



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΠΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»

ΘΕΜΑ: «Διερεύνηση των αντιλήψεων των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την υποχρεωτικότητα φοίτησης των προνηπίων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κάμπρα Μαρία

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Κατσής Αθανάσιος, Καθηγητής, Επιβλέπων
Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής
Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής

Κόρινθος, 2019

1. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.1 ΚΕΦΑΛΑΙΑ

1.	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
1.1	ΚΕΦΑΛΑΙΑ	2
1.2	ΠΙΝΑΚΕΣ	4
2.	ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
3.	ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
4.	ABSTRACT	7
5.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
6.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	10
6.1	Εισαγωγή	10
6.2	Η έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.....	11
6.3	Η σπουδαιότητα της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	14
6.4	Η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων, μέσα από τις αποφάσεις των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Οργανισμών.	16
6.4.1	Ιστορική πορεία της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο, όπως εφαρμόστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	19
6.4.2	Η κατάσταση στην Ελλάδα σήμερα	22
6.5	Τοπική αυτοδιοίκηση και εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων στα Νηπιαγωγεία.....	24
7.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Βιβλιογραφική επισκόπηση	27
7.1	Εισαγωγή	27
7.2	Προγενέστερες έρευνες	27
7.3	Συμπεράσματα.....	45
7.4	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα έρευνας	48
8.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	50
8.1	Εισαγωγή	50
8.2	Ανάγκη διεξαγωγής έρευνας	50
8.3	Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και εργαλείου συλλογής δεδομένων	51
8.4	Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του.....	52
8.5	Σχεδιασμός πρωτοκόλλου συνέντευξης	53
8.6	Ζητήματα Δεοντολογίας, Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	56
9.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	58

9.1 Εισαγωγή.....	58
9.2 Δημογραφικά δεδομένα.....	59
9.3 1 ^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την αντιμετώπιση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων, από τους γονείς.	62
9.4 2 ^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγών σχετικά με τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων λόγω των ενδεχόμενων λειτουργικών δυσκολιών που προκύπτουν από αυτή.	70
9.5 3 ^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγών σχετικά με την επίδραση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων σε ομάδες μαθητών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.	79
10. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα.....	88
10.1 1 ^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την αντιμετώπιση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων, από τους γονείς.	88
10.2 2 ^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγών σχετικά με τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων λόγω των ενδεχόμενων λειτουργικών δυσκολιών που προκύπτουν από αυτή.	92
10.3 3 ^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγών σχετικά με την επίδραση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων σε ομάδες μαθητών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.	96
11. Προτάσεις Πολιτικής.....	100
12. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	105
13. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	118

1.2 ΠΙΝΑΚΕΣ

1.	Πίνακας 1: Ποσοστά εγγραφής για τις ηλικιών 3 και 4 ετών στην προσχολική εκπαίδευση. Πηγή: OECD. (2016).....	17
2.	Πίνακας 2: Αίτια μη απασχόλησης γονέων. Πηγή Eurostat, 2010.....	27
3.	Πίνακας 3: Διάγραμμα ηλικιών δείγματος έρευνας.....	59
4.	Πίνακας 4: Διάγραμμα ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας δείγματος έρευνας.....	60
5.	Πίνακας 5: Διάγραμμα ετών προϋπηρεσίας ως προϊσταμένες.....	61
6.	Πίνακας 6: Συγκεντρωτικά Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων.....	61
7.	Πίνακας 7: Ανησυχίες γονέων για την προνηπιακή φοίτηση.....	65
8.	Πίνακας 8: Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των γονέων.....	66
9.	Πίνακας 9: Κριτήρια ακαταλληλότητας νηπιαγωγείου για προνήπια.....	68
10.	Πίνακας 10: Προβλήματα με την εφαρμογή του νέου νόμου.....	72
11.	Πίνακας 11: Οφέλη προνηπίων από τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο.....	74
12.	Πίνακας 12: Οφέλη για τα νήπια από την συνεκπαίδευση.....	75
13.	Πίνακας 13: Λόγοι προνηπιακής φοίτησης για αλλόγλωσσα παιδιά.....	81
14.	Πίνακας 14: Λόγοι προνηπιακής φοίτησης για κοινωνικά στερημένα παιδιά.....	82
15.	Πίνακας 15: Διαβάθμιση εφικτής εφαρμογής πρώιμης παρέμβασης για τα προνήπια.....	84

2. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ανά χείρας διπλωματική εργασία με θέμα «Διερεύνηση των αντιλήψεων των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την υποχρεωτικότητα φοίτησης των προνηπίων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», εκπονήθηκε από την Κάμπρα Μαρία, φοιτήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση».

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε συγκεκριμένους ανθρώπους, χωρίς τη συμβολή των οποίων, η ολοκλήρωση της παρούσας προσπάθειας δε θα ήταν εφικτή. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας, τον κ. Αθανάσιο Κατσή, για την ενθάρρυνση, την καθοδήγηση, τις εύστοχες υποδείξεις και διορθώσεις του, καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της.

Στη συνέχεια, ένα μεγάλο ευχαριστώ, στις Προϊσταμένες των Νηπιαγωγείων των Δήμων Τρίπολης και Ηγουμενίτσας που πρόθυμα, με γνήσιο ενδιαφέρον δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, διαθέτοντάς μου το χρόνο και τις ειλικρινείς απόψεις τους. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις φίλες μου Χριστίνα, Τάνια, Σαββίνα, Γωγώ, Αριάννα για την εύρεση του δείγματος, τις πολύτιμες παιδαγωγικές γνώσεις, την ηθική υποστήριξη, εμπύχωση και όμορφη επικοινωνία που είχαμε αυτό το διάστημα.

Εν κατακλείδι, ένα τεράστιο ευχαριστώ στην Οικογένειά μου, το σύζυγό μου Τάσο για την υπομονή και τη στήριξή του, τα παιδιά μου Ζωή και Γιάννη για τη δύναμη και το κίνητρο που μου έδωσαν να συνεχίσω, την αδερφή μου Νάνσυ για την πίστη της σε μένα και τις ατελείωτες κουβέντες ενθάρρυνσης, τους γονείς μου Βασιλική και Γιάννη για την αγάπη και τη συμπαράστασή τους στο νέο μου αυτό εγχείρημα.

Μαρία Κάμπρα

3. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και διερευνά τις αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την υποχρεωτικότητα φοίτησης των προνηπίων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός της είναι να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, λόγω της υποχρεωτικής ένταξης των προνηπίων στα Δημόσια Νηπιαγωγεία. Θα εξεταστεί από τη σκοπιά των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων, το κατά πόσο η θέσπιση της δίχρονης υποχρεωτικής φοίτησης, αποτελεί μία εκπαιδευτική πολιτική, που θα μπορούσε να εξασφαλίσει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα εισόδου σε μια ποιοτική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την αντιμετώπιση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων, από τους γονείς.
- Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων λόγω των ενδεχόμενων λειτουργικών δυσκολιών που προκύπτουν από αυτή.
- Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την επίδραση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων σε ομάδες μαθητών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

Για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος, αξιοποιώντας την ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το δείγμα αποτελείται από 8 Προϊσταμένες Νηπιαγωγείων, 4 από Δημόσια Νηπιαγωγεία του Δήμου Τρίπολης, όπου εφαρμόζεται ο νόμος 4521/2018 που αφορά στο να ξεκινά η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα από τα προνήπια και 4 από Δημόσια Νηπιαγωγεία του Δήμου Ηγουμενίτσας, όπου δεν εφαρμόζεται.

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Οι προϊσταμένες έχουν γενικά θετική εικόνα ως προς την επιθυμία των γονέων να φοιτούν τα προνήπια στα νηπιαγωγεία, χωρίς ωστόσο να λείπουν οι αντιδράσεις και η έκφραση ανησυχιών.

- Τα νήπια σαφώς επωφελούνται από την προνηπιακή φοίτηση, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι επωφελούνται τα νήπια από την συνύπαρξη τους. Ωστόσο η ανοργάνωτη και πρόχειρη εφαρμογή του μέτρου και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το νηπιαγωγείο καθιστά την αποτελεσματική – ουσιαστική προνηπιακή φοίτηση μη εφικτή.
- Οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα επωφελούνται ποικιλοτρόπως από την προνηπιακή φοίτηση (γλωσσικά, κοινωνικά, ακαδημαϊκά) ωστόσο και πάλι υπάρχουν ελλείψεις που δυσχεραίνουν το έργο του νηπιαγωγείου.

Λέξεις κλειδιά: Ηλικία εισόδου στο σχολείο, προσχολική εκπαίδευση, υποχρεωτικό νηπιαγωγείο, μετανάστες.

4. ABSTRACT

This diploma thesis was conducted within the framework of the Master's Program in Educational Politics and Management of the Department of Educational and Social Policy of the University of Peloponnese and explores the opinion of the heads of kindergartens on the compulsory education of pre-primary education in Primary Education. Its purpose is to identify the advantages and disadvantages due to the compulsory inclusion of pre-school materials in Public Kindergartens. It will be considered from the point of view of the heads of kindergartens whether the introduction of two-year compulsory education is an educational policy that could provide all children with the opportunity to enter quality education. The research questions that were raised are as follows:

- What are the perceptions of the heads of kindergartens about the treatment of compulsory pre-school education by parents?
- What are the perceptions of the heads of kindergartens on the advantages and disadvantages of compulsory education of preschoolers due to possible operational difficulties arising from it?
- What are the perceptions of the heads of kindergartens about the impact of compulsory pre-school education on groups of low socio-economic students?

For the realization of our research, we adopted the qualitative method, using the semi-structured interview as a data collection tool. The sample consists of 8 Kindergarten

principals, 4 from the Public Kindergartens of the Municipality of Tripoli, where Law 4521/2018 applies, which concerns the commencement of compulsory education in Greece by pre-requisites and 4 from Public Kindergartens in the Municipality of Igoumenitsa where it is not applicable.

This study concludes, that:

- Most of the parents agreed with the beginning of their children in pre-school education at the age of 4-5, but there are some, who are against this law and many of the still are worried about.
- The heads of kindergartens suggest that for the pre-school children aged 4-5 years old the kindergarten attendance is very beneficial, but the co-education isn't the same beneficial for older kids(5-6 years old). Moreover the implementation of the new law wasn't well prepared and as a result there were many problems and difficulties, that appeared and made early pre-school education not enough effective.
- For children from low socio-economic families, pre-school education is needed as it helps them develop in a vary of aspects(socially, linguistically, academically). Therefore there are many deficiencies according to the institution of kindergarten, that makes inadequate and difficult the education in pre-school centers.

Keywords: school entry age, early childhood education, compulsory kindergarten, immigrants.

5. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας που αποτελείται από πέντε ενότητες εκ των οποίων η πρώτη είναι η εισαγωγή. Στη δεύτερη ενότητα ορίζεται η έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το πότε ξεκινά στα υπόλοιπα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στην τρίτη ενότητα αναφέρεται η σπουδαιότητα της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς της ζωής ενός παιδιού. Στην τέταρτη παρουσιάζονται τόσο η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων, μέσα από τις αποφάσεις των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Οργανισμών, όσο και οι λόγοι που οδήγησαν τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης αλλά και την Ευρωπαϊκή Ένωση να προτείνουν την καθολική πρόσβαση των παιδιών από την ηλικία των τεσσάρων ετών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην πέμπτη και τελευταία ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζεται ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων στα Νηπιαγωγεία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου συγκεντρώνονται και αναλύονται δεκατέσσερις συναφείς με το θέμα εμπειρικές έρευνες, όλες ξενόγλωσσες. Η θεματολογία τους αφορά στον αντίκτυπο της ηλικίας εισόδου των παιδιών στο νηπιαγωγείο, στα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη σε μεταγενέστερο επίπεδο. Το κεφάλαιο κλείνει με την κατάδειξη του σκοπού της παρούσας εργασίας καθώς και την παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων που καθοδήγησαν τη διεξαγωγή της.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας. Παρουσιάζονται επίσης στοιχεία σχετικά με το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο και τη μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια ακολουθεί ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης και αναλύονται τα ζητήματα δεοντολογίας-εγκυρότητας και αξιοπιστίας τα οποία λήφθηκαν υπόψη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Οι συνεντεύξεις αφού απομαγνητοφωνήθηκαν και μελετήθηκε το περιεχόμενό τους καταγράφηκαν με μορφή κειμένου.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που ανέκυψαν με βάση τις απαντήσεις των προϊσταμένων, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4

αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και συγκρίνονται τα ερευνητικά μας αποτελέσματα με τα αντίστοιχα της σχετικής βιβλιογραφίας.

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

6.1 Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, λόγω της υποχρεωτικής ένταξης των προνηπίων στα Δημόσια Νηπιαγωγεία. Θα εξεταστεί από τη σκοπιά των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων, το κατά πόσο η θέσπιση της δίχρονης υποχρεωτικής φοίτησης, αποτελεί μία εκπαιδευτική πολιτική, που θα μπορούσε να εξασφαλίσει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα εισόδου σε μια ποιοτική εκπαίδευση. Το πρώτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, αποτελείται από πέντε ενότητες, η πρώτη εκ των οποίων είναι η παρούσα εισαγωγή.

Στην ενότητα 1.2 ορίζεται η έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το πότε ξεκινά στα υπόλοιπα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στην ενότητα 1.3 αναφέρεται η σπουδαιότητα της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς της ζωής ενός παιδιού. Στην 1.4 παρουσιάζονται τόσο η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων, μέσα από τις αποφάσεις των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Οργανισμών, όσο και οι λόγοι που οδήγησαν τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης αλλά και την Ευρωπαϊκή Ένωση να προτείνουν την καθολική πρόσβαση των παιδιών από την ηλικία των τεσσάρων ετών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην υποενότητα 1.4.1 αναφέρεται συνοπτικά η ιστορική πορεία της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο, όπως εφαρμόστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και εν συνεχεία στην υποενότητα 1.4.2 το ποια είναι η κατάσταση στην Ελλάδα σήμερα. Στην ενότητα 1.5 του κεφαλαίου παρουσιάζεται ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων στα Νηπιαγωγεία υπερθεματίζοντας πως αυτό που προέχει, δεν είναι το εάν η δομή του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας μιας χώρας είναι διακριτή ή

ενιαία, αλλά εάν εφαρμόζει τις καλύτερες το δυνατό πρακτικές, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της χώρας αυτής.

6.2 Η έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, η υποχρεωτική εκπαίδευση / κατάρτιση ξεκινά στην αρχή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 1), συνήθως στην ηλικία των 6 ετών. Σε 16 εκπαιδευτικά συστήματα, με βάση δεδομένα φοίτησης του 2017, στην προσχολική εκπαίδευση ξεκινούσε συνήθως σε ηλικία 5 ετών, και είναι ήδη υποχρεωτική. Η Ουγγαρία και το Ισραήλ έχει αναφέρει την αρχαιότερη ηλικία έναρξης του σχολείου αναφερόμενη στο 3. Η φοίτηση σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης είναι υποχρεωτική από τα 4 έτη στην Ελλάδα, την Κύπρο, το Λουξεμβούργο, τη Βόρεια Ιρλανδία και την Ελβετία. Την ίδια στιγμή στην Εσθονία και τη Σουηδία, η υποχρεωτική εκπαίδευση αρχίζει στην ηλικία των 7 ετών (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a).

Στα περισσότερα επίσης ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, η πλήρης υποχρεωτική εκπαίδευση / κατάρτιση διαρκεί 9-10 χρόνια και τελειώνει στην ηλικία 15-16 ετών. Στο Βέλγιο, τη Γερμανία (12 ομόσπονδα κράτη), το Λουξεμβούργο, την Πορτογαλία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία) και την Τουρκία, η διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης / κατάρτισης πλήρους φοίτησης είναι 12 έτη, ενώ στη Γερμανία (5 ομόσπονδα κράτη), και στην πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, η υποχρεωτική παρακολούθηση είναι 13 έτη.

Η υποχρεωτική περίοδος εκπαίδευσης / κατάρτισης καλύπτει συνήθως τα επίπεδα πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 1 και 2) και αντιστοιχεί στο πλήρες ωράριο σχολικής φοίτησης. Στο Βέλγιο, τη Γερμανία, την Ολλανδία, την Πορτογαλία και την πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, είναι υποχρεωτική η παραμονή στην εκπαίδευση / κατάρτιση μέχρι την ηλικία των 18-19 ετών. Ωστόσο, στις χώρες αυτές, μεταξύ 15-16 και 18-19 ετών, οι φοιτητές μπορούν να παρακολουθήσουν προγράμματα υποχρεωτικής εκπαίδευσης / κατάρτισης που συνδυάζουν μαθήματα μερικής απασχόλησης στο σχολείο και μερικής απασχόλησης. Μόνο προγράμματα όπου οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για σχολικά όσο και για μαθήματα στο χώρο εργασίας θεωρούνται ως «πλήρης

υποχρεωτική εκπαίδευση / κατάρτιση» (European Commission. Indicators and Benchmarks, 2008).

Στην Αυστρία, την Πολωνία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), μετά την επίσημη ηλικία αποφοίτησης από το σχολείο, οι φοιτητές πρέπει ακόμα να παραμείνουν στην εκπαίδευση ή στην κατάρτιση μέχρι τα 18 τους γενέθλια. Ωστόσο, η πλήρης παρακολούθηση δεν είναι υποχρεωτική. Οι φοιτητές μπορούν να εκπληρώσουν αυτήν την υποχρέωση συμμετέχοντας είτε σε εκπαίδευση πλήρους φοίτησης είτε σε κατάρτιση, μάθηση με βάση την εργασία ή τη μερική εκπαίδευση ή τη κατάρτιση (Ευρυδίκη, 2014).

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική διά νόμου το 1926 για παιδιά ηλικίας από 6 έως 14 ετών. Από το 1964 ισχύει η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, επισημαίνοντας όμως και την ύπαρξη ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων. Από τις αρχές του 1976 τέθηκε το ζήτημα της επίλυσης του “εκπαιδευτικού μας προβλήματος” της διγλωσσίας δηλαδή, που ως αιτία είχε τη διαμάχη των καθαρευουσιάνων και δημοτικιστών. Συνεχείς μεταβολές γίνονταν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, από τις εκάστοτε κυβερνήσεις ,εξαιτίας της διαμάχης αυτής. Μέχρι πρότινος η υποχρεωτική εκπαίδευση αναφερόταν στην πρωτοβάθμια (1 έτος για το Νηπιαγωγείο, 6 έτη για το Δημοτικό) και στην κατώτερη Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο). Η έναρξη, βέβαια, της σχολικής ζωής των παιδιών δύναται ν' αρχίσει και όταν το παιδί συμπληρώσει τα 2,5 έτη στους λεγόμενους Βρεφονηπιακούς Παιδικούς Σταθμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς. Σε μερικούς από τους εν λόγω σταθμούς λειτουργούν και νηπιακά τμήματα.

Σύμφωνα με το νόμο 4521/2018 του σημερινού υπουργείου Παιδείας και με βάση τις ανακοινώσεις του υπουργού Παιδείας, Κώστα Γαβρόγλου, η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκινά από το προνήπιο, παιδιά δηλαδή που θα συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής την ηλικία των 4 ετών, και θα ολοκληρώνεται στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16 έτος της ηλικίας του. Η αναγκαιότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποδεικνύεται και από την ποινικοποίησή της. Σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα, η μη εγγραφή των μαθητών στο Γυμνάσιο, επιφέρει ποινές στο πρόσωπο που έχει την επιμέλεια του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή του ή την εποπτεία του ως προς τη φοίτηση. Επίσης η αρμοδιότητα επιβολής κυρώσεων στους γονείς και κηδεμόνες που δεν εγγράφουν τα παιδιά τους ή αμελούν για τη φοίτησή τους στο σχολείο μεταβιβάζεται στο Νομάρχη (Νυν αντιπεριφερειάρχη) (Π.Δ.161/00 , ΦΕΚ 145, τ.

Α΄/23-06-2000).

Η εκπαίδευση είναι αναγκαία για τον άνθρωπο αλλά και επιβλητέα λόγω της φύσης του. Είναι έμφυτη η ανάγκη της μάθησης καθώς η μόνη διαφορά που έχει ο άνθρωπος από τα υπόλοιπα θηλαστικά πάνω στη γη είναι το λογικό του. Και αυτό το “λογικό”, διαμορφώνεται, αναπτύσσεται και εξελίσσεται όταν το άτομο λαμβάνει εκπαίδευση ,το ιδανικό δια βίου, το επιθυμητό μέχρι την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τουλάχιστον.

Σε μια κοινωνία που βρίθεται από κοινωνικές ανισότητες, στερεότυπα, βία, τρομοκρατία, πόλεμο, κρίνεται επιτακτική η παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης στον άνθρωπο. Μέσω αυτής το άτομο οξύνει το πνεύμα του, αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα, κοινωνικά- πολιτικά, αξιολογεί τις προσλαμβάνουσες, τις φιλτράρει και διαμορφώνει τρόπο σκέψης. Αποφεύγει κοινώς να χαρακτηριστεί ως λειτουργικά αναλφάβητος. Το 27% των ανθρώπων στην Ελλάδα είναι λειτουργικά αναλφάβητοι σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ (2017) . Αποκτά εθνική συνείδηση και γνωρίζει σε βάθος τον πολιτισμό του, τα ήθη και έθιμα που τον διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους λαούς, καλλιεργεί την εθνική του ταυτότητα. Ταυτόχρονα κοινωνικοποιείται, αλληλεπιδρά με τους άλλους λαούς και αίρονται οι φανατισμοί και διακρίσεις. Αξίζει να αναφέρουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Comenius που συμβάλει στην Ευρωπαϊκή διακρατική συνεργασία μαθητών σχολικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Μπαγάκης, 2001).

Η υποχρεωτική εκπαίδευση καταστρατηγεί την ηθική εξαχρέωση του ατόμου, δίνει βαρύτητα στην καλλιέργεια των μαθητών με αξίες και ιδανικά, που να δίνουν σημασία στο “είναι” και όχι στο “φαίνεσθαι” και “έχειν” της ανθρώπινης υπόστασης. Η κοινωνία εν γένει απαλλάσσεται από ανθρώπους με συμπλέγματα κατωτερότητας, ηθικά και ψυχικά ασταθείς. Επικρατεί η ευνομία και η ευρυθμία του κοινωνικού-πολιτικού γίγνεσθαι, ακμάζει το δημοκρατικό πολίτευμα, η εσωτερική και εξωτερικά ελευθερία των πολιτών, τηρούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κοινωνία εμφορείται από αξιακές σταθερές, οι πολίτες δεν είναι έρμαια πολιτικών λαοπλάνων και δημοκόπων.

6.3 Η σπουδαιότητα της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Λέγοντας *προσχολική αγωγή*, αναφερόμαστε στην αγωγή κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών. Ως έκφραση είναι μάλλον πρόσφατη καθώς χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1948, με την ίδρυση της Παγκόσμιας Οργάνωσης για την Προσχολική Αγωγή. Αφορά την εκπαίδευση των παιδιών πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό, δηλαδή μέχρι την ηλικία των 5, 6 ή και 7 ετών, καθώς εξαρτάται από τη σχετική νομοθεσία της κάθε χώρας. Τα ειδικά αυτά δημόσια ιδρύματα προσχολικής αγωγής ονομάζονται διαφορετικά ανάλογα τη χώρα αλλά την ηλικιακή περίοδο που αφορούν. Δημιουργήθηκαν πριν πολλές δεκαετίες με κύριο στόχο την διευκόλυνση της εργατικής τάξης και την είσοδο στην εργασία των γυναικών (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2008). Έτσι για τα παιδιά ηλικίας τριών μηνών έως τεσσάρων περίπου χρονών ονομάζονται βρεφονηπιακοί ή παιδικοί σταθμοί και από τεσσάρων έως έξι ή επτά χρονών, νηπιαγωγεία. Τα μεν πρώτα λειτουργούν εντός νομικών προσώπων των Δήμων ή ως υπηρεσία του Δήμου (Φ.Ε.Κ. 4249/2017τ.Β') και συνδέονται κατά κύριο λόγο με τη φροντίδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τα δεύτερα στα οποία και θα εστιάσουμε περισσότερο στην παρούσα εργασία, υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και συνδέονται με την εκπαίδευση αυτών των παιδιών (Ζαμπέτα, 2004).

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς της ζωής του παιδιού, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου οικοδομούνται εξελικτικά και κατακτώνται γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες απαραίτητες τόσο για την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο όσο και για τη μετέπειτα επιτυχημένη σχολική πορεία του. Αποτελεί την πιο παραγωγική περίοδο μάθησης στη ζωή του ανθρώπου. Διεθνώς, η εκπαίδευση των νηπίων ηλικίας 3,5 έως 6 ετών με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών και νοητικών δεξιοτήτων, συναισθηματικών και σωματικών ικανοτήτων, προκειμένου να τεθούν ισχυρές βάσεις για την εκπαιδευτική τους πορεία, ορίζεται ως Προσχολική Αγωγή. Μια αγωγή που παρέχει τις ίδιες εκπαιδευτικές αλλά και αναπτυξιακές δεξιότητες σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο από το οποίο προέρχονται. Μία αγωγή, κατά τη διάρκεια της οποίας, λαμβάνοντας τα νήπια από νωρίς τα κατάλληλα ερεθίσματα, πάνω σε διάφορους τομείς της ζωής τους, μπορούν να αναπτύξουν ολόπλευρα μια ισχυρή προσωπικότητα (Ντολιοπούλου, 2002).

Η σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης υπερθεματίζεται και για λόγους κοινωνικούς. Η Ζαμπέτα (2004) αναφέρει πως στη συστηματοποίηση της φοίτησης στο νηπιαγωγείο συντελούν και λόγοι κοινωνικοί όπως η αλλαγή της δομής των λειτουργιών της οικογένειας με την αύξηση των μητέρων που εργάζονται και των ωρών που λείπουν από το σπίτι, αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, έλλειψη χώρων όπου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαν να παίζουν με ασφάλεια, η ανάγκη των παιδιών να μεταβούν ομαλά από την ασφάλεια που τους παρέχει το οικογενειακό τους περιβάλλον, στο περιβάλλον του σχολείου. Σύμφωνα μάλιστα με τη Σμαραγδά (2002), η UNESCO υποστηρίζει, πως ανεξάρτητα από τις όποιες ευνοϊκές συνθήκες επικρατούν στην οικογένεια, δεν κρίνονται αρκετές για την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και ομαλή είσοδό τους στο Δημοτικό.

Το πιεστικό, επιπλέον, πρόγραμμα των μαθημάτων του Δημοτικού με τις αυξημένες πλέον απαιτήσεις έχει ανάγκη καλύτερης «προετοιμασίας» των μαθητών που θα φοιτήσουν σε αυτό. Επίσης οι κοινωνίες με τον πολυπολιτισμικό τους χαρακτήρα ωθούν την ενίσχυση της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, ώστε να ενταχθούν αρμονικά στην κοινωνία φορείς διαφορετικών πολιτισμών, καλλιεργώντας την αποδοχή και την διαφορετικότητα.

Η προσχολική αγωγή αποτελεί μια δράση που, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος, προσπαθεί να φέρει μία κατάσταση κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από την επιτυχή πρόσβαση παιδιών από όλα τα κοινωνικά στρώματα σε πλήθος ερεθισμάτων, γνώσεων και βιωμάτων, καταφέροντας με αυτόν τον τρόπο να εξομαλύνει τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση (Οικονομίδης, 2009). Κάθε παιδί είναι μοναδικό, μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι και τη συζήτηση, γνώμονα μάθησης αποτελούν οι δυνατότητες που έχουν τα ίδια τα παιδιά, τα οποία εξελίσσονται μέσω της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεών τους με τους υπόλοιπους μαθητές (Ντολιοπούλου, 2002).

Οι εμπειρίες που το παιδί αποκτά στην προσχολική ηλικία, συντελούν στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού (Benett, 2008). ανάπτυξή του, ενισχύοντας την αυτονομία και την αυτοεκτίμησή του, επηρεάζουν τη μετέπειτα πορεία του στο σχολείο, αλλά και όλη του τη ζωή. Τα δεδομένα αυτά, που δηλώνουν τον παιδαγωγικό, αντισταθμιστικό και κοινωνικό ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης, αυξάνουν όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον, τόσο για την εξασφάλιση της πρόσβασης σε αυτή, όσο και για την ποιότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων (Ντολιοπούλου, 2003). Αυτό οδηγεί και στην υλοποίηση νέων ερευνών, σχετικών με

την Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, προκειμένου να σχεδιαστούν προγράμματα και εκπαιδευτικές πολιτικές προς αυτήν την κατεύθυνση (Pianta et al., 2009).

6.4 Η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων, μέσα από τις αποφάσεις των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Οργανισμών.

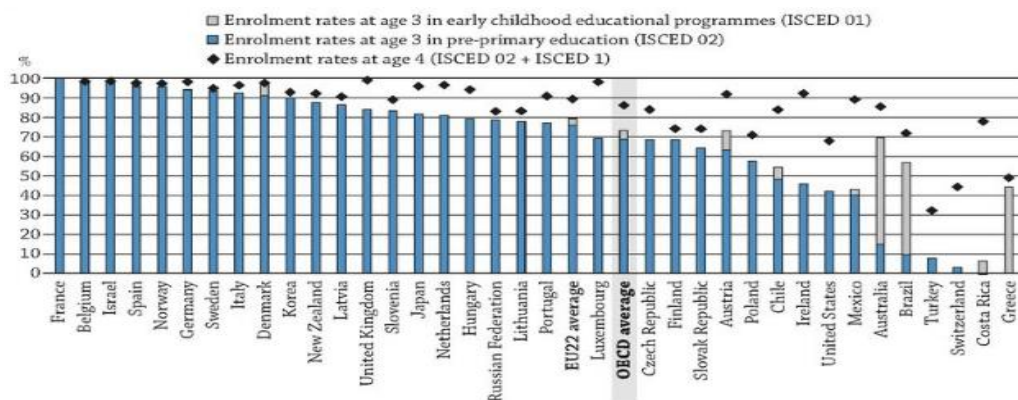
Εδώ και τέσσερις περίπου δεκαετίες η Ελλάδα ως κράτος στην αρχή (1981) και ως οικονομία αργότερα (2001) έχει ενταχθεί στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα και την Ευρωπαϊκή Ένωση, αντίστοιχα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί έκτοτε το σταθερό σημείο αναφοράς για μια σειρά από εξελίξεις και καταστάσεις, κάποιες εκ των οποίων σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση. Η είσοδος της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και πιο ειδικά η είσοδος στην Ευρωπαϊκή Νομισματική Ένωση, συνεπάγεται δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις. Από τη στιγμή που στην Ελλάδα κάναμε επιχειρησιακό πρόγραμμα για την Εκπαίδευση, αποδεχτήκαμε και την Ευρωπαϊκή Πολιτική στην Εκπαίδευση.

Αποτελώντας, λοιπόν, η Ευρώπη και επίσημα πλέον το σύστημα αναφοράς για την ελληνική πολιτική ζωή αλλά και την ελληνική οικονομία, η εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν μπορεί να μένει αμέτοχη ή ουδέτερη απέναντι στις ευρωπαϊκές εξελίξεις, ανεξάρτητα από το πώς τοποθετείται κανείς απέναντι στις εξελίξεις αυτές. Απαιτείται σε αυτό το σημείο, όμως, να ξεκαθαριστεί, πως τα κράτη-μέλη της ΕΕ δεν βλέπουν μια εικόνα της ενιαία, δηλαδή κάθε κράτος αντιλαμβάνεται κατανοεί και ερμηνεύει την ΕΕ με τρόπο που υπαγορεύεται από διαφορετικούς κάθε φορά παράγοντες. Παίζει σημαίνοντα ρόλο η νοοτροπία κάθε χώρας (Σταμέλος/Βασιλόπουλος, 2004).

Η συμμετοχή σε προγράμματα προσχολικής αγωγής αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες για την εκπλήρωση των στόχων της Λισσαβόνας το Μάιο του 2000, που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών-μελών (European Commission. Indicators and Benchmarks, 2008). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει ότι η βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης και η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτήν αποτελούν την πιο σημαντική συνεισφορά των εκπαιδευτικών συστημάτων για την εκπλήρωση των στόχων της Λισσαβόνας. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη το 2002, αποφασίζοντας τη γενίκευση της προσχολικής εκπαίδευσης, έθεσε δύο στόχους: α) μέχρι το 2010 τα κράτη-μέλη της ΕΕ να παρέχουν Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα στο 33% των παιδιών έως τριών ετών και στο 90% των

παιδιών από τέσσερα έως την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, β) ως το 2020 να έχει γίνει καθολική πρόσβαση των παιδιών από τεσσάρων ετών σε υψηλής ποιότητας Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα.

Στη βάση αυτή, το 2009, το Ευρωπαϊκό Στρατηγικό Πλαίσιο «ΕΚ2020» μεταξύ των στόχων που έθεσε για την εκπαίδευση και κατάρτιση ως το 2020 είναι : τουλάχιστον το 95% των παιδιών (από τεσσάρων ετών μέχρι την ηλικία υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης) πρέπει να συμμετέχει σε προσχολική εκπαίδευση. Οι περισσότερες χώρες έχουν παρουσιάσει πρόοδο, ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως στις πιο πολλές από αυτές, η φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση είναι προαιρετική, αν και συμμετέχουν μεγάλα ποσοστά του μαθητικού πληθυσμού. (Πυργιωτάκης / Οικονομίδης , 2010). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την τελευταία διεθνή έκθεση του ΟΟΣΑ, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 1, ο μέσος όρος φοίτησης σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης (ISCED 02, ηλικίες δηλαδή από 3 έως 6 ετών), στις χώρες του ΟΟΣΑ, αγγίζει το ποσοστό 71% για τα παιδιά των 3 ετών και το 86% για τα παιδιά των 4 ετών, την ίδια στιγμή που η Ελλάδα παρουσιάζεται με μηδενικό ποσοστό για τα πρώτα και με ποσοστό κάτω από το 60% για τα δεύτερα, κατακτώντας την τρίτη θέση πριν το τέλος.



Πίνακας 1: Ποσοστά εγγραφής για τις ηλικιών 3 και 4 ετών στην προσχολική εκπαίδευση. Πηγή: OECD. (2016).

Διαφαίνεται ξεκάθαρα από τα παραπάνω, πως χώρες, όπως η Γερμανία, η Γαλλία, η Σουηδία ή η Δανία, που τα παιδιά 3 και 4 ετών συμμετέχουν σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90%, είναι περιττό να θεσμοθετήσουν την υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Αντίθετα, στην Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σκηνή, θα μπορούσε να αποτελέσει την καταλληλότερη μέθοδο εξασφάλισης του δικαιώματος πρόσβασης στην Προσχολική εκπαίδευση για όλους.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο λαμβάνοντας υπόψη τις διαρκείς πολιτικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές, επισήμανε την ανάγκη εφοδιασμού των ατόμων με “ νέες δεξιότητες για νέα επαγγέλματα”, λαμβάνοντας αρχική εκπαίδευση για την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας δραστηριοτήτων που θα έχουν ως στόχο τη διατήρηση και επίρρωση των ικανοτήτων για καινοτομίες, οι οποίες αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο για μεγαλύτερη ανάπτυξη, απασχόληση και ανταγωνιστικότητα (European Commission, 2008a). Η «επένδυση» από πολύ μικρή ηλικία έχει αμέτρητα οφέλη όχι μόνο για τους αποδέκτες της επένδυσης, δηλαδή τα παιδιά, αλλά γενικότερα, για τις κοινωνίες στις οποίες ζουν και για τις γενιές που θα ακολουθήσουν και αυτές "(OMEP, 2012).

Επομένως, με βάση τη θεώρηση αυτή, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να έχουν ως στόχο στα αναλυτικά τους προγράμματα, την απόκτηση από τους μαθητές, γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών απαραίτητων για τις ανάγκες της πραγματικής ζωής. Για την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη παρακολούθησης προσχολικών προγραμμάτων από τους μαθητές από την πρώιμη παιδική ηλικία. Απαραίτητη η δράση, η συμμετοχή των ίδιων στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, η μαθησιακή αυτοκριτική, αυτοπειθαρχία, συνεργασία, διαπραγμάτευση, επίλυση των μεταξύ τους διαφορών, η αναζήτηση πληροφοριών, η χρήση της τεχνολογίας, και η απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης (European Commission, 2008b).

Η πιο τελεσφόρα στρατηγική για άρτιες πνευματικά και πολιτισμικά κοινωνίες ,είναι η ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (Sylva et al, 2004). Παιδιά προερχόμενα από φτωχά, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οικογένειες ή οικογένειες μεταναστών, αν και οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, ωστόσο πιθανόν να μην εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους. Οι περισσότεροι από τους γονείς αυτούς αδυνατούν να ενσωματωθούν στο κλίμα του σχολείου ή έχουν άγνοια της γλώσσας ή της κουλτούρας της χώρας που τους έχει υποδεχτεί (Desforges & Abouchar 2003, Schofield, 2006).

Συνιστάται στα κράτη μέλη της Ε.Ε να παρέχουν περαιτέρω συνδρομή στους παρόχους προσχολικής αγωγής, με στόχο την ενθάρρυνση της ουσιαστικής συμμετοχής των γονέων, σεβόμενοι παράλληλα τις πολιτισμικές διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν στις διάφορες περιφέρειες ή ομάδες. Παιδιά προερχόμενα από τέτοιου είδους κοινωνικοοικονομικά και οικογενειακά πλαίσια πρέπει να λαμβάνουν

εκπαίδευση πριν την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης (European Commission, 2008b). Η σχολική επίδοση μαθητών, ιδίως αλλόγλωσσων, είναι υψηλότερη σε κράτη-μέλη που η παροχή προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι σωστά σχεδιασμένη (European Commission. Indicators & benchmarks, 2008). Η συμμετοχή στην προσχολική αγωγή πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα ακόμη και πέρα από τις μητροπολιτικές περιοχές και να στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών και για τους γονείς και τα παιδιά τους στις αγροτικές περιοχές της χώρας.

Σε μια εποχή που εμφορείται από ηθική εξαχρείωση και αποπνευματοποίηση, η παροχή μη σαθρών ερεισμάτων στα παιδιά κρίνεται επιτακτική για το μέλλον τους και αποτελεί βασικό στόχο σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Ευρυδίκη, 2014). Το ζήτημα της απαίτησης και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μαθητών τεσσάρων ετών αποδεικνύεται ακόμη πιο σημαντικό εάν λάβουμε υπόψη ότι στο διαγωνισμό PISA (OECD, 2012b) τα παιδιά που παρακολούθησαν νηπιακή εκπαίδευση είχαν καλύτερα αποτελέσματα από εκείνα που δεν είχαν παρακολουθήσει. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), στην Ατζέντα για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο πλαίσιο του σκοπού 4 που αφορά τη διασφάλιση της πρόσβασης σε συμπεριληπτική, αντισταθμιστική, ποιοτική εκπαίδευση και δια βίου μάθηση, στοχεύει μέχρι το 2030 την «εξασφάλιση πρόσβασης σε ποιοτικές δομές ανάπτυξης και φροντίδας για τη νηπιακή ηλικία και προσχολικής εκπαίδευσης, για όλα τα αγόρια και κορίτσια», προκειμένου να είναι έτοιμα για την είσοδό τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (United Nations, 2015, σ.17). Για τον λόγο αυτό τόσο ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση προτείνουν την καθολική πρόσβαση των παιδιών από την ηλικία των τεσσάρων ετών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

6.4.1 Ιστορική πορεία της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο, όπως εφαρμόστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το 1895 για πρώτη φορά χρησιμοποιείται από το κράτος ο όρος “νηπιαγωγείο” αντί του μέχρι πρότινος “νηπιακού κήπου” (Μπάκας, 2014α). Με το Διάταγμα της 30η Απριλίου 1896 τα νηπιαγωγεία υποδέχονταν παιδιά ηλικίας από 3 έως και 6 ετών. Το 1897 ιδρύεται από την Αικατερίνη Λασκαρίδου το “ Διδασκαλείο Νηπιαγωγών” καθώς και ένα πρότυπο νηπιαγωγείο. Με βάση το Βασιλικό Διάταγμα 381 του 1914, τροποποιείται ο τρόπος της ίδρυσης νηπιαγωγείων και καθορίζεται ο

αριθμός των νηπίων τα οποία αντιστοιχούν σε κάθε νηπιαγωγό: «*Συνιστώνται νέα νηπιαγωγεία καθ' ον τρόπον και τα δημοτικά σχολεία και λειτουργούσι διά μιας μεν νηπιαγωγού, αν τα φοιτώντα εις αυτά νήπια, ηλικίας 5-7 ετών, δεν είναι πλείονα των 80, διά δύο δε αν υπερβαίνωσι τον αριθμόν τούτον.*» (Κιτσαράς, 2001: 68-69).

Το θέμα, όμως, της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο τέθηκε για πρώτη φορά μετά το πέρας των Βαλκανικών πολέμων (1913), από τον τότε ΥΠ.Ε.Π.Θ της χώρας, Ι. Τσιριμώκο. Στα νομοσχέδια που κατατέθηκαν ,αλλά δεν ψηφίστηκαν, προτάθηκε η υποχρεωτική φοίτηση, μαθητών ηλικίας τεσσάρων χρόνων, στα κρατικά νηπιαγωγεία. που θα ιδρύονταν στις Νέες Χώρες, δηλαδή στις περιοχές που είχαν ανακτηθεί από τους Βαλκανικούς πολέμους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ελληνική τους γλώσσα. Η υποχρεωτική, λοιπόν, αυτή φοίτηση αφορούσε συγκεκριμένων περιοχών παιδιά, που των οποίων η γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν κρινόταν επαρκής (Κυπριανός 2007, Κιτσαράς 2001).

Από το 1923 με την ανταλλαγή των πληθυσμών και μέχρι τη δεκαετία του 1980, η φοίτηση των παιδιών στα νηπιαγωγεία ήταν αυξημένη αλλά όχι υποχρεωτική. Εντούτοις, στις μεταρρυθμίσεις του 1974-1977, ψηφίστηκε ο Νόμος 309/76 (ΦΕΚ 100, τ. Α'), όπου στο άρθρο 4, παρ. 2, ορίζει ότι η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και αφορά εγγραφές νηπίων που θα συμπληρώνουν τα 3,5 έτη την 1η Οκτωβρίου. Στο άρθρο 4, παρ. 3, του ίδιου νόμου αναφέρεται ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο «*δύναται να καταστεί υποχρεωτική εις περιοχάς της Χώρας*». Ως αποτέλεσμα αυτών προεδρικό Διάταγμα εκδόθηκε Π.Δ. 484/1977, (ΦΕΚ 149/25-5-1977, τχ Α'), το οποίο όριζε την οργάνωση και τη διοικητική λειτουργία των νηπιαγωγείων (Μπάκας, 2014γ).

