόντων με λιγότερα από 5 χρόνια προϋπηρεσίας και των ομάδων με προϋπηρεσία 11-15 χρόνια (Μ.Ο= 3,99), αναφορικά με τον παράγοντα νοητική ανάπτυξη και 6-10 έτη (Μ.Ο= 4,14), αναφορικά με τον παράγοντα συναισθηματική ανάπτυξη, με τη μεν πρώτη, να αποδίδει μικρότερο βαθμό ικανοποίησης από τις παρεχόμενες υπηρεσίες, στα κέντρα προσχολικής αγωγής, σε όλες τις περιπτώσεις (Μ.Ο_{νοητική}= 3,74, Μ.Ο_{συναισθηματική}= 3,87).

Πίνακας 7- Συσχέτιση παράγοντα προϋπηρεσία στο νηπιαγωγείο που υπηρετούν με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	Ταυτότητα	Κοινωνικοποίηση	Επικοινωνία	Νοητική	Συναισθηματική	Απόψεις	Ικανοποίηση
Chi-Square	7,226	8,768	3,572	14,359	9,465	3,345	8,513
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,065	,033	,312	,002	,024	,341	,037

Το μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών, φαίνεται να διαφοροποιεί μόνο τον παράγοντα «Απόψεις» ($\chi^2(3) = 8,901, p = 0,031$). Όπως διαπιστώθηκε, οι κάτοχοι τίτλου Διδασκαλείου ή Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., εμφανίστηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής, σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες.

Επίσης, από τα δεδομένα, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ο βαθμός ικανοποίησης των νηπιαγωγών που υπηρετούν σε αστικά κέντρα ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από την ομάδα των ατόμων, που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της υπαίθρου ($U = 1643,500, p = ,021$), αναφορικά με τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών που φοίτησαν σε κέντρα προσχολικής αγωγής.

Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μάλιστα και μεταξύ των παιδιών που μετέβησαν στο νηπιαγωγείο, από δημόσιους ή ιδιωτικούς παιδικούς και βρεφονηπιακούς και παιδιών, που προέρχονται από το σπίτι (πίνακας 9). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από παιδιά που προέρχονται από δημόσιους παιδικούς σταθμούς.

Πίνακας 8- Συσχέτιση παράγοντα «προέλευση παιδιών» με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	Ταυτότητα	Κοινωνικοποίηση	Επικοινωνία	Νοητική	Συναισθηματική	Απόψεις	Ικανοποίηση
Chi-Square	7,900	14,003	14,591	11,003	12,876	1,258	12,988
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,019	,001	,001	,004	,002	,533	,002

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση Spearman's rho, προκειμένου να προσδιοριστεί η σχέση μεταξύ του αριθμού των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα και του βαθμού ικανοποίησης των νηπιαγωγών. Όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα του πίνακα 9, υπήρξε ισχυρή, θετική συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους του νηπιαγωγείου και του βαθμού ικανοποίησης των νηπιαγωγών, σε όλους τους

παράγοντες. Συμπερασματικά, όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των παιδιών, τόσο περισσότερο χαίρουν εκτίμησης οι υπηρεσίες που προσφέρουν τα κέντρα προσχολικής αγωγής.

Πίνακας 9-Σχέση μεταξύ αριθμού παιδιών και βαθμού ικανοποίησης

		Ταυτότητα	Κοινωνικοποίηση	Επικοινωνία	Νοητική	Συναισθηματική	Απόψεις	Ικανοποίηση
Πόσα παιδιά φοιτούν στον	Δείκτη	,071	,250**	,226**	,249**	,158	,203*	,244**
νηπιαγωγείο που υπηρετείτε	Sig. (2-tailed)	,421	,004	,009	,004	,070	,019	,005
(αριθμός);	N	132	132	132	132	132	132	132

5.3.Επιμόρφωση νηπιαγωγών

Ενισχυτικά με τα παραπάνω, παρά την παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να εμπλέκεται συνειδητά στην πορεία της μάθησης, κινητοποιούμενος και από εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ διαδίκτυο), οι νηπιαγωγοί, συχνά, δεν έχουν λόγο στο σχεδιασμό και οργάνωση των προγραμμάτων επιμόρφωσής τους, όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 10. Τα δεδομένα του πίνακα δεικνύουν ότι τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές ενότητες, που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μ.Ο. = 3,74), σε αντίθεση με αυτά που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών από τα κέντρα προσχολικής αγωγής στο νηπιαγωγείο (Μ.Ο. = 1,87). Συνεπώς, όταν εξετάζουμε τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσής τους, είναι πιθανό να μην είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να βοηθήσουν πολλά από τα παιδιά τους.

Πίνακας 10- Μέση Τιμή και τυπική απόκλιση για τον παράγοντα «Επιμόρφωση Νηπιαγωγών»

	Συμμετέχοντες	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Μετάβαση του παιδιού από νηπιαγωγείο στο δημοτικό;	132	2	5	3,74	,844
Μετάβαση του παιδιού από το παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο;	132	1	5	1,87	1,066

Στατιστικά σημαντικές, σύμφωνα με τις αναλύσεις Mann-Whitney και Kruskal-Wallis κι αναφορικά με τη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο, ανιχνεύθηκαν μόνο σχετιζόμενες με τους παράγοντες επαγγελματική κατάσταση ($U =$

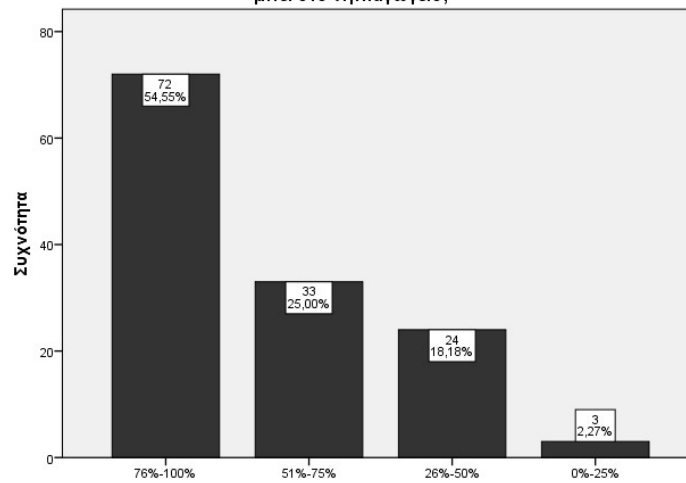
181,000, $p = ,019$) και συνολικά έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ($\chi^2(3) = 34,987, p = 0,001$). Όπως θεωρήθηκε αναμενόμενο, οι νεότερες ηλικίες περιλαμβάνουν περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες, αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα, σε σχέση με τις νηπιαγωγούς με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

5.4.Χαρακτηριστικά Κέντρων Προσχολικής Αγωγής

Με απώτερο στόχο της παρούσας, την ανάδειξη των συνθηκών αξιολόγησης της ποιότητας των κέντρων προσχολικής αγωγής, παρέχεται η δυνατότητα στους επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής, να συνδράμουν προς την επίτευξη της επιδιωκόμενης βελτίωσης. Επιπλέον, σημαντική θεωρείται και η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων, προκειμένου να υπάρξει αλλαγή αντιλήψεων και πρακτικών, με θετικά αποτελέσματα, για μια πιο ποιοτική προσχολική αγωγή. Επομένως, με την παρούσα πραγματοποιήθηκε μια απόπειρα αποτίμησης των χαρακτηριστικών των κέντρων προσχολικής αγωγής.

Κατά πλειοψηφία όπως διαπιστώνεται (γράφημα 7), οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι το ποσοστό των παιδιών της τάξης, που ήταν έτοιμο να μπει στο νηπιαγωγείο από τα κέντρα προσχολικής αγωγής, κυμαινόταν στο 76-100%. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το υπόλοιπο 45,5% των νηπιαγωγών, που δήλωσαν μικρότερα ποσοστά, δεικνύοντας έτσι, τη σημασία της παροχής ποιοτικών υπηρεσιών, από πλευράς των παιδικών σταθμών. Επομένως λοιπόν, παρατηρείται μια ενδεχόμενη διαφοροποίηση στις απόψεις των νηπιαγωγών, σχετιζόμενη με την αναντιστοιχία των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και της προετοιμασίας που παρέχουν, για την ένταξη των παιδιών στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται να αναμένουν κάτι διαφορετικό από την υφιστάμενη προσπάθεια, που λαμβάνει χώρα στους παιδικούς σταθμούς, με στόχο την ομαλότερη εισαγωγή των παιδιών στα νηπιαγωγεία, διαθέτοντας περισσότερο αυξημένες ικανότητες.

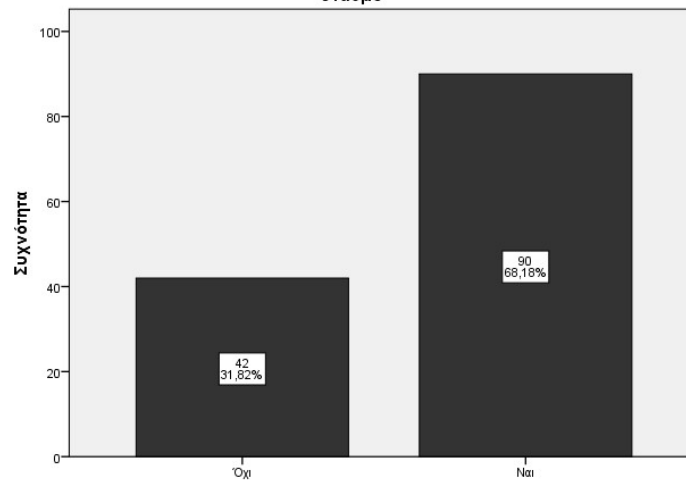
Κατά την κρίση σας, ποιο ποσοστό των παιδιών της τάξης σας ήταν έτοιμο να μπει στο νηπιαγωγείο;



Γράφημα 7- Κατανομή του δείγματος βάση του ποσοστού των παιδιών που ήταν έτοιμα να μουν στο νηπιαγωγείο

Ενισχυτικά με τα παραπάνω, κατανοούμε ότι η προηγούμενη απάντηση δεν αποδεικνύει την έλλειψη παροχής ποιοτικών υπηρεσιών από τους παιδικούς σταθμούς, καθώς το άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, κλήθηκαν να δηλώσουν την επιλογή τους να στείλουν τα παιδιά σε δημόσιο παιδικό σταθμό. Σύμφωνα με το γράφημα 8, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί απάντησαν καταφατικά (90 άτομα-ποσοστό 68,18%).

Θα επιλέγατε να στείλετε τα παιδιά σας σε δημόσιο παιδικό ή βρεφονηπιακό σταθμό



Γράφημα 8- Κατανομή του δείγματος βάση της επιλογής να στείλουν τα παιδιά τους σε δημόσιο παιδικό ή βρεφονηπιακό σταθμό

Τέλος, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η σπουδαιότητα της λειτουργίας των κέντρων προσχολικής αγωγής έχει περιοριστεί, καθώς διαπιστώθηκε ότι η αλλαγή της

νοοτροπίας (νοοτροπία, συνήθειες, στόχοι) για τη βελτίωση της προσχολικής αγωγής στη χώρα μας (ερώτηση Θ-3), κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική από πλευράς των νηπιαγωγών (Μ.Ο= 4,15 Τ.Α=,87).

