

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

«ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ
ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Σύρμω Καζάκου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Ιούνιος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

«MODERN BUSINESS TENDENCIES IN THE FIELD OF
PRESCHOOL EDUCATION»

By
Syrmo Kazakou

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, June 2022

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πειραιά, στο Οικονομικό Τμήμα, κατά το έτος 2022.

Η υλοποίηση της εργασίας αυτής θα ήταν αδύνατη χωρίς την υποστήριξη του καθηγητή, κύριου Μ. Τσελεκούνη. Θα ήθελα να τον ευχαριστήσω εις βάθος για την βοήθεια που μου προσέφερε καθ' όλη την διάρκεια της υλοποίησης της διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τα πρόσωπα της οικογένειάς μου και τον σύντροφό μου για την συμπαράσταση και την κατανόηση που υπέδειξαν κατά την πορεία των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τους γονείς μου που είναι πάντα ένα στήριγμα από την αρχή των σπουδών μου έως σήμερα.

Αφιέρωση

Στην οικογένεια μου

Περίληψη

Η πρόωμη προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα περισσότερο πολυσυζητημένα θέματα παγκοσμίως. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ιδιαίτερες ανάγκες καθώς αρχίζουν να διαμορφώνουν χαρακτήρα και συμπεριφορά σύμφωνα με τις αλληλεπιδράσεις και τα ερεθίσματα που έχουν από το εξωτερικό τους περιβάλλον. Έτσι, η προσχολική αγωγή έχει σημαντικό αντίκτυπο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των κριτηρίων με τα οποία οι γονείς επιλέγουν την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, με έμφαση στα ιδιωτικά ιδρύματα προσχολικής αγωγής. Στόχος της έρευνας είναι επίσης να εντοπίσει αυτά τα χαρακτηριστικά και να παρέχει προτάσεις στα ιδιωτικά προσχολικά ιδρύματα για την ένταξη αυτών στην στρατηγική τους. Τελικός στόχος όλων αυτών που αναλύονται και ερευνώνται είναι να εκμειευθούν οι σύγχρονες επιχειρηματικές τάσεις στον τομέα της προσχολικής αγωγής. Για την επιτυχία αυτού του στόχου, ακολουθήθηκε η ποσοτική διερεύνηση του θέματος με τη χρήση ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 149 ερωτηματολόγια από γονείς με παιδιά στην ιδιωτικής προσχολική εκπαίδευση. Ένα από α σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης, αφορά την ευκαιρία που εντοπίστηκε από τα αποτελέσματα, που σχετίζεται με το ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για την παροχή γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων και γενικά την εκπαίδευση των παιδιών τους προσχολικής ηλικίας και όχι απλά για την φύλαξη τους από τον παιδικό σταθμό. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι τα κύρια χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας που οι γονείς λαμβάνουν υπόψη αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, την φυσική δραστηριότητα και τον σεβασμό στην αναπηρία και την ένταξη και τον σεβασμό στις διαφορετικές εθνικότητες. Επίσης, έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση για την εκπαιδευτική προσέγγιση Reggio Emilia, έπειτα για την εκπαιδευτική προσέγγιση Play-Based Learning και τέλος για την εκπαιδευτική προσέγγιση Montessori. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα κύρια χαρακτηριστικά για τα οποία ενδιαφέρονται οι γονείς αφορούν την αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών, τη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, το κόστος και η ποιότητα του φαγητού. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν οι κύριοι παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη οι γονείς για το κόστος αφορούν το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται, η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται, η φήμη και το κύριος του ιδρύματος και τέλος, τα εφόδια που δίνει στο παιδί για τη μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευσης. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς

επιθυμούν ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση που θα ασχολείται με το παιδί με έναν ολιστικό τρόπο, παρέχοντας όλα τα απαραίτητα εφόδια και καλύπτοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Λέξεις Κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, προσχολική αγωγή, εκπαιδευτική προσέγγιση, χαρακτηριστικά μεθόδου προσέγγισης, παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Abstract

Early preschool education is one of the most popular topics in the world. Children of this age have special needs as they begin to shape character and behavior according to the interactions and stimuli they have from their external environment. Thus, preschool education has a significant impact on preschool children. Therefore, the present study aims to investigate the criteria by which parents choose their children's preschool education, emphasizing private preschool institutions. The research aims to identify these characteristics and provide suggestions to private preschool institutions for their inclusion in their strategy. The final objective of this study is the detection of modern tendencies. The issue was quantified using a questionnaire as a data collection tool to achieve this goal. 149 questionnaires were collected from parents with children in private preschool education. One of the most important findings of the study concerns the opportunity identified by the results, which is related to the fact that parents are interested in providing knowledge, developing skills and generally educating their preschool children and not just in their care by kindergarten. The study's findings showed that the main features of the curriculum that parents take into account relate to the child's social and emotional development, physical activity and respect for disability and integration, and respect for different nationalities. They also showed a greater preference for the Reggio Emilia educational approach, the Play-Based Learning educational approach, and the Montessori educational approach. Regarding the characteristics of private preschool education, the present study's findings showed that the main characteristics parents are interested in are the teacher-student ratio, cooperation with experts, and the cost and quality of food. In addition, the research findings showed that the main factors that parents take into account for the cost are the curriculum that is applied, the teaching method that is applied, the reputation and the head of the institution, and finally, the supplies that the child gives for the transition in primary education. The research concluded that parents want private preschool

education that will deal with the child holistically, providing all the necessary supplies and meeting the unique needs of each child individually.

Keywords: pre-school education, educational approach, education characteristics, educational method, pedagogical approaches.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Αφιέρωση.....	4
Περίληψη	5
Abstract.....	6
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	10
1.1 Υπόβαθρο Έρευνας.....	10
1.2 Ερευνητικοί Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα	12
1.3 Περίγραμμα Μελέτης.....	13
Κεφάλαιο 2. Θεωρητική Επισκόπηση	14
2.1 Η Έννοια της Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	14
2.2 Η Προσχολική Εκπαίδευση Στην Ελλάδα	15
2.2.1 Έρευνα για το Ελληνικό Πλαίσιο Πρώιμης Φροντίδας Παιδιού.....	17
2.2.2 Αντιλήψεις και Συμμετοχή/Εμπλοκή Γονέων και Νηπιαγωγών	19
2.3 Εναλλακτικά Μοντέλα Πρώιμης Παιδικής Εκπαίδευσης.....	22
2.3.1 Montessori	22
2.3.2 Εκπαίδευση Waldorf.....	25
2.3.3 Reggio Emilia	28
2.3.4 Μάθηση Βάσει Παιχνιδιού - Play-Based Learning	31
2.3.5 Παιδαγωγική του Δάσους.....	34
Κεφάλαιο 3. Ανάλυση Παρούσας Κατάστασης.....	38
3.1 Ανάλυση PESTEL	38
3.2 Ανάλυση 5 Δυνάμεων του Porter	39
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία Έρευνας	42
4.1 Ερευνητικό Σχέδιο	42

4.2 Ερευνητική Μέθοδος	42
4.3 Ερευνητικό Εργαλείο	43
4.4 Ηθική και Δεοντολογία της Έρευνας.....	44
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα Έρευνας	45
5.1 Δημογραφικά Δεδομένα.....	45
5.2 Πτυχές Προγράμματος Σπουδών και Διδασκαλίας	48
5.3 Επιλογή Εκπαιδευτικής Προσέγγισης.....	49
5.4 Χαρακτηριστικά Ιδιωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης	50
5.5 Παράγοντες Κόστους.....	51
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	56
6.1 Περιορισμοί Έρευνας και Προτάσεις Μελλοντικής Έρευνας.....	65
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	68
Παραρτήματα	78
Παράρτημα Α: Φόρμα Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης	78
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	79

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η εισαγωγική παρουσίαση του θεωρητικού υποβάθρου της παρούσας έρευνας. Επίσης, στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των στόχων που η παρούσα μελέτη επιδιώκει να καλύψει καθώς και των ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος, μετά την παρουσίαση αυτών, ακολουθεί το περίγραμμα της παρούσας έρευνας, το οποίο αναφέρεται στο πως διαρθρώνεται η μελέτη.

1.1 Υπόβαθρο Έρευνας

Στις αρχές του 21ου αιώνα, οι περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες έχουν δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για την προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με δήλωση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έως το 2020 σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης τουλάχιστον το 95% των παιδιών ηλικίας 4 ετών και έως την έναρξη της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχουν σε κάποια μορφή προσχολικής εκπαίδευσης (Council of the European Commission, 2011). Το ενδιαφέρον αυτό οφείλεται στην αναγνώριση της συμβολής των γυναικών στην οικονομική ανάπτυξη και στα ευρήματα της έρευνας που έχουν δείξει τον κρίσιμο ρόλο των πρώτων χρόνων της ζωής των παιδιών στη μετέπειτα ανάπτυξή τους και στην κοινωνία στην οποία ανήκουν. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι γυναίκες θεωρούνται βασικός παράγοντας των δυναμικών οικονομιών (Penn, 2009). Για το λόγο αυτό, τα κράτη μέλη της ΕΕ για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας και να τους δώσουν τη δυνατότητα να συνδυάσουν την εργασία με τις οικογενειακές υποχρεώσεις προχώρησαν στη διοργάνωση υπηρεσιών που παρέχουν φροντίδα στα παιδιά από τον πρώτο χρόνο της ζωής τους. Η προσχολική εκπαίδευση συνδέθηκε με τη συμμετοχή των γυναικών στην εργασία, εξυπηρετούσε τις σχετικές κοινωνικές απαιτήσεις και δεν αντιμετωπίστηκε ως ξεχωριστή εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα φαίνεται ότι οι υπηρεσίες που προσφέρει η προσχολική αγωγή εκτιμώνται ενώ παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα και την επάρκεια των υπηρεσιών φροντίδας δεν αποτελούν αποτρεπτικούς εργασιακούς λόγους για τις μητέρες, αφού βρίσκονται σε χαμηλά ποσοστά (16,67%) σε σύγκριση με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο (25,85%) (UNICEF, 2020).

Σήμερα η έρευνα έχει δείξει ότι η προσχολική εκπαίδευση σχετίζεται με την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών, με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, με την καλλιέργεια μαθηματικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων και τη μετέπειτα σχολική τους επιτυχία. Έτσι, η

παροχή κατάλληλης φροντίδας και εμπειριών φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, όταν οι συμπεριφορές και οι στάσεις δεν έχουν διαμορφωθεί οριστικά, μπορεί να μειώσει το επακόλουθο κόστος που σχετίζεται με προβλήματα υγείας (παχυσαρκία, χρήση ναρκωτικών κ.λπ.), κακή σχολική επίδοση, παραβατικότητα εφήβων, εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας κ.λπ. Επιπλέον, μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της παραγωγικότητας με τη συμμετοχή των παιδιών στην ενήλικη ζωή τους στο εργατικό δυναμικό της χώρας (Burchinal et al., 2010).

Τον τελευταίο καιρό, υποστηρίζεται έντονα ότι η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση έχει μεγαλύτερα αμοιβαία οφέλη από την επένδυση σε οποιοδήποτε άλλο επίπεδο εκπαίδευσης (European Commission 2011). Ωστόσο, αυτό εξαρτάται από την ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Τα προγράμματα υψηλής ποιότητας έχουν θετικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα εκείνα των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων. Όταν όμως η ποιότητα είναι χαμηλή η θετική επίδραση εξασθενεί και δεν αποκλείονται οι αρνητικές συνέπειες. Για το λόγο αυτό, η ποιότητα των προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας εμπλέκει όλους τους εμπλεκόμενους, συμπεριλαμβανομένων των χειριστών που προσφέρουν αυτά τα προγράμματα, των επιστημόνων που τα διοργανώνουν και των γονέων που τα επιλέγουν. Ωστόσο, δεν μπορεί να οριστεί με γενικά αποδεκτό τρόπο, γιατί επηρεάζεται και συχνά καθορίζεται από τις ιδιαιτερότητες της κοινωνίας στην οποία απευθύνονται τα προγράμματα. Στις ΗΠΑ, η Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση Νέων Παιδιών (NAEYC) για την αξιολόγηση των προγραμμάτων πρώιμης παιδικής φροντίδας και εκπαίδευσης χρησιμοποιεί δέκα κριτήρια που σχετίζονται με τη σχέση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, το περιεχόμενο του προγράμματος, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών, την προώθηση για την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών, τα προσόντα των εκπαιδευτικών, μια συνεργασία εκπαιδευτικών με τους γονείς, τη συνεργασία με κοινωνικούς φορείς, το φυσικό περιβάλλον και την οργάνωση και διαχείριση του ιδρύματος (NAEYC, 2009). Αυτά τα κριτήρια χρησιμοποιούνται συχνά από φορείς για την οργάνωση και τη βελτίωση προγραμμάτων προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. Αυτό δεν διασφαλίζει την παρακολούθηση ποιοτικών προγραμμάτων από όλα τα παιδιά, επειδή πολλοί γονείς κατά την επιλογή ιδρυμάτων που θα φιλοξενήσουν τα παιδιά τους δίνουν βάρος σε προσωπικά κριτήρια, όπως αν το πρόγραμμα υποστηρίζει το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, εάν το ινστιτούτο βρίσκεται κοντά στο σπίτι τους, το κόστος φιλοξενίας κ.λπ. (Sandstrom & Chaudry, 2012).

Αν και η αξία των γονέων για την ποιότητα στην επιλογή μιας διάταξης φροντίδας είναι ξεκάθαρη από τη βιβλιογραφία, οι ορισμοί των γονέων για την «ποιοτική» φροντίδα ποικίλλουν. Έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό έδειξαν ότι οι γονείς τείνουν να υπερεκτιμούν την προσχολική εκπαίδευση, σε σχέση με την αξιολόγηση από επαγγελματίες παιδαγωγούς (Cryer et al 2002· Knoche et al 2006· Torquati et al 2011· Rentzou & Sakellariou 2013). Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, σε έρευνες που έγιναν σε νηπιαγωγεία με την εφαρμογή των κλιμάκων «Early Childhood Environment Rating Scale Parent Questionnaire» (ECERSPQ) και «Early Childhood Environment Rating Scale-Revised» (ECERS-R), παρατηρήθηκε ότι οι γονείς αξιολόγησαν με υψηλότερο ποσοστό την εκπαιδευτική διαδικασία που ίσχυε για τα παιδιά τους, από τη βαθμολογία που έδωσαν οι εκπαιδευμένοι παρατηρητές (Grammatikopoulos et al 2014). Ειδικότερα, όσον αφορά τους παιδικούς σταθμούς σε σχετική έρευνα, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς αξιολογήθηκαν με υψηλότερο ποσοστό και επίσης ενδιαφέρονταν περισσότερο για τον τομέα της φροντίδας από εκείνον στην εκπαίδευση των παιδιών, από τους ερευνητές που ήταν ειδικευμένοι στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (Rentzou & Sakellariou 2013). Οι παραπάνω παραλλαγές αποδόθηκαν από τους ερευνητές σε διάφορους λόγους, όπως ελλιπείς πληροφορίες για την καθημερινή ζωή των παιδιών στην τάξη, ή στο ότι αξιολόγησαν την ποιότητα με βάση τις δικές τους προσδοκίες ή τις απόψεις τους για τον τρόπο παροχής φροντίδας και εκπαίδευσης προς τα παιδιά τους.

1.2 Ερευνητικοί Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι διάφοροι παράγοντες συμβάλλουν στην επιλογή προσχολικής εκπαίδευσης από τους γονείς, ενώ τα ευρήματα άλλων μελετών είναι διαφορεόμενα. Έτσι, στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των κριτηρίων με τα οποία οι γονείς επιλέγουν την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο, για μια πιο επικεντρωμένη διερεύνηση του θέματος, η παρούσα έρευνα εστιάζει στην ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Επιπλέον, στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εντοπίσει παράγοντες και χαρακτηριστικά στρατηγικής, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα ιδιωτικά ή και δημόσια προσχολικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στην χάραξη της στρατηγικής τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω στόχους της παρούσας μελέτης τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Με ποια κριτήρια οι γονείς αξιολογούν και επιλέγουν την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους στην Ελλάδα;
2. Ποια από αυτά τα κριτήρια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην στρατηγική των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής για τη χάραξη στρατηγικής και με ποιον τρόπο;

1.3 Περίγραμμα Μελέτης

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί η θεωρητική επισκόπηση το θέματος. Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο αρχικά παρουσιάζεται η έννοια της προσχολική εκπαίδευση και έπειτα γίνεται εστίαση στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα και έπειτα γίνεται αναφορά σε έρευνες για το ελληνικό πλαίσιο πρώιμης φροντίδας παιδιού. Επίσης, γίνεται αναφορά στην εξέλιξη της προσχολικής εκπαίδευσης μέσα από τα διάφορα συστήματα που έχουν αναπτυχθεί. Τέλος, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε παράγοντας στρατηγικής ανάλυσης παρούσας κατάστασης των ιδιωτικών ιδρυμάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο που παρουσιάζει τη μεθοδολογία που ακολουθεί η παρούσα μελέτη για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων. Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων και έπειτα παρουσιάζεται το πέμπτο κεφάλαιο της συζήτησης και των συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 2. Θεωρητική Επισκόπηση

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει μια σειρά από θεωρητικά και πρακτικά πλαίσια σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αρχικά παρουσιάζεται ένα η έννοια της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ακολουθεί σύντομο ιστορικό της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και σε έρευνες για το ελληνικό πλαίσιο πρώιμης φροντίδας παιδιού. Ακολουθεί μια παρουσίαση των τελευταίων τάσεων που έχουν εντοπιστεί στην προσχολική εκπαίδευση για την καλύτερη παιδαγωγική και ωφέλεια των παιδιών. Τέλος, γίνεται αναφορά σε παράγοντες στρατηγικής παρούσας κατάστασης για την ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

2.1 Η Έννοια της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Η περίοδος της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών. Ένας από τους λόγους που θεωρείται η πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών είναι για την ομαλή κατανόηση της αναγκαίας εκπαίδευσης σε αυτή την ηλικία, από το επίπεδο της ομάδας παιχνιδιού έως την προσχολική και από την προσχολική έως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η προσχολική εκπαίδευση είναι οργανωμένη σε μεγάλο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί και τα άλλα μέλη του νηπιαγωγείου που ασχολούνται με αυτή την εκπαίδευση απαιτείται να είναι συστηματικοί και μεθοδικοί στη λειτουργία και τη συμπεριφορά τους. Απαιτεί αποτελεσματικότητα στη μορφή και τις επιπτώσεις της. Σε αυτό το πλαίσιο, ο όρος «φροντίδα» έχει μεγάλη σημασία. Όταν μεταδίδουν οποιοδήποτε είδος μάθησης, κατανόησης ή πληροφορίας στους μαθητές, οι δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις πτυχές της φροντίδας και του στοχασμού. Στο νηπιαγωγείο, οι μαθητές είναι νέοι και, ως εκ τούτου, χρειάζονται φροντίδα σε διάφορες πτυχές, όπως η μάθηση, το παιχνίδι, η υγεία, τα συναισθήματα, η διατροφή και στην ψυχική υγεία και ανάπτυξη. Αυτά είναι σημαντικά για τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Bruce, 2012).

Ο κύριος σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να οδηγήσει στην ουσιαστική ανάπτυξη των μαθητών. Δημιουργεί τα θεμέλια για μάθηση μεταξύ των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους από νεαρή ηλικία. Η προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση παρέχει επίσης πληροφορίες και γνώσεις στις οικογένειες και τις κοινότητες των μαθητών, με σκοπό να συμβάλει στην αποτελεσματική ανάπτυξη τους. Στην προσχολική ηλικία, η μάθηση ξεκινά με το παιχνίδι, όταν οι μαθητές αρχίζουν να

απολαμβάνουν τις δραστηριότητες παιχνιδιού, στη συνέχεια, στο επόμενο επίπεδο, διδάσκονται στρατηγικές σχεδίασης και χρωματισμού, που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την τέχνη. Στο επόμενο επίπεδο, οι μαθητές διδάσκονται ακαδημαϊκές έννοιες, όπως το αλφάβητο, οι αριθμοί κ.λπ. (Elango et al., 2015).

Η εκπαίδευση είναι ένας ολοκληρωμένος τομέας. Καλύπτει δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις, συνήθειες, επικοινωνία, γνωστικές δεξιότητες, διανοητικές ικανότητες, σοφία, οξυδέρκεια, δικαιοσύνη και ειλικρίνεια. Αυτοί οι παράγοντες είναι απαραίτητοι για την ανάπτυξη της νοοτροπίας των μαθητών και συμβάλλουν επίσης στην εξέλιξή τους. Οι μαθητές πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένοι για να εισέλθουν στο εκπαιδευτικό σύστημα σε επίσημο επίπεδο. Για την επιδίωξη εισαγωγής σε επίσημα σχολεία, είναι ζωτικής σημασίας οι μαθητές να έχουν επαρκή κατανόηση των ακαδημαϊκών εννοιών, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν κατάλληλα τις μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης που τους παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Η προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει αποτελεσματικά στη διευκόλυνση της μάθησης και της εκπαίδευσης (Elango et al., 2015).

2.2 Η Προσχολική Εκπαίδευση Στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, μια σειρά κοινωνικοοικονομικών αλλαγών έχουν σημειωθεί προοδευτικά τα τελευταία 40 χρόνια, όπως η χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, η απόσταση μεταξύ των νέων γονέων και της οικογένειας καταγωγής τους, η αύξηση των ποσοστών διαζυγίων, ο αυξανόμενος αριθμός άγαμων μονογονεϊκών οικογενειών, το μειωμένο μέγεθος της οικογένειας, η αλλαγή των αξιών, η έντονη αστική μετανάστευση, ένα μεταναστευτικό κύμα από άλλες γειτονικές χώρες από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 καθώς και μια προοδευτική αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική (Bagavos 2001, 2005). Αυτές οι συνθήκες έχουν δημιουργήσει νέες απαιτήσεις για παροχή φροντίδας και εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία, αν και τέτοιες υπηρεσίες δεν θεωρούνται αρκετές για να ικανοποιήσουν τη ζήτηση. Σύμφωνα με σχετικά πρόσφατες εκτιμήσεις, 110.000 παιδιά ηλικίας από 5 μηνών έως 5 ετών —που αντιπροσωπεύουν περισσότερο από το 20% του πληθυσμού της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας— φοιτούν σε 1 από τους 3.000 βρεφονηπιακούς σταθμούς (Νούσια & Ράπτης, 2022). Αν σε αυτόν τον αριθμό προστεθεί ο επιπλέον αριθμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας που αναζητούν δημόσια προσχολική εκπαίδευση λόγω της πρόσφατης οικονομικής κρίσης, γίνεται καλύτερα κατανοητή η συνολική εικόνα.

