



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΕΛΛΑΔΟΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΚΕΝΤΡΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.**

της

ΕΛΕΝΗΣ ΓΙΑΝΝΑΚΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Δρ Νίκα Μαρία

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

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 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 Διεθνές Πανεπιστημίου Ελλάδος, 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, 10 Δεκεμβρίου 2019,

Η Δηλούσα: Ελένη Γιαννάκη

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία “ *Η διάσταση της παρεχόμενης ποιότητας σε κέντρα προσχολικής αγωγής σε Ελλάδα και Φινλανδία. Συγκριτική μελέτη*”, εκπονήθηκε κατά το διδακτικό έτος 2019. Διεξήχθη στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», του τμήματος Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος. Προτού παρουσιάσω τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από την έρευνα, αισθάνομαι την βαθύτατη ανάγκη, να ευχαριστήσω ορισμένα άτομα που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην εκπόνηση της εργασίας μου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου, Κυρία Νίκα Μαρία, για το κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την πρώτη στιγμή. Νιώθω υποχρεωμένη να την ευχαριστήσω για τις παραγωγικές της υποδείξεις που συνέβαλαν τα μέγιστα στην εκπόνηση της εργασίας, για το υλικό με το οποίο με τροφοδοτούσε συνεχώς καθώς και για την κατανόηση που επιδείκνυε .

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για τη ψυχολογική υποστήριξη και την ηθική συμπαράσταση που μου προσέφεραν όλους αυτούς τους μήνες. Τους ευχαριστώ, γιατί χωρίς την έμπρακτη βοήθεια τους δε θα βρισκόμουν τώρα εδώ.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και να αφιερώσω την παρούσα εργασία στον Ι. Σ., για την παρότρυνσή του τις στιγμές που εγκατέλειπα και για το θάρρος και τη δύναμη που διαρκώς με όπλιζε.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τη διάσταση της ποιότητας που παρέχεται σε κέντρα προσχολικής αγωγής τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Φινλανδία. Αρχικά, μελετάται η σημασία και ο σκοπός της αγωγής στην προσχολική ηλικία, καθώς και ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού. Εν συνεχεία, αναλύονται ο τρόπος λειτουργίας και οργάνωσης, το ημερήσιο πρόγραμμα, το προσωπικό που απασχολείται, αλλά και τα προβλήματα που προκύπτουν στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία των δύο χωρών. Τέλος, εξετάζεται η διασφάλιση της ποιότητας μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας σε Ελλάδα και Φινλανδία με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε η ευρύτερη προσπάθεια των χωρών της Ευρώπης να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους διαδικασίες, θέτοντας, μεταξύ άλλων, στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής τη διασφάλιση ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση, με σκοπό τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Για τον λόγο αυτό διεξήχθη μία ποιοτική, συγκριτική μελέτη, βασισμένη σε πρωτογενείς πηγές, με σκοπό όχι την ανεύρεση έτοιμων και εφαρμοσμένων μεθόδων εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά τη σύγκριση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι δύο χώρες στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ανάδειξη δοκιμασμένων και αποτελεσματικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στον διεθνή προσχολικό χώρο. Η έρευνα διεξήχθη την χρονική διάρκεια 2018 – 2019.

**Λέξεις κλειδιά:** προσχολική αγωγή, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, διασφάλιση ποιότητας.

## **Abstract**

This thesis deals with the quality dimension of preschool education in both Greece and Finland. First, the importance and purpose of preschool education as well as the multidimensional role of the teacher are studied. Subsequently, the manner of operation and organization, the daily schedule, the staff employed, and the problems that arise in kindergartens and kindergartens in both countries are analyzed. Finally, quality assurance is examined through evaluation and self-assessment procedures, based on the legislation in force in Greece and Finland for the purpose of drawing conclusions. The reason for choosing this topic was the wider effort of European countries to improve their educational processes, inter alia by placing the quality assurance of preschool education at the heart of their educational policy, in order to plan and evaluate educational work. For this reason, a qualitative, comparative study, based on primary sources, was conducted not to find ready-made and applied educational policy methods but to compare the methods used by the two countries in preschool education, to draw conclusions and to test and effective practices used in international preschools. The research was conducted in the period 2018 - 2019.

**Keywords:** preschool education, evaluation of educational work, quality assurance.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Εισαγωγή.....	10
<b>A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>13</b>
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Βιβλιογραφική ανασκόπηση</b>	
<b>1.1. Η εξέλιξη της ποιότητας: σύντομη ιστορική αναδρομή.....</b>	<b>13</b>
1.2 Τι ακριβώς είναι η «Διασφάλιση ποιότητας»;.....	15
1.3 Βασικοί κανόνες που διέπουν τη διασφάλιση ποιότητας .....	16
1.4 Χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα προϊόν ή μία υπηρεσία ποιοτικό/ή .....	16
1.5 Συστήματα Διοίκησης Ποιότητας.....	17
1.6 Η ποιότητα στην εκπαίδευση .....	19
1.7 Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.....	23
1.8 Οριοθετώντας τον ορισμό της αξιολόγησης.....	24
1.9 Είδη αξιολόγησης .....	25
<b>Κεφάλαιο 2ο Κέντρα προσχολικής αγωγής.....</b>	<b>27</b>
2.1 Η σημασία της προσχολικής ηλικίας.....	27
2.2 Σκοπός της προσχολικής αγωγής.....	28
2.3 Παρεμβάσεις της προσχολικής αγωγής.....	30
2.4 Διδακτικές ενότητες στον Παιδικό Σταθμό .....	31
2.5 Η συμβολή του παιδαγωγού .....	33
2.5.1. Παιδαγωγός: από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα .....	33
2.5.2 Ο πολυδιάστατος ρόλος του Παιδαγωγού .....	34
2.5.3 Μέθοδοι διδασκαλίας.....	34
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Τα κέντρα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα .....</b>	<b>37</b>
3.1 Ιστορική αναδρομή των κέντρων προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα .....	37
3.2 Πρότυπος κανονισμός λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών .....	40
3.2.1 Σκοπός Παιδικών, Βρεφικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών .....	40
3.2.2 Δικαίωμα εγγραφής παιδιών και κόστος αγωγής.....	41
3.2.3 Καταμερισμός τμημάτων και απασχόληση προσωπικού.....	43
3.2.4 Ημερήσιο πρόγραμμα αγωγής βρεφών και νηπίων .....	44
3.3 Οργάνωση εσωτερικού και εξωτερικού χώρου .....	46
3.4 Προβλήματα και μειονεκτήματα των κέντρων προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα .....	49
<b>Κεφάλαιο 4ο Τα κέντρα προσχολικής αγωγής στην Φινλανδία.....</b>	<b>53</b>
4.1 Ιστορική αναδρομή.....	53

4.2 Σκοπός της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία.....	54
4.3 Το προσχολικό φινλανδικό σύστημα.....	55
4.4 Κέντρα παιδικής αγωγής και φροντίδας και κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης .....	56
4.5 Το προσωπικό και ο καταμερισμός του στις τάξεις .....	58
4.6 Ημερήσιο πρόγραμμα παιδικής εκπαίδευσης και φροντίδας και προσχολικής εκπαίδευσης .....	59
4.7 Οργάνωση εσωτερικού και εξωτερικού χώρου .....	62
4.8 Προβλήματα και μειονεκτήματα στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης της Φινλανδίας .....	64
<b>Κεφάλαιο 5ο Μεθοδολογία έρευνας – Ανάλυση περιεχομένου.....</b>	<b>68</b>
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	68
5.2 Ποιοτική έρευνα .....	70
5.3 Συγκριτική Εκπαίδευση – Συγκριτική Μεθοδολογία.....	71
5.4 Το δείγμα.....	72
<b>Κεφάλαιο 6ο Διασφάλιση ποιότητας σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Φινλανδία.....</b>	<b>74</b>
6.1 Διασφάλιση ποιότητας στην Προσχολική Αγωγή (παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας) ..	74
6.1.1 Ιστορική αναδρομή.....	74
6.1.2 Εμπλεκόμενοι φορείς.....	75
6.1.3 Διαδικασίες αξιολόγησης.....	76
6.1.4 Σκοπός της αξιολόγησης.....	77
6.2 Νηπιαγωγεία .....	78
6.2.1 Εμπλεκόμενοι φορείς.....	78
6.2.2 Καθήκοντα Κέντρου Αξιολόγησης .....	79
6.2.3 Σκοπός αξιολόγησης.....	79
6.2.4 Επιτροπή Αξιολόγησης .....	80
6.2.5 Σχέδιο αξιολόγησης.....	81
6.2.6 Τρέχον πρόγραμμα αξιολόγησης – θεματικοί άξονες αξιολόγησης.....	81
<b>Κεφάλαιο 7ο Διασφάλιση ποιότητας σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....</b>	<b>83</b>
7.1 Διασφάλιση ποιότητας στην Προσχολική Αγωγή (παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας) ..	83
7.2 Νηπιαγωγεία .....	83
7.2.1 Ιστορική αναδρομή.....	83
7.2.2 Διαδικασίες αξιολόγησης.....	84
7.2.3 Εμπλεκόμενοι φορείς.....	84
7.2.4 Σκοπός της αξιολόγησης.....	86



7.2.5 Τρέχον πρόγραμμα αξιολόγησης: Θεματικοί άξονες του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.....	87
7.2.6 Εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου .....	88
<b>Κεφάλαιο 8° Συμπεράσματα έρευνας .....</b>	<b>90</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>100</b>
<b>ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ .....</b>	<b>100</b>
<b>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....</b>	<b>103</b>
<b>ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ .....</b>	<b>107</b>
<b>ΦΙΛΑΝΔΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ .....</b>	<b>109</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....</b>	<b>110</b>

### **Περιεχόμενα Σχημάτων**

Σχήμα 1: Εξελικτική πορεία του ελέγχου ποιότητας .....	14
Σχήμα 2: Ο κύκλος του Deming .....	18
Σχήμα 3: Act on Early Childhood Education and Care (36/1973), Decree on Child Day Care (FINEEC).....	75

## Εισαγωγή

Η σημασία της αγωγής σε πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένα ζήτημα που απασχολεί σε έντονο βαθμό εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και άλλες ειδικότητες που σχετίζονται με την εξέλιξη του ανθρώπου. Ο Piaget (1896 – 1980) ισχυρίστηκε ότι ο άνθρωπος βιώνει στη ζωή του κάποιες «κρίσιμες φάσεις», η παρουσία των οποίων είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα ζωή του. Κάθε φάση αποτελείται από συγκεκριμένα επιτεύγματα, τα οποία και πρέπει να κατακτήσει προκειμένου να συνεχίσει επιτυχώς την πορεία της ανάπτυξης. Αν, σύμφωνα με τον Piaget, υπάρξουν εμπλουτισμένα ερεθίσματα εκείνες τις χρονικές περιόδους, τότε θα δημιουργηθούν περισσότερα μοντέλα σκέψης, τα λεγόμενα σχήματα, τα οποία θα διευκολύνουν αργότερα την πρόσληψη καινούργιων. Ο άνθρωπος έχει μεγάλες δυνατότητες βελτίωσης. Για τον λόγο αυτό μπορεί και πρέπει να εκπαιδεύεται (Ρέντζου, 2011).

Σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, UNESCO, κανένα περιβάλλον, όσο ενισχυμένο κι αν είναι, δε μπορεί να συγκριθεί με, και να αντικαταστήσει τα προνόμια που προσφέρει ένας βρεφικός ή νηπιακός σταθμός. Μέχρι να εδραιωθεί η άποψη ότι η προσχολική αγωγή συμβάλλει τα μέγιστα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η αμφισβήτηση που επικρατούσε αποτέλεσε τροφή για πολλές έρευνες για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, θεωρείται αποδεδειγμένα ότι η αγωγή που παρέχεται σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, συμβάλλει στην γνωστική, συναισθηματική, νοητική, κοινωνική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού (Cole & Cole, 2011).

Με τον όρο προσχολική αγωγή αναφερόμαστε στην γνωστική και κοινωνική εκπαίδευση που παρέχεται στον άνθρωπο πριν την εκπαίδευση του σχολείου. Τα ιδρύματα που παρέχουν προσχολική αγωγή τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό είναι οι παιδικοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία. Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας αποτελεί την πιο σημαντική περίοδο ανάπτυξης του παιδιού, με ραγδαίες αλλαγές να διαδέχονται η μία την άλλη. Αλλαγές καθοριστικές για την ανάπτυξη του ατόμου, οι οποίες θα θέσουν τα θεμέλια για τη μετέπειτα ζωή του και θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητά της (Diwunma & Obiageli, 2013).

Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο η ποιότητα της φροντίδας και της αγωγής που παρέχεται σε κέντρα προσχολικής αγωγής να ελέγχεται και να βελτιώνεται συνεχώς. Η

διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας (Eurydice, 2018). Η βελτίωσή της αποτελεί κύριο μέλημα πολιτικής όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Πλέον, όλο και περισσότερες χώρες τονίζουν την ανεκτίμητη αξία της αγωγής που παρέχεται στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Μάλιστα, το 2014, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές προς όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης, με σκοπό να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, να αναπτυχθούν κατάλληλες στρατηγικές, να ξεκινήσει μία διαδικασία διαρκούς ανατροφοδότησης και να γίνει αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (αξιολόγηση) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδική, 2015). Κι ενώ από τη μία πλευρά τονίζεται η σημασία της προσχολικής αγωγής για τα άτομα που αποτελούν το μέλλον της κοινωνίας, από την άλλη φαίνεται να μην επενδύουν όλα τα κράτη το ίδιο στην προσχολική εκπαίδευση. Δεν έχουν αποκτήσει, δηλαδή, ακόμη, έναν αποτελεσματικό τρόπο δράσης (Hutchins et al., 2009).

Στα πλαίσια αυτής της θέσης, γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί η διάσταση της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής στα κέντρα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και στην Φινλανδία και ο τρόπος με τον οποίο διασφαλίζεται η ποιότητά της. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στα κέντρα που παρέχουν αγωγή πριν την έναρξη του σχολείου. Αναφέρεται, δηλαδή, στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας και της Φινλανδίας και στον τρόπο με τον οποίο διασφαλίζεται η ποιότητα που παρέχεται σε αυτά. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εξελίσσεται στα τέσσερα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους.

Στο πρώτο κεφάλαιο, μέσα από μία σύντομη ιστορική αναδρομή, διαπραγματεύεται ο ορισμός της ποιότητας γενικώς και της ποιότητας στην εκπαίδευση ειδικώς. Αναλύεται η διαδικασία και τα είδη αξιολόγησης που υπάρχουν και τονίζεται η σημασία ύπαρξής της. Εν συνεχεία, στο δεύτερο κεφάλαιο, αναπτύσσεται εκτενώς το θέμα της σημασίας της προσχολικής αγωγής σε πρώιμη παιδική ηλικία και ο πολυδιάστατος ρόλος του παιδαγωγού με τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια διδασκαλίας. Το τρίτο κεφάλαιο, ασχολείται με τα κέντρα προσχολικής αγωγής στην Φινλανδία και συγκεκριμένα με τον τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα στον τομέα της προσχολικής αγωγής στην Φινλανδία, αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πάροχοι προσχολικής εκπαίδευσης. Με το τέταρτο κεφάλαιο κλείνει το θεωρητικό μέρος της έρευνας.

Διαπραγματεύεται, δε, την προσχολική αγωγή στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας κατά αντιστοιχία με τις θεματικές του τρίτου κεφαλαίου.

Το δεύτερο, ερευνητικό μέρος, περιλαμβάνει την περιγραφή της μεθοδολογίας, την ερευνητική διαδικασία και την επεξεργασία των δεδομένων, και ολοκληρώνεται με τη συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων, τέλος, της έρευνας .

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Βιβλιογραφική ανασκόπηση 1.1. Η εξέλιξη της ποιότητας: σύντομη ιστορική αναδρομή**

Η ποιότητα του ελέγχου φαίνεται να έχει τις ρίζες της βαθιά στην αρχαιότητα, όταν ήδη από τον 4ο αι. π.Χ., οι Κινέζοι εφάρμοζαν έναν υποτυπώδη ποιοτικό έλεγχο, κατά τον οποίο όσοι προμήθευαν στον αυτοκράτορα προϊόντα θα έπρεπε οι συσκευασίες τους να φέρουν το όνομά τους. Κατά την ίδια περίπου χρονολογική περίοδο, στην αρχαία Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Αθήνα, βρέθηκε μία επιγραφή σχετικά με την ποιότητα που έφεραν τα ασημένια αττικά νομίσματα και η χρήση ενός υποτυπώδους πιστοποιητικού, αναφορικά με τη γνησιότητα των νομισμάτων (Βαρουφάκης, 1996).

Μέχρι και την προ – βιομηχανική εποχή, κάθε βιοτέχνης ήταν υπεύθυνος για το προϊόν που παρήγαγε και το επίπεδο της ποιότητας που αυτό έφερε. Ο βιοτέχνης δούλευε το προϊόν αυτό από το αρχικό έως το τελικό του στάδιο. Ήταν εξ ολοκλήρου υπεύθυνος για το τελικό αποτέλεσμα, δίνοντάς του την ποιότητα που ο ίδιος επιθυμούσε ή εφαρμόζοντας τα πρότυπα που επέβαλαν οι συντεχνίες της τοπικής κοινωνίας. Έκανε χρήση γνώσεων και τεχνικών που εφάρμοζαν οι περισσότεροι τοπικοί τεχνίτες ή εφάρμοζε καλά κρυμμένα “μυστικά”, σχετικά με την τεχνική κατασκευής. Μάλιστα, έως ένα βαθμό, η ποιότητα του προϊόντος ήταν θέμα τιμής και υπερηφάνειας για τον δημιουργό του (Allais, 2009).

Με την έναρξη, όμως, της βιομηχανικής περιόδου, οι τεχνίτες αντικαταστάθηκαν από τα εργοστάσια που στόχο είχαν τη μαζική παραγωγή και τη μείωση του κόστους. Αποτέλεσμα αυτού ήταν, το προσωπικό να είναι υπεύθυνο μόνο για το συγκεκριμένο στάδιο με το οποίο ασχολούνταν, χωρίς να έχει κάποιο έλεγχο επί του τελικού προϊόντος (Allais, 2009). Από την άλλη, τα εργοστάσια προκειμένου να είναι σίγουρα ότι δεν παράγονται ελαττωματικά προϊόντα συνέθεσαν ομάδες επιθεώρησης. Οι τελευταίες ήλεγχαν ένα δείγμα των προϊόντων που παράγονταν, ως αντιπροσωπευτικό, εικάζοντας ότι και τα υπόλοιπα θα παρουσιάζουν ανάλογη συμπεριφορά (Στεφανάτος, 2000).

Πράγματι, αυτός ο μηχανισμός ελέγχου της ποιότητας κατάφερε να μειώσει σε μεγάλο βαθμό τα ελαττώματα που είχαν προκληθεί κατά τη διαδικασία κατασκευής. Ωστόσο, ο έλεγχος που πραγματοποιούνταν στο τελικό στάδιο ήταν μία διαδικασία που δε μείωνε

διόλου το κόστος, αφού η εύρεση του ελαττώματος γινόταν αφού το προϊόν είχε ήδη κατασκευαστεί (Στειακάκης & Κωφίδης, 2010).

Έτσι, οι ιδιοκτήτες των εργοστασίων κατέφυγαν σε πιο σύνθετους μηχανισμούς ελέγχου με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στη Διασφάλιση Ποιότητας, κατά την οποία η εύρεση ενός αρνητικού στοιχείου γινόταν στα αρχικά, ακόμη, στάδια προτού δηλαδή ολοκληρωθεί η παραγωγή του προϊόντος (Allais, 2009). Με τον καιρό, το προσωπικό που ασχολούνταν με αυτή τη διαδικασία απέκτησε τεχνογνωσία όσον αφορά τη διαχείριση, ανέπτυξε συστήματα ελέγχου ποιότητας και καθιέρωσε διαδικασίες ελέγχου που αφορούσαν όλα τα στάδια της παραγωγής (Στειακάκης κ.ά., 2010).

Η Διαχείριση της Ποιότητας συνδέεται πολύ συχνά με τη Διασφάλιση της Ποιότητας και αφορά όλα εκείνα τα συστήματα που αναπτύσσονται για να ελέγχονται οι παραγωγικές διαδικασίες. Ωστόσο, η Διαχείριση της Ποιότητας δε θα πρέπει να συγχέεται με τη Διασφάλιση της Ποιότητας, καθώς η πρώτη στοχεύει στην λεπτομερή εξέταση όλων των σταδίων της παραγωγικής διαδικασίας (Manghani, 2016).



Σχήμα 1: Εξελικτική πορεία του ελέγχου ποιότητας (Τσιότρας, 2002).

## 1.2 Τι ακριβώς είναι η «Διασφάλιση ποιότητας»;

Με τον όρο Διασφάλιση Ποιότητας εννοούμε όλες εκείνες τις προδιαγεγραμμένες και συντονισμένες ενέργειες που θα διασφαλίσουν ότι ένα προϊόν ή μία υπηρεσία πληροί συγκεκριμένες προδιαγραφές (ISO 8402). Με πολύ απλά λόγια η διασφάλιση ποιότητας είναι μια σωστή και οργανωμένη επιχείρηση (Κέφης, 2014). Συμπληρωματικά, με τον όρο «Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας» εννοούμε την παραπάνω οργάνωση συν το προσωπικό που θα απασχοληθεί και όλα τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για να διασφαλιστεί η ποιότητα για ένα προϊόν ή μία υπηρεσία (Στεφανάτος, 2000).

Για να υπάρξει επομένως ποιότητα σε αυτό που παράγεται ή προσφέρεται, θα πρέπει όλες οι προδιαγραφές και οι λεπτομέρειες που αφορούν το προϊόν αυτό να είναι ξεκάθαρες και σαφέστατες από την αρχή, ώστε να μην αφήνουν κανένα ίχνος αμφιβολίας και παρερμηνείας (Ιακωβίδης, Καλλιάνης & Μαθιουδάκης, 2008). Σύμφωνα με τους Βουλγαρόπουλο, Ζαχαριάδη και Γηρούτη (2013), αυτό είναι και το πιο σημαντικό στοιχείο σε ένα σύστημα ποιότητας. Να συλλέγονται, δηλαδή, όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες, να σχεδιάζονται λεπτομερέστατα όλες οι διαδικασίες και να δίνονται ξεκάθαρες και σαφείς οδηγίες σε όλους όσους ασχολούνται με την παραγωγή. Με άλλα λόγια, επομένως, βασικές προϋποθέσεις για ένα σύστημα ποιότητας, είναι η συνεχής έρευνα και η εκπαίδευση (Μπουραντάς, 2002).

Η Διασφάλιση Ποιότητας εξασφαλίζει ότι κανένας από τους παράγοντες δεν είναι υποδεέστερος ή ανώτερος κάποιου άλλου, αλλά λειτουργούν όλοι μαζί αρμονικά για να πετύχουν το τέλειο αποτέλεσμα (σχεδιασμός, διοίκηση, παραγωγή, μάρκετινγκ, κ.ά.). Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται, όπως προαναφέρθηκε, να δίνονται ξεκάθαρες οδηγίες και αρμοδιότητες και να πραγματοποιείται συνεχής έλεγχος (Μπουραντάς, 2002). Τα στοιχεία αυτά είναι υψίστης σημασίας, καθώς ελλείπει κατανόησης των δοθέντων οδηγιών, η επιχείρηση είναι καταδικασμένη να αποτύχει, προτού καν ξεκινήσει. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα οικονομικές και συναισθηματικές απώλειες, αφού πέρα από το κεφάλαιο που χρησιμοποιήθηκε, υπήρξαν άτομα που πίστεψαν και πάλεψαν για αυτόν τον σκοπό (Βουλγαρόπουλος κ.ά., 2013).

### **1.3 Βασικοί κανόνες που διέπουν τη διασφάλιση ποιότητας**

Ένας οργανισμός για να κερδίσει την εμπιστοσύνη των πελατών του θα πρέπει να τους πείσει ότι κάνει και θα συνεχίσει να κάνει τη δουλειά του σε άριστο βαθμό. Για τον λόγο αυτό οι υπηρεσίες ή τα προϊόντα που παράγει θα πρέπει να διακρίνονται από υψηλή ποιότητα (Ιακωβίδης κ.ά., 2008). Η διασφάλιση ποιότητας δεν έχει καμία αξία εάν κανείς δεν χρησιμοποιεί το προϊόν ή δεν απολαμβάνει τις προσφερόμενες υπηρεσίες. Αντ' αυτού, η διασφάλιση ποιότητας αποκτά σημασία, όταν ο πελάτης δείχνει εμπιστοσύνη στην επιχείρηση – άτομο που την παρέχει (Παπαργύρης & Παπαργύρης, 2010). Για τον λόγο αυτό, οι τελευταίοι θα πρέπει να παρέχουν μία επιβεβαίωση/διαπίστευση ότι η ποιότητα σχεδιάστηκε από την αρχή σωστά και εφαρμόστηκε, βασιζόμενη στους κανόνες που τη διέπουν (Τσιότρας, 2002).

Οι βασικότεροι κανόνες που διέπουν τη διασφάλιση ποιότητας, είναι οι εξής:

**A)** Η επιχείρηση θα πρέπει να λειτουργεί με βάση το πρόγραμμα ποιότητας που εμπεριέχει οδηγίες και υποδείξεις προς όλους τους εμπλεκόμενους στην παραγωγική διαδικασία.

**B)** Ό,τι περιλαμβάνει το παραπάνω πρόγραμμα θα πρέπει να ακολουθείται πιστά και να αποφεύγονται οι αυτοσχεδιασμοί.

**Γ)** Η τήρηση των διαδικασιών και των οδηγιών για τη σωστή λειτουργία της επιχείρησης θα πρέπει να καταγράφεται και να τηρούνται αρχεία. Τα αρχεία αυτά αποτελούν και έμπρακτη απόδειξη εφαρμογής του καταγεγραμμένου προγράμματος.

**Δ)** Επαλήθευση. Θα πρέπει να πραγματοποιούνται σχετικοί έλεγχοι προκειμένου να διαπιστωθεί εάν εφαρμόστηκαν στην πράξη όλα όσα ήταν καταγεγραμμένα.

### **1.4 Χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα προϊόν ή μία υπηρεσία ποιοτικό/ή**

Ένας οργανισμός, πέρα από το να κερδίσει την εμπιστοσύνη των πελατών του, απαιτείται τα προϊόντα ή οι υπηρεσίες που προσφέρει να συγκεντρώνουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά ποιότητας. Κατά τους Bartram & Rees (2000), τέτοια στοιχεία είναι τα εξής:

1. Κύρια και δευτερεύοντα χαρακτηριστικά του προϊόντος
2. Αισθητικά χαρακτηριστικά



3. Φήμη
4. Ανταπόκριση στις προδιαγραφές του
5. Σταθερή ποιότητα στο πέρασμα του χρόνου
6. Διάρκεια ζωής
7. Ποιότητα εξυπηρέτησης κατά την πώληση και μετά, για διάφορα θέματα που πιθανόν να προκύψουν

## 1.5 Συστήματα Διοίκησης Ποιότητας

Η εμφάνιση της Διασφάλισης της ποιότητας, τοποθετείται στα τέλη του εικοστού αιώνα και συγκεκριμένα το 1979, όταν το Βρετανικό Ινστιτούτο Τυποποίησης (British Standards Institution), εξέδωσε το πρώτο πρότυπο για επιχειρήσεις και αφορούσε Συστήματα Διοίκησης Ποιότητας. Παράλληλα με το πρότυπο αυτό, BS 5750, συντίθεται και μία επιτροπή με στόχο να ορίζει τους κανόνες για τα συστήματα Διοίκησης Ποιότητας, αναπτύσσοντας διεθνή πρότυπα, κοινά για όλες τις επιχειρήσεις (Τσιότρας, 2002). Οι δραστηριότητες της επιτροπής αυτής είχαν ως επακόλουθο, το 1987 να εκδοθούν από το Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης ISO τα πρώτα πρότυπα της σειράς ISO (ISO 9000:1987), τα οποία εμπεριείχαν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά των προτύπων BS 5750:1979, θέτοντας τις βάσεις για μία νέα εποχή στην διασφάλιση ποιότητας. Η τελική τους έκδοση αποτέλεσε προϊόν συμφωνίας και ομοφωνίας όλων των αρμόδιων φορέων στον κόσμο (Βουλγαρόπουλος, κ.ά., 2013).

Για τη Διαχείριση της Ποιότητας, αναπτύχθηκαν διάφορα πρότυπα εκ των οποίων ξεχώρισαν τα πρότυπα ISO 9001:2000. Τα τελευταία είναι υπεύθυνα για τη διαχείριση της ποιότητας και στοχεύουν στην ικανοποίηση των απαιτήσεων των πελατών καθώς και στη ενδελεχή παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του προϊόντος με σκοπό τη συνεχή βελτίωσή του (Παπαργύρης κ.ά., 2010).

Σύμφωνα με τα πρότυπα ISO 9001:2000, το προϊόν που θα παραχθεί είτε αυτό είναι υλικό αγαθό είτε υπηρεσία, είναι αποτέλεσμα πολλών και διαφορετικών διεργασιών. Οι διεργασίες αυτές, λοιπόν, θα πρέπει να είναι συγκεκριμένες και ελεγχόμενες και όχι τυχαίες (Βουλγαρόπουλος, κ.ά., 2013). Τα παραγόμενα προϊόντα θα πρέπει να ελέγχονται και να λαμβάνονται όλα τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση των διεργασιών (Manghani, 2016).

Όλες αυτές οι διαδικασίες απαρτίζουν έναν αέναο κύκλο βελτίωσης της ποιότητας, γνωστός και ως κύκλος του Deming.



Σχήμα 2: Ο κύκλος του Deming (Deming, 1986).

Για πολλές βιομηχανίες, η διαπίστευση που προσφέρουν τα συστήματα διαχείρισης της ποιότητας ISO είναι πολύ σημαντική καθώς αποτελεί για τους πελάτες ένα είδος απόδειξης – επιβεβαίωσης ότι ο συγκεκριμένος οργανισμός εφαρμόζει όλες τις απαραίτητες διαδικασίες ελέγχου της ποιότητας αναφορικά με τα υλικά αγαθά που παράγει ή τις υπηρεσίες που προσφέρει. Σε συγκεκριμένα μέρη, περιοχές ή χώρες, η χρήση των συστημάτων ISO αποτελεί βασικό κριτήριο για την έναρξη μίας επιχείρησης (Allais, 2009). Από την άλλη, ορισμένοι οργανισμοί που δεν υποχρεούνται να εφαρμόζουν τα συγκεκριμένα συστήματα, παρατηρείται ότι προβαίνουν σε αυτή τη διαδικασία για να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν αργότερα τη διαπίστευση ως εργαλείο marketing (Παπαργύρης κ.ά., 2010). Όπως αναφέρεται και στους Bartram et al (2000), τα συστήματα διαχείρισης της ποιότητας, επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

1. Κατανόηση και ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη
2. Εξέταση των διεργασιών που πραγματοποιούνται με προστιθέμενη αξία

3. Ενδεδειγμένη παρακολούθηση της ικανότητας και της αποτελεσματικότητας των διεργασιών που επιτελούνται
4. Συνεχείς μετρήσεις της αποτελεσματικότητας του προϊόντος με στόχο τη διαρκή βελτίωση.

Από το 1970 κι έπειτα, οι κυβερνήσεις άρχισαν να επηρεάζονται και να ενστερνίζονται ιδέες σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας από τα νέα αυτά επιχειρηματικά μοντέλα. Ο λόγος ήταν η αποτελεσματικότητα που προσέφεραν σε αντίθεση με τα δικά τους παραδοσιακά μοντέλα, που κύριο χαρακτηριστικό τους γνώρισμα ήταν η γραφειοκρατία. Καθώς οι κυβερνήσεις φέρουν ευθύνη και για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας τους, αναπόφευκτο ήταν η διασφάλιση της ποιότητας να εισαχθεί σε μεγάλο βαθμό και στην οργάνωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Allais, 2009).

## **1.6 Η ποιότητα στην εκπαίδευση**

Η έννοια “ποιότητα” στην εκπαίδευση, δεν αποτελεί καινούρια έννοια αφού φαίνεται να είχε κάνει την εμφάνισή της πριν από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (UNESCO, 2005). Μέχρι εκείνη την περίοδο σκοπός της εκπαίδευσης ήταν να ενισχύσει το εθνικό στοιχείο και την εξουσία του κράτους, πιστό στους κατά τόπους νόμους. Η πετυχημένη εκπαίδευση ήταν συνώνυμο της ποιοτικής.

Έτσι, στη Δυτική Ευρώπη, με τις ταξικές διακρίσεις και τους ευγενείς να υπερισχύουν, το σχολείο καλλιεργούσε ένα κλίμα σεβασμού και υποταγής προς τους ανωτέρους και επικράτησης του εθνικού έναντι του προσωπικού συμφέροντος. Στις Η.Π.Α., έγιναν προσπάθειες να δημιουργηθεί ένα σχολείο ανοικτό προς όλους, που θα προσέφερε πραγματική εκπαίδευση. Μάλιστα, όσο πιο καλά το κατάφερνε τόσο πιο επιτυχημένο θεωρούνταν. Στην Αγγλία, πετυχημένα ήταν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα από τα οποία το άτομο που αποφοιτούσε θα ήταν ένας σωστός gentleman, έτοιμος να θυσιαστεί για τον βασιλιά και την χώρα του. Αντίστοιχα, στη Γαλλία, επιτυχημένα ήταν τα σχολεία που θα μετέδιδαν το γαλλικό πνεύμα διαιωνίζοντάς το, στην Πρωσία η εκπαίδευση στρέφονταν στη δημιουργία ισχυρού στρατού, κ.ο.κ. (Ματθαίου, 2007).

Την ίδια περίοδο, θεωρούνταν ότι μόνο η γενική παιδεία κατορθώνει να πλάθει τους ανθρώπους, ενώ υπερέχει έναντι της τεχνικής και κυρίως της βασικής εκπαίδευσης. Η

τελευταία δε, θεωρούνταν και υποδεέστερη όλων. Αξιοσημείωτο είναι ότι πανεπιστήμια, όπως της Οξφόρδης, του Χάρβαρντ και του Κέιμπριτζ, αποτελούσαν πρότυπα προς μίμηση για τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Γύρω από τα πανεπιστήμια αυτά, και όχι μόνο, υπήρχε η φήμη της μοναδικότητας, του ανεπανάληπτου, του ανυπέρβλητου. Μόνο λίγοι είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν εκεί και να διακριθούν κοινωνικά (Ματθαίου, 2007). Για τους επιφανείς εκείνης της εποχής, ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ξεχώριζε από τα υπόλοιπα όταν δίδασκε ανθρωπιστικές επιστήμες, που για πολλούς σήμαινε μελέτη αρχαίας κλασσικής γραμματείας. Ο σπουδαστής που θα κατάφερνε να υπερπηδήσει τα εμπόδια που προκαλούσε η κατανόησή της, τον αυστηρό έλεγχο του εκπαιδευτικού ιδρύματος και την ιδιαίτερα απαιτητική διδασκαλία, θα αποφοιτούσε έχοντας σφυρηλατήσει τον χαρακτήρα του, ενισχυμένος με πνευματικές ικανότητες, πειθαρχημένος και έτοιμος να αναλάβει τον ηγετικό του ρόλο στην κοινωνία. Θα πρέπει, βεβαίως, να επισημανθεί ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές δεν συνέβαλαν μόνο στην πνευματική και ηθική ολοκλήρωση του σπουδαστή, αλλά εξυπηρετούσαν και τις ανάγκες της εποχής για δημόσια λειτουργήματα. Μάλιστα, τα επαγγέλματα δημόσιας διοίκησης είχαν την τιμητική τους και οι ευκατάστατες οικογένειες επιθυμούσαν να δουν τους απογόνους τους σε θέσεις δικηγορίας, ιατρικής ή σε θέσεις με πολιτική – διοικητική εξουσία (Ball, 1998).

