

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΝ
ΩΡΑ ΤΟΥ ΦΑΓΗΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΒΟΛΟΣ 2017

1^η Επιβλέπουσα: Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια

2^η Επιβλέπουσα: Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια

3^η Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Κατερίνα, Καθηγήτρια

Βαθμός	
Ολογράφως	

©2017

Λαμπροπούλου Βασιλική

ALL RIGHTS RESERVED

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την εργασία μου αυτή αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που συνέβαλλαν ο καθένας με διαφορετικό τρόπο στην εκπόνηση κι ολοκλήρωση του έργου αυτού.

Τις ολόθερμες ευχαριστίες μου θέλω να εκφράσω στην Καθηγήτρια του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κυρία Καφένια Μπότσογλου, κύρια επιβλέπουσα της εργασίας μου. Την ευχαριστώ για την συμβολή της τόσο με την επιστημονική της γνώση κι εμπειρία όσο και με την ψυχολογική της συμπαράσταση στην πορεία ολοκλήρωσης της έρευνας. Την ευχαριστώ για το ειλικρινές ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Θα ήθελα ακόμη, να ευχαριστήσω την κυρία Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου για την συμμετοχή της στην ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω την κυρία Κατερίνα Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την συμμετοχή της στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Οφείλω να ευχαριστήσω τις συναδέλφους στα νηπιαγωγεία των οποίων έγινε η έρευνα για την εμπιστοσύνη και τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν, χωρίς τις οποίες δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της έρευνας.

Θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, για την κατανόηση, την υπομονή και την υποστήριξη που έδειξαν σε όλο το διάστημα της εργασίας μου.

Περίληψη

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ποιότητας του κοινωνικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο στην ώρα του φαγητού. Επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το επίπεδο της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων των νηπιαγωγών και των παιδιών. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να περιγραφεί το είδος και η θεματολογία της συνομιλίας των νηπιαγωγών και των παιδιών την ώρα του φαγητού και ο τρόπος διεξαγωγής της συγκεκριμένης ρουτίνας. Στην έρευνα συμμετείχαν 30 νηπιαγωγοί ολοήμερων και κλασικών τμημάτων στους νομούς Θεσσαλονίκης και Καβάλας. Χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία (α) η κλίμακα Caregiver Interaction Scale, που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για να αξιολογήσει την συμπεριφορά και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τα παιδιά και (β) η κλίμακα Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R), εργαλείο για την μέτρηση της ποιότητας προσχολικών χώρων τόσο από εκπαιδευτικούς, όσο και από ερευνητές. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το πλαίσιο επιδρά και καθορίζει το είδος και το περιεχόμενο των συζητήσεων, αλλά ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα παρέμβει με την συμμετοχή του και θα αξιοποιήσει αυτόν τον χρόνο κάνοντας τις συζητήσεις ενδιαφέρουσες, ελκυστικές, και μαθησιακά κατάλληλες για τα παιδιά. Επίσης, φάνηκε ότι ενώ η ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος βαθμολογήθηκε υψηλά και οι νηπιαγωγοί φάνηκε να αλληλεπιδρούν θετικά με τα παιδιά, δεν αξιοποιήθηκαν αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές την ώρα του φαγητού.

Abstract

The aim of this study was to examine the quality of the social environment in kindergarten during lunchtime. The quality of the interactions between kindergarten teachers and children was thoroughly researched. In addition, the conversation topics between teachers and children during lunch and the way this particular ritual unfolds were investigated. The research was made possible with the participation of 30 kindergarten teachers of both traditional half-day and full-day programs in the counties of Thessaloniki and Kavala.

The following tools were applied: (a) the CaregiverInteractionScale, which has been widely used to assess the behaviour and sensitivity of educators in their relationship with children and (b) the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R), a tool used both by educators and researchers for the measurement of the quality of preschool spaces. The findings indicate that the context influences and defines the type and content of the conversations, but the educators are the ones to intervene through their participation and the ones who can ultimately make good use of this time by making the conversations interesting, appealing and educationally appropriate for children. Moreover, the results show that while the quality of the social environment scored highly and kindergarten teachers appeared to have positive interactions with children, developmentally appropriate practices were not applied during lunchtime.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	5
Abstract	6
Πίνακας Περιεχομένων	7
Κατάλογος Πινάκων	11
Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	12
Εισαγωγή:	12
1.1. Η Κοινωνική Μάθηση και η Αλληλεπίδραση στην Προσχολική Εκπαίδευση	15
1.1.2 Η Μάθηση στα Επίσημα Προγράμματα του Ελληνικού Νηπιαγωγείου	18
1.2. Αλληλεπίδραση	20
1.2.1. Κοινωνικό και Συναισθηματικό Κλίμα της Τάξης και Αλληλεπιδράσεις	20
1.2.2. Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτικού-Μαθητή	22
1.2.3. Θεωρία Δεσμού και Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτικού-Παιδιού	23
1.2.4. Οικολογικές Θεωρίες και Αλληλεπίδραση	25
1.2.5. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στις Ποιοτικές Αλληλεπιδράσεις	26
1.2.6. Αλληλεπιδράσεις σε Διαφορετικά Μαθησιακά Πλαίσια	29
1.2.7. Αλληλεπιδράσεις Μεταξύ των Παιδιών	29
1.3. Ποιότητα στην Εκπαίδευση	30
1.3.1 Υψηλής Ποιότητας Προσχολικά Προγράμματα	37
1.3.2 Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές	38

1.4. Η Ώρα του Φαγητού στο Νηπιαγωγείο	40
1.4.1 Ρουτίνες	40
1.4.2. Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα	44
1.4.3. Γεύματα	47
1.4.4. Η Υποστήριξη της Γλωσσική Ανάπτυξη στην Ώρα του Γεύματος	48
1.4.5. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού	49
1.4.6. Θεματολογία των Συζητήσεων των Παιδιών στην Διάρκεια των Γευμάτων	51
1.4.7. Κοινωνικοποίηση στην Διάρκεια των Γευμάτων	53
1.4.8. Συναισθηματικό κλίμα στην Διάρκεια των Γευμάτων	54
1.4.9. Η Ώρα του Φαγητού στα Ελληνικά Νηπιαγωγεία	55
Κεφάλαιο 2: Η Παρούσα Έρευνα	57
2.1. Η Σημασία της Έρευνας	57
2.2. Ο Σκοπός της Έρευνας	59
2.3. Διαδικασία	59
2.3.1 Επιλογή Δείγματος	59
2.3.2 Επιλογή μεθόδου	60
2.3.3. Επιλογή Εργαλείων Μέτρησης	63
2.4. Τα Ερωτήματα της Έρευνας	65
Κεφάλαιο 3: Μέθοδος	66
3.1. Δείγμα	66

3.2. Εργαλεία Μέτρησης	66
3.2.1 ECERS-R	66
3.2.2. Κλίμακα CIS	68
3.2.3. Οδηγός Παρατήρησης	70
3.3. Διαδικασία	71
3.4. Εγκυρότητα κι Αξιοπιστία της Έρευνας	71
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	73
4.1. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	73
4.1.1. Παραγοντική Ανάλυση	73
4.1.2. Κλίμακα CIS	73
4.1.3. Θετική Αλληλεπίδραση	74
4.1.4. Τιμωρητική Συμπεριφορά	76
4.1.5. Αποστασιοποίηση	77
4.1.6. Επιτρεπτικότητα	78
4.1.7. Επίπεδο ποιότητας στα νηπιαγωγεία	78
4.1.8. Πίνακας Συσχετίσεων	78
4.2. Οδηγός Παρατήρησης	80
4.2.1 Χρόνος και Διάρκεια Φαγητού	80
4.2.2. Χώρος Φαγητού	80
4.2.3. Τρόπος διεξαγωγής του φαγητού	80
4.2.4. Βαθμός Αφομοίωσης της Ρουτίνας από τα Παιδιά	81

	10
4.2.5. Συμμετοχή της Νηπιαγωγού	82
4.2.6. Ομιλία Νηπιαγωγών	82
4.2.7. Τα παιδιά	85
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση-Συμπεράσματα	87
5.1.1. Αλληλεπίδραση Νηπιαγωγών με τα Παιδιά	87
5.2. Το Επίπεδο Ποιότητας του Κοινωνικού Περιβάλλοντος της Τάξης και η Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού	88
5.3. Θεματολογία Συζητήσεων των Εκπαιδευτικών με τα Παιδιά και Είδος Δραστηριότητας	89
5.4. Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στην Ώρα του Φαγητού	91
5.5. Περιορισμοί της Έρευνας	92
5.6. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	94
5.7. Σύνοψη	97
Βιβλιογραφία	99
Παράρτημα	107

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Μέσοι Όροι, Διάμεσος, Επικρατούσα Τιμή, Τυπική Απόκλιση και Συντελεστής μεταβλητότητας.	74
Πίνακας 2. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της Θετικής αλληλεπίδρασης	75
Πίνακας 3. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της Τιμωρητικής συμπεριφοράς	76
Πίνακας 4. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της Αποστασιοποίησης	77
Πίνακας 5. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της Επιτρεπτικότητας	78
Πίνακας 6. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στην υποκλίμακα "Αλληλεπίδραση"	78
Πίνακας 7. Συσχετίσεις	79

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η οικογένεια είναι το πρώτο και πιο σημαντικό μαθησιακό περιβάλλον. Εξίσου σημαντικό περιβάλλον είναι και το σχολείο, ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο, που αποτελεί και τον πρώτο χώρο σχολικής φοίτησης για πάρα πολλά παιδιά. Η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής φοίτησης θεωρείται εξίσου σημαντική με τη γονεϊκή σχέση (Howes, Phillips & Whitebook, 1992).

Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τον εκπαιδευτικό πρωτίστως αλλά και μεταξύ τους, αποτελούν ένα ισχυρό πλαίσιο για μάθηση και ανάπτυξη. Η ποιότητα τους είναι σημαντική τόσο για την ακαδημαϊκή, όσο και για την κοινωνική ανάπτυξη, σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν την μελλοντική σχολική προσαρμογή κι επιτυχία, κι επηρεάζουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία κι επιδρούν θετικά στην γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Baker, 2006, Booren et al., 2012, Cadima, Leal & Burchinal, 2010). Ο εκπαιδευτικός ως ενήλικός και ως επαγγελματίας έχει την πρωτοβουλία, αλλά και την ευθύνη για την ποιότητα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά και η συμπεριφορά του καθορίζει το συναισθηματικό κλίμα της τάξης.

Οι αλληλεπιδράσεις στην διάρκεια του προγράμματος δεν είναι ίδιες σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια, αλλά επηρεάζονται από την περίσταση και το πλαίσιο, τους συμμετέχοντες, τους κανόνες.

Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μαθητών κι εκπαιδευτικών, και η αξιολόγηση τους είναι ένας από τους τρόπους κατανόησης του ρόλου που διαδραματίζει και τις επιδράσεις που ασκεί το σχολείο και γενικότερα η επίσημη εκπαίδευση στα παιδιά. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ

εκπαιδευτικού και παιδιών ανήκουν στους δείκτες ποιότητας της τάξης, και συγκεκριμένα σε αυτούς της διαδικασίας και σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών αποτελεσμάτων. Ως ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούνται αυτά που καλλιεργούν θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις κι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Τα οφέλη από την φοίτηση των παιδιών σε προσχολικά κέντρα με υψηλής ποιότητας προγράμματα δεν περιορίζονται μόνο στα ίδια, αλλά και στις οικογένειες τους και στην ευρύτερη κοινωνία. Είναι άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα κι επιδρούνε σε όλες τις πτυχές της ανάπτυξης (Podmore et al., 2008).

Το καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, ρουτίνες, διαλείμματα και χρόνο για παιχνίδι. Οι ρουτίνες αναφέρονται ως ένα από τα πέντε πλαίσια που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να οργανώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες. Δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται από τις οργανωμένες δραστηριότητες ως προς την σημασία τους για την προαγωγή της μάθησης, αλλά να αποτελούν ισότιμο πλαίσιο για οργάνωση μαθησιακών εμπειριών.

Ο χρόνος του φαγητού στο νηπιαγωγείο αποτελεί σημαντικό κομμάτι των σταθερών ρουτινών. Ο τρόπος που υλοποιείται αντανakλά την ποιότητα του προγράμματος και τις αρχές που το διέπουν. Σε προσχολικά προγράμματα υψηλής ποιότητας η ώρα του φαγητού αποτελεί σημαντική παιδαγωγική δραστηριότητα και δεν έχει αποκλειστικό σκοπό μόνο την ικανοποίηση της ανάγκης των παιδιών για τροφή. Η ώρα αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο κατάλληλο για κοινωνικοποίηση, επικοινωνία και γλωσσική ανάπτυξη, καθώς είναι μια πολιτισμική, παιδαγωγική και γλωσσική δραστηριότητα. Θα πρέπει να επικρατεί ευχάριστο κλίμα που θα επιτρέπει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και θα υποστηρίζει την αυθόρμητη γλωσσική ανάπτυξη τους, παρόμοιο με το οικογενειακό στυλ γεύματος. Ο

εκπαιδευτικός είναι αυτός που επηρεάζει καθοριστικά το συναισθηματικό κλίμα και τις συνθήκες που επικρατούν στη διάρκεια του γεύματος. Η δημιουργία ενός χαλαρού και φιλικού μαθησιακού πλαισίου χωρίς άμεση διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων, η θετική αλληλεπίδραση, η ενθάρρυνση και υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό αυξάνει τα κίνητρα για συμμετοχή και μάθηση κι ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν, ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθεί η ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο, εστιάζοντας στις αλληλεπιδράσεις των νηπιαγωγών και παιδιών στην διάρκεια του φαγητού και στον τρόπο που αυτές καθορίζονται από τον τρόπο συμπεριφοράς του νηπιαγωγού.

Κεντρικά ερωτήματα της έρευνας ήταν ο τρόπος αλληλεπίδρασης των νηπιαγωγών με τα παιδιά την ώρα του φαγητού και αν αυτές οι αλληλεπιδράσεις επηρεάζονται από την συμπεριφορά του νηπιαγωγού. Εξετάστηκε ακόμη ποιο είναι το επίπεδο της ποιότητας του κοινωνικού περιβάλλοντος των νηπιαγωγείων την ώρα του φαγητού. Επιπρόσθετα αν η θεματολογία των συζητήσεων των νηπιαγωγών και των παιδιών επηρεάζονται από το πλαίσιο και το είδος της δραστηριότητας. Τέλος, ερευνήθηκε αν οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί την ώρα του φαγητού είναι αναπτυξιακά κατάλληλες.

Η εργασία περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις βασικές έννοιες της έρευνας: την κοινωνική μάθηση, την ποιότητα στην εκπαίδευση, τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την ώρα του φαγητού ως ενός πλαισίου του καθημερινού προγράμματος κατάλληλου για μάθηση. Παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που τις στηρίζουν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης, ο σκοπός της, ο σχεδιασμός και τα ερωτήματα της όπως διαμορφώθηκαν με βάση τους στόχους της και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται οι μεθοδολογικοί χειρισμοί που πραγματοποιήθηκαν για την απάντηση των ερωτημάτων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων και την ανάλυση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας και η παρουσίαση των συμπερασμάτων, ώστε να αποτιμηθεί η συμβολή της μελέτης στην έρευνα. Διατυπώνονται προεκτάσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1. Η Κοινωνική Μάθηση δω και η Αλληλεπίδραση στην Προσχολική Εκπαίδευση

Στις παραδοσιακές θεωρίες της μάθησης και της ανάπτυξης, η γνώση ως έτοιμο και ολοκληρωμένο προϊόν, μεταφέρεται από τον ενήλικο στα παιδιά, των οποίων ο ρόλος είναι παθητικός. Επιπλέον, το κοινωνικό περιβάλλον και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται σε αυτό δεν θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης. Τα παιδιά όμως, σύμφωνα με τις νεότερες θεωρίες μάθησης, συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της μάθησης, στην σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων, αλληλεπιδρώντας όχι μόνο με τους ενήλικους, αλλά και με τους συνομήλικους τους και με τα υλικά και τις δραστηριότητες, δηλαδή μαθαίνουν και αναπτύσσονται μέσα από ένα ευρύ φάσμα αλληλεπιδράσεων με το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον. Το είδος και η ποιότητα αυτών των αλληλεπιδράσεων καθορίζει τις σχολικές

επιδόσεις, αλλά και την επιτυχή μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα (Booren, Downer & Vitiello, 2012, Williams & Williams, 2001).

Οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky περιγράφουν τη μάθηση τόσο ως μια ατομική όσο και ως μια κοινωνική διαδικασία, ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, που οικοδομείται εντός κοινωνικών πλαισίων μέσω της αλληλεπίδρασης (Cannella, 1993). Προέκταση και συνδυασμός των δύο αυτών θεωριών είναι η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία.

Ο Piaget και οι συνεχιστές της θεωρίας του υποστηρίζουν ότι η γνωστική ανάπτυξη, η μάθηση και οι δεξιότητες είναι νοητικές δομές, οι οποίες οικοδομούνται στη διάρκεια της ανάπτυξης και μάθησης. Πρόκειται για μια ατομική ενεργητική διαδικασία του ίδιου του ατόμου που εξαρτάται και βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις κι εμπειρίες του (Κακανά, 2008). Μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους προκύπτει η γνωστική σύγκρουση στο άτομο. Η αναζήτηση της λύσης σε ένα δεδομένο πρόβλημα και η αναδόμηση των προϋπαρχουσών γνώσεων του παιδιού προέρχεται από την αλληλεπίδραση με τον συνομήλικο που έχει διαφορετική άποψη και συμμετέχει στην επίλυση του προβλήματος ή στην ολοκλήρωση ενός έργου. Τα παιδιά οικοδομούν μαζί ένα νέο γνωστικό σχήμα, το οποίο με την σειρά του προκαλεί αλλαγές στα ατομικά γνωστικά σχήματα του κάθε παιδιού. Απαραίτητη προϋπόθεση στην περίπτωση αυτή είναι η συνεργασία των παιδιών (Cannella, 1993, Leseman, Rollenderg & Rispens, 2001).

Η κατασκευή της γνώσης εκτός από την ατομική διάσταση διαθέτει και την κοινωνική διάσταση, με βασικό εκφραστή αυτής της προσέγγισης τον Vygotsky. Σύμφωνα με την θεωρία του το κοινωνικό πλαίσιο είναι καθοριστικό για την μάθηση και την ανάπτυξη. Κυρίαρχο στοιχείο στη θεωρία του είναι η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης είναι η απόσταση μεταξύ του τι μπορεί να καταφέρει το παιδί μόνο του χωρίς την

υποστήριξη κάποιου άλλου και αυτού που θα μπορέσει να κάνει ή να κατανοήσει με την υποστήριξη και καθοδήγηση κάποιου περισσότερο ικανού. Κάθε παιδί έχει το δικό του επίπεδο ανάπτυξης και με την υποστήριξη ενός πιο έμπειρου «άλλου» μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο (Cannella, 1993). Η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την κοινωνική αλληλεπίδραση. Κάθε μέλος έχει τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες συμμετέχει στην αλληλεπίδραση για την επίτευξη ενός έργου. Μέσα από την επικοινωνία και την προσπάθεια για την επίτευξη του κοινού στόχου, υπάρχει σταδιακή προσαρμογή και δημιουργία κοινών σημείων αναφοράς ανάμεσα στα δύο μέρη με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μάθηση. Η δημιουργία κοινών νοημάτων και σκοπών καθώς και η ολοκλήρωση του έργου αποτελεί συλλογικό έργο, κάτι που δεν θα είχε επιτευχθεί από το κάθε μέλος ξεχωριστά. Πιο συνηθισμένο είναι στην ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης ο πιο έμπειρος να είναι ένας ενήλικος, αλλά τον ίδιο ρόλο μπορούν να παίξουν και ικανότεροι συνομήλικοι. Στην συνεργασία αυτή μεταξύ παιδιών είναι μεγαλύτερη η μάθηση αν ένας από τους δύο είναι ικανότερος, με περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες (Κακανά, 2008, Leseman et al., 2001).

Τα παιδιά αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, μαθαίνουν ότι μπορούν να ελέγχουν τις κοινωνικές σχέσεις σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες, αλλά και τις ανάγκες τους κοινωνικού πλαισίου στο οποίο βρίσκονται. Το κάθε παιδί οικοδομεί την προσωπική του κουλτούρα σύμφωνα με τα ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος, τις αξίες και τους κανόνες που επικρατούν σε αυτό (Williams & Williams, 2001).

Η μάθηση συμβαίνει εντός δυναμικών πλαισίων που συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται, καθώς κι εντός κοινωνικών διαδικασιών με άλλα άτομα. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών (Booren et al., 2012). Έρευνες υποστηρίζουν ότι η μάθηση των παιδιών είναι μεγαλύτερη σε σχολικά περιβάλλοντα όπου συνδυάζονται η

άμεση διδασκαλία, η υποστήριξη της μάθησης σύμφωνα με τους προσωπικούς ρυθμούς του κάθε παιδιού και οι ευαίσθητες αλληλεπιδράσεις, χωρίς αυτό το περιβάλλον να χαρακτηρίζεται από αυστηρό κι ανελαστικό προγραμματισμό κι έλεγχο (Burchinal et al., 2008). Με τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα η οικοδόμηση της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από τις πολυάριθμες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Κακανά, 2008).

Ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι ένα περιβάλλον που μπορεί να υποστηρίξει ή να περιορίσει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών κι επιπλέον παρέχει δυνατότητες να έρθουν κοντά , να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν με τρόπο αβίαστο, παιδιά με διαφορετικά ενδιαφέροντα, γνώσεις, πολιτισμικές διαφορές και συνήθειες (Williams & Williams, 2001). Ο εκπαιδευτικός έχει την πρωτοβουλία κι επιλέγει τον τρόπο οργάνωσης του περιβάλλοντος, τα πλαίσια των δραστηριοτήτων, αλλά τα παιδιά σύμφωνα με τις παραπάνω προσεγγίσεις συμμετέχουν ενεργητικά μέσα σε αυτά τα πλαίσια, αναδιοργανώνοντας τις σκέψεις, τις αντιλήψεις τους, αποκτώντας νέες γνώσεις και αναπτύσσοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες, λαμβάνοντας υπόψη και τους άλλους. Η μάθηση είναι μέρος μιας κοινωνικής πρακτικής, όπου η συμμετοχή είναι θεμελιώδης μορφή μάθησης.

Στη διάρκεια του καθημερινού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, εκτός από τις οργανωμένες δραστηριότητες, υπάρχουν πλαίσια όπου τα παιδιά έχουν τον έλεγχο των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Οι καθιερωμένες ρουτίνες στο ημερήσιο πρόγραμμα τους προσφέρουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και να μάθουν χωρίς να είναι αναγκαία συνεχώς η άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Κάθε μορφής δραστηριότητας που αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου είναι ευκαιρία για μάθηση (Williams & Williams, 2001.)

1.1.2 Η Μάθηση στα Επίσημα Προγράμματα του Ελληνικού Νηπιαγωγείου

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003) το νηπιαγωγείο αναγνωρίζεται ως σημαντικός χώρος κοινωνικοποίησης του μαθητή. Επιπλέον, αναγνωρίζεται ότι η μάθηση συντελείται μέσω μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Η λειτουργία των ομάδων στον χώρο του νηπιαγωγείου, τόσο στα πλαίσια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, όσο και στον ελεύθερο χρόνο, αποτελούν φορέα αγωγής, συμβάλλουν στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Συμμετέχοντας σε ομάδες τα παιδιά αλληλεπιδρούν με συνομήλικους τους, αναπτύσσουν κοινωνικές συμπεριφορές και καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες. Στην προσπάθεια τους να επιλύσουν προβλήματα και καταστάσεις που έχουν νόημα κι ενδιαφέρον για τα ίδια, συζητούν, επιχειρηματολογούν, συγκρούονται, αναλαμβάνουν ρόλους, επιλέγουν λύσεις με συλλογικό τρόπο. Παράλληλα, έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν την αξία της διαφορετικότητας, καθώς και τους τρόπους αλληλεξάρτησης που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ σημαντική καθώς υποστηρίζει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Παράλληλα υποστηρίζεται και η μάθηση, καθώς μέσω της συνεργασίας τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν είναι πιο προωθημένα σε σύγκριση με τα ατομικά. Η συνύπαρξη στον χώρο του νηπιαγωγείου παιδιών διαφορετικών ηλικιών και η συμμετοχή τους σε μικτές ομάδες φαίνεται ότι έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη τόσο των μεγαλύτερων όσο και των μικρότερων παιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Στο νέο Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011) υιοθετείται η αρχή της κοινωνικής διάστασης της γνώσης μέσω των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον. Οι κοινωνικές πρακτικές σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια νοηματοδοτούν τις έννοιες. Στον σχεδιασμό και την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και αναδεικνύουν τις διαφορετικές

κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών. Η γνώση δεν οικοδομείται πλέον ατομικά από το παιδί, αλλά συν-οικοδομείται από την κοινότητα της τάξης. Η ανομοιογένεια ανάμεσα στα μέλη της ομάδας συνεισφέρει στην απόκτηση, επεξεργασία νέων γνώσεων κι εμπάθυνση τους, με τον εκπαιδευτικό και τους πιο έμπειρους συνομήλικους να αποτελούν μοντέλα, αλλά και υποστηρικτές στην οικοδόμηση της γνώσης. Ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού με τα παιδιά, αποτελεί βασική διδακτική στρατηγική για την οικοδόμηση της μάθησης στη βάση της θεωρίας της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης. Ο πιο έμπειρος συνομιλητής υποστηρίζει τον λιγότερο έμπειρο στην σταδιακή απόκτηση και κατανόηση των εννοιών. Ο διάλογος ανάμεσα στα παιδιά είναι εξίσου σημαντικός στη μαθησιακή ανάπτυξη τους, καθώς παρέχει ελευθερία κι ευκαιρίες για αυθεντικές γνωστικές αλληλεπιδράσεις χωρίς την παρουσία και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού.

