

Ορισμένες σκέψεις για ένα ενιαίο πλαίσιο προσχολικής αγωγής: μια νέα πρόκληση για ένα παλαιό ζήτημα¹

Κωνσταντίνος Γ. Πετρογιάννης
kpetrogiannis@uniwa.gr

Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη. Με αφορμή τις προγραμματικές δηλώσεις της νέας ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας τον Ιούλιο του 2023, στην παρούσα εργασία αποτυπώνονται ορισμένες σκέψεις και προτάσεις σχετικά με το φημολογούμενο πλαίσιο ενιαίας προσχολικής αγωγής. Με βάση κείμενα και αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ευρήματα της διεθνούς έρευνας καθώς και παραδείγματα από εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική κρατών, υποστηρίζεται ότι βασικό πλεονέκτημα μιας ενιαίας προσχολικής αγωγής υπό την αιγίδα των εκπαιδευτικών φορέων μιας χώρας είναι το γεγονός ότι διευκολύνει την ανάπτυξη ενός συνεκτικού πλαισίου όσον αφορά στη διαμόρφωση κανονισμών, στη χρηματοδότηση, στην κατάρτιση και στην παροχή υπηρεσιών στις διάφορες φάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στη συνεργασία μεταξύ του παιδαγωγικού/εκπαιδευτικού προσωπικού προσχολικών και σχολικών δομών καθώς και στην παιδαγωγική συνέχεια που βιώνουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το ένα επίπεδο εκπαίδευσης στο άλλο. Παρέχει ιδιαίτερα οφέλη για τα παιδιά μέσω της ενίσχυσης της συνοχής και της ομαλής συνέχειας, για τις οικογένειες μέσα από την πρόσβαση σε πιο ολοκληρωμένες υπηρεσίες και τη μείωση του άγχους που συνδέεται με την αναζήτηση προσχολικών πλαισίων για τα παιδιά τους, τις/τους παιδαγωγούς/νηπιαγωγούς μέσω περισσότερων ευκαιριών εργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, για το ίδιο το κράτος μέσω της μείωσης του κόστους και αύξησης της αποτελεσματικότητας που προκύπτει από την μείωση του επιμερισμού μεταξύ των υπηρεσιών. Η εργασία κλείνει με ορισμένες προτάσεις προς την επίτευξη αυτού του στόχου.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, ενιαίο πλαίσιο

¹ Το παρόν κείμενο βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε απάντηση του γράφοντος σε ερώτηση που του είχε τεθεί το 2015 από τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Βρεφονηπιαγωγών (ΠΑΣΥΒΝ, νυν Πανελλήνιο Σύνδεσμο Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας) με αφορμή την επέκταση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης από την ηλικία των 4 ετών και το θέμα της ενιαίας προσχολικής αγωγής αποτέλεσε μέρος της συζήτησης που είχε ανοίξει την περίοδο εκείνη, για πρώτη φορά. Το ζήτημα ήρθε εκ νέου στο φως της δημοσιότητας με σχετικά δημοσιεύματα προ 5ετίας (βλ. Νικολαΐδης, 2017) και πλέον τον Ιούλιο του 2023 στις προγραμματικές δηλώσεις του νέου υπουργού Παιδείας κ. Πιερρακάκη:

«...Το όραμα μιας προσχολικής αγωγής μέχρι το 6^ο έτος της ηλικίας, αντιμετωπίζεται με ενιαίο τρόπο στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Σύμφωνα με έρευνες, η επένδυση στην προσχολική αγωγή είναι η μεγαλύτερη επένδυση που μπορεί να κάνει μια κοινωνία σε σχέση με κάθε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα. Στην Ελλάδα συναντάμε μέχρι σήμερα κατακερματισμό αυτών των αρμοδιοτήτων. Η Κυβέρνηση επιλέγει την άρση της πολυδιάσπασης αυτής, υπό το Υπουργείο Παιδείας ώστε να δοθεί στην προσχολική αγωγή ενιαία κατεύθυνση. Ο στόχος είναι η ανάπτυξη κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος, η αύξηση της συμμετοχής στην προσχολική αγωγή και υπογραμμίζουμε και την έγκαιρη ανίχνευση αναπτυξιακών προκλήσεων στα παιδιά με στόχο την έγκαιρη παρέμβαση» (https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-2023/2023-07-08_omilia_kyr_pierrakaki_sti_voyli_programmatikes_diloseis_kyvernisis-2.pdf).

Εισαγωγή

Είναι πλέον ευρύτερα αποδεκτό στον διεθνή χώρο ότι η προσχολική περίοδος, αν και έχει μια σύντομη διάρκεια 6 περίπου ετών, έχει σημαντικότερες επιπτώσεις στην μεταγενέστερη ζωή των παιδιών (Melhuish & Petrogiannis, 2006; Πετρογιάννης, 2003; Πετρογιάννης & Melhuish, 2001; Petrogiannis & Dragonas, 2013). Όπως σημειώνεται, για παράδειγμα, σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής²:

«η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (ΠΕΦ) αποτελεί την ουσιαστική βάση για την επιτυχή δια βίου μάθηση, την κοινωνική ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη και την μετέπειτα απασχολησιμότητα. Συμπληρώνοντας τον κεντρικό ρόλο της οικογένειας, η ΠΕΦ έχει βαθύ και μακροπρόθεσμο αντίκτυπο, τον οποίο, τα μέτρα που λαμβάνονται σε μεταγενέστερο στάδιο δεν δύνανται να επιτύχουν. Οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών διαμορφώνουν τη βάση για όλη την επακόλουθη μάθηση. Αν κατά τα πρώτα έτη τεθούν σταθερά θεμέλια, η μεταγενέστερη μάθηση είναι αποτελεσματικότερη και πιθανότερο να συνεχιστεί καθ' όλη τη διάρκεια του βίου, μειώνοντας τον κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, αυξάνοντας την δικαιοσύνη στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και μειώνοντας το κόστος για την κοινωνία από πλευράς χαμένων ταλέντων και δημοσίων δαπανών σε κοινωνικά, υγειονομικά ακόμη και δικαστικά συστήματα» (European Commission, 2011α:1. Βλ. και European Commission, 2011β).

Όπως έχει επισημανθεί και αλλού:

«Η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αποτελεί μία από τις καλύτερες επενδύσεις που μπορούμε να κάνουμε για τα παιδιά μας – και για το μέλλον της Ευρώπης. Η επένδυση σε ποιοτική προσχολική εκπαίδευση είναι πολύ αποτελεσματικότερη από την μεταγενέστερη παρέμβαση. Αυτή παρέχει στους νέους μας καλύτερες ευκαιρίες για τη ζωή και στην πράξη εξοικονομεί χρήματα σε μακροπρόθεσμη βάση. Η διάσπαση του κύκλου της φτώχειας και της μειονεξίας σημαίνει επίσης χαμηλότερο κόστος για τους φορολογούμενους όσον αφορά τις υγειονομικές και νοσοκομειακές υπηρεσίες, φροντιστηριακά μαθήματα, πρόνοια και αστυνόμευση» (European Commission, 2011γ)

Ειδικά δε σε ότι αφορά το τελευταίο αυτό σημείο, έχει αναγνωριστεί ότι η ΠΕΦ δύναται να προσφέρει τα υψηλότερα ποσοστά απόδοσης κατά τον μαθησιακό κύκλο της ζωής του ατόμου, και αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο για τις πλέον ευάλωτες ομάδες (European Commission, 2011α; Heckman, 2006; Heckman & Wax, 2004).