Η ιστορία της πρώιμης φροντίδας και εκπαίδευσης (ΠΦΕ) στην Ελλάδα ξεκινά τη δεκαετία του 1830 με τη δημιουργία φιλανθρωπικών ορφανοτροφείων. Μέχρι το 1995 τα ιδρύματα ΠΦΕ πέρασαν από πέντε φάσεις ανάπτυξης (Παπαθανασίου, 2000). Το 1996 ξεκίνησε μια έκτη φάση μετά τη μεταφορά των πρώην κρατικών βρεφονηπιακών σταθμών στις τοπικές αρχές. Η ποικιλία των ρυθμίσεων για τη φροντίδα και την εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι μάλλον περιορισμένη σε σύγκριση με άλλες χώρες της Δυτικής Ευρώπης και χαρακτηρίζεται από ένα «διχασμένο μοντέλο», το οποίο υπάρχει και σε άλλες χώρες (David 1993· Ζαμπέτα 1998), σε δύο παράλληλες και διακριτές δομές.

Η προσχολική εκπαίδευση, που εκπροσωπείται από τα νηπιαγωγεία, είναι το πρώτο επίσημο προσχολικό στάδιο που παρέχει υπηρεσίες για παιδιά 4-6 ετών και, από το 2006, είναι υποχρεωτικό για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Οι χώροι αυτοί, είτε στον ιδιωτικό είτε στο δημόσιο τομέα, υπάγονται στην εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και παρέχουν αποκλειστικά εκπαιδευτικές υπηρεσίες με βάση ένα νέο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διεπιστημονική και θεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Τα νηπιαγωγεία με τυπικά ωράρια λειτουργούν από τις 8:00 π.μ. έως τις 12:30 μ.μ. και τα «ολοήμερα» νηπιαγωγεία μέχρι τις 4:00 μ.μ. Από το 1988 οι νηπιαγωγοί αποφοιτούν από τα οκτώ πανεπιστημιακά τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης της χώρας.

Η πρώιμη παιδική φροντίδα, το δεύτερο μοντέλο, αντιπροσωπεύεται μόνο από «παιδικούς σταθμούς» ή βρεφονηπιακούς σταθμούς (παιδικός σταθμός), καθώς δεν υπάρχει άλλος τύπος ομαδικής παροχής παιδικής μέριμνας παρόμοιας με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως παιδικοί σταθμοί ή οικογενειακοί παιδικοί σταθμοί, παιδότοποι ή οργανωμένη οικογενειακή φροντίδα κ.λπ. Οι παιδικοί σταθμοί διοικούνται κυρίως από τον ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα (μέσω των δήμων) και παρέχουν τις υπηρεσίες τους (με μικρές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον πάροχο και τον τομέα) σε παιδιά ηλικίας μεταξύ 2 μηνών (ή 7 μήνες για τους παιδικούς σταθμούς του δημόσιου τομέα) και έως 5 ετών. Για την ομάδα παιδιών 4 ετών, οι γονείς μπορούν να επιλέξουν να εγγράψουν το παιδί τους είτε σε παιδικό σταθμό είτε σε νηπιαγωγείο. Επιπλέον, αν και αρκετοί παιδικοί σταθμοί του ιδιωτικού τομέα έχουν άδεια λειτουργίας νηπιαγωγείων, αυτό δεν ισχύει για τους δημοτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς.

Στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, τα παιδιά χωρίζονται, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε μεικτού φύλου και ξεχωριστές ηλικιακές ομάδες. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί προσφέρουν

παραδοσιακά κηδεμονία με ορισμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες (ανάλογα με την περίπτωση) για έως και 8–9 ώρες την ημέρα, 5 ημέρες την εβδομάδα. Έχουν μικτό εκπαιδευτικό προσωπικό—νηπιαγωγοί/δάσκαλοι, βοηθοί νηπιαγωγείων και νηπιαγωγοί. Οι διευθυντές έχουν σχεδόν αποκλειστικά διοικητικά καθήκοντα. Ανάλογα με την περίπτωση η εποπτεία τους υπάγεται στο Υπουργείο Εσωτερικών (τα κέντρα των δήμων), στο υπουργείο Υγείας και Προνοίας (σχετικά με την αδειοδότηση των ιδιωτικών παιδικών σταθμών) ή στο Υπουργείο Παιδείας (για την περίπτωση αδειοδότησης των νηπιαγωγείων). Οι φροντιστές/δάσκαλοι βρεφονηπιακών σταθμών είναι απόφοιτοι ενός από τα τρία σχετικά τμήματα των Ανώτατων Τεχνολογικών Ιδρυμάτων σε όλη τη χώρα, ενώ οι βοηθοί νοσηλευτών βρεφονηπιακών σταθμών είναι συνήθως κάτοχοι πτυχίου κολεγίου μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά από 2ετή εκπαίδευση.

2.2.1 Έρευνα για το Ελληνικό Πλαίσιο Πρώιμης Φροντίδας Παιδιού

Ενώ ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες έχουν επενδύσει σημαντικά, τόσο στην έρευνα όσο και στις πρακτικές, στην προσχολική και την πρώιμη πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ΠΠΠΕ), προκειμένου να δώσουν στα παιδιά ένα «καλό ξεκίνημα» και να τα προετοιμάσουν για επιτυχημένη σχολική εκπαίδευση, στην Ελλάδα αντιμετωπίζεται η ζήτηση για υψηλής ποιότητας υπηρεσίες ΠΠΠΕ. ως «πολυτέλεια» παρά ως ανάγκη (Petrogiannis, 2006).

Όσον αφορά την έρευνα για παιδιά κάτω των 3 ετών στην ΠΠΠΕ, το θέμα της ποιότητας έχει διερευνηθεί οριακά με την έλλειψη διαθέσιμων πληροφοριών για την ποιότητα των υπηρεσιών παιδικής μέριμνας στην Ελλάδα να τεκμηριώνεται ευρέως (Μάντζιου, 2001· Παχιού 2019· Παπαροκοπίου, 2003· Παπαθανασίου, 2000· Petrogiannis 1994, 2001). Ακόμη και ο όρος «ποιότητα» σπάνια συναντάται στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία και συζητήσεις, συμπεριλαμβανομένων των σχετικών νομοθετικών κειμένων.

Οι λίγες ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί συγκλίνουν σε ορισμένα σημεία παρά τις διαφορετικές μεθοδολογίες και χρονικές περιόδους τους (Παπαροκοπίου, 2003). Η πρώτη αναφορά για την ποιότητα των βρεφονηπιακών σταθμών προέρχεται από τη μελέτη των Tsiantis et al. (1991) που πραγματοποιήθηκε για την ανάπτυξη ενός παγκόσμιου μέτρου ποιότητας λαμβάνοντας υπόψη τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας ποικιλίας συστημάτων ημερήσιας φροντίδας.

Οι Λαμπίδη και Πολέμη–Τοδούλου (1992) πραγματοποίησαν μια άλλη μελέτη με νήπια που φοιτούν σε βρεφονηπιακούς σταθμούς στην Αθήνα και αξιολόγησαν το περιβάλλον φροντίδας με τη βοήθεια του ECERS (Harms et al., 1998) και του “Assessment List of the Preschool Environment”», μια λίστα 187 κριτηρίων που βασίζονται στην παρατήρηση που επινοήθηκαν για αυτήν τη μελέτη, τα οποία αξιολόγησαν έξι διαστάσεις της κοινωνικό-συναισθηματικής οργάνωσης του περιβάλλοντος. Στη μελέτη αυτή συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη 60ήμερα κέντρα φροντίδας όλων των τύπων (κρατικά, δημοτικά, ιδιωτικά, συνδικάτα). Ανάλογα με το μέγεθός τους, αυτοί οι παιδικοί σταθμοί χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες (40, 41–80 και 80 παιδιά). Παρατηρήθηκε ένας αριθμός διαφορών μεταξύ των ιδιωτικών, κρατικών και δημοτικών παιδικών σταθμών, αντανακλώντας έναν ιδιαίτερο προσανατολισμό εκπαίδευσης και φροντίδας. Γενικά, (α) οι βρεφονηπιακοί σταθμοί του ιδιωτικού τομέα αντικατόπτριζαν έναν «παιδοκεντρικό προσανατολισμό», ο οποίος μεταφράζεται, σύμφωνα με τους συγγραφείς, σε κέντρα με νεότερους φροντιστές, καλύτερες αναλογίες φροντιστή προς παιδί και λιγότερο ενδιαφέρον για την προσωπική και επαγγελματικές ανάγκες των φροντιστών, παρά το γεγονός ότι απαιτούν υψηλού επιπέδου παροχή φροντίδας. (β) Οι (πρώην) κρατικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί αντανακλούσαν έναν προσανατολισμό προς τις λειτουργικές πτυχές του περιβάλλοντος φροντίδας: σημαντικός αριθμός αυτών των κέντρων παρουσίαζε χαμηλότερη αναλογία φροντιστών-παιδιών και μεγαλύτερη ανησυχία για τις επαγγελματικές ανάγκες του προσωπικού. Το προσωπικό παρείχε απλά καθήκοντα σκέψης με λιγότερο παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες προσανατολισμένες στην εκπαίδευση από ό,τι σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. (γ) Τέλος, στους δημοτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς υπήρχε μια ισορροπία μεταξύ αυτών των δύο άκρων: με δραστηριότητες περισσότερο προσανατολισμένες στα παιδιά, οι οποίες εκφράστηκαν μέσω δραματοποίησης και παιχνιδιού ρόλων, επάρκεια υλικού παιχνιδιού και «γωνίες παιχνιδιού» στη σχολική αίθουσα, καθώς και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του προσωπικού.

Η συνολική αξιολόγηση ECERS έδειξε ότι οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, συνολικά, έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση σε εκείνες τις πτυχές της οργάνωσης που σχετίζονται με τη ρουτίνα του νου, την καθαριότητα, την ασφάλεια¹ (που θεωρείται από τους γονείς πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιλογή του νηπιαγωγείου) και στην επίβλεψη (Kritikos, 2001). Ωστόσο, οι παιδικοί σταθμοί φάνηκε να δίνουν λιγότερη έμφαση στην οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων και την παροχή υλικού παιχνιδιού, με αποτέλεσμα να

αποδίδουν ευρήματα πολύ παρόμοια με αυτά άλλων μελετών (Petrogiannis, 1994· Μάντζιου, 2001). Ένα κοινό αρνητικό χαρακτηριστικό ήταν η έλλειψη επαρκούς χώρου, ειδικά για υπαίθριες δραστηριότητες, ένα πρόβλημα που αναγνωρίζεται σταθερά (Παπαπροκοπίου, 2003), τόσο από τους γονείς (ΑΕΔΑ, 2003) όσο και από το προσωπικό του νηπιαγωγείου (Tsakiri, 1999).

Σε μια άλλη μελέτη που χρησιμοποιεί την κλίμακα ITERS (Petrogiannis, 1994), ένα σημαντικό εύρημα ήταν η χαμηλή ποιότητα της παιδικής φροντίδας (χαμηλότερη συνολική βαθμολογία ITERS) που παρατηρήθηκε σε 25 νηπιαγωγεία στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας. Η υψηλότερη βαθμολογία παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα «Αλληλεπίδραση», εύρημα που συνάδει με αυτό της μελέτης Λαμπίδη και Πολέμη–Τοδούλου (1992). Ωστόσο, όταν οι αναλογίες ενηλίκων για τα παιδιά και οι συνολικές βαθμολογίες ITERS (Harms et al. 1998) ελέγχονταν από κοινού, αποκαλύφθηκε ότι σε κέντρα χαμηλότερης ποιότητας οι φροντιστές επέδειξαν πιο σκληρή και υπερβολικά ελεγκτική συμπεριφορά κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά. Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή «μέγεθος ομάδας» διαπιστώθηκε ότι όταν οι φροντιστές επέβλεπαν λιγότερα παιδιά, ήταν πιο πιθανό να αποφύγουν την επιβολή της πειθαρχίας. Παρόμοια στοιχεία έχουν βρεθεί και σε πιο πρόσφατη μελέτη (Μάντζιου, 2001).

Όσον αφορά τα παγκόσμια μέτρα ποιότητας που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό πλαίσιο, θα πρέπει να προστεθεί ότι έχει αποδειχθεί (Petrogiannis & Melhuish, 1996) ότι τα «παγκόσμια ποιοτικά μέτρα» όπως το ITERS (Harms et al. 1998), το «Assessment Profile for Early Childhood Programs» (Abbott-Shim & Sibley 1987) και το «Πρόγραμμα Παιδικής Φροντίδας» (Child Care Facility Schedule) (Dragonas et al. 1995) συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, υποδεικνύοντας ότι αυτά τα μέτρα αξιολογούν παρόμοιες πτυχές του περιβάλλοντος της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης.

2.2.2 Αντιλήψεις και Συμμετοχή/Εμπλοκή Γονέων και Νηπιαγωγών

Τα προαναφερθέντα ποιοτικά χαρακτηριστικά των παιδικών σταθμών πρέπει να εξεταστούν σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι νηπιαγωγοί τείνουν να κατηγορούν τα προβλήματα των βρεφονηπιακών σταθμών λόγω ελλείψεων προσωπικού (Παπαθανασίου, 2000· Παπαπροκοπίου, 1989· Tsakiri, 1999).

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στις καθημερινές δραστηριότητες των κέντρων παιδικής μέριμνας, αν και αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον

τομέα και τον τύπο του κέντρου (Παπαροκοπίου, 2003· ΑΕΔΑ, 2003). Επιπλέον, είναι μια διάχυτη διαπίστωση ότι το ενδιαφέρον των γονέων περιορίζεται σε θέματα ασφάλειας και διατροφής των παιδιών (Παπαροκοπίου, 1989) αγνοώντας εκπαιδευτικά ζητήματα και ζητήματα που σχετίζονται με τις «σχέσεις μεταξύ των υπηρεσιών προσχολικής ηλικίας και της τοπικής κοινωνίας» (Laloumi-Vidali 1998).

Στη μελέτη του Παπαροκοπίου (2003), οι νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τη φροντίδα και την εκπαίδευση του παιδιού τους. Παρόλο που η μελέτη του Tsakiri (1999) έδειξε ότι οι γονείς ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν με παιδικούς σταθμούς, το ενδιαφέρον τους περιοριζόταν κυρίως σε ερωτήσεις σχετικά με το εάν το παιδί τους έτρωγε ή όχι στο νηπιαγωγείο, τίποτα άλλο (Παπαροκοπίου, 2003). Άλλες μελέτες έχουν αποκαλύψει παρόμοια ευρήματα: οι γονείς συνεργάζονται με το προσωπικό του νηπιαγωγείου μόνο όταν αφορά την υγεία και την ευημερία του παιδιού τους, δεν συνεργάζονται ούτε αμφισβητούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες του παιδιού τους. Η μελέτη της Laloumi-Vidali (1998), που αφορούσε τις αντιλήψεις των γονέων για τα είδη και τη σημασία των υπηρεσιών προσχολικής ηλικίας και την ικανοποίησή τους από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες, είχε μερικά ενδιαφέροντα ευρήματα. Όταν ζητήθηκε από τους γονείς να αναφέρουν σημαντικούς παράγοντες στις υπηρεσίες πρώιμης παιδικής ηλικίας, όπως «διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ παιδιού και δασκάλου», οι γονείς φάνηκε να δίνουν λιγότερη σημασία στην «αναψυχή» και τη «συνεργασία με τους γονείς», επιβεβαιώνοντας το προηγούμενο ευρήματα του Παπαροκοπίου (2003). Η μελέτη έδειξε ότι οι γονείς είναι πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν με επαγγελματίες προσχολικής ηλικίας για πτυχές της παιδικής φροντίδας και όχι της εκπαίδευσης, παρόλο που έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς περιμένουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να έχουν πρόσβαση σε συνδυασμένες εγκαταστάσεις πρώιμης παιδικής φροντίδας και εκπαίδευσης (Laloumi-Vidali 1998· Tsakiri, 1999· Kritikos, 2001) αντανακλώντας μια ολιστική, ολοκληρωμένη προσέγγιση στις υπηρεσίες προσχολικής ηλικίας.

Όσον αφορά τις ανάγκες τους, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι είδαν την εκπαίδευση του προσωπικού ως υψηλή προτεραιότητα (Tsakiri, 1999). Σίγουρα, οι καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις φαίνεται να έχουν θετικό αποτέλεσμα. Το έργο «Synergie», για παράδειγμα, που εφαρμόστηκε σε μικρό αριθμό βρεφονηπιακών σταθμών εντός του δήμου Αθηναίων και στην Πιστόια της Ιταλίας (Αναγνωστοπούλου & Παπαροκοπίου, 2003· Iozelli 1998· Ντολιοπούλου,

2000), έδειξε ότι όπου η συνεχής κατάρτιση υποστηρίζεται από το τοπικές αρχές, τόσο οι κοινοτικοί δεσμοί όσο και τα επαγγελματικά πρότυπα βελτιώνονται.

Τέλος, όσον αφορά τη πιθανή σχέση μεταξύ των εμπειριών των παιδιών από την πρώιμη παιδική ηλικία και τα περιβάλλοντα εκπαίδευσης με την ανάπτυξή τους, έχουν αποκαλυφθεί μια σειρά από ενδιαφέροντα ευρήματα από τον εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό μελετών. Όταν χρησιμοποιούνται τόσο τα χαρακτηριστικά του παιδικού σταθμού όσο και τα οικογενειακά χαρακτηριστικά για την πρόβλεψη της ανάπτυξης των παιδιών, ο συνδυασμός εξηγεί περισσότερο τη διακύμανση στη συμπεριφορά ενός παιδιού παρά μόνο τα χαρακτηριστικά του παιδικού σταθμού ή της οικογένειας (Howes & Stewart, 1987). Ακολουθώντας αυτή τη σκέψη, ο Petrogiannis (1994) διεξήγαγε μια μελέτη με 123 παιδιά, 60 με και 63 χωρίς εμπειρία νηπιαγωγείου. Εστίασε στα μεμονωμένα χαρακτηριστικά τους και στις δομικές, συμφραζόμενες και διαδικαστικές πτυχές τόσο του οικιακού περιβάλλοντος όσο και του παιδικού σταθμού. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχαν σταθερές επιδράσεις και των δύο περιβαλλόντων φροντίδας στη γλώσσα και εν μέρει στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη. Τα παιδιά που φροντίζονταν στο σπίτι είχαν υψηλότερες γνωστικές και γλωσσικές βαθμολογίες, αλλά ήταν πιο διεγερτικά όταν αλληλοεπιδρούσαν με τη γυναίκα ερευνήτρια, κάτι που είναι κατανοητό δεδομένης της ευρύτερης κοινωνικής εμπειρίας των παιδιών του παιδικού σταθμού. Όταν ελήφθησαν υπόψη μόνο τα παιδιά που φροντίζονται από ομάδες, διαπιστώθηκε ότι το ιστορικό του παιδιού στον παιδικό σταθμό, η συνολική ποιότητα του περιβάλλοντος στο σπίτι και η συνολική ποιότητα του περιβάλλοντος εκτός σπιτιού συσχετίστηκαν με πτυχές γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξη. Το πώς η μητέρα κατανοούσε και προσέγγιζε τον μητρικό ρόλο ήταν επίσης κρίσιμο για την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Πιο πρόσφατα, ο Μάντζιου (2001), βασισμένος στη θεωρητική εργασία του Torrance (1972), μελέτησε τα αποτελέσματα της οργάνωσης βρεφονηπιακών σταθμών, εξετάζοντας τα είδη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μετρώντας την ποιότητα της πρώιμης παιδικής μέριμνας καταγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις συνήθως χαρακτηρίζονται είτε ως ερωτήσεις «ταυτοποίησης» που εστιάζουν σε μια πιο επιφανειακή συλλογή και επισήμανση πληροφοριών και εμπειρίας (π.χ. «τι είναι αυτό;»), «ουσιαστικές/μετασχηματιστικές» ερωτήσεις που απαιτούν πιο προχωρημένες επίπεδα σκέψης και αναλυτικές διαδικασίες, που αντανακλούν και ενισχύουν την αυτόνομη μάθηση των παιδιών

(π.χ. «γιατί κοιτάμε μακριά με τα κιάλια;»), ή ερωτήσεις «ρουτίνας/διαδικασίας» (π.χ. «πού είναι το ψαλίδι;», «τι χρώμα να χρησιμοποιήσω για το σπίτι, λευκό ή καφέ;»). Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε μια βορειοδυτική πόλη της Ελλάδας, με ημιπειραματικό σχεδιασμό, σε βρεφονηπιακούς σταθμούς 17 ημερών με δείγμα 70 παιδιών ηλικίας 4 έως 5 ετών. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η θετική διδακτική συμπεριφορά και η υψηλότερη ποιότητα φροντίδας προκαλούν τα παιδιά να κάνουν πιο ουσιαστικές ερωτήσεις. Τα παιδιά σε φροντίδα χαμηλότερης ποιότητας είχαν περισσότερες πιθανότητες να κάνουν ερωτήσεις αναγνώρισης. Σύμφωνα με τον Μάντζιου (2001), τα παιδιά σε φροντίδα κατώτερης ποιότητας έκαναν έναν περιορισμένο αριθμό ουσιαστικών ερωτήσεων, επειδή το «κλίμα» της τάξης δεν προήγαγε την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποίησαν ένα «αυθεντικό» στυλ για να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών, εύρημα που συμφωνεί με παλαιότερες μελέτες (Παπαροκοπίου, 2003). Οι νηπιαγωγοί έδειξαν έλλειψη των κατάλληλων παιδαγωγικών γνώσεων και τεχνικών που απαιτούνται για την πρόκληση διαφορετικών ειδών ερωτημάτων. Οι νηπιαγωγοί είχαν χαμηλές προσδοκίες από τις αμφισβητητικές ικανότητες των παιδιών.

2.3 Εναλλακτικά Μοντέλα Πρώιμης Παιδικής Εκπαίδευσης

Η κατανόηση και η ευαισθητοποίηση των εναλλακτικών μοντέλων για την παροχή προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης είναι ένα σημείο εκκίνησης για την προώθηση της μάθησης και των ευκαιριών στην πρώιμη παιδική ηλικία. Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται μοναδικές πτυχές διάφορων εναλλακτικών προγραμμάτων σπουδών—Montessori, Reggio Emilia, play based schools, παιδαγωγική του δάσους και Waldorf εκπαίδευση.

2.3.1 Montessori

Το εκπαιδευτικό μοντέλο Montessori σχεδιάστηκε στις αρχές του 1900 στη Ρώμη, Ιταλία, από μια γιατρό, τη Maria Montessori (Edwards, 2003). *«Αφού καινοτόμησε μια μεθοδολογία για την εργασία με παιδιά με αναπηρίες, ξεκίνησε το Casa dei Bambini (Το Σπίτι των Παιδιών) της το 1907 για παιδιά ηλικίας 4–7 ετών σε ένα έργο στέγασης στις φτωχές φτωχογειτονιές της Ρώμης»* (Edwards, 2003, σελ. 35). Η εκπαιδευτική προσέγγιση Montessori έγινε εξαιρετικά δημοφιλής στην Ιταλία και για μικρό χρονικό διάστημα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τότε η δημοτικότητά του μετατοπίστηκε στην Ευρώπη και την Ινδία. *«Οι ιδέες της προφανώς αποδείχθηκαν πολύ ριζοσπαστικές για το εκπαιδευτικό ρεύμα»* (Crain, 1980, σελ. 72) έως ότου αναβιώθηκαν στις

Ηνωμένες Πολιτείες τη δεκαετία του 1950 από την εκπαιδευτική πρωτοπόρο Nancy Rambusch. Μία από τις βασικές ιδέες πίσω από αυτό το σύστημα είναι ότι τα παιδιά καθοδηγούν τη μαθησιακή διαδικασία με τον δικό τους ρυθμό. Η Rambusch (2010) διευκρίνισε το αρχικό όραμα Montessori: *«Οι εκπαιδευτικοί στόχοι της Montessori ήταν διπλοί: να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί και να το βοηθήσει να προσαρμοστεί στις φυσικές συνθήκες του περιβάλλοντός του και στις κοινωνικές απαιτήσεις που υπαγορεύονται από τα έθιμα της ομάδας στην οποία ζει»* (σελ. 39).

