# ΕΚΘΕΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

## Προτάσεις πολιτικής για την ενίσχυση συμπεριληπτικών συστημάτων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (ECEC) που βασίζονται στη μάθηση μέσω παιχνιδιού στην Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία.


Eva Pölzl-Stefanec, University of Graz

Barbora Stralczynská, Charles University

Thomas Moser, University of Stavanger

Tone Rove Nilsen, University of Stavanger

Nikoleta Ntola, University of Graz

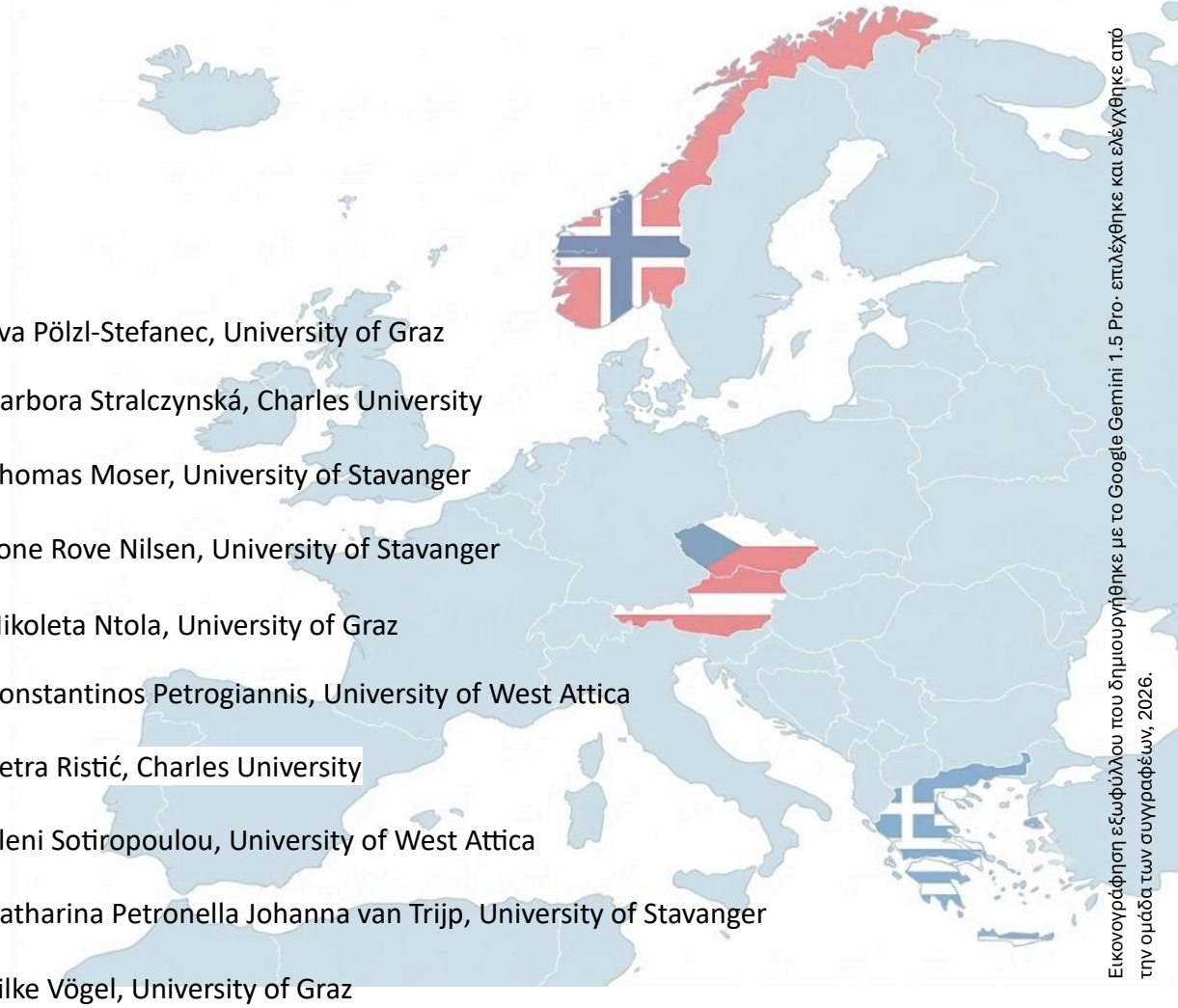
Konstantinos Petrogiannis, University of West Attica

Petra Ristić, Charles University

Eleni Sotiropoulou, University of West Attica

Catharina Petronella Johanna van Trijp, University of Stavanger

Silke Vögel, University of Graz

Εικονογράφηση εξωφύλλου που δημιουργήθηκε με το Google Gemini 1.5 Pro· επιλέχθηκε και ελέγχθηκε από την ομάδα των συγγραφέων, 2026.

**Νομική σημείωση**
Η παρούσα έκθεση πολιτικής συντάχθηκε ως αποτέλεσμα του πακέτου εργασίας WP2 στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ PLEOS.

**Εκδότης & Ιδιοκτήτης μέσων:**
University of Graz, Department of Education Research and Teacher Education,
Hilmgasse 4, 8010 Graz
Email: pleos@uni-graz.at
Website: pleos.uni-graz.at

**Ομάδα συγγραφέων / Κοινοπραξία του έργου:**
Eva Pölzl-Stefanec, Barbora Stralczynská, Thomas Moser, Tone Rove Nilsen, Nikoleta Ntola, Konstantinos Petrogiannis, Petra Ristić, Eleni Sotiropoulou, Catharina Petronella Johanna van Trijp, Silke Vögel.
**Αριθμός αναφοράς έργου:** 2025-1-AT01-KA220-SCH-000360342

**Έτος και τόπος έκδοσης:** Graz, 2026

**Εικονογράφηση εξωφύλλου που δημιουργήθηκε με τεχνητή νοημοσύνη:** Χάρτης της Ευρώπης με επιλεγμένες εθνικές σημαίες (δημιουργήθηκε με τη χρήση του Google Gemini 1.5 Pro με βάση την εντολή: «Παρακαλώ δημιουργήστε έναν χάρτη της Ευρώπης σε ανοιχτό μπλε χρώμα, με τη Νορβηγία, την Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία και την Ελλάδα να επισημαίνονται με τις αντίστοιχες σημαίες τους», 2026).

**Pölzl-Stefanec, E., Stralczynská, B., Moser, T., Nilsen, T. R., Ntola, N., Petrogiannis, K., Ristić, P., Sotiropoulou, E., van Trijp, C. P. J., & Vögel, S. (2026). Promoting quality and equity in early childhood education: Evidence-based strategies for play-based learning and inclusion (Policy Paper). University of Graz.**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Εισαγωγή και πλαίσιο.** Η παρούσα έκθεση πολιτικής εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας (Early Childhood Education and Care – ECEC) μπορούν να ενισχυθούν μέσω της συμπεριληπτικής μάθησης μέσω παιχνιδιού (inclusive, play-based learning), με στόχο την προαγωγή της ισότητας ευκαιριών. Η μελέτη συγκρίνει τα συστήματα ECEC τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών: της Αυστρίας, της Τσεχικής Δημοκρατίας, της Ελλάδας και της Νορβηγίας. Βασικός στόχος είναι η αντιμετώπιση του λεγόμενου «φαινομένου του Ματθαίου», δηλαδή της τάσης τα προνομιούχα παιδιά να επωφελούνται περισσότερο από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ενώ τα παιδιά που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό να εξακολουθούν να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω διαρθρωτικών ανισοτήτων.

Στην παρούσα έκθεση, ο όρος 'ECEC' (Early Childhood Education and Care – Προσχολική Αγωγή και Φροντίδα) αναφέρεται στο σύνολο των υπηρεσιών που υπόκεινται σε κρατική ρύθμιση και απευθύνονται σε παιδιά από τη γέννησή τους έως τη συμπλήρωση της νόμιμης ηλικίας έναρξης της σχολικής φοίτησης. Οι δομές ECEC στεγάζονται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους εκτός της οικογενειακής κατοικίας. Υπόκεινται σε επίσημο κρατικό πλαίσιο ρύθμισης και εποπτείας, λειτουργούν με κατάλληλα καταρτισμένο παιδαγωγικό προσωπικό και παρέχουν τακτικά, καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, υπηρεσίες αγωγής και φροντίδας σε ομαδικό περιβάλλον. Οι ονομασίες αυτών των δομών ECEC διαφέρουν ανά χώρα:

- **Αυστρία:** οι δομές «Krabbelstuben», «Kleinkindbetreuungseinrichtungen» ή «Kinderkrippe» απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας κάτω των 3 ετών, τα «Kindergarten» σε παιδιά ηλικίας από 3 έως κάτω των 6 ετών, ενώ οι «δομές διευρυμένου ηλικιακού φάσματος» σε παιδιά ηλικίας από 0 έως 6 ετών.
- **Τσέχικη Δημοκρατία:** το σύστημα διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: τις ομάδες παιδιών (dětské skupiny), οι οποίες απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά (από την ηλικία των έξι μηνών έως -κυρίως- κάτω των τριών ετών), και τα παραδοσιακά νηπιαγωγεία (mateřské školy), τα οποία απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας τριών ετών και άνω.
- **Ελλάδα:** γίνεται διάκριση μεταξύ βρεφικών σταθμών (vrefikos stathmos/ vrefikoi stathmoi) για παιδιά ηλικίας από 0 έως κάτω των 3 ετών, παιδικών σταθμών (paidikos stathmos ή paidikoi stathmoi) για παιδιά ηλικίας από 2½ έως κάτω των 4 ετών και νηπιαγωγείων (nipiagogeio/nipiagogeia) για παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών, τα οποία υπάγονται στο σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- **Νορβηγία:** υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα κρατικά ρυθμιζόμενων δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας (barnehager) για παιδιά ηλικίας από 1 έως 5 ετών.

**Η έννοια της μάθησης μέσω του παιχνιδιού και της συμπερίληψης** Η μάθηση μέσω παιχνιδιού (play-based learning) νοείται ως ένα συνεχές που εκτείνεται από το απολύτως ελεύθερο, μη δομημένο παιχνίδι έως τις ιδιαίτερα δομημένες δραστηριότητες που καθοδηγούνται από τον παιδαγωγό. Αποτελεί ένα ιδιαίτερα ευέλικτο παιδαγωγικό εργαλείο που συμβάλλει στην άρση των εμποδίων. Τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες, μητρικές

γλώσσες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Special Education Needs - SEN) μπορούν να αλληλεπιδρούν αυθεντικά μεταξύ τους μέσω του παιχνιδιού, το οποίο καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινωνική ομάδα. Για την ανάλυση των συνθηκών του πλαισίου, η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί ένα αναλυτικό πλαίσιο τριών επιπέδων, το οποίο διακρίνει μεταξύ του μακροεπιπέδου (πολιτική και χρηματοδότηση), του μεσοεπιπέδου (θεσμική οργάνωση, ηγεσία και πόροι) και του μικροεπιπέδου (καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους, τις οικογένειες και τους επαγγελματίες της ΠΕΠ). Το πλαίσιο αυτό βασίζεται σε πολυεπίπεδες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής έρευνας και εμπνέεται από μια ευρύτερη οικολογική προοπτική για την ανάπτυξη του παιδιού.

**Διαρθρωτικές διαφορές και εμπόδια (μακροεπίπεδο)** Οι τέσσερις χώρες παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις αρχικές συνθήκες και τα διαρθρωτικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν:

- **Επενδύσεις και κενό πρόσβασης στις ECEC:** Η Νορβηγία επενδύει μεγαλύτερο ποσοστό του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος (ΑΕΠ) της στον τομέα της εκπαίδευσης και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία (ECEC) σε σύγκριση με τις περισσότερες άλλες χώρες του ΟΟΣΑ. Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ, η Νορβηγία δαπανά περίπου το 2% του ΑΕΠ της για την ECEC, ενώ ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι κάτω από 1% (ΟΟΣΑ, 2024). Επιπλέον, η Νορβηγία εξασφαλίζει θέση σε δομή φροντίδας παιδιών μετά τη γονική άδεια (ελάχιστο κενό στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα). Ωστόσο, η περίπτωση της Νορβηγίας δείχνει επίσης ότι η ισχυρή θεσμική κατοχύρωση του δικαιώματος πρόσβασης δεν εγγυάται αυτομάτως την ισότιμη ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, ιδίως όσον αφορά τη στελέχωση, τις απουσίες προσωπικού λόγω ασθένειας, τις διαφοροποιήσεις μεταξύ δήμων και την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης. Η Αυστρία και η Τσεχική Δημοκρατία καταλαμβάνουν ενδιάμεση θέση, με επενδύσεις που αντιστοιχούν στο 0,67% και στο 0,62% του ΑΕΠ, αντίστοιχα. Ωστόσο, παρουσιάζουν κενά πρόσβασης στις υπηρεσίες αγωγής και φροντίδας διάρκειας περίπου τεσσάρων και δύο ετών αντίστοιχα, καθώς κατά τα χρονικά αυτά διαστήματα δεν υπάρχει καθολικά κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης. Η Ελλάδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει διαρθρωτική υποχρηματοδότηση στον τομέα της ECEC (λιγότερο από το 0,30% του ΑΕΠ), σε συνδυασμό με τον κατακερματισμό των αρμοδιοτήτων μεταξύ διαφορετικών υπουργείων και τοπικών αρχών και την περιορισμένη κατοχύρωση του καθολικού δικαιώματος πρόσβασης πριν από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Οι συνθήκες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα τη διατήρηση των ανισοτήτων στην πρόσβαση σε δομές ECEC, ιδίως για τα μικρότερα παιδιά.
- **Προσόντα προσωπικού:** Στη Νορβηγία, οι παιδαγωγοί σε θέση ευθύνης απαιτείται να διαθέτουν εκπαίδευση στον τομέα της ECEC ή να διαθέτουν ισοδύναμα προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στο προσωπικό των δομών περιλαμβάνονται επίσης επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά και νέους, καθώς και βοηθητικό προσωπικό.

Στην Ελλάδα, για το παιδαγωγικό προσωπικό που εργάζεται ως επαγγελματίες προσχολικής ηλικίας απαιτείται πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (επίπεδο ISCED 6), ενώ στις δομές απασχολείται επίσης βοηθητικό και υποστηρικτικό προσωπικό με διαφορετικές διαδρομές απόκτησης επαγγελματικών προσόντων. Παρά τις συγκριτικά υψηλές απαιτήσεις προσόντων για το παιδαγωγικό προσωπικό, η εφαρμογή των υπηρεσιών ECEC στην πράξη εξακολουθεί να περιορίζεται από τη διαρθρωτική υποχρηματοδότηση, τις ελλείψεις προσωπικού και τον κατακερματισμό της διακυβέρνησης. Στην Αυστρία και την Τσεχική Δημοκρατία, η ελάχιστη απαίτηση προσόντων για τους επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής και φροντίδας (ECEC) παραμένει το επίπεδο ISCED 3. Παρότι υπάρχουν επίσης διαδρομές απόκτησης προσόντων στα επίπεδα ISCED 4 και ISCED 6, η νομοθεσία ορίζει το ISCED 3 ως το ελάχιστο απαιτούμενο επίπεδο.

- **Κατακερματισμός του συστήματος:** Ενώ η Νορβηγία διαθέτει ένα πλήρως ενοποιημένο σύστημα υπό την αρμοδιότητα ενός μόνο υπουργείου, η Τσεχική Δημοκρατία και η Ελλάδα αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω της διοικητικής κατανομής των αρμοδιοτήτων (π.χ. διαφορετικά υπουργεία για παιδιά κάτω και άνω των τριών ετών). Στην Αυστρία, η ομοσπονδιακή οργάνωση του κράτους δυσχεραίνει τη θέσπιση ενιαίων προτύπων ποιότητας, καθώς κάθε ομοσπονδιακό κρατίδιο θεσπίζει τη δική του νομοθεσία.

**Εμπειρικά ευρήματα (μεσο- και μικροεπίπεδο)** Η μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, έρευνες με ερωτηματολόγια, ομάδες εστίασης και συνεντεύξεις, προκειμένου να εξετάσει την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική.

- **Απόψεις των γονέων:** Οι γονείς αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού για την κοινωνική συμπερίληψη και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Ωστόσο, αναδεικνύεται μια σημαντική αντίφαση: πολλοί γονείς (ιδιαίτερα εκείνοι που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα) ταυτίζουν το παιχνίδι με τον ελεύθερο χρόνο και προτιμούν τη συστηματική διδασκαλία ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς φοβούνται ότι τα παιδιά τους ενδέχεται να αποτύχουν στο σχολείο. Οι γονείς που συμμετείχαν στο δείγμα των σκανδιναβικών χωρών εξέφρασαν συγκριτικά υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στην παιδαγωγική προσέγγιση της μάθησης μέσω παιχνιδιού (play-based learning).
- **Προκλήσεις στην καθημερινή πρακτική:** Οι επαγγελματίες και των τεσσάρων χωρών αναγνώρισαν **τις σοβαρές ελλείψεις προσωπικού, τον υπερβολικά μεγάλο αριθμό παιδιών ανά ομάδα και τη σημαντική έλλειψη χρόνου** ως τα μεγαλύτερα εμπόδια για την αποτελεσματική συμπερίληψη (inclusion). Εξαιτίας αυτών των συνθηκών, η καθημερινή εργασία συχνά περιορίζεται στην απλή «επίβλεψη» των παιδιών ή στη διαχείριση κρίσεων, με αποτέλεσμα τα παιδιά που είναι πιο ήσυχα ή εκείνα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) να μη λαμβάνουν την απαιτούμενη προσοχή.
- **Πόροι και υποδομές:** Η έλλειψη χρηματοδότησης για την προμήθεια εξειδικευμένου υποστηρικτικού υλικού, οι ακατάλληλες κτηριακές εγκαταστάσεις (π.χ. κτήρια που

δεν είναι προσβάσιμα σε όλους), καθώς και η έλλειψη υπαίθριων χώρων, δυσχεραίνουν την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

- **Επαγγελματική επάρκεια:** Το προσωπικό εκφράζει την επιθυμία για περισσότερες ευκαιρίες πρακτικής επιμόρφωσης σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, αντιμετώπισης συμπεριφορικών προκλήσεων (π.χ. αυτισμός) και συνεργασίας με τους γονείς. Παράλληλα, ασκείται κριτική στην υπερβολική γραφειοκρατική επιβάρυνση που επωμίζονται, καθώς περιορίζει τον χρόνο που θα μπορούσε να αφιερωθεί στα παιδιά.

**Βασικές προτάσεις για δράση:** Για την αντιμετώπιση του «φαινομένου του Ματθαίου» και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών, η παρούσα έκθεση πολιτικής διατυπώνει τις ακόλουθες προτάσεις:

- **Διαρθρωτικές προσαρμογές:** Απαιτείται αύξηση των επενδύσεων, ώστε να καταστεί δυνατή η συγκρότηση μικρότερων ομάδων παιδιών και η βελτίωση της αναλογίας προσωπικού προς παιδιά. Επιπλέον, θα πρέπει να ξεπεραστούν οι διοικητικοί διαχωρισμοί μεταξύ των διαφορετικών δομών ECEC (π.χ. μεταξύ βρεφικών και παιδικών σταθμών).
- **Διεπιστημονικές ομάδες:** Η εκπαιδευτική πρακτική στις δομές ECEC θα πρέπει να υποστηρίζεται περισσότερο από εξωτερικούς εξειδικευμένους επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και λογοθεραπευτές.
- **Επαγγελματικοποίηση και καθοδήγηση:** Απαιτείται ενίσχυση της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και της πρακτικής κατάρτισης των επαγγελματιών. Οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα χρειάζονται στοχευμένα προγράμματα καθοδήγησης, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν με αυτοπεποίθηση τις θεωρητικές τους γνώσεις (π.χ. σε ζητήματα συμπερίληψης ή επικοινωνίας με τους γονείς) στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική.
- **Διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος:** Αντί για ιδιαίτερα δομημένα παιχνίδια που εξυπηρετούν έναν μόνο προκαθορισμένο σκοπό, θα πρέπει να παρέχονται υλικά ανοιχτού τύπου και φυσικά υλικά, τα οποία ενισχύουν τη δημιουργικότητα και διευκολύνουν τη γεφύρωση των γλωσσικών εμποδίων. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αξιοποιούν περισσότερο τους ανοιχτούς χώρους παιχνιδιού και το φυσικό περιβάλλον (π.χ. νηπιαγωγεία του δάσους).
- **Συνεργασία με τους γονείς:** Απαιτούνται πολιτισμικά ευαίσθητη επικοινωνία και δράσεις εκπαιδευτικής ενημέρωσης, προκειμένου να αναδειχθεί στους γονείς — με τη συνδρομή διερμηνέων όπου είναι απαραίτητο— η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού και να ενισχυθεί η συμμετοχή τους ως ισότιμων συνεργατών στην παιδαγωγική διαδικασία.

# ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μάθηση μέσω παιχνιδιού (play-based learning) δεν αποτελεί απλώς μια προσέγγιση φιλική προς τα παιδιά, αλλά και ένα ζωτικής σημασίας μέσο για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αξιοποιεί την ενωτική δύναμη του παιχνιδιού για την άμβλυνση των ατομικών μειονεκτημάτων μέσω στοχευμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ισότιμων ευκαιριών για όλους. Ως ερευνητές στον τομέα της αγωγής και φροντίδας από την Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία, αντιλαμβανόμαστε τη μάθηση μέσω παιχνιδιού ως μια ευρύτερη παιδαγωγική προσέγγιση που συνδυάζει αποτελεσματικά το καθοδηγούμενο παιχνίδι, την αυτοδιάθεση των παιδιών και τους στόχους του προγράμματος σπουδών.

Η παρούσα έκθεση πολιτικής επικεντρώνεται στο κεντρικό ερώτημα σχετικά με το ποια συστημικά, θεσμικά και ατομικά εμπόδια, καθώς και ποιες προϋποθέσεις επιτυχίας, επηρεάζουν την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης. Εξετάσαμε λεπτομερώς τα ευρωπαϊκά συστήματα Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας (ECEC) σε μακρο-, μεσο- και μικροεπίπεδο, προκειμένου να αναδείξουμε αυτές τις σύνθετες δυναμικές.

Η παρούσα εργασία προσφέρει εις βάθος πληροφορίες και στρατηγικές που βασίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένα στοιχεία, οι οποίες κατέστησαν δυνατές χάρη στην ενεργό συμμετοχή και την αφοσίωση πολλών εμπλεκόμενων φορέων. Θα θέλαμε, επομένως, να αξιοποιήσουμε αυτή την ευκαιρία για να εκφράσουμε τις ειλικρινείς ευχαριστίες μας:

Αρχικά, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στο πρόγραμμα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο κατέστησε δυνατή την υλοποίηση του παρόντος έργου μέσω της οικονομικής υποστήριξης που παρείχε στο πλαίσιο του «PLEOS – Playing and Learning for Equal Opportunities and Success» (Παιχνίδι και Μάθηση για Ίσες Ευκαιρίες και Επιτυχία).

Θα θέλαμε να εκφράσουμε τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη μας στους ειδικούς του πεδίου και στους φορείς χάραξης πολιτικής. Ευχαριστούμε τους πολυάριθμους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, τους υπευθύνους των δομών και τους φορείς χάραξης πολιτικής, οι οποίοι, μέσα από συζητήσεις σε ομάδες εστίασης, διαδικτυακές έρευνες και συνεντεύξεις, μας παρείχαν ειλικρινείς, κριτικές και πολύτιμες οπτικές σχετικά με την καθημερινή επαγγελματική τους ζωή και τις διαρθρωτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Η συμβολή τους αποτελεί το απαραίτητο θεμέλιο των προτάσεών μας για ένα πιο δίκαιο εκπαιδευτικό μέλλον.

Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε ολόκληρη τη διεθνή ομάδα συγγραφέων και την κοινοπραξία του έργου για την εξαιρετική και εμπνευσμένη συνεργασία τους πέρα από τα εθνικά σύνορα. Ευχαριστούμε ακόμη τους ερευνητές του Πανεπιστημίου του Γκρατς (Αυστρία), του Πανεπιστημίου του Σταβάνγκερ (Νορβηγία), του Πανεπιστημίου Καρόλου (Τσεχική Δημοκρατία) και του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (Ελλάδα).

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ


**ΠΕΡΙΛΗΨΗ** ..... 3

**ΠΡΟΛΟΓΟΣ** ..... 7

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ** ..... 8

**ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ** ..... 10

**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΑΝΑ ΧΩΡΑ**..... 14

**Αυστρία**..... 15

**Τσεχική Δημοκρατία** ..... 17

**Ελλάδα**..... 19

**Νορβηγία** ..... 22

***Δημογραφικές και κοινωνικοοικονομικές ομοιότητες*** ..... **27**

***Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και ο αντίκτυπός τους στην ECEC*** ..... **27**

***Τομείς μάθησης και εφαρμογής*** ..... **29**

**ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΔΙΟ**..... 31

**Απόψεις των γονέων για τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση** ..... 34

***Μεθοδολογία*** ..... **34**

***Βασικά ευρήματα – Οι απόψεις των γονέων σχετικά με το παιχνίδι και τη συμπερίληψη στην ECEC*** ..... **35**

***Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα μέτρα που διευκολύνουν τη συμπερίληψη*** ..... **37**

***Πώς οι αντιλήψεις των γονέων για την αναπηρία επηρεάζουν τη συμπερίληψη*** .. **38**

***Παράγοντες που προάγουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον προσχολικής αγωγής και φροντίδας (ECEC) από τη σκοπιά των γονέων*** ..... **39**

**Ποσοτικά στοιχεία: Έρευνα μέσω ερωτηματολογίου** ..... 43

***Δείγμα*** ..... **43**

***Συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού*** ..... **45**

***Εκπαιδευτική πρακτική και καθημερινές προκλήσεις*** ..... **49**

***ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ*** ..... **52**

***Μια σύγκριση των ομοιοτήτων και των διαφορών ανά χώρα*** ..... **59**

**Ποιοτικές προοπτικές: Συζητήσεις σε ομάδες εστίασης** ..... 60

*Αυστρία* ..... **60**
*Τσεχική Δημοκρατία* ..... **64**
*Ελλάδα* ..... **68**
*Νορβηγία* ..... **72**
**Συνεντεύξεις με ενδιαφερόμενους φορείς και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής** ..... 76
*Αυστρία* ..... **76**
*Τσεχική Δημοκρατία* ..... **81**
*Ελλάδα* ..... **85**
*Νορβηγία* ..... **88**
**ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ –** ..... 93
**ΜΙΑ ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ, ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ** ..... 93
**ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ** ..... 97
**Αυστρία** ..... 98
**Τσεχική Δημοκρατία** ..... 99
**Ελλάδα** ..... 100
**Νορβηγία** ..... 101
**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ** ..... 106
**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ** ..... 112
**Δείγμα ομάδας εστίασης** ..... 112
**Δείγμα – Υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής** ..... 118
**Δείγμα ερωτηματολογίου** ..... 119
**Ερωτηματολόγιο** ..... 120

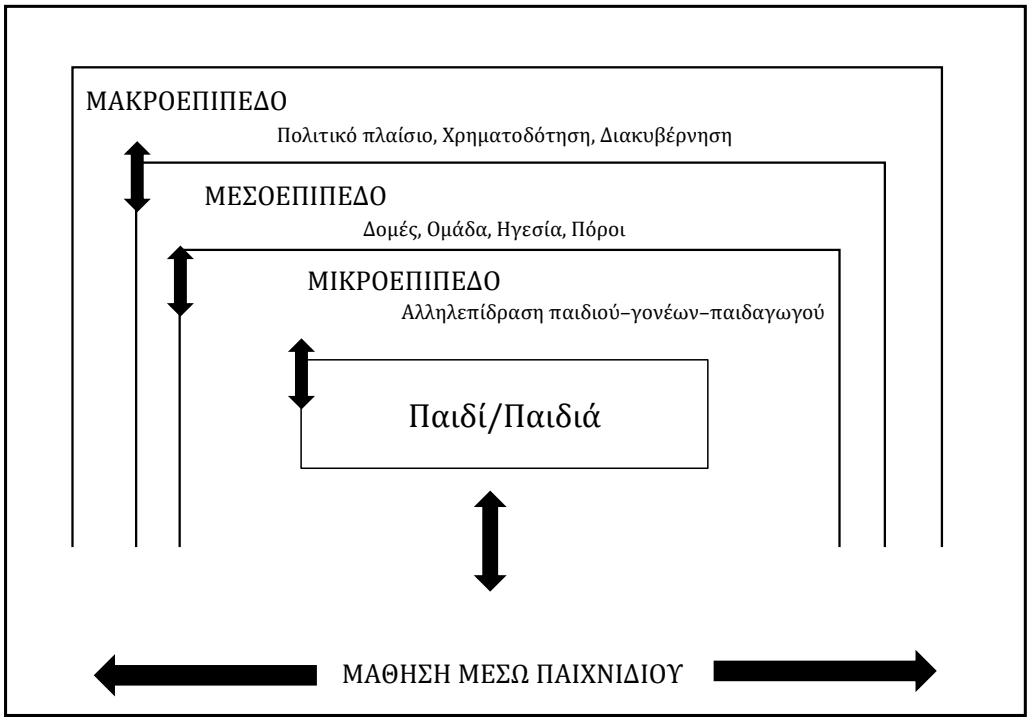
## ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η παροχή ισότιμης, συμπεριληπτικής και υψηλής ποιότητας υπηρεσιών προσχολικής αγωγής και φροντίδας (ECEC) αποτελεί βασική προτεραιότητα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αποτυπώνεται στον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) 4.2 των Ηνωμένων Εθνών. Ωστόσο, τα συστήματα προσχολικής αγωγής και φροντίδας σε παγκόσμιο επίπεδο διατρέχουν τον κίνδυνο να αναπαράγουν το λεγόμενο «φαινόμενο του Ματθαίου», σύμφωνα με το οποίο οι προνομιούχες οικογένειες επωφελούνται περισσότερο από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ενώ τα παιδιά που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό ή προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος εξακολουθούν να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω διαρθρωτικών ανισοτήτων (Rad et al., 2022).

Η υψηλής ποιότητας προσχολική αγωγή και φροντίδα θεωρείται το σημαντικότερο μέσο για τη διακοπή αυτού του διαγενεακού κύκλου μειονεκτικής θέσης και την επίτευξη του ΣΒΑ 4.2 (Rad et al., 2022). Ωστόσο, παραδόξως, τα παιδιά που βρίσκονται σε ευάλωτη θέση και θα μπορούσαν να επωφεληθούν περισσότερο από παιδαγωγικά προγράμματα υψηλής ποιότητας είναι συχνά εκείνα που στην πράξη λαμβάνουν υπηρεσίες φροντίδας χαμηλής ποιότητας (McLaughlin et al., 2016).

Προκειμένου να καταστεί αυτός ο σύνθετος στόχος πιο συγκεκριμένος από αναλυτική άποψη, η παρούσα έρευνα αξιοποιεί ένα πολυεπίπεδο οικολογικό μοντέλο, το οποίο διακρίνει τις συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου σε τρία επίπεδα (Σχήμα 1).

**Σχήμα 1** *Ένα πολυεπίπεδο αναλυτικό πλαίσιο για τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και φροντίδα της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Εικονογράφηση των συγγραφέων, βασισμένη σε πολυεπίπεδες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής έρευνας και εμπνευσμένη από μια οικολογική προοπτική για την ανάπτυξη του παιδιού.*



**ΜΑΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ** Το συστημικό μακροεπίπεδο καθορίζει το γενικό πλαίσιο λειτουργίας του συστήματος ECEC. Περιλαμβάνει τις εθνικές κατευθύνσεις πολιτικής, τη χρηματοδότηση, καθώς και τη διαρθρωτική και διοικητική διαχείριση (Rad et al., 2022).

**ΜΕΣΟΕΠΙΠΕΔΟ** Το θεσμικό μεσοεπίπεδο λειτουργεί ως κρίσιμος συνδετικός κρίκος αντιπροσωπεύοντας το επίπεδο των επιμέρους δομών ECEC. Καθορίζεται από την κουλτούρα ηγεσίας που επικρατεί στις δομές αυτές, την κατανομή των πόρων σε επίπεδο δομής και την ποιότητα της συνεργασίας τόσο εντός της ομάδας όσο και με τις οικογένειες (Rad et al., 2022).

**ΜΙΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ** Τέλος, το ατομικό μικροεπίπεδο εστιάζει σε όσα συμβαίνουν τη δεδομένη στιγμή. Περιλαμβάνει τις άμεσες αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο του τριγώνου παιδιού, γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, καθώς και τις συγκεκριμένες επαγγελματικές στάσεις και ικανότητές τους (Rad et al., 2022).

**ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ** Μια βασική παιδαγωγική προσέγγιση για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι η μάθηση μέσω παιχνιδιού, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα επίπεδα. Η προσέγγιση αυτή συνδυάζει το ελεύθερο παιχνίδι, στο οποίο η πρωτοβουλία ανήκει στα παιδιά, με έναν βαθμό καθοδήγησης από τους ενήλικες και με σαφείς μαθησιακούς στόχους, προάγοντας τόσο την ολόπλευρη όσο και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). Η σύγχρονη έρευνα προσεγγίζει τη μάθηση μέσω παιχνιδιού ως ένα ευρύ συνεχές που περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές παιχνιδιού, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τον βαθμό αυτονομίας του παιδιού και παιδαγωγικής καθοδήγησης (Pyle & Daniels, 2017· Pyle et al., 2023). Προκειμένου να αξιοποιηθεί πλήρως το δυναμικό αυτής της προσέγγισης, η έρευνά μας καλεί να σταματήσουμε να αντιλαμβανόμαστε το παιδικό παιχνίδι ως κάτι που βρίσκεται σε απόλυτη αντίθεση με την τυπική μάθηση και να το προσεγγίσουμε ως ένα δυναμικό συνεχές. Το συνεχές αυτό εκτείνεται από το μη δομημένο ελεύθερο παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά έχουν τον πλήρη έλεγχο των ενεργειών τους και των διαθέσιμων πόρων, έως το καθοδηγούμενο παιχνίδι, στο οποίο οι παιδαγωγοί και τα παιδιά συνεργάζονται για τη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού και τέλος, έως το ιδιαίτερα δομημένο παιχνίδι που καθοδηγείται από τον παιδαγωγό, όπως τα παιχνίδια με κανόνες ή τα επιτραπέζια παιχνίδια (Pyle & Daniels, 2017).

Η σύνδεση μεταξύ της μάθησης μέσω παιχνιδιού (Play-based Learning / PBL), της συμπερίληψης και της ισότητας ευκαιριών έγκειται στην ιδιαίτερα προσαρμοστική φύση του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού εργαλείου, η οποία επιτρέπει την άρση των εμποδίων στη μάθηση και την ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Σε αντίθεση με τις άκαμπτες, δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται με ενιαίο τρόπο σε όλα τα παιδιά και συχνά δημιουργούν από την αρχή εμπόδια για παιδιά με μαθησιακές ή γλωσσικές δυσκολίες, η μάθηση μέσω παιχνιδιού προσφέρει ένα φυσικό, ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, απαλλαγμένο από άγχος (Mohammed et al., 2026). Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) ή διαφορετικές μητρικές γλώσσες μπορούν να αλληλεπιδρούν αυθεντικά μεταξύ τους, ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του καθενός. Καθώς το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά μια εγγενώς παρακινητική δραστηριότητα, προάγει την ουσιαστική κοινωνική συμμετοχή, την ενσυναίσθηση και το αίσθημα του ανήκειν για όλα τα παιδιά, στοιχεία που βρίσκονται στον πυρήνα της συμπεριληπτικής πρακτικής (Rad et al., 2022).

**ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

*Η μάθηση μέσω παιχνιδιού (PBL) αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν άμεσα μέσα από το παιχνίδι. Συνδυάζει δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού που καθοδηγούνται από τα παιδιά με στοχευμένη υποστήριξη από τους ενήλικες και βασίζεται στη φυσική περιέργεια και την εξερεύνηση. Οι παιδαγωγοί παρέχουν υλικά ανοιχτού τύπου και καθοδηγούν τα παιδιά, ενισχύοντας τις μαθησιακές τους διαδικασίες. Η ευέλικτη αυτή προσέγγιση εκτείνεται από το ελεύθερο παιχνίδι έως τις δομημένες δραστηριότητες, προάγοντας βασικές ικανότητες, όπως η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία, η συνεργασία και η αυτορρύθμιση.*

Βασικά στοιχεία:




Το συνεχές της μάθησης μέσω παιχνιδιού (PBL), σε συνδυασμό με τη «σκόπιμη διδασκαλία», διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη ουσιαστικής ισότητας ευκαιριών. Η ισότητα ευκαιριών δεν σημαίνει ότι όλα τα παιδιά λαμβάνουν την ίδια, τυποποιημένη μεταχείριση, αλλά ότι κάθε παιδί λαμβάνει την εξατομικευμένη υποστήριξη που χρειάζεται για να αναπτύξει πλήρως τις δυνατότητές του (McLaughlin et al., 2016). Όταν οι παιδαγωγοί παρατηρούν συστηματικά το παιχνίδι και αξιοποιούν το «καθοδηγούμενο παιχνίδι» για να παρέχουν στοχευμένα μαθησιακά ερεθίσματα, προσαρμοσμένα στις ανάγκες κάθε παιδιού (scaffolding – “σκαλωσιά”), μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αναπτυξιακές καθυστερήσεις (Pyle & Daniels, 2017). Τα εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης: τα προγράμματα που συνδυάζουν το ελεύθερο παιχνίδι με οργανωμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις ενσωματωμένες στο παιχνίδι, επιτυγχάνουν τη μεγαλύτερη πρόοδο, ιδιαίτερα στα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτούντα ή λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα. Μελέτες δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις μάθησης μέσω παιχνιδιού (PBL) βελτιώνουν σημαντικά τις εκτελεστικές λειτουργίες, τις αναγνωστικές δεξιότητες και τις ικανότητες επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων των παιδιών που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη (Mohammed et al., 2026).

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΑΝΑ ΧΩΡΑ

- Το κείμενο συγκρίνει τα συστήματα Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας (ECEC) στην Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία.

- Μεταξύ των κοινών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι χώρες, συγκαταλέγονται η γήρανση του πληθυσμού, τα χαμηλά ποσοστά γεννήσεων, η αυξανόμενη διαφορετικότητα λόγω της μετανάστευσης και το σημαντικό μισθολογικό χάσμα μεταξύ των φύλων.

- Οι διαφορές στη χρηματοδότηση είναι αξιοσημείωτες: η Νορβηγία επενδύει πάνω από το 2% του ΑΕΠ, ενώ η Ελλάδα λιγότερο από το 0,30%, γεγονός που οδηγεί σε ανεπαρκή χρηματοδότηση και ελλείψεις στην παροχή υπηρεσιών, ιδίως για παιδιά κάτω των τριών ετών.

- Όλες οι χώρες αντιμετωπίζουν σοβαρές ελλείψεις προσωπικού. Η Αυστρία και η Τσεχική Δημοκρατία έχουν ανταποκριθεί με προγράμματα κατάρτισης μικρότερης διάρκειας, ενώ η Νορβηγία επιτρέπει, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και όταν δεν υπάρχουν διαθέσιμοι υποψήφιοι με τα απαιτούμενα προσόντα, προσωρινές εξαιρέσεις από τις απαιτήσεις εκπαιδευτικών προσόντων ή από την προβλεπόμενη αναλογία παιδαγωγών.

- Υπάρχουν δυνατότητες αμοιβαίας μάθησης, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα παραδείγματα, όπως το ενοποιημένο σύστημα της Νορβηγίας, τα υψηλά πρότυπα ακαδημαϊκής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα στη συμπερίληψη στην Τσεχική Δημοκρατία.

Για τον συστηματικό εντοπισμό αυτών των πολύπλευρων εμποδίων και των προϋποθέσεων επιτυχίας, είναι απαραίτητο να εξεταστούν πρώτα διεξοδικά οι διαρθρωτικές συνθήκες που επικρατούν στις υπό μελέτη χώρες.

Η κοινοπραξία του έργου, η οποία αποτελείται από πανεπιστήμια της Αυστρίας, της Νορβηγίας, της Τσεχικής Δημοκρατίας και της Ελλάδας, αντανακλά το ευρύ φάσμα και την ποικιλομορφία των ευρωπαϊκών συστημάτων ECEC. Τα συστήματα αυτά εκτείνονται από πλήρως ενοποιημένα και επαρκώς χρηματοδοτούμενα συστήματα -χωρίς κενά κάλυψης- έως διοικητικά κατακερματισμένα συστήματα που αντιμετωπίζουν σημαντικά «κενά πρόσβασης στην ECEC», χρόνια υποχρηματοδότηση ή σοβαρές ελλείψεις προσωπικού (European Commission et al., 2025· Krenn-Wache, 2024· Schreyer et al., 2024). Οι προσεγγίσεις στη συμπερίληψη και στη διαχείριση της αυξανόμενης ποικιλομορφίας διαφέρουν επίσης σημαντικά ανάλογα με τη χώρα και τις αρμοδιότητες των τοπικών αρχών (Schreyer & Oberhuemer, 2024a· Schreyer et al., 2024b· Schreyer et al., 2024c).