Τα δύο συστήματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Είναι γεγονός ότι μιλώντας για προσχολική φροντίδα, αγωγή και εκπαίδευση δεν αναφερόμαστε σε ένα ομοιογενές και ενιαίο πλαίσιο, ούτε μεταξύ των κρατών, και ιδιαίτερα των ευρωπαϊκών, ούτε και εντός αυτών. Οι χώρες έχουν υιοθετήσει διαφορετικές στρατηγικές για την ανάπτυξη πολιτικής σε αυτόν τον τομέα, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες στις κυρίαρχες παραδόσεις και στις ιστορικές καταβολές, αξίες και πιστεύω για τον ρόλο της οικογένειας και των προσχολικών πλαισίων που αφορούν στη φροντίδα και στην εκπαίδευση

² Σε όλο το κείμενο χρησιμοποιείται η μεταφρασμένη εκδοχή των κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από την επίσημη μεταφραστική υπηρεσία της Ε.Ε. Οι δε επισημάνσεις με έντονους χαρακτήρες είναι δικές μας προκειμένου να αναδειχθεί η έμφαση στο σημείο αναφοράς.

των παιδιών. Έτσι, από τη μια πλευρά οι θεσμοί «φροντίδας» θεωρείται ότι καλύπτουν τις ανάγκες της εργαζόμενης μητέρας και την υποστήριξη της οικογένειας και συνδέονται με την προνοιακή πολιτική της εκάστοτε χώρας (βλ. για παράδειγμα το Πρόγραμμα της Δράσης ΕΣΠΑ που υλοποιήθηκε έως το 2022 με τίτλο «Εναρμόνιση Οικογενειακής και Επαγγελματικής Ζωής» και μετονομάστηκε σε: «Πρώθηση και υποστήριξη παιδιών για την ένταξή τους στην προσχολική εκπαίδευση καθώς και για τη πρόσβασή παιδιών σχολικής ηλικίας, εφήβων και ατόμων με αναπηρία, σε υπηρεσίες δημιουργικής απασχόλησης» για την περίοδο 2021-27. Βλ. ΕΕΤΑΑ, 2022, 2023), ενώ, από την άλλη, οι θεσμοί «εκπαίδευσης» καλύπτουν εκπαιδευτικές κυρίως ανάγκες των παιδιών. Συχνά μάλιστα η πόλωση μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας εκφράζεται και με ηλικιακή αναφορά (π.χ. τα παιδιά ηλικίας μέχρι 3 ή 4 ετών έχουν ανάγκη κυρίως από φροντίδα, ενώ τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών έχουν ανάγκη κυρίως εκπαίδευσης). Όπως έχει επισημάνει και η Ζαμπέτα (1998)

«...οι πρώτοι θεσμοί προσχολικής εκπαίδευσης συγκροτήθηκαν στα πλαίσια της πρώιμης εκβιομηχάνισης και με κίνητρο την κάλυψη των αναγκών της εργατικής τάξης, της εργαζόμενης μητέρας και των φτωχών, ορφανών ή εγκαταλελειμμένων παιδιών, και επομένως κατανοήθηκαν ως θεσμοί παροχής προστασίας, φύλαξης και φροντίδας. Αντίθετα, προς τα τέλη του 19ου αιώνα αρχίζει να διαμορφώνεται σταδιακά στον ευρωπαϊκό χώρο το λεγόμενο “κίνημα των παιδικών κήπων”, επηρεασμένο κατά κύριο λόγο από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Frobel, το οποίο έθετε καθαρά εκπαιδευτικούς στόχους όσον αφορά στην ανάπτυξη των θεσμών προσχολικής αγωγής. Το κίνημα αυτό προέρχεται από μια προοδευτική μερίδα της αστικής τάξης και δεν αντιστοιχούσε σε ανάγκες παροχής προστασίας και φροντίδας» (σ. 60. Βλ. επίσης Παπαθανασίου, 2000; Χαρίτος, 1996).

Οι δύο αυτές διαφοροποιημένες ιστορικές και κοινωνικές καταβολές των θεσμών προσχολικής αγωγής εκφράζονται στα διαφορετικά συστήματα ΠΕΦ. Όπως έχει αναδείξει η ανάλυση των σχετικών πολιτικών που εφαρμόζονται στα διάφορα κράτη (Bennett, 2011; OECD, 2001, 2006, 2009) κυριαρχούν δύο συστήματα όσον αφορά στην διαχείριση των θεσμών προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. Από την μια υπάρχουν χώρες που υιοθετούν μια ενιαία (integrated) ΠΕΦ. Η προσέγγιση που υποστηρίζει τον ενιαίο χαρακτήρα των υπηρεσιών/δομών ΠΕΦ συναντάται μεν σε λιγότερες χώρες και συνδυάζει εκπαίδευση και φροντίδα που εφαρμόζεται κατά έναν πιο συνεπή και συνεκτικό τρόπο (Oberhuemer, 2005), ωστόσο τα τελευταία χρόνια σταθερά αυξάνονται οι χώρες που επιλέγουν να την υιοθετήσουν. Η Σουηδία, Φινλανδία, Νορβηγία, Δανία, Σλοβενία, Λετονία, είναι χώρες με πλήρως ενιαίο σύστημα προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης ενώ Γερμανία, Αυστρία, Ισπανία, και Μεγ. Βρετανία έχουν υιοθετήσει ένα εν μέρει ενιαίο σύστημα. Από την άλλη, υπάρχουν αρκετές άλλες χώρες που υιοθετούν έναν διχοτομικό/διαχωριστικό (split) τύπο διαχείρισης των δομών ΠΕΦ (σε κάποιες από αυτές κυριαρχεί ένας εκπαιδευτικός προσανατολισμός π.χ. Βέλγιο, Τσεχία, Γαλλία, Ιταλία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Πορτογαλία, κ.ά. και σε κάποιες άλλες δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην φροντίδα και την κοινωνική παιδαγωγική π.χ. Ιρλανδία, Ολλανδία, Καναδάς). Το δεύτερο αυτό μοντέλο, το οποίο συναντάται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μέχρι και σήμερα, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, είναι μια πολιτική προσέγγιση που διαχωρίζει τη φροντίδα από την εκπαίδευση σε δύο διακριτούς τομείς. Συνήθως, σε αυτά τα συστήματα, οι υπηρεσίες/δομές παροχής αγωγής και φροντίδας, κυρίως του δημόσιου τομέα (δημοτικοί παιδικοί σταθμοί), παρουσιάζουν αδυναμίες σε σχέση με τις δομές προσχολικής εκπαίδευσης όσον αφορά ζητήματα όπως: οργάνωση προγραμμάτων, παιδαγωγική υποστήριξη, περιορισμένη

πρόσβαση από την πλευρά των οικογενειών καθώς δεν συνδέονται με την υποχρεωτική παρακολούθηση τους, δυσκολίες άμεσης χρηματοδότησης από τις κεντρικές υπηρεσίες, δυσκολότερες συνθήκες εργασίας, διαφοροποιημένο επίπεδο βασικής εκπαίδευσης του προσωπικού αλλά και διαρκούς επιμόρφωσής στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξής του (σε σχέση με το προσωπικό των δομών προσχολικής εκπαίδευσης) (Bennett, 2008).

Οι συνέπειες του διχοτομικού συστήματος προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, παρουσιάζει μια παράδοξη ιδιαιτερότητα: ενώ αναγνωρίζεται ότι είναι η πρώτη οργανωμένη μορφή εκπαίδευσης και θεωρείται, ως εκ τούτου, σημαντική βαθμίδα της μελλοντικής ανάπτυξης του παιδιού, δεν αντιμετωπίζεται σε επίπεδο παρεχόμενων υπηρεσιών με μία ενιαία "πολιτική". Έτσι, παρέχεται ως εκπαίδευση για παιδιά ηλικίας 4-6 ετών στα δημόσια (χωρίς οικονομική επιβάρυνση) και ιδιωτικά νηπιαγωγεία, με το Υπουργείο Παιδείας να έχει την ευθύνη για τη διοικητική και εκπαιδευτική οργάνωση, ενώ σε ότι αφορά τα οικονομικά ζητήματα-εξοπλισμό και λειτουργικά ζητήματα υπεύθυνοι είναι οι δήμοι (διαμέσου των Σχολικών Επιτροπών). Από την άλλη πλευρά, παρέχεται ως φροντίδα και κοινωνική στήριξη (κοινωνική πολιτική) για παιδιά ηλικίας έως 4 ετών (πλέον, αντί των 5 ετών που ίσχυε έως το 2020, έτος της καθολικής εφαρμογής της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης) στους δημοτικούς και ιδιωτικούς βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς³, με την εποπτεία της τοπικής αυτοδιοίκησης ενώ σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας αποτελεί πεδίο αρμοδιότητας των Υπουργείων Εσωτερικών (σε ό,τι αφορά τους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς) και Εργασίας (σε ό,τι αφορά τους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς)⁴. Παρατηρείται δηλαδή σε επίπεδο παροχής υπηρεσιών η παρουσία ενός διχοτομικού μοντέλου μεταξύ εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής το οποίο προκαλεί:

«α) ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο *μικροσύστημα* του προσχολικού χώρου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται τα μικρά παιδιά

β) σύγχυση και προβληματισμό στους γονείς οι οποίοι τελικά έχουν το δικαίωμα επιλογής, κυρίως σε ότι αφορά τα παιδιά ηλικία 4-5 ετών και

γ) διατηρεί και καλλιεργεί σιωπηρά αλλά σταθερά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μια διαίρεση μεταξύ των εννοιών φροντίδας και εκπαίδευσης η οποία πηγάζει από παραδοσιακές προκαταλήψεις και στάσεις και τίποτε δεν έχει να κάνει με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνιστώσες της σύγχρονης κοινωνίας των αναπτυσσόμενων και ανεπτυγμένων κρατών» (Λαλούμη-Βιδάλη & Μεγαλονίδου, 2001).

Το διχοτομημένο/διαιρεμένο αυτό μοντέλο αποτελεί, όπως έχει καταδειχθεί, πηγή αντιθέσεων και συγκρούσεων στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Οι αντιθέσεις αυτές έχουν άμεσες επιπτώσεις τόσο στη διαμόρφωση των διαφοροποιημένων κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων του προσχολικού χώρου όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των

³ Η ηλικία έναρξης ποικίλει από 2 μηνών για τους ιδιωτικούς ή 6 μηνών για τους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς. Διακυμάνσεις καταγράφονται και σε σχέση με την οικονομική επιβάρυνση η οποία στους δημοτικούς π.σ. η οικονομική συμμετοχή αποφασίζεται βάσει κοινωνικο-οικονομικών κριτηρίων.

⁴ Τον Φεβρουάριο του 2015, μεταβιβάστηκαν οι σχετικές αρμοδιότητες από το Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας ενώ από τον Ιούνιο του 2023 στο νέο Υπουργείο Οικογένειας.

ενδιαφερομένων ομάδων (Λαλούμη-Βιδάλη, 2000; Petrogiannis, 2013). Όπως επισημαίνει και η Ζαμπέτα (1998) είναι

«προφανές ότι αυτοί οι διαχωρισμοί στόχων είναι μηχανιστικοί, στο βαθμό που ιδιαίτερα στην πρώιμη παιδική ηλικία οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης και της φροντίδας είναι ουσιαστικά συνυφασμένες. Ο προσχηματικός αυτός διαχωρισμός μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας αναπαράγει μια κατακερματισμένη προσχολική εκπαίδευση “δύο ταχυτήτων”, έχει δε τις αφετηρίες του στην ταξικά διαφοροποιημένη κατανόηση των κοινωνικών αναγκών» (σ. 61).

Η υφιστάμενη διχοτομία έχει διαμορφώσει, κατά την άποψη μας, δύο τελείως διακριτούς και ασύνδετους μεταξύ τους «κόσμους» με διαφορετικές αρμόδιες εποπτεύουσες αρχές, τρόπο και φιλοσοφία λειτουργίας, εκπαίδευση του προσωπικού κ.ά., χωρίς ενδιάμεσα κανάλια επικοινωνίας και συντονισμού μεταξύ των αρμοδίων φορέων ώστε να διασφαλίζεται κάποιου είδους συνέχεια μεταξύ των περιβαλλόντων και των πρώτων κρίσιμων εμπειριών που αποκτούν τα παιδιά στα πλαίσια αυτά.

Αποτέλεσμα αυτής της “στεγανοποίησης” των δύο αυτών χώρων είναι η δημιουργία σοβαρών ερωτημάτων-ζητημάτων για το βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζονται οι ανάγκες της σημερινής ελληνικής οικογένειας και των μικρών παιδιών. Συντηρείται ή και ενισχύεται κατ’ αυτό τον τρόπο μια ένταση που μέχρι σήμερα

«δημιουργεί εμπλοκές και υπονομεύει τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης υπηρεσίας για την εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας εκφράζεται στον πολυθεσμικό χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης και στους διχασμούς όσον αφορά στους στόχους των προσφερόμενων υπηρεσιών, στις διαδικασίες χρηματοδότησης, στην εποπτεύουσα κάθε φορά αρχή και στο προσωπικό τους» (Ζαμπέτα, 1998:59).

Η κατάσταση αυτή εξακολουθεί να υφίσταται στον ελληνικό χώρο παρά το γεγονός ότι οι δημογραφικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες διεθνώς έχουν διαμορφώσει νέες τάσεις για την έννοια της παιδικής ηλικίας και τον ρόλο της προσχολικής αγωγής (Βλ. Λαλούμη-Βιδάλη & Μεγαλονίδου, 2002; Μεγαλονίδου, 2022). Οι τάσεις αυτές συνδέονται με (α) την κοινωνική αναγνώριση και το σεβασμό της παιδικής ηλικίας ως ένα πολύτιμο στοιχείο στον κύκλο της ανθρώπινης ζωής, (β) ευρήματα που έχουν προκύψει από μεγάλης κλίμακας και ισχυρές μεθοδολογικά έρευνες τα οποία έχουν επιβεβαιώσει ότι οι εμπειρίες των παιδιών κατά τα πρώτα 6 χρόνια της ζωής επηρεάζουν τη μελλοντική εξέλιξή τους (Melhuish, 2004, 2011; Havnes & Mogstad, 2011), (γ) την κάλυψη των αναγκών των εργαζομένων γονέων που αφορούν στη φροντίδα και εκπαίδευση των μικρών παιδιών τους, (δ) την αναγνώριση ότι η ΠΕΦ είναι ένα πολυδιάστατο πεδίο που συνίσταται ή συνδέεται με διάφορα θέματα, όπως την υγεία, την ανάπτυξη του παιδιού, την εκπαίδευση, και την ευημερία, από τη μία πλευρά, και την συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό και την ισότητα των ευκαιριών στη αγορά εργασίας, από την άλλη. Αυτό το χαρακτηριστικό καθιστά το χειρισμό της ολόπλευρης ή *ολιστικής ανάπτυξης* των παιδιών, με συντονισμένες και συνεκτικές προσεγγίσεις, έναν πράγματι δύσκολο και σύνθετο τομέα πολιτικής και λήψης αποφάσεων (Moss & Bennett, 2006). Και ενώ φαίνεται πως είναι πλέον σημείο κοινής αποδοχής ότι για τα πρώτα χρόνια της ζωής «φροντίδα» και «εκπαίδευση» είναι σχεδόν αδιαχώριστες και ότι η υψηλής ποιότητας δομές ΠΕΦ ενσωματώνουν και τις δύο διαδικασίες (OECD, 2001, 2006), υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, ως προς τον βαθμό ενιαιοποίησής τους, μεταξύ των κρατών.

Η σημασία της ποιότητας των προσχολικών πλαισίων και η συμβολή της ενιαίας προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Αν και μέχρι πρόσφατα, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι περισσότερες ενέργειες επικεντρώνονταν στην αύξηση της ποσότητας των θέσεων σε εγκαταστάσεις παιδικής φροντίδας και προσχολικής εκπαίδευσης, ώστε να καθίσταται δυνατό για περισσότερους γονείς, ειδικά μητέρες, να μετέχουν στην αγορά εργασίας, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται μια στροφή και προς το ζήτημα της **ποιότητας** των δομών ΠΕΦ, η οποία πρέπει να είναι υψηλή, όπως επισημαίνεται σε πλήθος κειμένων και αναφορών ειδικών επιτροπών στον διεθνή χώρο. Όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά στην εμβληματική *Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας* (European Commission, 2010):

«Τα οφέλη μιας υψηλής ποιότητας ΠΕΦ είναι ευρείας κλίμακας: κοινωνικά, οικονομικά, και εκπαιδευτικά. Η ΠΕΦ έχει να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στη θεμελίωση των βελτιωμένων ικανοτήτων των μελλοντικών πολιτών της ΕΕ, παρέχοντάς μας τη δυνατότητα να ανταποκριθούμε στις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προκλήσεις και να δημιουργήσουμε ένα περισσότερο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, ικανό να συμβάλει και να προσαρμοστεί στην τεχνολογική αλλαγή».

Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι η συμμετοχή σε υψηλής ποιότητας ΠΕΦ οδηγεί σε σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα, σε διεθνείς δοκιμασίες επί των βασικών δεξιοτήτων, όπως οι PISA και PIRLS, ισοδύναμες με πρόοδο από ένα έως δύο σχολικά έτη (βλ. Mullis et al., 2007; OECD, 2010). Η υψηλής ποιότητας ΠΕΦ επιτρέπει στους γονείς τον καλύτερο συνδυασμό οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, δίνοντας με τον τρόπο αυτό ώθηση στη απασχολησιμότητά τους. Η ΠΕΦ υποστηρίζει τα παιδιά, όχι μόνο στη μελλοντική τους εκπαίδευση, αλλά επίσης στην ένταξή τους στην κοινωνία, δημιουργώντας κατάσταση ευημερίας και συμβάλλοντας στην απασχολησιμότητά τους όταν θα γίνουν ενήλικοι (Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Η ΠΕΦ είναι επίσης ιδιαίτερα επωφελής για τις ευάλωτες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών και των οικονομικά ασθενέστερων· μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ξεφύγουν από τη φτώχεια και την οικογενειακή δυσλειτουργία και να συμβάλλει με τον τρόπο αυτό στην επίτευξη των στόχων της εμβληματικής πρωτοβουλίας της Ευρώπης 2020 “Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας” (Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010). Η υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό - επιτρέποντας και δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το δυναμικό τους - στην επίτευξη δύο εκ των κυριότερων στόχων της Ευρώπης 2020, ειδικότερα: την μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε ποσοστό κάτω του 10%, και την απαλλαγή τουλάχιστον 20 εκατομμυρίων ανθρώπων από τον κίνδυνο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (European Commission, 2011α).

Προς την ίδια κατεύθυνση όμως κινούνται οι επισημάνσεις και άλλων διεθνών οργανισμών όπως στην «**Ατζέντα 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη – Μετασχηματίζοντας τον κόσμο μας**» της UNICEF (<https://sdgs.un.org/goals>), η οποία υιοθετήθηκε το 2015 από τις χώρες μέλη του ΟΗΕ και η οποία περιλαμβάνει ένα σχέδιο δράσης με 17 γενικούς και 169 ειδικότερους στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με τον άνθρωπο, τον πλανήτη, την ευημερία, την ειρήνη και τη συνεργασία. Συγκεκριμένα, στον γενικό στόχο 4 (Εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και ισότιμης εκπαίδευσης και προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους) και ειδικότερα στον ειδικό στόχο 4.2 αναφέρεται η σημασία που έχει για την ανάπτυξη η αγωγή και φροντίδα κατά την πρώιμη και πρώτη παιδική ηλικία όταν αυτή

επιτυγχάνεται μέσα από την ποιοτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα το δικαίωμα όλων των παιδιών προσχολική εκπαίδευση.

«Μέχρι το 2030, να διασφαλιστεί ότι όλα τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν θα πρόσβαση σε ποιοτική ανάπτυξη, φροντίδα και προσχολική εκπαίδευση στην πρώιμη και πρώτη παιδική ηλικία, ώστε να είναι έτοιμα για την είσοδό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση⁵.»

Οι στόχοι αυτοί υιοθετήθηκαν και από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τη Σύνοδο των Ενώσεων Δήμων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<https://www.coe.int/en/web/congress/goal-4>).

Στο πλαίσιο των στρατηγικών των κρατών-μελών για την επιδίωξη των προτεραιοτήτων της βασικής στρατηγικής της Ε.Ε. «*Ευρώπη 2020*», πολλά κράτη-μέλη εντείνουν τις προσπάθειές τους για εξέταση και μεταρρύθμιση του συνόλου των συστημάτων τους ΠΕΦ, ξεκινώντας από πολύ διαφορετικές θέσεις σε σχέση με τα ποσοστά μαθητών, την παροχή, την ποιότητα, τους πόρους, τον σχεδιασμό και τη διακυβέρνηση της ΠΕΦ. Ιδιαίτερα όσον αφορά στο τελευταίο αυτό σημείο, ειδικές επιτροπές της Ε.Ε. στις εκθέσεις τους για τις υπηρεσίες ΠΕΦ (European Commission, 2011α; 2011γ; Lindeboom & Buiskool, 2013) συστήνουν στα κράτη να κινηθούν προς μια ενοποίηση των δομών διακυβέρνησης της ΠΕΦ («**ενιαία προσέγγιση**» στην εκπαίδευση και φροντίδα), λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των παιδιών κατά τρόπο ολιστικό, ως μέρος ενός συνόλου μέτρων και διαδικασιών που θα διασφαλίσει και την ενίσχυση της ποιότητας των δομών αυτών. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται σε μια πρόσφατη ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2011α):

«Τα οφέλη από μια ποιοτική ΠΕΦ εμφανίζονται σε μακροπρόθεσμη, βάση, πράγμα που σημαίνει ότι το υπόλοιπο σύστημα χρειάζεται να οικοδομήσει πάνω σ' αυτά ώστε να μην χαθεί η καλή αρχή.

Μια συστημική προσέγγιση στις υπηρεσίες ΠΕΦ σημαίνει ισχυρή συνεργασία μεταξύ των διαφόρων τομέων πολιτικής, όπως η εκπαίδευση, η απασχόληση, η υγεία και η κοινωνική πολιτική. Οι εν λόγω προσεγγίσεις επιτρέπουν στις κυβερνήσεις την οργάνωση και τη διαχείριση πολιτικών κατά τρόπο απλούστερο και αποτελεσματικότερο και τον συνδυασμό πόρων για παιδιά και τις οικογένειές τους. **Αυτό απαιτεί μια συνεκτική ενόραση την οποία συμμερίζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, ένα κοινό πλαίσιο πολιτικής με σαφείς στόχους ανά το σύστημα και σαφώς καθορισμένους ρόλους και ευθύνες σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο.** Η εν λόγω προσέγγιση βοηθάει επίσης τις υπηρεσίες της ΠΕΦ να ανταποκρίνονται καλύτερα στις τοπικές ανάγκες. ...

Η ομαλή μετάβαση από τον ένα θεσμό στον άλλο (π.χ. από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) απαιτεί αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των θεσμών, καθώς επίσης και συνέχεια από πλευράς περιεχομένου και προτύπων. Επιπλέον, η αυξανόμενη κοινωνική πολυμορφία στην ΕΕ και η πρόκληση του συνδυασμού όλο και πιο διαφορετικών κοινωνικοπολιτιστικών πλαισίων καθιστά τη μετάβαση από την οικογένεια στην ΠΕΦ, και μεταξύ διαφόρων ηλικιακών ομάδων εντός του ίδιου συστήματος, όλο και σημαντικότερη.