Το 2003, με την υπ' αριθμ. Α. 21072β/Γ2/03 υπουργική απόφαση (Φ.Ε.Κ. 304/2003, τχ. Β'), καθορίζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το οποίο το Νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού (μετά την οικογένεια), θα πρέπει να εξασφαλίζει την ομαλή και πολύπλευρη ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητη η ισότιμη ενσωμάτωση της Προσχολικής Αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε αναπτυγμένης κοινωνίας και γενικευμένη αρχή. Η κατάσταση παρέμενε στάσιμη μέχρι το 2005, κυρίως για λόγους οικονομικής ένδειας και εξαιτίας έλλειψης κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής.

Σταθερές πιέσεις για τη θεσμοθέτηση δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης ασκούσαν από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε, 2006). Στην Ελλάδα με τον Ν.3518/21-12-2006 (ΦΕΚ 272 Α) η προσχολική εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική για ένα έτος. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά που συμπληρώνουν μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής τα πέντε τους χρόνια, υποχρεούνται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, προβλέποντας κυρώσεις αντίστοιχες με αυτές που ισχύουν στις υπόλοιπες βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ν 1566/85, άρθρο 2, παρ. 3) για όσους έχουν την επιμέλεια των μαθητών και παραλείπουν την εγγραφή ή την εποπτεία ως προς τη φοίτησή τους. Η φοίτηση των νηπίων Α' ηλικίας μπορεί να γίνεται μόνο σε δημόσια νηπιαγωγεία ή σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Την ίδια περίοδο, τα νήπια Β' ηλικίας (προνήπια), έχουν τη δυνατότητα εγγραφής σε ποικίλες δημόσιες και ιδιωτικές δομές.

Μολαταύτα, η ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου ανέδειξε προβλήματα, γεγονός που καταδεικνύει ότι η κυβέρνηση δεν είχε μελετήσει λεπτομερώς το ζήτημα πριν προχωρήσει στη θέσπιση της υποχρεωτικότητας, με αποτέλεσμα να χρειαστούν νέες ρυθμίσεις που θα τα αντιμετώπιζαν. Αναφέρουμε επιγραμματικά μερικά από τα προβλήματα που προέκυψαν. Δεν είχε γίνει καταγραφή νηπίων, ίδρυση νέων νηπιαγωγείων, κατάλληλος υλικοτεχνικός και κτιριακός εξοπλισμός, αρκετοί διορισμοί νηπιαγωγών. Όμως, τα παραπάνω προβλήματα, όπως και τα οφέλη που προέκυψαν από την εφαρμογή της υποχρεωτικότητας φοίτησης στο νηπιαγωγείο, θα μελετηθούν διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Από το σχολικό έτος 2011-2012 απαραίτητη για την εγγραφή στο Δημοτικό σχολείο κρίθηκε η Βεβαίωση Παρακολούθησης Νηπιαγωγείου. Σχετική εγκύκλιος με Αρ.Πρωτ.Φ.12/570/67123/Γ1/14-06-2011, το Υπουργείο Παιδείας καθιστά σαφές ότι: *«Η φοίτηση των νηπίων τα οποία μέχρι και την 31η Δεκεμβρίου του 2010 συμπληρώνουν ηλικία πέντε ετών, έχει γίνει πλέον υποχρεωτική, σύμφωνα με το άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 (ΦΕΚ 272Α /2006) και με την Φ.6/278/56068/Γ1/17-5-2011 Υ.Α, με την οποία καθορίζεται ο τρόπος της Βεβαίωσης Παρακολούθησης Νηπίου, η οποία είναι ένα από τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για την εγγραφή στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Σε όσα Νηπιαγωγεία, μετά την εγγραφή όλων των νηπίων πρώτης ηλικίας υπάρχουν κενές θέσεις, γίνονται δεκτά τα νήπια δεύτερης ηλικίας, (προνήπια) για την εγγραφή των οποίων εφαρμόζονται οι διατάξεις του Π.Δ 200/1998 (ΦΕΚ 161Α)».*

Στο πλαίσιο του τριετούς σχεδιασμού για την εκπαίδευση, στις 9 Μαΐου 2017, ανακοινώθηκε από τον Πρωθυπουργό της χώρας, Αλέξη Τσίπρα, ότι σε βάθος τριετίας, δε θα υπάρχει κανένα παιδί από 4 χρονών και πάνω, που θα μείνει εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά «θα είναι στη δυνατότητα των γονέων να επιλέξουν σε ποια δομή θα στείλουν τα παιδιά τους» (ΥΠΠΕΘ, 2017β). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως η μόνη δομή, με βάση τα διεθνή κριτήρια (pre-primary education, ISCED 02), που παρέχει εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο, είναι το νηπιαγωγείο (OECD, 2017, σ. 36).

6.4.2 Η κατάσταση στην Ελλάδα σήμερα

Από τις 2 Μαρτίου 2018 θεσμοθετήθηκε, πως η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα θα αρχίζει από το προνήπιο, αφορά δηλαδή τα παιδιά που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής την ηλικία των 4 ετών (Ν. 4521, ΦΕΚ 38/2-3-2018). Όπως ορίζει ο συγκεκριμένος νόμος, όλα τα παιδιά 4 και 5 ετών θα φοιτούν υποχρεωτικά στο Νηπιαγωγείο, αλλά σε βάθος τριετίας. Σε εφαρμογή του άρθρου 33 του ίδιου Νόμου, με κοινή Υπουργική Απόφαση που εξέδωσε η κυβέρνηση στις 24 Απριλίου 2018 και υπεγράφη από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κώστα Γαβρόγλου, μετά από ομόφωνη θετική εισήγηση των Τριμερών Επιτροπών και των Περιφερειακών Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανακοινώθηκαν οι 184 Δήμοι (σε σύνολο 325), όπου πληρούν όλες τις προϋποθέσεις άμεσης εφαρμογής της και ήδη εφαρμόζεται η υποχρεωτικότητα φοίτησης για το τρέχον σχολικό έτος 2018-2019.

Στην Ελλάδα η κυβέρνηση κυμαινόταν μεταξύ της φροντίδας, της περίθαλψης και της προσχολικής εκπαίδευσης για χρόνια. Η ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής ακολούθησε την παραδοσιακή διχοτομία ανάμεσα στην φροντίδα και την εκπαίδευση, η οποία παρατηρείται και σε άλλες χώρες. Και αυτό οφείλεται στις διαφορετικές γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των ηλικιακών ομάδων στις οποίες απευθύνονται οι δομές αυτές. Δύο εντελώς διαχωρισμένα θεσμικά δίκτυα με διαφορετική διοικητική δομή, στόχους και προσωπικό, που αντιστοιχούν σε διαφοροποιημένες ανάγκες, παρέχουν υπηρεσίες φροντίδας και εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία.

Τα νηπιαγωγεία που υπάρχουν στο Υπουργείο Παιδείας και παρέχουν υποχρεωτική εκπαίδευση σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών (Ν. 4521, ΦΕΚ 38/2-3-

2018). Και οι παιδικόί σταθμοί που υπάγονται στο Υπουργείο Εσωτερικών , εφόσον ανήκουν στην Τοπική Αυτοδιοίκηση και απευθύνονταν μέχρι τη ψήφιση του παραπάνω νόμου σε παιδιά ηλικίας έως 5 ετών . Επικρατούσε δηλαδή μια ηλικιακή επικάλυψη των δύο παραπάνω θεσμών, καθώς και οι δύο είχαν τη δυνατότητα να υποδέχονται παιδιά τεσσάρων ετών. Η επικάλυψη αυτή εξακολουθεί να υφίσταται και σήμερα, στους δήμους εκείνους που δεν εφαρμόζουν ακόμα την υποχρεωτική φοίτηση στα νηπιαγωγεία.

Τα νηπιαγωγεία λειτουργούν με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. Υπάγονται και επιβλέπονται από το Υπουργείο Παιδείας και οι Νηπιαγωγοί (απόφοιτοι Πανεπιστημιακών τμημάτων), υποχρεούνται να εφαρμόζουν επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών / ΔΕΠΠΣ, που δίνει τη δυνατότητα ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013). Η φοίτηση στα δημόσια νηπιαγωγεία είναι δωρεάν, διαρκεί 9 περίπου μήνες το χρόνο, με ωράριο από τις 8:15 μέχρι τις 13:00 για τα παιδιά του υποχρεωτικού πρωινού προγράμματος και από τις 7:45 μέχρι αυστηρά τις 16:00 (χωρίς δυνατότητα εξόδου νωρίτερα) για τα εγγεγραμμένα στο προαιρετικό ολόημερο πρόγραμμα. Το φαγητό τους οι μαθητές το φέρνουν καθημερινά από το σπίτι τους και ο/η νηπιαγωγός αναλαμβάνει το ζέσταμά του. Υπεύθυνος/η καθαριότητας, προσέρχεται στο σχολείο μετά την αποχώρηση των παιδιών.

Οι παιδικόί σταθμοί της χώρας λειτουργούν με βάση τον Κανονισμό λειτουργίας 5/12/2017, ΦΕΚ 4249 τ.Β΄ . Η φοίτηση σε αυτούς δύναται να επιβαρύνεται από οικονομική συμμετοχή των γονέων (τροφεία), που καθορίζονται με απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του νομικού προσώπου, μετά από σύμφωνη γνώμη του Δημοτικού Συμβουλίου, ή του ίδιου του Δημοτικού Συμβουλίου, εφόσον πρόκειται περί Σταθμού εντός υπηρεσίας του εκάστοτε Δήμου. Η οικονομική αυτή συμμετοχή εξαρτάται από τα εισοδηματικά κριτήρια της οικογένειας των παιδιών. Η φοίτηση διαρκεί 11 μήνες ,με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας 7:00 έως 16:00 που δίνει τη δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή μετά τις 13:00. Παρέχεται καθημερινή ολοκληρωμένη σίτιση. Το προσωπικό του σταθμού αποτελείται από μια/έναν παιδαγωγό απόφοιτο Τ.Ε.Ι. Βρεφονηπιοκομίας, μια/έναν βοηθό παιδαγωγού, μία/έναν μάγαιρα, μια/έναν βοηθό καθαριότητας ενώ και μία/ ένας παιδίατρος επισκέπτεται το σταθμό κάθε 15 ημέρες.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο νηπίων Α΄ και Β΄ ηλικίας, άνοιξε ο

ασκός του Αιόλου. Δημιουργήθηκαν εντάσεις ανάμεσα σε Βρεφονηπιοκόμους και σε Νηπιαγωγούς που μάχονται για το ευνοϊκότερο μέλλον της κάθε πλευράς καθώς και διαφωνίες ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Μολονότι, όμως, υπάρχουν πολλές ομάδες συμφερόντων που εναντιώνονται σθεναρά στην υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων Β' ηλικίας στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο, προβάλλοντας διάφορα επιχειρήματα, όπως τη δήθεν «σχολειοποίηση» του νηπιαγωγείου, την ακατάλληλη κτιριακή υποδομή τους, τη μη παροχή γεύματος ή διευρυσμένου ωραρίου που θα εξυπηρετούσε τους γονείς, ΔΕΝ είναι θέμα που απασχολεί την παρούσα εργασία. Ο Νόμος ψηφίστηκε, εφαρμόζεται ήδη σε 184 Δήμους της Ελλάδας και θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια της παρούσης, το πώς επηρέασε τα τετράχρονα σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων.

6.5 Τοπική αυτοδιοίκηση και εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων στα Νηπιαγωγεία.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας, τα εκπαιδευτικά συστήματα των Ευρωπαϊκών χωρών, που αναφέρονται στην προσχολική ηλικία διαφέρουν. Υπάρχουν εκείνα που παρέχουν μια ενιαία δομή εκπαίδευσης και φροντίδας σε παιδιά ηλικίας από 0 έως 6 περίπου ετών (μέχρι την είσοδό τους δηλαδή στο Δημοτικό) και άλλα στα οποία η ευθύνη για τη διοίκησή τους ή και την χρηματοδότησή τους αναλαμβάνεται από διαφορετικές αρχές όπως είναι οι Δήμοι ή το Υπουργείο Παιδείας. (Eurydice and Eurostat Report, 2014). Υπάρχουν και περιπτώσεις, όπου το Υπουργείο Παιδείας δεν εμπλέκεται καθόλου στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, λόγω του φόβου «σχολειοποίησης» που πιθανώς προκύψει στα παιδιά ηλικίας κάτω των τριών ετών (Kaga, et al. 2010). Συμπεραίνεται λοιπόν, πως αυτό που προέχει, δεν είναι το εάν η δομή του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας μιας χώρας είναι διακριτή ή ενιαία, αλλά εάν εφαρμόζει τις καλύτερες το δυνατό πρακτικές, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της χώρας αυτής.

Ένας σχολικός οργανισμός, ως κύριος παράγοντας του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί ταυτόχρονα και έναν κοινωνικό οργανισμό, που δρα σε συγκεκριμένο χώρο και αποτελείται από μέλη που θέτουν στόχους. Για την επίτευξη

αυτών των στόχων απαιτούνται οι κατάλληλες οικονομικές πιστώσεις, ώστε να ικανοποιηθούν οι όποιες λειτουργικές ανάγκες προκύψουν, όπως και η κατάλληλη διοίκηση (Σαΐτη, 2001). Με το Νόμο 1566/1985 *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, γίνεται η πρώτη προσπάθεια της Τοπικής Αυτοδιοίκησης να εμπλακεί στη λειτουργία των σχολείων. Τότε δημιουργήθηκε και ο θεσμός των Σχολικών Επιτροπών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πλέον, σύμφωνα με τον Πουλή (2014), ο παραπάνω θεσμός, λειτουργεί με βάσει τις διατάξεις του άρθρου 243 του Ν.3463/2006, όπως και την Υπουργική Απόφαση 8440/2011 (Β'318/2011).

Με επόμενους νόμους το 1990 και 1992, ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο ο ρόλος της με την παροχή χρημάτων στα σχολεία και τη διαχείριση των σχολικών επιχορηγήσεων. Την ίδια περίοδο μεταβιβάστηκε από τους Ο.Τ.Α. και η κινητή και ακίνητη περιουσία των σχολείων καθώς και η ευθύνη κατασκευής, επισκευής και συντήρησης των σχολικών κτιρίων. Το 1994 μεταφέρθηκαν νομικά οι παιδικοί σταθμοί στις κοινωνικές παροχές των Ο.Τ.Α. Τυπικά, όμως επήλθαν στην εποπτεία των Δήμων το 2002 (Κατσαρός, 2006).

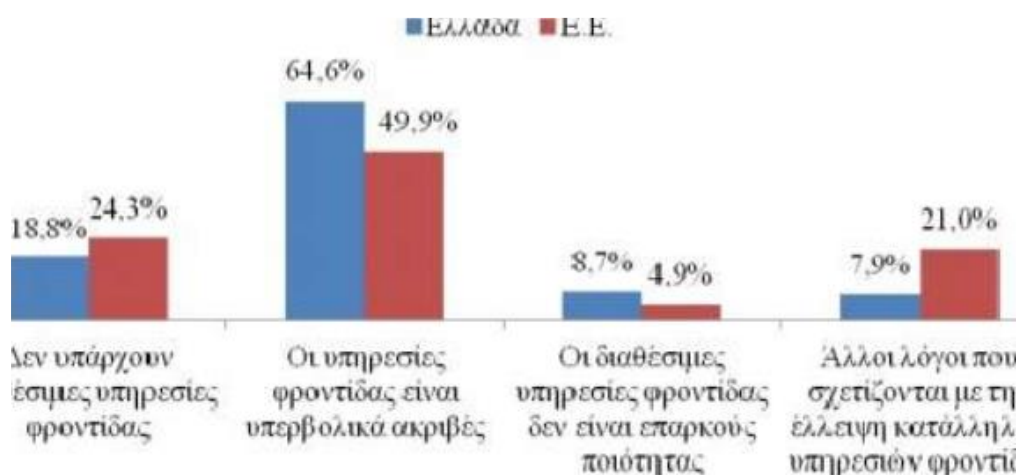
Το 2006 με το νόμο 3518/2006 καθιερώθηκε η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο για παιδιά 4 και 5 ετών. Το 2007 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε μια προσπάθεια να καταστήσει πραγματοποιήσιμη την υποχρεωτική φοίτηση όλων των νηπίων, έδωσε το πρόταγμα στους Δημοτικούς και Ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς να δημιουργήσουν νηπιακά τμήματα, αυξάνοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό τις εγγραφές την επόμενη σχολική χρονιά (Κωνσταντίνου, κ.α. 2015). Λόγω όμως των μειωμένων κρατικών επιχορηγήσεων και της ενίσχυσης ελαστικών μορφών εργασίας, οι Οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης αναγκάστηκαν να δημιουργήσουν Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, προκειμένου να παρέχουν Προσχολική Αγωγή.

Το 2011 και στα πλαίσια του προγράμματος Καλλικράτης (Ν.3852/2010) έγιναν συνενώσεις των Νομικών τους προσώπων, ανάμεσα στα οποία βρίσκονταν και αυτά που αφορούσαν την Προσχολική Αγωγή. Οι σχολικές επιτροπές συγχωνεύτηκαν σε δύο νομικά πρόσωπα. Ένα για την Πρωτοβάθμια και ένα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, κ.α. 2015). Αναμενόμενη από τα παραπάνω, η μείωση των πόρων που δίνονταν για τη λειτουργία των παιδικών σταθμών, καθώς όλα τα Νομικά πρόσωπα, αντιμετωπίζονταν ως ένα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό, πως οι Ο.Τ.Α. δέχονται ισχυρή οικονομική πίεση, καθώς λαμβάνουν ετησίως χιλιάδες αιτήσεις για φοίτηση

παιδιών μεγάλου ηλικιακού εύρους (από 3 μηνών έως και 4 ετών) που έχουν «ανομοιογενείς ανάγκες και εξ' αιτίας αυτών και αυξημένα έξοδα» (Κωνσταντίνου, κ.α. 2015). Παιδιών που λαμβάνουν ολοκληρωμένη σίτιση καθημερινά και φροντίδα από πλήθος εργαζομένων. Η υποχρηματοδότηση της Εκπαίδευσης, καθώς και η συνεχής μείωση του προϋπολογισμού του Προγράμματος Δημόσιων Επενδύσεων του Υπουργείου Παιδείας δημιουργεί ιδιαίτερος σημαντικά προβλήματα στις υποδομές της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Σιδέρη, 2010). Η θεσμοθέτηση της Υποχρεωτικής φοίτησης και των προνηπίων με το Ν.4521/2018 αυξάνει τα προβλήματα αυτά για τους Ο.Τ.Α.

Εύλογα λοιπόν οι 184 από τους Δήμους της χώρας, που πληρούσαν τις προϋποθέσεις εφαρμογής του παραπάνω νόμου, τον εφάρμοσαν, καθώς έτσι ικανοποιούνται την ίδια στιγμή κοινωνικοοικονομικές και παιδαγωγικές ανάγκες. Τα προνήπια εξασφαλίζουν ισότιμη με τα νήπια εκπαίδευση, αφού στους παιδικούς σταθμούς δεν ακολουθείται επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως στα νηπιαγωγεία. Την ίδια στιγμή, παύουν να καλύπτουν τις χιλιάδες θέσεις στους παιδικούς σταθμούς (δομές αγωγής και φροντίδας), που έχουν ανάγκη τα μικρότερα παιδιά ηλικίας 0 έως 4 ετών, γεγονός ιδιαίτερος απαραίτητο στους εργαζόμενους γονείς. Σύμφωνα με τον πίνακα 2 που ακολουθεί, έρευνα της Eurostat το 2010 στην Ελλάδα, απέδωσε τη μερική έως ανύπαρκτη απασχόληση των γονέων, στην ανάγκη φύλαξης από τους ίδιους των παιδιών τους καθώς θεωρούν πως οι δομές φροντίδας που παρέχονται, είναι είτε ιδιαίτερος ακριβές, είτε ανεπαρκείς.



Πίνακας 2: Αίτια μη απασχόλησης γονέων. Πηγή Eurostat, 2010

7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

7.1 Εισαγωγή

Η συλλογή των επιστημονικών άρθρων που χρησιμοποιούνται για τη συγγραφή της βιβλιογραφικής επισκόπησης πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτύου και η αναζήτηση βασίστηκε στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων Google scholar. Προκειμένου να εντοπιστούν άρθρα σχετικά με το θέμα της εν λόγω εργασίας χρησιμοποιήθηκαν οι εξής λέξεις κλειδιά: “school entry age”, “early childhood education”, “compulsory kindergarten”, “immigrants”, μεμονωμένες ή σε συνδυασμό μεταξύ τους.

Τα άρθρα που ανακτήθηκαν φέρουν ημερομηνία δημοσίευσης από το 2006 έως το 2017 και είναι γραμμένα όλα στην αγγλική γλώσσα. Η θεματολογία τους αφορά στον αντίκτυπο της ηλικίας εισόδου των παιδιών (μεταναστών και μη) στο νηπιαγωγείο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη σε μεταγενέστερο επίπεδο. Κατόπιν εξέτασης τόσο της περίληψης όσο και του κυρίου σώματος των άρθρων επιλέχθηκαν συνολικά δεκατέσσερις ερευνητικές μελέτες με κριτήριο την ιδιαίτερη συνάφειά τους με το προς διερεύνηση θέμα, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια του κεφαλαίου.

7.2 Προγενέστερες έρευνες

Κατόπιν ανασκόπησης εντοπίστηκαν, όπως προαναφέρθηκε, κάποιες μελέτες που σχετίζονται με το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα βασικά σημεία των μελετών και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι ερευνητές σε σχέση με τον αντίκτυπο της ηλικίας εισόδου των παιδιών (μεταναστών και μη) στο νηπιαγωγείο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη σε μεταγενέστερο επίπεδο.

Οι Loeb, Bridges, Bassok, Fuller και Rumberger (2007), εξετάζουν τις επιπτώσεις που έχουν στην εξέλιξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, κατά την έναρξη του νηπιαγωγείου, οι διαφορετικού τύπου δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας. Στο κατά πόσο οι επιπτώσεις αυτές ποικίλλουν

ανάλογα τη διάρκεια συμμετοχής των παιδιών στα δημόσια αυτά προγράμματα παιδικής φροντίδας κέντρου πριν τα πέντε τους χρόνια και στο διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο από το οποίο προέρχονται τα παιδιά.

Χρησιμοποιούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα αγγλόφωνων παιδιών της Αμερικής, συσχετίζοντας την επίδραση της διάρκειας συμμετοχής των παιδιών σε αυτά τα προγράμματα, με την αναζήτηση της καλύτερης ηλικίας για την είσοδό τους σε αυτά και του καταλληλότερου εβδομαδιαίου αριθμού ωρών συμμετοχής τους σε αυτά. Επιπλέον, εξετάζουν το εάν τα δύο παραπάνω αποτελέσματα είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά για τα παιδιά από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες.

Στην ανάλυσή τους χρησιμοποιούν δεδομένα μίας διαχρονικής μελέτης προσχολικής ηλικίας που αφορούσε 14.162 παιδιά (5 ετών), που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο τη χρονιά 1998-1999. Τα στοιχεία αντλήθηκαν σε Εθνικό επίπεδο από συνεντεύξεις με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γονέων με άμεσες αξιολογήσεις των πεντάχρονων και με συνεντεύξεις από τους / τις νηπιαγωγούς. Εξαιρέθηκαν τα παιδιά εκείνα για τα οποία δεν υπήρχαν πληροφορίες σχετικές με την πρότερη φοίτησή τους σε δομές προσχολικής φροντίδας. Με βάση τις απαντήσεις των γονέων σχετικά με τον τύπο/δομή μέριμνας που έλαβαν τα παιδιά τους την προηγούμενη χρονιά (όταν ήταν 4^{ων}) κατηγοριοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας σε 2 τύπους. Αυτά που πήγαν σε οποιοδήποτε κέντρο προσχολικής φροντίδας εκτός από το Head Start και σε αυτά που παρακολούθησαν προγράμματα Head Start. Οι γονείς επίσης απάντησαν σχετικά με την ηλικία εισόδου των παιδιών σε προσχολικές δομές φροντίδας κέντρου (όπως αναφέρονται) και στη διάρκεια ωρών φοίτησης σε εβδομαδιαία βάση. Σε ότι αφορά τις αξιολογήσεις των παιδιών μετρήθηκε η ικανότητα ανάγνωσης και μαθηματικών εννοιών από την ερευνητική ομάδα, μέσα από δοκιμασίες αναγνώρισης γραμμάτων, λέξεων, χωροχρονικών εννοιών και αριθμών. Επιπλέον οι παιδαγωγοί των μαθητών κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητές τους.

Η παραπάνω μελέτη ξεκίνησε με το ερώτημα: Πόσο πολύ, μπορεί να είναι το πάρα πολύ, όταν πρόκειται για τη συμμετοχή των παιδιών σε προσχολικά κέντρα πριν τα 5 έτη που είναι η είσοδος στο νηπιαγωγείο. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι εξαρτάται από το κάθε παιδί και τον τομέα ανάπτυξής τους. Τα καλύτερα γνωστικά οφέλη τα λάμβαναν τα νήπια που εισήλθαν σε πρόγραμμα «κέντρου» μεταξύ 2-3 ετών. (Μεγαλύτερες ικανότητες προ-ανάγνωσης και προμαθηματικών). Την ίδια

στιγμή για τα παιδιά κάτω των 2 που παρακολουθούσαν τα εν λόγω προγράμματα ενισχύονταν τα αρνητικά αποτελέσματα συμπεριφοράς.

Ως προς τη διάρκεια παρακολούθησης, τα ευρήματα διαφέρουν ανάλογα του οικογενειακού εισοδήματος. Έτσι για τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα οι επιπλέον ώρες κάθε εβδομάδα έχουν ξεκάθαρα γνωστικά οφέλη, ενώ για τα παιδιά με υψηλό οικογενειακό εισόδημα ενδείκνυται η παρακολούθηση σε μέτριο επίπεδο (15-30 ώρες την εβδομάδα), καθώς οι παραπάνω ώρες όχι μόνο δεν οδηγούν σε γνωστική ανάπτυξη αλλά σε μεγάλα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα ευρήματα εν κατακλείδι υποδεικνύουν ότι γενικά τα μεγαλύτερα οφέλη προκύπτουν από παρεμβάσεις που ξεκινούν λίγο νωρίτερα από την ηλικία των 4 ετών.

Οι Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart (2011), εξετάζουν τις επιπτώσεις της μεσοπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης προσχολικής ποιότητας (όπως μετράται από τα ECERS-E και ECERS-R) στις γνωστικές και συμπεριφορικές έκβασης των παιδιών στην ηλικία των 11 ετών και να προβληματιστούν για το τί μπορούν και τί δεν μπορούν να μας πουν οι στατιστικές μελέτες μεγάλης κλίμακας . Οι αξιολογήσεις στην ηλικία των 11 επιλέχθηκαν προκειμένου να συμπεριληφθούν οι εθνικές δοκιμασίες αξιολόγησης, που είναι κοινές στην Αγγλία μαζί με μία βαθμολογική κλίμακα που συμπληρώθηκε από τον καθηγητή της τάξης σχετικά με τα κοινωνικά συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

Το κυρίαρχο ερευνητικό ερώτημα ήταν εάν η προσχολική ποιότητα που μετράται στο ECERS-E και ECERS-R είναι σχετική με τα αποτελέσματα των παιδιών στο τέλος του Δημοτικού σχολείου. Οι αξιολογήσεις των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και οι κοινωνικές, συμπεριφορικές ικανότητές τους συλλέχθηκαν στην ηλικία των τριών (πριν την εξέταση) στην ηλικία των 5 (κατά την είσοδο στο δημοτικό σχολείο) και στην ηλικία των 7. Το άρθρο επικεντρώνεται στα αποτελέσματα των παιδιών που έχουν μετρηθεί προς το τέλος του Δημοτικού σε ηλικία 11 ετών.

Το δείγμα αντλήθηκε από μία μακρόχρονη Μελέτη 3000 παιδιών, η οποία ήταν αντιπροσωπευτική της Αγγλίας κατά το χρόνο πρόσληψης 1997- 1998. Συνολικά 2857 παιδιά ηλικίας τριών ετών εισήχθησαν σε 141 προσχολικά ιδρύματα που αντιπροσωπεύουν 6 διαφορετικούς τύπους ομαδικών παροχών. Ένα επιπλέον δείγμα 315 παιδιών "στο σπίτι" που δεν είχαν δηλαδή παρακολουθήσει προσχολική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες σύγκρισης με τα παιδιά που είχαν φοιτήσει σε δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας. Το δείγμα περιλάμβανε 2664

παιδιά που είχαν έγκυρα δεδομένα τόσο για τα μέτρα ποιότητας όσο και για τα αποτελέσματα στην ηλικία των 11.

Η προσχολική ποιότητα μετρήθηκε χρησιμοποιώντας το ECERS-E και το ECERS-R. Το ECERS-R επικεντρώνεται σε ένα ευρύ φάσμα ποιοτικών διαστάσεων και αποτελείται από 43 στοιχεία. Τέτοια είναι ο Χώρος και η επίπλωση, οι ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η δομή προγράμματος, η αλληλεπίδραση γονιών με το προσωπικό. Οι αξιολογήσεις βασίστηκαν σε ελάχιστη παρατήρηση δύο ωρών σε μία τάξη ή σε μία ομάδα και περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων σχετικά με τις πτυχές της ρουτίνας που δεν είναι ορατές κατά την παρατήρηση. Το ECERS-E επικεντρώνεται στο προσχολικό ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών και αποτελείται από 18 υποενότητες τεσσάρων βασικών αντικειμένων : Αλφαριθμητικός, μαθηματικά, Επιστήμη και Περιβάλλον.

Σε ότι αφορά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών, η αξιολόγησή τους έγινε στην ηλικία των 11, βάσει εθνικών εξετάσεων αξιολόγησης στα αγγλικά και τα μαθηματικά. Ως προς τις κοινωνικές και συμπεριφορικές εκτιμήσεις χρησιμοποιήθηκαν πιστοποιημένες κλίμακες αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Ως προς το περιβάλλον εκμάθησης στο σπίτι, το επίπεδο εκπαιδευτικής υποστήριξης που λάμβαναν τα παιδιά, εκτιμήθηκε, βάσει συνεντεύξεων στους γονείς στην αρχή της έρευνας.

Οι επιδράσεις των βαθμολογιών ECERS-E στα γνωστικά αποτελέσματα, δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν δεχθεί υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση όπως μετράται από το ECERS-E έχουν θετικά αποτελέσματα στην ηλικία των 11 κυρίως στα μαθηματικά. Τα παιδιά «στο σπίτι» και εκείνα που είχαν παρακολουθήσει χαμηλής ποιότητας προσχολική φροντίδα, είχαν μικρή διαφορά μεταξύ τους σημειώνοντας χαμηλά ποσοστά στην ηλικία των 11. Οι βαθμολογίες ποιότητας για το ECERS-R δεν σχετίζονταν με το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών στην ηλικία των 11 ετών.

Τόσο το ECERS-E και το ECERS-R αποδεικνύουν, ότι τα παιδιά που παρακολουθούν μεσαίας και υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση είχαν υψηλότερα επίπεδα "αυτορρύθμισης" σε ηλικία 11 ετών από άλλα. Επίσης τα παιδιά αυτά εμφανίζονται να έχουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής συμπεριφοράς σε σχέση με τα παιδιά "στο σπίτι" καθώς και χαμηλότερα επίπεδα αντικοινωνικής και υπερδραστήριας συμπεριφοράς στην ηλικία των 11 από τα παιδιά "στο σπίτι". Τα παιδιά επίσης πού στο σπίτι λαμβάνουν υψηλής ποιότητας εκμάθηση και έχουν

παρακολουθήσει μεσαίας υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση, έχουν ισχυρότερο θετικό μακροπρόθεσμα όφελος τόσο στα αγγλικά όσο και στα μαθηματικά στην ηλικία των 11. Επίσης ο τελευταίος συνδυασμός σχετίζεται και με πολύ υψηλές βαθμολογίες " αυτορρύθμισης" στην ηλικία των 11.

Οι Sakic, Burusic, και Babarovic (2013), διερεύνησαν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ ηλικίας εισόδου των σχολείο με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα εξέτασαν 44479 μαθητές που βρίσκονταν στην Τετάρτη τάξη (ηλικίας 10-11 ετών) και 43338 μαθητές που φοιτούν στην όγδοη (ηλικίας 14-15 ετών) τάξη σε όλα τα 844 δημοτικά σχολεία της Κροατίας. Δημιουργήθηκαν δύο υποδείγματα και στα δύο δείγματα μαθητών, τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως " νεότερα " και ως " μεγαλύτερα " κατά την είσοδο στο σχολείο. Στο κροατικό εκπαιδευτικό σύστημα ως ημερομηνία λήξης για την εισαγωγή στο σχολείο είναι η πρώτη Απριλίου και τα παιδιά εγγράφονται στην πρώτη τάξη του Δημοτικού, όταν συμπληρώνουν τα έξι έτη μέχρι την ημερομηνία αυτή.

Στην τετάρτη τάξη το δείγμα μετρήθηκε στην κροατική γλώσσα, στην Αγγλική γλώσσα (ως ξένη γλώσσα) στα μαθηματικά, στις Φυσικές και τις Κοινωνικές επιστήμες. Στην όγδοη το δείγμα μετρήθηκε στην κροατική γλώσσα στην Αγγλική γλώσσα (ως ξένη γλώσσα) στη φυσική, χημεία, βιολογία, γεωγραφία και ιστορία. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ως μέτρα αξιολόγησης των σχολικών τους επιτευγμάτων, πρώτον τα αποτελέσματα των μαθητών σε αντικειμενικές δοκιμασίες και δεύτερον τους σχολικούς βαθμούς που ορίζονταν από τους δασκάλους και αφορούσαν στη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών τόσο στη συμμετοχή του στην τάξη όσο και στην επίδοσή τους σε διάφορες εργασίες αλλά και στις εξετάσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη συλλέχθηκαν ως μέρος εθνικών εξετάσεων στα δημοτικά σχόλια της Κροατίας. Όλοι οι μαθητές της Τετάρτης και όγδοης τάξης των δημοτικών ήταν παρόντες και συμμετείχαν στην εξέταση. Όλοι οι μαθητές της Τετάρτης ολοκλήρωσαν τις εξετάσεις σε όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Μεταξύ των μαθητών της όγδοης, οι μισοί περίπου ολοκλήρωσαν τις εξετάσεις στην κροατική γλώσσα, φυσική, χημεία, βιολογία και οι άλλοι μισοί στην Αγγλική γλώσσα, γεωγραφία και στην ιστορία. Η κατανομή των μαθητών στις δύο αυτές μονάδες έγινε με τυχαία δειγματοληψία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι μεταξύ των νεότερων και των μεγαλύτερων μαθητών της τετάρτης τάξης παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη σχολική επίδοσή τους σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Οι μαθητές που ήταν μεγαλύτεροι όταν εισήλθαν στο σχολείο, υπερέβησαν κατά μέσο όρο όσων ήταν νεότεροι κατά την είσοδό τους στο σχολείο, ανεξάρτητα με το αν οι επιδόσεις τους μετρήθηκαν με αντικειμενικές διαδικασίες ή με σχολικούς βαθμούς. Ωστόσο η υπεροχή αυτή ήταν πολύ μικρή σε βαθμό. Μεταξύ των μαθητών της όγδοης τάξης δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές επίδοσης μεταξύ των νεότερων και των μεγαλύτερων μαθητών.

Και στα δύο δείγματα μαθητών οι τιμές έδειξαν, ότι η ηλικία εισόδου στο σχολείο επηρεάζει ελάχιστα τη σχολική επίδοση των μαθητών στις χαμηλότερες κυρίως τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και δεν είναι πλέον εμφανή στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Θέλοντας να τονίσουν την ανάγκη παροχής υψηλής ποιότητας προσχολική αγωγή και η μελέτη των Bakken, Brown και Downing (2017) σχεδιάστηκε για να τεκμηριώσει το πως η παρακολούθηση προσχολικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας (εφεξής TOP) παιδιών ηλικίας 4 ετών που προέρχονταν από οικογένειες μειονεκτούντες και χαμηλού εισοδήματος, οδηγεί σε μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα. Το «TOP» είναι φιλανθρωπικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε μία μεσοδυτική πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών με τη σύμπραξη Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα. Στόχος του προγράμματος η παροχή υψηλής ποιότητας πρώιμης μάθησης σε 4χρονα παιδιά φτωχών οικογενειών προκειμένου να επιτύχουν γνωστικά, αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικά. Η έρευνα (Bakken et al, 2017) διερευνά τα επιτεύγματα μίας από τις πρώτες ομάδες εγγραφέντων στην TOP (2008) παρακολουθώντας τους από το νηπιαγωγείο μέχρι την 4^η τάξη του Δημοτικού.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν από τους ερευνητές αφορούσαν το εάν τα παιδιά που στα 4 χρόνια τους παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής υψηλής ποιότητας, παρουσιάζουν υψηλότερες κοινωνικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, καθώς και θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, σε σχέση με μία ομάδα ελέγχου παιδιών, που δεν έχει λάβει καθόλου πριν από τα 5 χρόνια ή έχει λάβει διαφορετικού τύπου προσχολική φροντίδα, κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η ερευνητική ομάδα θεώρησε πιο βολικό να ενημερώσει για τη διαχρονική αυτή μελέτη του γονείς και να πάρει τη συγκατάθεσή τους γι' αυτή, ενώ τα νήπια φοιτούσαν σε δομές «TOP». Έτσι το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα ήταν άνω του

90%. Προϋπόθεση συμμετοχής τους, η φοίτηση για 8 τουλάχιστον μήνες στην TOP πριν την είσοδο στο νηπιαγωγείο (113 παιδιά). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από δύο σχολικές μονάδες της περιοχής με κοινό πρόγραμμα σπουδών. Η μία από τις μονάδες αυτές έδωσε το δείγμα ελέγχου 300 παιδιών με τους οποίους θα συγκρίνονταν οι μαθητές της «TOP». Το δείγμα ελέγχου επιλέχθηκε βάση 4 μεταβλητών: φύλο, ηλικία, εθνικότητα και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε (με πιστοποιημένη εγκυρότητα) ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε δασκάλους μαθητών που είχαν παρακολουθήσει «TOP». Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις αξιολόγησης που αφορούσαν τομείς κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και ερωτήσεις συγκριτικές με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Επιπλέον, λόγω του ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αρχίζουν να αξιολογούν τους μαθητές στην 3^η τάξη, ζητήθηκαν από τους ερευνητές να τους δοθούν οι δείκτες απόδοσης για την ανάγνωση και τα μαθηματικά 3^{ης} και 4^{ης} τάξης για τους μαθητές της TOP αλλά και της ομάδας ελέγχου, προκειμένου να αξιολογήσουν και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών.

Μετά από 5ετή συλλογή στοιχείων οι ερευνητές είδαν πως ένα προσχολικό πρόγραμμα υψηλής ποιότητας σε 4χρονα, όπως το «TOP», είχε μακροχρόνια οφέλη για τα παιδιά, ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αυξήθηκαν, η εισαγωγή τους σε μονάδες ειδικής εκπαίδευσης ήταν λιγότερες από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Σε ότι αφορά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς μεγάλωναν τα παιδιά, διευρύνθηκαν και αναπτύχθηκαν σε τέτοιο βαθμό που μέχρι και την 4^η τάξη εμφάνισαν τη βέλτιστη συμπεριφορά, τη δημιουργία σχέσεων, την κοινωνική αλληλεπίδραση με τον πλέον ώριμο συναισθηματικά τρόπο. Βελτίωσαν όλη τους τη ζωή.

Η διαχρονική μελέτη του Εθνικού Ινστιτούτου Υγείας και Ανθρώπινης Ανάπτυξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Rockville / Maryland των Ηνωμένων Πολιτειών (NICHD, 2007), εξετάζει την επίδραση της ηλικίας εισόδου 900 παιδιών στο νηπιαγωγείο, στη μετέπειτα πορεία τους στο Δημοτικό Σχολείο. Συσχετίζει την ηλικία εισόδου, με την ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια των πρώτων 4 ετών του σχολείου. Συγκρίνει παιδιά που πάνε στην ίδια τάξη, αλλά έχουν διαφορετική ηλικία, λόγω διαφορετικών γενεθλίων ή λόγω της τάσης των γονέων να καθυστερούν την είσοδο των παιδιών τους ένα χρόνο πέρα από το κανονικό. Η είσοδος στο σχολείο ποικίλει στις Ηνωμένες Πολιτείες με

ημερομηνίες γέννησης για την εγγραφή, που καθορίζει το κράτος. Γενικά τα παιδιά ξεκινούν όταν το Σεπτέμβριο που αρχίζουν τα σχολεία έχουν γίνει 5.

Η συμβολή αυτής της μελέτης έγκειται στο ότι μελετά διαχρονικά τα ίδια παιδιά από λίγο πριν την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο έως και την 3^η τάξη του Δημοτικού. Επίσης, λαμβάνει υπόψη παράγοντες καθοριστικούς για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όπως το φύλο την προηγούμενη προσχολική φροντίδα που έλαβαν τα παιδιά και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Αυτό έγινε προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος, οι επιδράσεις μεμονωμένων διαφορών στα παιδιά στο ξεκίνημα του σχολείου, να αποδίδονται κατά λάθος στην ηλικία εισόδου σε αυτό.