1.2. Αλληλεπίδραση

1.2.1. Κοινωνικό και Συναισθηματικό Κλίμα της Τάξης και Αλληλεπιδράσεις

Στα σύγχρονα προγράμματα για την εκπαίδευση αναφέρεται πλέον ότι ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στην μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά στην υποστήριξη των μαθητών στην κοινωνικοποίηση τους και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την επιτυχημένη ένταξη τους ως ενήλικοι στο κοινωνικό σύνολο.

Για τον Γκότοβο (1995, σελ.34) η κοινωνικοποίηση είναι η «διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης». Η κοινωνικοποίηση στα πλαίσια του

σχολείου είναι μια συστηματική διαδικασία και είναι το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Μπίκος, 2004). Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών περιγράφει την ικανότητα τους να βιώνουν, να εκφράζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους, να δημιουργούν στενές και σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις και να εξερευνούν το περιβάλλον τους (Heler et al., 2012). Η επάρκεια στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη έχει συνδεθεί με την σχολική επιτυχία.

Η βασική μονάδα εκπαίδευσης όπου πραγματοποιείται η επίσημη και θεσμοθετημένη μάθηση, είναι η σχολική τάξη. Η τάξη δεν είναι ο υλικός χώρος μόνο, ούτε μια απλή συνάθροιση ατόμων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, αλλά ένα κοινωνικό σύστημα. Το συναισθηματικό κλίμα της τάξης παίζει σημαντικό ρόλο στην μάθηση και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ο Ματσαγούρας (2003, σελ.186) περιγράφει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης ως «το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη». Ο συναισθηματικός παράγοντας είναι εξαιρετικά σημαντικός τόσο για την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων, όσο και την απόκτηση των γνώσεων από τους μαθητές (Μπίκος, 2004).

Στον οδηγό νηπιαγωγού αναφέρεται ότι τα παιδιά μέσω της ενεργούς εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και την ενεργητική αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στην μάθηση (Δαφέρμου et al., 2006). Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο «για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το πρώτο και πιο σημαντικό μαθησιακό περιβάλλον αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις τους με σημαντικούς άλλους, στο σπίτι και στο σχολείο» (2011, σελ.12). Η παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού είναι η σημαντικότερη. Τα βασικά συστατικά στοιχεία της είναι η αλληλεπίδραση μαζί με την επικοινωνία. Η αλληλεπίδραση

ορίζει το σύνολο της συμπεριφοράς σε κοινωνικές δραστηριότητες και η επικοινωνία περιγράφει τις συγκεκριμένες φάσεις της αλληλεπίδρασης. Λαμβάνει χώρα εντός οργανωμένων πλαισίων και συστημάτων, επηρεάζεται από την περίσταση και το πλαίσιο, τους ρόλους, τους ρητούς ή μη ρητούς κανόνες. Ο Μπίκος (2004) αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στο κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης, όπου οι βασικοί συμμετέχοντες είναι ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Είναι μια δυναμική κατάσταση και διαμορφώνεται από τις αμοιβαίες επιδράσεις. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τον εκπαιδευτικό πρωτίστως αλλά και μεταξύ τους, αποτελούν ένα ισχυρό πλαίσιο για μάθηση και ανάπτυξη. Σύμφωνα με έρευνες, η ποιότητα τους είναι σημαντική τόσο για την ακαδημαϊκή, όσο και για την κοινωνική ανάπτυξη, σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν την μελλοντική σχολική προσαρμογή κι επιτυχία, κι επηρεάζουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία (Baker, 2006, Booren et al., 2012, Cadima, Leal & Burchinal, 2010, Curby, Grimm & Pianta, 2010, O'Connor, 2010, Οδηγός του εκπαιδευτικού, 2011). Για τον Γκότοβο (1995) η αλληλεπίδραση αυτή είναι σημαντική όχι μόνο για την απόκτηση των ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά και για την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στην διαμόρφωση δηλαδή της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας τους. Οι θετικές εμπειρίες από τις σχέσεις που αναπτύσσει ο μαθητής με τους σημαντικούς ενήλικες, γονείς και δασκάλους, αλλά και με τους συνομηλίκους επηρεάζουν την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, του αυτοσεβασμού και συνεπακόλουθα την στάση και τις αντιλήψεις του για την μάθηση, την κοινωνική συμπεριφορά και τις μελλοντικές του επιδιώξεις (Baker, 2006, Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, 2011.)

1.2.2. Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτικού-Μαθητή

Η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής φοίτησης είναι εξίσου σημαντική με τη γονεϊκή σχέση (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών ανήκουν στους δείκτες ποιότητας της τάξης, και συγκεκριμένα σε αυτούς της διαδικασίας και σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών αποτελεσμάτων (Curby et al., 2010, Degotardi, 2010, de Kruif, McWilliam, Maher-Ridley & Wakely, 2000, Fuligni et al., 2012). Στην σχέση αυτή, ο εκπαιδευτικός ως ενήλικός και ως επαγγελματίας έχει την πρωτοβουλία αλλά και την ευθύνη για την ποιότητα της. Αυτός καθορίζει με την συμπεριφορά του το κλίμα και τις σχέσεις μέσα στην τάξη (Μπίκος, 2004).

Οι διαφορές στη φύση, η ποιότητα και η ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μαθητών κι εκπαιδευτικών, και η αξιολόγηση τους είναι ένας από τους τρόπους κατανόησης του ρόλου που διαδραματίζει και τις επιδράσεις που ασκεί το σχολείο και γενικότερα η επίσημη εκπαίδευση στα παιδιά (Hamre & Pianta, 2005). Ως αποτελεσματικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούνται αυτά που καλλιεργούν θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις κι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών (Heler et al., 2012).

1.2.3. Θεωρία Δεσμού και Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτικού-Παιδιού

Σύμφωνα με τη θεωρία του δεσμού του Bowlby, όπως αναφέρεται στην Baker (2006), τα παιδιά οικοδομούν την εικόνα για τον εαυτό τους και τις κοινωνικές σχέσεις μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με σημαντικά πρόσωπα για τα ίδια. Ο τύπος δεσμού που έχει αναπτυχθεί μεταξύ παιδιού και γονιού, έχει σχέση κι επηρεάζει τον τρόπο που θα διαχειριστεί τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, τις σχέσεις του με τους συνομήλικους, τους άλλους ενήλικες, την προσαρμογή στο σχολείο και την επίλυση

προβλημάτων. Η εικόνα που έχει οικοδομήσει το παιδί για τον εαυτό τους, τους άλλους και για τις διαπροσωπικές σχέσεις αντανakλούν την προηγούμενη του εμπειρία και μεταφέρονται στο νέο περιβάλλον (Pianta & Steinberg, 1992). Τα παιδιά, ειδικά στην προσχολική ηλικία, μεταφέρουν στο σχολείο τα βιώματα και τις εμπειρίες από το μοντέλο σχέσης με τον γονιό τους. Η σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση, έχει πολλές από τις λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά της σχέσης δεσμού γονιού-παιδιού και ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει μορφή δεσμού (Howes, Phillips & Whitebook, 1992, Μπίκος, 2004). Τα παιδιά μεταφέρουν στην σχέση τους με τον εκπαιδευτικό προηγούμενες εμπειρίες τους, προσδοκίες από τις σχέσεις, συναισθήματα και κίνητρα. Αυτή η σχέση ενδεχομένως αποτελεί το πρότυπο για μελλοντικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς της επόμενης βαθμίδας. Αυτή η επίδραση στις μετέπειτα σχέσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς της επόμενης σχολικής βαθμίδας υποδηλώνει ότι για παιδιά με ανασφαλή μητρικό δεσμό, η υψηλής ποιότητας σχέση με τη νηπιαγωγό λειτουργεί αντισταθμιστικά. Ως υψηλής ποιότητας σχέσεις χαρακτηρίζονται αυτές που έχουν χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και υψηλά επίπεδα εγγύτητας (O'Connor, 2010). Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, όταν τα παιδιά αισθάνονται συναισθηματική ασφάλεια και επικοινωνούν αποτελεσματικά με τον εκπαιδευτικό, τότε μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά (Burchinal et al., 2002, Baker, 2000).

Η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού και παιδιού είναι σημαντικός δείκτης πρόβλεψης και για την γλωσσική ανάπτυξη, ιδιαίτερα σε παιδιά που ανήκουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου (Dickinson, Darrow, & Tinubu, 2008). Οι εμπειρίες των παιδιών από την φοίτηση στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο γενικότερα, καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη των γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Οι μόνες άλλες εμπειρίες που μπορούν να ασκήσουν εξίσου ή και μεγαλύτερη επίδραση, είναι

αυτές του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στην περίπτωση που το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει αρνητικά ή υστερεί σε θετικά και υποστηρικτικά ερεθίσματα, ο ρόλος του σχολείου είναι, αν όχι να εξουδετερώσει, τουλάχιστον να μειώσει και να δράσει αντισταθμιστικά (Burchinal et al., 2002).

Έρευνες έχουν δείξει ότι, η συναισθηματική υποστήριξη μέσω θερμών και ανταποκριτικών αλληλεπιδράσεων από τον εκπαιδευτικό, οι στενές σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, οι ποιοτικές διδακτικές πρακτικές, το καλά δομημένο πρόγραμμα, επηρεάζουν θετικά τις γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες στο σχολικό περιβάλλον, οδηγούν σε θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους, ενισχύουν την ενεργή εμπλοκή στις δραστηριότητες, οδηγούν σε σχολικές επιτυχίες, υποστηρίζουν τη θετική προσαρμογή κι ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου (Baker, 2006, Cadima et al, 2010 Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997, Pianta & Steinberg, 1992). Οι στενές και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις είναι πολύ σημαντικές ιδιαίτερα για παιδιά που προέρχονται από μη υποστηρικτικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αρνητικές σχέσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους επηρέαζαν την ακαδημαϊκή επίδοση, την πειθαρχία, τους βαθμούς και τον τρόπο εργασίας τους στο δημοτικό. Επιπλέον, τέτοιου είδους συγκρουσιακές σχέσεις σχετίζονταν με χαμηλή προκοινωνική συμπεριφορά κι επιθετικότητα στις σχέσεις με τους συνομήλικους (Driscoll, Wang, Mashburn & Pianta, 2011).

1.2.4. Οικολογικές Θεωρίες και Αλληλεπίδραση

Σύμφωνα με τις οικολογικές θεωρίες, οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεύτερων, πρέπει να είναι σταθερές, να έχουν συνέπεια και συνοχή κι έχουν θετική συσχέτιση με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την

κοινωνική συμπεριφορά και το βαθμό συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες. Οι επιδράσεις δεν είναι ίδιες σε όλα τα παιδιά, αλλά παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις που οφείλονται στα ατομικά χαρακτηριστικά και το οικογενειακό περιβάλλον (Burchina et al., 2002, Curby et al., 2010).

Τα παιδιά αναπτύσσονται μέσα σε πολλά αλληλεξαρτώμενα κοινωνικά συστήματα (O'Connor, 2010). Η ποιότητα στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών μπορεί να περιγραφεί ως ένα συνεχές μεταξύ άμεσων κι έμμεσων παραγόντων, οι οποίοι δημιουργούν ένα σύνθετο πλέγμα αλληλεπιδράσεων και καθορίζουν τις σχέσεις (O'Connor, 2010, Verschueren & Koomen, 2012). Στους άμεσους παράγοντες ανήκουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, το φύλλο, οι παιδαγωγικές απόψεις, η προσωπική θεωρία του, η επαγγελματική κατάρτιση κι εμπειρία του, το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, ο αριθμός των μαθητών και η αναλογία τους με τον εκπαιδευτικό, η λειτουργία της σχέσης τους και η εμβάθυνση και σύνθετη σκέψη στην ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Στους έμμεσους παράγοντες ανήκουν η νομοθεσία, τα θέματα διοίκησης, καθώς και οι υλικοί πόροι (Degotardi 2010,2011, Ματσαγγούρας, 2003, Smith & Dickinson, 1994). Σε τάξεις με μικρότερες αναλογίες μαθητών-εκπαιδευτικού, καθώς και σε δραστηριότητες με μικρές ομάδες παιδιών, οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται είναι μεγαλύτερης διάρκειας και τα παιδιά είναι πιο συνεργάσιμα, με περισσότερα γνωστικά οφέλη και δυνατότητες σκέψης και αναστοχασμού (Smith & Dickinson, 1994).

1.2.5. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στις Ποιοτικές Αλληλεπιδράσεις

Βασικός παράγοντας στην δημιουργία και διατήρηση υγιούς συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη είναι ο εκπαιδευτικός (Yan, Evans & Harvey, 2011). Το θετικό συναισθηματικό

κλίμα της τάξης ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών, οι αλληλεπιδράσεις είναι υποστηρικτικές και χαρακτηρίζονται από ζεστασιά, ευαισθησία και θετική στάση.

Η οικοδόμηση σχέσεων αποδοχής και υποστήριξης ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό από την αρχή της σχολικής χρονιάς αποτελεί βασικό μέλημα του και διευκολύνει την μετάβαση και προσαρμογή στο νηπιαγωγείο (Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, 2011). Η διδασκαλία σύμφωνα με τις αρχές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών ενισχύει τις ποιοτικά ανώτερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών (O'Connor, 2010). Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να απαντά άμεσα, γρήγορα και με ζεστασιά στα παιδιά, να παρέχει πολλές ευκαιρίες για ισότιμη και αμφίδρομη επικοινωνία/συζήτηση, είναι πιο ευαίσθητος στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. να εντοπίζει και να λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα του και να δημιουργεί θετικό κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα στην τάξη. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα, καθώς μέσα από τις συζητήσεις αυτές προκύπτουν ευκαιρίες για νέα μάθηση. Οι γνώσεις και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών ενισχύονται όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται άμεσα και είναι ευαίσθητοι. Η συναισθηματική και νοητική υποστήριξη είναι απαραίτητες για να οικοδομηθούν οι νέες γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες στην μετέπειτα σχολική ζωή των παιδιών (Burchinal et al., 2008, de Kruif et al., 2000, Οδηγός του εκπαιδευτικού, 2011, Petrogiannis, 2002). Ο εκπαιδευτικός, με τον τρόπο που σκέφτεται, τον τρόπο που αντιμετωπίζει καταστάσεις, τις σχέσεις που αναπτύσσει με τα παιδιά, λειτουργεί ως μοντέλο και πρότυπο για αυτά (Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, 2011). Οι θετικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού παιδιών φαίνεται να έχουν μικρή αλλά συστηματική επίδραση, ως δείκτης επιτυχούς μετάβασης στην επόμενη σχολική βαθμίδα και σχολικής επιτυχίας των παιδιών κι επιπρόσθετα λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες σε αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες των μικρών παιδιών

(Burchinal et al., 2008, Fontaine, Torre, Grafwallner & Underhill, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που ασκούν επιτυχημένες στρατηγικές έλεγχου και πειθαρχίας, έχουν δηλαδή έλεγχο της τάξης τους και τηρούν τους κανόνες με συνέπεια, δεν επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα της τάξης σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δεν ασκούν έλεγχο συστηματικά ή δεν έχουν κανόνες στην τάξη τους. Έχουν περισσότερες ευκαιρίες για άτυπη/ έμμεση διδασκαλία και καλύτερη αλληλεπίδραση με τα παιδιά και οι οργανωμένες δραστηριότητες είναι αποτελεσματικές (Howes et al., 2008, Μπίκος, 2004, O'Connor, 2010).

1.2.6. Αλληλεπιδράσεις σε Διαφορετικά Μαθησιακά Πλαίσια

Οι αλληλεπιδράσεις στην διάρκεια του προγράμματος δεν είναι ίδιες σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια, αλλά επηρεάζονται από την περίσταση και το πλαίσιο, τους συμμετέχοντες, τους κανόνες. Σε έρευνες, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων φάνηκε να διαφοροποιείται μεταξύ διαφορετικών πλαισίων και πιο συγκεκριμένα μεταξύ ελεύθερου παιχνιδιού και ρουτινών (π.χ γεύματα). Οι εκπαιδευτικοί στην διάρκεια των ρουτινών επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους σχεδόν αποκλειστικά στην ικανοποίηση βασικών αναγκών των παιδιών. Οι συζητήσεις τους με τα παιδιά ήταν απλές, περιορισμένες μόνο στην πράξη της συγκεκριμένης στιγμής. Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν/αναστοχαστούν τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ρουτινών, οι απαντήσεις τους χαρακτηρίζονταν από χαμηλό βαθμό εμπάθυνσης και πολυπλοκότητας, χωρίς να στηρίζονται σε θεωρητικές γνώσεις διδακτικής για τεκμηρίωση των πράξεων τους, σε σύγκριση με τον αντίστοιχο στοχασμό και τα σχόλια τους για το πλαίσιο του ελεύθερου παιχνιδιού. Περισσότερο εστίαζαν κι ερμήνευαν τις δικές τους πράξεις και λιγότερο αυτές των παιδιών. Σχέση αλλά όχι αιτιώδης εντοπίστηκε ως προς τον βαθμό εμπάθυνσης και αναστοχασμού στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών και την

ευαίσθητη κι ενθαρρυντική διδακτική αλληλεπίδραση. Ενδεχομένως μπορεί να ισχύει και το αντίστροφο, η ευαίσθητη κι ενθαρρυντική αλληλεπίδραση κατά τη διδασκαλία, να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για εμβάθυνση στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών (Degotardi, 2010).

Οι Curby et al. (2010) ομαδοποιούν τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη σε τρεις κατηγορίες: αλληλεπιδράσεις που υποστηρίζουν την διδασκαλία, οργανωτικές αλληλεπιδράσεις και συναισθηματικά υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις. Στις καλά οργανωμένες τάξεις, όπου τα παιδιά γνωρίζουν τι θα συμβεί, τι προσδοκεί ο εκπαιδευτικός και ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές, αναπτύσσουν τις ανάλογες, με αποτέλεσμα να συνεργάζονται καλύτερα και να έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς. Η σταθερότητα και η συνοχή στο είδος και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων προσφέρει στα παιδιά την δυνατότητα να προβλέπουν το περιβάλλον τους και να προσαρμόζονται ανάλογα (Cadima et al, 2010, Curby et al., 2010). Οι οργανωτικές αλληλεπιδράσεις εξασφαλίζουν ποιοτικά καλύτερο πρόγραμμα, καθώς δεν υπάρχει αναστάτωση κατά τη μετάβαση από την μια δραστηριότητα στην επόμενη, ούτε χάσιμο χρόνου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στον κάθε μαθητή, για να γνωρίσει καλύτερα τον ίδιο και τις ανάγκες του και να τις λάβει υπόψη του στον σχεδιασμό του προγράμματος (O'Connor, 2010).

1.2.7. Αλληλεπιδράσεις Μεταξύ των Παιδιών

Οι σχέσεις των συνομηλίκων μεταξύ τους είναι εξίσου σημαντικές τόσο για την προαγωγή της μάθησης, όσο κυρίως για την κοινωνικοποίηση. Το βασικό σημείο στο οποίο διαφέρουν με τις σχέσεις με τους ενήλικους είναι η ισότητα που τις χαρακτηρίζει. Οι ρόλοι μεταξύ των παιδιών είναι υπό διαπραγμάτευση διαρκώς, μεταβάλλονται, θέτονται σε

αμφισβήτηση και διαπραγμάτευση και δεν θεωρούνται δεδομένες. Είναι ελεύθερες επιλογές των ίδιων των παιδιών, είναι περισσότερες αριθμητικά σε συγκριτικά με τις σχέσεις τους ενήλικους, δεν έχουν μεγάλη διάρκεια και είναι λιγότερο καταπιεστικές. Καθώς τα παιδιά είναι στην διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης των κοινωνικά αποδεκτών κανόνων οι σχέσεις μεταξύ τους δεν είναι αρκετά ασφαλείς.

1.3. Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Η έννοια της ποιότητας αποτελεί κυρίαρχη θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της τελευταίας δεκαετίας. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομία και τις αγορές και καθορίζει τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές μέσω διεθνών οργανισμών. Συνδέεται με τις έννοιες της αξιολόγησης, της αποτελεσματικότητας, του ελέγχου και της απόδοσης λόγου, της αύξησης της παραγωγικότητας, των στάνταρ ποιότητας. Τα κράτη μέλη διεθνών οργανισμών και πολιτικών ενώσεων συμμορφώνονται με τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές αναθεωρώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές τους.

Η ποιότητα ως εκπαιδευτικό φαινόμενο είναι έννοια πολύπλοκη και δεν έχει έναν οριστικό και κοινά αποδεκτό ορισμό, καθώς και οι χώροι της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας είναι σύνθετα περιβάλλοντα με κοινά στοιχεία, αλλά και πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους (Petrogiannis, 2002). Οι Sheridan, Giota, Han & Kwon (2009) ορίζουν την ποιότητα ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο και την περιγράφουν ως δομή, διαδικασία και αποτελέσματα. Κατά τον Fontaine et al. (2006) είναι μια σχετική έννοια, εξαρτώμενη από τις αλλαγές στις αξίες, τα πιστεύω, τις ανάγκες και τους ορισμούς, με συνέπεια τον διαρκή επαναπροσδιορισμό της έννοιας. Επιχειρώντας έναν γενικό ορισμό της θα λέγαμε ότι πρόκειται για ένα δυναμικό, πολυδιάστατο κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο που μπορεί να μετρηθεί με διάφορα

εργαλεία και μονάδες ανάλυσης, αλλά στην ουσία του αντανακλά στοιχεία του περιβάλλοντος που συνδέονται με την επιτυχή κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Pianta et al., 2005). Επηρεάζεται από τις πολιτισμικές αξίες, τις επικρατούσες επιστημονικές θεωρίες, το υπάρχον πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο και τους σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων κάθε κράτους (Sheridan et al., 2009).

Σύμφωνα με τη πολιτισμική προσέγγιση, η ποιότητα ορίζεται διαφορετικά για κάθε κοινωνία και συνεπώς και για το εκπαιδευτικό της σύστημα, ανάλογα με τις αρχές, τις αξίες και τις προσδοκίες για την ανατροφή των παιδιών. Οι πολιτισμικές αυτές διαφορές κάνουν δύσκολη την χρήση ενός κοινού ορισμού και της χρήσης ίδιων εργαλείων για την μελέτη κι έρευνα της. Παρόλα αυτά υπάρχουν παγκόσμιες θεμελιώδεις αρχές κι αξίες για την ευημερία, την ανάπτυξη κι εκπαίδευση των παιδιών που θα πρέπει να αποτελούν βασικές παραμέτρους της ποιότητας (Sheridan et al., 2009).

Στην προσπάθεια περιγραφής της ποιότητας ως εκπαιδευτικού φαινομένου δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολιτική φιλοσοφία και η οργάνωση μιας πολιτείας, η οικονομία, οι κοινωνικές πολιτικές και οι συλλογικές αξίες της ορίζουν τα πλαίσια του λόγου για την ποιότητα στην εκπαίδευση κι επηρεάζουν αναπόφευκτα το εκπαιδευτικό σύστημα της, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις αξίες και τους σκοπούς καθώς και τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επιπλέον, η συμμετοχή σε διεθνείς οργανισμούς και η εναρμόνιση με τις πολιτικές τους επιδρούν στον ορισμό της ποιότητας. Επίσης, οι κυρίαρχες τάσεις και τα νέα ερευνητικά δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των παιδιών επιδρούν, ορίζοντας ή επανακαθορίζοντας υπάρχουσες θεωρίες και εκπαιδευτικές πολιτικές.

Μια ακόμη παράμετρος που επηρεάζει και διαφοροποιεί τις περιγραφές της ποιότητας είναι το ποιος τις εκφράζει, γονιός, εκπαιδευτικός, ερευνητής, επίσημος φορέας, το ίδιο το παιδί, και δεν αποκλείουν η μια την άλλη, αλλά μάλλον αλληλοσυμπληρώνονται (Layzer & Goodson, 2006). Καθώς είναι άμεσα εξαρτώμενη από τα άτομα που δίνουν τις πληροφορίες μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχετική αλλά όχι ως αυθαίρετη (Katz, 1999, Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2013). Για μια ολοκληρωμένη περιγραφή της ποιότητας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι πληροφορίες και οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων στην προσχολική εκπαίδευση (επιστήμονες, επίσημοι φορείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς).