Οι θεωρίες της ίδιας της Montessori σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών είναι αρκετά διακριτές και ιστορικά ισχυρές και αναφέρονται συχνά ως πλαίσιο για την ενημέρωση άλλων εκπαιδευτικών θεωριών. Παρόμοια με την κονστρουκτιβιστική θεωρία του Dewey, το μοντέλο Montessori παρουσιάζει ένα αναπτυσσόμενο παιδί και πιο συγκεκριμένα ένα που εμπλέκεται στην κατασκευή της δικής του μαθησιακής εμπειρίας (Rathunde, 2001), με έναν δάσκαλο που δημιουργεί ένα υποστηρικτικό παιδοκεντρικό περιβάλλον (Mooney, 2013). Ως κονστρουκτιβιστής, η πίστη της Montessori στις αναπτυξιακές περιόδους μοιράζεται πτυχές της θεωρίας του Piaget σχετικά με το αυθόρμητο ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση. Η σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο είναι στις καθορισμένες περιόδους ή στάδια (Edwards, 2003· Crain, 2011). Το μοντέλο Montessori αντικατοπτρίζει, επίσης, την ψυχολογία του Abraham Maslow σχετικά με τη σημασία της ικανοποίησης των αναπτυξιακών αναγκών ολόκληρου του παιδιού μέσω της εμπειρίας σε φυσικό περιβάλλον μάθησης (Weinberg, 2011).

Το πρόγραμμα σπουδών για την πρώιμη παιδική ηλικία για το σχολείο Montessori βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην παρουσίαση συγκεκριμένων υλικών. *«Τα παιδιά επιδιώκουν την εξατομικευμένη μελέτη χρησιμοποιώντας μια μεγάλη ποικιλία διδακτικών υλικών»* (Cossentino, 2009, σελ. 525) που διαθέτουν πρακτική χρησιμότητα, κίνηση και χρώμα. Τα υλικά διδάσκουν μέσω δραστηριότητας, αναπτύσσοντας δεξιότητες μαθηματικών, χρώματος, μεγέθους, ανάγνωσης και γραφής.

Βασική σημασία στο πρόγραμμα σπουδών είναι ο μαθητής να μαθαίνει αυτό που τον ενδιαφέρει. Τα παιδιά, πιστεύει η Montessori, απολαμβάνουν μεγάλες περιόδους εργασίας (Lillard, 1997). Όπως εξήγησε η Montessori (1959), *«ο δάσκαλος πρέπει να πιστεύει ότι αυτό το παιδί μπροστά του θα αποκαλύψει την αληθινή του φύση όταν βρει ένα έργο που το ελκύει»* (σελ. 276). Μέσα στην πρωινή περίοδο της καθοδηγούμενης χρήσης του προγράμματος σπουδών, η κυρίαρχη διαδικασία είναι το κάθε παιδί να επιλέξει δραστηριότητες για τον εαυτό του, προχωρώντας όσο

το ενδιαφέρει. *«Η εξατομίκευση έχει ως αποτέλεσμα κάποια μικρά παιδιά να κατακτούν την ανάγνωση και τη γραφή πριν από την ηλικία των 6 ετών ακολουθώντας τις μεθόδους Montessori για γραφή και ανάγνωση»* (Edwards, 2002, σελ. 6).

Οι στόχοι του μοντέλου Μοντεσσόρι δίνουν έμφαση στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στη μαθησιακή υποστήριξη από τον δάσκαλο που αποτελεί οδηγό για τη μάθηση του παιδιού.

Η Maria Montessori πίστευε στην ανάπτυξη ολόκληρου του παιδιού και ότι η μάθηση περιλαμβάνει την ανάπτυξη τόσο του μυαλού όσο και της καρδιάς μέσω της εμπειρίας στην τάξη (Edwards, 2002, 2003). Ο Weinberg (2011) εξηγεί αυτόν τον στόχο σύμφωνα με τη φιλοσοφία της ιδρύτριας: Η Montessori (1959) δήλωσε ότι *«η εκπαίδευση δεν πρέπει να νοείται με την έννοια της διδασκαλίας, αλλά της υποβοήθησης της ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού»* (σελ. 28). Αυτή η υποστήριξη όχι μόνο του λογικού μέρους του παιδιού, αλλά και της πνευματικής του πλευράς, είναι ένας ξεχωριστός στόχος της εκπαίδευσης Montessori: *«Κάθε στοιχείο της μεθοδολογίας Montessori έχει σχεδιαστεί για τη φροντίδα της ψυχής»* (Weinberg, 2011, σελ. 16), συμπεριλαμβανομένων των εννοιών της *«ηρεμίας, διαύγειας, θάρρους, συμπόνιας, κατάπληξης, χαράς, δημιουργικότητας, σύνδεσης και παιχνιδιού»* (Smith, 2013, σελ. 47).

Η Montessori πίστευε στην αξία του κάθε παιδιού και στην ανάπτυξή του με βάση τα ενδιαφέροντα, τον ρυθμό και τις δεξιότητες (Deluca & Hughes, 2014· Lillard 1997). Αν και η φιλοσοφία της αφορούσε ολόκληρα χρόνια της παιδικής ανάπτυξης μέχρι το γυμνάσιο (Crain, 1980), πίστευε συγκεκριμένα ότι το στάδιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι ζωτικής σημασίας από μόνο του, όχι απλώς ως προετοιμασία για τα επόμενα στάδια (Montessori, 1967). Αυτό το στάδιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, πίστευε η Montessori, είναι η εποχή των πιο *«ευαίσθητων περιόδων»* του παιδιού για ανάπτυξη, όταν *«το παιδί είναι ιδιαίτερα πρόθυμο και ικανό να κυριαρχήσει σε ορισμένες εργασίες»* (Crain, 2011, σ. 73). Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σύστημα στοχεύουν να *«αναγνωρίσουν την αξιοπρέπεια των παιδιών και να εκτιμήσουν την αναπτυξιακή σημασία της αυθόρμητης δραστηριότητάς τους σε μια εκτεταμένη παιδική ηλικία»* (Rathunde, 2001, σ. 20).

Για να υποστηρίξει την άποψη Montessori για την πλήρη ανάπτυξη του κάθε παιδιού, σύμφωνα με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, η διδασκαλία Montessori λειτουργεί ως οδηγός (Cossentino, 2009). *«Ο δάσκαλος Montessori παίζει το ρόλο του διακριτικού σκηνοθέτη στην τάξη καθώς τα*

παιδιά μεμονωμένα ή σε μικρές ομάδες συμμετέχουν σε αυτοκατευθυνόμενη δραστηριότητα» (Edwards, 2003, σ. 37). Ο Edwards (2002) περιγράφει αυτήν την όμορφη ισορροπία του Montessori-οδηγού και του ενδιαφέροντος που κατευθύνεται προς το παιδί: *«Κατά τα πρώτα παιδικά χρόνια, ο δάσκαλος φέρνει το μικρό παιδί σε στενή επαφή με την πραγματικότητα μέσω αισθητηριακής έρευνας και πρακτικής δραστηριότητας και στη συνέχεια βασίζεται στο ζετόλιγμα του παιδιού. εσωτερικό πρόγραμμα περιέργεις και ευαισθησίες για να διασφαλιστεί ότι το παιδί θα μάθει αυτό που χρειάζεται»* (σελ. 7–8). Η διαχείριση του περιβάλλοντος από τον δάσκαλο και η μαθησιακή διαδικασία είναι όλα κατασκευασμένα για να υποστηρίξουν τα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Τα πρακτικά μέτρα για την προετοιμασία των δασκάλων περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε ακριβείς διαδικασίες διδασκαλίας ή δραστηριότητας εντός της τάξης. Ο δάσκαλος πρέπει να μάθει έναν μεγάλο αριθμό συγκεκριμένων όρων, σεναριακά βήματα και επεξηγήσεις υλικών, και *«κατοχή ενός μεγάλου και πολύπλοκου τεχνικού ρεπερτορίου, που κατευθύνεται προς τον ηθικό και πνευματικό στόχο της εκπλήρωσης του ανθρώπινου δυναμικού»* (Cossentino, 2009, σ. 526). Οι δάσκαλοι παρουσιάζονται με σχεδόν ακριβή σενάρια για την εκπαίδευση των παιδιών στη χρήση του υλικού. Αυτές οι μέθοδοι επίδειξης διδάσκονται ακριβώς σύμφωνα με την πεποίθηση του Montessori ότι η προσεκτική, επαναλαμβανόμενη διδασκαλία από έναν υποστηρικτικό, παρατηρητικό οδηγό θα παρέχει σταθερότητα σε ένα ικανό, αναπτυσσόμενο παιδί (Cossentino, 2009).

2.3.2 Εκπαίδευση Waldorf

Η εκπαίδευση Waldorf ιδρύθηκε το 1919 από έναν φιλόσοφο ονόματι Rudolf Steiner (1861–1925) στη Στουτγάρδη της Γερμανίας. Οι εργαζόμενοι στο γερμανικό εργοστάσιο τσιγάρων Waldorf-Astoria στη Στουτγάρδη συντονίστηκαν με τον Steiner για να δημιουργήσουν ένα σχολείο για τα παιδιά τους (Nordlund, 2013). Το Free Waldorf School βασίστηκε στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι θα αναπτυχθούν φυσικά εάν τους δοθεί η ευκαιρία να εξερευνήσουν το φυσικό τους περιβάλλον. Ο Easton (1997) εξηγεί ότι τα κίνητρα του Steiner στη δημιουργία αυτού του μοντέλου επικεντρώθηκαν σε ζητήματα που σχετίζονται με την απανθρωπιστική επίδραση της τεχνολογίας στον πολιτισμό: *«Ο σκοπός του Steiner ήταν να δημιουργήσει μια νέα ώθηση στην εκπαίδευση που θα επέτρεπε σε παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις ενός μεταβιομηχανικού*

κόσμου» (σελ. 88). Το σχολείο άνοιξε ως ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα—προσχολική ηλικία έως το γυμνάσιο (Damonska, 2005· Edwards, 2002). Το βασικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου ήταν η μικτή εστίασή του στην επιστήμη της ανθρωπότητας και την πνευματική φύση των παιδιών - σε συνδυασμό με την έννοια του Steiner για την «ανθρωποσοφία» (Edwards, 2002). Αρχικά, πιο δημοφιλής μόνο στη Δυτική Ευρώπη (Damonska, 2005), αυτή η μέθοδος παρέχει στους σημερινούς νεότερους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν το πλήρες ανθρώπινο δυναμικό τους «σε έναν κόσμο που γίνεται όλο και πιο μηχανοποιημένος» (Easton, 1997, σ. 88).

Η βάση για το πρόγραμμα σπουδών Waldorf είναι η προσέγγιση Waldorf στην κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού. Γενικά, το παιδί εμφανίζεται στο πρόγραμμα σπουδών ως αναπτυσσόμενο άτομο, που αναπτύσσεται στην κατανόησή του/της για την ομορφιά. Κάθε στάδιο μάθησης δεσμεύεται να περιλαμβάνει *«μαθησιακές δραστηριότητες που είναι ολοκληρωμένες σε πολλαπλά επίπεδα νοημοσύνης και διεπιστημονικού χαρακτήρα»* (Nordlund, 2013, σελ. 14).

Η εξέλιξη της ανάπτυξης ξεκινά με τα μικρότερα παιδιά να μαθαίνουν να μιμούνται τον δάσκαλο (Nordlund, 2013). Για το νηπιαγωγείο, ο στόχος είναι η *«μάθηση μέσω της πράξης»* (Edmunds, 2004, σ. 18). Σε αυτές τις μικρότερες ηλικίες, η εκπαίδευση του Waldorf εφαρμόζει τη φιλοσοφία ότι *«ιστορίες, τραγούδια, ποιοτικά υλικά και συμπεριφορά που αξίζει να μιμηθεί κανείς διεγείρει τη σωματική ανάπτυξη, τη γλωσσική ανάπτυξη και την περιέργεια, θέτοντας έτσι μια υγιή βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη της φαντασίας και της σκέψης»* (Easton, 1997, σ. 88). Ο Waldorf επιλέγει να περιμένει την εισαγωγή ορισμένων από τις πρώιμες περιοχές περιεχομένου του προγράμματος σπουδών μέχρι αργότερα στην ανάπτυξη του παιδιού. *«Κανένα είδος επίσημης σχολικής εκπαίδευσης δεν ξεκινά, καμία ανάγνωση, γραφή, αριθμητική ή συνταγογράφηση κανενός είδους»* (Edmunds, 2004, σ. 17) έτσι ώστε τα παιδιά να μην «μεγαλώσουν» πολύ νωρίς ή να χάσουν την ενέργειά τους για μετέπειτα μάθηση ή απόλαυση του παιχνιδιού.

Το πρόγραμμα Waldorf έχει περιγραφεί ως ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών. Οι μαθησιακές και εκπαιδευτικές μέθοδοι και τα περιεχόμενα προσαρμόζονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού καθώς και τις σωματικές και πνευματικές ανάγκες και ικανότητές του (Damonska, 2005). Το περιεχόμενο, για τον εκπαιδευτικό Waldorf, είναι εστιασμένο στην εμπειρία, *«δεν έχει κατασκευαστεί για να εξοικειώσει τα παιδιά με συγκεκριμένο πραγματικό υλικό ή διαδικασίες κριτικής σκέψης. Μάλλον, όλα τα θέματα παρέχουν αφορμή για ευφάνταστη αντίληψη και σύλληψη»* (Kane, 2011, σ. 125). Η γενική διαδικασία μάθησης είναι διαδοχική: *«Πρώτα, στη μέθοδο Rudolf*

Steiner ή Waldorf, έρχεται η συνάντηση. Τότε η συνάντηση γίνεται εμπειρία και από την εμπειρία η έννοια αποκρυσταλλώνεται.... Αυτά είναι τα τρία βήματα σε κάθε γνήσια μαθησιακή διαδικασία» (Barnes & Lyons, 2003, σελ. 17). Τα παιχνίδια περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών ως ευκαιρίες για διασκέδαση και σωματική δραστηριότητα (Edmunds & Barton 2004). Οι ιστορίες των δασκάλων και τα παιδικά ημερολόγια παρέχουν πολλές από τις ευκαιρίες μάθησης. Η κύρια έμφαση δίνεται στη δημιουργικότητα, το τραγούδι, το διάβασμα και την υποκριτική. Δεν υπάρχουν ηλεκτρονικά μέσα στην τάξη με βάση την πεποίθηση ότι η τεχνολογία θα βλάψει τις αναπτυξιακές ικανότητες και τη δημιουργική φύση των παιδιών.

Η εκπαίδευση Waldorf εστιάζει στην ελευθερία του παιδιού και στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Υπάρχει επίσης ρόλος για τους δασκάλους ως οδηγός για το παιδί και ως καλλιτεχνικός διευθυντής.

Ο ισχυρότερος χαρακτηρισμός του παιδιού στην εκπαίδευση Waldorf είναι η εικόνα ενός ελεύθερου, αναπτυσσόμενου ανθρώπου (Damonvaska, 2005). Η ανάπτυξη αυτής της προσωπικής ελευθερίας στο μέγιστο δυναμικό της είναι ο στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος Waldorf. *«Σκοπός της εκπαίδευσης του Rudolf Steiner είναι να βοηθήσει τα παιδιά, ώστε ως άνδρες και γυναίκες να μπορούν να εκπληρώσουν τις δυνάμεις τους, τις δικές τους έμφυτες και ιερές ανθρώπινες ιδιότητες. Είναι μια εκπαίδευση που υπηρετεί την ελευθερία του ανθρώπινου πνεύματος»* (Edmunds, 2004, σ. 9).

Ο Waldorf εργάζεται για να αναπτύξει ολόκληρο το παιδί (Deluca & Hughes, 2014· Barnes & Lyons, 2003· Nordlund, 2013· Damonvaska, 2005), ιδιαίτερα στον τομέα της καλλιτεχνικής εκτίμησης και της αγάπης για την αξία της ομορφιάς (Edmunds, 2004· Easton, 1997). Μία από τις φράσεις που χρησιμοποιούν τακτικά οι ερευνητές για να απεικονίσουν αυτό το ιδανικό της εκπαίδευσης για ολόκληρο το παιδί είναι «κεφαλή-καρδιά-χέρι» (Easton, 1997· Damonvaska, 2005· Chauncey, 2006). Άλλοι, ακολουθώντας απευθείας τον Steiner, χρησιμοποιούν τους όρους «προθυμία, συναίσθημα, σκέψη» (Barnes & Lyons, 2003· Nordlund, 2013· Edwards, 2002). Ομοίως, με άλλα εναλλακτικά εκπαιδευτικά σχέδια, η προσέγγιση Waldorf εστιάζεται στις μοναδικές ανάγκες κάθε παιδιού. Η εκπαίδευση Waldorf απεικονίζει την ανάπτυξη του παιδιού σε στάδια επτά ετών (Easton, 1997). Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρονικών περιόδων, το παιδί εξακολουθεί να είναι το ίδιο ελεύθερο, αναπτυσσόμενο, διδασκόμενο ανθρώπινο ον. *«Το*

μικρό παιδί λαχταρά να απολαύσει την αυθόρμητη ελευθερία – αλλά μέσα στην σαφώς καθορισμένη ασφάλεια της τάξης και της μορφής» (Barnes & Lyons, 2003).

Οι δάσκαλοι στα συστήματα Waldorf παρέχουν καθοδήγηση σε αυτά τα αναπτυσσόμενα παιδιά, υποστηρίζοντας πάντα τα ενδιαφέροντά τους και τη μάθησή τους στους τομείς των τεχνών: καλοσύνη, ομορφιά και αλήθεια (Edwards, 2002). Η αντιμετώπιση θεμάτων συμπεριφοράς του παιδιού στην τάξη Waldorf προσεγγίζεται συχνά με αλλαγή δραστηριότητας, εισαγωγή μιας νέας ιστορίας ή παροχή στο παιδί ενός έργου τέχνης (Edmunds & Barton, 2004). Η δραστηριότητα της αφήγησης είναι ένα κρίσιμο μέρος της εκπαίδευσης Waldorf, με επικεφαλής τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. *«Οι εκπαιδευτικοί της τάξης Waldorf είναι καλλιτέχνες. Εκπαιδεύονται στις εικαστικές και παραστατικές τέχνες και καλούνται να σκεφτούν καινοτόμα για τα μαθήματα»* (Nordlund, 2013, σελ. 18).

Σύμφωνα με τους Deluca και Hughes (2014), οι τυπικές τάξεις Waldorf περιλαμβάνουν δύο δασκάλους που μαθαίνουν από τα παιδιά και από τους συναδέλφους (Clouder & Rawson, 1998). Οι δάσκαλοι σε ένα σχολείο Waldorf συναντώνται τακτικά για συνεργασία (μια ομάδα που αναφέρεται ως Κοινότητα Δασκάλων ή Κολλέγιο Δασκάλων), εργάζονται για να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον και να καθορίσουν διοικητικά τα σχέδια για την πρόοδο του σχολείου (Nordlund, 2013). Κάθε εκπαιδευτικός εκπαιδεύεται με συνδυασμό παραδοσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άμεσης πιστοποίησης κολεγίου Waldorf (Nordlund, 2013· Edwards, 2002).

2.3.3 Reggio Emilia

Η Reggio Emilia ιδρύθηκε από τον οραματιστή Loris Malaguzzi (1920–1994) για να παρέχει προμήθειες για τα παιδιά της πόλης Reggio Emilia της Ιταλίας, μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Wien, 2015). Οι ιταλικές οικογένειες είχαν βιώσει τη φρίκη του πολέμου με καταπιεστική εκπαίδευση και πολύ περιορισμένες ευκαιρίες ανάπτυξης. Αυτό το πρόγραμμα πρόσφερε ελπίδα και ελευθερία στα παιδιά που μεγάλωναν σε έναν κόσμο που αναρρώνει από τον φασισμό. Το πρόγραμμα Reggio Emilia ξεκίνησε με δασκάλους και οικογένειες να συνεργάζονται για τη δημιουργία σχολείων στο πλαίσιο του ιταλικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος για τα πολύ μικρά παιδιά. Το συνεταιριστικό κίνημα γονέων (New, 2000) εξελίχθηκε σε μια δημοτική οργάνωση με κορυφαίες ιδέες για την ανάπτυξη του παιδιού που έχουν εξαπλωθεί σε όλο τον κόσμο.

Ο Rinaldi (2006) υπογραμμίζει τον ρόλο που διαδραματίζουν τα χωρικά περιβάλλοντα στα σχολεία του Reggio Emilia. Η έννοια του φυσικού χώρου διερευνάται ως γλώσσα, ως κύρια πτυχή της ανάπτυξης της σκέψης, οραματίζεται ως τρίτος δάσκαλος (Wien, 2015) που δημιουργεί ένα πλαίσιο μέσω του οποίου ακούγεται και αποδέχεται η περιέργεια και η δημιουργικότητα των παιδιών, *«μια ατμόσφαιρα στην τάξη του παιχνιδιού και της χαράς»* (Edwards, 2003, σελ. 37).

Ο ιδρυτής, Loris Malaguzzi, προσδιόρισε πολλές θεωρίες ως συνεισφέρουσες στις ιδέες του ως παιδαγωγού, κυρίως τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό των Vygotsky, Piaget και Montessori (Lim, 2004· Dodd-Nufrio, 2011· Firlik, 1996· Edwards, 2003), καθώς και ο προοδευτισμός του Dewey (Edwards, 2003) και η ανθρώπινη ψυχολογία των Bronfenbrenner, Bruner και Gardner (πολλαπλή νοημοσύνη) (Hall et al., 2014). Με βάση την εικόνα του παιδιού ως ικανού κατασκευαστή, *«οι εκπαιδευτικοί της Reggio Emilia πιστεύουν ότι το σχολείο δεν είναι χώρος μετάδοσης της γνώσης. Μάλλον είναι ένα περιβάλλον που επιτρέπει στο παιδί να είναι παραγωγός πολιτισμού και γνώσης — το παιδί είναι δημιουργός γνώσης»* (Dodd-Nufrio, 2011, σ. 236). Σήμερα, *«το νηπιαγωγείο Reggio Emilian περιγράφεται καλύτερα ως αυτό μιας κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης. Οι κονστρουκτιβιστές δηλώνουν ότι τα παιδιά κατασκευάζουν τις γνώσεις και τις αξίες τους από τις αλληλεπιδράσεις και τις ενέργειες στον φυσικό και κοινωνικό κόσμο»* (Firlik, 1996, σ. 217).