Χρησιμοποιήθηκε η τυχαία δειγματοληψία μέσω επισκέψεων σε νοσοκομεία σε μητέρες νεογέννητων που διήρκεσαν από τον Ιανουάριο έως το Νοέμβριο του 1991. Τα νήπια που επιλέχθηκαν επρόκειτο να εισαχθούν στο νηπιαγωγείο το 1996 (85% του δείγματος) ή το 1997, ανάλογα με την πολιτική της ηλικίας εισόδου στην Πολιτεία στην οποία ζούσαν. Χρησιμοποιήθηκαν οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις, οι βιντεοσκοπήσεις και η παρατήρηση των παιδιών (από πιστοποιημένους παρατηρητές) έως την ηλικία των 54 μηνών. Στη συνέχεια για την εξαγωγή συμπερασμάτων, οι μαθητές δοκιμάστηκαν σε τεστ σε ηλικία 54 μηνών, 1^{ης} Δημοτικού και 3^{ης} Δημοτικού, οι εκπαιδευτικοί τους αξιολόγησαν χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια γνωστικών δεξιοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς επίσης συμπλήρωσαν και μία φόρμα αναφοράς, που μετρούσε τα ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς.

Στα δεδομένα της ανάλυσης, σύμφωνα με την ιεραρχική γραμμική μοντελοποίηση που χρησιμοποιήθηκε, η ηλικία εισήχθη ως συνεχής μεταβλητή. Η έρευνα απέδειξε, πως κατά κύριο λόγο, από πολλές απόψεις, που αφορούσαν κυρίως την ακαδημαϊκή και καθόλου την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, τα παιδιά που ξεκίνησαν σε λίγο μεγαλύτερη ηλικία το σχολείο, είχαν θετικότερα αποτελέσματα, στην αρχή του σχολείου, παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο και ρυθμό ανάπτυξης σε σχέση με τα παιδιά που άρχισαν το σχολείο λίγο νωρίτερα. Οι ερευνητές συμπέραναν πως αν και στατιστικά σημαντικές οι παραπάνω επιδράσεις της ηλικίας εισόδου, δεν έχουν μεγάλη σημασία όταν πρόκειται για διακύμανση των παιδικών επιδόσεων κατά την έναρξη του σχολείου ή στα πρώτα χρόνια φοίτησης. Θα πρέπει ως παράγοντας να εξετάζεται μέσα στο πλαίσιο ίσως πιο σημαντικών παραγόντων, όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, από το οποίο προέρχονται οι μαθητές και η προηγούμενη προσχολική αγωγή που έλαβαν.

Παρόμοια αποτελέσματα με τη μελέτη NICHD ECCRN(2007) στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου η ποιότητα της προσχολικής φροντίδας αποδείχτηκε να έχει ουσιαστικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα μέχρι την ηλικία των 11 ετών, φαίνεται να έχει και η διαχρονική μελέτη παρατήρησης της ανάπτυξης παιδιών από την ηλικία των 3 έως τα 11 τους χρόνια στη Βόρεια Ιρλανδία (EPPNI). Πρόκειται για ένα από τα πρώτα προγράμματα μεγάλης κλίμακας που πραγματοποιήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο και αφορά τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων διαφόρων κέντρων προσχολικής αγωγής καθώς και τη συσχέτιση της ενδεχόμενης προσχολικής εμπειρίας των παιδιών με την ανάπτυξή τους. Η μελέτη των Melhuish, et al (2013) , παρουσιάζει τα αποτελέσματα στα παιδιά 11 ετών (από τα δεδομένα του EPPNI) και τον τρόπο που η επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων και η πρόοδος των μαθητών στη γλώσσα και στα μαθηματικά σχετίζονται με την εμπειρία τους σε κέντρο προσχολικής αγωγής.

Το δείγμα της έρευνας στρωματοποιήθηκε κατά το είδος προσχολικού κέντρου και περιοχή. Επιλέχθηκε δείγμα κέντρων τυχαία από τις 5 περιοχές της Βόρειας Ιρλανδίας καθώς και τυχαίο δείγμα παιδιών από τα κέντρα αυτά. Η έρευνα διήρκεσε από το 1999 έως το 2010 και σε αρχικό στάδιο περιλάμβανε 683 παιδιά από 80 κέντρα προσχολικής αγωγής διαφορετικού τύπου (π.χ. προνηπιακά, ιδιωτικά, ομάδων παιχνιδιού, τάξεων υποδοχής) και 151 παιδιά που δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία προσχολικής αγωγής. Τα δεύτερα παιδιά επελέγησαν από τα ίδια Δημοτικά στα οποία φοιτούσαν και τα πρώτα στην αρχή της Α΄ Δημοτικού.

Στο τελευταίο έτος φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό σε ηλικία 11 ετών, έλαβαν μέρος στις κρατικές εξετάσεις αξιολόγησης για το μάθημα των αγγλικών και των μαθηματικών. Τα αποτελέσματα αποκτήθηκαν από την ομάδα «EPPNI» και αναλύθηκαν σε σχέση με τα άλλα δεδομένα που είχαν πρότερα ληφθεί, όπως η ηλικία το επάγγελμα η εκπαίδευση γονιών η προηγούμενη προσχολική εμπειρία παιδιών και οι δραστηριότητες ενασχόλησής τους στο σπίτι. Τα τελευταία δεδομένα είχαν ληφθεί με ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 30-40 λεπτών που είχε δώσει ο ένας από τους δύο γονείς στο ξεκίνημα της μελέτης. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως σε ότι αφορά την αξιολόγηση της ποιότητας εκπαίδευσης που πρόσφεραν τα κέντρα προσχολικής αγωγής που χρησιμοποιήθηκαν έγινε βάση συγκεκριμένων παραγόντων που οι ερευνητές του προγράμματος πιστοποίησαν με υψηλή αξιοπιστία.

Μελετώντας οι Melhuish at al (2013) τις επιδράσεις των παραπάνω παραγόντων στην επίδοση και στην πρόοδο των μαθητών παρατήρησαν ποιοι

παράγοντες ήταν πιο σημαντικοί. Ενώ στο σύνολο δεν υπήρξε καμία σοβαρή επιρροή στο μάθημα των αγγλικών, στα μαθηματικά τα παιδιά με προσχολική εμπειρία είχαν διπλάσιες πιθανότητες για τον υψηλότερο βαθμό στην αξιολόγηση του σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν εμπειρία. Μάλιστα τα επιτεύγματα ήταν πιο ισχυρά - μακροπρόθεσμα στα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει προσχολικό κέντρο υψηλής ποιότητας (όπως είναι τα βρεφονηπιακά και τα νηπιακά τμήματα). Κέντρα στα οποία το προσωπικό φάνηκε να έχει τις καλύτερες ικανότητες και την υψηλότερη κατάρτιση. Τα ευεργετικά αποτελέσματα της προσχολικής αγωγής υψηλής ποιότητας παρατηρήθηκαν στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, που όμως ισορροπήθηκε και με των υπόλοιπων παιδιών στην αρχή του Δημοτικού, παρατηρήθηκαν όμως ακόμα πιο έντονα στα μαθηματικά, όπου εκεί η εξέλιξη ήταν συνεχής σε όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Huang και Invernizzi (2012), διερεύνησαν το εάν η ηλικία εισόδου στο νηπιαγωγείο, συσχετίζεται με την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων παιδιών που προέρχονται από σχολεία της Βιρτζίνιας των Ηνωμένων Πολιτειών, που βρίσκονται σε περιοχές υψηλής φτώχειας και που αποδίδουν χαμηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Βασιζόμενοι σε προηγούμενες μελέτες, που υποστήριζαν, πως η μεγάλη ηλικιακή διαφορά των μαθητών (12 μήνες), που εισάγονται μαζί στο σχολείο, βάση της ημερομηνίας που καθορίζει το κράτος (στη συγκεκριμένη Πολιτεία 5 ετών μέχρι τις 30 Σεπτεμβρη), οδηγεί πολλούς γονείς στην απόφαση να καθυστερήσουν σκόπιμα το παιδί τους ένα έτος από την ενδεδειγμένη ηλικία εισόδου, δημιούργησαν δύο ομάδες μαθητών (405 σύνολο), που αποτελούνταν από τους ηλικιακά νεότερους και τους ηλικιακά μεγαλύτερους. Η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών αυτών διερευνήθηκε για τρία έτη, από την είσοδο στο νηπιαγωγείο έως το τέλος της δεύτερης τάξης του Δημοτικού. Οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν σε άλλη μεγαλύτερη πολυετή μελέτη και επιλέχθηκαν βάσει της ηλικίας τους και της διαθέσιμης βαθμολογίας τους για διάστημα τριών ετών.

Τα ερευνητικά ερωτήματά τους σχετίζονταν με το μέγεθος της διαφοράς σε επίπεδο γνωστικό ανάμεσα στις δύο παραπάνω ομάδες και στο κατά πόσο η διαφορά αυτή παραμένει μέχρι το τέλος της Δεύτερης τάξης του Δημοτικού. Στο κατά πόσο ο ρυθμός ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων των νεότερων μαθητών είναι ταχύτερος από των μεγαλύτερων και στο κατά πόσο συσχετίζονταν τα γνωστικά κενά των μαθητών πρώιμης ηλικίας με άλλους παράγοντες όπως το φύλο η εθνικότητα και οικονομική κατάσταση. Σε ότι αφορά τη διαδικασία, τα σχολεία παρείχαν τις βασικές

δημογραφικές πληροφορίες για τους μαθητές. Οι Νηπιαγωγοί το Φθινόπωρο που εισήχθησαν οι μαθητές στο σχολείο τους, τους υπέβαλαν σε μία διαδικασία φωνολογικής ευαισθητοποίησης (PALS-K). Στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν στο τέλος του Νηπιαγωγείου, της Α΄ και της Β΄ τάξης του Δημοτικού βάσει της μεθόδου SRF (Stanford Reading First).

Οι δημογραφικές διαφορές στην κατανομή των παιδιών ανάμεσα στους μεγαλύτερους και τους μικρότερους ηλικιακά αξιολογήθηκαν από τους ερευνητές ως μη σημαντικές στατιστικά, ενώ ο μόνο συσχετισμός που φάνηκε ουσιώδης υπεδείκνυε ότι οι μη λευκοί μαθητές ήταν πιο πιθανό να προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό εισόδημα. Σε ότι αφορά τα αρχικά ερωτήματα που έθεσαν οι ερευνητές, οι μαθητές που εισήχθησαν σχολείο σε νεότερη ηλικία βαθμολογούνταν με χαμηλότερους βαθμούς. Την ίδια στιγμή και μεν παρουσίασαν ταχύτερο ρυθμό ανάπτυξης των γνωστικών τους ικανοτήτων (μείωσαν το χάσμα με τους μεγαλύτερους), δεν μπόρεσαν όμως να το εξαλείψουν μέχρι το τέλος τουλάχιστον της Β΄ τάξης που διήρκεσε η μελέτη. Επίσης τα chi-square τεστ ομοιογένειας έδειξαν ότι δεν ήταν ιδιαίτερα διαφορετικές οι δύο ομάδες σε σχέση με το φύλο, την εθνικότητα-φυλή, την οικονομική κατάσταση και την περίπτωση αναπηρίας.

Αυτό που τόνισαν οι ερευνητές και στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί, είναι πως και μεν το χάσμα, αν και είχε μικρύνει, παρέμενε μέχρι το τέλος της Β΄ τάξης, όμως αν ο ρυθμός ανάπτυξης των νεαρότερων μαθητών παρέμενε σταθερός και διατηρείτο και μέχρι την Ε΄ τάξη, τότε θα ήταν πιθανό να εξαλειφθεί. Άλλωστε τα μικρότερα παιδιά από την Άνοιξη της χρονιάς που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και πραγματοποίησαν τα τεστ SRF έδειξαν, πως είχαν ήδη αρχίσει να μειώνουν το χάσμα της γνωστικής τους ανάπτυξης σε σχέση με τα μεγαλύτερα.

Οι Gottfried, Le και Datar το 2013, διερεύνησαν το κατά πόσο και αν σχετίζεται η ηλικία εισόδου των μαθητών της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο με τη σχολική τους επίδοση και την κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά τους, σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο χρόνο στο δημοτικό σχολείο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσαν ήταν το εάν η ηλικία εισόδου των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς έχει αντίκτυπο στην επίτευξη των στόχων, εάν η ηλικία εισόδου των παιδιών στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με προβληματικές συμπεριφορές (εσωτερική και εξωτερική συμπεριφορά) και εάν η ηλικία εισόδου των παιδιών στο νηπιαγωγείο επηρεάζει τις κοινωνικές τους δεξιότητες (δηλαδή προσέγγιση μάθησης, αυτοέλεγχο, διαπροσωπικές δεξιότητες).

Οι ερευνητές βασίστηκαν σε ένα ευρύ εθνικό διαχρονικό σύνολο δεδομένων των φοιτητών στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Το ECLS-K, η διαχρονική αυτή έρευνα αναπτύχθηκε από το Εθνικό Κέντρο εκπαιδευτικών στατιστικών (NCES) στο Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ και είναι μοναδικό, δεδομένου ότι παρέχει λεπτομερή στοιχεία για μία ομάδα μαθητών του νηπιαγωγείου καθώς προχωρούν μέσα από εννέα χρόνια εκπαίδευσης. Τα παιδιά στο ECLS-K είναι αντιπροσωπευτικά μιας ποικιλίας τύπων σχολείων, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και φυλετικής εθνοτικής προέλευσης. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από 1.000 προγράμματα νηπιαγωγείων κατά τη λήξη του 1998 - 1999. Στη συνέχεια το NCEES παρακολούθησε αυτή τη σειρά μαθητών του νηπιαγωγείου για τα επόμενα 9 ακαδημαϊκά έτη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μπορεί τα παιδιά που ήταν μεγαλύτερα να υπερέβαιναν τα νεότερα στα Μαθηματικά και την ανάγνωση, το πλεονέκτημα όμως αυτό ήταν προσωρινό και εξαφανίστηκε στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Επίσης δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων παιδιών όσο αφορά στις προβληματικές συμπεριφορές. Οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών σημειώθηκαν στις κοινωνικές δεξιότητες δηλαδή στις προσεγγίσεις μάθησης, αυτοελέγχου και διαπροσωπικών σχέσεων. Οι μεγαλύτεροι μαθητές θεωρήθηκαν πιο ικανοί κοινωνικά σε αυτούς τους τομείς από ότι οι νεότεροι στο τέλος του νηπιαγωγείου, οι διαφορές όμως και αυτές διαλύθηκαν αργότερα στο δημοτικό σχολείο.

Σκοπός της έρευνας των Mahwish και Nawaz (2017), ήταν το να διαπιστωθεί αυτή τη φορά, εάν το ξεκίνημα του σχολείου σε ηλικία μικρότερη των τεσσάρων ετών θα έχει για τους φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οφέλη τόσο βαθμολογικά, όσο και στην αυτορρύθμισή τους. Δυο ήταν τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσαν οι ερευνητές. Πρώτον ο βαθμός υψηλότερης βαθμολόγησης των φοιτητών εκείνων που ξεκίνησαν το σχολείο πριν τα τέσσερα σε σχέση με εκείνους που ξεκίνησαν μετά τα τέσσερα, και δεύτερον σε ποιο βαθμό οι πρώτοι είχαν καλύτερες δεξιότητες αυτορρύθμισης από τους δεύτερους. Υπέθεταν δηλαδή, πως η φοίτηση πριν τα τέσσερα, φέρει οφέλη ακόμα και σε τριτοβάθμιο επίπεδο.

Οι ερευνητές έκαναν ποσοτική ανάλυση, συγκρίνοντας τις ακαδημαϊκές βαθμολογίες καθώς και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης των φοιτητών που είχαν ξεκινήσει πριν τα τέσσερα και μετά τα τέσσερα το σχολείο. Για τη συλλογή των δεδομένων τους χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που στο δεύτερο μέρος του

περιελάμβανε ερωτήσεις της κλίμακας «likert» προκειμένου να αξιολογηθούν οι δεξιότητες αυτορρύθμισης των φοιτητών. Επιλέχθηκαν μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling) 109 φοιτητές από μία ιδιωτική σχολή επιχειρήσεων, ηλικίας 19 ετών και άνω.

Βάση των αποτελεσμάτων, φάνηκε, πως δεν υπάρχει, ανάμεσα στις κατηγορίες των φοιτητών που εξέτασαν, καμία διαφορά τόσο σε ότι αφορά τις βαθμολογίες τους όσο και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισής τους. Με άλλα λόγια εκείνοι που ξεκίνησαν το σχολείο αργότερα μπόρεσαν να προλάβουν εκείνους που ξεκίνησαν νωρίτερα, χωρίς να υστερούν σε κανένα τομέα σε επίπεδο τριτοβάθμιας πάντα εκπαίδευσης. Η διαφορά στην απόδοσή τους και στους δύο τομείς της έρευνας αυτής, κρίθηκε ως στατιστικά ασήμαντη. Τα ευρήματα λοιπόν ανατρέπουν την αρχική υπόθεση των ερευνητών.

Η Datar (2006), χρησιμοποιεί εξωγενείς παραμέτρους, αυτή τη φορά, στις ημερομηνίες γέννησης των παιδιών και τις πολιτικές σχετικά με την ηλικία εισόδου στα νηπιαγωγεία, προκειμένου να δημιουργήσει και η δική της μελέτη, τις μεταβλητές εκείνες, που θα συντελέσουν στην εκτίμηση του κατά πόσο επιδρά η καθυστέρηση εισόδου στο νηπιαγωγείο, στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών. Χρησιμοποιεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 13818 νηπίων, που προέρχεται από τα στοιχεία μιας Εθνικής διαχρονικής Μελέτης προσχολικής ηλικίας που εξέτασε παιδιά 1000 νηπιαγωγείων των Ηνωμένων Πολιτειών το Φθινόπωρο και την Άνοιξη του σχολικού έτους 1998 - 1999. Το Εθνικό Κέντρο εκπαιδευτικής στατιστικής (NCES) παρείχε τις λεπτομέρειες εκείνες που αφορούν το σχεδιασμό της έρευνας και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν. Η Datar (2006), στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποίησε τα δεδομένα εκείνα που συλλέχτηκαν κατά την είσοδο στο νηπιαγωγείο και δύο χρόνια μετά ,την Άνοιξη της πρώτης δημοτικού.

Εξέτασε το εάν οι μεγαλύτεροι εισακτέοι επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους νεότερους και μαθαίνουν με ταχύτερο ρυθμό ανάπτυξης με την πάροδο του χρόνου και επιπλέον το εάν τα αγόρια και τα παιδιά σε "κίνδυνο", όπως τα φτωχά και εκείνα με ειδικές ανάγκες, επωφελούνται περισσότερο από τα υπόλοιπα από μία καθυστερημένη είσοδο στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά της ίδιας τάξης αξιολογήθηκαν με τεστ, σε δύο στάδια, στον τομέα της ανάγνωσης και των μαθηματικών. Επίσης για την εξαγωγή αποτελεσμάτων, συμπεριλήφθηκαν μεταβλητές, όπως φυλή, φύλο, κατάσταση αναπηρίας, αριθμός μελών οικογένειας, εκπαίδευση μητέρας, κύρια γλώσσα που ομιλείται σπίτι, οικονομικό υπόβαθρο. Ως

προς το σχολείο εξετάστηκε το δυναμικό του κατά την εγγραφή, το ποσοστό μειονοτήτων και το εάν είναι Δημόσιο ή Ιδιωτικό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως η καθυστερημένη είσοδος στο νηπιαγωγείο συνδέεται με την επαυξημένη ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης και μαθηματικών, που συνεχίζεται και για τα επόμενα δύο χρόνια. Τα οφέλη αυτά μάλιστα, φάνηκε να είναι ακόμα πιο σημαντικά για τα αγόρια, για τα άτομα με αναπηρία και για εκείνα που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Δεν υπήρχε ουσιώδης διαφορά στην ηλικία εισόδου στα νηπιαγωγεία για παιδιά σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία

Εν κατακλείδι, αξίζει να αναφερθεί η επισήμανση της ερευνήτριας, ότι το σχολείο αποτελεί ένα περιβάλλον, όπου το παιδί καλλιεργείται και αναπτύσσεται σωστά. Εάν δεν υπάρχει αποδεδειγμένη ηλικιακή επίδραση στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, τότε η απόφαση των γονέων να καθυστερήσουν την είσοδο των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να στερήσει πολλά παιδιά που είναι "έτοιμα", από τα οφέλη που θα είχαν από τη σχολική φοίτηση, και να επιφέρει και σημαντική Οικονομική επιβάρυνση στην οικογένεια.

Οι Wylie και Thompson (2003) στο άρθρο τους, όπως αυτό δημοσιεύτηκε ηλεκτρονικά το 2010, παρέχουν στοιχεία από τη διαχρονική τους Μελέτη την οποία ονομάζουν «competent child» (ικανό/ αρμόδιο παιδί) αποδεικνύοντας και αυτοί με τη σειρά τους τη συνεχιζόμενη συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης στις ικανότητες των παιδιών, στην ηλικία των 10 ετών. Το έργο χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και από το Συμβούλιο για την εκπαιδευτική έρευνα της Νέας Ζηλανδίας. Συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη πεντακοσίων περίπου παιδιών και την ποιότητα 76 κέντρων προσχολικής αγωγής, στην περιοχή Ουέλλινγκτον της Νέας Ζηλανδίας από το 1993 και έπειτα, όταν παρακολουθούσαν το τελικό κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης.

Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να ανακαλυφθεί η συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης στις ικανότητες των παιδιών μακροπρόθεσμα, συγκεντρώνοντας στοιχεία που αφορούσαν, τη διάρκεια φοίτησης ενός πεντάχρονου παιδιού σε διάφορα κέντρα προσχολικής αγωγής, την ποιότητα της τρέχουσας εμπειρίας τους στην προσχολική εκπαίδευση και το πώς κάθε παιδί ξεχωριστά χρησιμοποιεί τις δυνατότητες που του δίνει το τρέχον κέντρο παρακολουθεί, το επίπεδο εκπαίδευσης και το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας καθώς και ο κοινωνικοοικονομικός

συνδυασμός των οικογενειών, τα παιδιά των οποίων εξυπηρετούνται από το ίδιο κέντρο .

Οι ερευνητές, θέλοντας να δουν τα αποτελέσματα για τα παιδιά όσο το δυνατόν ευρύτερα, συμπεριέλαβαν 10 "δεξιότητες" (γραμματισμός, μαθηματικά, λογική επίλυση προβλημάτων, επιμονή, κοινωνικές δεξιότητες με συνομήλικους και ενήλικες, ατομική ευθύνη, κ.α.), που φαίνονταν να στηρίζουν την επιτυχή μάθηση και ανάπτυξη και οι οποίες ήταν συνεπής με το αναλυτικό πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας. Οι μαθητές βαθμολογήθηκαν με τεστ αλλά και μετά από αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς τους. Τα στοιχεία σχετικά με την ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής προήλθαν από συνεντεύξεις με το προσωπικό, παρατηρήσεις των ερευνητών καθώς και παρατηρήσεις των ίδιων των παιδιών. Οι γονείς έδωσαν τα στοιχεία σχετικά με την πορεία φοίτησης των παιδιών τους σε κέντρα προσχολικής αγωγής πριν βρεθούν στο τελευταίο.

Η στατιστική ανάλυση των παραγόντων εκείνων της προσχολικής εκπαίδευσης, που αφορούσαν στα επίπεδα των ικανοτήτων των παιδιών στην ηλικία των 10 ετών έδειξε, πως όντως κάποιοι παράγοντες συμβάλλουν σημαντικά ακόμα και πέντε χρόνια αργότερα, κυρίως σε σχέση με τη γραφή, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές δεξιότητες με τους συνομηλίκους. Σε ότι αφορά τη διάρκεια της εμπειρίας των παιδιών σε κέντρα προσχολικής αγωγής η μελέτη έδειξε πως εκείνα που είχαν φοιτήσει τρία ή περισσότερα έτη πριν τα πέντε τους, έτειναν να έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στην ηλικία των 10 στα μαθηματικά, την επικοινωνία, τη λογική επίλυση προβλημάτων και την ανάγνωση. Όπως είδαμε και πριν στη μελέτη των Bakken, Brown και Downing (2017), ποιότητα των πρότερων αλλά κυρίως του τελικού εκπαιδευτικού προσχολικού κέντρου, που σχετίστηκε στο παρόν άρθρο ιδιαίτερα με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- παιδιού, παρουσίασε διαρκείς σχέσεις με τις επιδόσεις των παιδιών αργότερα.

Οι μητέρες με υψηλά επίπεδα προσόντων επέλεξαν κέντρα προσχολικής αγωγής, που πρόσφεραν υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης, ενώ επίσης και ο κοινωνικοοικονομικός συνδυασμός των οικογενειών που παρακολουθούσαν ένα προσχολικό Εκπαιδευτικό Κέντρο, είχε μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στις ικανότητες των παιδιών.

Παρόλα αυτά Με το έργο "competent child" διαπιστώθηκε, πως ναι μεν είναι δύσκολο να αλλάξουμε τις διαφορές στην εκπαίδευση των γονιών και στο Οικονομικό τους υπόβαθρο, όμως μπορεί η κυβέρνηση να διασφαλίσει την εύκολη

πρόσβαση σε προσχολικά κέντρα με εξειδικευμένο προσωπικό και για τα μειονεκτούντα παιδιά από νωρίς, προκειμένου να αποκτήσουν και εκείνα τις κατάλληλες εμπειρίες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.

Η Geoffroy και οι συνεργάτες της (2010) θέλησαν να δουν κατά πόσο η συμμετοχή σε δομές προσχολικής φροντίδας, μεγάλου δείγματος παιδιών, μπορεί να μειώσει το χάσμα των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της σχολικής ετοιμότητας, ανάμεσα σε παιδιά με κοινωνικό μειονέκτημα και χωρίς. Όπου κοινωνικό μειονέκτημα στη συγκεκριμένη έρευνα, θεωρήθηκε το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Η έρευνά τους αποτελεί μέρος της διαχρονικής Μελέτης της παιδικής ανάπτυξης (Quebec Longitudinal Study of Child Development) 1863 παιδιών που γεννήθηκαν από τον Οκτώβριο του 1997 έως τον Ιούλιο του 1998 στην επαρχία Κεμπέκ του Καναδά και τα παρακολουθούσαν ετησίως μέχρι τα 7 τους. Για την επιλογή αυτού του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία του μητρώου γεννήσεων του Κεμπέκ από το Υπουργείο Υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών.

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα που έθεσαν ήταν το εάν η συμμετοχή σε προσχολικές δομές φροντίδας θα ήταν επωφελής για τη γνωστική ανάπτυξη των κοινωνικά μειονεκτούντων παιδιών, αποδεικνύοντας έτσι, ότι μπορεί να αποτελεί έναν τρόπο να μετριαστούν οι επιζήμιες συνέπειες του παραπάνω κοινωνικού μειονεκτήματος. Σε αυτό το δείγμα, το 14% των παιδιών ζούσε σε οικογένεια με ανεπαρκές οικονομικό εισόδημα και το 15% είχε μητέρες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (χωρίς δηλαδή απολυτήριο γυμνασίου). Η μέση ηλικία των μητέρων όταν τεκνοποίησαν ήταν 26. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν η φύση της φροντίδας που έλαβαν τα παιδιά, το εάν δηλαδή ήταν τυπική ή άτυπη (συγγενής, κλπ). Αυτή η διάκριση είναι σημαντική σύμφωνα με τους ερευνητές επειδή τα διαφορετικά είδη παιδικής φροντίδας μπορεί να έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών.

Εκτός από τις συνεντεύξεις των ερευνητών στις μητέρες σχετικά με το επίπεδο της εκπαίδευσής τους και το είδος της προσχολικής φροντίδας που έλαβαν τα παιδιά τους, αξιολόγησαν τα τελευταία με τη χρήση τεσσάρων επίσημων διαγνωστικών τεστ που πραγματοποιήθηκαν στα 6 και στα 7 τους χρόνια. Συγκεκριμένα εξέτασαν τη σχολική ετοιμότητα, το λεξιλόγιο, τα μαθηματικά και την επίτευξη ανάγνωσης των παιδιών.

Τα αποτελέσματα σε ότι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έδειξαν, ότι η συμμετοχή των παιδιών, ιδίως σε επίσημες δομές προσχολικής αγωγής, θα μπορούσε

να μετριάσει τις αποκλίσεις σε διάφορα γνωστικά/ ακαδημαϊκά αποτελέσματα τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στην πρώτη Δημοτικού μεταξύ των μητέρων χαμηλού και υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Συγκεκριμένα, ανάμεσα στα παιδιά των πρώτων (μητέρες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου), όσα έλαβαν πριν τα 6 τους χρόνια επίσημη προσχολική αγωγή, πήραν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τη σχολική ετοιμότητα, το προσλαμβανόμενο λεξιλόγιο, τα μαθηματικά και την ικανότητα ανάγνωσης, σε σύγκριση με εκείνα που τα είχαν φροντίσει το σπίτι οι γονείς ή συγγενείς τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως η συμμετοχή της επίσημης προσχολικής αγωγής δεν συσχετίστηκε με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα μεταξύ παιδιών μητέρων με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης.

Σε ότι αφορά το δεύτερο στόχο τους, δεν μπόρεσαν οι ερευνητές να τεκμηριώσουν τις επιπτώσεις των άτυπων ρυθμίσεων παιδικής μέριμνας σε ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τα παιδιά μητέρων με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ίσως γιατί δεν είχαν πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο ποιότητας προσχολικής αγωγής που παρείχαν.

Οι Vortuba-Drzal, Coley, Collins και Miller στο άρθρο τους το 2015 τονίζουν και αυτοί με τη σειρά τους, πως τα κεντρικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, τα οποία συνδέονται με την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε δείγματα μειονεκτούντων ομάδων, μπορούν να χρησιμεύσουν σε μεγάλο βαθμό στα παιδιά από οικογένειες μεταναστών. Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της διαχρονικής μελέτης προσχολικής ηλικίας «Birth Cohort», οι μελετητές εξετάζουν το κατά πόσο συσχετίζεται η παρακολούθηση κεντρικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας σε παιδιά μεταναστών ηλικίας τεσσάρων ετών, με τη σχολική ετοιμότητα και την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων σε ηλικία 5 ετών. Δεξιοτήτων που αφορούσαν τη γνωστική ανάπτυξη, τη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και τη συμπεριφορά των παιδιών αυτών, λαμβάνοντας σαν κριτήριο την ετερογένεια ανάμεσά τους, που βασίζεται στη Χώρα προσέλευσης των γονιών καθώς και τη χρήση ή όχι της Αγγλικής γλώσσας στο σπίτι τους.

Το άρθρο των Votruba E. et al (2015) βασίστηκε στα στοιχεία της εθνικής διαχρονικής Μελέτης της πρώιμης παιδικής ηλικίας (εφεξής ECLS-B) 10700 παιδιών που γεννήθηκαν σε 96 περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών το 2001 (Flanagan & West, 2004). Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 6250 παιδιά από τα οποία 1.500 ήταν παιδιά μεταναστών διαφορετικής Εθνικής προέλευσης. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων των γονέων, μέσω ερωτηματολογίων προς τους εκπαιδευτικούς

των νηπιαγωγείων αλλά και προς τα παιδιά είτε είχαν παρακολουθήσει κεντρικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης είτε άλλη εκπαιδευτική δομή. Οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας εκτιμήθηκαν στην ηλικία των 5 ετών μέσω αξιολογήσεων ανάγνωσης και μαθηματικών καθώς και των αναφορών των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών. Τα παιδιά ορίστηκαν ως παιδιά μεταναστών, εάν ο ένας βιολογικός γονέας είχε γεννηθεί εκτός των Ηνωμένων Πολιτειών. Χαρακτηρίστηκαν από τον τόπο καταγωγής του μετανάστη γονέα τους και κατηγοριοποιήθηκαν επίσης με βάση τη γλώσσα ομιλίας στο σπίτι τους. Αποτέλεσαν το 24% του συνολικού δείγματος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πώς αυτά τα παιδιά είχαν χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους εγγενείς συμμαθητές τους στα μαθηματικά, τη γλώσσα και την ανάγνωση αλλά και χαμηλότερο βαθμό προβλημάτων στη συμπεριφορά τους. Δεν πρέπει όμως να παραβλέπονται οι παράγοντες που ενδέχεται να συμβάλουν στην έλλειψη σχολικής ετοιμότητας τους, που σχετίζεται με τα οικονομικά και γλωσσικά εμπόδια, όπως και την περιορισμένη εκπαίδευση των γονέων τους. Επιπλέον τα παιδιά των μεταναστών είναι λιγότερο πιθανό από τα εγγενή παιδιά να παρακολουθήσουν κεντρικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας πριν τα πέντε τους, λόγω διαφόρων οικονομικοκοινωνικών κυρίως παραγόντων. Οι γονείς των παιδιών αυτών έφτασαν στις Ηνωμένες Πολιτείες υπό διαφορετικές συνθήκες, με διαφορετικές εμπειρίες, κοινωνικοοικονομικούς πόρους, πεποιθήσεις και πρακτικές παιδικής μέριμνας, που σχετίζονται με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τις περιοχές από τις οποίες έχουν μεταναστεύσει.

Αυτό που τονίζεται ιδιαίτερος από τους μελετητές είναι, πως τα παιδιά των μεταναστών που παρακολουθούσαν κεντρικά εκπαιδευτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας είχαν υψηλότερες βαθμολογίες μαθηματικών, μεγαλύτερες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά εκείνα που είχαν παραμείνει σε γονική μέριμνα. Ευεργετικά αποτελέσματα βρέθηκαν ακόμα και ως προς τη συμπεριφορά τους. Δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποομάδων των μεταναστών σε σχέση με τη χώρα προέλευσης των γονέων. Διαφορές εντοπίστηκαν ως προς τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι των παιδιών. Για τα παιδιά που μιλούσαν αγγλικά στις οικογένειές τους, η παρακολούθηση κεντρικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης οδήγησε σε ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στα μαθηματικά και όχι τόσο στη γλώσσα. Αντίθετα τα παιδιά εκείνα που δεν μιλούσαν αγγλικά σπίτι τους ανέπτυξαν ισχυρές γλωσσικές δεξιότητες, πολύ

περισσότερο και από τα παιδιά που παρακολουθούσαν διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές. Ευεργετικά αποτελέσματα βρέθηκαν και στη συμπεριφορά των παιδιών που δεν μιλούσαν αγγλικά σπίτι τους. Εμφάνισαν δηλαδή μειωμένες εκδηλώσεις προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τα άλλα παιδιά μεταναστών που μιλούσαν αγγλικά αλλά και με τα εγγενή.

7.3 Συμπεράσματα

Πολλές οι μελέτες λοιπόν που έδειξαν, πως η παρακολούθηση μιας σχολικής δομής, που παρέχει υψηλό επίπεδο εκπαιδευτικής ποιότητας, όπως το νηπιαγωγείο, αποφέρει οφέλη σε ότι αφορά την ετοιμότητα για τη φοίτηση στο Δημοτικό, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών και την κοινωνική προσαρμογή εκείνων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Σε μια περιεκτική ανασκόπηση των μελετών που διερευνήθηκαν παραπάνω, οι Wylie και Thompson (2003) παρουσίασαν στο άρθρο τους, το οποίο βασίστηκε στη μελέτη «Competent Child», στοιχεία που αποδεικνύουν τη διαρκή συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης στις ικανότητες των παιδιών μέχρι και την ηλικία των 10. Τα παιδιά εκείνα που είχαν παρακολουθήσει κέντρα προσχολικής αγωγής & εκπαίδευσης για περισσότερα από 3 χρόνια, είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στα 10. Έγινε σαφές, πως σε γενικές γραμμές, η φοίτηση σε προσχολικές κεντρικές δομές, αυξάνουν τις γνωστικές δεξιότητες ανάγνωσης και μαθηματικών (Loeb, et al, 2007). Την ίδια στιγμή έχει αρνητικές ως προς την κοινωνική συμπεριφορά επιπτώσεις για τα παιδιά ηλικίας κάτω των 2 ετών, όπως και για τα παιδιά που προέρχονται από υψηλό οικογενειακό εισόδημα και φοιτούν πολλές ώρες ανά εβδομάδα. Περισσότερες ώρες δηλαδή φοίτησης, οδηγούν σε μεγαλύτερα ακαδημαϊκά οφέλη, αλλά και σε αυξημένες αρνητικές συνέπειες στη κοινωνική συμπεριφορά. Ωστόσο, αυτές οι επιδράσεις θετικές και αρνητικές, εξαρτώνται από το οικογενειακό εισόδημα (Loeb, et al, 2007).

Το άρθρο μάλιστα των Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford και Taggart (2011), έδειξε ότι η προσχολική ποιότητα εξακολουθεί να επηρεάζει τις γνωστικές και κοινωνικές εκβάσεις στην ηλικία των 11. Η συμμετοχή σε χαμηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση οδήγησε σε λιγότερα μακροχρόνια οφέλη στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ η παρουσία σε μεσαία έως

υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση οδήγησε σε μεγαλύτερα κέρδη. Επιπλέον, ανάμεσα στους νεώτερους και στους μεγαλύτερους μαθητές της τετάρτης και της ογδής τάξης του δημοτικού σχολείου αντίστοιχα, η μελέτη των Sakic, Burusic, και Babarovic (2013), αποδεικνύει ότι ναι μεν στην τετάρτη οι μεγαλύτεροι μαθητές παρουσιάζουν ελαφρά καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αλλά οι όποιες διαφορές εξομαλύνονται μέχρι το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσής τους. Επίσης στην ογδόη, τα επιτεύγματα των ηλικιακά διαφορετικών μαθητών δεν διέφεραν στην πλειονότητα τους.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Bakken et al (2017), τα παιδιά που στην ηλικία των 4 ετών τους, ένα έτος πριν την εισοδό τους του νηπιαγωγείου, φοίτησαν σε προσχολικές μονάδες που παρείχαν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, είχαν μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο ακαδημαϊκό, κοινωνικοσυναισθηματικό, όπως και θετική στάση απέναντι στο σχολείο (δεν έκαναν απουσίες και δεν παραπέμπονταν πειθαρχικά).

Η μελέτη από την άλλη πλευρά του Εθνικού Ινστιτούτου Υγείας και Ανάπτυξης Παιδιών προσχολικής ηλικίας (NICHD, 2007), απέδειξε ότι η ηλικία εισόδου στο νηπιαγωγείο δεν σχετίζεται με την κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών. Ταυτόχρονα ναι με τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζουν και μεγαλύτερο ρυθμό ανάπτυξης των ακαδημαϊκών του δεξιοτήτων σε σχέση με τα νεότερα παιδιά, αλλά οι συσχετίσεις είναι μέτριες και δε φαίνεται να δικαιολογούν τη συζήτηση που γίνεται για το ρόλο της ηλικίας εισόδου, ως καθοριστικό παράγοντα των σχολικών επιτευγμάτων. Επιπλέον σύμφωνα με την έρευνα των Mahwish & Nawaz (2017) και με ανατροπή της αρχικής τους υπόθεσης, δεν υπάρχει διαφορά τόσο στις βαθμολογίες των μαθημάτων τους, όσο και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, ανάμεσα στους φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που ξεκίνησαν το σχολείο πριν και μετά από τα 4 έτη.

Οι Melhuish et al (2013), τόνισαν την ανάγκη η εκπαιδευτική πολιτική να μην κατευθύνεται απλά στην κάλυψη του μαθητικού της πληθυσμού σε οποιονδήποτε τύπο προσχολικής φροντίδας, αλλά στην παροχή για όλους προσχολικής αγωγής υψηλής ποιότητας (από καταρτισμένο προσωπικό) που συνδέεται με μακροπρόθεσμα εκπαιδευτικά οφέλη για όλα τα παιδιά, ακόμα και αν χρειαστούν μεγαλύτερες δαπάνες ανά παιδί. Έτσι θα συμβάλει και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Τα αποτελέσματα των Gottfried, Le και Datar το 2013, επιβεβαιώνουν με τη σειρά τους, ότι η καθυστέρηση εισόδου των παιδιών στο

νηπιαγωγείο δεν είναι μία αποτελεσματική στρατηγική για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και των κοινωνικών συναισθηματικών τους ικανοτήτων μακροπρόθεσμα, καθώς περνούν τα χρόνια και τα μικρότερα και τα μεγαλύτερα παιδιά δέχονται κοινές οδηγίες και ερεθίσματα έτσι ώστε οι εμπειρικές διαφορές στενεύουν και το πλεονέκτημα ότι είναι κάποιους μήνες μεγαλύτερα από τους συμμαθητές τους διαρρέει.

Σε σχέση με την ηλικία εισόδου στο νηπιαγωγείο και την ανάπτυξη των πρώτων γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τα τρία πρώτα χρόνια τους στο σχολείο, παίρνουμε πληροφορίες από τους Huang & Invernizzi (2012). Η απόφαση των γονέων (με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο) για την είσοδο των παιδιών τους σε νηπιαγωγείο χαμηλής απόδοσης είναι από μόνη της κρίσιμη, πόσο μάλλον αν αυτό είναι και το μικρότερο μιας τάξης. Την παραπάνω απόφαση των γονέων οι ερευνητές την αντιλαμβάνονται και την κατανοούν πλήρως. Αυτό όμως που τους προτρέπει να λάβουν υπόψη είναι πως εάν οι μαθητές μειονεκτούν, τότε πρέπει να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε μαθησιακά ερεθίσματα, αφού η σχολική εκπαίδευση έχει άμεσο αντίκτυπο στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων που δεν παρέχονται στο σπίτι με το απλό πέρασμα του χρόνου (Crone & Whitehurst, 1999 στο Huang & Invernizzi, 2012).

H Datar (2006), μελετώντας ένα μεγάλο και αξιόπιστο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών για δύο χρόνια, παρουσίασε πως η καθυστέρηση στην είσοδο στο νηπιαγωγείο οδηγεί σε υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και με ταχύ ρυθμό ανάπτυξης, ειδικά για παιδιά που προέρχονται από μειονεκτούντες ομάδες. Τόνισε όμως και την ανάγκη για μακροχρόνια μελέτη αυτών των επιτευγμάτων, καθώς και την μεγάλη οικονομική επιβάρυνση των οικογενειών από αυτή την καθυστέρηση εισόδου, λόγω των εξόδων για την παιδική φροντίδα εκτός σχολείου ή και την απώλεια μισθών από τη μη εργασία των μητέρων, προκειμένου να φροντίσουν τα παιδιά τους.