Από την άλλη, ένα καλό εκπαιδευτικό ίδρυμα ξεχώριζε από τις υλικότεχνικές του εγκαταστάσεις και το εκπαιδευτικό προσωπικό που απασχολούσε. Όσο πιο επιβλητικό και μεγάλο ήταν ένα κτίριο τόσο μεγαλύτερη η φήμη για τη σπουδαιότητά του. Επιπροσθέτως, το προσωπικό όφειλε να ξεχωρίζει για τις σπουδές του, για την ενεργή συμμετοχή του στην έρευνα, το ήθος και τον χαρακτήρα του, αλλά και την εις βάθος γνώση του αντικειμένου που δίδασκε (Acedo et al, 2012).

Αξιοπρόσεκτο είναι δε, το γεγονός ότι, ενώ δεν γινόταν χρήση του όρου «ποιότητα», εντούτοις εμπεριέχεται νοερά στις περιγραφές των εν λόγω εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (UNESCO, 2005). Τα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα, καθώς είναι φανερό ότι εξυπηρετούσαν συγκεκριμένους εθνικούς ή τοπικούς σκοπούς, όσο πιο αποτελεσματικά έφερναν εις πέρας την αποστολή που τους είχε ανατεθεί τόσο πιο “ποιοτικά” χαρακτηριζόντουσαν. Συνεπάγεται, λοιπόν, ότι η ποιότητα ήταν συνώνυμο της επιτυχίας (Ματθαίου, 2007) .

Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίζεται από ένα συνονθύλευμα οικονομικών (βιομηχανική επανάσταση), πολιτικών (σύνθεση νέων ιδεολογικών ρευμάτων) και επιστημονικών εξελίξεων (εφεύρεση ηλεκτρικής ενέργειας, τηλεπικοινωνίες, η θεωρία του Δαρβίνου, η

γέννηση της Κοινωνιολογίας ως καινούρια επιστήμη, κ.ά.) που συνεχίστηκε μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι συνεχείς ανατροπές και η αστάθεια αυτής της περιόδου δεν προσέφεραν πρόσφορο έδαφος για εκπαιδευτικές αλλαγές. Το μόνο αξιοσημείωτο γεγονός είναι η ενίσχυση των θετικών επιστημών – μέχρι τότε επικρατούσαν οι ανθρωπιστικές, όπως προαναφέρθηκε – ως αποτέλεσμα της επιστημονικής προόδου (Βλάχος, 2008).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι εξελίξεις ήταν καταγιστικές. Οι ανθρωπιστικές επιστήμες δεν κατόρθωσαν να καταλαγιάσουν την αγριότητα του ανθρώπου, ενώ οι φυσικές επιστήμες και η τεχνολογία, φαίνεται πως προσέφεραν την πολυπόθητη ικανότητα ως προς τη διαχείριση του πολέμου (Ματθαίου, 2007). Από την άλλη, οι γεννήσεις αυξήθηκαν κατακόρυφα δημιουργώντας την ανάγκη για παιδική μέριμνα και κράτος πρόνοιας. Ο λαός απαιτούσε μία νέα τάξη πραγμάτων με ισότητα και δικαιοσύνη, κόντρα στις μέχρι πρότινος επικρατούσες αντιλήψεις (Ball, 1998).

Οι βαρυσήμαντες αυτές αλλαγές δεν ήταν δυνατόν να αφήσουν ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο μεταφράζονταν σε δωρεάν παιδεία για όλους, νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αύξηση των μαθητών κι ως εκ τούτου αύξηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς επίσης και αύξηση της διάρκειας σπουδών, η οποία δε θα παρεμποδίζονταν από κοινωνικούς ή άλλους παράγοντες (Βλάχος, 2008). Μία μαζικοποίηση της εκπαίδευσης που αφενός θα στόχευε στην κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη και θα αφετέρου θα είχε οικονομική σκοπιμότητα σε μία περίοδο προσπάθειας οικονομικής ανάκαμψης (Barrett & Tikly, 2012).

Ωστόσο, η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης έφερε στα θρανία νέους χωρίς την απαιτούμενη προπαιδεία και προδιάθεση και χαλάρωσε το μέχρι πρότινος αυστηρό και πειθαρχικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δόθηκε έμφαση στο συναισθηματικό κομμάτι του μαθητή, προκαλώντας αντιδράσεις, με τις πολιτικές γνώμες να δίστανται σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2007).

Η κρίση της δεκαετίας του 60, είχε ως αποτέλεσμα να έρθουν στο προσκήνιο νέα πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα. Χαρακτηριστικά της νέας αυτής εποχής ήταν η παγκοσμιοποίηση, η αποκέντρωση, οι πολυεθνικοί κολοσσοί, η ιδιωτικοποίηση πολλών δημοσίων τομέων, οι εργασιακές μεταρρυθμίσεις, μερική και ολική απασχόληση και διάκριση σε ειδικευμένους και ανειδίκευτους, η αναβάθμιση του μάρκετινγκ (Acedo et al, 2012). Αναμενόμενο ήταν ο χώρος των επιχειρήσεων να επηρεάσει την εκπαίδευση και να

εισαχθούν σε αυτοί νέοι όροι: ανταγωνιστικότητα, ικανοποίηση του καταναλωτή, μανάτζμεντ, αποτελέσματα (UNESCO, 2005).

Η ικανότητα των επιχειρήσεων να πετυχαίνει τους στόχους τους, αυξάνοντας το κέρδος τους αλλά και το κύρος τους, βρίσκει πλήθος ατόμων σύμφωνο στη γνώμη ότι και η εκπαίδευση οφείλει να ακολουθήσει την ίδια στρατηγική. Να υιοθετήσει, δηλαδή, κανόνες επιχειρηματικού μανάτζμεντ, να ιδιωτικοποιήσει σχολεία και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, να έρθει σε επαφή με επιχειρήσεις και γιατί όχι, να συνεργαστεί με αυτές, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο τους οικονομικούς της πόρους και φυσικά τον ανταγωνισμό (Ματθαίου, 2007). Παράλληλα, εξαιτίας του διεθνούς ανταγωνισμού και των υψηλών ποσοστών ανεργίας, σε μία αγορά εργασίας που συνεχώς μεταβάλλεται, ο επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων κρίνεται απαραίτητος. Τίθεται θέμα αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία οφείλει πλέον να συνάδει με τα οικονομικά δεδομένα που προκαλεί η παγκοσμιοποίηση (Barrett et al, 2012).

Έτσι, ο βασικός άξονας της εκπαιδευτικής πολιτικής μετατίθεται από τις γνώσεις στις οποίες επικεντρωνόταν, στις ικανότητες/δεξιότητες που επιβάλλουν τα νέα δεδομένα, διαμορφώνοντας ένα άτομο ικανό και προετοιμασμένο να εισαχθεί στην αγορά εργασίας (Ball, 1998). Συνάμα, οι ανθρωπιστικές σπουδές που τόσο σημασία είχαν κατά το παρελθόν, αρχίζουν και υποχωρούν. Ποιοτική είναι πλέον η εκπαίδευση που προετοιμάζει τους νέους να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υψηλές απαιτήσεις της κοινωνίας, να επεξεργάζονται και να διαχειρίζονται σωστά την πληροφορία, να καινοτομούν και να παράγουν. Με άλλα λόγια, να αποκτήσουν τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά που απαιτεί η αγορά εργασίας. Για τον λόγο αυτό, το επίπεδο επιτυχίας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κρίνεται μελλοντικά εκ του αποτελέσματος (Barrett et al, 2012).

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση λειτουργούσε πλέον με τον τρόπο που λειτουργούσαν οι επιχειρήσεις, τέθηκε το θέμα ελέγχου της παρεχόμενης ποιότητας, ακριβώς όπως γίνεται στις τελευταίες. Οι επιχειρήσεις δοκίμασαν πολλές τεχνικές ελέγχου κατά το πέρασμα των χρόνων. Μερικές από αυτές ήταν “η επιθεώρηση ποιότητας”, “ο έλεγχος ποιότητας”, “η διασφάλιση ποιότητας”, “η βελτίωση ποιότητας” και “η διοίκηση ολικής ποιότητας” (Ματθαίου, 2007). Με τη σειρά του το εκπαιδευτικό σύστημα εισήγαγε κι αυτό μορφές αξιολόγησης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και γενικότερα της σχολικής μονάδας με απώτερο σκοπό τη διαρκή βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας και τη διασφάλισή της (Βλάχος, 2008).

## 1.7 Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας (Eurydice, 2018). Η βελτίωσή της αποτελεί κύριο μέλημα πολιτικής όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Κατόπιν Συμβουλίου που πραγματοποιήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή τον Μάιο του 2014, για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές προς όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος ήταν να αναπτυχθούν διαδικασίες που θα ενισχύσουν τη μάθηση, καθώς και στρατηγικές μέσω των οποίων θα διασφαλιστεί η ποιότητα στην εκπαίδευση (Παράρτημα Ι) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό δίκτυο “Ευρυδίκη”, η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, αφορά την εισαγωγή διαδικασιών και κατάλληλων στρατηγικών, με στόχο την ορθή αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης). Σκοπός είναι, μέσω των τελευταίων, να συντελείται διαρκής ανατροφοδότηση που θα διορθώνει λάθη και θα συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Eurydice, 2018).

Οι πιο σημαντικοί από τους παράγοντες που προσδίδουν ποιότητα στην εκπαίδευση, είναι ο τρόπος με τον οποίο διοικείται η σχολική μονάδα, ο τρόπος με τον οποίο προσφέρονται τα μορφωτικά αγαθά καθώς και η κουλτούρα που κυριαρχεί στο σχολείο (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2015). Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί κομμάτι της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), που ενδιαφέρεται για τις ποιοτικές εισροές (ο εξοπλισμός που θα χρησιμοποιηθεί, οι κτηριακές εγκαταστάσεις, το πρόγραμμα σπουδών, κ.λπ.) και τις ποιοτικές διαδικασίες (διοίκηση, διδασκαλία, κ.λπ.), ώστε να επιτυγχάνονται τα επιθυμητά ποιοτικά αποτελέσματα (επιδόσεις). Μπορεί να αναφέρεται σε όλα ή σε συγκεκριμένα θέματα. Διακρίνεται δε, σε εσωτερική (αυτό – αξιολόγηση) και εξωτερική αξιολόγηση. Η πρώτη διενεργείται από το ίδιο το προσωπικό, εν αντιθέσει με τη δεύτερη που πραγματοποιείται από τους αξιολογητές, οι οποίοι δεν αποτελούν μέλη του προσωπικού (Allais, 2009).

Η αξιολόγηση, εσωτερική και εξωτερική, έχει μεγάλη απήχηση και χρησιμοποιείται από τα περισσότερα κράτη μέλη της ΕΕ. Μάλιστα, αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από την προσχολική μέχρι και την εκπαίδευση ενηλίκων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

## 1.8 Οριοθετώντας τον ορισμό της αξιολόγησης

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός για την έννοια της αξιολόγησης. Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία που ορίζει αν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί για μία συγκεκριμένη ενέργεια, όπως επίσης και κατά πόσο χρήσιμα και αποτελεσματικά αποδείχθηκαν τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τον σκοπό αυτό. Πιο συγκεκριμένα, στον εκπαιδευτικό τομέα, στο άκουσμα της λέξης “αξιολόγηση”, αυτομάτως έρχονται στο μυαλό εικόνες μαθητών να αξιολογούνται, μέσω διαφόρων διαδικασιών, όπως τεστ, προφορική εξέταση, παρατήρηση κ.ά. και εν τέλει η μετατροπή όλων αυτών των αποτελεσμάτων σε βαθμούς (Σαΐτη, 2008).

Ωστόσο, σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα Π.Δ. 8/1995, στον τομέα της εκπαίδευσης, *«αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων»*. Με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζει και η Βαλσαμάκη – Ράλλη, όπως αναφέρεται στην Ταράτορη – Τσαλκατίδου (2015), κατά την αξιολόγηση ελέγχονται και αξιολογούνται όλες οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο αποδίδει στην πράξη.

Η αξιολόγηση είναι μία καίρια διαδικασία, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν να ενημερωθούν όλοι όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κράτος, αγορά εργασίας) για την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται σε μία σχολική μονάδα και να κινηθούν οι ανάλογες διαδικασίες προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα τους (Σαΐτη, 2008).

Με βάση τα παραπάνω, μία αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί για λόγους *παιδαγωγικούς* (ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να έχει μία ξεκάθαρη εικόνα για τις γνώσεις, τις ικανότητες αλλά και τις αδυναμίες της τάξης του), *ψυχολογικούς* (ο εκπαιδευτικός θέλει να ενισχύσει την ψυχολογία των μαθητών του και να τους δώσει κίνητρα για μάθηση), *κοινωνικούς* (ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργήσει ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, ενημερώνοντάς την για τους στόχους του σχολείου και το πρόγραμμα που ακολουθεί), αλλά κυρίως για λόγους πρακτικούς, αφού έτσι μπορούν να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί τα απαραίτητα στοιχεία που χρειάζονται και να διαπιστώσουν που υστερεί και που υπερτερεί η διδασκαλία που εφαρμόζουν (Ταράτορη – Τσαλκατίδου, 2015). Πλέον, αποτελεί κοινό τόπο ότι η αξιολόγηση δεν ελέγχει μόνο, αλλά κυρίως



ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, αναβαθμίζοντας και διασφαλίζοντας την παρεχόμενη ποιότητά της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015) και εκδημοκρατίζοντας κοινωνία και εκπαίδευση, αφού μόνο με την απόκτηση γνώσεων μπορούν να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες (MacBeath, 1999).

Όλα τα παραπάνω μπορούν να πραγματοποιηθούν με πολλούς τρόπους, όπως με έλεγχο, βαθμολόγηση, μέτρηση, εκτίμηση, κ.ά., μέσω των οποίων δύναται να συλλεχθούν όλα τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία που χρειάζονται για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Γαλογαύρος & Εφέογλου, 2016). Ωστόσο, προκειμένου να είναι επιτυχημένη θα πρέπει να γίνεται εξίσου αποδεκτή και από τους αξιολογητές και από τους αξιολογούμενους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Στόχος της αξιολόγησης είναι:

- Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού
- Η ανατροφοδότηση του μαθητή
- Η καταγραφή της πορείας του μαθητή
- Ο σχηματισμός εικόνας – άποψης σχετικά με τη μελλοντική πορεία του μαθητή
- Οι χειροπιαστές αποδείξεις σχετικά με την ικανότητα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της σχολικής μονάδας (Κυριακού, 2007)

ενώ μπορεί να εφαρμοστεί σε επίπεδο:

- Εθνικό
- Περιφερειακό
- Νομαρχιακό και
- Σχολικό (σχολική τάξη/σχολική μονάδα)

## 1.9 Είδη αξιολόγησης

Η αξιολόγηση διακρίνεται σε δύο βασικές κατηγορίες: την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης. Ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται αφορά δύο είδη, την εξωτερική και την εσωτερική (αυτοαξιολόγηση) (Κυριακού, 2007).

- **Εξωτερική αξιολόγηση:**

Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί έναν έγκυρο τρόπο διασφάλισης της ποιότητας των σχολείων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Πραγματοποιείται από άτομα που δεν ανήκουν στο προσωπικό του σχολείου, αλλά απασχολούνται σε υψηλότερες βαθμίδες της διοίκησης ή από φορείς που αναλαμβάνουν το έργο της αξιολόγησης (επιθεωρητές ή σχολικούς συμβούλους), λογοδοτώντας στις αρμόδιες αρχές (Σαΐτη, 2008). Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι:

- ✓ Επιθεώρηση
- ✓ Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης
- ✓ Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999).

Η εξωτερική αξιολόγηση σχετίζεται συνήθως με τις συνέπειες που μπορεί να έχει στους εκπαιδευτικούς (πχ αύξηση ή προαγωγή) και στο σχολείο (πχ χρηματοδότηση). Καθώς ο έλεγχος αυτός επιφέρει επιπτώσεις σε πολλούς τομείς, γίνεται η πρόταση για μία πιο ποιοτική αξιολόγηση με δημοκρατικότερα χαρακτηριστικά, συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης ή περισσότερη έμφαση στην εσωτερική (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2015).

- **Εσωτερική αξιολόγηση:**

Διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου ποιότητας της σχολικής μονάδας. Διακρίνεται δε, σε ιεραρχική και συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Η εσωτερική αξιολόγηση περιλαμβάνει σαφείς σκοπούς και στόχους, που έχουν τεθεί συνήθως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και προσπαθούν να τους υλοποιήσουν. Είναι πιο ευέλικτη, καθώς ανάλογα με τη δραστηριότητα του σχολείου, οι στόχοι αυτοί μπορούν να τροποποιηθούν (MacBeath, 1999). Το πλεονέκτημά της είναι ότι τα δεδομένα που αξιολογούνται είναι γνωστά στους εκπαιδευτικούς (τάξη, μαθητές, κοινωνία, νομοθεσία). Αποτελεί μία πολύ καλή διαδικασία ανατροφοδότησης τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα (Education Review Office & Ministry of Education, 2016).

## Κεφάλαιο 2ο Κέντρα προσχολικής αγωγής

### 2.1 Η σημασία της προσχολικής ηλικίας

Ομολογουμένως, η περίοδος της προσχολικής ηλικίας που ξεκινάει στο τρίτο έτος της ζωής του ανθρώπου και ολοκληρώνεται στο έκτο, αποτελεί την πιο σημαντική περίοδο ανάπτυξής του. Τα τρία αυτά κρίσιμα χρόνια, συντελούνται ραγδαίες και καθοριστικές αλλαγές στην ανάπτυξη του ατόμου, που θέτουν τα θεμέλια για τη μετέπειτα εξέλιξή του και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της μελλοντικής του ζωής (Diwunma & Obiageli, 2013). Προκειμένου, λοιπόν, να αναπτυχθεί σωστά και ισορροπημένα ένα παιδί, θα πρέπει οι γονείς ή οι φροντιστές του, να του εκφράζουν την αγάπη τους, να του παρέχουν ασφάλεια και θετικές εμπειρίες και να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν περισσότερο στις ανάγκες του (Cole & Cole, 2011). Οι φροντιστές του παιδιού κατέχουν καίρια θέση στη διαμόρφωση μίας υγιούς ψυχοσύνθεσης. Διαμορφώνοντας το κατάλληλο περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί θα νιώθει ασφάλεια και εμπιστοσύνη, του δίνουν τη δυνατότητα να καλύψει την έμφυτη ανάγκη του για εξερεύνηση και πειραματισμό, να αλληλοεπιδράσει, να αναπτύξει ποικιλία συναισθημάτων και να δημιουργήσει σχέσεις τόσο με συνομήλικους όσο και με ενήλικους (Brostrom, 2006 · Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Αρχικά, το παιδί είναι προσκολλημένο στους γονείς του. Με το πέρας, όμως, της βρεφικής ηλικίας, αναγκάζεται να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα. Αφήνει την αγκαλιά και την ασφάλεια που του παρέχει το σπίτι και καλείται να γίνει περισσότερο ανεξάρτητο και αυτόνομο, εντασσόμενο στο πρώτο του κοινωνικό πλαίσιο (Berk, 2016). Μάλιστα, το αίσθημα της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας που βιώνει την περίοδο αυτή, είναι τόσο ισχυρό, που από πολλούς έχει χαρακτηριστεί και ως “πρώτη εφηβεία”. Όταν το παιδί έχει αναπτυγμένο δεσμό εμπιστοσύνης με τους γονείς του, κι ως εκ τούτου ισορροπημένη συναισθηματική ανάπτυξη, η ένταξή του στον παιδικό σταθμό γίνεται πιο εύκολη (Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, 2015). Η σκυτάλη δίνεται από τους γονείς στις δασκάλες προσχολικής αγωγής, οι οποίες μέσα από το παιχνίδι, τις συζητήσεις, το καθημερινό πρόγραμμα που ακολουθούν και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν, στοχεύουν να βοηθήσουν τον μαθητή τους να:

- αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες
- διαμορφώσει την προσωπικότητά του
- αναπτύξει κριτική σκέψη

- ικανοποιήσει τις ανάγκες τους
- ανακαλύψει τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του
- κατανοήσει την έννοια του σεβασμού και της πειθαρχίας σε γραπτούς και άγραφους νόμους (Γαβριλάκης, 2008 · Brostrom, 2006).

Σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, UNESCO, κανένα περιβάλλον όσο ενισχυμένο κι αν είναι, δε μπορεί να συγκριθεί και να αντικαταστήσει τα προνόμια που προσφέρει ένας βρεφικός ή νηπιακός σταθμός. Η συμβολή του στην συναισθηματική, κοινωνική, κινητική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη του είναι καθοριστικής σημασίας (Arnold et al, 2005). Δε θα αποτελούσε υπερβολή επομένως να ειπωθεί ότι, η προσχολική ηλικία, και όχι η σχολική, όπως πίστευαν παλαιότερα, αποτελεί μία περίοδο ορόσημο στη ζωή του ανθρώπου, αφού σε αυτή πλάθεται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητά του (Melhuish & Πετρογιάννης, 2001). Ένα κράτος οφείλει να έχει ως βασικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί την παροχή προσχολικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας, καθώς το παιδί αποτελεί τη μελλοντική ανθρώπινη κοινωνία. Όταν η τελευταία επενδύει σε αυτά, η μελλοντική οικονομική και κοινωνική ανταπόδοση που θα λάβει θα είναι ακόμα μεγαλύτερη. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η διασφάλιση της ποιότητας στην αγωγή και φροντίδα που παρέχουν τα κέντρα προσχολικής αγωγής, καθώς και η στήριξη της οικογένειας και ολόκληρης της κοινωνίας (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

## 2.2 Σκοπός της προσχολικής αγωγής

Όπως αναγράφεται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003), *«Σκοπός του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού (μετά την οικογένεια), θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα»* (ΥΠΕΠΘ). Τα κέντρα προσχολικής αγωγής, επομένως, επιτελούν έργο κοινωνικό αλλά και ψυχοπαιδαγωγικό.

*Κοινωνικό έργο:* ο παιδικός σταθμός, συμβαδίζοντας με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, επιτελεί έργο κοινωνικό, βοηθώντας και στηρίζοντας τις οικογένειες που

εργάζονται και δεν μπορούν να φροντίσουν οι ίδιες τα παιδιά τους. Η αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών και των εργαζομένων γυναικών είτε λόγω επιλογής είτε λόγω δυσμενών οικονομικών συνθηκών, είχαν ως αποτέλεσμα η γυναίκα να αφιερώνει μεγάλο χρόνο της ημέρας της εκτός σπιτιού. Η έλλειψη βοήθειας αποτέλεσε και τον πρώτο ισχυρό λόγο στη δημιουργία, αρχικά, κέντρων φύλαξης (Melhuish et al, 2001). Έτσι, οι μητέρες μπορούν να εργαστούν, μένοντας ήσυχες για την φύλαξη, απασχόληση, διατροφή, ανάπαυση και υγιεινή των παιδιών τους, ενώ παράλληλα θα διαπαιδαγωγούνται μέσω δραστηριοτήτων και κατάλληλου εκπαιδευτικού παιχνιδιού (Μυλωνά – Μπέλλου κ.ά., 2006).

*Ψυχοπαιδαγωγικό έργο:* ο παιδικός σταθμός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Εντάσσει το παιδί στην πρώτη του κοινωνία και το προετοιμάζει για τις μελλοντικές σχολικές απαιτήσεις. Μέσα σε αυτόν, ο μαθητής μαθαίνει να φέρεται, να σκέφτεται, να υπακούει και να πειθαρχεί στους γραπτούς και άγραφους νόμους. Ταυτόχρονα, καλλιεργεί το λεξιλόγιό του, αναπτύσσει τη δημιουργικότητά και την φαντασία του και ωριμάζει συναισθηματικά (Brostrom, 2006). Επιπροσθέτως, στα κέντρα φιλοξενίας ο μαθητής εντάσσεται σε ομάδες, κοινωνικοποιείται, αλληλοεπιδρά, διαμορφώνει σχέσεις, μαθαίνει να σέβεται και να έχει υπομονή. Η γνώση δεν προσφέρεται με στείρο τρόπο, αλλά μέσω σωστού εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένο στην ηλικία και στις ανάγκες τους, όπως είναι:

- ❖ Παιχνίδι (οργανωμένο και μη)
- ❖ Κουκλοθέατρο
- ❖ Μουσικοκινητικές δραστηριότητες
- ❖ Τραγούδια
- ❖ Παραμύθια
- ❖ Γιορτές κ.ο.κ.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί από την Αμερικάνικη Παιδιατρική Ακαδημία, ένα ποιοτικό προσχολικό πρόγραμμα αγωγής και φροντίδας, πέρα από όλα όσα έχουν ήδη αναφερθεί (συμβολή στη γλωσσική, κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική και κινητική ανάπτυξη), θέτει τις βάσεις για μία μελλοντική σχολική επιτυχία, προλαμβάνοντας μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, ο μαθητής αναπτύσσει το νοητικό του επίπεδο, παρουσιάζοντας καλύτερες δεξιότητες στα μαθηματικά και στη γλώσσα, καλλιεργεί σε διαφορετικό επίπεδο το λεξιλόγιό του και αποκτά καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά (American Academy of Pediatrics, 2005).

Με άλλα λόγια, ο παιδικός σταθμός αποτελεί ένα περιβάλλον πλούσιο και οργανωμένο, όπου το παιδί αφενός χαιρείται και το απολαμβάνει και αφετέρου ανακαλύπτει και αποκτά γνώσεις μέσα από βιωματικές μεθόδους. Τα οφέλη από ποιοτικά προσχολικά προγράμματα διαγράφονται ακόμα περισσότερο σε παιδιά που προέρχονται από αδύναμα περιβάλλοντα (οικονομικά ή/και κοινωνικά), στερημένα από εμπειρίες και γνώσεις (Βιδάλη – Λαλούμη, 2012 · Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

### 2.3 Παρεμβάσεις της προσχολικής αγωγής

Για να μπορέσουν να εφαρμοστούν οι προαναφερόμενοι σκοποί, η ημερήσια αγωγή και φροντίδα των παιδικών σταθμών προσαρμόζεται συνεχώς σε νέα δεδομένα, ακολουθώντας τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της εποχής, γεγονός που καταδεικνύει και την εξέλιξή τους ως προς την ποιότητα που προσφέρουν στον τομέα της υγιεινής, της προστασίας και της αγωγής (Βιδάλη – Λαλούμη, 2012 · Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003 · Μυλωνά - Μπέλλου κ.ά., 2006). Παρακάτω διατυπώνονται ορισμένες παρεμβάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί από το ξεκίνημα της προσχολικής αγωγής μέχρι σήμερα :

- 1) *Παρεμβάσεις υγιεινής:* είναι αναμενόμενο ότι ο συνωστισμός τόσων παιδιών σε κλειστούς χώρους, θα έχει ως αποτέλεσμα από τη μία τη μετάδοση ασθενειών και από την άλλη, την πρόκληση ατυχημάτων. Εκτός από τη σωματική υγεία, ύψιστη σημασία κατέχει και η ψυχική. Για τους λόγους αυτούς, ο παιδικός σταθμός καλείται να λάβει αυστηρά μέτρα υγιεινής αφενός κι αφετέρου να φροντίσει για την ισορροπημένη ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Σε αυτό συνέβαλε και η πρόσληψη ψυχολόγων και συμβούλων.
- 2) *Παρεμβάσεις προστασίας – κοινωνικοποίησης:* πέρα από την ένταξη σε ομάδες, τη σύναψη σχέσεων και την ανάπτυξη φιλίας, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με την έννοια της διαφορετικότητας. Η σχολική τάξη αποτελεί ένα συνονθύλευμα από μαθητές με διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο, διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, διαφορετική θρησκεία, συνήθειες, ήθη και έθιμα και κυρίως διαφορετικές εμπειρίες. Με το πέρασμα των χρόνων, η κοινωνία τείνει να γίνεται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμική με τους λαούς να έρχονται αντιμέτωποι με το έντονο στοιχείο της διαφορετικότητας. Τα νέα δεδομένα, επιβάλλουν από τον πιο μικρό μέχρι τον πιο μεγάλο να προσαρμοστεί στις εκάστοτε συνθήκες. Ένα κέντρο προσχολικής αγωγής μαθαίνει από νωρίς στους μαθητές του να σέβονται, να προστατεύουν,

να υπερασπίζονται και να μην φοβούνται το διαφορετικό, καλλιεργώντας τους από πολύ μικρή ηλικία το στοιχείο της ενσυναίσθησης και της αποδοχής.

3) *Παρεμβάσεις αγωγής*: ο παιδικός σταθμός, ως μία άτυπη μορφή εκπαίδευσης, τοποθετεί στο επίκεντρό του τον μαθητή, ακολουθώντας τα χνάρια του σχολείου. Θέτει στόχους ψυχοπαιδαγωγικούς και ενδιαφέρεται για την ψυχολογία του μαθητή. Πειραματίζεται συνεχώς και αναζητά μεθόδους “εκπαίδευσης” που θα διευκολύνουν την κατάκτηση της γνώσης με ευχάριστο τρόπο, σεβόμενο πάντα τόσο το ίδιο το παιδί όσο και την οικογένειά του. Η αγωγή θεωρείται επιτυχημένη όταν αναπτύσσεται μία σχέση ανάμεσα σε παιδαγωγό και μαθητή που αλληλοεπηρεάζεται και αλληλοσυμπληρώνεται και η σχέση αυτή αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον.

4) *Παρεμβάσεις υποστήριξης της οικογένειας*: αρχικά ο ρόλος της οικογένειας και η ανάμειξή της στους παιδικούς σταθμούς αμφισβητήθηκε. Εντούτοις, σήμερα τα κέντρα προσχολικής αγωγής δεν τοποθετούν απέναντι τους γονείς καθ’ όλη την περίοδο φοίτησης των παιδιών τους, αλλά συνεργάζονται μαζί τους και τους αναμειγνύουν ως ένα βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι νηπιαγωγοί συζητούν με την οικογένεια και προσπαθούν να υιοθετήσουν μία κοινή γραμμή πλεύσης. Έτσι, οι γονείς προσφέρουν τις πολύτιμες γνώσεις τους για το παιδί τους στη δασκάλα, συμμετέχουν σε συνελεύσεις και γιορτές και βοηθούν τις νηπιαγωγούς σε σχολικές εξόδους. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μία φυσική συνέχεια από το σπίτι στο σχολείο και από το σχολείο στο σπίτι, έχοντας πάντα ως στόχο τη σωματική και ψυχική υγεία του μαθητή.

## **2.4 Διδακτικές ενότητες στον Παιδικό Σταθμό**

Οι διδακτικές ενότητες ενός κέντρου προσχολικής αγωγής (τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Φινλανδία) διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών (National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland, 2003 • Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2003 • Δημητρακόπουλος & Νατσιοπούλου, 2006). Οι ενότητες αυτές αφορούν σε γενικές γραμμές τους εξής τομείς:

- ❖ Γλωσσική αγωγή (επικοινωνία, κατανόηση, εκφραστικότητα, ακουστική αντίληψη, κ.λπ.)
- ❖ Περιβαλλοντική αγωγή (επαφή με την φύση, γνωριμία ζώων, ιδιότητες υλικού, κ.λπ.)
- ❖ Φυσική αγωγή (κίνηση, ρυθμός)

- ❖ Μουσική αγωγή (τραγούδια, μουσικά όργανα, μελωδίες, αυτοσχεδιασμός, κ.λπ.)
- ❖ Εικαστική αγωγή (χειροτεχνίες, ζωγραφική, πηλός, αξιοποίηση άχρηστων υλικών, κ.λπ.)
- ❖ Θεατρική – Δραματική αγωγή (έκφραση, δημιουργία, επικοινωνία, μεταμόρφωση, εκτόνωση, κ.λπ.)
- ❖ Κοινωνική αγωγή (κοινωνικότητα, διαμόρφωση σχέσεων, φροντίδα και αυτονομία, εναλλαγή ρόλων, κ.λπ.)
- ❖ Κυκλοφοριακή αγωγή (κανόνες και σήματα κυκλοφορίας, μέσα μαζικής μεταφοράς, ενδεδειγμένη συμπεριφορά πεζού και οδηγού, κ.λπ.)
- ❖ Μαθηματική αγωγή (κατηγοριοποίηση, διάκριση, σύγκριση, κατάκτηση φυσικών και μαθηματικών εννοιών, κ.λπ.)
- ❖ Γνωριμία με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (τα πλεονεκτήματα, η καλή χρήση ενός υπολογιστή, ηλεκτρονικά παιχνίδια και παραμύθια, εξοικείωση με απλές βασικές έννοιες, κ.λπ.)

Μολονότι ορίζονται οι διδακτικές ενότητες που ακολουθεί το Νηπιαγωγείο, ωστόσο δεν ορίζονται οι χώροι στους οποίους θα υλοποιηθούν, τα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για τον σκοπό αυτό καθώς και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος. Ο παιδαγωγός, βάσει της ηλικίας, του ενδιαφέροντος, των ικανοτήτων και των αναγκών των μαθητών του, θα κρίνει πώς θα διαμορφώσει το ημερήσιο πρόγραμμα, τι εξοπλισμό θα χρησιμοποιήσει και σε ποιο χώρο θα το υλοποιήσει (Diwunma et al, 2013). Κατά τον σχεδιασμό του καθημερινού προγράμματος αγωγής και εκπαίδευσης, λαμβάνονται υπόψη αρκετοί παράγοντες (Δημητρακόπουλος κ.ά., 2006 · Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2003 · National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland, 2003). Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένοι:

- ✓ Οι ανάγκες, οι εμπειρίες, το υπόβαθρο και η κατάσταση του κάθε παιδιού
- ✓ Η χαρά που θα λάβει ο μαθητής μέσα από τη συμμετοχή του σε αυτές τις δραστηριότητες
- ✓ Η ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτενέργειάς του
- ✓ Η ικανότητα του παιδιού να εκφράσει τα συναισθήματά του, συμμετέχοντας στο καθημερινό πρόγραμμα αγωγής και εκπαίδευσης
- ✓ Η ανάδειξη και υποστήριξη των “δυνατών” σημείων κάθε μαθητή, καθώς επίσης και των ταλέντων του



- ✓ Η καλλιέργεια της σωματικής του ανάπτυξης και η απόκτηση γνώσεων για το σώμα του
- ✓ Η απόκτηση διευρυμένων γνώσεων που θα συμβάλλουν στη νοητική ανάπτυξή του

Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας θεωρείται επιτυχημένο όταν συντελείται αλληλοεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή με τον τελευταίο να αποκτά τις προβλεπόμενες γνώσεις, εμπειρίες, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις. Όλα αυτά τα στοιχεία θα θέσουν τις βάσεις που θα βοηθήσουν το άτομο να ανταπεξέλθει και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις μελλοντικές απαιτήσεις της κοινωνίας (Diwunma et al, 2013).

## **2.5 Η συμβολή του παιδαγωγού**

### **2.5.1. Παιδαγωγός: από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα**

Η πρώτη παρουσία του παιδαγωγού τοποθετείται στην αρχαιότητα. Από τότε μέχρι σήμερα έχει αλλάξει ριζικά το έργο του και η ιδιότητά του. Πιο συγκεκριμένα, κατά την αρχαιότητα, παιδαγωγός ήταν ένα μορφωμένο μέλος της οικογένειας ή ένας μορφωμένος σκλάβος που είχε υπό την προστασία του τα παιδιά της οικογένειας, τα οποία ήταν σε ηλικία που είχαν ξεπεράσει το στάδιο ανατροφής από την τροφή. Ο παιδαγωγός τα διαπαιδαγωγούσε και τα συνόδευε στις διάφορες δραστηριότητές τους, επιστρέφοντάς τα ασφαλή στο σπίτι. Στην αρχαία Ρώμη τη δουλειά αυτή την εκτελούσαν κυρίως Έλληνες αιχμάλωτοι. Στη νεότερη Ελλάδα, παιδαγωγός ήταν αυτός που φρόντιζε και διαπαιδαγωγούσε τους γόνους εύπορων οικογενειών. Συνήθως το άτομο αυτό προερχόταν από το εξωτερικό, το οποίο μαζί με την φροντίδα και διαπαιδαγώγηση, όφειλε να μάθει στο παιδί και μία ξένη γλώσσα (Reble, 2008).