Οι μηχανισμοί διασφάλισης της ποιότητας για την ΠΕΦ χρειάζεται κανονικά να βασίζονται σε ένα συμφωνημένο παιδαγωγικό πλαίσιο, που να καλύπτει την όλη

⁵ Για την παρακολούθηση των στόχων βλ. το σύνδεσμο της διαδραστικής βάσης: <https://eu-dashboards.sdgindex.org/profiles/greece>

περίοδο μεταξύ γέννησης και έναρξης της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Τα πλαίσια αυτά είναι ευρύτερα από ένα παραδοσιακό διδακτικό σύνολο. Αυτά μπορούν να προσδιορίζουν τις απαιτήσεις αναφορικά με τις δεξιότητες του προσωπικού, τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και πρότυπα και το ρυθμιστικό πλαίσιο για τις υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης. Δύνανται επίσης να προσδιορίζουν τα αποτελέσματα που επιδιώκουν, τα οποία δύνανται να συμβάλλουν στην παρακολούθηση της ανάπτυξης του παιδιού σε συνεργασία με τους γονείς και το προσωπικό της ΠΕΦ και να διευκολύνουν την πρόοδό του στα περαιτέρω εκπαιδευτικά στάδια. Τα πλαίσια δύνανται να ορίζουν συγκεκριμένα πρότυπα ανά το σύστημα ως προς τα οποία δύνανται να μετρηθούν τα αποτελέσματα και να εφαρμοστούν κανόνες διασφάλισης ποιότητας».

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η πλέον πρόσφατη Έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης **Ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα** όπου σημειώνεται ότι

«Τα κράτη μέλη εργάζονται ολοένα περισσότερο για την ενοποίηση των δομών διακυβέρνησης για την παροχή ΠΕΦ σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Πρόκειται για μια θετική εξέλιξη δεδομένου ότι υπάρχει διεθνής συναίνεση ότι τα ολοκληρωμένα συστήματα για την παροχή ΠΕΦ παράγουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τα χωριστά ή διαχωρισμένα συστήματα. **Η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών τόσο στο πλαίσιο πολιτικών όσο και από τους παρόχους έχει διαπιστωθεί ότι αποφέρει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.** Ως εκ τούτου, συνιστάται στους υπευθύνους χάραξης πολιτικής που είναι αρμόδιοι για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας να συνεργάζονται στενά με τους συναδέλφους τους που αναπτύσσουν πολιτικές για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας... η ένταξη της ΠΕΦ στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά στη δημιουργία γόνιμου εδάφους για τους παρόχους ΠΕΦ υπό τον όρο να ακολουθούν επίσης μια ενιαία προσέγγιση όσον αφορά την ανάπτυξη των παιδιών» (Lindeboom & Buiskool, 2013).

Στην Έκθεση παρουσιάζονται παραδείγματα ορισμένων βέλτιστων πρακτικών ΠΕΦ ανά τον κόσμο που εφαρμόζονται ήδη μεταξύ κρατών μελών της ΕΕ.Η μελέτη περιέγραψε και ανέλυσε ορθές πρακτικές σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια σε ολόκληρη την ΕΕ και οι παρατηρήσεις της έχουν ως στόχο να πληροφορήσουν τους υπευθύνους χάραξης πολιτικών για θέματα ποιοτικής ΠΕΦ, τα οποία αφορούν τη συμμετοχή, τα συστήματα διακυβέρνησης, το προσωπικό, το διδακτικό περιεχόμενο και τη συμμετοχή των γονέων.

Υπό αυτή την έννοια δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στη μετάβαση από τη μια προσχολική δομή στην επόμενη (αυτό μπορεί να αφορά είτε τη μετάβαση από το προσχολικό πλαίσιο στο δημοτικό, αλλά μπορεί και να αφορά τη μετάβαση από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο). Διατυπώνεται επίσης ρητά στην Έκθεση ότι ένα διχοτομημένο σύστημα χαρακτηρίζεται και από μια έλλειψη εστιασμού στην πραγματική ανάπτυξη του παιδιού. Σε ένα μοντέλο ενιαίας ΠΕΦ οι υπηρεσίες παρέχονται μέσω ενός ενιαίου συστήματος, που οργανώνονται σε ένα επίπεδο για όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μια δομή ΠΕΦ, η οποία βρίσκεται υπό την αρμοδιότητα ενός υπουργείου (Παιδείας), με μια ενιαία διεύθυνση, και οι παιδαγωγοί έχουν, σε γενικές γραμμές, παρόμοια εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ανεξάρτητα με την ηλικιακή ομάδα με την οποία εργάζονται, **αφού αναγνωρίζεται η ιδιαίτερη σημασία της προσχολικής περιόδου στο σύνολό της και όχι μόνο ένα μέρος της.**

Στις τρεις γνωστές μελέτες του ΟΟΣΑ *Starting Strong* (OECD, 2001, 2006, 2012), και ιδιαίτερα σε αυτή του 2006, καταδεικνύεται πώς ο διαχωρισμός «εκπαίδευσης» και «φροντίδας» σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της ποιότητας των δομών ΠΕΦ. Σε τέτοια διχοτομημένα συστήματα, συχνά δίδεται λιγότερη προσοχή στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 0-3 ετών, ενώ παιδιά μεγαλύτερα των 3 ετών μπορεί να μην λαμβάνουν επαρκή προσοχή στον τομέα της σωματικής υγιεινής και υγείας και της κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης. Τα ενιαία συστήματα, από την άλλη πλευρά, δεν δομούνται με βάση «τεχνητά» και διακριτά διαμορφωμένες ηλικιακές κατηγορίες και ενσωματώνουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο στόχους για παροχή φροντίδας με την προσχολική εκπαίδευση (Bennett, 2011). **Πράγματι, αν μια χώρα θεωρεί την παιδική ηλικία ως ένα σημαντικό και διαμορφωτικό στάδιο της ζωής, η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών εμφανίζονται πιο συχνά ενσωματωμένα σε ένα σύστημα, το οποίο φαίνεται να πλεονεκτεί όσον αφορά στη διασαφήνιση των στόχων για τους παρόχους ΠΕΦ, τους γονείς και όλους όσους εμπλέκονται με τις δομές αυτές.**

Τα νέα δεδομένα έχουν αρχίσει ήδη να σηματοδοτούν αλλαγές στην εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ισπανίας και της Νέας Ζηλανδίας όλες οι υπηρεσίες παροχής προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης για παιδιά από 0-6 ετών εντάχθηκαν κάτω από ένα κοινό «εκπαιδευτικό φορέα». Στη Γαλλία η προσχολική αγωγή από την ηλικία των 2 ετών και άνω υπάγεται όπως στις προηγούμενες χώρες σε ένα κεντρικό φορέα του Υπουργείου Παιδείας. Υπό ένα κοινό φορέα βρίσκονται επίσης και οι αντίστοιχες υπηρεσίες στην Αυστρία, Δανία και Σουηδία (για παιδιά 1 έως 6 ετών) με την διαφορά ότι ο φορέας αυτός είναι της «κοινωνικής πολιτικής». Στη Φιλανδία, γνωστή για την υιοθέτηση του όρου *Educare* (education+care), δηλαδή μια ενοποιημένη προσέγγιση που ενσωματώνει τις διαδικασίες εκπαίδευσης και φροντίδας, τον Ιανουάριο του 2013 μεταβιβάστηκε το σύνολο των αρμοδιοτήτων των υπηρεσιών/δομών ΠΕΦ στο Υπουργείο Παιδείας. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η έννοια του «educare» καθίσταται όλο και πιο επιτακτική, καθώς ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα τόσο της εκπαίδευσης όσο και της φροντίδας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι οι παιδαγωγοί θα πρέπει να δίνουν έμφαση όχι μόνο στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών ικανοτήτων αλλά ταυτόχρονα και στην καλλιέργεια αγάπης για τη μάθηση, όπως επίσης στις κοινωνικές ικανότητες και τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών. (βλ. σχετικά Ρέντζου, 2011, 2013).