Η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να είναι είτε υποκειμενική, είτε αντικειμενική έννοια. Ως υποκειμενική, είναι μια δυναμική και σχετική έννοια, σε άμεση πάντοτε συνάρτηση με μια δεδομένη κατάσταση, σε ορισμένο χρόνο και συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, στηρίζεται σε πολιτικές και φιλοσοφικές απόψεις, στις απόψεις της κοινωνίας και τις πολιτισμικές διαφορές. Τα χαρακτηριστικά της θα πρέπει να ορίζονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο για να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους. Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στο οικοσυστημικό θεωρητικό μοντέλο του Bronfenbrenner. Την μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζουν πολλά και διαφορετικά συστήματα, οι επιδράσεις των οποίων λαμβάνονται υπόψη από την υποκειμενική προσέγγιση. Αδύναμο σημείο της αυτής της προσέγγισης είναι η έμφαση στην υποκειμενικότητα και στη συνεχή αλλαγή του ορισμού, με συνέπεια την δυσκολία στην διατύπωση κριτηρίων ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (Sheridan, 2009, Siraj-Blatchford & Wong, 1999).

Η αντικειμενική προσέγγιση είναι ένας λειτουργικός ορισμός, που στηρίζεται σε μετρήσιμα, εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα των θεωριών ανάπτυξης και μάθησης και στην

πρακτική εμπειρία στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Σε αυτή την προσέγγιση, παρά την αντικειμενικότητα και εγκυρότητα των δεδομένων υπάρχει ο κίνδυνος τα χαρακτηριστικά στοιχεία που περιγράφουν την ποιότητα να αποτελέσουν τροχοπέδη με την στατικότητα και την ανελαστικότητα τους, ως μοναδικής «αλήθειας» για το εκπαιδευτικό σύστημα. Μια επιπλέον αδυναμία είναι ότι πιθανόν τα χαρακτηριστικά της ποιότητας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε μια δεδομένη χρονική στιγμή να μην έχουν την ίδια ισχύ κι εγκυρότητα σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια (Sheridan, 2009, Siraj-Blatchford & Wong, 1999). Παρόλες τις αδυναμίες της, αποτελεί την επικρατέστερη προσέγγιση μέτρησης και περιγραφής της ποιότητας στον χώρο της εκπαίδευσης. Δύο είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συγκροτούν την έννοια, αυτά της δομής και της διαδικασίας (Cassidy et al., 2005, Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997, Ρέντζου, 2011).

Τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας είναι οι πραγματικές εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στον χώρο της προσχολικής φροντίδας, οι άμεσες κοινωνικές, συναισθηματικές, φυσικές και διδακτικές αλληλεπιδράσεις των μικρών παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους, η φροντίδα και η ασφάλεια, οι ποιοτικές δραστηριότητες και τα υλικά. Αναφέρονται στην ποιοτική διάσταση του προγράμματος και του περιβάλλοντος, στο συναισθηματικό κλίμα και γενικότερα στην ποιότητα της φροντίδας και αγωγής που λαμβάνουν τα παιδιά (Cassidy et al., 2005, Espinosa, 2002, Goelman et al., 2006, Pianta et al., 2005). Κύριο ρόλο έχει ο ανθρώπινος παράγοντας και οι αλληλεπιδράσεις. Σε αντίθεση με την συλλογή και επεξεργασία των δομικών χαρακτηριστικών, τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας απαιτούν έμπειρους ειδικούς για να ερμηνευτούν και να αξιοποιηθούν και δεν είναι εύκολο να οριστούν από ρητούς κανόνες (Howes, Phillips & Whitebook, 1992). Μετρώνται μέσω της παρατήρησης και της βαθμολόγησης σταθμισμένων κλιμάκων πολλών διαστάσεων των προσχολικών

προγραμμάτων, όπως οι αλληλεπιδράσεις, οι διδακτικές μέθοδοι, οι ρουτίνες υγιεινής και φροντίδας, τα υλικά (Espinosa, 2002).

Τα δομικά χαρακτηριστικά μπορούν να περιγραφούν ως τα στοιχεία εκείνα που ορίζονται από τους κανονισμούς και τη νομοθεσία για την λειτουργία ενός προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης (Cassidy et al., 2005, Espinosa, 2002) και είναι: το μέγεθος της ομάδας, η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι μισθοί, οι εργασιακές συνθήκες και η σταθερότητα του προσωπικού, τα δίδακτρα, οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την λειτουργία του προγράμματος. Ο Phillipsen et al. (1997) αναφέρει ότι τα δομικά χαρακτηριστικά μπορούν να διχοτομηθούν σε όσα αφορούν την τάξη και όσα αφορούν τη σχολική μονάδα. Συχνά θεωρούνται ότι επηρεάζουν έμμεσα τα παιδιά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας. Τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ποιότητα είναι αλληλοεξαρτώμενα. Τα δομικά χαρακτηριστικά φαίνεται να έχουν μεγάλο βαθμό επίδρασης στα χαρακτηριστικά της διαδικασίας, δηλαδή την ποιότητα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων, το συναισθηματικό κλίμα, το πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Ωστόσο, στον γενικό προσδιορισμό της ποιότητας τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από τα δομικά (Howes, et al., 1992, Podmore, Meade & Hendricks, 2000).

Η εξασφάλιση υψηλών στάνταρ στα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας ενός προσχολικού χώρου φροντίδας κι εκπαίδευσης ικανοποιεί τις δύο βασικές ανάγκες στην ιεραρχική κλίμακα αναγκών του Maslow, τις φυσιολογικές και της ασφάλειας. Αποτελούν προαπαιτούμενο και βασική προϋπόθεση για την λειτουργία των χώρων φροντίδας μικρών παιδιών, αλλά δεν επαρκούν από μόνες τους για την υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών. Οι ανώτερες ιεραρχικά ανάγκες για κοινωνική αποδοχή, για αυτοεκτίμηση, για αυτοπραγμάτωση υποστηρίζονται κυρίως από τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας

και αναφέρονται τόσο στις αρχές των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών και κατ επέκταση στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση (Jones-Branch, Torquati, Raikes & Edwards, 2004).

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner ερμηνεύει τον τρόπο με τον οποίο το μικρο-σύστημα (οικογένεια), το μέσο-σύστημα (σχολείο), το μακρο-σύστημα (οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές) και το χρόνο-σύστημα (χρόνος) επιδρούν στους παράγοντες ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών. Με βάση το οικοσυστημικό μοντέλο η Sheridan (2009) σε μια μετα-ανάλυση τεσσάρων εμπειρικών μελετών περιγράφει τέσσερις διαστάσεις της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση, την διάσταση της κοινωνίας, των εκπαιδευτικών, των παιδιών και του σχολικού περιβάλλοντος. Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις αποτελούν ενιαίο πλαίσιο για αξιολόγηση της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση, είτε μεμονωμένα.

Παρά τις διαφορετικές περιγραφές της ποιότητας υπάρχουν κοινά αποδεκτά στοιχεία, σε όλους τους ορισμούς, τα οποία σχετίζονται με τις ανάγκες και υποστηρίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Τα κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία του ορισμού της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση είναι: αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες, ποικιλία υλικών, μικρός αριθμός παιδιών ανά εκπαιδευτικό, ασφαλές περιβάλλον, υγιεινή φροντίδα των παιδιών, καταρτισμένο και μόνιμο προσωπικό, θετικό συναισθηματικό κλίμα, θετικές αλληλεπιδράσεις με ενήλικους, συνεργασία με την οικογένεια, σύγχρονα αναπτυξιακά κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, παιδοκεντρικές διδακτικές, υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών, επαρκείς οικονομικοί πόροι και υλικοτεχνικές υποδομές, συνεχής αξιολόγηση των προγραμμάτων, η εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού, οι θερμές και υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και παιδιών, η καταλληλότητα του υλικού χώρου (Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994).

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να προσδιοριστούν οι διαστάσεις της ποιότητας βασίζονται και αντανακλούν συγκεκριμένες φιλοσοφίες και σχολές σκέψης, διαφορετικές τοπικές, κοινωνικές κι εθνικές αξίες και ανάγκες κι έχουν συγκεκριμένα όρια και περιορισμούς (Podmore, et al., 2000). Σημαντική είναι η συνεισφορά της έρευνας στην απόπειρα περιγραφής και ορισμού της έννοιας της ποιότητας. Εξίσου όμως σημαντικός είναι ο ρόλος των συλλογικών αξιών της κοινωνίας και των επίσημων φορέων, των εκπαιδευτικών, των οικογενειών, των ειδικότερα των ίδιων των παιδιών. Η υψηλή ποιότητα των προγραμμάτων είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση τους (Podmore et al., 2000).

Η μέτρηση της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση γίνεται με συνεντεύξεις και παρατηρήσεις με δομημένα ερευνητικά εργαλεία. Αντικείμενα μέτρησης αποτελούν παράμετροι της ποιότητας που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, τόσο των δομικών χαρακτηριστικών όσο και των διαδικασιών. Οι μετρήσεις αποσκοπούν στην βελτίωση του προγράμματος, στην έρευνα και στη νομοθεσία. (Scarr et al., 1994).

Η Katz (1999) όπως αναφέρεται στην Ρέντζου (2011), προτείνει αξιολόγηση της ποιότητας ως προς πέντε διαφορετικές προοπτικές: από «πάνω προς τα κάτω», η οποία είναι η αξιολόγηση των ειδικών και αξιολογεί τα χαρακτηριστικά του προγράμματος από την σκοπιά των υπεύθυνων, την «από κάτω προς τα πάνω», όπου γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η εμπειρία των εμπλεκόμενων παιδιών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, η «από έξω προς τα μέσα», όπου παρουσιάζονται οι απόψεις των οικογενειών των παιδιών, η «εκ των έσω», και αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς και τέλος, η «εξωτερική», στην οποία αποτυπώνονται οι απόψεις και οι κρίσεις της κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας. Η πιο διαδεδομένη πρακτική για την αξιολόγηση της ποιότητας είναι η «από πάνω προς τα κάτω».

Η παγκόσμια τάση για αξιολόγηση, αναβάθμιση και ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων θα πρέπει να εστιάσει την έρευνα όχι μόνο στα δομικά στοιχεία της ποιότητας, αλλά στα στοιχεία διαδικασίας της ποιότητας, στην διδασκαλία και στις αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη.

1.3.1 Υψηλής Ποιότητας Προσχολικά Προγράμματα

Είναι γενικά αποδεκτό ότι υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα υποστηρίζουν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών και τα προετοιμάζουν καλύτερα για την μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα, ιδιαίτερα για παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου. Σε δύο μεγάλες έρευνες που παρακολούθησαν παιδιά από την προσχολική ηλικία μέχρι την σχολική ηλικία, βρέθηκε να υπάρχει σχέση της ποιότητας του προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Burchinal et al., 2008, Fontaine et al., 2006). Τα οφέλη από την φοίτηση των παιδιών σε προσχολικά κέντρα με υψηλής ποιότητας προγράμματα δεν περιορίζονται μόνο στα ίδια, αλλά και στις οικογένειες τους και στην ευρύτερη κοινωνία. Είναι άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα κι επιδρούνε σε όλες τις πτυχές της ανάπτυξης (Podmore et al., 2000).

Οι αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με τα παιδιά και το υψηλής ποιότητας πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να επιδρούν στην ανάπτυξη του γραμματισμού και της μαθηματικής σκέψης, να οδηγούν σε λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, να υποστηρίζουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, να αποτελούν πλαίσιο για θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και λιγότερο παρορμητικές συμπεριφορές (Sheridan et al., 2009).

Η έρευνα για την ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι περιορισμένη και ο όρος της ποιότητας δεν αναφέρεται παρά ελάχιστα στην βιβλιογραφία και στην επίσημη νομοθεσία (Petrogiannis, 2002).

1.3.2 Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές

Αποτελούν κριτήρια πρακτικών που υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών. Τέσσερις είναι οι βασικές κατευθύνσεις των Αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών (Bredenkamp & Cople, 1998):

1. τα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην απόκτηση και οικοδόμηση της γνώσης τους, έχουν πολυδιάστατη ανάπτυξη και διαφορετικές ικανότητες και παρελθόν.
2. Η αποτελεσματική διδασκαλία χαρακτηρίζεται από πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις, υποστηρικτική κι ενημερωτική ανατροφοδότηση και ανάπτυξη των ιδεών με συνοχή (coherent).
3. διαρκής αξιολόγηση της ατομικής ανάπτυξης του κάθε παιδιού για εξατομίκευση της διδασκαλίας, αλλά και βελτίωση του συνολικού προγράμματος.
4. οι θετικές αλληλεπιδράσεις στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τα παιδιά οδηγεί στην μετέπειτα σχολική επιτυχία.

Όταν οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός είναι αναπτυξιακά κατάλληλες οι σχέσεις είχαν λιγότερες συγκρούσεις (O'Connor, 2010).

Στα προγράμματα που στηρίζονται στις ΑΚΠ είναι σημαντική η γνώση του πώς αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα παιδιά, ποιες είναι οι ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα

τους, καθώς και το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του κάθε παιδιού (Δαφέρμου et al., 2006).

Βασική αρχή στα ΑΚΠ είναι η οικοδόμηση της μάθησης μέσα από την ενεργητική-βιωματική επαφή των παιδιών με τα υλικά και τους ανθρώπους. Τα παιδιά μαζί με τους παιδαγωγούς δρουν ενεργητικά και αλληλεπιδρούν στην προσπάθεια τους να προσεγγίσουν τη γνώση από διαφορετικές πηγές. Οι δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, είναι ατομικές και ομαδικές και είναι απόλυτα σεβαστός ο προσωπικός ρυθμός του κάθε παιδιού (Δαφέρμου et al., 2006).

Για να χαρακτηριστούν ως αναπτυξιακά κατάλληλες οι πρακτικές που εφαρμόζονται την ώρα του φαγητού οι Fletcher & Branen, (1994) προτείνουν μια σειρά από πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι προτάσεις τους βέβαια σε μεγάλο βαθμό περιγράφουν το φαγητό και όχι τόσο το γενικότερο κλίμα την ώρα του φαγητού, παρόλα αυτά αποτελούν μια ενδιαφέρουσα πρόταση. Σύμφωνα με τις προτάσεις τους εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να επιμένουν να τρώνε τα παιδιά ολόκληρη την ποσότητα του φαγητού τους, να μην τα πιέζουν, αλλά να τα αφήνουν να φάνε μέχρι το σημείο που θα νιώσουν τα ίδια ότι χόρτασαν. Να είναι ευέλικτοι στην διάρκεια του φαγητού, να χρησιμοποιούν σκεύη σε αναλογίες και μέγεθος κατάλληλες για παιδιά, ώστε να τρώνε χωρίς καμία βοήθεια, ο χώρος που αναλογεί στο κάθε παιδί να είναι άνετος, οι τροφές να έχουν ποικιλία ως προς την μορφή, την υφή και οι ίδιοι να τρώνε μαζί με τα παιδιά. Προτείνουν ακόμη και να συμμετέχουν με κάποιο τρόπο στην παρασκευή και προετοιμασία του φαγητού τους. Αυτή η πρόταση βέβαια δεν μπορεί να έχει εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά είναι ενδεικτική του πνεύματος των πρακτικών.

1.4. Η Ώρα του Φαγητού στο Νηπιαγωγείο

1.4.1 Ρουτίνες

Στα σύγχρονα προσχολικά προγράμματα η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων και στον χρόνο του παιχνιδιού των παιδιών, αλλά ευκαιρίες για μάθηση υπάρχουν και στις ρουτίνες, οι οποίες καταλαμβάνουν σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος του ημερήσιου προγράμματος (Degotardi, 2010).

Οι ρουτίνες ορίζονται ως σταθερές κι επαναλαμβανόμενες χρονικά δράσεις με σκοπό να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες του προγράμματος ή των ίδιων των παιδιών και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Συνήθως ισχύουν καθημερινά σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους ή για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ανάλογα με την ανάγκη την οποία καλύπτουν. Τα γεύματα, η συγκέντρωση όλης της ομάδας στην «παρεούλα» το πρωί, η προσέλευση και η αποχώρηση, η υγιεινή των παιδιών, η ανάπαυση στα ολοήμερα τμήματα, ο ομαδικός προγραμματισμός της ημέρας, η τακτοποίηση των παιχνιδιών και της τάξης, ο δανεισμός βιβλίων και η επιστροφή τους συγκεκριμένες μέρες, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του ημερήσιου προγράμματος (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Οι ρουτίνες αντιπροσωπεύουν το ένα τρίτο του ημερήσιου προγράμματος σε ένα κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης (Cabell et al., 2013). Σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν σχετική ομοιομορφία και κοινά στοιχεία σε όλα τα νηπιαγωγεία, με διαφοροποιήσεις που οφείλονται είτε στον εκάστοτε εκπαιδευτικό, είτε στις ιδιαιτερότητες της ομάδας των νηπίων του κάθε νηπιαγωγείου.

Οι ρουτίνες εισάγονται και καθιερώνονται στο καθημερινό πρόγραμμα από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Ο εκπαιδευτικός «διδάσκει» τις προσδοκώμενες κι αποδεκτές συμπεριφορές και τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας άμεσα, με δραστηριότητες σχετικές με τις καθημερινές ρουτίνες, και έμμεσα, επιβραβεύοντας κι ενισχύοντας αποδεκτές συμπεριφορές παιδιών. Θα

πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, να ανταποκρίνονται στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών και να είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού, αν όχι στην αρχή της χρονιάς, τουλάχιστον σε επόμενα στάδια, όταν τα παιδιά θα έχουν περισσότερη εμπειρία και γνώσεις.

Οι καθημερινές ρουτίνες προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά για αυθόρμητη μάθηση και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, καθώς υποστηρίζουν την καλλιέργεια του αυτοελέγχου, της υπευθυνότητας, της αυτονομίας, εξασφαλίζουν την αίσθηση της ασφάλειας, της εμπιστοσύνης και της σταθερότητας (Sytsma, Kelley, Wymer, 2001, Wildenger, McIntyre, Fiese, Eckert, 2008, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Στη διάρκεια τους τα παιδιά έχουν πολλές ευκαιρίες να μάθουν κανόνες, συμπεριφορές, κώδικες επικοινωνίας όχι μόνο με άμεση διδασκαλία, αλλά έμμεσα. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν, συχνά δεν είναι ξεκάθαρα δηλωμένες, αλλά υπονοούνται και η μάθηση τους ενισχύεται μέσω της επιβράβευσης ή μη από τον εκπαιδευτικό, αλλά και της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Η συζήτηση μεταξύ των παιδιών, χωρίς την άμεση συμμετοχή του εκπαιδευτικού, αποτελεί ευκαιρία για αυθεντικές γνωστικές αντιπαραθέσεις. Εκτός από την μάθηση, υποστηρίζεται η αυθόρμητη κοινωνικοποίηση των παιδιών και η σταδιακή ενσωμάτωσή τους στην προσχολική κουλτούρα με την υποστήριξη των συνομηλίκών τους. Οι διαφορές στην ηλικία και σε αναπτυξιακό και γνωστικό επίπεδο μεταξύ των παιδιών δεν εμποδίζουν την μάθηση και την κοινωνικοποίηση, αλλά την υποστηρίζουν, σύμφωνα με τις θεωρίες για την κοινωνική μάθηση και την ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν έμμεσα από τα μεγαλύτερα μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. (Williams & Williams, 2001)

Το βασικό χαρακτηριστικό των ρουτινών είναι η επανάληψη τους και η σταθερή διαδοχή των σταδίων, η οποία διευκολύνει την εκμάθησή τους. Παρόλα αυτά θα πρέπει να

χαρακτηρίζονται από ευελιξία και όχι από ανελαστικότητα στην τήρηση τους και ισχυρή ομογενοποίηση των συμπεριφορών. Αυτό θα έχει ως συνέπεια τον περιορισμό της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της διαφοροποίησης των παιδιών. Η ελαστικότητα στην τήρηση των ρουτινών και τα περιθώρια για πρωτοβουλίες απ τα παιδιά ενδεχομένως θα τα κάνει ικανά να αντιληφθούν το νόημα και τον σκοπό των πράξεων στις οποίες συμμετέχουν (Williams & Williams, 2001).

Οι ρουτίνες προσφέρονται ως υποστηρικτικό περιβάλλον και για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας για ξενόγλωσσα παιδιά. Είναι ένα πλαίσιο που εξασφαλίζει σταθερότητα μέσω της επανάληψης και της σταθερής διαδοχής δράσεων και προσφέρεται για παρατήρηση, μίμηση και συμμετοχή του κάθε παιδιού σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς και τις ικανότητες του. Τα υψηλά επίπεδα επανάληψης στην οργάνωση και τη δομή των ρουτινών παρέχουν τη δυνατότητα για επικοινωνία και ανάπτυξη οικειότητας σε παιδιά με περιορισμένο επίπεδο κατάκτησης της κυρίαρχης γλώσσας (Kultti, 2013).

Σε έρευνες σχετικές με τις καθημερινές ρουτίνες σε κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης φάνηκε ότι οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των καθημερινών ρουτινών είναι χαμηλότερης ποιότητας, σε σύγκριση με άλλα διαστήματα του ημερήσιου προγράμματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στην ικανοποίηση βασικών αναγκών των παιδιών (τάισμα, ντύσιμο, πλύσιμο χεριών κτλ). Επιπλέον, ο αναστοχασμός των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά κατά την ώρα των ρουτινών είναι απλουστευτικός, εστιασμένος στις δικές τους συμπεριφορές και όχι στον των παιδιών και χωρίς θεωρητικές τεκμηριώσεις σε παιδαγωγικές θεωρίες. Συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στις ρουτίνες, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στις οργανωμένες δραστηριότητες και στο χρόνο του ελεύθερου παιχνιδιού, για να

παρατηρήσουν τα παιδιά, να οργανώσουν να αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν για τις δικές τους ενέργειες. Σχεδόν έχει παραβλεφθεί η συμβολή των ρουτινών στην δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, στην προώθηση και υποστήριξη της μάθησης των παιδιών (Degotardi, 2010).

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011) οι ρουτίνες αναφέρονται ως ένα από τα πέντε πλαίσια που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να οργανώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες. Είναι πρώτη φορά σε επίσημο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση που γίνεται ξεκάθαρη αναφορά στις ρουτίνες. Η σπουδαιότητα τους φαίνεται από το γεγονός ότι δεν διαχωρίζονται στο καθημερινό πρόγραμμα, αλλά αποτελούν ισότιμο πλαίσιο για οργάνωση μαθησιακών εμπειριών. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια συνέχεια στον χρόνο και δεν διαχωρίζεται σε οργανωμένες διδακτικές δραστηριότητες ή μαθησιακές εμπειρίες, διαλείμματα, γεύματα και μεταβατικό χρόνο μεταξύ τους. Στην παραδοσιακή προσέγγιση της οργάνωσης του ημερήσιου προγράμματος η διδασκαλία, η μάθηση, η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο στην διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων και σε πιο χαλαρή και άτυπη, έμμεση μορφή, στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Οι διαδικασίες που λάμβαναν χώρα στην διάρκεια των ρουτινών και των γευμάτων δεν αναφερόταν πουθενά και αποτελούσαν μέρος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος και της προσωπικής θεωρίας που έχει διαμορφώσει ο κάθε εκπαιδευτικός στην επαγγελματική του πορεία. Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (2011) οι χρόνοι και οι χώροι ενοποιούνται, η μάθηση δεν τεμαχίζεται, αλλά προσεγγίζεται ως ενιαία οντότητα και κάθε στιγμή προσφέρεται για μάθηση. Το πρόγραμμα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ισορροπία και να εξασφαλίζει στα παιδιά ευκαιρίες συμμετοχής σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια.

Για την αποτελέσουν οι ρουτίνες ένα ποιοτικό μαθησιακό πλαίσιο είναι απαραίτητη η συμβολή του εκπαιδευτικού, καθώς με έμμεσο τρόπο πρέπει να εξασφαλίζει και να οργανώνει

τις συνθήκες που θα υποστηρίξουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Θα πρέπει να παρατηρεί και να αξιοποιεί όλες τις ευκαιρίες που προκύπτουν στην καθημερινότητα της τάξης και μπορούν να οργανωθούν και να μετατραπούν σε οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες σε όλα τα πλαίσια, πέρα από τις παραδοσιακές οργανωμένες δραστηριότητες (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011).

1.4.2 Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στα σχολεία λειτουργούν παράλληλα δύο ατζέντες, οι οποίες αλληλεξαρτώνται, αλλά συχνά βρίσκονται σε αντίφαση μεταξύ τους. Η μια είναι το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως συντάσσεται από το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας και τους επίσημους φορείς, το οποίο μέσω νόμων κι εγκυκλίων καθορίζει τους σκοπούς της αγωγής, τους κανόνες λειτουργίας των σχολείων, τα εργασιακά και διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη είναι το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, που δημιουργεί μη προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, έξω από τους σχεδιασμούς και τους σκοπούς του επίσημου προγράμματος. Δεν αποτελεί νέο φαινόμενο στον χώρο της εκπαίδευσης και ούτε ο ρόλος που διαδραματίζει είναι ο ίδιος σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα (Φλουρής, 1983). Δεν υπάρχει ένας μόνο κοινά αποδεκτός όρος, τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, για να περιγράψει αυτή την πτυχή του προγράμματος. Στα ελληνικά συναντώνται οι όροι άτυπο, κρυφό, ανεπίσημο, παραπρόγραμμα, σιωπηλό, παράλληλο αναλυτικό πρόγραμμα, αόρατο (Πασούλα, 2004). Οι ορισμοί που έχουν δοθεί, αλλά και ο τρόπος που ο κάθε ενδιαφερόμενος αντιλαμβάνεται κι ερμηνεύει το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, είναι σε άμεση συνάρτηση με πολλούς παράγοντες, πολιτικούς, επιστημονικούς, φιλοσοφικούς, καθώς και της ειδικότητας του (Φλουρής, 1993).