Στη σύγχρονη εποχή, παιδαγωγός είναι το άτομο που κατέχει παιδαγωγικές γνώσεις, προερχόμενος από σχολή Παιδαγωγικών Επιστημών, διδάσκοντας και διαπαιδαγωγώντας κατ' επάγγελμα. Σήμερα, ο παιδαγωγός έχει επικρατήσει να ονομάζεται βρεφονηπιοκόμος, νηπιαγωγός και δάσκαλος, αναλόγως με την ηλικία των μαθητών του. Αν και στις περισσότερες χώρες η λέξη “δάσκαλος” χρησιμοποιείται για όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, εντούτοις στην Ελλάδα συνηθίζεται να χρησιμοποιείται μόνο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Χατζηδήμου, 2008).

## 2.5.2 Ο πολυδιάστατος ρόλος του Παιδαγωγού

Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι βαρυσήμαντος για την φροντίδα και την αγωγή που παρέχεται στον μαθητή. Δεν κατέχει πλέον τη θέση του ηγέτη, όπως θεωρούνταν παλαιότερα, αλλά κυρίως τη θέση του βοηθού και του συνεργάτη, του διαμεσολαβητή, του ενθαρρυντή και του διευκολυντή (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2003). Γνωρίζει τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές του, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και τις αξιοποιεί προσπαθώντας να τις εμπλουτίσει, στηριζόμενος πάντα στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις επιθυμίες των μαθητών του. Με το να διαμορφώνει ένα ελκυστικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, που να εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στο παιδί, δημιουργεί όλα τα κίνητρα και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη μάθηση για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Diwunma et al, 2013). Αναλυτικότερα, ο ρόλος του παιδαγωγού έγκειται στο να:

- ✓ Οργανώσει και να προσφέρει ένα ελκυστικό για τους μαθητές μαθησιακό πρόγραμμα
- ✓ Διαμορφώσει κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας, εμπιστοσύνης, αγάπης και αποδοχής
- ✓ Συζητά με τους μαθητές του, να ανταλλάσσει απόψεις, να βοηθά στους προβληματισμούς και να δίνει ιδέες
- ✓ Ενθαρρύνει τα παιδιά στο πείραμα και στην εξερεύνηση, καλύπτοντας την έμφυτη περιέργειά τους
- ✓ Σέβεται το υπόβαθρο του κάθε μαθητή, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητές του και τον ρυθμό στον οποίο μπορεί να συμμετάσχει
- ✓ Χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προθυμία να τροποποιήσουν το καθημερινό πρόγραμμα εάν διαπιστώσουν ότι οι μαθητές του δεν ανταποκρίνονται σε αυτό, λόγω έλλειψης ικανοτήτων ή ενδιαφέροντος
- ✓ Εμπερικλείει τους γονείς των μαθητών και την κοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία
- ✓ Εντάσσει το παραγωγικό παιχνίδι ως βασικό μέρος στο καθημερινό αναπτυξιακό πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό

## 2.5.3 Μέθοδοι διδασκαλίας

Είναι περιττό να επισημανθεί ότι η διεξαγωγή του ημερήσιου προγράμματος αγωγής σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία δε γίνεται με μαθητές καθισμένους στα θρανία,

χρησιμοποιώντας βιβλία, όπως γίνεται στο δημοτικό σχολείο. Ο τρόπος με τον οποίο ένας δάσκαλος προσχολικής αγωγής προσεγγίζει την έννοια του μαθήματος και της παράδοσής του, είναι καθοριστικής σημασίας για την κατανόησή του και την εξασφάλιση των στόχων που έχει θέσει. Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με τις στρατηγικές που θα ακολουθήσει, τις μεθόδους που θα εφαρμόσει, τον εξοπλισμό που θα χρησιμοποιήσει και τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τους μαθητές του. (Pinar, 2014). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί και η εμπειρία των νηπιαγωγών μέσα από την καθημερινή επαφή με τα παιδιά, έχουν αποδείξει ότι η βιωματική μάθηση αποτελεί τον καλύτερο τρόπο διδασκαλίας (NAEYC, 2003).

Αναλυτικότερα, ο πιο σημαντικός και αποτελεσματικός τρόπος μέσω του οποίου συντελείται η μάθηση σε αυτή την ηλικία, είναι το παιχνίδι. Το στοιχείο εκείνο που κάνει το παιχνίδι τόσο σημαντικό είναι ότι το παιδί συμμετέχει σε αυτό αβίαστα, χωρίς να του το έχουν επιβάλλει οι γονείς ή οι δάσκαλοι του. Όταν ένα παιδί παίζει, εμπλέκεται πλήρως σε αυτό. Είναι, δηλαδή, συναισθηματικά, κοινωνικά, πνευματικά και (τις περισσότερες φορές) σωματικά ενεργό. Έτσι, η προσοχή του επιτείνεται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα χωρίς να αποσπάται (Pinar, 2014).

Το παιχνίδι προσφέρει πολλές ευκαιρίες μάθησης. Η γνώση επέρχεται αβίαστα, καθιστώντας το κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας για τις τόσο μικρές ηλικίες. Θα πρέπει, λοιπόν, να αποτελεί το επίκεντρο κάθε δραστηριότητας, οι οποίες θα εμπεριέχουν το παιχνίδι, σε οργανωμένη και όχι ελεύθερη μορφή (Βιδάλη – Λαλούμη, 2012). Ο ρόλος του παιδαγωγού έγκειται να διατηρήσει το παιχνίδι παραγωγικό, διαμορφώνοντας κατάλληλα το περιβάλλον, ενώνοντας τα παιδιά σε μία παρέα, ενισχύοντάς τα με παιδαγωγικό υλικό και αλλάζοντας την κατεύθυνση του παιχνιδιού, προκειμένου να κατακτήσουν ολοκληρωμένα τη διδακτική ενότητα (Fox et al, 2003).

Το παιχνίδι εξελίσσεται σε κατάλληλα διαμορφωμένα περιβάλλοντα με δραστηριότητες που προτείνει ο δάσκαλος ή οι μαθητές, με δραστηριότητες που ξεκινούν από κάποια αφορμή, όπως ένα περιστατικό που συνέβη στην τάξη, στο σχολείο ή γενικότερα στην κοινωνία, αλλά και δραστηριότητες που μπορούν να εμπλακούν και οι γονείς των μαθητών. Ξεχωριστή θέση σε αυτές κατέχουν οι κατασκευές και η μοντελοποίηση, ενώ ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται είναι ανάλογος της ηλικίας, των ικανοτήτων, των αναγκών και των εμπειριών των μαθητών. Επιπλέον, θα πρέπει να ενδείκνυται για πολλές και διαφορετικές χρήσεις και να είναι όσο το δυνατόν ακίνδυνος, μειώνοντας τις πιθανότητες τραυματισμού (Fox et al, 2003 · NAEYC, 2003).

Έτσι, στα βρέφη χρησιμοποιείται εξοπλισμός που εξυπηρετεί κυρίως τις ανάγκες για ύπνο, σίτιση και τουαλέτα και παιχνίδι περισσότερο στατικό. Ωστόσο, στα μεγαλύτερα παιδιά ο εξοπλισμός αλλάζει προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες και απαιτήσεις που εμφανίζονται από αυτή την ηλικία κι έπειτα (Δημητρακόπουλος κ.ά. 2006). Οι αίθουσες είναι πλέον μεγαλύτερες, δίνοντας σχετική ελευθερία στα παιδιά για κίνηση και έκφραση, τραπεζάκια και καρέκλες στα οποία μπορούν να εργάζονται ατομικά ή ομαδικά, σταθερά ράφια αποθήκευσης τα οποία μπορεί να προσεγγίσει ένας μαθητής αλλά όχι να αναρριχηθεί σε αυτά, πίνακες, χώρος μέσα στην τάξη για τα προσωπικά αντικείμενα του μαθητή, κουκλοθέατρο, παιδαγωγικές γωνιές και πλούσιο παιδαγωγικό υλικό (Diwunma et al, 2013).

Υψίστης σημασίας είναι και η εκπαιδευτική ιδιότητα του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί. Όταν μία αίθουσα διδασκαλίας προσφέρει ποικιλία υλικών και παιχνιδιών, συντελεί στη διαμόρφωση πολιτισμικά ευαίσθητων νέων χωρίς προκαταλήψεις (Brostrom, 2006). Σε αυτό συμβάλουν κούκλες με χαρακτηριστικά και χρώματα από διαφορετικούς λαούς και των δύο φύλων, καθώς και παιδικά βιβλία για την πολυπολιτισμικότητα και την ποικιλομορφία, που δεν παράγουν στείρα κουλτούρα, τοποθετώντας τον άνδρα και τη γυναίκα σε συγκεκριμένους παραδοσιακούς ρόλους (Fox et al, 2003). Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να αντλεί γνώσεις για την πολυπολιτισμικότητα, τη διαφορετικότητα, την ποικιλομορφία των οικογενειών, τις διαφορετικές γλώσσες και θρησκείες, καθώς και τον σεβασμό στο αντίθετο φύλο, προετοιμάζοντάς τον για την ένταξή του στη σύγχρονη κοινωνία (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2003).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>. Τα κέντρα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα**

### **3.1 Ιστορική αναδρομή των κέντρων προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα**

Από την αρχαιότητα ήδη είχε τονιστεί η συμβολή της προσχολικής αγωγής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Μυλωνά κ.ά., 2006). Πρώτος ο Πλάτωνας και στη συνέχεια ο Αριστοτέλης ισχυρίστηκαν ότι από μικρή ηλικία τα παιδιά θα πρέπει να εντάσσονται σε κάποιο ίδρυμα που θα φροντίζει για την αγωγή τους και θα είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να συμβαδίζει με την φύση αυτής της ηλικίας. Πίστευαν πως η μουσική, η γυμναστική και το παιχνίδι μπορούν να συμβάλλουν στην θετική εξέλιξη ενός μικρού παιδιού. Μάλιστα, σύμφωνα με τους δύο αυτούς αρχαίους φιλόσοφους, η εκπαίδευση σε μικρή ηλικία αποτελεί την βάση για τα μετέπειτα χρόνια του ανθρώπου, μετατρέποντάς τον σε ηθικό και ενάρετο άνθρωπο (“καλός καγαθός πολίτης”) (Δαράκη, 1981). Μέχρι την ηλικία των εφτά περίπου, τα παιδιά διαπαιδαγωγούνταν από τους γονείς και τα σχολεία που υπήρχαν για τα μετέπειτα χρόνια ήταν ιδιωτικά, σύμφωνα με τα ιδανικά και τα ιδεώδη της αρχαίας Αθήνας. Μάλιστα, αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι ο Πλάτωνας προτείνει στους γονείς να μην εναποθέτουν την εκπαίδευση των παιδιών τους στους δούλους διότι το γεγονός αυτό προσφέρει αρνητικά πρότυπα στα παιδιά (Κιτσαράς, 2001).

Στους αιώνες που ακολούθησαν, η προσχολική αγωγή πήρε διάφορες μορφές ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες και τα δεδομένα της εποχής. Αναλυτικότερα, στην αρχαία Ρώμη, υπήρχε κι εκεί η προσχολική εκπαίδευση, η οποία όπως ακριβώς και στην αρχαία Ελλάδα, δεν προσφέρονταν από τους δούλους, ενώ δινόταν ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένους μύθους και ήρωες. Αντίστοιχα, στο Βυζάντιο μέχρι την ηλικία των έξι (6), το παιδί εκπαιδεύονταν στο σπίτι κι έπειτα στο σχολείο. Συνήθως, δάσκαλοι της εποχής αυτής ήταν εκπρόσωποι της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στο χριστιανικό ιδεώδες (Κιτσαράς, 2001).

Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, κατά τον μεσαίωνα δε σημειώθηκε καμία σημαντική εξέλιξη αναφορικά με την προσχολική αγωγή. Η άποψη που επικρατούσε ήταν ότι το παιδί είναι μία μικρογραφία του ενήλικα και προσπαθούσαν να το πειθαρχήσουν – κυρίως με την άσκηση βίας και τον ασφυκτικό έλεγχο – ώστε να φέρεται, να μιλάει και να σκέφτεται σαν ενήλικας (Κιτσαράς, 2001). Έτσι, η ιδιότητα της εκπαίδευσης ήταν τότε γνωστική, πότε φιλανθρωπική και πότε εθνική, ανάλογα με τις ανάγκες και τα δεδομένα της εποχής (Μπέλλου κ.ά., 2006). Αναμενόμενο ήταν, περίοδοι ορόσημο για την παγκόσμια ιστορία,

όπως η περίοδος του διαφωτισμού, η βιομηχανική επανάσταση, η ανάπτυξη και εξάπλωση των ιατρικών επιστημών κ.ά., να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, στην Ελλάδα, λόγω των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που επικρατούσαν είτε άφηναν την χώρα ανεπηρέαστη είτε επιδρούσαν σε αυτή αρκετό καιρό αργότερα (Δαράκη, 1981).

Η επίσημη ανάγκη ύπαρξης προσχολικής αγωγής εμφανίστηκε κατά τη βιομηχανική επανάσταση τον 19<sup>ο</sup> αι., στις χώρες της Δύσης και αφορούσε κυρίως παιδιά εργαζομένων, που προέρχονταν από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Ένας ακόμη λόγος που καθιστούσε την ίδρυση χώρων φιλοξενίας για παιδιά επιτακτική, ήταν η αντιμετώπιση της παιδικής θνησιμότητας που κάλυπτε εκείνη την εποχή. Γίνεται φανερό, επομένως, ότι η προσχολική αγωγή έχει χαρακτήρα περισσότερο φιλανθρωπικό – κοινωνικό και όχι παιδαγωγικό – εκπαιδευτικό. Η ανάγκη για εργασία αυξήθηκε τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες. Ως εκ τούτου, τίθεται το πρόβλημα φύλαξης των παιδιών τους όση ώρα θα βρίσκονται αυτοί στη δουλειά. Θα περάσουν πολλά χρόνια, ώσπου οι παιδικοί σταθμοί των χωρών αυτών να αποκτήσουν παιδαγωγικό χαρακτήρα και να εξελιχθούν σε νηπιαγωγεία, εντασσόμενα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους (Νικολαΐδης, 2017).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω χώρες, η Ελλάδα δε γνώρισε βιομηχανική επανάσταση και η ίδρυση των παιδικών σταθμών ακολούθησε μία τελείως διαφορετική πορεία. Στον ελληνικό χώρο, η ανάγκη φύλαξης των παιδιών των εργαζομένων προέκυψε κυρίως στις περιοχές με έντονο ναυτικό στοιχείο, όπως στην Ύδρα, στις Σπέτσες και στον Πειραιά. Τα σπίτια των εφοπλιστών και των караβοκύρηδων είχαν ανάγκη από υπηρετικό προσωπικό, το οποίο όμως δεν είχε που να αφήσει τα παιδιά του ενόσω αυτό θα εργαζόταν. Παρόλα αυτά, με το πέρασμα των χρόνων, η προσχολική αγωγή δεν απέκτησε τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό χαρακτήρα, όπως συνέβη με τις άλλες δυτικές χώρες (Νικολαΐδης, 2017).

Το 1895, σύμφωνα με τον Νόμο ΒΤΜΘ/1895, το κράτος της Ελλάδας υπό τον Βασιλιά Γεώργιο Α΄, για πρώτη φορά αναγνώρισε και νομιμοποίησε το ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Στα επόμενα χρόνια που ακολούθησαν δε σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις, με εξαίρεση το έτος 1929 που αποτελεί ορόσημο για την ιστορία της προσχολικής αγωγής. Την χρονολογία αυτή συντάχθηκε το πλαίσιο βάσει του οποίου θεσμοθετούνταν ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται και λειτουργεί ένα νηπιαγωγείο, κάνοντας έτσι την αρχή για την ίδρυση νέων. Μαζί με τα νηπιαγωγεία άρχισε να αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς και ο χώρος των παιδικών σταθμών, οι οποίοι όμως εξακολουθούσαν να είναι περισσότερο προϊόν

φιλανθρωπίας, προσφοράς ή πρόνοιας ενός ατόμου ή ενός συλλόγου. Για τον λόγο αυτό, οι χώροι δεν ονομάστηκαν παιδικοί σταθμοί, αλλά “ορφανοτροφεία”, “οικοτροφεία”, “άσυλα”, “παιδικές φωλιές”, “στέγες” ή “παιδικοί κήποι” (Δαράκη, 1981 · Κιτσαράς, 2001).

Ένας τέτοιος παιδικός κήπος ήταν δημιούργημα της παιδαγωγού Αικατερίνης Λασκαρίδου (1842 – 1916), με την οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη η ελληνική προσχολική αγωγή. Η συγκεκριμένη παιδαγωγός συνέβαλε τα μέγιστα στην αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής με την εκπαίδευση Ελλήνων νηπιαγωγών. Διέθεσε όλη την περιουσία της για τη διάδοση της Φροεβελιανής μεθόδου στην Ελλάδα (εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθούσαν χώρες της δυτικής Ευρώπης) και αργότερα για την ίδρυση πρότυπου παιδικού κήπου, στον οποίο εκπαιδεύτηκαν χιλιάδες γυναίκες που δίδαξαν έπειτα στην ελεύθερη πια Ελλάδα. Με τον τρόπο αυτό, η Λασκαρίδου συνέβαλε έμπρακτα στην κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη ολόκληρης της χώρας (Δαράκη, 1981).

Σημαντικό πλήγμα στην ιστορία της προσχολικής εκπαίδευσης αποτέλεσε η μικρασιατική καταστροφή το 1922, επιβραδύνοντας περισσότερο την πρόοδο και την ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής. Τέσσερα χρόνια μόλις αργότερα, το 1926, αρχίζουν να αναπτύσσονται παιδικοί σταθμοί οι οποίοι, όμως, διαθέτουν χαρακτήρα περισσότερο εθνικό, όπως προαναφέρθηκε, παρά παιδαγωγικό. Η μικρασιατική καταστροφή έφερε πλήθος προσφύγων στην Ελλάδα, με τον πληθυσμό της τελευταίας να αυξάνεται κατακόρυφα. Συν τοις άλλοις, μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού αυτού, και κυρίως των παιδιών, δε μιλούσαν την ελληνική γλώσσα. Στόχος, λοιπόν, των παιδικών σταθμών ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, των ηθών, των παραδόσεων, των εθίμων και της κουλτούρας στις περιοχές που είχαν προσαρτηθεί οι πρόσφυγες ή που επρόκειτο να εγκατασταθούν. Οι παιδικοί σταθμοί πολλαπλασιάστηκαν στις ακριτικές περιοχές, εν αντιθέσει με τις περιοχές που δεν αντιμετώπιζαν προσφυγικό θέμα, όπως η Πελοπόννησος. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ενώ η ίδρυση των τμημάτων αυτών δεν αποσκοπούσε μόνο στην περίθαλψη και φύλαξη των παιδιών, αλλά και στη διαπαιδαγώγησή τους, ωστόσο ο χαρακτήρας τους ήταν σαφέστατα κοινωνικός παρά παιδαγωγικός. Με άλλα λόγια, η ίδρυση παιδικών σταθμών στον ελληνικό χώρο, τις δεκαετίες 1930 – 1940 είχε ως απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της συνοχής του νεόκοπου κράτους. Από την άλλη πλευρά, τα νηπιαγωγεία αναπτύσσονται μαζί με το υπόλοιπο ελληνικό σχολικό δίκτυο (Νικολαΐδης, 2017).

Με την πάροδο των χρόνων και την ίδρυση περισσότερων τμημάτων, άρχισε να αλλάζει ο χαρακτήρας τους και βελτιώθηκε ως ένα βαθμό η ποιότητά τους, παραμένοντας,

όμως, ακόμη χαμηλή. Οι αίθουσες αποτελούνταν από πολυάριθμα τμήματα με δυσαναλογία μαθητών και προσωπικού και χωρίς το κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό – εξοπλισμό. Οι δασκάλες δεν διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις διαχείρισης και διαπαιδαγώγησής τους και οι κανόνες υγιεινής δεν εφαρμόζονταν όπως θα έπρεπε. Γενικότερα, τα κέντρα αυτά αποτελούσαν περισσότερο χώρο φύλαξης παρά αγωγής (Ζαχαρενάκης, 1996).

Τέλος, στον χώρο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας ξεχώρισαν δύο ιδρύματα: το “ΠΙΚΠΑ” (Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντίληψης) και το “Μητέρα” τόσο για τους βρεφονηπιακούς σταθμούς όσο και για τα νηπιαγωγεία. Ο στόχος τους ήταν διπλός. Αφενός να προφυλάξουν τη μητέρα και το παιδί και αφετέρου να βοηθήσουν και να ενισχύσουν τον τομέα της προσχολικής αγωγής και της υγειονομικής περίθαλψης. Από εκείνη την περίοδο κι έκτοτε (περίπου τη δεκαετία του 1960), σημειώνεται μία σταθερή ανοδική πορεία με αργούς ρυθμούς, η οποία επωφελείται σε μεγάλο βαθμό από τα χαμηλά επίπεδα γέννησης που επικρατούν στην Ελλάδα. Η προσχολική αγωγή παρέχεται πλέον σε δημόσιους, δημοτικούς και ιδιωτικούς παιδικούς, βρεφικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς (Δαράκη, 1981 · Ζαχαρενάκης, 1996 · Κιτσαράς, 2001). Οι ιδιωτικοί υπάγονται στον Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Κοινωνικής Αλληλεγγύης και οι δημόσιοι στο Υπουργείο Εσωτερικών. Από την άλλη, τα δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, αποτελώντας τμήμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Eurydice, 2019).

## **3.2 Πρότυπος κανονισμός λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών**

### **3.2.1 Σκοπός Παιδικών, Βρεφικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών**

Τα κέντρα φιλοξενίας αποτελούν χώρους αγωγής και ασφαλούς διαμονής των παιδιών για τις ώρες που παραμένουν σε αυτούς (Eurydice, 2019). Σύμφωνα με τον Πρότυπο κανονισμό λειτουργίας δημοτικών παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών (Ν.4249/2017, άρθ. 2), ακολουθώντας τις εξελίξεις και τα σύγχρονα δεδομένα της εποχής, σκοπός των συγκεκριμένων δομών αγωγής προσχολικής ηλικίας είναι, να:

1. Παρέχουν ημερήσια φροντίδα και διαπαιδαγώγηση



2. Βοηθήσουν και να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών τους (συναισθηματική, γνωστική, γλωσσική, κοινωνική, σωματική).
3. Βοηθήσουν τους μαθητές στην ένταξη και προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και να τους προετοιμάσουν κατάλληλα, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια για την ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.
4. Τηρούν τους κανόνες υγιεινής, ασφάλειας
5. Προσφέρουν διαρκή ενημέρωση και να ευαισθητοποιούν τους γονείς των μαθητών σχετικά με θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας και να συζητούν μαζί τους προκειμένου να ακολουθούν κοινή γραμμή πλεύσης.
6. Βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τους γονείς είτε είναι εργαζόμενοι είτε άνεργοι.

Επιπροσθέτως με τους προαναφερθέντες σκοπούς, το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ορίζει ότι οι νηπιαγωγοί θα πρέπει:

- A. Να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους ανάλογα με την ηλικία, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών
- B. Να είναι προσαρμοστικοί και ευέλικτοι, ώστε να εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους στο ημερήσιο πρόγραμμα
- Γ. Να παρέχουν ευκαιρίες και να βοηθούν τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα
- Δ. Να συνδέουν τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών με νέες, μέσω βιωματικής μάθησης
- E. Να αξιολογούν το πρόγραμμά τους
- ΣΤ. Να χρησιμοποιούν όπου είναι δυνατόν την τεχνολογία για εις βάθος κατανόηση
- Z. Να βοηθήσουν τον μαθητή να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του με ποικίλους τρόπους (θέατρο, ζωγραφική, χορό, κ.ά.).

### **3.2.2 Δικαίωμα εγγραφής παιδιών και κόστος αγωγής**

Οι Παιδικοί, οι Βρεφικοί και Βρεφονηπιακοί σταθμοί ξεκινούν τη λειτουργία τους την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου και λήγουν την 31<sup>η</sup> Ιουλίου του επόμενου έτους (άρθ. 7, παρ. 1, Ν.4249/2017). Όπως ορίζεται και στις παραγράφους 1, 2 και 3 του άρθρου 3 του Νόμου 4249/2017, δικαίωμα εγγραφής στους δημοτικούς Παιδικούς, Βρεφικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς έχουν όλα τα παιδιά, τα οποία την ημέρα έναρξης φοίτησής τους

στο αντίστοιχο τμήμα, έχουν συμπληρώσει το απαιτούμενο όριο ηλικίας φιλοξενίας. Στους Βρεφικούς σταθμούς μπορούν να εγγραφθούν βρέφη ηλικίας από έξι (6) μηνών έως δυόμισι ετών (2,5). Κατόπιν απόφασης του Διοικητικού ή του Δημοτικού Συμβουλίου, ο Βρεφικός σταθμός μπορεί να φιλοξενήσει στα βρεφικά τμήματα και βρέφη ηλικίας δύο (2) μηνών. Αντίστοιχα, στους Παιδικούς σταθμούς φιλοξενούνται παιδιά ηλικίας δυόμισι (2,5) ετών μέχρι την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση που το ίδρυμα είναι Βρεφονηπιακός σταθμός, γίνονται δεκτά παιδιά ηλικίας έξι (6) μηνών έως την ηλικία της φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στην χώρα μας καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε η εκπαίδευση να φτάνει μέχρι και το πιο απομακρυσμένο σημείο, αμβλύνοντας έτσι τις εκπαιδευτικές ανισότητες ανάμεσα στις αστικές περιοχές και την περιφέρεια. Για τον λόγο αυτό, κάθε σχολική περιφέρεια έχει το δικό της νηπιαγωγείο. Στις περιπτώσεις δε, που κάποιο παιδί μένει σε απόσταση μεγαλύτερη των 1.200μ. από τη σχολική μονάδα, το κράτος φροντίζει οι μαθητές αυτοί να μεταφέρονται δωρεάν (Eurydice, 2018).

Οι μαθητές εγγράφονται κατά κύριο λόγο στα κέντρα των δήμων που υπάγονται. Ωστόσο, στην περίπτωση που υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις και σε άλλο δήμο ή που ο δήμος αυτός εξυπηρετεί αυξημένες ανάγκες των γονέων, όπως είναι ο τόπος εργασίας τους, δύναται να εγγραφούν σε αυτόν. Τέλος, δίνεται προτεραιότητα σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικές ή κοινωνικές δυσκολίες, θέτοντας κοινωνικοοικονομικά κριτήρια (Ν.4249/2017). Ειδικές διατάξεις ισχύουν για:

- ❖ **Μεταδοτικό νόσημα.** Τα παιδιά που πάσχουν από κάποιο μεταδοτικό νόσημα εγγράφονται εφόσον υπάρξει ιατρική γνωμάτευση που να επιβεβαιώνει ότι ο μαθητής είναι υγιής και μπορεί να παρακολουθεί χωρίς πρόβλημα το ημερήσιο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού.
- ❖ **Σωματική, πνευματική ή ψυχική πάθηση.** Ο μαθητής μπορεί να εγγραφεί στον παιδικό σταθμό, εφόσον υπάρχει σχετική ιατρική βεβαίωση που να επιβεβαιώνει ότι το πρόγραμμα του κέντρου προσχολικής αγωγής θα ωφελήσει τον μαθητή. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει ανάλογος συνοδός ή εξειδικευμένο προσωπικό στον παιδικό σταθμό που θα αναλάβει το παιδί προσωπικά, συνεργαζόμενος με την παιδαγωγό της τάξης, ώστε να μην προκύψουν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος.

Ο ίδιος νόμος, στο άρθρο 5, ορίζει ότι οι γονείς των μαθητών που φιλοξενούνται, καταβάλουν μηνιαίως ένα συμβολικό χρηματικό ποσό, τα τροφεία. Το συμβολικό αυτό ποσό

είναι ανάλογο της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας και ανακοινώνεται πριν την εγγραφή του παιδιού στον παιδικό. Υπάρχουν περιπτώσεις, δε, που ορισμένες οικογένειες απαλλάσσονται από τα τροφεία ή καταβάλλουν μειωμένο ποσό. Οι περιπτώσεις αυτές ορίζονται από το Διοικητικό ή Δημοτικό Συμβούλιο. Σε περίπτωση που κάποια οικογένεια αιτηθεί μείωση ή απαλλαγή από τα τροφεία, το θέμα εξετάζεται από Επιτροπή Επαναξιολόγησης και θα πρέπει να υπάρχει εμπεριστατωμένη τεκμηρίωση. Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, το νηπιαγωγείο είναι δωρεάν και από τη στιγμή που εντάχθηκε στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελεί υποχρεωτική φοίτηση για κάθε μαθητή (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2003).

### 3.2.3 Καταμερισμός τμημάτων και απασχόληση προσωπικού

Όπως προαναφέρθηκε, τα κέντρα προσχολικής αγωγής διακρίνονται σε:

- i. *Βρεφικούς σταθμούς*
- ii. *Παιδικούς σταθμούς και*
- iii. *Βρεφονηπιακούς σταθμούς*

Με τη σειρά του κάθε κέντρο φιλοξενίας συγκροτείται από τμήματα βρεφών ή/και νηπίων, αναλόγως την ιδιότητά του και το ποσοστό των παιδιών που φιλοξενούνται (αρθ.8, Ν4249/2017). Έτσι:

i) Οι **Βρεφικοί σταθμοί** συγκροτούνται από τμήματα:

- Μικρών βρεφών ηλικίας έξι (6) μηνών έως ενάμισι (1,5) ετών. Στην περίπτωση μάλιστα που υπάρχει σχετική απόφαση από το Διοικητικό ή το Δημοτικό Συμβούλιο, το τμήμα μπορεί να φιλοξενήσει βρέφη από δύο (2) μηνών έως ενάμισι (1,5) ετών.
- Μεγάλων βρεφών ηλικίας ενάμισι (1,5) έως δυόμισι (2,5) ετών.

ii) Οι **Παιδικοί σταθμοί** συγκροτούνται από τμήματα:

- Μικρών νηπίων δυόμισι (2,5) έως τρεισήμισι (3,5) ετών και
- Μεγάλων νηπίων τρεισήμισι (3,5) ετών έως την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση

iii) Οι **Βρεφονηπιακοί σταθμοί**, καθότι μικτοί, αποτελούνται από όλα τα παραπάνω τμήματα.

Όσον αφορά την αναλογία προσωπικού – παιδιών, σε κάθε βρεφικό τμήμα που φιλοξενεί έως και δώδεκα (12) παιδιά απασχολούνται δύο παιδαγωγοί και μία βοηθός. Ενώ σε κάθε τμήμα παιδικού σταθμού έως εικοσιπέντε (25) παιδιά, απασχολούνται μία παιδαγωγός και μία βοηθός. Η δυναμική του κάθε τμήματος μπορεί να αυξηθεί έως και 10%, εφόσον βέβαια σε αυτό απασχολείται και το ανάλογο, βάσει νόμου, προσωπικό (αρθ.8, παρ.6, Ν.4249/2017).

### 3.2.4 Ημερήσιο πρόγραμμα αγωγής βρεφών και νηπίων

Βάσει του πρότυπου κανονισμού λειτουργίας των δημοτικών, παιδικών και βρεφικών σταθμών, το ημερήσιο πρόγραμμα ενός κέντρου φιλοξενίας, χαρακτηρίζεται κυρίως από ευελιξία, ωστόσο διατηρεί κάποια βασικά σημεία, όπως τα ωράρια προέλευσης και αποχώρησης καθώς και τα ωράρια σίτισης. Πιο συγκεκριμένα, η ώρα προέλευσης των παιδιών στο κέντρο ξεκινάει στις 07:00π.μ. και λήγει στις 09:00π.μ. Κανένα παιδί δε γίνεται δεκτό μετά το πέρας της συγκεκριμένης ώρας, με εξαίρεση σοβαρές περιπτώσεις και εφόσον έχει ενημερωθεί εκ των προτέρων η/ο διευθύντρια/ής του παιδικού. Αντιστοίχως, η ώρα αναχώρησης ορίζεται στη 13:00μ.μ. και τελειώνει στις 16:00μ.μ. με το κλείσιμο του κέντρου. Ενδιάμεσα σε αυτές τις ώρες, οι μαθητές παίρνουν το πρωινό τους στις 09:00π.μ. έως 09:30π.μ. και το μεσημεριανό τους στις 12:00μ.μ. έως τη 13:00μ.μ. (Ν4249/2017, άρθ.10, παρ.2 και 3). Παρακάτω παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό ημερήσιο πρόγραμμα αγωγής που ακολουθείται για τα βρέφη και τα νήπια, όπως αυτός ορίζεται στο ΦΕΚ Β΄497/2002.

<b>ΒΡΕΦΗ</b>	
<b>07:00 – 09:00</b>	Προσέλευση, ανάπαυση ή ελεύθερη απασχόληση
<b>09:00 – 09:30</b>	Πρωινό
<b>09:00 – 12.00</b>	Ατομικό πρόγραμμα που στοχεύει στην γνωστική, κοινωνικοσυναισθηματική και κινητική ανάπτυξη του βρέφους. Σταδιακή κατάκτηση αυτονομίας
<b>12.00 – 13.00</b>	Μεσημεριανό
<b>13:00 – 14.30</b>	Ανάπαυση
<b>14.30 – 15.15</b>	Ελεύθερη απασχόληση με τους προαναφερθέντες στόχους
<b>15.15 – 15.45</b>	Απογευματινό
<b>15.45 – 16.00</b>	Αποχώρηση

<b>ΝΗΠΙΑ</b>	
<b>07:00 – 08:30</b>	Προσέλευση. Τα παιδιά προτρέπονται από την παιδαγωγό είτε να ενταχθούν σε ομάδες παιχνιδιού είτε να απασχοληθούν στις παιδαγωγικές γωνιές <sup>1</sup> της τάξης.
<b>08:30 – 09:00</b>	Πρωινή προσευχή. Προετοιμασία των νηπίων για το πρωινό τους. Επισκέπτονται ανά ομάδες την τουαλέτα για ατομική υγιεινή. Ετοιμασία τραπεζαρίας. Η υποδοχή των παιδιών συνεχίζεται και οι μαθητές μαζί με την παιδαγωγό συζητούν.
<b>09:00 – 09.30</b>	Πρωινό. Τα παιδιά ανά ομάδες βοηθούν στο σερβίρισμα και στην τακτοποίηση της τραπεζαρίας.
<b>09.30 – 10.00</b>	Η παιδαγωγός συζητάει με τους μαθητές για το πρόγραμμα της ημέρας και τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Μουσικοκινητικές και ρυθμικές ασκήσεις χώρου.
<b>10:00 – 11.00</b>	Ζωγραφική, κολλητική, κουκλοθέατρο, θεατρικό παιχνίδι, πηλός, μαγειρική, κ.λπ. Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά ή μεμονωμένα
<b>11.00 – 12.00</b>	Διάλειμμα μισής ώρας με ελεύθερη απασχόληση στις γωνιές, ομαδικά παιχνίδια και ψυχοκινητικές δραστηριότητες στην τάξη ή στην αυλή. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Προανάγνωση</li> <li>• Προγραφή</li> <li>• Προαρίθμηση</li> </ul> Επίσκεψη ανά ομάδες στην τουαλέτα για την ατομική υγιεινή. Προετοιμασία για μεσημεριανό.
<b>12.00 – 13.00</b>	Μεσημεριανό. Τα παιδιά ανά ομάδες βοηθούν στο σερβίρισμα και στην τακτοποίηση της τραπεζαρίας. Μετά το φαγητό, ατομική υγιεινή και βούρτσισμα δοντιών.
<b>13.00 – 13.30</b>	Αποχώρηση των παιδιών που φεύγουν νωρίς. Τα υπόλοιπα απασχολούνται με ήσυχες δραστηριότητες, όπως ήρεμη μουσική, παραμύθι, τραγούδι, κ.ά. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Γωνιές πληροφόρησης και γνώσης</li> <li>• Προαναγνωστικές ασκήσεις</li> <li>• Παιχνίδια λόγου</li> <li>• Παιχνίδια εξέλιξης αντιληπτικής ικανότητας</li> <li>• Παντομίμα</li> <li>• Αυτοσχεδιασμοί</li> </ul>
<b>13:30 – 15:00</b>	Ανάπαυση
<b>15:00 – 15:45</b>	Απογευματινό. Ελεύθερη απασχόληση. Τακτοποίηση τάξης.
<b>15:45 – 16:00</b>	Αποχώρηση.