Σύμφωνα με τον Rinaldi (2006), οι όροι «προγραμματισμός προγράμματος σπουδών», «πρόγραμμα σπουδών» και «επαγγελματική ανάπτυξη» είναι ακατάλληλοι για να αποδώσουν την περίπλοκη φύση της προσέγγισης και της διαδικασίας Reggio Emilia. Αντίθετα, το μοντέλο Reggio παρουσιάζει τη λέξη προμεθαζίνη ως *«τεχνική σκέψης, τρόπος δημιουργίας σχέσεων, καθώς και εισαγωγής της πτυχής της τύχης ή μάλλον του χώρου των άλλων ανθρώπων»* (Rinaldi, 2006, σ. 133). Εφόσον η Reggio Emilia υπογραμμίζει τις αρχές της κοινότητας, της ευθύνης και του σεβασμού, δίνοντας έμφαση στη χρήση των ενδιαφερόντων του παιδιού ως βάσης για τη μάθηση και όχι στη γνώση του δασκάλου (Rinaldi, 2006), είναι σημαντικό οι μέθοδοι και το περιεχόμενο να καθοδηγούνται από τον εαυτό τους· προσαρμοσμένο και ευέλικτο. Το υπό διαπραγμάτευση, αναδυόμενο πρόγραμμα σπουδών *«δεν είναι συνδεδεμένο με ένα χρονοδιάγραμμα, δεν είναι σε μια τεράστια βιασύνη για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων μαθημάτων κάθε μέρα, πολύ ευέλικτες περιόδους εργασίας και παιχνιδιού και δέσμευσης ή διαλειμμάτων»* (Hertzog, 2001). Επειδή ο δάσκαλος και οι μαθητές δεν εφαρμόζουν ένα αυστηρό πρόγραμμα

εκδηλώσεων, η εις βάθος μάθηση είναι πολύ πιο δυνατή από ό,τι στις παραδοσιακές τάξεις (Firlik, 1996).

Τρεις στόχοι της σχολής σκέψης Reggio Emilia έχουν προσδιοριστεί: τα δικαιώματα του παιδιού, η σημασία του ρόλου του δασκάλου ως επαγγελματίας ερευνητής και οι κοινοτικές συμπράξεις στην εκπαίδευση του παιδιού.

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους στο σχολείο Reggio Emilia είναι η διεξαγωγή μαθησιακών εμπειριών με έμφαση στα δικαιώματα και την αξία του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. *«Ο θεμέλιος λίθος στη φιλοσοφία του Reggio ...είναι η εικόνα των παιδιών και των δασκάλων ως ικανών, πολυμήχανων, ισχυρών πρωταγωνιστών της δικής τους εμπειρίας»* (Wien, 2015, σελ. 6). Το κοινό του προγράμματος ήταν πάντα βρέφη, νήπια και παιδιά προσχολικής ηλικίας ή νηπιαγωγείου (Edwards, 2002). Αυτά τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αγγίζουν, να κινούνται, να ακούν, να βλέπουν, να γεύονται, να ανακαλύπτουν και να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους σε ένα εμπλουτιστικό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Το παιδί είναι πλούσιο, ικανό και εκ φύσεως δημιουργικό (Olsson, 2009), ένα άτομο που έχει δικαιώματα στη δημιουργικότητα (Rinaldi, 2006). Τα παιδιά υποστηρίζονται στην ικανότητά τους να εκφράζουν τις ιδέες που επεξεργάζονται σε οποιαδήποτε από τις εκατό διαφορετικές γλώσσες (Edwards et al., 2011· Vakil et al., 2003). Δίνεται στο παιδί κάθε ευκαιρία να χρησιμοποιήσει *«λέξεις, κίνηση, σχέδιο, ζωγραφική, κτίριο, γλυπτική, παιχνίδι σκιών, κολάζ, δραματικό παιχνίδι, μουσική»* για να μοιραστεί τις σκέψεις της καρδιάς και του μυαλού του (Edwards, 2002, σ. 6). Στο επίκεντρο της παιδαγωγικής του Reggio Emilia βρίσκεται το όραμα ενός ικανού, κριτικού και ενεργού παιδιού.

Ο δεύτερος στόχος της εκπαίδευσης του Reggio Emilia αφορά μια εικόνα εκπαιδευτικών που είναι γνώστες, επαγγελματίες ερευνητές (Olsson, 2009), συνδυάζοντας ενεργά τη θεωρία και την πράξη - μάθηση, πράξη και προβληματισμό. Σε αντίθεση με τις παραδόσεις των προγραμμάτων σπουδών από πάνω προς τα κάτω που βασίζονται σε εξωτερικούς εκπαιδευτικούς ερευνητές, οι δάσκαλοι του Reggio Emilia αναγνωρίζονται ως πηγές έρευνας και θεωρούν την έρευνα ως μόνιμη στάση και τεχνική για την εργασία τους. Ο ρόλος τους περιλαμβάνει μια ποικιλία δραστηριοτήτων - ηχογράφηση, διάλογος, συζήτηση (Edwards, 2003), ακρόαση (Olsson, 2009), οικοδόμηση σχέσεων και σκαλωσιά στη μάθηση του παιδιού επιδιώκοντας να το κατανοήσουν. *«Ο δάσκαλος του Reggio παίζει ένα ρόλο έντεχνης εξισορρόπησης μεταξύ δέσμευσης και προσοχής»* (Edwards et

al., 2011). Αλλά τελικά, ο στόχος είναι η μάθηση, η διεξοδική μελέτη του παιδιού, η συλλογή κάθε δυνατής πληροφορίας σχετικά με την ανάπτυξη του συγκεκριμένου ατόμου (Hertzog, 2002).

Ο τρίτος στόχος του Reggio Emilia είναι η εστίασή του στις συνεργασίες στην εκπαίδευση. *«Υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας που γαλβανίζει τις προσδοκίες όλων εκείνων που έχουν κερτημένο ενδιαφέρον για το έργο του σχολείου.... Οι σχέσεις που διατηρούνται μεταξύ σπιτιού και σχολείου είναι ισχυρές και τεκμηριωμένες»* (Vakil et al., 2003, σελ. 189). Η δομή καθιστά εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς ίσους συμμετέχοντες στα ακαδημαϊκά ή μαθησιακά προγράμματα. Στα σχολεία Reggio Emilia *«οι γονείς και άλλα μέλη της κοινότητας εμπλέκονται στις διαδικασίες λήψης σχολικών αποφάσεων μέσω της συμμετοχής τους σε σχολικά συμβούλια γονέων και δασκάλων, καθώς και σε επιτροπές σε όλη την κοινότητα που αναφέρονται στο δημοτικό συμβούλιο»* (Firlik 1996, σελ. 217). Το ίδρυμα Reggio Emilia είναι ένας συνεργατικός πολιτιστικός χώρος όπου το κοινό μπορεί να συμμετέχει στις λειτουργικές, μεθοδολογικές και οργανωτικές πτυχές του συστήματος μάθησης (Edwards, 2003).

Υποστηριζόμενοι από τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς και μέλη της κοινότητας, οι δάσκαλοι εργάζονται για να παρατηρήσουν, να ακούσουν, να προβληματιστούν και να μάθουν για τα παιδιά που φροντίζουν (Olsson, 2009). Ένα από τα στοιχεία που καθιστούν δυνατή αυτή την εκτεταμένη έρευνα-μάθηση για τους δασκάλους είναι η μακροχρόνια σχέση που έχουν με τους ίδιους μαθητές: δάσκαλος και παιδιά συνήθως μένουν μαζί για τρία χρόνια (Edwards, 2003). Το «Reggio Experience» (Edwards, 2003) διευθύνεται από παιδαγωγικό (ειδικό, συντονιστή) (Edwards, 2003). Οι δάσκαλοι συχνά εργάζονται σε ζευγάρια (Rinaldi, 2006) σχεδιάζοντας κάθε εβδομάδα (Firlik, 1996), σχεδιάζοντας την υποστήριξή τους για την ανάπτυξη κάθε παιδιού, οργανώνοντας πλούσια περιβάλλοντα για εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ευκαιρίες επίλυσης προβλημάτων (Rinaldi, 2006) και τεκμηριώνοντας τη μάθηση σε κάθε πλαίσιο (Hertzog, 2001). Πρόσθετοι ηγέτες τέχνης, που ονομάζονται atelieristas, είναι ειδικά εκπαιδευμένοι στις εικαστικές τέχνες για να ενθαρρύνουν την έκφραση μέσω των μέσων και των συμβόλων.

2.3.4 Μάθηση Βάσει Παιχνιδιού - Play-Based Learning

Η μάθηση με βάση το παιχνίδι επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν σε σκόπιμες δραστηριότητες που θα επιτρέψουν την προσομοίωση τέτοιων εμπειριών που είναι πιθανό να συναντήσουν. Αυτό γενικά ορίζεται ότι έχει τα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά: 1) Είναι συνήθως εθελοντικό, 2) είναι εγγενώς παρακινητικό, δηλαδή είναι ευχάριστο και δεν εξαρτάται

από εξωτερικές ανταμοιβές, 3) περιλαμβάνει κάποιο επίπεδο δραστηριότητας, συχνά σωματικής, δέσμευσης και 4) διακρίνεται από άλλες συμπεριφορές έχοντας μια ιδεατή ποιότητα. Κάθε χαρακτηριστικό αφήνει χώρο για την καλλιέργεια ισχυρών μεταγνωστικών δεξιοτήτων και την ικανότητα οικοδόμησης ανεξαρτησίας καθώς και συνεξάρτησης από τους συνομηλίκους τους (Rieber, 1996). Οι μαθητές επωφελούνται πολύ από τις εμπειρίες παιχνιδιού τους μέσω της έμφυτης μεθόδου μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χειραγωγήσουν σενάρια για να διδάξουν στα παιδιά συγκεκριμένους στόχους μέσα από το πρόγραμμα σπουδών (Vidal Carulla et al., 2011).

Όπως αναφέρθηκε από τον Rieber (1996), το παιχνίδι και η μίμηση είναι φυσικές στρατηγικές μάθησης όπου τα παιδιά καταλαβαίνουν γρήγορα, ενώ επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να χτίσουν ουσιαστικές εμπειρίες για τα παιδιά μέσα στην τάξη μέσω προσεκτικής μοντελοποίησης συμπεριφορών και ευκαιριών μίμησης και χειραγώγησης. Το να επιτρέπεται στους μαθητές να χειραγωγούν τις εμπειρίες τους είναι σημαντικό για το παιδί, καθώς θα διατηρήσουν τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει καλύτερα με έναν προσωπικό τρόπο που έχει νόημα για αυτούς (Edwards, 2016). Για το λόγο αυτό, οι μαθητές θα εργαστούν με τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους τους και ανεξάρτητα για να επιτύχουν τον στόχο της εργασίας σε μια τάξη μάθησης βασισμένη στο παιχνίδι. Αυτό δίνει επίσης στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν με ασφάλεια άλλες δεξιότητες που θα συνεχίσουν στην εφηβεία και την ενηλικίωση στο ακαδημαϊκό τους περιβάλλον, ενώ υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό τους. Είναι σημαντικό για τους μαθητές να αποκτήσουν ευκαιρίες να εξερευνήσουν και να μάθουν σημαντικές δεξιότητες ζωής, όπως η επίλυση προβλημάτων, ανεξάρτητα ή με συνομηλίκους (Kim et al., 2009). Η αποτυχία χρήσης αυτών των στρατηγικών μπορεί να μην σχετίζεται τόσο με την ηλικία, αλλά με την εμπειρία και οι παρεμβάσεις των δασκάλων μπορεί να βοηθήσουν ακόμη και μικρά παιδιά να αναπτύξουν κάποια από τα μετα-συστατικά που αποτελούν τις στρατηγικές της επιτυχημένης μάθησης (Edwards, 2016).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα στην οποία αναπτύσσονται τα παιδιά. Αυτές οι επιρροές περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε, πολιτιστικούς κανόνες και προκαταλήψεις, κοινωνικές δομές και εθνικές αλλαγές. Κάθε επιρροή μεταφέρεται στην τάξη για να δημιουργήσει στη συνέχεια ένα μοναδικό μείγμα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον του παιδιού. Πολλά παιδιά που μπαίνουν για πρώτη φορά στην τάξη κατακλύζονται από τους κανόνες και τις ρουτίνες της τάξης. Όπως ανέφερε ο Johnson (1980), οι μαθητές που

μπαίνουν σε μια τάξη Νηπιαγωγείου υπερδιεγείρονται από τα γραφικά που υπάρχουν μέσα στην αίθουσα. Αποσπάται η προσοχή τους από το περιβάλλον τους και προσαρμόζονται στις νέες αλλαγές από την προηγούμενη ακαδημαϊκή τους εμπειρία στο νηπιαγωγείο (Kim et al., 2009). Τα παιδιά επικεντρώνονται στην ολοκλήρωση μιας εργασίας ως μέσο για να ξεκινήσουν μια άλλη, που προηγουμένως μπορεί να μην εκτιμούσαν. Τα παιδιά συνηθίζουν να έχουν αρχή και τέλος σε κάθε δραστηριότητα που ξεκινούν. Αναζητούν συνεχώς την επόμενη δραστηριότητα με ελάχιστο χρόνο για να σταματήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις καθημερινές τους εμπειρίες ή να σκεφτούν τους στόχους τους για τις επόμενες μέρες. Οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να ανά στοχαστούν και να αναπτύξουν ουσιαστικές ερμηνείες των μαθησιακών εμπειριών κατά τη διάρκεια της ημέρας ή της εβδομάδας (Fisher, 1998). Όπως αναφέρθηκε από τον Fisher (1998), τα παιδιά αναπτύσσουν σταδιακά τα σύνολα δεξιοτήτων τους, όπως αισθητηριοκινητικές δεξιότητες, δεξιότητες αναπαράστασης και αφηρημένες δεξιότητες. Οι μαθητές δεν θα μάθουν αυτά τα σύνολα δεξιοτήτων απλώς διδασκόμενοι τη σωστή ή τη λάθος απάντηση σε μια κατάσταση ή εργασία. Είναι σημαντικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς να μάθουν την αξία του αναστοχασμού (Vidal Carulla et al., 2011).

Τα παιδιά που μαθαίνουν σε παιδική ηλικία απαιτούν πολύ περισσότερα από μαθήματα μνήμης και καθιστική πειθαρχία καθώς εργάζονται για να προετοιμαστούν για το μέλλον τους. Όσοι μαθαίνουν σε τάξεις πρώιμης παιδικής ηλικίας χρειάζονται σωματική διέγερση για να διασφαλιστεί η σωστή σωματική ανάπτυξη καθ' όλη τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής τους ηλικίας. Μέσω της μάθησης που βασίζεται στο παιχνίδι, οι μαθητές θα αποκτήσουν ολιστικά πρόσβαση σε περισσότερες λεπτές και αδρές κινητικές ευκαιρίες (Lake & Pappamihiel, 2003). Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας συνίστανται στο ότι οι μαθητές παραμένουν υπάκουοι και καθιστοί με μεγάλη προφορική διδασκαλία. Στη συνέχεια, οι μαθητές αναμένεται να διατηρήσουν τις πληροφορίες που τους δίνονται και να αποδείξουν ότι κατανοούν αυτές τις πληροφορίες σε μια γραπτή εξέταση. Είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν ευκαιρίες να είναι σωματικά δραστήρια στο ακαδημαϊκό τους περιβάλλον. Η απτική μάθηση θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης του υλικού (Vidal Carulla et al., 2011).

Η μάθηση με βάση το παιχνίδι είναι ένας τρόπος για τα παιδιά να είναι ενεργά στις καθημερινές δραστηριότητές τους, ενώ μαθαίνουν πώς να παραμένουν συγκεντρωμένα σε μια δεδομένη εργασία (Vidal Carulla et al., 2011). Μαθήματα πειθαρχίας λαμβάνονται συχνά μέσω της

σωματικής δραστηριότητας όταν τα παιδιά είναι στα πρώτα παιδικά τους χρόνια. Τα παιδιά μαθαίνουν τη στροφή, την αθλητική συμπεριφορά, την επικοινωνία και την ηγεσία. Είναι σημαντικό τα παιδιά να μάθουν πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους και πώς να υποστηρίζουν το ένα το άλλο. Το να επιτρέπεται στα παιδιά να παίζουν παιχνίδια και να αθλούνται είναι ένας πολύ καλός τρόπος για τους δασκάλους να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μάθουν αυτές τις δεξιότητες ζωής που θα τους ωφελήσουν σε όλη τους τη ζωή (Edwards, 2016).

2.3.5 Παιδαγωγική του Δάσους

Το παιχνίδι στη λάσπη, η αναρρίχηση και γενικότερα το παιχνίδι στη φύση είναι δραστηριότητες που δίνουν στα παιδιά ευχαρίστηση και είναι συνυφασμένα με την παιδική ηλικία. Στη σύγχρονη εποχή, ωστόσο, αυτές οι δραστηριότητες τείνουν να εξαφανίζονται. Οι γονείς στις περισσότερες περιπτώσεις δεν βοηθούν για να αλλάξει αυτή η κατάσταση. Αντίθετα, συχνά επιπλήττουν τα παιδιά όταν λερώνονται παίζοντας στο πάρκο ή στην παιδική χαρά. Το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους όμως είναι στη φύση του παιδιού (Kostic, 2016).

Η ευημερία των παιδιών πρέπει να είναι ο ακρογωνιαίος λίθος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα προγράμματα δασικών σχολείων στοχεύουν στην προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού. Η εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα εκτός των ορίων της τάξης και θεωρείται ότι παρέχει πιο αξέχαστες και διεγερτικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς ενσταλάζει ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και κίνητρο για γνώση στην παιδική ηλικία (Harris, 2018).

Η μέθοδος του δασικού σχολείου ξεκίνησε το 1927 από έναν μεμονωμένο δάσκαλο στην Αμερική, αλλά έχει εμπλακεί στις σκανδιναβικές χώρες από το 1950 και έγινε μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της Δανίας στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Στόχος του ήταν να χρησιμοποιήσει τα δάση στην εκπαίδευση ως βασικό στοιχείο της ανάπτυξης του παιδιού. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η μέθοδος άρχισε να διαδίδεται στο Ηνωμένο Βασίλειο (Bradley & Male, 2017). Τα δασικά νηπιαγωγεία στη Γερμανία αναγνωρίστηκαν ως μορφή παιδικής μέριμνας το 1960 και σήμερα η Γερμανία έχει το πιο καθιερωμένο πρόγραμμα στον κόσμο, με περισσότερα από 700 δασικά νηπιαγωγεία. Ανεξάρτητα δασικά σχολεία λειτουργούν με επιτυχία στις ΗΠΑ, την Ασία, την Αυστραλία και ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας (Barkham, 2011).

Τα δασικά σχολεία είναι μια παιδοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης που βασίζεται στη φύση και το περιβάλλον με έμφαση στα δάση και στη φυσική, αυθόρμητη εξερεύνηση από την πλευρά των παιδιών. Πραγματοποιείται αποκλειστικά σε εξωτερικούς χώρους και κάτω από οποιοδήποτε καιρικές συνθήκες. Είναι μια φιλοσοφία μάθησης που βασίζεται στο παιδί και δίνει έμφαση σε όλες τις αισθήσεις. Για παιδιά μεταξύ 3 και 6 ετών, χρησιμοποιείται συχνά ο όρος δασικός παιδικός σταθμός. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να βοηθά τα παιδιά και όχι να τα καθοδηγεί (Bradley & Male, 2017).

Χαρακτηριστικό τους είναι η έμφαση που δίνεται στο παιχνίδι με αντικείμενα που βρίσκουν τα παιδιά στο φυσικό περιβάλλον (Gregory, 2017). Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία συχνών συνεδριών που διαρκεί πολύ και περιλαμβάνει την ίδια ομάδα παιδιών (Austin et al., 2013). Η θεμελιώδης ιδέα ενός δασικού σχολείου είναι να δημιουργήσει ευκαιρίες για τα παιδιά να περνούν περισσότερο χρόνο παίζοντας και, ταυτόχρονα, να μαθαίνουν στο φυσικό περιβάλλον (MacEachren, 2013).

Τα δασικά σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο έχουν οριστεί ως «*μια εμπνευσμένη διαδικασία που προσφέρει σε παιδιά, νέους και ενήλικες τακτικές ευκαιρίες να επιτύχουν και να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση μέσω της εμπειρικής μάθησης σε ένα δασικό περιβάλλον*» (O'Brien & Murray, 2006, σ. 4). Σύμφωνα με τον Leather (2018) «*το δασικό σχολείο είναι μια μορφή υπαίθριας εκπαίδευσης που σχετίζεται κυρίως με την εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία (παιδιά μεταξύ 3 και 8 ετών), όταν τα παιδιά περνούν το χρόνο τους σε δασικές περιοχές*» (σελ. 2).

Οι Turtle et al. (2015) ορίζουν τα δασικά σχολεία ως μια φιλοσοφία εκπαίδευσης που «*ακολουθεί γενικά μια ολιστική προσέγγιση στη μάθηση, διεξάγεται συνήθως σε ένα φυσικό και άγριο μέρος, όπως ένα δάσος, και καθοδηγείται από το παιδί*» (σελ. 2). Οι Elliot και Chancellor (2014) υποστηρίζουν ότι «*το βασικό χαρακτηριστικό της δασικής προσχολικής προσέγγισης είναι ότι τα παιδιά περνούν μεγάλες και τακτικές χρονικές περιόδους, εβδομαδιαία ή καθημερινά, σε αδόμητο παιχνίδι που λαμβάνει χώρα σε φυσικά δάση ή παράκτια περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια των ετών*» (σελ. 46).

Το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται καθοδηγείται από παιδιά και βασίζεται στο παιχνίδι. Τα δασικά σχολεία δίνουν στα παιδιά το χρόνο και το μέρος να ξεδιπλώσουν τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους και να τα συλλάβουν μέσα από πρακτικές εμπειρίες. Τα παιδιά έχουν την ελευθερία να εξερευνούν, να παίζουν, να χτίζουν, να δημιουργούν, να φαντάζονται και να

χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους ώστε να βιώνουν το εξωτερικό περιβάλλον και να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Οι συνεδρίες είναι προσεκτικά σχεδιασμένες, καθοδηγούνται από εκπαιδευμένους παιδαγωγούς και διεξάγονται έξω από την τάξη, σε δάσος, βουνό, ακρογιαλιά κ.λπ. Κατά τη διάρκεια αυτών των συνεδριών, τα παιδιά μπορούν να τραγουδήσουν, να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν και να κατασκευάζουν εργαλεία, να χτίζουν και να σκάβουν στη λάσπη. Όλοι οι συμμετέχοντες σε ένα δασικό σχολείο θεωρούνται ίσοι μεταξύ τους, ικανοί να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν, δικαιούνται να αντιμετωπίσουν κινδύνους και προκλήσεις, μπορούν να κάνουν φίλους με όποιο από τα παιδιά επιθυμούν και έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν, να ξεκινήσουν και να καθοδηγήσουν τη μαθησιακή διαδικασία (Kostic, 2016).