Ο Phillip Jackson, όπως αναφέρει ο Χατζηγεωργίου (1998) καθιέρωσε τον όρο για να περιγράψει όλες τις άτυπες μορφές διδασκαλίας και μάθησης που συμβαίνουν παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα και τις οποίες πρέπει τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να γνωρίσουν για να συμμετέχουν επιτυχώς στην σχολική ζωή αλλά και στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Eggleston, 1977).

Με βάση την σχετική βιβλιογραφία ο Portelli (1993) προτείνει τέσσερις γενικούς ορισμούς για το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα:

1. το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι οι ανεπίσημες προσδοκίες ή τα υπονοούμενα αλλά προσδοκώμενα μηνύματα,
2. το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι τα μη εμπρόθετα μαθησιακά αποτελέσματα
3. το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι τα υπονοούμενα μηνύματα που προκύπτουν από την οργάνωση της εκπαίδευσης (structure of schooling),
4. το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα προέρχεται από τους ίδιους τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1984) όπως αναφέρουν οι Βρεττός και Καψάλης (1997, σελ.40) το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι «το σύνολο των εμπειριών που αποκτάει ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που εμπεριέχονται φανερά και άμεσα στον σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας». Μια άλλη περιγραφή του παραπρογράμματος είναι το σύνολο των υπονοούμενων μηνυμάτων που έχουν σχέση με τη γνώση, τις αξίες, τις νόρμες συμπεριφορών και στάσεων, τα οποία οι μαθητές βιώνουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα ερμηνεύουν ο καθένας με διαφορετικό τρόπο. Τα μηνύματα αυτά μπορεί να είναι αντικρουόμενα, μη γραμμικά και

αποσπασματικά (Skelton, 1997 Halstead & Xiao, 2010). Δεν είναι γνώσεις, αξίες και στάσεις που διδάσκονται επίσημα, αλλά μαθαίνονται, όχι αποκλειστικά μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, αλλά με τους συνομηλίκους και με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι όλα όσα μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα (Thornberg, 2009). Μπορεί να χαρακτηριστεί ως συμπληρωματικό του επίσημου, λειτουργεί παράλληλα και αναφέρεται σε όλες τις μη προσχεδιασμένες επιδιώξεις και αποτελέσματα της επίσημης εκπαίδευσης (Φλουρής, 1993). Πρόκειται περισσότερο για μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα αποτελέσματα της οποίας δεν μπορούν να αξιολογηθούν και να μετρηθούν ποσοτικά και ποιοτικά, αφού δεν πρόκειται για επίσημο και οργανωμένο πρόγραμμα (Kentli, 2009, Halstead & Xiao, 2010).

Τα δομικά κι ενδεικτικά στοιχεία του κρυφού προγράμματος είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολείου και επηρεάζονται από τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι δηλώσεις των σκοπών και των αξιών εκ μέρους του σχολείου και η σύγκλιση ή η απόκλιση της καθημερινής πρακτικής από αυτές, ο τρόπος διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου. Ως φαινόμενο, το κρυφό πρόγραμμα διαφοροποιείται τόσο μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων και βαθμίδων εκπαίδευσης, όσο κι εντός της ίδιας σχολικής μονάδας. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών, η μοναδικότητα της εκπαιδευτικής πράξης, οι προσωπικότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και οι επικρατούσες υποκουλτούρες εντός ενός σχολείου είναι στοιχεία που καθιστούν μοναδικό το άτυπο πρόγραμμα (Πασούλα, 2004).

Η γνώση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, παράλληλα με το επίσημο, από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι σημαντική και εξασφαλίζει την επιτυχία του επίσημου προγράμματος (Eggleston, 1977). Η ύπαρξη και η λειτουργία του κρυφού αναλυτικού

προγράμματος είναι τόσο διαχρονική και ισχυρή, που οι νέοι μαθητές γνωρίζουν νόρμες συμπεριφοράς και κανόνες της σχολικής καθημερινότητας πολύ πριν ξεκινήσουν τη σχολική τους φοίτηση. Η γνώση των κανόνων του κρυφού προγράμματος εξασφαλίζει στο νέο μαθητή την ευκολότερη ένταξη στην τάξη και επιτυχή συμμετοχή στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. (Eggleston, 1977).

1.4.3. Γεύματα

Το φαγητό είναι μια κατεξοχήν κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα για τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως ηλικίας. Εκτός από την ικανοποίηση της βασικής ανάγκης για την εξασφάλιση της επιβίωσης, η ώρα του φαγητού προσφέρει στους ανθρώπους ευκαιρία να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν. Στα νηπιαγωγεία ο χρόνος αυτός αποτελεί σημαντικό κομμάτι των σταθερών ρουτινών, και θα πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος και όχι μια διακοπή. Ο τρόπος που υλοποιείται αντανακλά την ποιότητα του προγράμματος και τις αρχές που το διέπουν (Mulligan, 1998). Σε προσχολικά προγράμματα υψηλής ποιότητας η ώρα του γεύματος αποτελεί σημαντική παιδαγωγική δραστηριότητα και δεν έχει αποκλειστικό σκοπό μόνο την ικανοποίηση της ανάγκης των παιδιών για τροφή. Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τις ευκαιρίες που πρέπει να παρέχουν στα παιδιά να αποκτούν υγιεινές διατροφικές συνήθειες αποτελώντας οι ίδιοι πρότυπα, πρέπει να αντιμετωπίζουν την ώρα αυτή ως ένα παιδαγωγικό πλαίσιο κατάλληλο για κοινωνικοποίηση, επικοινωνία και γλωσσική ανάπτυξη, καθώς είναι μια πολιτισμική, παιδαγωγική και γλωσσική δραστηριότητα (Kultti, 2013).

Ο χρόνος του ημερήσιου προγράμματος που αντιστοιχεί στα γεύματα και γενικότερα στις ρουτίνες αντιστοιχεί περίπου στο ένα τρίτο, και θα πρέπει να γίνεται ουσιαστική αξιοποίηση του

από τους εκπαιδευτικούς για έμμεση διδασκαλία, η οποία έχει σκοπούς κι εντάσσεται στους σχεδιασμούς τους (Cabell et al., 2013). Είναι απαραίτητος ο προσεκτικός σχεδιασμός της ώρας του γεύματος καθώς και της διεξαγωγής του, το είδος των αλληλεπιδράσεων, των συζητήσεων, των δεξιοτήτων που θα αναπτυχθούν και ο τρόπος συμμετοχής των παιδιών, όπως και των υπόλοιπων δραστηριοτήτων του ημερήσιου προγράμματος και θα πρέπει να διέπεται από τις αρχές των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση (Fletcher & Branen, 1994). Σημαντικό στοιχείο είναι και ο τρόπος με τον οποίο η ώρα του γεύματος μπορεί να συνδεθεί με τις δραστηριότητες του υπόλοιπου προγράμματος (Mulligan, 1998).

Πολλές από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το γεύμα και τις διαδικασίες του δεν στηρίζονται σε επίσημες οδηγίες ή σε θεωρίες διδακτικής, είναι άτυπες και στηρίζονται/νομιμοποιούνται στην εμπειρία και στην μακροχρόνια καθιέρωση τους. Συνήθως μεταδίδονται προφορικά από παλιότερους ή πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς στους νεότερους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας άτυπης πρακτικής είναι η επιβολή της σιωπής ή ησυχίας από τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια τους γεύματος (Knight & Bomba, 1993).

1.4.4. Η Υποστήριξη της Γλωσσικής Ανάπτυξης στην Ώρα του Γεύματος

Συγκεκριμένες περιοχές και δραστηριότητες του καθημερινού προγράμματος φαίνεται να προσφέρονται περισσότερο για υποστήριξη της ανάπτυξης του λόγου. Η ώρα του γεύματος αποτελεί ένα νατουραλιστικό πλαίσιο για γλωσσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών, αλλά και ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά με την παρουσία ή μη του εκπαιδευτικού. Με τις κατάλληλες παρεμβάσεις από τον εκπαιδευτικό μπορούν να δημιουργηθούν ευκαιρίες για ανάπτυξη γλωσσικών δραστηριοτήτων. Στις συζητήσεις μπορούν να συμμετέχουν ελεύθερα όλα τα παιδιά, να προτείνουν και τα ίδια θέματα που τα αφορούν, είτε

να παρακολουθούν και να ακούνε τα άλλα παιδιά και τη νηπιαγωγό (Kultti, 2013, Smith & Dickinson, 1994).

Η ώρα του γεύματος όπως και γενικότερα οι ρουτίνες στο νηπιαγωγείο δεν έχουν λάβει την δέουσα ερευνητική προσοχή συγκριτικά με τις οργανωμένες δραστηριότητες ή την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού για την μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης και σκέψης των παιδιών. Οι Cabell et al. (2013) επισημαίνουν ότι οι συζητήσεις που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιών κι εκπαιδευτικών είναι χαλαρές και φυσικές, αλλά καθώς δεν γίνονται στα πλαίσια οργανωμένων δραστηριοτήτων, δεν υπάρχει επιτυχημένη και συστηματική υποστήριξη/διδασκαλία του γραμματισμού. Η σύγκρισή αυτή γίνεται με τις οργανωμένες δραστηριότητες, όπου οι διδακτικές αλληλεπιδράσεις και ο λόγος που αναπτύσσεται έχουν ξεκάθαρα διατυπωμένους στόχους για την υποστήριξη του γραμματισμού.

1.4.5. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Καθοριστικός σε πολλά επίπεδα είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τον τρόπο οργάνωσης των γευμάτων, τις αλληλεπιδράσεις και τον βαθμό συμμετοχής των παιδιών (Kultti, 2013). Συμμετέχοντας άμεσα και τρώγοντας μαζί με τα παιδιά αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τις διατροφικές επιλογές τους. Παράλληλα έχει την ευκαιρία να εμπλακεί σε πιο φυσικές και χαλαρές συζητήσεις με τα παιδιά, σε σύγκριση με τον διδακτικό και συχνά μονόδρομο λόγο του κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων (Cabell et al., 2013).

Η παρουσία και η συμμετοχή ενός οικείου ενήλικου στο γεύμα των παιδιών φαίνεται ότι επιδρά στην συμπεριφορά τους για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί έχει υπάρξει προηγούμενη ανατροφοδότηση κι ενίσχυση των συμπεριφορών των παιδιών και δεύτερον, γιατί οι αλληλεπιδράσεις με τον ενήλικο αυξάνουν τις ευκαιρίες για γλωσσικές ανταλλαγές ανάμεσα στα

παιδιά (Baker et al., 1983). Έχει παρατηρηθεί ότι όταν ο εκπαιδευτικός κάθεται στα τραπέζια μαζί με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του γεύματος υπήρξε αύξηση των συζητήσεων, σε σύγκριση με γεύματα που ο εκπαιδευτικός δεν συμμετείχε ή ήταν απών (Baker et al., 1983, Dickinson et al., 2008, Holmes, 2011, Massey, 2004). Συμμετέχοντας στις συζητήσεις τις εμπλουτίζει, επεκτείνει τις ιδέες των παιδιών και ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων, λαμβάνοντας υπόψη του τα διαφορετικά αναπτυξιακά και γλωσσικά επίπεδα τους (Kultti, 2013). Τα παιδιά αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο αλληλεπιδρώντας με πιο ικανούς ομιλητές, τους εκπαιδευτικούς και μεγαλύτερους συμμαθητές τους, οι οποίοι αποτελούν μοντέλο για την σωστή χρήση της γλώσσας, στις περιπτώσεις που τα παιδιά κάνουν λάθη (Dickinson et al. 2008). Η συνομιλία με έναν πιο ικανό ομιλητή δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν νέες λέξεις και καινούργιες γραμματικές δομές, να εμπλουτίσουν τη θεματολογία τους, προχωρώντας πέρα από το υπάρχον αναπτυξιακό τους επίπεδο, σύμφωνα με τη θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης. Η χρήση ποικίλου λεξιλογίου στην διάρκεια του γεύματος υποστηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, τα παιδιά συμμετέχοντας σε συζητήσεις έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν και να εξοικειωθούν και με τις κοινωνικές λειτουργίες της γλώσσας, μαθαίνοντας να ακούνε τον συνομιλητή τους, να παίρνουν τον λόγο με την σειρά, να μην μιλάνε όλοι ταυτόχρονα (Massey, 2004).

Η συμμετοχή μέσω της παρατήρησης είναι ωφέλιμη για ξενόγλωσσα παιδιά ή για μικρότερης ηλικίας. Η επανάληψη και η τήρηση μίας συγκεκριμένης διαδικασίας στην προετοιμασία και διεξαγωγή του γεύματος, αλλά και σε εντολές/οδηγίες από τον εκπαιδευτικό διευκολύνουν τα λιγότερο ικανά γλωσσικά παιδιά να συμμετέχουν στο βαθμό που μπορούν (Kultti, 2013).

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις συζητήσεις των παιδιών θα πρέπει να διακριτική και οι όποιες παρεμβάσεις του έμμεσες, αφήνοντας στα παιδιά ελευθερία και χρόνο να εξελίξουν την συζήτηση σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους. Οι συζητήσεις ενός θέματος, στη διάρκεια των οποίων τα παιδιά έχουν τον χρόνο και την ευκαιρία να αναπτύξουν διεξοδικά τις ιδέες τους και να μιλήσουν περισσότερο συγκριτικά με τον εκπαιδευτικό, ενισχύουν την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Αντίθετα, οι συχνές εναλλαγές στη θεματολογία της συζήτησης έχουν αρνητική επίδραση στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών. Σε έρευνες των Hart & Risley (Baker, Foley, Glynn & McNaughton, 1983) παρατηρήθηκε συνολική αύξηση χρήσης της γλώσσας, όταν οι συζητήσεις ξεκινούσαν με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών. Οι διδακτικές συζητήσεις, η μονοπώληση του χρόνου και ο ελεγκτικός λόγος των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά φαίνεται πως έχουν αρνητικές επιδράσεις και αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Dickinson et al. 2008).

1.4.6. Θεματολογία των Συζητήσεων των Παιδιών στην Διάρκεια των Γευμάτων

Οι συζητήσεις αναπτύσσονται παράλληλα με διαδικασίες και ενέργειες που έχουν σχέση με το γεύμα και τα θέματα συζήτησης σε μεγάλο ποσοστό σχετίζονται με αυτό. Δεν περιορίζονται όμως μόνο σε απτά υπαρκτά και παροντικά αντικείμενα και καταστάσεις (γεύμα), αλλά αφορούν και πιο αφαιρετικά, μη παρόντα αντικείμενα και θέματα που έχουν νόημα κι ενδιαφέρον για τα παιδιά, όπως η οικογένεια, οι φίλοι, τα παιχνίδια, αλλά και η σχολική καθημερινότητα τους. Οι συζητήσεις για θέματα και αντικείμενα μη παρόντα είναι εξαιρετικά σημαντικές, καθώς τα παιδιά καλούνται να τους δώσουν νόημα και να τα περιγράψουν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα (Gest et al., 2006, Harding, Wade & Harrison, 2013, Holmes, 2011, Kultti, 2013). Η χρήση νέων λέξεων και η υποστήριξη της αφαιρετικής σκέψης μέσα από θέματα

που σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών κι έχουν ενδιαφέρον για τα ίδια, είναι σημαντικό αναπτυξιακό στάδιο.

Η ποιότητα και η ποσότητα του λόγου των εκπαιδευτικών επηρεάζει την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Για την έμμεση υποστήριξη της ανάπτυξης της γλώσσα και της ανάδυσης του εγγραμματισμού των παιδιών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τα εμπλέκουν σε γνωστικά ενδιαφέρουσες συζητήσεις. Οι Smith & Dickinson (1994) περιγράφουν τις γνωστικά ενδιαφέρουσες συζητήσεις ως αυτές που περιλαμβάνουν εξηγήσεις, προσωπικές αφηγήσεις και παιχνίδια ρόλων και τα παιδιά αναδημιουργούν περιστατικά, αναλύουν τις εμπειρίες τους και μοιράζονται σκέψεις και απόψεις όχι μόνο για σύγχρονα θέματα, αλλά για παρελθοντικά και μελλοντικά. Η ώρα του φαγητού είναι ένα πλαίσιο που προσφέρεται για γνωστικά ενδιαφέρουσες συζητήσεις (Massey, 2004).

Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα αφαιρετικής γλώσσας τα οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στις συζητήσεις τους με τα παιδιά. Το χαμηλότερο επίπεδο πολυπλοκότητας περιλαμβάνει την ονομασία και εντοπισμό των αντικειμένων. Το επόμενο επίπεδο περιλαμβάνει την περιγραφή και την ανάκληση των αντικειμένων και των συμβάντων. Στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι συνόψεις, οι διατυπώσεις κρίσεων, οι συγκρίσεις, οι αντιθέσεις, οι διευκρινήσεις. Και στο τέταρτο και πιο σύνθετο επίπεδο αφαιρετικού λόγου βρίσκονται οι επιλύσεις προβλημάτων, οι προβλέψεις και η ανάλυση των σκέψεων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέκουν τα παιδιά τόσο σε χαμηλής πολυπλοκότητας συζητήσεις, όσο και σε ποιο απαιτητικές και ανώτερου επιπέδου σε όλη τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος. (Massey, 2004).

1.4.7. Κοινωνικοποίηση στην Διάρκεια των Γευμάτων

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς και ο βαθμός αυτονομίας τους, είναι διαστάσεις της ποιότητας του προγράμματος (Kultti, 2013). Η Holmes (2011) περιγράφει την ώρα του γεύματος ως ένα κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει τις συζητήσεις και τις συμπεριφορές που αναδύονται στην διάρκεια του. Οι διαδικασίες προετοιμασίας, οι κώδικες συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του, η εγγύτητα και η παραμονή για αρκετή ώρα στον ίδιο χώρο, η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή και η απουσία παιχνιδιών ή άλλων παιδαγωγικών υλικών προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες όχι μόνο για γλωσσικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και για κοινωνικές σχέσεις. Η συμμετοχή στο γεύμα είναι σημαντική για την ενίσχυση της ταυτότητας του κάθε παιδιού, αλλά και της φιλίας μεταξύ των παιδιών, καθώς δημιουργείται μια ομάδα/κοινότητα σε μικρο-επίπεδο. Όλοι συμμετέχουν ως άτομα αλλά και ως σύνολο στο στρώσιμο των τραπεζιών, στην προσευχή ή τραγούδι στην έναρξη του γεύματος, στις συζητήσεις, στο συμάζεμα στο τέλος και μαθαίνουν να φροντίζουν τους φίλους τους και να μοιράζονται (Williams & Williams, 2001). Τα παιδιά μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας κοινωνικοποιούνται, αλληλεπιδρώντας με τους συνομήλικους τους. Τα παιδιά συμμετέχοντας ενεργά στη προετοιμασία, το σερβίρισμά και την τακτοποίηση μετά το γεύμα, αναπτύσσουν και τις κινητικές τους δεξιότητες (Harding et al., 2013, Mulligan, 1998).

Αναπόφευκτα μεγάλο μέρος της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών κατά τη ώρα του γεύματος έχει σχέση με την εκμάθηση αποδεκτών συμπεριφορών και τρόπων από τα παιδιά, την κατανάλωση του φαγητού τους, την τήρηση κανόνων. Σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στο φαγητό και συχνά περιορίζουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά στην τήρηση των κανόνων, στην παρακίνηση να ολοκληρώσουν το φαγητό τους, στην επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις μη αποδεκτών συμπεριφορών, στην διατήρηση της ησυχίας και της τάξης. Η επιμονή στην κατανάλωση του

φαγητού και στην αυστηρή τήρηση των κανόνων από την πλευρά του εκπαιδευτικού δημιουργεί αρνητικό κλίμα στην ομάδα και περιορίζει την ποιότητα των συζητήσεων και των αλληλεπιδράσεων, κάνοντας την ώρα του γεύματος μια αρνητική εμπειρία για τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό χάνεται ο κοινωνικός χαρακτήρας του γεύματος (Baker et al., 1983).

Σε έρευνες της Holmes (2011) και της Alcock (2007) τα παιδιά στην διάρκεια του φαγητού παίζουν με τα αντικείμενα (πιάτα, ποτήρια), κάνουν πειράγματα, δημιουργούν αυτοσχέδια τραγούδια ή παραφράζουν κι εμπλουτίζουν γνωστά τους ρυθμικά τραγούδια και παίζουν αυτοσχέδια γλωσσικά παιχνίδια. Με τον τρόπο αυτό προσπαθούν να διασκεδάσουν «σπάζοντας» τις βαρετές διαδικασίες του γεύματος, αμφισβητώντας τους κανόνες των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να έρχονται σε αντιπαράθεση μαζί τους και αναδιοργανώνουν υπάρχουσες γνώσεις μέσα από αυτή την παιγνιώδη διαδικασία, εμπλουτίζουν τη γλώσσα τους δοκιμάζοντας νέους γλωσσικούς τύπους σωστούς ή λάθος. Στα παιχνίδια τους αυτά υπάρχουν κανόνες, ρόλοι και κώδικες που έχουν αναδυθεί από τα ίδια τα παιδιά, έχουν νόημα για αυτά, ιδιαίτερα στα γλωσσικά παιχνίδια.

1.4.8. Συναισθηματικό κλίμα στην Διάρκεια των Γευμάτων

Για να αποτελέσει η ώρα του γεύματος κατάλληλο πλαίσιο για την υποστήριξη και ανάπτυξη των υγιεινών διατροφικών συνηθειών, της γλώσσας και της κοινωνικοποίησης των παιδιών, θα πρέπει να επικρατεί ευχάριστο κλίμα που θα επιτρέπει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και θα υποστηρίζει την αυθόρμητη γλωσσική ανάπτυξη τους, παρόμοιο με το οικογενειακό στυλ γεύματος και με μικρή αναλογία εκπαιδευτικού ανά ομάδα παιδιών. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επηρεάζει καθοριστικά το συναισθηματικό κλίμα και τις συνθήκες που επικρατούν στη διάρκεια του γεύματος (Mulligan, 1998). Η δημιουργία ενός χαλαρού και φιλικού μαθησιακού πλαισίου χωρίς άμεση διδασκαλία γνώσεων

και δεξιοτήτων, αυξάνει τα κίνητρα για συμμετοχή και μάθηση κι ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν, ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους (Gest et al. 2006).

Οι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην δημιουργία ευχάριστου κλίματος κατά τη διάρκεια του γεύματος και χαρακτηρίζουν ως μη ποιοτικό ένα προσχολικό πρόγραμμα είναι, η μεγάλη αναλογία εκπαιδευτικών παιδιών, ο περιορισμός των γλωσσικών ανταλλαγών σε θέματα που αφορούν μόνο την ολοκλήρωση του γεύματος και την τήρηση της πειθαρχίας, η απόμακρη παρουσία των εκπαιδευτικών και η μη συμμετοχή τους στο γεύμα των παιδιών, η επικράτηση χαοτικού κλίματος, η χρονική πίεση στα παιδιά να τελειώσουν γρήγορα το φαγητό τους, η μη ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην προετοιμασία αλλά και στην τακτοποίηση των τραπεζιών. Συχνά η ώρα αυτή αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα άτυπο διάλειμμα για τους ίδιους ή χρόνος που αξιοποιείται για άλλες υποχρεώσεις μέσα ή και έξω από την αίθουσα. Η μη συμμετοχή τους ενεργά στο γεύμα των παιδιών το υποβαθμίζει.

1.4.9. Η Ώρα του Φαγητού στα Ελληνικά Νηπιαγωγεία

Σύμφωνα με τις ετήσιες οδηγίες του υπουργείου παιδείας που περιγράφουν και ορίζουν την λειτουργία των νηπιαγωγείων γίνεται σύντομη αναφορά στην ώρα του γεύματος στο πρόγραμμα που αφορά τα ολοήμερα τμήματα. Ο χρόνος του φαγητού δεν έχει μόνο αξία για την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών και της υποστήριξης σωστών διατροφικών συνηθειών από τα παιδιά. Η ώρα του γεύματος έχει παιδαγωγική αξία και προσφέρεται για διεύρυνση των εμπειριών και γνώσεων, κατάκτηση δεξιοτήτων, ανάπτυξη της αυτονομίας και της επικοινωνίας και υιοθέτηση σωστών τρόπων συμπεριφοράς. Προτείνεται η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην οργάνωση και προετοιμασία της τάξης για το γεύμα και η αξιοποίηση από τους νηπιαγωγούς των εμπειριών και βιωμάτων των παιδιών.