<sup>1</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: “γωνιές” ή “κέντρα ενδιαφέροντος” ή “περιβάλλοντα μάθησης” είναι σημεία μέσα στην τάξη όπου ο μαθητής απασχολείται με ποικίλα ενδιαφέροντα. Κάθε χώρος έχει ένα συγκεκριμένο θέμα με τον ανάλογο εξοπλισμό (π.χ. γωνιά μαναβικής, βιβλιοθήκης, κ.ο.κ.)

Το καθημερινό πρόγραμμα αγωγής και δημιουργικής απασχόλησης που ακολουθείται είναι ευέλικτο, όπως προαναφέρθηκε, εντούτοις λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, την ηλικία τους, τις ικανότητές τους, το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Στόχος είναι στα πλαίσια ενός κλίματος αγάπης, ασφάλειας, εμπιστοσύνης, συζήτησης, κατανόησης και αποδοχής, μέσα από τις δραστηριότητες να επιτευχθεί:

- ✓ Ολόπλευρη ανάπτυξη (κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική, κινητική, γλωσσική)
- ✓ Κοινωνική συναναστροφή – αλληλοεπίδραση
- ✓ Ανάπτυξη ελευθερίας και ασφάλειας
- ✓ Αυτονομία και ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης
- ✓ Ανάπτυξη προσωπικότητας και απόκτηση εμπιστοσύνης στις δυνάμεις και στις ικανότητές τους

Η παιδαγωγός φροντίζει ώστε η τάξη να είναι εφοδιασμένη με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και εξοπλισμό και ελέγχει για την συντήρηση και την ανανέωσή τους. Σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται η εξαναγκαστική επιβολή απόψεων, η άσκηση λεκτικής, ψυχολογικής ή σωματικής τιμωρίας και ο υποβιβασμός της προσωπικότητας του παιδιού. Τηρεί βιβλίο σχετικά με την πορεία και τα συμβάντα του παιδικού σταθμού και βρίσκεται σε επαφή τόσο με τους γονείς των μαθητών, τους οποίους φροντίζει να ενημερώνει τακτικά για την πορεία των παιδιών τους, όσο και με την παιδιάτρο του κέντρου φιλοξενίας για την κατάσταση της υγείας του μαθητή. Θα πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι, δραστηριότητες που επιβαρύνουν οικονομικά τους γονείς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν επιτρέπονται (άρθ.10 και 12).

### **3.3 Οργάνωση εσωτερικού και εξωτερικού χώρου**

Ένα παιδί είναι πιθανό να διαμείνει καθημερινά στα κέντρα φιλοξενίας από τέσσερις (4) έως εννέα (9) ώρες. Επομένως, περιττό είναι να επισημανθεί ότι ο χώρος του παιδικού σταθμού θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος, ώστε πρωτίστως να εξυπηρετεί τις ανάγκες του παιδιού και αφετέρου να δημιουργεί αισθήματα χαράς, ασφάλειας και ζεστασιάς. Σύμφωνα με τον καθορισμό προϋποθέσεων αδειοδότησης και λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών που λειτουργούν εντός νομικών προσώπων των δήμων ή υπηρεσίας των δήμων (ΠΔ 99/2017), ένα κέντρο φιλοξενίας διακρίνεται στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο. Αναλυτικότερα:

## **Εσωτερικός χώρος:**

Από την πρώτη στιγμή που ο μαθητής θα εισέλθει στο σχολείο, θα πρέπει να αντικρίζει ένα περιβάλλον όμορφα διακοσμημένο κι ευχάριστο που θα προμηνύει τις όμορφες και δημιουργικές ώρες που θα περάσει το παιδί σε αυτό. Οι τοίχοι μπορεί να είναι διακοσμημένοι με τις ζωγραφιές των παιδιών, ατομικές και ομαδικές κατασκευές ή όμορφα ζωγραφισμένοι με έντονα και ζωηρά χρώματα που θα ενισχύουν την αισθητική καλλιέργεια και θα διεγείρουν την φαντασία των παιδιών.

Ο παιδικός σταθμός θα πρέπει να διαθέτει έπιπλα χωρίς αιχμές, ελαφριά στην κατασκευή τους και οι διαστάσεις τους να είναι ανάλογες με τις ηλικίες για τις οποίες προορίζονται. Επιπλέον, θα πρέπει να διαθέτουν πολλά ντουλάπια και συρτάρια τα οποία θα χρησιμοποιεί ο κάθε μαθητής για να αποθηκεύσει τα προσωπικά του αντικείμενα μέχρι την ώρα της αποχώρησής του. Όσον αφορά την ασφάλεια των παιδιών, σε περίπτωση που ο παιδικός διαθέτει σκάλες, βάσει νόμου θα πρέπει να υπάρχουν κάγκελα προκειμένου να μειωθεί ο κίνδυνος πρόκλησης ατυχημάτων. Συν τοις άλλοις, τα έπιπλα θα πρέπει να είναι καλά στερεωμένα στον τοίχο.

Τα κτίρια των παιδικών σταθμών διαμορφώνονται στο ισόγειο, ενώ ο δεύτερος όροφος χρησιμοποιείται για δευτερεύουσες λειτουργίες. Πολύ σπάνια θα λειτουργήσει ως χώρος αιθουσών κι αυτό μόνο σε περίπτωση που το επιτρέπει η μορφολογία του εδάφους.

Η μετακίνηση μέσα στο κέντρο φιλοξενίας θα πρέπει να γίνεται με εύκολο τρόπο και να διαθέτει κατάλληλες υποδομές, ώστε να μπορεί να φιλοξενεί και παιδιά με αναπηρίες. Οι διάδρομοι θα πρέπει να είναι άνετοι, να πληρούν τους κανονισμούς πυροπροστασίας και να εξασφαλίζουν την έγκαιρη διαφυγή σε περίπτωση κινδύνου. Είναι αυτονόητο ότι κάθε τμήμα έχει τη δική του σταθερή αίθουσα, στην οποία υλοποιούνται και όλες οι δραστηριότητες κλειστού χώρου. Ένας παιδικός σταθμός αποτελείται από πολλούς και διαφορετικούς χώρους. Σαφέστερα:

- Κεντρική είσοδος. Είναι απαραίτητο να βρίσκεται σε τέτοιο σημείο ώστε να εξασφαλίζεται η εύκολη και ασφαλή πρόσβαση στο κτίριο.
- Γραφείο. Χρησιμοποιείται για τα διοικητικά θέματα, ως χώρος συνάντησης και συζήτησης με τους γονείς, αλλά και ως χώρος που εξετάζει η παιδιάτρος τους μαθητές. Στον χώρο αυτό αποθηκεύεται και η γραφική ύλη.

- Αίθουσες απασχόλησης. Είναι οι τάξεις που απασχολούνται τα παιδιά. Αποτελούνται από μαλακό δάπεδο, τραπεζάκια και καθισματάκια, καθώς και εξοπλισμό και παιδαγωγικό υλικό που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.
- Χώρος ανάπαυσης. Στο δωμάτιο αυτό το παιδί ξεκουράζεται κατά τις μεσημεριανές ώρες. Όταν το κέντρο φιλοξενεί παιδιά κάτω των δύο ετών οφείλει να έχει ένα κρεβάτι για κάθε παιδί, ενώ η απόσταση μεταξύ των κρεβατιών ορίζεται στα 90εκ. τουλάχιστον.
- Χώρος απομόνωσης. Στον χώρο αυτό παραμένει το παιδί που αρρωστήσει ξαφνικά μέχρι να το παραλάβουν οι γονείς του. Το σημείο αυτό θα πρέπει να βρίσκεται στο οπτικό πεδίο της δασκάλας, στην περίπτωση που χρειαστεί κάτι. Θα πρέπει να είναι όμορφα διαμορφωμένος, χωρίς να προκαλεί φόβο και χωρίς να δημιουργεί στο νήπιο την αίσθηση ότι απομονώνεται από τους συμμαθητές του.
- Κουζίνα. Το μέγεθος της κουζίνας είναι ανάλογο με τον αριθμό των παιδιών που φιλοξενούνται για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες τους. Μεγάλης σημασίας αποτελεί ο καλός εξαερισμός της και η συγκομιδή των σκουπιδιών να βρίσκεται σε τέτοιο σημείο που να γίνεται με εύκολο τρόπο η αποκομιδή τους.
- Τραπεζαρία. Δεν διαθέτουν όλοι οι παιδικόι σταθμοί τραπεζαρία. Σε περίπτωση που υπάρχει, περιλαμβάνει τραπεζάκια και καθισματάκια και βρίσκεται κοντά στην κουζίνα. Εάν ο παιδικός σταθμός δε διαθέτει τραπεζαρία, οι μαθητές σιτίζονται στις τάξεις τους.
- Τουαλέτα για τα παιδιά. Αποτελείται από WC, νιπτήρες και ντουζιέρα. Η τουαλέτα θα πρέπει να βρίσκεται δίπλα στις αίθουσες, προκειμένου να διευκολύνεται η μεταφορά των νηπίων. Εάν ο παιδικός σταθμός φιλοξενεί παιδιά που δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις εγκαταστάσεις υγιεινής, το κέντρο θα πρέπει να έχει μεριμνήσει εκ των προτέρων.
- Ξεχωριστή τουαλέτα από αυτή των παιδιών για το προσωπικό. Επίσης θα πρέπει να διαθέτει και τουαλέτα για αναπήρους.
- Αποθήκες. Χώροι που αποθηκεύεται ο εξοπλισμός του παιδικού σε φαγητό, φάρμακα και παιχνίδια.

### **Εξωτερικός χώρος:**

Ο εξωτερικός χώρος αποτελείται από:

- Υπόστεγο. Ένας ημιυπαίθριος χώρος. Μία βεράντα, δηλαδή, με στέγαστρο που χρησιμοποιείται για διδακτικούς σκοπούς και δραστηριότητες.
- Αυλή. Η ύπαρξη περιφραγμένης αυλής, που να θυμίζει παιδική χαρά με έντονο το πράσινο στοιχείο, είναι απαραίτητη για ένα κέντρο φιλοξενίας. Θα πρέπει να είναι μεγάλη και



ευρύχωρη, εξοπλισμένη με παιχνίδια που συμβάλλουν στη σωματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, όπως κούνια, τραμπάλα, τσουλήθρα, αναρριχήσεις, εμπόδια, περάσματα, κ.λπ. Συχνά, συναντάται στον χώρο της αυλής αμμοδόχος με στέγαστρο, απαλλαγμένος από άλλα παιχνίδια. Χρήσιμο είναι ο εξοπλισμός που θα χρησιμοποιηθεί να είναι ανθεκτικός στον χρόνο και στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται και να προσφέρει ασφάλεια. Παράλληλα, ένα καλό παιχνίδι παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να το χρησιμοποιήσει ποικιλοτρόπως, αφήνοντας την φαντασία του ελεύθερη.

Σε περίπτωση που η πρόσβαση στην αυλή γίνεται από σκάλες, θα πρέπει να υπάρχουν κιγκλιδώματα (τουλάχιστον 1.50μ. ύψος, με ανοίγματα μικρότερα των δώδεκα (12) εκατοστών και με διάταξη που να μην επιτρέπει το σκαρφάλωμα), στρογγυλεμένες γωνίες και η επίστρωσή τους να έχει γίνει με αντιολισθητικό υλικό. Τους θερινούς μήνες νοείται πως θα πρέπει να σκιάζεται καταλλήλως και τους χειμερινούς να προστατεύεται από τα ισχυρά ρεύματα αέρα.

- Κήπος. Με δέντρα, λαχανικά ή άνθη. Στον χώρο του κήπου δύναται να φιλοξενοούνται μικρά ζώα περιστασιακά ή μόνιμα, σε ειδικά διαμερίσματα.

Τέλος, ο χώρος θα πρέπει να διατηρείται ζεστός τον χειμώνα και δροσερός το καλοκαίρι. Ο φωτισμός θα πρέπει να είναι φυσικός και επαρκής σε κανονικές καιρικές συνθήκες και οι τάξεις, σε περίπτωση που είναι εφικτό, να έχουν προσανατολισμό μεσημβρινό. Απαγορεύεται, δε, αυστηρώς ο αερισμός και η φωταγωγή μέσω φωταγωγού.

### **3.4 Προβλήματα και μειονεκτήματα των κέντρων προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα**

Παρά τις προσπάθειες που σημειώνονται για τη βελτίωση της ποιότητας της ημερήσιας αγωγής και φροντίδας που παρέχεται στους παιδικούς και τα νηπιαγωγεία, υπάρχουν ακόμη σημαντικά θέματα που προκαλούν προβλήματα στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης (Πυργιωτάκης, 2011).

Το μεγαλύτερο πρόβλημα ξεκινάει από τη διάκριση της προσχολικής εκπαίδευσης σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς. Εν αντίθεση με την πλειονότητα των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών, στην Ελλάδα οι παιδικοί, βρεφονηπιακοί και βρεφικοί σταθμοί υπάγονται στο Υπουργείο Εσωτερικών, παραμένοντας ακόμη εκτός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε αντίθεση με τα νηπιαγωγεία που υπάγονται στο Υπουργείο

Παιδείας. Αυτός ο βαρυσήμαντος διαχωρισμός έχει ως φυσικό επακόλουθο την υιοθέτηση διαφορετικής γραμμής και πολιτικής από το ένα υπουργείο και διαφορετικής από το άλλο για ιδρύματα, όμως, που καλύπτουν παρόμοιες ανάγκες παιδιών, γονιών και κράτους. Ως εκ τούτου, τα νηπιαγωγεία θεωρούνται χώροι εκπαίδευσης και μόρφωσης των μαθητών, ενώ οι παιδικοί σταθμοί φαίνεται να λειτουργούν περισσότερο ως χώροι φύλαξης, όπου ο γονιός θα μπορέσει να αφήσει ήσυχος το παιδί του, όση ώρα εργάζεται. Μάλιστα, ειδικά τα κέντρα φιλοξενίας που προορίζονται για παιδιά ηλικίας 0-3 είναι υπό την ευθύνη των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, γεγονός που τα καθιστά τελείως ανεξάρτητα, ασυντόνιστα και διαφορετικά το ένα από το άλλο. Δεν έχει οριστεί ένα κοινό πρόγραμμα (curriculum) για όλα τα κέντρα, ούτε κατευθυντήριες γραμμές, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι δοκιμασμένες διεθνείς πρακτικές αγνοούνται ακόμη από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κι ενώ υπάρχουν πολλά προγράμματα που πραγματοποιούνται σε κάθε δήμο, δεν υπάρχει κάποιος κεντρικός φορέας που να τα συντονίζει. Εξαρτώνται αποκλειστικά από τον διευθυντή του κάθε σταθμού να συμμετάσχει και να επωφεληθεί από αυτά (Νικολαΐδης, 2017).

Η κατάσταση γίνεται ακόμα πιο περίπλοκη και το πρόβλημα μεγεθύνεται, όταν διαπιστώνει κανείς ότι στην Ελλάδα δεν είναι γνωστό με ακρίβεια το σύνολο των παιδικών σταθμών που λειτουργούν και πολύ περισσότερο πόσοι μαθητές φοιτούν σε αυτά. Το 2014 ξεκίνησε μία έρευνα από την Ελληνική Στατιστική (ΕΛΣΤΑΤ) αναφορικά με τον αριθμό των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας που υπάρχουν στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα από το 2014 έως σήμερα δεν έχουν δημοσιευθεί ακόμη, όπως επίσης και στοιχεία σχετικά με τα χαρακτηριστικά των κέντρων αυτών. Δεδομένου ότι, όπως προαναφέρθηκε, ανήκουν σε δήμους, φορείς ή ιδιώτες δεν υπάρχει κάποιος κεντρικός φορέας που να διαθέτει μία πλήρη και σαφή εικόνα για την κατάσταση που επικρατεί. Εξαιρεση αποτελεί η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ), η οποία το 2015 απαρίθμησε 1.139 παιδικούς σταθμούς, δημόσιους και ιδιωτικούς σε όλη την Ελλάδα. Ωστόσο, τα κέντρα αυτά ήταν μόνο όσα συμμετείχαν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το ΕΣΠΑ. Αυτή η βάση δεδομένων δημιουργήθηκε όχι για να γίνει καταμέτρηση των ιδρυμάτων, αλλά για να μπορούν να παρακολουθούν και να συντονίζουν τους σταθμούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, γνωστό ως voucher. Εντούτοις, η εικόνα αυτή κάθε άλλο παρά αντιπροσωπευτική μπορεί να είναι, καθώς υπάρχουν σταθμοί που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα αλλά και σταθμοί στους οποίους συνυπάρχουν επιδοτούμενες και μη θέσεις παιδιών (Νικολαΐδης, 2019).

Παράλληλα με τα παραπάνω στοιχεία, εξάγεται ακόμα ένα θλιβερό συμπέρασμα, αυτό της υποφοίτησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με έρευνες της ΕΕΤΑΑ, τα παιδιά ηλικίας 1 – 4 ετών υπολογίζονται στα 300.000, ενώ οι θέσεις στα προσχολικά κέντρα αγγίζουν τις 120.000. Επομένως, περισσότερα από τα μισά παιδιά μένουν εκτός παιδικών σταθμών.

Εξίσου σημαντικό μειονέκτημα της προσχολικής αγωγής είναι τα κριτήρια που πρέπει να πληροί ένας παιδικός σταθμός για να λειτουργήσει. Αυτά σχετίζονται με τις εγκαταστάσεις, την έκτασή τους, τις συνθήκες υγιεινής, την αυλή, το προσωπικό που απασχολείται, τα τετραγωνικά μέτρα που ορίζονται από το κράτος για κάθε παιδί, κ.λπ. Από το 1997, τα κριτήρια αυτά έγιναν ακόμη πιο αυστηρά, χωρίς όμως οι παιδικοί σταθμοί που ήδη λειτουργούσαν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Έτσι, ακόμη και σήμερα, λειτουργούν κέντρα αγωγής και φροντίδας που βρίσκονται μέσα σε πολυκατοικίες, χωρίς αυλή, χωρίς τις απαραίτητες ανέσεις και που θα έπρεπε να κριθούν ως ακατάλληλα, αλλά συνεχίζουν να λειτουργούν διότι τηρούν όσα ορίζει η νομοθεσία για τις συνθήκες υγιεινής ή για το προσωπικό (Κιτσαράς, 2001).

Αξιοσημείωτο δε, είναι το γεγονός ότι οι έλεγχοι που γίνονται από υπαλλήλους της περιφέρειας στην οποία ανήκει ο σταθμός, αποσκοπούν στην αξιολόγηση ύπαρξης των προϋποθέσεων αδειοδότησης και όχι στην ποιότητα της αγωγής και της φροντίδας που παρέχεται καθημερινά στα παιδιά. Κανένας, δηλαδή, δεν ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο φροντίζονται τα παιδιά, το ημερήσιο πρόγραμμα που ακολουθείται, το τι λέγεται στους μαθητές από τις δασκάλες, τον τρόπο με τον οποίο απασχολούνται όσες ώρες μένουν εκεί και τον τρόπο διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, δεν υφίσταται αξιολόγηση. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει μόνο στους βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, αλλά και στα νηπιαγωγεία. Μάλιστα, οποιαδήποτε προσπάθεια έγινε προκειμένου να θεσμοθετηθεί η αξιολόγηση, βρήκε εμπόδιο τους συνδικαλιστικούς φορείς οι οποίοι υποστηρίζουν ότι μία τέτοια ενέργεια αποσκοπεί μόνο σε απολύσεις (Πυργιωτάκης, 2011).

Η οικονομική κρίση επηρέασε σημαντικά και τον κλάδο της προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι διορισμοί προσωπικού πάγωσαν, έγινε συγχώνευση αρκετών ιδρυμάτων, οι μισθοί μειώθηκαν σημαντικά και μαζί με αυτούς και η αποδοτικότητα των εργαζομένων. Οι τελευταίοι, συνηθίζεται να προέρχονται και αυτοί, όπως και οι μαθητές των σταθμών, από ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία τους εξασφαλίζουν εργασία για μερικούς μήνες, χωρίς τη δυνατότητα ανανέωσης. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα:

- εργαζόμενοι που ξεκινούν τη σχολική χρονιά τον Σεπτέμβρη να σταματούν την εργασία τους τον Απρίλιο (οχτάμηνες συμβάσεις)
- ο παιδικός σταθμός ξεκινά τη λειτουργία του τον Σεπτέμβριο με ελλιπές προσωπικό και στη συνέχεια προσλαμβάνει με συμβάσεις νέα άτομα

Φυσικά τα μέτρα αυτά έχουν αντίκτυπο στους μαθητές, καθώς η συχνή εναλλαγή δασκάλων επηρεάζει σημαντικά το ψυχολογικό και συναισθηματικό τομέα. Πέραν, όμως, από τους μαθητές των παιδικών σταθμών, τα μέτρα αυτά επιφέρουν αρνητικές συνέπειες και στους τελειόφοιτους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι βλέποντας τις εξελίξεις και τα δεδομένα που επικρατούν, επιλέγουν να ασχοληθούν με ένα ευνοϊκότερο επάγγελμα και να μη δηλώσουν στο μηχανογραφικό τους σχολές παιδαγωγικών επιστημών. Έτσι, οι βάσεις των τμημάτων αυτών πέφτουν κατακόρυφα, συγκεντρώνοντας αναμενόμενα φοιτητές χαμηλής ποιότητας που αποτελούν τους μελλοντικούς δάσκαλους (Νικολαΐδης, 2017).

Τέλος, ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί το γεγονός της πολύωρης παραμονής των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής, με μερικά από αυτά να αγγίζουν τις εννέα (9) ώρες ημερησίως. Η πολύωρη παρουσία παιδιών μικρής ηλικίας εκτός σπιτιού και μακριά από την οικογένειά τους, δε θα μπορούσε να είναι ποιοτική παρά μόνο ποσοτική. Για τον λόγο αυτό, χρήσιμο είναι να επαναπροσδιοριστεί το όριο ηλικίας εισαγωγής των παιδιών στους σταθμούς, το πρόγραμμα αγωγής που ακολουθείται και να γίνει αναβάθμιση του προσωπικού που απασχολείται (Κιτσαράς. 2001).

## Κεφάλαιο 4ο Τα κέντρα προσχολικής αγωγής στην Φινλανδία

### 4.1 Ιστορική αναδρομή

Στις σκανδιναβικές χώρες, για περισσότερο από εκατό χρόνια, θεωρείται ότι η προσχολική αγωγή και φροντίδα έχουν κοινωνική και εκπαιδευτική λειτουργία (Sahlberg, 2013). Εν αντιθέσει με την προσχολική αγωγή άλλων ευρωπαϊκών χωρών, όπου το περιεχόμενο τους έμοιαζε σε μεγάλο βαθμό με επίσημο σχολείο, το σκανδιναβικό νηπιαγωγείο τοποθέτησε στο επίκεντρό του το παιδί και αντικατέστησε τις έννοιες της διδασκαλίας, της μάθησης και του προγράμματος σπουδών, με έννοιες όπως φροντίδα, σχέσεις, δημιουργική δραστηριότητα και ολόπλευρη ανάπτυξη (OECD, 2006).

Η σκανδιναβική προσχολική αγωγή έχει τις ρίζες της στις θεωρίες του Rousseau, του Pestalozzi και του Froebel, δίνοντας έμφαση στο παιχνίδι, στην αλληλοεπίδραση, στην μαθητοκεντρική προσέγγιση και στην πρωτοβουλία του παιδιού για δραστηριότητα. Παράλληλα, οι Σκανδιναβοί δάσκαλοι επισημαίνουν τη σημασία διαμόρφωσης ενός πλούσιου περιβάλλοντος ικανό να ενισχύσει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Στο περιβάλλον αυτό, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ενός ενήλικα με τον οποίο θα αλληλοεπιδράσει, θα συνδεθεί μαζί του, θα ικανοποιήσει τις ανάγκες του και θα αποτελέσει ορθό πρότυπο μίμησης (Brostrom, 2006)

Όσον αφορά την Φινλανδία, η εικόνα που παρουσιάζει σήμερα το εκπαιδευτικό της σύστημα απέχει κατά πολύ, σύμφωνα με τον Sahlberg (2013), από αυτή των προηγούμενων δεκαετιών, όπου τα σχολεία ήταν ελάχιστα και η πρόσβαση σε αυτά άنيση. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος αποτέλεσε σταθμό στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής κατάστασης της χώρας. Η νέα οικονομική, πολιτική και κοινωνική κατάσταση διαμόρφωσαν εκ νέου δεδομένα στην επαγγελματική ζωή της οικογένειας, με τη μητέρα να εισέρχεται κι αυτή στον χώρο εργασίας. Επιπλέον, με τη λήξη του Β΄ Πολέμου, οι γεννήσεις εκτινάχθηκαν στα ύψη. Αφενός, λοιπόν, δημιουργήθηκε το ζήτημα φύλαξης των παιδιών των γονέων που εργάζονταν κι αφετέρου οι ίδιοι οι γονείς, στηριζόμενοι στα καινούρια δεδομένα, απαιτούσαν καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους που θα χαρακτηρίζεται από ευκαιρίες και ισότητα.

Σήμερα, αρκεί μόνο να ειπωθεί ότι το 2006 η Φινλανδία έλαβε την πρώτη θέση στην έρευνα που διεξήγαγε το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης «PISA», σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, σημειώνοντας την υψηλότερη

βαθμολογία (OECD, 2012). Η κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας χαρακτηρίζεται πλέον ως πολύ καλή, γεγονός το οποίο οφείλεται κυρίως στις γνώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το τελευταίο έχει την ικανότητα όχι μόνο να δημιουργεί ένα υψηλής ποιότητας παιδαγωγικό περιβάλλον, αλλά και την ικανότητά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, στα προβλήματα και στην περιέργεια των μαθητών του, να τους παρηγορεί και να τους επαινεί (Sylva, 2004 · Hujala et al., 2012 ). Ακόμη ένα βασικό στοιχείο στο οποίο στηρίζεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας, είναι η αναλογία μαθητών – δασκάλου που παραμένει από τις χαμηλότερες στις χώρες της ΕΕ (OECD, 2012).

## **4.2 Σκοπός της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία**

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν.540/2018, σκοπός της εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία, είναι:

- 1) Προώθηση της συνολικής ανάπτυξης, υγείας και ευεξίας κάθε παιδιού, ανάλογα με την ηλικία και την ανάπτυξή του ·
- 2) Δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης που θα προωθούν τη δια βίου μάθηση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ισότητας
- 3) Διεξαγωγή ποικιλόμορφης παιδαγωγικής δραστηριότητας βασισμένη στο παιχνίδι, την κίνηση, τις τέχνες και την πολιτιστική κληρονομιά του μαθητή, προσφέροντας θετικές εμπειρίες
- 4) Εξασφάλιση ενός υγιούς και ασφαλούς περιβάλλοντος ανάπτυξης και μάθησης
- 5) Εξασφάλιση μιας φιλικής προς το παιδί προσέγγισης και όσο το δυνατόν περισσότερων αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών στα πρώτα χρόνια της παιδικής του ηλικίας
- 6) Παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, προάγοντας την ισότητα των φύλων και παρέχοντας την ικανότητα να κατανοούν και να σέβονται την κοινή πολιτιστική παράδοση και το γλωσσικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο
- 7) Εντοπισμός της ανάγκης για εξατομικευμένη ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού και παροχή, όπου χρειάζεται, κατάλληλης υποστήριξης στην εκπαίδευσή του, μέσω διεπιστημονικής συνεργασίας

8) Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης του παιδιού, μέσα από δεοντολογικά υπεύθυνες και βιώσιμες δραστηριότητες, που σκοπό έχουν να προωθήσουν τον σεβασμό προς τους άλλους και τη συμμετοχή του παιδιού στην κοινωνία

9) Διασφάλιση ότι το παιδί έχει την ευκαιρία να συμμετέχει

10) Στήριξη και συνεργασία με το παιδί και τον γονέα ή άλλο κηδεμόνα του παιδιού προς το καλύτερο συμφέρον της ισορροπημένης ανάπτυξης και γενικής ευημερίας του.

### 4.3 Το προσχολικό φινλανδικό σύστημα

Σύμφωνα με την Εθνική Φινλανδική Υπηρεσία Εκπαίδευσης, η προσχολική αγωγή στοχεύει σε τρεις βασικούς άξονες:

- φροντίδα
- διδασκαλία και
- εκπαίδευση.

Οι τρεις αυτοί άξονες συνθέτουν την έννοια “*educare*”, η οποία χρησιμοποιείται διεθνώς για να περιγράψει το προσχολικό σύστημα των σκανδιναβικών χωρών. Με την έννοια *educare*, η φροντίδα, η εκπαίδευση και η διδασκαλία συνδυάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Κεντρικός παράγοντας του *educare* είναι το παιχνίδι, που αποτελεί βασικό συστατικό κάθε παιδαγωγικής δραστηριότητας. Οι προαναφερθέντες άξονες διαμορφώνονται αναλόγως με την ηλικία, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο του μαθητή. Έτσι, όταν ο μαθητής είναι πολύ μικρός δίνεται περισσότερη έμφαση στην φροντίδα, καθώς αυτή είναι που έχει περισσότερο ανάγκη. Ένας επιτυχημένος συνδυασμός των τριών αυτών αξόνων μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα, το παιδί να αναπτύξει θετική εικόνα για τον εαυτό του, να αναπτύξει δεξιότητες και σωστή κρίση και να μάθει να εκφράζεται ελεύθερα (Finnish National Agency For Education).

Μέσω του καθημερινού προγράμματος στα κέντρα προσχολικής αγωγής, επιδιώκεται η γνωστική, συναισθηματική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Όπως σημειώθηκε παραπάνω, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο παιχνίδι με το οποίο δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να εξερευνήσει, να ανακαλύψει τον κόσμο γύρω του, να ικανοποιήσει την περιέργειά του και να μάθει. Επιπροσθέτως, έχει τη δυνατότητα να πειραματιστεί, να κοινωνικοποιηθεί, να συνεργαστεί και να καταφέρει να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, που

τόσο δυσκολεύεται σε αυτή την ηλικία. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η φαντασία, η παρατηρητικότητα και η αυτοπεποίθησή του, ενώ παράλληλα του δίνεται η ευκαιρία να κατακτήσει πιο εύκολα τη μητρική του γλώσσα. Ο μαθητής μαθαίνει να ξεχωρίζει το σωστό από το λάθος, αποδέχεται τη διαφορετικότητα, εξοικειώνεται με την τοπική και εθνική κουλτούρα, αντιμετωπίζει αποτελεσματικά καταστάσεις της καθημερινότητάς του. Για τους Φινλανδούς εκπαιδευτικούς το παιχνίδι και η θετική άποψη για τη ζωή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή για αυτό και κατέχουν κυρίαρχη θέση στο καθημερινό τους πρόγραμμα (ECEC, 2004).

Οι κατευθυντήριες γραμμές για το πρόγραμμα που ακολουθείται στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Στόχος είναι η συνολική ευημερία του μαθητή, ώστε να μπορεί να έχει μία σωστά ολοκληρωμένη ανάπτυξη, η προαγωγή φροντίδας και αγωγής και η βελτίωση της παιδαγωγικής διδασκαλίας, μέσω της συνεχούς βελτίωσης του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος (Opetus – ja – Kulttuuriministero).

#### **4.4 Κέντρα παιδικής αγωγής και φροντίδας και κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης**

Στην Φινλανδία, η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Μέχρι το 2015, επικρατούσε το δικαίωμα των γονιών να έχουν καθημερινή προσχολική αγωγή για τα παιδιά τους. Από το 2015, όμως, κι έπειτα το κράτος επικεντρώνεται στο δικαίωμα των παιδιών -και όχι των γονιών- να έχουν πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες στην προσχολική εκπαίδευση. Η προσχολική εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική στην ηλικία των 6, ωστόσο όλα σχεδόν τα εξάχρονα παιδιά φοιτούσαν ήδη μέχρι το 2015. Υπεύθυνοι για την οργάνωση και την ποιότητα των προσχολικών κέντρων είναι οι δήμοι, οι τοπικές ενορίες και οι μη κυβερνητικές οργανώσεις (N. 540/2018 άρθρο 1 και 13 · N. 753/2018 · ECEC, 2004). Ένας γονιός έχει τη δυνατότητα να κρατήσει το παιδί του στο σπίτι, έως ότου αυτό γίνει τριών ετών, λαμβάνοντας σχετική άδεια και επίδομα φροντίδας. Σε διαφορετική περίπτωση, μπορεί να επιλέξει μία από τις παρακάτω επιλογές:

##### *1. Κέντρο Ημερήσιας Φροντίδας*

Φιλοξενεί παιδιά ηλικίας τριών ετών και άνω, πριν την τάξη του νηπιαγωγείου. Είναι το κλασικό νηπιαγωγείο (Kindergarten) στο οποίο απασχολείται εξειδικευμένο προσωπικό με



πανεπιστημιακές σπουδές. Βρεφονηπιοκόμοι (νταντάδες), νηπιαγωγοί, βοηθητικό προσωπικό, κοινωνικοί λειτουργοί και προσωπικό παράλληλης στήριξης, όπου αυτό απαιτείται.

## 2. *Οικογενειακή μέριμνα ή κατ' οίκον φροντίδα*

Το συγκεκριμένο περιβάλλον θυμίζει περισσότερο οικογενειακό παρά σχολικό, καθώς τα παιδιά περνάνε αρκετές ώρες της ημέρας τους σε ένα σπίτι με ένα άτομο με κατώτερο πτυχίο στα παιδαγωγικά από αυτό των δασκάλων. Για αυτό το είδος φιλοξενίας, αναλογεί μία παιδαγωγός για τέσσερα βρέφη και νήπια, τα οποία ηλικιακά κυμαίνονται από τριών ετών και κάτω. Η παιδαγωγός χρηματοδοτείται από το κράτος. Στην οικογενειακή μέριμνα ή κατ' οίκον φροντίδα δεν υπάρχουν άλλες υπηρεσίες, όπως για παράδειγμα η κοινωνική λειτουργός ή ειδική παιδαγωγός.

## 3. *Ημερήσια και βραδινή φροντίδα*

Το κέντρο αυτό προορίζεται για γονείς που δουλεύουν βραδινές ώρες και δεν έχουν που να αφήσουν τα παιδιά τους. Λειτουργεί κάθε μέρα από τις 17.30 το απόγευμα έως τις 05.30 το επόμενο πρωί. Είναι ανοιχτός και τα σαββατοκύριακα καθώς και στις αργίες. Απασχολείται εξειδικευμένο προσωπικό με παιδαγωγικές σπουδές.

## 4. *Ειδική ημερήσια φροντίδα*

Αφορά τα παιδιά με ειδικές ικανότητες. Λειτουργεί όπως και το κλασικό νηπιαγωγείο καθημερινά με ειδικό εξειδικευμένο προσωπικό. Αποτελείται το μέγιστο από δεκαπέντε παιδιά, τα οποία χωρίζονται σε ομάδες για την καλύτερη παροχή ειδικής φροντίδας.

## 5. *Νηπιαγωγείο*

Είναι η τάξη πριν την έναρξη του δημοτικού σχολείου και φοιτούν σε αυτό παιδιά ηλικία έξι ετών. Απασχολείται εξειδικευμένο προσωπικό το οποίο προετοιμάζει τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο, διευκολύνοντας τη μετάβασή τους. Μέχρι και την ηλικία των έξι, στόχος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή μέσα από ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες. Μετά την ηλικία των έξι, δίνεται βαρύτητα στη μάθηση μέχρι και την ηλικία των επτά, όπου το παιδί θα ξεκινήσει το σχολείο. Η προσχολική εκπαίδευση οργανώνεται σε κέντρα εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά και σε σχολεία.

Οι γονείς είναι ελεύθεροι να επιλέξουν όποιον από τους παραπάνω τύπους ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες τους. Ωστόσο, αν το παιδί τους είναι με ειδικές

ανάγκες, οφείλουν να το στείλουν στην Ειδική ημερήσια φροντίδα. Σε περίπτωση που ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες, αλλά μπορεί να παρακολουθήσει το κλασσικό παιδικό σταθμό – νηπιαγωγείο, εντάσσεται σε τμήμα ένταξης ή παράλληλης στήριξης (Ν. 1267/2013).