Τα δασικά σχολεία επικεντρώνονται στο παιδί και στοχεύουν στην ολιστική του ανάπτυξη και κατανόηση του κόσμου γύρω του. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σπουδών των δασικών σχολείων εστιάζει στις ακόλουθες προσεγγίσεις (Coates & Pimlott-Wilson, 2019· Forest School Association, 2022· Blackwell, 2015· Hughes, 2013):

- *Βιωματική μάθηση.* Τα παιδιά έχουν μια έμφυτη περιέργεια να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους, να συζητήσουν τις εμπειρίες τους και μετά να μάθουν κάνοντας πράγματα μόνα τους. Ο κύριος ρόλος του παιδαγωγού είναι να υποστηρίζει τις δραστηριότητες των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον. Η βιωματική μάθηση εστιάζει στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων κάθε παιδιού, ενώ η συμμετοχή του σε μικρές ομάδες ενισχύει την κοινωνικότητα και την ικανότητά του να λύνει προβλήματα.
- *Μάθηση μέσα από το παιχνίδι.* Η μάθηση με βάση το παιχνίδι επικεντρώνεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς το παιχνίδι στην ύπαιθρο απαιτεί τη χρήση όλων των αισθήσεών του. Επιπλέον, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων καθώς και δεξιότητες συνεργασίας.
- *Μάθηση με βάση τον χώρο (τόπο).* Τα δασικά σχολεία επιδιώκουν να προωθήσουν τη μακροχρόνια σύνδεση των παιδιών με συγκεκριμένες φυσικές τοποθεσίες, καθώς όταν τα παιδιά συνδέονται με ένα συγκεκριμένο μέρος, αποκτούν μια αίσθηση ιδιοκτησίας και την ευθύνη να το προστατεύουν.
- *Αφήγηση.* Η αφήγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από την αφήγηση, τα παιδιά μαθαίνουν, διασκεδάζουν και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους.

- *Παίζοντας με τα «υλικά χαλαρών ανταλλακτικών».* Υπάρχει μεγάλη γκάμα υλικών σε μια δασική έκταση, όπως πέτρες, χώμα, ξυλάκια, φύλλα, ζιζάνια, σπόροι κ.λπ. Τα συγκεκριμένα υλικά δίνουν αμέτρητες ευκαιρίες για διεύρυνση της δημιουργικότητας και της φαντασίας.

Κεφάλαιο 3. Ανάλυση Παρούσας Κατάστασης

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η ανάλυση της παρούσας κατάστασης της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, για την κατανόηση βασικών θεμάτων και παραγόντων που επηρεάζουν την λειτουργία της.

3.1 Ανάλυση PESTEL

Η ανάλυση PESTEL αποτελεί ένα στρατηγικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την κατανόηση των εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν μία επιχείρηση και στους οποίους παράγοντες η επιχείρηση δεν έχει δύναμη, αλλά επηρεάζεται από αυτούς και πρέπει να προσαρμόζεται βάσει αυτών (Yüksel, 2012).

Πολιτικοί Παράγοντες: Όλοι οι βρεφικοί, βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί ακολουθούν και υπάγονται στις πολιτικές της Ελλάδας και είναι υποχρεωμένοι να συμμορφώνονται με αυτές (Μεγύρ κ.ά., 2021). Γενικά, τα τελευταία χρόνια το πολιτικό περιβάλλον στην Ελλάδα είναι σταθερό, κάτι που αποτελεί θετικό παράγοντα.

Οικονομικοί Παράγοντες: Οι διεθνείς πολιτικές αναταράξεις, με τον πόλεμο μεταξύ Ρωσίας-Ουκρανίας επιφέρουν αλλαγές στην οικονομία, με ανατιμήσεις τόσο στην ενέργεια όσο και σε καταναλωτικά αγαθά, κάτι που επηρεάζει το διαθέσιμο εισόδημα των Ελλήνων καταναλωτών και αναμένεται να το επηρεάσει περισσότερο (“Ακρίβεια: Απρόβλεπτο το μέλλον - Ο ρόλος του ρωσικού πετρελαίου”, 2022).

Κοινωνικοί Παράγοντες: Γενικά, στην Ελλάδα υπάρχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο, με τα στατιστικά του 2019 για άτομα ηλικίας 25-54 ετών, να δείχνουν ότι το 47,5% των Ελλήνων είχαν μεσαίο μορφωτικό επίπεδο και το 34,7% υψηλό μορφωτικό επίπεδο (“EUROSTAT: Στατιστικά στοιχεία για τα επίπεδα εκπαίδευσης”, 2021). Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο εντύνει τους γονείς να αναζητήσουν για νέες εκπαιδευτικές μορφές προκειμένου να προσφέρουν στα παιδιά τους την καλύτερη δυνατό προσχολική εκπαίδευση (Tekin, 2011).

Τεχνολογικοί Παράγοντες: Το τεχνολογικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην ιδιωτική, η οποία λόγω του ιδιωτικού καθεστώτος υιοθετεί νέες τεχνολογίες που ενισχύει την προσχολική αγωγή των παιδιών, ιδιαίτερα σε

τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφοριών (“Η αξία της προσχολικής εκπαίδευσης, οι μεγάλες ελλείψεις στη χώρα μας”, 2021).

Περιβαλλοντικοί Παράγοντες: Τα τελευταία χρόνια οι άνθρωποι είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα περιβάλλοντος. Αυτό συνεπάγεται ότι επιθυμούν η ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα και προστασίας του περιβάλλοντος να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (“Περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία”, 2021).

Νομικοί Παράγοντες: Η εγγραφή των παιδιών ηλικίας από 4 ετών και άνω είναι υποχρεωτική στα νηπιαγωγεία (ιδιωτικά ή δημόσια). Όλη η προσχολική εκπαίδευση ακολουθεί τους κανονισμούς λειτουργίας του 2017, Π.Δ. 99/2017 που αφορά την παροχή ενιαίας προσχολικής αγωγής σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, την παροχή βοήθειας στην ανάπτυξη των παιδιών σε συναισθηματικό, νοητικό, σωματικό και κοινωνικό επίπεδο, να εξαλείψουν κατά το δυνατό τις διαφορές που μπορεί να προκύπτουν σε οικονομικό, πολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Επίσης, σύμφωνα με το Π.Δ. 99/2017 πρέπει να εξυπηρετούν τους γονείς και να παρέχουν ευαισθητοποίηση προς αυτούς για θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, να υποστηρίζουν τα παιδιά στην ομαλή μετάβαση μεταξύ οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος και να παρέχουν ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά, τηρώντας τους κανόνες υγιεινής (Μεγύρ κ.ά., 2021).

Συμπερασματικά, από την ανάλυση PESTEL γίνεται φανερό ότι υπάρχει ένα σταθερό πολιτικό και νομικό περιβάλλον κατά από το οποίο τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης λειτουργούν. Ωστόσο, οικονομικά θέματα αναμένεται να μειώσουν το διαθέσιμο εισόδημα των Ελλήνων καταναλωτών μελλοντικά, κάτι που θα έχει συνέπεια ως προς την επιλογή προσχολικής ιδιωτικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση καινοτόμων τεχνολογιών κάνουν την ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση πιο θελκτική σε σχέση με την δημόσια, κάτι που αποτελεί πλεονέκτημα.

3.2 Ανάλυση 5 Δυνάμεων του Porter

Η ανάλυση των 5 δυνάμεων του Porter είναι μια ανάλυση του εξωτερικού μικρο-περιβάλλοντος και εξετάζει πέντε βασικές δυνάμεις που αφορούν διαπραγματευτική δύναμη καταναλωτών και

προμηθευτών, την ένταση του υφιστάμενου ανταγωνισμού, την απειλή εισόδου νέων επιχειρήσεων στον κλάδο και την απειλή υποκατάστατων προϊόντων (Dobbs, 2014).

Υφιστάμενος ανταγωνισμός: Γενικά, ο ανταγωνισμός των προσχολικών ιδρυμάτων εκπαίδευσης θεωρείται μέτριος. Παρόλο που υπάρχουν αρκετά προσχολικά ιδρύματα εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σε κάθε περιοχή παρατηρείται να υπάρχουν ένα με δύο ιδιωτικά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης, κάτι που κρατάει τον ανταγωνισμό χαμηλά. Επίσης, αρκετά κέντρα ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να παρέχουν εξειδικευμένες λειτουργίες όπως ελληνογαλλικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί κ.ά. Έτσι, λόγω της μικρής γεωγραφικής έκτασης των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης ο ανταγωνισμός θεωρείται μέτριος.

Απειλή εισόδου νέων επιχειρήσεων: Για την είσοδο νέων επιχειρήσεων στον κλάδο απαιτούνται μέτρια χρηματικά κεφάλαια, τα οποία εύκολα μπορούν να βρεθούν από επιχειρηματίες μέσω δανείων από τράπεζες. Ωστόσο, για τη δημιουργία επιχείρησης ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης που να είναι αναγνωρισμένη από το κράτος, απαιτείται η συμμόρφωση με το νομικό πλαίσιο της χώρας, κάτι που επίσης είναι εφικτό (Μεγρή κ.ά., 2021). Ωστόσο, η είσοδος μιας νέας επιχείρησης σε έναν ήδη εδραιωμένο κλάδο απαιτεί υψηλά κεφάλαια διαφήμισης και μάρκετινγκ και χρόνο για την δημιουργία εμπιστοσύνης στο ευρύ κοινό, καθώς τα περισσότερα ιδιωτικά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης είναι εδραιωμένα. Ως εκ τούτου, η απειλή εισόδου νέων επιχειρήσεων θεωρείται μέτρια προς χαμηλή.

Απειλή υποκατάστατων προϊόντων: Η προσχολική εκπαίδευση δεν έχει υποκατάστατο και έτσι δε θεωρείται ότι υπάρχει κάποια απειλή. Το μόνο που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως υποκατάστατο αφορά τη δημόσια προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, υπάρχει διαφορά τόσο στις πρακτικές που ακολουθούνται μεταξύ των δύο κλάδων όσο και στις εναλλακτικές μορφές προσχολικής εκπαίδευσης που περιεγράφηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο. Τέλος, η ιδιωτική εκπαίδευση επιλέγεται από άτομα με διαθέσιμο εισόδημα και έτσι, από αυτή την οπτική δεν τίθεται θέμα υποκατάστατου. Έτσι, η απειλή από υποκατάστατα προϊόντα θεωρείται χαμηλή.

Διαπραγματευτική δύναμη καταναλωτών: Η διαπραγματευτική δύναμη των καταναλωτών είναι μέτρια προς υψηλή, καθώς μπορούν να επιλέξουν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, τόσο δημόσια προσχολική αγωγή όσο και ιδιωτική που να είναι σε κοντινές περιοχές, ή σε προσχολικά ιδρύματα που διαθέτουν σχολικό λεωφορείο.

Διαπραγματευτική δύναμη προμηθευτών: Για την ιδιωτική προσχολική αγωγή δεν υπάρχουν προμηθευτές, οπότε δεν τίθεται θέμα απειλής.

Συμπερασματικά, από την παραπάνω ανάλυση έγινε φανερό ότι υπάρχει ο υφιστάμενος ανταγωνισμός είναι μέτριος, όπως και η απειλή εισόδου νέων επιχειρήσεων. Ωστόσο, η απειλή υποκατάστατων προϊόντων είναι χαμηλή, ενώ οι καταναλωτές έχουν μέτρια προς υψηλή διαπραγματευτική δύναμη.

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία Έρευνας

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθεί η παρούσα μελέτη για τη συλλογή δεδομένων και την απάντηση του ερευνητικού στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται αρχικά το ερευνητικό σχέδιο και η ερευνητική μέθοδος και έπειτα το εργαλείο της έρευνας και τα θέματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.

4.1 Ερευνητικό Σχέδιο

Το σχέδιο της έρευνας αναφέρεται στη συνολική στρατηγική που επιλέγεται για τη συλλογή των δεδομένων και τον τύπο των δεδομένων που επιλέγονται. Γενικά, το ερευνητικό σχέδιο διακρίνεται σε τρία κύρια ήδη που αφορά το ποσοτικό ερευνητικό σχέδιο, το ποιοτικό ερευνητικό σχέδιο και το μικτό ερευνητικό σχέδιο. Όπως φαίνεται και από την ονομασία τους, το ποσοτικό ερευνητικό σχέδιο αναφέρεται στη συλλογή δεδομένων που είναι ποσοτικά. Δηλαδή, σε δεδομένα που είναι αριθμητικά και μπορούν να αναλυθούν μέσω στατιστικών μεθόδων. Αυτό το ερευνητικό σχέδιο παρέχει μεγαλύτερη αξιοπιστία των ευρημάτων καθώς λόγω των στατιστικών αναλύσεων μπορεί να παρέχει αντικειμενικές πληροφορίες για ένα ερευνητικό θέμα. Από την άλλη, το ποιοτικό σχέδιο έρευνας αναφέρεται στη συλλογή δεδομένων που έχουν ποιοτικό χαρακτήρα. Τέτοια δεδομένα αφορούν συνήθως απόψεις και γνώμες ανθρώπων σχετικά με το ερευνητικό θέμα. Το ποιοτικό ερευνητικό σχέδιο εστιάζει στην συλλογή δεδομένων που αναφέρονται κυρίως στο πώς το άτομο βιώνει μια κατάσταση, ποια είναι η εμπειρία που έχει για μια συγκεκριμένη κατάσταση. Τέλος, το μικτό σχέδιο έρευνας αναφέρεται στη συλλογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων (Berman et al., 2000).

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, και σύμφωνα με τον ερευνητικό στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα, το ποσοτικό σχέδιο της έρευνας επιλέγεται. Ο λόγος επιλογής του ποσοτικού ερευνητικού σχεδίου γίνεται με βάση το γεγονός ότι όπως αναφέρθηκε παρέχει πιο αξιόπιστα ευρήματα λόγω των στατιστικών αναλύσεων.

4.2 Ερευνητική Μέθοδος

Από την άλλη, η ερευνητική μέθοδος αναφέρεται στον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων, είτε είναι ποσοτικά είτε ποιοτικά. Ωστόσο, η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου εξαρτάται από τον τύπο του ερευνητικού σχεδίου καθώς και από τον ερευνητικό στόχο

της μελέτης. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθεί μία έρευνα μπορεί να είναι είτε παρατήρηση, δημοσκόπηση, πειραματική, ημι-πειραματική, ομάδες εστίασης, συνεντεύξεις κ.λπ. (Burns & Groove, 2014).

Καθώς η παρούσα έρευνα ακολουθεί τον ποσοτικό σχεδιασμό, η μέθοδος που επιλέγεται είναι αυτή της δημοσκόπησης. Η μέθοδος της δημοσκόπησης αποτελεί μια από τις πιο κοινές μεθόδους χρήσης συλλογής ποσοτικών δεδομένων και ενδείκνυται για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων (Burns & Groove, 2014).

4.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Από την άλλη, το ερευνητικό εργαλείο που είναι ευρέως χρησιμοποιημένο στις ποσοτικές μελέτες που ακολουθούν την μέθοδο των δημοσκοπήσεων αφορά το ερωτηματολόγιο. Ένα ερωτηματολόγιο είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει το σύνολο των ερωτήσεων που πραγματοποιούνται σε ένα άτομο. Μια έρευνα είναι η διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων από πολλά άτομα. Στοχεύει στον προσδιορισμό γνώσεων για μια ομάδα ανθρώπων. Ένα ερωτηματολόγιο είναι το σύνολο των ερωτήσεων που δίνονται στους συμμετέχοντες του ερευνητικού έργου. Ο σκοπός ενός ερωτηματολογίου είναι η συλλογή δεδομένων από ένα κοινό-στόχο και μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ερωτήσεις κλειστού τύπου ή συνδυασμό και των δύο (Patten, 2016).

Για την παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια βάσει του ερευνητικού στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ λήφθηκαν υπόψη οι αναφορές και οι παράγοντες που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της θεωρητικής επισκόπησης. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης (παράρτημα Β) αποτελείται συνολικά από 6 ενότητες που στόχο έχουν να προσφέρουν απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα και τον ερευνητικό στόχο.

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και αποτελείται από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στη συνέχεια, η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 8 ερωτήσεις για τις πτυχές του προγράμματος της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά πτυχές της διδασκαλίας της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης και αποτελείται από 7 ερωτήσεις. Η τέταρτη ενότητα αφορά τις πτυχές του εκπαιδευτικού της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης και αποτελείται από 6 ερωτήσεις. Η πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά το φυσικό περιβάλλον της ιδιωτικής προσχολικής

εκπαίδευσης και αποτελείται από 4 ερωτήσεις. Τέλος, η έκτη ενότητα αποτελείται από 11 ερωτήσεις και αφορά γενικά παράγοντες επιλογής της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Συνολικά οι ενότητες 2 έως 6 παρουσιάζονται σε κλίμακα Likert 5 σημείων με 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ουδέτερο, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα.

4.4 Ηθική και Δεοντολογία της Έρευνας

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η παρούσα υπόκειται σε κάποιους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Στόχος των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας είναι η προστασία των συμμετεχόντων στην έρευνα όσο και η παροχή αξιοπιστίας ως προς τον τρόπο λήψης και επεξεργασίας των δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα. Για έρευνας όπως η παρούσα, που κάνουν χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, είναι απαραίτητο να παρέχεται στους συμμετέχοντες πλήρη ενημέρωση αναφορικά με τον στόχο της εργασίας και της έρευνας και τους λόγους που ζητείται η συμμετοχή τους. Επίσης, είναι σημαντικό να γίνεται ξεκάθαρο στους συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική, ότι δεν παρέχεται δηλαδή αμοιβή και ότι έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή. Σημαντικός παράγοντας είναι να γίνει ξεκάθαρο στους συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη και ότι δεν ζητούνται προσωπικά δεδομένα που μπορεί να ταυτοποιήσουν τις απαντήσεις του συμμετέχοντα με εκείνον/η. Τέλος, είναι σημαντικό να γνωστοποιηθεί στους συμμετέχοντες ότι σε περίπτωση που κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου επιθυμούν να αποχωρήσουν από την έρευνα, μπορούν να το κάνουν χωρίς να δώσουν εξηγήσεις και χωρίς καμία συνέπεια γι' αυτούς (Israel & Hay, 2006).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκε η φόρμα ενημέρωσης των συμμετεχόντων (παράρτημα Α), η οποία παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες στους συμμετέχοντες σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω.

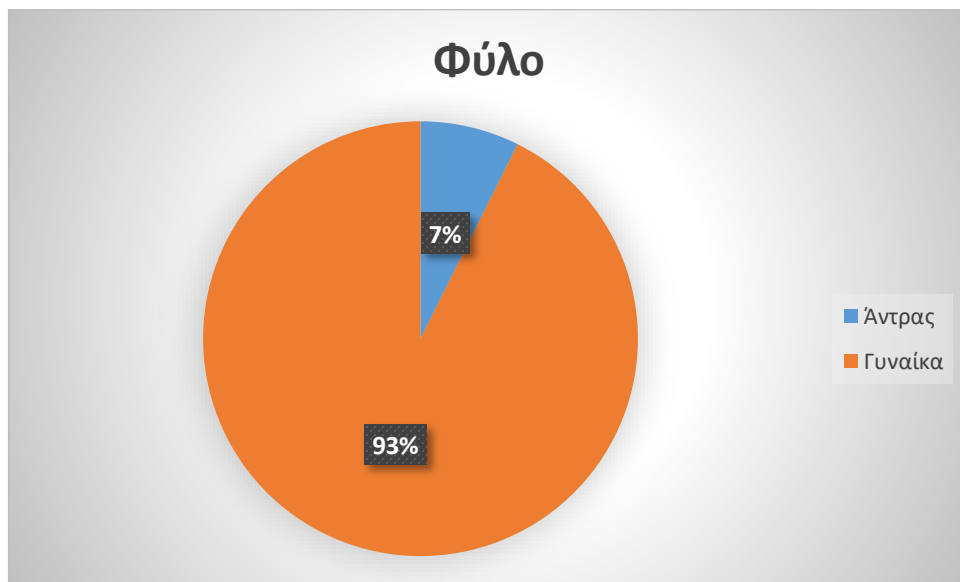
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ερωτηματολογίου. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 149 ερωτηματολόγια. Ακολουθεί η περιγραφική στατιστική για κάθε ερώτηση και κλίμακα του ερωτηματολογίου με τη σειρά που παρουσιάστηκαν οι ερωτήσεις στους ερωτηθέντες.

5.1 Δημογραφικά Δεδομένα

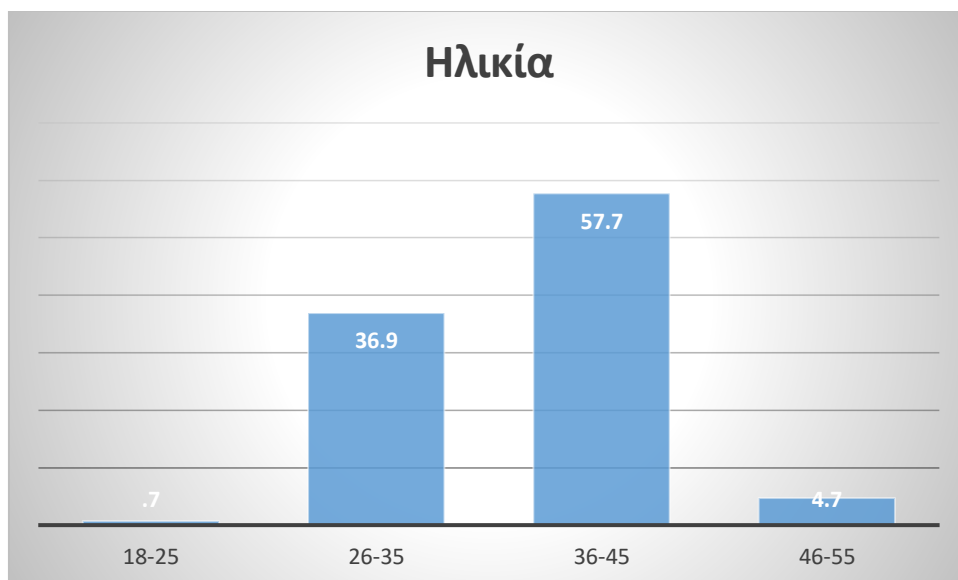
Από τα συνολικά 149 ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν, όπως φαίνεται από το γράφημα 1, συνολικά το 93% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες-μητέρες και το 7% των συμμετεχόντων ήταν άντρες-πατέρες

Γράφημα 1. Φύλο



Αναφορικά με την ηλικία, όπως φαίνεται από το γράφημα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό (57,7%) ήταν ηλικίας 36-45 ετών και ακολουθεί ποσοστό 36,9% ηλικίας 26-35 ετών, 4,7% ηλικίας 46-55 ετών και 0,7% ηλικίας 18-25 ετών.