Όσον αφορά τα παραπάνω χαρακτηριστικά, με τη χρήση του κριτηρίου Chi-Square, στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανιχνεύθηκαν στην ερώτηση που αφορούσε το ποσοστό των παιδιών, που ήταν έτοιμο να μπει στο νηπιαγωγείο και τη μεταβλητή επαγγελματική κατάσταση ($\chi^2(3) = 10,360$, $p = 0,016$) και προέλευση παιδιών ($\chi^2(3) = 13,085$, $p = 0,042$), με τις μόνιμες νηπιαγωγούς να υποστηρίζουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από τους δημόσιους παιδικούς σταθμούς.

Αντίστοιχα, αναφορικά με την ερώτηση επιλογής να στείλουν τα παιδιά τους σε δημόσιο παιδικό ή βρεφονηπιακό σταθμό, στατιστικές διαφορές διαπιστώθηκαν όσον αφορά τις μεταβλητές έτη εργασίας στο νηπιαγωγείο που υπηρετείτε ($\chi^2(3) = 9,781$, $p = 0,021$) και τοποθεσία νηπιαγωγείου (Fisher's Exact Test $p=0,001$). Όπως διαπιστώνεται, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν 6-10, αλλά και αυτοί που το νηπιαγωγείο υπηρεσίας δεν βρίσκεται εντός αστικής περιοχής, θα επέλεγαν περισσότερο να στείλουν τα παιδιά τους σε δημόσιο παιδικό ή βρεφονηπιακό σταθμό.

Τέλος, αναφορικά με την έλλειψη θετικής νοοτροπίας για τη βελτίωση της προσχολικής αγωγής στη χώρα μας, στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν μόνο αναφορικά με τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, με τους μικρότερους σε εμπειρία συμμετέχοντες να θεωρούν την αλλαγή επιβεβλημένη.

6. Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα

Επομένως λοιπόν και σύμφωνα με τα προειρημένα, κύριο στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η καταγραφή του επιπέδου ποιότητας, καθώς και η αξιολόγηση της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από τα κέντρα προσχολικής αγωγής. Το ενυπάρχον ερευνητικό κενό, το αφορούν την καινοτομία στην αξιολόγηση των παιδικών σταθμών, από την επόμενη προσχολική δομή, μέσω της αποτίμησης της δυνατότητας πραγματικής ένταξης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, με πλήρως ανεπτυγμένες ικανότητες και δεξιότητες, κατά την ηλικία τους, καλείται η εν λόγω έρευνα, να καλύψει. Ο τρόπος λειτουργίας των δομών παροχής εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας, σκιαγραφεί εν μέρει, το είδος της επιθυμητής κι επιδιωκόμενης κοινωνίας, καθώς επίσης και τη φύση των παιδιών και το είδος των υπηρεσιών που θεωρείται σκόπιμο, να λαμβάνουν (Hutchins et al., 2009) καθώς τα δομικά χαρακτηριστικά των δομών προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (υποδομές, διαδικασίες, κτλ), θα πρέπει να θεωρούνται δείκτες κι όχι πραγματικές μετρήσεις της ποιότητας, της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας (Lo Casale – Crouch, 2007; Ρέντζου, 2011).

Ως πρώτο συμπέρασμα της έρευνας, παρατίθεται η υψηλή παρεχόμενη ποιότητα υπηρεσιών (M.O= 3,92 T.A=,63), με τον έλεγχο της ποιότητας να πραγματώνεται την αποτίμηση διαφορετικών λειτουργικών παραγόντων. Εξάλλου, καμία πηγή πληροφόρησης από μόνη της, δεν δύναται να βοηθήσει στην πλήρη κατανόηση του υπό αξιολόγηση αντικειμένου (Chen & McNamee, 2007; Hallam et al., 2009). Εν προκειμένω, έλαβε χώρα η συμπερίληψη ποιοτικών διαστάσεων του περιβάλλοντος παροχής αγωγής και φροντίδας, μη υπαγόμενες σε κανονισμούς λειτουργίας, όπως επί παραδείγματι, στοιχεία της κοινωνικής, της γνωστικής, της λεκτικής αλληλεπίδρασης παιδιών και παιδαγωγών, η συμπεριφορά των παιδαγωγών και το ύφος της τάξης κτλ. Αναφορικά με το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής από τα νηπιακά τμήματα, στην παρούσα, αυτό παρουσιάζεται υψηλό, γεγονός που δεν επιβεβαιώνει παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα στον ελλαδικό χώρο (Petrogiannis, 2002; Μάντζιου, 2000; Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009; Λαμπίδη & Πολέμη -Τοδούλου, 1992; Ρέντζου, 2011), σύμφωνα με τα οποία, το επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών είναι χαμηλό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, στα κέντρα προσχολικής αγωγής, ο μεγαλύτερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στην υποκατηγορία «ταυτότητα» (4,29), ενώ ο μικρότερος μέσος όρος βαθμολογίας, αποδόθηκε στην υποκατηγορία «απόψεις» (3,14), γεγονός που συνεπάγεται την ανάδειξη της λειτουργίας και του παρεχόμενου έργου των κέντρων προσχολικής αγωγής ως παρόχων φροντίδας και μέριμνας, με την υιοθέτηση ενός ιδιαίτερου «μοντέλου παροχής φροντίδας» (Πετρογιάννης,

2004). Επομένως, οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί, φαίνεται να θεωρούνται κατεξοχήν δομές παροχής φροντίδας και δευτερευόντως παροχής εκπαίδευσης (Ρέντζου, 2011). Μάλιστα, η ίδια η ελληνική πολιτεία μην αποδίδοντας στο θεσμό των παιδικών σταθμών την πρέπουσα κι αρμόζουσα σημασία, συγγέει το έργο τους, παρουσιάζοντάς τους, τόσο ως θεσμό φροντίδας και μέριμνας των παιδιών των εργαζομένων και άνεργων γονέων, όσο και ως παρόχους προσχολικής αγωγής. Συγκεκριμένα, ο κανονισμός λειτουργίας των κέντρων προσχολικής αγωγής (παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί) εμπεριέχει πράγματι, την παροχή προσχολικής αγωγής και διαπαιδαγώγησης, με στόχο τη σωματική, νοητική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών παράλληλα με την ημερήσια διατροφή και φροντίδα των παιδιών πρώιμης ηλικίας. Ουσιαστικά, τα κέντρα προσχολικής αγωγής, διαθέτουν και παιδαγωγικής φύσεως ρόλο κι όχι απλά, προνοιακό χαρακτήρα, προσανατολιζόμενα στην υποβοήθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό, στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Υ.Α. Αρ. 41087/2017).

Ως εκ τούτου, η υιοθέτηση μιας ενιαίας αγωγής και εκπαίδευσης, ίσως αποτελεί μονόδρομο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η προσχολική αγωγή στο σύνολό της, είναι ένας συνδυασμός εκπαίδευσης και φροντίδας. Η οικειοποίηση της εκπαίδευσης και η παράλληλη απεμπόληση της φροντίδας, οδηγεί σε λογικό άτοπο, δεδομένου ότι, η εκπαίδευση των παιδιών δεν ξεκινά στην ηλικία των τεσσάρων ετών και η φροντίδα δεν σταματά στην ηλικία αυτή. Αντιθέτως, ο συνδυασμός εκπαίδευσης και φροντίδας, είναι απαραίτητος για όλη την πορεία του παιδιού, από τη γέννησή του, έως τουλάχιστον, την ενηλικίωσή του. Άλλωστε και οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, αντιμετωπίζουν ενιαία την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, αναφερόμενες στα παιδιά από τη γέννησή τους, έως τη συμπλήρωση των οκτώ τους χρόνων (Barnett, 2003; Μανιαδάκη, 2017). Επομένως, η θεώρηση των πλαισίων προσχολικής αγωγής, ως χώρων φύλαξης και φροντίδας των παιδιών, παρουσιάζεται με τον χαρακτήρα της αναχρονιστικότητας και του απαρχαιωμένου, στερούμενης κάθε είδους στήριξης από τα επιστημονικά δεδομένα. Μάλιστα, η επένδυση στην προσχολική αγωγή αποτελεί, μέτρο πρόληψης ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων, για την αντιμετώπιση των οποίων το κράτος συνήθως ξοδεύει πολλαπλάσια χρήματα και ενέργεια αργότερα (Campbell et al., 2014).

Προς επίρρωση των ανωτέρω, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής και οργανωτικής ποιότητας, στις προσχολικές δομές, επέδειξαν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είχαν υψηλότερη ποιότητα στις δομές

πρώιμης προσχολικής ηλικίας (Broekhuizen, Mokrova, Burchinal & Garrett-Peters, 2016). Έτσι, τα κέντρα προσχολικής αγωγής μετακινήθηκαν σε προγράμματα πλήρους ημέρας, καθώς οι δραστηριότητές τους έγιναν πιο ακαδημαϊκές και οι παιδαγωγοί ανέλαβαν ολοένα και περισσότερο την ευθύνη για την καλλιέργεια και τη μάθηση των παιδιών (Curby et al., 2015).

Το τρίτο εξαγόμενο συμπέρασμα της έρευνας, αφορούσε τη μετάβαση των παιδιών, από τη μια δομή, στην επόμενη. Κατά πλειοψηφία, όπως διαπιστώνεται από το γράφημα 7 (σελ. 73) κι όπως δήλωσαν οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί, το ποσοστό των παιδιών της τάξης που ήταν έτοιμο να μπει στο νηπιαγωγείο, από τα κέντρα προσχολικής αγωγής, κυμαινόταν στο 76-100%. Ωστόσο, δε θα πρέπει να παραβλέψουμε το υπόλοιπο 45,5% των νηπιαγωγών που δήλωσαν μικρότερα ποσοστά. Αποδείχθηκε δε ακόμη, η ενυπάρχουσα αναντιστοιχία μεταξύ των κατάλληλων αναπτυξιακών προγραμμάτων προσχολικής ηλικίας από τους παιδαγωγούς των κέντρων προσχολικής αγωγής, αναφορικά με την προετοιμασία των παιδιών για τις επόμενες δομές, σε σχέση με ό,τι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι επιθυμούν να αποτελέσει κατά βάση, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και αγωγής στους παιδικούς σταθμούς, με αποτέλεσμα, πολλά παιδιά να μην είναι έτοιμα για το νηπιαγωγείο. Έτσι, παρατηρούνται και δυσκολίες στις δεξιότητες, ως προς το επίπεδο που ζητά το νηπιαγωγείο (συναισθηματικό-γνωστικό), με την έλευση των παιδιών σε αυτό (Curby et al., 2015).