Η συγκεκριμένη τάση προς ενιαία ΠΕΦ και η μεταβίβαση των σχετικών αρμοδιοτήτων υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας (Υπ. Παιδείας)

«μπορεί να ενισχύσει τους εννοιολογικούς και διαρθρωτικούς/δομικούς δεσμούς μεταξύ της ΠΕΦ και των δημοτικών σχολείων αναγνωρίζοντας τις δομές ΠΕΦ ως ένα σημαντικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η στρατηγική αναγνωρίζει ότι οι υπηρεσίες προσχολικής αγωγής αποτελούν δημόσιο αγαθό, όπως συμβαίνει και με τα δημοτικά σχολεία, και ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να έχουν πρόσβαση σε ποιοτικές δομές ΠΕΦ πριν από την έναρξη του σχολείου. Σε όλες τις χώρες, η προσοχή που δίδεται στη μετάβαση των παιδιών από τα προσχολικά πλαίσια στα δημοτικά σχολεία έχει οδηγήσει σε ορισμένα κράτη σε μια εντονότερη εστίαση των πολιτικών υπευθύνων στο να διαμορφώσουν γέφυρες μεταξύ των διοικητικών υπηρεσιών, της εκπαίδευσης του προσωπικού, των κανονισμών λειτουργίας και των προγραμμάτων σπουδών. Η στενότερη συνεργασία με το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει την προσέγγιση της δια βίου μάθησης η οποία αναγνωρίζει ότι τα πρώτα

χρόνια της ζωής - από τη γέννηση μέχρι 8 έτη – είναι μια σημαντική φάση για την ανάπτυξη σημαντικών διαθέσεων και στάσεων απέναντι στην μάθηση. Μια προσέγγιση δια βίου μάθησης αναγνωρίζει τη σημασία που έχει για τα παιδιά η **ενίσχυσης της συνοχής και της ομαλής συνέχειας** μεταξύ των διαφόρων φάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τη μάθηση που συντελείται εκτός των επίσημων θεσμών τυπικής μάθησης» (OECD, 2006:128).

Η Penn κ.συν. (2004) επισημαίνουν τέσσερα βασικά επιχειρήματα σχετικά με την συμβολή της ενιαίας ΠΕΦ:

1. τα οφέλη που μπορεί να έχουν τα μικρά παιδιά από μια συνεπή φροντίδα και εκπαίδευση που παρέχεται στον ίδιο τόπο και χρόνο, όπως επίσης και από τις εμπειρίες μετάβασης από το ένα πλαίσιο στο άλλο μέσα από μια ομαλή διαδικασία και συνέχεια κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους. Να σημειώσουμε εδώ ότι μελετητές του πεδίου αυτού όπως οι Kagan & Neuman (1998) χρησιμοποιούν τον όρο «οριζόντιες μεταβάσεις» (horizontal transitions) προκειμένου να αναφερθούν στις πρώιμες εμπειρίες μάθησης και φροντίδας που έχουν πολλά μικρά παιδιά καθώς «κινούνται μεταξύ σπιτιού, σχολείου, και στην κοινότητα από το ένα πλαίσιο φροντίδας/εκπαίδευσης στο άλλο» (σ. 336);
2. τα οφέλη που μπορεί να έχουν οι οικογένειες από την πρόσβαση σε πιο ολοκληρωμένες υπηρεσίες και τη μείωση της πίεσης που συνδέεται με τον παράγοντα “χρόνο” (ωράριο λειτουργίας, διακοπές, μετάβαση από το ένα πλαίσιο στο άλλο, π.χ. από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο κτλ.) και του άγχους που συνδέεται με την αναζήτηση προσχολικών πλαισίων για τα παιδιά τους (βλ. επίσης Duxbury & Higgins, 2009; Higgins et al., 2007);
3. το δυνητικό κόστος-αποτελεσματικότητα που προκύπτει από την μείωση του επιμερισμού μεταξύ των υπηρεσιών (βλ. και Penn et al., 2004);
4. το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των σημαντικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των υπηρεσιών που αφορούν παιδιά μικρότερα των 4 ή 5 ετών, καθώς και το ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν στην κοινωνική ένταξη και τη μείωση της παιδικής και οικογενειακής φτώχειας (βλ. και Bennett, 2011).

Ο μόνος πιθανός κίνδυνος σε μια τέτοια διαδικασία είναι η πιθανή «σχολειοποίηση» της προσχολικής ζωής που παραπέμπει συνήθως σε «μορφωτικού» (ή πιο έντονα γνωστικού) χαρακτήρα/περιεχομένου δραστηριότητες και διαδικασίες που μοιάζουν με αυτές του σχολείου (και ιδιαίτερα για παιδιά 3 ή 4 έως 6 ετών) περιθωριοποιώντας κρίσιμους τομείς που συνδέονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Ωστόσο, μια παιδαγωγική προσέγγιση που υποστηρίζει την ανάπτυξη των παιδιών και την «εκπαίδευση» με την ευρύτερη έννοια (και συνδέοντας τις εμπειρίες αυτές με την πορεία και τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται) θεωρείται από ορισμένους ερευνητές ως ένα σημαντικό ενοποιητικό στοιχείο για το συνταίριασμα υπηρεσιών προσχολικής φροντίδας και πρώτης εκπαίδευσης (Moss & Bennett, 2006; Petrie et al., 2009). Για παράδειγμα, η Σουηδία είναι μία από τις χώρες που έχει ένα πλήρως ενιαίο σύστημα ΠΕΦ ενσωματωμένο στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και οι κίνδυνοι που συνήθως επισημαίνονται δεν φαίνεται να αποτελούν απειλή για το συγκεκριμένο σύστημα. Σύμφωνα με τη Σουηδική έκθεση για τον ΟΟΣΑ, η μεταβίβαση στον εκπαιδευτικό τομέα δεν επηρέασε την πολιτική για τις υπηρεσίες ΠΕΦ και τις αρχές που εξυπηρετούσε σε σχέση με την οικογένεια και την εργαζόμενη μητέρα. Οι υπηρεσίες προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικό μέρος του συστήματος στήριξης της

οικογένειας, παράλληλα με την πολιτική που εφαρμόζεται για τις γονικές άδειες και τα επιδόματα για την ανατροφή των παιδιών, στο πλαίσιο εναρμόνισης της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, και στη βάση των αρχών προαγωγής της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ευθύνης. Η διπλή εστίαση στην εκπαίδευση και φροντίδα καθορίστηκαν από την Εθνική Επιτροπή για την Φροντίδα του Παιδιού το 1968 και ενισχύθηκε από το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1998. Επιπλέον, η μεταβίβαση αυτή έχει εγείρει νέα ζητήματα, όπως “το δικαίωμα όλων των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία να συμμετέχουν στον παιδικό σταθμό, ανεξάρτητα από το αν εργάζονται ή όχι οι γονείς”. Σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων έγινε ένα θετικό βήμα δίνοντας το δικαίωμα σε όλες τις οικογένειες με παιδιά 4-5 ετών να εγγράφουν τα παιδιά τους σε κάποιο προσχολικό πλαίσιο, χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότητα (όσον αφορά τις εμπειρίες που αποκτούν) μεταξύ όλων των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας. Το επόμενο βήμα προς την πλήρη ενιαιοποίηση θα είναι να επεκταθεί αυτό το δικαίωμα και σε μικρότερα παιδιά. Να σημειωθεί ότι η μεταβίβαση των υπηρεσιών ΠΕΦ στο Υπ. Παιδείας της Σουηδίας συντελέστηκε 30 χρόνια μετά τη σύσταση της πρώτης Εθνικής Επιτροπής, στα μέσα της δεκαετίας του '60, που επιφορτίστηκε με τον σχεδιασμό ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος ως μέσο παροχής καθολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (Ministry of Education and Research Sweden, 2010). Έχει συνεπώς ιδιαίτερη σημασία ενός καλός σχεδιασμός και προετοιμασία για μια τέτοια αλλαγή, όπως βέβαια ισχύει και για οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή.