## Αυστρία

| | |
|---|---|
| **ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ** | Ο πληθυσμός της Αυστρίας προβλέπεται να αυξηθεί στα 9,4 εκατομμύρια έως το 2040 και στη συνέχεια να αρχίσει να μειώνεται, φθάνοντας τα 9,1 εκατομμύρια έως το 2080 (Statistik Austria, 2025). Η βραχυπρόθεσμη μελλοντική αύξηση θα οφείλεται αποκλειστικά στα αναμενόμενα θετικά καθαρά μεταναστευτικά ισοζύγια (Statistik Austria, 2025). Επίσης, ο πληθυσμός γηράσκει: έως το 2040, πάνω από το 26% των κατοίκων θα είναι άνω των 65 ετών (Statistik Austria, 2025). Η πληθυσμιακή ποικιλομορφία αυξάνεται, καθώς σήμερα το 33% των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν ως πρώτη γλώσσα άλλη γλώσσα από τη γερμανική (Statistik Austria, 2025). Παρατηρούνται σημαντικές περιφερειακές διαφοροποιήσεις στη δημογραφική μεταβολή: η Βιέννη παρουσιάζει ισχυρή ανάπτυξη λόγω της διεθνούς μετανάστευσης (+9,2% έως το 2040), ενώ ομόσπονδα κρατίδια όπως η Καρινθία αναμένεται να αντιμετωπίσουν μείωση του πληθυσμού (Statistik Austria, 2025). |
| **ΔΕΙΚΤΗΣ ΓΟΝΙΜΟΤΗΤΑΣ** | Η φυσική μεταβολή του πληθυσμού είναι αρνητική (-11.248 το 2024), ενώ ο δείκτης γονιμότητας ανέρχεται σε 1,31 ανά γυναίκα. |
| **ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ** | Η Αυστρία παρουσιάζει πολύ υψηλό, μη προσαρμοσμένο μισθολογικό χάσμα μεταξύ των φύλων, ύψους 18,7%, το οποίο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό των μητέρων που εργάζονται με μερική απασχόληση (76,1%) σε σύγκριση με τους πατέρες (7,4%) (European Institute for Gender Equality, 2025· Kaindl & Schipfer, 2025). |

| | |
|---|---|
| **ΔΑΠΑΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ECEC ΩΣ ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΟΥ ΑΕΠ** | Οι δημόσιες δαπάνες για την προσχολική αγωγή και φροντίδα ανήλθαν στο 0,67% του ΑΕΠ το 2021 (European Commission et al., 2025). |
| **ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ** | Το νομικό πλαίσιο της ECEC έχει μια έντονα ομοσπονδιακή και αποκεντρωμένη δομή, με τη νομοθετική αρμοδιότητα και την κατανομή των θέσεων να εναπόκεινται στα εννέα ομόσπονδα κρατίδια (Krenn-Wache, 2024· Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Κατά συνέπεια, το κόστος για τις οικογένειες παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις: ενώ τα νηπιαγωγεία είναι σε μεγάλο βαθμό δωρεάν στη Βιέννη, στο Μπούργκενλαντ και στην Καρινθία, άλλα ομόσπονδα κρατίδια επιβάλλουν τέλη ανάλογα με το εισόδημα (Bundeskanzleramt, 2013). |
| **ΚΕΝΟ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ECEC** | Υπάρχει ένα σημαντικό «κενό πρόσβασης στην ECEC» διάρκειας περίπου τεσσάρων ετών - μεταξύ της λήξης της γονικής άδειας και της κατοχύρωσης θέσης σε δομή Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας (Krenn-Wache, 2024). |
| **ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ (ECEC)** | Στην Αυστρία δεν υπάρχει καθολικά κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης σε δομή ECEC πριν από την ηλικία των πέντε ετών. Ωστόσο, από την ηλικία αυτή προβλέπεται ένα υποχρεωτικό και δωρεάν έτος φοίτησης στο νηπιαγωγείο (20 ώρες την εβδομάδα) (European Commission et al., 2025· Schreyer & Oberhuemer, 2024a).<br><br>Ενώ το ποσοστό κάλυψης για τα παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών είναι πολύ υψηλό (περίπου 94%), λιγότερο από το 35% των παιδιών ηλικίας κάτω των τριών ετών φοιτούν σε κάποια δομή ECEC (European Commission et al., 2025· Schreyer & Oberhuemer, 2024a).<br><br>Το κοινό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο για όλα τα ομόσπονδα κρατίδια λειτουργεί ως παιδαγωγική κατευθυντήρια γραμμή για ολόκληρη την ηλικιακή περίοδο από 0 έως 6 ετών (European Commission et al., 2025). Το ελάχιστο απαιτούμενο επίπεδο προσόντων για τους επαγγελματίες ECEC είναι χαμηλότερο από το επίπεδο Bachelor και αντιστοιχεί στο ISCED 5. Η συμπερίληψη εφαρμόζεται σε τοπικό επίπεδο και υλοποιείται κυρίως μέσω συμπεριληπτικών ομάδων· ωστόσο, δεν υπάρχει καθολικά κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης σε συμπεριληπτική δομή ECEC (Schreyer & Oberhuemer, 2024a). |
| **ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ** | Η συμπερίληψη (inclusion) αποτελεί αρμοδιότητα των ομόσπονδων κρατιδίων· δεν υπάρχει σε εθνικό επίπεδο κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης σε συμπεριληπτική δομή (Schreyer & Oberhuemer, |

2024a). Η εφαρμογή πραγματοποιείται κυρίως σε συμπεριληπτικές ομάδες, με τη συνδρομή πρόσθετου προσωπικού. Ωστόσο, οι σημαντικές ελλείψεις ως προς την επίτευξη πλήρους συμπερίληψης θεωρούνται σημαντική αδυναμία του συστήματος (Krenn-Wache, 2024· Schreyer & Oberhuemer, 2024a).

| | |
|---|---|
| **ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ECEC ΑΝΑ ΧΩΡΑ** | Η μεγαλύτερη διαρθρωτική πρόκληση που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η εκτεταμένη έλλειψη προσωπικού, η οποία εντείνεται από το γεγονός ότι οι συνθήκες εργασίας στον τομέα της ECEC είναι λιγότερο ευνοϊκές από εκείνες του σχολικού συστήματος. Από το 2009 υπάρχει ένα κοινό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο για όλα τα ομόσπονδα κρατίδια (Krenn-Wache, 2024). |

## Τσεχική Δημοκρατία

| | |
|---|---|
| **ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ** | Στο τέλος του 2024, ο πληθυσμός ανερχόταν σε 10,91 εκατομμύρια και αυξανόταν αποκλειστικά λόγω του θετικού καθαρού μεταναστευτικού ισοζυγίου, ενώ η φυσική μεταβολή του πληθυσμού ήταν σημαντικά αρνητική (Czech Statistical Office, 2025). Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 65 ετών και άνω προσεγγίζει το 21% και προβλέπεται να αυξηθεί στο 29% έως τα μέσα του αιώνα (Czech Statistical Office, 2025). |
| **ΔΕΙΚΤΗΣ ΓΟΝΙΜΟΤΗΤΑΣ** | Ο αριθμός των γεννήσεων και ο δείκτης γονιμότητας (1,37) βρίσκονται σε ιστορικά χαμηλά επίπεδα (Czech Statistical Office, 2025). |
| **ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ** | Το μισθολογικό χάσμα μεταξύ των φύλων ανέρχεται σε 18,4%, ενώ το 80% αυτού του χάσματος παραμένει ανεξήγητο, γεγονός που υποδηλώνει εκτεταμένες διακρίσεις ή έλλειψη διαφάνειας στις αμοιβές (European Institute for Gender Equality, 2025) |
| **ΔΑΠΑΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ECEC ΩΣ ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΟΥ ΑΕΠ** | Το 2021 οι δαπάνες ανήλθαν στο 0,62% του ΑΕΠ, ποσοστό - που όπως και στην περίπτωση της Αυστρίας, κατατάσσει τη χώρα σε ενδιάμεση κατηγορία (European Commission et al., 2025). |
| **ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ** | Οι τοπικές αρχές φέρουν σημαντική ευθύνη για την παροχή υπηρεσιών ECEC, καθώς οι δήμοι υποχρεούνται από τον νόμο να διασφαλίζουν, κατόπιν αιτήματος των γονέων, τη διαθεσιμότητα θέσεων προσχολικής αγωγής και φροντίδας για παιδιά ηλικίας τριών ετών και άνω (European Commission et al., 2025). |
| **ΚΕΝΟ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ECEC** | Το κενό πρόσβασης στις υπηρεσίες ECEC στην Τσεχική Δημοκρατία είναι περίπου δύο έτη, εφόσον οριστεί ως το χρονικό διάστημα μεταξύ της λήξης της πρώτης περιόδου γονικής άδειας, η οποία συνοδεύεται |

από σχετικά υψηλή οικονομική παροχή, και της έναρξης του δικαιώματος σε εγγυημένη θέση ECEC. Το επίδομα μητρότητας συνδέεται με τις αποδοχές και ανέρχεται στο 70% της μειωμένης ημερήσιας βάσης υπολογισμού για 28 εβδομάδες. Ακολουθεί κατ' αποκοπήν γονικό επίδομα ύψους 350.000 CZK για παιδιά που γεννήθηκαν από την 1η Ιανουαρίου 2024, το οποίο μπορεί να καταβληθεί με ευέλικτο τρόπο έως τα τρίτα γενέθλια του παιδιού. Τα παιδιά κάτω των τριών ετών δεν έχουν γενικά κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης σε δομή ECEC· οι δήμοι εγγυώνται θέση μόνο από την ηλικία των τριών ετών, κατόπιν αιτήματος των γονέων. Συνεπώς, η πρόσβαση των παιδιών κάτω των τριών ετών εξακολουθεί να εξαρτάται από την τοπική δυναμικότητα, τη διαθεσιμότητα ομάδων παιδιών και θέσεων σε νηπιαγωγεία, καθώς και από τους πόρους των οικογενειών (European Commission et al., 2025).

**ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ (ECEC)**

Το σύστημα ECEC της Τσεχικής Δημοκρατίας παραμένει διοικητικά διαχωρισμένο. Οι ομάδες παιδιών, οι οποίες υπάγονται στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, μπορούν να δέχονται παιδιά από την ηλικία των έξι μηνών και παρέχουν φροντίδα κυρίως σε παιδιά κάτω των τριών ετών, αν και μπορούν επίσης να εξυπηρετούν παιδιά έως την έναρξη της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Τα νηπιαγωγεία, τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, Νεολαίας και Αθλητισμού, παρέχουν προσχολική εκπαίδευση κυρίως σε παιδιά ηλικίας τριών έως έξι/επτά ετών, με δυνατότητα εγγραφής από την ηλικία των δύο ετών. Από την ηλικία των τριών ετών, οι δήμοι εγγυώνται θέση σε νηπιαγωγείο, κατόπιν αιτήματος των γονέων (European Commission et al., 2025· Schreyer et al., 2024c). Το ελάχιστο απαιτούμενο επίπεδο εκπαίδευσης για τους επαγγελματίες της προσχολικής ηλικίας μπορεί ακόμη να αποκτηθεί μέσω ανώτερης δευτεροβάθμιας παιδαγωγικής εκπαίδευσης (ISCED 3), αν και υπάρχουν επίσης διαδρομές ανώτερης επαγγελματικής και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Στις ομάδες παιδιών, οι απαιτήσεις ως προς τα προσόντα είναι ευρύτερες και μπορεί να περιλαμβάνουν παιδαγωγικά προσόντα ή προσόντα στους τομείς της υγείας, της κοινωνικής φροντίδας ή της φροντίδας παιδιών (European Commission et al., 2025· Loudová Stralczynská, 2024).

**ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Από το 2016, ο νόμος για την εκπαίδευση εγγυάται σε όλα τα παιδιά που το έχουν ανάγκη ειδική, δωρεάν εκπαιδευτική υποστήριξη στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Schreyer & Oberhuemer, 2024a· Schreyer et al., 2024c). Πέρα από τα στοχευμένα μέτρα υποστήριξης για τα παιδιά Ρομά, τα παιδιά από την Ουκρανία που τελούν υπό καθεστώς προσωρινής προστασίας και τα παιδιά με διαφορετική

πρώτη γλώσσα, η πλήρης εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρεμποδίζεται σήμερα από την έντονη έλλειψη προσωπικού εκπαιδευτικής υποστήριξης, βοηθών εκπαιδευτικών και εξειδικευμένων υπηρεσιών υποστήριξης. Πρόσφατες μεταρρυθμίσεις περιορίζουν επίσης τη δυνατότητα αναβολής της έναρξης της σχολικής φοίτησης και προβλέπουν την κατάργηση των προπαρασκευαστικών τάξεων από την 1η Σεπτεμβρίου 2029, γεγονός που θα αυξήσει περαιτέρω την ανάγκη για συμπεριληπτική υποστήριξη στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

**ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ECEC ΑΝΑ ΧΩΡΑ**

Η κατακερματισμένη δομή του συστήματος περιπλέκει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, γι' αυτό και διατυπώνονται αιτήματα να υπαχθούν όλα τα προγράμματα ECEC στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας (Schreyer et al., 2024c). Η έντονη έλλειψη βοηθητικού προσωπικού δυσχεραίνει στην πράξη τη συμπερίληψη και τη φροντίδα, ιδίως σε ομάδες που συχνά έχουν μεγάλο αριθμό παιδιών (Loudová Stralczynská, 2024).

## Ελλάδα

**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ**

Η Ελλάδα έχει βιώσει παρατεταμένη δημογραφική μείωση κατά την τελευταία δεκαετία, σε συνδυασμό με τη γήρανση του πληθυσμού και τον αποπληθυσμό των περιφερειών, ιδιαίτερα στις αγροτικές, νησιωτικές και απομακρυσμένες περιοχές. Οι δημογραφικές αυτές τάσεις δημιουργούν άνιση ζήτηση για υπηρεσίες ECEC: ενώ ορισμένες αστικές περιοχές δέχονται αυξημένες πιέσεις λόγω της συγκέντρωσης του πληθυσμού και της μετανάστευσης, οι μικρότεροι δήμοι ενδέχεται να δυσκολεύονται να διατηρήσουν σταθερή παροχή υπηρεσιών και επαρκή στελέχωση. Οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές έχουν επίσης αυξήσει τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των δομών ECEC, ιδιαίτερα στις μητροπολιτικές περιοχές και στις περιοχές υποδοχής (European Commission et al., 2025).

**ΔΕΙΚΤΗΣ ΓΟΝΙΜΟΤΗΤΑΣ**

Η χώρα παρουσιάζει πολύ χαμηλό δείκτη γονιμότητας, ύψους 1,32 (Hellenic Statistical Authority, 2026).

**ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ**

Το μη προσαρμοσμένο μισθολογικό χάσμα μεταξύ των φύλων ανέρχεται σε 13,5%, με το παράδοξο ότι, ενώ οι γυναίκες έχουν κατά μέσο όρο υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, στην πράξη αμείβονται σημαντικά λιγότερο λόγω ανεξήγητων μισθολογικών διαφορών (12%) (European Institute for Gender Equality, 2025).

**ΔΑΠΑΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ECEC ΩΣ**

Η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες με τα χαμηλότερα επίπεδα επενδύσεων στον συγκεκριμένο τομέα. Το 2021, οι δημόσιες δαπάνες

| | |
|---|---|
| **ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΟΥ ΑΕΠ** | για την ECEC ανήλθαν σε λιγότερο από το 0,30% του ΑΕΠ (European Commission et al., 2025). |
| **ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ** | Η πρόσβαση στις δημοτικές υπηρεσίες ECEC για παιδιά κάτω των τεσσάρων ετών και η κατανομή των θέσεων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη διαθεσιμότητα των τοπικών δήμων, ενώ στη διαδικασία κατανομής θέσεων δίνεται προτεραιότητα σε οικογένειες που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό και σε μονογονεϊκές οικογένειες (Schreyer & Oberhuemer, 2024a). |
| **ΚΕΝΟ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ECEC** | Καθώς η ελάχιστη προβλεπόμενη από τον νόμο άδεια μητρότητας κυμαίνεται, ανάλογα με τον τομέα απασχόλησης, από μόλις 17 εβδομάδες έως πέντε μήνες και δεν υπάρχει νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης σε δομή ECEC πριν από την ηλικία των τεσσάρων ετών (όταν αρχίζει η διετής υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση), στην πράξη δημιουργείται ένα σημαντικό διαρθρωτικό κενό φροντίδας για τα μικρότερα παιδιά (European Commission et al., 2025· Schreyer & Oberhuemer, 2024a). |
| **ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ (ECEC)** | Το ελληνικό σύστημα ECEC διακρίνεται σε δύο μέρη: στους βρεφικούς, παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς για παιδιά κάτω των τεσσάρων ετών, οι οποίοι υπάγονται στο Υπουργείο Εσωτερικών/Υπουργείο Κοινωνικής Συνοχής, και στα νηπιαγωγεία για παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών και άνω, τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας (European Commission et al., 2025). Νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης υπάρχει μόνο για τα δύο έτη υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία αρχίζουν στην ηλικία των τεσσάρων ετών· αυτό έχει ως αποτέλεσμα ελλείψεις θέσεων για τα μικρότερα παιδιά σε πολλές περιοχές (European Commission et al., 2025· Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Έτσι, το ποσοστό κάλυψης των παιδιών κάτω των τριών ετών από υπηρεσίες αγωγής και φροντίδας είναι λίγο χαμηλότερο από 30% (European Commission et al., 2025). Εθνικό πρόγραμμα σπουδών υπάρχει μόνο για την ηλικιακή ομάδα από τα τέσσερα έτη και άνω (European Commission et al., 2025).<br><br>Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά τους περιορισμένους δημοσιονομικούς πόρους, απαιτείται σταθερά πτυχίο Bachelor (ISCED 6) για τους επαγγελματίες του τομέα ECEC για τις ηλικίες 0 έως 6 ετών (European Commission et al., 2025). Αυτό αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα του ελληνικού συστήματος. Το σχετικά υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών προσόντων των επαγγελματιών ECEC παρέχει ισχυρή βάση για τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και τη συμπεριληπτική πρακτική. Ωστόσο, οι δυνατότητες |

που απορρέουν από αυτό το υψηλό επίπεδο προσόντων δεν αξιοποιούνται πάντοτε πλήρως στην πράξη, λόγω των περιορισμένων πόρων, της ανεπαρκούς εξειδικευμένης υποστήριξης, της υψηλής αναλογίας παιδιών προς προσωπικό και της άνισης πρόσβασης στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη.

**ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η ελληνική νομοθεσία προωθεί τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες σε δομές γενικής εκπαίδευσης, ενώ τα παιδιά με αναπηρίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) και παιδιά από κοινωνικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα συχνά έχουν προτεραιότητα στις διαδικασίες εισαγωγής. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνεται διάκριση μεταξύ των δομών αγωγής και φροντίδας για τα μικρότερα παιδιά και των νηπιαγωγείων. Ενώ οι μηχανισμοί υποστήριξης, το εξειδικευμένο προσωπικό και οι προβλέψεις για τη συμπερίληψη είναι σαφέστερα θεσμοθετημένα στον τομέα των νηπιαγωγείων, αντίστοιχες δομές υποστήριξης είναι λιγότερο συστηματικά διαθέσιμες στις δομές αγωγής και φροντίδας για τα μικρότερα παιδιά. Στην πράξη, η πρόσβαση σε διεπιστημονική εξειδικευμένη υποστήριξη για τα μικρότερα παιδιά που φοιτούν σε αυτές τις δομές είναι συχνά περιορισμένη και παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ δήμων και διαθέσιμων παρόχων. Ως αποτέλεσμα, οι οικογένειες ενδέχεται να χρειάζεται να καταφεύγουν σε ιδιωτικά χρηματοδοτούμενες εξειδικευμένες υπηρεσίες όταν απαιτείται πρόσθετη υποστήριξη. Επιπλέον, η εφαρμογή των πολιτικών συμπερίληψης και των μέτρων υποστήριξης διαφέρει σημαντικά μεταξύ περιοχών και δομών ECEC (Schreyer & Oberhuemer, 2024a).

**ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ECEC ΑΝΑ ΧΩΡΑ**

Η Ελλάδα αντιμετωπίζει σοβαρή διαρθρωτική υποχρηματοδότηση στον τομέα της ECEC, με τις δημόσιες δαπάνες να ανέρχονται σε λιγότερο από το 0,30% του ΑΕΠ (European Commission et al., 2025). Αυτό δημιουργεί επίμονες προκλήσεις ως προς τη στελέχωση, τις υποδομές, τα υλικά και την υποστήριξη της συμπερίληψης. Παράλληλα, οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών για τα νηπιαγωγεία και το υψηλό επίπεδο προσόντων των επαγγελματιών υποδηλώνουν σημαντικές δυνατότητες βελτίωσης της ποιότητας, υπό την προϋπόθεση ότι οι παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις συνοδεύονται από επαρκείς διαρθρωτικές επενδύσεις. Παρά τις διαρθρωτικές αυτές προκλήσεις, η Ελλάδα έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής προετοιμασίας των επαγγελματιών ECEC, στη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών και στις πολιτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι εξελίξεις αυτές παρέχουν μια στέρεη βάση για μελλοντικές βελτιώσεις της ποιότητας,

εφόσον διασφαλιστούν επαρκείς επενδύσεις και υποστήριξη κατά την εφαρμογή.

## Νορβηγία

| | |
|---|---|
| **ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ** | Η Νορβηγία παρουσιάζει σταθερή πληθυσμιακή αύξηση, η οποία αναμένεται να οδηγήσει τον πληθυσμό πάνω από τα έξι εκατομμύρια περίπου το 2041 και στα 6,08 εκατομμύρια έως το 2045 (Statistics Norway, 2025). Η δημογραφική γήρανση προχωρά, γεγονός που αναμένεται να οδηγήσει σε διπλασιασμό του αριθμού των ατόμων άνω των 80 ετών έως το 2050 (Statistics Norway, 2025). Περίπου το 22% του πληθυσμού της Νορβηγίας έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο (Statistics Norway, 2025). |
| **ΔΕΙΚΤΗΣ ΓΟΝΙΜΟΤΗΤΑΣ** | Ο δείκτης γονιμότητας ανέρχεται σε 1,48 παιδιά ανά γυναίκα. |
| **ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ** | Το μη προσαρμοσμένο μισθολογικό χάσμα μεταξύ των φύλων στη Νορβηγία ανέρχεται σε 13,7%. |
| **ΔΑΠΑΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΕΕΚ ΩΣ ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΟΥ ΑΕΠ** | Σε σύγκριση με άλλες χώρες, η Νορβηγία επενδύει σημαντικά στο σύστημα προσχολικής αγωγής και φροντίδας. Οι δημόσιες δαπάνες είναι πολύ υψηλές και υπερβαίνουν το 2% του ΑΕΠ (European Commission et al., 2025). |
| **ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ** | Οι τοπικές αρχές στη Νορβηγία αντιμετωπίζουν δημογραφικές μεταβολές που οφείλονται σε γεωγραφικούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων η μείωση των γεννήσεων και η συγκέντρωση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα, οι οποίες ασκούν πίεση στις αραιοκατοικημένες περιοχές (Statistics Norway, 2025). |
| **ΚΕΝΟ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΕΕΚ** | Η Νορβηγία παρουσιάζει συγκριτικά πολύ μικρό κενό πρόσβασης στις υπηρεσίες ΕΕΕΚ, καθώς τα παιδιά έχουν νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης σε δομή ΕΕΕΚ από την ηλικία του ενός έτους περίπου, ανάλογα με τον μήνα γέννησης και τις διαδικασίες υποβολής αιτήσεων (European Commission et al., 2025). |
| **ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ (ΕΕΕΚ)** | Η Νορβηγία διαθέτει ένα αυστηρά ρυθμιζόμενο και πλήρως ενοποιημένο σύστημα Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας, το οποίο καλύπτει την περίοδο από περίπου την ηλικία του ενός έτους έως την έναρξη της σχολικής φοίτησης και ρυθμίζεται σε εθνικό επίπεδο ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δήμοι είναι υπεύθυνοι για τις αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης, τις εγγραφές, την εποπτεία και σημαντικές αποφάσεις χρηματοδότησης (European |

Commission et al., 2025· Schreyer et al., 2024b). Στην πράξη, οι θέσεις στα *barnehagen* (δομές ECEC για παιδιά ηλικίας από ενός έως έξι ετών) στη Νορβηγία είναι σχεδόν καθολικά πλήρους ωραρίου. Τα στοιχεία δείχνουν ότι το εντυπωσιακό ποσοστό του 98,8% των παιδιών που φοιτούν σε δομές ECEC έχει θέση πλήρους ωραρίου, διάρκειας 41 ωρών ή περισσότερο την εβδομάδα. Οι θέσεις μερικού ωραρίου (κάτω των 40 ωρών) είναι σχεδόν ανύπαρκτες, καθώς αντιστοιχούν σε ποσοστό μικρότερο από 2% σε όλες τις ηλικιακές ομάδες («The Norwegian ECEC System», χ.χ.). Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, καθώς η κατοχή θέσης πλήρους ωραρίου σε δομή ECEC δεν σημαίνει ότι τα παιδιά παραμένουν εκεί καθ' όλη τη διάρκεια του πλήρους ωραρίου. Το γλωσσικό τοπίο της νορβηγικής Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας έχει μεταβληθεί σημαντικά κατά την τελευταία δεκαετία. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία, περίπου το 22% του πληθυσμού έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ το 20,2% των παιδιών σε δομές ECEC καταγράφονται ως παιδιά μειονοτικής γλώσσας (σύμφωνα με τον ορισμό της SSB, τόσο το παιδί όσο και οι γονείς έχουν ως πρώτη γλώσσα άλλη γλώσσα από τη νορβηγική, τη σαμική, τη δανική, τη σουηδική ή την αγγλική) (Statistics Norway, 2025). Όλες οι δομές ακολουθούν ένα δεσμευτικό εθνικό πλαίσιο προγράμματος σπουδών (*Rammeplanen/Kunnskapsdepartementet*, 2017), ενώ οι παιδαγωγοί σε θέσεις ευθύνης πρέπει να διαθέτουν σπουδές στην Προσχολική Αγωγή και Φροντίδα ή ισοδύναμη ανώτατη εκπαίδευση. Το υπόλοιπο προσωπικό περιλαμβάνει επίσης καταρτισμένους επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά και νέους, καθώς και βοηθούς (European Commission et al., 2025). Οι αναλογίες προσωπικού προς παιδιά ρυθμίζονται αυστηρά από τον νόμο. Ο γενικός κανόνας στελέχωσης προβλέπει τουλάχιστον έναν εργαζόμενο ανά τρία παιδιά κάτω των τριών ετών και έναν εργαζόμενο ανά έξι παιδιά άνω των τριών ετών, ενώ η θεσμοθετημένη αναλογία παιδαγωγών προβλέπει έναν παιδαγωγό σε θέση ευθύνης ανά επτά παιδιά κάτω των τριών ετών και έναν ανά 14 παιδιά άνω των τριών ετών («The Norwegian ECEC System», χ.χ.).

**ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Ο νόμος για τα νηπιαγωγεία εγγυάται στα παιδιά με αναπηρίες προτεραιότητα κατά την εγγραφή σε δομές ECEC. Τα παιδιά κάτω από την ηλικία υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης έχουν δικαίωμα σε ειδική παιδαγωγική υποστήριξη, εφόσον τη χρειάζονται, ενώ τα παιδιά με αναπηρίες έχουν δικαίωμα σε εξατομικευμένα προσαρμοσμένη παροχή φροντίδας (Schreyer & Oberhuemer, 2024a· Schreyer et al., 2024b). Η συμπερίληψη πραγματοποιείται κυρίως σε γενικές δομές ECEC και περιλαμβάνει τόσο νομικά κατοχυρωμένες αρχές κατά των

διακρίσεων όσο και την προστασία της γλώσσας και του πολιτισμού μειονοτήτων, όπως των αυτόχθονων Σάμι (Schreyer et al., 2024b).

| | |
|---|---|
| **ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ECEC ΑΝΑ ΧΩΡΑ** | Για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, η κυβέρνηση μείωσε τα τέλη για την αγωγή και φροντίδα των παιδιών και εισήγαγε δωρεάν θέσεις σε δομές ECEC σε ορισμένες αραιοκατοικημένες και βόρειες περιοχές της Νορβηγίας το 2023 (Statistics Norway, 2025). |

Μόνο μέσα από την κατανόηση αυτών των διαφορετικών αφετηριών μπορούμε να εντοπίσουμε με ποιον τρόπο τα συστημικά εμπόδια παρεμποδίζουν την επίτευξη ίσων ευκαιριών και να προσδιορίσουμε ποιες διαρθρωτικές συνθήκες ευνοούν το καθοδηγούμενο παιχνίδι ως μέσο προώθησης της ισότητας ευκαιριών.

Ο συγκριτικός πίνακας (Πίνακας 1) αναδεικνύει τις ανισότητες στην προσχολική αγωγή και φροντίδα σε ολόκληρη την Ευρώπη. Ενώ η Νορβηγία έχει καθιερώσει ένα ενοποιημένο σύστημα χωρίς κενά στην παροχή υπηρεσιών, χάρη στα υψηλά επίπεδα επενδύσεων (>2% του ΑΕΠ), η Αυστρία, η Τσεχική Δημοκρατία και η Ελλάδα αντιμετωπίζουν διοικητικό κατακερματισμό, χαμηλότερα επίπεδα προσόντων και σοβαρούς δημοσιονομικούς περιορισμούς. Οι συστημικές αυτές διαφορές εξηγούν γιατί τα εμπόδια στην ισότητα ευκαιριών εμφανίζονται σε διαφορετικά σημεία της εκπαιδευτικής διαδρομής του παιδιού σε κάθε χώρα.

Πίνακας1 Πίνακας σύγκρισης των ευρωπαϊκών συστημάτων ECEC

| Χώρα | Κενό πρόσβασης στις υπηρεσίες ECEC | Νομική κατοχύρωση του δικαιώματος πρόσβασης | Διακυβέρνηση | Προσόντα προσωπικού | Κατοχυρωμένο δικαίωμα στη συμπερίληψη | Κύριο εμπόδιο | Δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Αυστρία** | ~4 έτη<br>Μεταξύ της λήξης της γονικής άδειας και της εγγυημένης πρόσβασης σε δομή ECEC. | Δεν υπάρχει καθολικό δικαίωμα πρόσβασης πριν από την ηλικία των 5 ετών. Ένα υποχρεωτικό, δωρεάν έτος προσχολικής εκπαίδευσης μερικής φοίτησης (20 ώρες την εβδομάδα) ξεκινά στην ηλικία των 5 ετών. | Αποκεντρωμένο και ομοσπονδιακό σύστημα. Η νομοθετική αρμοδιότητα και η κατανομή των θέσεων στις δομές ανήκουν στα 9 ομόσπονδα κρατίδια, με σημαντικές διαφοροποιήσεις στη διάρθρωση του κόστους. | Κάτω από το επίπεδο του πτυχίου (ISCED 5). Το ελάχιστο απαιτούμενο επίπεδο προσόντων είναι σχετικά χαμηλό σε ευρωπαϊκή σύγκριση. | Ζήτημα αρμοδιότητας των ομόσπονδων κρατιδίων. Δεν υπάρχει νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα σε εθνικό επίπεδο. Η εφαρμογή πραγματοποιείται κυρίως σε τοπικό επίπεδο, σε συμπεριληπτικές ομάδες με τη συμμετοχή πρόσθετου προσωπικού. | Σοβαρή έλλειψη προσωπικού. Η κατάσταση επιδεινώνεται από τις λιγότερο ευνοϊκές συνθήκες εργασίας σε σύγκριση με εκείνες του σχολικού συστήματος. Παρατηρούνται επίσης σημαντικές περιφερειακές ανισότητες. | Κοινό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο. Μια κοινή παιδαγωγική κατευθυντήρια γραμμή για ολόκληρη την ηλικιακή περίοδο από 0 έως 6 ετών, παρά την ομοσπονδιακή δομή του συστήματος. |
| **Τσεχική Δημοκρατία** | ~2 έτη<br>Μεταξύ της λήξης της γονικής άδειας με υψηλές παροχές και της εξασφάλισης θέσης σε δομή ECEC. | Από την ηλικία των 3 ετών<br>Οι δήμοι υποχρεούνται από τον νόμο να εξασφαλίζουν θέση σε δομή προσχολικής εκπαίδευσης από τα τρίτα γενέθλια του παιδιού, κατόπιν αιτήματος των γονέων. | Διοικητικά διαχωρισμένο σύστημα. Οι «ομάδες παιδιών» (για παιδιά κάτω των 3 ετών) υπάγονται στο Υπουργείο Εργασίας, ενώ τα νηπιαγωγεία (για παιδιά ηλικίας 3–6 ετών) υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. | Επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 3–4). Οι απαιτήσεις προσόντων και στα δύο συστήματα είναι κατώτερες του επιπέδου πτυχίου Bachelor. | Νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα.Από το 2016 παρέχεται δωρεάν ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη στα γενικά σχολεία. Κατάργηση των προπαρασκευαστικών τάξεων από το 2029. | Κατακερματισμός και ελλείψεις προσωπικού. Η κατανομή των αρμοδιοτήτων μεταξύ διαφορετικών φορέων δυσχεραίνει τις μεταβάσεις. Παρατηρείται σοβαρή έλλειψη βοηθητικού προσωπικού σε ομάδες παιδιών που συχνά είναι μεγάλες. | Νομικά κατοχυρωμένη υποστήριξη. Άμεσο και δωρεάν δικαίωμα πρόσβασης σε ειδική υποστήριξη εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει του νόμου περί εκπαίδευσης. |
| **Ελλάδα** | Σημαντικό.<br>Η προβλεπόμενη από τον νόμο άδεια μητρότητας διαρκεί μόλις από 17 εβδομάδες έως 5 μήνες, ενώ δεν εξασφαλίζεται θέση σε δομή ECEC πριν από την ηλικία των 4 ετών. | Από την ηλικία των 4 ετών. Το δικαίωμα αυτό τίθεται σε ισχύ μόνο με την έναρξη της διετούς υποχρεωτικής προσχολικής φοίτησης. | Το σύστημα διακρίνεται σε δύο μέρη. Οι βρεφικοί, βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί (για παιδιά κάτω των 4 ετών) υπάγονται στο Υπουργείο Εσωτερικών/Κοινωνικής Συνοχής, ενώ τα νηπιαγωγεία (από την ηλικία των 4 ετών) υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. | Πτυχίο Bachelor (ISCED 6). Απαιτείται σταθερά υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών προσόντων για το σύνολο του τομέα (ηλικίες 0–6 ετών). | Βάσει της νομοθεσίας, δίνεται προτεραιότητα στα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN), αλλά οι οργανωμένες υπηρεσίες εξειδικευμένης υποστήριξης είναι σε μεγάλο βαθμό διαθέσιμες μόνο στον τομέα των νηπιαγωγείων (από την ηλικία των 4 ετών). | Σοβαρή υποχρηματοδότηση. Δημόσιες δαπάνες που αντιστοιχούν σε λιγότερο από το 0,30% του ΑΕΠ, υψηλή αναλογία παιδιών προς προσωπικό και έλλειψη κρατικής υποστήριξης για τα παιδιά κάτω των 3 ετών. | Το προσωπικό με υψηλά προσόντα παρέχει μια ισχυρή βάση για τη βελτίωση της ποιότητας, αλλά αυτό πρέπει να συνοδεύεται από διαρκείς επενδύσεις και εξειδικευμένη υποστήριξη. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Νορβηγία** | Ελάχιστο κενό. Διασφαλίζεται η απρόσκοπτη μετάβαση στις υπηρεσίες ECEC μετά τη λήξη της γονικής άδειας. | Από ~1 έτος Νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης σε δομή ECEC μετά τη συμπλήρωση του πρώτου έτους της ηλικίας. | Σύστημα που ρυθμίζεται σε εθνικό επίπεδο ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δήμοι είναι υπεύθυνοι για τις αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης, τις εγγραφές, την εποπτεία και σημαντικές αποφάσεις χρηματοδότησης. Σχεδόν καθολική φοίτηση πλήρους ωραρίου (41 ή περισσότερες ώρες την εβδομάδα). | Παιδαγωγοί σε θέσεις ευθύνης: σπουδές στην Προσχολική Αγωγή και Φροντίδα ή ισοδύναμη ανώτατη εκπαίδευση. Το προσωπικό είναι μικτής σύνθεσης και περιλαμβάνει καταρτισμένους επαγγελματίες και βοηθούς. Η ακαδημαϊκή κατάρτιση συνδυάζεται με αυστηρά ρυθμιζόμενες αναλογίες προσωπικού προς παιδιά (π.χ. 1:3 για παιδιά κάτω των 3 ετών και 1:6 για παιδιά άνω των 3 ετών), καθώς και με θεσμοθετημένη αναλογία παιδαγωγών 1:7 για παιδιά κάτω των 3 ετών και 1:14 για παιδιά άνω των 3 ετών. | Ολοκληρωμένο σύστημα με προτεραιότητα στη συμπερίληψη. Το δικαίωμα στην ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη ισχύει ακόμη και για τα παιδιά που δεν φοιτούν σε δομή ECEC. Προβλέπεται ρητή προστασία των μειονοτικών γλωσσών (Σάμι). | Διαφοροποιήσεις στην εφαρμογή: στελέχωση με προσωπικό κατάλληλων προσόντων, απουσίες λόγω ασθένειας, επάρκεια των αναπληρωτών ως προς τα απαιτούμενα προσόντα και τις δεξιότητες, διαφορές στη χρηματοδότηση μεταξύ δήμων και δυνατότητα εφαρμογής της συμπερίληψης. Συγκέντρωση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα σε συνδυασμό με τη μείωση των γεννήσεων και την πίεση για διατήρηση της παροχής υπηρεσιών σε αραιοκατοικημένες περιοχές. | Ολιστικές επενδύσεις. Η υψηλή χρηματοδότηση (>2% του ΑΕΠ) καθιστά δυνατή τη λειτουργία ενός ενοποιημένου συστήματος με ελάχιστο κενό πρόσβασης και ισχυρές, θεσμοθετημένες απαιτήσεις ως προς τη στελέχωση και τις αναλογίες παιδαγωγών προς παιδιά. Ωστόσο, η πραγματική διαθεσιμότητα των ενηλίκων μπορεί να περιορίζεται από τις απουσίες λόγω ασθένειας, το ωράριο λειτουργίας, τις συναντήσεις και τη χρήση αναπληρωματικού προσωπικού. |

*Δημογραφικές και κοινωνικοοικονομικές ομοιότητες*

Παρότι τα συστήματα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, παρουσιάζουν ουσιαστικές ομοιότητες σε μακροδιαρθρωτικό επίπεδο. Και οι τέσσερις χώρες βιώνουν εκτεταμένες δημογραφικές μεταβολές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από τη γήρανση του πληθυσμού και τα ιστορικά χαμηλά ποσοστά γονιμότητας (που κυμαίνονται από 1,31 στην Αυστρία έως 1,48 στη Νορβηγία). Όπου υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα, η πληθυσμιακή αύξηση και κατ' επέκταση, η συνεχής ενίσχυση της διαφορετικότητας στις δομές Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας (ECEC) οφείλονται αποκλειστικά στην καθαρή μετανάστευση. Στην Αυστρία, το 33% των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει ως πρώτη γλώσσα μια γλώσσα διαφορετική από τη γερμανική, ενώ στη Νορβηγία περίπου το 22% του πληθυσμού έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Παράλληλα, οι χώρες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν ανεπίλυτες ανισότητες μεταξύ των φύλων στην αγορά εργασίας. Το μη προσαρμοσμένο μισθολογικό χάσμα μεταξύ των φύλων κυμαίνεται από 13,5% στην Ελλάδα έως 18,7% στην Αυστρία. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται ιδιαίτερα στις γερμανόφωνες χώρες λόγω του υψηλού ποσοστού μητέρων που εργάζονται με μερική απασχόληση. Ένα ακόμη κοινό χαρακτηριστικό είναι οι περιφερειακές ανισότητες. Είτε λόγω της συγκέντρωσης του πληθυσμού στα αστικά κέντρα, είτε λόγω των έντονων διαφορών μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών, είτε λόγω των αποκεντρωμένων δομών ως προς το κόστος και την παροχή υπηρεσιών, η πρόσβαση στις υπηρεσίες ECEC στην Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία και την Ελλάδα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αρμοδιότητες και τις αποφάσεις των τοπικών αρχών. Στη Νορβηγία, το δικαίωμα πρόσβασης κατοχυρώνεται νομικά σε εθνικό επίπεδο, ωστόσο η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, η σταθερότητα της στελέχωσης του προσωπικού και η δυνατότητα παροχής υποστήριξης διαφοροποιούνται σε τοπικό επίπεδο. Όλα τα συστήματα έχουν επίσης αναγνωρίσει την ανάγκη καθιέρωσης υποχρεωτικής προσχολικής φοίτησης, αν και η ηλικία έναρξής της διαφέρει σημαντικά μεταξύ των χωρών.

*Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και ο αντίκτυπός τους στην ECEC*

Οι σημαντικότερες συστημικές διαφορές και κατά συνέπεια, τα κυριότερα εμπόδια στην επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση εντοπίζονται στη χρηματοδότηση, τη διοικητική οργάνωση και τα προσόντα του προσωπικού. Ενώ η Νορβηγία επενδύει σημαντικά στον τομέα, διαθέτοντας πάνω από το 2% του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) της, η Αυστρία και η Τσεχική Δημοκρατία βρίσκονται κοντά στον ευρωπαϊκό μέσο όρο, με ποσοστά 0,67% και 0,62%, αντίστοιχα. Η Ελλάδα, με επενδύσεις που αντιστοιχούν σε λιγότερο από το 0,30% του ΑΕΠ, παρουσιάζει σαφή διαρθρωτική υποχρηματοδότηση. Οι χρηματοδοτικές αυτές συνθήκες συνδέονται άμεσα με το λεγόμενο «κενό πρόσβασης στις υπηρεσίες ECEC», δηλαδή το διαρθρωτικό κενό μεταξύ της λήξης της γονικής άδειας και της χρονικής στιγμής κατά την οποία αρχίζει να ισχύει το νομοθετικά κατοχυρωμένο δικαίωμα πρόσβασης σε υπηρεσίες αγωγής και φροντίδας παιδιών. Η Νορβηγία παρουσιάζει συνολικά υψηλά ποσοστά συμμετοχής στις υπηρεσίες ECEC και έχει περιορίσει σε μεγάλο βαθμό το

διαρθρωτικό κενό πρόσβασης, καθώς το σχετικό δικαίωμα κατοχυρώνεται περίπου από την ηλικία του ενός έτους. Σύμφωνα με τη Στατιστική Υπηρεσία της Νορβηγίας, το 84% των παιδιών ηλικίας ενός έτους φοιτούσε σε δομές ECEC το 2025 (Statistics Norway, 2026). Οι υπόλοιπες χώρες παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις. Στην Αυστρία, το κενό πρόσβασης ανέρχεται σε περίπου τέσσερα έτη, ενώ το ποσοστό κάλυψης των παιδιών κάτω των τριών ετών είναι μικρότερο από 35%. Στην Τσεχική Δημοκρατία, το αντίστοιχο ποσοστό κάλυψης είναι χαμηλότερο από 7,3% (Education & Training Monitor, 2025), λόγω της απουσίας νομικά κατοχυρωμένου δικαιώματος πρόσβασης πριν από την ηλικία των τριών ετών, καθώς και των κοινωνικών αντιλήψεων και πρακτικών που επικρατούν. Η Ελλάδα αντιμετωπίζει επίσης σημαντικές ελλείψεις στην παροχή υπηρεσιών προσχολικής αγωγής και φροντίδας. Σε συνδυασμό με τη σχετικά σύντομη διάρκεια της προβλεπόμενης από τον νόμο άδειας μητρότητας και την απουσία νομικά κατοχυρωμένου δικαιώματος πρόσβασης σε δομή ECEC πριν από την ηλικία των τεσσάρων ετών, δημιουργείται ένα σημαντικό διαρθρωτικό κενό για τις οικογένειες με μικρότερα παιδιά. Ο διοικητικός κατακερματισμός στην Τσεχική Δημοκρατία και την Ελλάδα δυσχεραίνει επίσης τη διασφάλιση της συνέχειας κατά τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις, καθώς η αρμοδιότητα για τα μικρότερα παιδιά ανήκει στα Υπουργεία Κοινωνικών Υποθέσεων ή Εσωτερικών, ενώ η αρμοδιότητα για τα μεγαλύτερα παιδιά ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας. Η Αυστρία διαχειρίζεται το σύστημά της με αποκεντρωμένο τρόπο, μέσω των εννέα ομόσπονδων κρατιδίων. Ωστόσο, διαθέτει ένα ολοκληρωμένο, κοινό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο για παιδιά ηλικίας από 0 έως 6 ετών, το οποίο αναγνωρίζεται από όλα τα ομόσπονδα κρατίδια. Μια αντίφαση αναδεικνύεται ως προς τις απαιτήσεις για τα προσόντα του προσωπικού. Στις χώρες όπου τα βασικά προσόντα παραδοσιακά επικεντρώνονται στη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (επίπεδα ISCED 3–5), το πρόβλημα επιτείνεται περαιτέρω από την αναντιστοιχία μεταξύ των χρονικών απαιτήσεων της εκπαίδευσης και της πραγματικής ένταξης ή παραμονής του προσωπικού στο εργατικό δυναμικό. Στην Αυστρία, για παράδειγμα, οι αναλύσεις αναδεικνύουν χρόνια έλλειψη προσωπικού, η οποία οφείλεται κυρίως σε δυσμενείς διαρθρωτικές συνθήκες, όπως ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά ομάδα, ο ανεπαρκής χρόνος προετοιμασίας και η συνακόλουθη αποχώρηση επαγγελματιών από το επάγγελμα (KDZ, 2023). Προκειμένου να διατηρηθούν τα νομικά κατοχυρωμένα δικαιώματα πρόσβασης και οι προβλεπόμενες αναλογίες προσωπικού προς παιδιά, το μεσοεπίπεδο (δηλαδή οι πάροχοι υπηρεσιών και τα ομόσπονδα κρατίδια) ανταποκρίνεται ολοένα και περισσότερο με τον κατακερματισμό του πεδίου της επαγγελματικής εκπαίδευσης και την επιτάχυνση της πρόσληψης ατόμων που αλλάζουν επαγγελματική κατεύθυνση, μέσω βραχυπρόθεσμων ακαδημαϊκών προγραμμάτων ή προγραμμάτων που διαμορφώνονται από τα επιμέρους κρατίδια («ταχύρρυθμα προγράμματα κατάρτισης»). Η πρακτική αυτή αποτελεί αντικείμενο κριτικής συζήτησης στους ακαδημαϊκούς κύκλους, λόγω του ενδεχόμενου κινδύνου αποεπαγγελματοποίησης του κλάδου. Στην Τσεχική Δημοκρατία, η έλλειψη προσωπικού είναι ιδιαίτερα εμφανής στην ταχεία επέκταση των ευέλικτων δομών φροντίδας παιδιών (dětské skupiny), για τις οποίες οι απαιτήσεις ως προς τα εκπαιδευτικά προσόντα του προσωπικού έχουν μειωθεί, με αποτέλεσμα να αρκεί πλέον η απόδειξη επάρκειας μόνο στον

τομέα της φροντίδας ή της κοινωνικής εργασίας. Στα συστήματα ECEC με υψηλές τυπικές απαιτήσεις προσόντων, σε επίπεδο πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 6), η έλλειψη υποψηφίων οδηγεί σε μια στρατηγική χαλάρωση των προτύπων ποιότητας στην καθημερινή πρακτική. Στη Νορβηγία, η έλλειψη καταρτισμένων επαγγελματιών προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζεται μέσω της νομικά επιτρεπόμενης χορήγησης προσωρινών εξαιρέσεων από τις απαιτήσεις εκπαιδευτικών προσόντων (dispensasjon fra utdanningskravet), γεγονός που οδηγεί εκ των πραγμάτων σε μετατόπιση της σύνθεσης του προσωπικού προς την απασχόληση υποστηρικτικού προσωπικού χωρίς τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα (Statistics Norway, 2025). Η περίπτωση της Ελλάδας διαφέρει. Αντί να χαλαρώνει τις απαιτήσεις προσόντων, η Ελλάδα διατηρεί υψηλά τυπικά πρότυπα προσόντων (ISCED 6) για τους επαγγελματίες προσχολικής αγωγής. Ωστόσο, η χρόνια υποχρηματοδότηση, ο κατακερματισμός της διακυβέρνησης, οι ελλείψεις προσωπικού και οι επισφαλείς συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου, ιδιαίτερα στις δομές για παιδιά κάτω των 4 ετών, περιορίζουν τη συνεπή εφαρμογή υψηλής ποιότητας πρακτικών μάθησης μέσω παιχνιδιού και συμπεριληπτικών πρακτικών (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025).

### *Τομείς μάθησης και εφαρμογής*

Από αυτή τη γενική επισκόπηση, είναι δυνατόν να προσδιοριστούν βασικοί τομείς αμοιβαίας μάθησης με στόχο την άρση των εμποδίων και την ενίσχυση των προϋποθέσεων για την επιτυχή εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής και υψηλής ποιότητας Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας:

| | |
|---|---|
| **ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ** | Στην Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία και την Ελλάδα, το νορβηγικό μοντέλο αποτελεί σημαντικό παράδειγμα αναφοράς για την ενοποιημένη διακυβέρνηση, τη νομική κατοχύρωση του δικαιώματος πρόσβασης και τη ρυθμιζόμενη στελέχωση. Ωστόσο, η δυνατότητα μεταφοράς του εξαρτάται από τη χρηματοδότηση του κράτους πρόνοιας, τις δυνατότητες των δήμων και τη διαθεσιμότητα ανθρώπινου δυναμικού. Η έγκαιρη νομική κατοχύρωση του δικαιώματος πρόσβασης και οι αυστηρά καθορισμένες αναλογίες προσωπικού προς παιδιά (π.χ. 1:3 για τα μικρότερα παιδιά) αποτελούν λύσεις για την ελαχιστοποίηση του «κενού πρόσβασης στις υπηρεσίες ECEC», αναδεικνύοντας πώς μπορούν να συνδυαστούν καλύτερα η διαρθρωτική ποιότητα και η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Το μέτρο περιφερειακής πολιτικής που εφαρμόστηκε στη Νορβηγία το 2023 και προβλέπει απαλλαγές ή μειώσεις τροφείων σε αραιοκατοικημένες περιοχές προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την αντιμετώπιση των μειονεκτημάτων που συνδέονται με τη διαβίωση σε αγροτικές περιοχές. |

| | |
|---|---|
| **ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΧΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ** | Η Ελλάδα παρέχει εμπειρικά δεδομένα που αναδεικνύουν ότι η ολοκληρωμένη ακαδημαϊκή εκπαίδευση του προσωπικού (ISCED 6) μπορεί να επιτευχθεί ακόμη και υπό συνθήκες ιδιαίτερα αυστηρών δημοσιονομικών περιορισμών. Επιπλέον, η αυστηρή προτεραιότητα που δίνει το ελληνικό σύστημα στις οικογένειες που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και στις μονογονεϊκές οικογένειες κατά την κατανομή των θέσεων στις δομές ECEC δείχνει πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι περιορισμένοι πόροι με στοχευμένο τρόπο, ώστε να αντισταθμιστούν οι κοινωνικοοικονομικοί κίνδυνοι. |
| **ΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ** | Η απουσία εθνικής νομοθετικής κατοχύρωσης του δικαιώματος στη συμπεριληπτική φροντίδα των παιδιών στην Αυστρία και οι σημαντικές περιφερειακές ανισότητες ως προς την ποιότητα θεωρούνται σαφείς αδυναμίες. Ο νόμος περί εκπαίδευσης της Τσεχικής Δημοκρατίας του 2016 θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πολύτιμο πρότυπο. Η νομική κατοχύρωση του δικαιώματος σε δωρεάν, εξειδικευμένη υποστήριξη εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η συμπερίληψη μπορεί να εξελιχθεί από μια πρακτική που εξαρτάται από την καλή θέληση των τοπικών φορέων σε ένα νομικά κατοχυρωμένο και διεκδικήσιμο δικαίωμα. |
| **ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ** | Το κοινό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο της Αυστρίας θα μπορούσε να καθοδηγήσει τα συστήματα της Τσεχικής Δημοκρατίας και της Ελλάδας στην κάλυψη του κενού ως προς τα προγράμματα σπουδών για τα παιδιά κάτω των τριών ετών και στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας σε όλη τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. |

# ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΔΙΟ

- Πολυμεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση: Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τα εμπόδια και τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού, αξιοποιώντας συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για την περίοδο 2020–2026, διαδικτυακή έρευνα με τη συμμετοχή 443 επαγγελματιών, 13 ομάδες εστίασης και 9 συνεντεύξεις με εμπλεκόμενους φορείς στην Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία.

- Απόψεις των γονέων και το δίλημμα της σχολικής ετοιμότητας: Παρότι οι γονείς αναγνωρίζουν τη μάθηση μέσω παιχνιδιού ως βασικό παράγοντα για την κοινωνική συμπερίληψη, πολλοί —ιδιαίτερα όσοι προέρχονται από ομάδες χαμηλότερου εισοδήματος— βιώνουν έντονη ένταση ανάμεσα στο ελεύθερο παιχνίδι και στην κοινωνική πίεση για ακαδημαϊκή προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο. Η εικόνα αυτή έρχεται σε αντίθεση με το υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που καταγράφεται μεταξύ των γονέων στις σκανδιναβικές χώρες.

- Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας: Τα δεδομένα αναδεικνύουν μια ισχυρή παιδοκεντρική προσέγγιση, αλλά παράλληλα καταδεικνύουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών. Ενώ οι επαγγελματίες στην Τσεχική Δημοκρατία αξιολογούν την εκπαίδευσή τους ως στέρεη βάση για την επαγγελματική πρακτική, οι συνάδελφοί τους στη Νορβηγία επισημαίνουν την ανάγκη για σημαντικές βελτιώσεις. Επιπλέον, οι επαγγελματίες στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα που συνδέεται με τη μετανάστευση και τη συμπερίληψη ως τη μεγαλύτερη πρόκληση, λόγω της έλλειψης πόρων.

- Ποιοτικά εμπόδια ανά χώρα (ομάδες εστίασης): Η καθημερινή εφαρμογή της συμπερίληψης επηρεάζεται αρνητικά από διαρθρωτικές αδυναμίες. Η Αυστρία αντιμετωπίζει προβλήματα που συνδέονται με τη γραφειοκρατία του ομοσπονδιακού συστήματος και την έλλειψη νομικής σαφήνειας στον τομέα της υγειονομικής φροντίδας (π.χ. ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με διαβήτη). Στην Τσεχική Δημοκρατία εντοπίζεται έλλειψη αυτονομίας των αποφοίτων ως προς την επίβλεψη του παιχνιδιού. Η Ελλάδα αντιμετωπίζει πολύ σοβαρή έλλειψη υποδομών και εξοπλισμού, ενώ στη Νορβηγία καταγράφονται υψηλά ποσοστά απουσιών λόγω ασθένειας και χρήση αναπληρωματικού προσωπικού χωρίς τα απαιτούμενα προσόντα.

- Στρατηγική διακυβέρνηση και μεταφορά γνώσης (συνεντεύξεις με φορείς χάραξης πολιτικής): Οι φορείς χάραξης πολιτικής τονίζουν την ανάγκη για μεταρρυθμίσεις βασισμένες σε τεκμηριωμένα στοιχεία, επισημαίνοντας παράλληλα την απόσταση μεταξύ πολιτικής και πράξης. Διατυπώνονται αιτήματα για πιο ευέλικτους τρόπους κατανομής των πόρων, αντί για άκαμπτους περιορισμούς ως προς το μέγεθος των ομάδων (Αυστρία), για περισσότερο οπτικοποιημένες μορφές παρουσίασης του προγράμματος σπουδών, αντί

για μορφές που περιορίζονται κυρίως σε νομική διατύπωση (Τσεχική Δημοκρατία), για δομημένους μηχανισμούς ανατροφοδότησης (Ελλάδα) και για προσανατολισμένη στην πράξη «μικροέρευνα» που διεξάγεται απευθείας στις δομές ECEC (Νορβηγία).

Στο κεφάλαιο «Εμπειρικά Ευρήματα» ένας πολυμερής, διακρατικός ερευνητικός σχεδιασμός, ο οποίος περιέλαβε την Αυστρία, τη Νορβηγία, την Τσεχική Δημοκρατία και την Ελλάδα, με στόχο να δοθούν ολοκληρωμένες απαντήσεις στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ**

*Ποια συστημικά, θεσμικά και ατομικά εμπόδια, καθώς και ποιοι παράγοντες διευκόλυνσης, επηρεάζουν την εφαρμογή μιας ισότιμης, συμπεριληπτικής και βασισμένης στη μάθηση μέσω παιχνιδιού προσέγγισης στα ευρωπαϊκά συστήματα ECEC και ποιες στρατηγικές βασισμένες σε τεκμηριωμένα στοιχεία μπορούν να προκύψουν από τα ευρήματα αυτά για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη χάραξη πολιτικής;*

**ΜΕΘΟΔΟΙ**

Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση —που κάλυψε την περίοδο 2020–2026— σύμφωνα με το πρότυπο PRISMA (Page et al., 2021), αποτέλεσε τη θεωρητική βάση της έρευνας, εξετάζοντας ειδικότερα, σε διεθνείς και εθνικές βάσεις δεδομένων, τις απόψεις των γονέων και τις σχετικές αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού. Από ποσοτική άποψη, πραγματοποιήθηκε τυποποιημένη διαδικτυακή έρευνα με ερωτηματολόγιο, στην οποία συμμετείχαν 443 άτομα, με στόχο την αξιολόγηση των επίσημων προγραμμάτων σπουδών, της ποιότητας της εκπαίδευσης, των διαθέσιμων χώρων και υλικών πόρων και του τρόπου διαχείρισης της διαφορετικότητας στην καθημερινή πρακτική. Για τη διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος των προκλήσεων που ανακύπτουν στην πράξη, πραγματοποιήθηκαν 13 ομάδες εστίασης με επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής και στελέχη σε θέσεις ευθύνης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, βάσει της μεθοδολογίας του Mayring (2010). Τέλος, 9 ημιδομημένες συνεντεύξεις με φορείς χάραξης πολιτικής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο παρείχαν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις συστημικές συνθήκες και τις συνθήκες διακυβέρνησης που διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας της προσχολικής αγωγής και φροντίδας.

**Απόψεις των γονέων για τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Στο πεδίο της Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας, ο κεντρικός ρόλος του παιχνιδιού και των προσεγγίσεων που βασίζονται στη μάθηση μέσω παιχνιδιού για την ανάπτυξη των παιδιών θεωρείται αδιαμφισβήτητος. Ωστόσο, έχει διερευνηθεί πολύ λιγότερο ο ρόλος που διαδραματίζουν τα στοιχεία αυτά σε σχέση με τη συμπερίληψη, από την οπτική των γονέων και των φροντιστών. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζει στο ακόλουθο βασικό ερευνητικό ερώτημα: *Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς τη σημασία του παιχνιδιού και της μάθησης βασισμένη στο παιχνίδι για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος αγωγής και φροντίδας στην προσχολική ηλικία, και ποιες απόψεις ή επιφυλάξεις διατυπώνουν σχετικά;*

Προκειμένου να αποτυπωθεί μια λεπτομερής, διεθνής εικόνα, διεξήχθη συστηματική έρευνα στην Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία. Η στρατηγική αναζήτησης περιέλαβε όρους στις αντίστοιχες εθνικές γλώσσες, καθώς και στοχευμένη αναζήτηση διεθνούς αγγλόφωνης βιβλιογραφίας που είχε δημοσιευθεί κατόπιν αυστηρής αξιολόγησης από ομοτίμους.

*Μεθοδολογία*

Η μεθοδολογία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης βασίζεται σε συστηματική αναζήτηση της βιβλιογραφίας, η οποία ακολουθεί αυστηρά ένα προκαθορισμένο πρωτόκολλο. Χάρη σε αυτή τη δομημένη προσέγγιση, τα αποτελέσματα είναι διαφανή και αναπαραγώγιμα. Για να διασφαλιστεί η συνάφεια των πηγών, καθορίστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού για την επιλογή της βιβλιογραφίας. Εξετάστηκαν μόνο μελέτες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ της 1ης Ιανουαρίου 2020 και της 28ης Φεβρουαρίου 2026. Στην ανάλυση συμπεριλήφθηκαν μόνο επιστημονικά άρθρα που είχαν υποβληθεί σε διαδικασία αξιολόγησης από ομότιμους. Η ανασκόπηση εστίασε σε μελέτες που διερευνούσαν τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού σε δομές ECEC. Η αναζήτηση διεξήχθη σε διεθνείς βάσεις δεδομένων, όπως η Scopus και η Web of Science, καθώς και σε εθνικές βάσεις δεδομένων — για παράδειγμα, το το FIS-Bildung για τον γερμανόφωνο χώρο. Η διαδικασία επιλογής, η οποία ακολούθησε το πρότυπο PRISMA (Page et al., 2022· Tricco et al., 2018), περιλάμβανε διαδοχικά στάδια. Αρχικά, εντοπίστηκε η σχετική βιβλιογραφία με τη χρήση προκαθορισμένων συνδυασμών λέξεων-κλειδιών στις αντίστοιχες εθνικές γλώσσες. Στη συνέχεια, δύο ανεξάρτητοι αξιολογητές εξέτασαν τους τίτλους και τις περιλήψεις. Τα άρθρα που παρέμειναν μετά το αρχικό αυτό στάδιο εξετάστηκαν σε πλήρες κείμενο.

Παρότι το θέμα παρουσιάζει σημαντικό κοινωνικό ενδιαφέρον, οι επιμέρους αναζητήσεις ανά χώρα ανέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την υφιστάμενη βιβλιογραφία. Για την Τσεχική Δημοκρατία και την Ελλάδα εντοπίστηκε σαφές ερευνητικό κενό, καθώς και στις δύο χώρες δεν βρέθηκαν σχετικές πηγές που να πληρούν τις μεθοδολογικές προϋποθέσεις της ανασκόπησης. Διαφορετική ήταν η εικόνα στη Νορβηγία και στις

γερμανόφωνες χώρες: στη Νορβηγία εντοπίστηκαν και συμπεριλήφθηκαν στην τελική ανάλυση 90 πηγές, ενώ η αναζήτηση στις εθνικές βάσεις δεδομένων της Αυστρίας, όπως το Austrian Library Network, απέδωσε 6 πηγές.

*Βασικά ευρήματα – Οι απόψεις των γονέων σχετικά με το παιχνίδι και τη συμπερίληψη στην ECEC*

| | |
|---|---|
| **Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ, ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ** | Οι γονείς θεωρούν το παιχνίδι και τη μάθηση μέσω παιχνιδιού σημαντικά εργαλεία για την κοινωνική συμπερίληψη και τη συναισθηματική ανάπτυξη, αλλά συχνά καλούνται να διαχειριστούν δύσκολες ισορροπίες ανάμεσα στην πίεση να ανταποκριθούν τα παιδιά σε συγκεκριμένες προσδοκίες και στις πραγματικές τους ανάγκες. Για πολλούς γονείς, σημαντική ένδειξη ότι το παιδί τους έχει ενταχθεί επιτυχώς στην ομάδα είναι οι φιλίες που καταφέρνει να αναπτύξει μέσα από κοινές δραστηριότητες παιχνιδιού (Tympa et al., 2024). Οι μητέρες θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό οι επαγγελματίες να εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά τους σε κοινές δραστηριότητες παιχνιδιού, ώστε να μπορούν να βιώνουν αυτονομία χωρίς να αισθάνονται αποκλεισμένα (Loudová Stralczynská et al., 2025). Μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στο παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες, όπως το μοίρασμα, η αναμονή της σειράς τους, η επίλυση προβλημάτων και η κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων. Οι γονείς θεωρούν τις δεξιότητες αυτές θεμελιώδη στοιχεία για την κοινωνική ανάπτυξη και την ομαλή λειτουργία της κοινότητας (Joy, 2025). Η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες αναδεικνύει επίσης τη σημασία του παιχνιδιού. Οι γονείς αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία σε ορισμένα αντικείμενα παιχνιδιού, όπως εκείνα που παρέχουν αισθητηριακά ερεθίσματα ή ήχους, θεωρώντας τα θεραπευτικά εργαλεία μάθησης και μέσα σωματικής διέγερσης για παιδιά με σοβαρές αναπηρίες (O'Connor et al., 2021). |
| **Η ΕΝΤΑΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΟΛΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΙΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ** | Οι γονείς βιώνουν απογοήτευση και ένα αίσθημα αποκλεισμού όταν απαραίτητες ιατρικές διαδικασίες (όπως η τοποθέτηση σωλήνα σίτισης) διακόπτουν το παιχνίδι του παιδιού τους και τη ζωτικής σημασίας κοινωνικοποίησή του (Swan, 2021). Οι γονείς συχνά σταθμίζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα όταν αξιολογούν τη μάθηση μέσω |

παιχνιδιού: αναγνωρίζουν τα ολιστικά και συμπεριληπτικά οφέλη του παιχνιδιού, αλλά ανησυχούν επίσης ότι το παιδί τους ενδέχεται να μην είναι επαρκώς προετοιμασμένο για το σχολείο. Παρά τη γενική αναγνώριση των οφελών του παιχνιδιού για την ανάπτυξη, πολλοί γονείς αισθάνονται σημαντική ανησυχία σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα (Singh & Ngadni, 2023). Κινούμενοι κυρίως από φόβους για μελλοντική ακαδημαϊκή αποτυχία, ορισμένοι γονείς —για παράδειγμα, εκείνοι που προέρχονται από ομάδες χαμηλού εισοδήματος στην αγροτική Κίνα, αλλά και στη Ζάμπια ή την Κένυα— ζητούν πιο άμεση ακαδημαϊκή διδασκαλία, καθώς θεωρούν την ECEC κυρίως ως προπαρασκευαστικό στάδιο για την τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Liang & Peters, n.d.). Η πρώιμη ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού και αριθμητισμού θεωρείται σημαντικότερη, ενώ τα ολιστικά αναπτυξιακά ορόσημα που συνδέονται με τη μάθηση μέσω παιχνιδιού (Pattathil & Neelakantan, 2026) θεωρούνται «απλώς παιχνίδι» και το παιχνίδι θεωρείται λιγότερο σημαντικό από την αυστηρή μετάδοση γνώσεων (Li et al., 2020; Lungu & Matafwali, 2020; Okullo, 2024). Η πρόσθετη πίεση των λεγόμενων «Ολυμπιακών Αγώνων Εισαγωγής» αναγκάζει τους γονείς να δίνουν προτεραιότητα στα ιδιαίτερα μαθήματα έναντι του ελεύθερου παιχνιδιού (Kobakhidze & Hui, 2023 ).

**ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς κάνουν αυτές τις συμβιβαστικές επιλογές επηρεάζεται έντονα από το πολιτισμικό τους πλαίσιο. Στις σκανδιναβικές χώρες, οι γονείς συνήθως έχουν υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στην παιδαγωγική που βασίζεται στο παιχνίδι· θεωρούν τις δομές ECEC κυρίως ως χώρους κοινωνικοποίησης, ευεξίας και κοινού παιχνιδιού (Einarsdóttir, 2010· Yngvesson, 2026). Σε αντίθεση με πολλές άλλες χώρες, ανησυχούν σημαντικά λιγότερο για την πρώιμη ακαδημαϊκή εκπαίδευση και εμπιστεύονται ότι το παιδαγωγικό προσωπικό θα αναλάβει αργότερα το καθήκον της μετάδοσης γνώσεων, καθώς είναι πεπεισμένοι ότι το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί το σημαντικότερο θεμέλιο για τη μάθηση (Brooker, 2010). Ακόμη και σε αυτές τις περιοχές, οι ανησυχίες των γονέων σχετικά με τη σωματική ασφάλεια, την υγιεινή και τη μελλοντική σχολική ετοιμότητα εξακολουθούν να περιορίζουν την ελευθερία των παιδιών να συμμετέχουν

σε μη δομημένο παιχνίδι (Burns et al., 2024· Zimanyi & Rossovska, 2020).

*Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα μέτρα που διευκολύνουν τη συμπερίληψη*

Οι γονείς συμφωνούν ότι υπάρχουν διάφοροι βασικοί παράγοντες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που διευκολύνουν και υποστηρίζουν έντονα την επιτυχή συμπερίληψη στα περιβάλλοντα της αγωγής και φροντίδας στην προσχολική ηλικία (ECEC):

| | |
|---|---|
| **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΠΟΥ ΕΝΕΡΓΕΙ ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟ** | Οι γονείς τονίζουν ότι η επιτυχής συμπερίληψη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο ικανό και αφοσιωμένο είναι στην πραγματικότητα το προσωπικό (Westman Andersson et al., 2021). Οι γονείς παιδιών με ιατρικές ανάγκες θεωρούν ζωτικής σημασίας οι παιδαγωγοί να αφιερώνουν συνειδητά χρόνο προκειμένου να εξοικειωθούν με τις συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού, δημιουργώντας έτσι ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον (Swan, 2021). |
| **ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΗ, ΧΩΡΙΣ ΠΙΕΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΚΟΙΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ** | Ένα άλλο κρίσιμο στοιχείο είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που ενθαρρύνει σκόπιμα τη συμμετοχή του παιδιού χωρίς να το απομονώνει ή να του ασκεί πίεση. Η εύρεση μιας καλής ισορροπίας μεταξύ της αυτονομίας του παιδιού και των πρακτικών συμπερίληψης, όπως η στοχευμένη πρόσκληση του παιδιού να συμμετάσχει σε κοινά παιχνίδια ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες, εκτιμάται ιδιαίτερα από τις μητέρες. Από τη σκοπιά των γονέων, είναι ζωτικής σημασίας το προσωπικό να διασφαλίζει ότι το παιδί κατανοεί τις ρουτίνες και δεν αισθάνεται αποκλεισμένο από όσα συμβαίνουν (Loudová Stralczynská et al., 2025). |
| **ΑΝΕΠΙΦΥΛΑΚΤΗ ΑΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ** | Οι γονείς πιστεύουν ότι η συμπερίληψη διευκολύνεται όταν το περιβάλλον παρέχει ένα «ασφαλές καταφύγιο», όπου το παιδί βιώνει άνευ όρων αποδοχή και μαθαίνει να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και τους φίλους του. Επίσης, για τους γονείς αυτό σημαίνει ότι οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν και αποδέχονται ουσιαστικά το παιδί για αυτό που είναι (Van As et al., 2023) και ότι τα παιδιά δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να τιμωρούνται για τις αναπηρίες τους, όπως μπορεί να συμβαίνει όταν εφαρμόζονται πειθαρχικά μέτρα που βασίζονται στον αποκλεισμό (Gal et al., 2024). |
| **ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΑΠΟ** | Τελικά, οι γονείς θεωρούν την επιτυχή ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μέσα στην ομάδα σημαντικό δείκτη και παράγοντα που διευκολύνει τη συμπερίληψη. Οι γονείς διαχειρίζονται πολύ πιο εύκολα τη διαδικασία όταν βλέπουν ότι τα παιδιά τους γίνονται αποδεκτά από |

| | |
|---|---|
| **ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ** | τους συνομηλίκους τους, δημιουργούν φιλίες και περνούν καλά στη δομή ECEC (Tympa et al., 2024). |

*Πώς οι αντιλήψεις των γονέων για την αναπηρία επηρεάζουν τη συμπερίληψη*

Οι γονείς εντοπίζουν πολυάριθμα εμπόδια και δυσκολίες που παρεμποδίζουν ή ακόμη και αποτρέπουν την ουσιαστική συμπερίληψη στις δομές αγωγής και φροντίδας στην προσχολική ηλικία (ECEC). Με βάση τα άρθρα που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση, αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στους ακόλουθους τομείς:

| | |
|---|---|
| **ΔΙΑΡΘΡΩΤΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΣ ΠΟΡΟΙ** | Οι γονείς εκφράζουν βαθιά απογοήτευση για την έλλειψη συστημικής υποστήριξης και τους ανεπαρκείς πόρους. Δεν διστάζουν να επικρίνουν το γεγονός ότι τα σχολεία και οι παιδικοί σταθμοί συχνά στερούνται κατάλληλα προσαρμοσμένου υλικού ή του απαραίτητου, ακόμη και εξειδικευμένου, προσωπικού, ώστε να παρέχουν επαρκή φροντίδα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Otwate et al., 2025· Zhang & Li, 2021). Ένα σοβαρό εμπόδιο μπορεί να προκύψει όταν οι ώρες υποστήριξης, οι οποίες κατοχυρώνονται από τον νόμο, περιορίζονται σημαντικά λόγω έλλειψης θεραπευτών και εξειδικευμένου προσωπικού. Επιπλέον, τα διαρθρωτικά και γλωσσικά εμπόδια αποτελούν σημαντική πρόκληση· οι μητέρες που προέρχονται από μειονεκτούντα περιβάλλοντα ή είναι πρόσφυγες βιώνουν έντονη πίεση και άγχος κατά την προσπάθειά τους να προσανατολιστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδίως εάν δεν διαθέτουν το απαραίτητο κοινωνικό κεφάλαιο ή καλούνται παράλληλα να διαχειριστούν δικούς τους περιορισμούς (Loudová Stralczynská et al., 2025· Nurse, 2025). Ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο αποτελεί ο ενεργός κοινωνικός αποκλεισμός από τους συνομηλίκους και άλλους γονείς, όπως ο σκόπιμος αποκλεισμός από πάρτι γενεθλίων ή ομαδικές δραστηριότητες (Gal et al., 2024). Οι μητέρες αναφέρουν επίσης ότι αισθάνονται πως κρίνονται από άλλους γονείς στην παιδική χαρά λόγω της διαφορετικής συμπεριφοράς των παιδιών τους (Nurse, 2025). Ακόμη και τα παιδιά με σύνθετες ιατρικές ανάγκες (π.χ. σωλήνες σίτισης) βιώνουν κοινωνικό στιγματισμό: οι ήχοι συναγερμού από ιατρικές συσκευές ενδέχεται να προκαλούν επίμονα βλέμματα προς τις οικογένειες, να τις κάνουν να αισθάνονται άβολα και να νιώθουν την ανάγκη να αποχωρήσουν από τους κοινωνικούς χώρους (Swan, 2021). Μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς συχνά αντιλαμβάνονται τις δομές ECEC ως μη φιλόξενες, αναφέροντας ότι τα σχολεία μερικές φορές αποθαρρύνουν ενεργά |

| | |
|---|---|
| | την εγγραφή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zhang & Li, 2021). |
| **ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ («ΨΕΥΔΟ-ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ»)** | Οι γονείς, για παράδειγμα παιδιών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, επικρίνουν τις πρακτικές της λεγόμενης «ψευδο-συμπερίληψης». Η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος παρεμποδίζεται από το γεγονός ότι, ενώ το παιδαγωγικό προσωπικό δέχεται το παιδί, το αντιμετωπίζει «όπως όλους τους άλλους» χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις συγκεκριμένες ανάγκες του ή να προβαίνει στις απαραίτητες εκπαιδευτικές προσαρμογές (Westman Andersson et al., 2021). Επίσης, οι γονείς βρίσκουν απογοητευτικό το γεγονός ότι η απαραίτητη ιατρική φροντίδα διακόπτει το παιχνίδι του παιδιού και τη ζωτικής σημασίας κοινωνικοποίησή του μέσα στην ομάδα, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμό (Swan, 2021). |
| **ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΠΟΥ ΣΥΝΕΠΑΓΟΝΤΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟ ΚΑΙ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟ** | Οι πρακτικές αποκλεισμού και οι τιμωρίες που επιβάλλονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Οι γονείς επισημαίνουν ότι τα πειθαρχικά μέτρα αποκλεισμού, όπως οι αποβολές, προκαλούν συναισθηματική δυσφορία στα παιδιά, τα τιμωρούν άδικα για την αναπηρία τους και ενισχύουν τον στιγματισμό (Gal et al., 2024). Οι γονείς αντιτίθενται επίσης στον διαχωρισμό, καθώς φοβούνται ότι η συμπεριφορά των παιδιών τους ενδέχεται να επιδεινωθεί αν αποκλειστούν από τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και σταλούν σε ειδικά σχολεία (Nurse, 2025). Η συμπερίληψη μπορεί επίσης να παρεμποδίζεται από πολιτισμικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις σε επίπεδο κοινότητας που επιβάλλουν τον διαχωρισμό των φύλων. Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς ενδέχεται μερικές φορές να δίνουν οδηγίες στους παιδαγωγούς ώστε τα αγόρια και τα κορίτσια να μην παίζουν μαζί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δημιουργώντας έτσι πρακτικές αποκλεισμού στο μαθησιακό περιβάλλον (Otwate et al., 2025). |

*Παράγοντες που προάγουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον προσχολικής αγωγής και φροντίδας (ECEC) από τη σκοπιά των γονέων*

Οι γονείς έχουν ποικίλες και μερικές φορές ακόμη και αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω παιχνιδιού στην Προσχολική Αγωγή και Φροντίδα (ECEC). Αυτές οι απόψεις κυμαίνονται από την αναγνώριση του παιχνιδιού ως βασικού μέσου κοινωνικής συμπερίληψης έως την απόρριψή του ως απλής δραστηριότητας ελεύθερου χρόνου.

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ**

Πέρα από τη φυσική πρόσβαση, η ουσιαστική συμπερίληψη καθορίζεται από την ποιότητα της σχέσης μεταξύ γονέων και παιδαγωγών. Οι Adams και Myran (2022) χαρακτηρίζουν την κακή επικοινωνία ως ζήτημα «επιστημικής αδικίας», επισημαίνοντας ότι οι γονείς αισθάνονται βαθιά αποκλεισμένοι όταν οι υπεύθυνοι των δομών ECEC αγνοούν τις φωνές τους ή τους απορρίπτουν ως μη αξιόπιστες πηγές γνώσης. Αυτή η ανισορροπία εξουσίας αποτυπώνεται επίσης στην αγροτική Κίνα, όπου οι Li et al. (2020) και Li et al. (2023) περιγράφουν την «παιδαγωγικοποίηση» των γονέων. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, τα σχολεία καθορίζουν τους όρους συμμετοχής, αντιμετωπίζοντας τους γονείς ως πρόσωπα που χρειάζονται καθοδήγηση και όχι ως ισότιμους συνεργάτες, γεγονός που αποξενώνει τις οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Από την άλλη πλευρά, όταν οι παιδαγωγοί επιδεικνύουν ενεργητική προσέγγιση, σαφή επικοινωνία χωρίς να προκαλούν ενοχές στους γονείς και γνήσια φροντίδα για τα παιδιά, οι γονείς, ανεξαρτήτως φυλετικού ή οικονομικού υπόβαθρου, αναφέρουν ένα βαθύ και ενισχυμένο αίσθημα του ανήκειν (Laxton et al., 2021· Puccioni et al., 2020· Van As et al., 2023). Είναι ενδιαφέρον ότι η Nurse (2025) επισημαίνει ότι τραυματικές εμπειρίες από το παρελθόν μιας μητέρας (όπως η παιδική φτώχεια ή ο εκφοβισμός) μπορούν να λειτουργήσουν ως εσωτερικό ψυχολογικό εμπόδιο στο αίσθημα του ανήκειν στον σημερινό σχολικό χώρο του παιδιού της. Όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία του παιχνιδιού και υποστηρίζονται ώστε να αναγνωρίσουν την «κρυμμένη» ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική αξία του παιχνιδιού, οι πεποιθήσεις τους μετατοπίζονται από τον σκεπτικισμό προς την ένθερμη υποστήριξη (Uysal Bayrak et al., 2021· Yaslı Kutluca & Abanoz, 2025). Οι παρεμβάσεις που καθιστούν ορατά τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως η παιδαγωγική φωτογραφική τεκμηρίωση, βοηθούν αποτελεσματικά τους γονείς να επανανοηματοδοτήσουν το παιχνίδι ως ζωτικό αναπτυξιακό εργαλείο, μετατοπίζοντας τις πεποιθήσεις τους προς παιδοκεντρικές πρακτικές (Matsumoto et al., 2023). Οι γονείς αντιλαμβάνονται επίσης ότι η ισότητα ευκαιριών ενισχύεται όταν τα σχολεία αναγνωρίζουν ενεργά το «κεφάλαιο γνώσεων» τους, υιοθετούν διαπολιτισμική ευαισθησία και εφαρμόζουν αντιρατσιστικά προγράμματα σπουδών (Bilbao et al., 2025· Jacobs et al., 2021). Η ενίσχυση των συνεργασιών με την κοινότητα και η ενσωμάτωση πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων επιτρέπουν στους γονείς μεταναστών να διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα,

ενώ παράλληλα εντάσσονται στην τοπική κοινότητα της δομής ECEC (Binasis et al., 2022· Brunson et al., 2025).

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΩΣ ΚΙΝΗΤΗΡΙΑΣ ΔΥΝΑΜΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Για πολλούς γονείς, το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος και την προώθηση της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης (Joy, 2025). Οι γονείς θεωρούν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μέσω κοινών δραστηριοτήτων παιχνιδιού ως σημαντικό δείκτη ότι το παιδί τους συμπεριλαμβάνεται επιτυχώς στην ομάδα και είναι κοινωνικά αποδεκτό (Tympa et al., 2024). Οι γονείς εκτιμούν ιδιαίτερα τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επιτυγχάνουν ισορροπία μεταξύ της αυτονομίας των παιδιών και της συμπεριληπτικής υποστήριξης, όπως η σκόπιμη ένταξη των παιδιών σε κοινά παιχνίδια ή δραστηριότητες ζωγραφικής, ώστε κανένα παιδί να μην αισθάνεται αποκλεισμένο (Loudová Stralczynská et al., 2025). Οι γονείς αναφέρουν ότι, μέσω του κοινού παιχνιδιού, τα παιδιά αποκτούν βασικές δεξιότητες: το μοίρασμα, την αναμονή της σειράς τους, την επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων, οι οποίες αποτελούν τη βάση της κοινωνικής ανάπτυξης (Joy, 2025).

**ΣΗΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ (SEN)**

Οι γονείς αποδίδουν τεράστια σημασία σε ορισμένα αντικείμενα παιχνιδιού, όπως εκείνα που προσφέρουν αισθητηριακά ερεθίσματα, ειδικές υφές ή ήχους, όταν αυτά χρησιμοποιούνται ως θεραπευτικά εργαλεία μάθησης και ως μέσα σωματικής διέγερσης για παιδιά με σοβαρές αναπηρίες (O'Connor et al., 2021). Για τις οικογένειες παιδιών με σύνθετες ιατρικές ανάγκες, ένα συμπεριληπτικό και ασφαλές περιβάλλον ECEC θεωρείται ότι διαταράσσεται σοβαρά όταν η απαραίτητη ιατρική φροντίδα διακόπτει το παιχνίδι του παιδιού και τη ζωτικής σημασίας κοινωνικοποίησή του μέσα στη δομή (Swan, 2021).