Η έρευνα απέδειξε το υψηλό της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από τους παιδικούς σταθμούς. Βέβαια, δεδομένη καθίσταται η μειωμένη θέαση αυτής της δομής, ως φορέα εκπαίδευσης, με κύρια όμως ευθύνη του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, που προσεγγίζει τους παιδικούς σταθμούς κυρίως με την προνοιακή τους μορφή. Προς επίλυση της παρούσης κατάστασης, η εν λόγω μελέτη επιχειρεί την εκκίνηση μιας συζήτησης, σχετικά με την ανάγκη οικοδόμησης μιας ισχυρής και ισότιμης εταιρικής σχέσης, μεταξύ προγραμμάτων νηπιαγωγείου και κέντρων προσχολικής αγωγής, με σκοπό τη δημιουργία μιας πιο συνεκτικής προσέγγισης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρώιμης παιδικής ηλικίας. Τα ευρήματα υποστηρίζουν τις ανησυχίες σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης και της περίθαλψης, που παρέχεται σε μικρά παιδιά. Παρόλο που τα πιθανά θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων υψηλής ποιότητας από τα κέντρα προσχολικής αγωγής είναι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένα, η ποιότητα τόσο των τάξεων του νηπιαγωγείου όσο και των κέντρων προσχολικής αγωγής και φροντίδας, τουλάχιστον όσον αφορά ορισμένες πτυχές της ποιότητας των διαδικασιών και των δομικών στοιχείων τους, δεν αποτελούν τον κανόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli, 2015).

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί πως διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και μεταξύ των παιδιών που μετέβησαν στο νηπιαγωγείο από δημόσιους ή ιδιωτικούς παιδικούς και βρεφονηπιακούς και παιδιά που προέρχονται από το σπίτι. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι, από παιδιά που προέρχονται από δημόσιους παιδικούς σταθμούς. Οι θετικές αναπτυξιακές συνέπειες εξάλλου, συνδέονται άρρηκτα και με την ποιότητα στα προσχολικά προγράμματα, γεγονός που δεικνύεται και από σχετική εμπειρική έρευνα (Hayes et al., 1990 *οπ. αναφ. στο* Lee et al., 2015). Σε έρευνες κυρίως σε χώρες της δυτικής Ευρώπης και τις ΗΠΑ με παρόμοια θεματολογία, έχουν επανειλημμένα αναδειχθεί τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να έχουν τα παιδιά από την παρακολούθηση υψηλού επιπέδου προγραμμάτων, αλλά και τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η παρακολούθηση προσχολικών προγραμμάτων χαμηλής ποιότητας (Elliott, 2004 *οπ. αναφ. στο* Kinay, 2018; Myers, 2004 *οπ. αναφ. στο* McCoy & Wolf, 2018). Επομένως λοιπόν, δημιουργείται ο προβληματισμός, ο σχετιζόμενος με την ομοιότητα ή τη διαφορά των προσλαμβανουσών των τετράχρονων νηπίων, από αυτές τις δομές, καθώς και το πώς αντιμετωπίζει η πολιτεία τα παιδιά που παραμένουν στο σπίτι. Έτσι, εύλογα εκπηγάζει από τα ανωτέρω και η προβληματική των ίσων ευκαιριών που διατίθενται στα νήπια, καθώς, εάν γίνουν δεκτά στην τάξη των προνηπίων, θα παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του υπουργείου παιδείας, που διατίθεται στα νηπιαγωγεία, ενώ αντίθετα, τα παιδιά που θα εισαχθούν στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς, θα θεωρηθεί ότι λαμβάνουν απλά φύλαξη κι όχι αγωγή (Κωνσταντίνου, Παλέτα & Σταθάκης, 2016).

Εν συνεχεία, ένα ακόμη συμπέρασμα που ανέκυψε από την παρούσα, σχετίζεται με την έλλειψη θετικής νοοτροπίας. Τα ευρήματα οδηγούν στην επιβεβαίωση της ύπαρξης διχοτομίας, μεταξύ φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης, προωθούμενη εντέλει, από την ίδια πολιτεία, σχετιζόμενη με τις δράσεις που λαμβάνονται για το θεσμό των παιδικών σταθμών και για το θεσμό των νηπιαγωγείων (Ρέντζου, 2011). Διαπιστώθηκε λοιπόν εμφανώς η έλλειψη θετικής νοοτροπίας (νοοτροπία, συνήθειες, στόχοι), για τη βελτίωση της προσχολικής αγωγής στη χώρα μας (ερώτηση Θ-3), γεγονός που κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό από πλευράς των νηπιαγωγών ($M.O= 4,15$ $T.A=,87$). Ο ενυπάρχων αυτός διχασμός των πρώτων χρόνων της εκπαίδευσης και αγωγής, θεωρείται μηχανιστικός, μιας και οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης και της φροντίδας στο στάδιο αυτό, νοούνται συνυφασμένες κι αλληλοσυμπληρούμενες. Τέλος, στις τάξεις των νηπιαγωγών, συντριπτικά στο σύνολο του δείγματος, υποστηρίζεται η ελεύθερη και δημοκρατική κουλτούρα και όχι δομημένη σε αυστηρά πλαίσια και κανόνες. Έτσι, επιδιώκεται κι επιτυγχάνεται η βέλτιστη

ανάπτυξη για το άτομο, με την αρωγή εκπαιδευτικών πρακτικών, ήδη προτεινόμενων από την αρχή του προηγούμενου αιώνα.

Αναφορικά με την έλλειψη θετικής νοοτροπίας, ως προς τη βελτίωση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, μόνο αναφορικά με τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, με τους μικρότερους σε εμπειρία συμμετέχοντες να θεωρούν την αλλαγή επιβεβλημένη. Εν εξελίξει λογίζεται σήμερα, τόσο η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, όσο και η αξιολόγηση αυτής, καθώς κατέχουν ιδιαίτερο επιστημονικό και φυσικά κοινωνικό ενδιαφέρον. Τα αποτελέσματα αυτής της εξέλιξης, θα πρέπει όλοι να προσεγγίζουμε ως σοβαρά και σημαντικά για την κοινωνία, που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται (Σημαντηράκη, 2017).

Το επόμενο συμπέρασμα της παρούσας, σχετίζεται με την επιμόρφωση και ειδικότερα, με την ανάγκη των νηπιαγωγών για επιμόρφωση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής τους πράξης. Η ζητούμενη μάλιστα υποστήριξη, διαθέτει βιωματικό, διερευνητικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση και στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Γσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι νηπιαγωγοί συχνά, δεν έχουν λόγο στο σχεδιασμό και στην οργάνωση των προγραμμάτων, που αφορούν την επιμόρφωσή τους, στην εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα αυτά, είναι πιθανό να δειχθεί πως δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να βοηθήσουν πολλούς από τους μαθητές τους. Οι νηπιαγωγοί που βρίσκονταν σε νεότερη ηλικιακή ομάδα, σύμφωνα με τα πορίσματα, επιθυμούν περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα, σε σχέση με τις νηπιαγωγούς με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η ποιοτική διδασκαλία, απότοκη της συνεχούς επιμόρφωσης, θα πρέπει να αποτελέσει επίκεντρο της επαγγελματικής και επιστημονικής εξέλιξης και για τους παιδαγωγούς των κέντρων προσχολικής αγωγής. Με τη συνεχή επιμόρφωσή τους, δύναται ευκολότερη και η πρόβλεψη γνώσεων αναφορικά με τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, προωθώντας την καλλιέργεια και τη μάθηση (Weiland et al., 2013), αφού σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα οι δυο αυτοί παράγοντες θεωρείται ότι χρήζουν βελτίωσης ως προς την ποιότητα τους.

Ένα έκτο και πολύ βασικό πόρισμα, που εξήχθη από την παρούσα μελέτη, είναι η υφιστάμενη επάρκεια της επαγγελματικής και επιστημονικής κατάρτισης των εν ενεργεία παιδαγωγών. Αποδείχθηκε λοιπόν ότι οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας είναι πράγματι καταρτισμένοι και γνώστες του αντικειμένου τους, διαθέτοντας τα κατάλληλα χαρακτηριστικά ενός αποδοτικού παιδαγωγού-εκπαιδευτικού. Παρουσιάζονται λοιπόν

συγκροτημένοι, ως προσωπικότητες κι ως παιδαγωγοί, διατεθειμένοι να αναλάβουν ευθύνες συσχετιζόμενες με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, αλλά και σχετικές με τις γνώσεις και τον αποτελεσματικό προγραμματισμό (Μ.Ο=3,52, Τ.Α=,80). Μάλιστα, δεικνύοντας τον επαγγελματισμό τους και το ειλικρινές ενδιαφέρον τους, για την ευαίσθητη υφή της εργασίας τους, τη σχετιζόμενη με τα παιδιά πρώιμης ηλικίας, παρόλο που οι αρμόδιοι κρατικοί φορείς δεν αναλαμβάνουν συχνά την εκπαίδευση-επιμόρφωσή τους, οι παιδαγωγοί και οι νηπιαγωγοί της προσχολικής αγωγής, καταρτίζονται κι επιμορφώνονται με δική τους πρωτοβουλία, μετέχοντας και παρακολουθώντας τις παιδαγωγικές και επιστημονικές εξελίξεις (Κουτλεμάνη, 2017).

Το τελευταίο κι έβδομο συμπέρασμα, που εκπορεύθηκε από την παρούσα, αφορά τις παγιωμένες αντιλήψεις των νηπιαγωγών. Τη χαμηλότερη βαθμολογία, συγκέντρωσε η δήλωση «Υπάρχει ποιοτική συνεργασία ανάμεσα σε παιδαγωγούς των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγούς» (Μ.Ο. = 2,11), συνηγορώντας υπέρ της συγκρότησης ενός ενιαίου αναπτυξιακού-μαθησιακού περιβάλλοντος καθώς η επιδιωκόμενη συνεργασία των δυο αυτών προσχολικών δομών, θα επιτύχει τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, προωθώντας κυρίως τη συνεργατικότητα και λιγότερο το περιεχόμενο των ακαδημαϊκών προγραμμάτων.

Η «θεραπεία» με την αρωγή της υπέρβασης των δομικών πολώσεων και αγκυλώσεων, που χαρακτηρίζουν το σύστημα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, αποτελεί κοινό τόπο, πως θεωρούνται αναγκαίες αλλαγές, στους παιδικούς σταθμούς του ελληνικού προσχολικού περιβάλλοντος. Επιδιώκεται μάλιστα, η αναβάθμιση του συστήματος εκπαίδευσης των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, κάτι που, όπως σημειώνει και η Ζαμπέτα (1998), έχει κόστος και είναι μάλλον αμφίβολο κατά πόσο υπάρχει η διάθεση να αναληφθεί ένα τέτοιο κόστος. Η αναγνωρισμένη πλέον σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, έχει οδηγήσει στη διατύπωση του ισχυρισμού ότι, όταν ένα κράτος επενδύει στην παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής προσχολικής αγωγής, αποφέρει αξιόλογο κοινωνικό και οικονομικό κέρδος στην κοινωνία (Azzi – Lessing, 2009; Mahony & Hayes, 2006).