Τόσο τα ιδιωτικά όσο και τα δημόσια νηπιαγωγεία είναι επί πληρωμή. Στα δημόσια, οι οικογένειες πληρώνουν ένα ποσό ανάλογα με το εισόδημά τους και τον αριθμό των παιδιών τους που φοιτούν σε αυτό, ενώ τα ιδιωτικά είναι ως επί των πλείστον επιδοτούμενα από το κράτος. Εντούτοις, από την προσχολική εκπαίδευση (ηλικία έξι ετών) και άνω, η εκπαίδευση είναι εντελών δωρεάν για τις οικογένειες (Ν. 1503/2016). Τέλος, για τους μαθητές που μένουν σε απόσταση μεγαλύτερη των πέντε χιλιομέτρων από το εκπαιδευτικό κέντρο ή πρέπει να εκτελούν επικίνδυνη διαδρομή για να φράσουν σε αυτό, δικαιούνται δωρεάν μεταφορά (Ν. 540/2018, άρθρο 1).

#### **4.5 Το προσωπικό και ο καταμερισμός του στις τάξεις**

Στα φινλανδικά νηπιαγωγεία εργάζεται εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο διαθέτει πτυχίο νηπιαγωγού. Η διάρκεια φοίτησης σε μία σχολή προσχολικής αγωγής είναι πέντε χρόνια (τέσσερα χρόνια προπτυχιακό και ένα χρόνο μεταπτυχιακό, το οποίο είναι υποχρεωτικό) και οι σπουδές που παρέχονται είναι συστηματικά σχεδιασμένες και εφαρμοσμένες στην εκπαίδευση. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μεγάλο επαγγελματικό κύρος και οι Φινλανδοί δεν το επιλέγουν για την χρηματική αμοιβή αλλά γιατί θεωρείται ένα ανεξάρτητο και αξιοσέβαστο επάγγελμα. Αποτέλεσμα αυτού είναι εκατοντάδες πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί με ταλέντο και όρεξη για προσφορά (ECEC, 2004).

Σε κάθε νηπιαγωγείο απασχολείται πολυάριθμο προσωπικό για την αποτελεσματική διεξαγωγή του προγράμματος. Η αναλογία παιδαγωγού – μαθητών είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Όσο λιγότερα είναι τα παιδιά τόσο καλύτερη είναι η παρεχόμενη φροντίδα και αγωγή και ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Όπως ορίζεται και στους νόμους Ν. 753/2018 και Ν. 540/2018, ανάλογα με την ηλικία και τον αριθμό των μαθητών, το προσωπικό διαμορφώνεται ως εξής:

- 0 – 3 ετών

Για την τάξη παιδιών ηλικίας 0 – 3 ετών, απασχολείται μία νηπιαγωγός και δύο βοηθοί, ενώ τα τμήματα έχουν κατά μέσο όρο δώδεκα παιδιά. Βάσει νόμου, σε κάθε παιδαγωγό αναλογούν τέσσερα παιδιά ηλικίας τριών ετών και κάτω.

- 3 – 6 ετών

Ο μέγιστος αριθμός μαθητών ενός τμήματος είναι 20 παιδιά, ενώ απασχολούνται σε αυτές μία νηπιαγωγός και δύο βοηθοί. Σε κάθε παιδαγωγό αναλογούν επτά παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών.

- 6 ετών

Όπως και στην προηγούμενη κατηγορία. 21 -24 μαθητές υπό την επίβλεψη μίας νηπιαγωγού και δύο βοηθών.

Τέλος, σε κάθε νηπιαγωγείο υπάρχει ειδική παιδαγωγός, ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός.

#### **4.6 Ημερήσιο πρόγραμμα παιδικής εκπαίδευσης και φροντίδας και προσχολικής εκπαίδευσης**

Για τους Φινλανδούς, από την προσχολική αγωγή κρίνεται η μετέπειτα πορεία της ζωής του ανθρώπου σε όλους τους τομείς εξ ου και δίνεται τόσο μεγάλη βαρύτητα σε αυτή. Οι γνώσεις και τα βιώματα που θα αποκτηθούν σε αυτή την ηλικία ενισχύουν τον μαθητή και τον προετοιμάζουν για την ένταξή του και την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνία. Το βασικό έγγραφο προγράμματος σπουδών εκδίδεται από το Συμβούλιο Εκπαίδευσης, το οποίο αποφασίζει για τα βασικά στοιχεία του Προγράμματος Εκπαίδευσης Πρόωρης Παιδικής Μέριμνας, σύμφωνα με τον Νόμο για την Παιδική Εκπαίδευση (Ν. 540/2018). Το Εθνικό Σχέδιο Εκπαίδευσης για την Προσχολική Ηλικία προωθεί δε, την εφαρμογή υψηλής ποιότητας και ισότιμης εκπαίδευσης και φροντίδας στην πρωτοβάθμια παιδική ηλικία σε ολόκληρη τη χώρα.

Μέσω της προσχολικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην προετοιμασία για το σχολείο. Μετά την έκδοση του εθνικού προγράμματος σπουδών, κάθε φορέας παροχής εκπαίδευσης υποχρεούται να καταρτίσει το δικό του τοπικό πρόγραμμα βασιζόμενος στο εθνικό. Το τελευταίο θα είναι αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ των τοπικών αρχών και των κέντρων ημερήσιας φροντίδας και αφορά τις ανάγκες και το συμφέρον του παιδιού (Ν.

540/2018, άρθρο 4 · Opetus – ja – Kulttuuriministerio). Το πρόγραμμα θα πρέπει να ακολουθεί ορισμένες αρχές, όπως:

- ✓ Η ατομικότητα του παιδιού
- ✓ Η ενεργή μάθηση
- ✓ Η ένταξη και δράση του παιδιού ως μέλος μίας ομάδας
- ✓ Η σημασία του παιχνιδιού
- ✓ Η ανάπτυξη πρωτοβουλίας του παιδιού για όλες τις δραστηριότητες

Οι θεματικές ενότητες με τις οποίες ασχολούνται τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι:

- Μαθηματικά
- Κοινωνία - Ιστορία
- Ηθική
- Θρησκεία – Ψυχολογία
- Φυσικές επιστήμες
- Αισθητική

Τα θέματα αυτά δεν έχουν στόχο να επιβαρύνουν τον μαθητή ούτε να τον εισάγουν στην έννοια της μελέτης. Αντ' αυτού, στοχεύουν ο μαθητής να αποκτήσει μία εικόνα για τον κόσμο γύρω του, να κατανοήσει τα φαινόμενα που τον περιβάλλουν και να αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες και βάσεις, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε αυτά.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Opetus – ja – Kulttuuriministerio), εκτός από το βασικό πρόγραμμα σπουδών, κάθε παιδί έχει επίσης ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρώιμης παιδικής ηλικίας που καταγράφει τους στόχους και τις δράσεις ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού και την πιθανή ανάγκη υποστήριξης. Η γνώμη και οι επιθυμίες του παιδιού πρέπει να διευκρινιστούν κατά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαίδευσής του. Οι γονείς ή οι κηδεμόνες ενός παιδιού πρέπει επίσης να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και να επηρεάζουν την εκπαίδευση του παιδιού τους (Opetus – ja – Kulttuuriministerio).

Το τελευταίο εθνικό βασικό πρόγραμμα σπουδών ανανεώθηκε το 2014 και οι φορείς παροχής προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης υποχρεώθηκαν μέχρι το 2016 να υιοθετήσουν ένα τοπικό πρόγραμμα σπουδών συμμορφούμενο με το ανανεωμένο πρόγραμμα. Επιπλέον, προκειμένου το προσχολικό πρόγραμμα αγωγής και φροντίδας να είναι περισσότερο ποιοτικό, η Φινλανδική Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση (Finnish National Agency For Education) επισημαίνει τη βαρυσήμαντη συνεργασία και συμμετοχή των γονιών στο

πρόγραμμα προσχολικής φροντίδας και αγωγής. Οι γονείς, έχοντας τον πρωταρχικό ρόλο και λόγο στην διαπαιδαγώγηση και ανατροφή του παιδιού τους, μπορούν να συμμετάσχουν στο καθημερινό ημερήσιο πρόγραμμα, χωρίς να περιορίζεται με τον τρόπο αυτό η επαγγελματική ιδιότητα του παιδαγωγού. Ενθαρρύνονται δε, να συζητούν με την παιδαγωγό για διάφορα θέματα που τους απασχολούν τόσο για την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού τους όσο και για την λειτουργία του κέντρου.

Ένα ενδεικτικό καθημερινό πρόγραμμα φινλανδικού κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης είναι το παρακάτω:

<b>06.30 – 07.30</b>	Πρώτη φάση προσέλευσης μαθητών
<b>07:30 – 09:00</b>	Προσέλευση της πλειοψηφίας των μαθητών – ελεύθερο παιχνίδι
<b>08:00 – 08:30</b>	Πρωινό
<b>09.00 – 10.00</b>	Οργανωμένη παιδαγωγική δραστηριότητα
<b>10.00 – 11.00</b>	Εξωτερική δραστηριότητα
<b>11.00 – 11.30</b>	Επιστροφή από την αυλή – αλλαγή ρούχων – χωρισμός σε μικρές ομάδες – προετοιμασία για μεσημεριανό
<b>11.30 – 12.00</b>	Μεσημεριανό
<b>12.00 – 14.00</b>	Ανάπαυση – Παιχνίδι – Διάβασμα παραμυθιού
<b>14.00 – 14.30</b>	Απογευματινό σνακ
<b>14.30 – 15.00</b>	Ελεύθερο ή οργανωμένο παιχνίδι
<b>15.00 – 17.00</b>	Εξωτερική δραστηριότητα – Αποχώρηση

Ορισμένα νηπιαγωγεία ξεκινούν τη λειτουργία τους στις 6.30 το πρωί. Τα παιδιά που ανήκουν στην πρώτη φάση προσέλευσης, καλωσορίζονται από το προσωπικό και βοηθούνται από τους γονείς τους να ετοιμαστούν και να πλύνουν τα χέρια τους. Στην αρχή, οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι σε μία τάξη, ενώ στις 7.30 που αρχίζει η προσέλευση της πλειοψηφίας των παιδιών, το καθένα πηγαίνει στην τάξη του. Την ώρα αυτή μπορούν να απασχοληθούν με παιχνίδια του σχολείου ή παιχνίδια που έχουν φέρει από το σπίτι, μόνα τους ή σε ομάδες. Επίσης, αυτή η ώρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μικρές ομάδες ή για κάποιον μαθητή μεμονωμένα, ώστε να ξεκινήσει μία καινούργια οργανωμένη δραστηριότητα ή να ολοκληρώσει κάτι που δεν πρόλαβε την προηγούμενη μέρα.

Η επίσημη ώρα σερβιρίσματος του πρωινού είναι 8 – 8.30 η ώρα, ωστόσο αν κάποιο παιδί το επιθυμεί μπορεί να φάει αμέσως μετά την προσέλευσή του. Για τον λόγο αυτό, η ελεύθερη απασχόληση δε διακόπτεται κατά την επίσημη ώρα του πρωινού, καθώς όπως προαναφέρθηκε, ορισμένοι μαθητές έχουν ήδη φάει.

Εν συνεχεία, ακολουθείται οργανωμένη παιδαγωγική δραστηριότητα με όλους τους μαθητές συγκεντρωμένους στην παρεούλα ή χωρισμένους σε μικρές ομάδες. Σε κάθε τάξη

απασχολούνται τρεις δασκάλες, γεγονός που βοηθάει τη διάσπαση των μαθητών σε μικρότερες ομάδες. Μετά την ολοκλήρωση αυτής, μεταφέρονται στην αυλή για μία ώρα. Κατά την επιστροφή τους στην τάξη, οι μαθητές βοηθούνται όσο το δυνατόν λιγότερο από το προσωπικό, να βγάλουν τη στολή, ενδεχομένως τα βρεγμένα ρούχα και τα παπούτσια τους και να εισέλθουν στις τάξεις τους. Εκεί, χωρίζονται σε μικρές ομάδες και κάνουν μία επανάληψη σχετικά με το θέμα που ανέπτυξαν το πρωί. Λένε τραγουδάκια και προετοιμάζονται για το μεσημεριανό φαγητό, κατά το οποίο γευματίζουν μαζί με τις δασκάλες τους.

Στις 12 η ώρα όλα τα παιδιά ξεκουράζονται σωματικά και ψυχικά, ενόσω μία νηπιαγωγός διαβάζει παραμύθια. Όσα από αυτά κοιμηθούν, μπορούν να το κάνουν μέχρι τις 2 η ώρα το μεσημέρι. Τα υπόλοιπα που δε θέλουν να κοιμηθούν, αποχωρούν από το δωμάτιο του ύπνου και μπορούν να ζωγραφίσουν ή να διαβάσουν ήσυχα σε άλλη αίθουσα μέχρι ότου να ξυπνήσουν οι συμμαθητές τους. Ενίοτε, ολοκληρώνουν την πρωινή οργανωμένη δραστηριότητα που δεν είχαν προλάβει. Στις 2 η ώρα σερβίρεται σε όλα τα παιδιά το απογευματινό σνακ. Κατόπιν απασχολούνται με ελεύθερο ή οργανωμένο παιχνίδι μέχρι τις 3 η ώρα, όπου μεταφέρονται στην αυλή για ελεύθερο παιχνίδι και αποχώρηση (Finnish National Agency For Education · Opetus – ja – Kulttuuriministerio · ECEC 2004 · N. 580/2015).

#### **4.7 Οργάνωση εσωτερικού και εξωτερικού χώρου**

Ο χώρος του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, την ανάπτυξη και άλλες ιδιαιτερότητες του παιδιού, θα πρέπει να παρέχει ένα περιβάλλον υγιές και ασφαλές, όπου ο μαθητής θα μπορεί να αναπτυχθεί ολόπλευρα, να δράσει και να μάθει. Είναι απαραίτητο ο χώρος του σχολείου να τον προστατεύει από τη βία, τον εκφοβισμό και κάθε άλλη παρενόχληση. Όσον αφορά τα κτίρια, θα πρέπει να τηρούν τις συνθήκες υγιεινής, να είναι ασφαλή και κατάλληλα και να εξασφαλίζουν εύκολη προσβασιμότητα (N. 540/2018, άρθρο 10 · Opetushallitus 2016 · ECEC, 2004).

- **Εσωτερικός:**

Τα κέντρα αγωγής και φροντίδας χαρακτηρίζονται από άνεση χώρου. Ο μαθητής, έχοντας ελευθερία κίνησης, παίζει στις ειδικά διαμορφωμένες εκπαιδευτικές γωνιές (κουκλοθέατρο, μουσική, ζωγραφική, Η.Υ, βιβλιοθήκη, εργαλεία, κ.λπ.), πειραματίζεται και

ανακαλύπτει. Οι γωνιές αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με τον χώρο της τάξης, το επίπεδο και την ηλικία των παιδιών και εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σκοπός είναι, μέσα από το παιχνίδι ο μαθητής να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει την φαντασία του. Οι κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι προσφέρουν ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά. Διακατέχονται δε, από θετική ατμόσφαιρα, ενθαρρύνοντας τον μαθητή να κινηθεί, να δράσει, να εκφραστεί, να αναπτύξει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Είναι σημαντικό οι δασκάλες να χρησιμοποιούν πληθώρα ασκήσεων και δραστηριοτήτων, ώστε ο μαθητής να μπορεί να επιλέξει αυτή που του ταιριάζει καλύτερα.

Στις τάξεις μέσα υπάρχουν τραπεζάκια και καρέκλες για όλους τους μαθητές, στα οποία εκτελούν τις εργασίες τους ή τρώνε το φαγητό τους, σε περίπτωση που δεν υπάρχει τραπεζαρία. Στην Φινλανδία οι μαθητές τρώνε τουλάχιστον τρεις φορές τη μέρα. Τα γεύματα ετοιμάζονται στην κουζίνα από εξειδικευμένο προσωπικό, ειδάλλως μεταφορικό μέσο του δήμου φροντίζει καθημερινά για τη διακομιδή φαγητού. Τα παιδιά που φιλοξενούνται στα κέντρα, μπορούν να ξεκουραστούν ή να κοιμηθούν κατά τις μεσημεριανές ώρες στα κρεβατάκια τους ή σε περιποιημένα στρώματα. Ακόμη, κάθε παιδικός σταθμός διαθέτει τουαλέτες ειδικά διαμορφωμένες για το ύψος και τις ανάγκες των παιδιών.

- **Εξωτερικός:**

Εκτός από τον εσωτερικό, σημαντικό ρόλο κατέχει και ο εξωτερικός χώρος του σχολείου καθώς τα παιδιά συνηθίζουν να περνούν σε αυτόν καθημερινά μεγάλο χρόνο της ημέρας τους, ακόμα και όταν οι καιρικές συνθήκες δεν είναι καλές. Για τον λόγο αυτό, έξω από τη σχολική αίθουσα, υπάρχουν ντουλαπάκια όπου ο κάθε μαθητής μπορεί να τοποθετήσει τα προσωπικά του αντικείμενα (ρούχα, παπούτσια, γάντια, σκούφο, ειδική στολή, μπουφάν, κ.λπ.). Μάλιστα, στον χώρο αυτόν υπάρχουν και καθρέφτες, ώστε ο μαθητής να μάθει από μικρή ηλικία να ντύνεται και να εξυπηρετείται μόνος του. Οι νηπιαγωγοί στο στάδιο αυτό επεμβαίνουν ελάχιστα, αφήνοντας το παιδί να πάρει τον χρόνο και τον χώρο που χρειάζεται για να μάθει να ετοιμάζει και να φροντίζει μόνο του τον εαυτό του. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί φροντίζουν να πάρουν τα βρεγμένα ρούχα και τις βρεγμένες κάλτσες των παιδιών και τις τοποθετούν στα στεγνωτήρια που διαθέτει το σχολείο, προκειμένου κανένα παιδί να μην μείνει βρεγμένο λόγω κακών εξωτερικών συνθηκών. Στην Φινλανδία σπάνια οι καιρικές συνθήκες είναι καλές. Έτσι, για να μην χάσουν τα παιδιά το διάλειμμά τους την φύση, που είναι πολύ σημαντικό για αυτούς, φροντίζουν να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα.

Ο εξωτερικός χώρος αποτελείται από μία μεγάλη αυλή με τεχνητό εξοπλισμό, όπως: κούνιες, τραμπάλες, μεγάλες ρόδες, αμμοδόχος, παιχνίδια, έλκηθρα, κ.ά. και “φυσικό” εξοπλισμό, όπως: δέντρα, λόφοι και χιόνι που καλύπτει την αυλή τους περισσότερους μήνες του χρόνου, προκαλώντας χαρά στα παιδιά και συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Τέλος, σε κάθε νηπιαγωγείο ή σύμπλεγμα νηπιαγωγείων, υπάρχει κολυμβητήριο το οποίο επισκέπτονται οι μαθητές το λιγότερο τρεις φορές την εβδομάδα, με στόχο να έρθουν σε επαφή με το νερό και να μάθουν να κολυμπούν από μικρή ηλικία.

#### **4.8 Προβλήματα και μειονεκτήματα στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης της Φινλανδίας**

Η Φινλανδία είναι μέλος της ΕΕ με μακρά παράδοση στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Τα προσχολικά ιδρύματα που διαθέτει χρηματοδοτούνται από το κράτος και το σχολικό της σύστημα είναι καθοδηγούμενο από κυβερνητικούς κανονισμούς. Έτσι, ενώ σε άλλες χώρες, παιδιά προσχολικής ηλικίας μένουν εκτός σχολείου λόγω πληρότητας, στην Φινλανδία κάθε παιδί από τη γέννησή του έως επτά ετών έχει τη δυνατότητα να φοιτήσει σε ένα δημόσιο κέντρο ημερήσιας φροντίδας και εκπαίδευσης. Η κατάσταση είναι παρόμοια και για τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με τους μαθητές να σημειώνουν μεγάλη επιτυχία στις έρευνες που πραγματοποιεί το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών «PISA» (OECD, 2006). Πάραυτα, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ανέδειξαν ορισμένα προβλήματα στον χώρο της προσχολικής αγωγής και φροντίδας, τα οποία αφορούν κυρίως τους εξής τομείς:

##### *1. Μεγάλες ομάδες παιδιών στην τάξη*

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα τις μεγάλες ομάδες παιδιών που επικρατούν στην τάξη, γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη αρχικά στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και του παιδιού και δευτερευόντως στη διαδικασία της μάθησης. Οι δασκάλες τονίζουν ότι σε μια εκτεταμένη ομάδα έχουν λιγότερο χρόνο να επικεντρωθούν και να παρακολουθήσουν κάθε παιδί ξεχωριστά και να λάβουν υπόψη την ανάπτυξη και τις ανάγκες του (Ugaste et al., 2015).

Εντούτοις, στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2012), αφενός ο αριθμός των παιδιών στις



φινλανδικές τάξεις είναι από τους χαμηλότερους στην ΕΕ και αφετέρου η αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητών είναι από τις υψηλότερες αναλογίες που υπάρχουν στα προσχολικά κέντρα ευρωπαϊκών χωρών. Στην πραγματικότητα, το πρόβλημα δεν αποτελεί το μέγεθος της ομάδας, αλλά η ποικιλομορφία της ομάδας. Στην Φινλανδία τα τμήματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: 0 – 3, 3 – 6 και 6 ετών. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι τα παιδιά που συνυπάρχουν σε ένα τμήμα ηλικίας 0 – 3 παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες ενισχύονται όταν οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μιλούν άλλη γλώσσα, έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή αυξημένες κινητικές/ψυχικές ανάγκες. Κάτι τέτοιο απαιτεί ακριβή σχεδιασμό και οργάνωση δραστηριοτήτων από τους νηπιαγωγούς, προκειμένου να παραμείνουν στα χρονοδιαγράμματα του σχολείου. Οι ποικιλόμορφες αυτές ομάδες δεν επιτρέπουν την μεμονωμένη επικοινωνία με τον μαθητή και οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να λαμβάνουν υπόψη τις σκέψεις τους. Επιπλέον, στην περίπτωση που οι παιδαγωγοί επιθυμούν να χωρίσουν τα παιδιά σε μικρές ομάδες ή αν θέλουν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε δραστηριότητες, θα πρέπει να αλλάξουν τη δόμηση της τάξης για να υπάρχει άνεση και ευελιξία στον χώρο. Στην περίπτωση που τα παιδιά παραμείνουν σε μία μεγάλη ομάδα, οι νηπιαγωγοί διαμαρτύρονται για έντονη ανησυχία από την πλευρά των μαθητών. Μερικοί από αυτούς δεν μπορούν να επικεντρωθούν στα παιχνίδια και καταλήγουν να ενοχλούν τα άλλα παιδιά, ενώ η ταχύτητα, οι γνώσεις, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα δεν είναι ίδια για όλα τα νήπια (Ugaste et al., 2015).

Μεγάλες ομάδες παιδιών υπονομεύουν την ευημερία, τη γλωσσική, κοινωνικοσυναισθηματική και κινητική ανάπτυξη και καθιστούν τη διατήρηση σχέσεων μαθητών – εκπαιδευτικού δύσκολες, αποτρέποντας τον δάσκαλο από την κατασκευή κατάλληλων παιδαγωγικών λύσεων για τα παιδιά. Αναμφίβολα, η ευημερία, η ανάπτυξη και η μάθηση απαιτούν λιγότερα παιδιά ανά ομάδα, ευνοϊκές αναλογίες προσωπικού – παιδιού και επαρκή φυσικό χώρο, ώστε το παιδί να παίζει και να δρα μόνο του αλλά και με άλλους (Sylva, 2004 · OECD, 2012).

## 2. *Ανεπαρκείς επαγγελματικές γνώσεις για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα*

Ένα άλλο πρόβλημα που καταγγέλλουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές ανάγκες ή για τη διαχείριση καταστάσεων που σχετίζονται με την ψυχολογία του παιδιού. Παιδιά με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες δημιουργούν αυξημένες απαιτήσεις, με τους εκπαιδευτικούς

προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης να δηλώνουν απροετοίμαστοι και ανενημέρωτοι για την αποτελεσματική και παιδαγωγική αντιμετώπισή τους.

Στον αντίποδα, τα διοικητικά καθήκοντα στον χώρο του νηπιαγωγείου έχουν αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό, δημιουργώντας περίπλοκες καταστάσεις και επιφορτίζοντας τους εκπαιδευτικούς με περίσσιο άγχος. Η συμπλήρωση εγγράφων που σχετίζονται με το πρόγραμμα, την πορεία και την ανάπτυξη του μαθητή, είναι απαραίτητη (Opetushallitus, 2016). Ταυτόχρονα, όμως, είναι και εξαιρετικά χρονοβόρα, απορροφώντας σημαντικό τμήμα του χρόνου που διαθέτουν στην αγωγή των παιδιών. Το άγχος και ο έλεγχος που υφίστανται από τις διοικητικές αρχές, τους παρεμποδίζει από την εκτέλεση της τακτικής τους εργασίας (Ugaste et al., 2015).

### *3. Συνεργασία με γονείς*

Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών είναι ένα από τα βασικά σημεία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συνεργασία με τους πρώτους και άλλους ειδικούς προσδιορίζεται στο πρόγραμμα σπουδών Opetushallitus (2016), όπως ορίζει το Συμβούλιο Παιδείας. Σύμφωνα με αυτό, οι γονείς έχουν την πρωταρχική εκπαιδευτική ευθύνη για τα παιδιά τους και καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να στηρίξουν την ανατροφή των παιδιών. Εκπαιδευτικοί και γονείς μαζί καταρτίζουν το αναπτυξιακό και εκπαιδευτικό σχέδιο του παιδιού (Opetushallitus, 2016).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο καθώς όσος είναι ο αριθμός των παιδιών τόσοσ είναι και ο αριθμός των διαφορετικών καταστάσεων που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν. Ένα πολύ σημαντικό θέμα είναι ο φόρτος εργασίας των γονιών και ειδικότερα οι βάρδιες ορισμένων εξ αυτών. Υπάρχουν μαθητές που άλλοτε παρακολουθούν πρωινή εκπαίδευση, άλλοτε απογευματινή κι άλλοτε παραμένουν βράδια, γιορτές ή σαββατοκύριακα στα κέντρα ημερήσιας και βραδινής φροντίδας. Αναμφίβολα, η κατάσταση αυτή επηρεάζει τη σχολική και συναισθηματική ζωή του μαθητή, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσει με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αδιαφορία από την πλευρά των γονέων και απροθυμία συνεργασίας. Αρκετοί γονείς αντιμετωπίζουν τα θέματα που αφορούν τα παιδιά τους ως ιδιωτικά θέματα που αφορούν μόνο την οικογένεια τους και όχι τον δάσκαλο. Εν ολίγοις, οι γονείς φαίνεται να φέρουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην οικογένειά τους στο παιδαγωγικό έργο του σχολείου (Ugaste et al., 2015).

### *4. Συνεργασία με συναδέλφους*

Ένα τελευταίο θέμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί και το περιβάλλον εργασίας στο οποίο αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες, ειδικά οι νεοεισερχόμενοι. Σε έναν χώρο που κυριαρχούν οι γυναίκες, ο ανταγωνισμός και οι συγκρούσεις είναι αυξημένες, ενώ αρκετοί τονίζουν ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας. Τέλος, οι διαφορετικοί τίτλοι σπουδών και η διαφορετική εκπαιδευτική κατάρτιση του προσωπικού επίσης αμβλύνουν το πρόβλημα. Συχνά, οι Φινλανδοί δάσκαλοι αναφέρονται σε σωματική και ψυχική εξάντληση με την ελπίδα για ατομική και ομαδική εποπτεία από ειδικό προσωπικό (Ugaste et al., 2015).

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 5ο Μεθοδολογία έρευνας – Ανάλυση περιεχομένου**

#### **5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Πρωταρχικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η διάσταση της ποιότητας της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και την Φινλανδία και συγκεκριμένα στα ημερήσια κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, που ανήκουν σε διάφορους φορείς ελέγχου των δύο αυτών χωρών.

Όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός για το τι ακριβώς είναι ποιότητα στην προσχολική αγωγή, καθώς αυτή ορίζεται διαφορετικά ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται, το περιβάλλον, τις αξίες, την κουλτούρα, κ.λπ. Ωστόσο, σε πολλά κράτη παγκοσμίως εφαρμόζονται προγράμματα βάσει των οποίων αξιολογείται το επίπεδο της παρεχόμενης ποιότητας. Τα προγράμματα αυτά ελέγχουν τον αντίκτυπο διαφόρων παραγόντων στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Σήμερα, η ποιότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα: τα *δομικά* χαρακτηριστικά και τις *διαδικασίες* της ποιότητας, ως χαρακτηριστικά που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη ενός μαθητή (Phillipsen et al., 1997· Vandell et al., 2000· NAEYC, 2011 · OECD, 2006· Azzi – Lessing, 2009· Griggs et al., 2009· Rudasill et al., 2009· Halle et al., 2010· Ρέντζου, 2011).

Ως **δομικά χαρακτηριστικά** νοούνται:

- Η αναλογία μαθητών – παιδαγωγών
- Ο αριθμός παιδιών μέσα στην τάξη
- Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των δασκάλων και η σταθερότητά τους στον χώρο εργασίας
- Η καθημερινή ρουτίνα των παιδιών (υγιεινή – διατροφή – ασφάλεια)
- Οι εργασιακές συνθήκες

Ως **διαδικαστικά χαρακτηριστικά** νοούνται:

- Το περιβάλλον του κέντρου προσχολικής αγωγής
- Το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων/φροντίδας – ευκαιρίες μάθησης
- Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσωπικού και μεταξύ του προσωπικού και των παιδιών

Έτσι, για να αξιολογηθεί το επίπεδο της παρεχόμενης ποιότητας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Φινλανδία, θα πρέπει να ελεγχθούν, να εξεταστούν και να αναλυθούν τα δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά που διέπουν το εκάστοτε προσχολικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Άλλωστε, η ποιότητα είναι μία σύνθετη έννοια και κανένας παράγοντας από μόνος του δε μπορεί να την προσδιορίσει. Θα πρέπει, λοιπόν, να λαμβάνονται υπόψη όλες οι διαστάσεις προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, και για τον λόγο αυτό, η ποιότητα συχνά αναφέρεται από πολλούς ερευνητές ως «σφαιρική ποιότητα».<sup>2</sup>

Στόχος της εργασίας είναι να μελετήσει ένα καίριο θέμα για το οποίο η βιβλιογραφία, τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο, είναι αρκετά περιορισμένη. Η σπουδαιότητα της εργασίας κρίνεται σημαντική, καθώς αντλεί δεδομένα για βρεφικούς, παιδικούς, βρεφονηπιακούς και νηπιακούς σταθμούς, τόσο για τον ιδιωτικό όσο και τον δημόσιο τομέα. Στοχεύει να αναδείξει νέα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας που παρέχεται στα κέντρα προσχολικής αγωγής, εφαρμόζοντας πρακτικές που έχουν επιτυχημένα δοκιμαστεί στον διεθνή χώρο προσχολικής εκπαίδευσης.

Έχοντας ως βασική θέση ότι μία υψηλής ποιότητας προσχολική αγωγή έχει σοβαρό αντίκτυπο στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στην ευημερία των παιδιών, την έρευνά μας απασχόλησαν τα εξής διερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε τι αποσκοπεί η διασφάλιση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης στις δύο χώρες;

---

<sup>2</sup> Για τη μέτρηση της ποιότητας της ημερήσιας αγωγής και φροντίδας (ποσοτική έρευνα) έχουν θεσπιστεί πολλά και διαφορετικά εργαλεία, όπως: κλίμακα ECERS - R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised), Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised (ITERS-R), Caregiver Interaction Scale – CIS, Association for Childhood Education International Global Guidelines Assessment (ACEI GGA), Assessment Profile for Early Childhood Programs: Research Version, Child Care Facility Schedule (CCFS): Κλίμακα Αξιολόγησης Παροχής Παιδικής Μέριμνας & Observational Record of the Caregiving Environment – ORCE, όπως αναφέρεται στις Ρέντζου κ.ά. (2010: 119 – 130).

2. Ποιος φορέας είναι υπεύθυνος για τη διασφάλιση ποιότητας στα κέντρα προσχολικής αγωγής σε Ελλάδα και Φινλανδία;
3. Με ποιον τρόπο διασφαλίζεται η ποιότητα στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Φινλανδία;
4. Τι είδους αξιολόγηση υφίσταται στα προσχολικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Φινλανδίας και από ποιους φορείς διενεργείται;
5. Ποιους θεματικούς άξονες περιλαμβάνει το τρέχον πρόγραμμα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων;

## 5.2 Ποιοτική έρευνα

Τα τελευταία χρόνια, η ποιοτική έρευνα συνηθίζεται να χρησιμοποιείται ιδιαίτερα από κλάδους, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η παιδαγωγική, κ.ά. Ταυτίστηκε δε, με έρευνες που σχετίζονται περισσότερο με πολιτιστικές διαφορές. Στόχος της είναι να μελετήσει ένα κοινωνικό φαινόμενο σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια και εν τέλει να το ερμηνεύσει λεκτικά και όχι αριθμητικά. Το γεγονός αυτό, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει στο θέμα που εξετάζει, κάτι το οποίο είναι ανέφικτο στην ποσοτική έρευνα (Τσιώλης, 2013). Επιπλέον, η εν λόγω έρευνα δεν μελετάει τις στάσεις μίας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας αλλά προσπαθεί να ανακαλύψει την ποιότητα του παρεχόμενου έργου. Επικεντρώνεται, δηλαδή, όχι σε αυτό που δηλώνει κάποιος ότι κάνει, αλλά σε αυτό που κάνει στην πραγματικότητα (Ζάχος, 2010).

Με άλλα λόγια, η ποιοτική έρευνα θεωρείται ο καταλληλότερος τρόπος συλλογής πληροφοριών όταν σκοπός του ερευνητή είναι να μελετήσει ένα θέμα εις βάθος. Όταν, δηλαδή, σκοπός δεν είναι η ποσότητα και η γενίκευση, αλλά η ποιοτική περιγραφή μίας κατάστασης υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Cohen et al., 2007).

Ειδικότερα στην παρούσα εργασία, που σκοπός της ήταν η απόκτηση μίας σφαιρικής εικόνας για τον τρόπο με τον οποίο διασφαλίζεται η ποιότητα στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Φινλανδία μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων, κρίθηκε ως καταλληλότερη η ποιοτική έρευνα με συγκριτική μέθοδο ανάλυσης .

### 5.3 Συγκριτική Εκπαίδευση – Συγκριτική Μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η επιλογή και χρήση της μεθοδολογίας έρευνας, για την οποία έχουν δοθεί κατά καιρούς πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Σύμφωνα με τον Kazamias et al. (1970, σελ. 255) μεθοδολογία είναι «η μελέτη των μεθόδων, οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν, να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τα εκπαιδευτικά φαινόμενα ή τη μελέτη των θεωριών που έχουν προσφερθεί σχετικά με το τι οι συγκριτικοί της εκπαίδευσης κάνουν όταν ασχολούνται με τις μελέτες τους. Οι διανοητικές προοπτικές αναφέρονται στους τρόπους ή στο εννοιολογικό πλαίσιο με το οποίο η εκπαίδευση έχει αναλυθεί, έχει ερευνηθεί ή έχει προσεγγιστεί».

Δεδομένου ότι αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διασφάλιση ποιότητας στα κέντρα προσχολικής αγωγής τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Φινλανδία, πρόκειται για μία συγκριτική παιδαγωγική<sup>3</sup> μελέτη ανάμεσα στις δύο αυτές χώρες. Αν και ο όρος «εκπαίδευση» είναι πολύ γενικός, αναφερόμενος σε ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα, εσωκλείοντας τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, ωστόσο ο όρος «παιδαγωγική» αναφέρεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση των παιδιών (Σοκόλοβα κ.ά., 1990). Η σύγκριση έχει ως στόχο να περιγράψει την κατάσταση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες καταστάσεις/φαινόμενα και να επισημάνει τις πιθανές ομοιότητες ή/και διαφορές τους. Κατά τη συγκριτική εκπαίδευση μελετώνται εις βάθος εθνικά ή διεθνή αντικείμενα/φαινόμενα, επηρεασμένα από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο που τα περιβάλλει, με σκοπό να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, τα οποία θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπουζάκης, 2012).