**Η ΕΝΤΑΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ**

Παρόλο που αναγνωρίζονται τα αναπτυξιακά οφέλη του παιχνιδιού, πολλοί γονείς αισθάνονται μια σημαντική ένταση μεταξύ της αξίας του παιχνιδιού και του φόβου ότι το παιδί δεν θα είναι επαρκώς προετοιμασμένο για το σχολείο. Παρά τη γενική αναγνώριση των οφελών του παιχνιδιού για την ολιστική ανάπτυξη, πολλοί γονείς συχνά εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τη μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση (Singh & Ngadni, 2023). Αν και ορισμένοι γονείς αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία, αμφισβητούν κατά πόσο αυτό είναι επαρκώς απαιτητικό από ακαδημαϊκή άποψη, συχνά επηρεασμένοι από την κοινωνική πίεση και τις προσδοκίες που συνδέονται με προκαθορισμένα

προγράμματα σπουδών (Okullo, 2024). Ένα ενδιαφέρον παράδοξο αναδεικνύεται στη διαθέσιμη βιβλιογραφία: στο σπίτι, ακόμη και οι γονείς που αναγνωρίζουν τη σημασία του μη δομημένου παιχνιδιού εξακολουθούν να προτιμούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή παιχνίδια ενισχυμένα με τεχνολογία, τα οποία υπόσχονται συγκεκριμένα αναπτυξιακά αποτελέσματα, όπως η ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων ή ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, σε σχέση με δραστηριότητες ανοιχτής διερεύνησης χωρίς προκαθορισμένο στόχο (Bourha et al., 2024).

**ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ (SES)**

Αυτή η ένταση είναι ιδιαίτερα εμφανής μεταξύ γονέων από ομάδες χαμηλότερου εισοδήματος, οι οποίοι συχνά θεωρούν το παιχνίδι αυστηρά ως μια καθαρά ψυχαγωγική δραστηριότητα («[…] όπως το έθεσε ένας από τους συμμετέχοντες»), εντελώς ξεχωριστή από τη μάθηση (Li et al., 2020). Από ορισμένες οπτικές, το παιδικό παιχνίδι θεωρείται ακόμη και ως πηγή ενοχλητικού θορύβου και διάσπασης της προσοχής, ενώ η πραγματική μάθηση θεωρείται ότι αρχίζει μόνο αργότερα, μέσω της άμεσης μετάδοσης γνώσεων από τους ενήλικες (Dighe & Seiden, 2020). Κινούμενοι από έντονο φόβο ότι τα παιδιά τους θα μείνουν πίσω στο σχολείο, οι γονείς αυτοί συχνά απορρίπτουν τη μάθηση μέσω παιχνιδιού στα συμβατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και αντί γι' αυτήν, ζητούν άμεση ακαδημαϊκή διδασκαλία, όπως η τυπική διδασκαλία της ορθογραφίας (Li et al., 2020)

**Η ΝΟΡΔΙΚΗ 'Η ΣΚΑΝΔΙΝΑΒΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ**

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι γονείς από τις νορδικές και σκανδιναβικές χώρες γενικά δείχνουν πολύ υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στην παιδαγωγική που βασίζεται στη μάθηση μέσω παιχνιδιού και θεωρούν τις δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας κυρίως ως ασφαλείς χώρους κοινωνικοποίησης, ευημερίας των παιδιών και κοινού παιχνιδιού (Yngvesson, 2026). Στην Ευρώπη, και ιδιαίτερα στις νορδικές χώρες, οι γονείς δίνουν σαφή έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και στη χαρά του παιχνιδιού και όχι στην πρώιμη ακαδημαϊκή προετοιμασία· εμπιστεύονται στους επαγγελματίες ECEC την άμεση μετάδοση γνώσεων σε μεταγενέστερο στάδιο (Metaferia et al., 2021· Yngvesson, 2026). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι πρόκειται για μια γενικότερη περιγραφή και δεν αντικατοπτρίζει τις απόψεις όλων των γονέων στη Νορβηγία.

**Ποσοτικά στοιχεία: Έρευνα μέσω ερωτηματολογίου**

Η διαδικτυακή έρευνα σχεδιάστηκε ως τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, ήταν πλήρως ανώνυμη και διαρκούσε περίπου 10 λεπτά. Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν κυρίως στην αξιολόγηση των επίσημων προγραμμάτων σπουδών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των ερωτηθέντων, στους διαθέσιμους χώρους και υλικούς πόρους των δομών ECEC, καθώς και στη διαχείριση της διαφορετικότητας στην καθημερινή πρακτική (για παράδειγμα, γλωσσικής, πολιτισμικής ή θρησκευτικής διαφορετικότητας). Η έρευνα περιλάμβανε επίσης μια ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με τα μεγαλύτερα εμπόδια που αντιμετωπίζονται στην καθημερινή πρακτική, καθώς και ένα κοινωνικοδημογραφικό τμήμα σχετικά με τη δομή των ομάδων παιδιών και τα ατομικά προσόντα του προσωπικού.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μεταξύ Απριλίου και Ιουνίου 2026 στις χώρες που συμμετέχουν στο έργο. Συνολικά, 443 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγια.

*Δείγμα*

| | |
|---|---|
| **Περιοχή** | Το δείγμα καλύπτει ένα ευρύ γεωγραφικό φάσμα, που εκτείνεται από αγροτικές κοινότητες έως μεγάλες πόλεις, με τις μητροπολιτικές περιοχές με περισσότερους από 300.000 κατοίκους να αντιπροσωπεύουν το μεγαλύτερο μερίδιο (31,1%· n = 147 από τους 443). Ωστόσο, η γεωγραφική κατανομή εντός των συμμετεχουσών χωρών είναι ετερογενής. Ενώ στην Τσεχική Δημοκρατία η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εργάζεται σε μητροπολιτική περιοχή (52,7 %· n = 78 από τους 148), το νορβηγικό δείγμα προέρχεται σχεδόν αποκλειστικά από μικρές πόλεις (58,2 %· n = 39 από τους 67), ενώ στην περίπτωση της Ελλάδας το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από πόλεις μεσαίου μεγέθους (26,9%· n = 18 από τους 67). Στην Αυστρία, παρατηρείται σαφής διαίρεση: η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προέρχεται είτε από αγροτικές περιοχές (42,2 %· n = 54 από 128) είτε από μητροπολιτικές περιοχές (24,2 %· n = 31 από 128). |
| **Τύπος δομής ECEC** | Όσον αφορά τους τύπους παροχής αγωγής και φροντίδας προσχολικής ηλικίας, οι δομές για παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών είναι οι πιο συνηθισμένες, αντιπροσωπεύοντας το 63,3% (n = 238) και ακολουθούν οι βρεφικοί, βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί για παιδιά κάτω των τριών ετών, με ποσοστό 27,9% (n = 105). Σε εθνικό επίπεδο, η Ελλάδα αποκλίνει σημαντικά από αυτή την τάση, καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων προέρχεται από δομές για παιδιά κάτω των 4 ετών (75,2%· n = 85). |
| **Φορέας λειτουργίας** | Σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, οι δημόσιοι φορείς αποτελούν την κυρίαρχη μορφή παρόχου, αντιπροσωπεύοντας το 63,3% |

(n = 279 από 441) του δείγματος. Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα υψηλό στην Τσεχική Δημοκρατία (79,1%· n = 106 από 135) και στην Ελλάδα (88,5%· n = 100 από 113). Αντίθετα, στην Αυστρία, οι θρησκευτικοί ή εκκλησιαστικοί φορείς κατέχουν την πρώτη θέση με 49,2% (n = 63 από 128), ενώ στο νορβηγικό υποδείγμα οι ιδιωτικοί, μη κερδοσκοπικοί φορείς κυριαρχούν με 56,7% (n = 38 από 67).

**Προφίλ**

Όσον αφορά τους επαγγελματικούς ρόλους, οι παιδαγωγοί αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα με ποσοστό 52,8% (n = 234 από 443), ακολουθούμενοι από τους διευθυντές/θέσεις ευθύνης (30,5%; n = 135 από 443) και τους βοηθούς (16,7%· n = 74 από 443). Στο νορβηγικό υποδείγμα, οι παιδαγωγοί σε θέσεις ευθύνης («pedagogisk leder») των ομάδων παιδιών αποτελούν σαφή πλειοψηφία με ποσοστό 67,2% (n = 45 από 67) και, ως εκ τούτου, το συγκεκριμένο υποδείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του προσωπικού.

**Επαγγελματικά προσόντα**

Το υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικών προσόντων μεταξύ των ερωτηθέντων ποικίλλει ανάλογα με τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ο τίτλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το πιο συνηθισμένο, με ποσοστό 42,7% (n = 189 από τους 443), κυρίως λόγω των υποδειγμάτων από την Αυστρία (63,3%· n = 81 από τους 128) και την Τσεχική Δημοκρατία (51,9%· n = 70 από τους 135). Στην Ελλάδα και τη Νορβηγία, η πλειοψηφία κατέχει πτυχίο πανεπιστημίου. Συνολικά, το 57,3% του συνόλου των ερωτηθέντων έχει ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές σε επίπεδο πτυχίου (31,2%· n = 138) ή μεταπτυχιακού τίτλου (26,2%· n = 116).

**Περιορισμοί**

Κατά την ερμηνεία των δεδομένων, πρέπει να ληφθούν υπόψη πιθανές διαρθρωτικές μεροληψίες του δείγματος. Όσον αφορά την κοινωνική κατάσταση στην περιοχή εξυπηρέτησης των δομών, το 68,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν υπήρχαν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα στις περιοχές τους (n = 303 από τους 443). Μόνο στην Ελλάδα αναφέρθηκε κοινωνικό μειονέκτημα με συχνότητα άνω του μέσου όρου, σε ποσοστό 27,4% (n = 31 από 113). Επιπλέον, το ποσοστό των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο δείγμα είναι εντυπωσιακά χαμηλό: στο 65,7% όλων των δομών ECEC, το ποσοστό αυτό είναι 10% ή λιγότερο (n = 291 από 443). Σε διεθνή σύγκριση, υψηλότερα ποσοστά παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο – που υπερβαίνουν το 26% ή το 50% – παρατηρούνται συχνότερα σε δομές της Αυστρίας και της Τσεχικής Δημοκρατίας. Τέλος, ένας περιορισμός αφορά τις διαγνωσμένες πρόσθετες ανάγκες υποστήριξης των παιδιών που φοιτούν στις δομές. Στην πλειονότητα των δομών (53,5%· n = 237 από τα 443), φοιτούν μόνο ένα ή δύο παιδιά με ανάγκες υποστήριξης. Στο 33,4% των περιπτώσεων (n = 148 από τα 443), δεν υπάρχουν επί του παρόντος καθόλου

διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN), γεγονός που υποδηλώνει σχετικά μικρό αριθμό περιπτώσεων που απαιτούν υποστήριξη για τη συμπερίληψη στο συγκεκριμένο δείγμα.

Ακολουθεί μια περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων ανά συμμετέχουσα χώρα. Για τον σκοπό αυτό, οι κατηγορίες απαντήσεων ομαδοποιήθηκαν σε «Συμφωνία» (συμφωνώ απόλυτα και συμφωνώ), «Μικτές» απαντήσεις και «Διαφωνία» (διαφωνώ εν μέρει και διαφωνώ απόλυτα). Μια λεπτομερής ανάλυση των επιμέρους στοιχείων παρατίθεται στο παράρτημα του παρόντος εγγράφου.

*Συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού*

«Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ή άλλο επίσημο παιδαγωγικό πλαίσιο/κανονισμός) περιέχει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το συμπεριληπτικό παιχνίδι».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η Νορβηγία (NO) παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας σε αυτό το σημείο, με 62,13% (n = 41). Ακολουθούν με μικρή διαφορά η Αυστρία (AT) με 60,00% (n = 70) και η Τσεχική Δημοκρατία (CZ) με 59,70% (n = 77), ενώ η Ελλάδα (GR) καταγράφει το χαμηλότερο ποσοστό, με 41,00% (n = 45).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Ελλάδα παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων, με 23,40% (n = 26). Στην Τσεχική Δημοκρατία, το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 17,10% (n = 22), στην Αυστρία σε 8,70% (n = 10) και στη Νορβηγία σε μόλις 4,50% (n = 3).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η Ελλάδα παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό διαφωνίας, με 34,85% (n = 38), ακολουθούμενη από τη Νορβηγία με 33,00% (n = 22) και την Αυστρία με 30,40% (n = 35). Η Τσεχική Δημοκρατία παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό διαφωνίας, με 23,33% (n = 30).

«Στον χώρο εργασίας μου, υπάρχει μια κοινή προσέγγιση ως προς την ανταπόκριση στα παιδιά με διαφορετικές ανάγκες ή σημεία αφετηρίας».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Στην Αυστρία, παρατηρείται εξαιρετικά υψηλό επίπεδο συμφωνίας σχετικά με την ύπαρξη κοινής προσέγγισης, στο 90,40% (n = 113). Ακολουθεί η Τσεχική Δημοκρατία με 71,50% (n = 93), η Ελλάδα με 54,00% (n = 60) και η Νορβηγία με 50,80% (n = 34).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Ελλάδα καταγράφει ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων 16,20% (n = 18), η Τσεχική Δημοκρατία 10,00% (n = 13), η Νορβηγία 7,50% (n = 5) και η Αυστρία μόλις 4,00% (n = 5).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η Νορβηγία παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό διαφωνίας, με 41,80% (n = 28). Ακολουθεί η Ελλάδα με 27,90% (n = 31), η Τσεχική Δημοκρατία με 18,40% (n = 24) και η Αυστρία με το χαμηλότερο ποσοστό, 5,60% (n = 7).

«Η βασική επαγγελματική μου κατάρτιση μου έδωσε μια σταθερή βάση για να αναγνωρίζω τις ανισότητες και τις διακρίσεις στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Το εκπαιδευτικό σύστημα της Τσεχικής Δημοκρατίας καταγράφει το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας, με 78,40% (n = 105). Ακολουθεί η Ελλάδα με 71,10% (n = 79) και η Αυστρία με 67,20% (n = 86). Η Νορβηγία καταγράφει αισθητά χαμηλότερο ποσοστό, καθώς μόλις το 37,30% (n = 25) των ερωτηθέντων συμφωνεί.

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Ελλάδα καταγράφει ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων 16,20% (n = 18), η Τσεχική Δημοκρατία 12,70% (n = 17), η Νορβηγία 10,40% (n = 7) και η Αυστρία 5,50% (n = 7).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η Νορβηγία παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό διαφωνίας, με 52,00% (n = 35), γεγονός που υποδηλώνει ότι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες εντοπίζουν ελλείψεις στην αρχική επαγγελματική τους κατάρτιση ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα. Στην Αυστρία το αντίστοιχο ποσοστό είναι 27,30% (n = 35), στην Ελλάδα 12,60% (n = 14) και στην Τσεχική Δημοκρατία 8,90% (n = 12).

«Η αρχική επαγγελματική μου κατάρτιση μου έδωσε μια σταθερή βάση για να διαχειρίζομαι και να αντιμετωπίζω τις ανισότητες και τις διακρίσεις στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή, τα ποσοστά είναι ελαφρώς χαμηλότερα από ό,τι στην απλή αναγνώριση των ανισοτήτων και των διακρίσεων. Η Τσεχική Δημοκρατία προηγείται με 62,60% (n = 82), ακολουθούμενη πολύ κοντά από την Ελλάδα με 62,50% (n = 70). Η Αυστρία φτάνει το 57,10% (n = 72), ενώ η Νορβηγία καταγράφει ποσοστό 43,30% (n = 29).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων ανέρχεται σε 20,60% (n = 27) στην Τσεχική Δημοκρατία, 20,50% (n = 23) στην Ελλάδα, 19,40% (n = 13) στη Νορβηγία και 11,10% (n = 14) στην Αυστρία.

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η Νορβηγία (37,00%, n = 25) και η Αυστρία (31,70%, n = 40) εκφράζουν τις ισχυρότερες επιφυλάξεις ως προς την επάρκεια της αρχικής επαγγελματικής τους κατάρτισης στο συγκεκριμένο ζήτημα. Στην Ελλάδα

(17,00%, n = 19) και στην Τσεχική Δημοκρατία (16,80%, n = 22), τα ποσοστά διαφωνίας είναι χαμηλότερα.

«Χάρη στην τακτική επαγγελματική επιμόρφωση, είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να αναγνωρίζω και να αντιμετωπίζω τις ανισότητες και τις διακρίσεις σε καθημερινές καταστάσεις»

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Οι Αυστριακοί επαγγελματίες παρουσιάζουν το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης στην αναγνώριση και αντιμετώπιση των ανισοτήτων και των διακρίσεων (88,00%, n = 110), ακολουθούμενοι από την Ελλάδα με 82,00% (n = 91) και την Τσεχική Δημοκρατία με 79,90% (n = 115), ενώ η Νορβηγία καταγράφει σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας, με μόλις 44,80% (n = 30).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Ουδέτερη στάση καταγράφεται στο 14,90% (n = 10) στη Νορβηγία, στο 11,70% (n = 13) στην Ελλάδα, στο 11,40% (n = 15) στην Τσεχική Δημοκρατία και το 8,80% (n = 11) στην Αυστρία.

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Στη Νορβηγία, το 40,30% (n = 27) διαφωνεί με τη δήλωση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά είναι πολύ χαμηλότερα στην Ελλάδα (6,30%, n = 7), την Αυστρία (3,20%, n = 4) και την Τσεχική Δημοκρατία (2,00%, n = 2).

«Μέσω της τακτικής επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης, είμαι σε θέση να αντιμετωπίζω τις ανισότητες και τις διακρίσεις στην καθημερινή πρακτική».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Όσον αφορά την υιοθέτηση μιας ενεργητικής προσέγγισης, το 87,30% (n = 110) των ερωτηθέντων στην Αυστρία αισθάνεται ότι ενδυναμώνεται μέσω της περαιτέρω επιμόρφωσης. Στην Τσεχική Δημοκρατία, το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε 77,30% (n = 102), στην Ελλάδα σε 71,80% (n = 79), ενώ στη Νορβηγία, για ακόμη μία φορά, παραμένει στο 44,80% (n = 30).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Τσεχική Δημοκρατία καταγράφει 19,70% (n = 26) ουδέτερες απαντήσεις, η Ελλάδα 19,10% (n = 21), η Αυστρία 7,90% (n = 10) και η Νορβηγία μόλις 1,50% (n = 1).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Στη Νορβηγία, το 40,30% (n = 27) απορρίπτει τη δήλωση. Η Ελλάδα καταγράφει 9,10% (n = 10), η Αυστρία 4,80% (n = 6) και η Τσεχική Δημοκρατία 3,00% (n = 4).

«Έχω τακτική πρόσβαση σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης, τα οποία με βοηθούν να προσαρμόζομαι με ευελιξία και να σχεδιάζω παιδαγωγικά προγράμματα για όλα τα παιδιά»

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η πρόσβαση σε κατάλληλη επιμόρφωση αξιολογείται ως καλύτερη στην Τσεχική Δημοκρατία (88,80%, n = 119) και στην Αυστρία (85,70%, n = 108). Η Ελλάδα βρίσκεται στο 57,80% (n = 63), ενώ η Νορβηγία παραμένει στο 44,80% (n = 30).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Στη Νορβηγία, το 20,90% (n = 14) των ερωτηθέντων τηρεί ουδέτερη στάση ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, στην Ελλάδα το 18,30% (n = 20), στην Τσεχική Δημοκρατία το 5,20% (n = 7) και στην Αυστρία το 2,40% (n = 3).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Στη Νορβηγία, το 34,30% (n = 23) επικρίνει την έλλειψη πρόσβασης σε προγράμματα επιμόρφωσης ή την ανεπαρκή ευελιξία τους, ακολουθεί η Ελλάδα με 23,80% (n = 26), η Αυστρία με 11,90% (n = 15) και η Τσεχική Δημοκρατία με μόλις 5,90% (n = 8).

«Η διάταξη και το περιβάλλον της ομάδας μου επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά (συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες) να συμμετέχουν χωρίς περιορισμούς στις καθημερινές δραστηριότητες παιχνιδιού και εκπαίδευσης»

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η Τσεχική Δημοκρατία προηγείται με σαφή διαφορά, με 77,60% (n = 104) όσον αφορά τις θετικές αξιολογήσεις των συνθηκών που αφορούν το περιβάλλον. Η Αυστρία σημειώνει 61,50% (n = 85). Η κατάσταση χαρακτηρίζεται κρίσιμη στην Ελλάδα (38,50%, n = 42) και στη Νορβηγία (34,30%, n = 23).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Νορβηγία (20,90%, n = 14) και η Ελλάδα (19,30%; n = 21) παρουσιάζουν σχετικά υψηλά ποσοστά ουδέτερων απαντήσεων. Η Τσεχική Δημοκρατία βρίσκεται στο 6,70% (n = 9) και η Αυστρία στο 6,30% (n = 8).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Σημαντικά εμπόδια σχετικά με το περιβάλλον αναφέρονται στη Νορβηγία (44,80%, n = 30) και στην Ελλάδα (42,20%, n = 46). Στην Αυστρία, το 25,40% (n = 32) θεωρεί ότι υπάρχει ανάγκη βελτίωσης, ενώ στην Τσεχική Δημοκρατία το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 15,70% (n = 21).

«Έχω στη διάθεσή μου ένα ευρύ φάσμα υλικών για να καλύψω τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Όσον αφορά την παροχή υλικών, η Τσεχική Δημοκρατία (80,60%, n = 108) και η Αυστρία (78,10%, n = 100) βρίσκονται πολύ κοντά μεταξύ τους στην κορυφή του πίνακα. Η Ελλάδα βρίσκεται στο 46,50% (n = 52), ενώ η Νορβηγία στο 41,80% (n = 28).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Ελλάδα έχει το μεγαλύτερο ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων, με 24,10% (n = 27). Στην Τσεχική Δημοκρατία το ποσοστό αυτό είναι 11,90% (n = 16), στην Αυστρία 6,20% (n = 8) και στη Νορβηγία 4,50% (n = 3).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες στη Νορβηγία (53,70%, n = 36) διαμαρτύρονται για την έλλειψη υλικών παιχνιδιού. Τα ποσοστά για την Ελλάδα είναι 29,50% (n = 33), για την Αυστρία 15,60% (n = 20) και για την Τσεχική Δημοκρατία 7,40% (n = 10).

Τα αποτελέσματα της έρευνας στην Αυστρία (AT), την Τσεχική Δημοκρατία (CZ). Ελλάδα (GR) και τη Νορβηγία (NO) υπογραμμίζουν την ισχυρή δέσμευση των επαγγελματιών της προσχολικής αγωγής και φροντίδας. Αναδεικνύουν τομείς στους οποίους έχουν ήδη τεθεί σημαντικά θεμέλια για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, μέσα από τον ειλικρινή αναστοχασμό σχετικά με την τρέχουσα πρακτική, ώστε να μπορούν να σχεδιαστούν βιώσιμες μελλοντικές βελτιώσεις. Το τσεχικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει στους επαγγελματίες μια ισχυρή βάση (78,40% συμφωνία όσον αφορά τον εντοπισμό, 62,60% όσον αφορά τη διαχείριση). Οι Νορβηγοί επαγγελματίες επιδεικνύουν ιδιαίτερα έντονη επίγνωση των ζητημάτων αυτών και μια αναστοχαστική προσέγγιση: με τη σαφή ανατροφοδότησή τους (52,00% εντοπίζουν ελλείψεις ως προς την αναγνώριση, 37,00% ως προς την αντιμετώπιση), εκφράζουν σαφή επιθυμία για πιο προσανατολισμένη στην πράξη και εντατική προετοιμασία για αυτά τα κοινωνικά σημαντικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης. Ωστόσο, τα νορβηγικά αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευθούν ως αναδρομική αξιολόγηση της δικής τους αρχικής κατάρτισης από έμπειρους παιδαγωγούς σε θέσεις ευθύνης και όχι ως άμεση αξιολόγηση της τρέχουσας εκπαίδευσης των παιδαγωγών ECEC.

*Εκπαιδευτική πρακτική και καθημερινές προκλήσεις*

«Οι αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στην ομάδα μου επηρεάζονται κυρίως από τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Υπάρχει εξαιρετικά υψηλό επίπεδο συμφωνίας και στις τρεις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα. Η Τσεχική Δημοκρατία (CZ) προηγείται με 91,90% (n = 124), ακολουθούμενη από την Αυστρία (AT) με 89,80% (n = 115) και την Ελλάδα (GR) με 88,50% (n = 100).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Ελλάδα έχει το υψηλότερο ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων σε αυτό το σημείο, με 10,60% (n = 12). Στην Τσεχική Δημοκρατία, το ποσοστό είναι 5,90% (n = 8) και στην Αυστρία 3,90% (n = 5).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η διαφωνία είναι ελάχιστη: στην Αυστρία ανέρχεται στο 6,30% (n = 8), στην Ελλάδα στο 4,00% (n = 4) και στην Τσεχική Δημοκρατία στο 0% (n = 3).

Σημείωση: Δεν έχουν υποβληθεί δεδομένα για αυτό το στοιχείο όσον αφορά τη Νορβηγία (NO).

«Φροντίζω να αξιοποιώ τις ευκαιρίες για να υποστηρίζω τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των παιδιών.»

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Αυτό το στοιχείο σημείωσε τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας σε όλες τις χώρες της έρευνας. Η Ελλάδα προηγείται με 97,30% (n = 110), ακολουθούμενη από την Αυστρία με 96,90% (n = 124) και την Τσεχική Δημοκρατία με 96,30% (n = 130). Η Νορβηγία βρίσκεται λίγο πιο πίσω με 89,60% (n = 60).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η ουδέτερη στάση είναι πρακτικά ανύπαρκτη: η Τσεχική Δημοκρατία καταγράφει 3,70% (n = 5), η Ελλάδα 2,70% (n = 3), η Αυστρία 1,60% (n = 2) και η Νορβηγία 1,50% (n = 1).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Δεν παρατηρείται διαφωνία στην Τσεχική Δημοκρατία ή στην Ελλάδα (0%, n = 0). Στην Αυστρία, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 2,00% (n = 2), ενώ στη Νορβηγία είναι το υψηλότερο, στο 9,00% (n = 6).

«Θεωρώ ότι η γλωσσική ποικιλομορφία αποτελεί πρόκληση στην καθημερινή μου εργασία.»

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η Ελλάδα αντιλαμβάνεται τη γλωσσική ποικιλομορφία ως τη μεγαλύτερη πρόκληση, με ποσοστό 71,70% (n = 81). Στην Τσεχική Δημοκρατία, λίγο πάνω από το ήμισυ συμφωνεί (51,90%; n = 70), ενώ στην Αυστρία το ποσοστό είναι λίγο κάτω από το ήμισυ (48,40%; n = 62). Στη Νορβηγία, μόνο μια μειοψηφία 23,90% (n = 16) συμμερίζεται αυτή την άποψη.

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Νορβηγία παρουσιάζει το υψηλότερο επίπεδο ουδέτερης στάσης με 25,40% (n = 17), ακολουθούμενη από την Τσεχική Δημοκρατία (20,70%, n = 28). Η Ελλάδα βρίσκεται ελαφρώς χαμηλότερα (20,40%, n = 23) και η Αυστρία παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (18,00%, n = 23).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η πλειοψηφία των Νορβηγών επαγγελματιών (50,80%, n = 34) δεν θεωρεί τη γλωσσική ποικιλομορφία ως πρόκληση. Στην Τσεχική Δημοκρατία, το 27,40% (n = 37) διαφωνεί με τη δήλωση, στην Αυστρία το 10,90% (n = 14) και στην Ελλάδα μόνο το 8,00% (n = 9).

«Θεωρώ ότι η πολιτισμική πολυμορφία στο παιδαγωγικό μου έργο αποτελεί πρόκληση».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η Ελλάδα ξεχωρίζει με πολύ υψηλό ποσοστό ερωτηθέντων που αντιλαμβάνονται την πολιτισμική πολυμορφία ως πρόκληση (82,30%, n

= 93). Η Τσεχική Δημοκρατία (40,00%, n = 54) και η Αυστρία (39,90%, n = 51) παρουσιάζουν σχεδόν πανομοιότυπα μέτρια ποσοστά. Στη Νορβηγία, η πολιτισμική πολυμορφία θεωρείται εμπόδιο με τη μικρότερη συχνότητα, μόλις στο 14,90% (n = 10).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων ανέρχεται σε 21,50% (n = 29) στην Τσεχική Δημοκρατία, 21,10% (n = 27) στην Αυστρία, 15,00% (n = 17) στην Ελλάδα και 13,40% (n = 9) στη Νορβηγία.

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Μια συντριπτική πλειοψηφία στη Νορβηγία (71,70%, n = 48) δεν θεωρεί την πολιτισμική πολυμορφία πρόκληση. Η Αυστρία (39,00%, n = 50) και η Τσεχική Δημοκρατία (38,50%, n = 52) παρουσιάζουν επίσης σχεδόν ακριβώς το ίδιο ποσοστό διαφωνίας. Στην Ελλάδα, το ποσοστό διαφωνίας είναι ελάχιστο, 3,00% (n = 3).

«Θεωρώ ότι η θρησκευτική πολυμορφία στο παιδαγωγικό μου έργο αποτελεί πρόκληση».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Στην Ελλάδα, η πλειοψηφία θεωρεί τη θρησκευτική πολυμορφία ως πρόκληση (55,80%, n = 63). Στην Αυστρία (27,30%, n = 35), την Τσεχική Δημοκρατία (25,90%, n = 35) και τη Νορβηγία (20,90%, n = 14) το ζήτημα αυτό αντιμετωπίζεται ως πρόκληση σε σαφώς μικρότερο βαθμό.

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Τσεχική Δημοκρατία (29,60%, n = 40) και η Ελλάδα (29,20%, n = 33) παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ουδέτερων απαντήσεων. Ακολουθεί η Αυστρία με 25,00% (n = 32), ενώ η Νορβηγία, με 6,00% (n = 4), καταγράφει πολύ χαμηλό ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων.

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η Νορβηγία βρίσκεται στην κορυφή της ομάδας όσων δεν το θεωρούν πρόκληση, με 73,10% (n = 49). Στην Αυστρία, το 47,60% (n = 61) συμμερίζεται αυτή την άποψη, ακολουθούμενη από την Τσεχική Δημοκρατία με 44,50% (n = 60). Στην Ελλάδα, το 15,10% (n = 17) διαφωνεί με τη δήλωση.

«Θεωρώ ότι η εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) αποτελεί πρόκληση στο παιδαγωγικό μου έργο».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται πολύ σημαντική πρόκληση στην Ελλάδα (77,00%, n = 87) και στην Αυστρία (72,70%, n = 93). Στην Τσεχική Δημοκρατία, το ποσοστό αυτό είναι κάπως χαμηλότερο, στο 57,70% (n = 78).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων ανέρχεται σε 17,70% (n = 20) στην Ελλάδα, 16,30% (n = 22) στην Τσεχική Δημοκρατία και 10,20% (n = 13) στην Αυστρία.

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Στην Τσεχική Δημοκρατία, το 26,00% (n = 35) δεν θεωρεί αυτή την εργασία ως βασική πρόκληση. Στην Αυστρία, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 17,20% (n = 22) και στην Ελλάδα στο χαμηλό 5,00% (n = 6).

Σημείωση: Δεν έχουν υποβληθεί δεδομένα για αυτό το στοιχείο όσον αφορά τη Νορβηγία (NO).

Σε όλες τις χώρες, οι ερωτηθέντες επιδεικνύουν ισχυρή δέσμευση στην πρακτική που έχει ως επίκεντρο το παιδί. Αυτό αντανακλάται σε ένα εξαιρετικά υψηλό επίπεδο συμφωνίας όσον αφορά την αξιοποίηση των ευκαιριών για την υποστήριξη όλων των παιδιών και την εστίαση στις ατομικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα από την Ελλάδα ξεχωρίζουν σημαντικά: εδώ, η πολιτισμική πολυμορφία (82,30%), η εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (77,00%), η γλωσσική πολυμορφία (71,70%) και η θρησκευτική πολυμορφία (55,80%) θεωρούνται ως οι σημαντικότερες καθημερινές προκλήσεις. Σε έντονη αντίθεση, η πλειοψηφία των Νορβηγών επαγγελματιών δεν θεωρεί τη γλωσσική (50,80%), την πολιτισμική (71,70%) και τη θρησκευτική πολυμορφία (73,10%) ως πρόκληση. Τα ευρήματα αυτά δεν πρέπει να ερμηνευθούν ως μειωμένη δέσμευση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά μάλλον ως αντανάκλαση των διαφορών στις διαρθρωτικές συνθήκες, στους διαθέσιμους πόρους και στην πρόσβαση σε εξειδικευμένη υποστήριξη μεταξύ των χωρών.

*ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ*

«Ενθαρρύνω την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με διαφορετικές ικανότητες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN)».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η πρωτοβουλία αυτή λαμβάνει εξαιρετικά υψηλά ποσοστά συμφωνίας σε όλες τις χώρες. Η Τσεχική Δημοκρατία βρίσκεται στην πρώτη θέση με 98,60% (n = 133), ακολουθούμενη από τη Νορβηγία με 97,00% (n = 65), την Αυστρία με 96,90% (n = 124) και την Ελλάδα με 95,60% (n = 108).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Τα ποσοστά των ουδέτερων απαντήσεων είναι ελάχιστα: η Ελλάδα αναφέρει 3,50% (n = 4), η Αυστρία 1,60% (n = 2), η Νορβηγία 1,50% (n = 1) και η Τσεχική Δημοκρατία 1,50% (n = 2).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η διαφωνία είναι πρακτικά ανύπαρκτη: η Νορβηγία βρίσκεται στο 2,00% (n = 1), η Αυστρία στο 1,60% (n = 2) και η Ελλάδα στο 1,00% (n = 1). Στην Τσεχική Δημοκρατία, το ποσοστό είναι 0% (n = 0).

«Ενθαρρύνω την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών όλων των φύλων».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η Αυστρία και η Νορβηγία πρωτοστατούν σε αυτό το θέμα, με 98,50% η καθεμία (AT: n = 126; NO: n = 66). Η Ελλάδα ακολουθεί με 98,20% (n =

111). Στην Τσεχική Δημοκρατία, το ποσοστό συμφωνίας είναι επίσης πολύ υψηλό, στο 92,60% (n = 135).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Μόνο η Ελλάδα (1,80%, n = 2) και η Αυστρία (1,60%, n = 2) παρουσιάζουν ελάχιστες ουδέτερες απαντήσεις εδώ. Στην Τσεχική Δημοκρατία και τη Νορβηγία, κανείς δεν επέλεξε αυτή την επιλογή (0%, n = 0).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Δεν υπάρχει διαφωνία με τη δήλωση στην Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία ή την Ελλάδα (0%, n = 0). Μόνο στη Νορβηγία το 2,00% (n = 1) των ερωτηθέντων διαφωνεί.

«Ενθαρρύνω την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα»

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η Τσεχική Δημοκρατία βρίσκεται στην πρώτη θέση με 97,80% (n = 132), ακολουθούμενη από την Ελλάδα με 95,50% (n = 108) και τη Νορβηγία με 94,00% (n = 63). Η Αυστρία καταγράφει το χαμηλότερο, αν και εξακολουθεί να είναι πολύ υψηλό ποσοστό, στο 90,60% (n = 116).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Το μεγαλύτερο ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων παρατηρείται στην Αυστρία με 8,60% (n = 11), ακολουθούμενη από τη Νορβηγία με 6,00% (n = 4), την Ελλάδα με 2,70% (n = 3) και την Τσεχική Δημοκρατία με 2,20% (n = 3).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η διαφωνία είναι σχεδόν ανύπαρκτη σε όλες τις χώρες: η Ελλάδα αναφέρει 2,00% (n = 2) και η Αυστρία 1,00% (n = 1). Στην Τσεχική Δημοκρατία και τη Νορβηγία, το ποσοστό είναι 0% (n = 0).

«Τα παιδιά της ομάδας μου συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το ποια υλικά παιχνιδιού θα χρησιμοποιήσουμε».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η ενεργή συμμετοχή στην επιλογή των υλικών αναφέρεται συχνότερα στην Αυστρία, με ποσοστό 90,60% (n = 116). Ακολουθεί η Νορβηγία με 88,10% (n = 59), η Τσεχική Δημοκρατία με 86,70% (n = 117) και η Ελλάδα με 81,40% (n = 92).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Ελλάδα παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων, με 16,80% (n = 19). Στην Τσεχική Δημοκρατία το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 11,10% (n = 15), στη Νορβηγία σε 10,40% (n = 7) και στην Αυστρία σε 5,50% (n = 7).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Τα ποσοστά διαφωνίας είναι πολύ χαμηλά: η Αυστρία βρίσκεται στο 3,90% (n = 5), ενώ η Τσεχική Δημοκρατία, η Ελλάδα και η Νορβηγία παρουσιάζουν όλες ποσοστό 2,00% (CZ: n=3; GR: n = 2; NO: n = 1).

«Τα παιδιά της τάξης μου συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις δραστηριότητες στις οποίες θα ήθελαν να συμμετάσχουν κατά τη διάρκεια της ημέρας».

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Όσον αφορά τις καθημερινές δραστηριότητες, παρατηρείται πολύ μεγάλη πτώση στα ποσοστά συμμετοχής στη Νότια Ευρώπη και τη Σκανδιναβία: ενώ η Αυστρία, με 93,00% (n = 119), και η Τσεχική Δημοκρατία, με 84,50% (n = 114), παρουσιάζουν πολύ υψηλά ποσοστά, το επίπεδο συμμετοχής πέφτει στο 38,80% (n = 56) στη Νορβηγία και φτάνει στο χαμηλό ποσοστό του 32,70% (n = 90) στην Ελλάδα.

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Ελλάδα έχει το μεγαλύτερο ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων, με 17,70% (n = 20), ακολουθούμενη από την Τσεχική Δημοκρατία με 11,90% (n = 16), τη Νορβηγία με 7,50% (n = 5) και την Αυστρία με 3,10% (n = 4).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά το χαμηλό ποσοστό συμφωνίας στη Νορβηγία, το ποσοστό όσων διαφωνούν ρητά με τη δήλωση παραμένει επίσης χαμηλό, στο 9,00% (n = 6). Στην Τσεχική Δημοκρατία, το αντίστοιχο ποσοστό είναι 4,00% (n = 5), στην Αυστρία 3,90% (n = 5) και στην Ελλάδα 2,70% (n = 3).

«Αναστοχάζομαι τακτικά την παιδαγωγική μου προσέγγιση στο παιχνίδι και την προσαρμόζω ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών»

**ΣΥΜΦΩΝΙΑ** Η αυτοαξιολόγηση της προθυμίας για αναστοχασμό είναι υψηλή σε ολόκληρο το δείγμα. Η Ελλάδα βρίσκεται στην κορυφή της λίστας με 93,80% (n = 106), ακολουθούμενη από την Τσεχική Δημοκρατία με 91,10% (n = 123), τη Νορβηγία με επίσης υψηλό ποσοστό 88,00% (n = 59) και την Αυστρία με περίπου 73,40% (n = 94).

**ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ** Η Τσεχική Δημοκρατία καταγράφει 8,90% (n = 12) ουδέτερες απαντήσεις, ακολουθούμενη από τη Νορβηγία (7,50%, n = 5), την Ελλάδα (5,30%, n = 6) και την Αυστρία με περίπου 25,00% (n = 32).

**ΔΙΑΦΩΝΙΑ** Η διαφωνία με τη συγκεκριμένη δήλωση είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη: η Νορβηγία καταγράφει 5,00% (n = 3), η Ελλάδα 1,00% (n = 1), ενώ η Αυστρία και η Τσεχική Δημοκρατία παραμένουν στο 0%.

Οι επαγγελματίες και στις τέσσερις χώρες δηλώνουν ότι ενθαρρύνουν ενεργά την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των παιδιών, γεγονός που δείχνει μια ιδιαίτερα ισχυρή διακρατική συναίνεση όσον αφορά την προαγωγή της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με διαφορετικές ικανότητες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN), φύλου και κοινωνικού/πολιτισμικού υπόβαθρου. Ωστόσο, τα στοιχεία αποκαλύπτουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή. Ενώ τα παιδιά σε όλες τις χώρες συμμετέχουν

ενεργά στην επιλογή των υλικών παιχνιδιού, παρατηρείται μια εντυπωσιακή απόκλιση όσον αφορά τις καθημερινές δραστηριότητες: ενώ το προσωπικό στην Αυστρία (93,00%) και την Τσεχική Δημοκρατία (84,50%) αναφέρει πολύ υψηλό επίπεδο συμμετοχής των παιδιών, τα ποσοστά μειώνονται απότομα στη Νορβηγία (38,80%) και την Ελλάδα (32,70%). Ειδικότερα, στο ελληνικό πλαίσιο, αυτό υποδηλώνει ότι ενώ η συμπεριληπτική αλληλεπίδραση είναι βαθιά εδραιωμένη, οι συστηματικές ευκαιρίες για τα παιδιά να έχουν ενεργό λόγο στις καθημερινές ρουτίνες και τις δομημένες δραστηριότητες θα μπορούσαν να διευρυνθούν περαιτέρω. Τα ευρήματα αυτά ενδέχεται επίσης να αντανακλούν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται και εφαρμόζεται η συμμετοχή των παιδιών στα διάφορα περιβάλλοντα ECEC. Στη Νορβηγία, το συγκεκριμένο ερώτημα ενδέχεται να μην αποτυπώνει πλήρως τις νορβηγικές μορφές συμμετοχής των παιδιών, οι οποίες συχνά ενσωματώνονται στην καθημερινή αλληλεπίδραση και όχι σε επίσημες επιλογές προκαθορισμένων δραστηριοτήτων.