4 χρόνια μετά η υπόθεση που έκαναν η Geoffroy et al (2010) ότι η φοίτηση σε δομές προσχολικής αγωγής των παιδιών θα ήταν πιο πιθανό να συνδέεται θετικά με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα ανάμεσα σε εκείνα που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα από ότι μεταξύ εκείνων που προέρχονται από ευνοϊκότερο περιβάλλον, επιβεβαιώθηκε με την έρευνά τους. Επίσης, επιβεβαιώθηκε ότι η φοίτηση σε επίσημες δομές προσχολικής αγωγής πριν τα 5 έτη, μπορεί να βοηθήσει στην εξασθένηση του γνωστικού χάσματος που υπάρχει

ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών υπόβαθρων, αποτρέποντας την ακαδημαϊκή ανεπάρκεια παιδιών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Προηγούμενες μελέτες με το ECLS-B, έδειξαν ότι τα παιδιά από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντες οικογένειες, έτειναν να αποκομίζουν μεγαλύτερα οφέλη από κεντρικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, σε σχέση με άλλους τύπους εκπαίδευσης. Το άρθρο των Vortuba – Przal, et al (2015), ενίσχυσε τα παραπάνω, λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια στις οικογένειες των μεταναστών. Ετερογένεια βάση της περιοχής προέλευσης των γονέων και της ομιλούμενης γλώσσας στο σπίτι. Αποδείχθηκε πως τα ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών ήταν διπλάσια για τα παιδιά μεταναστών από εκείνα των συνομηλίκων τους εγγενών. Γεγονός που υποδηλώνει πως η αύξηση συμμετοχής σε κεντρικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, μπορεί να περιορίσει από νωρίς τις αποκλίσεις δεξιοτήτων μεταξύ παιδιών μεταναστών και γηγενών. Τα πρώτα μπορούν να επωφεληθούν από την έκθεση σε γλωσσικές αλληλεπιδράσεις υψηλής ποιότητας και από μεγαλύτερες ευκαιρίες να ασκούν τις προφορικές τους δεξιότητες, καθώς αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους τους στην τάξη.

Η πρόσβαση σε κεντρικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας είναι απαραίτητη για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων, διευκολύνοντας έτσι μία πιο επιτυχημένη μετάβαση στο νηπιαγωγείο και μία βέλτιστη αναπτυξιακή πορεία κατά τα πρώτα σχολικά έτη.

7.4 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα έρευνας

Μετά από συζήτηση με τον επιβλέποντα καθηγητή και διεξοδική μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, καθορίστηκαν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Η ανά χείρας ποιοτική έρευνα έχει ως διερευνητικό σκοπό να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, λόγω της υποχρεωτικής ένταξης των προνηπίων στα Δημόσια Νηπιαγωγεία. Θα επιχειρηθεί να εξεταστεί και να κατανοηθεί μέσω των συνεντεύξεων των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων, το κατά πόσο η θέσπιση της δίχρονης υποχρεωτικής φοίτησης, αποτελεί μία εκπαιδευτική

πολιτική, που θα μπορούσε να εξασφαλίσει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα εισόδου σε μια ποιοτική εκπαίδευση.

Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την αντιμετώπιση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων, από τους γονείς.
- Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων λόγω των ενδεχόμενων λειτουργικών δυσκολιών που προκύπτουν από αυτή.
- Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την επίδραση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων σε ομάδες μαθητών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

8.1 Εισαγωγή

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται καταρχάς η ανάγκη διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Καταδεικνύεται εν συνεχεία ο σκοπός της έρευνας και εκτίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τη διεξαγωγή της. Παρουσιάζονται επίσης στοιχεία σχετικά με το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο και τη μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια ακολουθεί ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης και αναλύονται τα ζητήματα δεοντολογίας-εγκυρότητας και αξιοπιστίας τα οποία λήφθηκαν υπόψη.

8.2 Ανάγκη διεξαγωγής έρευνας

Έναυσμα προκειμένου να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα, αποτέλεσε το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας σχετικά με τη φοίτηση των προνηπίων στα Δημόσια Νηπιαγωγεία, λόγω της ιδιότητάς της ως νηπιαγωγού και της δυνατότητας που έχει να παρατηρεί τα παιδιά στη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Αφορμή στάθηκε η πιλοτική εφαρμογή στο Δήμο Τρίπολης, όπου εργάζεται η ερευνήτρια, του νόμου 4521/2018 που αφορά στο να ξεκινά η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα από τα προνήπια, από παιδιά δηλαδή που θα συμπληρώνουν την 31^η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής την ηλικία των 4 ετών. Ταυτόχρονα, υπήρξε προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο ήταν έτοιμα τόσο τα σχολεία, όσο και οι γονείς για την εφαρμογή του νόμου, γεγονός που φάνηκε από τις ενστάσεις των τελευταίων κατά τη διάρκεια των εγγραφών των 4 ετών παιδιών τους, στο σχολείο, το Μάιο του περασμένου σχολικού έτους.

Η υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων, όπως φάνηκε άλλωστε και στο κεφάλαιο 2 της βιβλιογραφικής επισκόπησης δεν έχει γίνει αντικείμενο ερευνητικής προσπάθειας στη χώρα μας. Έχουν ωστόσο διεξαχθεί έρευνες στο εξωτερικό, όπου διαφαίνονται τα πλεονεκτήματα κυρίως, αλλά και τα μειονεκτήματα της φοίτησης παιδιών από την ηλικία των 3 ετών σε δομές προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν αποτελέσματα συνεντεύξεων με δείγμα 8 Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων. 4 από Δημόσια Νηπιαγωγεία του Δήμου Τρίπολης,

όπου εφαρμόζεται παραπάνω νόμος και 4 από Δημόσια Νηπιαγωγεία του Δήμου Ηγουμενίτσας, όπου δεν εφαρμόζεται.

8.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και εργαλείου συλλογής δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε καταλληλότερη προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος οι σκέψεις οι αντιλήψεις, οι στάσεις, τα κίνητρα, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές των ατόμων, ώστε να κατανοηθούν οι παράγοντες εκείνοι, που επηρεάζουν το υπό διερεύνηση θέμα, κάτι που δεν μπορεί να προσεγγιστεί με άλλο ερευνητικό εργαλείο. Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την ανάλυση, την περιγραφή, την ερμηνεία, την κατανόηση καταστάσεων, φαινομένων και ομάδων δίνοντας απάντηση σε ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001). Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα με αμεσότητα να εισέλθει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις επιρροές που αυτά έχουν δεχτεί. Έτσι ο κάθε ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να απαντήσει κάθε ερώτηση βάση της δικής του οπτικής, εκφράζοντας έτσι αυτό που είναι για τον ίδιο σημαντικό. Θα μπορέσουν λοιπόν να εντοπιστούν και προσδιοριστούν τα ποιοτικά ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω έρευνας, καθώς έχει το πλεονέκτημα της αμεσότητας στην επικοινωνία καθώς και της δυνατότητας περαιτέρω διευκρινήσεων, εάν προκύψουν (Παπαγεωργίου, 1998).

Προκειμένου να συλλεχθούν οι απαντήσεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη σε βάθος συνέντευξη με στόχο να επιτευχθεί η συλλογή όσο το δυνατόν πιο έγκυρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 1988). Έτσι παρέχεται στον ερευνητή μεγάλη ευελιξία σε σχέση με τη σειρά αυτών των ερωτήσεων, την τροποποίησή τους ανάλογα με τον/την συνεντευξιαζόμενο/η καθώς και την προσθαφαίρεσή τους (Ιωσηφίδης, 2008).

Σκόπιμο σε αυτό το σημείο, κρίνεται να αναφερθεί, ότι οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο/οδηγό συνέντευξης, διαμορφώθηκαν με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ταυτόχρονα η ερευνήτρια πραγματοποίησε πιλοτική συνέντευξη με μια ακόμη Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου του Δήμου Τρίπολης, ενός ατόμου δηλαδή, που είχε τα

ίδια χαρακτηριστικά με το δείγμα της έρευνά της. Αυτή η συνέντευξη , δε συμπεριλαμβάνεται στο τελικό δείγμα της παρούσας μελέτης. Με την πραγματοποίηση πιλοτικής συνέντευξης, όπως αναφέρει και ο Bryman (2008), εξετάστηκαν οι βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου, διαμορφώθηκε και οριστικοποιήθηκε το τελικό περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές. Με τις Προϊσταμένες από το Δήμο Τρίπολης, που κατοικεί και η ερευνήτρια πραγματοποιήθηκαν σε χώρο που επέλεξαν οι συνεντευζιάζόμενες ούτως ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και άνεσης. Με τις προϊσταμένες του Δήμου Ηγουμενίτσας πραγματοποιήθηκαν μέσω skype σε χρόνο που τις εξυπηρετούσε. Στηρίχτηκαν σε ένα πρωτόκολλο ανοιχτών ερωτήσεων αλλά και κάποιων διευκρινιστικών ερωτήσεων επαναφοράς ,όπου αυτό θεωρήθηκε ότι χρειαζόταν. Οι ερωτώμενες είχαν αρκετή ελευθερία να διατυπώσουν και να αναπτύξουν τις απόψεις τους με ελάχιστες παρεμβάσεις, που στόχο είχαν να κατευθύνουν τη συζήτηση σε θέματα που έπρεπε να καλυφθούν για την επίτευξη των ανωτέρω σκοπών. Σε κάποιες ερωτήσεις οι απαντήσεις των συμμετεχουσών ήταν λακωνικές, μειώνοντας τα περιθώρια της ερευνήτριας για περαιτέρω επιμονή, αφού αυτή πραγματικά ήταν η θέση τους.

8.4 Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του

Η ερευνήτρια, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, επέλεξε να ακολουθήσει τη σκόπιμη δειγματοληψία, μια τεχνική που θα τη διευκόλυνε να επιλέξει η ίδια τις περιπτώσεις εκείνες των συνεντευζιάζόμενων που θα εξυπηρετούσαν την έρευνα καλύτερα.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας προσδιορίστηκε πρωτίστως το δείγμα των συμμετεχόντων. Κριτήρια επιλογής τέθηκαν 1) Να είναι Προϊσταμένες Νηπιαγωγείων σε Δήμο όπου εφαρμόζεται η υποχρεωτική Προνηπιακή φοίτηση βάση του Νόμου 4521/2018 και 2) Να είναι Προϊσταμένες Νηπιαγωγείων σε Δήμο όπου δεν εφαρμόζεται η υποχρεωτική Προνηπιακή φοίτηση βάση του παραπάνω Νόμου. Πιο συγκεκριμένα επιλέγηκαν άτομα (δείγμα) που θα εξασφάλιζαν έναν πλούτο πληροφοριών για το υπό εξέταση θέμα, γνωρίζοντας ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιτρέπουν γενίκευση ή δημιουργία θεωρίας (Creswell, 2011). Αδιαμφισβήτητα, το μέγεθος του δείγματος κάθε ποιοτικής έρευνας είναι

περιορισμένο. Το δείγμα μας λοιπόν είναι σκόπιμο ώστε να είναι σε θέση να παράσχει όλα τα στοιχεία που η ερευνήτρια ήθελε να ερευνήσει.

Στην παρούσα έρευνα μετά από κατεύθυνση του επιβλέποντα καθηγητή, το δείγμα αποτελείται από 8 Προϊσταμένες Νηπιαγωγείων που εργάζονται σε Δημόσια Νηπιαγωγεία του Δήμου Τρίπολης και του Δήμου Ηγουμενίτσας. 4 από κάθε Δήμο. Επιλέχτηκε ο Δήμος Τρίπολης διότι η ερευνήτρια εργάζεται στον συγκεκριμένο Δήμο και έχει αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τις περισσότερες συνεντευξιαζόμενες και επομένως η πρόσβαση ήταν εύκολη και ο Δήμος Ηγουμενίτσας γιατί η ερευνήτρια έχει, λόγω οικογενειακής σχέσης, επικοινωνία με την Σχολική Επιτροπή Παιδείας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του συγκεκριμένου Δήμου, γεγονός που της έδινε πρόσβαση και επικοινωνία με Προϊσταμένες Νηπιαγωγείων της εν λόγω περιφέρειας, όπου δεν εφαρμόζεται η υποχρεωτική προνηπιακή φοίτηση.

8.5 Σχεδιασμός πρωτοκόλλου συνέντευξης

Το πρωτόκολλο συνέντευξης σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια με σκοπό να οργανώσει τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων από τους δύο διαφορετικούς Δήμους και να συγκεράσει τις απαντήσεις τους. Παρακάτω παρουσιάζεται ολόκληρο το πρωτόκολλο της συνέντευξης που περιλαμβάνει συνολικά 24 ερωτήσεις. Για κάθε ένα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα αναπτύχθηκαν διαφορετικές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και παρακάτω, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναπτύχθηκαν 9 ερωτήσεις που αφορούν στη γονεϊκή αντιμετώπιση της υποχρεωτικής προνηπιακής φοίτησης, για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναπτύχθηκαν 6 ερωτήσεις που αφορούν στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που ενδεχομένως προκύψουν από τη φοίτηση αυτή και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναπτύχθηκαν 9 ερωτήσεις που αφορούν στην επίδρασή της σε προνήπια που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την αντιμετώπιση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων, από τους γονείς.

1. Πιστεύετε ότι οι γονείς επιθυμούν την υποχρεωτική είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο από την ηλικία των 4 ετών;
2. Γνωρίζουν οι γονείς πως η υποχρεωτική προνηπιακή φοίτηση δεν έχει ακόμη καθολική εφαρμογή σε όλη τη χώρα;
3. Ποιες είναι οι κύριες ανησυχίες των γονέων σχετικά με την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων στο νηπιαγωγείο;
4. Πιστεύετε ότι οι γονείς με την προσέλευσή τους στο νηπιαγωγείο για την εγγραφή του προνηπίου είναι πλήρως ενημερωμένοι για τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα της υποχρεωτικής προνηπιακής φοίτησης; Από ποιους;
5. Σύμφωνα με την μέχρι τώρα εμπειρία σας παρατηρείτε διαφορές στην αποδοχή των γονέων για προνηπιακή φοίτηση του παιδιού ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία τους (πχ. δεύτερο παιδί στο νηπιαγωγείο, προηγούμενη φοίτηση σε παιδικό/ιδιωτικό ή όχι, πρώτο παιδί-νέοι γονείς, μορφωτικό/οικονομικό επίπεδο γονέων κλπ);
6. Για ποιους λόγους θεωρούν οι γονείς ότι έχει καταστεί υποχρεωτική η φοίτηση των προνηπίων στο νηπιαγωγείο;
7. Σας έχει συμβεί να σας ζητήσει γονέας να «παραβλέψετε» το νόμο για να μην φοιτήσει το προνήπιο του στο νηπιαγωγείο; Αν ναι για ποιο λόγο;
8. Οι γονείς πιστεύουν ότι το νηπιαγωγείο είναι ο κατάλληλος χώρος για τα προνήπια (ωράριο, φαγητό, αυτό-εξυπηρέτηση, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υλικό-τεχνική υποδομή, προσωπικό, ώριμα να προσαρμοστούν κλπ);
9. Η μέχρι σήμερα εμπειρία των γονέων, σύμφωνα με τις δικές τους καταθέσεις και σχόλια, από την προνηπιακή φοίτηση είναι θετική; Τι πιστεύετε ότι θα συνέβαλε ώστε οι γονείς να είναι θετικοί στην προνηπιακή φοίτηση του παιδιού τους;

2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων λόγω των ενδεχόμενων λειτουργικών δυσκολιών που προκύπτουν από αυτή;

1. Θεωρείτε ότι στους δήμους που εφαρμόστηκε αρχικά υπήρχε η κατάλληλη προετοιμασία ώστε να μπορούν να φοιτήσουν όλα τα προνήπια στα

δημόσια νηπιαγωγεία; (π.χ. μήπως χρειάζονται παρεμβάσεις ώστε αυτά να καταστούν κατάλληλα και για τις δυο ηλικιακές ομάδες; Τι είδους; Χώρος, άλλες ειδικότητες, υλικοτεχνική υποδομή, εξοπλισμός, επιμόρφωση προσωπικού, αριθμός νηπιαγωγείων ή/και εκπαιδευτικού προσωπικού κλπ).

2. Θεωρείτε ωφέλιμη την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων για την ένταξή τους στο Δημοτικό;
3. Θεωρείτε ότι τα προνήπια επωφελούνται από το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και πως;
4. Θεωρείτε ότι υπάρχουν πλεονεκτήματα ή/και μειονεκτήματα για τα νήπια από τη κοινή φοίτηση τους με τα προνήπια;
5. Θεωρείτε ότι είναι εφικτή η διαφοροποίηση του προγράμματος στο νηπιαγωγείο ώστε αυτό να ανταποκρίνεται και στις δυο ηλικιακές ομάδες; Γιατί και Πώς;
6. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η αναλογία νηπίων – προνηπίων σε μια τάξη/τμήμα.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την επίδραση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων σε ομάδες μαθητών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων;

1. Πιστεύετε ότι θα μπορούσε να επωφεληθεί ένα παιδί αλλόγλωσσο / διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα από την υποχρεωτική προνηπιακή φοίτηση και πως;
2. Πιστεύετε ότι τα παιδιά με περιορισμένα κοινωνικά ερεθίσματα (λόγω ένδειας, ενδοοικογενειακών προβλημάτων κ.λπ.) συμμετέχοντας ως προνήπια σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου θα μπορούσαν να καλύψουν τα ενδεχόμενα κενά στην ανάπτυξή τους; Γιατί;
3. Θεωρείτε ότι η ηλικία των 4 ετών για τα προνήπια είναι εξίσου κρίσιμη με την ηλικία των 5 ετών για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης;
4. Κατά πόσο πιστεύετε ότι είναι εφικτή η πρώιμη παρέμβαση για τα προνήπια σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου;
5. Πιστεύετε ότι οι γονείς είναι σύμφωνοι με την πρώιμη φοίτηση των αλλόγλωσσων/μεταναστών παιδιών στο νηπιαγωγείο παράλληλα με τα δικά τους;

6. Πιστεύετε ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές ομάδες θα έπρεπε να προηγούνται έναντι των υπολοίπων στις εγγραφές για τα προνήπια;
7. Θεωρείτε ότι εγείρεται ηθικό ζήτημα από την κοινή φοίτηση των προνηπίων και των νηπίων ως προς τη βαρύτητα των θεμάτων και των στόχων που θέτει η νηπιαγωγός τη σχολική χρονιά και γιατί; (πχ. Να δώσει έμφαση στα νήπια που θα μεταβούν στο δημοτικό ή να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα πιο κοντά στα προνήπια υποστηρίζοντας την πρώιμη παρέμβαση)
8. Πόσα παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πιστεύετε ότι μπορούν να υποστηριχθούν σε μια τάξη/τμήμα νηπίων/προνηπίων;
9. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση προνηπίων με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα είναι ρεαλιστική ή ουτοπική; Σε ποιες περιπτώσεις;

8.6 Ζητήματα Δεοντολογίας, Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Οι συνεντεύξεις πρέπει να ακολουθούν την επιστημονική δεοντολογία και ο ερωτώμενος να συμμετέχει εθελοντικά και όχι καταναγκαστικά στη διαδικασία. Ο ερευνητής όντας τυπικός και με διάθεση συνεργασίας, οφείλει να συστήνεται και να προσδιορίζει το σκοπό της έρευνάς του ή να έχει κάποια συστατική επιστολή (Bell, 1997). Υποχρεούται να διαθέτει «το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες σε αυτό» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 278). Η ευγένεια και η διακριτικότητα του ερευνητή επηρεάζουν το ύφος των απαντήσεων. Είναι σημαντικό να μπορεί να χτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης, δείχνοντας γνήσιο ενδιαφέρον στο συνομιλητή του, ακούγοντας και παρακολουθώντας ενεργά τα όσα λέει και ενθαρρύνοντάς τον ακόμα και με μικρές εκφράσεις του προσώπου ή των χεριών του. Με σεβασμό και δικαιοσύνη πρέπει να αντιμετωπίζονται τα υποκείμενα (Briggs, 1986). Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014) οι αρχές ηθικής και δεοντολογίας συνοψίζονται στις ακόλουθες:

- Αρχή της εμπιστοσύνης και της εχεμύθειας
- Αρχή της ελεύθερης συγκατάθεσης
- Αρχή της προστασίας από ενδεχόμενη βλάβη
- Αρχή αποφυγής σύγκρουσης συμφερόντων
- Αρχή αποφυγής εξαπάτησης

Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκαν με προσοχή τα δεοντολογικά πρωτόκολλα και προκειμένου να επιτευχθεί αξιοπιστία δόθηκε έμφαση στο να αποδοθούν με ακρίβεια οι απόψεις και οι ιδέες των συμμετεχουσών (Ιωσηφίδης, 2003). Αυτό διευκόλυνε η μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και οι σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τη διάρκειά τους. Εξασφαλίστηκε επίσης η ανωνυμία και ιδιωτικότητα των συμμετεχουσών με τη μη δημοσιοποίηση των ονομάτων τους και τη μη δυνατότητα συσχέτισης των πληροφοριών που έδωσαν με τα πρόσωπά τους. Επιπλέον τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν παραποιήθηκαν. Όπως άλλωστε αναφέρουν οι Cohen και Manion (2000) η όποια τυχόν αλλοίωση ερευνητικών δεδομένων δύναται να κριθεί ως λανθασμένη και ανήθικη.

9. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

9.1 Εισαγωγή

Στο τρέχον κομμάτι της παρούσης εργασίας θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν μέσα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η επιλογή του δείγματος έγινε με βολική δειγματοληψία γεγονός που καθιστά τα αποτελέσματα μη γενικεύσιμα και μη αντικειμενικά, ωστόσο πρόκειται για μια πρώτη προσέγγιση του θέματος που επεξεργάζεται αυτή η εργασία στα ελληνικά δεδομένα και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μια πιο συστηματική και αντικειμενικά δομημένη έρευνα.

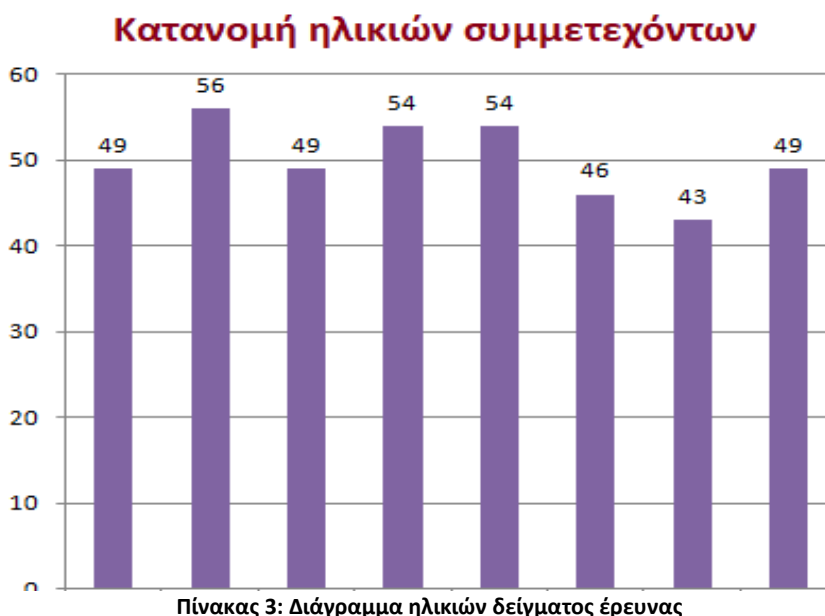
Στο αμέσως επόμενο μέρος η εργασία αρχικά παρουσιάζει τα δημογραφικά δεδομένα της έρευνας, τα οποία αν και λίγα, το εύρος των απαντήσεων είναι μικρό, γεγονός που επιτρέπει τη εξαγωγή συμπερασμάτων. Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον πρώτο άξονα και τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη στάση των γονέων απέναντι στη φοίτηση των προνηπίων στα νηπιαγωγεία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δεύτερου άξονα σχετικά με τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και τις ενδεχόμενες δυσκολίες στην εφαρμογή της υποχρεωτικής προνηπιακής φοίτησης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των προϊσταμένων και τέλος τα αποτελέσματα του τρίτου άξονα σχετικά με την επίδραση της προνηπιακής φοίτησης σε μαθητές χαμηλών κοινωνικό – οικονομικών στρωμάτων. Να σημειωθεί ότι για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις έγινε η αποδελτίωση των συνεντεύξεων με εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων με λέξεις – κλειδιά ανά θεματική και κατηγορία και παρουσιάζονται συνολικά με αυτολεξεί χωρία των απαντήσεων να χρησιμοποιούνται όπου κρίνεται απαραίτητο. Επίσης περιπτώσεις απαντήσεων που δεν ταιριάζουν ή εμφανίστηκαν μόνο μια φορά σχολιάζονται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων και επιχειρείται να γίνει μια ερμηνεία ως προς το ποια ενδεχομένως μεταβλητή να υπεισέρχεται και να επηρεάζει την ακραία απάντηση. Τέλος υπάρχουν και περιπτώσεις στις συνεντεύξεις όπου οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων ήταν σύντομες, κοφτές και σε ορισμένες περιπτώσεις μονολεκτικές. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι συνεντευξιζόμενοι διατηρούν την ίδια στάση καθ' όλη σχεδόν τη διάρκεια της συνέντευξης, ενώ υπάρχουν και οι

περιπτώσεις όπου οι συνεντευξιαζόμενοι σχολιάζουν περεταίρω τα δεδομένα δίνοντας έτσι μια άλλη διάσταση στην ερμηνεία και κατανόηση των αποτελεσμάτων.

9.2 Δημογραφικά δεδομένα

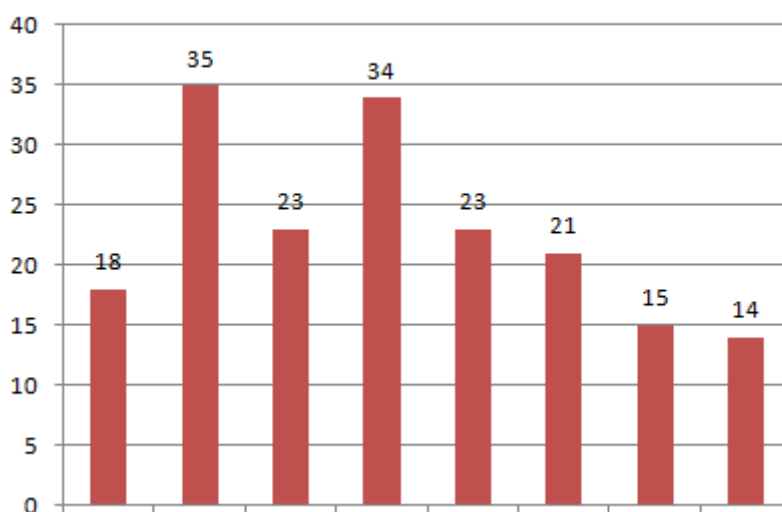
Ο πληθυσμός λοιπόν της έρευνας είναι οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων και το δείγμα για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων αποτελούν 8 προϊσταμένες που εργάζονται ως μόνιμες σε δημόσια νηπιαγωγεία και προέρχονται 4 εξ' αυτών από την Ηγουμενίτσα και οι υπόλοιπες 4 από την Τρίπολη. Το σύνολο του δείγματος αποτελείται από γυναίκες, όπως και η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αφού οι άνδρες νηπιαγωγοί είναι σημαντικά λιγότεροι στον αριθμό από τις γυναίκες. Επομένως φυλετικά αν και φαίνεται να μεροληπτεί η έρευνα υπέρ των γυναικών, ωστόσο αυτή είναι μια πραγματικότητα για τα ελληνικά νηπιαγωγεία και το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να προκύψει και από πιο αντικειμενικές μεθόδους δειγματοληψίας.

Η ηλικία των προϊσταμένων κατανέμεται από 43 ετών έως 56 ετών με μέσο όρο ηλικίας τα 50 έτη. Η κατανομή των ηλικιών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα κατανομής. Ως πρώτο σχόλιο παρατηρεί κανείς ότι οι προϊσταμένες είναι μέσης ηλικίας και όχι νεαρές κοπέλες, παρά το γεγονός ότι αυτό συμβαίνει συχνά ιδιαίτερα σε μονοθέσια νηπιαγωγεία. Ως προς τις σπουδές οι περισσότερες είναι πτυχιούχοι σχολών νηπιαγωγών, μια έχει κάνει μετεκπαίδευση και δυο έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές. Το γεγονός αυτό μας κάνει να σκεφτούμε ότι η περεταίρω εκπαίδευση μετά την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών δεν αποτελεί προϋπόθεση ή καίριο κριτήριο για τη λήψη μιας θέσης ευθύνης και για την επαγγελματική εξέλιξη ως προϊσταμένη.



Στον αντίποδα φαίνεται να βρίσκεται η προϋπηρεσία αφού όλες οι προϊσταμένες έχουν συνολικά εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 14 έως 35 έτη. Από την παρακάτω κατανομή προκύπτει μέσος όρος προϋπηρεσίας για τις προϊσταμένες νηπιαγωγούς τα 23 έτη. Ο αριθμός αυτός είναι σημαντικός δεδομένου ότι δείχνει πως η εκπαιδευτική προϋπηρεσία είναι ένα από τα βασικά κριτήρια για την ανέλιξη ενός εκπαιδευτικού και ότι η έμπρακτη εμπειρία στα νηπιαγωγεία αναγνωρίζεται προκειμένου να αποδοθεί σε κάποιον θέση ευθύνης.

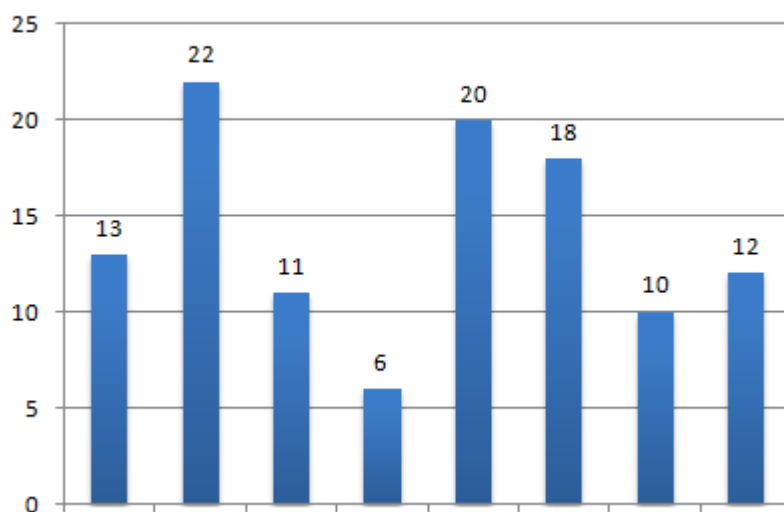
Έτη προϋπηρεσίας



Πίνακας 4: Διάγραμμα ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας δείγματος έρευνας

Οι συμμετέχουσες όμως στην έρευνα έχουν και αρκετά χρόνια προϋπηρεσία ως προϊσταμένες καθώς η κατανομή της προϋπηρεσίας τους ξεκινά από τα 6 έτη έως τα 22 έτη με το μέσο όρο για προϋπηρεσία ως προϊσταμένες να ανέρχεται στα 14 έτη. Από τα 23 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στα 14 έτη προϋπηρεσίας μεσολαβούν 9 έτη. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι με 9 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας υπάρχει σοβαρή πιθανότητα να εξελιχθεί κάποια νηπιαγωγός επαγγελματικά ως προϊσταμένη του σχολείου. Τέλος παρατίθεται ένας πίνακας με το δείγμα τις έρευνας όπως αναφέρεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων ώστε να μπορεί να ανατρέξει ο αναγνώστης στην πληροφορίες που αφορούν τη συνεντευξιαζόμενη που αναφέρεται κάθε φορά.

Προϋπηρεσία ως προϊσταμένη



Πίνακας 5: Διάγραμμα ετών προϋπηρεσίας ως προϊσταμένες

A/A Συνέντευξης	Φύλο	Ηλικία	Σπουδές	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας ως προϊσταμένη	Τόπος Υπηρεσίας
ΣυνNo1	Θήλυ	49	Προπτυχιακές	14	12	Ηγουμενίτσα
ΣυνNo2	Θήλυ	49	-	18	13	Ηγουμενίτσα
ΣυνNo3	Θήλυ	56	Μετεκπαίδευση	35	22	Ηγουμενίτσα
ΣυνNo4	Θήλυ	49	Προπτυχιακές	23	11	Ηγουμενίτσα
ΣυνNo5	Θήλυ	54	Προπτυχιακές	34	6	Τρίπολη
ΣυνNo6	Θήλυ	54	-	23	20	Τρίπολη
ΣυνNo7	Θήλυ	46	Μεταπτυχιακές	21	18	Τρίπολη
ΣυνNo8	Θήλυ	43	Μεταπτυχιακές	15	10	Τρίπολη

Πίνακας 6: Συγκεντρωτικά Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων

9.3 1^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την αντιμετώπιση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων, από τους γονείς.

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν αναφορικά με την στάση των γονέων απέναντι στην υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο. Η στάση των γονέων εκμαιεύεται από την εμπειρία και την πραγματικότητα που βιώνουν οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων, επομένως ο υποκειμενικός παράγοντας υπεισέρχεται σε μεγάλο βαθμό στις απαντήσεις των προϊσταμένων αφού αφενός η καθεμία ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τη στάση των γονέων και αφετέρου οι ίδιες οι προϊσταμένες ενδέχεται να επηρεάζουν συχνά με την στάση τους την ανταπόκριση των γονέων.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί σε γενικές γραμμές την σειρά διατύπωσης των ερωτημάτων, ωστόσο σε κάποια σημεία οι προϊσταμένες κάνουν σχόλια τα οποία εντάσσονται σε άλλες ερωτήσεις. Ως προς το πρώτο ερώτημα φαίνεται ότι οι γονείς είναι διχασμένοι ανάμεσα σε αυτούς που επιθυμούν την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων στα νηπιαγωγεία και σε αυτούς που διαφωνούν(ΣυνNo1 *«οι περισσότεροι δεν επιθυμούν»*, ΣυνNo2 *«οι γονείς επιθυμούν»*, ΣυνNo3 *«οι περισσότεροι το επιθυμούν»*, ΣυνNo4 *«Ναι»*, ΣυνNo5 *«κάποιοι γονείς επιθυμούν ...ενώ ένα άλλο ποσοστό αδιαφορούν»*, ΣυνNo6 *«οι περισσότεροι...όχι»*, ΣυνNo7&8 *«όχι όλοι»*). Αν και γενικότερα οι προϊσταμένες καταγράφουν θετική αντιμετώπιση από τους γονείς, ωστόσο αυτή δεν είναι μια καθολική στάση αφού υπάρχουν γονείς που διαμαρτύρονται σχετικά με την υποχρεωτικότητα την προνηπιακής φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Μερικά από τα σχόλια που γίνονται είναι ότι αρκετοί γονείς είναι αυτοί που εγγράφουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο όντας αυτά προνήπια πριν από την επιβολή του νέου νόμου(ΣυνNo2) και ότι σημαντικό ρόλο στη στάση των γονέων παίζει το αν οι γονείς ενδιαφέρονται πραγματικά για την ανάπτυξη του προνηπίου τους(ΣυνNo5), επομένως είναι και θετικοί για το νηπιαγωγείο. Στο σημείο αυτό παρατηρείται και μια διαφορά ανάλογα με τον τόπο υπηρετήσης των προϊσταμένων, οι 3 από τις 4 που βρίσκονται στην Ηγουμενίτσα δηλώνουν πως οι γονείς, οι περισσότεροι επιθυμούν την προνηπιακή φοίτηση(*«Ναι»*, *«οι περισσότεροι ναι»*), ενώ αντίθετα οι 3 από τις 4 προϊσταμένες που υπηρετούν στην Τρίπολη απαντούν ξεκινώντας με άρνηση (*«οι περισσότεροι όχι, όχι όλοι»*). Η

διαφορά που υπάρχει σε αυτούς τους δυο τόπους είναι ότι στην πρώτη περίπτωση είναι ακόμη προαιρετική η προνηπιακή φοίτηση και επαφίεται στην κρίση των γονέων, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η προνηπιακή φοίτηση έχει καταστεί υποχρεωτική.

Από την άλλη οι γονείς που δεν συμφωνούν με την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων στο νηπιαγωγείο φαίνεται να ανησυχούν για ζητήματα σχετικά με την ωριμότητα του παιδιού, το άγχος του αποχωρισμού αλλά και για πιο πρακτικά θέματα που αφορούν το «βόλεμά τους» όπως το φαγητό που παρέχεται στους παιδικούς σταθμούς ενώ όχι στα νηπιαγωγεία, τη μεταφορά των παιδιών από και προς το νηπιαγωγείο, το ωράριο του νηπιαγωγείου και τη δυσκολία του πρωινού ξυπνήματος(ΣυνNo7 & 8). Φαίνεται από τις απαντήσεις των προϊσταμένων ότι οι γονείς που δεν επιθυμούν την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων στο νηπιαγωγείο το κάνουν για εγωιστικούς κυρίως λόγους, δηλαδή ότι αδιαφορούν για το πραγματικό όφελος των παιδιών τους, προσβλέπουν στο προσωπικό τους βόλεμα και ενοχλούνται από το γεγονός ότι τους στερείται με την εφαρμογή του νέο νόμου το δικαίωμα επιλογής(ΣυνNo1 & 5). Διατυπώνεται επίσης και η άποψη ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν τις διαφορές του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, γεγονός που ισχυροποιείται και κατόπιν σε άλλες τους απαντήσεις.

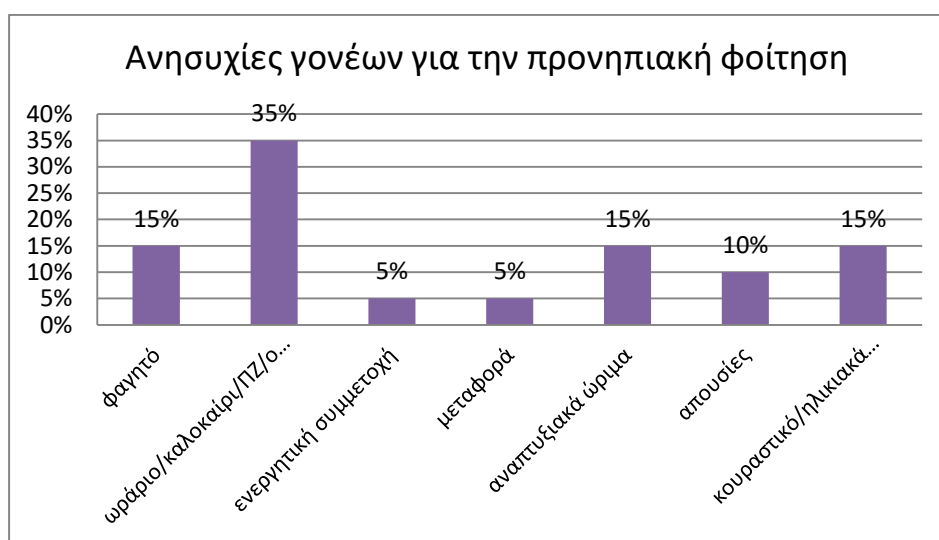
Συγκεκριμένα στην ερώτηση 4 που αφορά τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της υποχρεωτικής εισόδου των προνηπίων στο νηπιαγωγείο η πλειοψηφία των προϊσταμένων(ΣυνNo1,3,5,6,7 & 8) πιστεύει ότι οι γονείς δεν είναι ενημερωμένοι σχετικά με τη φοίτηση των προνηπίων στα νηπιαγωγεία και τα οφέλη της. Μάλιστα επισημαίνουν ότι είναι ανεπαρκώς ενημερωμένοι έως και λανθασμένα ενημερωμένοι σχετικά τη λειτουργία και τα οφέλη του νηπιαγωγείου. Επισημαίνεται η παντελής απουσία της πολιτείας ως προς την σωστή ενημέρωση των γονέων, η οποία ουσιαστικά είναι αυτή που επέβαλε την φοίτηση των προνηπίων, και ότι η ευθύνη της ενημέρωσης γίνεται, όταν γίνεται από τις νηπιαγωγούς κάτι που προϋποθέτει την προσέλευση του γονέα στο νηπιαγωγείο, από άλλους γνωστούς που είχαν προνήπια στα νηπιαγωγεία ή βιωματικά από προηγούμενη εμπειρία των γονέων στο νηπιαγωγείο με τα μεγαλύτερα παιδιά τους. Κομβικής σημασίας είναι το σχόλιο με το οποίο γίνεται αναφορά στην «παραπληροφόρηση» (ΣυνNo3) που λαμβάνει χώρα είτε από το δήμο είτε από τους υπεύθυνους των παιδικών σταθμών προκειμένου να διατηρηθούν οι υπάρχουσες πελατειακές σχέσεις και εξαρτήσεις είτε για οικονομικούς είτε για ψηφοθηρικούς σκοπούς («...ενημερώνονται

ανεπαρκώς..έρχονται με λάθος πληροφορίες από τους δήμους και τους παιδικούς σταθμούς. Πελατειακές σχέσεις...»).

Σαφές κατέστη επίσης το γεγονός ότι υπάρχει μια «θολή εικόνα» σχετικά με την καθολική ή μη εφαρμογή του νόμου για τη φοίτηση των προνηπίων στους γονείς. Σχεδόν μοιρασμένη είναι η εικόνα που έχουν οι προϊσταμένες για την ενημέρωση των γονέων για το θέμα με τις μισές(ΣυνNo1, 2, 4 & 6) να υποστηρίζουν ότι οι γονείς γνωρίζουν ότι το μέτρο ακόμη δεν τυγχάνει καθολικής εφαρμογής ενώ οι υπόλοιπες υποστηρίζουν ότι οι γονείς δεν το γνωρίζουν αυτό(ΣυνNo7&5) παρά μόνο ελάχιστοι, οι οποίοι ασχολούνται κατά κάποιο τρόπο με το θέμα.