Συχνά η ώρα του φαγητού ιδιαίτερα του μεσημεριανού στα ολοήμερα τμήματα αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως «δύσκολη», καθώς είναι απαιτητική ως προς την προετοιμασία του χώρου, του φαγητού, του σερβιρίσματος ταυτόχρονα με την επίβλεψη και προετοιμασία των παιδιών και την κατανάλωση του φαγητού τους και την τακτοποίηση μετά. Επιπλέον, καθώς δεν θεωρείται μέρος του διδακτικού μέρους του προγράμματος, δεν σχεδιάζεται με την ίδια προσοχή, όπως συμβαίνει με τις υπόλοιπες δραστηριότητες (Baker et.al, 1983, Knight & Bomba, 1993, Mulligan, 1998). Σε αντίθεση με τους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς, όπου υπάρχει βοηθητικό προσωπικό και τραπεζοκόμοι και αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου την προετοιμασία της τραπεζαρίας, αλλά κι επιβλέπουν τα παιδιά, οι νηπιαγωγοί στα δημόσια νηπιαγωγεία καλούνται μόνοι τους να διεκπεραιώσουν το γεύμα. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών σε μια τάξη νηπιαγωγείου είναι ανασταλτικός παράγοντας για τον εκπαιδευτικό να καθίσει κοντά στα παιδιά και να συμμετέχει ενεργά στο γεύμα τους (Smith & Dickinson, 1994). Ένας ακόμη επιβαρυντικός παράγοντας είναι ο ίδιος ο χώρος. Η διαρρύθμιση, το μέγεθος και η υλικοτεχνική υποδομή συχνά δυσχεραίνουν την ομαλή διεξαγωγή του γεύματος με συνθήκες που δεν προάγουν την ήρεμη συμμετοχή όλων, την υποστήριξη των αλληλεπιδράσεων, της κοινωνικοποίησης και της ευχάριστης ατμόσφαιρας.

Κεφάλαιο 2

Η Παρούσα Έρευνα

2.1. Σημασία της Έρευνας

Τα ποιοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα στην προσχολική εκπαίδευση είναι πλέον βασική επιδίωξη σε παγκόσμιο επίπεδο. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι εμπειρίες των παιδιών στα πρώτα τους σχολικά χρόνια επιδρούν καθοριστικά τόσο στην μετέπειτα φοίτηση και τις ακαδημαϊκές τους επιτυχίες, όσο και στην κοινωνική, συναισθηματική και νοητική τους ανάπτυξη. Η έρευνα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και φροντίδας των μικρών παιδιών είναι απαραίτητη, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών δομών και προγραμμάτων, όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης. Ο ρόλος των νηπιαγωγών γίνεται συνεχώς πιο απαιτητικός, σύνθετος, αντιμέτωπος με προκλήσεις και την συνεχή αναζήτηση για τις βέλτιστες πρακτικές που θα υποστηρίξουν την ανάπτυξη των παιδιών.

Η ώρα του φαγητού στο νηπιαγωγείο αποτελεί σημαντικό κομμάτι των σταθερών ρουτινών. Ο τρόπος που υλοποιείται αντανακλά την ποιότητα του προγράμματος και τις αρχές που το διέπουν. Αυτή η ώρα αποτελεί σημαντική παιδαγωγική δραστηριότητα και δεν έχει αποκλειστικό σκοπό μόνο την ικανοποίηση της ανάγκης των παιδιών για τροφή. Καθώς είναι μια κοινωνική και πολιτισμική ανθρώπινη δραστηριότητα, προσφέρεται για την υποστήριξη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Στο νέο Οδηγό για το Νηπιαγωγείο δεν διαχωρίζονται στο καθημερινό πρόγραμμα, αλλά αποτελούν ισότιμο πλαίσιο για οργάνωση μαθησιακών εμπειριών. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια συνέχεια στον χρόνο και δεν διαχωρίζεται σε οργανωμένες διδακτικές δραστηριότητες ή μαθησιακές εμπειρίες, διαλείμματα, γεύματα και μεταβατικό χρόνο

μεταξύ τους. Το είδος των αλληλεπιδράσεων και το κλίμα που επικρατεί την ώρα αυτή καθορίζει και την ποιότητα τους.

Οι έρευνες για την ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος συνήθως πραγματοποιούνται την ώρα του παιχνιδιού στις γωνιές. Η επιλογή της ώρας του φαγητού στο ημερήσιο πρόγραμμα για την διερεύνηση και καταγραφή των αλληλεπιδράσεων θεωρήθηκε ενδιαφέρουσα καθώς είναι λιγότερο μελετημένη στην ελληνική βιβλιογραφία. Πολλές από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το γεύμα και τις διαδικασίες του δεν στηρίζονται σε επίσημες οδηγίες ή σε θεωρίες διδακτικής, είναι άτυπες, στηρίζονται και νομιμοποιούνται στην προσωπική εμπειρία και στην μακροχρόνια καθιέρωση τους μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συνήθως μεταδίδονται προφορικά από παλιότερους ή πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς στους νεότερους. Τα οφέλη από την παρούσα έρευνα είναι η ανάδειξη του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στις συνθήκες και το συναισθηματικό κλίμα και ο τρόπος που επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών και γενικά τη ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος μιας σχολικής τάξης.

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δυο εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν, τόσο για μια επίσημη αξιολόγηση συνολικά από εξωτερικούς αξιολογητές, όσο, και εντός μιας σχολικής μονάδας, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την βελτίωση του έργου τους και την αυτοαξιολόγηση τους.

Τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για τον αναστοχασμό τους πάνω στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν και τις πρακτικές που εφαρμόζουν, αλλά και για την τροποποίηση και τις παρεμβάσεις τους με οι οποίες θα βελτιώσουν την ποιότητα στις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά, θα επιφέρουν πιο θετικά αποτελέσματα στην μάθηση τους και θα ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών.

2.2. Σκοπός της Έρευνας

Βασικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει την ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο την ώρα του φαγητού.. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθεί το επίπεδο της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων των νηπιαγωγών και των παιδιών στην διάρκεια του φαγητού. Για να αξιολογηθεί το επίπεδο της ποιότητας θα ελεγχθεί το είδος της αλληλεπίδρασης των νηπιαγωγών με τα παιδιά, το στυλ πειθαρχίας, η ανταπόκριση τους, καθώς θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος και του προγράμματος γενικότερα. Επιπλέον, θα περιγραφεί το είδος και η θεματολογία της συνομιλίας των νηπιαγωγών και των παιδιών την ώρα του φαγητού και ο τρόπος διεξαγωγής της συγκεκριμένης ρουτίνας

2.3. Διαδικασία

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων κρίθηκε αναγκαίο να οργανωθεί η έρευνα με τον ακόλουθο τρόπο.

2.3.1 Επιλογή Δείγματος

Για την επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα. Βασικό κριτήριο για την επιλογή αυτού του μοντέλου είναι η εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων στην έρευνα και η συμφωνία τους να μελετηθούν (Creswell, 2011). Στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού, παρόλα αυτά μπορούν να εξασφαλιστούν χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο προσεγγίσεις της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα, η βολική δειγματοληψία και η δειγματοληψία-χιονοστιβάδα. Κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν οι προσωπικές

γνωριμίες με την ερευνήτρια, η διάθεση τους να συμμετέχουν στην έρευνα και η διάθεση τους να διευκολύνουν την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αναφέροντας άτομα που μπορούν και δέχονται να γίνουν μέλη του δείγματος. Έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να ελαχιστοποιηθεί το σφάλμα δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) είναι αναγκαία η επιλογή ενός επαρκούς αριθμού συμμετεχόντων για τις στατιστικές διαδικασίες, περίπου τριάντα ατόμων.

2.3.2 Επιλογή μεθόδου

Μια μέθοδος αξιολόγησης της συμπεριφοράς των παιδιών, των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης είναι η νατουραλιστική παρατήρηση, η οποία δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους στη διάρκεια της παρατήρησης (Booren et al., 2012).

Σύμφωνα με έρευνες οι συμπεριφορές των παιδιών και οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους και με τον εκπαιδευτικό μεταβάλλονται ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας. Ο χρόνος του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου μοιράζεται σε οργανωμένες δραστηριότητες, ελεύθερο παιχνίδι και σε ρουτίνες (Booren et al., 2012).

Η παρατήρηση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τα παιδιά από έναν εξωτερικό παρατηρητή έχει το πλεονέκτημα ότι είναι περισσότερο αντικειμενική συγκριτικά με αυτή του ίδιου του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του. Οι αδυναμίες όμως αυτής της επιλογής είναι ότι στηρίζεται μόνο σε περιορισμένες παρατηρήσεις/στιγμιότυπα των αλληλεπιδράσεων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το ιστορικό αυτών των σχέσεων. Επιπλέον, ένας εξωτερικός παρατηρητής χάνει τις λεπτές αποχρώσεις και λεπτομέρειες που υπάρχουν στο εσωτερικό μιας σχέσης, οι οποίες

όμως είναι αντιληπτές από μέρη της. Οι παρατηρήσεις και η αυτοαξιολόγηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της σχέσης του με τα παιδιά προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα, δηλαδή την καταγραφή πτυχών της σχέσης που δεν είναι ορατές σε έναν εξωτερικό παρατηρητή. Η μέθοδος αυτή όμως είναι ευαίσθητη στην υποκειμενικότητα και τις προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, που έχει τον διττό ρόλο, παρατηρητή και δρώντα. Η βέλτιστη μέθοδος είναι ο συνδυασμός του εξωτερικού παρατηρητή και των ίδιων των παρατηρούμενων (Doumen et al., 2012).

Στην διεθνή βιβλιογραφία αλλά και σε χώρες με παράδοση κι εμπειρία στην αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών χώρων, τρεις είναι οι βασικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη και την αξιοποίηση εργαλείων μέτρησης της ποιότητας στην εκπαίδευση:

1. Ο έλεγχος από τους επίσημους φορείς για χορήγηση άδειας λειτουργίας, πιστοποίησης της ποιότητας ή χρηματοδότησης των προγραμμάτων και των δομών.
2. Οι ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών να διαπιστώσουν κατά πόσο τα προγράμματα τους ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών καθώς και η ανάγκη για βελτίωση των προγραμμάτων.
3. Η επιστημονική έρευνα, η ανάγκη των ερευνητών να συλλέξουν δεδομένα σχετικά με την ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης (Cryer, Harms & Riley, 2003).

Τρεις είναι οι κυρίαρχες κατηγορίες ερευνητικών εργαλείων για την μέτρηση και προσδιορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση (Layzer & Goodson, 2006):

1. Εργαλεία που μετρούν τα δομικά χαρακτηριστικά/μεταβλητές και το περιβάλλον
2. Εργαλεία που μετρούν τα χαρακτηριστικά των διαδικασιών

3. Εργαλεία τα οποία συνδυάζουν δομικά αλλά και δυναμικά στοιχεία της εκπαίδευσης και μετρούν την σφαιρική ποιότητα.

Και οι τρεις κατηγορίες ερευνητικών εργαλείων έχουν περιορισμούς στην χρήση τους. Και οι τρεις κατηγορίες παρατηρούν και αποτυπώνουν μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της καθημερινότητας της τάξης μέσα στην σχολική χρονιά. Αν και τα δομικά χαρακτηριστικά είναι συνήθως σταθερά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι διαδικασίες χαρακτηρίζονται από δυναμικότητα και διαφοροποιούνται συνεχώς. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι τα εργαλεία αυτά μετρούν τη συνολική ομάδα των παιδιών της τάξης, αλλά δεν εστιάζουν στις εμπειρίες του κάθε παιδιού μεμονωμένα. Ο μέσος όρος μια τάξης ή ενός νηπιαγωγείου δεν μπορεί να εξασφαλίσει ότι είναι αντιπροσωπευτικός και αντανακλά την προσωπική, κοινωνική, συναισθηματική ή γνωστική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, καθώς είναι διαφορετικός ο τρόπος που βιώνει και αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του το κάθε άτομο. Άλλη μια αδυναμία είναι ότι είναι κατάλληλα για να μετρούν την ποιότητα μόνο για οργανωμένους χώρους φροντίδας κι εκπαίδευσης των παιδιών και όχι για άτυπες μορφές. Αυτός ο περιορισμός αναφέρεται κυρίως σε χώρες όπου η φροντίδα των μικρών παιδιών παρέχεται εκτός από οργανωμένους κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς, και από άτυπους χώρους φροντίδας σε σπίτια συγγενικών ή μη ατόμων (Layzer & Goodson, 2006).

Η μέτρηση της ποιότητας ολόκληρου τους καθημερινού προγράμματος ως ενιαίου συνόλου ενός νηπιαγωγείου ή μιας τάξης εξασφαλίζει σημαντικές πληροφορίες, αλλά χάνονται λεπτομέρειες. Η καθημερινή λειτουργία μιας προσχολικής τάξης βασίζεται στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις διδακτικές και μεθοδολογικές υποδείξεις τους, αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για μια σύνθεση πολλών και διαφορετικών προσεγγίσεων. Η ποικιλία των καταστάσεων και των δραστηριοτήτων που εξελίσσονται εντός του ημερήσιου

προγράμματος πχ: ομαδικές δραστηριότητες, ατομικές κι εξατομικευμένες παρεμβάσεις, οργανωμένες ή ελεύθερες δραστηριότητες, διάφορες μορφές παιχνιδιού, ρουτίνες, προκαλούν διαφορετικού είδους κοινωνικές και γνωστικές καταστάσεις κι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών (Cabell et al., 2013, Leseman, Rollenberg & Rispen, 2001). Για τον λόγο αυτό η μελέτη των επιμέρους καταστάσεων, των δραστηριοτήτων και του μικροεπιπέδου του ημερήσιου προγράμματος μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση και ανάδειξη πτυχών των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στην διάρκεια του γεύματος.

Με βάση τα παραπάνω για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η παρατήρηση να γίνει από εξωτερικό παρατηρητή. Η μονάδα ανάλυσης ήταν η τάξη (αίθουσα) και όχι η προσχολική μονάδα/νηπιαγωγείο ως σύνολο. Για την συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία μέτρησης.

2.3.3. Επιλογή Εργαλείων Μέτρησης

Το ECERS-R επιλέχθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα καθώς θεωρείται αξιόπιστο εργαλείο για την μέτρηση της ποιότητας προσχολικών χώρων τόσο από εκπαιδευτικούς, όσο και από ερευνητές. Αναφέρεται/εξετάζει τον υλικό χώρο, το πρόγραμμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα οποία επηρεάζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τα παιδιά. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διαπιστωθεί κατά πόσο το παρεχόμενο πρόγραμμα προσχολικής φροντίδας κι εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, αν παρέχονται ευκαιρίες για μάθηση, αν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά είναι υποστηρικτικές και θερμές. Η δομή της θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθόδου (βλ. κεφάλαιο 3).

Η συγκεκριμένη κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς σκοπούς. Για τις ανάγκες των επίσημων φορέων αλλά και της συμβουλευτικής και αυτοβελτίωσης των σχολικών

μονάδων, οι κλίμακες πρέπει να είναι εκτεταμένες, λεπτομερείς και αναλυτικές, πολύ ξεκάθαρες και σαφώς κατανοητές. Για ερευνητικές ανάγκες είναι προτιμότερο να είναι πιο περιορισμένης έκτασης (Cassidy et al., 2005).

Ένας από τους περιορισμούς της συγκεκριμένης κλίμακας είναι ότι δεν περιγράφει την ακαδημαϊκή και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών (Espinosa, 2002).

Η κλίμακα Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989) αναπτύχθηκε κι έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για να αξιολογήσει την συμπεριφορά και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τα παιδιά (το είδος της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών). Εστιάζει στους εκπαιδευτικούς και όχι στον χώρο (Petrogiannis, 2002). Πιο συγκεκριμένα, αποσκοπεί να βαθμολογήσει τον συναισθηματικό τόνο (tone), το στυλ πειθαρχίας και την ανταπόκριση (responsiveness) του εκπαιδευτικού της τάξης προς τα παιδιά. Η δομή της θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθόδου (βλ. κεφάλαιο 3).

Σε πολλές έρευνες για τον προσδιορισμό της ποιότητας του προσχολικής εκπαίδευσης συνδυάζονται περισσότερες της μιας κλίμακες μέτρησης. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μετρήσεις της ποιότητας με διάφορα εργαλεία. Το CIS συχνά συνδυάζεται με το ECERS-R, καθώς το πρώτο θεωρείται ότι έχει πιο περιορισμένο εύρος στην μέτρηση της ποιότητας σε σύγκριση με το δεύτερο, το οποίο θεωρείται πιο σφαιρικό, αν και περιλαμβάνει υποενότητα για την αλληλεπίδραση. Αυτός είναι ίσως ένας παράγοντας που εξηγεί την υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους (Colwell et al., 2013).

Κατά την διάρκεια των παρατηρήσεων κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί ένας οδηγός παρατήρησης. Σκοπός των καταγραφών είναι να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στα δεδομένα των δύο εργαλείων δίνοντας διευκρινήσεις και λεπτομέρειες που θα υποστηρίξουν ή όχι τα

ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Δεν πρόκειται για αυστηρά δομημένο πρωτόκολλο καταγραφής συζητήσεων και πράξεων, αλλά για καταγραφές κάποιων χαρακτηριστικών φράσεων των νηπιαγωγών και των παιδιών, πληροφορίες για πρακτικά ζητήματα που αφορούν τον χώρο και τον χρόνο που διεξάγεται το φαγητό και τυχόν τροποποιήσεις τους, πώς συμμετέχει στο φαγητό η νηπιαγωγός, πώς διεξάγεται η διαδικασία του φαγητού, αν τα παιδιά φαίνεται να απολαμβάνουν το φαγητό τους, αν επικρατεί ησυχία ή όχι. Οι καταγραφές του λόγου τόσο των νηπιαγωγών, όσο και των παιδιών δεν είναι λεπτομερής, αλλά αντιπροσωπευτικές φράσεις. Λεπτομερής καταγραφή θα απαιτούσε κατάλληλα δομημένα εργαλεία, συσκευή μαγνητοφώνησης και γενικότερα μια διαφορετική οργάνωση της έρευνας. Και πρακτικά δεν είναι δυνατόν να καταγραφούν με λεπτομέρειες οι συνομιλίες μιας ολόκληρης τάξης.

2.4. Τα Ερωτήματα της Έρευνας

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της παρούσης εργασίας θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν κάποια ερωτήματα.

1. Πώς αλληλεπιδρούν οι νηπιαγωγοί με τα παιδιά;
2. Επηρεάζεται η αλληλεπίδραση από την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού;
3. Ποιο είναι το επίπεδο της ποιότητας του κοινωνικού περιβάλλοντος των νηπιαγωγείων την ώρα του φαγητού;
4. Το είδος της δραστηριότητας επηρεάζει την θεματολογία των συζητήσεων των εκπαιδευτικών με τα παιδιά;
5. Είναι αναπτυξιακά κατάλληλες οι πρακτικές των νηπιαγωγών την ώρα του φαγητού;

Κεφάλαιο 3

Μέθοδος

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 νηπιαγωγοί δημόσιων νηπιαγωγείων των νομών Θεσσαλονίκης και Καβάλας, οι οποίοι εργάζονταν σε ολόημερα και κλασικά τμήματα. Οι τάξεις είχαν 23 έως 25 παιδιά. Τα νηπιαγωγεία ήταν σε αστικές και αγροτικές περιοχές των δύο νομών.

3.2. Εργαλεία μέτρησης

3.2.1. ECERS

Η κλίμακα Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) είναι ένα από τα πιο ευρέως διαδεδομένα εργαλεία μέτρησης του προσχολικού περιβάλλοντος, κυρίως στις δυτικές χώρες, τόσο για ερευνητικούς σκοπούς, όσο και για αυτοβελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας. Δημιουργήθηκε από τους Harms, Clifford & Cryer και είναι αναθεώρηση του αρχικού εργαλείου ECERS που εκδόθηκε το 1980. Έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες κι έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Θεωρείται αξιόπιστο εργαλείο για την μέτρηση της ποιότητας προσχολικών χώρων τόσο από εκπαιδευτικούς, όσο και από ερευνητές. Εξετάζει τον υλικό χώρο, την καθημερινή φροντίδα, την γλώσσα, τις δραστηριότητες, την δομή του προγράμματος, την αλληλεπίδραση, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διαπιστωθεί κατά πόσο το παρεχόμενο πρόγραμμα προσχολικής φροντίδας κι εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, αν παρέχονται ευκαιρίες για μάθηση, αν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά είναι υποστηρικτικές και

θερμές. Στην Ελλάδα έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί πρόσφατα (Μπότσογλου & Κακανά, 2013). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ελληνική αναθεωρημένη έκδοση.

Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε για χρήση σε μια αίθουσα νηπιαγωγείου ή μια ομάδα κάθε φορά, με παιδιά ηλικίας 2,5 έως 5 ετών. Κάθε παρατήρηση πρέπει να διαρκεί τουλάχιστον τρεις ώρες, ειδικά στην περίπτωση που ο παρατηρητής δεν είναι μέλος του προσωπικού. Αποτελείται από επτά υποκλίμακες με 43 συνολικά αντικείμενα, τα οποία μετρούν τα χαρακτηριστικά της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος:

1. Χώρος και Επίπλωση,
2. Καθημερινή Προσωπική Φροντίδα,
3. Γλώσσα-Σκέψη,
4. Δραστηριότητες,
5. Αλληλεπίδραση,
6. Δομή του Προγράμματος,
7. Γονείς και Προσωπικό.

Η βαθμολόγηση των θεμάτων γίνεται με βάση επτάβαθμη κλίμακα (Ανεπαρκής=1, Στοιχειώδης=3, Καλός=5, Εξαιρετικός=7). Στην πρόσφατη ελληνική εκδοχή οι υποενότητες είναι εφτά, αλλά τα θέματα είναι 41 αντί 43, μετά από προσαρμογή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε μόνο η επιμέρους κλίμακα της Αλληλεπίδρασης με τη σύμφωνη γνώμη των δημιουργών. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα περιλαμβάνει πέντε Θέματα, και στην έρευνα αξιοποιήθηκαν τα τέσσερα μόνο. Αναλυτικά τα τέσσερα Θέματα ήταν «Γενική επίβλεψη των παιδιών», «Πειθαρχία», «Αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τα παιδιά», «Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών».

Στην Γενική Επίβλεψη εξετάζεται αν η επίβλεψη των παιδιών είναι επαρκής γενικά αλλά και ως προς την ασφάλεια, αν είναι τιμωρητική ή μη, αν η νηπιαγωγός εμπλέκεται και υποστηρίζει τα παιδιά. Στην Πειθαρχία εξετάζεται ο τρόπος ελέγχου η ενδεχόμενη ή μη χρήση τιμωρητικών μεθόδων πειθαρχίας, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή του νηπιαγωγού στην επίλυση διαφορών των παιδιών και η υποστήριξη των δεξιοτήτων κοινωνικής ανάπτυξης. Στις Αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά, εξετάζονται ο τρόπος και το είδος αλληλεπίδρασης. Στο τελευταίο Θέμα εξετάζονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, αν είναι θετική ή αρνητική, αν υποστηρίζεται από τη νηπιαγωγό, αν αποτελεί πρότυπο κοινωνικών δεξιοτήτων η ίδια.

Η βαθμολόγηση των Θεμάτων είναι: Ανεπαρκές (1), (2), Ελάχιστο (3), (4), Καλό (5), (6), Εξαιρετικό (7). Κάθε Θέμα περιλαμβάνει ένα σύνολο δεικτών ομαδοποιημένων. Κάθε δείκτης μπορεί να πάρει Ναι/Όχι. Ο ερευνητής ανάλογα με τις παρατηρήσεις επιλέγει αν θα δώσει αρνητική ή θετική στον κάθε δείκτη. Η βαθμολόγηση του κάθε Θέματος γίνεται σύμφωνα από το 1 έως το 7 ,ανάλογα με το σύνολο των Ναι/Όχι που έχουν οι δείκτες τους Θέματος. Για τον υπολογισμό των μέσων όρων της κλίμακας, αθροίζονται οι βαθμολογίες όλων των Θεμάτων της και διαιρείται το άθροισμα με τον αριθμό των Θεμάτων που βαθμολογήθηκαν.

3.2.2. Κλίμακα CIS

Η κλίμακα Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989) αναπτύχθηκε κι έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για να αξιολογήσει την συμπεριφορά και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τα παιδιά (το είδος της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών). Εστιάζει στους εκπαιδευτικούς και όχι στον χώρο (Petrogiannis, 2002). Πιο συγκεκριμένα, αποσκοπεί να βαθμολογήσει τον συναισθηματικό τόνο,

το στυλ πειθαρχίας και την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού της τάξης προς τα παιδιά. Η κλίμακα δεν περιλαμβάνει θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διαχείριση της τάξης γενικότερα. Η παρατήρηση εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με τα παιδιά κι έχει διάρκεια 45 λεπτά. Η κλίμακα χωρίζεται σε τέσσερις υποκλίμακες και συνολικά έχει 26 θέματα, τα οποία περιγράφουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Η βαθμολόγηση γίνεται με τετράβαθμη κλίμακα (1=καθόλου αληθές, 2=λίγο αληθές, 3=αρκετά αληθές, 4=πάρα πολύ αληθές).