*«Ποια είναι τα μεγαλύτερα εμπόδια για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην καθημερινή σας εργασία;»*

Για να αποτυπωθούν πιο αναλυτικά οι απόψεις των συμμετεχόντων πέρα από όσα μπορούν να αναδειχθούν μέσω των κλειστών ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου: «Ποια είναι τα μεγαλύτερα εμπόδια για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην καθημερινή σας εργασία;»

Οι ανοιχτές απαντήσεις των επαγγελματιών προσχολικής ηλικίας που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας υποβλήθηκαν σε επαγωγική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με βάση τον Mayring (2010), χρησιμοποιώντας το λογισμικό MAXQDA24. Σε αυτή τη διαδικασία, τα βασικά θέματα και οι κατηγορίες προήλθαν απευθείας από το κειμενικό υλικό, προκειμένου να αντικατοπτρίζουν χωρίς παρεμβολές τις καθημερινές εμπειρίες και προοπτικές των συμμετεχόντων. Παρακάτω παρέχεται μια δομημένη σύνοψη αυτής της ανάλυσης.

| | | |
|---|---|---|
| **ΑΥΣΤΡΙΑ** | **Έλλειψη προσωπικού και μέγεθος ομάδων** | Ένα από τα εμπόδια που αναφέρονται συχνότερα είναι ο υπερβολικός αριθμός παιδιών ανά ομάδα (συχνά 22 έως 25 παιδιά) σε σχέση με το διαθέσιμο προσωπικό. Υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού για την κάλυψη των ατομικών αναγκών κάθε παιδιού, ιδίως όταν τα παιδιά έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. |
| | **Χρονικοί περιορισμοί** | Λόγω της έλλειψης προσωπικού, του μεγάλου αριθμού πρόσθετων οργανωτικών καθηκόντων και του βαρύ διοικητικού φόρτου εργασίας, δεν υπάρχει επαρκής χρόνος στην καθημερινή |

| | | |
|---|---|---|
| | | πρακτική για εξατομικευμένη υποστήριξη και προετοιμασία. |
| | **Γλωσσικά εμπόδια και διαφορετικότητα** | Από τη σκοπιά των ερωτηθέντων, οι διαφορές στις μητρικές γλώσσες και η ανεπαρκής γνώση της γερμανικής γλώσσας μεταξύ των παιδιών και των γονέων παρεμποδίζουν σημαντικά την ισότητα ευκαιριών. |
| | **Έλλειψη χώρου και υλικών** | Συχνά υπάρχει έλλειψη χρηματοδότησης για εξειδικευμένα παιδαγωγικά βοηθήματα, καθώς και έλλειψη κατάλληλων χώρων. Ειδικότερα, η έλλειψη προσβασιμότητας (π.χ. απουσία ανελκυστήρων για παιδιά σε αναπηρικά αμαξίδια) εμποδίζει την ουσιαστική συμπερίληψη. |
| | **Συνεργασία με τους γονείς** | Εάν οι γονείς δεν συνεργάζονται, δεν εφαρμόζουν τις προτάσεις στο σπίτι ή δεν κοινοποιούν τις ανάγκες υποστήριξης του παιδιού τους λόγω αισθήματος ντροπής (για παράδειγμα, λόγω φτώχειας), οι δομές ECEC συχνά έχουν περιορισμένα περιθώρια παρέμβασης. |
| **ΤΣΕΧΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ** | **Υπερβολικός φόρτος εργασίας λόγω δυσμενών αναλογιών προσωπικού προς παιδιά** | Οι μεγάλες ομάδες και η σοβαρή έλλειψη καταρτισμένου προσωπικού και βοηθών έχουν ως αποτέλεσμα οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας να μπορούν συνήθως να ανταποκρίνονται μόνο σε βασικές ανάγκες ασφάλειας και σε εργασίες ρουτίνας, αντί να εργάζονται με συμπεριληπτικό και εξατομικευμένο τρόπο. |
| | **Ανεπαρκείς εγκαταστάσεις και πόροι** | Οι αίθουσες είναι συχνά πολύ μικρές σε σχέση με τον μεγάλο αριθμό παιδιών, γεγονός που εμποδίζει την απρόσκοπτη εργασία σε ομάδες. Επιπλέον, υπάρχει έλλειψη χρηματοδότησης για παιδαγωγικό υλικό και εξειδικευμένους πόρους. |
| | **Πολιτισμικά εμπόδια και έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης** | Ένας αυξανόμενος αριθμός παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα ή διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συχνά αποσύρεται από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η ακανόνιστη φοίτηση, η έλλειψη εξοικείωσης με τους κανόνες στο οικογενειακό περιβάλλον και οι δυσκολίες στην |

| | | |
|---|---|---|
| | | επικοινωνία με τους γονείς έχουν επίσης αναγνωριστεί ως σημαντικά εμπόδια. |
| | **Χρονικοί περιορισμοί** | Οι αυστηρές καθημερινές ρουτίνες αφήνουν ελάχιστο περιθώριο ευελιξίας για εντατικότερη εργασία με μικρότερες ομάδες ή μεμονωμένα παιδιά, καθώς και για αναστοχασμό σχετικά με την ημέρα μαζί με το παιδαγωγικό προσωπικό. |
| **ΕΛΛΑΔΑ** | **Υψηλή αναλογία παιδιών προς παιδαγωγό και περιορισμένη εξειδικευμένη υποστήριξη** | Οι ρυθμίσεις σχετικά με το προσωπικό διαφέρουν στο ελληνικό σύστημα ECEC. Ενώ οι δομές αγωγής και φροντίδας για παιδιά κάτω των τεσσάρων ετών απασχολούν συνήθως περισσότερους από έναν παιδαγωγούς ανά ομάδα, οι νηπιαγωγοί μπορεί να είναι υπεύθυνοι για έως και 25 παιδιά. Και στους δύο τομείς, υπάρχει σοβαρή έλλειψη εξειδικευμένου υποστηρικτικού προσωπικού, όπως λογοθεραπευτών και ψυχολόγων, για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. |
| | **Ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη** | Αν και οι επαγγελματίες προσχολικής αγωγής διαθέτουν υψηλά προσόντα, οι συμμετέχοντες επισήμαναν τις περιορισμένες ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ιδίως στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη εξαρτάται συχνά από την ατομική πρωτοβουλία και την προσωπική οικονομική επένδυση. Η περαιτέρω κατάρτιση σε συμπεριληπτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την ισότητα αναγνωρίστηκε ως μια διαρκής επαγγελματική ανάγκη. |
| | **Έλλειψη υποδομών και υλικών** | Η υποστήριξη από το κράτος ή τις τοπικές αρχές είναι τόσο περιορισμένη, ώστε οι παιδαγωγοί συχνά αναγκάζονται να αγοράζουν παιδαγωγικό υλικό με δικά τους χρήματα. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, υπάρχει επίσης έλλειψη κατάλληλων χώρων και υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. |
| | **Συνεργασία και στάσεις** | Οι ασυνείδητες προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και η έλλειψη κοινού οράματος εντός της ομάδας δυσχεραίνουν σημαντικά το έργο. Επιπλέον, |

| | | |
|---|---|---|
| | | ορισμένοι γονείς προσεγγίζουν τη σχέση τους με τη δομή σαν σχέση πελάτη–παρόχου υπηρεσιών, γεγονός που δυσχεραίνει τη συνεργασία σε παιδαγωγικά ζητήματα. |
| **ΝΟΡΒΗΓΙΑ** | **Χαμηλή βασική στελέχωση και απουσίες προσωπικού λόγω ασθένειας** | Αν και η Νορβηγία διαθέτει νομοθετικά καθορισμένα πρότυπα στελέχωσης, η πραγματική διαθεσιμότητα των ενηλίκων μπορεί να μειωθεί λόγω απουσιών εξαιτίας ασθένειας, χρήσης αναπληρωτών, διευρυμένου ωραρίου λειτουργίας, πρακτικών καθηκόντων και του χρόνου που απαιτείται για την καταγραφή και τεκμηρίωση της παιδαγωγικής εργασίας. |
| | **Διαφορές στις εξειδικευμένες γνώσεις εντός της ομάδας** | Οι διαφορές στην εκπαίδευση, η έλλειψη γνώσεων σχετικά με συγκεκριμένες ανάγκες και οι διαφορετικές προσεγγίσεις στην παιδαγωγική πρακτική δυσχεραίνουν την παροχή συνεπούς και υψηλής ποιότητας υποστήριξης στα παιδιά. Συχνά υπάρχει έλλειψη χρόνου για κοινό επαγγελματικό αναστοχασμό. |
| | **Χρονικοί περιορισμοί** | Η σοβαρή έλλειψη χρόνου, που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε διαρθρωτικούς περιορισμούς, συχνά εμποδίζει τους παιδαγωγούς να πραγματοποιήσουν τον απαραίτητο σχεδιασμό, την προετοιμασία ή την εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των παιδιών. |
| | **Πολιτισμική διαφορετικότητα** | Οι καθιερωμένες νορβηγικές παραδόσεις στον τομέα της αγωγής και φροντίδας στην προσχολική ηλικία ενδέχεται να κυριαρχούν ακούσια στις καθημερινές ρουτίνες, εκτός εάν το προσωπικό διαμορφώνει ενεργά ις πρακτικές σε συνεργασία με πολυγλωσσικές και πολιτισμικά διαφορετικές οικογένειες. Η έλλειψη διερμηνέων για νεοεισερχόμενα παιδιά με διαφορετική πρώτη γλώσσα καθιστά ακόμη πιο δύσκολο να ληφθούν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε πρώιμο στάδιο της διαδικασίας σχεδιασμού |

*Μια σύγκριση των ομοιοτήτων και των διαφορών ανά χώρα*

Παρόλο που η Αυστρία, η Τσεχική Δημοκρατία, η Ελλάδα και η Νορβηγία διαθέτουν πολύ διαφορετικά συστήματα κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης, η εξέταση της καθημερινής πραγματικότητας αναδεικνύει σημαντικές ομοιότητες μεταξύ των χωρών. Οι επαγγελματίες προσχολικής αγωγής και στις τέσσερις χώρες αντιμετωπίζουν σχεδόν πανομοιότυπα βασικά προβλήματα που εμποδίζουν την ουσιαστική ισότητα ευκαιριών: η οξεία έλλειψη προσωπικού και οι υπερβολικά μεγάλες ομάδες συχνά περιορίζουν το παιδαγωγικό έργο σε έναν κυρίως εποπτικό ρόλο. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται από τη χρόνια έλλειψη χρόνου για προετοιμασία και αναστοχασμό σε επίπεδο ομάδας, καθώς και από τις ανεπαρκείς εγκαταστάσεις και την έλλειψη παιδαγωγικού υλικού. Επιπλέον, η αυξανόμενη κοινωνικοπολιτισμική διαφορετικότητα, τα γλωσσικά εμπόδια, οι δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς και η έλλειψη κοινής παιδαγωγικής προσέγγισης εντός των ομάδων αποτελούν κοινές προκλήσεις για τους επαγγελματίες.

Οι κύριες διαφορές μεταξύ των χωρών, επομένως, δεν έγκεινται τόσο στη φύση των προβλημάτων, όσο στη σοβαρότητά τους και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται. Ενώ μια χώρα όπως η Νορβηγία διαθέτει παραδοσιακά ισχυρότερη βάση πόρων και ιδιαίτερα ευνοϊκή αναλογία προσωπικού προς παιδιά στον τομέα της ECEC, οι διαρθρωτικές ελλείψεις εξακολουθούν να εκδηλώνονται με ιδιαίτερο τρόπο. Για παράδειγμα, οι νορβηγικές δομές πλήττονται επί του παρόντος σοβαρά από έντονη έλλειψη προσωπικού και υψηλά ποσοστά απουσιών λόγω ασθένειας, πράγμα που σημαίνει ότι το θεωρητικό πλεονέκτημα σε πόρους δεν μεταφράζεται πάντα σε σταθερότητα στην καθημερινή λειτουργία. Κατά συνέπεια, αυτές οι διαρθρωτικές ελλείψεις ενδέχεται να επηρεάζουν την καθημερινή πρακτική διαφορετικά από ό,τι, για παράδειγμα, στην Ελλάδα, η οποία συχνά αντιμετωπίζει άμεσα αυστηρότερα μέτρα δημοσιονομικής λιτότητας. Η ένταση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας ποικίλλει επίσης ανάλογα με τις περιφερειακές μεταναστευτικές δυναμικές των επιμέρους χωρών.

**Ποιοτικές προοπτικές: Συζητήσεις σε ομάδες εστίασης**

Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι για την εις βάθος διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συνολικά 59 συμμετέχοντες έλαβαν μέρος σε 13 συζητήσεις ομάδων εστίασης. Δεδομένης της σύνθεσης των εθνικών δειγμάτων, τα ευρήματα θα πρέπει να ερμηνευθούν ως ποιοτικά ευρήματα ευαίσθητα στο εκάστοτε πλαίσιο και όχι ως στατιστικά αντιπροσωπευτικές περιγραφές του εκάστοτε εθνικού συστήματος ECEC. Ωστόσο, αυτή η ποικιλόμορφη σύνθεση του δείγματος επέτρεψε μια πολύπλευρη και δυναμική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματίες και οι ενδιαφερόμενοι φορείς αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη συμπερίληψη στην προσχολική αγωγή και φροντίδα. Τα ακριβή δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η κατανομή τους στις επιμέρους ομάδες εστίασης (βλ. σελίδα 86 της έκθεσης) και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται με σαφήνεια στους σχετικούς πίνακες στο παράρτημα του παρόντος εγγράφου.

Διεξήχθη μεθοδολογική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων σύμφωνα με τα αναγνωρισμένα πρότυπα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Mayring (2010). Χρησιμοποιήθηκε μια παραγωγική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το σύστημα κατηγοριών ορίστηκε εκ των προτέρων με βάση τον οδηγό συνέντευξης. Πριν από την κύρια ανάλυση ενσωματώθηκε μια πολυεπίπεδη διαδικασία διασφάλισης ποιότητας, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα αποτελέσματα είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και συγκρίσιμα μεταξύ διαφορετικών επιπέδων πολιτικής διακυβέρνησης. Για τον σκοπό αυτό, οι ερευνητές κωδικοποίησαν αρχικά ανεξάρτητα τα ίδια επιλεγμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων και στη συνέχεια συνέκριναν και επανεξέτασαν από κοινού τις κωδικοποιήσεις τους στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας.

Μια αρχική ποσοτική ανάλυση αυτής της δοκιμαστικής φάσης αποκάλυψε 22 πλήρεις αντιστοιχίες, 17 αναντιστοιχίες και 7 ελλείποντες κωδικούς. Ο εντοπισμός των αποκλίσεων στον πρώτο γύρο χρησιμοποιήθηκε στρατηγικά για να εντοπιστούν ασάφειες στις οδηγίες κωδικοποίησης. Στο πλαίσιο μιας συναινετικής διαδικασίας συντονισμού, οι αποκλίσεις συζητήθηκαν κριτικά, διευκρινίστηκαν οι εννοιολογικές διακρίσεις και διαμορφώθηκε κοινή κατανόηση του συστήματος κατηγοριοποίησης. Μόλις τα κριτήρια ανάλυσης εναρμονίστηκαν επιτυχώς, μια ομάδα τριών εκπαιδευμένων ερευνητών ανέλαβε την τελική κωδικοποίηση και συνεπή ανάλυση όλων των υπόλοιπων δεδομένων

Μετά τη διεξαγωγή μιας διεξοδικής ανάλυσης περιεχομένου των δεδομένων, προχωρήσαμε σε συστηματική κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση στο MAXQDA. Στη συνέχεια, τα ευρήματα υποβλήθηκαν σε περαιτέρω επεξεργασία με τη χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης και συμπυκνώθηκαν σε συνοπτικές ενότητες κειμένου. Οι ενότητες αυτές αποτελούν την εμπειρική βάση του παρόντος εγγράφου πολιτικής.

*Αυστρία*

**Σύντομη περιγραφή του δείγματος**

Το αυστριακό δείγμα (5 ομάδες εστίασης, n = 25) αντανακλά υψηλό βαθμό επαγγελματικής ποικιλομορφίας. Η ομάδα αποτελείται κυρίως από επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής, καθώς και από διευθυντές ιδρυμάτων, συμβούλους εκπαίδευσης και έναν κοινωνικό λειτουργό. Οι συμμετέχοντες κατανέμονται αρκετά ομοιόμορφα στις διάφορες περιφέρειες, με τους περισσότερους να εργάζονται σε μεγάλες πόλεις και μικρές κωμοπόλεις, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό εργάζεται σε μεσαίου μεγέθους πόλεις. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της ομάδας είναι ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες εργάζονται σε κοινωνικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα και πολλά από τα ιδρύματα βρίσκονται σε περιοχές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, παρατηρείται σχετικά ισορροπημένη κατανομή μεταξύ προπτυχιακών τίτλων και μεταπτυχιακών διπλωμάτων, καθώς και προσόντων που αποκτήθηκαν μέσω εκπαίδευσης ενηλίκων ή διπλωμάτων τύπου “Mature”. Η επαγγελματική εμπειρία χαρακτηρίζεται επίσης από μεγάλη ποικιλομορφία, καθώς κυμαίνεται από όσους μόλις ξεκίνησαν την καριέρα τους με εμπειρία ενός έτους έως έμπειρους επαγγελματίες που εργάζονται εδώ και 30 χρόνια.

**ΔΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η συμπεριληπτική προσχολική αγωγή στην Αυστρία αφορά το δομικό και νομικό πλαίσιο. Βασικό ζήτημα αποτελεί ο φεντεραλισμός, σύμφωνα με τον οποίο κάθε ομόσπονδο κρατίδιο έχει τους δικούς του νόμους και κανονισμούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη ενιαίων προτύπων ποιότητας και ενιαίων συνθηκών πλαισίου, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών ποικίλλουν ανάλογα με τον τόπο διαμονής τους. Ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο είναι οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι των φορέων παροχής υπηρεσιών και των τοπικών αρχών, γεγονός που συχνά οδηγεί σε υποβάθμιση της ποιότητας παρεχόμενων υπηρεσιών. Η δυσμενής αναλογία προσωπικού προς παιδιά αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα, με μόλις δύο παιδαγωγούς να είναι υπεύθυνοι για έως και 25 παιδιά. Αυτό καθιστά σχεδόν αδύνατη την κατάλληλη ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού, ιδίως εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN). Σημαντικός χρόνος χάνεται σε μια κρίσιμη περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού, λόγω γραφειοκρατικών εμποδίων και εξαιρετικά μεγάλων χρόνων αναμονής για τη διάγνωση και την έγκριση υποστηρικτικού προσωπικού. Επιπλέον, η έλλειψη νομικών ρυθμίσεων στη βασική ιατρική φροντίδα, όπως η χορήγηση ινσουλίνης ή φαρμάκων έκτακτης ανάγκης, δημιουργεί σημαντική αβεβαιότητα στο προσωπικό. Ένα ενιαίο ομοσπονδιακό νομικό πλαίσιο που θα δημιουργούσε ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, καθώς και μια γενική μείωση του μεγέθους των ομάδων και μεγαλύτερη πολιτική

ευαισθητοποίηση σχετικά με τη σημασία της προσχολικής αγωγής ως θεμελίου της κοινωνίας, θεωρούνται σημαντικές ευκαιρίες.

**ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Σε θεσμικό επίπεδο, η συμπερίληψη συχνά υπονομεύεται από παράγοντες όπως η έλλειψη προσωπικού και η υψηλή εναλλαγή του. Οι συχνές αναρρωτικές άδειες, οι άδειες μητρότητας και οι αλλαγές προσωπικού οδηγούν σε ασταθείς ομάδες, διαταράσσοντας σοβαρά το παιδαγωγικό έργο. Κάθε φορά που συμβαίνει αυτό, χάνεται πολύτιμος χρόνος που θα μπορούσε να αφιερωθεί στην οικοδόμηση σχέσεων, ενώ οι ομάδες προσπαθούν να ανακτήσουν τη συνοχή και τη σταθερότητά τους. Ένα άλλο ζήτημα είναι ότι, αν και συχνά εγκρίνεται η πρόσληψη επιπλέον βοηθητικού προσωπικού ή βοηθών για τη συμπερίληψη, αυτοί συχνά στερούνται παιδαγωγικής κατάρτισης και μπορεί να δυσκολεύονται σημαντικά να ανταποκριθούν στις ανάγκες παιδιών που χρειάζονται αυξημένη υποστήριξη (π.χ. παιδιά στο φάσμα του αυτισμού). Κατά συνέπεια, οι παιδαγωγοί σε θέσεις ευθύνης αντιμετωπίζουν ακόμη μεγαλύτερη πίεση, καθώς πρέπει να καθοδηγούν τόσο τα παιδιά όσο και το μη καταρτισμένο βοηθητικό προσωπικό. Επιπλέον, ο αυξανόμενος διοικητικός φόρτος απορροφά σημαντικό μέρος του χρόνου που θα έπρεπε να αφιερώνεται στην άμεση εργασία με τα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, οι σταθερές, διεπιστημονικές ομάδεςδιαθέτουν σημαντικές δυνατότητες. Όσες καθιερώνουν εποπτεία, τακτικές συναντήσεις αναστοχασμού της ομάδας και μια ανοιχτή κουλτούρα μάθησης από τα λάθη είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις πιέσεις πολύ πιο αποτελεσματικά. Η υποστήριξη από κινητές ομάδες, όπως ψυχολόγους και παιδαγωγούς συμπερίληψης, καθώς και η αποτελεσματική δικτύωση με εξωτερικούς οργανισμούς, όπως υπηρεσίες παιδικής και νεανικής πρόνοιας, είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση αυτών των δομών.

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Η βασική κατάρτιση, ιδίως στα BAfEP, συχνά επικρίνεται ως υπερβολικά θεωρητική και αποκομμένη από την πραγματικότητα. Οι νέοι απόφοιτοι συχνά δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στην πράξη, να διεξάγουν δύσκολες συζητήσεις με τους γονείς ή να αντιμετωπίσουν σοβαρές προκλήσεις συμπεριφοράς. Τα προγράμματα καθοδήγησης, στα οποία έμπειροι παιδαγωγοί παρέχουν στενή υποστήριξη στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα κατά τα πρώτα τους χρόνια, προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες βελτίωσης. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές διαδρομές κατάρτισης, όπου οι μαθητές ξεκινούν την εξειδικευμένη εκπαίδευση στην Προσχολική Αγωγή και Φροντίδα σε επαγγελματικά σχολεία

(BAfEP) σε ηλικία μόλις 14 ετών, όσοι αλλάζουν επαγγελματική κατεύθυνση και όσοι εγγράφονται σε προγράμματα μεταδευτεροβάθμιας κατάρτισης (το μοντέλο «Kolleg») εισέρχονται στον κλάδο σε ένα εντελώς διαφορετικό στάδιο της ζωής τους. Αυτοί οι μεταδευτεροβάθμιοι φοιτητές συχνά θεωρούνται πολύτιμος πόρος, καθώς φέρνουν μεγαλύτερη εμπειρία ζωής στο επάγγελμα, γεγονός που τους καθιστά πιο ώριμους, αναστοχαστικούς και αποφασιστικούς. Ωστόσο, το μεγαλύτερο δυναμικό έγκειται τελικά στις γενικές στάσεις του προσωπικού και στη διαρκή προθυμία του να εμπλέκεται σε διαδικασίες διά βίου μάθησης. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, η βιογραφική προσέγγιση (όπως ο αναστοχασμός πάνω στη δική του παιδική ηλικία και στις εμπειρίες που το έχουν διαμορφώσει) και ο αυτοαναστοχασμός είναι όλα απαραίτητα, διότι το πενταετές πρόγραμμα βασικής κατάρτισης δεν μπορεί να καλύψει το πλήρες φάσμα των εξειδικευμένων γνώσεων, όπως εκείνες που σχετίζονται με τον αυτισμό ή τη γλωσσική ανάπτυξη.

**ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ-ΧΩΡΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ**

Οι φυσικές και χωρικές συνθήκες μπορεί να διαφέρουν σημαντικά, είτε παρεμποδίζοντας ουσιαστικά είτε διευκολύνοντας σε μεγάλο βαθμό τη συμπερίληψη. Τα παλαιότερα κτήρια είναι συχνά μη προσβάσιμα λόγω έλλειψης ειδικής ράμπας ή θυρών που είναι πολύ στενές για τη διέλευση αναπηρικών αμαξιδίων, ενώ οι μικρές αίθουσες ομαδικών δραστηριοτήτων προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες για παιδιά που χρειάζονται ησυχία ή έναν εναλλακτικό χώρο στον οποίο μπορούν να αποσυρθούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα υψηλά επίπεδα θορύβου και άγχους. Τα νέα κτήρια που έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά ώστε να ενσωματώνουν ανοιχτή διαρρύθμιση, όπως κοινόχρηστους χώρους τύπου “marketplace” ή διάφορες αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, προσφέρουν μεγάλη ευελιξία και διευκολύνουν σημαντικά το παιδαγωγικό έργο. Ακόμη και χωρίς προϋπολογισμό για υλικά υψηλής ποιότητας, η δημιουργικότητα των παιδαγωγών μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο πλεονέκτημα. Μπορούν να δημιουργηθούν ποιοτικά και συμπεριληπτικά μαθησιακά περιβάλλοντα ακόμη και με περιορισμένο προϋπολογισμό, αξιοποιώντας χώρους που δεν χρησιμοποιούνται (π.χ. μετατρέποντας αποθηκευτικούς χώρους σε χώρους αποφόρτισης και ηρεμίας), χρησιμοποιώντας καθημερινά ή φυσικά υλικά ή ενσωματώνοντας σκόπιμα κήπους και διαδρόμους ως χώρους παιχνιδιού.

| | |
|---|---|
| **ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ** | Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις και τις διαδικασίες, είναι σαφές ότι οι παιδαγωγοί ενσωματώνουν τη συμπερίληψη στην καθημερινή τους πρακτική. Η κάλυψη των αναγκών όλων των παιδιών σε μεγάλες και ποικιλόμορφες ομάδες αποτελεί σημαντική πρόκληση. Τα παιδιά με προκλήσεις συμπεριφοράς ή κάποια διάγνωση συχνά προσελκύουν τόση προσοχή, ώστε τα πιο ήσυχα παιδιά να παραβλέπονται ή να παραμελούνται. Οι ανεπαρκείς γλωσσικές δεξιότητες, η χαμηλή αντοχή στη ματαίωση και οι δυσκολίες στη συναισθηματική ρύθμιση (που συχνά επιδεινώνονται από την υπερβολική χρήση μέσων μαζικής ενημέρωσης στο σπίτι) αποτελούν επίσης σημαντικές προκλήσεις για το προσωπικό. Επιπλέον, πολλοί γονείς στερούνται βασικών γονικών δεξιοτήτων, πράγμα που σημαίνει ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να ασχολούνται εντατικά με τους γονείς, αφιερώνοντας χρόνο που διαφορετικά θα μπορούσαν να αφιερώσουν στα παιδιά. Μια προσέγγιση που εστιάζει στα δυνατά σημεία είναι η πιο αποτελεσματική σε αυτή την περίπτωση: κάθε παιδί υποστηρίζεται ανάλογα με το τρέχον στάδιο της ανάπτυξής του, αντί να δίνεται έμφαση στις ελλείψεις. Οι ανοιχτές και ευέλικτες προσεγγίσεις, η αυτοδιάθεση στην καθημερινή ζωή (όπως οι ευέλικτες ώρες για το σνακ) και η υποστήριξη με βάση τις ανάγκες μπορούν να έχουν πολύ θετική επίδραση.<br>Η συμπερίληψη εφαρμόζεται με επιτυχία όταν είναι εμφανής η ανοιχτή, μη επικριτική επικοινωνία, όταν αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτή η πολιτισμική διαφορετικότητα (για παράδειγμα, μέσω της ένταξης διαφορετικών θρησκευτικών εορτών) και όταν οι επαγγελματίες ανταποκρίνονται με δημιουργικότητα και ευελιξία στα ενδιαφέροντα των παιδιών. |

*Τσεχική Δημοκρατία*

**Σύντομη περιγραφή του δείγματος**

Το τσεχικό δείγμα (2 ομάδες εστίασης, n = 8) αποτελείται από επτά γυναίκες διευθύντριες νηπιαγωγείων και έναν άνδρα διευθυντή νηπιαγωγείου από την Πράγα και μικρότερες πόλεις εκτός της πρωτεύουσας. Το δείγμα συγκροτήθηκε σκόπιμα ώστε να αντικατοπτρίζει ποικίλα θεσμικά, γεωγραφικά και κοινωνικά πλαίσια.

Τα συμμετέχοντα νηπιαγωγεία περιλαμβάνουν δομές από κοινωνικά μειονεκτούσες και μη μειονεκτούσες περιοχές, συμπεριλαμβανομένων νηπιαγωγείων με υψηλό ποσοστό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και σημαντική εμπειρία στην υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN). Το δείγμα περιλαμβάνει επίσης ένα νηπιαγωγείο

από μια κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή που αποτελεί παράδειγμα καλής πρακτικήςστην υποστήριξη παιδιών Ρομά καταγωγής.

Ως διευθυντές νηπιαγωγείων, οι ερωτηθέντες παρείχαν τόσο παιδαγωγικές όσο και διοικητικές/ηγετικές οπτικές σχετικά με τη μάθηση μέσω παιχνιδιού, τη συμπερίληψη, τη συνεργασία με τις οικογένειες, τη στελέχωση και τις δυνατότητες του προσωπικού, τα μέτρα υποστήριξης και τα συστημικά εμπόδια στην προσχολική Αγωγή και φροντίδα στην Τσεχική Δημοκρατία.

**ΔΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Το αναθεωρημένο Πλαίσιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την προσχολική αγωγή αντιμετωπίζεται γενικά θετικά από τους Τσέχους ερωτηθέντες, οι οποίοι εκτιμούν ότι υποστηρίζει μια ευέλικτη, ανοιχτή και παιδοκεντρική προσέγγιση, συμβατή με τη μάθηση μέσω παιχνιδιού. Ωστόσο, δεδομένου ότι η υποχρεωτική εφαρμογή του έχει αναβληθεί, οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι τα νηπιαγωγεία θα χρειαστούν επαρκή μεθοδολογική υποστήριξη για να μεταφέρουν στην καθημερινή πρακτική την ελευθερία που παρέχει το πρόγραμμα σπουδών. Στην καθημερινή πρακτική, ορισμένοι παιδαγωγοί ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή ενός ανοιχτού προγράμματος σπουδών και να τείνουν, αντίθετα, να βασίζονται σε πιο δομημένες καθημερινές ρουτίνες και λεπτομερείς οδηγίες.

Επιπλέον, οι ερωτηθέντες τόνισαν την ανάγκη ενίσχυσης της κίνησης, της μάθησης σε εξωτερικούς χώρους και της σωματικής δραστηριότητας στα νηπιαγωγεία, ιδίως για τη στήριξη της σωματικής ανάπτυξης και της στάσης του σώματος των παιδιών. Αυτό δεν θεωρήθηκε ως αδυναμία του ίδιου του προγράμματος σπουδών, αλλά μάλλον ως πρακτική πρόκληση εφαρμογής που απαιτεί ισχυρότερη μεθοδολογική και οργανωτική υποστήριξη.

Ένα βασικό διαρθρωτικό εμπόδιο αφορά τη στελέχωση και την παροχή υποστήριξης. Ενώ οι τάξεις των νηπιαγωγείων μπορούν να περιλαμβάνουν έως και 24 παιδιά, δεν υπάρχει αυτόματο δικαίωμα σε πρόσθετο βοηθητικό προσωπικό. Αντίθετα, από τον Σεπτέμβριο του 2026, μόνο οι τάξεις της πρώτης δημοτικού με τουλάχιστον 15 μαθητές θα δικαιούνται βοηθό διδασκαλίας. Επειδή τα νηπιαγωγεία πρέπει να συνεχίσουν να βασίζονται σε εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης, στις τοπικές δυνατότητες και στις δυνατότητες στελέχωσης, οι ερωτηθέντες θεώρησαν ότι τα νηπιαγωγεία βρίσκονται σε διαρθρωτικά μειονεκτικότερη θέσησε σύγκριση με τα

δημοτικά σχολεία — ιδίως όσον αφορά τη στελέχωση, τη συμπερίληψη και τον διοικητικό φόρτο.

Τέλος, ο αυξανόμενος διοικητικός φόρτος, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου που απαιτείται για την καταγραφή, την τήρηση αρχείων και τη γραπτή τεκμηρίωση της παιδαγωγικής εργασίας, καθώς και της πίεσης που συνδέεται με τις επιθεωρήσεις, περιγράφηκε ως παράγοντας που μειώνει τον χρόνο που μπορούν να αφιερώσουν οι παιδαγωγοί στην άμεση αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Κατά συνέπεια, οι ερωτηθέντες υπογράμμισαν ότι οι μικρότερες τάξεις, η βελτίωση της στελέχωσης, η ισχυρότερη μεθοδολογική υποστήριξη και η μείωση της γραφειοκρατίας αποτελούν ζωτικές προϋποθέσεις για την ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής, της συμπερίληψης και της μάθησης μέσω παιχνιδιού στην τσεχική προσχολική εκπαίδευση.

**ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Σε θεσμικό επίπεδο, η ύπαρξη σταθερού και επαρκούς αριθμού προσωπικού είναι θεμελιώδης για την επιτυχία της συμπεριληπτικής αγωγής. Η συμμετοχή βοηθών εκπαιδευτικών και εξειδικευμένου προσωπικού, όπως κοινωνικοί παιδαγωγοί, λογοθεραπευτές και ψυχολόγοι, είναι εξαιρετικά χρήσιμη. Οι κοινωνικοί παιδαγωγοί, για παράδειγμα, παρέχουν υποστήριξη στην επικοινωνία με οικογένειες που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, στην υπέρβαση γλωσσικών φραγμών και στην υποβολή αιτημάτων για οικονομική στήριξη. Η υψηλή εναλλαγή προσωπικού αποτελεί σημαντικό εμπόδιο, είτε οφείλεται στη λήξη συμβάσεων ορισμένου χρόνου, είτε στη μετακόμιση του προσωπικού, είτε στην επιστροφή προσωπικού από άδεια μητρότητας που δεν ταυτίζεται πλέον με την παιδαγωγική φιλοσοφία που ακολουθεί η δομή. Η διοίκηση πρέπει να επενδύει διαρκώς στην οικοδόμηση και συνοχή της ομάδας. Οι διευθυντές προσπαθούν να διασφαλίσουν την ποιότητα της δομής ECEC, περιορίζοντας όσο το δυνατόν περισσότερο τα διοικητικά βάρη και δείχνοντας εμπιστοσύνη στο παιδαγωγικό έργο του προσωπικού, αντί να απαιτούν λεπτομερή γραπτή καταγραφή κάθε πτυχής της εργασίας.

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Τα προσόντα και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού είναι καθοριστικά για την ποιότητα της δομής. Αν και συχνά διαθέτουν στέρεη θεωρητική κατανόηση της παιδικής ανάπτυξης, οι νέοι απόφοιτοι δυσκολεύονται συχνά να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το ελεύθερο παιχνίδι στην πράξη — είτε δεν παρεμβαίνουν καθόλου είτε ασκούν υπερβολικό έλεγχο στη διαδικασία του παιχνιδιού. Η ανεπαρκής αμοιβή αποτελεί σημαντικό

παράγοντα αποθάρρυνσης. Η αμοιβή των επαγγελματιών προσχολικής αγωγής είναι χαμηλότερη από εκείνη των δασκάλων δημοτικού, λόγω της διαφορετικής κατάταξής τους στους μισθολογικούς πίνακες του δημόσιου τομέα της Τσεχίας. Κατά συνέπεια, πολλοί καλά καταρτισμένοι παιδαγωγοί είτε δεν εισέρχονται στο επάγγελμα είτε μετακινούνται στα δημοτικά σχολεία. Υπάρχει σαφής ανάγκη για ένα ουσιαστικό σύστημα επαγγελματικής εξέλιξης, το οποίο να ανταμείβει οικονομικά την περαιτέρω κατάρτιση και εξειδίκευση (π.χ. στις τέχνες ή στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και να τη συνδέει με πραγματικές δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης.
Οι παιδαγωγοί συχνά έρχονται αντιμέτωποι με υπερβολικά μεγάλο όγκο μεθοδολογικών οδηγιών, επομένως είναι σημαντικό να τους παρέχεται χρόνος εντός του ωραρίου εργασίας για να συζητούν και να αναστοχάζονται μαζί με τους συναδέλφους τους πάνω στο περιεχόμενο της περαιτέρω κατάρτισης.

**ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ-ΧΩΡΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ**

Το φυσικό και υλικό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο ελεύθερο παιχνίδι. Συνιστάται να μειωθεί ο αριθμός των παιχνιδιών με προκαθορισμένη χρήση και να παρέχονται αντ' αυτών υλικά ανοιχτού τύπου και φυσικά υλικά, όπως απλά κομμάτια υφάσματος. Τα υλικά αυτά ενισχύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών πολύ πιο αποτελεσματικά. Τα παιχνίδια που έχουν σχεδιαστεί αποκλειστικά για έναν συγκεκριμένο σκοπό μπορούν να περιορίσουν τις δυνατότητες του παιδιού. Οι δομές ECEC μπορούν να δημιουργήσουν πιο ευέλικτα και δυναμικά περιβάλλοντα, διαμορφώνοντας ήσυχες περιοχές για παιδιά που χρειάζονται ηρεμία και χώρους που ευνοούν περισσότερη σωματική δραστηριότητα. Είναι επίσης σημαντικό να αξιοποιούνται πιο συστηματικά οι εξωτερικοί χώροι για παιδαγωγικές δραστηριότητες, παιχνίδι και εξερεύνηση, ενώ παράλληλα τα παιδιά υποστηρίζονται ώστε να ανακαλύπτουν δημιουργικούς τρόπους αξιοποίησης των φυσικών υλικών. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει επίσης να δείχνουν μεγαλύτερη τόλμη και να εμπιστεύονται στα παιδιά τη χρήση πραγματικών εργαλείων, όπως σφυριά και πριόνια, ή τη διεξαγωγή πειραμάτων.

**ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ**

Το ελεύθερο, μη δομημένο παιχνίδι αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο του παιδαγωγικού έργου στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης, καθώς είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη των παιδιών. Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις είναι η κοινωνική πίεση, ιδίως από γονείς που απαιτούν στοχευμένη προετοιμασία σχολικού τύπου, όπως εξωσχολικά μαθήματα ή μαθήματα αγγλικών, και οι οποίοι

παρερμηνεύουν το ελεύθερο παιχνίδι ως απλώς έναν τρόπο να «απασχολούνται τα παιδιά». Οι παιδαγωγοί πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται με αυτοπεποίθηση σε αυτές τις προσδοκίες και να υπερασπίζονται την αξία του παιχνιδιού. Στην παιδαγωγική θεωρία, συχνά ασκείται κριτική στο γεγονός ότι το τελικό αποτέλεσμα, για παράδειγμα στις χειροτεχνικές δραστηριότητες, εξακολουθεί να έχει προτεραιότητα έναντι της δημιουργικής διαδικασίας. Η επιτυχημένη αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται από την προσεκτική παρατήρηση των παιδιών από τους παιδαγωγούς, ώστε να αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους, ενώ παράλληλα τους παρέχεται η ελευθερία να διαχειρίζονται και να επιλύουν μόνα τους συγκρούσεις και καταστάσεις. Το ελεύθερο παιχνίδι, αρμονικό και συμπεριληπτικό, αναδύεται όταν τα παιδιά αισθάνονται κοινωνική και συναισθηματική ασφάλεια.