Συνεχίζοντας παρά το γεγονός ότι οι γονείς φάνηκε να είναι διχασμένοι ως προς την επιθυμία τους να φοιτήσουν τα προνήπια τους στο νηπιαγωγείο, όλοι με μια μοναδική εξαίρεση διατυπώνουν ανησυχίες και αγωνίες ως προς τη φοίτηση αυτή. Μόνο μια προϊσταμένη από την Ηγουμενίτσα δήλωσε ότι οι γονείς δεν ανησυχούν αλλά νιώθουν ασφάλεια και προτιμούν το νηπιαγωγείο (εν συγκρίσει μάλλον με τον παιδικό σταθμό, ΣυνNo2 *«οι γονείς δεν ανησυχούν... αισθάνονται ιδιαίτερα ασφαλείς»*). Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις καταγράφηκαν ανησυχίες από τους γονείς, οι οποίες αναφέρονται με φθίνουσα σειρά συχνότητας σχετικά με το ωράριο του νηπιαγωγείου με παράπονα για την ανελαστική εφαρμογή του, αφού υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες προσέλευσης και αποχώρησης των παιδιών, το κλείσιμο των νηπιαγωγείων τους καλοκαιρινούς μήνες, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με το πρωινό ξύπνημα και τον κίνδυνο που υπάρχει να σταματήσει να λειτουργεί η πρωινή ζώνη ή/και το ολόήμερο σε περίπτωση μείωσης των παιδιών. Στις βασικές ανησυχίες των γονέων είναι και το ζήτημα του φαγητού τόσο ως προς την ανάγκη να προετοιμάζουν οι ίδιοι το φαγητό για τα παιδιά (όσα παρακολουθούν ολόήμερο) όσο και κυρίως για την ικανότητα των προνηπίων να φάνε μόνα τους. Γενικά ζητήματα αυτό-εξυπηρέτησης (φαγητό, τουαλέτα) προβληματίζουν τους γονείς, αφού φαίνεται να θεωρούν τα προνήπια όχι ακόμη τόσο ικανά. Σε αυτό η αγωνία τους εντείνεται από την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού, αφού αντιλαμβάνονται και γνωρίζουν ότι μια νηπιαγωγός δεν μπορεί να αναλάβει να ταΐσει ή να συνοδεύει όλα τα προνήπια στην τουαλέτα. Σε αυτό ακριβώς το σημείο συνεχίζουν οι γονείς θέτοντας αναπτυξιακά ερωτήματα και ζητήματα ωριμότητας, καθώς αμφιβάλουν για το αν τα προνήπια μπορούν να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ώστε να αποκτήσουν μια θετική εμπειρία από το νηπιαγωγείο ή αν δεν είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και τελικά βιώνουν άγχος και έχουν έτσι μια αρνητική

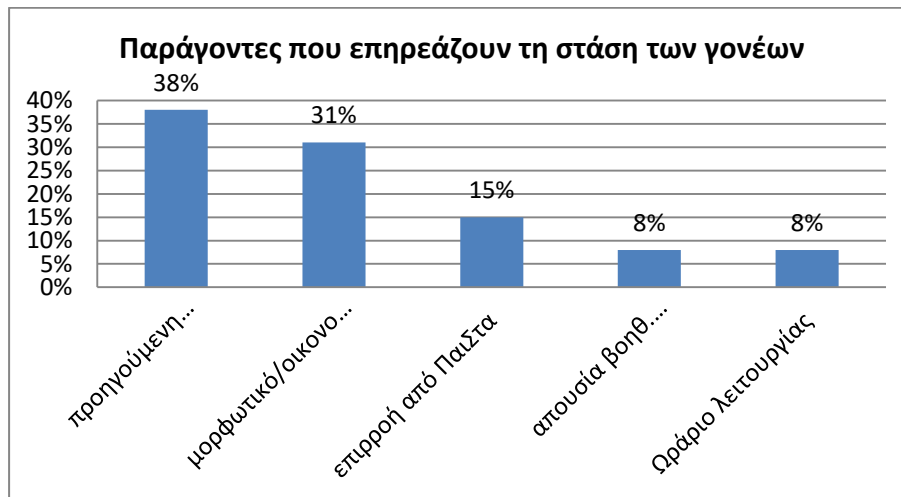
εμπειρία, η οποία μάλιστα θα επηρεάσει και τη μελλοντική τους σχολική πορεία. Επίσης θεωρούν ότι ενδεχομένως το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου να είναι κουραστικό ως προς το ωράριο αλλά και ως προς τα εκπαιδευτικά θέματα για τα προνήπια. Ακόμη ζήτημα είναι για τους γονείς και το όριο των απουσιών, αφού υπάρχει προκαθορισμένο ποσοστό απουσιών που δικαιούνται να κάνουν τα προνήπια και τα νήπια αλλά και η ανάγκη να έχουν πιο ενεργητική συμμετοχή οι γονείς στα δρώμενα και στη συνεργασία γενικά με το σχολείο. Τέλος στις ανησυχίες των γονέων συγκαταλέγεται και η μεταφορά των μαθητών από και προς το νηπιαγωγείο. Δεδομένου ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολουθούσαν παιδικούς σταθμούς εξυπηρετούνταν από την υπηρεσία σχολικής μεταφοράς των παιδικών, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στα διαφορετικά δεδομένα του ολοήμερου. Ενδεχομένως σε αυτό να συμβάλλει και το ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με τις αυστηρές ώρες προσέλευσης και αποχώρησης.



Πίνακας 7: Ανησυχίες γονέων για την προνηπιακή φοίτηση

Η στάση των γονέων γενικά γίνεται αποδεκτό ότι επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Με εξαίρεση μια προϊσταμένη(ΣυνΝο6) που δεν έχει παρατηρήσει διαφορές στη στάση των γονέων ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία τους, οι υπόλοιπες 7 συμφωνούν ότι η στάση τους επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από το την προηγούμενη εμπειρία τους από το νηπιαγωγείο έχοντας μεγαλύτερα παιδιά(ΣυνΝο2 «...οι γονείς που έχουν γνωρίσει τον τρόπο λειτουργίας...εγγράφουν το δεύτερο παιδί χωρίς σκέψη» ΣυνΝο3 «...γονείς που έχουν δεύτερο παιδί... είναι σίγουροι» ΣυνΝο5 «...βλέπουν θετικά... ίσως από μεγαλύτερα παιδιά», ΣυνΝο8 «οι γονείς των οποίων μεγαλύτερα παιδιά είχαν φοιτήσει... στηρίζουν... Βλέποντας το όφελος που είχε η φοίτηση στο δημόσιο νηπιαγωγείο σε αντίθεση με τον παιδικό σταθμό»). Για τους

γονείς αυτούς η στάση τους ως προς την φοίτηση των προνηπίων στο νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται ως πολύ θετική σε βαθμό ώστε να προτιμούν το νηπιαγωγείο ακόμη κι αν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους τον παιδικό σταθμό. Αντίθετα οι γονείς που έχουν εμπειρία μόνο από τον παιδικό σταθμό είναι δύσπιστοι και η εμπειρία τους αυτή είναι αποτρεπτική ως προς την πρόωμη είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο(ΣυνNo3 «αν έχουν το παιδί τους στον παιδικό σταθμό... έρχονται δύσπιστοι», ΣυνNo7 «η φοίτηση σε ιδιωτικό... αρχικά είναι επιφυλακτικοί (οι γονείς)... διαπιστώνουν πως έδιναν άδικα τόσα χρήματα στον ιδιώτη»). Το υψηλό μορφωτικό(ΣυνNo2 «σημαντικό ρόλο το μορφωτικό επίπεδο», ΣυνNo5 «γονείς με υψηλό επίπεδο πιστεύουν ότι είναι σημαντική») και οικονομικό επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει επίσης θετικά τη στάση των γονέων προς το νηπιαγωγείο αλλά ως προς το οικονομικό αυτό μεταφράζεται ως οικονομική νοοτροπία θεωρώντας πως οι «νεόπλουτοι» (ΣυνNo7 «η νοοτροπία του νεόπλουτου και του αλαζόνα και όχι η οικονομική ευμάρεια») είναι πιο πιθανό να έχουν την ανάγκη να «δειχτούν» με την συνέχιση της φοίτησης των παιδιών τους ως προνήπια σε έναν ακριβό παιδικό σταθμό. Επίσης αναφέρεται ξανά η αρνητική επιρροή στη στάση των γονέων πρακτικών ζητημάτων όπως το ανελαστικό ωράριο και η έλλειψη προσωπικού.



Πίνακας 8: Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των γονέων

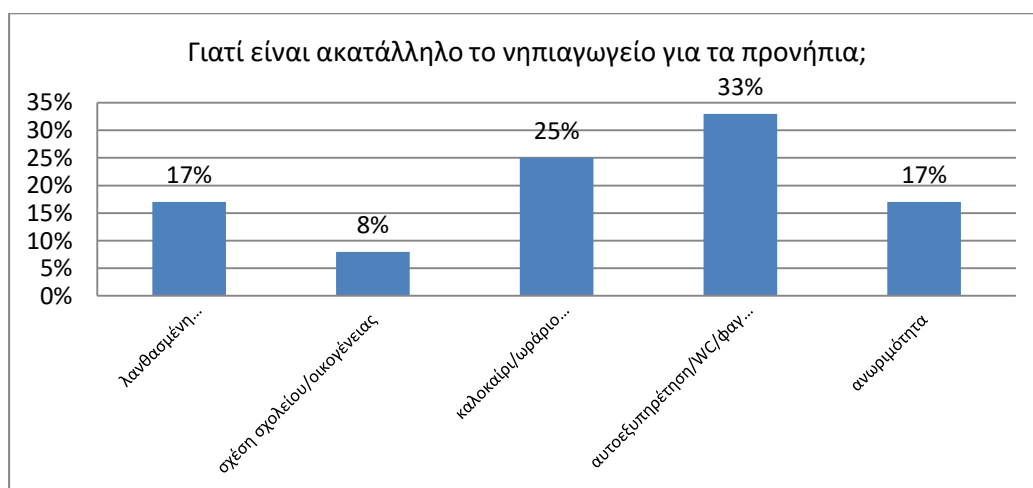
Σαφές γίνεται επίσης ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν για ποιους λόγους αποφασίστηκε να γίνει υποχρεωτική η φοίτηση στα προνήπια(ΣυνNo7 «δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη», ΣυνNo8 «Δε θεωρώ πως στη πλειοψηφία τους οι γονείς γνωρίζουν το λόγο.»). Οι απαντήσεις των προϊσταμένων έχουν μεγάλο εύρος με αποτέλεσμα να ενισχύεται η άποψη των παραπάνω δυο προϊσταμένων. Ως κύριες αιτίες διατυπώνονται η υποβάθμιση του παιδικού σταθμού με τη ταυτόχρονη επιθυμία για

σχολαιοποίηση του νηπιαγωγείου ενώ υπάρχουν και αυτοί που αναγνωρίζουν στο αναλυτικό πρόγραμμα το κύρος που απορρέει από τη συνδρομή σε αυτό επιστημόνων και του υπουργείου παιδείας θεωρώντας το καταρτισμένο ώστε να έχει οφέλη έχει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στη μετέπειτα ομαλή σχολική μετάβαση και πορεία.. Διατυπώθηκε μόνο μια φορά η άποψη ότι το νέο μέτρο γίνεται προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι εργαζόμενοι γονείς.

Για τους λόγους ενδεχομένως αυτούς έχει ζητηθεί συχνότερα(ΣυνΝο1 & 2) από τις προϊσταμένες να παραβλέψουν το νόμο (στον παρελθόν) ώστε να εγγράψουν τα προνήπιά τους στο νηπιαγωγείο παρά να παραβλέψουν το νόμο για να μην τα εγγράψουν, γεγονός το οποίο συνέβη σε μια(ΣυνΝο6) από τις 8 προϊσταμένες που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις και ο λόγος ήταν ότι το παιδί ήταν πολύ μικρό ηλικιακά (μικρό προνήπιο) και οι γονείς ένιωθαν ανασφάλεια. Στις μισές των περιπτώσεων δε συνέβη κάποιο αντίστοιχο περιστατικό και οι γονείς δεν ζήτησαν κάτι διαφορετικό απ' ό,τι νομικά ορίζεται. Ωστόσο στις 2 από τις 4 προϊσταμένες της Ηγουμενίτσας, δηλαδή στο 50% αυτών, το οποίο είναι σημαντικό ποσοστό, ζητήθηκε η παράκαμψη του νόμου για εγγραφή παιδιού. Να θυμίσουμε εδώ στην Ηγουμενίτσα είναι ακόμη προαιρετική η φοίτηση και φαίνεται πως η εφαρμογή του νέου νόμου θα έχει θετική αποδοχή από τους γονείς.

Γενικά το νηπιαγωγείο θεωρείται από τους μισούς γονείς κατάλληλο για τα προνήπια σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των προϊσταμένων. Οι μισές έχουν την εικόνα γονέων που εμπιστεύονται τον χώρο του νηπιαγωγείου για τα προνήπιά τους(ΣυνΝο2, ΣυνΝο6, ΣυνΝο4 *«μόνο με το ωράριο αντιμετωπίζουν κάποιοι γονείς δυσκολία»* ΣυνΝο3 *«το πιστεύουν, όταν κι εμείς τους βοηθούμε»*) ενώ οι υπόλοιπες μισές έχουν την εικόνα γονέων που θεωρούν το νηπιαγωγείο ακατάλληλο χώρο για τα προνήπια. Οι διαφορές στις προϊσταμένες δεν σχετίζονται με τον τόπο εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα πέρα από τα ζητήματα που επαναλαμβάνονται σχετικά με το ανελαστικό και κουραστικό ωράριο, τους καλοκαιρινούς μήνες, το φαγητό, την αυτοεξυπηρέτηση(τουαλέτα) και την αγωνία για την ανωριμότητα των νηπίων, στη συγκεκριμένη ερώτηση ανακύπτουν και άλλα ζητήματα που αφορούν την λανθασμένη ενημέρωση των γονέων, τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας αλλά και τον σημαντικό και κομβικό θα λέγαμε ρόλο της νηπιαγωγού, η οποία με τη στάση και τη συμπεριφορά της μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τους γονείς (ΣυνΝο1, 3 & 7). Υποστηρίζεται ότι η βάση στην οποία πρέπει να εξελιχτεί η σχέση γονέων – σχολείου πρέπει να είναι η ειλικρίνεια και η συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί να

αγκαλιάζουν, να κατανοούν και να απαλύνουν τις ανησυχίες ιδίως των νέων γονέων ώστε αυτοί να νιώσουν ασφάλεια μέσα στην υποχρέωση που προκύπτει από το νέο νόμο που μέχρι πρόσφατα ήταν γι' αυτούς ζήτημα επιλογής. Επίσης ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που ανακύπτει σε αυτό το ερώτημα είναι και το «χάσμα» ανάμεσα στα μεγάλα νηπια και τα μικρά προνήπια, ένα «χάσμα» που αναφέρεται τόσο σε γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες αλλά και δυνατότητες. Σε αυτές τις ηλικίες η ανάπτυξη των παιδιών είναι ραγδαία με αποτέλεσμα τα «σχεδόν δυο χρόνια διαφορά μεταξύ τους» να είναι εμφανή με αποτέλεσμα να προκύπτει δυσλειτουργία στο νηπιαγωγείο και ενδεχομένως να καθιστά το νηπιαγωγείο σε αυτές τις περιπτώσεις ακατάλληλο για τα προνήπια, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των γονέων προς τις προϊσταμένες(ΣυνΝο7 «σε αυτήν την ηλικία οι διαφορές είναι εμφανέστατες. Το να ...συμφοιτούν... θεωρείται λάθος και δυσλειτουργικό»). Ως προς τη λανθασμένη ενημέρωση των γονέων προκύπτει και η σύγχυση που έχουν οι γονείς για το νηπιαγωγείο καθώς αρκετοί γονείς «εκπλήσσονται» με το γεγονός ότι στο νηπιαγωγείο και τα προνήπια αναμένεται να έχουν απαλλαγεί από τη χρήση της πάνας και να είναι «έτοιμα – ανεξάρτητα». Για τους γονείς λοιπόν που δεν έχουν «δουλέψει» σε αυτούς τους τομείς με τα παιδιά τους και έρχονται στο νηπιαγωγείο φαίνεται το νηπιαγωγείο ακατάλληλο για τα προνήπια και δεν το εμπιστεύονται ενώ για τους γονείς που έχουν επιτύχει ένα καλό επίπεδο ανεξαρτησίας για τα παιδιά τους είναι το νηπιαγωγείο ο κατάλληλος χώρος. Να σημειωθεί ωστόσο ότι το νηπιαγωγείο ως θεσμός δεν είναι ακατάλληλος λόγω ωραρίου για τα προνήπια, αλλά απ' όσα προκύπτουν είναι άβολος-ακατάλληλος για τους γονείς, ιδιαίτερα όταν τίθενται θέματα για τους μήνες του καλοκαιριού ή για την επιθυμία των γονέων να προσαρμόζεται το ωράριό του στα δεδομένα τους.



Πίνακας 9: Κριτήρια ακαταλληλότητας νηπιαγωγείου για προνήπια

Τέλος, στον πρώτο άξονα ζητείται από τις προϊσταμένες να μεταφέρουν την εμπειρία των γονέων εκ του αποτελέσματος, δηλαδή από την φοίτηση των προνηπίων στο νηπιαγωγείο. Υπάρχει ομοφωνία ότι οι γονείς μένουν ευχαριστημένοι και αποκομίζουν μια θετική εμπειρία από την προνηπιακή φοίτηση. Παρ' όλα αυτά όλες θεωρούν ότι μπορούν να γίνουν κι άλλα πράγματα προς αυτή την κατεύθυνση ώστε να βελτιωθούν οι παροχές της προσχολικής εκπαίδευσης. Επισημαίνουν ότι η θετική τους εμπειρία βασίζεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και στην επίδραση που έχει αυτό στην ωρίμανση, ολόπλευρη ανάπτυξη και την αυτονομία των παιδιών καθώς και στις αποτελεσματικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τις καταρτισμένες νηπιαγωγούς. Είναι ανάγκη επίσης να παρουσιάζουν οι νηπιαγωγοί δείγματα της δουλειά τους και να έχουν μια θετική στάση και να επιδιώκουν την καλή συνεργασία με τους γονείς. Επιτακτικές για τη βελτίωση της στάσης των γονέων είναι η υπεύθυνη με μέριμνα της πολιτείας ενημέρωση των γονέων, η βελτίωση των υποδομών των νηπιαγωγείων, η στελέχωση των νηπιαγωγείων με βοηθητικό προσωπικό καθώς και ο καθορισμός μιας άλλης νομοθεσίας σχετικά με το ωράριο των νηπιαγωγείων ώστε αυτό να γίνει πιο φιλικό, ευέλικτο και «ταιριαστό» στις ανάγκες των γονέων. Τέλος επίδραση στην άποψη των γονέων έχει και η μεγάλη αναλογία παιδιών προς τη νηπιαγωγό. Συγκεκριμένα οι γονείς φαίνεται να αντιδρούν αρνητικά σε τμήματα που είναι πλήρη με την αναλογία παιδιών-νηπιαγωγού στο 25:1 που ισχύει με το παρόν νομοθετικό πλαίσιο. Η αντίδρασή τους εκφράζει ανησυχίες τόσο σχετικά με την εκπαίδευση όσο και με τη φύλαξη των παιδιών. Παράλληλα και οι ίδιες οι προϊσταμένες κρίνουν με τα σχόλια που κάνουν αλλά και την έκφραση τους την αναλογία πολύ μεγάλη και μη λειτουργική, καθώς δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού έργου των νηπιαγωγών, ποσό δε μάλλον σε τάξεις που χαρακτηρίζονται από ολόένα και μεγαλύτερη ποικιλομορφία ηλικιών, δεξιοτήτων, αναγκών και επιδόσεων.

9.4 2^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγών σχετικά με τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων λόγω των ενδεχόμενων λειτουργικών δυσκολιών που προκύπτουν από αυτή.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσης εργασίας διερευνάται πλέον η άποψη των ίδιων των προϊσταμένων νηπιαγωγών αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων στα νηπιαγωγεία, υπό το πρίσμα της λειτουργικής εφαρμογής της στα νηπιαγωγεία με βάση τα ισχύοντα στην παρούσα φάση για τα νηπιαγωγεία δεδομένα. Κάνοντας λόγο για λειτουργική εφαρμογή του νόμου εννοούμε τις ευκολίες ή/και δυσκολίες που προκύπτουν πρακτικά στην καθημερινή βάση από την λειτουργία, τη νομοθεσία, τις δομές, το πρόγραμμα, το υλικό, το προσωπικό κ.λπ. της πραγματικότητας του νηπιαγωγείου, παράγοντες οι οποίοι συχνά δεν λαμβάνονται υπ' όψιν από τους νομοθέτες και έτσι προκύπτει η διαφορά και το χάσμα μερικές φορές από την μεταφορά μιας θεωρίας στην πράξη.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτού του άξονα θα ακολουθήσει τον ίδιο τρόπο με αυτόν του προηγούμενου ερευνητικού άξονα. Γενικά επιδιώκεται και ακολουθείται η παρουσίαση τους με τη σειρά με την οποία διατυπώθηκαν τα ερωτήματα στο φύλλο συνέντευξης. Ωστόσο αυτή η σειρά μπορεί να παρακάμπτεται σε περιπτώσεις που η νοηματική αλληλουχία και οι απαντήσεις των προϊσταμένων προστάζουν ή ταιριάζουν καλύτερα με τη συνδυαστική παρουσίαση αποτελεσμάτων σε ερωτήματα που δεν ακολουθούν την σειρά του φύλλου συνέντευξης. Σημαντική διαφοροποίηση αυτού του άξονα είναι το γεγονός ότι παρατηρείται ομοφωνία στις απόψεις των προϊσταμένων, παρά το γεγονός ότι η καθεμία ενδέχεται να προσεγγίζει το ερώτημα από άλλη σκοπιά προβάλλοντας διαφορετικά ζητήματα. Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο αφού η φύση της έρευνας είναι ποιοτική και ακριβώς αυτό επιδιώκεται, η σε βάθος κατανόηση του προβλήματος. Στατιστικά ωστόσο διαπιστώνεται συμφωνία στην πλειοψηφία των απαντήσεων των προϊσταμένων. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι η εμπειρίες τους ως προς την λειτουργική εφαρμογή του νόμου είναι παρόμοιες, σε αντίθεση με τις εμπειρίες τους από την πλευρά των γονέων ως προς την αποδοχή του νέου νόμου.

Ξεκινώντας λοιπόν από το πρώτο ερώτημα διαπιστώνουμε ότι όλες οι προϊσταμένες θεωρούν ότι σε κανέναν από τους δήμους που αρχικά εφαρμόστηκε το

μέτρο της υποχρεωτικής προνηπιακής φοίτησης δεν υπήρχε η κατάλληλη προετοιμασία. Εν ολίγοις, όλοι οι δήμοι ήταν απροετοίμαστοι για την εφαρμογή του (ΣυνNo1 «*Εννοείται ότι χρειάζεται καλύτερη οργάνωση*», ΣυνNo2 «*Θεωρώ ότι δεν υπήρχε η κατάλληλη προετοιμασία*», ΣυνNo3 «*Όχι, δεν υπήρχε κατάλληλη προετοιμασία*», ΣυνNo4 «*Όχι*», ΣυνNo5 «*θεωρώ ότι δεν έγινε καμία προσπάθεια*», ΣυνNo 6 «*Φυσικά και δεν υπήρξε καμία προετοιμασία*» ΣυνNo7 «*δεν αντιλήφθηκα καμία προετοιμασία*», ΣυνNo8 «*Σίγουρα δεν ήταν όλοι οι δήμοι έτοιμοι... όχι τόσο καλά σχεδιασμένη*»). Αυτό σημαίνει ότι υπήρξαν και προέκυψαν πολλά προβλήματα στην πράξη με την είσοδο των προνηπίων στα νηπιαγωγεία αρχικά ως προς την επάρκεια του χώρου και των αιθουσών. Οι χώροι και τα κτίρια ήταν ακατάλληλα, με μικρές αίθουσες, έλλειψη χώρων και μη τήρηση της αναλογίας που προβλέπεται από το νόμο σχετικά με τα τετραγωνικά μέτρα που αντιστοιχούν σε κάθε παιδί (ΣυνNo7 «*γέμισαν οι αίθουσες ασφυκτικά*»). Προκύπτει έτσι μια εικόνα «στιβάγματος» των παιδιών σε υπάρχοντες, ανεπαρκείς χώρους(ΣυνNo2 «*σε χώρους ακατάλληλους*» ΣυνNo5 «*Χρειάζεται να γίνει ανέγερση νέων κτηριακών υποδομών*»). Δεύτερο σημαντικό ζήτημα στο οποίο έπρεπε να δοθεί μνεία, όμως δεν έγινε, αφορά την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των νηπιαγωγείων(ΣυνNo2 «*θα πρέπει να γίνουν παρεμβάσεις... και στην υλικοτεχνική υποδομή*» ΣυνNo7 «*δεν δόθηκε μέχρι τώρα επιπλέον εξοπλισμός*»). Οι προϊσταμένες κρίνουν ότι εφόσον ο αριθμός των παιδιών αυξήθηκε, θα έπρεπε να υπάρχει και μια ανάλογη μέριμνα του κράτους για τον εξοπλισμό (καρεκλάκια, τραπέζια κλπ) αλλά και τα υλικά (αναλώσιμα και μη) ώστε αυτά να επαρκούν για όλα πλέον τα παιδιά αλλά και να εμπλουτιστούν με άλλα κατάλληλα ηλικιακά για τα προνήπια. Το μόνο σχόλιο που έγινε από μια προϊσταμένη(ΣυνNo7) είναι ότι φέτος υπήρξε μια μεγαλύτερη ανοχή από το δήμο τους για αγορά υλικού, αλλά αυτό συνέβη «*όχι με τη συνειδητοποίηση πως φοιτούν κατά 30% περισσότερα παιδιά*», αλλά «*έχει να κάνει με την επικείμενη προεκλογική περίοδο*» ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους πολίτες (γονείς, εκπαιδευτικούς). Άλλο ζήτημα στο οποίο βρέθηκαν απροετοίμαστη είναι η έλλειψη προσωπικού(ΣυνNo2, 3, 5, 6, 7 & 8) τόσο νηπιαγωγών, καθώς αυξάνεται η ανάγκη του με την αύξηση του αριθμού των παιδιών, όσο και βοηθητικού προσωπικού και εξειδικευμένων παιδαγωγών (παράλληλη στήριξη). Οι προϊσταμένες πιστεύουν ότι η αύξηση του αριθμού των παιδιών με παιδιά μάλιστα μικρότερης ηλικίας καθιστά την ανάγκη ύπαρξης επιπλέον προσωπικού στα νηπιαγωγεία αναγκαία συνθήκη. Μάλιστα σε μια περίπτωση προτείνεται και η ενίσχυση του νηπιαγωγείου, με τα νέα δεδομένα,

από ομάδες υποστήριξης του έρχου των νηπιαγωγών. Επισημαίνεται δε η ανάγκη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών ώστε αυτές να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες όλων των παιδιών (αφού «ο ανθρώπινος παράγοντας... μας εκπλήσσει» ΣυνNo7) και ότι τα προβλήματα γιγαντώνονται με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά νηπιαγωγεία(ΣυνNo7 «Οι δυο ηλικιακές ομάδες δεν μας δυσκολεύουν σε γενικές γραμμές, εκτός αν υπάρχουν και άλλα προβλήματα (αναπτυξιακές διαταραχές, λόγου, συμπεριφοράς ή νοητικές δυσλειτουργίες). Τέλος μια προϊσταμένη(ΣυνNo7) αναφέρει και ένα σοβαρό πρόβλημα που προέκυψε από την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων. Το πρόβλημα αυτό αφορά την τήρηση του αριθμού ανά τμήμα και τετραγωνικά με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να μην μπορεί το νηπιαγωγείο να δεχτεί άλλα παιδιά, παρόλο που αυτά ανήκουν στο νηπιαγωγείο. Αναφέρεται ότι η λύση δόθηκε από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση («αναγκάστηκε η διεύθυνση Π.Ε. να κάνει μεταγραφές και να μεταφέρει τα παιδιά σε μακρινές γειτονιές με κόστος αλλά και ρίσκο») με χορήγηση ταξί για την μεταφορά των πλεοναζόντων μαθητών σε όμορα νηπιαγωγεία. Το γεγονός αυτό θέτει σε κίνδυνο τα παιδιά αφού αναγκάζονται να μετακινούνται καθημερινά μέσα στις πόλεις για μικρές ή μεγαλύτερες αποστάσεις και ότι εν τέλει δεν πρόκειται για εξοικονόμηση πόρων αφού τα έξοδα για τη μεταφορά υπερκαλύπτουν την πρόσληψη άλλης μία νηπιαγωγού σε σχολεία που διαθέτουν χώρο αλλά όχι προσωπικό. Γενικά υπάρχει η αντίληψη ότι η εφαρμογή του νέου νόμου ήταν ανοργάνωτη, έγινε με προχειρότητα και χωρίς κατάλληλο σχεδιασμό.

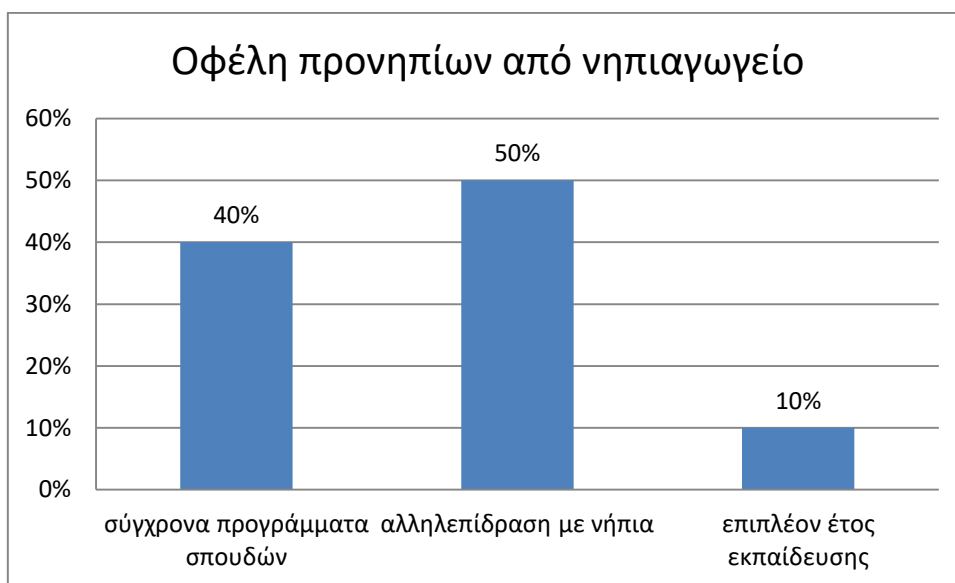


Πίνακας 10: Προβλήματα με την εφαρμογή του νέου νόμου

Παρά λοιπόν τα όποια προβλήματα προέκυψαν με την εφαρμογή του νέου νόμου, όλες οι προϊσταμένες πλην μιας(ΣυνNo6), κρίνουν ότι η προνηπιακή φοίτηση των παιδιών έχει μακροπρόθεσμα οφέλη που αφορούν την μετέπειτα ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο. Το όφελος αυτό τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι τα παιδιά επωφελούνται από έναν επιπλέον χρόνο εκπαίδευσης πριν την ένταξη τους στο δημοτικό, ο οποίος τα βοηθάει να αφομοιώσουν και να κατακτήσουν καλύτερα τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες (ΣυνNo1 *«Σίγουρα η διετής φοίτηση συμβάλλει στην ομαλή ένταξη... στην επόμενη βαθμίδα»* ΣυνNo2 *«Ναι,... ιδιαίτερα σημαντική... καλύτερη ένταξη στο δημοτικό»* ΣυνNo5 *«επηρεάζει θετικά την ένταξή τους στο δημοτικό»*). Η εκπαίδευση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ακολουθεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης του υπουργείου για το νηπιαγωγείο, το οποίο συνεχίζει με το αναλυτικό πρόγραμμα για το δημοτικό και έτσι υπάρχει μια συνέχεια. Τα προνήπια έχουν λοιπόν με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία να βελτιώσουν τις μελλοντικές σχολικές τους επιδόσεις, σύμφωνα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον είναι πιο «έτοιμα» να ενταχθούν στο δημοτικό σχολείο αφού έχουν ήδη εκπαιδευτική εμπειρία δυο ετών στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον η φοίτησή τους ως προνήπια καθιστά πιο εφικτό τον εντοπισμό μαθησιακών και αναπτυξιακών δυσκολιών ώστε να εφαρμοστεί έγκαιρα και έγκυρα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό η πρώτη παρέμβαση(ΣυνNo1 *«πραγματοποιούνται και σχετικά προγράμματα παρέμβασης»* ΣυνNo5 *«Γίνεται ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και άλλων προβλημάτων με στόχο την έγκαιρη αντιμετώπισή τους»* ΣυνNo8 *«ωφέλιμη την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων... δύο χρόνια... πιο ομαλά στο Δημοτικό»*). Ωστόσο επισημαίνεται από μια προϊσταμένη(ΣυνNo7) ότι όλο αυτό το όφελος συμβαίνει *«με όρους και προϋποθέσεις»* χωρίς όμως να προβαίνει σε περεταίρω διευκρινήσεις, ενώ και η μια που δεν πιστεύει ότι υπάρχει σχέση με την προνηπιακή φοίτηση και την μετέπειτα ένταξη στο δημοτικό δεν δικαιολογεί την απάντησή της(ΣυνNo6).

Εκτός όμως από τα οφέλη που αποκομίζουν τα προνήπια σε σχέση με την μετέπειτα ένταξη τους στο δημοτικό ομόφωνα αποδεκτό είναι ότι τα προνήπια επωφελούνται από την φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο και για άλλους λόγους. Σχεδόν όλες οι προϊσταμένες θεωρούν ότι τα νήπια έχουν σοβαρά οφέλη λόγω της αλληλεπίδρασης που έχουν με τα μεγαλύτερα παιδιά – νήπια(ΣυνNo2 *«ωφελούνται ιδιαίτερα... η συνύπαρξή του με μεγαλύτερα παιδιά»*, ΣυνNo3 *«οι δύο ηλικίες έχουν να δώσουν η μία στην άλλη»* ΣυνNo5 *«Τα προνήπια παρατηρούν τα μεγαλύτερα...*

παίζουν... να τα μιμηθούν», ΣυνNo7 «η συνύπαρξη με μεγαλύτερα παιδιά βοηθά στην ανάπτυξή τους» & ΣυνNo8 «ωφελούνται... από την αλληλεπίδρασή τους με τα νήπια»). Μέσω της αλληλεπίδρασης τα παιδιά αλληλοδιδάσκονται, ενώ τα προνήπια παρατηρούν τα νήπια και αφομοιώνουν συμπεριφορές, παίζουν μαζί τους ομαδικά παιχνίδια και έτσι υποχωρεί ο παιδικός εγωκεντρισμός, μαθαίνουν κανόνες και πώς να τους τηρούν και επομένως αναπτύσσονται κοινωνικά. Επιπλέον την ολόπλευρη ανάπτυξή τους ενισχύει η εφαρμογή και η παρακολούθηση σύγχρονων προγραμμάτων εκπαίδευσης τα οποία υποστηρίζουν τους αναπτυξιακούς στόχους για τα προνήπια. Υψίστης σημασίας για τα προνήπια είναι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα(ΣυνNo1 «Το νηπιαγωγείο... εφαρμόζει προγράμματα σπουδών που εξελίσσονται και αναβαθμίζονται», ΣυνNo2 «ωφελούνται... καθώς το πρόγραμμα... βοηθάει... ανάπτυξη» ΣυνNo3 «το Αναλυτικό Πρόγραμμα στηρίζει με τους στόχους» & ΣυνNo8 «το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται στις δυνατότητές τους») που παρέχεται στα νηπιαγωγεία και οι ευκαιρίες που έχουν να μάθουν από τα νήπια. Διατυπώνεται ωστόσο και η άποψη ότι τα προνήπια μπορούν να επωφεληθούν ουσιαστικά από το νηπιαγωγείο μόνο αν ακολουθούν αμιγώς τμήμα προνηπίων και όχι ένα μεικτό τμήμα στο οποίο μάλιστα αποτελούν τη μειοψηφία(ΣυνNo6). Η ίδια ωστόσο προϊσταμένη σε επόμενη ερώτηση αναφορικά με το αν εγείρονται ηθικά ζητήματα από την κοινή φοίτηση νηπίων και προνηπίων απαντά αρνητικά και πιστεύει ότι μπορεί να παρέχεται διδασκαλία ανάλογα με την ηλικία. Διατυπώνεται έτσι η απορία για ποιο λόγο θεωρεί ότι τα προνήπια επωφελούνται μόνο σε αμιγή τμήματα προνηπίων, όταν η διδασκαλία μπορεί να προσαρμόζεται ανάλογα;



Πίνακας 11: Οφέλη προνηπίων από τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο

Ωστόσο δεν είναι μόνο τα προνήπια που επωφελούνται από την συμφοίτηση αλλά και τα νήπια. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα και λιγότερα μειονεκτήματα από τα μεικτά τμήματα για την ανάπτυξη των νηπίων. Πρωτίστως τα νήπια αναλαμβάνουν πιο υπεύθυνους ρόλους, καθοδηγώντας και βοηθώντας πολλές φορές τα προνήπια με αποτέλεσμα να γίνονται πιο υπεύθυνα και να αποκτούν αυτοπεποίθηση με τον εαυτό τους τόσο γιατί τα καταφέρνουν καλύτερα όσο και γιατί φέρνουν εις πέρας αρμοδιότητες(ΣυνNo2, 5, 6, & 8). Ακόμη τα νήπια μέσα από την επαφή τους με τα προνήπια μαθαίνουν να συνεργάζονται, να σέβονται τις όποιες διαφορές ικανοτήτων ή άλλες βλέπουν μεταξύ του εαυτού τους και των μικρότερων μαθητών αλλά και να συμπαραστέκονται και να συναισθάνονται τα μικρότερα παιδιά και τις ανάγκες τους(πχ άγχος αποχωρισμού). Με αυτούς τους τρόπους ενισχύεται η συναισθηματική τους ανάπτυξη, κάτι το οποίο είναι και ζητούμενο στο νηπιαγωγείο από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο για τα νήπια φαίνεται να υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα από αυτή τη συνύπαρξη! Διατυπώνεται η άποψη ότι τα νήπια μπορεί να υιοθετήσουν «μωρουδίστικες» συμπεριφορές μέσω της μίμησης πιο ανώριμων συμπεριφορών από τα προνήπια, πόσο μάλλον αν αναλογιστεί κανείς ότι δύναται να υπάρχει σχεδόν διετής ηλικιακή διαφορά ανάμεσα σε μικρά προνήπια και μεγάλα νήπια(ΣυνNo7 «ο κίνδυνος να αντιγράφουν μη αποδεκτές συμπεριφορές»). Επιπλέον υπάρχει ο κίνδυνος αν τα προνήπια αποτελούν σημαντικό ποσοστό του συνόλου της τάξης(ΣυνNo5 «τα προνήπια(αν αυτά είναι σε μεγάλο αριθμό)), αυτό να αποτελεί λόγο για να ακολουθείται πιο αργός ρυθμός στη διδασκαλία και την πορεία του αναλυτικού προγράμματος «κυρίως λόγω έλλειψης εμπειριών και βιωμάτων» με αποτέλεσμα τα προνήπια να «κρατάνε λίγο πίσω τα νήπια».



Πίνακας 12: Οφέλη για τα νήπια από την συνεκπαίδευση

Ωστόσο στο σημείο αυτό προκύπτει μια αντίφαση θα λέγαμε καθώς οι προϊσταμένες θεωρούν από τη μια ότι τα προνήπια μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την πρόοδο των νηπίων ως προς την ύλη, ωστόσο όλες θεωρούν ότι είναι δυνατή η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μεικτή τάξη. Εφόσον λοιπόν είναι δυνατή η διαφοροποίηση του προγράμματος διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται ταυτόχρονα και στις ανάγκες των προνηπίων αλλά και σε αυτές των νηπίων τότε δεν μπορούν οι «αργοί» ρυθμοί των προνηπίων ή τα οποιαδήποτε γνωστικά κενά να επηρεάσουν την πρόοδο των νηπίων καθώς σε μια καλά οργανωμένη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στην οποία οι διαφορές λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τον σχεδιασμό. Όλες οι προϊσταμένες συμφωνούν ότι την εφαρμογή του διαφοροποιημένου προγράμματος επιτρέπει το ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται και στις δυο ηλικιακές ομάδες επιλέγοντας ανάλογα και κατάλληλα τους στόχους μέσα από αυτό(ΣυνNo1 *«Το ΑΠ του νηπιαγωγείου είναι ευέλικτο... οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν... ανάγκες όλων των νηπίων»*, ΣυνNo2 *«το ΑΠ του νηπιαγωγείου και ο τρόπος οργάνωσης... δίνουν δυνατότητα διαφοροποίησης... ώστε... και στις δυο... άλλωστε... νηπιαγωγεία... πάντοτε μεικτά»*, ΣυνNo3 *«έτσι κι αλλιώς είναι έτσι δομημένο το αναλυτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνεται και στις δυο»*, ΣυνNo4 *«το πρόγραμμα μπορεί να είναι ευέλικτο και για τις δυο ηλικίες ταυτόχρονα»*, ΣυνNo5 *«γιατί το νηπιαγωγείο... δεν έχει αυστηρά δομημένο πρόγραμμα, πρακτικές και μεθόδους»*, ΣυνNo7 *«το πρόγραμμα ανταποκρίνεται και στις δύο ομάδες, υπάρχει ευελιξία»* & ΣυνNo8 *«Ναι είναι εφικτό... Έτσι κι αλλιώς στο νηπιαγωγείο διαφοροποιούμε το πρόγραμμα μας ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε παιδιού»*). Ακόμη κάποιες αναφέρουν ότι η εμπειρία είναι σπουδαίος αρωγός στην προσπάθεια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς μέσα από την καθημερινή τριβή της, η νηπιαγωγός μαθαίνει και η ίδια να ελίσσεται και να είναι πιο αποτελεσματική στο έργο της(ΣυνNo7 *«υψηλό επίπεδο εμπειρίας... να ανταποκριθούν άριστα στις απαιτήσεις... ένα σύστημα που θα στήριζε την παλαιά νηπιαγωγό και θα εκπαίδευε τη νέα»* & ΣυνNo8 *«Με τα χρόνια εμπειρίας και πειραματισμό θεωρώ πως κάτι τέτοιο στο τέλος επιτυγχάνεται»*). Μάλιστα μια προϊσταμένη(ΣυνNo7) θεωρεί ότι η εμπειρία των νηπιαγωγών είναι τόσο σημαντική ώστε θα έπρεπε η πολιτεία να προβλέπει την καθοδήγηση των νέων νηπιαγωγών στα πρώτα τους χρόνια από παλιότερες και έμπειρες, μια διαδικασία κατά την οποία οι έμπειρες νηπιαγωγοί θα είχαν ένα ρόλο αντίστοιχο του *«μέντορας και νέα εκπαιδευτικός που συνεργάζονται*

και αλληλοσυμπληρώνονται». Σε αυτή την περίπτωση αναφέρεται και η ανάγκη για ύπαρξη επιπλέον προσωπικού. Εκτός όμως της εμπειρίας κρίνεται σπουδαίο προσόν και η κατάρτιση. Υποστηρίζεται ότι το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών είναι αρκετά υψηλό(ΣυνΝο7 «*η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν υψηλό επίπεδο σπουδών... μπορούν να ανταποκριθούν άριστα στα απαιτήσεις*») ώστε όλες οι νηπιαγωγοί να γνωρίζουν τις αρχές εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ως εκ τούτου να είναι δυνατή η εφαρμογή της στο σύγχρονο νηπιαγωγείο ώστε να αμβλύνονται οι διαφορές ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και ικανοτήτων. Τέλος επισημαίνεται(ΣυνΝο5) ότι στο νηπιαγωγείο η διδασκαλία προκειμένου να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών γίνεται με παιγνιώδη τρόπο και ότι ουσιαστικά το παιχνίδι είναι το βασικό μέσο μάθησης του νηπιαγωγείου. Το παιχνίδι εκ φύσεως είναι ένα μέσο και μια μέθοδος που επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανοτήτων. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα «*ανοιχτό πλαίσιο μάθησης*» όπου όλα τα παιδιά μπορούν να έχουν την ανάλογη συμμετοχή και εμπλοκή σε αυτό χωρίς να ασκείται πίεση σε καμία από τις δυο ηλικιακές ομάδες και σε κανένα παιδί προκειμένου να αυξήσουν ή να μειώσουν το ρυθμό μάθησής τους. Με λίγα λόγια προκύπτει στο συγκεκριμένο ερώτημα ότι το νηπιαγωγείο είναι η κατάλληλη δομή προκειμένου όλα τα παιδιά να αναπτύξουν ολόπλευρα το δυναμικό τους. Βέβαια εύλογα διερωτάται κανείς γιατί κάποιες προϊσταμένες ενώ θεωρούν ότι η κατάρτιση των νηπιαγωγών είναι υψηλού επιπέδου ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, χρειάζεται επιπλέον και ο παράγοντας «*εκπαιδευτική εμπειρία*» προκειμένου να επιτευχθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία και ποιες είναι οι μεταβλητές που δυσχεραίνουν την εφαρμογή από την θεωρία στην πράξη.