Αναλυτικότερα οι τέσσερις υποκλίμακες είναι οι ακόλουθες:

1. Θετική Αλληλεπίδραση (10 Θέματα), αναφέρεται στην φύση και την ποιότητα της επικοινωνίας, τη ζεστασιά και τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού,
2. Τιμωρητική Συμπεριφορά (9 θέματα), αναφέρεται στο πόσο ο εκπαιδευτικός είναι αυστηρός, κριτικός και απειλητικός προς τα παιδιά,
3. Αποστασιοποίηση (4 θέματα), αναφέρεται στο χρόνο που δαπανά ο εκπαιδευτικός σε δραστηριότητες που δεν αφορούν τα παιδιά καθώς και την συναισθηματική ή μη εγγύτητα του,
4. Επιτρεπτικότητα (3 θέματα), αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός δεν πειθαρχεί τα παιδιά (Colwell, Gordon, Fujimoto, Kaestner & Korenman, 2013).

Η συνολική βαθμολογία της κλίμακας είναι ο συνολικός μέσος όρος των θεμάτων, από 0 έως 4. Όσο υψηλότερος αυτό ο αριθμός δηλώνει καλύτερη, θετική αλληλεπίδραση. Για τον υπολογισμό της τελικής βαθμολογίας υπάρχουν θέματα που βαθμολογούνται και στην συνέχεια αντιστρέφονται οι βαθμοί. Το τελικό άθροισμα διαιρείται με το σύνολο των 26 θεμάτων για να υπολογιστεί ο τελικός βαθμός.

3.2.3. Οδηγός Παρατήρησης

Σκοπός των καταγραφών του οδηγού παρατήρησης ήταν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στα δεδομένα των δύο εργαλείων δίνοντας διευκρινήσεις και λεπτομέρειες που θα υποστηρίξουν ή όχι τα ερευνητικά ερωτήματα, θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά και διευκρινιστικά, καλύπτοντας πτυχές και λεπτομέρειες του περιβάλλοντος και της δράσης των υποκειμένων που δεν μπορούν να καταγραφούν επαρκώς από τα εργαλεία. Δεν πρόκειται για αυστηρά δομημένο πρωτόκολλο καταγραφής συζητήσεων ή πράξεων, αλλά για σύντομες καταγραφές και στιγμιότυπα κάποιων χαρακτηριστικών φράσεων των νηπιαγωγών και των παιδιών, πληροφορίες για πρακτικά ζητήματα που αφορούν τον χώρο που διεξάγεται το φαγητό και τυχόν τροποποιήσεις του, αν η νηπιαγωγός τρώει μαζί με τα παιδιά, πώς διεξάγεται η διαδικασία του φαγητού, αν τα παιδιά φαίνεται να απολαμβάνουν τον χρόνο του φαγητού, την διάρκεια και την χρονική στιγμή μέσα στο προγράμματος που τρώνε, αν μιλάνε στη διάρκεια του ή επικρατεί ησυχία και σιωπή. Οι καταγραφές του λόγου τόσο των νηπιαγωγών, όσο και των παιδιών δεν είναι λεπτομερείς, αλλά ενδεικτικές. Λεπτομερής καταγραφή θα απαιτούσε κατάλληλα δομημένα εργαλεία, συσκευή μαγνητοφώνησης και γενικότερα μια διαφορετική προσέγγιση και οργάνωση της έρευνας. Πρακτικά στην παρούσα έρευνα δεν ήταν εφικτό να καταγραφούν συνομιλίες μιας ολόκληρης τάξης, ούτε όλες οι συνομιλίες των παιδιών με τη νηπιαγωγό. Σε έρευνες που έχουν ως αντικείμενο τις συνομιλίες ανάμεσα στα παιδιά και την εκπαιδευτικό, το δείγμα των συμμετεχόντων είναι πολύ μικρό, σε επίπεδο ολιγομελούς ομάδας παιδιών, η διάρκεια, τα ερευνητικά εργαλεία και η γενικότερη ερευνητική προσέγγιση πολύ διαφορετική από της παρούσας έρευνας.

Για την αξιοποίηση των συνομιλιών που καταγράφηκαν οι φράσεις τόσο των νηπιαγωγών, όσο και των παιδιών οργανώθηκαν σε γενικά θέματα με βάση το περιεχόμενό τους και την επικοινωνιακή τους λειτουργία.

3.3. Διαδικασία

Οι επισκέψεις στα νηπιαγωγεία πραγματοποιήθηκαν την περίοδο του εαρινού εξαμήνου σε κλασικά και ολοήμερα τμήματα. Σε συνεννόηση με τις προϊσταμένες και τις νηπιαγωγούς οι παρατηρήσεις έγιναν μέσα στις τάξεις από την ερευνήτρια. Η συμμετοχή των νηπιαγωγών ήταν εθελοντική. Δόθηκαν διευκρινήσεις σε τυχόν απορίες τους σχετικά με την έρευνα. Τονίστηκε ότι ο σκοπός της έρευνας ήταν διερευνητικός για την ολοκλήρωση διπλωματικής εργασίας και σε καμία περίπτωση ελεγκτικός. Επιπλέον διαβεβαιώθηκαν ότι τα στοιχεία των νηπιαγωγείων και των νηπιαγωγών που θα συμμετείχαν δεν θα χρησιμοποιηθούν, ούτε θα κοινοποιηθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας.

Οι παρατηρήσεις έγιναν στον χρόνο του πρωινού και του μεσημεριανού φαγητού. Σε όλα τα τμήματα υπήρχαν μόνο οι νηπιαγωγοί και δεν υπήρχε βοηθητικό προσωπικό κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού φαγητού. Σε δύο νηπιαγωγεία λειτουργούσαν τμήματα όπου υπήρχε δεύτερη νηπιαγωγός για την υποστήριξη παιδιού με εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα.

3.4. Αξιοπιστία κι Εγκυρότητα της Έρευνας

Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας κι εγκυρότητας της έρευνας υιοθετήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Συνδυάστηκαν τρία διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία για την καλύτερη και πληρέστερη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η συλλογή και η επεξεργασία

στοιχείων με διαφορετικές μεθόδους κι εργαλεία εξασφαλίζουν την αξιοπιστία μιας έρευνας κατά τους Cohen & Manion (1994).

Η κλίμακα ECERS-R αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο ευρύτατα διαδεδομένο. Είναι γενικά αξιόπιστη στην συνολική βαθμολογία και σε επιμέρους δείκτες και θέματα. Έχει αποδειχθεί η εγκυρότητα της πρόβλεψης της ποιότητας, τόσο στην αρχική κλίμακα, όσο και στην ελληνική αναθεωρημένη έκδοση. Το ίδιο ισχύει και το εργαλείο CIS.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα

4.1. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

4.1.1. Παραγοντική Ανάλυση

Για την κλίμακα CIS η παραγοντική ανάλυση απαιτεί τουλάχιστον 10 άτομα ανά μεταβλητή. Στη προκειμένη περίπτωση για αξιόπιστη παραγοντική ανάλυση απαιτούνταν τουλάχιστον 260 νηπιαγωγοί. Για τους προαναφερθέντες λόγους στην παρούσα έρευνα κατέστη αδύνατο να πραγματοποιηθεί παραγοντική ανάλυση.

4.1.2. Κλίμακα CIS

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας που αποδόθηκε σε κάθε υποκλίμακα της κλίμακας CIS. Σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς του δείγματος υπάρχει θετική αλληλεπίδραση με τα παιδιά (Μ.Ο. 3,54), είναι ανεκτικοί με τα παιδιά (Μ.Ο. 2,33) ενώ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αρκετά χαμηλή η υποκλίμακα της Αποστασιοποίησης (Μ.Ο. 1,56).

Από το συντελεστή μεταβλητότητας προκύπτει ότι για τις υποκλίμακες (Θετική Αλληλεπίδραση, Αποστασιοποίηση, Επιτρεπτικότητα) η κατανομή είναι ανομοιογενής (>10%) ένδειξη ότι υπάρχουν σημαντικά διαφορετικές αντιλήψεις. Για την επιβεβαίωση των παραπάνω ευρημάτων πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) από την οποία προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Μέσων Όρων της κάθε υποκλίμακας (Sig. (F)=0,000<0,05).

Πίνακας 1

Μέσοι Όροι, Διάμεσος, Επικρατούσα Τιμή, Τυπική Απόκλιση και Συντελεστής μεταβλητότητας.

	N	M.O.	ΔΙΑΜΕΣΟΣ(MEDIAN)	ΕΠΙΚΡΑΤΟΥΣΑ ΤΙΜΗ (MODE)	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ (STD.DEVIATION)	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑΣ
ΘΕΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	30	3,54	3,80	4,00	0,690	19,49% >10%
ΤΙΜΩΡΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	30	1,25	1,28	1,33	0,123	9,84% <10%
ΑΠΟΣΤΑΣΙΟΠΟΙΗΣΗ	30	1,56	1,00	1,00	0,984	63,07% >10%
ΕΠΙΤΡΕΠΤΙΚΟΤΗΤΑ	30	2,54	2,50	2,33	0,406	15,98% >10%

4.1.3. Θετική Αλληλεπίδραση

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας που δόθηκε στην υποκλίμακα θετική αλληλεπίδραση στο σύνολο του δείγματος και είναι 3,54. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται τα θέματα που περιλαμβάνει η υποκλίμακα αυτή, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση καθώς και η μέγιστη αλλά και η ελάχιστη βαθμολογία που αποδόθηκε στο σύνολο του δείγματος. Σύμφωνα με τον πίνακα τον υψηλότερο μέσο όρο κατείχαν τα θέματα «Μιλάει στα παιδιά σε ένα επίπεδο που μπορούν να καταλάβουν» (M.O. 4,00) και «Μιλάει εγκάρδια στα παιδιά» (M.O. 3,80). Από την άλλη πλευρά, ο χαμηλότερος μέσος όρος αποδόθηκε στα θέματα «Ενθαρρύνει τα παιδιά να δοκιμάζουν νέες εμπειρίες» (M.O. 2,73) και «Δείχνει ενθουσιώδης για τις δραστηριότητες και τις προσπάθειες των παιδιών (M.O. 3,23).

Όσον αφορά τις βαθμολογίες των θεμάτων που περιλαμβάνει η υποκλίμακα τα θέματα «Μιλάει εγκάρδια στα παιδιά» και «Ακούει προσεκτικά όταν τα παιδιά της μιλάνε» έχουν τις ίδιες μέγιστες και ελάχιστες βαθμολογίες (Ελάχιστο 2-Μέγιστο 4).

Ενώ όλα τα άλλα θέματα της υποκλίμακας έχουν ελάχιστη βαθμολογία το 1 και μέγιστη το 4.

Πίνακας 2

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της Θετικής αλληλεπίδρασης.

	N	M.O.	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Βαθμολογία	Μέγιστη Βαθμολογία
Μιλάει εγκάρδια στα παιδιά.	30	3,8000	0,55086	2,00	4,00
Ακούει προσεκτικά όταν τα παιδιά της μιλάνε.	30	3,7000	0,65126	2,00	4,00
Φαίνεται να διασκεδάζει τα παιδιά.	30	3,3667	1,03335	1,00	4,00
Όταν τα παιδιά παραφέρονται, εξηγεί το λόγο για την παρατυπία τους.	30	3,6333	0,92786	1,00	4,00
Ενθαρρύνει τα παιδιά να δοκιμάζουν νέες εμπειρίες.	30	2,7333	1,04826	1,00	4,00
Δείχνει ενθουσιώδης για τις δραστηριότητες και τις προσπάθειες των παιδιών.	30	3,2333	0,97143	1,00	4,00
Δίνει θετική προσοχή στα παιδιά σαν ξεχωριστά άτομα.	30	3,7667	0,67891	1,00	4,00
Μιλάει στα παιδιά σε ένα επίπεδο που μπορούν να καταλάβουν.	30	4,0000	0,00000	4,00	4,00
Ενθαρρύνει τα παιδιά να επιδείξουν προ-κοινωνική συμπεριφορά (να μοιράζονται, να συνεργάζονται).	30	3,5333	1,00801	1,00	4,00
Όταν μιλάει στα παιδιά, γονατίζει, σκύβει ή κάθεται στο ίδιο ύψος με αυτά για να υπάρχει καλύτερη οπτική επαφή.	30	3,6000	0,96847	1,00	4,00

Μιλάει εγκάρδια στα παιδιά.	30	3,8000	0,55086	2,00	4,00
-----------------------------	----	--------	---------	------	------

4.1.4. Τιμωρητική Συμπεριφορά

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα θέματα της τιμωρητικής συμπεριφοράς, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και οι ελάχιστες και μέγιστες βαθμολογίες. Ο μέσος όρος της υποκλίμακας στο σύνολο του δείγματος είναι 1,25. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα, τα νηπιαγωγεία που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας φαίνεται να μην εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό τη τιμωρητική συμπεριφορά όταν αλληλεπιδρούν με τα παιδιά. Ωστόσο φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην αυτοκυριαρχία (Μ.Ο. 1,90) και στην υπακοή (Μ.Ο. 1,86).

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε πως τα νηπιαγωγεία που μετέχουν στην έρευνα δεν χρησιμοποιούν την τιμωρία ως τρόπο ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών αλλά στοχεύουν στην πειθαρχία και την υπακοή.

Πίνακας 3

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της Τιμωρητικής συμπεριφοράς.

	N	M.O.	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Βαθμολογία	Μέγιστη Βαθμολογία
Είναι επικριτικός προς τα παιδιά.	30	1,0000	0,00000	1,00	1,00
Αποδίδει μεγάλη αξία στην υπακοή.	30	1,8667	0,50742	1,00	3,00
Μιλάει με εκνευρισμό ή εχθρικότητα στα παιδιά.	30	1,0000	0,00000	1,00	1,00
Απειλεί τα παιδιά με σκοπό να τα έχει υπό έλεγχο.	30	1,0000	0,00000	1,00	1,00

Τιμωρεί τα παιδιά χωρίς εξήγηση.	30	1,0000	0,00000	1,00	1,00
Κατηγορεί εύκολα τα παιδιά για κάτι.	30	1,0000	0,00000	1,00	1,00
Φαίνεται να απαγορεύει πολλά από τα πράγματα που τα παιδιά θέλουν να κάνουν.	30	1,4667	0,50742	1,00	2,00
Περιμένει από το να δείχνουν αυτοκυριαρχία (να μην διασπούν την ομάδα, να στέκονται ήρεμα στη σειρά).	30	1,9000	0,48066	1,00	3,00
Δείχνει ανώφελα σκληρή όταν μαλώνει ή απαγορεύει κάτι στα παιδιά.	30	1,0000	0,00000	1,00	1,00

4.1.5. Αποστασιοποίηση

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 4 και αναφέρονται στην υποκλίμακα της αποστασιοποίησης δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, στο σύνολο του δείγματος, φαίνεται να μην είναι καθόλου αποστασιοποιημένοι κατά την αλληλεπίδραση τους με τα νήπια (Μ.Ο. 1,56). Αυτό διαφαίνεται και από τις τιμές του μέσου όρου του κάθε θέματος της υποκλίμακας οι οποίοι τείνουν να είναι κάτω από το 2.

Πίνακας 4

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της Αποστασιοποίησης.

	N	M.O.	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Βαθμολογία	Μέγιστη Βαθμολογία
Δείχνει απόμακρος ή ξεκομμένος από τα παιδιά.	30	1,5000	0,97379	1,00	4,00
Ξοδεύει αρκετό χρόνο σε δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με τα παιδιά.	30	1,7667	1,22287	1,00	4,00
Δεν δείχνει ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες των παιδιών.	30	1,4000	0,81368	1,00	4,00
Δεν επιβλέπει τα παιδιά από πολύ κοντά.	30	1,5667	1,07265	1,00	4,00

4.1.6. Επιτρεπτικότητα

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα θέματα της υποκλίμακας της Επιτρεπτικότητας. Ειδικότερα αναφέρονται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη αλλά και η μέγιστη βαθμολογία που αποδόθηκε. Τα αποτελέσματα σύμφωνα με τον γενικό μέσο όρο της υποκλίμακας (Μ.Ο. 2,54), δείχνουν πως οι νηπιαγωγοί επιδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό ανοχή στην συμπεριφορά των νηπίων.

Πίνακας 5

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της Επιτρεπτικότητας.

	N	M.O	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Βαθμολογία	Μέγιστη Βαθμολογία
Δεν προσπαθεί να ασκήσει μεγάλο έλεγχο στα παιδιά.	30	3,1333	0,73030	2,00	4,00
Δεν επιπλήττει τα παιδιά όταν παραφέρονται.	30	2,6000	0,67466	2,00	4,00
Ασκεί αυστηρότητα όταν χρειάζεται.	30	1,9000	0,60743	1,00	3,00

4.1.7. Κλίμακα ECERS-R (Αλληλεπίδραση)-Επίπεδο ποιότητας στα νηπιαγωγεία

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη και η μέγιστη βαθμολογία που δόθηκε στο σύνολο των νηπιαγωγείων και συγκεκριμένα της υποκλίμακας "Αλληλεπίδραση". Η υποκλίμακα "Αλληλεπίδραση" έχει Μέσο Όρο στο γενικό σύνολο του 6,19. Ειδικότερα παρατηρείται πως τα θέματα της υποκλίμακας "Αλληλεπίδραση" έχουν υψηλό μέσο όρο.

Πίνακας 6

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ελάχιστη και Μέγιστη Βαθμολογία που αποδόθηκε στην υποκλίμακα "Αλληλεπίδραση".

Υποκλίμακα	N	M.O.	Τυπική	Ελάχιστη	Μέγιστη
------------	---	------	--------	----------	---------

			Απόκλιση	Βαθμολογία	Βαθμολογία
Γενική Επίβλεψη των παιδιών	30	5,7667	2,22344	1,00	7,00
Πειθαρχία	30	6,4667	1,52527	2,00	7,00
Αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα παιδιά	30	6,1000	2,10664	1,00	7,00
Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών	30	6,4333	1,73570	1,00	7,00
Αλληλεπίδραση		6,1916			

4.1.8. Πίνακας Συσχετίσεων

Στον πίνακα 7 που παρουσιάζεται παρακάτω φαίνονται οι συσχετίσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις υποκλίμακες. Η Θετική Αλληλεπίδραση σχετίζεται αρνητικά τόσο με την Τιμωρητική Συμπεριφορά (-0,319) όσο και με την Αποστασιοποίηση (-0,945) και την Επιτρεπτικότητα (-0,193).

Η Τιμωρητική Συμπεριφορά σχετίζεται αρνητικά τόσο με τη Αποστασιοποίηση (-0,663) όσο και με την Επιτρεπτικότητα (-0,319). Η Αποστασιοποίηση σχετίζεται θετικά με την Επιτρεπτικότητα (0,206).

Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% είναι μόνο οι σχέσεις Θετική Αλληλεπίδραση - Αποστασιοποίηση και Αποστασιοποίηση - Τιμωρητική Συμπεριφορά. Η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ των υπόλοιπων υποκλιμάκων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο μικρό μέγεθος του δείγματος.

Πίνακας 7

		Θετική Αλληλεπίδραση	Τιμωρητική Συμπεριφορά	Αποστασιοποίηση
Θετική Αλληλεπίδραση	Pearson Correlation			
	Sig.			
	N			
Τιμωρητική Συμπεριφορά	Pearson Correlation	-0,319		
	Sig.	0,085		
	N	30		

Αποστασιοποίηση	Pearson Correlation	-0,945	-0,663	
	Sig.	0,000*	0,000*	
	N	30	30	
Επιτρεπτικότητα	Pearson Correlation	-0,193	-0,319	0,206
	Sig.	0,307	0,086	0,276
	N	30	30	30

4.2. Οδηγός Παρατήρησης

4.2.1 Χρόνος και Διάρκεια Φαγητού

Σε όλα τα νηπιαγωγεία η χρονική στιγμή στην οποία πραγματοποιήθηκε το πρωινό και το γεύμα ήταν περίπου η προβλεπόμενη από το ωρολόγιο πρόγραμμα ώρα με φυσιολογικές αποκλίσεις, καθώς η ευελιξία στην ροή του προγράμματος είναι κάτι που προβλέπεται και αναμένεται στην λειτουργία των νηπιαγωγείων. Στην περίοδο που έγιναν οι παρατηρήσεις στα νηπιαγωγεία δεν υπήρχαν τροποποιήσεις στην καθημερινή ροή του προγράμματος λόγω προετοιμασίας γιορτών ή άλλων δράσεων. Η διάρκεια του πρωινού δεν ξεπέρασε την μισή ώρα, ενώ του γεύματος περίπου $\frac{3}{4}$ της ώρας.

4.2.2. Χώρος Φαγητού

Μόνο σε ένα νηπιαγωγείο το φαγητό δεν έλαβε χώρα μέσα στην τάξη, αλλά υπήρχε χώρος με τραπεζάκια και καρεκλάκια στο φουαγιέ του κτιρίου, που ήταν πολύ μεγάλος και μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και για άλλες χρήσεις. Σε όλα τα υπόλοιπα νηπιαγωγεία το φαγητό γινόταν μέσα στην αίθουσα που γίνεται το καθημερινό πρόγραμμα, στα τραπεζάκια που χρησιμοποιούνται για όλες τις δραστηριότητες. Πέρα από το στρώσιμο τραπεζομάντηλου ή σουπλά δεν γινόταν κάποια άλλη τροποποίηση των χώρων.

4.2.3. Τρόπος διεξαγωγής του φαγητού

Ο τρόπος και τα στάδια διεξαγωγής του φαγητού παρουσίαζαν ομοιομορφία σε όλα τα νηπιαγωγεία. Οι όποιες διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν δεν ήταν σημαντικές και δεν διαφοροποιούσαν με ουσιαστικό τρόπο την συγκεκριμένη ρουτίνα. Είναι αναμενόμενο κάθε νηπιαγωγείο να έχει ιδιαιτερότητες και προσαρμογές του καθημερινού προγράμματος, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Πριν το φαγητό τα παιδιά πηγαίνουν για πλύσιμο χεριών, είτε όλα μαζί, είτε σε μικρές ομάδες, ανάλογα με την διαμόρφωση του χώρου του μπάνιου. Η προετοιμασία της τάξης και το στρώσιμο των τραπεζιών σε όλα τα νηπιαγωγεία γινόταν από ομάδα παιδιών που ήταν υπεύθυνη την καθιερωμένη ημέρα για την φροντίδα της τάξης. Στο πρωινό, το κάθε παιδί έφερνε την τσάντα με το σνακ του. Στο μεσημεριανό, τα φαγητά ήταν σε μεταλλικά σκεύη, στον φούρνο και για λόγους ασφάλειας η νηπιαγωγός τα μετέφερε στο κάθε παιδί. Συνήθως, μετά το πρωινό τα παιδιά που τελείωναν γρήγορα ετοιμαζόταν για το διάλειμα και περίμεναν στην παρεούλα τους υπόλοιπους, είτε έπαιζαν ή ξεφύλλιζαν κάποιο βιβλίο μέχρι την ώρα της ανάπαυσης, μετά το μεσημεριανό φαγητό. Δεν παρατηρήθηκε κάποια άλλη διαδικασία ή διαχείριση αυτού του διαστήματος με διαφορετικό τρόπο σε κανένα νηπιαγωγείο.

Πουθενά δεν υπήρχε συμμετοχή βοηθού ή άλλου ενήλικου, είτε εθελοντικά, είτε με κάποια μορφή εργασιακής σχέσης στην διαδικασία του φαγητού εκτός από τη νηπιαγωγό.

4.2.4. Βαθμός Αφομοίωσης της Ρουτίνας από τα Παιδιά

Την περίοδο που έγιναν οι παρατηρήσεις τα παιδιά φαινόταν γενικά να έχουν εσωτερικεύσει τα στάδια της ρουτίνας του φαγητού. Η νηπιαγωγός υπενθύμιζε κάποιες φορές συγκεκριμένες πράξεις σε μεμονωμένα παιδιά. Στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί δεν μιλούσαν πολύ ή ασχολούνταν με κάτι άλλο, τα παιδιά συνέχιζαν το φαγητό τους χωρίς

διαταραχές, διακοπές ή ανάγκη για συνεχείς και συστηματικές παρεμβάσεις. Το κλίμα παρέμενε στην πλειοψηφία των τιμημάτων ήρεμο. Τα παιδιά γνώριζαν πώς να φέρονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο, τι πρέπει να κάνουν πριν, κατά την διάρκεια και μετά το φαγητό.

4.2.5. Συμμετοχή της Νηπιαγωγού

Δεν παρατηρήθηκε σε καμία τάξη η νηπιαγωγός να τρώει μαζί με τα παιδιά. Ο τρόπος συμμετοχής και η εμπλοκή τους στο φαγητό των παιδιών ήταν:

1. να κινείται ανάμεσα στα τραπεζάκια και να βοηθάει όποιο παιδί χρειάζονταν βοήθεια
2. να κάθεται εναλλάξ σε τραπεζάκια για να βοηθήσει όποιο παιδί δυσκολευόταν στον φαγητό
3. να κινείται μέσα στην τάξη για να τακτοποιήσει υλικά, έργα των παιδιών ή να ετοιμάσει τα στρωματάκια για την ώρα της χαλάρωσης χωρίς όμως να αδιαφορεί για τα παιδιά και το φαγητό τους. Τον περισσότερο χρόνο ήταν κοντά στα παιδιά.
4. να κάθεται στον υπολογιστή και να πλησιάζει τα παιδιά αν χρειαζόταν βοήθεια
5. να μπεινοβγαίνει στην τάξη για φωτοτυπίες, τηλεφωνήματα ή άλλες μικροδουλειές
6. να είναι εκτός τάξης για πάρα πολύ χρόνο και να μπαίνει για λίγο χωρίς να ασχολείται συστηματικά με το φαγητό

4.2.6. Ομιλία Νηπιαγωγών

Μελετώντας τις καταγραφές στον οδηγό παρατήρησης ο κατάλληλος τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης των λόγων τόσο των νηπιαγωγών, όσο και των παιδιών ήταν η οργάνωση τους σε θέματα.