Αντί επιλόγου

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι η συγκεκριμένη περίοδος ζωής είναι μια πρόκληση στην οποία οφείλει να ανταποκριθεί κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, εξασφαλίζοντας ποιοτικές συνθήκες προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης μιας και έχει καταδειχθεί ότι το γεγονός αυτό μπορεί να προοιωνίσει μια μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Με βάση τα στοιχεία που παραθέσαμε παραπάνω, εκτιμούμε ότι **βασικό πλεονέκτημα μιας ενιαίας προσχολικής αγωγής υπό την αιγίδα των εκπαιδευτικών φορέων μιας χώρας είναι το γεγονός ότι διευκολύνει την ανάπτυξη ενός συνεκτικού πλαισίου όσον αφορά στη διαμόρφωση κανονισμών, στη χρηματοδότηση, στην κατάρτιση και στην παροχή υπηρεσιών στις διάφορες φάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στη συνεργασία μεταξύ του παιδαγωγικού/εκπαιδευτικού προσωπικού προσχολικών και σχολικών δομών καθώς και στην παιδαγωγική συνέχεια που βιώνουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το ένα επίπεδο εκπαίδευσης στο άλλο.** Επιπροσθέτως, όπως έχει ήδη επισημανθεί (Penn et al., 2004), τα ενιαία συστήματα ΠΕΦ φαίνεται ότι μπορούν να προσφέρουν θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για τα παιδιά και ειδικά εκείνα που ζουν σε δύσκολες συνθήκες (οικονομικά μη προνομιούχες οικογένειες, παιδιά από μειονότητες), καθώς και στις οικογένειες τους, με πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις τα σκανδιναβικά κράτη (Cohen et al., 2004).

Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι η διαμόρφωση ενός ενιαίου συστήματος ΠΕΦ είναι μια σύνθετη υπόθεση -δεδομένου ότι εμπλέκονται παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία τόσο του ευρύτερου δημόσιου τομέα όσο και του ιδιωτικού (ή και άλλων οργανισμών), τα οποία είναι υπό την ευθύνη διαφορετικών αρχών- για την οποία θα πρέπει να ληφθούν μια σειρά από κρίσιμες αποφάσεις για το πώς θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί η αλλαγή και ποια μορφή θα έχει. **Θα μπορούσε ωστόσο να παρατηρήσει κάποιος ότι το γεγονός πως η οικονομική και λειτουργική διαχείριση των σχολικών μονάδων (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία)**

έχει περάσει στην τοπική αυτοδιοίκηση (βλ. Σχολικές Επιτροπές), σε συνδυασμό με το ότι και οι παιδικοί σταθμοί βρίσκονται επίσης στην αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης, διευκολύνει τις όποιες αποφάσεις. Με άλλα λόγια, αν η διοίκηση και η εκπαιδευτική οργάνωση των παιδικών σταθμών περάσει στο Υπουργείο Παιδείας και τα οικονομικά ζητήματα και τα θέματα διαχείρισης παραμείνουν στους δήμους, θα μπορεί να διατηρηθεί περίπου το ίδιο μοντέλο.

Πέρα από το θέμα της διαχείρισης των δομών, ένα άλλο σημαντικό θέμα αφορά στην εκπαίδευση και προπτυχιακή κατάρτιση των λειτουργών των προσχολικών πλαισίων. Ένα πρώτο σημαντικό βήμα για ένα ενιαίο πλαίσιο ΠΕΦ αφορά στην μείωση των διαφοροποιήσεων μεταξύ των παιδαγωγών που στελεχώνουν τις διαφορετικές προσχολικές δομές ως προς την προετοιμασία και κατάρτιση τους. Ως γνωστόν, το παιδαγωγικό προσωπικό των παιδικών σταθμών είναι απόφοιτοι είτε των τριών (3) πρώην Τμημάτων ΤΕΙ Προσχολικής Αγωγής είτε των τριών (3) πανεπιστημιακών Τμημάτων Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία από το 2018, ενώ των νηπιαγωγείων είναι απόφοιτοι των εννέα (9) παιδαγωγικών τμημάτων νηπιαγωγών της χώρας (τα οποία στην πλειονότητα τους έχουν μετονομαστεί σε Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ή με παρεμφερείς όρους⁶). Με δεδομένες τις εξελίξεις των τελευταίων ετών, από το 2018 και μετά, με την δημιουργία των τριών πανεπιστημιακών τμημάτων Αγωγής και Φροντίδας στη Πρώιμη Παιδική Ηλικία, την ολική αναθεώρηση των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών στα τμήματα αυτά μέσω των οποίων καλύπτεται το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που απαιτούνται για τους αποφοίτους τμημάτων από το ευρύ πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, με ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική αγωγή και, τέλος, την πολύ πρόσφατη (2022) πιστοποίηση των προγραμμάτων τους από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΕ), απαλείφονται οι όποιες διαφοροποιήσεις υπήρχαν με τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών έως το 2018. Για τα ήδη υπηρετούντα στελέχη των παιδικών σταθμών και αποφοίτων των τμημάτων των πρώην ΑΤΕΙ θα μπορούσε να υπάρξει μια μεταβατική εκπαιδευτική διαδικασία εξομοίωσης πτυχίων ανάλογη με εκείνη του προγράμματος εξομοίωσης που είχε συμβεί για χιλιάδες δασκάλους και νηπιαγωγούς, αποφοίτους των 2ετών παιδαγωγικών ακαδημιών, στα τέλη της δεκαετίας του '90. Για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος σε εθνική κλίμακα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πλέον η σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία και εκπαιδευτικές μέθοδοι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία έχει ως βασικό πλεονέκτημα την μείωση του κόστους εξασφαλίζοντας και ταυτοχρόνως διασφαλίζει την μέγιστη δυνατή προσβασιμότητα και προσιτότητα σπουδών (βλ. για παράδειγμα την λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου) ενώ και ο πρόσφατος νόμος 4957/2022 παρέχει και το θεσμικό πλαίσιο για παροχή εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τα ΑΕΙ. **Γενικότερα, για το σύνολο των αποφοίτων τμημάτων από το ευρύτερο πεδίο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης η ενιαιοποίηση των προσχολικών δομών εκτιμούμε ότι αποτελεί ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης με θέσεις ευθύνης, μεγαλύτερη κινητικότητα σε ότι αφορά στις θέσεις εργασίας, και διαρκή εκπαιδευτική κατάρτιση.**

⁶ ΕΚΠΑ: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία • ΔΠΘ: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης • Π. Πατρών: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία • Π. Θεσσαλίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης • Π. Κρήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης • ΔΠΘ: Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία • Π. Αιγαίου: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού • Π. Ιωαννίνων & Π. Δυτ. Μακεδονίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Δεδομένης της ετερογένειας και της απουσίας ειδικών προγραμμάτων δραστηριοτήτων στους παιδικούς σταθμούς, καθίσταται σημαντική η διαμόρφωση-ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου προγράμματος, κατ' αναλογία αυτών που αναπτύσσονται για το Νηπιαγωγείο, προσαρμοσμένο στις αναπτυξιακές/ηλικιακές ανάγκες των παιδιών που παρακολουθούν προγράμματα παιδικών σταθμών και στις ειδικές συνθήκες λειτουργίας τους. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου πλαισίου θα μπορούσε να προκύψει μέσα από την σχετική έρευνα της ελληνικής πραγματικότητας, με τη συμβολή της ακαδημαϊκής κοινότητας των Τμημάτων Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, και σε συνεργασία με έμπειρα και καταρτισμένα μέλη του παιδαγωγικού προσωπικού των παιδικών σταθμών.

Οι παραπάνω ισχυρισμοί και εκτιμήσεις, τεκμηριωμένοι/ες στη βάση της ερευνητικής εμπειρίας και των σχετικών αναφορών από το διεθνές πεδίο υποδεικνύουν ότι η ενιαία προσχολική αγωγή και εκπαίδευση παρέχει ιδιαίτερα οφέλη για το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών στην προσχολική αγωγή. Για τα παιδιά μέσω της ενίσχυσης της συνοχής και της ομαλής συνέχειας, για τις οικογένειες μέσα από την πρόσβαση σε πιο ολοκληρωμένες υπηρεσίες και τη μείωση του άγχους που συνδέεται με την αναζήτηση προσχολικών πλαισίων για τα παιδιά τους, για τις/τους παιδαγωγούς/νηπιαγωγούς μέσω περισσότερων ευκαιριών εργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, για το ίδιο το κράτος μέσω της μείωσης του κόστους και την αύξηση της αποτελεσματικότητας που προκύπτει από την μείωση του επιμερισμού μεταξύ των υπηρεσιών.