Γράφημα 2. Ηλικία



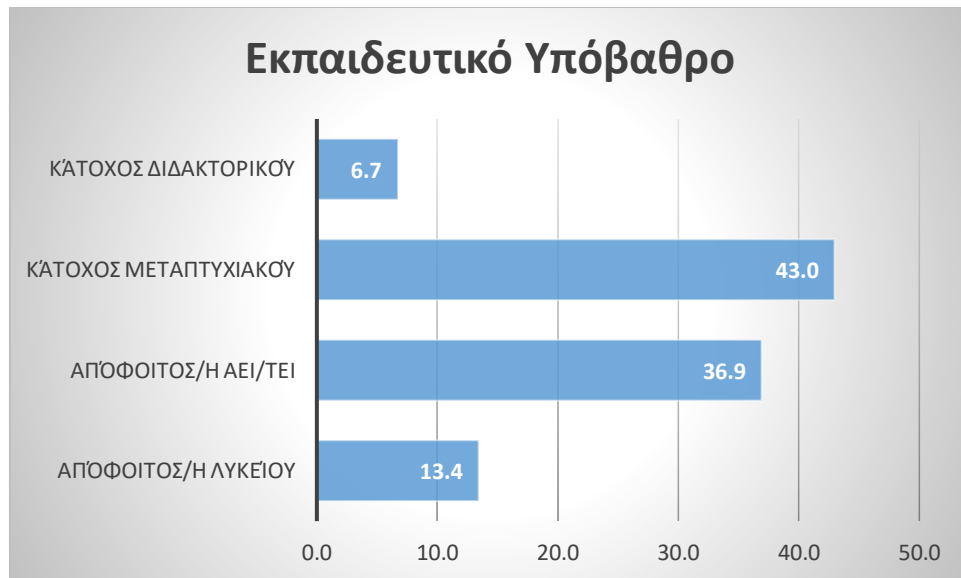
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (50%) είχε ένα παιδί, ενώ ποσοστό 46% είχε δύο παιδιά και ποσοστό 4% είχε τρία παιδιά.

Γράφημα 3. Αριθμός παιδιών



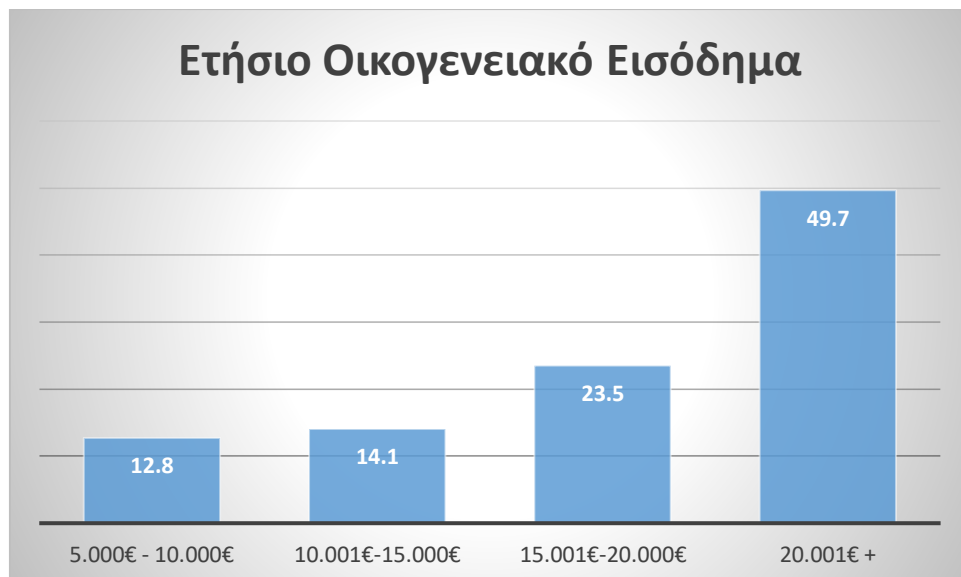
Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (43%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και ακολουθεί ποσοστό 36,9% απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, ποσοστό 13,4% απόφοιτοι λυκείου και ποσοστό 6,7% κάτοχοι διδακτορικού.

Γράφημα 4. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο



Τέλος, σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το ετήσιο οικογενειακό τους εισόδημα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (49,7%) είχαν ετήσιο οικογενειακό εισόδημα μεγαλύτερο των 20.001€ και ακολουθεί ποσοστό 23,5% με ετήσιο οικογενειακό εισόδημα 15.001€-20.000€, 14,1% με ετήσιο οικογενειακό εισόδημα μεταξύ 10.001€-15.000€ και ποσοστό 12,8% μεταξύ 5.000€-10.000€.

Γράφημα 5. Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα



5.2 Πτυχές Προγράμματος Σπουδών και Διδασκαλίας

Στη συνέχεια, η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε μια σειρά από δηλώσεις σε κλίμακα Likert 5 σημείων, με 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5=Συμφωνώ απόλυτα αναφορικά με πτυχές του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας που οι συμμετέχοντες έλαβαν υπόψη τους για την επιλογή ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά τους. Ο πίνακας 1 που ακολουθεί παρουσιάζει αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεων, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, ο παράγοντας με την υψηλότερη βαθμολογία αφορά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με $M=4,56$ και $SD=0,70$, δείχνοντας μια υψηλή συμφωνία με τη δήλωση. Η αμέσως υψηλότερη βαθμολογία αφορά τον παράγοντα φυσική δραστηριότητα με $M=4,42$ και $SD=0,80$, δείχνοντας επίσης υψηλή συμφωνία των συμμετεχόντων. Ακολουθεί ο παράγοντας σεβασμός στην αναπηρία και την ένταξη με $M=4,08$ και $SD=0,98$ και ο σεβασμός για διαφορετικές εθνικότητες με $M=4,07$ και $SD=0,99$. Αμέσως μετά, την υψηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνει η δήλωση αναφορικά με την γλωσσική ανάπτυξη και τον πρώιμο εγγραμματισμό των παιδιών με $M=3,95$ και $SD=0,95$. Ουδέτερη στάση έδειξαν οι συμμετέχοντες για τη δήλωση αναφορικά με το σεβασμό στη θρησκεία με $M=3,41$ και $SD=1,21$ και με τη δήλωση για την πρώιμη εκπαίδευση στα μαθηματικά με $M=3,22$ και $SD=1,00$. Τέλος, το μικρότερο βαθμό συμφωνίας παρουσίασαν οι συμμετέχοντες για τη χρήση ΤΠΕ με $M=3,09$ και $SD=1,05$. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η τυπική απόκλιση που παρουσιάζουν οι δύο τελευταίες δηλώσεις, η οποία είναι ίση και μεγαλύτερη του ένα (1) δείχνει ότι κατά μέσο όρο οι απαντήσεις κυμαίνονται από συν έως πλην ένα για τη συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 1. Παράγοντες προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας

	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλ.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	4,56	0,70	0,7%	0,7%	6,0%	26,8%	65,8%
Την γλωσσική ανάπτυξη και τον πρώιμο εγγραμματισμό	3,95	0,95	0,7%	6,7%	23,5%	35,6%	33,6%
Την φυσική δραστηριότητα	4,42	0,80	0,7%	2,0%	9,4%	30,9%	57,0%
Την πρώιμη εκπαίδευση στα μαθηματικά	3,22	1,00	5,4%	14,1%	45,0%	24,2%	11,4%

Τη χρήση νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφοριών (ΤΠΕ)	3,09	1,05	7,4%	18,1%	42,3%	22,1%	10,1%
Το σεβασμό στην αναπηρία και την ένταξη	4,08	0,98	3,4%	1,3%	19,5%	35,6%	40,3%
Το σεβασμό για διαφορετικές εθνότητες	4,07	0,99	3,4%	2,0%	19,5%	34,9%	40,3%
Το σεβασμό στη θρησκεία	3,41	1,21	11,4%	4,0%	38,9%	22,8%	22,8%

5.3 Επιλογή Εκπαιδευτικής Προσέγγισης

Στη συνέχεια, στους συμμετέχοντες της έρευνας παρουσιάστηκαν τέσσερις προτάσεις και τους ζητήθηκε να δηλώσουν ποια από αυτές τις τέσσερις προτάσεις αποτελεί το σημαντικότερο γι' αυτούς χαρακτηριστικό για την επιλογή προσχολικής εκπαίδευσης. Κάθε πρόταση ήταν παράγωγο μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που παρουσιάστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η πρώτη πρόταση αφορούσε την εκπαίδευση Montessori, η δεύτερη αφορούσε την εκπαίδευση Waldorf, η τρίτη αφορούσε την εκπαίδευση Reggio Emilia και η τέταρτη αφορούσε την εκπαίδευση Play-Based Learning.

Όπως φαίνεται από το γράφημα 6 που ακολουθεί, η επιλογή για την εκπαιδευτική προσέγγιση Waldorf, που αφορούσε *«Να μην επιβάλλονται προγράμματα επίσημης σχολικής εκπαίδευσης, ώστε τα παιδιά να μην “μεγαλώσουν” πολύ νωρίς»* δεν επιλέχθηκε από κανένα συμμετέχοντα. Έτσι, όπως φαίνεται από το γράφημα, η επιλογή που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (45%) αφορούσε την εκπαιδευτική προσέγγιση Reggio Emilia, που δήλωνε *«Το εκπαιδευτικό περιβάλλον να επιτρέπει στο παιδί να είναι παραγωγός πολιτισμού και γνώσης – το παιδί να είναι δημιουργός γνώσης»*. Ακολουθεί η προσέγγιση Play-Based Learning με ποσοστό 33,6% και με τη φράση *«Οι εκπαιδευτικοί να χτίζουν ουσιαστικές εμπειρίες για τα παιδιά μέσα στην τάξη μέσω προσεκτικής μοντελοποίησης συμπεριφορών»*. Τέλος, η προσέγγιση Montessori συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό (21,5%) με τη φράση *«Το παιδί να μαθαίνει αυτό που το ενδιαφέρει, επιλέγοντας το ίδιο τις δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν, βρισκόμενο σε τάξη με παιδιά διαφορετικής ηλικίας»*.

Γράφημα 6. Επιλογή εκπαιδευτικής προσέγγισης



5.4 Χαρακτηριστικά Ιδιωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης

Στη συνέχεια, η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου παρουσίαζε κάποιες χαρακτηριστικά της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης που οι γονείς έλαβαν υπόψη τους για την επιλογή αυτού. Ο πίνακας 2 στη συνέχεια παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, την μεγαλύτερη αναλογία συγκέντρωσε ο παράγοντας αναλογίας εκπαιδευτικών-μαθητών με $M=4,09$ και $SD=0,75$. Στη συνέχεια, ο παράγοντας συνεργασία με ειδικούς αποτέλεσε τη δεύτερη επιλογή για τα χαρακτηριστικά της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης με $M=3,99$ και $SD=0,94$. Ακολουθούν οι παράγοντες κόστος και ποιότητα φαγητού με $M=3,91$ και $SD=0,86$ και στα δύο και ο παράγοντας εξωσχολικές δραστηριότητες με $M=3,91$ και $SD=0,96$. Τέλος, μικρότερη συμφωνία έδειξαν οι συμμετέχοντες για τον παράγοντα συχνότητα εκδρομών στη φύση με $M=3,87$ και $SD=0,94$, εναλλακτική παροχή μάθησης με $M=3,85$ και $SD=1,02$ και για τον παράγοντα εξωσχολικές δραστηριότητες με $M=3,66$ και $SD=1,06$.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης

	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλ.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το κόστος	3,91	0,86	0,7%	4,7%	23,5%	45,0%	26,2%
Την αναλογία εκπαιδευτικών - μαθητών.	4,09	0,75	0,0%	2,0%	17,4%	49,7%	30,9%

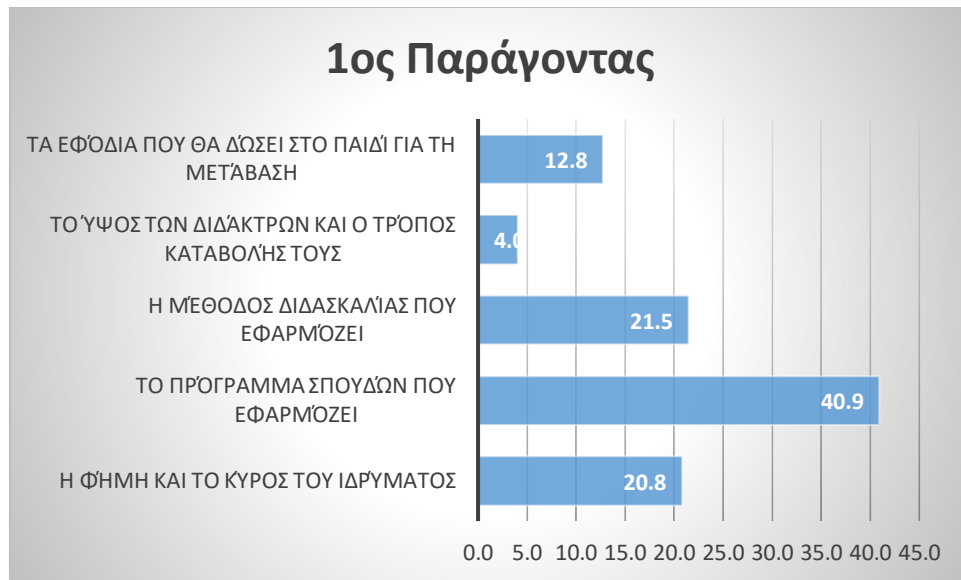
Την εναλλακτική παροχή μάθησης (π.χ. Montessori, εκπαίδευση Waldorf κ.λπ.).	3,85	1,02	3,4%	4,7%	26,8%	33,6%	31,5%
Ποιότητα φαγητού (π.χ. βιολογικά)	3,91	0,86	1,3%	3,4%	23,5%	46,3%	25,5%
Συχνότητα εκδρομών στη φύση και σε πολιτιστικούς χώρους	3,87	0,94	2,0%	2,0%	32,9%	32,9%	30,2%
Εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. κολυμβητήριο κ.λπ.)	3,66	1,06	4,0%	6,7%	33,6%	30,2%	25,5%
Συνεργασία με ειδικούς (π.χ. σχολικό ψυχολόγο, παιδίατρο κ.λπ.)	3,99	0,94	2,0%	3,4%	22,1%	38,9%	33,6%
Συμπληρωματικά προγράμματα σπουδών (π.χ. αγγλικά, μουσικοκινητική αγωγή κ.λπ.)	3,91	0,96	2,7%	4,0%	22,8%	40,9%	29,5%

5.5 Παράγοντες Κόστους

Τέλος, η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου ζητούσε να μάθει αναφορικά με παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο το μέγιστο κόστος που ήταν διατεθειμένοι οι συμμετέχοντες να δώσουν. Η ερώτηση έδινε δυνατότητα μέχρι τριών επιλογών.

Αναφορικά με την πρώτη επιλογή ως παράγοντα κόστους, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι αφορά το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζει το ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα (40,9%) και ακολουθεί ποσοστό 21,5% αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζει, 20,8% για τη φήμη και το κύρος του ιδρύματος, 12,8% τα εφόδια που θα δώσει στο παιδί για τη μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τέλος 4% το ύψος των διδάκτρων και ο τρόπος καταβολής τους.

Γράφημα 7. 1^{ος} παράγοντας επιρροής κόστους



Ποσοστό 76,5% των συμμετεχόντων δήλωσε επίσης και δεύτερη επιλογή. Το μεγαλύτερο ποσοστό (44,3%) συγκεντρώθηκε στη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζει το ίδρυμα και ακολουθεί ποσοστό 21,5% το ύψος των διδασκτρων και τον τρόπο καταβολής τους και ποσοστό 5,4% για το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζει και 5,4% για τα εφόδια που θα δώσει στο παιδί για τη μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Γράφημα 8. 2^{ος} παράγοντας επιρροής κόστους



Τέλος, ποσοστό 70,5% των συμμετεχόντων δήλωσε και τρίτη επιλογή. Όπως φαίνεται από το γράφημα που ακολουθεί, το μεγαλύτερο ποσοστό (87%), συγκεντρώθηκε στα εφόδια που θα δώσει στο παιδί για την μετάβαση.

Γράφημα 9. 3^{ος} παράγοντας επιρροής κόστους



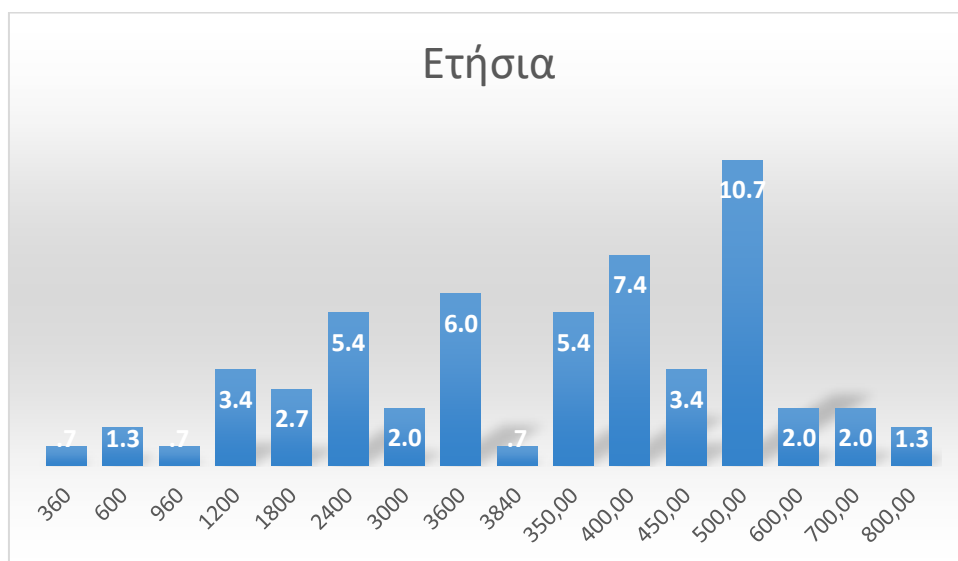
Η επόμενη ερώτηση ζητούσε να μάθει εάν οι συμμετέχοντες ήταν διατεθειμένοι να πληρώσουν παραπάνω για ένα ίδρυμα ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, εάν αυτό εφαρμόζε τα χαρακτηριστικά που θεωρούσαν πιο σημαντικά. Όπως φαίνεται από το γράφημα 10 που ακολουθεί το μεγαλύτερο ποσοστό (70%) δήλωσε ότι συμφωνεί ενώ ποσοστό 30% δήλωσε πως διαφωνεί.

Γράφημα 10. Διατεθειμένοι να πληρώσουν παραπάνω



Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν να στην παραπάνω ερώτηση να συμπληρώσουν το παραπάνω κόστος που είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν σε ετήσια βάση. Τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αυτό εξαρτάται από το εισόδημά τους. Σε ό,τι αφορά το ετήσιο έξτρα κόστος αυτό κυμάνθηκε από 360€ επιπλέον έως 3600€. Ωστόσο, τα ποσά που έδειξαν να καταγράφονται περισσότερο είναι 500€ επιπλέον (10,7%), 400€ περισσότερο (7,4%) και 3600€ (6%).

Γράφημα 11. Παραπάνω μηνιαίο κόστος



Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Μετά την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας από τις στατιστικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι τόσο να δώσει απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο εισαγωγικό κεφάλαιο όσο και να δώσει ένα ολοκληρωτικό συμπέρασμα σχετικά με τον ερευνητικό στόχο της παρούσας έρευνας. Τέλος, στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρέχει τόσο προτάσεις για τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής αγωγής όσο και να παρουσιάσει τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και να παρέχει μελλοντικές προτάσεις έρευνας.

Γενικά, ο κεντρικό στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των κριτηρίων με τα οποία οι γονείς επιλέγουν την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, εστιάζοντας στη διερεύνηση δείγματος που αφορά την ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση. Έτσι, επιδιώκοντας να εντοπιστούν παράγοντες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως χαρακτηριστικά στρατηγικής από την ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε τον εντοπισμό του *«με ποια κριτήρια οι γονείς αξιολογούν και επιλέγουν την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους στην Ελλάδα»*;

Πριν γίνει ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται επίσης και η ανάλυση SWOT σύμφωνα τόσο με τις αναλύσεις που προηγήθηκαν στο κεφάλαιο 3, όσο και σύμφωνα με τα ευρήματα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

Πίνακας 3. Ανάλυση SWOT

Δυνάμεις

- Παροχή ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης.
- Ακολουθούν σύγχρονες και εναλλακτικές τάσεις.
- Μεγαλύτερη χρήση νέων τεχνολογιών.
- Εξειδικευμένες γνώσεις προσχολικής εκπαίδευσης.
- Πελατοκεντρική προσέγγιση.

Αδυναμίες

- Αυξημένο κόστος.

Ευκαιρίες

- Παροχή εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης.
- Η θέση του εκπαιδευτικού ιδρύματος.
- Η παροχή ιδιωτικών σχολικών λεωφορείων.
- Οι γονείς ενδιαφέρονται για την προσχολική αγωγή πέραν της απλής φύλαξης των παιδιών.

Απειλές

- Μειωμένο διαθέσιμο εισόδημα και υψηλή διαπραγματευτική δύναμη καταναλωτών.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα παραπάνω, η ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση έχει ως κύριο μειονέκτημα το αυξημένο κόστος, ενώ το μειωμένο διαθέσιμο εισόδημα και η υψηλή διαπραγματευτική δύναμη των καταναλωτών (γονέων) είναι υψηλή. Το πιο ενδιαφέρον εύρημα που βρέθηκε από την παρούσα έρευνα και παρουσιάζεται στις ευκαιρίες, συνοψίζεται στο ότι οι γονείς ενδιαφέρονται πραγματικά για την προσχολική αγωγή των παιδιών τους και δεν βλέπουν την προσχολική αγωγή ως μια διαδικασία για τη φύλαξη των παιδιών τους, αλλά ως μια ευκαιρία μάθησης για τα παιδιά και ενίσχυσης των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στη συνέχεια, σε συνδυασμό με τη λεπτομερή αξιολόγηση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

Για την εύρεση των παραγόντων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο στηριζόμενο στη θεωρητική επισκόπηση που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 2 και 3 της παρούσας μελέτης και διαμοιράστηκε σε γονείς παιδιών ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Γενικά, τα κριτήρια που διερευνήθηκαν στην παρούσα ερευνητική μελέτη αφορούσαν τεσσάρων ειδών και συγκεκριμένα σχετίζονταν με πτυχές του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης και τους παράγοντες κόστους. Τέλος, παρουσιάστηκε και μια ερώτηση σχετικά με την επιλογή εκπαιδευτικής προσέγγισης, της οποίας στόχος ήταν να παρουσιάζει τέσσερεις ερωτήσεις, που αφορούν βασικό παράγοντα εκπαιδευτικής προσέγγισης που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις Montessori, Waldorf, Reggio Emilia και μάθηση βάσει παιχνιδιού (Play-Based Learning).