Σε κάθε περίπτωση βέβαια, παρά τη σπουδαιότητα και την ανάγκη βελτίωσης πολλών σημείων, οι απόψεις των νηπιαγωγών, αναδεικνύουν επιπλέον την ανάγκη περαιτέρω υποστήριξής τους, τόσο ως προς το σχεδιασμό και την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων, όσο και ως προς τη δημιουργία μιας συνεργατικής κουλτούρας (Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Οι φορείς της εκπαίδευσης ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για το σχεδιασμό πολιτικών και πρακτικών για την ευθυγράμμιση των διδακτικών προσεγγίσεων στην τάξη, προκειμένου να προωθηθεί η συνέχεια στην

παιδαγωγική εμπειρία των παιδιών (Phillips et al., 2017; Pianta et al., 2016 όπ. αναφ. στο Vernon-Feagans et. al., 2019; Ritchie & Gutmann, 2014; Stipek, Clements, Coburn, Franke, & Farran, 2017). Η έλλειψη διοικητικής συνοχής μεταφράζεται σε υπηρεσίες για τα παιδιά και τις οικογένειες, που δεν έχουν τη βέλτιστη ποιότητα, κατανέμονται άνισα και λειτουργούν ανεπαρκώς (Kagan & Gomez, 2015). Μερικές μελέτες παρέχουν αποδείξεις που συνδέουν την ευθυγράμμιση των παιδαγωγών-εκπαιδευτικών με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών (Jenkins κ.ά., 2018; Mattera, Jacob, & Morris, 2018; Zellman & Kilburn, 2015).

Ολοκληρώνοντας με τα συμπεράσματα τα εκπορευόμενα της έρευνας, καθίσταται κατανοητό, πως αυτή αποτελεί ένα πρώτο βήμα στην προσπάθεια συσχέτισης της εκπαιδευτικής πολιτικής με ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, για την καλύτερη λειτουργία των κέντρων προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, που παρέχεται στην προσχολική εκπαίδευση (Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017; Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli, 2015). Δυστυχώς όμως, η απόσταση που ενυπάρχει ανάμεσα στα νηπιαγωγεία και στους παιδικούς σταθμούς, δημιουργεί προβλήματα διαχείρισης και αντιμετώπισης δυσκολιών και προβλημάτων, με αποτέλεσμα, οι νηπιαγωγοί να θεωρούν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στους παιδικούς σταθμούς, χρήζει βελτίωσης. Πράγματι, η θεώρηση και η οπτική των κέντρων προσχολικής αγωγής, ως αρωγών και παρόχων φροντίδας, μειώνει την εκπαιδευτική τους σημασία. Όπως διαπιστώθηκε κι από την παρούσα, οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν την ποιότητα των υπηρεσιών σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, όμως, συμφωνούν και στην αλλαγή της αντιμετώπισής τους, από το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα κατάσταση, δυσχεραίνει το έργο τους και γι' αυτό, η συνεργασία νηπιαγωγείων και κέντρων προσχολικής αγωγής, καθώς και η καινοτομία της αξιολόγησης της μιας δομής από την επόμενη, ως προτάσεις της παρούσας, δημιουργούν νέες ερευνητικές προοπτικές και διαστάσεις βελτίωσης (Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli, 2015).

Καταληκτικά, ως πρώτιστη μορφή θεώρησης των πραγμάτων και της παρούσας κατάστασης, πρέπει να λογίζεται η αλλαγή και προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στα παιδιά και όχι το αντίστροφο. Υψηλής καινοτομίας εκπαιδευτικά συστήματα, προσανατολίζονται στην αλλαγή του ίδιου του συστήματος, προσαρμοζόμενου στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μικρών παιδιών κι όχι εστιασμένο ιδιαίτερα στη μάθηση καθαυτή (Quinn et al., 2006). Προκύπτει λοιπόν πως, δεν απαιτείται απλά μια αποσπασματική επίκληση και χρήση εναλλακτικών καινοτόμων προγραμμάτων, για την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών διαδικασιών, αλλά μια ευρύτερη θεώρηση της

έννοιας της αγωγής και καλλιέργειας, ως κύριου παράγοντα διαμόρφωσης των αρχών και διαδικασιών, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει τον πρώτο λόγο στη διαμόρφωση της πολιτικής σε επίπεδο εκπαίδευσης και αγωγής, όσον αφορά το γενικότερο προσχολικό περιβάλλον. Πρόκειται επομένως, για μια περίπτωση καινοτομίας, ως προς τη σύνδεση του εκάστοτε μικρού παιδιού και της προσχολικής δομής, στα πλαίσια μιας συλλογικής πολιτικής και συναινετικής πρακτικής, λαμβάνουσα υπόψη τη φωνή του νηπίου για τη μετέπειτα σχολική ζωή του, για την ποιότητά της, για τα αποτελέσματά της και την επιρροή της, μέσω των λειτουργιών και διαδικασιών της προς αυτό (Quinn et al., 2006; Κουτουβέλα, 2015).

7. Κεφάλαιο 7^ο: Προτάσεις

Η σημασία της ανάπτυξης της πρώιμης παιδικής ηλικίας, μια έννοια που διαπερνά όλη την παρούσα προσπάθεια, δίδοντας μια σφαιρική κατανόηση του θέματος, οδηγεί στην κατανόηση της σπουδαιότητας της ενιαίας δομικής υπηρεσίας, έτσι ώστε να αποφεύγονται αρνητισμοί, κενά και συγχύσεις, όπως αυτές της ερμηνείας των όρων φροντίδα, μέριμνα, καλλιέργεια, εκπαίδευση και αγωγή. Η τροποποίηση των δομών, η δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος παροχής προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής, παρουσιάζονται σημαντικές και ωφέλιμες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, απομακρυνόμενες από τον περιορισμό της τοπικής αυτοδιοίκησης, παρέχοντας τη δυνατότητα ελέγχου της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, αλλά και της απαιτούμενης μέτρησης της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητάς τους. Θα πρέπει παράλληλα να δημιουργηθεί ένας υπεύθυνος φορέας παροχής διοικητικής υποστήριξης, ρυθμιστικών αποφάσεων και χρηματοδότησης, σύμφωνα με τα πρότυπα των ευρωπαϊκών χωρών (Κωνσταντίνου, Παλέτα & Σταθάκης, 2016). Επιπλέον, η υπαγωγή του επιστημονικού-παιδαγωγικού προγράμματος, με υψηλής ποιότητας αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας, στην αρμοδιότητα ενός ενιαίου φορέα θα στοχεύει στον σχηματισμό και στην υποστήριξη ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Σε ό,τι αφορά το πλαίσιο της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών, όταν αυτά φοιτούν στις προσχολικές δομές, απαιτείται μια αξιολόγηση, καθώς μέχρι σήμερα, η υπάρχουσα αξιολόγηση διαθέτει προαιρετικό χαρακτήρα και περιορίζεται σε μεμονωμένες προσπάθειες (Ρεκαλίδου, 2016; Κακανά κ.α, 2007; Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μολονότι διεθνή ερευνητικά δεδομένα, τονίζουν τη σημασία των κανονισμών και της ύπαρξης φορέων ελέγχου, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα (Azzi - Lessing, 2009), απουσιάζουν οι φορείς ελέγχου της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, που διασφαλίζουν την εκπαίδευση, την αγωγή και τη φροντίδα, σε αμφότερες τις εκπαιδευτικές μονάδες των κέντρων της προσχολικής αγωγής και των νηπιαγωγείων, γεγονός που ίσως δικαιολογείται, από το ασαφές θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης της μάθησης στο νηπιαγωγείο και την ελλιπή υποστήριξη των νηπιαγωγών, για την εφαρμογή αξιολογικών πρακτικών στην πράξη (άρθρο 9 του Π.Δ. 200/1998).

Καταληκτικά, πρέπει να σημειωθεί ότι ως θεσμός, ο παιδικός σταθμός επηρεάζει τα παιδιά με τον τρόπο που λειτουργεί, καθώς και με τον τρόπο που διαμορφώνεται εκεί, η καθημερινή ζωή. Η σημασία της εργασίας των παιδαγωγών, γίνεται ακόμη πιο εύληπτη, με τη συνειδητοποίηση ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας χρειάζονται ενήλικες, ανοιχτούς στην περιέργεια και στις ερωτήσεις τους, που να τα καθοδηγούν σε εξερευνητικές δραστηριότητες

και που να υποστηρίζουν την περαιτέρω ενεργή δραστηριότητα κι εξερεύνηση. Το δύσκολο αυτό έργο, καλούνται να πραγματώσουν οι παιδαγωγοί, οι οποίοι, σε κάθε περίπτωση, οφείλουν να προσπαθούν συνέχεια και παραπάνω, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις. Επομένως, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ενεργούν και οι ίδιοι εξερευνητικά, ταυτόχρονα ως παιδαγωγοί κι ως μαθητές. Παράλληλα, οφείλουν να λειτουργούν κι ως ομάδα μεταξύ τους, με κλίμα αμοιβαίου σεβασμού κι εκτίμησης, ώστε να λαμβάνουν τις αποφάσεις με γνώμονα το συμφέρον των παιδιών και των κέντρων προσχολικής αγωγής. Ο κάθε παιδαγωγός γνωρίζει τη θέση του και τις αρμοδιότητές του, εν μέσω σύμπνοιας, διαλόγου και δημιουργικής κριτικής κι αυτοκριτικής. Ο δε προϊστάμενος, καλλιεργεί ένα συμμετοχικό διάλογο με την ομάδα, την ηγεσία του παιδικού σταθμού κι άλλους υπεύθυνους. Η ηγεσία του παιδικού σταθμού είναι υπεύθυνη για τον καθορισμό των δομών ευθύνης και το περιθώριο της λήψης αποφάσεων για τον κάθε παιδικό σταθμό, για τη συνεχή εκπαίδευση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, για την ανάπτυξη ενός συστήματος ποιοτικής διαχείρισης και βέβαια, για την εξασφάλιση της πρόσβασης στον παιδικό σταθμό για κάθε παιδί, εφόσον οι γονείς του το επιθυμούν (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009).

Στην περίπτωση λοιπόν που η διοίκηση του κέντρου προσχολικής αγωγής ακολουθεί δημοκρατικές διαδικασίες, εμπλέκει δηλαδή στην διαδικασία της λήψης των αποφάσεών της και τους εργαζόμενους, και διαχέει πληροφόρηση σχετικά με τους στόχους, το όραμα και την αποστολή του οργανισμού, οι παιδαγωγοί, σύμφωνα εξάλλου και με πληθώρα ερευνών, καθίστανται αποδοτικότεροι κι αποτελεσματικότεροι (Γλυνού, 2017).