*Ελλάδα*

**Σύντομη περιγραφή του δείγματος**

Το ελληνικό δείγμα (4 ομάδες εστίασης· N = 16) ήταν ετερογενές και περιελάμβανε επαγγελματίες και από τα δύο τμήματα του ελληνικού συστήματος ECEC, δηλαδή από βρεφονηπιακούς/παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία. Στους συμμετέχοντες περιλαμβάνονταν διευθυντές ή επικεφαλής δομών ECEC, τόσο από βρεφονηπιακούς/παιδικούς σταθμούς όσο και από νηπιαγωγεία, ένας προϊστάμενος αρμόδιος για το σύνολο των δημοτικών βρεφονηπιακών/παιδικών σταθμών σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης, παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας (0–4 ετών), νηπιαγωγοί (4–6 ετών) και ένας επαγγελματίας ειδικής αγωγής. Η σύνθεση αυτή παρέχει πληροφορίες όχι μόνο σχετικά με τις διοικητικές και οργανωτικές οπτικές, αλλά και σχετικά με τις καθημερινές εμπειρίες των επαγγελματιών όσον αφορά τη συμπερίληψη, τη μάθηση μέσω παιχνιδιού και τις ανάγκες υποστήριξης σε διαφορετικές δομές ECEC. Η γεωγραφική κατανομή του δείγματος είναι σχεδόν ισομερής μεταξύ των τεσσάρων ομάδων εστίασης. Στο ελληνικό δείγμα περιλαμβάνονται δύο ομάδες διευθυντών/στελεχών (Managers/Directors) και δύο ομάδες επαγγελματιών προσχολικής αγωγής (Practitioners). Οι συμμετέχοντες στην πρώτη ομάδα εστίασης εργάζονται όλοι σε μεγάλη πόλη, ενώ οι διευθυντές της δεύτερης ομάδας εστίασης, με μια εξαίρεση, εργάζονται σε μικρές πόλεις. Η γεωγραφική αυτή διαφοροποίηση αντανακλάται και στο κοινωνικό πλαίσιο: οι αστικές δομές της πρώτης ομάδας χαρακτηρίζονται ως μη κοινωνικά μειονεκτούσες, ενώ όλες οι δομές στις μικρές πόλεις της δεύτερης ομάδας χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά μειονεκτούσες. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των Ελλήνων επαγγελματιών είναι εξαιρετικά υψηλό και έχει έντονο ακαδημαϊκό χαρακτήρα· η συντριπτική πλειοψηφία διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, τρία άτομα έχουν πτυχίο και ένα ακόμη διαθέτει διδακτορικό. Όσον αφορά την επαγγελματική εμπειρία, η εικόνα είναι ετερογενής, με

εύρος από 1,5 έως 28 έτη. Ωστόσο, η δεύτερη ομάδα εστίασης, η οποία προέρχεται από κοινωνικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα, περιλαμβάνει αξιοσημείωτα υψηλό αριθμό στελεχών με σχετικά περιορισμένη επαγγελματική εμπειρία (κάτω των 8 ετών).

**ΔΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Ένα σημαντικό πρόβλημα στο πλαίσιο του δομικού πλαισίου είναι το ιδιαίτερα υψηλό γραφειοκρατικό φορτίο. Το προσωπικό αφιερώνει πολύ χρόνο στη συμπλήρωση και υποβολή εγγράφων σε διαδικτυακές πλατφόρμες, στον προγραμματισμό εργαστηρίων και στη σύνταξη λεπτομερών εκθέσεων και άλλων μορφών τεκμηρίωσης που σχετίζονται με διαδικασίες υποστήριξης και αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένων διαδικασιών που αφορούν τις υπηρεσίες των ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης), γεγονός που περιορίζει τον χρόνο που μπορούν να αφιερώσουν στο παιδαγωγικό έργο με τα παιδιά. Επιπλέον, οι δομές εξακολουθούν να λειτουργούν με ανεπαρκή χρηματοδότηση και περιορισμένους διαθέσιμους πόρους, με αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και βασικό παιδαγωγικό υλικό να αγοράζεται από τους παιδαγωγούς ή τους γονείς λόγω των περιορισμένων πόρων των δομών. Ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο είναι η υψηλή αναλογία προσωπικού προς παιδιά. Οι αναλογίες αυτές διαφέρουν επίσης μεταξύ των δύο τμημάτων του διαχωρισμένου συστήματος ECEC. Στα δημόσια νηπιαγωγεία, ένας νηπιαγωγός μπορεί να είναι υπεύθυνος για έως και 25 παιδιά, ενώ οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι προβλεπόμενες αναλογίες προσωπικού προς παιδιά δεν τηρούνται πάντοτε σε ορισμένους ιδιωτικούς βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς (π.χ. ένα μέλος του προσωπικού για 16 παιδιά μικρής ηλικίας). Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μικρότερες ομάδες των 10–15 παιδιών θα υποστήριζαν καλύτερα την υψηλής ποιότητας παιδαγωγική πρακτική. Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών, υπάρχει ένα σαφές χάσμα: τα νηπιαγωγεία οφείλουν να εφαρμόζουν ιδιαίτερα δομημένα προγράμματα, όπως τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», τα οποία μερικές φορές θεωρούνται αποκομμένα από την καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα. Αντίθετα, για τις δομές αγωγής και φροντίδας που απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά, η απουσία ενός εθνικού παιδαγωγικού πλαισίου ή προγράμματος σπουδών μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές διαφοροποιήσεις στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις μεταξύ των δομών. Επιπλέον, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης δυσχεραίνει την ουσιαστική εφαρμογή της

συμπερίληψης, λόγω των πολύ μεγάλων καθυστερήσεων στη στελέχωση.

**ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Σε θεσμικό επίπεδο, υπάρχει σοβαρή έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για τον κοινό παιδαγωγικό σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και τις ομαδικές συναντήσεις κατά τη διάρκεια του κανονικού ωραρίου εργασίας. Το έργο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης δυσχεραίνεται επίσης από το γεγονός ότι οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί ή οι συμβασιούχοι παιδαγωγοί συχνά αναγκάζονται να αλλάζουν δομή ECEC κάθε χρόνο, πράγμα που σημαίνει ότι το περιβάλλον αλλάζει διαρκώς και οι δεσμοί με τους συναδέλφους και τα παιδιά διακόπτονται συνεχώς. Εξωτερικοί ειδικοί, όπως ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι θα ήταν ουσιαστικά απαραίτητοι για τη συμπερίληψη, επισκέπτονται συχνά τις δομές μόνο μια φορά την εβδομάδα. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι εξωτερικοί ειδικοί έχουν συχνά περιορισμένες ευκαιρίες να συνεργάζονται άμεσα με τους παιδαγωγούς μέσα στην τάξη. Οι διευθυντές των παιδικών σταθμών αναφέρουν επίσης ότι επιβαρύνονται τόσο πολύ από διοικητικά καθήκοντα, ώστε δεν έχουν χρόνο να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν ουσιαστικά τις παιδαγωγικές τους ομάδες στην καθημερινή πρακτική.

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Αν και οι Έλληνες επαγγελματίες ECEC γενικά διαθέτουν ισχυρό ακαδημαϊκό προφίλ, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν παρέχει πάντα επαρκή προετοιμασία για τις σύνθετες καθημερινές προκλήσεις, ιδίως σε σχέση με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, τη ΔΕΠΥ, τις σωματικές αναπηρίες, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη συμπεριληπτική παιδαγωγική πρακτική που βασίζεται στη μάθηση μέσω παιχνιδιού. Η περαιτέρω κατάρτιση στη συμπεριληπτική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση συχνά δεν είναι ενταγμένη συστηματικά στο πλαίσιο λειτουργίας των δομών, είναι συχνά διαθέσιμη μόνο στο μόνιμο προσωπικό και προσεγγίζει τη συμπερίληψη κυρίως σε αφηρημένο, θεωρητικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, πολλοί επαγγελματίες ανέφεραν ότι συχνά χρειάζεται να αναζητούν με δική τους πρωτοβουλία πρόσθετες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και να καλύπτουν οι ίδιοι το κόστος των σεμιναρίων. Στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, υπάρχει επίσης συχνά μια απόσταση μεταξύ της ακαδημαϊκής θεωρίας σχετικά με την ομαδική εργασία και της πραγματικότητας της εφαρμογής της: η επιτυχής παιδαγωγική συνεργασία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικότητες των εμπλεκομένων και συχνά υπονομεύεται από παγιωμένες αντιλήψεις,

έλλειψη αυτοαναστοχασμού ή συγκρούσεις μεταξύ του υπεύθυνου παιδαγωγού και των βοηθών υποστήριξης της συμπερίληψης.

**ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ-ΧΩΡΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ**

Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τις φυσικές και κτηριακές/υποδομικές συνθήκες ως σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής μάθησης μέσω παιχνιδιού. Ανέφεραν ότι πολλά κτήρια είναι παλιά και μη προσβάσιμα, καθώς δεν διαθέτουν υποδομές όπως ράμπες και προσβάσιμες τουαλέτες για άτομα με αναπηρία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα κτήρια θεωρούνται ακόμη και επικίνδυνα, με αποτέλεσμα, για παράδειγμα, μεγάλες γυάλινες επιφάνειες να χρειάζεται να αποκλείονται με έπιπλα για λόγους ασφάλειας. Οι υπαίθριοι χώροι είναι επίσης συχνά ανεπαρκείς: σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ορισμένες δομές δεν διαθέτουν παιδική χαρά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να παραμένουν σε εσωτερικούς χώρους έως και οκτώ ώρες την ημέρα. Άλλοι παιδικοί σταθμοί μοιράζονται τις παιδικές χαρές με δημοτικά σχολεία. Η συνύπαρξη με μεγάλο αριθμό μεγαλύτερων παιδιών στους κοινόχρηστους υπαίθριους χώρους καθιστά συχνά δύσκολη την παραμονή των μικρότερων παιδιών σε αυτούς, ιδίως για παιδιά που βιώνουν κρίσεις ή αισθητηριακή υπερφόρτωση, όπως ορισμένα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Παρόλο που το εξειδικευμένο παιδαγωγικό προσωπικό τονίζει ότι οι αισθητηριακές εμπειρίες με φυσικά υλικά σε εξωτερικούς χώρους, όπως χώμα, νερό ή φύλλα, έχουν ιδιαίτερα ηρεμιστική επίδραση στα παιδιά, τέτοιες δραστηριότητες συχνά δεν πραγματοποιούνται λόγω διοικητικών οδηγιών που αποσκοπούν στην αποφυγή ακαταστασίας στους εσωτερικούς χώρους. Λόγω της έλλειψης έτοιμου παιδαγωγικού υλικού, οι παιδαγωγοί συχνά βασίζονται σε ανακυκλώσιμα υλικά και χειροποίητα παιχνίδια, ώστε να υποστηρίζουν τη μάθηση μέσα από πιο συγκεκριμένες και βιωματικές εμπειρίες.

**ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΊΔΡΑΣΗΣ**

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση, το ελεύθερο, αισθητηριακό και βιωματικό παιχνίδι θεωρείται η πιο αποτελεσματική μέθοδος συμπερίληψης, καθώς συμβάλλει με φυσικό τρόπο στην υπέρβαση των γλωσσικών εμποδίων και των αναπτυξιακών διαφορών, επιτρέποντας σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν στοχευμένα καθοδηγούμενα παιχνίδια στην αρχή του έτους, προκειμένου να δείξουν στα παιδιά τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αμοιβαίου σεβασμού, πριν τα αφήσουν να εμπλακούν σε ελεύθερο παιχνίδι. Ένα σημαντικό ζήτημα στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις είναι η έλλειψη συστηματικής γλωσσικής υποστήριξης. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν

ότι η ανεπαρκής συστηματική γλωσσική υποστήριξη μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης για ορισμένα παιδιά. Εξέφρασαν επίσης την ανησυχία ότι αυτές οι πρώιμες γλωσσικές δυσκολίες ενδέχεται να συνεχιστούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εάν δεν παρασχεθεί η κατάλληλη υποστήριξη. Η συνεργασία με τους γονείς μπορεί επίσης να είναι δύσκολη. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ορισμένοι Έλληνες και γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν δείχνουν πάντοτε ενδιαφέρον για τις ρουτίνες των δομών ECEC και την κοινωνική αξία του παιχνιδιού, εστιάζοντας αντίθετα κυρίως σε γνωστικές δεξιότητες, όπως, για παράδειγμα, το να μπορεί το παιδί να γράφει το όνομά του. Τα γλωσσικά εμπόδια στην επικοινωνία με γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθιστούν ακόμη και απλά οργανωτικά ζητήματα σημαντικά πιο δύσκολα. Παρά τις προκλήσεις αυτές, οι παιδαγωγοί προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές κλίμα μέσω της ενσυναίσθησης, της μουσικής και ειδικών τελετουργιών μετάβασης, όπως οι persona dolls, στις οποίες τα παιδιά μπορούν να αναλαμβάνουν ενεργό και ανεξάρτητο ρόλο. Αυτό δείχνει ότι, παρά τους διαρθρωτικούς περιορισμούς, οι Έλληνες επαγγελματίες ECEC αξιοποιούν σχεσιακές, δημιουργικές και χαμηλού κόστους παιδαγωγικές στρατηγικές για την υποστήριξη της συμπερίληψης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν επίσης την ισχυρή δέσμευσή τους στη διατήρηση παιδοκεντρικών και συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών, παρά τους διαρθρωτικούς περιορισμούς.

*Νορβηγία*

**Σύντομη περιγραφή του δείγματος**

Το νορβηγικό δείγμα (δύο ομάδες εστίασης, n = 11) αποτελεί μια εξαιρετικά ομοιογενή ομάδα. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν διευθυντές δομών ECEC. Το δείγμα προέρχεται κυρίως από αστικές περιοχές, με περιορισμένη εκπροσώπηση από μικρότερες πόλεις και αγροτικούς δήμους. Όσον αφορά το κοινωνικό πλαίσιο των δομών, η εικόνα είναι μικτή, καθώς ορισμένες εξυπηρετούν κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές, ενώ άλλες όχι. Όσον αφορά τη δομή του προσωπικού, τα τυπικά προσόντα των διευθυντών και των παιδαγωγών σε θέσεις ευθύνης συνδέονται κυρίως με την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα, με πανεπιστημιακές σπουδές για παιδαγωγούς ECEC. Ωστόσο, οι νορβηγικές δομές ECEC απασχολούν επίσης καταρτισμένους επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά και νέους, καθώς και βοηθούς χωρίς εξειδικευμένο τίτλο σπουδών. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας είναι το σταθερά υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εμπειρίας. Στο νορβηγικό δείγμα δεν υπάρχουν επαγγελματίες που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους· όλοι οι συμμετέχοντες διαθέτουν

τουλάχιστον εννέα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας στον τομέα και οι περισσότεροι μεταξύ 15 και 30 ετών.

**ΔΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Το Εθνικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών παρέχει ένα κοινό εθνικό πλαίσιο για τις αξίες, το περιεχόμενο και τα καθήκοντα, αλλά αφήνει σημαντικό περιθώριο για τοπική ερμηνεία και δεν εγγυάται από μόνο του ομοιόμορφη ποιότητα κατά την εφαρμογή. Αποτελεί τη βάση για τα ετήσια σχέδια των δομών και μεταδίδει σημαντικές αξίες. Ωστόσο, ορισμένοι διευθυντές θεωρούν το πλαίσιο υπερβολικά θεωρητικό και ασαφές, υποστηρίζοντας ότι περιέχει πολύ λίγα συγκεκριμένα εργαλεία για την καθημερινή πρακτική. Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή αυτών των κατευθυντήριων γραμμών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διοίκηση της εκάστοτε δομής. Μια άλλη σημαντική διαρθρωτική πρόκληση είναι η χρηματοδότηση. Τα σημαντικά διαφορετικά επίπεδα επιχορήγησης που παρέχουν οι τοπικές αρχές σημαίνουν ότι η ποιότητα της φροντίδας εξαρτάται συχνά από το ύψος των διαθέσιμων πόρων κάθε δομής. Για παράδειγμα, αυτό επηρεάζει τη δυνατότητα χρηματοδότησης αναπληρωτών σε περιπτώσεις απουσίας λόγω ασθένειας. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν επίσης στις φιλοδοξίες για αύξηση του ποσοστού των καταρτισμένων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, αλλά η εθνική ρύθμιση διατυπώνεται τυπικά μέσω του κανόνα για την αναλογία παιδαγωγών και όχι ως γενικός στόχος να αποτελεί το 60% του προσωπικού.

**ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Σε θεσμικό επίπεδο, οι δομές ECEC αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες λόγω της έλλειψης προσωπικού και των υψηλών ποσοστών απουσιών λόγω ασθένειας. Οι διευθυντές ανέφεραν ότι οι πρακτικές και διοικητικές εργασίες μειώνουν τον χρόνο που μπορεί να αφιερωθεί σε συνεχή και ουσιαστική παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Παράλληλα, οι καθημερινές ρουτίνες, όπως τα γεύματα, το ντύσιμο και το τακτοποίημα, μπορούν επίσης να έχουν παιδαγωγική αξία όταν υπάρχει επαρκές προσωπικό, αντί να λειτουργούν απλώς ως πρακτικές υποχρεώσεις εις βάρος της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά. Ο αυξανόμενος φόρτος καταγραφής και τεκμηρίωσης, ιδίως σε περιπτώσεις παιδικής προστασίας ή για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απορροφά πολύτιμους πόρους και χρόνο, οι οποίοι στη συνέχεια δεν είναι διαθέσιμοι για τον γενικό παιδαγωγικό σχεδιασμό. Για να αντισταθμιστεί η έλλειψη προσωπικού, χρησιμοποιούνται αναπληρωτές, αν και αυτό αντιμετωπίζεται κριτικά, καθώς συχνά δεν είναι επαρκώς

εξοικειωμένοι με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της δομής ή με τα ίδια τα παιδιά. Ορισμένοι διευθυντές ανέφεραν ότι η ανεπαρκής γνώση της νορβηγικής γλώσσας και οι περιορισμένες παιδαγωγικές δεξιότητες επικοινωνίας ορισμένων αναπληρωτών μπορούν να δυσχεράνουν τη συμπερίληψηκαι την ποιότητα της αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, τονίζεται ότι η πολύ καλή οργανωτική και παιδαγωγική λειτουργία της δομής μπορεί να αποτρέψει τη διολίσθηση σε μια καθαρά λογική «διαχείρισης κρίσεων», ακόμη και σε ημέρες με υψηλά ποσοστά απουσιών προσωπικού λόγω ασθένειας. Η πρόσθετη χρηματοδότηση, η οποία θα μπορούσε να επιτρέψει αύξηση της στελέχωσης κατά 50% σε επιμέρους τμήματα, θα αποτελούσε σημαντική ανακούφιση.

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Τα επαγγελματικά προσόντα και η ανάπτυξη του προσωπικού θεωρούνται βασικοί παράγοντες για τη διασφάλιση της ποιότητας. Οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι οι νεοαποφοιτήσαντες ενδέχεται να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για παιδοκεντρικές παιδαγωγικές δραστηριότητες παρά για την καθοδήγηση ομάδων προσωπικού, τη διαχείριση της συνεργασίας με τους γονείς και την ανάληψη επαγγελματικής ευθύνης και ηγετικού ρόλου σε σύνθετες καθημερινές καταστάσεις. Ενώ πολλοί νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα διαθέτουν καλές θεωρητικές γνώσεις, συχνά στερούνται της αυτοπεποίθησης να αναλάβουν ουσιαστικούς ηγετικούς ρόλους ή να καθοδηγήσουν την ομάδα. Για τον λόγο αυτό, οι διευθυντές τονίζουν τη σημασία της στοχευμένης επιμόρφωσης, όπως οι εθνικοί πόροι και τα πακέτα ανάπτυξης ικανοτήτων της Udir, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων σε επίπεδο δομής, και ενθαρρύνουν το προσωπικό να αναπτύσσει συνεχώς τις δεξιότητές του μέσα από τη μελέτη της ερευνητικής βιβλιογραφίας, προκειμένου να ενισχύεται η επαγγελματική τους επάρκεια και ο επαγγελματικός τους ρόλος. Αυτό είναι πιο αποτελεσματικό όταν ολόκληρη η ομάδα μαθαίνει και εξελίσσεται από κοινού, αλλά οι πιέσεις της καθημερινής εργασίας συχνά αφήνουν ελάχιστο χρόνο για σχεδιασμό και αναστοχασμό. Οι διευθυντές, ειδικότερα, πρέπει να διεκδικούν ευκαιρίες επιμόρφωσης για το προσωπικό και να διασφαλίζουν ότι προβλέπεται χρόνος για τη συμμετοχή σε αυτές.

**ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ-ΧΩΡΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ**

ΤΤο φυσικό μαθησιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των χωρικών και υλικών συνθηκών, είναι κρίσιμο για το παιχνίδι των παιδιών. Ο προσεκτικός χωρικός σχεδιασμός μπορεί να συμβάλει σε ένα πιο ήρεμο περιβάλλον για την ομάδα και να ενισχύσει τη γλωσσική ανάπτυξη και το παιχνίδι των παιδιών. Είναι ενδιαφέρον ότι δεν έχουν σημασία μόνο τα ακριβά, έτοιμα παιχνίδια· τα υλικά

ανοιχτού τύπου από το φυσικό περιβάλλον, όπως ξύλινες σανίδες, σωλήνες και ξύλα, συχνά διεγείρουν τη φαντασία των παιδιών πολύ περισσότερο από τα παιχνίδια με έντονα προκαθορισμένη χρήση. Ο συνδυασμός υλικών κλειστού και ανοιχτού τύπου είναι το κλειδί για την αποτελεσματική συμμετοχή όλων των παιδιών. Ακόμη και αν τα κτήρια ή οι υπαίθριες εγκαταστάσεις δεν βρίσκονται στην καλύτερη κατάσταση, μπορεί να δημιουργηθεί ένα εξαιρετικό περιβάλλον παιχνιδιού μέσω της δημιουργικής και συμπεριληπτικής αξιοποίησης του άμεσου περιβάλλοντος και των γειτονικών φυσικών χώρων. Το φυσικό περιβάλλον πρέπει επίσης να είναι κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών και να προσαρμόζεται συνεχώς στα τρέχοντα ενδιαφέροντά τους.

**ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ**

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, το επίκεντρο βρίσκεται στον ενεργό και σχεσιακά προσανατολισμένο ρόλο των ενηλίκων. Οι ενήλικες που λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά πρέπει να είναι καταρτισμένοι επαγγελματίες, οι οποίοι παρατηρούν προσεκτικά και υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών χωρίς να το κατευθύνουν υπερβολικά ή να κυριαρχούν σε αυτό. Διαφορετικά, η υπερβολικά κυρίαρχη καθοδήγηση από τους ενήλικες μπορεί να περιορίσει τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων και την αυτενέργεια των παιδιών. Ορισμένοι διευθυντές ανέφεραν ότι όλο και περισσότερα παιδιά χρειάζονται την υποστήριξη των ενηλίκων για να ενταχθούν στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους και να το διατηρήσουν, κάτι που συνέδεσαν με αλλαγές στο οικογενειακό περιβάλλον, τη χρήση ψηφιακών μέσων και τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών.

**Συνεντεύξεις με ενδιαφερόμενους φορείς και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής**

Διεξήγαμε εννέα ημιδομημένες συνεντεύξεις με πολιτικούς φορείς και υπεύθυνους λήψης αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα: τοπικό (δήμος), περιφερειακό (κρατίδιο/περιφέρεια) και εθνικό (ομοσπονδιακό/κεντρικό). Ο αριθμός των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν σε κάθε χώρα ήταν ο εξής: AT: N = 3· CZ: N = 2· GR: N = 2· NO: N = 2. Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο την ανάλυση των πολιτικών και συστημικών πλαισίων που διέπουν τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή και φροντίδα. Αυτή η πολυεπίπεδη προσέγγιση μας επέτρεψε να προσδιορίσουμε συγκεκριμένες ανάγκες, περιορισμούς πόρων και εμπόδια στην εφαρμογή στο σημείο συνάντησης της νομοθεσίας, της διοίκησης και της πράξης.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου βάσει του Mayring (2010), με την εφαρμογή παραγωγικής–επαγωγικής διαδικασίας για την ανάπτυξη των κατηγοριών. Το παραγωγικό πλαίσιο του έργου PLEOS διαμορφώθηκε με βάση υφιστάμενες θεωρητικές έννοιες, οι οποίες στη συνέχεια διαφοροποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν από επαγωγικές κατηγορίες που προέκυψαν από το εμπειρικό υλικό. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, δύο συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν αρχικά ανεξάρτητα από δύο διαφορετικούς ερευνητές. Η αρχική συμφωνία μεταξύ των κωδικοποιήσεων ήταν 68%. Το ποσοστό αυτό αφορά την αρχική συμφωνία που προέκυψε κατά τη φάση βαθμονόμησης και χρησιμοποιήθηκε κυρίως για τη βελτίωση του πλαισίου κωδικοποίησης και όχι ως τελικός δείκτης αξιοπιστίας της κωδικοποίησης. Μετά από λεπτομερή σύγκριση και συζήτηση των διαφορών στην κωδικοποίηση και την επίτευξη συναίνεσης, ένας ερευνητής ολοκλήρωσε την κωδικοποίηση του υπόλοιπου σώματος των δεδομένων. Η σύνθεση και η σύνοψη των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης (AI). Ωστόσο, η ερευνητική ομάδα έλεγξε και επικύρωσε στη συνέχεια με μη αυτόματο τρόπο τις περιλήψεις που δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης, προκειμένου να διασφαλίσει την ακρίβειά τους τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το πλαίσιο.

*Αυστρία*

| | |
|---|---|
| **ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ** | Ο στόχος είναι ουσιαστικά όλες οι κρατικές δομές να είναι ανοιχτές σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους συνθήκες ή τυχόν αναπηρίες. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας γενικά υποδέχονται θερμά τα παιδιά, αν και πρέπει να αναγνωριστεί ότι δεν είναι κάθε δομή ECEC ιδανική για κάθε παιδί. Μια πρόσφατη επιτυχημένη στρατηγική ήταν η στενή συνεργασία με εξειδικευμένους οργανισμούς για την παροχή πρόσθετης υποστήριξης σε παιδιά και γονείς εντός των δομών και στο πλαίσιο των διαθέσιμων οικονομικών πόρων. Ένα πολύ καλό πρακτικό παράδειγμα αποτελεί η ανάπτυξη κινητών ψυχολογικών ομάδων, οι οποίες παρατηρούν και παρέχουν τεκμηριωμένη ανατροφοδότηση. |

Μια άλλη στρατηγική που επιδιώκει να εφαρμόσει η κυβέρνηση είναι η υλοποίηση νέων προγραμμάτων κατάρτισης, όπως το τυποποιημένο πτυχίο «Elementarpädagogik» και το πανεπιστημιακό πρόγραμμα «Elementar+» ή «ElementarPro», τα οποία θα δίνουν επίσης ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια μιας συμπεριληπτικής στάσης στους νέους παιδαγωγούς. Η αντιμετώπιση παιδιών που παρουσιάζουν σοβαρές προκλήσεις συμπεριφοράς αποτελεί σημαντική πρόκληση. Εάν τα παιδιά αυτά θεωρηθεί ότι αποτελούν κίνδυνο για τον εαυτό τους ή για άλλους, ενδέχεται να απομακρυνθούν από το πρόγραμμα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε διακοπή των σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί και σε επαναλαμβανόμενες αλλαγές δομής μέχρι το έτος υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, πρόκειται να εισαχθεί ένα σταδιακό σχέδιο παρέμβασης πριν από την ενδεχόμενη απομάκρυνση ενός παιδιού. Υπάρχει σημαντικό περιθώριο βελτίωσης όσον αφορά την παροχή μεγαλύτερης υποστήριξης σε παιδιά χωρίς επίσημη διάγνωση, ώστε να μη μένουν χωρίς την υποστήριξη που χρειάζονται. Υπάρχει επίσης περιθώριο βελτίωσης στην υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών, μέσω πρόσθετων μέτρων και παροχών υποστήριξης.

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**

Από την οπτική της πολιτικής, το συνεχώς επικαιροποιούμενο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών ορίζει την προσχολική αγωγή ως διακριτό τομέα και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμπερίληψη και στο παιχνίδι. Σε ορισμένες δομές της Στυρίας έχουν ήδη τεθεί σε εφαρμογή προγράμματα στήριξης, όπως ο Νόμος για την Αναπηρία και το πρόγραμμα «KISA» (Κοινωνική Εργασία στο Νηπιαγωγείο), τα οποία συμβάλλουν στην ελάφρυνση του βάρους για τις οικογένειες. Μια άλλη πτυχή της τρέχουσας πολιτικής είναι η διασφάλιση μιας ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αυτό υποστηρίζεται από το υποχρεωτικό έτος προσχολικής φοίτησης, μια συμφωνία βάσει του Άρθρου 15α και την απλοποιημένη ανταλλαγή δεδομένων, τα οποία αποσκοπούν στη διασφάλιση ισότιμων αφετηριών για όλα τα παιδιά. Ωστόσο, το τρέχον σύστημα παρουσιάζει ένα σημαντικό κενό όσον αφορά μια «τρίτη ομάδα» παιδιών. Πρόκειται για παιδιά που δεν έχουν διαγνωσμένη αναπηρία ή ελλείμματα στην κύρια γλώσσα, αλλά εμφανίζουν έντονες προκλήσεις συμπεριφοράς, για παράδειγμα σε συνάρτηση με την υπερβολική χρήση ψηφιακών μέσων. Επί του παρόντος, η ομάδα αυτή δεν διαθέτει κατάλληλους μηχανισμούς υποστήριξης. Η συμπερίληψη μπορεί να παρεμποδιστεί περαιτέρω από το γεγονός ότι, λόγω της υφιστάμενης κατανομής αρμοδιοτήτων, υπάρχουν

νομικοί και οικονομικοί περιορισμοί που δεν επιτρέπουν την επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ διαφορετικών κυβερνητικών φορέων. Προκειμένου τα συστήματα να παραμείνουν κατάλληλα και στο μέλλον, υποστηρίζεται ότι πρέπει να επανεξετάζονται συνεχώς, τα περίπλοκα ή υπερβολικά γραφειοκρατικά μέτρα να αναμορφώνονται και να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε πτυχές όπως η δημοκρατική ανάπτυξη. Ο αποτελεσματικός συντονισμός και τα δομημένα, σταδιακά σχέδια είναι απαραίτητα για τη ρεαλιστική εφαρμογή των στόχων πολιτικής. Η κυβέρνηση έχει επίσης πλήρη επίγνωση της ευθύνης της για την εκπαίδευση νέων γενεών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και διατηρεί επαφή με τα ομόσπονδα κρατίδια και άλλους σχετικούς φορείς σχετικά με τον βέλτιστο τρόπο εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών στην πράξη. Παράλληλα, προωθείται ενεργά η ποιοτική αναβάθμιση τόσο της αρχικής όσο και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, με έμφαση στη συμπερίληψη.

**ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ**

Ακόμη και με μια στέρεη εκπαίδευση, οι επαγγελματίες φροντίδας συχνά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις πολύπλοκες και ταχέως μεταβαλλόμενες προκλήσεις της καθημερινής τους εργασίας. Ψυχολόγοι και στελέχη παιδικής προστασίας έχουν ενταχθεί στις δομές με στόχο τη σταθεροποίηση της κατάστασης. Είναι υπεύθυνοι για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας του προσωπικού και την υποστήριξή του στην αντιμετώπιση περιστατικών σωματικής επιθετικότητας από παιδιά.

Σε επίπεδο διοίκησης υπάρχουν επιτυχημένα προγράμματα, όπως το «talentpool», στο πλαίσιο του οποίου νέοι συνάδελφοι αξιολογούνται από εξωτερικούς φορείς, όπως η Deloitte, με σκοπό τη δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης ακόμη και πριν αναλάβουν διοικητικό ρόλο. Προγραμματίζονται επίσης δομημένες συνεδρίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης για τους πρώτους 18 μήνες, προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη σταθερότητα για αυτούς τους νέους επαγγελματίες. Παρόλα αυτά, πολλοί θεωρούν ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν κατά το πρώτο έτος της απασχόλησής τους είναι υπερβολικά σποραδική και ότι η διαμόρφωση μιας κοινής επαγγελματικής κατανόησης είναι εξίσου απαραίτητη με την ολοκλήρωση μιας παιδαγωγικά κατάλληλης κατάρτισης, προκειμένου να διασφαλιστεί υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση. Εξακολουθεί, ωστόσο, να υπάρχει πολύ μεγάλη ανάγκη για εξειδικευμένη επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, ιδίως στους τομείς της συμπερίληψης, της διαχείρισης προκλητικών συμπεριφορών, της υπέρβασης των

γλωσσικών φραγμών και της συνεργασίας με τους γονείς. Αναγνωρίζεται επίσης ότι οι διεπιστημονικές και θεματικά εξειδικευμένες ικανότητες θα πρέπει να καλλιεργούνται μέσω της επίσημης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε οι επαγγελματίες να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να ανταποκρίνονται σε σύνθετες καταστάσεις της καθημερινής τους εργασίας. Η ισχυρή θεμελίωση στην παιδαγωγική και τις προσεγγίσεις, οι επαρκώς εποπτευόμενες και διευρυμένες περίοδοι πρακτικής κατάρτισης, η προετοιμασία για διεπιστημονική συνεργασία και συνεργασία με τους γονείς, καθώς και η ενσωμάτωση της συμπερίληψης, της διαφορετικότητας και της εξατομικευμένης υποστήριξης στην εκπαίδευση αναφέρονται ως οι σημαντικότεροι τομείς για την ανάπτυξη υψηλών επαγγελματικών προτύπων τόσο για νέους όσο και για έμπειρους παιδαγωγούς. Η υποστήριξη της μετάβασης από την κατάρτιση στον χώρο εργασίας μέσω ισχυρότερων συστημάτων mentoring και συμβουλευτικής υποστήριξης θεωρείται επίσης ιδιαίτερα σημαντική.

**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΡΟΙ**

Μια σταθερή δομή στελέχωσης και ένα κατάλληλο φυσικό περιβάλλον είναι κρίσιμα για την επιτυχία της συμπερίληψης. Ενώ τα νέα κτήρια συχνά παρέχουν τις ιδανικές συνθήκες για τη συμπερίληψη και τις ίσες ευκαιρίες, τα παλαιότερα κτήρια (ορισμένα από τα οποία είναι έως και 60 ετών) απαιτούν μεγάλη δημιουργικότητα, προσεκτικό σχεδιασμό από το προσωπικό και συντονισμό για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων. Στις αγροτικές περιοχές, οι τιμές των ακινήτων ανά τετραγωνικό μέτρο είναι συχνά αρκετά χαμηλές ώστε να επιτρέπουν τη δημιουργία πιο ευρύχωρων δομών. Μια επιτυχημένη προσέγγιση είναι να εξετάζονται οι χώροι από την οπτική των παιδιών, με το προσωπικό να συμμετέχει ενεργά σε αυτή τη διαδικασία. Συχνά, απλές αλλά αποτελεσματικές προσαρμογές, όπως η αναδιάταξη ογκωδών επίπλων ή η δημιουργία ευδιάκριτων ήσυχων γωνιών, μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά το παιχνίδι των παιδιών. Ένα σημαντικό βήμα προς τα εμπρός θα ήταν η απομάκρυνση από άκαμπτες κατευθυντήριες γραμμές, όπως η πρόβλεψη ενός σταθερού αριθμού 22 παιδιών ανά ομάδα. Αντ' αυτού, η κατανομή των πόρων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ποια συστήματα υποστήριξης και ποιες δυνατότητες είναι απαραίτητα για τις ανάγκες των παιδιών σε κάθε συγκεκριμένο πλαίσιο. Επιπλέον, τα υλικά συχνά δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τις διαφορετικές συνθήκες ζωής και ανάγκες των αστικών και αγροτικών περιοχών.

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**

Η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ όλων των τομέων είναι ζωτικής σημασίας. Η συνεχής επικοινωνία είναι απαραίτητη για την

εξεύρεση κατάλληλων λύσεων για τα παιδιά που δυσκολεύονται να ενταχθούν σε μια συγκεκριμένη ομάδα, ανεξάρτητα από το αν οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί. Ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο ζήτημα είναι η συνεργασία με τους γονείς. Συχνά προκύπτουν συγκρούσεις λόγω διαφορετικών πολιτισμικών αντιλήψεων για την ανατροφή των παιδιών ή θρησκευτικών επιφυλάξεων, όπως όταν οι γονείς επιμένουν ότι το παιδί τους δεν πρέπει να παίζει με παιδιά άλλων θρησκειών. Η παροχή υπηρεσιών διερμηνείας και γλωσσικής υποστήριξης έχει αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματικός τρόπος ενίσχυσης της ικανότητας των παιδαγωγών να επικοινωνούν με τους γονείς. Στο μέλλον, δεν πρέπει να παραβλέπεται η υποστήριξη των πολύ μικρών παιδιών, ιδίως εκείνων κάτω του ενός έτους. Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να δοθεί πολύ μεγαλύτερη έμφαση στη δικτύωση και στη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών, των δομών ECEC και των άλλων συστημάτων υποστήριξης.

**ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ**

Η επιστημονική γνώση αποτελεί κεντρικό πυλώνα της προσχολικής αγωγής. Τεκμηριωμένο υλικό, όπως αυτό που αφορά την προσαρμογή των παιδιών στο νέο περιβάλλον ή τον προγραμματισμό των γευμάτων, μοιράζεται με τους συναδέλφους του κλάδου μέσω πλατφορμών όπως το ElementarPro ή το Elementar+. Διατηρούμε στενούς δεσμούς με ερευνητικά ιδρύματα, πανεπιστήμια και ιδρύματα εκπαίδευσης παιδαγωγών. Η σύγχρονη εξειδικευμένη βιβλιογραφία, κυρίως στα γερμανικά, αξιοποιείται επίσης εκτενώς για τον επανασχεδιασμό της υποστήριξης του παιχνιδιού, τόσο ως προς τον χώρο όσο και ως προς το περιεχόμενο.

Η εμπειρία έχει δείξει ότι ο σχεδιασμός βάσει τεκμηριωμένων στοιχείων είναι πιο αποτελεσματικός όταν οι επαγγελματίες διαπιστώνουν στην πράξη τα οφέλη του μέσα από θετικά παραδείγματα, παρά όταν τους επιβάλλονται αυστηρές κατευθυντήριες γραμμές από ανώτερα διοικητικά επίπεδα. Ωστόσο, η άμεση εφαρμογή σημαντικών πολιτικών αποφάσεων, όπως η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, μπορεί γρήγορα να δημιουργήσει υπερβολικές απαιτήσεις για το προσωπικό στην καθημερινή πρακτική. Επί του παρόντος, υπάρχει έλλειψη επαρκώς τεκμηριωμένης συνολικής εικόνας για τον τρόπο με τον οποίο η συμπερίληψη εφαρμόζεται σε διαρθρωτικό επίπεδο στα διάφορα ομόσπονδα κρατίδια της Αυστρίας, καθώς οι διαφορετικές προσεγγίσεις δεν είναι ευρέως γνωστές ούτε εύκολα συγκρίσιμες. Συνιστάται, επομένως, η ευρύτερη διάδοση διεθνών παραδειγμάτων καλής πρακτικής, καθώς

και η μετατροπή των προγραμματισμένων μεταρρυθμίσεων σε συγκεκριμένα, εφαρμόσιμα και σταδιακά σχέδια, ώστε να καταστεί δυνατή η λήψη τεκμηριωμένων πολιτικών αποφάσεων. Η δημιουργία συνεργασιών μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυβερνητικών φορέων, με ισχυρή ερευνητική βάση, αποτελεί ιδιαίτερα επιθυμητή κατεύθυνση. Η συνεργασία με υφιστάμενους μηχανισμούς και εργαλεία πολιτικής, με στόχο την παραγωγή αποτελεσμάτων για συγκεκριμένες ομάδες-στόχους και την παρουσίασή τους με διαφανή και συνοπτικό τρόπο, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για την περαιτέρω ανάπτυξη του τομέα ECEC.

*Τσεχική Δημοκρατία*

**ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ**

Η έννοια της συμπερίληψης γίνεται όλο και περισσότερο κατανοητή ως εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά και τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, περιορισμούς που σχετίζονται με την υγεία, χαρισματικότητα, διαφορετική μητρική γλώσσα ή προσωρινή ανάγκη για κοινωνική υποστήριξη. Στις τσέχικες δομές ECEC, η υποστήριξη παρέχεται κυρίως από βοηθούς στο πλαίσιο του συστήματος μέτρων υποστήριξης. Πιο πρόσφατα, οι κοινωνικοί παιδαγωγοί έχουν επίσης αναδειχθεί σε σημαντικό επαγγελματικό ρόλο, ιδίως σε δομές που εργάζονται με παιδιά από κοινωνικά μειονεκτούντα, πολιτισμικά ή γλωσσικά διαφορετικά υπόβαθρα. Ένα μοντέλο εμπνευσμένο από τη Φινλανδία, στο οποίο οι επαγγελματίες υποστήριξης δεν τοποθετούνται μόνιμα σε μια μόνο τάξη αλλά μετακινούνται ευέλικτα μεταξύ των τάξεων, έχει συζητηθεί ως πιθανή κατεύθυνση για τις τσεχικές υπηρεσίες υποστήριξης. Στο τρέχον πλαίσιο μεταρρυθμίσεων της Τσεχίας, αυτή η λογική αντικατοπτρίζεται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ιδίως μέσω της καθορισμένης στελέχωσης με βοηθούς διδασκαλίας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού από τον Σεπτέμβριο του 2026 και του νέου πλαισίου χρηματοδότησης για σχολικούς ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς και κοινωνικούς παιδαγωγούς στα δημοτικά σχολεία. Επομένως, δεν θα πρέπει να παρουσιάζεται ως μέτρο που έχει ήδη εφαρμοστεί στην προσχολική εκπαίδευση. Στις τσέχικες δομές ECEC, η υποστήριξη εξακολουθεί να εξαρτάται κυρίως από τους βοηθούς παιδαγωγών που παρέχονται μέσω μέτρων υποστήριξης, από την τοπική δυνατότητα στελέχωσης και σε ορισμένες περιπτώσεις, από αναδυόμενους ρόλους όπως εκείνοι των κοινωνικών παιδαγωγών. Η προσχολική αγωγή θέτει τα θεμέλια για ολόκληρη τη ζωή ενός παιδιού, βοηθώντας το να αντιμετωπίζει έγκαιρα ατομικές δυσκολίες

ή «κενά» στην ανάπτυξή του, ώστε να μπορέσει να επιτύχει αργότερα.