Ωστόσο αυτή η εξιδανικευμένη εικόνα για το νηπιαγωγείο δεν έχει προκύψει και από τις προηγούμενες ερωτήσεις όπου οι προϊσταμένες ανέφεραν σημαντικές δυσκολίες από την εφαρμογή του νέου νόμου όπως επίσης δεν προκύπτει και από την αναλογία που προτείνουν ως προς τη συμμετοχή των προνηπίων σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου. Οι μισές περίπου(ΣυνΝο1, 2, 3 & 6) θεωρούν ότι η ιδανική αναλογία θα ήταν 50 – 50, δηλαδή τα μισά παιδιά της τάξης να είναι νήπια και τα υπόλοιπα προνήπια με την τάση από τις υπόλοιπες προϊσταμένες να είναι αρνητική ως προς τον αριθμό των προνηπίων. Για τις υπόλοιπες λοιπόν η ιδανική αναλογία είναι 1/3 δηλαδή περίπου το 33% να είναι προνήπια πράγμα που σημαίνει 3 στα 10 ή 6 στα 20 ή σε ένα πλήρες τμήμα νηπιαγωγείου 7.5 στα 25 παιδιά να είναι προνήπια και τα

υπόλοιπα νήπια. Φαίνεται λοιπόν μια αρνητική στάση ως προς τα προνήπια γεγονός που αν το συνδυάσουμε με τα προαναφερθέντα σίγουρα επηρεάζεται από τους απροετοίμαστους χώρους, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού. Επιπλέον μια από τις προϊσταμένες(ΣυνΝο7) δεν αναφέρει ιδανική αναλογία νηπίων-προνηπίων ωστόσο αναφέρει ξανά το πρόβλημα της αναλογία παιδιών – νηπιαγωγού(«25 νήπια-προνήπια είναι τραγικά μεγάλος αριθμός... δεν προλαβαίνουμε να μιλήσουμε, να εκφραστούμε, να παίζουμε όλοι έστω μια φορά... Δεν χωράμε στο χώρο!!! ...πατάμε ο ένας πάνω στον άλλο») και ότι πρόβλημα όχι από τις ηλικίες των παιδιών που θα συμφοιτούν αλλά από το συνολικό αριθμό των παιδιών που αναλογούν σε μια νηπιαγωγό. Η ιδανική τάξη νηπιαγωγείου θα έπρεπε να περιλαμβάνει 16 παιδιά για μια νηπιαγωγό. Αυτός ο αριθμός παιδιών σε ένα τμήμα θεωρείται κατάλληλος, ώστε να μπορεί να υπάρξει ουσιαστικό παιδαγωγικό έργο, κατάλληλο για όλα τα παιδιά με κάθε δυνατή διαφοροποίηση και όχι απλή «φύλαξη παιδιών» και εξυπηρέτηση των εργαζομένων γονέων, κάτι που μειώνει και απειλεί τον παιδαγωγικό σκοπό του νηπιαγωγείου.

Κλείνοντας λοιπόν αυτός ο άξονας θα μπορούσαμε να πούμε «χονδρικά» ότι τα προνήπια σαφέστατα επωφελούνται από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, το ίδιο όμως δεν ισχύει και για τα νήπια, τα οποία άλλοτε επωφελούνται και άλλοτε παρεμποδίζεται η ανάπτυξή τους. Παρά το γεγονός ότι η εφαρμογή του νέου νόμου έγινε πρόχειρα και χωρίς σχεδιασμό, το νηπιαγωγείο μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες όλων των παιδιών και αυτό γιατί το αναλυτικό του πρόγραμμα είναι ευέλικτο, όλες οι νηπιαγωγοί έχουν υψηλό επίπεδο σπουδών από τις πτυχιακές τους σπουδές ενώ ταυτόχρονα η διδακτική εμπειρία βοηθάει στην αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών. Ωστόσο υπάρχουν πρακτικά προβλήματα, κυρίως αναλογίας που καθιστά επιβεβλημένη την ύπαρξη επιπλέον προσωπικού και δυσκολίες που αποτελούν τροχοπέδη για την εφαρμογή προγραμμάτων κατάλληλων για όλα τα παιδιά.

9.5 3^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγών σχετικά με την επίδραση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων σε ομάδες μαθητών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

Στον 3^ο και τελευταίο άξονα της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας η συνέντευξη με τις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων εισάγει ένα θέμα, το οποίο ειδικά στις μέρες με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες και δεδομένα έχει αυξημένο ενδιαφέρον. Το θέμα του άξονα λοιπόν είναι η προνηπιακή φοίτηση και η επίδραση που αυτή έχει σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Τα τελευταία χρόνια με την εισροή των μεταναστών στην Ελλάδα, τα νηπιαγωγεία έρχονται ολοένα και πιο συχνά αντιμέτωπα με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση παιδιών με περιορισμένα ερεθίσματα τόσο της κυρίαρχης γλώσσας όσο και της κυρίαρχης κουλτούρας της χώρας μας. Τις περισσότερες φορές μάλιστα οι οικογένειες μεταναστών διαβιούν και σε δύσκολες οικονομικές συνθήκες αφού πολλές φορές τα κύρια έσοδά τους προέρχονται από τις κρατικές επιδοτήσεις. Για τους λόγους αυτούς το συγκεκριμένο θέμα κρίνεται τουλάχιστον επίκαιρο και σπουδαίας ερευνητικής σημασίας. Ωστόσο εκτός από τις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες που φέρουν αυτά τα χαρακτηριστικά, αρκετές είναι και οι περιπτώσεις γηγενών παιδιών που είναι αντιμέτωπα με συνθήκες φτώχειας και διαβιούν κάτω από δύσκολες κοινωνικές συνθήκες. Η οικονομική κρίση που «χτύπησε» τη χώρα μας έχει συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση αλλά και ανέκαθεν υπάρχουν κατά τόπους νομαδικοί πληθυσμοί (αθίγγανοι κ.λπ.) που ζουν σε ιδιαίτερες συνθήκες και με τη δική τους νοοτροπία. Θεωρούμε λοιπόν ότι οι προϊσταμένες έχοντας πολλά έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας θα έχουν τεκμηριωμένη άποψη σχετικά με το κατά πόσο η προνηπιακή φοίτηση μπορεί να επιδράσει θετικά σε μαθητές με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Στην παρούσα ενότητα τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων θα παρουσιαστούν ομοίως με τις προηγούμενες, ακολουθώντας τη σειρά διατύπωσης των ερωτήσεων στο φύλλο συνέντευξης. Όπου κρίνεται αναγκαίο και για την ενίσχυση των γραφόμενων θα παρατίθενται αυτολεξεί σημεία από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων ή σύντομη αναφορά στον συνεντευξιαζόμενο που αφορά το σχόλιο. Γενικά επιδιώκεται η συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων χωρίς να γίνεται κουραστική η εργασία με συνεχή παράθεση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις. Εξάλλου οι συνεντεύξεις είναι διαθέσιμες σε κάθε ενδιαφερόμενο στο

τέλος της εργασίας, στην ενότητα του Παραρτήματος. Και σε αυτό τον άξονα παρατηρείται σε γενικές γραμμές συμφωνία στις απαντήσεις των προϊσταμένων χωρίς να λείπουν ωστόσο και οι εξαιρέσεις ακόμη και οι αντιφάσεις ανάμεσα στα λεγόμενά τους.

Αρχής γενομένης λοιπόν, οι προϊσταμένες καλούνται να απαντήσουν στο κατά πόσο θεωρούν ότι η προνηπιακή φοίτηση μπορεί να είναι ωφέλιμη για τα παιδιά με διαφορετική γλώσσα ή/και κουλτούρα. Όλες οι προϊσταμένες, πλην μιας (Συν.Νο6 «*Νομίζω όχι*») συμφωνούν ότι η προνηπιακή φοίτηση θα είναι σαφώς ωφέλιμη για αυτές τις ομάδες παιδιών. Οι κύριοι λόγοι που αναφέρουν είναι πρωτίστως ότι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι χρήσιμες, τη γλωσσική τους ικανότητα, το λεξιλόγιο, να πάρουν πολλά και πρώιμα ερεθίσματα σημαντικά για την ανάπτυξή τους που ενδεχομένως δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον και να γνωρίσουν την κυρίαρχη κουλτούρα. Όλα αυτά όμως με σεβασμό στη μητρική γλώσσα του παιδιού(Συν.Νο5 «*διαφύλαξη γλώσσας παιδιού*»). Επιπλέον αναφέρουν ως σημαντικό τον επιπλέον χρόνο που έχουν με τη φοίτησή τους ως προνήπια ώστε να εξοικειωθούν με το σύστημα και να προσαρμοστούν σε αυτό, υιοθετώντας ενδεχομένως συμπεριφορές που είναι χαρακτηριστικές της κυρίαρχης κουλτούρας. Δίνεται έτσι με αυτόν τον τρόπο ο απαιτούμενος πρόσθετος χρόνος σε αυτά τα παιδιά για να καλύψουν τυχόν κενά και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα πριν το εκπαιδευτικό σύστημα γίνει έντονα ακαδημαϊκό και επομένως πιεστικό. Ακόμη, αναφέρονται στην ευελιξία του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου μέσω του οποίου μπορούν να υποστηρίξουν τις ανάγκες των παιδιών αλλά και την έμφαση που δίνει το ίδιο το ΑΠ στην καλλιέργεια αισθημάτων σεβασμού της διαφορετικότητας αλλά και την ύπαρξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο. Επιπλέον η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης ευνοεί την ανάπτυξη αυτών των αισθημάτων, την αποδοχή, την κοινωνική ενσωμάτωση και την γνωριμία με το διαφορετικό που παύει να είναι ξένο και τρομακτικό. Τέλος αναφέρονται και στην κατάρτιση των νηπιαγωγών, η οποία είναι υψηλού επιπέδου και επιμορφώνονται συνεχώς σε ζητήματα ένταξης, ενσωμάτωσης και διαπολιτισμικής αγωγής έτσι ώστε να είναι ικανές να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής εξασφαλίζοντας για τα παιδιά αυτά μια επιτυχημένη εμπειρία στο νηπιαγωγείο που ευνοεί και τη μετέπειτα επιτυχία στο δημοτικό(Συν.Νο1 & Συν.Νο7).



Πίνακας 13: Λόγοι προνηπιακής φοίτησης για αλλόγλωσσα παιδιά

Συνεχίζοντας οι προϊσταμένες κλήθηκαν να απαντήσουν για τα παιδιά που έχουν περιορισμένα κοινωνικά ερεθίσματα και κατά πόσο η προνηπιακή φοίτηση θα ήταν κατάλληλη προκειμένου να καλύψουν τα κενά που έχουν. Σε αυτή την περίπτωση όλες απαντούν θετικά ότι σαφώς και το επιπλέον έτος φοίτησης για τα παιδιά αυτά θα είναι παραγωγικό. Ακόμη και η προϊσταμένη που ήταν αρνητική στην προηγούμενη ερώτηση για τα αλλόγλωσσα παιδιά, στην περίπτωση της ένδειας κοινωνικών ερεθισμάτων είναι θετική, θεωρώντας ότι η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά θα τα ωφελήσει(Συν.Νο.6 «*Ισως, λόγω της συναναστροφής τους με τα υπόλοιπα*»). «*Τα πλέον ευνοημένα*» (Συν.Νο.7) θεωρούνται τα παιδιά αυτής της κατηγορίας τονίζοντας μάλιστα αρκετές προϊσταμένες τον αντισταθμιστικό ρόλο(14%) του νηπιαγωγείου και την συμβολή του στην ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών. Δείχνει πως όλες συμφωνούν στην προσφορά του νηπιαγωγείου στον κοινωνικό τομέα των παιδιών. Ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό κρίνει ότι τα παιδιά αυτής της κατηγορίας έχουν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη από το νηπιαγωγείο κυρίως λόγω του ΑΠ του νηπιαγωγείου το οποίο είναι ευέλικτο, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών αλλά και δεξιοτήτων γενικότερα που θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών έτσι ώστε να καλύψουν τα

παιδιά τις ελλείψεις τους και να κλείσει η «ψαλίδα». Παράλληλα μέσα από δράσεις που σχεδιάζονται βάσει των στόχων του ΑΠ τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές ευαισθησίες, διδάσκονται το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Συνεχίζοντας εξίσου σημαντική συνεισφορά φαίνεται να έχει η αλληλεπίδραση των παιδιών με κοινωνικά ελλείμματα με τα υπόλοιπα παιδιά του νηπιαγωγείου, καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση μαθαίνουν να συνεργάζονται και αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες ενώ ταυτόχρονα τα ερεθίσματα («υλικό, εικόνες, ιδέες» ΣυνΝο7) που δέχονται μέσα στο οργανωμένο περιβάλλον του νηπιαγωγείου ενισχύει την ανάπτυξή τους. Επιπλέον δεδομένου ότι το περιβάλλον των παιδιών αυτών είναι στερημένο, μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου τα παιδιά εμπλουτίζουν τις «εικόνες» τους προσλαμβάνοντας διαφορετικά κοινωνικά ερεθίσματα που «κουβαλάει» κάθε παιδί από το σπίτι του και που διαμορφώνονται με βάσει τις κοινωνικές νόρμες μέσα στο σχολείο. Τέλος αναφέρεται και η δυνατότητα να παρακολουθούν τα παιδιά εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο αλλά αναφέρεται και ο ρόλος του για φροντίδα και φύλαξη των παιδιών καθώς συχνά αυτά τα παιδιά χρειάζονται και αυτή την πλευρά του νηπιαγωγείου, χωρίς όμως να περιορίζεται μόνο σε αυτό («δεν περιορίζεται στη φύλαξη και φροντίδα παιδιών» ΣυνΝο2).



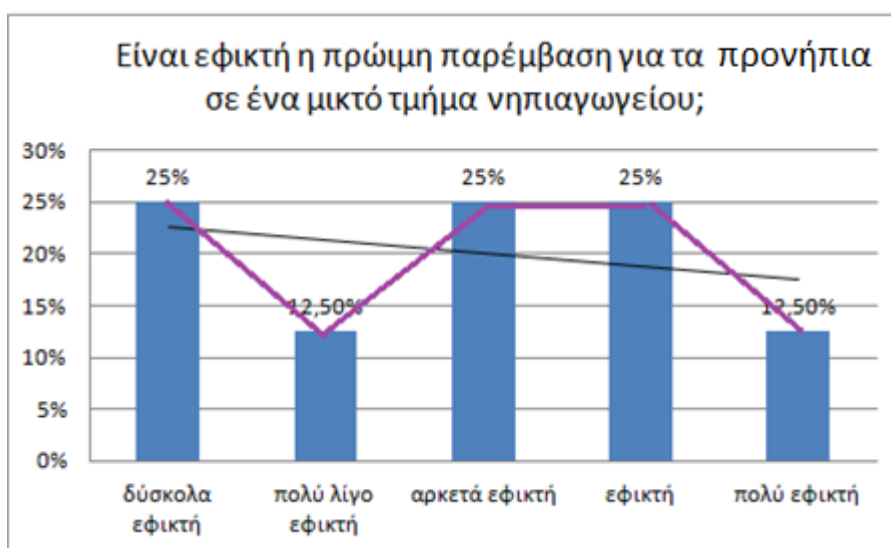
Πίνακας 14: Λόγοι προνηπιακής φοίτησης για κοινωνικά στερημένα παιδιά

Παρά το γεγονός που προκύπτει από τις παραπάνω, κατά πλειοψηφία, θετικές απαντήσεις των προϊσταμένων για την σημαντική συμβολή του νηπιαγωγείου και μάλιστα της προνηπιακής φοίτησης σε παιδιά με διαφορετικές καταβολές (γλωσσικές,

πολιτισμικές, κοινωνικές) δεν φαίνεται η πρόωμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο κατά την προνηπιακή φοίτηση να θεωρείται εξίσου κρίσιμη. 3 από τις 8 προϋσταμένες είναι αρνητικές ή θετικές υπό όρους ως προς την κρισιμότητα της πρόωμης παρέμβαση στην προνηπιακή ηλικία, με τις υπόλοιπες να είναι σαφώς θετικές. Συγκεκριμένα αυτές που διάκεινται αρνητικά(Συν.Νο6 «όχι») ή κατά περίπτωση θετικά (ΣυνΝο3 «οι δυνατότητες των παιδιών είναι αξιόλογες» ΣυνΝο8 «σε κάποιες περιπτώσεις») αναφέρονται στις δυνατότητες των παιδιών της προνηπιακής ηλικίας, οι οποίες μερικές φορές είναι περιοριστικές, ωστόσο η νηπιαγωγός οφείλει να θέτει υψηλότερους στόχους καθώς και στο γεγονός ότι κάθε περίπτωση παιδιού είναι διαφορετική επομένως δεν είναι εύκολο να δοθεί με σαφήνεια μια θετική απάντηση. Ουσιαστικά το κατά πόσο κρίσιμη μπορεί να είναι η πρόωμη παρέμβαση για τα προνήπια, επαφίεται σε ατομικούς παράγοντες των προνηπίων (δυνατότητες, περίπτωση). Παρά ταύτα οι νηπιαγωγοί οφείλουν να ωθούν τα παιδιά στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι εφαρμόζουν προγράμματα πρόωμης παρέμβασης. Από την άλλη πλευρά οι υπόλοιπες είναι σαφώς θετικές στην πρόωμη παρέμβαση από την ηλικία των προνηπίων επισημαίνοντας πως «όσο πιο γρήγορα»(ΣυνΝο2) και «όσο πιο μικρό είναι το παιδί»(ΣυνΝο5) τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η όποια παρέμβαση. Επιπλέον η έγκαιρη πρόωμη παρέμβαση εξασφαλίζει καλύτερη αντιμετώπιση και καλύτερες προβλέψεις για την πορεία εξέλιξης του παιδιού. Ωστόσο η πρόωμη παρέμβαση δεν είναι πάντα δυνατή «λόγω οικονομικών δυσχερειών»(ΣυνΝο.7)με αποτέλεσμα οι μαθητές να οδηγούνται τελικά στην επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο κάτι που δεν θα ήταν απαραίτητο αν η παρέμβαση είχε λάβει χώρα νωρίτερα χρονικά. Γίνεται λοιπόν σαφές από τις προϋσταμένες ότι η πρόωμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο από την τάξη των προνηπίων αν και μάλλον αποδεκτή και κρίσιμη δεν είναι τόσο εφαρμόσιμη, ενδεχομένως σε αυτό να συντρέχουν και άλλοι λόγοι.

Στο παραπάνω συμπέρασμα οδηγούμαστε και από το γεγονός ότι οι προϋσταμένες παρουσιάζουν μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις τους σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής πρόωμης παρέμβασης σε προνήπια που συμφοιτούν με νήπια. Το ¼ αυτών(ΣυνΝο7&8) θεωρεί την εφαρμογή της υπό αυτές τις συνθήκες δύσκολη γιατί η αναλογία παιδιών – εκπαιδευτικού είναι μεγάλη αλλά και γιατί λείπει επιπλέον εξειδικευμένο – βοηθητικό προσωπικό, το υπόλοιπο ¼ αρκετά εφικτή και το άλλο ¼ εφικτή διότι υπάρχουν τα τμήματα ένταξης και η δυνατότητα της παράλληλης στήριξης, επιλογές στις οποίες μπορεί να προσφύγει ένα παιδί εφόσον γίνει η πρόωμη

διάγνωση. Στην τρίτη των παραπάνω περιπτώσεων αναφέρεται η σημασία της πρώιμη διάγνωσης-παραπομπής του παιδιού στους αρμόδιους φορείς προκειμένου να υπάρχουν υποστηρικτικές δομές που θα εφαρμόσουν την πρώιμη παρέμβαση. Επομένως όσον αφορά τη δυνατότητα εφαρμογής από τις ίδιες μάλλον θεωρείται δύσκολη η πρώιμη παρέμβαση για τα προνήπια σε μικτές τάξεις. Σε μικρότερα ποσοστά(12,5% ΣυνNo1) υπάρχει αισιοδοξία για την εφαρμογή της («Σε μεγάλο βαθμό»), ή λιγότερη αισιοδοξία(ΣυνNo6) με «πολύ μικρή» δυνατότητα για πρώιμη παρέμβαση σε μικρές τάξεις.



Πίνακας 15: Διαβάθμιση εφικτής εφαρμογής πρώιμης παρέμβασης για τα προνήπια

Προχωρώντας το θέμα της φοίτησης των αλλοδαπών/αλλόγλωσσων παιδιών από τα προνήπια ακόμη η συζήτηση αναφέρεται στη στάση των γονέων απέναντι στη συμφοίτηση αυτών των ομάδων παιδιών με τα γηγενή παιδιά. Όλες οι προϊσταμένες εκτός από δυο (ΣυνNo 1&6) αναφέρουν ότι οι γονείς είναι ή φαίνεται να μην είναι αρνητικοί στην κοινή φοίτηση των παιδιών τους με αλλοδαπά ή αλλόγλωσσα παιδιά. Παρ' όλα αυτά αναφέρουν συνθήκες οι οποίες μπορεί να διευκολύνουν την αποδοχή τους και αυτές είναι η στάση της νηπιαγωγού, η οποία με τον τρόπο της μπορεί να ενθαρρύνει την αποδοχή ή να αποτρέψει αντιδράσεις, η θεώρησή των γονέων ότι η φοίτηση των παιδιών αυτών από τα προνήπια θα τα βοηθήσει να αφομοιώσουν την ελληνική κουλτούρα και να μάθουν την ελληνική γλώσσα ώστε να μην «ξεχωρίζουν» αργότερα και επίσης οι αντιδράσεις είναι μικρές όταν και ο αριθμός αυτών των παιδιών είναι επίσης μικρός. Ακόμη αναφέρεται(ΣυνNo5) ότι πλέον οι γονείς φοβούνται να αντιδράσουν λόγω της αυστηρότητας του αντιρατσιστικού νόμου και ότι οι κύριες ανησυχίες τους σε αυτές τις περιπτώσεις είναι αν τα παιδιά του θα

υιοθετήσουν πρότυπα και συμπεριφορές από τα αλλόγλωσσα/αλλοδαπά παιδιά. Τέλος μια προϊσταμένη(ΣυνΝο7) αναφέρει ότι η ίδια δεν έχει αντιληφθεί αρνητική διάθεση από τους γονείς ωστόσο σημειώνει ότι η στάση των γονέων δεν επηρεάζεται από τη βαθμίδα που θα γίνει η κοινή φοίτηση ούτε από άλλους εξωτερικούς παράγοντες (νηπιαγωγός, αριθμός παιδιών κ.λπ.), αλλά από την ποιότητα και τις αντιλήψεις που φέρουν οι γονείς ήδη στο χαρακτήρα τους.

Τα παιδιά από χαμηλές κοινωνικό-οικονομικές ομάδες, σε όποια κατηγορία και αν ανήκουν χαρακτηρίζονται από ελλείψεις και απουσία ερεθισμάτων σε διάφορους τομείς, καθιστώντας την εκπαίδευσή τους επιτακτική ανάγκη ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό πλαίσιο και αργότερα στην κοινωνία. Ωστόσο οι αυξημένες ανάγκες τους για εκπαίδευση δεν θεωρείται από καμία προϊσταμένη λόγος για να προηγούνται τα παιδιά από ευάλωτες ομάδες στις εγγραφές στο νηπιαγωγείο. Όλες θεωρούν ότι για τα παιδιά αυτών των κατηγοριών όσο και για τα υπόλοιπα είναι ανάγκη να ισχύουν τα ίδια, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες. Τονίζουν τη σημασία που έχει ώστε το κράτος να εξασφαλίσει θέσεις στα νηπιαγωγεία ώστε να καλύπτονται όλα τα παιδιά και όχι «να στερεί»(ΣυνΝο7) από άλλα παιδιά προκειμένου να καλύψει αυτές τις ανάγκες. Οι εμπειρίες και τα ερεθίσματα που δίνονται στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικές για όλα τα παιδιά(ΣυνΝο1), σε περίπτωση που ο νόμος ευνοήσει τα παιδιά από ευάλωτες ομάδες ουσιαστικά οδηγείται σε «στερεοτυπικές και προκατειλημμένες συμπεριφορές»(ΣυνΝο2), «αντιδραστική και ρατσιστική διάθεση» εναντίον των υπολοίπων παιδιών (ΣυνΝο7). Μια τέτοια ρύθμιση που θα στερήσει θέσεις από τα υπόλοιπα παιδιά θα φέρει με τη σειρά της «αρνητικό κλίμα», «συναίσθημα αδικίας» (ΣυνΝο7) και θα αποτελεί μια μορφή «διάκρισης» (ΣυνΝο8). Επομένως είναι απαραίτητο το κράτος να προνοήσει ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες και ίση αντιμετώπιση.

Η δυσκολίες όμως που τα παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και οι αυξημένες απαιτήσεις που αυτά έχουν φαίνονται από τις απαντήσεις των προϊσταμένων σχετικά με τον αριθμό που θεωρούν ότι μπορούν να υποστηρίξουν σε μια μικτή τάξη. Από το σύνολο των προϊσταμένων το 38%(ΣυνΝο2, ΣυνΝο3 & ΣυνΝο8) απαντούν με ασάφεια αναφέροντας ότι ο αριθμός και η αναλογία τους στην τάξη εξαρτάται από τις περιπτώσεις, τις δυσκολίες των παιδιών και από τη δομή του σχολείου (προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου και ειδικότητες). Οι υπόλοιπες φαίνεται να συμφωνούν ότι ο αριθμός τους πρέπει να είναι μικρός ώστε να

είναι δυνατή και η ουσιαστική υποστήριξη των παιδιών αυτών. Όλες συμφωνούν στα λιγότερα από 6 με το μέσο όρο να είναι στα 4 παιδιά ανά πλήρες τμήμα(25 παιδιών), δηλαδή το 1/6 του συνόλου των παιδιών να είναι από ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Σε περίπτωση δε που ο αριθμός των παιδιών αυτής της κατηγορίας είναι μεγάλος τότε κρίνεται αναγκαία η υποστήριξη της τάξης από την πολιτεία με τις ανάλογες δομές ή/και προσωπικό όπως είναι το Τμήμα Ένταξης, ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης και το Βοηθητικό Προσωπικό(ΣυνΝο5).

Συχνά επίσης κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο νηπίων και προνηπίων οι γονείς (όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας στον 1^ο άξονα) ανησυχούν για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αν τα παιδιά τους (προνήπια) θα μπορούν να ακολουθούν τις απαιτήσεις του. Σημαντικό λοιπόν είναι να διαπιστώσουμε από την πλευρά των προϊσταμένων αν όντως τίθεται τέτοιο ζήτημα και αν όντως η ύπαρξη νηπίων και προνηπίων απαιτεί την εκπαίδευση δυο ταχυτήτων ή αν τελικά οι νηπιαγωγοί βρίσκονται μπροστά σε ηθικό δίλημμα σχετικά με το ποια ηλικιακή ομάδα πρέπει να υποστηρίξουν περισσότερο με τη διδασκαλία τους. Εξαιρουμένης λοιπόν μίας προϊσταμένης που συμφωνεί ότι εγείρεται ηθικό ζήτημα αλλά δεν ταυτίζεται συναισθηματικά με αυτό («*Ναι, αν και δεν μου αρέσει προσωπικά*», ΣυνΝο3), όλες οι υπόλοιπες προϊσταμένες απαντούν αρνητικά θεωρώντας ότι δεν τίθεται τέτοιο ζήτημα γιατί με σωστό προγραμματισμό, στοχοθεσία και προσαρμογή της διδασκαλίας και για τις δυο ηλικιακές ομάδες, με αυτοαξιολόγηση, ανατροφοδότηση και προσαρμογή του ΑΠ στα παιδιά μπορεί να βρεθεί η χρυσή τομή και έτσι η διδασκαλία να ταιριάζει και στις δυο ομάδες. Ωστόσο σε περεταίρω ανάγνωση των απαντήσεων φαίνεται ότι η εύρεση της ιδανικής τομής καθόλου εύκολη δεν είναι με αποτέλεσμα η διδασκαλία να γέρνει υπέρ των νηπίων(ΣυνΝο5 «*όσο είναι δυνατόν περισσότερο όλες τις ηλικιακές ομάδες...τα προνήπια ακολουθούν τόσο όσο τους επιτρέπει*», ΣυνΝο8 «*κάτι τέτοιο είναι ουτοπικό... Σίγουρα προτεραιότητα θα πρέπει να είναι τα νήπια*», ΣυνΝο2 «*και τις δυο ηλικίες παιδιών... είναι δύσκολο έως αδύνατο*»). Παρά το γεγονός ότι στη θεωρία δεν πρέπει να εγείρεται τέτοιο ζήτημα, στην πράξη φαίνεται ότι η εκπαίδευση των προνηπίων γίνεται δευτερευούσης σημασίας και δίνεται έμφαση στα νήπια τα οποία θα βρεθούν και αντιμέτωπα με τη μετάβασή τους στο δημοτικό. Η επίτευξη του ιδανικού κρίνεται από δύσκολη έως αδύνατη διότι για άλλη μια φορά τονίζεται η μεγάλη αναλογία παιδιών για μια νηπιαγωγό και η έλλειψη βοηθητικού ή εκπαιδευτικού προσωπικού. Επομένως οι μισές προϊσταμένες(ΣυνΝο2, ΣυνΝο3, ΣυνΝο5 & ΣυνΝο8) έχουν

κληθεί να λάβουν απόφαση, έστω υποσυνείδητα σχετικά με το πώς θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα και έχουν καταλήξει στη υποστήριξη κυρίως των νηπίων τεκμηριωμένα για μερικές θεωρώντας ότι αυτό είναι το πρέπον και το ηθικό(ΣυνNo5, &ΣυνNo8).

Τέλος ουτοπική θεωρούν ορισμένες προϊσταμένες(ΣυνNo7 & ΣυνNo8) και την συνεκπαίδευση των προνηπίων με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα με τα υπόλοιπα νήπια και προνήπια. Οι λόγοι που παραθέτουν είναι ότι για να υπάρξει συνεκπαίδευση είναι απαραίτητο να ενισχυθεί και να υπάρχει υποστήριξη του θεσμού του νηπιαγωγείου από το κράτος, καθώς το νηπιαγωγείο αντιμετωπίζει πολλές ελλείψεις, ότι τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να υπάρχει ένας «κοινός γλωσσικός κώδικας» που να συνιστά δυνατή την συνεννόηση έστω για απλά πρακτικά ζητήματα (πχ «τουαλέτα...κανόνων τάξης, μια αλλαγή στο ωράριο...επίπληξη...καυγάς μεταξύ παιδιών, ΣυνNo7) και ότι είναι ανάγκη να υπάρχει πολύ καλός εκπαιδευτικός σχεδιασμός γιατί «η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη»(ΣυνNo8). Την προϋπόθεση για την ύπαρξη κοινής γλώσσας – τα «ελληνικά» προκειμένου να είναι ρεαλιστική η συνεκπαίδευση αναφέρει και άλλη προϊσταμένη(ΣυνNo6) καθώς θεωρεί ότι είναι αδύνατη η εκπαίδευση αν δεν κατανοούν την ομιλούσα γλώσσα. Και από τις υπόλοιπες προϊσταμένες όμως που αναφέρουν ότι είναι ρεαλιστικός στόχος η συνεκπαίδευση, βάσει των προϋποθέσεων που θέτουν γίνεται σαφές ότι στην παρούσα φάση είναι ανέφικτό. Για παράδειγμα θεωρείται εφικτή η διδασκαλία σε τμήμα 10-15 παιδιών, όχι όμως στα τμήματα των 20-25 παιδιών(ΣυνNo2) ενώ απαραίτητη θεωρείται και η βοήθεια και ενημέρωση από την πλευρά της πολιτείας(ΣυνNo3). Τέλος σε δυο περιπτώσεις(ΣυνNo1&5) δίνεται έμφαση για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο ρόλο του εκπαιδευτικού κάνοντας αναφορά σε συστηματική εκπαίδευση και εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων(ΣυνNo1) καθώς και με εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας(ΣυνNo5). Σε αυτό το σημείο η συνεντευξιαζόμενη(ΣυνNo5) πέφτει σε μία αντίφαση ανάμεσα στα λεγόμενά της καθώς σχετικά με τη συνεκπαίδευση των προνηπίων με τα νήπια δεν αναφέρθηκε στην διαφοροποιημένη διδασκαλία και κρίνει ότι τα προνήπια ακολουθούν όσο μπορούν το πρόγραμμα για τα νήπια εφησυχασμένη στο ότι «την επόμενη χρονιά θα ανταποκριθούν καλύτερα» ενώ αναφορικά με τη συνεκπαίδευση προνηπίων με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα με τα υπόλοιπα παιδιά του τμήματος κρίνει το στόχο ρεαλιστικό γιατί υπάρχει η λύση της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σε γενικές γραμμές όμως μπορούμε να πούμε ότι

η συνεκπαίδευση παιδιών διαφορετικών ηλικιών, ικανοτήτων, κοινωνικό-πολιτισμικού υπόβαθρου στο νηπιαγωγείο συναντά αρκετά προβλήματα στην πράξη, παρά το γεγονός ότι θεωρητικά υποστηρίζεται από διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικά προγράμματα.

10. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο τμήμα της εργασίας αποτελεί το τελευταίο κομμάτι στο οποίο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα, τα οποία μπορούμε να εξάγουμε από τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς επίσης θα τα εξετάσουμε με μια πιο κριτική ματιά και θα διακρίνουμε και αναφέρουμε αξιοσημείωτα στοιχεία τα οποία εγείρουν το ενδιαφέρον περαιτέρω για το αντικείμενο της εργασίας και προκαλούν την εκ νέου διατύπωση ερωτημάτων. Παράλληλα σε αυτό το σημείο θα γίνουν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα συμπληρώσουν την εργασία αυτή ή/και θα βοηθήσουν στην σε βάθος κατανόηση και ερμηνεία του ερευνώμενου θέματος. Κάθε νέα ερευνητική προσπάθεια που θα προκύψει από την παρούσα έρευνα θα συμπληρώσει τη γνώση και θα οδηγήσει στην επιβεβαίωση ή αμφισβήτηση των ευρημάτων της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση το αυτό είναι και επιδιωκόμενο για την αποκάλυψη της αλήθειας. Επιπλέον τα ευρήματα της έρευνας θα συγκριθούν τόσο με τα συμπεράσματα των ερευνών που έχουν ήδη αναφερθεί στο πρώτο μέρος της εργασίας όσο και με συμπεράσματα από άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί και συμφωνούν ή διαφωνούν με την παρούσα εργασία.

10.1 1^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την αντιμετώπιση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων, από τους γονείς.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε από τον πρώτο άξονα αναφορικά με τη στάση των γονέων είναι ότι αυτή διαφοροποιείται από γονέα σε γονέα αλλά και από τόπο σε τόπο. Παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν στη στάση των γονέων είναι το μορφωτικό τους επίπεδο, αφού αναφέρεται ότι όσοι γονείς γνωρίζουν τα οφέλη της

εκπαίδευσης επιλέγουν το νηπιαγωγείο. Για να γνωρίζει λοιπόν κάποιος γονέας τα οφέλη της εκπαίδευσης προφανώς πρέπει να είναι κάποιου επαρκούς μορφωτικού επιπέδου ώστε να αντιλαμβάνεται την επιρροή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του παιδιού αλλά και να κατανοεί το έργο του νηπιαγωγείου και πως αυτό συμβάλλει σε αυτή. Άλλωστε την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου αναγνωρίζουν με σαφήνεια οι προϊσταμένες και σε σχετικό ερώτημα. Επίσης η θετική στάση των γονέων επηρεάζεται και από την προηγούμενη εμπειρία αυτών είτε από το νηπιαγωγείο είτε από τον παιδικό σταθμό. Η δε πρώτη επηρεάζει θετικά ενώ η δεύτερη επηρεάζει αρνητικά. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση αναγνωρίζουν εμπειρικά τη συνεισφορά του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη, εμπιστεύονται ενδεχομένως το θεσμό ή και τη νηπιαγωγό, αν πρόκειται να είναι η ίδια της προηγούμενης εμπειρίας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση υπεισέρχονται άλλοι παράγοντες (λανθασμένη πληροφόρηση, πελατειακές σχέσεις, «βόλεμα» γονέων) που διαμορφώνουν μια αρνητική στάση.

Στην περίπτωση του παιδικού σταθμού διατυπώνεται η άποψη ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν τα οφέλη του νηπιαγωγείου και συχνά για εγωιστικούς λόγους (ατομική προβολή αφού είναι τα παιδιά τους σε ιδιωτικό σχολείο, προσωπική εξυπηρέτηση από πρόγραμμα παιδικού) προτιμούν τον παιδικό σταθμό. Και οι δυο προσεγγίσεις του θέματος υποδηλώνουν ανωριμότητα από την πλευρά των γονέων αφού δεν ενδιαφέρονται ουσιαστικά και δεν θέτουν ως πρώτη προτεραιότητα το παιδί τους επιδιώκοντας τη σωστή ενημέρωση για την βέλτιστη για το παιδί επιλογή. Είναι σαφές ότι για τις προϊσταμένες το νηπιαγωγείο είναι η σωστή επιλογή για τα προνήπια. Το ερώτημα που τίθεται όμως εδώ είναι αν οι γονείς όντως δεν γνωρίζουν τα οφέλη του νηπιαγωγείου πως μπορούν να τα μάθουν και αν η σωστότερη ενημέρωση θα τους ωθούσε όντως να επιλέγουν το νηπιαγωγείο έναντι του παιδικού ή θα εξακολουθούσαν να επιμένουν στην επιλογή του παιδικού για λόγους ατομικής εξυπηρέτησης; Αν οι γονείς θεωρούν ότι τα προνήπια επωφελούνται εξίσου από τις δυο δομές, τότε είναι λογικό και αναμενόμενο να έχουν ως κριτήριο επιλογής για τη δομή την προσωπική τους εξυπηρέτηση (ωράριο, μεταφορά, φαγητό κ.λπ.). Το ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για την προσωπική τους εξυπηρέτηση προκύπτει και από το γεγονός ότι προβληματίζονται για την φύλαξη των παιδιών τους, τους καλοκαιρινούς μήνες αλλά και από το γεγονός ότι ανησυχούν για το ενδεχόμενο να πάψει να λειτουργεί το ολοήμερο και η πρωινή ζώνη που τους εξυπηρετεί. Αυτή η δήλωση όμως έρχεται σε αντίθεση με τα άγχη τους για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου που

θεωρούν ότι θα είναι «κουραστικό» για τα προνήπια. Άλλωστε το ωράριο και στον παιδικό σταθμό επεκτείνεται έως τις 4 το απόγευμα, επομένως όταν αναφέρονται σε κουραστικό πρόγραμμα αναφέρονται στην πνευματική ή τη σωματική κούραση από το νηπιαγωγείο; Και οι δυο παραπάνω θέσεις ωστόσο ενισχύουν και συνηγορούν υπέρ της επιλογής του παιδικού σταθμού έναντι του νηπιαγωγείου.

Ένα επιπλέον επιχείρημα από τους γονείς για τη φοίτηση των προνηπίων στον παιδικό σταθμό είναι ότι τα προνήπια δεν μπορούν αναπτυξιακά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου (αυτοεξυπηρέτηση, ΑΠ). Ωστόσο η αναπτυξιακή ψυχολογία (Cole & Cole, 2002) υποστηρίζει ότι τα παιδιά αρχίζουν να ελέγχουν τους σφιγκτήρες τους από τα δυο κιόλας έτη ενώ ταυτόχρονα την ίδια ηλικία αρχίζουν να χειρίζονται το πιρούνι και το κουτάλι. Στην ηλικία των 4 ετών (προνήπια) σαφέστατα αναμένεται να αυτοεξυπηρετούνται πλήρως σε αυτούς τους τομείς ενώ και σύμφωνα με τις προϋσταμένες και το ΑΠ είναι διαβαθμισμένο και διατυπωμένο έτσι με στόχους ώστε να ανταποκρίνεται επαρκώς και στις δυο ηλικίες. Επομένως το επιχείρημα των γονέων δεν ισχύει βιβλιογραφικά.