Τέλος, η διακυβέρνηση της πρώιμης εκπαίδευσης και φροντίδας, οφείλει, με σκοπό μια εναργέστερη λειτουργία της, να εντάσσεται σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα δημόσιων πολιτικών και υπηρεσιών, συνενώνοντας την προσχολική εκπαίδευση, φροντίδα και ευημερία των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους. Συνεπώς, οι δομές προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, προκειμένου να καταστούν αποτελεσματικές, θα πρέπει να «συμμαχούν» με όλες τις υπηρεσίες που απευθύνονται σε παιδιά (π.χ. υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υγείας, τοπικούς ενδιαφερόμενους φορείς κτλ) καθώς έχει αποδειχθεί ότι όταν διέπονται από ένα συνεκτικό πολιτικό πλαίσιο, έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν με προδραστικό τρόπο τη συνεργασία και τις μακροπρόθεσμες επενδύσεις στις τοπικές κοινωνίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ιων.
- Ακριβός, Χ. & Ψαρόπουλος, Χ. (2008). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Δημόσιες Υπηρεσίες και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ ΥΠΕΠΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΕΠΘ).
- Αναγνωστοπούλου, Α. (2003). Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις. Στο *Εταιρία για την ανάπτυξη και την δημιουργική απασχόληση των παιδιών, Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή* (σελ. 31-41). Αθήνα: Τυπωθύτω- Δάρδανος.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). Η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τομ. Β΄) (σσ. 149-160). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αργυρίου, Μ. (2006). Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και Διαθεματικότητα. Στα *Πρακτικά στρογγυλής Τραπέζης του Φεστιβάλ Αγωγής Υγείας Ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Τμήμα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Αγωγής Υγείας ΠΕ Πειραιά.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (2009). Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας-Παιδαγωγικό πρόγραμμα παιδικών Σταθμών. Αθήνα: *Ανάθεση στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών από το Υπουργείο Εσωτερικών*.
- Βασιλείου, Π. Σ. (2007). Η επίδραση της σχέσης δασκάλου-μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 49-57.
- Βάτου, Α. (2017). *Αντιλήψεις Παιδαγωγών και Παιδιών για την Ποιότητα της Σχέσης τους: Κλίμα Τάξης και Σχέσεις Εξάρτησης*. Διπλωματική Εργασία. Α.Π.Θ.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννοπούλου Α., (2013). *Η εθνική δημόσια διοίκηση στο θεσμικό και πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης: η έννοια της διοικητικής σύγκλισης*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γλυνού, Δ. (2017). Η επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) στην Επαγγελματική Εξουθένωση (burnout): Η περίπτωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών.
- Γουργιώτου, Ε. (2007). Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 182-189.

- Γρηγοριάδης, Αθ. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις*. διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δαμαλά, Α. (2018). *Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.
- Δάρρα, Μ. (2002). Η βελτίωση της ποιότητας: Νέα πρόκληση και προοπτική για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Στο Ματθαίου Δ. (επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (1997). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Total Quality Management*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Διαφερμού, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δούκας, Χ. (2001). *Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Μέντορας.
- Ζαβλανός, Μ. (2006). *Η Ποιότητα στις Παρεχόμενες Υπηρεσίες και τα Προϊόντα*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζακοπούλου, Α., Κακάρογλου, Ν. & Κοσμά, Β. (2010). *Βασικές αρχές προγραμματισμού και δράσης στην προσχολική αγωγή*. Δ' Εκδ. Αθήνα: ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ.
- Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και Εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη: Συγκριτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1996). *Αντισταθμιστική αγωγή, για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*. Αγ.Νικόλαος: Ιδιωτική έκδοση.
- Ζιανίκας, Χ. (1996). *Διοικητική επιστήμη και πρακτική στο δημόσιο. Δυναμική εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Τκκου, Χρ. (2012). Τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της ποιότητας στην εκπαίδευση. Από δημόσιο αγαθό σε καταναλωτικό προϊόν. Παρουσιάστηκε στο συνέδριο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Τόμος Α'. Αθήνα, Μάιος, 2012.
- Ινστιτούτο, Π. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *ΦΕΚ*, τ, 2, 4069-4084.
- 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 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (Τόμος Β', σ.σ.603-613). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καραβασίλης, Ι., (2006). *Επιθεωρητές και Δάσκαλοι αντιμέτωποι, Cory City*, Θεσσαλονίκη.
- Καραβασίλης, Ι. (2012). *Ηλεκτρονική διακυβέρνηση στη διοίκηση και οργάνωση δημοσίων οργανισμών. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Καραβασίλης Ι., Καραβασίλης Ι., (2017). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση ως βασικοί παράγοντες βελτίωσης και ανάπτυξης. 2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με τίτλο «Παραγωγική Ανασυγκρότηση της Ελλάδας: Οικονομική Κρίση και Προοπτικές Ανάπτυξης», 5 και 6 Μαΐου 2017, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, Σέρρες.
- Καρκατσούλης, Π., (2004). *Το Κράτος σε Μετάβαση. Από τη Διοικητική Μεταρρύθμιση και το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στη Διακυβέρνηση*. Αθήνα:Σιδέρης.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-119.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουτλεμάνη, Θ. (2017). Η παρεχόμενη γενική και ειδική αγωγή και φροντίδα σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά των παιδαγωγών της Δυτικής Μακεδονίας. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κουτουβέλα, Χ. (2015). Από τη Σχολική Αποτελεσματικότητα στην «Ποιότητα της Σχολικής Ζωής»: Εμπειρική Προσέγγιση στο Ελληνικό Σχολείο. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία-Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Π., Παλέτα, Α., & Σταθάκης, Γ. (2016). Η ένταξη της προσχολικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η μεταφορά αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 709-720.
- Λαγούδας, Χ., (2011). *Στρατηγική στη Δημόσια Διοίκηση και Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης- Η περίπτωση της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Σερρών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λαδής, Στ. & Νταλάκου Β., (2008). *Εισαγωγή στη Δημόσια Διοίκηση και Δημόσια Πολιτική, Τόμος Α΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2004). Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Λαμπίδη, Α. & Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(4), 325-347.
- Λιαρμακόπουλος, Λ. (2003). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας - Σχεδίαση, Οργάνωση, Έλεγχος και Βελτίωση της Ποιότητας*. Αθήνα-Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Λυμπεράκη, Α. (2015). Δημόσια Διοίκηση και Οικονομία», Επαγγελματικό Επιμελητήριο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <http://www.eea.gr/gr/el/articles/aim-lymperaki-dimosia-dioikisi-kai-oikonomia>, [τελευταία πρόσβαση 27/10/2018].
- 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.

- Μάντζιου, Τ. (2000). Οι ερωτήσεις των παιδιών, η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάντζιου, Τ. (2001). Οι Ερωτήσεις των Παιδιών, η Ποιότητα των Παιδικών Σταθμών και τα Συναισθήματα της Μητέρας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρίδου, Ε. Βασ. (2013). Αξιολόγηση της ποιότητας του περιβάλλοντος στην Προσχολική Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μηλίτση, Χ. (2017). Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μιχαηλίδου-Αριστείδου, Μ. (2018). Η Ποιότητα των Υπηρεσιών και η Ικανοποίηση των Εσωτερικών Πελατών στα Μουσικά Σχολεία της Κύπρου. Διπλωματική Εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μιχελιού, Δ.Μ. & Ρακοπούλου, Κ. (2013). Οι Διαστάσεις της Παρεχόμενης Ποιότητας σε Προσχολικά Κέντρα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Διπλωματική Εργασία. ΑΤΕΙ Ηπείρου.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μπότσογλου, Κ., & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, 149-154.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία του Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νικηταΐδου, Ε. (2012). Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Η Συμβολή της σύγχρονης προσχολικής αγωγής στην υγιή ανάπτυξη της συμπεριφοράς των παιδιών». Καλαμάτα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος.
- Ξενάκη, Χ. (2017). Τίτλος: Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς του Ν. Αττικής. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ξηροτύρης, Η. (χ.χ.). *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του*. Αθήνα: Ατλαντίς.
- Όκλαντ, Τ. (2001). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Στο Gower, *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, D. Lock (επιμ), 2^η έκδοση (σσ. 25-40). Αθήνα: Έλλην.
- ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ, (2018). Οι κίνδυνοι της καθιέρωσης της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών ηλικίας τεσσάρων χρόνων. Διαθέσιμο στο: [Τελευταία Πρόσβαση: 15/11/2018].
- Παπαγεωργίου, Γ. Ν. (2006). *Αγωγή και Επικοινωνία στο Σχολείο*. Αθήνα: Σοκόλη Κουλεδάκη.

- Παπαθανασίου, Α. (2000). *Προγράμματα και δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Παπαπαναγιώτου, Δ. (2012). *Διαχείριση ποιότητας στο δημόσιο τομέα. Μέτρηση ικανοποίησης πολιτών μέσω servqual στον Οργανισμό Εργατικής Εστία*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πετρογιάννης, Κ. & Melhuish, E.C. (2001) (επιμ). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πετρογιάννης, Κ. (1998). Παιδικοί Σταθμοί: Η διεθνής και ελληνική εμπειρία για την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Στα πρακτικά του συνεδρίου *Τοπική Αυτοδιοίκηση & Παιδικοί Σταθμοί, Προβληματισμοί – Προοπτικές* (σ.σ. 107-118). Αθήνα: Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών.
- 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.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική εμπλοκή και η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 5, 5-29.
- Ραμματά, Μ. (2011). *Σύγχρονη Ελληνική Δημόσια Διοίκηση, Ανάμεσα στη γραφειοκρατία και το μανάτζμεντ*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέντζου, Κ. (2011). Το επίπεδο της Ποιότητας της παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας από Βρεφονηπιακούς σταθμούς. Στο Μ. Σπανάκη (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (Τομ. Δ΄) (σ.σ. 59-87). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ρέντζου, Κ. (2011α). Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Ρέντζου, Κ. (2011β). Το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από τους βρεφονηπιακούς Σταθμούς, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος Δ, 59 – 86.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2010). Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στο Σ. Χ. Πανταζής, Θ. Μπάκας, Μ. Ι. Σακελλαρίου, & Ε. Καινούργιου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής “Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα”* (Τομ. Α΄) (σ.σ. 117-134). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Ρούση, Γ. (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ρουφίδου, Ε. (2013). Κριτήρια ποιότητας στους χώρους υποδοχής παιδιών 0-3 χρόνων. Στα *Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου του ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ: αξιολόγηση και η έρευνα δράσης: σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών*. Αθήνα, 19-25.
- Σημαντηράκη, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σιώπη, Ε. (2013). Η Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπο το Πρίσμα του Μάρκετινγκ Υπηρεσιών. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τζωρτζόπουλος, Α. (2018). Εφαρμογή αρχών και εργαλείων της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στον υγειονομικό τομέα - εγγύηση στην ποιοτική αναβάθμιση των νοσοκομείων και του Εθνικού Συστήματος Υγείας. *Archives of Hellenic Medicine / Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(5), 649-664.
- Τριλιανός, Αθ. (2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν. Παρουσιάστηκε στο συνέδριο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Τσακαλάκης, Γ.Η., (2013). *Η εισαγωγή των Νέων Μεθόδων του Public Management στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Τσαλαγιώργου, Ε. Ι., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273.
- Τσιάντης, Ι., Δεμέναγα, Ν., & 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.
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα «Κάλλιπος»*.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2012). Ο ρόλος της Προσχολικής Αγωγής στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Η σημασία της ψυχικής ενδυνάμωσης των νηπίων. *Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής με θέμα: «Η συμβολή της σύγχρονης προσχολικής αγωγής στην υγιή ανάπτυξη της συμπεριφοράς των παιδιών»*. Καλαμάτα.

Ξενόγλωσση

- Allen, L., & Kelly, B. B. (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. Washington, DC: National Academy of Sciences, Institute of Medicine.

- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). Teacher–child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers’ beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 1-11. doi:10.1080/10888691.2018.1439749
- Association for Childhood Education International (ACEI) (2006). Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης (Μτφρ. Κ. Ρέντζου). Olney, Maryland: Author.
- Azzi-Lessing, L. (2009). Quality Support Infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), n1.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Barnes, J. (2001). Η αξιολόγηση των υπηρεσιών παροχής φροντίδας και αγωγής με τη χρήση μεθόδων παρατήρησης. Στο Κ. Πετρογιάννης & Ε. C. Melhuish (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα-Αγωγή-Ανάπτυξη. Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σσ. 395-446). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Barnett, W. S. & Hustedt, J. T. (2003). Preschool: The Most Important Grade. *Educational Leadership*, 60(7), 54-57.
- Barnett, W. S. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications. NIEER Preschool Policy Matters, Issue 2.
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D., Coelho, V., Pinto, A., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118-130. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.05.003
- Bennett, D. C. (2001). Assessing quality in higher education. *Liberal Education*, 87(2), 4–45.
- Bigras, N. & Japel, C., (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance*. Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Blatchford, P., & Webster, R. (2018). Classroom contexts for learning at primary and secondary school: Class size, groupings, interactions and special educational needs. *British Educational Research Journal*, 44(4), 681-703.
- Bleiklie, I. (2018). New Public Management or Neoliberalism, Higher Education. *Encyclopedia Of International Higher Education Systems And Institutions*, 1-6. doi: 10.1007/978-94-017-9553-1_143-1
- Bogard, K., & Takanishi, R. (2005). PK-3: An Aligned and Coordinated Approach to Education for Children 3 to 8 Years Old. Social Policy Report. *Society for Research in Child Development*, 19(3), 3-24
- Boocock, S. S. (1995). Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes. The future of Children. *Long-term outcomes of early childhood programs*, 5(3), 94-114.

- Broadbent J. & Laughlin R., (2003). Public private partnerships: an introduction. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 16(3), 332 – 341.
- Broekhuizen, M., Mokrova, I., Burchinal, M., & Garrett-Peters, P. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212-222. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.01.005
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development (6th edition) (Vol. 1)* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Broucker, B., De Wit, K., & Verhoeven, J. (2017). Higher education for public value: taking the debate beyond New Public Management. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 227-240. doi: 10.1080/07294360.2017.1370441
- Brown, S.W., Fisk, R.P. and Bitner, M.J. (1994). The development and emergence of services marketing thought. *International Journal of Service Industry Management*, 5(1), 21-48.
- Buell, M. J., Hooper, A., Hallam, R. A., & Han, M. (2018). A Descriptive Study of the Relationship Between Literacy Quality and Global Quality in Family Child Care Programs Engaged in Quality Rating and Improvement Systems. *Child & Youth Care Forum*, 47(5), 725-745. doi:10.1007/s10566-018-9455-0
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48, 457-482.
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Pungello, E., & Pan, Y. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science*, 343(6178), 1478-1485.
- Chan, L. K. S., & Chan, L. (2003). Early childhood education in Hong Kong and its challenges. *Early Child Development and Care*, 173(1), 7-17.
- Chan, W. (2018). Challenges to the infant care profession: practitioners' perspectives. *Early Child Development And Care*, 1-13. doi: 10.1080/03004430.2018.1432606
- Chen, J. Q., & McNamee, G. D. (2007). *Bridging: Assessment for teaching and learning in early childhood classrooms, PreK-3*. Corwin Press.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.

- Collmann, J. (2012). Teacher stress and teacher-child interactions: An investigation of demographic, professional, and self-efficacy characteristics on the relationship between teacher stress and teacher-child interactions. (Master's Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3501786).
- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R., & Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: Trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development, 84*, 752–766. doi:10.1111/cdev.12007
- Crociani-Windland, L. & Hoggett, P. (2012). Politics and affect. *Subjectivity, 5*(2), 161-179.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334.
- Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L.J. & Masterov, D.V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. Dlm. Hanushek, E. & Welch, F. (pnyt). *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: North-Holland.
- Cunningham, A., & Zelazo, D. (2007). Attitudes and evaluations: A social cognitive neuroscience perspective. *Trends in Cognitive Sciences, 11*, 97–104.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*(5), 549-570.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- De Schipper, E. J., Marianne Riksen-Walraven, J., & Geurts, S. A. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child development, 77*(4), 861-874.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.
- Devjak, T. and Berčnik, S. (2011). Lifelong learning and professional development of professionals in education. *The learning teacher journal, 5* (1), 3–18.
- Donabedian, A. (1980). *Explorations in quality assessment and monitoring: The definition of quality and approaches to its assessment (Vol. 1)*. Ann Arbor, MI: Health Administration Press.
- Doomen, S., Verschueren, K., Buyse, E., De Munter, S., Max, K., & Moens, L. (2009). Further examination of the convergent and discriminant validity of the student-teacher relationship scale. *Infant and Child Development, 18* (6), 502-520.
- Downer, J. T., Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2006). *The transition from kindergarten to first grade: A developmental, ecological approach. Kindergarten and beyond*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dragonas, T., Tsiantis, J. & Lambidi, A. (1995). Assessing Quality Day Care: The Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral Development, 18*(3), 557–568.

- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (2), 217-225.
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2013). Factor Structure of the Student-Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (5), 457-466.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-32.
- Edvardsson, B., (1980). How are Consumer Interests Taken into Consideration when Developing New Products?. *Livsmedelsteknik*, 7, 1980.
- Falatoonzadeh, H. & Bailey, S. K. (1997). TQM and its application to the college classroom. *Community College Journal of Research and Practice*, 21(3), 297-303.
- Ferlie, E. (2001). Public Management in the United Kingdom: Efficiency and Accountability. *Politiques et management public*, 19(3), 121-138.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές* (Εισ. Επιμ. Κ. Χρυσοφίδης, Μτφρ. Ε. Νούσια). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Friendly, M. (2008). Building a strong and equal partnership between childcare and early childhood education in Canada. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 2 (1), 39-52.
- Gomes, C., Small, M., & Yasin, M. (2018). Towards excellence in managing the public-sector project cycle: a TQM context. *International Journal Of Public Sector Management*. doi: 10.1108/ijpsm-11-2017-0315
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zachopoulou, E. (2013). Evaluating the training provided to early childhood educators in six European countries. In C. M. Stracke (Ed.), *Learning Innovations and Quality: «The Future of Digital Resources»*. Germany: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Natsi, V., & Klapsinou, K. (2013β). Assessing StudentTeacher relationships: Implementing the Dutch version of STRS in a Greek sample. In C. M. Stracke (Ed.), *Learning Innovations and Quality: «The Future of Digital Resources»*. Germany: Logos Verlag Berlin GmbH.
- 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*, 188(12), 1814-1823. doi:10.1080/03004430.2017.1289192

- Grammatikopoulos, V., Zachopoulou, E., & Glueer, M. (2013γ). Adaptation of ECERS-E in the Greek educational settings: Preliminary results from the “Thales–EarlyQ” Project. Proceedings of ICERI 2013 Conference 18th-20th November 2013, Seville, Spain.
- Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2014) Teacher-child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, 184 (3), 386-402.
- 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.
- Grigoroudis, E. & Siskos, Y. (2010). *Customer Satisfaction Evaluation. Methods for Measuring and Implementing Service Quality*. New York: Springer.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers’ perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221–240.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 65, 253-263.
- Hanushek, E. A. (1999). The Evidence on Class Size. In Susan E. Mayer and Paul Peterson, eds., *Earning and Learning: How Schools Matter*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Harms, T., & Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2005). *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised edition*. New York, NY: Teacher College Press.
- Harrist, A. W., Thompson, S. D., & Norris, D. J. (2007). Defining Quality Child Care: Multiple Stakeholder Perspectives. *Early Education & Development*, 18 (2), 305-336.
- Harvey, L., (1995b). Editorial. The quality agenda. *Quality in Higher Education*, 1(1), 5–12.
- Hedestig, U., Skog, D., & Söderström, M. (2018). Co-producing public value through IoT and social media. *Proceedings Of The 19Th Annual International Conference On Digital Government Research Governance In The Data Age - Dgo '18*. doi: 10.1145/3209281.3209349
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons. *Public Administration*, 69(1), 8.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child development*, 63(2), 449-460.
- Hujala, E., Fonsen, E., & Elo, J. (2012). Evaluating the Quality of the Child Care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182 (3), 299-314.
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.

- Hutchins, T., Saggors, S. & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 1019.
- Jenkins, J. M., Duncan, G. J., Auger, A., Bitler, M., Domina, T., & Burchinal, M. (2018). Boosting school readiness: Should preschool teachers target skills or the whole child? *Economics of Education Review*, 65, 107-125. doi:10.1016/j.econedurev.2018.05.001
- Jones-Branch, J. A., Torquati, J. C., Raikes, H., & Edwards, C. P. (2004). Child care subsidy and quality. *Early Education & Development*, 15, 327-341.
- Joseph, R. & Kitlan, D. (2008). Key issues in e-government and public administration in gd garson & m khosrow-Pour (eds.). *Handbook of Research on Public Information Technology*, USA:IGI global, 1-11.
- Kagan, S. L., & Gomez, R. E. (Eds.). (2015). *Early childhood governance: Choices and consequences*. Teachers College Press.
- Karavasilis, I Samoladas, I & Nedos, A 2010, 'From empiricism to Total Quality Management in Greek education' , in M Lytras, P Ordonez De Pablos, D Avison, D Sipior, Q Jin, L Uden, M Thomas, S Cervai & D Horner, *Technology Enhanced Learning: Quality of Teaching and Educational Reform*, ISBN 978-3-642-13165-3, Springer-Verlang Heidelberg, pp 572-583.
- Katz, L. (1993). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp. 19–37). Norwood, NJ: Ablex
- Kinay, I. (2018). Investigation of Prospective Teachers' Beliefs towards Authentic Assessment. *World Journal of Education*, 8(1), 75-85.
- Korjenevitch, M., & Dunifon, R. (2010). *Child care center quality and child development*. New York: Cornell University.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the pre-kindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104 (5), 409-426.
- Lane, J. (1997). *Public sector reform, 1st ed.* London: Sage Publications.
- Lee, S. Y., Benson, S. M., Klein, S. M., & Franke, T. M. (2015). Accessing quality early care and education for children in child welfare: Stakeholders' perspectives on barriers and opportunities for interagency collaboration. *Children and Youth Services Review*, 55, 170-181.
- Li, C., & Vazquez-Nuttall, E. (2009). School Consultants as Agents of Social Justice for Multicultural Children and Children and Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19 (1), 26-44.
- Li, W., Farkas, G., Duncan, G. J., Burchinal, M. R., & Vandell, D. L. (2013). Timing of high-quality child care and cognitive, language, and preacademic development. *Developmental psychology*, 49(8), 1440.
- Lipsey, M. W., Hofer, K. G., Dong, N., Farran, D. C., & Bilbrey, C. (2013). Evaluation of the Tennessee Voluntary Prekindergarten Program: Kindergarten and First Grade Follow-Up Results from the Randomized Control Design. *Research Report. Peabody Research Institute*.