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**

Αν και το Πλαίσιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος (FEP PE) για την τσεχική προσχολική αγωγή παρέχει υποστήριξη στην επαγγελματικοποίηση του τομέα ECEC, οι επικριτές υποστηρίζουν ότι οι τρέχουσες κατευθυντήριες γραμμές είναι υπερβολικά τυπικές και έχουν τη μορφή νομικών κειμένων. Αντ' αυτού, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πιο δυναμικές μορφές, όπως σύντομα βίντεο, για να βοηθούν τους παιδαγωγούς να κατανοούν και να οπτικοποιούν παιδαγωγικές έννοιες και πρακτικές συμπερίληψης. Το παιχνίδι αποτελεί το σημαντικότερο παιδαγωγικό εργαλείο και είναι βαθιά ριζωμένο στη συνείδηση των παιδαγωγών. Σε ομάδες μεικτής ηλικίας, το ελεύθερο και αυθόρμητο παιχνίδι αποτελεί ζωτική μορφή μάθησης για τα παιδιά και δεν πρέπει να υπονομεύεται από υπερβολικά πολλές δραστηριότητες υπό την καθοδήγηση των παιδαγωγών. Από πολιτική άποψη, συζητήθηκε η ιδέα της κατάργησης της αναβολής της έναρξης της σχολικής φοίτησης, η οποία όμως απορρίφθηκε, καθώς οι αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των παιδιών θα επέβαλλαν διαφορετικά υπερβολικό βάρος στα δημοτικά σχολεία. Στα πρώτα σχολικά έτη, στόχος είναι η μείωση της πίεσης για επίδοση και η μεγαλύτερη έμφαση στην εξατομίκευση. Εξετάζεται επίσης η ενοποίηση της διοικητικής διαχείρισης της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι δυνατή η κοινή αξιοποίηση εξειδικευμένου προσωπικού, όπως ψυχολόγων.

**ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ**

Μια βασική αρχή είναι η παιδαγωγική παρουσία: οι παιδαγωγοί πρέπει να λειτουργούν ως διευκολυντές της παιδαγωγικής διαδικασίας και όχι να επιδιώκουν τον απόλυτο έλεγχο. Ωστόσο, υπάρχει ένα κενό στο σύστημα κατάρτισης. Αν και η εκπαίδευση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στο ανώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχει σημαντική πρακτική εμπειρία, οι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι ενδέχεται επίσης να αναπαράγει πιο παραδοσιακές αντιλήψεις για την παιδαγωγική πράξη, με μεγαλύτερη έμφαση στη διατήρηση του ελέγχου επί των παιδιών και των ρουτινών της τάξης παρά στη διευκόλυνση του αυτόνομου παιχνιδιού, της εξερεύνησης και της λήψης αποφάσεων από τα παιδιά. Υπάρχει αίτημα οι διευθυντές δομών ECEC να κατέχουν τουλάχιστον πτυχίο Bachelor, αν και αυτό δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί για οικονομικούς λόγους. Ένας άλλος σημαντικός στόχος είναι να παρασχεθεί στους βοηθούς εκπαιδευτικούς ολοκληρωμένη κατάρτιση σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (SEN) και

σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη μάθηση μέσω παιχνιδιού, ώστε να μπορούν να υποστηρίζουν ενεργά και επαγγελματικά τα παιδιά αντί να περιορίζονται απλώς στην παρουσία τους. Η παιδαγωγική παρατήρηση αναγνωρίστηκε ως θεμελιώδης επαγγελματική δεξιότητα που επιτρέπει στους παιδαγωγούς και στους βοηθούς παιδαγωγών να κατανοούν τη συμπεριφορά των παιδιών, να ερμηνεύουν κατάλληλα τις καταστάσεις στην τάξη και να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Οι ερωτηθέντες τόνισαν επίσης ότι οι παιδαγωγοί θα πρέπει να υποστηρίζονται στην ανάπτυξη επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και ενός ισχυρότερου αισθήματος της αξίας του έργου τους, ιδίως μέσω της αναγνώρισης της παιδαγωγικής σημασίας της προσχολικής αγωγής και του παιδικού παιχνιδιού.

**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΡΟΙ**

Ο σχεδιασμός του φυσικού χώρου επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της αγωγής των παιδιών. Συνιστάται στους παιδαγωγούς να αποφεύγουν την αισθητηριακή υπερφόρτωση, περιορίζοντας την οπτική ακαταστασία, όπως τα υπερβολικά πολύχρωμα διακοσμητικά στα παράθυρα και την άτακτη έκθεση υλικών. Τα υλικά θα πρέπει να αποθηκεύονται σε ντουλάπια και να παρουσιάζονται στα παιδιά ως «θησαυροί», αντί να βρίσκονται διαρκώς εκτεθειμένα με χαοτικό τρόπο. Οι κήποι και οι εξωτερικοί χώροι αποτελούν πολύτιμα περιβάλλοντα μάθησης, όπου τα παιδιά μπορούν να παίζουν με φυσικά στοιχεία, όπως το χώμα, και να εμπλέκονται σε δημιουργικό παιχνίδι. Ο συμπεριληπτικός χωρικός σχεδιασμός επιτρέπει την υλοποίηση συγκεκριμένων κατασκευαστικών δραστηριοτήτων ή τη δημιουργία ήσυχων χώρων μέσω της διαμόρφωσης διακριτών ζωνών. Οι ερωτηθέντες επέκριναν το γεγονός ότι οι χώροι των δομών ECEC συχνά σχεδιάζονται και ρυθμίζονται με τρόπους που δίνουν προτεραιότητα στην υγιεινή, την ασφάλεια και την τυποποίηση έναντι της παιδαγωγικής ευελιξίας. Κατά την άποψή τους, αυτό μπορεί να περιορίσει τη δημιουργική αξιοποίηση των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων και να μειώσει τις ευκαιρίες για πιο εξερευνητικές, «ακατάστατες» ή βασισμένες στη φύση μορφές παιχνιδιού. Οι ερωτηθέντες αντιπαρέβαλαν αυτή την κατάσταση με πιο ευέλικτες προσεγγίσεις, όπως εκείνες που συναντώνται στα νηπιαγωγεία του δάσους, όπου η μάθηση σε εξωτερικούς χώρους και η μάθηση μέσω της φύσης κατέχουν πιο κεντρική θέση στην παιδαγωγική προσέγγιση. Τα χωρικά ζητήματα μπορούν επίσης να αντιμετωπιστούν μέσω προσεκτικού αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, για παράδειγμα με κεντρικά τοποθετημένες και κατάλληλα

διαχωρισμένες τουαλέτες, ώστε να εξασφαλίζεται περισσότερος διαθέσιμος χώρος παιχνιδιού στις αίθουσες των ομάδων.

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**

Οι ερωτηθέντες πρότειναν ότι οι πόροι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικότερα μέσω ισχυρότερης συνεργασίας ή κοινής διοίκησης μεταξύ δομών ECEC και δημοτικών σχολείων, ιδίως όταν αυτό επιτρέπει την κοινή πρόσβαση σε ειδικούς όπως σχολικοί ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί ή κοινωνικοί παιδαγωγοί. Ωστόσο, τέτοιες οργανωτικές ρυθμίσεις πρέπει να συνοδεύονται από σαφείς μηχανισμούς χρηματοδότησης και επαρκή στελέχωση. Οι ερωτηθέντες τόνισαν επίσης τη σημασία της στενής συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και συνεργαζόμενων δομών ECEC στην εκπαίδευση των μελλοντικών παιδαγωγών, ώστε να λαμβάνουν συστηματική πρακτική καθοδήγηση, mentoring και εποικοδομητική ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους προετοιμασίας. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που υποστηρίζονται από το Εθνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο φέρνουν σε επαφή παιδαγωγούς προσχολικής και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για κοινή επιμόρφωση σε βασικά θέματα, όπως η διαμορφωτική αξιολόγηση, οι παιδαγωγικές στρατηγικές και η επικοινωνία με τους γονείς. Η διεπιστημονική συνεργασία θεωρείται επίσης σημαντική κατά τον επανασχεδιασμό των εξωτερικών χώρων, όπως όταν οι δομές ECEC, αρχιτέκτονες και ιδρύματα/φορείς συνεργάζονται για τον σχεδιασμό κήπων με έμφαση στη φύση.

**ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ**

Οι ερωτηθέντες διαπίστωσαν έλλειψη συστηματικής έρευνας, αναλυτικής ανατροφοδότησης και χάραξης πολιτικής βάσει τεκμηριωμένων στοιχείων στην τσεχική προσχολική αγωγή και φροντίδα. Αν και οι κρατικοί φορείς συλλέγουν εκτεταμένα διοικητικά και στατιστικά δεδομένα, για παράδειγμα σχετικά με τη χωρητικότητα, τη φοίτηση και τα παιδιά που λαμβάνουν μέτρα στήριξης, τα δεδομένα αυτά δεν διατίθενται πάντα σε μορφή που να υποστηρίζει βαθύτερη εννοιολογική ανάλυση, αξιολόγηση της πρακτικής ή λήψη αποφάσεων βάσει τεκμηριωμένων στοιχείων. Ως εκ τούτου, οι ερωτηθέντες ζήτησαν ισχυρότερους δεσμούς μεταξύ της συλλογής δεδομένων, της έρευνας, της χάραξης πολιτικής και της ανατροφοδότησης προς τις δομές ECEC από την πράξη. Τα πανεπιστήμια θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν αυτή την ευκαιρία: οι μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί φοιτητές θα μπορούσαν να επεξεργαστούν και να συνθέσουν αυτούς τους μεγάλους όγκους δεδομένων, προκειμένου να παράγουν παραδείγματα καλής πρακτικής που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό

σύστημα. Επιπλέον, τα πανεπιστήμια και οι διεθνείς πρωτοβουλίες, όπως αυτές του ΟΟΣΑ, θα πρέπει να συμβάλουν στην ενσωμάτωση νέων τάσεων στην εκπαίδευση των παιδαγωγών και στην κάλυψη των ερευνητικών κενών όσον αφορά τις πραγματικές επαγγελματικές ικανότητές τους. Απαιτούνται επίσης σαφή πρακτικά εγχειρίδια και οδηγοί, ώστε να βοηθούν τους παιδαγωγούς να κατανοούν αφηρημένες επιστημονικές έννοιες, όπως η ψηφιακή ικανότητα ή η θεωρητική και παιδαγωγική διάσταση του παιχνιδιού, και να τις συνδέουν με την καθημερινή τους πρακτική.

*Ελλάδα*

**ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ**

Το δείγμα για την Ελλάδα περιελάμβανε δύο φορείς χάραξης πολιτικών. Τα ποιοτικά ευρήματα που παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα προέρχονται από τις συνεισφορές και των δύο ατόμων και παρέχουν βασικές πληροφορίες για τις διαρθρωτικές διαστάσεις του ελληνικού συστήματος. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα συμπεριληπτικής πρακτικής που προέκυψε από τις συνεντεύξεις αφορά τη χρήση persona dolls, όπως η μασκότ της τάξης ή κούκλες-χαρακτήρες, οι οποίες θεωρήθηκε ότι ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών. Αυτά τα παιγνιώδη μέσα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σταθερού και ασφαλούς συναισθηματικού κλίματος, βοηθώντας τα παιδιά να ξεπεράσουν γλωσσικά και αναπτυξιακά εμπόδια, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή παιδιών που διαφορετικά θα ήταν πιο διστακτικά, καθώς στο παιχνίδι με την κούκλα δεν υπάρχει «σωστό» ή «λάθος». Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, τα παιδιά συχνά επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα εμπλοκής, ακόμη και όταν δεν εκφράζονται λεκτικά. Σύνθετα κοινωνικά ζητήματα και ζητήματα διακρίσεων μπορούν επίσης να συζητηθούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον με τη χρήση persona dolls. Το παιχνίδι προσφέρει γενικότερα στα παιδιά τη δυνατότητα να νοηματοδοτούν εμπειρίες και να αναπαριστούν γεγονότα, επιτρέποντας την ισότιμη συμμετοχή παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα ή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN). Οι συμμετέχοντες τόνισαν επίσης την ανάγκη για ποιοτικούς δείκτες που να μπορούν να αποτυπώνουν ουσιαστικές μορφές συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, αντί να βασίζονται αποκλειστικά στη φυσική παρουσία των παιδιών στις δραστηριότητες.

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**

Το πρόγραμμα σπουδών (μόνο για το νηπιαγωγείο) και οι συγκεκριμένες κατευθυντήριες οδηγίες για τους παιδαγωγούς δίνουν έμφαση στη μάθηση μέσω παιχνιδιού,

καθιστώντας την βασικό μέσο εκπαίδευσης και συμπερίληψης. Το πρόγραμμα σπουδών προσδιορίζει τη συναισθηματική σταθερότητα και τη συμμετοχή των παιδιών ως σημαντικούς δείκτες. Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τις δομές ECEC βασίζεται σε τρεις πυλώνες: διαφοροποιημένη διδασκαλία, παιδαγωγική με πολιτισμική ευαισθησία και κοινή εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρίες.

Αυτό παρέχει ένα σημαντικό πολιτικό και παιδαγωγικό θεμέλιο για τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού. Η κύρια πρόκληση, επομένως, δεν είναι η απουσία σχετικών αρχών του προγράμματος σπουδών, αλλά η συνεπής μεταφορά τους στην καθημερινή πρακτική μέσω πόρων, κατάρτισης, εξειδικευμένης υποστήριξης και κοινής επαγγελματικής ορολογίας. Στην πράξη, ωστόσο, οι στόχοι αυτοί συχνά συναντούν δυσκολίες λόγω έλλειψης πόρων και επίμονων παρανοήσεων σχετικά με την παιδαγωγική, όπως η αντίληψη ότι τα σενάρια παιχνιδιού περιορίζουν το ελεύθερο παιχνίδι ή ότι η συμπερίληψη αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών. Υπάρχει επίσης έλλειψη κοινής ορολογίας και σαφών κατευθυντήριων γραμμών που να ορίζουν τι σημαίνει στην πράξη το «συμπεριληπτικό παιχνίδι» στην καθημερινή ζωή. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη να μεταφραστούν πιο αποτελεσματικά οι αρχές του προγράμματος σπουδών στην πράξη, ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες και το αίσθημα του ανήκειν θα πρέπει να συμπεριληφθούν ως σαφείς δείκτες στο πρόγραμμα σπουδών.

**ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ**

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών συμβούλων για τα νηπιαγωγεία, οι οποίοι λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές γνώσης και προωθούν την έννοια της μάθησης μέσω παιχνιδιού, έχει προωθηθεί ενεργά, ιδίως στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών. Η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύεται επίσης μέσω ατομικών αξιολογήσεων και ανταλλαγών στο πλαίσιο επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και δικτύων παιδαγωγών. Στο τέλος του σχολικού έτους, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των δομών καθορίζουν τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδαγωγών. Ωστόσο, υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένων προγραμμάτων κατάρτισης που να στοχεύουν ειδικά στη χρήση του παιχνιδιού ως μέσου συμπερίληψης. Οι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι συχνά αναμένεται από τους παιδαγωγούς να έχουν ήδη κατακτήσει τη χρήση του παιχνιδιού για τη συμπερίληψη, παρότι συχνά δεν διαθέτουν τις εξειδικευμένες γνώσεις και τις πρακτικές στρατηγικές που απαιτούνται για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Ως εκ τούτου, απαιτείται συνεχής, πρακτικά προσανατολισμένη επαγγελματική ανάπτυξη, ώστε οι παιδαγωγοί να μάθουν πώς μπορούν να

παρεμβαίνουν διακριτικά στο παιχνίδι για να υποστηρίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σεβόμενοι παράλληλα την αυτονομία τους.

**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΡΟΙ**

Προκειμένου οι παιδαγωγοί να μπορούν να εφαρμόζουν με επιτυχία τα επαγγελματικά τους προσόντα, είναι απαραίτητο ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και επαρκείς πόροι. Στην πράξη, ωστόσο, οι συμμετέχοντες ανέφεραν σημαντικές διαφορές στις φυσικές και υλικές συνθήκες μεταξύ των διαφορετικών δομών ECEC: έλλειψη υλικών παιχνιδιού και κατάλληλων χώρων, και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και έλλειψη παιδικών χαρών. Οι συμμετέχοντες συνέδεσαν αυτές τις διαφορές με το γεγονός ότι η ευθύνη για τις δομές ECEC ανήκει στις τοπικές αρχές, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στην ποιότητα των υποδομών μεταξύ των δομών. Αυτές οι έντονες διαφοροποιήσεις στις φυσικές και υλικές συνθήκες παρεμποδίζουν σημαντικά την εφαρμογή του συμπεριληπτικού παιχνιδιού. Στα δημόσια νηπιαγωγεία, ένας νηπιαγωγός μπορεί να είναι υπεύθυνος για έως και 25 παιδιά, γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητες για εργασία σε μικρές ομάδες ή για συστηματική παρατήρηση και υποστήριξη του παιχνιδιού των παιδιών. Η βελτίωση της αναλογίας προσωπικού προς παιδιά, για παράδειγμα μέσω της συνδιδασκαλίας από δύο νηπιαγωγούς, θα επέτρεπε στο μαθησιακό περιβάλλον να προσαρμόζεται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών, δημιουργώντας τον απαραίτητο χρόνο και χώρο για την ουσιαστική εφαρμογή της συμπερίληψης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**

Η συνεργασία αυτή έχει αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική σε πολλά επίπεδα, ιδίως μέσω του δικτύου των παιδαγωγών, το οποίο διευκολύνει τη δυναμική ανταλλαγή καλών πρακτικών και την αμοιβαία παρατήρηση. Επιπλέον, η συνεργασία με πανεπιστήμια και ερευνητικές ομάδες εκτιμάται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς συμβούλους και επιδιώκεται ενεργά. Είναι σημαντικό τα προγράμματα σπουδών να μην αντιμετωπίζονται ως άκαμπτα έγγραφα, αλλά να αποτελούν αντικείμενο συνεργατικού διαλόγου, ώστε να μπορούν να αναθεωρούνται και να επικαιροποιούνται συνεχώς με βάση κοινές οπτικές, δεδομένα και εμπειρίες που προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία.

**ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ**

Η μεταφορά των επιστημονικών ευρημάτων στην πρακτική της ECEC είναι επί του παρόντος ασυνεπής, καθώς δεν υπάρχουν επίσημοι μηχανισμοί για τη συστηματική παροχή νέων ερευνητικών δεδομένων στους εκπαιδευτικούς συμβούλους. Η πρόσβαση στη

γνώση είναι συχνά δύσκολη, καθώς οι ερευνητικές βάσεις δεδομένων απαιτούν συνδρομές επί πληρωμή. Επιπλέον, οι ερευνητικές προτεραιότητες δεν ευθυγραμμίζονται πάντα με τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που οδηγεί σε εντάσεις μεταξύ της ερευνητικά θεμελιωμένης εστίασης στην αυτονομία των παιδιών και των μαθησιακών στόχων που καθορίζονται από την πολιτική. Για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης, είναι σημαντικό τα επιστημονικά ευρήματα να συλλέγονται και να διατίθενται σε βάσεις δεδομένων ανοικτής πρόσβασης, καθώς και να μετατρέπονται σε πρακτικά εργαλεία για τις δομές ECEC και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Απαιτείται επίσης ένας μόνιμος μηχανισμός ανατροφοδότησης, ώστε να παρέχεται στις ερευνητικές ομάδες πρακτική γνώση από την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, διασφαλίζοντας έτσι τη συνεχή ανάπτυξη. Οι γενικεύσεις στην εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει, όπου είναι δυνατόν, να βασίζονται σε μικρότερες, καλά τεκμηριωμένες μελέτες, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα των μέτρων. Για την Ελλάδα, μια σημαντική μελλοντική προτεραιότητα θα ήταν η δημιουργία συστηματικών κύκλων ανατροφοδότησης μεταξύ έρευνας, πρακτικής και πολιτικής, που θα συνδέουν πανεπιστήμια, υπεύθυνους ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών, δημοτικές υπηρεσίες ECEC και επαγγελματίες. Τέτοιοι μηχανισμοί θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διασφάλιση ότι οι μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών τροφοδοτούνται συνεχώς από τεκμηριωμένα στοιχεία που προκύπτουν από την εφαρμογή τους στην πράξη. Συνολικά, οι συνεντεύξεις υποδηλώνουν ότι η Ελλάδα διαθέτει ήδη ένα σημαντικό πλαίσιο πολιτικής για τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού. Η κύρια πρόκληση που επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες δεν είναι, επομένως, η απουσία πολιτικών προθέσεων, αλλά η συνεπής εφαρμογή αυτών των αρχών μέσω επαρκών πόρων, εξειδικευμένης υποστήριξης, διατομεακής συνεργασίας και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

*Νορβηγία*

**ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ**

Η Νορβηγία δίνει μεγάλη έμφαση στη συμπερίληψη των παιδιών με διαφορετικές ανάγκες. Ως αποτέλεσμα, τα ειδικά κέντρα παιδικής φροντίδας και τα σχολεία έχουν σε μεγάλο βαθμό καταργηθεί τα τελευταία χρόνια, προκειμένου τα παιδιά αυτά να εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση. Απαιτούνται σημαντικοί πόροι σε προσωπικό και επιπλέον διδακτικές ώρες για την προσαρμογή του περιβάλλοντος, ώστε να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες και να εξαλείφονται τα

εμπόδια. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμπερίληψη θεωρείται μια προσέγγιση που βασίζεται σε αξίες, η οποία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην κοινότητα. Το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο συμπερίληψης για τα παιδιά· οι παιδαγωγοί πρέπει να παρεμβαίνουν ενεργά για να το διευκολύνουν και να αποτρέπουν τον αποκλεισμό. Η νορβηγική πολιτική δίνει μεγάλη έμφαση στη δημιουργία συμπεριληπτικών κοινοτήτων στις συνήθεις δομές ECEC και στα σχολεία. Τα περισσότερα παιδιά που χρειάζονται ειδική υποστήριξη τη λαμβάνουν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, αν και εξακολουθούν να υπάρχουν ανησυχίες ότι η συμπερίληψη δεν υλοποιείται πάντα στην πράξη. Ειδικότερα, το προσωπικό αναφέρει την ανάγκη για περισσότερες επαγγελματικές ικανότητες στην ειδική αγωγή και στην εργασία με πολυγλωσσικά παιδιά.

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**

Η νορβηγική πολιτική για τη φροντίδα των παιδιών διέπεται από τον Νόμο για τα Νηπιαγωγεία και το Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, τα οποία προωθούν μια ολιστική προσέγγιση στη φροντίδα, το παιχνίδι, τη μάθηση και τη διαμόρφωση. Η τρέχουσα πολιτική δεν απαιτεί απλώς περισσότερους πόρους παντού, αλλά ισχυρότερες επαγγελματικές ικανότητες, καλύτερη στελέχωση εκεί όπου οι ανάγκες είναι μεγαλύτερες και πιο στοχευμένους μηχανισμούς καθοδήγησης και χρηματοδότησης. Το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως θεμελιώδης αξία για την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Ορισμένοι φορείς της πολιτικής τονίζουν ότι οι μελλοντικές βελτιώσεις της ποιότητας ενδέχεται να απαιτήσουν τον συνδυασμό στοχευμένης χρηματοδότησης με πιο συστηματική κατανομή των υφιστάμενων πόρων βάσει των αναγκών. Υπάρχουν επικρίσεις ότι το νομικό πλαίσιο είναι μερικές φορές υπερβολικά ασαφές, αφήνοντας υπερβολικό περιθώριο ερμηνείας και με αποτέλεσμα τα δικαιώματα των παιδιών να μην διασφαλίζονται πάντοτε πλήρως όταν οι τοπικές αρχές στερούνται επαρκούς χρηματοδότησης. Σε πολιτικό επίπεδο, οι εκθέσεις εμπειρογνωμόνων, γνωστές ως NOU, και οι συνοπτικές παρουσιάσεις ερευνητικών ευρημάτων αποτελούν σημαντική βάση για τη σύνταξη κυβερνητικών εγγράφων πολιτικής, τα οποία στη συνέχεια εγκρίνονται από το Κοινοβούλιο (Storting). Προκειμένου να αντιμετωπιστούν η έλλειψη προσωπικού και τα διαρθρωτικά ελλείμματα, το κράτος παρέχει όλο και περισσότερο στοχευμένες οικονομικές επιχορηγήσεις στις τοπικές αρχές, δίνοντας στις δομές μεγαλύτερα περιθώρια για την παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού έργου.

**ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ**

Η επαγγελματική επάρκεια αποτελεί κεντρικό ζήτημα πολιτικής. Οι νορβηγικές αρχές στοχεύουν στην αύξηση του ποσοστού των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, στην ενίσχυση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και στην ενθάρρυνση περισσότερων παιδαγωγών να αποκτήσουν προσόντα επιπέδου μεταπτυχιακών σπουδών. Ωστόσο, η επίδραση της ανάπτυξης επαγγελματικών ικανοτήτων εξαρτάται από τον προσανατολισμό της: ορισμένες διαδρομές κατάρτισης μπορεί τελικά να οδηγούν τους παιδαγωγούς σε επαγγελματικές επιλογές εκτός του τομέα, ενώ η ανάπτυξη ικανοτήτων που συνδέονται ειδικά με την ECEC μπορεί να συμβάλει στην παραμονή τους σε αυτόν. Σημαντικό ζήτημα αποτελεί η έλλειψη χρόνου για ατομική επαγγελματική ανάπτυξη, λόγω των άκαμπτων ωραρίων και των απαιτήσεων της καθημερινής φροντίδας. Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, εντάσσονται στην καθημερινή λειτουργία εσωτερικές επιμορφώσεις, μορφές μικρομάθησης και συλλογικές διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Προτείνεται επίσης να διαφοροποιηθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες. Για παράδειγμα, έχει προταθεί η εισαγωγή του ρόλου του «preschool lecturer», δηλαδή ενός παιδαγωγού με μεταπτυχιακό τίτλο, ο οποίος θα παρέχει στοχευμένη υποστήριξη στην ομάδα. Η πρόταση αυτή, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με μια ισχυρή διάσταση της νορβηγικής επαγγελματικής κουλτούρας, η οποία αποδίδει ιδιαίτερη αξία στην ισότητα μεταξύ των μελών της ομάδας.

**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΡΟΙ**

Η επιτυχία του παιδαγωγικού έργου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το δομικό πλαίσιο και το φυσικό περιβάλλον. Στη Νορβηγία, οι δομές ECEC διαθέτουν συχνά πολύ καλές φυσικές και υλικές συνθήκες: παρέχουν χώρο για παιχνίδι ανοιχτού τύπου και φυσικά υλικά, δημιουργώντας ένα αίσθημα ασφάλειας και συμπερίληψης. Οι νορβηγικές δομές ECEC λειτουργούν βάσει θεσμοθετημένων προτύπων στελέχωσης και αναλογιών παιδαγωγικού προσωπικού. Ωστόσο, ορισμένες δομές βασίζονται σε προσωρινές εξαιρέσεις από τις προβλεπόμενες αναλογίες παιδαγωγικού προσωπικού ή από τις απαιτήσεις εκπαιδευτικών προσόντων, ιδίως όταν είναι δύσκολη η πρόσληψη κατάλληλα καταρτισμένων υποψηφίων. Τα υψηλά ποσοστά απουσιών λόγω ασθένειας αποδυναμώνουν περαιτέρω την καθημερινή στελέχωση, με αποτέλεσμα η τυπική συμμόρφωση με τις προβλεπόμενες αναλογίες να μην αποτελεί πάντοτε αξιόπιστο δείκτη του πραγματικού αριθμού ενηλίκων που είναι παρόντες με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ημέρας. Για την αντιμετώπιση της έλλειψης προσωπικού και την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, διεξάγονται συζητήσεις σχετικά με την απαλλαγή του καταρτισμένου

παιδαγωγικού προσωπικού από καθημερινά πρακτικά καθήκοντα, όπως το μαγείρεμα. Επιπλέον, το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και η ευρεία εφαρμογή της πλήρους απασχόλησης ασκούν πίεση στη στελέχωση και στη συνέχεια της παρουσίας του προσωπικού καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και δομών ECEC αποτελεί νομική και παιδαγωγική υποχρέωση στη Νορβηγία. Σε ομάδες γονέων που γίνονται ολοένα και πιο ποικιλόμορφες, η συνεργασία ενδέχεται να απαιτεί ενισχυμένες επαγγελματικές δεξιότητες επικοινωνίας, ιδίως όταν γλωσσικά εμπόδια, διαφορετικές προσδοκίες από την ECEC ή η περιορισμένη εξοικείωση με το νορβηγικό σύστημα επηρεάζουν τον διάλογο. Η συνεργασία με τους γονείς συχνά θεωρείται απαιτητική και χρονοβόρα, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν γλωσσικά εμπόδια ή όταν οικογένειες που μιλούν γλώσσες μειονοτήτων δεν γνωρίζουν επαρκώς τον τρόπο λειτουργίας του νορβηγικού συστήματος. Έχει διαπιστωθεί ότι το προσωπικό θεωρεί ευκολότερη τη συνεργασία με γονείς που έχουν παρόμοιο πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Ωστόσο, οι γονείς διαφέρουν ως προς τους μορφωτικούς και κοινωνικούς πόρους που διαθέτουν, τη γλωσσική επάρκεια, τη γνώση του συστήματος, τις προσδοκίες και τις προηγούμενες εμπειρίες τους από εκπαιδευτικές και άλλες θεσμικές δομές. Αυτό απαιτεί υψηλό βαθμό επαγγελματισμού και εξειδικευμένες επικοινωνιακές δεξιότητες από το προσωπικό. Για να βελτιωθεί η κατάσταση για όλους, ορισμένες δομές ECEC προχωρούν σε οργανωτικές προσαρμογές των καθημερινών ρουτινών και καθιερωμένων πρακτικών. Για παράδειγμα, σε εκδηλώσεις για γονείς, οι γονείς παραμένουν μαζί με τα μικρότερα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της εκδήλωσης, ώστε να αποφεύγεται το περιττό άγχος, αντί να αποχωρούν και να επιστρέφουν επανειλημμένα.

**ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ**

Μια διαρκής πρόκληση είναι η μεταφορά των ερευνητικών ευρημάτων σε βιώσιμες αλλαγές της καθημερινής πρακτικής. Για τον λόγο αυτό, η τοπική αναπτυξιακή εργασία που βασίζεται στην πράξη και η ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων σε επίπεδο δομής ECEC αποτελούν σημαντικούς μηχανισμούς για τη διάχυση και αξιοποίηση της γνώσης. Στη Νορβηγία, δίνεται μεγάλη έμφαση στην παιδαγωγική πρακτική που βασίζεται στη σύγχρονη έρευνα και σε καλές πρακτικές. Οι εθνικές αρχές, συμπεριλαμβανομένης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και των κέντρων γνώσης, παράγουν στατιστικά στοιχεία, κατευθυντήριες οδηγίες και συνοπτικές παρουσιάσεις ερευνητικών ευρημάτων, αλλά η

μεταφορά τους στην καθημερινή πρακτική παραμένει άνιση μεταξύ των δομών.

# ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ – ΜΙΑ ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ, ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

- Πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση: Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τα εμπόδια και τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού, μέσα από μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (2020–2026), μια διαδικτυακή έρευνα σε 443 επαγγελματίες, 13 ομάδες εστίασης και εννέα συνεντεύξεις με ενδιαφερόμενους φορείς στην Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία.

- Οι αντιλήψεις των γονέων και το δίλημμα της σχολικής ετοιμότητας: Ενώ οι γονείς εκτιμούν τη μάθηση μέσω παιχνιδιού ως κεντρική για την κοινωνική συμπερίληψη, πολλοί —ιδίως από ομάδες χαμηλότερου εισοδήματος— βιώνουν μια σημαντική ένταση μεταξύ του ελεύθερου παιχνιδιού και της κοινωνικής πίεσης για ακαδημαϊκή προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο. Στο νορβηγικό εμπειρικό υλικό, το σημαντικότερο ζήτημα δεν ήταν η γενικευμένη πίεση για σχολική ετοιμότητα, αλλά ο χρόνος και οι επαγγελματικές ικανότητες που απαιτούνται για τη συνεργασία με ολοένα και πιο ποικιλόμορφες ομάδες γονέων.

- Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας: Τα δεδομένα αποκαλύπτουν μια ισχυρή παιδοκεντρική προσέγγιση, αλλά επισημαίνουν επίσης βαθιές διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών. Ενώ οι Τσέχοι επαγγελματίες αξιολογούν την εκπαίδευσή τους ως μια σταθερή βάση για την πρακτική τους, οι Νορβηγοί ομόλογοί τους ζητούν σημαντικές βελτιώσεις. Παράλληλα, οι Έλληνες επαγγελματίες αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα που σχετίζεται με τη μετανάστευση και τη συμπερίληψη ως τη μεγαλύτερη επιβάρυνση λόγω έλλειψης πόρων.

- Ποιοτικά εμπόδια ανά χώρα (ομάδες εστίασης): Η καθημερινή εφαρμογή της συμπερίληψης επηρεάζεται από διαρθρωτικές ελλείψεις: στην Αυστρία, από τον γραφειοκρατικό φεντεραλισμό και την έλλειψη νομικής σαφήνειας στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης· στην Τσεχική Δημοκρατία, από την έλλειψη αυτονομίας των Τσέχων αποφοίτων ως προς την υποστήριξη και καθοδήγηση του παιχνιδιού· στην Ελλάδα, από τη χρόνια ανεπαρκή χρηματοδότηση, η οποία οδηγεί σε ελλείψεις υποδομών, εξοπλισμού και εξειδικευμένης υποστήριξης· και στη Νορβηγία, από τα υψηλά ποσοστά απουσιών λόγω ασθένειας και τη χρήση μη επαρκώς καταρτισμένου αναπληρωματικού προσωπικού.

- Στρατηγική διακυβέρνηση και μεταφορά γνώσης (συνεντεύξεις για θέματα πολιτικής): Οι πολιτικοί φορείς τονίζουν την ανάγκη για μεταρρυθμίσεις βασισμένες σε τεκμηριωμένα στοιχεία, αλλά επισημαίνουν την απόσταση από την πράξη. Διατυπώνονται αιτήματα για πιο ευέλικτους τρόπους κατανομής πόρων αντί για άκαμπτα μεγέθη ομάδων (Αυστρία), οπτικοποιημένες και πιο προσιτές μορφές παρουσίασης των προγραμμάτων σπουδών αντί για αμιγώς νομικού τύπου κείμενα (Τσεχική Δημοκρατία), δομημένους κύκλους ανατροφοδότησης (Ελλάδα) και πρακτικά προσανατολισμένη «μικρο-έρευνα» που διεξάγεται άμεσα μέσα στις δομές (Νορβηγία).

**Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκαλύπτει ότι,** ενώ οι γονείς γενικά αναγνωρίζουν ότι το παιχνίδι σε ομάδα είναι σημαντικό για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και την κοινωνική συμπερίληψη, οι γονείς που προέρχονται από μορφωτικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα ή από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, ειδικότερα, συχνά θεωρούν το ελεύθερο παιχνίδι ως μια δραστηριότητα αναψυχής που δεν συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση. Συχνά απορρίπτουν τις προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι λόγω ενός βαθιά ριζωμένου φόβου ότι το παιδί τους θα μείνει πίσω στο σχολείο και, αντ' αυτού, απαιτούν άμεση ακαδημαϊκή διδασκαλία, όπως η τυπική διδασκαλία της ορθογραφίας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη νορδική οπτική, όπου οι γονείς έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στην παιδαγωγική που βασίζεται στη μάθηση μέσω παιχνιδιού, θεωρούν τις δομές ECEC κυρίως ως χώρους κοινωνικοποίησης και ανησυχούν πολύ λιγότερο για ενδεχόμενη χαμηλή σχολική επίδοση.

Η ποιοτική έρευνα πεδίου (ομάδες εστίασης και συνεντεύξεις με φορείς χάραξης πολιτικής) όχι μόνο επιβεβαιώνει αυτή την αντίθεση, αλλά αναδεικνύει επίσης τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες στην καθημερινή τους πρακτική:

**Η οπτική της πράξης (ομάδες εστίασης):** Όσον αφορά την αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού, οι ομάδες εστίασης με παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας δείχνουν ότι η καθημερινή πίεση από τους γονείς αποτελεί σημαντικό εμπόδιο. Στην Τσεχική Δημοκρατία, οι επαγγελματίες αναφέρουν ότι οι γονείς ασκούν σημαντική κοινωνική πίεση όταν απαιτούν προετοιμασία σχολικού τύπου, όπως μαθήματα αγγλικών ή απογευματινές δραστηριότητες και θεωρούν λανθασμένα το ελεύθερο παιχνίδι ως απλή απασχόληση των παιδιών. Για να μπορούν να ανταποκρίνονται με αυτοπεποίθηση στις προσδοκίες των γονέων και να υπερασπίζονται την αξία του παιχνιδιού, οι παιδαγωγοί πρέπει να διαθέτουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής επάρκειας. Στη Νορβηγία και την Αυστρία, είναι επίσης σαφές ότι η συνεργασία με ένα ολοένα και πιο ποικιλόμορφο σύνολο γονέων —ιδίως όταν συνυπάρχουν γλωσσικές δυσκολίες, περιορισμένη γνώση του συστήματος ή σοβαρές προκλήσεις συμπεριφοράς των παιδιών— είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και απαιτητική.

**Η συστημική οπτική (συνεντεύξεις με φορείς χάραξης πολιτικής):** Στην Αυστρία, οι φορείς χάραξης πολιτικής τονίζουν ότι οι συγκρούσεις με τους γονείς συχνά έχουν βαθιές ρίζες σε διαφορετικές πολιτισμικές αντιλήψεις για την ανατροφή των παιδιών ή σε θρησκευτικές επιφυλάξεις. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής στη Νορβηγία έχουν αναγνωρίσει ότι το προσωπικό χρειάζεται επειγόντως περισσότερη εξειδίκευση στους τομείς της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης, καθώς η πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα των παιδιών συνεχίζει να αυξάνεται. Στην Ελλάδα, υπάρχει ένα κενό μεταξύ πολιτικής και εφαρμογής: αν και το πρόγραμμα σπουδών (για το νηπιαγωγείο) προωθεί το συμπεριληπτικό παιχνίδι, συχνά δεν υπάρχει επαρκώς εξειδικευμένη κατάρτιση που να βοηθά τους επαγγελματίες να αξιοποιούν το παιχνίδι στοχευμένα ως μέσο συμπερίληψης όταν εργάζονται με οικογένειες διαφορετικού υπόβαθρου.

Ένα ισότιμο και συμπεριληπτικό περιβάλλον ECEC, ως «ασφαλές καταφύγιο», μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν οι γονείς συμμετέχουν ως βασικοί συνεργάτες στην παιδαγωγική διαδικασία. Η ποιότητα της αγωγής εξαρτάται από τον άμεσο διάλογο και την οικοδόμηση

εμπιστοσύνης, ενώ τα εμπειρικά δεδομένα αναδεικνύουν σημαντικά κενά στις επαγγελματικές ικανότητες του προσωπικού ακριβώς σε αυτόν τον τομέα. Η βασική κατάρτιση σε εξειδικευμένες σχολές και πανεπιστήμια συχνά επικρίνεται ως υπερβολικά θεωρητική· παρότι καλλιεργεί δημιουργικές δεξιότητες, δεν προετοιμάζει επαρκώς τους νέους αποφοίτους για τη διεξαγωγή δύσκολων συζητήσεων με τους γονείς, για την ανάληψη ηγετικών ρόλων ή για τη διαχείριση πολιτισμικών διαφορών. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (CPD) χρειάζεται επειγόντως να γίνει περισσότερο προσανατολισμένη στην πράξη, αντί να ωθεί το προσωπικό σε έναν ανταγωνιστικό αγώνα συγκέντρωσης «πόντων» για την απόκτηση επίσημων πιστοποιήσεων γλωσσικής επάρκειας.

Συνολικά, τα ευρήματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την έρευνα με ερωτηματολόγιο, τις ομάδες εστίασης και τις συνεντεύξεις με τους φορείς χάραξης πολιτικής αποκαλύπτουν μια αξιοσημείωτα συνεπή εικόνα σε όλες τις χώρες. Ενώ τα εθνικά συστήματα διαφέρουν ως προς τις δομές διακυβέρνησής τους, τους πόρους και τις επαγγελματικές παραδόσεις, και οι τρεις μεθοδολογικές συνιστώσες καταλήγουν σε ένα κοινό συμπέρασμα: η συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού εξαρτάται όχι μόνο από τους στόχους του προγράμματος σπουδών, αλλά και από την αλληλεπίδραση μεταξύ επαρκώς καταρτισμένων επαγγελματιών, υποστηρικτικών οργανωτικών συνθηκών, διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ουσιαστικών συνεργασιών με τις οικογένειες και συνεκτικής εφαρμογής πολιτικών. Οι διαφορές μεταξύ των χωρών φαίνεται, επομένως, να αντανακλούν διαφορές στην ικανότητα εφαρμογήςκαι όχι διαφορές στη δέσμευση προς την ίδια τη συμπεριληπτική μάθηση μέσω παιχνιδιού. Υπάρχει ανάγκη για ισχυρά προγράμματα επαγγελματικής καθοδήγησης (mentoring) για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα, για εκπαίδευση στην επικοινωνία με πολιτισμική ευαισθησία και για την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων. Ο διαγενεακός κύκλος της μειονεκτικής θέσης (το φαινόμενο του Ματθαίου) μπορεί να σπάσει μακροπρόθεσμα μόνο αν εφοδιάσουμε τους επαγγελματίες με τις κατάλληλες μεθόδους και τα επιχειρήματα ώστε να μπορούν να αναδεικνύουν στους γονείς με περιορισμένο μορφωτικό υπόβαθρο την αξία της μάθησης μέσω παιχνιδιού.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

- Η συστημική αποτυχία των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών που βασίζονται στη μάθηση μέσω παιχνιδιού οφείλεται κυρίως σε ζητήματα μακρο- και μεσοεπιπέδου, όπως η ανεπαρκής χρηματοδότηση, η γραφειοκρατία και η έλλειψη προσωπικού, και όχι σε μεθοδολογικά προβλήματα.