Εκτός όμως από τους ατομικούς παράγοντες που διαφοροποιούν τη στάση των γονέων, περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί για τη διαμόρφωση αυτής. Στην Ηγουμενίτσα οι περισσότερες προϋσταμένες έχουν γίνει αποδέκτες θετικής στάσης για την προνηπιακή φοίτησης, ενώ οι προϋσταμένες της Τρίπολης αναφέρουν συχνότερα γονείς που έχουν αρνητική προδιάθεση. Η εικόνα αυτή όμως ενδέχεται να μην ανταποκρίνεται όντως στην πραγματικότητα, καθώς στη μια περίπτωση (Ηγουμενίτσα) οι προϋσταμένες έρχονται εκ των πραγμάτων σε επαφή με γονείς που είναι θετικοί στην προνηπιακή φοίτηση αφού αυτή είναι προαιρετική και όσοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο το κάνουν από προσωπική βούληση. Σε αντίθεση με την Τρίπολη όπου η προσωπική βούληση δεν είναι επιλογή αφού είναι υποχρεωτική η προνηπιακή φοίτηση, επομένως είναι υποχρεωμένοι και οι γονείς που δεν το επιθυμούν να προσέλθουν στα νηπιαγωγεία για εγγραφή των προνηπίων. Επιπλέον όπως σημείωσε και μια προϋσταμένη οι γονείς ενδεχομένως να αντιδρούν στον υποχρεωτικό χαρακτήρα και στο γεγονός ότι στερούνται το δικαίωμα επιλογής, επομένως γι' αυτό να αντιδρούν στην Τρίπολη. Άλλωστε είναι στη φύση του ανθρώπου να αντιδρά στην εισαγωγή οποιασδήποτε νεωτερικότητας, αφού διαταράσσει την μέχρι τώρα ισορροπία και εισάγει μια νέα και συχνά άγνωστη κατάσταση. Ακόμη ας μη ξεχνάμε την υποκειμενική οπτική των προϋσταμένων, μέσα από τα μάτια των οποίων προσπαθούμε να αντλήσουμε τη στάση των γονέων. Είναι

σαφές ότι μια εκ των προϋσταμένων(ΣυνNo2) παρουσιάζει ιδανική την κατάσταση στο τέλειο νηπιαγωγείο της και προφανώς μεροληπτεί και θέλει να γίνει αρεστή και να επιδείξει ότι επιτελεί άψογα το έργο της, ελκύοντας τους γονείς. Πάρα ταύτα δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι και η στάση της νηπιαγωγού αποτελεί εξωτερικό παράγοντα που επιδρά στη στάση των γονέων.

Ως προς την αντιμετώπιση από την πολιτεία, αυτή φαίνεται να θέσπισε μεν το νόμο, ωστόσο δεν υποστηρίζεται ουσιαστικά από την ίδια αλλά και τους δήμους που τον εφαρμόζουν. Η έλλειψη στήριξης αφορά όλους τους τομείς, από τις υποδομές, το υλικό και τους χώρους έως την ουσιαστική στήριξη με ενημερώσεις γονέων και προώθηση του μέτρου. Κάποιοι δήμοι μάλιστα φαίνεται πως σαμποτάρουν το μέτρο ωθώντας τους γονείς στους παιδικούς σταθμούς λόγω προσωπικών-ψηφοθηρικών συμφερόντων ενώ και οι παιδικοί σταθμοί έχουν αντίστοιχη στάση μέσω της παραπληροφόρησης προκειμένου να διατηρήσουν τις πελατειακές τους σχέσεις. Τα πολιτικά συμφέροντα λοιπόν και οι σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε δομές είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες επιρροής.

Από τα παραπάνω προκύπτουν κάποια ερωτήματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Θα μπορούσε αρχικά να γίνει μια έρευνα σε γονείς παιδιών σε προνηπιακή ηλικία ώστε να διερευνηθεί αφενός η στάση τους από «πρώτο χέρι», ώστε να διαπιστωθεί αν ταυτίζεται με την εικόνα που έχουν οι προϋσταμένες, αλλά και να διερευνηθούν οι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη στάση τους και σε ποιό βαθμό. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να γίνει σε ευρεία κλίμακα, με χορήγηση ερωτηματολογίων, ώστε να συλλεχθούν ποσοτικά δεδομένα και να ενισχυθούν ή αποδυναμωθούν ανάλογα τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας. Επιπλέον θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς προτιμούν το παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο καθώς, με ποια κριτήρια θεωρούν τα προνήπια μη έτοιμα για το νηπιαγωγείο και τι συμβάλλει στην ετοιμότητά τους ή μη. Επιπλέον σε μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί και η ενημέρωση και γνώση των γονέων στα θέματα εκπαίδευσης, από ποιους φορείς προέρχεται αυτή, τι κατεύθυνση έχει, κατά πόσο επιδρούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (νηπιαγωγοί, πολιτεία, παιδικοί σταθμοί, άλλοι φορείς) και κατά πόσο οι ατομικοί παράγοντες και τα χαρακτηριστικά των γονέων (ηλικία, φύλο, τόπος διαμονής, μόρφωση, εγωισμός, άγνοια, γνώση κ.λπ). Όλα αυτά τα ερωτήματα θα βοηθούσαν στο να κατανοήσουμε την διαφορετική στάση των γονέων απέναντι στην προνηπιακή φοίτηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη στάση των γονέων για την προνηπιακή φοίτηση ενισχύονται και από παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί και κατέληξαν σε διαφοροποίηση των απαντήσεων των γονέων σχετικά με την κατάλληλη ηλικία εισόδου στην προσχολική αγωγή. Οι Şahina, Sakb & Şahin(2013) σε έρευνά τους με ημιδομημένη συνέντευξη σε 35 γονείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το 23% των συμμετεχόντων θεωρούν κατάλληλη ηλικία εισόδου στο νηπιαγωγείο τα 5-6 έτη, το 12% την ηλικία των 4-5 ετών, το 27% την ηλικία των 4 ετών, το 15% την ηλικία των 3-4 ετών, το 15% τα 3 έτη και το 8% την ηλικία 2-2.5 ετών. Φαίνεται λοιπόν ότι δεν υπάρχει σύμπνοια στις απόψεις των γονέων για την κατάλληλη ηλικία για τη είσοδο των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση και δεν μπόρεσε να διαπιστωθεί κάποια συσχέτιση με το φύλο, τον αριθμό των παιδιών των γονέων ή την εκπαίδευσή τους από την προαναφερθείσα έρευνα. Ωστόσο ο Tokuz (2007, στο Şahina, Sakb & Şahin, 2013) σε παρόμοια έρευνα με 319 γονείς κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση των γονέων επηρεάζει την αντίληψή τους για την κατάλληλη ηλικία έναρξης της προσχολικής εκπαίδευσης. Μάλιστα όσο πιο υψηλό το μορφωτικό επίπεδο τόσο πιο νεαρή ηλικία έναρξης πρότειναν οι γονείς διότι είναι πιο ενήμεροι για τις κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών τους. Και στη δική μας έρευνα το μορφωτικό επίπεδο θεωρήθηκε κρίσιμος παράγοντας για τη στάση των γονέων όπως επίσης αναφέρθηκε και αρκετές φορές η γνώση των γονέων για τα οφέλη και το ρόλο του νηπιαγωγείου.

10.2 2^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγών σχετικά με τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων λόγω των ενδεχόμενων λειτουργικών δυσκολιών που προκύπτουν από αυτή.

Στον δεύτερο ερευνητικό άξονα τα συμπεράσματα που εξάγονται αφορούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από την κοινή φοίτηση των προνηπίων και των νηπίων σύμφωνα με την οπτική των προϊσταμένων που βιώνουν την καθημερινότητα και τη συνύπαρξη των δυο ηλικιακών ομάδων αλλά και τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα που προκύπτουν από το πλαίσιο εφαρμογής της συνεκπαίδευσης και το ισχύων για τα νηπιαγωγεία καθεστώς. Το πρώτο που συμπεραίνει κανείς βλέποντας τις απαντήσεις των προϊσταμένων είναι ότι γενικότερα υπάρχει μια συμφωνία σε αυτές, κάτι το οποίο δεν ίσχυε για τον προηγούμενο τομέα. Αυτό μας

επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η σχολική πραγματικότητα, το καθεστώς, ο θεσμός, οι προσταγές του ΑΠ, οι σπουδές των προϊσταμένων και οι εμπειρίες τους από την ίδια τη δομή του νηπιαγωγείου είναι κοινές, σε αντίθεση με την κοινωνία που βρίσκεται σε σύγχυση σχετικά με την προνηπιακή προσχολική εκπαίδευση. Επομένως μπορούμε να αποκλείσουμε τα νηπιαγωγεία ως δομή, ως παράγοντα επιρροής για τη στάση των γονέων αφού όλα φαίνεται να βρίσκονται στην ίδια κατάσταση.

Σαφές γίνεται από την αρχή της συνέντευξης σε αυτόν τον άξονα ότι η πολιτεία προέβη σε μια μεταρρύθμιση η οποία ήταν ανοργάνωτη και πρόχειρα σχεδιασμένη χωρίς να εξασφαλίσει έστω τα βασικά για τα νηπιαγωγεία, τα οποία θα έπρεπε να υποδεχτούν περισσότερα παιδιά. Ακόμη χειρότερα στις περισσότερες των περιπτώσεων η εφαρμογή του νόμου δεν γινόταν με την υποστήριξη του εκάστοτε δήμου. Τα παραπάνω είχαν ως συνέπεια τα νηπιαγωγεία να βρεθούν εκτεθειμένα με προβλήματα που αφορούσαν τους χώρους και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό με τον δήμο να μην συνεισφέρει ώστε να διευκολύνει την υποδοχή περισσότερων παιδιών στις τάξεις αλλά αντίθετα να προωθεί στους γονείς τους παιδικούς σταθμούς. Οι μικροπολιτικές και οι πελατειακές σχέσεις σε συνδυασμό με την ουσιαστική απουσία της πολιτείας κατέστησαν την εφαρμογή του νόμου ένα επιπρόσθετο βάρος και ευθύνη για τις προϊσταμένες.

Εν μέσω αυτής της κατάστασης οι προϊσταμένες αναφέρουν συχνά την ανάγκη για επιπλέον βοηθητικό ή εξειδικευμένο προσωπικό, προκειμένου να βοηθήσουν στο έργο τους. Στο σημείο αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί για ποιο λόγο χρειάζονται επιπλέον προσωπικό (είτε βοηθητικό είτε εκπαιδευτικό) και τι νέες ανάγκες προκύπτουν από την φοίτηση των προνηπίων αφού πέρα από τη ποιοτική σύνθεση της τάξης, η αριθμητική αναλογία παραμένει ίδια. Επιπρόσθετα αυτών αναφέρουν την ανάγκη για επιμόρφωση των νηπιαγωγών με τα νέα δεδομένα. Άραγε δεν επαρκούν οι βασικές πτυχιακές σπουδές και δεν περιλαμβάνουν και το ηλικιακό φάσμα 4-5 ετών; Η ύπαρξη παιδιών διαφορετικών ηλικιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων επιβαρύνει τόσο την τάξη ώστε να χρειάζεται επιπλέον μόρφωση ή προσωπικό; Οι ίδιες οι προϊσταμένες θεωρούν το νηπιαγωγείο κατάλληλο και το επίπεδο εκπαίδευσής τους υψηλό, τι είναι αυτό που τους οδηγεί σε δηλώσεις που τις αυτό-αναιρούν; Θα ήταν λοιπόν ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια έρευνα σχετικά με τις δυσκολίες εφαρμογής προνηπιακής φοίτησης στα νηπιαγωγεία, τις διαφορές που παρατηρούνται στην ποιοτικά νέα σχολική τάξη και τις νέες ανάγκες που προκύπτουν, ώστε να γίνει μια πρώτη αποτίμηση της εφαρμογής της δίχρονης

προσχολικής αγωγής ώστε οι ιθύνοντες να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα και να χαράξουν μια προσέγγιση αρμόζουσα στα δεδομένα.

Όπως μόλις αναφέρθηκε το νηπιαγωγείο θεωρείται η βέλτιστη επιλογή για τα προνήπια αφού έχει πολλά να τους προσφέρει. Η προνηπιακή φοίτηση βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, τόσο μέσα από την αλληλεπίδραση με τα νήπια όσο και μέσα από τους στόχους του ΑΠ. Ταυτόχρονα το επιπλέον έτος εκπαίδευσης είναι σημαντικό για την αναγνώριση και έγκαιρη αντιμετώπιση δυσκολιών, την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον αλλά και την γνωστική ανάπτυξη προκειμένου να πετύχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις στο δημοτικό. Τις διατυπώσεις αυτές ενισχύουν και άλλες έρευνες που έχουν ήδη αναφερθεί στο αντίστοιχο τμήμα της εργασίας αναφέροντας καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά, την κοινωνική συμπεριφορά (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2011), τη γλωσσική ανάπτυξη, μεγαλύτερη πρόοδο και ρυθμό ανάπτυξης για όσα παιδιά ξεκινούν αργότερα (κατά 1 χρόνο) το δημοτικό (NICHD, 2007) και ανάπτυξη ικανοτήτων καθιστώντας τα παιδιά «επαρκή» (Wylie & Thompson, 2003). Βέβαια οι Sakic, Burusic & Babarovic (2013) σε έρευνά τους διαπιστώνουν ότι η σχολική επίδοση ελάχιστα επηρεάζεται από την ηλικία εισόδου στο σχολείο και ότι οι όποιες διαφορές παρατηρούνται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, εξαλείφονται στις τελευταίες.

Η επίδραση της συμφοίτησης για τα νήπια δεν είναι εξίσου αισιόδοξη. Πέρα από αισθήματα υπευθυνότητας, καθοδήγησης, σεβασμού και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης τα νήπια δεν φαίνεται να επωφελούνται ιδιαίτερα από την συνύπαρξη τους με τα προνήπια. Αντίθετα εκφράζονται φόβοι για υιοθέτηση ανώριμων συμπεριφορών που βλέπουν από τα προνήπια και καθυστέρηση στη ροή του προγράμματος διδασκαλίας τους, αν θα απευθύνονταν μόνο σε αυτά. Το παράξενο σε αυτό το σημείο είναι το γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί τη λύση σε ομάδες μικτών ικανοτήτων. Παρά το γεγονός ότι το νηπιαγωγείο εκ «φύσεως» θα λέγαμε (ΑΠ, ωρολόγιο πρόγραμμα, ευελιξία στοχοθεσίας, διαμόρφωση υλικού, παιχνίδι ως μέσο μάθησης κ.λπ.) ευνοεί την εφαρμογή της και παρά το γεγονός ότι όλες οι νηπιαγωγοί είναι καταρτισμένες και τη γνωρίζουν, η εφαρμογή της στην πράξη φαίνεται να βρίσκει εμπόδια. Αυτό το οποίο φαίνεται να αποτελεί τροχοπέδη είναι τόσο η μεγάλη αναλογία παιδιών ανά νηπιαγωγό όσο και το εύρος ικανοτήτων που πλέον διευρύνεται με την παρουσία των προνηπίων αφού δύναται να υπάρχουν παιδιά στην ίδια τάξη με ηλικιακή διαφορά σχεδόν δυο ετών

(μικρά προνήπια – μεγάλα νήπια). Φαίνεται λοιπόν πως τα προνήπια είναι μεν επιθυμητά στο νηπιαγωγείο αλλά αριθμητικά όχι σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα νήπια, ιδανικά το 1/3. Σε διαφορετική περίπτωση είναι αναγκαία η υποστήριξη από επιπλέον προσωπικό ή η φοίτηση σε αμιγή τμήματα νηπίων/προνηπίων. Γενικά φαίνεται πως οι προϊσταμένες προτιμούν τα νήπια από τα προνήπια για τη διδασκαλία τους. Εγείρεται λοιπόν ένα μεγάλο ερώτημα σχετικά με τους λόγους που οδηγούν σε αυτή τη προτίμηση, με πολλές προεκτάσεις που θα μπορούσε να περιλαμβάνει το κύρος, την ανάγκη για διδασκαλία ως «δασκάλες», την ελλιπή γνώση των χαρακτηριστικών της ηλικιακής ομάδας, το φόβο υποβάθμισης του ρόλου της νηπιαγωγού κ.α.

Μια ωραία έρευνα που θα μπορούσε να διεξαχθεί με αφορμή τα παραπάνω αποτελέσματα θα ήταν η τρίμηνη διδασκαλία σε 4 ομάδες παιδιών, 1^η διδασκαλία σε αμιγή τμήματα χωρίς επαφή στις ελεύθερες ώρες μεταξύ τους, 2^η διδασκαλία σε αμιγή τμήματα μόνο στις οργανωμένες δραστηριότητες με αλληλεπίδραση στις ελεύθερες δραστηριότητες, 3^η διδασκαλία σε μικτές τάξεις, 4 ομάδα ελέγχου. Η αξιολόγηση των μαθητών θα γινόταν σε διάφορους τομείς στην αρχή και στο τέλος της τρίμηνης διδασκαλίας. Κατόπιν θα γινόταν σύγκριση της προόδου των μαθητών ώστε να διαπιστωθούν οι διαφορές και να εξαχθούν συμπεράσματα. Μια έρευνα τέτοιου είδους απαιτεί πολύ καλό σχεδιασμό και διασφάλιση ζητημάτων δεοντολογίας και ηθικής. Ακόμη μια έρευνα που θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθεί καθώς η προνηπιακή φοίτηση στην Ελλάδα ξεκίνησε πρόσφατα και δεν υπάρχουν δεδομένα για τη χώρα μας, θα ήταν η καταγραφή των ικανοτήτων των παιδιών στο δημοτικό συγκριτικά για τα παιδιά που φοίτησαν στα νηπιαγωγεία ως προνήπια και τα παιδιά δεν παρακολούθησαν το νηπιαγωγείο στην προνηπιακή ηλικία.

Μια ερευνητική προσπάθεια με διαχρονική μελέτη (Melhuish, 2011, έρευνα 25 ετών) έδειξε ότι τα πλεονεκτήματα από την πρώιμη προσχολική φοίτηση είναι σημαντικά και διαρκούν μέχρι και την ενήλικη ζωή. Συγκεκριμένα τα παιδιά που ξεκινούν την προσχολική εκπαίδευση στην ηλικία των 3-4 ετών, συγκριτικά με αυτά που ξεκινούν αργότερα, είναι σταθερά σε πιο πλεονεκτική θέση, ιδιαίτερα για τα αγόρια τα οποία είναι λιγότερο πιθανό να σημειώσουν μαθητική διαρροή. Στην ηλικία των 28 ετών έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, εισόδημα, κοινωνικό-οικονομικό στάτους και ασφαλιστική κάλυψη ενώ ταυτόχρονα χαμηλότερα ποσοστά χρήσης ουσιών και νομικών προβλημάτων. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο προτείνεται από την ηλικία των 3 – 4 ετών καθώς συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και

γνώσεων στη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις επιστήμες, τις τέχνες και τις κοινωνικές σπουδές. Επιπλέον ενισχύει την κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και φυσική ανάπτυξη ενώ επηρεάζει τη διαμόρφωση στάσεων, πεποιθήσεων και συνηθειών. Επισημαίνεται ωστόσο ότι για να επιτύχει τους στόχους του το νηπιαγωγείο απαιτείται υψηλή ποιότητα εκπαιδευτικών (πτυχιακές σπουδές) με χορήγηση καλών αποδοχών και σχετικά μικρές τάξεις (Barnett & Frede, 2010).

10.3 3^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των Προϊσταμένων των νηπιαγωγών σχετικά με την επίδραση της υποχρεωτικής φοίτησης των προνηπίων σε ομάδες μαθητών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας εντάσσει στη συζήτηση με τις προϊσταμένες το θέμα των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και κατά πόσο η προνηπιακή φοίτηση θα ήταν για τις περιπτώσεις αυτές ωφέλιμη. Για τα παιδιά με διαφορετική από την κυρίαρχη γλώσσα ή πολιτισμό η φοίτηση κρίνεται ωφέλιμη για λόγους κυρίως γλωσσικής ανάπτυξης, αξιοποίησης του επιπλέον χρόνου φοίτησης για την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, τις απαιτήσεις του αλλά και την κάλυψη των όποιων «κενών» με την προσφορά των αναγκαίων ερεθισμάτων. Επιπλέον το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγού ταιριάζει και σε αυτές τις περιπτώσεις, αφού περιλαμβάνει στόχους για το σεβασμό της διαφορετικότητας, την αποδοχή και την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Η προνηπιακή φοίτηση για αυτήν την κατηγορία εστιάζει ουσιαστικά στην προσαρμογή του παιδιού (γλώσσα, κουλτούρα, περιβάλλον) και λιγότερο στην προσαρμογή του νηπιαγωγείου.

Για την περίπτωση των παιδιών με ελλιπή κοινωνικά ερεθίσματα το νηπιαγωγείο θεωρείται ότι εκπληρώνει έναν από τους βασικούς του ρόλους, τον αντισταθμιστικό που αμβλύνει τις διαφορές και τις κοινωνικές αδικίες. Κύριος στόχος της προνηπιακής εκπαίδευσης σε αυτή την περίπτωση είναι η παροχή κοινωνικών ερεθισμάτων και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και μέσα από την προώθηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και την εφαρμογή εξειδικευμένου προγράμματος. Σε αυτές τις περιπτώσεις το νηπιαγωγείο φαίνεται πιο δεκτικό, πιο έτοιμο, πιο κατάλληλο για να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών αυτών με αναφορά

στο ΑΠ αλλά και σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με εξατομικευμένο σχεδιασμό. Κρίσιμη και η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά, η οποία για τα αλλόγλωσσα παιδιά δεν αναφέρθηκε καθόλου. Άραγε αυτή η προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταφράζεται και στην πράξη στα νηπιαγωγεία, ενισχύοντας τις μεν άλλα όχι τις δε περιπτώσεις; Μήπως υπάρχει ακόμη κάποιος ρατσισμός για τα αλλόγλωσσα/αλλοδαπά παιδιά ή μήπως αντιδρούν οι γονείς στην αλληλεπίδραση;

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι τα παιδιά 4 ετών από μειονεκτούντες οικογένειες επωφελούνται ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και κοινωνικά δείχνοντας αργότερα ώριμο συναισθηματικά τρόπο και κατάλληλη κοινωνική αλληλεπίδραση (Bakken, Brown & Downing 2017) ενώ το χάσμα της γνωστικής ανάπτυξης μειώνεται (Huang & Invernizzi, 2012, Geoffroy, et all, 2010). Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Gottfried, Le & Datar (2013) οι οποίοι επισήμαναν την ανάγκη η πολιτεία να μεριμνήσει και να επενδύσει στην προσχολική αγωγή υψηλής ποιότητας για όλους προκειμένου όλα τα παιδιά να επωφεληθούν από τα εκπαιδευτικά οφέλη, σημειώνοντας ταυτόχρονα ότι η καθυστερημένη είσοδος των παιδιών στο νηπιαγωγείο οδηγεί στη μείωση της ωφέλειας που θα είχαν από αυτό και στην επιδείνωση των ανισοτήτων. Η μόνη περίπτωση που αποδεικνύει ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο ανεξαρτήτου ηλικίας δεν επιδρά στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι αυτή του Εθνικού Ινστιτούτου Υγείας και Ανάπτυξης Παιδιών προσχολικής ηλικίας (NICHD, 2007), η οποία όμως αναιρείται και από την παρούσα έρευνα που αναφέρει με σαφήνεια τα οφέλη των παιδιών από την προνηπιακή κιόλας ηλικία.

Ως προς την πρώιμη παρέμβαση στην ηλικία των 4-5 ετών τα συμπεράσματα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά καθώς αυτή συναντά πολλές δυσκολίες και είναι εφικτή υπό όρους και προϋποθέσεις. Προβλήματα σε αυτό είναι για άλλη μια φορά η αναλογία που ισχύει για τα παιδιά και τη νηπιαγωγό, η απουσία εξειδικευμένου προσωπικού και οι οικονομικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν τα νηπιαγωγεία. Παρ' όλα αυτά η βιβλιογραφία προτείνει την πρώιμη παρέμβαση για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες το νωρίτερο δυνατόν (Τζουριάδου, 2001). Στόχος πρέπει να είναι η πρώιμη αναγνώριση των δυσκολιών και κατόπιν η εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης στους τομείς που εντοπίζονται οι δυσκολίες. Για μερικούς ερευνητές αυτή η διαδικασία πρέπει να ξεκινά ήδη από τη γέννηση εντοπίζοντας τις ομάδες κινδύνου και οι παρεμβάσεις να ξεκινούν ήδη από το σπίτι και την εκπαίδευση των γονέων (Neuhauser & Lanfranchi, 2010). Η παρέμβαση πριν

τα 4 έτη προτείνεται και από τους Loeb, Bridges, Bassok, Fuller και Rumberger (2007), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι ώρες παρέμβασης για τα παιδιά από διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και χαμηλό εισόδημα ορίζονται από τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Οι παρεμβάσεις κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης ιδιαίτερα για τα παιδιά σε επικινδυνότητα είναι απαραίτητες από την πρώιμη παιδική ηλικία (μικρά παιδιά, παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα παιδιά δημοτικού) καθώς οι επιδράσεις τους είναι μακροχρόνιες και αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά, τα κίνητρα, τη σχολική επιτυχία και την ψυχική και φυσική υγεία (Wiedebusch & Petermann, 2011). Το ζήτημα λοιπόν της πρώιμης παρέμβασης είναι πολύ σημαντικό και είναι ανάγκη η πολιτεία να το εξετάσει πιο διεξοδικά ώστε να καταστήσει εφικτή και εφαρμόσιμη την πρώιμη παρέμβαση στα νηπιαγωγεία, η οποία προς το παρόν μοιάζει να ανήκει στη σφαίρα του ιδεατού αφού οι συνθήκες δεν την επιτρέπουν ουσιαστικά.

Η κοινή φοίτηση αλλοδαπών/αλλόγλωσσων παιδιών με γηγενή παιδιά φαίνεται να γίνεται ανεκτή και αποδεκτή από τους γονείς με γνώμονα ωστόσο την αφομοίωση του διαφορετικού παιδιού στην κυρίαρχη κουλτούρα και πραγματικότητα. Η προσέγγιση της αφομοίωσης είναι ξεπερασμένη και διαφορετική από τη διαπολιτισμική προσέγγιση ωστόσο οι επιρροές της φαίνεται να υπάρχουν ακόμη και σήμερα τόσο από τις προϊσταμένες όσο και από τους γονείς. Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετήσουμε από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η αποδοχή «διαφορετικών» παιδιών από τους γονείς, καθώς οι προϊσταμένες αναφέρονται τόσο σε εξωτερικούς παράγοντες (στάση νηπιαγωγού, φόβος αυστηρής νομοθεσίας) όσο και ατομικούς παράγοντες (πεποιθήσεις, χαρακτήρα). Επιπλέον θα ήταν ωφέλιμο να ερευνηθεί τι στρατηγικές εφαρμόζονται στα νηπιαγωγεία απέναντι στα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής/πολιτισμικής/κοινωνικής προέλευσης ώστε να επιβεβαιωθεί ή να αρθεί η υπόθεση εφαρμογής αφομοιωτικών στρατηγικών. Οι όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά δεν αποτελεί επ' ουδενί λόγο για να προηγούνται στις εγγραφές έναντι άλλων και το αίσθημα δικαίου εδώ κυριαρχεί υπό την έννοια των ίσων ευκαιριών και της εξασφάλισης θέσεων στα νηπιαγωγεία για όλα τα παιδιά. Η αναλογία των περιπτώσεων αυτών σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου κατά μέσο όρο προτείνεται να είναι 1 προς 6, με την αναλογία να διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση και τις δυσκολίες ή να κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη της τάξης με επιπλέον προσωπικό ή/και δομές.

Ουσιαστικά οι προϊσταμένες θεωρούν ουτοπική τη συνεκπαίδευση προνηπίων με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα με τα υπόλοιπα νήπια και προνήπια. Βασικά προβλήματα για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι η επικοινωνία τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, η απουσία υποστήριξης από την πολιτεία και η ανάγκη για συστηματικό και προσεγμένο σχεδιασμό διδασκαλίας με εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων έχουν ήδη καταρριφθεί σε προηγούμενες απαντήσεις τους καθώς η μεν δεν είναι εφικτή ενώ η δε δεν συνάδει με την αφομοιωτική προσέγγιση. Μη ρεαλιστική φαίνεται να είναι και η συνεκπαίδευση των νηπίων με τα προνήπια, με τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ίση αντιμετώπιση. Για τις περισσότερες των προϊσταμένων έμφαση δίνεται στα νήπια και στο πρόγραμμά τους προκειμένου να μεταβούν έτοιμα στην επόμενη σχολική βαθμίδα, ενώ τα προνήπια ακολουθούν όσο μπορούν το πρόγραμμα των νηπίων, εξάλλου έχουν άλλη μια χρονιά στο νηπιαγωγείο για να μάθουν. Ωστόσο διακρίνεται μια μεροληψία από τις προϊσταμένες απέναντι στην συνεκπαίδευση προνηπίων παιδιών με αλλόγλωσσο ή διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον καθώς αναφέρουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα πολιτισμικά προγράμματα, ενώ για τα γηγενή προνήπια όχι. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι θέλουν να γίνουν αρεστές και να φανεί ότι δεν έχουν ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντί τους, αλλά είναι διατεθειμένες να εφαρμόσουν πρακτικές που οι ίδιες σε άλλα σημεία αναιρούν.

Δυστυχώς αυτές οι πεποιθήσεις που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των προϊσταμένων δείχνουν ότι χρειάζεται η πολιτεία να μεριμνήσει ώστε να βοηθήσει το έργο των νηπιαγωγών, είτε με μικρότερα τμήματα, είτε με έξτρα προσωπικό στις τάξεις ανάλογα με την ποιοτική σύνθεση της τάξης είτε με συνεχιζόμενη εκπαίδευση για τις σύγχρονες προκλήσεις του νηπιαγωγείου, ώστε αυτό να καταστεί αποτελεσματικό και οι νηπιαγωγοί να εφαρμόσουν με αυτοπεποίθηση και ασφάλεια πρώιμες παρεμβάσεις, διαφοροποιημένη διδασκαλία και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις που φαίνεται να μπαίνουν στα «αζήτητα» προς το παρόν. Η πολιτεία οφείλει να συνεργαστεί με τους κατά τόπους υπεύθυνους ώστε να καταγράψει τις δυσκολίες που εντοπίζονται στα νηπιαγωγεία και να λάβει τα απαραίτητα μέτρα. Όταν η πρώιμη παρέμβαση είναι αποδεδειγμένη από πληθώρα ερευνών και η εφαρμογή της φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν γίνεται σε μικρές ηλικίες, είναι χάσιμο χρόνου και χρήματος (πχ επαναφοίτηση, λογοθεραπείες,

ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί αργότερα) και κυρίως οι μελλοντικοί πολίτες χάνουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στο μέγιστο το δυναμικό τους προσφέροντας έτσι με τη σειρά τους στο μέλλον στη χώρα.

11. Προτάσεις Πολιτικής

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε επιλογικά κάποιες προτάσεις για νέες ερευνητικές προσπάθειες που προέκυψαν με έναυσμα τα συμπεράσματα της εργασίας. Η πρώτη πρόταση προέρχεται από τον πρώτο άξονα και αφορά τη διεξαγωγή έρευνας με πληθυσμό τους γονείς παιδιών σε προνηπιακή ηλικία ώστε να διερευνηθεί αφενός η στάση τους από την δικιά τους οπτική απέναντι στην υποχρεωτική προνηπιακή φοίτηση και αφετέρου να διαπιστωθεί αν αυτή ταυτίζεται με την εικόνα που παρουσίασαν οι προϊσταμένες. Ταυτόχρονα σε αυτή την έρευνα θα μπορούσαν να μελετηθούν και οι παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στη στάση τους και σε ποιό βαθμό. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να γίνει σε ευρεία κλίμακα, με χορήγηση ερωτηματολογίων, ώστε να συλλεχθούν ποσοτικά δεδομένα και να ενισχυθούν ή αποδυναμωθούν ανάλογα τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας.

Ακόμη θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς προτιμούν το παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο καθώς και με ποια κριτήρια θεωρούν τα προνήπια μη έτοιμα για το νηπιαγωγείο και τι συμβάλλει στην ετοιμότητά τους ή μη. Επιπλέον σε μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί και η ενημέρωση και γνώση των γονέων στα θέματα εκπαίδευσης, από ποιους φορείς προέρχεται αυτή, τι κατεύθυνση έχει, κατά πόσο επιδρούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (νηπιαγωγοί, πολιτεία, παιδικοί σταθμοί, άλλοι φορείς) και κατά πόσο οι ατομικοί παράγοντες και τα χαρακτηριστικά των γονέων (ηλικία, φύλο, τόπος διαμονής, μόρφωση, εγωισμός, άγνοια, γνώση κ.λπ). Όλα αυτά τα ερωτήματα θα βοηθούσαν στο να κατανοήσουμε την διαφορετική στάση των γονέων απέναντι στην προνηπιακή φοίτηση.

Ορμώμενοι από τον δεύτερο άξονα και από το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί αναφέρουν την ανάγκη για επιμόρφωση των νηπιαγωγών με τα νέα δεδομένα, προκύπτουν ερωτήματα που αφορούν τόσο την επάρκεια των βασικών σπουδών τους στις ανάγκες του ηλικιακού φάσματος 4-5 έτη όσο και τις δυσκολίες που προκύπτουν από την ύπαρξη παιδιών διαφορετικών ηλικιών, ικανοτήτων και

δεξιοτήτων, η οποία δύναται να επιβαρύνει τόσο την τάξη ώστε να χρειάζεται επιπλέον εκπαίδευση ή προσωπικό. Οι ίδιες οι προϊσταμένες θεωρούν το νηπιαγωγείο κατάλληλο και το επίπεδο εκπαίδευσής τους υψηλό, τι είναι λοιπόν αυτό που τους οδηγεί σε δηλώσεις που τις αυτό-αναιρούν; Θα ήταν λοιπόν ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια έρευνα σχετικά με τις δυσκολίες εφαρμογής προνηπιακής φοίτησης στα νηπιαγωγεία, τις διαφορές που παρατηρούνται στην ποιοτικά νέα σχολική τάξη και τις νέες ανάγκες που προκύπτουν, ώστε να γίνει μια πρώτη αποτίμηση της εφαρμογής της δίχρονης προσχολικής αγωγής και οι ιθύνοντες να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα (επιμορφώσεις, προσωπικό, μεταρρυθμίσεις) και να χαράξουν μια προσέγγιση αρμόζουσα στα δεδομένα.

Αναφορικά με τη φοίτηση των προνηπίων στα νηπιαγωγεία, αν και είναι ομόφωνα αποδεκτό ότι το νηπιαγωγείο είναι κατάλληλο και μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ηλικίας, υπάρχει μια προτίμηση από τις προϊσταμένες για τα νήπια και τη διδασκαλία τους. Εγείρεται λοιπόν ένα μεγάλο ερώτημα σχετικά με τους λόγους που οδηγούν σε αυτή τη προτίμηση, με πολλές προεκτάσεις που θα μπορούσε να περιλαμβάνει ζητήματα κύρους, την ανάγκη για διδασκαλία ως «δασκάλους», την ελλιπή γνώση των χαρακτηριστικών της ηλικιακής ομάδας, το φόβο υποβάθμισης του ρόλου της νηπιαγωγού, την υποβάθμιση σε «βρεφονηπιοκόμους» κ.α. Συνεπώς θα ήταν ωφέλιμο είτε με ποιοτική είτε με ποσοτική έρευνα να μελετηθεί η ικανοποίηση των νηπιαγωγών από το ρόλο τους, το κύρος που προέρχεται από αυτόν, τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στις προηγούμενες δομές αλλά και στις επόμενες. Συχνά γίνεται λόγος για σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου και προδημοτική με έμφαση σε ακαδημαϊκές ικανότητες εκπαίδευση αντί για προσχολική ολόπλευρη εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη προτίμηση επαναφέρει το ζήτημα και θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω.

Στον ίδιο άξονα με βάση τις απαντήσεις των προϊσταμένων για τη συνεκπαίδευση νηπίων και προνηπίων θα μπορούσε να σχεδιαστεί μια πειραματική συνθήκη ώστε να μελετηθεί η επίδραση της μεθόδου συνεκπαίδευσης στην ανάπτυξη των νηπίων και των προνηπίων. Δεδομένου ότι προτάθηκε η φοίτηση σε αμιγή τμήματα νηπίων και προνηπίων και ότι προέκυψε ότι η συνεκπαίδευση γέρνει εις βάρος των προνηπίων με έμφαση στην εκπαίδευση των νηπίων, προτείνουμε την ακόλουθη ερευνητική προσπάθεια. Μια ωραία έρευνα που θα μπορούσε να διεξαχθεί με αφορμή τα παραπάνω αποτελέσματα θα ήταν η τρίμηνη διδασκαλία σε 5 συνθήκες διδασκαλίας, 1^η διδασκαλία σε αμιγή τμήματα όλες τις ώρες, χωρίς επαφή στις

ελεύθερες ώρες μεταξύ τους, 2^η διδασκαλία σε αμιγή τμήματα μόνο στις οργανωμένες δραστηριότητες με αλληλεπίδραση στις ελεύθερες δραστηριότητες, 3^η διδασκαλία σε μεικτές ομάδες στις οργανωμένες δραστηριότητες και σε αμιγή στις ελεύθερες δραστηριότητες, 4^η διδασκαλία σε μικτές τάξεις για όλο το πρόγραμμα, 5^η ομάδα ελέγχου. Η αξιολόγηση των μαθητών θα γινόταν σε διάφορους τομείς στην αρχή και στο τέλος της τρίμηνης διδασκαλίας. Κατόπιν θα γινόταν σύγκριση της προόδου των μαθητών στους ίδιους τομείς, ώστε να διαπιστωθούν οι διαφορές και να εξαχθούν συμπεράσματα. Μια έρευνα τέτοιου είδους απαιτεί πολύ καλό σχεδιασμό και διασφάλιση ζητημάτων δεοντολογίας και ηθικής.

Ακόμη μια έρευνα στην ίδια θεματική αναφορικά με την προνηπιακή φοίτηση που θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθεί καθώς η προνηπιακή φοίτηση στην Ελλάδα ξεκίνησε πρόσφατα και δεν υπάρχουν δεδομένα για τη χώρα μας, θα ήταν η καταγραφή των ικανοτήτων των παιδιών στο δημοτικό συγκριτικά για τα παιδιά που φοίτησαν στα νηπιαγωγεία ως προνήπια και τα παιδιά που δεν παρακολούθησαν το νηπιαγωγείο στην προνηπιακή ηλικία.

Προχωρώντας στον τρίτο άξονα διαπιστώθηκε μια τάση των προϊσταμένων να είναι πιο θετικές και να τονίζουν περισσότερο την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα με φτωχά κοινωνικά ερεθίσματα σε αντίθεση με τα παιδιά που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς ή είναι αλλόγλωσσα. Τίθενται λοιπόν τα εξής ερωτήματα, αφενός αν αυτή η προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταφράζεται και στην πράξη στα νηπιαγωγεία, ενισχύοντας τις μεν άλλα όχι τις δε περιπτώσεις και αφετέρου αν η διαφορά στην σημασία της αλληλεπίδρασης είναι αποτέλεσμα ρατσιστικών εκφάνσεων των προϊσταμένων για τα αλλόγλωσσα/αλλοδαπά παιδιά, αν είναι αποτέλεσμα της στάσης των γονέων απέναντι στην αλληλεπίδραση των αλλοδαπών παιδιών με τα γηγενή ή αν οι προϊσταμένες βάσει της εμπειρίας τους διαπίστωσαν ότι για τα αλλοδαπά ή παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρα δεν προκύπτει ιδιαίτερο όφελος από την αλληλεπίδρασή τους με τα υπόλοιπα παιδιά, επομένως και δεν δίνεται έμφαση σ' αυτήν. Για το πρώτο ερώτημα θα ήταν ενδιαφέρουσα η μέθοδος της παρατήρησης μέσα στα νηπιαγωγεία με ερευνητή/παρατηρητή χωρίς αποκάλυψη του ρόλου του ενώ για το δεύτερο ζήτημα θα προτείναμε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις για εις βάθος κατανόηση ή/και ποσοτική έρευνα με ανώνυμα ερωτηματολόγια για μετρήσιμα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Ως προς το τρίτο ερώτημα θα μπορούσε να μελετηθεί η

αλληλεπίδραση των αλλοδαπών παιδιών με γηγενή ως προς την αναπτυξιακή τους πορεία, είτε με πειραματική συνθήκη, είτε με ερωτηματολόγια στις νηπιαγωγούς.

Πλησιάζοντας προς το τέλος προκύπτει το ζήτημα της πρώιμης παρέμβασης, η οποία φαίνεται να μην τυγχάνει εφαρμογής στο νηπιαγωγείο, τον κατεξοχήν χώρο της πρώιμης παρέμβασης, και αυτό διότι υπάρχουν αρκετά εμπόδια (αναλογία, εξειδικευμένο προσωπικό κ.α.) που καθιστούν την εφαρμογή της ουτοπική. Το ζήτημα είναι πολύ σημαντικό και η ανάγκη για περαιτέρω διεξοδική μελέτη του από την πολιτεία επιτακτική. Η πολιτεία σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς οφείλει να οργανώσει μια έρευνα σε εθνικό επίπεδο και να εξετάσει αν εφαρμόζεται η πρώιμη παρέμβαση, από ποιούς, σε ποιες περιπτώσεις και ποιες είναι οι δυσκολίες στην εφαρμογή της με σκοπό να προβεί σε μεταρρυθμίσεις ή/και υποστήριξη του θεσμού του νηπιαγωγείου ώστε η πρώιμη παρέμβαση να βρίσκει εφαρμογή κάτι το οποίο θα είναι μακροπρόθεσμα επικερδές και για το κράτος αλλά και τα ίδια τα παιδιά.