- LoCasale-Crouch, J., Moritz Rudasill, K., Sweeney, B., Chattrabhuti, C., Patton, C., & Pianta, R. (2018). The Transition to Kindergarten: Fostering Connections for Early School Success.
- LoCasale-Crouch, Jennifer & Rudasill, Kathleen & D. Sweeney, Beverly & Chattrabhuti, Chalawan & Patton, Christine & Pianta, Robert. (2016). The Transition to Kindergarten: Fostering Connections for Early School Success. *Advances in Motivation and Achievement*. 17. 1-26. 10.1108/S0749-7423(2012)0000017004.
- MacAskill, P., Goho, J., Richard, R., Anderson, K. & Stuhldreier M., (2008). Creating Quality Assurance in Curriculum: Theory and Practice at a Canadian Community College. *Community College Journal of Research and Practice*, 32, 939–958.
- Mahony, K., & Hayes, N. (2006). *In search for quality. Multiple perspectives. Final Report*. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.
- Majzub, R. M., & Rashid, A. A. (2012). School Readiness Among Preschool Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3524-3529. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.098
- Mantzicopoulos, P. (2005). Teacher-Student Relationships and Early School Adjustment. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Cognition and Learning in Diverse Settings Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (Vol. 18) (pp.111- 138). Emerald Group Publishing Limited.
- Marshall, N. L. (2004). The quality of early child care and children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (4), 165-168.
- Masoumeh, P., Ramli, B., Shaffe, M.D. & Soaib, A. (2011). Applying Total Quality Management in the Classroom and Solving Students Failure. *Kashbit Business Journal*, 4, 69-76
- Mattera, S., Jacob, R., & Morris, P. (2018). *Strengthening Children's Math Skills with Enhanced Instruction: The Impacts of Making Pre-K Count and High 5s on Kindergarten Outcomes*.
- McAfee, O., Leong, D. & Bodrova, E. (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- McCoy, D. C., & Wolf, S. (2018). Changes in classroom quality predict Ghanaian preschoolers' gains in academic and social-emotional skills. *Developmental psychology*, 54(8), 1582.
- McKevitt, D. & Lawton, A. (1995). *Public sector management: theory, critique & practice*. USA:Sage publications Ltd.
- McKim, M. K. (1993). Quality child care: what does it mean for individual infants, parents and care givers? *Early Childhood Development and Care*, 88, 23-30.
- McNealy, R. M. (1993). What is Quality?. In *Making Quality Happen* (pp. 23-47). Springer, Boston, MA.
- Moloney, J. F., & Oakley, B. (2010). Scaling online education: Increasing access to higher education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(1), 55-70.
- Morgan, H. (2019). Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows. *Education Sciences*, 9(1), 19.

- 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.
- O' Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218.
- Oakland, J.S., (1995). *Total Quality Management*. Oxford, UK: Butterworth.
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1992), *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5-24.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L., (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49, 41-50.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2018). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader?. *Leadership And Policy In Schools*, 1-15. doi: 10.1080/15700763.2018.1475575
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Howes, C., Kagan, S. L., . . . Zelazo, J. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Perlman, M., Zellman, G. L., & Le, V. N. (2004). Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 398-412.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers' quality, caregivers' behaviour and children's development. *International Journal of Early Years Education*, 10 (2), 137-148.
- Petrogiannis, K. (2010). Early childhood education and care in Greece: Some facts on research and policy. *International Journal of Early Childhood*, 42, 9-131.
- Phillips, D., Lipsey, M.W., Dodge, K.A., Haskins, R., Bassok, D., Burchinal, M.R., Duncan, G.J., Dynarski, M., Magnuson, K.A., & Weiland, C. (2017). *Puzzling it out: The current state of scientific knowledge on pre-kindergarten effects: A consensus statement*. Washington, DC: Brookings Institute.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 475-496.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook*

- of classroom management. *Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 685-711). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of Kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225-240.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual: Pre-K*. Baltimore: Brookes.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teacher and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7) (pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Pianta, R., Whittaker, J., Vitiello, V., Ansari, A., & Ruzek, E. (2018). Classroom Process and Practices in Public Pre-K Programs: Describing and Predicting Educational Opportunities in the Early Learning Sector. *Early Education And Development*, 29(6), 797-813. doi: 10.1080/10409289.2018.1483158
- Pollitt, C. & Summa, H. (1997). Reflexive Watchdogs? How Supreme Audit Institutions Account for Themselves. *Public Administration*, 75, 313-336.
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52. doi:10.1016/j.jsp.2017.12.004
- Prueanghitchayathon, S., Tesaputa, K., & Somprach, K. (2015). Application of Total Quality Management System in Thai Primary Schools. *Educational Research and Reviews*, 10(11), 1535-1546
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Broene, P., Jenkins, F., ... & Downer, J. (2012). Third Grade Follow-Up to the Head Start Impact Study: Final Report. OPRE Report 2012-45. *Administration for Children & Families*.
- Quinn, M.M., Poirier, J.M., Faller, S.E., Gable, R.A. & Tonelson, S.W. (2006). An examination of school climate in effective alternative programs, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 51(1), 11-17.
- Raikes, H. H., Roggman, L. A., Peterson, C. A., Brooks-Gunn, J., Chazan-Cohen, R., Zhang, X., & Schiffman, R. F. (2014). Theories of change and outcomes in home-based Early Head Start programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 574-585.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2006). Creating and sustaining a high-quality workforce in child care, early intervention, and school readiness programs. *Critical issues in early childhood professional development*, 355-368.
- Rayburn, L. (2002). National crisis in childcare. *The World & I*, 17 (6), 305-313.

- Reiter, R., & Klenk, T. (2018). The manifold meanings of 'post-New Public Management' – a systematic literature review. *International Review of Administrative Sciences*, 002085231875973. doi:10.1177/0020852318759736
- Rentzou, K. (2012). Examination of work environment factors relating to burnout syndrome of early childhood educators in Greece. *Child Care in Practice*, 18(2), 165-181.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Educational Journal*, 38, 367-376.
- Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2011). Paths of effects from preschool to adult well-being: A confirmatory analysis of the Child-Parent Center Program. *Child development*, 82(2), 555-582.
- Ridley, F. (1996). The New Public Management in Europe: Comparative Perspectives. *Public Policy and Administration*, 11(1), 16-29.
- Ritchie, S., & Gutmann, L. (2014). *FirstSchool: Transforming PreK–3rd Grade for African American, Latino, and Low-Income Children*. Teachers College Press.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A metaAnalytic Approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231.
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A., & Lerkkanen, M. (2017). Development of pre-academic skills and motivation in kindergarten: a subgroup analysis between classroom quality profiles. *Research Papers In Education*, 33(4), 515-543. doi: 10.1080/02671522.2017.1353673
- Salonen, A. O., & Tast, S. (2013). Finnish early childhood educators and sustainable development. *Journal of sustainable Development*, 6(2), 70.
- Scheerens, J., Glas, C. A., Thomas, S. M., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach (Vol. 13)*. Taylor & Francis.
- Schmitt, M. B., Pentimonti J. M., & Justice L. M. (2012). Teacher-child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology*, 50, 681-699.
- Schreyer, I., & Krause, M. (2016). Pedagogical staff in children's day care centres in Germany—links between working conditions, job satisfaction, commitment and work-related stress. *Early Years*, 36(2), 132-147.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15, (2), 197-217.
- Slack, N., Chambers, S. & Johnston, R., (2007). *Operations Management*. UK Essex: Pearson Education Limited.

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology, 50*, 363-378.
- Stipek, D., Franke, M., Clements, D., Farran, D., & Coburn, C. (2017). PK-3: What Does It Mean for Instruction? Social Policy Report. 30(2). *Society for Research in Child Development*.
- Tan, K. C. & Kek, S. W. (2004). Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in Higher Education, 10*(1), 17-24.
- Teigland, M.D. (1993). *A study of the beliefs for total quality management comparing superintendents, board members, and classroom teachers in Iowa schools*. Iowa: Iowa State University.
- Thijs, J., & Koomen, H. M. Y. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 186-197.
- Thijs, J., Westhof, S., & Koomen, H. M. Y. (2012). Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers. *Journal of School Psychology, 50*, 257-273.
- Trichopoulos, D., Petridou, E. (1988). Promoting health among school age children. *Scand J Soc Med. 16*, 251 – 255.
- Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring Teacher-Child Relationships in the Greek Kindergarten Setting: A Validity Study of the Student-Teacher Relationship Scale-Short Form. *Early Education & Development, 19* (5), 816-835.
- Tudorica, O., & Timpau, C. (2015). The Management of the Preschool Group: Values, Practices and Impact. *In Proceedings of the 9th International Management Conference* (pp. 278-286). Bucharest.
- Vernon-Feagans, L., Mokrova, I. L., Carr, R. C., Garrett-Peters, P. T., Burchinal, M. R., & Family Life Project Key Investigators. (2019). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 531-540.
- Verschuere, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14* (3), 205-211.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 199-209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.002>
- Whitebook, M. (1989). Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. *Young Children, 45*(1), 41-45.
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy* (Vol. 4, No. 2, pp. 1-43).

- Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K., & Halle, T. (2011). *Quality measurement in early childhood settings*. Baltimore, MD: Brookes.
- Zellman, G. L., & Kilburn, M. R. (2015). The Hawai'i Preschool-Third Grade Education Reform Initiative.

Νομολογία

- Ν. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της κυβερνήσεως. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.g>
- Ν. 4386/2016. Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.g>
- Π.Δ. 79/2017. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Ανακτήθηκε από: <http://bit.ly/2Lkrh0V>.
- Π.Δ. 200/1998. Οργάνωση και Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων. Ανακτήθηκε από: <http://bit.ly/2H3kKnj>
- Υ.Α. 16065 «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών», Φ.Ε.Κ. 497, τ. Β', Αθήνα 22.4.2002
- Υ.Α. Αριθμ. 4187/29-11-2017 ΚΥΑ. Καθορισμός διαδικασιών, Προϋποθέσεων, Τεχνικών Λεπτομερειών και λοιπών θεμάτων σχετικά με τη λειτουργία των υπηρεσιών μιας στάσης για τη σύσταση εταιριών.
- Υ.Α. Γ2/21072β (ΦΕΚ304/τ. Β'/13-3-2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.
- Υ.Α. (Τεύχος Β' 4249/05.12.2017). Νέος Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας των Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών σταθμών
- Εγκ. ΥΠ.ΕΣ.Α.Η.Δ, (2017). Ενημέρωση για τις ρυθμίσεις του π.δ. 99/2017 «Καθορισμός προϋποθέσεων αδειοδότησης και λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών που λειτουργούν εντός νομικών προσώπων των δήμων ή υπηρεσίας των δήμων».
- Εγκ. Υ.Υ.Κ.Α., 2017 Υ1α/Γ.Π. οικ. 76785. Ιατρικός έλεγχος προσωπικού, διατροφή και κανόνες υγιεινής και ασφάλειας των τροφίμων στους δημόσιους και ιδιωτικούς βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς.

Ηλεκτρονικές Πηγές

- Cotton, K. & Conklin, S. (2005). *Research on early childhood education*. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2019, από <http://www.nnwrel.org>.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2012). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach or Spearman-Brown? *IntJPublicHealth*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://bit.ly/2t26GCV>.