Γενικά, με όλους τους παράγοντες που παρουσιάστηκαν οι γονείς-συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας έδειξαν μια αρκετά υψηλή συμφωνία, ωστόσο, για μια καλύτερη κατανόηση των κριτηρίων που έχουν μεγάλη σημασία γι' αυτούς λαμβάνονται υπόψη μόνο οι τέσσερις υψηλότερες βαθμολογίες για τα κριτήρια που επέλεξαν. Έτσι, σχετικά με τα κριτήρια του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας, οι γονείς φάνηκε να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα αρχικά στην κοινωνική και συνθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους. Ως δεύτερο κριτήριο αφορούσε την φυσικά δραστηριότητα και ακολούθησαν οι παράγοντες σεβασμός στην αναπηρία και την ένταξη και σεβασμός για διαφορετικές εθνικότητες.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως βασικό παράγοντα για τους γονείς στην επιλογή ιδιωτικού προσχολικού εκπαιδευτικού ιδρύματος διαδραματίζει η συναισθηματική, κοινωνική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών τους. Αποτελεί μια φυσική επιλογή για αρκετούς γονείς που επιθυμούν τα παιδιά τους να αναπτυχθούν και να ωριμάσουν με έναν ολοκληρωμένο τρόπο, όντας ικανά να αλληλοεπιδράσουν κοινωνικά με έναν κατάλληλο τρόπο, σεβόμενοι τα όρια των άλλων, ενώ ταυτόχρονα θα μαθαίνουν και θα ακολουθούν τους κοινωνικούς κανόνες συναναστροφών αναλόγως του πλαισίου. Από την άλλη, η συναισθηματική ανάπτυξη, ιδιαίτερα για παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης είναι επίσης σημαντική προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοούν και ταυτόχρονα να ρυθμίζουν τα προσωπικά τους συναισθήματα. Τέλος, η φυσική δραστηριότητα αποτελεί επίσης έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στη βιβλιογραφία καθώς η ανάπτυξη του σώματος και η εκγύμνασή δημιουργεί επίσης τις βάσεις μιας υγιούς ανάπτυξης των παιδιών.

Επιπλέον, φαίνεται ότι για τους γονείς συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας επίσης σημαντικός παράγοντας θεωρήθηκε και το παιδί να μάθει να σέβεται την αναπηρία και την ένταξη αλλά και να καλλιεργήσει σεβασμό για διαφορετικές εθνικότητες. Πρόκειται επίσης για σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες ιδιαίτερα στο σύγχρονο κόσμο των κρίσεων και της ισχυρής μετανάστευσης που επικρατεί είναι αρκετά σημαντικά. Σε ένα άλλο επίπεδο, μπορεί να γίνει σαφές ότι η καλλιέργεια σεβασμό στην αναπηρία και την ένταξη και ο σεβασμός σε διαφορετικές εθνικότητες καλλιεργεί επίσης τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και του μαθαίνει την ισότητα και τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα.

Στη συνέχεια, οι γονείς ρωτήθηκαν για παράγοντες-κριτήρια που αφορούν χαρακτηριστικά της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Η πρώτη επιλογή των συμμετεχόντων γονέων της παρούσας μελέτης αφορούσε την αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών. Έπειτα, ακολούθησαν οι παράγοντες

συνεργασία με ειδικούς (π.χ. παιδιάτρους), το κόστος και η ποιότητα του φαγητού. Αυτοί οι παράγοντες αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να ενσωματώνει η προσχολική εκπαιδευτική μονάδα για τους γονείς. Η αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα καθώς μια τάξη με δυσαναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών δεν βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να δώσουν έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών μεμονωμένα, κάτι που ιδιαίτερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα προκειμένου να λάβουν την προσοχή που τους χρειάζεται. Ταυτόχρονα, αυτό βοηθάει και στην κατάλληλη ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προς τον γονέα σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού.

Η συνεργασία με ειδικούς, όπως για παράδειγμα παιδιάτρους ή και ψυχολόγους παιδιών, ήταν ο δεύτερος παράγοντας που επιλέχθηκαν από τους γονείς της παρούσας μελέτης. Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια ευαίσθητη ηλικία για πολλούς λόγους, καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας βρίσκονται σε φάση ανάπτυξης και μάθησης και σε αυτή την ηλικία καθορίζονται αρκετά που τα παιδιά αφομοιώνουν και «κουβαλάνε» μαζί τους. Ως εκ τούτου, η συνεργασία με ειδικούς αποτελεί σημαντικό παράγοντα που βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών, είτε ως σύνολο, είτε μεμονωμένα. Για παράδειγμα, η ύπαρξη ενός ψυχολόγου παιδιών στο εκπαιδευτικό ίδρυμα προσχολικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη χάραξη στρατηγικών μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών, ενώ μπορεί επίσης να παρέχει τη συμβουλευτική υποστήριξη που χρειάζονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς για μεμονωμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες παιδιών.

Φυσικά, το κόστος αλλά και η ποιότητα φαγητού δε θα μπορούσαν να λείπουν από τα κριτήρια των γονέων για την επιλογή εκπαιδευτικού ιδρύματος προσχολικής αγωγής. Το κόστος αποτελεί πάντα μια σημαντική επιλογή, όπως θα γίνει φανερό και πιο κάτω, για κάθε είδους εμπορική δραστηριότητα, όποτε και σε αυτή τη περίπτωση δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Από την άλλη, η ποιότητα του φαγητού φάνηκε να αποτελεί επίσης εξίσου σημαντικό παράγοντα καθώς αποτελεί σύνηθες περιστατικό οι γονείς να ανησυχούν και να επιθυμούν για τα παιδιά τους την καλύτερη και πιο ποιοτική διατροφή. Ιδιαίτερα στον σύγχρονο κόσμο, όπου υπάρχουν αρκετά φαγητά-σνακ που τα παιδιά θα προτιμούν έναντι του υγιεινού και ποιοτικού φαγητού, η εκμάθηση των παιδιών από μικρή ηλικία σε ποιοτικό και υγιεινό φαγητό αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τους γονείς.

Αναφορικά με τον παράγοντα κόστος, που όπως αναφέρθηκε αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα, στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες γονείς να δηλώσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν γι' αυτούς περισσότερο το μέγιστο κόστος που είναι διατεθειμένοι να δώσουν. Σε συμφωνία με τα παραπάνω, ο πρώτος παράγοντας με τις περισσότερες επιλογές αφορούσε το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζει. Δεν αποτελεί έκπληξη αφού το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζει το ίδρυμα προσχολικής αγωγής σχετίζεται άμεσα με το τι μαθαίνουν τα παιδιά και πως αναπτύσσονται, ενώ το πρόγραμμα σπουδών ενέχει επίσης τους παράγοντες συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και φυσική ανάπτυξη αυτών. Σε συνέχεια, η φήμη του ιδρύματος και η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζει αποτέλεσαν επίσης συμπληρωματικούς παράγοντες πρώτης επιλογής για τους γονείς. Φυσικά, για ακόμη μια φορά το ύψος των διδασκτρών αποτελούσε επίσης σημαντική επιλογή ενώ ο τρίτος παράγοντας με τις περισσότερες επιλογές αφορούσε τα εφόδια που θα δώσει στο παιδί για τη μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, παρουσιάστηκαν στους γονείς συμμετέχοντες τέσσερις επιλογές προσχολικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία, όπου η πρώτη επιλογή αφορούσε την εκπαίδευση Montessori, η δεύτερη αφορούσε την εκπαίδευση Waldorf, η τρίτη αφορούσε την εκπαίδευση Reggio Emilia και η τέταρτη αφορούσε την εκπαίδευση Play-Based Learning. Ωστόσο, για την επιλογή αυτών δεν παρουσιάστηκαν αυτούσια τα ονόματα των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, αλλά ως προτάσεις που αντιπροσωπεύουν κάθε μια από αυτές τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προσχολικής αγωγής.

Η προσέγγιση με την μεγαλύτερη απήχηση στους γονείς αφορούσε την προσέγγιση την εκπαιδευτική προσέγγιση Reggio Emilia που δήλωνε *«Το εκπαιδευτικό περιβάλλον να επιτρέπει στο παιδί να είναι παραγωγός πολιτισμού και γνώσης – το παιδί να είναι δημιουργός γνώσης»*. Αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση αποτέλεσε για τους γονείς ένα σημαντικό χαρακτηριστικό, όπως φαίνεται, για την επιλογή εκπαιδευτικού ιδρύματος. Φαίνεται πως οι γονείς ενδιαφέρονται για την παροχή πλήρους εκπαίδευσης στα παιδιά προσχολικής αγωγής, με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν τα ίδια να παράγουν πολιτισμό και γνώση, ενισχύοντας της δημιουργικές κοινωνικές δεξιότητες αυτών. Η ενίσχυση της δημιουργικότητας και ο συνδυασμός αυτής με την παραγωγή πολιτισμού και γνώσης μπορεί να οξύνει την κριτική ικανότητα και τον τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών. Ιδιαίτερα η δημιουργικότητα και η καθοδήγηση των παιδιών προς αυτή την κατεύθυνση μέσω της

συγκεκριμένης μεθόδου μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά ταυτόχρονα στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες-χαρακτηριστικά για τους γονείς όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Δε θα μπορούσε να παραληφθεί η αναφορά και στις άλλες δύο προσεγγίσεις στις οποίες οι γονείς έδωσαν ψήφο που αφορούν την εκπαιδευτική προσέγγιση Play-Based Learning με τη φράση *«Οι εκπαιδευτικοί να χτίζουν ουσιαστικές εμπειρίες για τα παιδιά μέσα στην τάξη μέσω προσεκτικής μοντελοποίησης συμπεριφορών»* και την εκπαιδευτική προσέγγιση Montessori με τη φράση *«Το παιδί να μαθαίνει αυτό που το ενδιαφέρει, επιλέγοντας το ίδιο τις δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν, βρισκόμενο σε τάξη με παιδιά διαφορετικής ηλικίας»*.

Σύμφωνα με την Play-Based Learning, οι γονείς επίσης ενδιαφέρονται ώστε τα παιδιά τους να χτίζουν ουσιαστικές εμπειρίες μέσα στην τάξη, μέσα από προσεκτική μοντελοποίηση συμπεριφορών. Αυτό, μπορεί να συνδυαστεί με προηγούμενα ευρήματα που οι γονείς δήλωσαν την κατάλληλη αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών, όπου σε μια τέτοια περίπτωση, ο εκπαιδευτικός, καθώς μπορεί να δώσει έμφαση στο κάθε παιδί ξεχωριστά, μπορεί επίσης να αποτελεί παράγοντα μοντελοποίησης συμπεριφορών, δίνοντας το κατάλληλο παράδειγμα. Από την άλλη, η εκπαιδευτική προσέγγιση Montessori, μέσα από την παροχή ελευθερίας στο παιδί να μαθαίνει αυτό που το ενδιαφέρει, με προσωπική επιλογή δραστηριοτήτων και με την αλληλεπίδρασή του με παιδιά διαφορετικής ηλικίας, αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα που ενισχύει τη δημιουργικότητα του παιδιού μέσα από την προσωπική εξερεύνηση αλλά και μέσα από τη λήψη ερεθισμάτων από διαφορετικά ηλικιακά υπόβαθρα, που χαρακτηρίζονται από διαφορετικά ενδιαφέροντα και τρόπο αλληλεπίδρασης.

Καταλήγοντας για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μια σειρά από παράγοντες-χαρακτηριστικά έγιναν φανερά ως σημαντικά για τους γονείς για την αξιολόγηση και επιλογή της προσχολικής εκπαίδευσης παιδιών στην Ελλάδα. Συμπερασματικά, τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, την ενσωμάτωση φυσικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας, καθώς και τον σεβασμό στην αναπηρία και την ένταξη και τον σεβασμό στις διαφορεικές εθνικότητες. Επίσης, σημαντικά χαρακτηριστικά για τους γονείς που αφορούν την ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση αφορούν την αναλογία εκπαιδευτικών μαθητών, τη συνεργασία με ειδικούς, η ποιότητα φαγητού και το κόστος. Συγκεκριμένα, για τον παράγοντα κόστους σημαντικοί παράγοντες που οι γονείς λαμβάνουν

υπόψη αφορούν το πρόγραμμα σπουδών και η μέθοδος διδασκαλίας, η φήμη του ιδιωτικού κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης καθώς και τα εφόδια που παρέχει στο παιδί για τη μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς προτιμούν εκπαιδευτικές προσχολικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με το παιδί να γίνεται παραγωγός γνώσης και πολιτισμού (Reggio Emilia), με το χτίσιμο ουσιαστικών εμπειριών για το παιδί μέσω προσεκτικής μοντελοποίησης συμπεριφορών (Play-Based Learning) και με το παιδί να μαθαίνει αυτό που το ενδιαφέρει επιλέγοντας το ίδιο τις δραστηριότητες τους (Montessori).

Στη συνέχεια, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιδίωκε να διερευνήσει *«ποια από αυτά τα κριτήρια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην στρατηγική των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής για τη χάραξη στρατηγικής και με ποιον τρόπο»;*

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, στη συνέχεια παρουσιάζονται προτάσεις για τα κριτήρια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην στρατηγική των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής για κάθε μελλοντική χάραξη στρατηγικής τους.

Όπως αναφέρθηκε, σημαντικά κριτήρια που οι γονείς λαμβάνουν υπόψη σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, την φυσική δραστηριότητα και τον σεβασμό στην αναπηρία και την ένταξη και στις διαφορετικές εθνικότητες. Ως εκ τούτου, αυτά είναι σημαντικοί παράγοντες που τα κέντρα προσχολικής αγωγής μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη στρατηγική τους και στις επιχειρηματικές τους πρακτικές για την προσέλκυση μεγαλύτερου αριθμού παιδιών. Συγκεκριμένα, αυτά τα στοιχεία μπορούν να προωθηθούν ως στοιχεία που ενσωματώνονται στην επιχειρηματική πρακτική και στο πρόγραμμα σπουδών των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής ως βασικοί άξονες για την εκπαίδευση και την σωστή ανάπτυξη των παιδιών, τα οποία τους προετοιμάζουν για τον κόσμο του αύριου ως μελλοντική γενεά. Αυτό μπορεί να ενσωματωθεί και να προωθηθεί ενεργά μέσα από την ηλεκτρονική παρουσία των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς το διαδίκτυο αποτελεί πλέον βασική πηγή πληροφόρησης για αρκετούς ανθρώπους και, ως εκ τούτου, και γονείς, τόσο στην ιστοσελίδα του εικοστέ ιδρύματος προσχολικής αγωγής όσο και στα κοινωνικά δίκτυα αυτού.

Συνεχίζοντας, οι γονείς επίσης έδειξαν προτίμηση σε κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ενσωματώνει το ίδρυμα προσχολικής εκπαίδευσης και αφορούν την αναλογία εκπαιδευτικών

–μαθητών, τη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, το κόστος της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης και την ποιότητα φαγητού. Ως εκ τούτου, αυτά μπορούν επίσης να ενσωματωθούν ως χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής πρακτικής και της στρατηγικής του ιδιωτικού κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία θα προωθηθούν ως παράγοντες έλξης για τους γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι γονείς ενδιαφέρονται για την αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, προτείνεται στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια προσχολικής αγωγής να ενσωματώσουν αυτό το χαρακτηριστικό στην επιχειρηματική πρακτική τους και να το προωθήσουν ως βασικό παράγοντα της φιλοσοφίας λειτουργίας του ιδρύματος. Μπορούν να αξιοποιήσουν αυτό το χαρακτηριστικό προωθώντας το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα προσχολικής αγωγής ως ένα ίδρυμα που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και εμπράκτως διατηρεί μια ισορροπημένη αναλογία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών προκειμένου ο κάθε εκπαιδευτικός να είναι σε θέση, πέραν από το σύνολο της τάξης, να καλύπτει και να δίνει έμφαση και στις προσωπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του μαθητή, σεβόμενοι τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Κάτι που μπορεί να επεκταθεί μέσα από τη χρήση ειδικών επιστημών, όπως παιδιάτρων και ψυχολόγων παιδιών. Η αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών σε συνδυασμό με τη χρήση ειδικών επιστημών, ως παράγοντες έμφασης για την υγιή ανάπτυξη και κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών, με επιπλέον πλήρη παροχή ενημέρωσης για τους γονείς μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό στρατηγικό πλεονέκτημα για της μονάδες ιδιωτικής προσχολικής αγωγής που θα το ενσωματώσουν στην πρακτική λειτουργία τους και στην στρατηγική ανάπτυξής τους.

Όπως αναφέρθηκε, επίσης ο παράγοντας ποιοτικό φαγητό ήταν χαρακτηριστικό κριτήριο για τους γονείς. Έτσι, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, τα οποία αποτελούν τις πρωταρχικές παροχές για τις οποίες ενδιαφέρονται οι γονείς, η ενσωμάτωση στη στρατηγική του προσχολικού εκπαιδευτικού ιδρύματος του παράγοντα ποιοτικού φαγητού, για την ενίσχυση της υγείας των παιδιών και την εκμάθησή τους σε έναν υγιεινό τρόπο ζωής, μπορεί επίσης να συμπληρώσει τη συνολική στρατηγική και φιλοσοφία πρακτικής που θα ενσωματώσει το εκπαιδευτικό κέντρο προσχολικής αγωγής. Τέλος, ο παράγοντας κόστος αποτελεί πάντοτε έναν ισχυρό παράγοντα για όλες τις εμπορικές συναλλαγές. Ωστόσο, προτείνεται στα ιδιωτικά εκπαιδευτικά προσχολικά ιδρύματα να προωθήσουν τον παράγοντα κόστους με έναν «έξυπνο» τρόπο που θα προωθείται με

τρόπο που θα μεταφέρει στους γονείς την εικόνα της αναλογίας αναφορικά με το κόστος και τις παροχές του εκπαιδευτικού ιδρύματος προσχολικής αγωγής.

Όπως αναφέρθηκε και προς το τέλος της απάντησης του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, για τους γονείς συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη, σημαντικός παράγοντας αποτέλεσε επίσης το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζει το εκπαιδευτικό ίδρυμα προσχολικής αγωγής, σε συνδυασμό με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζει, το ύψος των διδασκτρων καθώς και την προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με το ύψος των διδασκτρων προηγήθηκε συζήτηση επί του θέματος και, ως εκ τούτου, προτείνεται στα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής αγωγής να δώσουν έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζουν τονίζοντας τη σημαντικότητά του ως παράγοντα που ενισχύει την μετάβαση των παιδιών από την προσχολική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την κατάλληλη αξιοποίηση αυτού του χαρακτηριστικού στην προώθηση του προγράμματος σπουδών ως μέρος της στρατηγικής του εκπαιδευτικού ιδρύματος προσχολικής αγωγής, σημαντικό παράγοντα που πρέπει να ληφθεί υπόψη αφορά η προώθηση της μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόζει το εκάστοτε ίδρυμα και προωθεί.

Σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζει το εκπαιδευτικό ίδρυμα, οι γονείς συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης έδωσαν μεγάλη έμφαση στην μέθοδο διδασκαλίας Reggio Emilia, που αφορούσε το παιδί να είναι παραγωγός γνώσης και πολιτισμού, ενώ ακολούθησαν οι προσεγγίσεις Play-Based Learning και Montessori. Παρόλο που η προσέγγιση Reggio Emilia αποτέλεσε την πιο δημοφιλή επιλογή

για τους γονείς της παρούσας έρευνας, ωστόσο, δεν κρίνεται σκόπιμο να γίνει πρόταση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενσωματώσουν την συγκεκριμένη προσέγγιση, ως αποκλειστική επιλογή, καθώς και άλλες προσεγγίσεις έγιναν γνωστές όπως αναφέρθηκε. Από την άλλη, ο λόγος που δεν κρίνεται σκόπιμο να δοθεί έμφαση μόνο σε μια εκπαιδευτική μέθοδο αφορά το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αντιπροσωπευτικές προτάσεις και όχι κατάλογοι που να σχετίζονται με τους παράγοντες της κάθε προσέγγισης προκειμένου να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης που οι γονείς συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης επέλεξαν.

Έτσι, προτείνεται στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα, ανεξαρτήτως του ποια εκπαιδευτική προσέγγιση θα αποφασίσει να ενσωματώσει να κάνει χρήση αυτής στην στρατηγική της

προώθηση ως παράγοντα προσέλκυσης των γονέων και των παιδιών. Προτείνεται να χρησιμοποιήσει τα μοναδικά στοιχεία που διακρίνουν την εκάστοτε εκπαιδευτική προσέγγιση που θα χρησιμοποιήσει, να τονίσει τον εκσυγχρονισμό της προσχολικής εκπαίδευσης για τις ανάγκες των παιδιών του σήμερα καλύπτοντες επίσης τις ανάγκες του αύριο και να δώσει έμφαση σε αυτές τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Συμπερασματικά, για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, προτείνεται στα κέντρα προσχολικής αγωγής να δώσουν έμφαση στα χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν στην παρούσα έρευνα, χωρίς ωστόσο να αποκλείσουν τις δικές τους προσωπικές ανάγκες και την αγορά-στόχο που στοχεύουν. Για μια καλύτερη προσέγγιση, προτείνεται η εφαρμογή στρατηγικών των προσχολικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που θα δίνει έμφαση στην ολιστική και σύγχρονη ανάπτυξη των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα απαραίτητα στοιχεία, όπως κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, φυσική ανάπτυξη, διατροφή, ψυχολογία, παιδαγωγικές πρακτικές και σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι, σε συνδυασμό με το κόστος.

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, το ανταγωνιστικό περιβάλλον που επικρατεί επιβάλλει από τα ιδρύματα ιδιωτικής προσχολικής αγωγής να καταβάλουν στρατηγικές προσπάθειες για την προσέλκυση παιδιών (γονέων) και τη δημιουργία μιας καλής φήμης.

6.1 Περιορισμοί Έρευνας και Προτάσεις Μελλοντικής Έρευνας

Τέλος, στην παρούσα τελευταία ενότητα παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Όπως κάθε ερευνητική διαδικασία, έτσι και η παρούσα υπόκειται σε κάποιους βασικούς περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την καλύτερη κατανόηση των ευρημάτων.

Ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της παρούσας μελέτης αφορά τη χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας εμπεριέχει μερικά μειονεκτήματα που μπορεί να επηρεάσουν τα ευρήματα καθώς και την εγκυρότητα και αξιοπιστία των ευρημάτων. Αρχικά, πρόκειται για ένα εργαλείο έρευνας το οποίο είναι συμπληρώνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (self-report), παρέχοντας ένα πλαίσιο προκαθορισμένων απαντήσεων. Αρχικά, ως εργαλείο αυτό-αναφοράς μπορεί να συμπληρωθεί από τους συμμετέχοντες με τρόπο που να ενέχει προκαταλήψεις και όχι με αντικειμενικό τρόπο. Για παράδειγμα, πολλές φορές οι συμμετέχοντες μπορεί να αισθάνονται ότι οι απαντήσεις τους

μετράνε, ή ότι οι ίδιοι κρίνονται για τις απαντήσεις που θα δώσουν, με αποτέλεσμα να δίνουν την καλύτερη δυνατή απάντηση και όχι αυτό που πραγματικά εκφράζει αυτούς. Από την άλλη, το σύνολο των προκαθορισμένων απαντήσεων δεν επιτρέπει στους συμμετέχοντες να επιλέξουν κάποια άλλη διαφορετική επιλογή από αυτή που ήδη παρέχεται. Ως εκ τούτου, αυτά τα δύο μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου μπορεί να έχουν επηρεάσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Για το λόγο αυτό, προτείνεται μια μελλοντική έρευνα, η οποία λαμβάνοντας υπόψη αυτόν τον περιορισμό, θα πραγματοποιήσει ταυτόχρονα με την ποσοτική έρευνα και μία ποιοτική έρευνα προκειμένου να μπορέσει να διερευνήσει εις βάθος το θέμα συλλέγοντας και ποιοτικά δεδομένα μέσω ημι-δομημένων εις βάθος συνεντεύξεων. Έτσι, θα μπορεί να υπάρχει μια καλύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών που οι γονείς επιλέγουν για την ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση καθώς θα υπάρχει ανοιχτή συζήτηση χωρίς την κατεύθυνση προκαθορισμένων απαντήσεων.

Ακόμη ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά επίσης της έρευνα του ερωτηματολογίου. Για μια αποτελεσματική έρευνα ερωτηματολογίου είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται κλίμακες μέτρησης που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα. Συνήθως αυτές οι κλίμακες μέτρησης ερωτηματολογίων έχουν χρησιμοποιηθεί από προηγούμενους, έμπειρους ερευνητές και έχουν σταθμιστεί κατάλληλα προκειμένου να έχουν εσωτερική εγκυρότητα και αξιοπιστία ως προς το μέτρο που μετράνε. Στην παρούσα έρευνα, από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε δυστυχώς δεν βρέθηκε να έχει γίνει παρόμοια έρευνα και, ως εκ τούτου, δεν βρέθηκε παρόμοια κλίμακα μέτρησης ερωτηματολογίου. Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια δημιούργησε τις κλίμακες ερωτηματολογίου μόνη της, βάσει της θεωρητικής επισκόπησης και βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και στόχων που επιδίωκε να απαντήσει. Έτσι, προτείνεται μια μελλοντική έρευνα που θα εντοπίσει, έστω και στην Αγγλική γλώσσα, κλίμακες μέτρησης σχετικά με τα χαρακτηριστικά που λαμβάνουν υπόψη οι γονείς για την επιλογή ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης και θα κάνει χρήση αυτής. Ακόμη, προτείνεται έρευνα η οποία θα δημιουργήσει αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης, όπως στην παρούσα έρευνα και θα πραγματοποιήσει αρχικά μια πιλοτική έρευνα προκειμένου να σταθμίσει τις κλίμακες ανάλογα. Με αυτό τον τρόπο τα ευρήματα που θα εντοπιστούν θα είναι περισσότερο αξιόπιστα και θα μπορούν να επεκταθούν στον γενικό πληθυσμό.

Τέλος, καθώς η παρούσα έρευνα είχε ως κεντρικό στόχο να διερευνήσει τα κριτήρια που οι γονείς επιλέγουν για την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, επικεντρώθηκε αποκλειστικά στη συλλογή δείγματος από γονείς. Αυτό μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως περιορισμός της έρευνας καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν μόνο από το ένα μέρος των συμβαλλόμενων. Έτσι, προτείνεται μια μελλοντική έρευνα που ταυτόχρονα με τους γονείς θα συγκεντρώσει δεδομένα και από τα ίδια ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής αγωγής προκειμένου να διερευνήσει τι αναζητούν οι γονείς όταν έρχονται σε επαφή μαζί τους, τι ερωτήσεις κάνουν, για τι χαρακτηριστικά ενδιαφέρονται. Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο, καθώς η παρούσα έρευνα ενδιαφέρονταν επίσης και για την παροχή προτάσεων στρατηγικής, θα μπορούσαν να γίνουν ερωτήσεις σχετικά με την στρατηγική και πως αυτή εφαρμόζεται, καθώς και τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abbott-Shimm, M., & Sibley, A. (1987). Assessment profile for early childhood programs: preschool, infant and school age. *Atlanta, GA: Quality Assist.*
- Austin, C., Knowles, Z., & Sayers, J. (2013). Investigating the effectiveness of Forest School sessions on children's physical activity levels. *The Mersey Forest in partnership with the Physical Activity Exchange at Liverpool John Moores University, 12.*
- Bagavos, C. (2001). The situation of families in Greece. *Retrieved July, 15, 2010.*
- Bagavos, C. (2005). Demographic dimensions of families and households changes in Greece—a first approach. *Issues of family policy, 31-72.*
- Barkham, P. (2021). *Wild child: Coming home to nature.* Granta Books.
- Barnes, H., & Lyons, N. (1969). *Education as an art: The Rudolf Steiner method.* Rudolf Steiner School.
- Berman, P. S., Jones, J., Udry, J. R., & National Longitudinal Study of Adolescent Health. (2000). Research design.
- Blackwell, S. (2015). Impacts of long term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing. *Acesso em, 30(04), 1-46.*
- Bradley, K., & Male, D. (2017). 'Forest School is muddy and I like it': Perspectives of young children with autism spectrum disorders, their parents and educational professionals. *Educational and Child Psychology, 34(2), 80-93.*
- Bruce, T. (2012). *Early childhood education.* Hachette UK.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly, 25(2), 166-176.*
- Burns, E., & Groove, W. (2014). Research method. *Ergonomics, 32(3), 237-248.*
- Chauncey, B. (2006). The Waldorf model and public school reform. *Encounter, 19(3), 39-44.*
- Clouder, C., & Rawson, M. (1998). *Waldorf education.* Rudolph Steiner Press.

- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's forest school experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40.
- Cossentino, J. (2009). Culture, craft, & coherence: The unexpected vitality of Montessori teacher training. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 520-527.
- Council of the European Commission. (2011). Council conclusions on early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. (2011/C 175/03).
- Crain, W. C. (1980). *Theories of development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cryer, D., Tietze, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 259-277.
- Damovska, L. (2005). The Waldorf pedagogy and children with special education needs. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 6(1-2), 35-42.
- David, T. (Ed.). (1993). *Educational provision for our youngest children: European perspectives*. SAGE.
- DeLuca, C., & Hughes, S. (2014). Assessment in early primary education: An empirical study of five school contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 441-460.
- Dobbs, M. E. (2014). Guidelines for applying Porter's five forces framework: a set of industry analysis templates. *Competitiveness review*.
- Dragonas, T., Tsiantis, J., & Lambidi, A. (1995). Assessing quality day care: The child care facility schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 557-568.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory into practice*, 36(2), 87-94.
- Edmunds, F. (2004). *An introduction to Steiner education: The Waldorf school*. Rudolf Steiner Press.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, 4(1), n1.

- Edwards, C. P. (2003). “Fine Designs” from Italy: Montessori Education and the Reggio Approach. *Montessori Life*, 15(1), 34–39.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2011). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. ABC-CLIO.
- Edwards, S. (2016). New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 513-532.
- Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). Early childhood education. In *Economics of Means-Tested Transfer Programs in the United States, Volume 2* (pp. 235-297). University of Chicago Press.
- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45-53.
- European Commission. (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow* [Ebook]. Retrieved 19 March 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>.
- EUROSTAT: Στατιστικά στοιχεία για τα επίπεδα εκπαίδευσης. Netzeroenergy.gr. (2021). Retrieved 25 April 2022, from <https://netzeroenergy.gr/2021/03/14/statistik-es-gia-to-morfotiko-epipedo/>.
- Firlik, R. (1996). Can we adapt the philosophies and practices of Reggio Emilia, Italy, for use in American schools?. *Early Childhood Education Journal*, 23(4), 217-220.
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148.

- Gregory, A. (2017). Running free in Germany's outdoor preschools. *The New York Times*, *preuzeto*, 24, 2019.
- Hall, K., Cunneen, M., Horgan, M., Cunningham, D., Murphy, R., & Ridgway, A. (2014). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience*. Bloomsbury Publishing.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale*. Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231.
- Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of strategy and management*.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia. *Journal of Early Childhood Research and Practice*, 3(1).
- Howes, C., & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental psychology*, 23(3), 423.
- Hughes, B. (2013). *Evolutionary playwork and reflective analytic practice*. Routledge.
- Iozelli, S. (1998, June). The responsibility of local authorities in the organization of services for preschool children: Strategic and qualitative choices. In *The educational policy of Pistoia. In Municipality of Athens (Ed.), Local authorities and day nurseries—Reflections and prospects. Proceedings of conference* (pp. 12-13).
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists*. Sage.
- Johnson, N. B. (1980). The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture 1. *Anthropology & Education Quarterly*, 11(3), 173-190.
- Kane, J. (2011). Toward living knowledge: A Waldorf perspective. *Encounter*, 24(2), 115-132.
- KEDKE-EETAA (2005). Study of subsidies distribution of public child and infant day nurseries of the local authority organizations. Unpublished technical report. Athens: YPESDA-KEDKE

- Kim, B., Park, H., & Baek, Y. (2009). Not just fun, but serious strategies: Using meta-cognitive strategies in game-based learning. *Computers & Education*, 52(4), 800-810.
- Knoche, L., Peterson, C. A., Edwards, C. P., & Jeon, H. J. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 93-109.
- Kostic, M. (2016). Forest Schools: A philosophy of child led learning. Διαθέσιμο στο: <https://novakdjokovicfoundation.org/forest-schools-child-led-learning>.
- Kritikos, G. (2001). Early childhood education—children living with grandmother at home... *Ethnos*, 29 April. *Early childcare and education in Greece*, 39, 31.
- Lake, V. E., & Pappamihiel, N. E. (2003). Effective practices and principles to support English language learners in the early childhood classroom. *Childhood Education*, 79(4), 200-203.
- Laloumi-Vidali, E. (1998). Parental expectations of early childhood services for preschool children: The case of policy change in Greece. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 19-30.
- Leather, M. (2018). A critique of “Forest School” or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5-18.
- Lillard, P. P. (1997). Montessori in the classroom: A teacher's account of how children really learn. Schocken.
- Lim, B. Y. (2004). The magic of the brush and the power of color: Integrating theory into practice of painting in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 113-119.
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian forest school movement. *Learning Landscapes*, 7(1), 219-233.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. *The hundred languages of children*, 49-97.
- Montessori, M. (1959). *The absorbent mind*. Lulu. com.

- Mooney, C. G. (2013). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. Redleaf Press.
- New, R. S. (2000). *Reggio Emilia: Catalyst for Change and Conversation*. ERIC Digest.
- Nordlund, C. (2013). Waldorf education: Breathing creativity. *Art Education*, 66(2), 13-19.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2006). *A marvellous opportunity for children to learn. A participatory evaluation of Forest School in England and Wales*. Surrey: Forest Research.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. Routledge.
- Patten, M. (2016). *Questionnaire research: A practical guide*. Routledge.
- Penn, H. (2009). *Early childhood education and care: Key lessons from research for policy makers*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Petrogiannis, K. (2001). Day care experience and its effect in the psychological development of 18 months old children. *Preschool age: Care-education-development*, 349-393.
- Petrogiannis, K. (2006). Policy and research on early childcare and education in Greece. In *Early Childhood Care & Education* (pp. 35-50). Routledge.
- Petrogiannis, K. G. (1994). *Psychological development at 18 months of age as a function of child care experience in Greece* (Doctoral dissertation, University of Wales. Cardiff).
- Petrogiannis, K., & Melhuish, E. C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education*, 11(2), 177-191.
- Post, Y., Boyer, W., & Brett, L. (2006). A historical examination of self-regulation: helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 5-14.
- Rambusch, N. M. (2010). Freedom, order, and the child. *Montessori Life*, 22(1), 38.
- Rathunde, K. (2001). Montessori education and optimal experience: A framework for new research. *Namta Journal*, 26(1), 11-44.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183(2), 294-307.

- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational technology research and development*, 44(2), 43-58.
- Rinaldi, C., & e. (2006). Reggio Emilia: Listening, researching and learning.
- Sandstrom, H., & Chaudry, A. (2012). ‘You have to choose your childcare to fit your work’: Childcare decision-making among low-income working families. *Journal of Children and Poverty*, 18(2), 89-119.
- Smith, O. (2013). The spirit of the teacher. *Montessori Life*, 25(3), 46.
- Tekin, A. K. (2011). Parent involvement revisited: Background, theories, and models. *International journal of applied educational studies*, 11(1), 1-13.
- Torquati, J. C., Raikes, H. H., Huddleston-Casas, C. A., Bovaird, J. A., & Harris, B. A. (2011). Family income, parent education, and perceived constraints as predictors of observed program quality and parent rated program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 453-464.
- Torrance, E. P. (1972). Influence of alternate approaches to pre-primary educational stimulation and question-asking skills. *The Journal of Educational Research*, 65(5), 204-206.
- Tsakiri, T. (1999). A survey of parental, teachers’ and local authorities’ perception of nursery provision within a single district of Athens. *Unpublished Master thesis. London: Institute of Education.*
- Tsiantis, J., Caldwell, B., Dragonas, T., Jegede, R. O., Lambidi, A., Banaag, C., & Orley, J. (1991). Development of a WHO Child Care Facility Schedule (CCFS): a pilot collaborative study. *Bulletin of the World Health Organization*, 69(1), 51.
- Turtle, C., Convery, I., & Convery, K. (2015). Forest schools and environmental attitudes: A case study of children aged 8–11 years. *Cogent Education*, 2(1), 1100103.
- UNICEF. (2020). *A Situation Analysis of Children and Youth, Greece* [Ebook]. Retrieved 19 March 2022, from

<https://www.unicef.org/greece/media/1371/file/%CE%91%20situation%20analysis%20of%20children%20and%20youth%20-%20Greece.pdf>.

UNICEF. (2020). *A Situation Analysis of Children and Youth, Greece* [Ebook]. Retrieved 19 March 2022, from <https://www.unicef.org/greece/media/1371/file/%CE%91%20situation%20analysis%20of%20children%20and%20youth%20-%20Greece.pdf>.

Vakil, S., Freeman, R., & Swim, T. J. (2003). The Reggio Emilia Approach and Inclusive Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 187-92.

Vidal Carulla, C., Christodoulakis, N., & Adbo, K. (2021). Development of preschool children's executive functions throughout a play-based learning approach that embeds science concepts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 588.

Weinberg, D. R. (2011). Montessori, Maslow, and self-actualization. *Montessori Life*, 23(4), 16.

What is Forest School?. Forest School Association. (2022). Retrieved 20 March 2022, from <https://forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/>.

Wien, C. A. (2015). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. Teachers College Press.

Yüksel, I. (2012). Developing a multi-criteria decision making model for PESTEL analysis. *International Journal of Business and Management*, 7(24), 52-63.

Ακρίβεια: Απρόβλεπτο το μέλλον - Ο ρόλος του ρωσικού πετρελαίου. Το Βήμα Online. (2022). Retrieved 25 April 2022, from <https://www.tovima.gr/2022/03/07/finance/polemos-stin-oukrania-gia-aprovepto-mellon-sxetika-me-tin-akriveia-milise-o-georgiadis-aitia-to-rosiko-petrelaio/>.

Αναγνωστοπούλου, Λ. & Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). Ο σχεδιασμός του προγράμματος “synergie” Στο ΕΑΔΑΠ, Προς μία συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή. Αθήνα Τυπωθτω.

- Αναπτυξιακή Εταιρεία Δήμου Αθηναίων (ΑΕΔΑ) (2003). *Έρευνα για την υφιστάμενη κατάσταση των βρεφονηπιακών σταθμών της πρωτεύουσας*. Ανάλυση - Συμπεράσματα. Αδημοσίευτη τεχνική έκθεση. Αθήνα.
- Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη: συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα, Θεμέλιο.
- Η αξία της προσχολικής εκπαίδευσης, οι μεγάλες ελλείψεις στη χώρα μας*. Infokids.gr. (2021). Retrieved 25 April 2022, from <https://www.infokids.gr/i-aksia-tis-prosxolikis-ekpaideysis-oi/>.
- Λαμπίδη, Α., & Πολέμη–Τοδούλου, Μ. (1992). Το Παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(4), 325-347.
- Μάντζιου, Τ. (2001). *Οι ερωτήσεις των παιδιών: η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Μεγήρ, Κ., Μακαντάση, Φ., Τερζίδης, Α., Βουρδουμπά, Α., Μπέρτου, Γ., & Μπλέσιου, Γ. et al. (2021). *Το νέο πλαίσιο για την προσχολική αγωγή των παιδιών 0-4 στην Ελλάδα* [Ebook]. Retrieved 25 April 2022, from https://paidi.gov.gr/wp-content/uploads/2021/07/Preschool_White-paper_web.pdf.
- Νούσια Α., & Ράπτης Θ. (2022). Θεσμικό πλαίσιο και λειτουργία των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών στην Ελλάδα με έμφαση στη μουσική: μια μελέτη της διαχρονικής τους εξέλιξης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14(1), 69–84.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Τυπωθήτω.
- Παπαθανασίου, Α. (2000). *Προγράμματα και δραστηριότητες στους κρατικούς παιδικούς σταθμούς* [Ebook] (1st ed.). Τυπωθήτω / Δαρδάνος.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). *Δημόσιοι Παιδικοί Σταθμοί: Χθες, Σήμερα, Αύριο*. Στο: ΕΑΔΑΠ (Επιμ.) *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός.

Παπαροκοπίου, Ν. (1989). Κοινωνικοί εταίροι και ο ρόλος τους στην προσχολική εκπαίδευση [Social partners and their role in preschool education]. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 50, 66-71.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. EcoView. (2021). Retrieved 25 April 2022, from <https://ecoview.gr/perivallontikh-ekpaideysh-proscholikh-hlikia/>.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Φόρμα Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης

Αγαπητέ/η συμμετέχον/ουσα

Ονομάζουμε Σύρμω Καζάκου και στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας πραγματοποιώ μια έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των κριτηρίων με τα οποία οι γονείς επιλέγουν την ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους.

Για το λόγο αυτό ζητάω τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα, η οποία θα διαρκέσει περίπου 5 λεπτά από τον χρόνο σας. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και δεν ζητείται κανένα προσωπικό στοιχείο. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή σας είναι εμπιστευτική και ανώνυμη.

Το μοναδικό κριτήριο για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι να έχετε τουλάχιστον ένα παιδί που είναι επί του παρόντος μαθητής/τρια σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό κέντρο. Υπογραμμίζεται ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, παρά μόνο αυθόρμητες και ειλικρινείς.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι σημαντική και πολύτιμη και σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σας.

Με εκτίμηση,

Σύρμω Καζάκου

Mail: syrmokazakou@gmail.com

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Ενότητα 1. Δημογραφικά στοιχεία γονέα.

1. Φύλο

Αντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

18-25

26-35

36-45

46-55

56+

3. Αριθμός παιδιών;

1

2

3

3+

4. Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο;

Απόφοιτος/η Λυκείου

Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ

Κάτοχος Μεταπτυχιακού

Κάτοχος Διδακτορικού

5. Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα

5.000€ - 10.000€

10.001€-15.000€

15.001€-20.000€

20.001€ +

Ενότητα 2. Πτυχές Προγράμματος Σπουδών και Διδασκαλίας

Παρακαλώ πολύ επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με κάθε δήλωση όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ουδέτερο, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Για την επιλογή ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης για το παιδί μου έλαβα υπόψη παράγοντες του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας που αφορούν:

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	1	2	3	4	5
2. Την γλωσσική ανάπτυξη και τον πρώιμο εγγραματισμό	1	2	3	4	5
3. Την φυσική δραστηριότητα	1	2	3	4	5
4. Την πρώιμη εκπαίδευση στα μαθηματικά	1	2	3	4	5
5. Τη χρήση νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφοριών (ΤΠΕ)	1	2	3	4	5
6. Το σεβασμό στην αναπηρία και την ένταξη	1	2	3	4	5
7. Το σεβασμό για διαφορετικές εθνότητες	1	2	3	4	5
8. Το σεβασμό στη θρησκεία	1	2	3	4	5

Ενότητα 3. Φιλοσοφία Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Παρακαλώ πολύ επιλέξτε ΕΝΑ χαρακτηριστικό το οποίο εσείς θεωρείτε σημαντικότερο.

1. Το παιδί να μαθαίνει αυτό που το ενδιαφέρει, επιλέγοντας το ίδιο τις δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν, βρισκόμενο σε τάξη με παιδιά διαφορετικής ηλικίας.
2. Να μην επιβάλλονται προγράμματα επίσημης σχολικής εκπαίδευσης, ώστε τα παιδιά να μην «μεγαλώσουν» πολύ νωρίς.
3. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον να επιτρέπει στο παιδί να είναι παραγωγός πολιτισμού και γνώσης – το παιδί να είναι δημιουργός γνώσης.
4. Οι εκπαιδευτικοί να χτίζουν ουσιαστικές εμπειρίες για τα παιδιά μέσα στην τάξη μέσω προσεκτικής μοντελοποίησης συμπεριφορών.

Ενότητα 4. Χαρακτηριστικά Ιδιωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσής.

Παρακαλώ πολύ επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με κάθε δήλωση με 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ουδέτερο, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Για την επιλογή ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης για το παιδί μου έλαβα υπόψη παράγοντες που αφορούν:

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Το κόστος	1	2	3	4	5
2. Την αναλογία εκπαιδευτικών - μαθητών.					
3. Την εναλλακτική παροχή μάθησης (π.χ. montesori, εκπαίδευση Waldorf κ.λπ.).	1	2	3	4	5
4. Ποιότητα φαγητού (π.χ. βιολογικά)	1	2	3	4	5
5. Συχνότητα εκδρομών στη φύση και σε πολιτιστικούς χώρους	1	2	3	4	5
6. Εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. κολυμβητήριο κ.λπ.)	1	2	3	4	5
7. Συνεργασία με ειδικούς (π.χ. σχολικό ψυχολόγο, παιδίατρο κ.λπ.)	1	2	3	4	5
8. Συμπληρωματικά προγράμματα σπουδών (π.χ. αγγλικά, μουσικοκινητική αγωγή κ.λπ.)	1	2	3	4	5

Ενότητα 5. Παράγοντες Κόστους

Παρακαλώ πολύ επιλέξτε τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν το μέγιστο ποσό που είστε διατεθειμένοι να πληρώσετε για την προσχολική εκπαίδευση του παιδιού σας.

1. Η φήμη και το κύρος του ιδρύματος προσχολικής εκπαίδευσης.
2. Το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζει.
3. Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζει
4. Το ύψος των διδάκτρων και ο τρόπος καταβολής τους.

5. Τα εφόδια που θα δώσει στο παιδί μου η προσχολική εκπαίδευση για τη μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

6. Εάν ένα ίδρυμα προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζε τα χαρακτηριστικά που θεωρείτε πιο σημαντικά, θα ήσασταν διατεθειμένοι να πληρώστε παραπάνω;

Ναι

Όχι

Αν ναι, παρακαλώ συμπληρώστε το ποσό που θα ήσασταν διατεθειμένοι να πληρώστε: _____

Ευχαριστούμε θερμά για τη Συμμετοχή σας!