Όπως ορίζει και η Πανταζή (2005), η συγκριτική έρευνα μπορεί να είναι εθνική ή διεθνής, αναλόγως με το αν το υπό εξέταση εκπαιδευτικό αντικείμενο είναι της ίδιας χώρας ή διαφορετικών χωρών. Επιπλέον, δεν περιορίζεται στην περιγραφή ενός προβλήματος και στην απλή καταγραφή ενός συστήματος. Απεναντίας, επιδιώκει να θέσει νέες βάσεις με την υιοθέτηση διαδικασιών που αποσκοπούν στην αλλαγή και στη βελτίωση.

Στη συγκεκριμένη εργασία, η μελέτη των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και στη Φινλανδία δε στοχεύει στην ανεύρεση έτοιμων και εφαρμοσμένων μεθόδων εκπαιδευτικής πολιτικής. Απεναντίας, στόχος είναι η σύγκριση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για το βαρυσήμαντο ζήτημα της προσχολικής

---

<sup>3</sup> Επισημαίνεται ο όρος «παιδαγωγική», καθώς μια συγκριτική μελέτη μπορεί να αναφέρεται και σε άλλους κλάδους (π.χ. τεχνολογία, οικονομία, κ.λπ.)

εκπαίδευσης από δύο διαφορετικές χώρες, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η ενστέριση δοκιμασμένων και αποτελεσματικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στον διεθνή προσχολικό χώρο.

## 5.4 Το δείγμα

Αν και ο όρος «δείγμα» αποφεύγεται στην ποιοτική έρευνα, ωστόσο αυτό είναι «σκόπιμο και ολιγάριθμο», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζάχος (2010: 83). Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με λεπτομερή περιγραφή από τον ερευνητή και στο σημείο αυτό ελλοχεύει ο κίνδυνος υπερανάλυσης, εξαιτίας του μεγάλου όγκου πληροφοριών. Για τον λόγο αυτό, σκόπιμο είναι ο ερευνητής να θέσει ορισμένα κριτήρια για τη διευκόλυνση και ταξινόμηση του συσσωρευόμενου υλικού (Τσιώλης, 2012). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα τέθηκαν τα συγκεκριμένα κριτήρια:

- *Χρονολογία:*

Τόσο για την Ελλάδα όσο και για την Φινλανδία οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν τοποθετούνται από το 2002 και έπειτα.

- *Βαθμίδα εκπαίδευσης:*

Η εργασία αφορά μόνο το προσχολικό σύστημα των δύο χωρών και όχι όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

- *Είδος πηγών:*

Και για τις δύο χώρες αντλήθηκαν δεδομένα μόνο από πρωτογενείς πηγές (νομοθεσία) που ορίζουν τον τρόπο εφαρμογής της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στα εκάστοτε προσχολικά κέντρα.

Με τον τρόπο αυτό συντελείται ένα είδος φιλτραρίσματος των δεδομένων που βοηθάει τον ερευνητή να κωδικοποιεί τις πληροφορίες που λαμβάνει και να πραγματοποιεί συγκριτική ανάλυση μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων (Μπουζάκης, 2012).

Φιλοδοξία της ερευνήτριας είναι η εργασία να προσθέσει ένα μικρό λιθαράκι στη σύγχρονη ελληνική έρευνα, να προσφέρει χρήσιμες εκπαιδευτικές συμβουλές και προτάσεις σχετικά με την παρεχόμενη προσχολική ποιότητα. Επιπροσθέτως, η παρούσα διπλωματική θα



μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα, ευαισθητοποιώντας όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, προκειμένου να λάβουν σωστά μέτρα, υιοθετώντας έναν συγκεκριμένο τρόπο – σύστημα ελέγχου και διασφάλισης της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας.

## **Κεφάλαιο 6ο Διασφάλιση ποιότητας σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Φινλανδία**

### **6.1 Διασφάλιση ποιότητας στην Προσχολική Αγωγή (παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας)**

#### **6.1.1 Ιστορική αναδρομή**

Για πολλά χρόνια στην Φινλανδία δεν υπήρχε μία κοινή εθνική πολιτική για τους παράγοντες διασφάλισης της ποιότητας στην παιδική ηλικία ούτε είχε τονιστεί η κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης στην ηλικία αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η Φινλανδία δε διέθετε ένα συγκεκριμένο σύστημα με το οποίο να παρακολουθεί και να αξιολογεί την ποιότητα. Από την άλλη, οι κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη βασική εκπαίδευση (στην οποία εμπεριέχεται και το νηπιαγωγείο), ήταν περιορισμένες.

Το 2015, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ανέθεσε στο Φινλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης (Finnish Education Evaluation Centre – FINEEC) την αξιολόγηση της αγωγής των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, αναπτύσσοντας ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας. Δύο χρόνια αργότερα, το 2017, η FINEEC ξεκίνησε το έργο της με απώτερο σκοπό να παράγει τόσο πληροφορίες όσο και εργαλεία, προκειμένου να υποστηρίξει την αυτοαξιολόγηση και την διασφάλιση ποιότητας της εκπαίδευσης παιδιών μικρής ηλικίας. Το έργο της αποτελούνταν από τις εξής λειτουργίες:

- ✓ Κατάρτιση θεωρίας για την ποιότητα εκπαίδευσης παιδιών πρώιμης ηλικίας
- ✓ Καθορισμός συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας
- ✓ Ανάπτυξη ψηφιακού συστήματος αξιολόγησης
- ✓ Υποστήριξη παρόχων εκπαίδευσης και παρόχων υπηρεσιών με εκπαίδευση και συμβουλές.

Το έργο αποτελείται από δύο φάσεις για τις ανάγκες των οποίων συμμετέχουν εμπειρογνώμονες εξωτερικών φορέων. Η σύνθεση, οι λειτουργίες και η απαρτία της των εμπειρογνομώνων διέπονται από κυβερνητικό διάταγμα. Η περίοδος υλοποίησης του έργου κυμαίνεται τις χρονολογίες 2016 – 2019 και αποτελεί την πρώτη εθνική προσπάθεια για διασφάλιση ποιότητας στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (Finnish Education Evaluation Centre).

### 6.1.2 Εμπλεκόμενοι φορείς

Υπεύθυνο για την αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία είναι, όπως προαναφέρθηκε, το Φινλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης (FINEEC). Πρόκειται για έναν ανεξάρτητο οργανισμό εμπειρογνομόνων για την εξωτερική αξιολόγηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Λειτουργεί δε, ως μέρος του Εθνικού Συστήματος Διεύθυνσης της παιδικής μέριμνας. Η FINEEC είναι υπεύθυνη μόνο για θέματα που αφορούν την αξιολόγηση. Θέματα που σχετίζονται με την παιδική ευημερία, τη συνεργασία σπιτιού – σχολείου, αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, κ.λπ. συντάσσονται από το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Ανάπτυξης για την υγεία και την Πρόνοια (National Research and Development Centre for Welfare and Health).

Ο ρόλος του Κέντρου Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης είναι διττός: αφενός πραγματοποιεί εξωτερικές αξιολογήσεις της εκπαίδευσης των παιδιών πρώιμης ηλικίας, σύμφωνα με το σχέδιο αξιολόγησης και αφετέρου υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς παιδιών πρώιμης ηλικίας σε θέματα που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας. Η αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία αποτελεί ένα θεσμοθετημένο καθήκον, βάσει του νόμου 540/2018 για την εκπαίδευση και την φροντίδα παιδιών πρώιμης ηλικίας. Το Φινλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης αντλεί πληροφορίες από διάφορους φορείς διαφορετικών επιπέδων, οι οποίοι υποστηρίζουν τις εργασίες του. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα σχολεία οφείλουν να διαθέτουν ένα σχέδιο αξιολόγησης και ανάπτυξης. Οι πάροχοι έχουν την αυτονομία να αποφασίζουν μόνοι τους για τους στόχους.

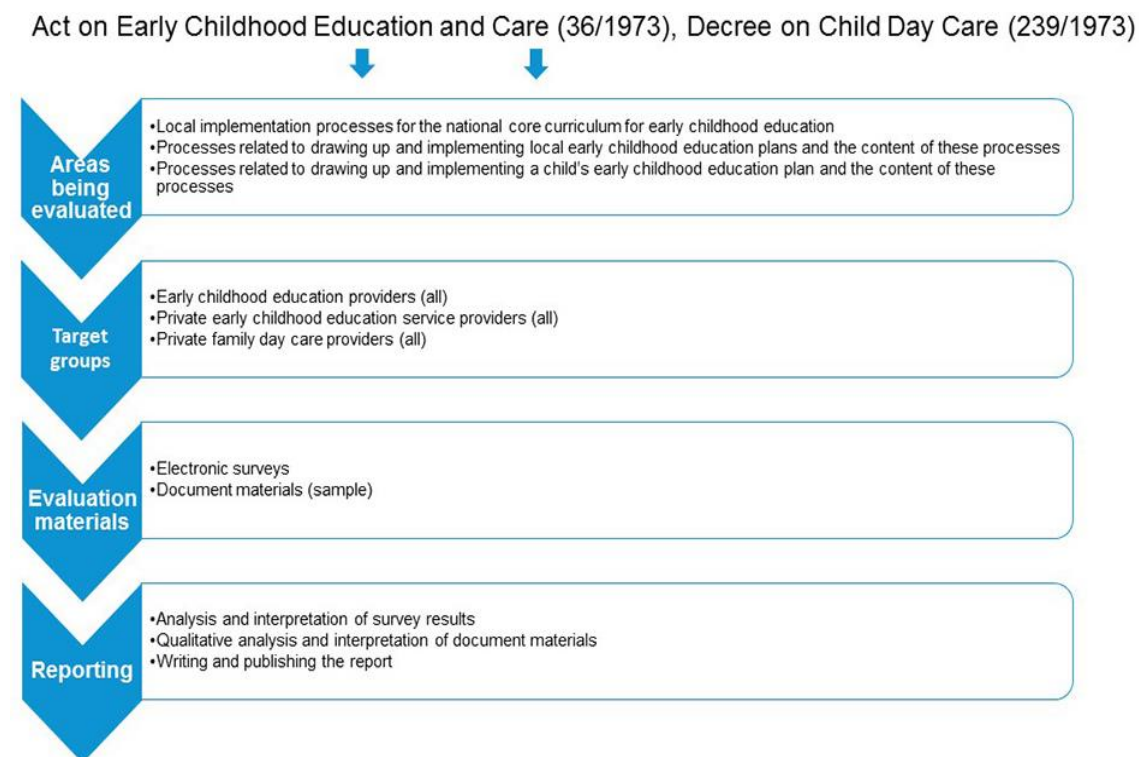
Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα σχολεία οφείλουν να διαθέτουν ένα σχέδιο αξιολόγησης και ανάπτυξης. Οι πάροχοι έχουν την αυτονομία να αποφασίζουν μόνοι τους για τους στόχους. Δεν υπάρχουν εθνικές οδηγίες σχετικά με τις μεθόδους εσωτερικής αξιολόγησης. Οι φορείς παροχής εκπαίδευσης μπορούν να χρησιμοποιούν τις δικές τους διαδικασίες ή να προβαίνουν σε εξωτερικές αξιολογήσεις. Τέλος, η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό και εθνικό (Finnish Ministry of Justice – FINLEX · N. 477/2003).

### 6.1.3 Διαδικασίες αξιολόγησης

Όπως προαναφέρθηκε, το έργο της FINEEC χωρίζεται σε δύο φάσεις. Η πρώτη ξεκίνησε το φθινόπωρο του 2017 και τελείωσε το φθινόπωρο του 2018. Η δεύτερη φάση ξεκίνησε το φθινόπωρο του 2018 και θα ολοκληρωθεί το φθινόπωρο του 2019. Η πρώτη φάση του έργου περιλάμβανε:

1. αποτύπωση θεωρίας για την ποιότητα εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία και την αξιολόγησή της, καθώς και καθορισμός συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας
2. σύνταξη έκθεσης το φθινόπωρο του 2017 για την τρέχουσα κατάσταση που αποτέλεσε και τη βάση του σχεδίου
3. έναρξη του έργου το φθινόπωρο του 2017 από ειδική ομάδα εμπειρογνομόνων.

Η διαδικασία αξιολόγησης της πρώτης φάσης φαίνεται παρακάτω:



Σχήμα 3: Act on Early Childhood Education and Care (36/1973), Decree on Child Day Care (FINEEC)

Η δεύτερη φάση του έργου ξεκίνησε το φθινόπωρο του 2018 και αναμένεται να ολοκληρωθεί το φθινόπωρο του 2019. Περιλαμβάνει δε, την ανάπτυξη ψηφιακού συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας προκειμένου να υποστηριχθεί η αυτοαξιολόγηση στους δήμους.

Μέσω του ψηφιακού αυτού συστήματος, η FINEEC θα μπορεί να συλλέξει εθνικά στοιχεία για την αξιολόγηση.

Το πρόγραμμα αξιολόγησης της εφαρμογής του εθνικού βασικού προγράμματος σπουδών για την παιδική εκπαίδευση εξετάζει:

- τα προγράμματα εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία
- το περιεχόμενο των σχεδίων παιδικής εκπαίδευσης
- τις διαδικασίες εφαρμογής και
- την υλοποίηση των σχεδίων.

Η αξιολόγηση αντλεί πληροφορίες για τους στόχους που θέτει το κράτος για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα στην παιδική ηλικία και για την υλοποίησή τους. Τα αποτελέσματα αναμένεται να ολοκληρωθούν το φθινόπωρο του 2019 (Finnish Education Evaluation Centre).

#### **6.1.4 Σκοπός της αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση σε αυτή την ηλικία αποσκοπεί στην:

- ✓ Προώθηση της ευημερίας, της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών
- ✓ Παροχή πληροφοριών για την εκπαίδευση των παιδιών αυτής της ηλικίας
- ✓ Εξασφάλιση της εφαρμογής του νόμου
- ✓ Αξιοποίησή της για τη λήψη αποφάσεων στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όπως ρητά αναφέρεται από το φινλανδικό Υπουργείο Δικαιοσύνης (Finnish Ministry of Justice – FINLEX) στην παρ. 24 του Ν. 540/2018, «Σκοπός της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και της μέριμνας στην πρόωρη παιδική ηλικία είναι να εξασφαλιστεί η υλοποίηση του νόμου, να υποστηριχθεί η ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής και φροντίδας και να προωθηθούν οι συνθήκες για την ανάπτυξη, τη μάθηση και την ευημερία των παιδιών. Ο διοργανωτής και ο παραγωγός της εκπαίδευσης και φροντίδας της πρώιμης παιδικής ηλικίας αξιολογούν την προσχολική αγωγή και φροντίδα που παρέχουν και συμμετέχουν σε εξωτερικές αξιολογήσεις των ενεργειών τους. Τα βασικά αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιοποιούνται».

## 6.2 Νηπιαγωγεία

### 6.2.1 Εμπλεκόμενοι φορείς

Αρχικά, το 1998, υπεύθυνο για τις εθνικές αξιολογήσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων, ήταν το φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης. Πλέον, οι σχετικές με αυτές δραστηριότητες έχουν μεταφερθεί στο Φινλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης, τη FINEEC. Στην Φινλανδία, η αξιολόγηση τόσο στο δημοτικό σχολείο όσο και στο νηπιαγωγείο πραγματοποιείται, όπως και στα ιδρύματα πρώιμης παιδικής ηλικίας, από τη FINEEC.

Σύμφωνα με Ν. 564/2016, παρ. 6<sup>α</sup>, το Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης αποτελεί μία ξεχωριστή μονάδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Για το πρόγραμμα της αξιολόγησης θα συσταθεί μία πολύπλοκη ομάδα σχεδιασμού και αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας πολλές και διαφορετικές μεθόδους. Αυτό που έχει σημασία είναι να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι ανεξαιρέτως, να ληφθούν υπόψη οι απόψεις όλων, να μελετηθεί εις βάθος το εξεταζόμενο θέμα και να διατυπωθεί μία ολιστική άποψη για αυτό. Βασίζεται, δε, σε διάφορες θεματικές<sup>4</sup> και συστηματικές<sup>5</sup> αξιολογήσεις καθώς επίσης και σε μαθησιακά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση μπορεί να επικεντρωθεί στην εκπαιδευτική πολιτική και στην εφαρμογή της ή στις διαδικασίες μεταρρύθμισης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και η αξιολόγηση πραγματοποιείται από το φινλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης, ωστόσο, το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης παραμένει υπεύθυνο για τον καθορισμό των στόχων, του περιεχομένου διαφορετικών θεμάτων και αντικειμένων, για το πρόγραμμα σπουδών, τη συμβουλευτική καθοδήγηση, τη συνεργασία σχολείου – σπιτιού, τις αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης, κ.λπ.

Η FINEEC, μέσω της αξιολόγησης, παρέχει πληροφορίες ζωτικής σημασίας στα σχολεία και στους παρόχους εκπαίδευσης για αυτό και η συμμετοχή τους σε αυτή καθίσταται πολύτιμη. Οι πληροφορίες που αποκομίζουν τους βοηθά να εντοπίσουν τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης που παρέχουν και να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους. Οι πληροφορίες που παρέχει το Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης στα σχολεία και στους παρόχους εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την εκμάθηση μεθόδων, συντελούν στην

---

<sup>4</sup> Οι θεματικές αξιολογήσεις επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα είτε αυτό είναι περιεχόμενο είτε καθεστώς εκπαίδευσης.

<sup>5</sup> Οι συστηματικές αξιολογήσεις εξετάζουν το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος ή ένα υποσύνολό του.

ανάπτυξη δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης με αξιόπιστο τρόπο (Finnish Education Evaluation Centre · N. 477/2003).

Όσον αφορά τη σύστασή του, το Κέντρο Αξιολόγησης διαθέτει έναν διευθυντή, ο οποίος διευθύνει τις δραστηριότητές του. Ο διευθυντής αυτός διορίζεται από την κυβέρνηση και αποφασίζει για τα θέματα που θα μελετηθούν από το Κέντρο Αξιολόγησης, εκτός εάν οριστεί διαφορετικά από κυβερνητικό διάταγμα. Το τελευταίο διευκρινίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη δύναμη λήψης αποφάσεων του διευθυντή (N.372/2017).

## **6.2.2 Καθήκοντα Κέντρου Αξιολόγησης**

Τα καθήκοντα του κέντρου αξιολόγησης είναι:

- 1) Πραγματοποιεί αξιολογήσεις στα νηπιαγωγεία, σύμφωνα με το σχέδιο αξιολόγησης, όπως αυτό αναφέρεται στην παρ. 5, του Ν. 582/2015
- 2) Αξιολογεί αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι που αναφέρονται στην παρ. 14 του Ν.628/1998 για τη βασική εκπαίδευση σε σχέση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών
- 3) Υποστηρίζει τους παρόχους εκπαίδευσης και κατάρτισης στα νηπιαγωγεία, όσον αφορά την αξιολόγηση και τη διαχείριση της ποιότητας (Ν.582/2015)
- 4) Αναπτύσσει την έννοια της αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία
- 5) Εκτελεί άλλα καθήκοντα που προβλέπονται ή που του έχουν ανατεθεί με αντίστοιχα διατάγματα

## **6.2.3 Σκοπός αξιολόγησης**

Με την αξιολόγηση των εθνικών βασικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου, παράγονται χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των κατευθυντήριων γραμμών και των παραγόντων εκείνων που αποτελούν τροχοπέδη στην εκπλήρωση των στόχων του προγράμματος σπουδών. Σκοπός της αξιολόγησης είναι:

- ✓ Εξασφάλιση εκπαιδευτικής ισότητας
- ✓ Εκπλήρωση των εθνικών στόχων για την εκπαίδευση
- ✓ Ποιότητα διδασκαλίας
- ✓ Παραγωγή γνώσεων για την ανάπτυξη διδασκαλίας και τη λήψη αποφάσεων
- ✓ Παροχή πληροφοριών σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, στα σχολεία και στους παρόχους διδασκαλίας και εκπαίδευσης.

Οι αξιολογήσεις συντελούν στην απόκτηση μίας ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με το αν επιτεύχθηκαν ή όχι οι εθνικοί στόχοι για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου. Με συστηματικές και ολοκληρωμένες αξιολογήσεις επιτυγχάνεται η παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπροσθέτως, η συστηματική αξιολόγηση μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες που αφορούν τα κριτήρια αξιολόγησης, τους στόχους που θέτονται, τις εκπαιδευτικές διαφορές ανάμεσα σε περιφέρειες, διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, τη στάση των μαθητών, κ.λπ. (Finnish Education Evaluation Centre).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1296/2013, παρ. 21, Αξιολόγηση της Κατάρτισης, σκοπός της αξιολόγησης της εκπαίδευσης είναι να επιβεβαιώσει ότι (αυτή) διεξάγεται, ώστε να υποστηρίξει την εκπαιδευτική ανάπτυξη και να βελτιώσει τις συνθήκες μάθησης. Ένας πάροχος εκπαίδευσης οφείλει να αξιολογεί την εκπαίδευση που παρέχει και τις επιπτώσεις αυτής και να παίρνει μέρος σε εξωτερικές αξιολογήσεις των δραστηριοτήτων του. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων ανακοινώνονται στο διοικητικό και διδακτικό προσωπικό των σχολείων και των τοπικών φορέων που είναι επιφορτισμένοι με την εκπαίδευση. Τα σχολεία λαμβάνουν τα δικά τους αποτελέσματα και συγκριτικές πληροφορίες σχετικά με τον εθνικό μέσο όρο.

## **6.2.4 Επιτροπή Αξιολόγησης**

Στο Εθνικό Κέντρο Αξιολόγησης υπάρχει μια επιτροπή που παρακολουθεί και αναπτύσσει τις δραστηριότητες του κέντρου. Διορίζεται από την κυβέρνηση για μέγιστο χρονικό διάστημα τεσσάρων ετών. Τα μέλη της πρέπει να διαθέτουν την απαραίτητη πείρα για την αποστολή. Ο διευθυντής και ο εκπρόσωπος του προσωπικού έχουν το δικαίωμα να παρίστανται και να μιλούν στις συνεδριάσεις της επιτροπής αξιολόγησης. Το προσωπικό του κέντρου αξιολόγησης επιλέγει έναν εκπρόσωπο μεταξύ των μελών του στην επιτροπή αξιολόγησης. Η τελευταία μπορεί να συσταθεί σε τμήματα, συμπεριλαμβανομένων και



ατόμων που δεν αποτελούν μέλη. Τα τμήματα διορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού κατόπιν πρότασης της Επιτροπής Αξιολόγησης. Η σύνθεση, η απαρτία, η λειτουργία, η θητεία και η εξουσία των Επιμελητηρίων διέπονται από κυβερνητικό διάταγμα (Ν. 1295/2013).

### **6.2.5 Σχέδιο αξιολόγησης**

Η επιτροπή αξιολόγησης καταρτίζει σχέδιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης, το οποίο εγκρίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Το σχέδιο αξιολόγησης περιλαμβάνει τα θέματα που πρέπει να αξιολογηθούν και το χρονοδιάγραμμα των αξιολογήσεων. Οι αρχές που πρέπει να ακολουθούνται κατά την κατάρτιση του σχεδίου αξιολόγησης παρατίθενται λεπτομερέστερα σε κυβερνητικό διάταγμα (Ν. 1295/2013).

### **6.2.6 Τρέχον πρόγραμμα αξιολόγησης – θεματικοί άξονες αξιολόγησης**

Αυτή την χρονική περίοδο τρέχει ένα εθνικό πρόγραμμα αξιολόγησης για τα νηπιαγωγεία, το οποίο ξεκίνησε το 2016 και θα ολοκληρωθεί το 2020. Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από τέσσερα στάδια – φάσεις, ενώ η τετραετής αξιολόγηση αποσκοπεί να αντλήσει στοιχεία για:

- ✓ Την αποτελεσματικότητα του συστήματος καθοδήγησης για την εκπαίδευση
- ✓ Τους παράγοντες που συμβάλλουν ή αντιθέτως εμποδίζουν την επίτευξη των εθνικών στόχων
- ✓ Το σύστημα διαχείρισης της εκπαίδευσης και της ανάγκες της.

Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα να αξιολογηθεί κατά πόσο εφαρμόζονται οι στόχοι και το περιεχόμενο των κριτηρίων που έχουν τεθεί για το τοπικό πρόγραμμα σπουδών και εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των μεταβολών που υφίστανται στην καθημερινότητα των νηπιαγωγείων. Τα τέσσερα στάδια είναι τα εξής:

**Πρώτο στάδιο (2016 – 2018).** Εξετάζονται η αποτελεσματικότητα των ωρών διδασκαλίας καθώς και οι διαδικασίες προετοιμασίας και ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών. Σκοπός είναι να παραχθούν πληροφορίες σχετικά με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης, αναφορικά με τις ώρες διδασκαλίας και των βασικών προγραμμάτων σπουδών ως εργαλείο της στρατηγικής και παιδαγωγικής ανάπτυξης στα σχολεία.

**Δεύτερο στάδιο** (2018 – 2019). Εξετάζεται η διαδικασία της μάθησης και της ικανότητας. Η αξιολόγηση θα επικεντρωθεί στη διαδικασία της μάθησης μέσα από την καθημερινότητα στους χώρους του νηπιαγωγείου.

**Τρίτο στάδιο** (2019 – 2020). Περιλαμβάνει την περαιτέρω εξέταση της εφαρμογής του βασικού προγράμματος σπουδών και του περιεχομένου του. Τα βασικά θέματα αξιολόγησης, είναι:

- ✓ Περιβάλλον μάθησης
- ✓ Μέθοδοι εργασίας
- ✓ Διδακτικές ενότητες μάθησης και επιστημονικές ενότητες μάθησης ως μέρος της επιχειρησιακής κουλτούρας στη βασική εκπαίδευση.

**Τέταρτη φάση** (2019 – 2020). Εξετάζει συνολικά την προσχολική εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην διδασκαλία, στον τρόπο που ανατρέφονται τα παιδιά και στην εφαρμογή μίας επιχειρησιακής κουλτούρας που θα εξασφαλίζει την ομοιομορφία στην προσχολική εκπαίδευση.

Το φθινόπωρο του 2019 θα προετοιμαστούν οι εκθέσεις αξιολόγησης για τα στάδια δύο και τρία, οι οποίες και θα ολοκληρωθούν τον Ιανουάριο του 2020. Επιπλέον, το φθινόπωρο του 2019 θα συλλεχθούν δεδομένα για το τέταρτο στάδιο με έρευνες παρακολούθησης. Βάσει των αποτελεσμάτων από τα στάδια αξιολόγησης θα είναι εφικτό να σχηματιστεί μία ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά με την ενσωμάτωση των πολιτικών και των εθνικών στόχων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και κατά πόσο οι κατευθυντήριες γραμμές αποδείχτηκαν πράγματι χρήσιμες και συντέλεσαν στην ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης (FINEEC).

## **Κεφάλαιο 7ο Διασφάλιση ποιότητας σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

### **7.1 Διασφάλιση ποιότητας στην Προσχολική Αγωγή (παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας)**

Στους βρεφικούς, παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς της Ελλάδας δεν υφίσταται κάποιο είδος αξιολόγησης, εσωτερικής ή/και εξωτερικής. Επιπλέον, τα προαναφερθέντα ιδρύματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης εντάσσονται στο Υπουργείο Εσωτερικών και όχι στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, όπως τα νηπιαγωγεία, γεγονός που σημαίνει ότι ακολουθούνται διαφορετικές διαδικασίες.

### **7.2 Νηπιαγωγεία**

#### **7.2.1 Ιστορική αναδρομή**

Βάσει του Ν. 1304/1982 (άρθ.1, παρ.1), υπεύθυνος για την εξωτερική αξιολόγηση μίας σχολικής μονάδας ήταν ο Σχολικός Σύμβουλος. *«Έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».*

Τόσο η διοίκηση όσο και ο έλεγχος των σχολείων ασκούσαν από τους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων ή Γραφείων Εκπαίδευσης, τα καθήκοντα των οποίων ορίζονταν από με Προεδρικά Διατάγματα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ν.1304/1982). Ο νόμος αυτός καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε από τον Νόμο 4547/2018. Μαζί με τον σχολικό σύμβουλο καταργήθηκαν και υπηρεσίες καθώς και οργανικές μονάδες, ενώ ανακαθορίστηκαν αρμοδιότητες, καθήκοντα, διαδικασίες και κανονισμοί.

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική θέτει στο επίκεντρο της προσοχής της τη διασφάλιση της ποιότητας στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Γίνεται μία μεθοδική προσπάθεια για δημιουργία στρατηγικών και μέτρων που στόχο έχουν τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (αυτοαξιολόγηση και

αξιολόγηση). Προβλέπεται με τον τρόπο αυτόν, παρακολούθηση, συντονισμός και στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, ως μία συνεχής δυναμική και συμμετοχική διαδικασία με σκοπό την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εφαρμογή των νέων διατάξεων για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου αποτυπώνεται εκτενέστερα στην Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/11-01-2019, ΦΕΚ 16β, ΜΕ ισχύ από την έναρξη του σχολικού έτους 2019 – 2020.

### **7.2.2 Διαδικασίες αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολείου γίνεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Την ευθύνη εφαρμογής της, την έχουν ο Διευθυντής του σχολείου και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Η διαδικασία γίνεται κάθε σχολικό έτος και αποτελεί μέρος του γενικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού του σχολείου. Κάθε σχολείο, γνωρίζοντας τα σημεία που μειονεκτεί, αποσκοπεί μέσω της αξιολόγησης στη βελτίωσή τους (Υ.Α. 1816/ΓΔ4/2019). Οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνουν:

- αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου
- προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης
- υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση δράσεων
- αξιολόγηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των δράσεων.

### **7.2.3 Εμπλεκόμενοι φορείς**

Η σχολική μονάδα αποτελεί το βασικότερο φορέα προγραμματισμού, υλοποίησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με το άρθ. 47 του Ν.4547/2018, στην αρχή κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου συνέρχεται προκειμένου να προγραμματίσει το εκπαιδευτικό του έργο για το τρέχον σχολικό έτος. Το εκπαιδευτικό έργο εξαρτάται από δύο παράγοντες: αφενός, την αποτίμηση της προηγούμενης σχολικής χρονιάς κι αφετέρου τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εμπíπτουν στις αρμοδιότητές του.

Ο σύλλογος διδασκόντων, εφόσον το επιθυμεί, έχει τη δυνατότητα να συγκαλέσει στη συνεδρίαση στελέχη από τους εξής φορείς:

- ✓ Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ)
- ✓ Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.)
- ✓ Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.)
- ✓ Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό (Δ.Ε.Π).
- ✓ Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.)
- ✓ Ερευνητικά Κέντρα (Ε.Κ.)
- ✓ Οποιοδήποτε φορέα που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας συνέρχεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να αποτιμηθεί ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού τους έργου και να διορθώσουν ορισμένα σημεία ή να προβούν σε ανασχεδιασμό, εφόσον αυτό κριθεί αναγκαίο. Με το πέρας της σχολικής χρονιάς, ο σύλλογος διδασκόντων προβαίνει σε αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, έχοντας υπόψη του τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου (Ν.4547/2018). Εν συνεχεία, συντάσσει σχετική έκθεση, η οποία αναφέρεται στα εξής στοιχεία:

1. Κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς
2. Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν προκειμένου να επιτευχθούν οι αρχικοί στόχοι
3. Προτάσεις για περιθώρια βελτίωσης στην επόμενη σχολική χρονιά

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, κάθε σχολείο υποβάλλει την έκθεση προγραμματισμού και αποτίμησης στο πλησιέστερο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κατόπιν, οι συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου εξετάζουν τις εκθέσεις των σχολείων που έχουν υπό την επίβλεψή τους και υποβάλουν παρατηρήσεις. Οι τελευταίες διακρίνονται σε:

- *Παρατηρήσεις προγραμματισμού*, προερχόμενες από τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων και
- *Παρατηρήσεις αποτίμησης*. Κάθε σχολείο, στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, κατά τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, λαμβάνει υπόψη του τις παρατηρήσεις αποτίμησης του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., οι οποίες περιλαμβάνουν πιθανές βελτιώσεις.

Μαζί με τις παρατηρήσεις, το ΠΕ.Κ.Ε.Σ υποβάλλει συμπερασματική έκθεση αναφορικά με τις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων που ανήκουν στην ίδια περιφέρεια. Η έκθεση αυτή υποβάλλεται στο Ινστιτούτο

Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), το οποίο την εξετάζει και προβαίνει στις εξής δύο κινήσεις: α) ανατροφοδοτεί τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ με παρατηρήσεις αναφορικά με τις συμπερασματικές εκθέσεις τους και β) προτείνει στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης τόσο για τις διαδικασίες προγραμματισμού όσο και αποτίμησης.

Σύμφωνα με την παρ.7, του άρθρ.47, του ίδιου νόμου: *«Οι θεματικοί άξονες αναφοράς του προγραμματισμού και της αποτίμησης, καθώς και ο τύπος των σχετικών εκθέσεων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π.»*.

#### **7.2.4 Σκοπός της αξιολόγησης**

Με την αξιολόγηση επιδιώκεται να βελτιωθεί η απόδοση του κάθε στελέχους ατομικά και ως εκ τούτου, να βελτιωθεί η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση βασίζεται στο επίπεδο της αποδοτικότητας, της ικανότητας και της αμεροληψίας (Ν.4547/2018, άρθ. 37).

Πιο συγκεκριμένα, βάσει του Ν. 614/2013 (άρθ. 1), το σχολείο είναι ο βασικότερος φορέας προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός της, είναι η βελτίωση όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, επιδιώκεται:

- ✓ Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης
- ✓ Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών
- ✓ Η ενίσχυση της ισότητας και το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, μέσω της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και της καταπολέμησης των διακρίσεων
- ✓ Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία
- ✓ Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολείου και της συμμετοχή τους σε θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα
- ✓ Η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων και η απόκτηση εμπειρίας στην αξιολόγηση
- ✓ Η επισήμανση αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και η βελτίωσή τους μέσω της ανατροφοδότησης.

✓ Η συνεχής παρακολούθηση των εξελίξεων σε ζητήματα αξιολόγησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και η επεξεργασία των στοιχείων αυτών.

Μέσω της αξιολόγησης, το σχολείο κατορθώνει να λειτουργεί διοικητικά καλύτερα και να αξιοποιεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο το προσωπικό της. Οι διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται βελτιώνονται και προωθείται η καινοτομία, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται επιτεύγματα και διαχέονται καλές πρακτικές.

### **7.2.5 Τρέχον πρόγραμμα αξιολόγησης: Θεματικοί άξονες του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων**

Όπως αναφέρεται και στην Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/11-01-2019, ΦΕΚ 16β (άρθρο 1), οι άξονες του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, αναφέρονται στα εξής θέματα:

#### *1. Σχολείο και σχολική ζωή*

Ο θεματικός αυτός άξονας εμπεριέχει θέματα που σχετίζονται με τις σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με την τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, τις σχέσεις που σχηματίζουν τα μέλη του σχολείου αναφορικά με τις σχολικές δράσεις και αποφάσεις καθώς και θέματα που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή και συγκεκριμένα κατά πόσο αυτή επαρκεί για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του σχολείου. Στην υλικοτεχνική υποδομή εμπεριέχεται το κτίριο και οι αίθουσες του, ο εξοπλισμός του, τα γραφεία, οι χώροι σίτισης, κ.ο.κ.