Τα βασικά θέματα στα οποία κωδικοποιήθηκε ο λόγος των νηπιαγωγών την ώρα του φαγητού είναι:

1. Υπενθύμιση κανόνων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και σταδίων ρουτίνας
2. Σχόλια σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών
3. Παρακίνηση κι επιβράβευση για να φάνε.
4. Πειθαρχία και έλεγχος συμπεριφοράς

Οι νηπιαγωγοί πριν το φαγητό υπενθύμιζαν με σύντομες φράσεις τόσο το πλύσιμο των χεριών όσο και την τουαλέτα. Διευκόλυναν παρεμβαίνοντας λεκτικά τα παιδιά να καθίσουν στα τραπέζια και να τακτοποιήσουν το σνακ ή το φαγητό τους. Επίσης υπενθύμιζαν τους σωστούς τρόπους συμπεριφοράς την ώρα του φαγητού σε όσους φερόταν διαφορετικά από όσα είχαν συμφωνηθεί ή είχαν καθιερωθεί. Συχνά οι υπενθυμίσεις απευθυνόταν στα παιδιά που ήταν υπεύθυνα την συγκεκριμένη ημέρα για την τακτοποίηση του χώρου. Οι εκφράσεις γενικά ήταν σύντομες, σε ήρεμο τόνο και απλές στην έκφραση. Χαρακτηριστικές φράσεις: *«Δεν ξεχνάμε τον κάδο της ανακύκλωσης!»*, *«Το χάρτινο που θα το πετάξεις; Στην ανακύκλωση»*, *«Όμορφα μιλάμε, δεν λέμε άσχημες λέξεις!»*, *«Κάθισε απέναντι, θα είσαι πιο άνετα»*, *«Ακόμη Κλεάνθη δεν κάθισες να φας;»*, *«Ελάτε να κάνουμε προσευχούλα»*, *«Ελένη καθάρισε την θέση σου!»*.

Παραινέσεις η προειδοποιήσεις για τυχόν επικίνδυνη συμπεριφορά ή χρήση υλικού για την ασφάλεια των παιδιών ήταν η άλλη ομάδα του λόγου των νηπιαγωγών. Δεν καταγράφηκε κάποιο επικίνδυνο συμβάν, αλλά οι νηπιαγωγοί εκφράζονταν προληπτικά και υπενθύμιζαν τον σωστό και ασφαλή τρόπο δράσης σε παιδιά που ενδεχομένως θα φερόταν διαφορετικά, αν δεν παρενέβαινε λεκτικά η νηπιαγωγός. Χαρακτηριστικές φράσεις: *«Προσέχουμε να μην πνιγούμε!»*, *«Μην τον κάνεις να γελάει με γεμάτο στόμα, θα πνιγεί!»*, *«Μάζεψε την τσάντα από κάτω, μπορεί*

να πέσει κάποιος», «Δεν κρατάμε έτσι το πιρούνι, μπορεί να χτυπήσεις, δεν είναι παιχνίδι», «Δεν βιαζόμαστε γιατί μπορεί να πνιγούμε»

Οι περισσότερες γλωσσικές συναλλαγές με τα παιδιά αφορούσαν σε όλα τα νηπιαγωγεία την ίδια την πράξη του φαγητού. Παρακίνηση για να συνεχίσουν να τρώνε, ενθάρρυνση, υπενθύμιση να μην σταματάνε, επιβράβευση και θαυμασμός για ολοκλήρωση του φαγητού ή για κατανάλωση φαγητού που γενικά δεν ήταν της αρεσκείας των παιδιών. Επίσης, αναφορές για την θρεπτική αξία του φαγητού, για την ενδεχόμενη επιβράβευση από τους γονείς.

Χαρακτηριστικές φράσεις: *«Αυγόφετα είναι; Φαίνεται πολύ νόστιμη!», «Χόρτασες; Μια σταλίτσα έμεινε ακόμη!», «Κορίτσια της παντριάς και να σας ταιζω;», «Τρώγε το κρεατάκι, γιατί είναι πολύ μαλακό», «Γιατί δεν θες τυρί;», «Τελείωσες αγάπη μου; Μπράβο!»*

Οι γλωσσικές συναλλαγές που είχαν σκοπό την πειθαρχία και τον έλεγχο της συμπεριφοράς ήταν σύντομες, σε ήρεμο τόνο και απλές στην έκφραση, χωρίς τιμωρητική πρόθεση, σκληρότητα στον τόνο της φωνής. Χαρακτηριστικές εκφράσεις: *«Μάριε μην τους ενοχλείς, άφησε τους να φάνε!», «Ας ηρεμήσουμε λίγο, πολύ φασαρία κάνουμε!».*

Δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο χρόνος του φαγητού αξιοποιήθηκε για άτυπες μορφές μάθησης. Οι κοινωνικές δεξιότητες υποστηρίζονταν και ήταν ενσωματωμένες στην διαδικασία της συγκεκριμένης ρουτίνας. Η βοήθεια των παιδιών μεταξύ τους, η ευγένεια στις συναναστροφές, το μοίρασμα παιχνιδιών ανάμεσα σε όσους τελείωναν νωρίτερα και επέλεξαν να απασχοληθούν σε κάποια περιοχή της τάξης, μέχρι να ολοκληρώσουν και οι υπόλοιποι. Παρατηρήθηκαν σκόρπιες αναφορές στην θρεπτική αξία κάποιων τροφών και στα οφέλη για την υγεία, χωρίς όμως αυτό να έχει έκταση, να προκαλέσει συζήτηση της νηπιαγωγού με τα παιδιά. Περισσότερο αποσκοπούσε η συνομιλία στην παρακίνηση για κατανάλωση του συγκεκριμένου

φαγητού από το παιδί και όχι σε προβληματισμό και σε οργανωμένο συζήτηση γύρω από τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών.

Αυστηρή προτροπή για επιβολή σιωπής δεν παρατηρήθηκε σε κανένα νηπιαγωγείο. Σε κάποια, τα παιδιά έτρωγαν ήσυχα, συνομιλώντας λίγο και χαμηλόφωνα. Η γενική παρότρυνση των νηπιαγωγών όταν θεωρούσαν ότι τα επίπεδα θορύβου αυξανόταν και οι συζητήσεις καθυστερούσαν κάποιους ήταν να ζητούν ησυχία, χωρίς όμως να το επιβάλουν ή να απαιτούν σιωπή. Δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι συζητήσεις αποθαρρύνονταν, αλλά ούτε ενισχύονταν έντονα από τους νηπιαγωγούς. Στον βαθμό που δεν εμπόδιζαν τα παιδιά στο να φάνε και ήταν ήρεμες ήταν αποδεκτές.

4.2.7. Τα παιδιά

Τα βασικά θέματα στα οποία κωδικοποιήθηκε ο λόγος των παιδιών την ώρα του φαγητού είναι:

1. Το φαγητό
2. Προς τη νηπιαγωγός για βοήθεια, διευκόλυνση
3. Σχετικά με το παιχνίδι με τους φίλους στο νηπιαγωγείο

Το μεγαλύτερο μέρος του λόγου των παιδιών ήταν σχετικό με το φαγητό τους, αν τους άρεσε, πόσο θέλουν να φάνε, ποιος τους το μαγείρευε, ποιος άλλος έχει ίδιο φαγητό με αυτούς, αν τους αρέσει ή όχι το φαγητό κάποιου άλλου παιδιού. Χαρακτηριστικές φράσεις: *«Δεν μου αρέσουν αυτά τα μικρά φασολιά, το είπα στην μαμά, αλλά μου τα ξαναβάζει!», «Κοίτα κυρία, τελείωσα γρήγορα!», «Δεν μου αρέσουν τα ρεβίθια σου!», «Θα φάω μόνο 3 βουκίτσες και να το κλείσω!»*

Αρκετές ήταν οι φορές που ζήτησαν την βοήθεια της νηπιαγωγού. Αν δεν μπορούσαν να κλείσουν κάποιο σκεύος, αν δεν ήταν εύκολη η τακτοποίηση της τσάντας τους, αν είχαν λερωθεί λίγο, αν τους ενοχλούσε κάποιος. Χαρακτηριστικές φράσεις: *«Που να καθίσω; Δεν έχει εδώ καρεκλάκι!», «Με κάνει συνέχεια να γελάω», «Είναι λίγο σκληρό το καπάκι, αλλά λίγο να με βοηθήσεις εσύ κυρία να το κλείσω», «Δεν με αφήνει να διαβάσω το βιβλίο».*

Ένα άλλο μέρος των συνομιλιών ήταν μεταξύ τους και αφορούσε τι θα παίξουν στο διάλειμμα, μετά το φαγητό, με ποιους θα παίξουν αργότερα. Αυτές ήταν συνήθως μεταξύ φίλων που είχαν σταθερή σχέση και συζητούσαν για τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Χαρακτηριστικές φράσεις: *«Μόλις τελειώσουμε θα παίζουμε, εγώ την κυρία κι εσύ το παιδάκι», «Θα πάμε στο τζάμπο να πάρουμε πατίνια», «να πεις στη μαμά σου να έρθεις μαζί μας στο σπίτι μετά να παίζουμε», «Εγώ τρέχω πολύ δυνατά, εσύ είσαι μικρός και δεν τρέχεις όπως εγώ».*

Καθώς είναι το τρίτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς έχουν πλέον καθιερωθεί οι ρόλοι, οι κώδικες επικοινωνίας, οι σχέσεις και οι κανόνες που λειτουργούν και είναι αποδεκτοί μέσα στην τάξη. Δεν παρατηρήθηκε κάποια ιδιαίτερη αντίδραση παιδιών στις διάφορες προτροπές των νηπιαγωγών είτε σχετική με το φαγητό, είτε για διόρθωση ή υπενθύμιση κανόνα ή για πειθαρχία. Οι περισσότερες αντιδράσεις, αν μπορούν να χαρακτηριστούν έτσι, ήταν στις προτροπές για να συνεχίσουν να τρώνε, όσα παιδιά δυσκολεύονταν με το φαγητό τους.

Συνήθως, μετά το πρωινό τα παιδιά που τελείωναν γρήγορα ετοιμαζόταν για το διάλειμμα και περίμεναν στην παρεούλα τους υπόλοιπους ή έπαιζαν με κάποιο μικρό παιχνίδι με τους φίλους τους, μέχρι να τελειώσουν όλα τα παιδιά και να βγούνε στην αυλή. Μετά το μεσημεριανό φαγητό είτε έπαιζαν ή ξεφύλλιζαν κάποιο βιβλίο μέχρι την ώρα της ανάπαυσης. Δεν παρατηρήθηκε κάποια άλλη διαδικασία ή διαχείριση αυτού του διαστήματος με διαφορετικό τρόπο σε κανένα νηπιαγωγείο.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση-Συμπεράσματα

5.1. Αλληλεπίδραση Νηπιαγωγών με τα Παιδιά

Οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας φαίνεται να αλληλεπιδρούν θετικά με τα παιδιά (Μ.Ο. 3,54), είναι επιτρεπτικοί (Μ.Ο. 2,33), όχι ιδιαίτερα αποστασιοποιημένοι (Μ.Ο. 1,56) και δεν παρουσιάζουν τιμωρητική συμπεριφορά σε μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα του Petrogiannis (2002). Για την Επιτρεπτικότητα (Μ.Ο. 2,4) στην δική του έρευνα δίνει μια πιθανή ερμηνεία ότι οφείλεται στην καλή αναλογία εκπαιδευτικού/παιδιών και τον μικρό αριθμό παιδιών στην τάξη. Στην παρούσα έρευνα ο αριθμός των μαθητών σε όλα τα τμήματα ήταν 23 έως 25 παιδιά ανά έναν νηπιαγωγό. Η επιτρεπτικότητα μπορεί ενδεχομένως να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη ότι οι παρατηρήσεις έγιναν στην διάρκεια μιας ρουτίνας, όπου το πλαίσιο είναι πιο χαλαρό και οι απαιτήσεις διαφορετικές συγκριτικά με το πλαίσιο των οργανωμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Οι νηπιαγωγοί δεν αντιμετωπίζουν την ώρα του φαγητού με τον ίδιο τρόπο όπως τις οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά ως ένα μεταβατικό στάδιο, ένα πλαίσιο με σκοπό την τροφή των παιδιών και όχι ένα παιδαγωγικό πλαίσιο κατάλληλο για μαθησιακές δραστηριότητες και γλωσσική ανάπτυξη.

Αν και οι νηπιαγωγοί της έρευνας μας παρουσιάζουν χαμηλή τιμωρητική συμπεριφορά (Μ.Ο. 1,25) φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην αυτοκυριαρχία (Μ.Ο. 1,90) και στην υπακοή (Μ.Ο. 1,86). Μια πιθανή εξήγηση για τα δύο αυτά θέματα είναι ότι προσδοκούν να τηρούνται οι κανόνες της τάξης. Η χαμηλή τιμωρητική συμπεριφορά ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι την εποχή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, τα παιδιά έχουν αφομοιώσει τις ρουτίνες και τον αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς. Οι παρεμβάσεις τιμωρητικού χαρακτήρα ήταν

ελάχιστες και με την μορφή ήπιας υπενθύμισης ενός κανόνα ή αναφοράς λανθασμένης συμπεριφοράς.

5.2. Το Επίπεδο Ποιότητας του Κοινωνικού Περιβάλλοντος της Τάξης και η Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού

Το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα θα συζητηθούν μαζί .

Το επίπεδο της ποιότητας του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης όπως αυτό μετρήθηκε με την υποκλίμακα «Αλληλεπίδραση» είναι πολύ καλό, με γενικό μέσο όρο 6,19. Ο υψηλός αυτός βαθμός δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα της Ρέντζου (2011). Στα νηπιακά τμήματα η βαθμολόγηση της αντίστοιχης υποκλίμακας ήταν 3,56, πολύ χαμηλότερο από αυτό της παρούσης έρευνας. Η βαθμολόγηση αυτή ήταν η υψηλότερη από τις υπόλοιπες υποκατηγορίες του εργαλείου. Η ερμηνεία της ερευνήτριας ήταν ότι η έμφαση δίνεται στον ανθρώπινο παράγοντα και στις αλληλεπιδράσεις και ότι τόσο στο πρόγραμμα και τις δραστηριότητες των προσχολικών κέντρων. Τα ίδια ευρήματα και ερμηνεία βρίσκουμε και στην έρευνα του Petrogiannis (2002). Ο ίδιος σχολιάζει τα ίδια ευρήματα και σε έρευνες σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας άλλων ερευνητών. Σε όλες τις έρευνες, η Αλληλεπίδραση είχε καλύτερη βαθμολόγηση σε σχέση με τις υπόλοιπες υποκλίμακες.

Και στους δύο ερευνητές αναφέρεται ο αριθμός των παιδιών της τάξης ως ένα δομικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει την ποιότητα. Στις μικρότερες ομάδες παιδιών υπάρχουν περισσότερες ποσοτικά κι ποιοτικά ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις, η φροντίδα είναι καλύτερης ποιότητας, το ίδιο ισχύει και για τις δραστηριότητες. Αν και στην παρούσα έρευνα ο αριθμός των παιδιών ήταν μεγάλος δεν φάνηκε να επιδρά στην βαθμολογία της κλίμακας Αλληλεπίδραση και στην ποιότητα του περιβάλλοντος.

Βασικός παράγοντας στην δημιουργία και διατήρηση υγιούς συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη είναι ο εκπαιδευτικός. Το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί της παρούσης έρευνας αλληλεπιδρούν θετικά με τα παιδιά, όπως φάνηκε και στην αντίστοιχη υποκλίμακα «Θετική Αλληλεπίδραση» φαίνεται να ερμηνεύει την υψηλή βαθμολόγηση της ποιότητας του περιβάλλοντος την ώρα του γεύματος. Ο εκπαιδευτικός όπως έχει αναφερθεί και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας έχει τον βασικό ρόλο.

5.3. Θεματολογία Συζητήσεων των Εκπαιδευτικών με τα Παιδιά και Είδος Δραστηριότητας

Η Massey (2004) αναφέρει πόσο σημαντικά επιδρά στην ανάπτυξη κι εξέλιξη των συζητήσεων το να κάθεται ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά την ώρα τους γεύματος και επιπλέον να χρησιμοποιεί εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, σπάνιες και δύσκολες λέξεις και ολοκληρωμένα νοήματα. Το ίδιο υποστηρίζει και η Holmes (2011). Στην δική της έρευνα η θεματολογία των συζητήσεων των παιδιών περιλάμβανε οικεία θέματα στα παιδιά, όπως η οικογένεια, το παιχνίδι, τους φίλους, την καθημερινότητα τους και λόγος που απεύθυναν στη νηπιαγωγό για αναζήτηση βοήθειας, αλλά και το ίδιο το φαγητό. Ενδιαφέρον είχε το στοιχείο ότι την πρωτοβουλία για τις συζητήσεις με τον εκπαιδευτικό δεν την είχαν τα παιδιά. Φαίνεται σημαντικός ο ρόλος του νηπιαγωγού λοιπόν στην υποστήριξη κι εμπλοκή των παιδιών σε συζητήσεις με δικές της ενέργειες. Αναφέρεται επίσης ότι το πλαίσιο επηρεάζει και το περιεχόμενο των συζητήσεων. Στην παρούσα έρευνα ο λόγος των παιδιών είχε παρόμοια θεματολογία με αυτό της προαναφερθείσας έρευνας. Η περιορισμένη και δειγματοληπτική καταγραφή δεν μας δίνει την δυνατότητα να ξέρουμε αν και τα υπόλοιπα θέματα υπήρξαν στις συζητήσεις των παιδιών.

Το περιεχόμενο της ομιλίας και η θεματολογία των νηπιαγωγών της έρευνας μας δεν μπορούμε να πούμε ότι παρακίνησε, εμπλούτισε και παρώθησε τα παιδιά και τις συζητήσεις τους να εξελιχτούν σε ενδιαφέρουσες γνωστικές και γλωσσικές πράξεις. Περιορίζοντας τον λόγο τους στο φαγητό, την πειθαρχία και τους κανόνες δεν υποστήριξαν την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και δεν αξιοποίησαν τις δυνατότητες που προσφέρει η ώρα του φαγητού για μάθηση.

Στην έρευνα τους οι Knight & Bomba (1993) θέλησαν να διερευνήσουν αν με την επιβολή σιωπής και ησυχίας στην ώρα του γεύματος θα αυξανόταν η κατανάλωση τροφής, κάτι που είναι μια διαδεδομένη αντίληψη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που φροντίζουν μικρά παιδιά. Δεν βρήκαν καμία διαφορά στην ποσότητα κατανάλωσης φαγητού συγκρίνοντας τις μέρες που τα παιδιά μιλούσαν την ώρα του φαγητού με τις μέρες που έτρωγαν σιωπηλά. Αξίζει να αναφερθούν τα σχόλια των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κλίμα που επικρατούσε. Τις ημέρες που τα παιδιά μιλούσαν το κλίμα ήταν χαλαρό, φιλικό και θετικό. Αντίθετα, τις μέρες που έτρωγαν σιωπηλά τα παιδιά φαινόταν πιο αγχωμένα και σε ένταση.

Θα λέγαμε ότι λοιπόν ότι η επίμονη προσπάθεια των νηπιαγωγών για περιορισμό των συζητήσεων, επαναλαμβάνοντας την σχεδόν παραδοσιακή σε όλα τα νηπιαγωγεία έκφραση «όταν τρώμε δεν μιλάμε» ή υπενθυμίζοντας διακριτικά να κάνουν περισσότερη ησυχία δεν συνεισφέρει με κάποιο τρόπο στην κατανάλωση του φαγητού. Απεναντίας, στερεί την κοινωνική και πολιτισμική διάσταση από την πράξη του φαγητού μαζί με άλλους, καθώς περιορίζει τις αλληλεπιδράσεις, την χαλάρωση και την απόλαυση από τις κοινωνικές συναναστροφές. Επίσης, υποβαθμίζει μαθησιακά τον χρόνο του φαγητού, περιορίζοντας τον αποκλειστικά σχεδόν στην ικανοποίηση της ανάγκης για τροφή των παιδιών.

Συνοψίζοντας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το πλαίσιο επιδρά και καθορίζει το είδος και το περιεχόμενο των συζητήσεων, αλλά ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα παρέμβει με την

συμμετοχή του και θα αξιοποιήσει αυτόν τον χρόνο κάνοντας τις συζητήσεις ενδιαφέρουσες, ελκυστικές, και μαθησιακά κατάλληλες για τα παιδιά.

5.4. Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στην Ώρα του Φαγητού

Είναι απαραίτητος ο προσεκτικός σχεδιασμός της ώρας του γεύματος καθώς και της διεξαγωγής του, το είδος των αλληλεπιδράσεων, των συζητήσεων, των δεξιοτήτων που θα αναπτυχθούν και ο τρόπος συμμετοχής των παιδιών, αλλά και ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού. Για να χαρακτηριστούν ως αναπτυξιακά κατάλληλες οι πρακτικές που εφαρμόζονται την ώρα του φαγητού οι Fletcher & Branen, (1994) προτείνουν μια σειρά από παράγοντες. Οι προτάσεις τους βέβαια σε μεγάλο βαθμό περιγράφουν το φαγητό και όχι τόσο το γενικότερο κλίμα την ώρα του φαγητού, παρόλα αυτά αποτελούν μια ενδιαφέρουσα πρόταση. Σύμφωνα με τις προτάσεις τους εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να επιμένουν να τρώνε τα παιδιά ολόκληρη την ποσότητα του φαγητού τους, να μην τα πιέζουν, αλλά να τα αφήνουν να φάνε μέχρι που θα νιώσουν τα ίδια ότι χόρτασαν. Να είναι ευέλικτοι στην διάρκεια του φαγητού, να χρησιμοποιούν σκεύη σε αναλογίες και μέγεθος κατάλληλες για παιδιά, ώστε να τρώνε χωρίς καμία βοήθεια, ο χώρος που αναλογεί στο κάθε παιδί να είναι άνετος, οι τροφές να έχουν ποικιλία ως προς την μορφή, την υφή και οι ίδιοι να τρώνε μαζί με τα παιδιά.

Από τις παρατηρήσεις μας δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο τρόπος που υλοποιήθηκε η ώρα του φαγητού στα νηπιαγωγεία του δείγματος μας και ειδικότερα οι πρακτικές των νηπιαγωγών ήταν αναπτυξιακά κατάλληλες. Οι νηπιαγωγοί δεν έτρωγαν μαζί με τα παιδιά, παρακινούσαν για κατανάλωση, οι χώροι δεν ήταν άνετοι, τα σκεύη δεν ήταν παιδικά. Επιπλέον, δεν φάνηκε να υποστηρίζονται άτυπες μορφές μάθησης, να αξιοποιούνται ευκαιρίες για συζητήσεις ενδιαφέρουσες. Το βασικό μέλημα των νηπιαγωγών ήταν το φαγητό και η

ολοκλήρωση του. Ο χρόνος μετά το φαγητό για όσα παιδιά τελείωναν γρήγορα δεν παρείχε κάποιας ποιοτικής μορφής απασχόληση, απλά περίμεναν καθισμένα στα καναπεδάκια ή έπαιζαν μέχρι να συγκεντρωθούν όλοι και να μεταβούν στην επόμενη δραστηριότητα.

Δεν μπορούμε όμως να θεωρήσουμε την διεξαγωγή του ώρας του φαγητού ως δυσάρεστη ή ακατάλληλη παιδαγωγικά για τα παιδιά. Τόσο το υψηλό σκορ στην κλίμακα «Αλληλεπίδραση» του ECERS-R, όσο και στην «θετική Αλληλεπίδραση» του CIS, αλλά και οι καταγραφές στον οδηγό παρατήρησης μπορούν να υποστηρίξουν ότι το επίπεδο της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων σε συνδυασμό με το στυλ των νηπιαγωγών είναι καλό.

5.5. Περιορισμοί της Έρευνας

Στην παρούσα μελέτη υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί. Ένας πρώτος περιορισμός είναι το μέγεθος του δείγματος. Η μέθοδος επιλογής του δείγματος καθώς και ο μικρός αριθμός τους δεν επιτρέπουν τα εξαγόμενα συμπεράσματα να γενικευτούν με ασφάλεια στο γενικό πληθυσμό.

Άλλος περιορισμός της έρευνας είναι η αποτύπωση μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής της καθημερινότητας της τάξης μέσα στην σχολική χρονιά. Αν και τα δομικά χαρακτηριστικά/μεταβλητές είναι συνήθως σταθερά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι διαδικασίες χαρακτηρίζονται από δυναμικότητα και διαφοροποιούνται συνεχώς. Δεν μπορεί να ειπωθεί με ασφάλεια ότι σε ολόκληρη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι διαδικασίες, οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι οι ίδιες με αυτές που παρατηρήθηκαν ή παρουσιάζουν διακυμάνσεις.