- Myers, R. G. (2004). In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Research Report. <http://portal.unesco.org/education/en/files/36353/11002676193Myers.doc/Myers.doc>.
- Rhodes, L.A. (1992). *On the road to quality*". *Educational Leadership*. EBSCO Publishing 2002. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου, 2018, από <http://sabuseance.com>.
- Ανδριτσάκη, Α. (2017). *Η υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση άνοιξε τον ασκό του Αιόλου*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://bit.ly/2FD5Kvz>.
- Ανώνυμος, (2018). *ΑΣΕ: Για το άρθρο 33 του νόμου που ψηφίστηκε στη Βουλή σχετικά με τη Δίχρονη Υποχρεωτική Προσχολική Αγωγή και τη στάση των παρατάξεων στο Δ.Σ. της ΔΟΕ*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2018, από <https://bit.ly/2Ws3v44>.
- Αργυρόπουλος Γ. (2016). *Η έννοια και οι λειτουργίες της δημόσιας διοίκησης*. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2018, από http://www.huffingtonpost.gr/giorgos-argyropoulos/-_5895_b_10297624.html.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2018). *ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ της σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας υψηλής ποιότητας*. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://bit.ly/2TzRx6l>.
- Θαλής. (2014). *Αξιολόγηση της ποιότητας στην προσχολική αγωγή: Προσαρμογή των κλιμάκων ECERS-R και ECERS-E στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 01 Οκτωβρίου, 2018, από <http://excellence.minedu.gov.gr/thales/el/thalesprojects/379429>.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου, 2018, από <http://hdl.handle.net/10795/1947>.
- Καρυωτάκης, Κ., (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διαχείριση Αλλαγής στους Δημόσιους Οργανισμούς/Total Quality Management and Change Management in Public Organizations*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2018, από <http://dias.library.tuc.gr/view/14512?show=full>.
- Μανιαδάκη, Κ. (2017). *Ο Παιδικός Σταθμός ως χώρος διαμόρφωσης της προσωπικότητας και προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας*. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://bit.ly/2UlaTRr>.
- Νίκα, Μ., Βεκρής, Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Χ., Κότσιρα, Α. κ.α. (2017). Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου, 2018, από <https://bit.ly/2TCGIRh>.
- Νικολαΐδης, Η. (2017). *Γιατί Η Ελλάδα Πρέπει Να Επενδύσει Στην Προσχολική Αγωγή*, Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2018, από https://www.dianeosis.org/2017/02/prosxoliki_agogi/.
- Πρεβεδούρου Ε. (2013). *Η έννοια της δημόσιας διοίκησης*. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2018, από <https://www.prevedourou.gr/έννοια-δημόσιας-διοίκησης/>.

Σωτηρόπουλος, Δ. & Χριστόπουλος, Λ., (2016). *Q & A: 18 Απαντήσεις Για Την Πολυνομία Και Την Κακονομία*. Ανακτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 2018, από http://www.dianeosis.org/2016/07/polynomia_qa/.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2016). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3-6 ετών)*. Ανακτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 2018, από http://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα- Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο μέσω του οποίου ευελπιστώ να ανιχνεύσω τις απόψεις και στάσεις των Νηπιαγωγών της Π.Ε. Σερρών, στο πλαίσιο της Διπλωματικής Εργασίας με επίκεντρο τη **Μετάβαση των Νηπίων από τα Κ.Π.Α. στο Νηπιαγωγείο** και θέμα: **«Ο Βαθμός Ικανοποίησης των Νηπιαγωγών από τις Παρεχόμενες Υπηρεσίες των Κέντρων Προσχολικής Αγωγής στο Πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών»**. Η Εργασία εκπονείται για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και δεν θα δημοσιοποιηθούν για οποιοδήποτε λόγο, βάσει του Ν. 2472/97 «Περί προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα».

Σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας, που δεν θα υπερβεί τα 5-6 λεπτά της ώρας.

Με εκτίμηση,
Αικατερίνη Δεβράνη

Α. Ταυτότητα και αυτονομία

Σύμφωνα με την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό τα παιδιά της τάξης σας έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά;

	Κανένα	Μερικά	Περίπου το 1/4	Περίπου τα μισά	Περισσότερα από τα μισά
1. Έχουν ευχάριστες αναμνήσεις από τη σχολική τους ζωή πριν το νηπιαγωγείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Αίσθημα ευεξίας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Έχουν κατακτήσει τους βασικούς τομείς της αδρής και λεπτής κινητικότητας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Τακτοποιούν πιο οργανωμένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Πλένουν τα χέρια τους και το πρόσωπό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Μπορούν να πάνε μόνα τους στην τουαλέτα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Β. Κοινωνικοποίηση

Σύμφωνα με την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό τα παιδιά της τάξης σας έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά;

	Κανένα	Μερικά	Περίπου το 1/4	Περίπου τα μισά	Περισσότερα από τα μισά
1. Παρουσιάζουν προβλήματα στις συναναστροφές τους με τα υπόλοιπα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Σέβονται την διαφορετικότητα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Είναι σε θέση να τηρήσουν κανόνες τάξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.Παίρνουν πρωτοβουλίες, προτείνουν ιδέες, συμμετέχουν ενεργά στην ομάδα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Συνεργάζονται, ενεργούν ομαδικά σε ομαδικά παιχνίδια υπακούοντας σε κανόνες που βάζουν τα ίδια, οι φίλοι τους ή η νηπιαγωγός κυρίως όταν οι ομάδες είναι μικρές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Δείχνουν ικανότητες και δεξιότητες να δημιουργούν και να διατηρούν προσωπικές σχέσεις με τους/τις άλλους/-ες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Γ. Επικοινωνία

Σύμφωνα με την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό τα παιδιά της τάξης σας έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά;

	Κανένα	Μερικά	Περίπου το 1/4	Περίπου τα μισά	Περισσότερα από τα μισά
1.Επικοινωνούν με ευγενικό, φιλικό και θετικό τρόπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Τα παιδιά εκφράζονται με μεγάλη σαφήνεια, συναισθήματα, σκέψεις, εξηγήσεις κ.λ.π	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Διηγούνται φανταστικές ιστορίες που τους συνέβησαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Συμμετέχουν σε ψυχοκινητικά παιχνίδια, παιχνίδια με μπάλα, κορδέλες, στεφάνια κ.λ.π.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Αξιοποιούν τις εικαστικές τέχνες, το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια παιδικής χαράς για να ξεπεράσουν παράλογους φόβους και αναστολές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Δ. Νοητική ανάπτυξη

Σύμφωνα με την εμπειρία σας, πόσα από τα παιδιά της τάξης σας έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά;

	Κανένα	Μερικά	Περίπου το 1/4	Περίπου τα μισά	Περισσότερα από τα μισά
1.Έλλειψη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Δύσκολα ακολουθούν οδηγίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Δύσκολα ολοκληρώνουν εργασίες μόνα τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Ικανότητα να συνδέουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες με νέες γνώσεις και να εφαρμόζουν γνώσεις και εμπειρίες σε ένα νέο πλαίσιο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι, τις μαριονέτες και τη μίμηση για να ανακαλύπτουν εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Προσπαθούν να γράψουν το όνομα τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Συμπληρώνουν γραφισμούς (τελίτσες) σε σελίδα τετραδίου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Μπορούν να μετρήσουν ως το 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Μπορούν να πραγματοποιήσουν πρόσθεση ενός ψηφίου όταν το βλέπουν μέχρι το 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.Μπορούν να αναγνωρίζουν γεωμετρικά σχήματα (τετράγωνο, τρίγωνο, κύκλος)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.Έχουν κατακτήσει τις χωρικές έννοιες (πάνω-κάτω, μέσα-έξω, μπροστά-πίσω, ψηλά-χαμηλά, μακριά-κοντά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ε. Συναισθηματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με την εμπειρία σας, πόσα από τα παιδιά της τάξης σας έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά;

	Κανένα	Μερικά	Περίπου το 1/4	Περίπου τα μισά	Περισσότερα από τα μισά
1.Θυμώνουν εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Ενεργούν επιπόλαια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Κλαίει εύκολα και συχνά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Φοβούνται πολύ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Κατανοούν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Αισθάνονται ενθουσιασμό, ευχαρίστηση και ικανοποίηση όταν μαθαίνουν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Σέβονται τις ανάγκες, τα συναισθήματα και την ιδιοκτησία των άλλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ζ. Απόψεις

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω προτάσεις ισχύουν;

	Καθόλου	Λίγο	Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Τα Κέντρα Προσχολικής Αγωγής είναι ανοιχτά στην τοπική κοινωνία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Το παιδαγωγικό προσωπικό των Κέντρων Προσχολικής Αγωγής είναι επιστημονικά επαρκώς καταρτισμένο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί έχουν καλή φήμη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Η ποιότητα των υπηρεσιών των Κέντρων Προσχολικής Αγωγής είναι δεδομένη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Υπάρχει ομοθυμαδόν συνεργασία ανάμεσα σε παιδαγωγούς των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Η ύπαρξη διαδικτυακού τόπου των Κέντρων Προσχολικής Αγωγής θα βοηθούσε στην κατανόηση του έργου τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Η. Επιμόρφωση Νηπιαγωγών

1. Σε ποιο βαθμό η επιμόρφωσή σας περιελάμβανε ως αντικείμενο την μετάβαση του παιδιού από το παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο;

Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση σας περιελάμβανε ως αντικείμενο την μετάβαση του παιδιού από νηπιαγωγείο στο δημοτικό;

Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Θ. Χαρακτηριστικά Κέντρων Προσχολικής Αγωγής

1. Κατά την κρίση σας, ποιο ποσοστό των παιδιών της τάξης σας ήταν έτοιμο να μπει στο

νηπιαγωγείο;

0%-25% 26%-50% 51%-75% 76%-100%

2. Θα επιλέγατε να στείλετε τα παιδιά σας σε δημόσιο παιδικό ή βρεφονηπιακό σταθμό

Ναι Όχι

3. Πόσο σημαντική κρίνετε την αλλαγή κουλτούρας (νοοτροπία, συνήθειες, στόχοι) για τη βελτίωση της προσχολικής αγωγής στη χώρα μας.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

I. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Επαγγελματική κατάσταση: Μόνιμος Αναπληρωτής

2. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

<10

11-20

21-30

>30

3. Έτη εργασίας στο νηπιαγωγείο που υπηρετείτε.

<5

6-10

11-15

>16

4. Ανώτερος τίτλος σπουδών, πέραν του βασικού πτυχίου.

Διδασκαλείο ή Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Β΄ πτυχίο

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

Τίποτα από τα παραπάνω

5. Που βρίσκεται το νηπιαγωγείο που υπηρετείτε; Πόλη Ύψαιθρος

6. Πόσα παιδιά φοιτούν στον νηπιαγωγείο που υπηρετείτε;

7. Από πού προέρχεται η πλειοψηφία των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο που υπηρετείτε,;

Δημόσιο παιδικό σταθμό

Ιδιωτικό παιδικό σταθμό

Δεν έχουν φοιτήσει σε παιδικό σταθμό