#### *2. Λειτουργία σχολείου και εκπαιδευτικές διαδικασίες*

Στον άξονα αυτόν εμπεριέχονται θέματα που αφορούν την οργάνωση σχεδιασμού, ώστε να αποδίδει καλύτερα το σχολείο σε θέματα διοίκησης, τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με τους φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, τη συνεργασία τόσο μεταξύ των δασκάλων όσο και μεταξύ των δασκάλων και μαθητών, όπως επίσης και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, τα προγράμματα σπουδών και τα εκπαιδευτικά μέσα που είναι διαθέσιμα για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

#### *3. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα*

Ο θεματικός αυτός άξονας περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές παραμέτρους:

- Φοίτηση και σχολική διαρροή
- Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών
- Μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης

## **7.2.6 Εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου**

Υπάρχουν δύο ήδη εκθέσεων: η έκθεση προγραμματισμού και η έκθεση αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (Υπ. Απόφ. 1816/ΓΔ4/2019).

I. Κατά την *έκθεση προγραμματισμού* του εκπαιδευτικού έργου δίνεται μία εικόνα της κατάστασης που επικρατεί για κάθε θεματικό άξονα και καταγράφονται οι διαδικασίες που προγραμματίζει ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας να εφαρμόσει στο ακόλουθο σχολικό έτος. Προκειμένου να υλοποιηθεί ο προγραμματισμός, ο σύλλογος διδασκόντων ορίζει συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών, που είναι υπεύθυνες για την υλοποίηση συγκεκριμένων παραμέτρων των θεματικών αξόνων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορεί να είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση, τον συντονισμό και την παρακολούθηση συγκεκριμένων δράσεων. Οι ίδιοι οφείλουν να ενημερώνουν τον σύλλογο διδασκόντων για τις ενέργειές τους και τα αποτελέσματα που αυτές απέφεραν, προκειμένου ο τελευταίος να προβαίνει σε ανάλογες ενέργειες και αποφάσεις.

II. Κατά την *έκθεση αποτίμησης* του εκπαιδευτικού έργου, περιγράφονται οι απόψεις του συλλόγου διδασκόντων για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, αναφορικά με κάθε θεματικό άξονα (βλ. 7.2.5). Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή του σχολικού έτους από τη σχολική μονάδα, στα προβλήματα που προέκυψαν κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν. Στην έκθεση αποτίμησης εμπεριέχονται επίσης προτάσεις βελτίωσης για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της επόμενης σχολικής χρονιάς καθώς και προτάσεις, εκ μέρους της σχολικής μονάδας, για επιμόρφωση και υποστήριξη αυτής, από τους φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Τόσο για τον προγραμματισμό όσο και για την αποτίμηση, εκτιμώνται οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου για τους θεματικούς άξονες που είναι αυτό αρμόδιο.

Οι συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις και τις προτάσεις βελτίωσης από τους συλλόγους διδασκόντων των σχολικών μονάδων που έχουν υπό την



ευθύνη τους και διατυπώνουν παρατηρήσεις, οι οποίες στοχεύουν σε βελτίωση των δράσεων τόσο για το τρέχον σχολικό έτος όσο και για τον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς. Κατόπιν, οι ίδιοι υποβάλλουν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής μία συμπερασματική έκθεση για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στα σχολεία του Π.Ε.Κ.Ε.Σ ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και τύπο σχολείου. Έτσι, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που ανήκουν και τα Νηπιαγωγεία, υποβάλλεται ξεχωριστή συμπερασματική έκθεση που περιλαμβάνει συνοπτική παρουσίαση των σχεδίων δράσης που υλοποιήθηκαν για τους θεματικούς άξονες που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Με το πέρας όλων, υποβάλλονται στο τέλος της ίδιας έκθεσης πάντα, συμπεράσματα τα οποία ακολουθούν τις εξής σειρά:

1. Σημαντικότερα προβλήματα κατά τη διαδικασία προγραμματισμού και αποτίμησης
2. Προτάσεις για βελτίωση διαδικασίας
3. Ιεραρχημένη δομή των ενεργειών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων
4. Ιεραρχημένη δομή των κρισιμότερων προβλημάτων των σχολείων. Τα προβλήματα αυτά θα πρέπει να είναι ανεξάρτητα από τα προβλήματα που αναφέρονται από τα ίδια τα σχολεία και να αποτελούν συμπερασματικές κρίσεις των Π.Ε.Κ.Ε.Σ, κατόπιν αποτίμησης των εκθέσεων προγραμματισμού και αποτίμησης των σχολικών μονάδων. Πάνω σε αυτά τα προβλήματα, οι υπεύθυνοι φορείς θα πρέπει να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης, που θα εφαρμοστούν το επόμενο σχολικό έτος.

Η εφαρμογή των διατάξεων της Υπουργικής Απόφασης περί Προγραμματισμού και Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων, προβλεπόταν να τεθεί σε ισχύ από την έναρξη του σχολικού έτους 2019 – 2020.

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup> Συμπεράσματα έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν τα συμπεράσματα, όπως προέκυψαν από την συγκριτική παιδαγωγική μελέτη των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και στη Φινλανδία. Όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη εργασία δε στοχεύει στην ανεύρεση έτοιμων και εφαρμοσμένων μεθόδων εκπαιδευτικής πολιτικής. Απεναντίας, στόχος είναι η σύγκριση των μεθόδων διασφάλισης ποιότητας που χρησιμοποιούνται στην προσχολική εκπαίδευση από δύο διαφορετικές χώρες και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Αρχικώς, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι με τον όρο προσχολική αγωγή, αναφερόμαστε σε δύο διαφορετικούς φορείς:

A) Στους Βρεφικούς – Παιδικούς - Βρεφονηπιακούς Σταθμούς, και

B) Στα Νηπιαγωγεία.

Όσον αφορά τους Βρεφικούς – Παιδικούς - Βρεφονηπιακούς Σταθμούς στην Ελλάδα, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι δεν υφίστανται κάποιο είδος αξιολόγησης (εσωτερικής/εξωτερικής). Η αξιολόγηση αφορά το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ξεκινά με το Νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών (Ν.4249/2017), ο σκοπός των παρόχων προσχολικής αγωγής έγκειται στη συναισθηματική, νοητική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού και όχι στην γνωστική ανάπτυξή του.

Οι παιδαγωγοί αρκούνται να ενημερώνουν μηνιαίως τους γονείς του παιδιού για την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Το γεγονός αυτό μειώνει ιδιαίτερα την αξία και το έργο των παρόχων προσχολικής αγωγής, οι οποίοι δε διαθέτουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, που θα πρέπει να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, βασιζόμενο σε κοινούς εθνικούς στόχους. Παρόλα αυτά, όμως, ασχολούνται καθημερινά με διάφορες θεματικές ενότητες (projects), προσαρμοσμένες στην ηλικία και στις ανάγκες των μαθητών, μέσα από τις οποίες τα παιδιά αποκτούν τις πρώτες τους γνώσεις, ενημερώνονται, αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους και την κριτική τους σκέψη. Η ένταξη των Βρεφικών – Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών στο Υπουργείο Εσωτερικών και όχι στο Υπουργείο Παιδείας, αφενός υποβιβάζει τον εκπαιδευτικό ρόλο των βρεφονηπιοκόμων και αφετέρου

τους αφαιρεί τη δυνατότητα να εντοπίσουν μέσα από την αξιολόγηση τις αδυναμίες τους και να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης αγωγής.

Προκειμένου να διερευνηθεί η διασφάλιση της παρεχόμενης ποιότητας στα κέντρα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και στην Φινλανδία, λοιπόν, τέθηκαν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα. Τα τελευταία αφορούσαν το είδος αξιολόγησης που υφίσταται στα κέντρα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και την Φινλανδία και τον σκοπό της αξιολόγησης, τους θεματικούς άξονες που καλύπτει η διαδικασία της αξιολόγησης, τους φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και το τρέχον πρόγραμμα αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των δύο χωρών.

Αρχικά, εξετάζοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι τόσο στους παιδικούς σταθμούς όσο και στα νηπιαγωγεία την Φινλανδίας, ασκείται κατά κύριο λόγο εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση). Οι φορείς παροχής εκπαίδευσης υποχρεούνται από το νόμο να αξιολογούν την εκπαίδευσή τους και την αποτελεσματικότητά τους. Συμπληρωματικά, το κράτος θέλοντας να διαπιστώσει τα επίπεδα ποιότητας που επικρατούν στην χώρα, διοργανώνει εξωτερικές αξιολογήσεις βασιζόμενο σε ένα δείγμα. Τα σχολεία που θα κληρωθούν στη διαδικασία αυτή, υποχρεούνται να συμμετάσχουν και σε εξωτερική αξιολόγηση, πέραν της εσωτερικής (Ν. 540/2018).

Όσον αφορά τον σκοπό διασφάλισης της ποιότητας, διαχωρίζεται ανάμεσα σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, καθώς οι απαιτήσεις και οι ικανότητες των μαθητών είναι διαφορετικές. Έτσι, στα κέντρα προσχολικής αγωγής για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Φινλανδία, η αξιολόγηση αποσκοπεί να δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον που θα προωθεί την ευημερία, την ανάπτυξη, αλλά και τη μάθηση, παρέχοντας στα παιδιά πληροφορίες κατάλληλες για την ηλικία τους. Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης, εξασφαλίζεται η εφαρμογή του νόμου και προωθείται η βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας στον τομέα της προσχολικής αγωγής (Ν. 540/2018).

Από την άλλη, στα φινλανδικά νηπιαγωγεία η αξιολόγηση αποσκοπεί να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των υποδείξεων από πλευράς της κυβέρνησης, καθώς πληροφορίες για την ύπαρξη παραγόντων που αποτελούν τροχοπέδη στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί το μάθημα που διδάσκει (αυτοαξιολόγηση) και να παίρνει μέρος σε εξωτερικές αξιολογήσεις των δραστηριοτήτων του, εφόσον ζητηθεί. Επιπλέον, με την αξιολόγηση εξασφαλίζεται η

εκπαιδευτική ισότητα, βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας και παράγονται γνώσεις για την ανάπτυξη διδασκαλίας και τη λήψη αποφάσεων. Γίνονται δε, συστηματικές και ολοκληρωμένες αξιολογήσεις, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ εντοπίζονται οι εκπαιδευτικές διαφορές ανάμεσα σε περιφέρειες, στα δύο φύλα, στη στάση των μαθητών, κ.λπ. (N. 1296/2013 · Finnish Education Evaluation Centre).

Παρότι σκοπός των ελληνικών παιδικών σταθμών είναι η ευημερία, η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και η αγωγή τους, όπως ισχύει, δηλαδή, και στην Φινλανδία, η διαδικασία της αξιολόγησης και αποτίμησης του έργου που παρέχεται καθημερινά απουσιάζει, καταδικάζοντάς το στην στασιμότητα. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν ισχύει και για το ελληνικό Νηπιαγωγείο, στο οποίο διενεργείται αυτοαξιολόγηση από τους παρόχους εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Εν αντιθέσει με την Φινλανδία, στην Ελλάδα δεν υφίσταται κανένα είδος εξωτερικής αξιολόγησης σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Αναφορικά με τους σκοπούς που επιτελεί η εν λόγω διαδικασία, όπως και στην Φινλανδία, έτσι και στην Ελλάδα η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και όλων των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτή, στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ισότητας, στην παρακολούθηση των εξελίξεων στον εθνικό και διεθνές χώρο εκπαίδευσης, στην επισήμανση αδυναμιών και στη βελτίωσή τους μέσω της ανατροφοδότησης καθώς και στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και την απόκτηση σχετικής εμπειρίας (N.4547/2018 · N. 614/2013).

Τόσο η Ελλάδα όσο και η Φινλανδία γίνεται αντιληπτό ότι επιδιώκουν τα ίδια στοιχεία με την αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση, η βελτίωση και η εξοικείωση των δασκάλων με την έννοια της αξιολόγησης είναι στοιχεία που αποσκοπούν στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία και των δύο χωρών. Παρά τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι δύο χώρες, η Ελλάδα φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη σημασία και στο κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του σχολείου και στο άνοιγμα αυτού στην κοινωνία, μέσα από την καταπολέμηση των διακρίσεων (N. 614/2013), κάτι το οποίο δεν αναφέρεται στην φινλανδικά νηπιαγωγεία και κέντρα προσχολικής αγωγής για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Ένα ακόμη ζήτημα που απασχόλησε την ερευνήτρια, ήταν οι θεματικοί άξονες του τρέχοντος προγράμματος αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της κάθε χώρας. Με άλλα λόγια, ποιους θεματικούς άξονες περιλαμβάνει το έργο της αξιολόγησης.

Έτσι, στα φινλανδικά κέντρα προσχολικής αγωγής για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι θεματικοί άξονες περιλάμβαναν το πρόγραμμα εκπαίδευσης που ασκείται σε αυτή την ηλικία, τα σχέδια που διατυπώνονται, τις διαδικασίες που ακολουθούνται για να εφαρμοστούν καθώς και το αν υλοποιήθηκαν ή όχι τα σχέδια αυτά (Finnish Education Evaluation Centre).

Όσον αφορά το περιεχόμενο των θεματικών αξόνων στα φινλανδικά νηπιαγωγεία αυτό δίνει έμφαση, όπως και οι άξονες στην πρώιμη παιδική ηλικία, στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που ασκείται αντίστοιχα στο νηπιαγωγείο. Και σε αυτή τη βαθμίδα, εξετάζονται οι λόγοι που πιθανόν συμβάλλουν ή αντιθέτως αποτελούν τροχοπέδη στην επίτευξη των εθνικών στόχων. Ωστόσο, το νηπιαγωγείο διαχωρίζεται από την πρώιμη παιδική ηλικία στο γεγονός ότι οι ανάγκες της εκπαίδευσης και ο τρόπος διαχείρισής της αποτελεί ακόμη έναν θεματικό άξονα της αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στην Φινλανδία, τονίζοντας για ακόμη μία φορά την σημασία του νηπιαγωγείου (N. 1295/2013).

Όπως και στους σκοπούς της αξιολόγησης, έτσι και στους θεματικούς άξονες τα ελληνικά νηπιαγωγεία υπογραμμίζουν ξανά τη σημασία των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του σχολείου, αναφορικά με τις σχολικές δράσεις, στις σχέσεις που το σχολείο αναπτύσσει με την τοπική κοινωνία, αλλά και στις σχέσεις που διατηρεί με τους φορείς υποστήριξης, καθιστώντας τα ως έναν από τους βασικούς θεματικούς άξονες του εκπαιδευτικού έργου. Είναι ένα θέμα που απασχολεί την ελληνική κυβέρνηση και διαφαίνεται σε αρκετές πτυχές αποτίμησης της εκπαίδευσης. Πέραν αυτού του άξονα, το ελληνικό νηπιαγωγείο, όπως και το φινλανδικό, επικεντρώνεται και στο περιβάλλον του σχολείου αλλά και τον εξοπλισμό που αυτό διαθέτει για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών του. Ένας ακόμη θεματικός άξονας που ερευνάται, είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, το πρόγραμμα σπουδών και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τον σκοπό αυτό, γεγονός που το συναντάμε και στα φινλανδικά κέντρα πρώιμης παιδικής ηλικίας, καθώς και στα νηπιαγωγεία. Εν αντιθέσει με την Φινλανδία, η Ελλάδα ενδιαφέρεται να εξετάσει ακόμα ένα φλέγον θέμα κατά την αξιολόγηση και αποτίμηση του εκπαιδευτικού της έργου· τη σχολική διαρροή και την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, γεγονός που δεν διαφαίνεται στο φινλανδικό έργο αποτίμησης (Υπ. απ. 1816/ΓΔ4/11-01-2019).

Συνέχεια της έρευνας αποτέλεσε ακόμα μία σημαντική θεματική. Οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση της ποιότητας στα ελληνικά και φινλανδικά κέντρα προσχολικής αγωγής και στα νηπιαγωγεία, αντίστοιχα. Στην Φινλανδία, η αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία αποτελεί ένα θεσμοθετημένο καθήκον, βάσει του νόμου 540/2018 για την εκπαίδευση

και την φροντίδα παιδιών πρώιμης ηλικίας. Υπεύθυνος φορέας για την αξιολόγηση της ποιότητας που παρέχεται στα κέντρα προσχολικής αγωγής, είναι το Φινλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης (FINEEC). Πρόκειται, σύμφωνα με τον Ν. 564/2016, για μία ξεχωριστή μονάδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού αποτελούμενη από εμπειρογνώμονες, υπεύθυνοι για θέματα που αφορούν μόνο την αξιολόγηση. Θέματα που σχετίζονται με την παιδική ευημερία, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τη συνεργασία σπιτιού – σχολείου κ.λπ., υπεύθυνο είναι το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης. Το Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης πραγματοποιεί εξωτερικές αξιολογήσεις, βάσει του υπάρχοντος κρατικού σχεδίου και παρέχει στήριξη στους εκπαιδευτικούς παιδιών πρώιμης ηλικίας σε θέματα που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας. Οι πάροχοι της εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να αποφασίσουν μόνοι τους για τους επιδιωκόμενους στόχους, ωστόσο οφείλουν να διαθέτουν ένα σχέδιο αξιολόγησης και ανάπτυξης. Όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, δεν υπάρχουν σχετικές εθνικές οδηγίες. Οι πάροχοι μπορούν να χρησιμοποιούν τις δικές τους διαδικασίες ή να προβαίνουν σε εξωτερικές αξιολογήσεις (Finnish Ministry of Justice – FINLEX · Ν. 477/2003).

Όπως και για τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας έτσι και για τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, υπεύθυνο για τις εξωτερικές αξιολογήσεις είναι το Φινλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης (FINEEC). Η FINEEC διαθέτει έναν εκλεγμένο από την κυβέρνηση διευθυντή που συντονίζει τις δράσεις τους. Η δύναμη του διευθυντή και η δυνατότητα λήψης αποφάσεων εκ μέρους του, ορίζεται με κυβερνητικά διατάγματα (Ν. 372/2017). Οι πληροφορίες που αποκομίζονται μέσα από την αξιολόγηση, δίνουν πολύτιμες πληροφορίες για τα σχολεία και τους παρόχους εκπαίδευσης. Συν τοις άλλοις, εντοπίζονται με τον τρόπο αυτόν, μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης που παρέχεται και επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι που έχουν τεθεί. Το Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης βοηθάει τα σχολεία και τους παρόχους να αναπτύξουν μεθόδους και δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης με αξιόπιστο τρόπο, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η έννοια της αξιολόγησης της εκπαίδευσης στον τομέα της προσχολικής αγωγής (Finnish Education Evaluation Centre · Ν. 477/2003).

Από την άλλη πλευρά, στην Ελλάδα το σχολείο αποτελεί το βασικότερο φορέα προγραμματισμού, υλοποίησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση γίνεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Την ευθύνη εφαρμογής της, την έχουν ο Διευθυντής του σχολείου και ο Σύλλογος Διδασκόντων, οι οποίοι συνέρχονται στην αρχή

κάθε σχολικής χρονιάς για να προγραμματίσουν το εκπαιδευτικό έργο του τρέχοντος έτους. Οι ίδιοι συνέρχονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να διαπιστώσουν την πρόοδο του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και να προβούν σε ολικό ή μερικό σχεδιασμό εφόσον καταστεί απαραίτητο, ενώ στο τέλος της σχολικής χρονιάς προβαίνουν σε αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. (Ν.4547/2018). Ο σύλλογος διδασκόντων συντάσσει έκθεση σχετικά με την επίτευξη των στόχων, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και προτείνει τρόπους βελτίωσης. Εκτός όμως από το σχολείο, στην Ελλάδα εμπλέκονται κι άλλοι φορείς κατά τη διαδικασία αξιολόγησης και αποτίμησης. Αναλυτικότερα, η έκθεση που συντάχθηκε από τους παρόχους της εκπαίδευσης κατατίθεται στο πλησιέστερο ΠΕ.Κ.Ε.Σ, το οποίο τις εξετάζει και υποβάλει μαζί με τις παρατηρήσεις συμπερασματική έκθεση στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τις διαδικασίες αξιολόγησης και αποτίμησης. Το τελευταίο κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στην διαδικασία αυτή, καθώς παρέχει τελική ανατροφοδότηση και προτείνει βελτιώσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθούν τα σχολεία για την επόμενη σχολική χρονιά.

Αναμφίβολα, στα ελληνικά νηπιαγωγεία, η διαδικασία αξιολόγησης και αποτίμησης είναι περισσότερο χρονοβόρα και γραφειοκρατική απ' ό,τι στα φινλανδικά κέντρα προσχολικής αγωγής. Έτσι, ενώ στην Φινλανδία είναι υπεύθυνο μόνο το Εθνικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, στην Ελλάδα βλέπουμε ότι η διαδικασία ξεκινάει από το σχολείο και μεσολαβούν και άλλοι φορείς μέχρι το Υπουργείο Παιδείας. Το γεγονός αυτό, η ύπαρξη δηλαδή πολλών και διαφορετικών φορέων, πιθανόν να λειτουργεί ως τροχοπέδη σχετικά με την αμεσότητα στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Επίσης, μία ακόμη πολύ σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο χώρες είναι ότι στην Ελλάδα υφίσταται μόνο εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση), ενώ στην Φινλανδία υφίσταται κατά κύριο λόγο εσωτερική αξιολόγηση, ενώ υπάρχει και το ενδεχόμενο της εξωτερικής από το κράτος.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την αναζήτηση του τρέχοντος προγράμματος αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της κάθε χώρας. Από την ανασκόπηση, λοιπόν, που διεξήχθη προέκυψε ότι ακολουθείται διαφορετική διαδικασία για τα φινλανδικά κέντρα πρώιμης εκπαίδευσης από εκείνη που ακολουθείται στα νηπιαγωγεία. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα πρώτα, το τρέχον πρόγραμμα περιλάμβανε δύο φάσεις (δύο χρόνια). Στην πρώτη φάση, προβλέπονταν να γίνει καταρχάς αξιολόγηση της παρούσας ποιότητας εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία και καθορισμός συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας. Ειδικοί εμπειρογνώμονες θα έπρεπε να συντάξουν έκθεση, αναφορικά με την

επικρατούσα κατάσταση στα σχολεία, σύμφωνα με το σχέδιο που είχε δημιουργηθεί την προηγούμενη χρονιά. Κατά τη δεύτερη φάση, θα αναπτύσσονταν ένα ψηφιακό σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας προκειμένου να υποστηριχθεί η αυτοαξιολόγηση στους δήμους. Με το σύστημα αυτό η FINEEC θα μπορούσε να συλλέξει εθνικά στοιχεία για την αξιολόγηση (Finnish Education Evaluation Centre). Το πρόγραμμα αναμένεται να ολοκληρωθεί τον χειμώνα του 2019 (2017 – 2019).

Στον αντίποδα, το τρέχον πρόγραμμα αξιολόγησης στα φινλανδικά νηπιαγωγεία διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις (τέσσερα χρόνια). Στην πρώτη φάση, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των ωρών διδασκαλίας. Κατά πόσο, δηλαδή, μπορούν να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί στην αρχή της χρονιάς μέσα στις ώρες διδασκαλίας που πραγματοποιούνται. Στο δεύτερο στάδιο, διερευνάται η διαδικασία με την οποία γίνεται η μάθηση στον χώρο του νηπιαγωγείου. Στο τρίτο στάδιο, εξετάζεται το περιβάλλον στο οποίο συντελείται η μάθηση, οι μέθοδοι εργασίας και οι διδακτικές ενότητες που καλύπτονται. Στην τέταρτη και τελευταία φάση, γίνεται μία συνολική εξέταση της εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία. Το σχέδιο αξιολόγησης περιλαμβάνει τα θέματα που πρέπει να αξιολογηθούν και το χρονοδιάγραμμα των αξιολογήσεων (Ν. 1295/2013). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι ενώ στα κέντρα προσχολικής αγωγής το τρέχον πρόγραμμα εξετάζει αν η κατάσταση στα σχολεία συμφωνεί με το εκπαιδευτικό σχέδιο που συντάχθηκε κατά την αρχή της σχολικής περιόδου, δημιουργώντας δείκτες ποιότητας, στα νηπιαγωγεία γίνεται μία εμβάθυνση και εξετάζονται πιο συγκεκριμένα στοιχεία, όπως είναι οι ώρες διδασκαλίας, το περιβάλλον, ο τρόπος μάθησης και η ύλη που καλύπτεται, γεγονός που τονίζει την σημασία του νηπιαγωγείου στην εκπαίδευση. Μάλιστα, η χρονική διάρκεια των τεσσάρων ετών, ενισχύει την άποψη αυτή.

Όσον αφορά την Ελλάδα και συγκεκριμένα τα νηπιαγωγεία, το τρέχον πρόγραμμα αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει δύο διαφορετικές εκθέσεις: α) τις εκθέσεις προγραμματισμού και β) τις εκθέσεις αποτίμησης (Υπ. Απόφ. 1816/ΓΔ4/2019). Τόσο οι πρώτες όσο και οι δεύτερες αναφέρονται στους θεματικούς άξονες που περιγράφησαν πρωτότερα (σχολική ζωή, εκπαιδευτικές διαδικασίες και αποτελέσματα).

Αρχικά, κατά την έκθεση προγραμματισμού, δίνεται μία περιγραφή της κατάστασης που επικρατεί για κάθε θεματικό άξονα και τις διαδικασίες που σκοπό έχει το σχολείο να ακολουθήσει το τρέχον σχολικό έτος. Για να πραγματοποιηθεί ο προγραμματισμός, ορίζονται συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών, υπεύθυνες για συγκεκριμένες δράσεις των θεματικών



αξόνων (οργάνωση, συντονισμός, παρακολούθηση συγκεκριμένων δράσεων). Οι ίδιες ομάδες ενημερώνουν τον σύλλογο διδασκόντων για τις ενέργειες και τα αποτελέσματά τους, προκειμένου ο τελευταίος να προβεί σε ανάλογες αποφάσεις.

Εν συνεχεία, ο σύλλογος διδασκόντων καταγράφει σε εκθέσεις αποτίμησης τις απόψεις του για τα αποτελέσματα που σημειώθηκαν σε κάθε θεματικό άξονα (Υπ. Απόφ. 1816/ΓΔ4/2019). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στους στόχους οι οποίοι επιτεύχθηκαν, στα προβλήματα που προέκυψαν και στον τρόπο που αντιμετωπίστηκαν. Επιπλέον, προτείνουν τρόπους βελτίωσης για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της επόμενης σχολικής χρονιάς. Τόσο για τον προγραμματισμό όσο και για την αποτίμηση, εκτιμώνται οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου για τους θεματικούς άξονες που είναι αρμόδιο. Οι συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις και τις προτάσεις βελτίωσης από τα σχολεία που έχουν υπό την ευθύνη τους. Έπειτα, διατυπώνουν παρατηρήσεις βελτίωσης για το τρέχον σχολικό έτος και για τον προγραμματισμό της επόμενης χρονιάς και τις υποβάλλουν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με τη μορφή συμπερασματικής έκθεσης, αναφερόμενη στα σημαντικότερα προβλήματα κατά τη διαδικασία προγραμματισμού και σε προτάσεις βελτίωσης (Υπ. Απόφ. 1816/ΓΔ4/2019).

Η διασφάλιση της ποιότητας της αγωγής που παρέχεται στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Φινλανδία, παρουσιάζει τόσο ομοιότητες, οι οποίες αναφέρθηκαν κατά την ανάλυση συμπερασμάτων, όσο και σημαντικές διαφορές. Στην Φινλανδία, έχει ήδη αναγνωριστεί η σημασία της αγωγής σε πρώιμη παιδική ηλικία και το κράτος δείχνει εμπράκτως ενδιαφέρον να τη διασφαλίσει και να τη βελτιώσει, μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Είναι μία διαδικασία που πραγματοποιείται τόσο στους παιδικούς σταθμούς όσο και στα νηπιαγωγεία, τονίζοντας τη σημασία τους και τον καίριο ρόλο τους στην ανάπτυξη του παιδιού. Η προσχολική αγωγή, ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την νοητική, γνωστική, συναισθηματική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού, έχει τεθεί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Φινλανδίας.

Το ίδιο, όμως, δεν φαίνεται να ισχύει και για την Ελλάδα, όπου η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αποτελεί άμεση προτεραιότητα της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Οι ελληνικοί βρεφικοί και παιδικοί σταθμοί δεν εντάσσονται στο Υπουργείο Παιδείας, αλλά στο Υπουργείο Εσωτερικών, γεγονός που υποβαθμίζει ακόμη περισσότερο τον ρόλο τους. Ο διαχωρισμός αυτός, όπως είναι αναμενόμενο, δημιουργεί μεγάλο φάσμα ανάμεσα στην προσχολική αγωγή και την προσχολική εκπαίδευση, κάτι το οποίο έχει

αντίκτυπο και στους παρόχους εκπαίδευσης καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ασκούν τα καθήκοντά τους. Η διαδικασία αξιολόγησης περιορίζεται μόνο στα νηπιαγωγεία, στερώντας έτσι από τα κέντρα προσχολικής αγωγής την δυνατότητα να εκτιμήσουν τις αδυναμίες τους, να βελτιώσουν την ποιότητα που παρέχουν και να αναβαθμίσουν το διοικητικό κομμάτι. Δημιουργείται ένα οξύμωρο σχήμα ανάμεσα στη πολυσυζητημένη σημασία της προσχολικής αγωγής από τη μία και στην υποβάθμισή της από την άλλη, γεγονός που επιτρέπει στους παρόχους αγωγής να λειτουργούν με τον τρόπο που οι ίδιοι θεωρούν σωστό.

Περαιτέρω, όσο οι παιδικοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία παραμένουν υπό την επίβλεψη δύο διαφορετικών υπουργείων, δε θα μπορέσει να αλλάξει κάτι ουσιαστικά, καθώς πάντα θα υπάρχει διαχωρισμός. Για τον λόγο αυτό, οι δομές παροχής προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης θα πρέπει να ενωθούν υπό την επίβλεψη ενός συγκεκριμένου φορέα, που θα είναι υπεύθυνος για τη σωστή λειτουργία τους, καθώς και για την αξιολόγηση και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τόσο στα νηπιαγωγεία όσο και στους παιδικούς σταθμούς. Για να γίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει πρωτίστως οι ελληνικοί παιδικοί σταθμοί να αποκτήσουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και κατευθυντήριες γραμμές από το κράτος για όλες τις ηλικίες. Το ίδιο άλλωστε συμβαίνει όχι μόνο στην Φινλανδία, αλλά και σε πολλές άλλες χώρες του κόσμου, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των οποίων θα πρέπει να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση για την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί η Ελλάδα. Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που όχι μόνο θα διασφαλίσει και θα βελτιώσει την παρεχόμενη ποιότητα, αλλά και θα εξασφαλίσει την απαραίτητη ισότητα ανάμεσα στα παιδιά, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες και ενισχύοντας κυρίως τους μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα με μειωμένες ευκαιρίες μάθησης.

Ένα εξίσου σημαντικό πρόβλημα που αναδείχθηκε από την σύγκριση των δύο χωρών, είναι η έντονη γραφειοκρατία που επικρατεί στον ελληνικό χώρο. Όπως αναφέρθηκε πρωτίτερα, στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά την αξιολόγησή του, εμπλέκεται μόνο το Φινλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας. Εν αντιθέσει, στην Ελλάδα βλέπουμε ότι υπεύθυνος φορέας αξιολόγησης είναι ο σύλλογος διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας και μεταξύ αυτού και του Υπουργείου Παιδείας, μεσολαβούν διάφοροι άλλοι φορείς και η συγγραφή πολλών και διαφορετικών εκθέσεων. Παρατηρείται, επομένως, μία αρκετά έντονη γραφειοκρατία, η οποία δημιουργεί τόσο προβλήματα χρονικά όσο και αμεσότητας.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ στην Φινλανδία πραγματοποιείται αξιολόγηση της ποιότητας που παρέχεται στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, στην Ελλάδα οι υπουργικές αποφάσεις και οι νόμοι που έχουν κατά καιρούς εκδοθεί δεν έχουν βρει κάποιο αντίκρισμα στην πράξη. Όλα όσα αναφέρθηκαν (σκοπός, φορείς, τρέχον πρόγραμμα και θεματικοί άξονες) προβλέπεται να τεθούν σε ισχύ από την έναρξη του σχολικού έτους 2019 – 2020, βάσει των διατάξεων της Υπουργικής Απόφασης περί Προγραμματισμού και Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων (Υπ. Απόφ. 1816/ΓΔ4/2019).

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αντωνιάδου – Κουμάτου, Ι., Παναγιωτόπουλος, Τ., Αττιλάκος, Αχ. & Πρασούλη, Α. (2015). Παρακολούθηση τς Ανάπτυξης των Παιδιών στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[https://issuu.com/ich\\_pfy/docs/iyp-tomos-2\\_web](https://issuu.com/ich_pfy/docs/iyp-tomos-2_web)

Βαλσαμάκη – Ράλλη, Η. (1979). Η εξέταση και η βαθμολογία του μαθητή. Αθήνα.

Βαρουφάκης, Γ. (1996). *Αρχαία Ελλάδα και ποιότητα : Η ιστορία και ο έλεγχος των υλικών που σημάδεψαν τον ελληνικό πολιτισμό*. Αθήνα: Αίολος.

Βιδάλη, Ε. – Λαλούμη (2012). *Ανθρώπινες Σχέσεις & Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες εκδόσεις.

Βλάχος, Δ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου, 2019, από:

[http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=83&bitstream=83\\_01#page/4/mode/1up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=83&bitstream=83_01#page/4/mode/1up)

Βουλγαρόπουλος, Α., Ζαχαριάδης, Γ. & Γηρούση, Σ. (2013). *Έλεγχος και διασφάλιση ποιότητας με στοιχεία μετρολογίας και χημειομετρίας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Γαλογαύρος, Φ. & Εφέογλου, Ε. (2016). *Θεωρητική επισκόπηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα*, Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016. 1ο, 21-34. Ανακτήθηκε 13 Απριλίου, 2019, από:

<http://thraki.inpatra.gr/wp-content/uploads/2016/07/thraki2016final.pdf>

Γαβριλάκης, Κ. (2008). Συλλογικό έργο. *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Επιμ.: Κακανά, Δ.Μ. & Σιμούλη, Γ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δαράκη, Π. (1981). *Παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Δημητρακόπουλος, Δ. & Νατσιοπούλου, Τρ. (2006). *Πρόγραμμα Καθημερινών Δραστηριοτήτων Προνηπιακής και Νηπιακής Ηλικίας (Τεχνογνωσία και Πρακτική Εφαρμογή)*. Ασπροβάλτα: ΜΕΛΙΣΣΑ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο (2003). *Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

EURYDICE. (12 Απριλίου, 2019). *Ελλάδα: Προσχολική Εκπαίδευση / Μέριμνα*. Ανακτήθηκε 9 Μαΐου, 2019, από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-33_el).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη, 2015. *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ζαχαρενάκης, Κ. Μ. (1996). *Προσχολική αγωγή και φροντίδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση Μια συγκριτική ερευνητική προσέγγιση*. Ηράκλειο Κρήτης: Ιδιωτική έκδοση.

Ζάχος, Δ. Θ. (2010). *Δομή και Σημασία της Επιστημονικής Εργασίας στους Τομείς Δραστηριότητας των Εκπαιδευτικών*. Διδασκαλείο "Δημήτρης Γληνός". Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου, 2019, από:

<http://users.auth.gr/~dimzachos/semiosis%2010%20final.pdf>

Ιακωβίδης, Κ., Καλλιάνης, Δ. & Μαθιουδάκης, Γ. (2008). *Συστήματα Διαχείρισης Ποιότητας (Οργανισμών): Ορισμοί και έννοιες – Αρχές – Αρμοδιότητες ανάπτυξης, έγκρισης, εφαρμογής και ελέγχου – Παραδείγματα εφαρμογής*. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2019, από <http://library.tee.gr/digital/m2331/m2331.pdf>.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κέφης, Β. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Θεωρία και Πρότυπα*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Κιτσαράς, Δ. Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση - Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. Στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Ερευνας, Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: Από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, Αθήνα, 15-16 Νοεμβρίου 2007. 1-21.

Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2012). *Συγκριτική παιδαγωγική : μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνής εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση /*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ Θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου Γ.