Ωστόσο η επιλογή της συγκεκριμένης περιόδου της σχολικής χρονιάς για την διεξαγωγή των παρατηρήσεων βασίστηκε στην γνώση ότι η περίοδος της προσαρμογής των παιδιών στο νηπιαγωγείο γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κατά τους φθινοπωρινούς μήνες. Την

περίοδο πριν τα Χριστούγεννα στα νηπιαγωγεία γίνονται πολλές τροποποιήσεις στο καθημερινό πρόγραμμα, λόγω της προετοιμασίας της χριστουγεννιάτικης γιορτής. Ένας άλλος λόγος που οι χειμωνιάτικοι μήνες δεν προσφέρονται για παρατηρήσεις είναι ο μεγάλος αριθμός απουσιών των παιδιών λόγω ασθένειας. Την άνοιξη έχει πλέον διαμορφωθεί ένα σταθερό πλαίσιο σχέσεων, είναι γνωστά και αποδεκτά τα πλαίσια και οι κανόνες λειτουργίας της τάξης ως ομάδας, οι ρουτίνες και το πρόγραμμα της τάξης είναι σταθερά κι έχουν εμπλουτιστεί ή έχουν γίνει πιο σύνθετα, έχουν δημιουργηθεί φιλίες και τα παιδιά νιώθουν άνετα και εξοικειωμένα με την ομάδα και τους νηπιαγωγούς τους.

Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας είναι η παρουσία του εξωτερικού παρατηρητή στην τάξη και η επίδραση του στην συμπεριφορά των παρατηρουμένων, ιδιαίτερα στους ενήλικες. Η γνώση ότι η διδασκαλία τους και ο τρόπος που δρουν είναι αντικείμενο παρατήρησης και καταγραφής, τους επηρεάζει κι ενδεχομένως τροποποιεί την συμπεριφορά τους σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης. Τείνουν να επιλέξουν πιο επιθυμητές και παιδαγωγικά αποδεκτές πρακτικές και λόγο σε σχέση με πρακτικές που χρησιμοποιούν και βασίζονται συχνά στο άτυπο πρόγραμμα και σε στοιχεία της προσωπικότητας τους, λιγότερο επαγγελματικής φύσης.

Ένας άλλος παράγοντας που λειτούργησε περιοριστικά είναι το μέγεθος της ομάδας στα τμήματα που έγιναν οι παρατηρήσεις. Όλα τα τμήματα είχαν 23-25 παιδιά. Ο τρόπος με τον οποίο επιλέχθηκαν τα τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή η εθελοντική συμμετοχή μέσω προσωπικών γνωριμιών, δεν έδωσε την δυνατότητα να γίνει επιλογή τμημάτων που θα εξασφάλιζαν ποικιλία στο μέγεθος της ομάδας. Το μέγεθος της ομάδας είναι στοιχείο που επιδρά στο είδος και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων, τόσο μεταξύ των ίδιων των παιδιών, όσο και

με τον εκπαιδευτικό, στο συναισθηματικό κλίμα. Μια ποικιλία στον αριθμό των παιδιών στα τμήματα που έγιναν οι παρατηρήσεις θα μπορούσε να δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

5.6. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η περιοχή της του χρόνου των καθημερινών ρουτινών και ειδικότερα του φαγητού στο νηπιαγωγείο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην ελληνική βιβλιογραφία, αφήνοντας πολλές ευκαιρίες για μελλοντική έρευνα.

Μια πρόταση για μελλοντική διερεύνηση θα ήταν η επανάληψη της παρούσης έρευνας σε διαφορετικές στιγμές μέσα στην σχολική χρονιά, ώστε να επιτευχθεί πληρέστερη καταγραφή του είδους των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας της τάξης και πώς αυτές εξελίσσονται στη διάρκεια του χρόνου. Ο τρόπος που εισάγονται και καθιερώνονται οι ρουτίνες, οι επίσημοι αλλά και οι άτυποι κανόνες της τάξης και ο τρόπος που τους αποδέχονται και τους διαπραγματεύονται τα παιδιά και ο ρόλος και η συμπεριφορά των νηπιαγωγών εξελίσσονται, προσαρμόζονται, αλλά αποκτούν και σταθερά χαρακτηριστικά στη διάρκεια της χρονιάς. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ο ρόλος των εκπαιδευτικών και το είδος της αλληλεπίδρασης, ειδικότερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν ακόμη τα παιδιά δεν έχουν προσαρμοστεί στην καθημερινότητα της τάξης, δεν έχουν αφομοιώσει κι επεξεργαστεί του αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας, ούτε οι σχέσεις μεταξύ τους είναι σταθερές, ασφαλείς και οικείες. Συνήθως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ πιο παρεμβατικός και ίσως πιο αυστηρός, καθώς τα παιδιά δεν είναι αυτόνομα, για πολλά από αυτά είναι η πρώτη φορά φοίτησης σε προσχολικό χώρο, με αποτέλεσμα η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται γενικά ως «δύσκολη» και ιδιαίτερα απαιτητική από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η ίδια έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ολόημερο τμήμα. Στα ολόημερα τμήματα υπηρετούν δύο νηπιαγωγοί, ένας στην πρωινή κι ένας στην μεσημεριανή ζώνη λειτουργίας του καθημερινού προγράμματος. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να διερευνηθεί το κλίμα που επικρατεί, ο τρόπος που διεξάγεται το φαγητό, πρωινό και μεσημεριανό, το στυλ του εκπαιδευτικού και πως αυτό επηρεάζει την ίδια ομάδα παιδιών. Γενικά, στα πλαίσια της συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών πρέπει να υπάρχει κοινή προσέγγιση και λειτουργία σε όλα τα θέματα και στις ρουτίνες. Όμως κάθε εκπαιδευτικός έχει τον δικό του στυλ, τις προσωπικές θεωρίες του, έχει αφομοιώσει πτυχές του κρυφού προγράμματος με διαφορετικό τρόπο, έχει διαμορφώσει διαφορετική εργασιακή κουλτούρα κι ενδεχομένως να αντιμετωπίζει τις ρουτίνες και ειδικότερα την ώρα του φαγητού διαφορετικά από τον συνάδελφο του.

Μια άλλη πρόταση για μελλοντική διερεύνηση είναι η πιθανή επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών, της επαγγελματικής του εμπειρίας και των σπουδών/κατάρτισης του κάθε εκπαιδευτικού στο προσωπικό του στυλ, στον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά και στο επίπεδο ποιότητας του περιβάλλοντος.

Μια άλλη ερευνητική προοπτική που θα έδινε χρήσιμες πληροφορίες είναι η μελέτη και η σύγκριση των νηπιαγωγείων με τους παιδικούς σταθμούς. Πολλοί παράγοντες είναι διαφορετικοί ανάμεσα στους δύο τύπους προσχολικής αγωγής, η λειτουργία, τα προγράμματα και οι ειδικότητες των επαγγελματιών που απασχολούνται, τα ωράρια και το σημαντικότερο είναι ότι εποπτεύονται από διαφορετικούς φορείς του δημοσίου. Η έρευνα μπορεί να εμπλουτιστεί και να συμπεριλάβει περισσότερους παράγοντες που επιδρούν στην ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος και να αναδείξει ενδιαφέροντα στοιχεία κοινά ή εντελώς αντίθετα ανάμεσα στους δύο χώρους προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας.

Ακόμη θα ήταν χρήσιμη η μελέτη της ώρας του φαγητού με ένα ερευνητικό εργαλείο που έχει δημιουργηθεί αποκλειστικά για την μελέτη της ώρας του φαγητού στο νηπιαγωγείο. Τα πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση ενός εργαλείου είναι σαφώς περισσότερα σε σύγκριση με ένα οποιοδήποτε άλλο εργαλείο που είναι πιο γενικό, καθώς μπορούν να παρατηρηθούν και να ερευνηθούν με πολύ στοχευμένο τρόπο πτυχές και παράμετροι της διαδικασίας του γεύματος με ακρίβεια.

Δεδομένης της σπουδαιότητας της υποστήριξης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών κατά την διάρκεια της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο θα πρέπει η μελλοντική έρευνα να εστιάσει στις συνομιλίες των παιδιών στην διάρκεια τους φαγητού και τον ρόλο της εμπλοκής του εκπαιδευτικού σε αυτές. Στοιχεία ποιοτικά, ποσοτικά και η ποικιλία της θεματολογίας των συζητήσεων παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον από μόνα τους. Σε συνδυασμό με το κοινωνικό περιβάλλον και τον ίδιο των θα υποστηρίξει την σπουδαιότητα του χρόνου αυτού στο καθημερινό πρόγραμμα και θα αναδείξει την συμβολή του στην μαθησιακή διαδικασία, εκτός από τις οργανωμένες δραστηριότητες. Ενδεχομένως να είναι κατάλληλη μια διαφορετική ερευνητική προσέγγιση κι ένα μικρότερο δείγμα για την συστηματική καταγραφή, ανάλυση και επεξεργασία των συζητήσεων.

Όπως έχει αναφερθεί και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσης έρευνας για μια ολοκληρωμένη περιγραφή της ποιότητας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι πληροφορίες και οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων στην προσχολική εκπαίδευση. Αξίζει να διερευνηθεί σε επόμενη έρευνα και η αξιολόγηση της ποιότητας από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια εκ των έσω προσέγγιση και αναδεικνύει πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την ποιότητα του περιβάλλοντος και τις σχέσεις τους με τα παιδιά.

Στην παρούσα έρευνα έγινε μέτρηση διαδικαστικών χαρακτηριστικών της ποιότητας, δηλαδή η ποιοτική διάσταση του προγράμματος και του περιβάλλοντος, στο συναισθηματικό κλίμα και γενικότερα η ποιότητα της φροντίδας και αγωγής που λαμβάνουν τα παιδιά. Αν και τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον προσδιορισμό της ποιότητας από τα δομικά, ωστόσο τα δομικά χαρακτηριστικά φαίνεται να έχουν μεγάλο βαθμό επίδρασης στα χαρακτηριστικά της διαδικασίας, δηλαδή την ποιότητα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων, το συναισθηματικό κλίμα, το πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Σε μελλοντική έρευνα θα πρέπει να μετρηθεί η επίδραση των δομικών χαρακτηριστικών στην διαδικασία τους γεύματος και στον τρόπο αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τα παιδιά.

Μία ακόμη πρόταση για περαιτέρω έρευνα είναι να συγκριθούν το είδος και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με τα παιδιά ανάμεσα στις οργανωμένες δραστηριότητες του προγράμματος και την ώρα του γεύματος. Όπως έχει αναφερθεί νωρίτερα οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των καθημερινών ρουτινών τείνουν να είναι χαμηλότερης ποιότητας, σε σύγκριση με τα άλλα διαστήματα του ημερήσιου προγράμματος, καθώς εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στην ικανοποίηση βασικών αναγκών των παιδιών (τάισμα, ντύσιμο, πλύσιμο χεριών κτλ). Επιπλέον δεν θεωρούν αυτό τον χρόνο ως μαθησιακό χρόνο, αλλά ως μεταβατικό μεταξύ δραστηριοτήτων, άτυπο διάλειμμα για τους ίδιους ή αποκλειστικά μόνο για την τροφή των παιδιών. Θα είχε ενδιαφέρον να συγκριθεί το επίπεδο ποιότητας στις δραστηριότητες μάθησης και τα γεύματα και η επίδραση του εκπαιδευτικού.

5.7. Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. Το επίπεδο της ποιότητας των νηπιαγωγείων στα οποία έγινε η έρευνα ήταν υψηλό, χωρίς όμως να μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα ότι σε αυτό συμβάλει ο τρόπος συμπεριφορά και αλληλεπίδρασης των νηπιαγωγών προς τα παιδιά. Καθώς οι νηπιαγωγοί φάνηκαν να αλληλεπιδρούν θετικά, να μην είναι αποστασιοποιημένοι και να μην είναι τιμωρητικοί, μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτό συμβάλει στην καλή ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι παράγοντες που επιδρούν στην ποιότητα είναι πολλοί, αλλά ο ανθρώπινος παράγοντας και οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός ενός δυναμικού κοινωνικού συστήματος όπως είναι η τάξη του νηπιαγωγείου, φαίνεται να είναι σημαντικά.

Επιπρόσθετα φάνηκε ότι το πλαίσιο εντός του οποίου επικοινωνούν τα άτομα, επηρεάζει το περιεχόμενο των συζητήσεων. Οι εκπαιδευτικοί όμως και σε αυτή την περίπτωση έχουν καθοριστικό ρόλο να σχεδιάσουν, να αξιοποιήσουν και να εμπλέξουν τα παιδιά σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, της γλώσσας.

Η ώρα του φαγητού δεν έχει ακόμη τύχει της ανάλογης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση της. Οι πρακτικές των νηπιαγωγών στηρίζονται στο άτυπο πρόγραμμα και σε κοινές πρακτικές που παγιώθηκαν με τα χρόνια. Υπογραμμίζεται λοιπόν, η ανάγκη διεξαχθούν περισσότερες έρευνες με επίκεντρο την ώρα του φαγητού, αλλά και ενημέρωση κι ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση κι ισότιμη ενσωμάτωση αυτής της ρουτίνας στον σχεδιασμό του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27- 281-293.
- Baker, J. A., (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Baker, M., Foley, M. F., Glynn, T., & McNaughton. (1983). The effect of adult proximity and serving style on pre-schoolers' language and eating behavior. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 3, 137-148.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. (επιμ. Ντολιοπούλου Έλση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23, 517-538.
- Βρεττός, Γ., Ε & Καψάλης, Α., Γ. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academics skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12, 140-153.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCosale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Quarterly*, 28, 820-830.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of school Psychology*, 48, 457-482.
- Cannella, S. G. (1993). Learning through social interaction: Shared cognitive experience, negotiation strategies, and joint concept construction for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 427-444.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hedge, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 345-360.
- Colwell, N., Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., & Korenman, S. (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 218-233.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορματζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Cryer, D., Harms, T., & Riley, C. (2003). *All about the ECERS-R*. Kaplan.
- Dickinson, D.K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in Head Start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, 19, 396-429.
- Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 373-384.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δαφέρμου, X., Κουλούρη., & Μπασαγιάννη, E. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education, 18*, 27-41.
- Dickinson, D.K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in Head Start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development, 19*, 396-429.
- Doumen, S., Koomen, H., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*, 61-76.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering Supportive teacher-child relationships: Intervention Implementation in a state-funded pre-school program. *Early Education and Development, 22*, 593-619.
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Espinosa, L. M. (2002). High-quality preschool: Why we need it and what it looks like. *Preschool Policy Matters, 1*.
- Fletcher, J., & Branen, L. (1994). Making mealtimes a developmentally appropriate curriculum activity for preschoolers. *Day Care Early Education, 21*, 4-8.
- Fontaine, N. S., Torre, L. D., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development, 176*, 157-169.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Cinisomo, S. L. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 198-209.

- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head-start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development, 17*, 293-315.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. & LaGrange, A. (2006). Towards A predictive model of Quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 280-295.
- Halstead, M., & Xiao, J. (2010). Values education and the hidden curriculum. In Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Eds.), *International handbook on values education and student wellbeing* (303-317). London, New York: Springer.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2005). Early teacher-child relationships and children 's social and academic outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Harding, C., Wade, C. & Harrison, K. (2013). Communication between children and carers during mealtime. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*, 242-250.
- Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A., & Nagle, G. (2012). Social-emotional development, school readiness, teacher-child interactions, and classroom environment. *Early Education and Development, 23*, 919-944.
- Holmes, R. M. (2011). "Do you like Doritos?": preschoolers' table talk during lunchtime. *Early Child Development and Care, 181*, 413-424.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development, 63*, 449-460.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27-50.
- Jones-Branch, J. A., Torquati, J. C., Raikes, H., & Edwards, C. P. (2004). Child care subsidy and quality. *Early Education and Development, 15*, 327-342.

- Κακανά, Δ. Μ. (2008). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Kentli, F., D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1, 83-88.
- Knight, K. B., & Bomba, A. K. (1993). The effect of imposed silence on food consumption at a nursery school. *Early Child Development and Care*, 88, 17-21.
- deKruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Maher Ridley, S., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Kultti, A. (2013). Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years: An International Research Journal*, 1-14.
- Layzer, J.I. & Goodson, B. D. (2006). The “quality” of early care and educational settings: Definitional and measurement issues. *Evaluation Review*, 30, 556-576.
- Leseman, P. P. M., Rollenberg, L. & Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 363-384.
- Massey, S. L. (2004). Teacher-child conversation in the pre-school classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31, 227-231.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Mulligan, S. A. (1998). Mealtime-From chaos to calm. *Child Care Information Exchange*, 1, 91-93.
- Μπίκος, Γ. Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσογλου, Κ & Κακανά, Δ. (2013). *Κλίμακα αξιολόγησης περιβάλλοντος προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology, 48*, 187-218.
- Πασούλα, Ε. (2004). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι: Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις. Στο Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σελ. 100-108). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: the cost quality, and outcomes study. *Merill-Palmer Quarterly, 43*, 451-477.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centres' quality, caregivers' behavior and children and children's development. *International Journal of Early Years Education, 10*, 137-148.
- Petrogiannis, K. (2010). Early childhood care and education in Greece: some facts on research and policy. *International Journal of Early Childhood Education, 42*, 131-139.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions For Child Development, 57*, 61-80.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten programs, Classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied Developmental Science, 9*, 144-159.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 281-303.
- Podmore, V. N., Meade, A., & Hendricks, A., K. (2000). *Aspects of quality in early childhood education*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Portelli, J., P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 25*, 343-358.

- Ρέντζου, Κ., Β. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Scarr, S., Eisenberg, M. & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality on child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y. M., & Kwon, J. Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 142-156.
- Siraj-Blatchford, & Wong, Y. (1999). Defining and evaluating “Quality” early childhood education in an international context: Dilemmas and possibilities. *Early Years: An International Research Journal*, 20, 7-18.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*. 5, 177-193.
- Smith, M W. & Dickinson, D. K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 345-366.
- Sytsma, S. E., Kelley, M. L., & Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the child routines inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 241-251.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*. 4, 245-261.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205-211.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*.
Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2016, από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/new/>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο- Πρώτο (1^ο) Μέρος*. Ανάκτηση
Δεκέμβριος 18, 2016, από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/new/>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο- Δεύτερο (2^ο) Μέρος*.
Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2016, από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/new/>
- Φλουρής, Γ., Σ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα:
Γρηγόρη.
- Wildenger, L.K., McIntyre, L.L., Fiese, B.H. & Eckert, T.L. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36, 69-74.
- Williams, P., & Williams, P. (2001). Pre-school routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 317-339.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum: γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Yan, E, M., Evans, I, M., & Harvey, S, T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*. 25, 82-97.

Παράρτημα

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Οδηγός Παρατήρησης

Σε ποια χρονική στιγμή πραγματοποιείται το φαγητό /κολατσιό; Πόσο διαρκεί

Υπάρχει συγκεκριμένος χώρος ή γίνεται κάποια σκόπιμη τροποποίηση του χώρου πριν το φαγητό/κολατσιό;

Φαίνεται τα παιδιά να έχουν εσωτερικεύσει ρουτίνες πριν ή κατά τη διάρκεια του φαγητού// κολατσιού;

Η νηπιαγωγός είναι παρούσα; Αν είναι, με ποιον τρόπο συμμετέχει κατά τη διάρκεια του φαγητού/κολατσιού; Τρώει μαζί με τα παιδιά;

Παρακινεί τα παιδιά να τελειώσουν γρήγορα και να φάνε όλο τους το φαγητό;

Προτρέπει να παιδιά να συζητούν ή να μη μιλούν μεταξύ τους;

(Καταγραφή κάποιων χαρακτηριστικών φράσεων)

Αξιοποιούνται κάποιες ευκαιρίες για την ανάπτυξη άτυπων μορφών μάθησης;

Τα παιδιά φαίνετε να απολαμβάνουν και να διασκεδάζουν την ώρα του φαγητού;

Πως αντιδρούν στις προτροπές της νηπιαγωγού;

Πως αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους;

Όταν τελειώνουν τι κάνουν;

(Καταγραφή κάποιων χαρακτηριστικών φράσεων/διαλόγων μεταξύ των παιδιών)

Πίνακας Βαθμολογίας-Υποκλίμακα Αλληλεπίδραση
Κλίμακα Αξιολόγησης Περιβάλλοντος Προσχολικής Εκπαίδευσης (ECERS-R)-
Αναθεωρημένη Έκδοση

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ													
29. Επιλογή των δραστηριοτήτων αόριστης κινητικότητας		1 2 3 4 5 6 7											
N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
						5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
30. Γενική επίβλεψη των παιδιών		1 2 3 4 5 6 7											
N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
			3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
						5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
31. Πειθαρχία		1 2 3 4 5 6 7											
N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Σελ. 11 του Φύλλου Βαθμολογίας

20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

32. Αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη νηπιεργασία και τα παιδιά		1	2	3	4	5	6	7
N	O	N	O	N	O	N	O	
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
33. Αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών		1	2	3	4	5	6	7
N	O	N	O	N	O	N	O	
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
Α. Συνολική βαθμολογία της επιμέρους κλίμακας (θέματα 29-35) _____ Αριθμός θεμάτων που βαθμολογήθηκαν _____ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ Μέσος Όρος (Α/Β) _____								
ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ								
34. Ημερήσιο Πρόγραμμα		1	2	3	4	5	6	7
N	O	N	O	N	O	N	O	
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	M 5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
		3.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
M= για μεγάλο μέρος της ημέρας								
5.3 Χρόνος παιχνίδι στην ανοικτή χώρα: _____ Χρόνος παιχνίδι στην εξωτερική χώρα: _____ Συνολικός χρόνος παιχνίδι: _____								

Σελ. 12 του Φύλλου Βαθμολόγησης

Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS

Παρατηρητής: Σε ποιο βαθμό περιγράφουν τον συγκεκριμένο παιδαγωγό καθένας από τους παρακάτω ισχυρισμούς; Για κάθε θέμα κυκλώστε έναν από τους αριθμούς που υποδεικνύονται:

1= Καθόλου, 2= Κάπως, 3= Αρκετά, 4= Πάρα Πολύ.

1	Μιλάει εγκάρδια στα παιδιά	1	2	3	4
2	Είναι επικριτικός προς τα παιδιά.	1	2	3	4
3	Ακούει προσεκτικά όταν τα παιδιά της μιλάνε	1	2	3	4
4	Αποδίδει μεγάλη αξία στην υπακοή	1	2	3	4
5	Δείχνει απόμακρος ή ξεκομμένος από τα παιδιά	1	2	3	4
6	Φαίνεται να διασκεδάζει τα παιδιά	1	2	3	4
7	Όταν τα παιδιά παραφέρονται, εξηγεί το λόγο για την παρατυπία τους.	1	2	3	4
8	Ενθαρρύνει τα παιδιά να δοκιμάζουν νέες εμπειρίες.	1	2	3	4
9	Δεν προσπαθεί να ασκήσει μεγάλο έλεγχο στα παιδιά	1	2	3	4
10	Μιλάει με εκνευρισμό ή εχθρικότητα στα παιδιά.	1	2	3	4
11	Δείχνει ενθουσιώδης για τις δραστηριότητες και τις προσπάθειες των παιδιών	1	2	3	4
12	Απειλεί τα παιδιά με σκοπό να τα έχει υπό έλεγχο.	1	2	3	4
13	Ξοδεύει αρκετό χρόνο σε δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με τα παιδιά	1	2	3	4
14	Δίνει θετική προσοχή στα παιδιά σαν ξεχωριστά άτομα.	1	2	3	4
15	Δεν επιπλήττει τα παιδιά όταν παραφέρονται	1	2	3	4

16	Μιλάει στα παιδιά σε ένα επίπεδο που μπορούν να καταλάβουν.	1	2	3	4
17	Τιμωρεί τα παιδιά χωρίς εξήγηση	1	2	3	4
18	Ασκεί αυστηρότητα όταν χρειάζεται	1	2	3	4
19	Ενθαρρύνει τα παιδιά να επιδείξουν προ-κοινωνική συμπεριφορά (να μοιράζονται, να συνεργάζονται)	1	2	3	4
20	Κατηγορεί εύκολα τα παιδιά για κάτι.	1	2	3	4
21	Δεν δείχνει ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες των παιδιών	1	2	3	4
22	Φαίνεται να απαγορεύει πολλά από τα πράγματα που τα παιδιά θέλουν να κάνουν.	1	2	3	4
23	Δεν επιβλέπει τα παιδιά από πολύ κοντά	1	2	3	4
24	Περιμένει από το να δείχνουν αυτοκυριαρχία (να μην διασπούν την ομάδα, να στέκονται ήρεμα στη σειρά).	1	2	3	4
25	Όταν μιλάει στα παιδιά, γονατίζει, σκύβει ή κάθεται στο ίδιο ύψος με αυτά για να υπάρχει καλύτερη οπτική επαφή	1	2	3	4
26	Δείχνει ανώφελα σκληρή όταν μαλώνει ή απαγορεύει κάτι στα παιδιά	1	2	3	4