Αν και το τελικό εγχείρημα φαντάζει σύνθετο και ενδεχομένως δύσκολο στην εφαρμογή του, παρ' αυτά εκτιμούμε ότι δεδομένων των συνθηκών που φαίνονται να επικρατούν στον διεθνή χώρο με βάση τις διεθνείς αναφορές, τα συνέδρια, τα ερευνητικά προγράμματα που παρουσιάζονται τα τελευταία χρόνια κ.ά. και κυρίως την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική προς την κατεύθυνση της ενιαίας -και όχι διχοτομημένης και κατακερματισμένης- προσχολικής αγωγής, είναι πλέον καιρός να ξεκινήσει ένας γόνιμος διάλογος μεταξύ των άμεσα εμπλεκόμενων μερών καθώς και διαδικασίες -εκπαιδευτικές και διοικητικού-οργανωτικού περιεχομένου- ενιαιοποίησης του προσχολικού χώρου. Οι όποιες αποφάσεις θα πρέπει να ληφθούν με κριτήριο τα μεσομακροπρόθεσμα οφέλη που μπορεί να έχει μια τέτοια αλλαγή για τα παιδιά, τους γονείς, τους εργαζόμενους, αλλά και την ίδια την πολιτεία, συνεκτιμώντας τα δεδομένα της διεθνούς έρευνας και εμπειρίας από άλλα κράτη που έχουν ήδη προχωρήσει στην υιοθέτηση ενός ενιαίου συστήματος προσχολικής φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης.

Αναφορές

- Bennett, J. (2008). Early Childhood education and care systems in the OECD countries: The issue of tradition and governance. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Centre of Excellence on Early Childhood Development.
- Bennett, J. (2011). Early Childhood Education and Care Systems: Issue of Tradition and Governance. In R.E. Tremblay, M. Boivin, & RDeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. <http://www.childencyclopedia.com/documents/BennettANGxp2.pdf>
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P., & Wallace, J. (2004). *A new deal for children? Re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*. The Policy Press.
- Duxbury, L., & Higgins, C. (2009). *Key findings and conclusions from the 2001 National Work-Life Conflict Study*. Health Canada.

- European Commission (2010). *Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας: Ευρωπαϊκή συμβολή για την πλήρη απασχόληση*. Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής COM(2010)682.
- European Commission (2011α). *Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο*. Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής COM(2011) 66. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EL:PDF>
- European Commission (2011β). *Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής COM(2006) 481. <http://eur-lex.europa.eu/search.html?type=expert&qid=1430920911973>
- European Commission (2011γ). *Η Επιτροπή ζητά καθολική πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση*. IP/11/185. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-185_el.htm
- Havnes, T., & Mogstad, M. (2011). No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97-129.
- Heckman, J., & Wax, A. (2004, Jan. 23). 'Home Alone.' *Wall Street Journal*, p. A14.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 132, 1900-1902.
- Higgins, C., Duxbury, L., & Lyons, S. (2007). *Reducing work-life conflict. What works, what doesn't?* Government of Canada, HRSDC. http://www.hc-sc.gc.ca/ewh-semt/alt_formats/hecs-sesc/pdf/pubs/occup-travail/balancing-equilibre/full_report-rapport_complet-eng.pdf
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Three decades of transition research: What does it tell us? *Elementary School Journal: Special Issue on Transitions*, 98(4), 365-380.
- Lindeboom, G., & Buiskool, J. (2013). *Quality in Early Childhood Education and Care*. European Parliament. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B. Structural and Cohesion Policies, Culture and Education. <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: Report to the Comptroller and Auditor General*. National Audit Office. www.nao.org.uk/publications/0304/early_years_progress.aspx
- Melhuish, E.C. (2011) *Preschool Matters*. *Science*, 333, 299-300.
- Melhuish, E.C., & Petrogiannis, K. (Eds.) (2006). *Early childhood care and education: International perspectives*. Routledge.
- Ministry of Education & Research Sweden (2010). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes - Country Background Report for Sweden*. www.oecd.org/sweden/45957739.pdf
- Moss, P., & Bennett, J. (2006, Sept. 26). *Toward a new pedagogical meeting place? Bringing early childhood into the education system*. Briefing paper for a Nuffield Educational Seminar. Nuffield Foundation.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualizing the Early Childhood Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-6.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Directorate for Education.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong II. Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: Directorate for Education.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Vol.II: pp. 97-8).
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Directorate for Education.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) / UNESCO (2009). *Education for All Global Monitoring Report. Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. UNESCO.

- Penn, H., Barreau, S., Butterworth, L., Lloyd, E., Moyles, J., Potter, S., & Sayed, R. (2004, January). *What is the impact of out-of home integrated care and education settings on children aged 0-6 and their parents?* Evidence for Policy and Practice Information (EPPI) and Coordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. European models for practice, training, education and qualification.* Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Petrogiannis, K. (2013). Early childhood education and care in Greece: In search of an identity. *Nordisk barnehageforskning: Nordic Early Childhood Education Research*, 6(7), 1-9.
- Petrogiannis, K., & Dragonas, T. (2013). Family support and early childhood education and care in Greece. Στο: V. Barnekow, B. Bruun-Jensen, C. Currie, A. Dyson, N. Eisenstadt, & E. Melhuish (Eds.), *Improving the lives of children and young people: case studies from Europe* (vol. 1: Early years, pp. 2-14). WHO European Office.
- Rentzou, K. (2013) Exploring parental preferences: care or education: what do Greek parents aspire from day care centres? *Early child development and care*, 183(12), 1906-1923.
- Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ) (2023). *Πρόγραμμα Οικονομικής Στήριξης Οικογενειών με παιδιά Προσχολικής ηλικίας.*
https://www.eetaa.gr/prosxolikh_2021/dhmosiothta/27092021_programma_oik_stirixis.pdf
- Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ) (2022). *Ανάλυση του τρόπου μοριοδότησης και απόδοσης voucher.*
https://www.eetaa.gr/enarmonisi/paidikoi_stathmoi_2022/20221018_moriodothsh_voucher.pdf
- Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26.11.2009, σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από οικογένεια μεταναστών* (EE 2009/C 301/07).
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG1211%2801%29&qid=1431023942629&from=EN>
- Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 11ης Μαΐου 2010, σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης* (EE 2010/C 135/02).
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2010:135:FULL&from=EN>
- Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη. Συγκριτική προσέγγιση.* Θεμέλιο.
- Λαλούμη-Βιδάλη Ε. (2000). *Critical issues and problems about policies of Early Childhood Care and Education. The Case of Greece.* Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της European Early Childhood Association, Λονδίνο.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε., & Μεγαλονίδου, Χ. (2001). *Η πρόκληση της Παγκοσμιοποίησης και η πολιτική της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα: τάσεις, αντιθέσεις και προοπτικές.* Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση». http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/1/laloymi_bidali.htm
- Μεγαλονίδου, Χ. (2022). *Η Προσχολική Αγωγή και Φροντίδα στις χώρες της Ευρώπης για παιδιά ηλικίας κάτω των τριών (3) ετών – Ιστορική πορεία, οργάνωση, διαχείριση, πρόσβαση, ποιότητα* [Μονογραφία]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-24>
- Νικολαΐδης, Η. (2017, Φεβρουάριος). *Γιατί Η Ελλάδα Πρέπει Να Επενδύσει Στην Προσχολική Αγωγή.* ΔιαΝεΟσις. https://www.dianeosis.org/2017/02/prosxoliki_agogi/
- Παπαθανασίου, Α. (2000). *Προγράμματα και δραστηριότητες στους κρατικούς παιδικούς σταθμούς.* Τυπωθήτω.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Η οικοσυστημική προσέγγιση.* Καστανιώτης.
- Πετρογιάννης, Κ., & Melhuish, E.C. (Επιμ.) (2001). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη.* Καστανιώτης.

- Ρέντζου, Κ. (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.
- Χαρίτος, Χ. (1996). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του - Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής.* Gutenberg.