Μυλωνά – Μπέλλου, Π. & Σιδηροπούλου, Τρ. (2006). Ο βρεφονηπιακός σταθμός ως κέντρο αγωγής και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. *ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ*, 45(3):336–344. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2019, από:

[http://hjn.gr/wp-content/uploads/2014/09/get\\_pdf-51.pdf](http://hjn.gr/wp-content/uploads/2014/09/get_pdf-51.pdf)

Νικολαΐδης, Η. (Φεβρουάριος, 2017). *Γιατί Η Ελλάδα Πρέπει Να Επενδύσει Στην Προσχολική Αγωγή*. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου, 2019, από: [https://www.dianeosis.org/2017/02/prosxoliki\\_agogi/](https://www.dianeosis.org/2017/02/prosxoliki_agogi/).

Νικολαΐδης, Η. (Απρίλιος, 2019). *Γιατί Είναι Δύσκολο Να Μετρηθούν Οι Παιδικόι Σταθμοί Στην Ελλάδα; Το περίπλοκο έργο της απογραφής των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών της χώρας που άρχισε το 2014*. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου, 2019, από:

<https://www.dianeosis.org/2019/04/paidikoi-stathmoi-ellada/>

Πανταζή, Β. (Φεβρουάριος, 2005). *Η Συγκριτική Εκπαίδευση και η σημασία της*. Επιστημονικό Βήμα, τ. 4. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2019, από:

[http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_4/PANTAZI.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_4/PANTAZI.pdf).

Παπαργύρης, Α. & Παπαργύρης, Δ. (2010). *Ποιοτικός έλεγχος παραγωγής*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Πυργιωτάκης, Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2010). Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα, Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου 2010. 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, 117-133. Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου, 2019, από:

[file:///C:/Users/e\\_gia/Downloads/40505878.pdf](file:///C:/Users/e_gia/Downloads/40505878.pdf)

Ρέντζου, Κ. Β. (2011). Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μία προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου, 2019, από:

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25197#page/1/mode/2up>

Σαΐτη, Α. (2008). *Περίληψη επιμορφωτικού υλικού για το μάθημα Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου, 2019, από:

[https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1099/4/1099\\_02\\_oaed\\_summary\\_enotita11\\_v01.pdf](https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1099/4/1099_02_oaed_summary_enotita11_v01.pdf)

Σοκόλοβα, Μ., Κουζμίνα, Ε. & Ροντινόφ, Μ. (1990). *Συγκριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Αθήνα. ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2019, από:

[http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1\\_solomon\\_MEROS\\_A.pdf](http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MEROS_A.pdf)

Στειακάκης, Ε. & Κωφίδης, Ν. (2010). *Διοίκηση και έλεγχος ποιότητας*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Στεφανάτος, Στ. (2000). *Προγραμματισμός για την ποιότητα: Ολική ποιότητα. (Τόμος Β')*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2019, από: [https://www.eap.gr/images/stories/pdf/DIP512\\_F5266.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/DIP512_F5266.pdf)

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσιώτρας, Γ. Δ. (2002). *Βελτίωση ποιότητας*. Αθήνα: Μπένου.

Τσιώλης, Γ. (Ιανουάριος, 2013). *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων*. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.) Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. Σελ. 271 – 292. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου, 2019, από:

[https://www.researchgate.net/publication/283497432\\_G\\_Tsioles\\_E\\_schese\\_poiotikes\\_kai\\_posotikes\\_p\\_rosengises\\_sten\\_koinonike\\_ereuna\\_apo\\_te\\_these\\_peri\\_'rizikes\\_asybatotetas'\\_sto\\_syndyasmo\\_e\\_te\\_s\\_ympleromatikoteta\\_ton\\_prosengiseon\\_Sto\\_M\\_Pourkos\\_Epim\\_Dynatot](https://www.researchgate.net/publication/283497432_G_Tsioles_E_schese_poiotikes_kai_posotikes_p_rosengises_sten_koinonike_ereuna_apo_te_these_peri_'rizikes_asybatotetas'_sto_syndyasmo_e_te_s_ympleromatikoteta_ton_prosengiseon_Sto_M_Pourkos_Epim_Dynatot).

Χατζηδήμου, Χρ. Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Acedo, C., Adams, D. & Popa, S. (2012). *Quality and Qualities: Tensions in Education Reforms*. Sense Publishers.

Allais, M. St. (2009). *Quality Assurance in Education: Issues in Education Policy (Number 5)*. Centre for Education Policy Development. Ανακτήθηκε 1 Απριλίου, 2019, από [file:///C:/Users/e\\_gia/Downloads/QualityAssuranceinEducation2008copy.pdf](file:///C:/Users/e_gia/Downloads/QualityAssuranceinEducation2008copy.pdf).

American Academy of Pediatrics (2005). *Opportunities for Health Promotion Education in Child Care*. Gupta, R.S., Shuman, St., Taveras, E. M., Kulldorff, M. & Jonathan A. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου, 2019, από: [https://www.researchgate.net/profile/Ruchi\\_Gupta14/publication/7564915\\_Opportunities\\_for\\_Health\\_Promotion\\_Education\\_in\\_Child\\_Care/links/02e7e52f2ec2ff357a000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ruchi_Gupta14/publication/7564915_Opportunities_for_Health_Promotion_Education_in_Child_Care/links/02e7e52f2ec2ff357a000000.pdf).

Arnold, D. H., Doctoroff, G. L. & Greer, J. A. (2005, 3 Δεκεμβρίου). The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls.. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2018, από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397305001097?via%3Dihub>.

Azzi – Lessing, L. (2009). *Quality Support Infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing*. Early Childhood Research & Practice (ECRP). 11 (1). Ανακτήθηκε 4 Ιουλίου, 2019, από:

<http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>

Ball, St. J. (1998). *Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy*. Comparative Education, 34:2, 119-130

Barrett, A.M. & Tikly, L. (2012). Quality in education from an international perspective. *Conference on General Education Quality, Access and Equity: Research into Practice*, Addis Ababa, 2-4 Απριλίου 2012. EdQual Working Paper No. 29, 1-27.

Bartram, J. & Rees, G. (2000). *Monitoring Bathing Waters - A Practical Guide to the Design and Implementation of Assessments and Monitoring Programmes*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2019, από:

[https://www.who.int/water\\_sanitation\\_health/waterquality/recreational/bathwatchap4.pdf?ua=1](https://www.who.int/water_sanitation_health/waterquality/recreational/bathwatchap4.pdf?ua=1).

Berk, E. (2016). *Η Ανάπτυξη των Βρεφών, των Παιδιών και των Εφήβων*. (Ν. Κουβαράκου, μεταφρ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Brostrom, S. (Μάρτιος, 2006). Curriculum in preschool. *International Journal of Early Childhood*. 38(1):65-76. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2019, από: [https://www.researchgate.net/publication/225615435\\_Curriculum\\_in\\_preschool](https://www.researchgate.net/publication/225615435_Curriculum_in_preschool).

Cassidy, D., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). *Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised*. Early Childhood Research Quarterly, 20(3), 345–360

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2019, από:

<https://www.amazon.co.uk/Research-Methods-Education-Louis-Cohen/dp/0415583365>

Cole M. & Cole, Sh. R. (2011). *Η Ανάπτυξη των παιδιών. Η Αρχή της Ζωής: Εγκυμοσύνη, Τοκετός, Βρεφική Ηλικία- Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. (Μ. Σόλμαν, μεταφρ.). Αθήνα: Τυποθήτω. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2000).

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.

Diwunma, N. O. & Obiageli, E. J. (2013). The Role of Teachers of Young Children in ensuring Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Education Curriculum Implementation. *Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*. 4(5): 821-826. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου, 2019, από: <http://jeteraps.scholarlinkresearch.com/articles/The%20Role%20of%20Teachers.pdf>.

ECEC (2003). *National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland*. English translation. Ministry of Social Affairs and Health. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75535/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10.pdf?sequence=1>

ECEC (2004). *National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland*. English translation. Ministry of Social Affairs and Health. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου, 2019, από:

[https://www.dianeosis.org/wpcontent/uploads/2017/01/Finnish\\_Preschool\\_Curriculum.pdf](https://www.dianeosis.org/wpcontent/uploads/2017/01/Finnish_Preschool_Curriculum.pdf)

Education Review Office & Ministry of Education , 2016. *Effective School Evaluation: How to do and use internal evaluation for improvement*. New Zealand. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2019, από:

<https://www.ero.govt.nz/assets/Uploads/ERO-15569-Effective-School-Evaluation-June16-FULL-WEB-002.pdf>

Eurydice. (Friday, 28 December, 2018). *Ellada: Διασφάλιση της ποιότητας*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-27\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-27_el)

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) (χ.χ.). *Early childhood education*. Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου, 2019, από: <https://karvi.fi/en/early-childhood-education/>

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) (χ.χ.). *Pre-primary and basic education*. Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου, 2019, από: <https://karvi.fi/en/pre-primary-and-basic-education/>

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) (χ.χ.). *Supporting early childhood education providers in quality management*. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου, 2019, από: <https://karvi.fi/en/early-childhood-education/supporting-early-childhood-education-providers-quality-management/>

Finnish National Agency for Education (FINEEC) (χ.χ.). *Finnish education system. Pre-primary and basic education, general and vocational education*. Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου, 2019, από:

[https://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/early\\_childhood\\_education\\_and\\_care](https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/early_childhood_education_and_care)

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E. & Strain, P. S. (Ιούλιος, 2003). The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children. *National Association for the Education of Young Children*. Ανακτήθηκε 27 Απριλίου, 2019, από: [https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/TeachingPyramid\\_yc\\_article\\_7\\_2003.pdf](https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/TeachingPyramid_yc_article_7_2003.pdf)

Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P., & Ballard, M. (2009). *Student-teacher Relationships Matter: Moderating Influences Between Temperament and Preschool Social Competence*. *Psychology in the Schools*, 46(6): 553-567. Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου, 2019, από:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.890.236&rep=rep1&type=pdf>

Halle, T., Vick Whittaker, J. E., & Anderson, R. (2010). *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures, Second Edition*. Washington, DC: Child Trends.



Prepared by Child Trends for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Ανακτήθηκε 8 Ιουλίου, 2019, από:

[https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/complete\\_compendium\\_full.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/complete_compendium_full.pdf)

Ho, D., Campbell-Barr, V., & Leeson, C. (2010). *Quality improvement in early years settings in Hong Kong and England*. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 243–258. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2019, από:

[sci-hub.tw/10.1080/09669760.2010.524058](http://sci-hub.tw/10.1080/09669760.2010.524058)

Hutchins, T., Saggars, S., & Frances, K. (2009). *Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services*. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.

Kazamias, A. M. & Schwartz, K. (3<sup>rd</sup> October, 1970). *Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education*. *Comparative Education Review* 14, no. 3: 255-261.

Kyriacou, Chr. (2007). *Essential Teaching Skills*. United Kingdom: Nelson Thornes Ltd. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2019, από:

[http://recruitusmc.org/wp-content/uploads/2014/10/essential\\_teaching\\_skills\\_.pdf](http://recruitusmc.org/wp-content/uploads/2014/10/essential_teaching_skills_.pdf)

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self – evaluation*. London: Routledge. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2019, από:

[https://www.essr.net/~jafundo/mestrado\\_material\\_itgjkhnld/SP/Schools\\_Must\\_Speak\\_for\\_Themselves\\_The\\_Case\\_for\\_School\\_Self\\_Evaluation\\_Whats\\_in\\_It\\_for\\_Schools\\_.pdf](https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Schools_Must_Speak_for_Themselves_The_Case_for_School_Self_Evaluation_Whats_in_It_for_Schools_.pdf)

Manghani, K. (28 Σεπτεμβρίου, 2016). *Quality assurance: Importance of systems and standard operating procedures*. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2019, από [file:///C:/Users/e\\_gia/Downloads/Quality assurance Importance of systems and standa.pdf](file:///C:/Users/e_gia/Downloads/Quality%20assurance%20Importance%20of%20systems%20and%20standa.pdf)

Melhuish, E. C. & Πετρογιάννης, Γ. Κ. (2001). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα - Αγωγή - Ανάπτυξη Ευρήματα από διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2011). *A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Ανακτήθηκε 6 Ιουλίου, 2019, από:

[https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Ethics%20Position%20Statement2011\\_09202013update.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Ethics%20Position%20Statement2011_09202013update.pdf)

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2003). *Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation: Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth through Age 8*. Ανακτήθηκε 26 Απριλίου, 2019, από:

<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf>

Nisbet, D. & Entwistle, J. (1978). *Μέθοδοι για εκπαιδευτικές έρευνες* (μτφρ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου). Λευκωσία.

OECD (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland 2012*. Ανακτήθηκε 4 Ιουνίου, 2019, από:

<http://www.oecd.org/education/school/49985030.pdf>

- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Executive Summary. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου, 2019, από: <http://www.oecd.org/education/school/37417240.pdf>
- Opetus – ja – Kulttuuriministerio (χ.χ.). Ανακτήθηκε 7 Ιουνίου, 2019, από: <https://minedu.fi/varhaiskasvatuspalvelut>
- Opetushallitus Utbildningsstyrelsen (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman Perusteet 2016*. Painopaikka: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2019, από: [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). *The Prediction of Process Quality from Structural Features of Child Care*. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281–303. Ανακτήθηκε 2 Ιουλίου, 2019, από: <https://sci-hub.tw/https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200697900041?via%3Dihub>
- Pinar, W. (2014). *International Handbook of Curriculum Research*. New York: Routledge.
- Reble, A. (2008). *ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ*. (Θ. Χατζηστεφανίδης, μεταφρ.). Αθήνα: Παπαδήμας Δημ. Ν..
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. Ανακτήθηκε 7 Ιουλίου, 2019, από: <https://sci-hub.tw/https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200608000999?via%3Dihub>
- Sahlberg, P. (2013). *Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στην Φινλανδία*. Μεταφρ. Κοτσυφού, Ε. Επίκεντρο.
- Sylva, K., Melhuish, Ed., Sammons, P., Blatchford, Ir. S. & Taggar, Br. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. University of Wollongong: Research Online. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου, 2019, από: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=3155&context=sspapers>.
- Ugaste, A. & Niikko, A. (23 Σεπτεμβρίου, 2015). *Identifying the problems that Finnish and Estonian teachers encounter in preschool*. *European Early Childhood Education Research Journal*. 23(4), 423-433. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου, 2019, από: <https://scihub.tw/https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2015.1087137?journalCode=recr20>.
- UNESCO (2005). *Chapter 1: Understanding education quality*. EFA Global Monitoring Report. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2019, από [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/chapter1.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf).
- Vandell, D. L. & Wolfe, B. (November, 2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved?* Institute for Research on Poverty. Special Report no. 78. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2019, από: <https://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος ΒΤΜΘ/1895. «Περί της στοιχειώδους η δημοτική εκπαίδευση». Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος. 1(37). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[file:///C:/Users/e\\_gia/Downloads/1895-037A.pdf](file:///C:/Users/e_gia/Downloads/1895-037A.pdf)

Νόμος 1304/1982. «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.» Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[https://www.kodiko.gr/nomologia/document\\_navigation/287180/nomos-1304-1982](https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/287180/nomos-1304-1982)

Νόμος 2986/2002. «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Άρθρο 4, Παρ. 1: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%9D\\_2986\\_2002.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%9D_2986_2002.pdf)

Νόμος 4009/2011. «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[file:///C:/Users/e\\_gia/Downloads/document%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/e_gia/Downloads/document%20(2).pdf)

Νόμος 614/2013. «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.» Τεύχος Β'. Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-614-2013-axiologhsh-ergou-sxolikh-monadas-aytoaxiologhsh-klimaka.pdf>

Νόμος 4369/2016. «Εθνικό Μητρώο Επιτελικών Στελεχών Δημόσιας Διοίκησης, βαθμολογική διάρθρωση θέσεων, συστήματα αξιολόγησης, προαγωγών και επιλογής προϊσταμένων (διαφάνεια – αξιοκρατία και αποτελεσματικότητα της Δημόσιας Διοίκησης) και άλλες διατάξεις». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[file:///C:/Users/e\\_gia/Downloads/document.pdf](file:///C:/Users/e_gia/Downloads/document.pdf)

Νόμος 4249/2017. «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών». Τεύχος Β'. Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[file:///C:/Users/e\\_gia/Downloads/document%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/e_gia/Downloads/document%20(6).pdf)

Νόμος 4547/2018. «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[file:///C:/Users/e\\_gia/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/e_gia/Downloads/document%20(1).pdf)

Π.Δ. 8/1995. «Αξιολόγηση μαθητών». Άρθρο 1, Παρ. 1 & 2.: Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης. Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.pess.gr/attachments/article/24/PD8.pdf>

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». Τεύχος Α'. Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-141-2017-pd99-idrysh-leitourgia-dhmotikoi-paidikoi-stathmoi.pdf>

ΦΕΚ Β΄ 497/2002. «Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών». Τεύχος Β΄. Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[file:///C:/Users/e\\_gia/Downloads/document%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/e_gia/Downloads/document%20(7).pdf)

Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019 (Β΄ 16). «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/genika/870-axiologhsh-ekpaidevtiku-ergu-scholikhs-monadas>

## ΦΙΛΑΝΔΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Κ.Δ. 753/2018. «Κυβερνητικό Διάταγμα για την Παιδική Εκπαίδευση». Ελσίνκι, 23 Αυγούστου, 2018. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>

Νόμος 628/1998. «Πράξη για την Βασική Εκπαίδευση». Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

Νόμος 477/2003. «Πράξη για την Βασική Εκπαίδευση». Ελσίνκι, 13 Ιουνίου, 2003. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a13.6.2003-477>

Νόμος 1267/2013. «Πράξη που τροποποιεί τον νόμο για τη βασική εκπαίδευση». Ελσίνκι, 30 Δεκεμβρίου, 2013. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>

Νόμος 1295/2013. «Νόμος για το Εθνικό Κέντρο Εκπαίδευσης». Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131295>

Νόμος 1296/2013. «Πράξη που τροποποιεί το άρθρο 21 του νόμου για τη βασική εκπαίδευση». Ελσίνκι, 30 Δεκεμβρίου, 2013. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131296>

Νόμος 580/2015. «Πράξη για την Τροποποίηση του Νόμου περί Παιδικής Μέριμνας». Ελσίνκι, 8 Μαΐου, 2015. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>

Νόμος 582/2015. «Πράξη που τροποποιεί τα τμήματα 1 και 2 του νόμου του εθνικού κέντρου αξιολόγησης της εκπαίδευσης». Ελσίνκι, 8 Μαΐου, 2015. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150582>

Νόμος 1503/2016. «Νόμος για την Εκπαίδευση των Πελατών για την Παιδική Εκπαίδευση». Ελσίνκι, 29 Δεκεμβρίου, 2016. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20161503>

Νόμος 372/2017. «Πράξη που τροποποιεί τον νόμο του εθνικού κέντρου αξιολόγησης της εκπαίδευσης». Ελσίνκι, 16 Ιουνίου, 2017. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170372>

Νόμος 540/2018. «Πράξη Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης». Ελσίνκι, 13 Ιουλίου, 2018. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

C 183/30 EL Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 14.6.2014

## Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 20ής Μαΐου 2014, για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση

(2014/C 183/07)

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ, ΥΠΕΝΘΥΜΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ, ΟΠΩΣ ΕΚΤΙΘΕΤΑΙ ΣΤΟ ΣΥΝΗΜΜΕΝΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ:

για την πρόοδο που σημειώθηκε στην ανάπτυξη ενός κλίματος διαρκούς ποιοτικής αναβάθμισης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη – αν και σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό ανάλογα με το σημείο εκκίνησης – όπως τονίστηκε σε ορισμένες πρόσφατες εκθέσεις της Επιτροπής

ΕΚΤΙΜΑ ΟΤΙ:

1. Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, ως βασικοί παράγοντες για καλύτερες θέσεις εργασίας, ισχυρότερη ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα, αντιμετωπίζουν σοβαρές προκλήσεις έναντι των οποίων η συνεχής βελτίωση της ποιότητας αποτελεί σημαντικό όπλο. Οι προκλήσεις αυτές περιλαμβάνουν τα εξής: διεύρυνση της πρόσβασης· μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών και βελτίωση των ποσοστών συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού· στήριξη της καινοτόμου μάθησης· διασφάλιση ότι οι διδασκόμενοι αποκτούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για συμμετοχική κοινωνία, ενεργό συμμετοχή στα κοινά, διά βίου μάθηση και απασχολησιμότητα, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον τους.
2. Οι μηχανισμοί διασφάλισης της ποιότητας μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στην προσπάθεια να βοηθηθούν τα ιδρύματα και οι αρμόδιοι χάραξης πολιτικής στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, εξασφαλίζοντας ότι η ποιότητα τόσο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και των επί μέρους ιδρυμάτων είναι η ενδεδειγμένη. Η διασφάλιση ποιότητας – στο πλαίσιο μιας σειράς μέτρων από κυβερνήσεις και ιδρύματα – αυξάνει τη διαφάνεια και τροφοδοτεί την εμπιστοσύνη στη συνάφεια και ποιότητα της γνώσης, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των προσόντων, η οποία με τη σειρά της βασίζεται στην εμπιστοσύνη στην ποιότητα των ιδρυμάτων και των παρόχων εκπαίδευσης και κατάρτισης.
3. Τα ευρωπαϊκά μέσα διασφάλισης της ποιότητας, σε συνδυασμό με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (EQF), το γενικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων του Ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και τα εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων που συνδέονται με αυτά, συνεισέφεραν όλα στην ανάπτυξη μιας ποιοτικής προσέγγισης στα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, πράγμα που συνέβαλε, με τη σειρά του, στην αύξηση της κινητικότητας στη μάθηση και την απασχόληση πέρα από σύνορα και συστήματα.

4. Βάσει της εμπειρίας που έχει αποκτηθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK), οι ευέλικτες διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας μπορούν να υποστηρίξουν τη βελτίωση της ποιότητας στην τυπική και μη τυπική μάθηση σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και να επεκταθούν σε φαινόμενα που γνωρίζουν άνηση, όπως οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι και η διασυνοριακή εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της δικαιόχρησης.

ΣΥΜΦΩΝΕΙ ΟΤΙ:

1. Υπάρχει πεδίο για αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις της διασφάλισης της ποιότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίες δεν θα περιορίζονται σε μια προσέγγιση «καταλόγου ελέγχου», αλλά θα στοχεύουν στην ανάπτυξη μιας γνήσιας, εμπειρογνώσιμης επιθυμίας για βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση που θα ανεβάσει τον πήχη και θα βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

2. Η διασφάλιση ποιότητας –εντός ενός πλαισίου διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας– θα πρέπει να υποστηρίζει τις μεταρρυθμίσεις των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε συμμόρφωση με τα μεταρρυθμιστικά προγράμματα σε επίπεδο ΕΕ και κρατών μελών.

3. Στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η διασφάλιση ποιότητας –και ιδίως η εσωτερική διασφάλιση ποιότητας – επικουρεί όλο και πιο αποτελεσματικά τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΤΕ) να επιτύχουν τους στόχους τους. Ο σχεδιασμός της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας διαφέρει από κράτος μέλος σε κράτος μέλος, ανάλογα με τις εθνικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες· η διαπίστευση προγραμμάτων και η αξιολόγηση σε επίπεδο ιδρύματος συμβάλλουν, μεταξύ άλλων, στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και τη βελτίωση των προδιαγραφών. Η τάση υπέρ της αξιολόγησης σε επίπεδο ιδρύματος που παρατηρείται στην εξωτερική διασφάλιση ποιότητας φαίνεται να γενικεύεται, πράγμα που θα επιτρέψει στα ΙΤΕ να προσαρμόσουν τις υπηρεσίες τους με μεγαλύτερη ευελιξία, προκειμένου να καλύπτονται τόσο οι δικές τους ανάγκες όσο και οι ανάγκες των διδασκομένων, της αγοράς εργασίας, και της κοινωνίας.

4. Στον ίδιο τομέα, η διασυνοριακή συνεργασία στη διασφάλιση της ποιότητας έχει ζωτικό ρόλο στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και την άνοδο των ποιοτικών προτύπων, στηρίζοντας τη μαθησιακή κινητικότητα, καθιστώντας το περιβάλλον πρόσφορο για κοινά προγράμματα και συμβάλλοντας στην ομαλή λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχεται διασυνοριακά και μέσω δικαιόχρησης. Η παροχή της δυνατότητας σε φορείς διασφάλισης ποιότητας να παρέχουν διασυνοριακή διασφάλιση ποιότητας μέσω του Ευρωπαϊκού Μητρώου Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας (EQAR) για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε συμμόρφωση με τις εθνικές απαιτήσεις, θα ενισχύσει την ευρωπαϊκή διάσταση της διασφάλισης της ποιότητας και θα διευκολύνει τη διασυνοριακή αξιολόγηση και την απλούστευση των διαδικασιών για κοινά προγράμματα.

5. Στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK), τα εργαλεία καθοδήγησης και το εκπαιδευτικό υλικό που διαμορφώθηκαν εντός του δικτύου EQAVET στήριξαν την πορεία προς την «ποιοτική» προσέγγιση στα κράτη μέλη, ενώ τα περισσότερα κράτη μέλη είτε έχουν ήδη θέσει σε εφαρμογή είτε εκπονούν τώρα εθνική προσέγγιση διασφάλισης της ποιότητας σύμφωνα με το EQAVET. Πρέπει ιδίως να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τα μαθησιακά αποτελέσματα και να καλύπτουν και τη μη τυπική μάθηση καθώς επίσης τη μάθηση στον χώρο εργασίας, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σε εθνικό επίπεδο.

6. Η εμπειρία που έχει αποκομισθεί από το EQAVET είναι δυνατόν να χρησιμεύσει ως βάση για την ανάπτυξη μιας συνολικής προσέγγισης για τη διασφάλιση της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

7. Η αυξημένη διαφάνεια στη διασφάλιση της ποιότητας σε διάφορους τομείς και στις διαδικασίες για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης –περιλαμβανομένων όλων των μορφών επιγραμμικής εκπαίδευσης– θα ευνοούσε επίσης την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και την ενίσχυση της διαπερατότητας μεταξύ τομέων και χωρών.

ΚΑΛΕΙ ΤΑ ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΣ ΥΠ' ΟΨΙΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΟΤΗΤΑ, ΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΟΥΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΕΝΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΩΣΤΕ:

1. Να αναπτύξουν και να προαγάγουν ένα κλίμα βελτίωσης της ποιότητας στο σύνολο της εκπαίδευσης και κατάρτισης, με σκοπό να βελτιωθεί η ποιότητα των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που αναπτύσσουν οι διδασκόμενοι, καθώς και η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, και να χρησιμοποιούνται κατάλληλα τα ευρωπαϊκά μέσα που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας.

2. Να καταστήσουν τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας ικανές να προσαρμόζονται στις τρέχουσες και μελλοντικές εξελίξεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως είναι όλες οι μορφές επιγραμμικής μάθησης, και να διασφαλίσουν ότι οι αρμοδιότητες των φορέων διασφάλισης της ποιότητας είναι επαρκώς ευέλικτες από αυτή την άποψη.

3. Να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη διαφάνεια όσον αφορά τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων ποιότητας.

4. Να χρησιμοποιήσουν τις χρηματοδοτικές δυνατότητες του προγράμματος Erasmus+ για να καταρτίσουν καινοτόμα διεθνή προγράμματα που ενισχύουν την ικανότητα της διασφάλισης της ποιότητας να στηρίζει τις βιώσιμες μεταρρυθμίσεις στο σύνολο της ΕΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, και, όπου ενδείκνυται, να χρησιμοποιήσουν τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά και επενδυτικά ταμεία για να ενθαρρύνουν τη δημιουργία ποιοτικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

5. Να ενθαρρύνουν την προώθηση της ποιοτικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση και κατάρτιση μέσω της διασφάλισης της ποιότητας.

6. Να στηρίζουν, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνιας, την εν εξελίξει αναθεώρηση των προτύπων και των κατευθυντήριων γραμμών για τη διασφάλιση της ποιότητας στον Ευρωπαϊκό χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπεί στην ενίσχυση της σαφήνειας, της εφαρμοσιμότητας και της χρησιμότητάς τους, μεταξύ άλλων και του πεδίου εφαρμογής, δίνοντας έμφαση στην αναβάθμιση των ποιοτικών προτύπων.

7. Να ενθαρρύνουν, όπου ενδείκνυται, τη διασυνοριακή συνεργασία μεταξύ φορέων διασφάλισης ποιότητας σε όλους τους τομείς και για όλους τους τύπους εκπαίδευσης και κατάρτισης.

8. Να εξασφαλίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρουν τα ΙΤΕ που έχουν πανεπιστημιούπολεις και μαθήματα με δικαιοχρησία στο εξωτερικό, με την υποστήριξη των εθνικών οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας, μέσω ενισχυμένης συνεργασίας μεταξύ των οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας στη χώρα προέλευσης και στη χώρα υποδοχής, ή δίνοντας τη δυνατότητα στους οργανισμούς που είναι εγγεγραμμένοι στο



EQAR να αξιολογούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που παρέχουν διεθνικές και με δικαιοχρηση υπηρεσίες ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα και να ενθαρρύνεται η διασυνοριακή συνεργασία και αμοιβαία μάθηση.

9. Να εξακολουθήσουν να εφαρμόζουν το πλαίσιο EQAVET με σκοπό τη δημιουργία πνεύματος διασφάλισης της ποιότητας εντός και μεταξύ των κρατών μελών, και στο επίπεδο των παρόχων ΕΕΚ, ιδίως καταβάλλοντας προσπάθειες για τη θέσπιση σε εθνικό επίπεδο μέχρι το τέλος του 2015 –σύμφωνα με το Ανακοινωθέν της Μπριζ– ενός κοινού πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας των παρόχων ΕΕΚ, που θα καλύπτει τη μάθηση ΕΕΚ σε σχολικό περιβάλλον και τη μάθηση στον χώρο εργασίας, όπως ενδείκνυται ανάλογα με τις εθνικές συνθήκες.

10. Να μεριμνήσουν ώστε ότα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας και τα σχετικά μέτρα και μέσα να υπόκεινται σε τακτική αξιολόγηση για να υποστηρίζεται η εξέλιξη και η αποτελεσματικότητά τους στο διηνεκές.

ΚΑΛΕΙ ΤΑ ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΣ ΥΠΟΨΗ ΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΤΟΜΕΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ:

1. Να εξακολουθήσουν να προάγουν τη διαφάνεια και τη συμπληρωματικότητα μεταξύ των τομεακών προσεγγίσεων της διασφάλισης της ποιότητας με βάση μια σειρά κοινών ευρωπαϊκών αρχών για τη διασφάλιση της ποιότητας στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας των αποτελεσμάτων για τους διδασκομένους και την ενίσχυση της διαπερατότητας μεταξύ των διαφόρων τομέων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στις μελλοντικές κινήσεις θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται οι εξής:

α) Να ενισχυθεί η χρήση μιας μαθησιακής προσέγγισης που βασίζεται στα αποτελέσματα κατά τον καθορισμό, την παροχή και την αξιολόγηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων, αξιοποιώντας το Ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση και τα ευρωπαϊκά μέσα που βασίζονται σε διδακτικές μονάδες, όπως το ECTS και το ECVET,

β) Να προωθηθούν διαφανείς διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας βασιζόμενες στα υφιστάμενα πλαίσια διασφάλισης της ποιότητας, οι οποίες να στηρίζουν αποτελεσματικές, έγκυρες και αξιόπιστες μεθοδολογίες αξιολόγησης και εργαλεία επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.

γ) Να ενισχυθούν οι δεσμοί και η συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερομένων στη σφαίρα της εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη σφαίρα της εργασίας, μεταξύ άλλων προκειμένου να αναπτυχθεί η κατάλληλη παρακολούθηση και πρόβλεψη των δεξιοτήτων.

δ) Να δοθεί η δυνατότητα συμμετοχής, όπου αρμόζει, στους σχετικούς ενδιαφερόμενους, όπως, για παράδειγμα, στο προσωπικό, στους διδασκομένους και στους εργοδότες, –μέσω της διασφάλισης της ποιότητας– στη στρατηγική λήψη αποφάσεων, στον σχεδιασμό των επαγγελματικών προσόντων και στην ανάπτυξη, εκτέλεση και παρακολούθηση των προγραμμάτων, με σκοπό να εξασφαλιστεί συνεχής βελτίωση της ποιότητας εντός των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

2. Να χρησιμοποιήσουν το δυναμικό της διασφάλισης της ποιότητας για να ενισχυθεί η εφαρμογή των εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων που συνδέονται με το EQF.

3. Να αξιοποιήσουν τις εν εξελίξει εργασίες στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνιας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ώστε να χρησιμοποιηθεί το δυναμικό της διασφάλισης της ποιότητας για να ενισχυθεί η αμοιβαία

εμπιστοσύνη και διαφάνεια ως βάση για τη μετάβαση στην ευχερέστερη αναγνώριση όλων των συναφών προσόντων.

4. Να επιδιώξουν, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία που έχει αποκομισθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την αύξηση της διεθνικής διαφάνειας των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας σε άλλους τομείς και σε άλλα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

5. Να διερευνήσουν διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας για τον αποτελεσματικότερο χειρισμό της ποιότητας της μη τυπικής μάθησης και της μάθησης στον χώρο εργασίας, όπως αρμόζει ανάλογα με τις εθνικές συνθήκες, αξιοποιώντας μεταξύ άλλων το πλαίσιο EQAVET όπως κρίνεται πρόσφορο.

6. Να διερευνήσουν περαιτέρω θέματα που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας σχετικά με όλες τις μορφές επιγραμμικής μάθησης, όπως η αξιολόγηση και πιστοποίηση των νέων μορφών μάθησης και διδασκαλίας.

7. Να επιδιώξουν –ιδίως μετά την πρόσφατη έκθεση αξιολόγησης της Επιτροπής για το EQF και τις εκθέσεις προόδου που συνέταξε για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ΕΕΚ και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση – τον στενότερο συντονισμό και τη βελτίωση του EQAVET και των ευρωπαϊκών εργαλείων διασφάλισης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κυρίως μέσω της ενσωμάτωσης μιας προσέγγισης βασισμένης στα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και με τη βοήθεια μέσω διαφάνειας όπως το EQF, το Europass και τα ευρωπαϊκά συστήματα διδακτικών μονάδων.

8. Εντός του πλαισίου της ανοικτής μεθόδου συντονισμού, να διερευνήσουν τη δυνατότητα των κρατών μελών να ενισχύσουν τις οικείες διατάξεις και πρωτοβουλίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στον τομέα της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων, βάσει της εμπειρίας που έχει αποκομισθεί σε άλλους τομείς.

9. Να εξακολουθήσουν την προώθηση της συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας σε διεθνές επίπεδο σε όλους τους τομείς, μέσω συνεργασίας με διεθνείς οργανισμούς, διαλόγου πολιτικής με βασικούς διεθνείς εταίρους και συμπράξεις με ιδρύματα ανά τον κόσμο.

#### ΚΑΛΕΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. Να εξακολουθήσει τη βελτίωση των διασυνδέσεων και των συνεργιών μεταξύ των ευρωπαϊκών εργαλείων διαφάνειας που υποστηρίζουν τη διασφάλιση της ποιότητας, την αναγνώριση και την κινητικότητα, επιδιώκοντας περαιτέρω συμπληρωματικότητα και σύγκλιση αυτών των εργαλείων, μεταξύ άλλων κάνοντας έναν απολογισμό των διαβουλεύσεων σχετικά με τον Ευρωπαϊκό Χώρο Δεξιοτήτων και Επαγγελματικών Προσόντων.

2. Να εξακολουθήσει να ενισχύει την αμοιβαία μάθηση μέσω της ευρωπαϊκής συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας σε όλους τους τομείς, μεταξύ άλλων με τη χρηματοδοτική βοήθεια από το πρόγραμμα Erasmus+.

3. Να διερευνήσει τρόπους για την υποστήριξη των κρατών μελών κατά την ανάπτυξη των οικείων διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας, κατά τρόπο ώστε να καλύπτονται ποικίλες μορφές μάθησης και διδασκαλίας ή οι εν λόγω διαδικασίες να μπορούν να εφαρμόζονται επίσης σε διάφορους τομείς και επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

---

<sup>i</sup> Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(07\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(07)&from=NL)