Κλείνοντας διαπιστώνεται ότι οι προϊσταμένες αναφέρονται σε διαφορετική στάση των γονέων απέναντι στα «διαφορετικά» παιδιά. Το γεγονός ότι γίνεται αναφορά στη στάση των γονέων καθιστά αναγκαία, όπως και στην αρχή, τη διεξαγωγή έρευνας με πληθυσμό τους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας ώστε αφενός να γίνει εμφανής η διαφορετική τους στάση και αφετέρου να διερευνηθούν οι παράγοντες που τους επηρεάζουν και είναι θετικοί, ουδέτεροι ή αρνητική στη συνύπαρξη των παιδιών τους με «διαφορετικά» παιδιά. Επιγραμματικά οι προϊσταμένες αναφέρονται τόσο σε εξωτερικούς παράγοντες (στάση νηπιαγωγού, φόβος αυστηρής νομοθεσίας) όσο και ατομικούς παράγοντες (πεποιθήσεις, χαρακτήρα).

Τέλος επειδή από τις απαντήσεις των προϊσταμένων προέκυψε η τάση – διάθεση να αναφέρονται σε στρατηγικές διδασκαλίας που αποσκοπούν στην αφομοίωση για τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής/πολιτισμικής/κοινωνικής προέλευσης και όχι σε εφαρμογή στρατηγικών αποδοχής του «διαφορετικού» και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό θα ήταν ωφέλιμο να ερευνηθεί στην πράξη τι στρατηγικές εφαρμόζονται στα νηπιαγωγεία ώστε να επιβεβαιωθεί ή να αρθεί η υπόθεση εφαρμογής αφομοιωτικών στρατηγικών. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει με παρατήρηση στη σχολική τάξη, με χορήγηση ερωτηματολογίων ή και με συνέντευξη. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις χρειάζεται να μείνει κρυφός ο σκοπός της έρευνας διότι είναι πολύ πιθανό σε διαφορετική περίπτωση οι απαντήσεις και πράξεις

των προϊσταμένων να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αλλά να κατευθυνθούν από το σκοπό της έρευνας και να προσαρμοστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνουν «αρεστές» – ιδανικές.

Επισημαίνεται για άλλη μια φορά πως το νηπιαγωγείο εν όψει των αλλαγών που συνέβησαν ως αποτέλεσμα τόσο της υποχρεωτικής προνηπιακής φοίτησης αλλά και των δημοσιονομικών μέτρων που εφαρμόστηκαν λόγω της οικονομικής κρίσης που διανύει η χώρα μας, βρίσκεται αντιμέτωπο με πολλές προκλήσεις που καθιστούν το έργο του δύσκολο, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις ολοένα και αυξάνονται. Τόσο πρακτικά ζητήματα όσο και θεωρητικές προσεγγίσεις διεκπεραιώνονται με δυσκολία αφού τα εμπόδια είναι αρκετά. Ο ρόλος της πολιτείας είναι πολύ σημαντικός ώστε να ανακουφιστεί το νηπιαγωγείο και να μπορέσει να διατελέσει το ρόλο του αποτελεσματικά και για όλα τα παιδιά σε μια εποχή, όπου οι ευρωπαϊκές και διεθνείς έρευνες και πρακτικές επισημαίνουν ολοένα και περισσότερο τη σημασία και σπουδαιότητά του για παιδιά ηλικίας ακόμη και των 3 ετών.

12. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bakken, L. & Barry D. (2017) Early Childhood Education: The Long-Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*. 31, 255-269.
<http://equitablegrowth.org/report/the-benefits-and-costs-of-investing-in-early-childhood-education/>
- Barnet, W. S. & Frede, E. (2010). The promise of preschool: Why we need early education for all. *American Educator*, 34, 21-29. Ανακτήθηκε στις 10/05/2019 από: (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889144.pdf>)
- Bassok, D., French, D., Fuller, B., & Kagan, S. L. (2008). Do child care centers benefit poor children after school entry? *Journal of early childhood research*, 6(3), 211-231.
- Βάμβουκας, Μ. (1988) Εισαγωγή στη Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης
- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.
- Bennett, J. (2008). *Early Childhood Services in the OECD countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. Paris: OECD
- Bierman, K. L., Nix, R., Heinrichs, B. S., Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Gill, S. (2014). Effects of Head Start REDI on Children's Outcomes 1 Year Later in Different Kindergarten Contexts. *Child development*, 85(1), 140-159. <https://doi.org/10.1111/cdev.12117>
- Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. 3rd ed. New York: Oxford University Press.

Burchinal, M, Vandergrift, N, Pianta, R & Mashburn, A. 2010, 'Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs', *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, no. 2, pp. 166-176.

Cole, M. & Cole, R. S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών(α' τόμος)*. Αθήνα: Δαρδάνος

Cohen, L. & Manion, L. (μτφ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρα, Π. & Φιλοπούλου, Μ.) (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα :Μεταίχμιο.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας/ μετ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρα & Μαρία Φιλοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Δάβουλου, Μ. και Παπαδοπούλου, Γ. (2015). *Διετής Υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο. Το Μετέωρο Βήμα της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Πρακτικά Συνεδρίου : *Αναζητώντας τις δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου*. Ναύπλιο. 2017. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: https://www.academia.edu/33994458/%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%84%CE%AE%CF%82_%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%87%CF%81_%CE%B5%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%A6%CE%BF%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%BF_%CE%9D%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF_%CE%A4%CE%BF_%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%AD%CF%89%CF%81%CE%BF_%CE%92%CE%AE%CE%BC%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE

[%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82](#)

Δ.Ο.Ε (2006). Αγωνιστικό Πλαίσιο *Διδασκαλικό Βήμα 1* 139, 2

Datar, A. (2006). Does Delaying Kindergarten Entrance Give Children a Head Start? *Economics of Education Review* 25(1), 43–62.

Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: *A literature review*. Department for Education and Skills, Research. Report No.433.

Ευρυδίκη (2014). Αριθμοί-Κλειδιά για την Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα στην Ευρώπη - 2014. Κύριες Επισημάνσεις του Δικτύου Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε στις 05 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: <https://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/25c63f11-c2cb-4c4c-a3cb-85d9b1eab93b/language-el>

European Commission (2008). Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks – Progress Towards the Lisbon. *Commission Staff Working Document*. SEC (2008) 2293.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2016a). *The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9d/Structure_of_educaton_systems_2016_17.pdf.

Flanagan, K., & West, J. (2004). *Children born in 2001: First results from the base year of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS–B)* (NCES2005–036). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Ζαμπέτα, Ε. (2004). Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη. Αθήνα: Θεμέλιο.

Geoffroy MC, Côté SM, Giguère CÉ, et al. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 51(12), 1359–1367.

Gottfried, M., Le, V., & Datar, A. (2016). English language learners and kindergarten entry age: Achievement and social-emotional effects. *The Journal of Educational Research*, 1-12. Volume 109, Issue 4

Huang, F. L., & Invernizzi, M. A. (2012). The association of kindergarten entry age with early literacy outcomes. *The Journal of Educational Research*, 105(6), 431-441.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2001) «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο «Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Κατσαρός, Ι., 2006. *Σχολική μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση – Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή- σύγχρονο ηγέτη*. (Μη εκδοθείσα Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση : <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:132>

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.

Κουλαϊδής, Β. (Επιμέλεια) (2006). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Κυπριανός, Π. (2007) *Παιδί, οικογένεια, ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg

Κυριαζή, Ν. (2004). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Π., Σταθάκης, Γ., Παλέτα, Α. (2015). *Η ένταξη της προσχολικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η μεταφορά αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση*. Πρακτικά 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 19-21 Ιουνίου 2015. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση : https://www.researchgate.net/publication/309470421_E_entaxe_tes_proscholikes_agoges_sten_ypochreotike_ekpaideuse_kai_e_metaphora_armodiote_ton_sten_topike_autodioikese

Κωνσταντίνου, Π., Σταθάκης, Γ. (2016). *Δημοτικοί Παιδικοί σταθμοί: Εκπαίδευση ή Φύλαξη; Απόψεις γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας από δώδεκα μηνών(12) έως πέντε (5) ετών*. Πρακτικά 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιούνιος 2016. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου

2018 από τη διεύθυνση :
https://www.researchgate.net/publication/321172142_Demotikoi_Paidikoi_stathmoi_Ekpaideuse_e_Phylaxe_Apopseis_goneon_paidion_proscholikes_elikias_apo_dodeka_menon_12_menon_eos_pente_5_eton

Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and Learning Together. A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills.

Loeb S., Bridges M., Bassok D., Fuller B., Rumberger R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Econ. Educ. Rev.* 26 52–66

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2001). *Εμπειρίες και Σκέψεις Εκπαιδευτικών για τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπάκας, Θ. (2014α). *Εισαγωγή στην εκπαιδευτική πολιτική (σημειώσεις μαθήματος)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1320>.

Μπάκας, Θ. (2014γ). *Οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου: Το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1152>.

Μπέτσας, Γ., Ιορδανίδης, Γ., & Τάκου, Ρ. (2016). *Προσεγγίσεις και προτεραιότητες εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πρακτικά του «14ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου», 21-22 Οκτωβρίου 2016, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση

http://www.edu.uowm.gr/site/sites/default/files/9o_panellinio_synedrio_pra ktika_b_tomos.pdf

Mahwish, B., Nawaz, A. (2017). Role of Starting School Age in the Academic Performance at the Tertiary Level. *Journal of Education and Educational Development*, 4 (2), 284-300.

Melhuish, C. E. (2011). Preschool matters. *Science*, 333 (6040), 299-300

Melhuish, E.C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. & Malin, A. (2008a). Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, 321, 1161–1162.

Melhuish, E.C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Phan, M. (2008b). Effects of the Home Learning Environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95–114.

Melhuish, E., Quinn, L., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2013). Preschool affects longer term literacy and numeracy: results from a general population longitudinal study in Northern Ireland. *School Effectiveness and School Improvement: an international journal of research, policy and practice*, 24 (2), 234-250.

Νόμος 309/1976. *Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως*. Φ.Ε.Κ. 100, τευχ. Α'.30-4-1976. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση:
<http://elibrary.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1976-100A>

Νόμος 1566/1985. Ανακτήθηκε στις 05 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση:
http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf.

Νόμος 3518/2006. Ανακτήθηκε στις 05 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση :
<http://www.karatziou.gr/dbData/Laws/6.pdf>.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το ολόημερο νηπιαγωγείο: τάσεις και προοπτικές*. Στο: Ε. Ντολιοπούλου (Επιμ.), *Το ολόημερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε άλλες 12 χώρες* (σσ.19-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Neuhauser, A. & Lanfranchi, A. (2010). Frühe Förderung ab Geburt: ZEPPELIN. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* Jg. 16, 4 /10, 16-20.
Ανακτήθηκε στις 15/05/2019 από:
https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/A.14_Lanfranchi_Neuhauser_SZH.pdf

NICHD Early Child Care Research Network (2007). Age of Entry to Kindergarten and Children's Academic Achievement and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, 18(2), 337-368

Ξεκαλάκη Ε. (1995). Τεχνικές δειγματοληψίας. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2019 από τη διεύθυνση: <http://www.stat-athens.aueb.gr/~exek/Sampling-Techniques-index.html>

Οικονομίδης, Β. (2009). *Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος*. 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη». Ανακτήθηκε στις 05 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση:
http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el_GR&p age706=2.

ΟΜΕΡ, *Εξερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, τεύχος 11β Ιούλιος-Δεκέμβριος 2012.

- OECD (2016). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. (pp. 298-314). Ανακτήθηκε στις 8 Ιουλίου 2017 από τη διεύθυνση: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_eag-201en#page300.
- OECD (2017). *Education Policy in Greece Preliminary Assessment*. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: <http://www.oecd.org/edu/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>.
- Πανταζής, Σ., Σακελαρίου, Μ. (2008). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών – θεωρία και πράξη. *Παιδαγωγική θεωρία και Πράξη*. τχ.2.
- Παπαγεωργίου Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πουλής, Π., 2014. *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε .& Οικονομίδης, Β.Δ. (Επιμέλεια), (2010). *Περί Παιδείας Διάλογος*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The Effects of Preschool Education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence Base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Polly, C. and Mansell W. (2009). Don't Send Children to School at Four, Warn Experts. *Guardian News and Media*.
- Reynolds, A. J., & Temple, J. A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 109-139. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091411>

- Σαΐτη, Α., 2001. *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δάρδανος.
- Σιδέρη, Φ., 2010. *Η εμπλοκή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη διαμόρφωση κι άσκηση εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι εξελίξεις από τη δεκαετία του 90 μέχρι σήμερα*. (Μη εκδοθείσα Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Σμαραγδά –Τσιανζτή, Μ. (2002). Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα παιδιά της Προσχολικής ηλικίας. (3^η έκδ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. , Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Şahina, K. B, Sakb, R. & Şahin, i T. (2013). Parents' views about preschool education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (89), 288-292. Ανακτήθηκε στις 05/05/2018 online από: www.sciencedirect.com
- Sakic, M., Burusic, J., and Babarovic, T. (2013). The Relation Between School Entrance Age and School Achievement During Primary Schooling: Evidence from Croatian Primary Schools. *British Journal of Education Psychology*, 83(4), pp. 651-663.
- Suggate, S. P. (2009b). School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Educational Research*, 48, 141-151.
- Schofield, J.W. (2006). Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology. AKI Research Review 5.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Preschool quality and educational outcomes at age 11: low quality has little benefit, *Journal of Early Childhood Research*, 9(2) 109–124.

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

Sylva, K. et al. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education Project: Findings from pre-school to end of Key Stage 1*. EPPE.

Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη Παρέμβαση – Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Τσιώλης, Γ.(2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Υπουργείο Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, Αιτιολογική έκθεση του σχεδίου νόμου «Νέα Αρχιτεκτονική της Διοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης» (2010), Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70eeca84e2ec9b9/aitiologiki_ekthesi_kallikratis_2.doc

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΠΑ) (2013). *Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013- 2015, Στρατηγικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) (2017β). *Εισήγηση του Πρωθυπουργού, Αλέξη Τσίπρα, στο υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou-kai-dimosion-sxeseon/omilies/28035-09-05-17-i-syntefksi-typou-tou-prothypourgou-aleksi-tsipra-sto-ypourgeio-paideias-2>

Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Collins, M., & Miller, P. (2015). Center-based preschool and school readiness skills of children from immigrant families. *Early Education and Development*, 26(4), 549-573.

Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 209-218

Wylie, C. & Thompson, J. (2003). The Long Term Contribution of Early Childhood Education to Children's Performance – Evidence from New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 11(1) , 69-78.

Φ.Ε.Κ. 161/1998. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-161-1998-pd-200-201-organosi-leitourgia-nipiagogeio-dhmotiko-klimaka.pdf>.

Φ.Ε.Κ. 304/2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>.

Φ.Ε.Κ. 4229/2017. Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: <https://government.gov.gr/neos-protipos-kanonismos-litourgias-ton-dimotikon-pedikon-ke-vrefonipiakon-stathmon/>

Φ.Ε.Κ. 38/2018. Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση http://dide.flo.sch.gr/site/wpcontent/uploads/2018/08/DIDEFlorinas_N_452_1_2018_Me_Oles_Tis_Allages.pdf

ΦΕΚ 109/1-8-2017. Υπ. αριθ. 79 Π.Δ. *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2018 από τη διεύθυνση: http://dipe-v-ath.att.sch.gr/Aug2017/28/PD_NIP_DIM79%202017.pdf

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/235845_i-drasi-tis-doe-gia-ti-thesmothetisi-tis-dihronis-dimosias-dorean

13. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δείγμα Συνέντευξης

Άξονας 1

1. **Πιστεύετε ότι οι γονείς επιθυμούν την υποχρεωτική είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο από την ηλικία των 4 ετών;**

Όχι όλοι. Η πλειοψηφία το επιθυμεί αλλά υπήρξε το επιχείρημα πως υποχρεώνουμε τετράχρονα παιδάκια να ξυπνούν τόσο νωρίς και να αναγκάζονται να αποχωρίζονται τη μητέρα τους ενώ είναι ακόμη ανώριμα.

2. **Γνωρίζουν οι γονείς πως η υποχρεωτική προνηπιακή φοίτηση δεν έχει ακόμη καθολική εφαρμογή σε όλη τη χώρα;**

Οι περισσότεροι. υπάρχει ακόμη μια θολή εικόνα για τη φοίτηση, ποιοί φοιτούν και σε ποιες πόλεις.

3. **Ποιες είναι (πιστεύετε πως θα είναι) οι κύριες ανησυχίες των γονέων σχετικά με την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων στο νηπιαγωγείο;**

Όπως προανέφερα, τους ενοχλεί το πολύ πρωινό ξύπνημα και η υποχρέωση να παρακολουθούν ανελλιπώς. Υπάρχει η λάθος αντίληψη περί φροντίδας των προνηπίων (σχετικά με την τουαλέτα) από μέρους των νηπιαγωγών. Η παντελής έλλειψη βοηθητικού προσωπικού επίσης τους τρομάζει.

4. **Πιστεύετε ότι οι γονείς με την προσέλευσή τους στο νηπιαγωγείο για την εγγραφή του προνηπίου είναι πλήρως ενημερωμένοι για τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα της υποχρεωτικής προνηπιακής φοίτησης; Από ποιους;**

Η ενημέρωση γίνεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά δεν υπάρχει ένα πρωτόκολλο που ακολουθεί η προϊσταμένη. Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος του υποκειμενικού σχολίου, παρανοήσεις ή ακόμα και παραπληροφόρηση.

5. Σύμφωνα με την μέχρι τώρα εμπειρία σας παρατηρείτε διαφορές στην αποδοχή των γονέων για προνηπιακή φοίτηση του παιδιού ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία τους;

Ναι , στο δεύτερο παιδί υπάρχει μεγαλύτερη άνεση, ηρεμία, αποδοχή και ελαστική αντιμετώπιση καταστάσεων. Η φοίτηση σε ιδιωτικό έχει παρουσιάσει μια ιδιαιτερότητα. Ενώ αρχικά είναι επιφυλακτική στην πορεία διαπιστώνουν πως έδιναν άδικα τόσα χρήματα στον ιδιώτη. Υπάρχει η κοινή διαπίστωση πως το δημόσιο νηπιαγωγείο κάνει τη δουλειά του πολύ καλύτερα και με μεγάλο ζήλο. Το αγκάθι είναι στα μη ελαστικά ωράρια αποχώρησης (κυρίως) και στο βοηθητικό προσωπικό που δεν υπάρχει (δυστυχώς για εμάς τις νηπιαγωγούς). Το οικονομικό επίπεδο δεν νομίζω να επηρεάζει. Αν μου επιτρέπεται, επηρεάζει η νοοτροπία του νεόπλουτου και του αλαζόνα και όχι η οικονομική ευμάρεια. και είναι διαφορετικά πράγματα αυτά τα δύο.

6. Για ποιους λόγους θεωρούν οι γονείς ότι έχει καταστεί υποχρεωτική η φοίτηση των προνηπίων στο νηπιαγωγείο;

Φοβάμαι πως έχει ληφθεί μια ακόμη απόφαση για αυτούς ,χωρίς αυτούς. Δε νομίζω να έγινε ποτέ κάποια συζήτηση και να ρώτησε κάποιος την αποψή τους. Τώρα ,αν με ρωτάτε, γιατί πάρθηκε αυτή η απόφαση, μάλλον δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη.

7. Σας έχει συμβεί να σας ζητήσει γονέας να «παραβλέψετε» το νόμο για να μην φοιτήσει το προνήπιο του στο νηπιαγωγείο; Αν ναι για ποιο λόγο;

Η υποχρεωτική φοίτηση εφαρμόζεται για πρώτη χρονιά στο Δήμο μας. Έως τώρα δεν υπήρξε τέτοια απαίτηση. Όμως γίνονται πολλές απουσίες, ειδικά αν υπάρχουν βρέφη στο σπίτι ή γιαγιάδες, ή εξάρσεις ιώσεων (αυτό, κατ' εμέ δεν είναι αρνητικό, αντίθετα θεωρώ πως ορθώς σκέπτονται έτσι)

8. Οι γονείς πιστεύουν ότι το νηπιαγωγείο είναι ο κατάλληλος χώρος για τα προνήπια

Είναι πολυδιάστατη η ερώτηση. Το ωράριο δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό αφού δεν είναι ελαστικό ως προς την αποχώρηση. Στην επαρχία οι γονείς σχολούν το αργότερο στις 2.30μ.μ. ή 3.μ.μ το αργότερο. Σε 2-3 λεπτά έχουν φτάσει στο σχολείο του παιδιού τους. το να έρχονται στις 4μ.μ., είναι εξαιρετικά άβολο για πολλούς. Το φαγητό δεν τους πολύ-προβληματίζει. Αντίθετα νιώθουν πιο σίγουροι για το φαγητό που μαγειρεύουν οι ίδιοι. Η αυτοεξυπηρέτηση, όπως προείπα, είναι μείζον θέμα αφού η νηπιαγωγός έχει άλλες αρμοδιότητες και δεν θα προλάβαινε εκ των πραγμάτων να ασχοληθεί. Υπάρχουν 25 πεντάχρονα μέσα σε μια αίθουσα που την περιμένουν

.σκεφθείτε να πάει στο wc να βοηθήσει νήπια. Πέραν ότι δεν είναι το αντικείμενο εργασίας της, ουσιαστικά αφήνει χωρίς επίβλεψη τα υπόλοιπα παιδιά. Και η τουαλέτα μπορεί να είναι μακριά. πολύ μακριά!!! Για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχουν άριστη εικόνα, όπως και για την υποδομή. Αλλά αυτό διαφέρει από νηπιαγωγείο σε νηπιαγωγείο αλλά και μεταξύ Δήμων. Επίσης η εικόνα που έχουν για το εκπαιδευτικό προσωπικό, τουλάχιστον στην περιοχή μας είναι πολύ θετική. Και τέλος η ανωριμότητα είναι ένα κομμάτι που τους απασχολεί. Κυρίως για τα προνήπια που έχουν γεννηθεί Νοέμβριο –Δεκέμβριο. Βλέπετε υπάρχουν νήπια που έχουν γεννηθεί Ιανουάριο –Φεβρουάριο και προνήπια γεννημένα Νοέμβριο και Δεκέμβριο. Ουσιαστικά μεσολαβούν σχεδόν δύο χρόνια μεταξύ αυτών των παιδιών και σε αυτήν την ηλικία οι διαφορές είναι εμφανέστατες. Το να καλούνται να συμφοιτούν σε μία αίθουσα , για πολλούς θεωρείται λάθος και δυσλειτουργικό.

9. Η μέχρι σήμερα εμπειρία των γονέων, σύμφωνα με τις δικές τους καταθέσεις και σχόλια, από την προνηπιακή φοίτηση είναι θετική; Τι πιστεύετε ότι θα συνέβαλε ώστε οι γονείς να είναι θετικοί στην προνηπιακή φοίτηση του παιδιού τους;

Σε γενικές γραμμές έχουμε ανταπεξέλθει καλά. Η μεγάλη δυσκολία είναι στον αριθμό των παιδιών. Η αναλογία 1:25 είναι ΤΡΑΓΙΚΗ. Και συμφωνεί το σύνολο των γονέων. Φέρνουν για παράδειγμα το σπίτι τους που δεν μπορούν να ελέγξουν δύο –τρία παιδιά και αναρωτιούνται για τις δυνάμεις μας. Θεωρώ πως η υπεύθυνη αντιμετώπιση του θέματος είναι μονόδρομος. χρειάζεται να δοθεί βάρος σε υποδομές, βοηθητικό προσωπικό και στα ωράρια. όλα αυτά όμως απαιτούν συζήτηση με τους άμεσα εμπλεκόμενους (γονείς και εκπαιδευτικούς) ώστε να σχεδιαστεί το Νηπιαγωγείο σε βάσεις που θα εξυπηρετεί και θα διευκολύνει τους γονείς, δίνοντας το μέγιστο των παροχών στα παιδιά της Ευρωπαϊκής Ελλάδας. Δε είναι λογικό να γίνεται σχεδιασμός με ιδέες ανθρώπων που δεν έχουν εργαστεί ποτέ στο Νηπιαγωγείο ή νομίζουν πως έχουν εργαστεί, ή από ανθρώπους που δεν μπορούν να αφογκραστούν τα προβλήματα των γονέων.

Άξονας 2

1. Θεωρείτε ότι στους δήμους που εφαρμόστηκε αρχικά υπήρχε η κατάλληλη προετοιμασία ώστε να μπορούν να φοιτήσουν όλα τα προνήπια στα δημόσια νηπιαγωγεία; (π.χ. μήπως χρειάζονται παρεμβάσεις ώστε αυτά να καταστούν κατάλληλα και για τις δυο ηλικιακές ομάδες; Τι είδους; χώρος, άλλες ειδικότητες, υλικοτεχνική υποδομή, εξοπλισμός, επιμόρφωση προσωπικού, αριθμός νηπιαγωγείων ή/και εκπαιδευτικού προσωπικού κλπ).

Επειδή δεν είμαι υποψήφια για το Δήμο θα σας πω ξεκάθαρα την άποψή μου. Δεν αντιλήφθηκα ΚΑΜΙΑ προετοιμασία ή ενίσχυση των δομών ώστε να είναι προετοιμασμένα να δεχθούν τόσο μεγάλο αριθμό παιδιών και μάλιστα με ποσοστό 50/50 τετράχρονα – πεντάχρονα. Γέμισαν οι αίθουσες ασφυκτικά, αναγκάστηκε η Δ/νση Π.Ε να κάνει μεταγραφές και να μεταφέρει παιδιά σε μακρινές γειτονιές με κόστος αλλά και ρίσκο αφού δυνητικά μπορεί να συμβεί τροχαίο με θύματα μικρά παιδιά. Δεν υπάρχει βοηθητικό προσωπικό πουθενά, η καθαρίστριες έρχονται δυστυχώς μετά το σχολάσμα γιατί έτσι είναι το καθεστώς. Εμέσματα και ακαθαρσίες πέφτουν στην πλάτη των νηπιαγωγών, και δεν είναι δική μας δουλειά η καθαριότητα του χώρου. Δεν δόθηκε τουλάχιστον μέχρι τώρα επιπλέον εξοπλισμός για να αντέξουμε τον μεγάλο αριθμό. Η σιωπηλή ανοχή που συναντάμε σχετικά με αγορές υλικού μάλλον έχει να κάνει με την προεκλογική περίοδο και όχι με την συνειδητοποίηση πως φοιτούν κατά 30/% περισσότερα παιδιά πλέον. Οι δύο ηλικιακές ομάδες δεν ας δυσκολεύουν σε γενικές γραμμές εκτός αν συνυπάρχουν και άλλα προβλήματα (αναπτυξιακές διαταραχές, λόγου, συμπεριφοράς ή νοητικές δυσλειτουργίες). Το επίπεδο των νηπιαγωγών είναι εξαιρετικό, όχι ευλογώντας τα γένια μας απλά επειδή υπάρχει υψηλό επίπεδο σπουδών, ευθύνης και μεγάλης εμπειρία. Οι νηπιαγωγοί που εργάζονται έχουν τουλάχιστον 15 έτη προϋπηρεσία και αυτόματα μας καθιστά τουλάχιστον έμπειρες στην αντιμετώπιση δυσκολιών. Ωστόσο ο ανθρώπινος παράγοντας με το οποίο εργαζόμαστε και αντιμετωπίζουμε κάθε μέρα ,συνεχίζει να μας εκπλήσσει. για το λόγο αυτό η συνεχής επιμόρφωση είναι εκ των ων ουκ άνευ και απαραίτητα προϋπόθεση για εμάς τους 5 εκπαιδευτικούς μικρών ηλικιών.

2. Θεωρείτε ωφέλιμη την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων για την ένταξή τους στο Δημοτικό;

Ωφέλιμη, απαραίτητη και επιβεβλημένη αλλά με όρους και προϋποθέσεις

3. Θεωρείτε ότι τα προνήπια επωφελούνται από το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και πως;

Να τονίσω πρωτίστως κάτι που ίσως περνά απαρατήρητο. ΟΛΑ τα νηπιαγωγεία θα έπρεπε να συστεγάζονται με το Δημοτικό. Το νηπ/γείο είναι κομμάτι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν είναι ένας ξεκομμένος θεσμός. Είναι ανεπίτρεπτο, αντιπαιδαγωγικό και αντιπαραγωγικό να είναι σε άλλο χώρο. Πρέπει να κατανοήσουμε τη συνέχεια που υπάρχει στη δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο. Θα ήταν ευχής έργο να διδάσκουν νηπιαγωγοί στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, στα πλαίσια της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Υπάρχουν μαθήματα που οι νηπιαγωγοί έχουν μεγαλύτερη διδακτική επάρκεια συγκριτικά με άλλες ειδικότητες. Όσον αφορά το όφελος των νηπίων, η συνύπαρξη με μεγαλύτερα παιδιά βοηθά στην ανάπτυξη τους. Αλλά ταυτόχρονα αφομοιώνουν ευκολότερα συνήθειες

και συμπεριφορές που βλέπουν στους μεγαλύτερους. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι κατάλληλο για το ηλικιακό εύρος αυτής της ομάδας.

4. Θεωρείτε ότι υπάρχουν πλεονεκτήματα ή/και μειονεκτήματα για τα νήπια από τη κοινή φοίτηση τους με τα προνήπια;

Πάντα υπάρχει το θετικό και το αρνητικό,

Στα αρνητικά βάζουμε τη σχεδόν διετή διαφορά όταν υπάρχουν πολλά νήπια γεννημένα στις αρχές της χρονιάς και προνήπια γεννημένα στο τέλος και ο κίνδυνος να αντιγράφουν μη αποδεκτές συμπεριφορές (αυτό ωστόσο μπορεί να συμβεί και μεταξύ ίδιας ηλικίας)

Στα θετικά σημειώνουμε, την αλληλεπίδραση με τα μεγαλύτερα, την εξοικείωση με το χώρο του νηπιαγωγείου

5. Θεωρείτε ότι είναι εφικτή η διαφοροποίηση του προγράμματος στο νηπιαγωγείο ώστε αυτό να ανταποκρίνεται και στις δύο ηλικιακές ομάδες; Γιατί και Πώς;

Σε γενικές γραμμές το πρόγραμμα ανταποκρίνεται και στις δύο ομάδες. υπάρχει ευελιξία και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν υψηλό επίπεδο σπουδών και εμπειρίας. Μπορούν να ανταποκριθούν άριστα στις απαιτήσεις. Εννοείται πως διορθωτικές παρεμβάσεις που διευκολύνουν είναι πάντα ευπρόσδεκτες. θα μπορούσε να προταθεί η ενίσχυση των νηπιαγωγείων με επιπλέον προσωπικό ώστε να συνυπάρχουν δύο νηπιαγωγοί (μέντορας και νέα εκπαιδευτικός που συνεργάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται) αλλά αυτό βρίσκεται μάλλον στη σφαίρα της φαντασίας. Ξέρετε ένα σύστημα που αφενός θα στήριζε την παλαιά νηπιαγωγό(αλλά και θα της μετέφερε νέες ιδέες) και θα εκπαιδευε τη νέα. Όταν διορίστηκα τοποθετήθηκα σε μια αίθουσα με 23 νήπια-προνήπια, άρτι αφιχθείσα από το Πανεπιστήμιο. Δεν σχολιάζω κάτι παραπέρα. Εύχομαι τα καλύτερα σε κείνη την υπέροχη συνάδελφο που είχε, πέραν της εμπειρίας, τη διάθεση να με βοηθήσει στο έργο μου.

6. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η αναλογία νηπίων – προνηπίων σε μια τάξη/τμήμα.

Δεν θα πω πολλά, τις ημέρες των ιώσεων που απουσιάζουν πολλά και έχουμε 16 μαθητές πετάμε. 25 νήπια- προνήπια είναι τραγικά μεγάλος αριθμός. Δεν θα μιλήσω για τις ευθύνες ,για την κούραση και χίλια άλλα. Σκεφθείτε πως δεν προλαβαίνουμε να μιλήσουμε, να εκφραστούμε, να παίξουμε όλοι έστω από μια φορά ένα παιχνίδι. Δεν χωράμε στο χώρο!!! Έχουμε αίθουσες που πατάμε ο ένας τον άλλο. Μα ποιος

είναι αυτός που παίρνει αποφάσεις ; Είναι γνωστό πως δεν έχουν μπει ποτέ ,μα ποτέ σε αίθουσα να διδάξουν. Και το ξέρω από πρώτο χέρι. ελέγξτε τους υπεύθυνους και θα το διαπιστώσετε. Θεωρητικοί που σχεδιάζουν σε χαρτί τα όνειρά τους, κάτι σαν τους μαθητευόμενους μάγους.

Άξονας 3

1. Πιστεύετε ότι θα μπορούσε να επωφεληθεί ένα παιδί αλλόγλωσσο / διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα από την υποχρεωτική προνηπιακή φοίτηση και πως;

Ναι ,αν μη τι άλλο έρχεται από μικρή ηλικία και όσο πιο νωρίς γίνεται με την επικρατούσα κουλτούρα, τη γλώσσα και την κοινωνική ζωή του τόπου μας. αυτό θα ενισχύσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου ,την ενσωμάτωση και την αποδοχή. Τα μικρά παιδιά δεν είναι ρατσιστές, οι μεγάλοι ναι είμαστε. όταν συνυπάρχουν τα παιδιά από μικρά δένονται ,γίνονται φίλοι και διαγράφονται ή τουλάχιστον αμβλύνονται οι διαφορές. Η επιτυχής φοίτηση στο νηπιαγωγείο θα είναι ουσιαστικά προάγγελος εύκολης και βαθιάς σχολικής ζωής .εμείς στο νηπιαγωγείο είμαστε κοινωνοί και μεταφορείς ιδεών. ανοίγουμε τη σκέψη μας και το μυαλό μας και γινόμαστε οι συνδετικού κρίκοι μεταξύ των διαφορετικών ,των άλλων. όταν γίνεται συστηματικά και από πολύ νωρίς έχει μεγάλη επιτυχία.

2. Πιστεύετε ότι τα παιδιά με περιορισμένα κοινωνικά ερεθίσματα (λόγω ένδειας, ενδοοικογενειακών προβλημάτων κ.λπ.) συμμετέχοντας ως προνήπια σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου θα μπορούσαν να καλύψουν τα ενδεχόμενα κενά στην ανάπτυξή τους; Γιατί;

Πολλές φορές έχουμε υποστηρίξει πως τα πλέον ευνοημένα παιδιά είναι αυτά που έχουν φτωχό περιβάλλον. Το νηπιαγωγείο προσφέρει πληθώρα υλικού, εικόνων, ιδεών ερεθισμάτων γενικά, ώστε να εξισορροπείται η διαφορά που υπάρχει μεταξύ πλουσίων –φτωχών 9το λέω λίγο άγαρμπα έτσι αλλά θέλω να κατανοήσετε τι εννοώ). από τη μια έχουμε παιδιά που τους παρέχονται τα πάντα, βιβλία, παιχνίδια παιδαγωγικό υλικό, εκδρομές ,επισκέψεις σε μουσεία, τεχνολογικά μέσα, αλλά και πλούσιο λεκτικό υλικό. Και υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών που στερείται πολλά από αυτά. Το νηπιαγωγείο καλείται, και το κάνει , να αναπληρώσει ό, τι χάνεται ό, τι δεν έχουν τα άλλα παιδιά. το δημόσιο νηπιαγωγείο κατ' εμέ μπορεί να αναπληρώσει τις χαμένες ευκαιρίες να είμαστε όχι μόνο ίσοι αλλά με ίδιες παροχές, δυνατότητες και ευκαιρίες.

3. Θεωρείτε ότι η ηλικία των 4 ετών για τα προνήπια είναι εξίσου κρίσιμη με την ηλικία των 5 ετών για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης;

Ναι ,και δυστυχώς είτε λόγω οικονομικών δυσχερειών ,είτε ποιος ξέρει γιατί, δεν υλοποιούνται παρεμβάσεις. Μεταφέρονται στην επόμενη χρονιά και πολλές φορές είναι αργά ή πρέπει να επαναφοιτήσει το παιδί. Θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί η επαναφοίτηση σε πολλές περιπτώσεις αν είχαμε πρόωρη παρέμβαση. Δεν θεωρώ αρνητική την επαναφοίτηση , προς Θεού, αλλά θα ήταν πιο ωφέλιμο να την ακολουθεί αυτός που πραγματικά τη χρειάζεται, την ώρα που τη χρειάζεται

4. Κατά πόσο πιστεύετε ότι είναι εφικτή η πρώιμη παρέμβαση για τα προνήπια σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου;

Δύσκολα, η αλήθεια είναι αυτή, χρειάζεται επιπλέον προσωπικό, χώρος και φυσικά λιγότερα παιδιά ανά αίθουσα.

5. Πιστεύετε ότι οι γονείς είναι σύμφωνοι με την πρώιμη φοίτηση των αλλόγλωσσων/μεταναστών παιδιών στο νηπιαγωγείο παράλληλα με τα δικά τους;

Προς ώρας δεν έχει γίνει κάποια νύξη από κάποιον, δεν έχει πέσει στη αντίληψή μου αρνητική διάθεση από τους άλλους γονείς. Είναι νωρίς ακόμη αλλά δεν νομίζω να υπάρχει λόγος αντίδρασης στο συγκεκριμένο θέμα. Ή μας ενοχλεί σε όλες τις ηλικίες ή δεν μας ενοχλεί καθόλου.

6. Πιστεύετε ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές ομάδες θα έπρεπε να προηγούνται έναντι στων υπολοίπων στις εγγραφές για τα προνήπια;

Όχι σε καμία περίπτωση, έτσι δημιουργείται μια αντιδραστική και ρατσιστική διάθεση. Είμαστε όλοι ίσοι απέναντι στους νόμους και έχουμε τα ίδια δικαιώματα. Αν στερηθούν κάποιοι κάτι εξαιτίας μιας ομάδας, θα δημιουργηθεί ένα αρνητικό κλίμα. Θα τους φταίει κάποιος που το παιδί τους δεν πάει νηπιαγωγείο. Όχι, η λύση είναι στο χέρι του κράτους. Ίδρυση νέων νηπιαγωγείων ώστε να χωρούν όλα τα παιδιά και εγώ ενοχλούμε αν κάποιος στερήσει το δικαίωμα από το παιδί μου να πάει στο σχολείο και να πάρει τη θέση του ένας πιο αδικημένος να το πω. Έτσι είμαι κι εγώ αδικημένη. Ο στόχος ενός ευνομούμενου κράτους δεν είναι να αναδιανείμει τις αδικίες και τη φτώχεια, αλλά να ευνοήσει τους ασθενέστερους όχι σε βάρος των μεσαίων αλλά βρίσκοντας πόρους χωρίς να τους στερεί από άλλους,

7. Θεωρείτε ότι εγείρεται ηθικό ζήτημα από την κοινή φοίτηση των προνηπίων και των νηπίων ως προς τη βαρύτητα των θεμάτων και των στόχων που θέτει η νηπιαγωγός τη σχολική χρονιά και γιατί;

Θα πρέπει να βρεθεί η χρυσή τομή, ξεκινώντας από τα πιο απλά και πηγαίνοντας στα πιο σύνθετα. εξάλλου η ανατροφοδότηση που θα γίνεται στα μεγαλύτερα χάρις στη μεθοδολογία της επανάληψης θα ενισχύσει και θα εδραιώσει τη γνώση στα μεγαλύτερα. Επιπλέον τα παιδιά ,και όχι μόνο , συζητώντας τις γνώσεις τους με τα μικρότερα γίνονται «δάσκαλοι» που κερδίζουν οι ίδιοι πολλά .πέραν του ότι η νηπιαγωγού σχεδιάζουν το πρόγραμμα σύμφωνα με το έμπυχο υλικό που έχουμε. Οι στόχοι μας είναι κυρίως εμπνευσμένοι από τα ίδια τα παιδιά που έχουμε. Αν η τάξη μου αποτελείται κατά κύριο λόγο από μαθητές που δεν είχαν κάποια επαφή με την τέχνη , δε βάζω στόχο να γίνω «Επίδραρος. Βάζω στόχο να γίνω ένα μικρό περιφερειακό θεατράκι για αρχή. διαφορετικά είμαι αλαζόνας και ανόητη. Οι στόχοι των νηπιαγωγείων και των νηπιαγωγών τροποποιούνται κατά τη διάρκεια της χρονιάς αφού υπάρχει ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση του έργου που γίνεται καθώς και της επίτευξης των στόχων.

8. Πόσα παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πιστεύετε ότι μπορούν να υποστηριχθούν σε μια τάξη/τμήμα νηπίων/προνηπίων;

Τώρα, με πιάνετε αδιάβαστη, νομίζω πως είναι λίγο πρόχειρο να προτείνω αριθμό παιδιών έτσι μπακαλίστικα σίγουρο είναι πως πρέπει να είναι λιγότερα από το ένα τέταρτο του συνόλου του τμήματος. και δεν ξέρω ποιος είναι ο διαχωρισμός ευάλωτες ομάδες. Σε μια εικοσαμελή ομάδα θα ήταν δύσκολο να έχεις περισσότερα από πέντε παιδιά με κοινωνικές και οικονομικές αποκλίσεις μεγάλου βαθμού. Αλλά ευάλωτη ομάδα είναι και η μονογονεϊκή οικογένεια που δεν έχει απαραίτητα δυσκολίες

9. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση προνηπίων με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα είναι ρεαλιστική ή ουτοπική; Σε ποιες περιπτώσεις;

Δεν είναι ουτοπική ούτε ανεδαφική αρκεί να υπάρχει διάθεση για συνεργασία και γνώση της γλώσσας. Αν δεν υπάρχει κοινός γλωσσικός κώδικας είναι απίστευτα δύσκολες ο συνθήκες, το ζούμε εξάλλου φέτος με τα προσφυγόπαιδα. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία να συνεννοηθούμε για τα εντελώς αυτονόητα. Από την τουαλέτα, τη μεταφορά των κανόνων της τάξης, μια αλλαγή στο ωράριο ή σε ακόμη πιο σύνθετα θέματα όπως μια επίπληξη ,ένας καυγάς μεταξύ παιδιών κλπ. Για το λόγο αυτό υποστηρίζω πως τα παιδιά πρέπει να μπαίνουν στο νηπιαγωγείο νωρίς αλλά η πολιτεία οφείλει να ενισχύσει το θεσμό με ό,τι χρειάζεται για να λειτουργήσει το νηπιαγωγείο απρόσκοπτα. Και δυστυχώς μας λείπουν τόσα πολλά.