- Το «φαινόμενο του Ματθαίου» εγείρει ανησυχίες ότι, χωρίς στοχευμένες επενδύσεις, η εκπαιδευτική ανισότητα θα επιδεινωθεί, ωφελώντας κυρίως τα παιδιά που βρίσκονται σε περιβάλλοντα με επαρκείς πόρους.

- Οι πολιτισμικές πιέσεις σε ορισμένες χώρες, όπως η Αυστρία, η Τσεχική Δημοκρατία και η Ελλάδα, εμποδίζουν την πρόοδο λόγω κοινωνικοοικονομικών ανησυχιών και της πίεσης των γονέων για σχολική επιτυχία, σε αντίθεση με την προτεραιότητα που δίνεται στο ελεύθερο παιχνίδι στις σκανδιναβικές χώρες.

- Ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στη συνέργεια σταθερών και αξιόπιστων χρηματοδοτικών δομών, πρακτικά προσανατολισμένης κατάρτισης και διεπιστημονικών ομάδων.

- Η δημιουργία ενός ουσιαστικά ασφαλούς και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προϋποθέτει την αναγνώριση των οικογενειών ως συνεργατών στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι ως εμποδίων, υπερβαίνοντας τις απλές πολιτικές διακηρύξεις.

Για να διασφαλιστεί μια ισότιμη, συμπεριληπτική και υψηλής ποιότητας πολιτική και εκπαιδευτική πρακτική στην ECEC, τα εκπαιδευτικά μέτρα πρέπει να συντονίζονται σε όλα τα επίπεδα του οικοσυστήματος. Με βάση τα εμπειρικά ευρήματα, μπορούν να διατυπωθούν οι ακόλουθες τεκμηριωμένες προτάσεις πολιτικής:

## Αυστρία

| | |
|---|---|
| **ΔΟΜΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ (ΜΑΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Στην Αυστρία, ο φεντεραλισμός αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο. Επειδή κάθε ομόσπονδο κρατίδιο μπορεί να θεσπίζει τους δικούς του νόμους, υπάρχει έλλειψη ενιαίων προτύπων ποιότητας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες να διαφέρουν ανάλογα με τον τόπο διαμονής. Η ανεπαρκής αναλογία προσωπικού προς παιδιά — μερικές φορές δύο εξειδικευμένα μέλη προσωπικού για 25 παιδιά— και οι εξαιρετικά μεγάλοι χρόνοι αναμονής για τη διάγνωση ασκούν επίσης τεράστια πίεση στο σύστημα. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αντιμετωπίζουν το ζήτημα μιας «τρίτης ομάδας» παιδιών, τα οποία, παρά την απουσία επίσημης διάγνωσης, παρουσιάζουν σημαντικές προκλήσεις λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς —για παράδειγμα, υψηλής χρήσης ψηφιακών μέσων— και για τα οποία δεν υπάρχουν διαθέσιμα συστήματα υποστήριξης. |
| **ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (ΜΕΣΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Η υψηλή εναλλαγή προσωπικού και οι αναρρωτικές άδειες έχουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στη συνοχή της ομάδας και στη δημιουργία σταθερών σχέσεων. Συχνά, οι βοηθοί ένταξης που διορίζονται δεν διαθέτουν παιδαγωγική κατάρτιση και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις ανάγκες παιδιών με σύνθετες προκλήσεις, γεγονός που επιβαρύνει επιπλέον τους παιδαγωγούς σε θέσεις ευθύνης. Η βασική εκπαίδευση στις BAfEP θεωρείται συχνά υπερβολικά θεωρητική, γι’ αυτό και υπάρχει επείγουσα ανάγκη για προγράμματα mentoring για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα |
| **ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ (ΜΙΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Τα παιδιά με προκλήσεις συμπεριφοράς προσελκύουν τόσο μεγάλη προσοχή, ώστε τα πιο ήσυχα παιδιά συχνά παραβλέπονται στην καθημερινή ζωή. Για να αποφεύγεται η διάρρηξη των σχέσεων ή η αποχώρηση παιδιών/οικογενειών από το σύστημα, χρειάζονται επειγόντως δεσμευτικά, σταδιακά σχέδια παρέμβασης. Οι κινητές υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης και άλλες διεπιστημονικές ομάδες αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές και θα πρέπει να αναπτυχθούν περαιτέρω και να επεκταθεί η λειτουργία τους. |

## Τσεχική Δημοκρατία

| | |
|---|---|
| **ΔΟΜΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ (ΜΑΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Αν και το αναθεωρημένο εθνικό πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για την προσχολική αγωγή υποστηρίζει σαφώς μια ευέλικτη, παιδοκεντρική και βασισμένη στη μάθηση μέσω παιχνιδιού προσέγγιση, υπάρχει σημαντικό χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Λόγω της έλλειψης μεθοδολογικής υποστήριξης στην καθημερινή τους εργασία, πολλοί επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής καταφεύγουν σε άκαμπτες ρουτίνες, φύλλα εργασίας ή μεθόδους προετοιμασίας σχολικού τύπου. Η τάση αυτή επιδεινώνεται από τα σημαντικά διαρθρωτικά και οικονομικά μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν οι δομές ECEC σε σύγκριση με τα δημοτικά σχολεία: τα μεγάλα μεγέθη των ομάδων και η έλλειψη πρόσβασης σε υποστηρικτικό προσωπικό, ιδίως η απουσία νομικά κατοχυρωμένου δικαιώματος πρόσβασης σε τέτοια υποστήριξη, καθιστούν αισθητά δυσκολότερη την εφαρμογή ενός ανοιχτού και ευέλικτου προγράμματος σπουδών στην πράξη. |
| **ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (ΜΕΣΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν διαρθρωτικό μισθολογικό μειονέκτημα στο πλαίσιο του συστήματος μισθοδοσίας του δημόσιου τομέα της Τσεχίας. Συνήθως κατατάσσονται στη μισθολογική κλίμακα 9, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινούν συνήθως από τη μισθολογική κλίμακα 12, γεγονός που συμβάλλει σε χαμηλότερο επαγγελματικό κύρος και σε δυσκολίες διατήρησης του προσωπικού στην προσχολική εκπαίδευση. Υπάρχει ανάγκη για ένα σαφές σύστημα επαγγελματικής εξέλιξης, το οποίο να ανταμείβει οικονομικά την περαιτέρω κατάρτιση και εξειδίκευση. |
| **ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ (ΜΙΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Η κοινωνική πίεση από τους γονείς, οι οποίοι απαιτούν ακαδημαϊκή προετοιμασία σχολικού τύπου και απορρίπτουν το ελεύθερο παιχνίδι ως απλή «απασχόληση των παιδιών», είναι σημαντική. Η πίεση αυτή ενισχύεται σε ορισμένες περιπτώσεις από τις προσδοκίες των δημοτικών σχολείων σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα. Ως εκ τούτου, η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας είναι ουσιαστικής σημασίας: πρέπει να μπορούν να εξηγούν και να υπερασπίζονται την αναπτυξιακή και εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού, της κίνησης, της μάθησης στην ύπαιθρο και των δραστηριοτήτων που καθοδηγούνται από τα ίδια τα παιδιά, στην επικοινωνία τους με τους γονείς και τα δημοτικά σχολεία.<br><br>Ως εκπαιδευτικό μέτρο, οι δομές ECEC θα πρέπει να υποστηρίζονται ώστε να μειώσουν την κυριαρχία των παιχνιδιών με προκαθορισμένη χρήση ή των υπερβολικά δομημένων παιχνιδιών και να τα |

συμπληρώνουν με υλικά ανοιχτού τύπου και φυσικά υλικά. Τα υπαίθρια περιβάλλοντα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πιο συστηματικά για παιχνίδι, κίνηση, εξερεύνηση και μάθηση.

## Ελλάδα

| | |
|---|---|
| **ΔΟΜΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ (ΜΑΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Το ελληνικό σύστημα ECEC αντιμετωπίζει σοβαρή, διαρθρωτική ανεπαρκή χρηματοδότηση, η οποία έχει σημαντικές επιπτώσεις στην καθημερινή λειτουργία των δομών. Η κατάσταση είναι ιδιαίτερα οξεία στα δημόσια νηπιαγωγεία σε αστικά κέντρα όπως η Αθήνα, όπου ένας νηπιαγωγός μπορεί να είναι υπεύθυνος για έως και 25 παιδιά. Αυτό καθιστά πρακτικά αδύνατη την παροχή ατομικής υποστήριξης ή ακόμη και την ουσιαστική εφαρμογή της συμπερίληψης. Για την αντιμετώπιση αυτής της επιβάρυνσης, οι συμμετέχοντες συνέστησαν τη μείωση της αναλογίας προσωπικού προς παιδιά σε περίπου 10–15 παιδιά ανά παιδαγωγό. Οι συμμετέχοντες τόνισαν επίσης τη σημασία της προσθήκης ενός επιπλέον μέλους προσωπικού στις ομάδες με τα μικρότερα παιδιά, προκειμένου να υποστηριχθεί καλύτερα η συμπερίληψη και να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις προσωπικού. Εκτός από τις ελλείψεις προσωπικού, η φυσική υποδομή αποτελεί σημαντικό πρόβλημα. Πολλές δομές ECEC λειτουργούν σε κτήρια που δεν είχαν αρχικά σχεδιαστεί για χρήση ως χώροι ECEC. Υπάρχει έλλειψη προσβασιμότητας για παιδιά με αναπηρίες, έλλειψη ασφαλών εξωτερικών χώρων για σωματική δραστηριότητα και ανεπαρκής χώρος για τη δημιουργία ευέλικτων περιοχών παιχνιδιού που να υποστηρίζουν την ανάπτυξη των παιδιών. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται από την έντονη έλλειψη κατάλληλου και συμπεριληπτικού παιδαγωγικού υλικού για παιχνίδι και μάθηση. |
| **ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (ΜΕΣΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Σε θεσμικό επίπεδο, οι διευθυντές των δομών ECEC και το παιδαγωγικό προσωπικό αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα αυξημένο γραφειοκρατικό φόρτο. Κατά μέσο όρο, οι διευθυντέςΙδιαθέτουν μόνο περίπου 50 λεπτά την ημέρα για παιδαγωγική ηγεσία και προγραμματισμό, καθώς τα διοικητικά καθήκοντα καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους. Το τρέχον σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης τείνει να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη συσσώρευση τυπικών προσόντων παρά στη διαρκή, προσανατολισμένη στην πράξη επαγγελματική μάθηση. Υπάρχει επείγουσα ανάγκη για κρατικά χρηματοδοτούμενη, συνεχή και προσανατολισμένη στην πράξη επαγγελματική ανάπτυξη (CPD), η οποία να ενισχύει ειδικά τις επαγγελματικές ικανότητες του προσωπικού στους τομείς της |

συμπερίληψης, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της μάθησης μέσω παιχνιδιού. Μέχρι σήμερα, δεν υπάρχει ενιαίο και συνεκτικό πλαίσιο που να καλύπτει ολόκληρο το ηλικιακό φάσμα από 0 έως 6 ετών και η δημιουργία του αποτελεί ζήτημα επείγουσας προτεραιότητας.

**ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ (ΜΙΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ)**

Στην καθημερινή λειτουργία των ομάδων και στις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά, αυτές οι δομικές ελλείψεις έχουν σαφή αντίκτυπο. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά ομάδα στερεί από τους παιδαγωγούς τη δυνατότητα στοχευμένης παρατήρησης, παιδαγωγικής υποστήριξης των μαθησιακών διαδικασιών (scaffolding) και ατομικής προσοχής. Αντίθετα, ο ρόλος του προσωπικού στην καθημερινότητα συχνά περιορίζεται σε μια καθαρά εποπτική λειτουργία και στη διαχείριση κρίσεων ή θεμάτων ασφάλειας. Παρά τις δυσμενείς αυτές συνθήκες, υπάρχουν παραδείγματα επιτυχημένων πρακτικών. Η χρήση των λεγόμενων persona dolls έχει αποδειχθεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος για την εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη. Οι persona dolls προσφέρουν έναν παιγνιώδη και χωρίς άγχος τρόπο για τη γεφύρωση των γλωσσικών εμποδίων, τη συμμετοχή των πιο ντροπαλών παιδιών και τη συζήτηση, με ευαισθησία και σε κύκλο, ακόμη και σύνθετων θεμάτων όπως οι διακρίσεις και η διαφορετικότητα. Για να ενισχυθούν μακροπρόθεσμα τέτοιες προσεγγίσεις, απαιτείται στενή συνεργασία μεταξύ έρευνας, πράξης και πολιτικής, ώστε το παιδαγωγικό πρόγραμμα να μπορεί να αξιολογείται συνεχώς και να προσαρμόζεται με ευελιξία στις συνθήκες της καθημερινής πρακτικής.

## Νορβηγία

**ΔΟΜΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ (ΜΑΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ)**

Η Νορβηγία διαθέτει ισχυρά νομοθετικά κατοχυρωμένα δικαιώματα, εθνική ρύθμιση και υψηλές δημόσιες επενδύσεις, αλλά η ισότιμη ποιότητα εξακολουθεί να εξαρτάται από την εφαρμογή σε δημοτικό επίπεδο, τις αποφάσεις χρηματοδότησης και την πρόσβαση σε καταρτισμένο προσωπικό. Επομένως, η πολιτική θα πρέπει να εστιάζει λιγότερο στη δημιουργία νέων καθολικών δικαιωμάτων και περισσότερο στη διασφάλιση της ουσιαστικής εφαρμογής των υφιστάμενων δικαιωμάτων, μέσω της κατανομής πόρων βάσει των αναγκών, της διαφανούς παρακολούθησης και της ισχυρότερης στήριξης των δήμων και των παρόχων που αντιμετωπίζουν αυξημένες απαιτήσεις ως προς τη συμπερίληψη.

| | |
|---|---|
| **ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΌ (ΜΕΣΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Οι δομές ECEC χρειάζονται πιο σταθερή καθημερινή στελέχωση. Η τυπική συμμόρφωση με τα πρότυπα στελέχωσης δεν αρκεί, εάν οι απουσίες λόγω ασθένειας, η χρήση αναπληρωτών, οι συσκέψεις, το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και τα πρακτικά καθήκοντα μειώνουν την πραγματική παρουσία ενηλίκων μαζί με τα παιδιά. Επομένως, τα μέτρα σε επίπεδο πολιτικής και παρόχων υπηρεσιών θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στη δημιουργία δεξαμενών καταρτισμένων αναπληρωτών, στον καλύτερο προγραμματισμό του χρόνου, στη μείωση της περιττής καταγραφής και τεκμηρίωσης και στην ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων σε επίπεδο δομής για ολόκληρες τις ομάδες προσωπικού. |
| **ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ (ΜΙΚΡΟΕΠΙΠΕΔΟ)** | Οι σημαντικότερες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης αφορούν τη συνεργασία με τους γονείς με πολιτισμική ευαισθησία, τα πολυγλωσσικά παιδιά, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) και την υποστήριξη του παιχνιδιού από τους ενήλικες χωρίς υπερβολική καθοδήγηση. Το PLEOS θα πρέπει να μετατρέψει τα νορβηγικά ευρήματα σε μαθησιακά παραδείγματα OER σχετικά με τη συνεργασία με τους γονείς, τη διευκόλυνση του συμπεριληπτικού παιχνιδιού, την πολυγλωσσική επικοινωνία και την έρευνα που διεξάγεται από τους ίδιους τους επαγγελματίες μέσα στις δομές ECEC. |

Όπως συνοψίζει η παρούσα μελέτη, η έννοια της ισότιμης, συμπεριληπτικής και βασισμένης στη μάθηση μέσω παιχνιδιού αγωγή και φροντίδα (ECEC) στην Ευρώπη βρίσκεται στο επίκεντρο μιας πολύπλοκης, πολυδιάστατης έντασης. Η σύνθεση της βιβλιογραφίας, της πρακτικής και της πολιτικής δείχνει ότι η υπέρβαση του «φαινομένου του Ματθαίου» δεν αποτελεί απλώς ένα μεθοδολογικό ζήτημα σε μικροεπίπεδο. Αντίθετα, η εφαρμογή σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών που βασίζονται στη μάθηση μέσω παιχνιδιού στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική προσκρούει επανειλημμένα, σε διεθνές επίπεδο, στις δύσκολες συνθήκες του μακρο- και μεσοεπιπέδου. Ενώ η σκανδιναβική προσέγγιση τονίζει τη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού για την κοινωνικοποίηση, μια πιο προσεκτική ματιά στην Αυστρία, την Τσεχική Δημοκρατία και την Ελλάδα αναδεικνύει τη σημαντική επίδραση των κοινωνικοοικονομικών ανησυχιών και της γονικής πίεσης στις πρακτικές της προσχολικής αγωγής. Χωρίς διαρθρωτικές επενδύσεις, επαγγελματική ανάπτυξη προσανατολισμένη στην πράξη και ισχυρότερες συνεργασίες με τις οικογένειες, υπάρχει ο κίνδυνος τα οφέλη της μάθησης μέσω παιχνιδιού να είναι περισσότερο προσβάσιμα σε παιδιά που βρίσκονται σε περιβάλλοντα με περισσότερους διαθέσιμους πόρους, ενώ τα παιδιά σε μεινονεκτικά περιβάλλοντα ενδέχεται να μην επωφεληθούν πλήρως από το συμπεριληπτικό της δυναμικό. Ωστόσο, η περίπτωση της Νορβηγίας καταδεικνύει επίσης ότι η καθολική πρόσβαση και η ισχυρή ρύθμιση αποτελούν απαραίτητες αλλά όχι επαρκείς προϋποθέσεις για συμπεριληπτική ποιότητα. Η κύρια πρόκληση έγκειται στην εφαρμογή: στη διασφάλιση

καταρτισμένου προσωπικού, επαρκούς παρουσίας ενηλίκων, κατάλληλων επαγγελματικών ικανοτήτων και ουσιαστικής συμμετοχής όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τον δήμο ή τον πάροχο. Όσον αφορά τη μελλοντική πολιτική και πρακτική της ECEC, αυτό σημαίνει ότι ένας πραγματικός «ασφαλής χώρος» δεν μπορεί να δημιουργηθεί μόνο με διακηρύξεις, αλλά μέσα από τη συνδυασμένη λειτουργία αξιόπιστων διαρθρωτικών πλαισίων, διεπιστημονικής υποστήριξης και ουσιαστικής οικοδόμησης παιδαγωγικών σχέσεων, με τους γονείς να αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες στην παιδαγωγική διαδικασία και όχι ως εμπόδια.

Πίνακας2 Τεκμηριωμένες στρατηγικές για τη μεταρρύθμιση του συστήματος ECEC

| | Πρόταση πολιτικής | Αρμόδιος φορέας | Χρονικός ορίζοντας | Απαιτήσεις σε πόρους | Βάση τεκμηρίωσης | Δείκτης επιτυχίας |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ΟΛΕΣ ΟΙ ΧΩΡΕΣ** | Μείωση του μεγέθους των ομάδων και της αναλογίας προσωπικού προς παιδιά: διαρθρωτικές αλλαγές που θα επιτρέπουν ουσιαστικό παιδαγωγικό έργο και όχι απλώς εποπτεία. | Υπουργεία, τοπικές αρχές | Μακροπρόθεσμο | Υψηλές | Ομάδες εστίασης (έντονες ελλείψεις προσωπικού και χρονικοί περιορισμοί) | Νομοθετική μείωση του μέγιστου αριθμού παιδιών ανά ομάδα |
| **ΟΛΕΣ ΟΙ ΧΩΡΕΣ** | Στοχευμένα προγράμματα mentoring: εισαγωγή προγραμμάτων για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα, ώστε να διευκολύνεται η μετάβασή τους στον χώρο εργασίας και να ενσωματώνεται η γνώση για τη συμπερίληψη στην καθημερινή πρακτική. | Εκπαιδευτικά ιδρύματα, διοίκηση | Μεσοπρόθεσμα | Μεσαίες | Ομάδες εστίασης (υπερβολικά θεωρητικός χαρακτήρας της αρχικής εκπαίδευσης) | Καθιέρωση συγκεκριμένου χρόνου mentoring στο πρόγραμμα εργασίας |
| **ΤΣΕΧΙΑ & ΕΛΛΑΔΑ** | Κατάργηση του αυστηρού διαχωρισμού του συστήματος: υπέρβαση του αυστηρού διοικητικού διαχωρισμού μεταξύ διαφορετικών δομών ECEC που υπάγονται σε διαφορετικά υπουργεία, ώστε να διευκολύνονται οι μεταβάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων. | Κυβερνήσεις, υπουργεία | Μακροπρόθεσμα | Μεσαίες (αναδιοργάνωση) | Ανάλυση του συστήματος (κατακερματισμός) | Ενοποιημένο σύστημα ECEC υπό ένα ενιαίο Υπουργείο Παιδείας |
| **ΑΥΣΤΡΙΑ** | Ενιαία εθνικά πρότυπα ποιότητας και κινητές ομάδες: υπέρβαση του φεντεραλισμού —με εννέα διαφορετικούς νόμους σε επίπεδο ομόσπονδων κρατιδίων— μέσω ενιαίων εθνικών προτύπων και σημαντικής επέκτασης των κινητών διεπιστημονικών ομάδων. | Ομοσπονδιακή κυβέρνηση και κυβερνήσεις των ομόσπονδων κρατιδίων | Μεσοπρόθεσμα | Πολύ υψηλές | Μακροδεδομένα και ομάδες εστίασης | Επίτευξη αναλογίας προσωπικού προς παιδιά 18 προς 1. |
| **ΤΣΕΧΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ** | Βελτίωση του συστήματος επαγγελματικής εξέλιξης: οικονομική επιβράβευση της περαιτέρω κατάρτισης και αναβάθμιση της μισθολογικής κλίμακας —σήμερα συχνά βαθμίδα 9 έναντι βαθμίδας 12 για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης— καθώς και μέτρα πολιτικής για την προστασία των παιδιών από πρόωρη ακαδημαϊκή πίεση. | Υπουργείο Παιδείας | Βραχυπρόθεσμα έως μεσοπρόθεσμα | Χαμηλές έως μεσαίες | Συνεντεύξεις (η έρευνα συχνά δεν μεταφέρεται στην πράξη) | Τακτικά έργα «μικρο-έρευνας» στην καθημερινή πρακτική και καλύτερη παρακολούθηση της εφαρμογής |
| **ΕΛΛΑΔΑ** | Ενίσχυση των υποδομών ECEC και μείωση της αναλογίας προσωπικού προς παιδιά: αντιμετώπιση της χρόνιας διαρθρωτικής ανεπαρκούς χρηματοδότησης (<0,30% του ΑΕΠ) μέσω της βελτίωσης των υποδομών ECEC, της επέκτασης των υπαίθριων μαθησιακών περιβαλλόντων και της αύξησης της διαθεσιμότητας εξειδικευμένου προσωπικού για τη συμπερίληψη. | Υπουργείο Παιδείας, τοπικές αρχές | Μεσοπρόθεσμα έως μακροπρόθεσμα | Μεσαίες έως υψηλές | Συγκριτική ανάλυση συστημάτων και συνεντεύξεις | Εθνικό πλαίσιο ECEC για τις ηλικίες 0–6 ετών· πανελλαδική διαθεσιμότητα κινητών διεπιστημονικών ομάδων υποστήριξης |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ΝΟΡΒΗΓΙΑ** | Υιοθέτηση ενός ευέλικτου, πρακτικά προσανατολισμένου πλαισίου, εισαγωγή επαγγελματικής ανάπτυξης βάσει αναγκών στη συμπεριληπτική παιδαγωγική και ενίσχυση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Υποστήριξη συνεργατικών συμπράξεων μεταξύ ερευνητών και επαγγελματιών και πολιτικής που βασίζεται στην έρευνα, με στόχο τεκμηριωμένη πρακτική και ενίσχυση της παιδαγωγικής ποιότητας πέρα από τη διάσταση της φροντίδας. | Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας, δήμοι, πάροχοι ECEC | Βραχυπρόθεσμα έως μεσοπρόθεσμα | Μεσαίες | Ομάδες εστίασης και συνεντεύξεις (ανάγκη για πρακτικές ικανότητες στη συμπερίληψη και ισχυρότερη σύνδεση έρευνας και πράξης) | Αυξημένη συμμετοχή του προσωπικού σε επαγγελματική ανάπτυξη που βασίζεται στην πράξη· τεκμηριωμένα έργα μικρο-έρευνας· μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση του προσωπικού στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών |

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Adams, S. E., & Myran, S. (2022). Leader-parent relationships in the early childhood education context: An exploration of testimonial and epistemic justice. *Improving Schools*, *25*(1), 65-82. https://doi.org/10.1177/13654802211019915

Bourha, D., Hatzigianni, M., Sidiropoulou, T., & Vitoulis, M. (2024). Views of parents on using technology-enhanced toys in the free play of children aged one to four years. *Education Sciences*, *14*(5), 469. https://doi.org/10.3390/educsci14050469

Brooker, L. (2018). Learning to play, or playing to learn? Children's participation in the cultures of homes and settings. In G. Goodliff, N. Canning, J. Parry, & L. Miller (Hrsg.), *Young children's play and creativity: Multiple voices* (S. 14–25). Routledge.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon, R. M. Lerner, & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology.* https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Bundeskanzleramt (2013). *Kindergarten*. https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/familie_und_partnerschaft/familie-und-kinderfuersorge/kinderbetreuung/2/Seite.370130

Burns, S., Falenchuk, O., McMullen, E., & Perlman, M. (2024). Instability in early childhood education arrangements from birth to 30 months of age: Associations with children's mental health. *Early Childhood Education Journal*, *52*(6), 1259–1271. https://doi/10.1007/s10643-023-01513-8

Czech Statistical Office (2025, 16. Mai). *Population estimates, structure, and projection*. https://csu.gov.cz/population-estimates-structure-and-projection?pocet=10&start=0&podskupiny=132&razeni=-datumVydani

DeLuca, C., Pyle, A., Valiquette, A., & LaPointe-McEwan, D. (2020). New directions for kindergarten education: Embedding assessment in play-based learning. *The Elementary School Journal*, *120*(3), 455–479. https://doi.org/10.1086/707008

Dighe, S., & Seiden, J. (2020). Understanding parental engagement in early childhood education in Ethiopia: Perceptions, practices, and challenges. *International Journal of Early Childhood, 52*, 37–54. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00262-8

Einarsdóttir, J. (2008). Children's and parents' perspectives on the purposes of playschool in Iceland. *International Journal of Educational Research*, *47*(5), 283–291. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.007

European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025: Comparative report*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/index.htmlEuropean Commission, European Education and Culture Executive Agency, & Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care*

*in Europe – 2025: Eurydice report.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/66224

European Institute for Gender Equality. (2025). *Gender Equality Index 2025: Sharper data for a changing world*. https://doi.org/10.2839/075133

Gal, C., Ryder, C. H., & Raveh Amsalem, S. (2024). Unlocking the path: Exploring parental perception and coping strategies amidst special education challenges within mainstream educational settings in Israel. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *25*(1), 3–16. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12707

Hellenic Statistical Authority. (2026, 18. December). *Data on estimated population (1.1.2025) - migration flows (2024) and revised data on estimated population - migration flows for the period 2011 – 2024.* https://www.statistics.gr/en/statistics/-/publication/SPO18/-

Joy, K. S. (2025). Parental awareness in early education fostering child development. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 14*(6), 4832–4843. https://doi.org/10.11591/ijere.v14i6.33294

Kaindl, M., & Schipfer, R. K. (2025). *Familien in Zahlen 2025: Statistische Informationen zu Familien in Österreich.* Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF) an der Universität Wien. https://doi.org/10.25365/phaidra.755

Kobakhidze, M. N., & Hui, J. (2024). Admission Olympics: The emerging tutoring market for kindergarten applicants. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *54*(8), 1347–1364. https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2212109

Krenn-Wache, M. (2024). Österreich – Frühpädagogisches Personal: Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Forskrift FOR-2017-04-24-487). Lovdata. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/

Li, Y., Li, J., Devlieghere, J., & Vandenbroeck, M. (2020). What parents and teachers say about their relationships in ECEC: A study in rural China. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(3), 332–348. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755489

Li, Y., Devlieghere, J., Li, J., & Vandenbroeck, M. (2023). Parental involvement in early childhood education and care: Exploring parents' perspectives in rural China. *European Early Childhood Education Research Journal, 31*(3), 343–358. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2098995

Loudová Stralczynská, B. (2024). Tschechische Republik – Frühpädagogisches Personal: Ausbildungen. Arbeitsfelder. Arbeitsbedingungen. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Loudová Stralczynská, B., Jelínková, M., & Stupak, O. (2025). Ukrainian refugee children in Czech early childhood settings: Why some families are more successful than others when integrating into a new environment. *Early Years*, 1–15. https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2580482

Lungu, S., & Matafwali, B. (2020). Parents' Views on Play Based Learning for Children Aged 3-6 Years: Evidence from Selected Early Childhood Education Centres in Zambia. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 7*(5), 60–68. https://doi.org/10.20431/2349-0381.0705008

Mayring, P. (2010). Design. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225–237). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

McLaughlin, K. A., & Sheridan, M. A. (2016). Beyond cumulative risk: A dimensional approach to childhood adversity. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 239–245. https://doi.org/10.1177/0963721416655883

Metaferia, B. K., Futo, J., Takács, Z. K., & Zsolnai, A. (2021). Parents' views on play and the goal of early childhood education: A cross-cultural investigation. *Frontiers in Psychology, 12*, 646074. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646074

Mohammed, A. H., Nigussie, B., Schellens, T., & Rotsaert, T. (2026). Play-based learning in early childhood education: A scoping review. *Early Childhood Education Journal*, *54*(5), 3929–3975. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02127-6

Nurse, L. (2025). Parental perception of inclusive education: Mothers' narrative construct of the school space. *International Journal of Inclusive Education, 29*(4), 603–617. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2266731

O'Connor, D., Treasure, T., Robinson, C., McCormack, M., & O'Rourke, V. (2021). Partners in play: Exploring playing with children. *British Journal of Occupational Therapy, 84*(11), 695–703. https://doi.org/10.1177/0308022620967293

Otwate, P., Kitsao-Wekulo, P., Nampijja, M., Langat, N., Oloo, L., & Onyango, S. (2025). Facilitators and barriers to the implementation of learning through play for preschoolers in Kenya. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *19*(1), 10. https://doi.org/10.1186/s40723-025-00151-4

Okullo, D. (2024). *Exploring the perceptions of teachers and parents on the use of play-based pedagogy in early childhood education: A case study of preschools in Kenya* [Doctoral dissertation, University of Cambridge]. https://doi.org/10.17863/CAM.113315

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2022). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Panamericana de Salud Pública*, *46*, e112.

Pattathil, L. G., & Neelakantan, M. S. (2026). Navigating the transition to preschool: Understanding the experience of parents in urban India. *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X261417797. https://doi.org/10.1177/1476718X261417797

Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. Early Education and Development, 28(3), 274–289. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771

Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2024a). Griechenland – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Schreyer, I., Oberhuemer, P., & Gulbrandsen, L. (2024b). Norwegen – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Schreyer, I., Oberhuemer, P., & Loudová Stralczynská, B. (2024c). Tschechische Republik – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Singh, G. K. S., & Ngadni, I. (2023). Exploring preschool parents' understanding of play-based learning and its importance in early childhood education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 12*(2), 1910–1933. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/17546

Statistics Norway (2025, 12. August). *Population development in Norway, Sweden and selected metropolitan areas.* SSB. https://www.ssb.no/en/befolkning/befolkningsframskrivinger/artikler/population-development-in-norway-sweden-and-selected-metropolitan-areas

Statistics Norway (2026, 27. February). *Barnehager, ansatte og barn.* [Kindergartens, staff and children]. SSB. https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager

Statistik Austria. (2025, 12. November). *Bevölkerungswachstum flacht ab: Rückgang der Bevölkerungszahl wird ab den 2040er-Jahren erwartet* (Pressemitteilung 14 041-234/25).

Swan, C. (2021). The impact of gastrostomy feeding tubes on the early childhood education and care of young children. *Support for Learning, 36*(4), 559–571. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12380

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, *169*(7), 467–473. https://doi.org/10.7326/m18-0850

Tympa, E., Karavida, V., & Siaviki, A. (2024). "You've got a friend in me"—An exploratory study on Greek parents' views on their children's friendships at the preschool setting. Child Care in Practice, 30(3), 368–383. https://doi.org/10.1080/13575279.2021.2007852

Van As, A. J., Excell, L., & Shaik, N. (2023). Parent perceptions: How disparate early childhood care and education centres in South Africa foster belongingness and well-being in children. *Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, *19*(1), a1225. https://doi.org/10.4102/td.v19i1.1225

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. Mind, Brain, and Education, 7(2), 104–112. https://doi.org/10.1111/mbe.12015

Westman Andersson, G., Gillberg, N., & Miniscalco, C. (2021). Parents of children diagnosed with autism spectrum disorder: What do they expect and experience from preschools?. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *17*, 3025–3037. https://doi.org/10.2147/ndt.s324291

Yngvesson, T. E. (2026). Parents' experiences of communication with preschool teachers in Sweden: A qualitative study. *Education Sciences,* *16*(1), 90. https://doi.org/10.3390/educsci16010090

Zimanyi, L., & Rossovska, O. (2020, online first). Who is John the snail and when can we meet him?: Parent perspectives on their children's engagement in a forest nature program. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*. https://jipe.ca/index.php/jipe/article/view/130

Zhang, K. C., & Li, Q. (2021). "It would be harder without faith": An exploratory study of low-income families' experiences of early childhood inclusive education in New Zealand. *Journal of Religion and Health*, *60*(6), 4151–4166. https://doi.org/10.1007/s10943-021-01270-1

**Μεθοδολογική σημείωση σχετικά με τη χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης και εργαλείων μετάφρασης**

Για να διασφαλιστούν η γλωσσική ακρίβεια και η αποτελεσματική επεξεργασία σύνθετων δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία υποστηρικτικά κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

**Βελτιστοποίηση γραμματικής και ύφους:** Κατά την τελική διαμόρφωση του κειμένου, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης (AI) για τον έλεγχο της γραμματικής ορθότητας και τη διασφάλιση της υφολογικής συνέπειας των περιλήψεων που δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων. Ο επιστημονικός έλεγχος, η ερμηνεία και η ευθύνη για το περιεχόμενο παρέμειναν εξ ολοκλήρου στους συγγραφείς καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

**Σύνθεση ενοτήτων κειμένου:** Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι υποστηριζόμενες από τεχνητή νοημοσύνη για την επεξεργασία και τη σύνοψη της εκτεταμένης επιστημονικής βιβλιογραφίας που είχε εντοπιστεί, καθώς και του περιεχομένου των πρακτικών. Η χρήση τους αποσκοπούσε στη δόμηση και συμπύκνωση του υλικού, ώστε να αναδειχθούν με σαφήνεια τα βασικά ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

**Μετάφραση (DeepL):** Δεδομένου ότι οι ερευνητικές πηγές κάλυπταν πέντε διαφορετικές γλώσσες (αγγλικά, νορβηγικά, γερμανικά, τσεχικά και ελληνικά), χρησιμοποιήθηκαν οι υπηρεσίες μετάφρασης DeepL και UniYou. Αυτό συνέβαλε στην ακριβέστερη απόδοση της εξειδικευμένης, ανά χώρα, ορολογίας στη γλώσσα-στόχο του κειμένου.

Η συνδυασμένη αξιοποίηση της ανθρώπινης επιστημονικής εμπειρογνωμοσύνης και των τεχνολογικών εργαλείων υποστήριξε μια μεθοδολογικά συνεπή και γλωσσικά προσεγμένη τεκμηρίωση των ερευνητικών ευρημάτων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Δείγμα ομάδας εστίασης

| Χώρα | FG-ID | ΚΩΔΙΚΟΣ | Επάγγελμα | Πόλη Περιοχή | Κοινωνικό Πλαίσιο | Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης | Επαγγελματική εμπειρία | Μάθηση μέσω παιχνιδιού – Αξιολόγηση* | Συμπερίληψη – Βαθμολογία** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Αυστρία | FG-1 | P1 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Πτυχίο (B.A.) | 15 έτη | 5 | 3 |
| | | P2 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μεσαίου μεγέθους πόλη (20.000–100.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 5 έτη | 4 | 4 |
| | | P3 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μεσαίου μεγέθους πόλη (20.000–100.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (B.A.) | 1 έτος | 3 | 2 |
| | | P4 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Mature | 1 έτος | 4 | 4 |
| | | P5 | Σύμβουλος εκπαίδευσης | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (B.A.) | 9 έτη | 5 | 5 |
| | | P6 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (B.A.) | 6 έτη | 3 | 4 |
| | FG-2 | P1 | Σύμβουλος εκπαίδευσης | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Mature | 3 έτη | 4 | 4 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | P2 | Κοινωνικός λειτουργός στην ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 1 έτος | - | - |
| | P3 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 1 έτος | - | - |
| FG-3 | P1 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μη κοινωνικά μειονεκτούντες | 20 έτη | 3 | 3 |
| | P2 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 17 έτη | 4 | 5 |
| | P3 | Σύμβουλος εκπαίδευσης | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (B.A.) | 1 έτος | - | - |
| | P4 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Πλήρως κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 27 ετών | 5 | 5 |
| | P5 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μεσαίου μεγέθους πόλη (20.000–100.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 30 ετών | 3 | 3 |
| FG-4 | P1 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Mature | 6 ετών | 5 | 5 |
| | P2 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Mature | 17 ετών | 5 | 4 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | P3 | Προϊστάμενος/η δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (B.A.) | 26 ετών | 5 | 5 |
| | | P4 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Πτυχίο (B.A.) | 24 ετών | 4 | 4 |
| | | P5 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Mature | 7 έτη | 5 | 5 |
| | | P6 | Παιδαγωγός στην ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Mature | 9 έτη | 5 | 4 |
| | FG-5 | P1 | Κοινωνικός λειτουργός στην ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Mature | 4 έτη | 4 | 4 |
| | | P2 | Κοινωνικός λειτουργός στην ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 1 έτος | - | - |
| | | P3 | Κοινωνικός λειτουργός στην ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 1 έτος | 1 | 1 |
| Τσεχία | FG-1 | P1 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Αγροτική περιοχή (<5k) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | Πάνω από 10 χρόνια | 4 | 4 |
| | | P2 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Αγροτική περιοχή (<5k) | Χωρίς κοινωνική μειονεξία | Μεταπτυχιακό (M.A.) | Πάνω από 10 χρόνια | 4 | 4 |
| | | P3 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεσαίου μεγέθους πόλη (20.000–100.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (B.A.) | Πάνω από 10 χρόνια | 5 | 5 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | FG-2 | P1 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | Πάνω από 10 χρόνια | 4 | 3 |
| | | P2 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | Πάνω από 10 χρόνια | 4 | 3 |
| | | P3 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | Λιγότερο από 5 χρόνια | 4 | 4 |
| | | P4 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | Πάνω από 10 χρόνια | 3 | 4 |
| | | P5 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Διδακτορικό (Ph.D.) | Λιγότερο από 5 έτη | 5 | 5 |
| Ελλάδα | FG-1 | P1 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μητρόπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 13,5 έτη | 3 | 3 |
| | | P2 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 25 ετών | 2 | 2 |
| | | P3 | Προϊστάμενος/η δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 28 ετών | 3 | 3 |
| | | P4 | Προϊστάμενος/η δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Πτυχίο (TEI/AEI) | 5 έτη | 4 | 4 |
| | FG-2 | P1 | Προϊστάμενος /η του ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 1,5 έτη | 3 | 3 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | P2 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Διδακτορικό (PhD) | 7 έτη | 5 | 4 |
| | P3 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 3 έτη | 5 | 4 |
| | P4 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 4 έτη | 5 | 4 |
| | P5 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 7 έτη | 5 | 4 |
| FG-3 | P1 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεσαίου μεγέθους πόλη (20.000–100.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 30 ετών | 4 | 4 |
| | P2 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεσαίου μεγέθους πόλη (20.000–100.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Πτυχίο (B.A.) | 23 ετών | 5 | 5 |
| | P3 | Προϊστάμενος/η δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 17 ετών | 5 | 4 |
| FG-4 | P1 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 30 ετών | 4 | 5 |
| | P2 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεσαίου μεγέθους πόλη (20.000–100.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (M.A.) | 20 έτη | 5 | 5 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | P3 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (Β.Α.) | 26 ετών | 5 | 5 |
| | | P4 | Προϊστάμενος/η δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (Μ.Α.) | 10 έτη | 5 | 5 |
| Νορβηγία | FG-1 (N=6) | P1 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Μεταπτυχιακό (Μ.Α.) | 30 ετών | 4 | 5 |
| | | P2 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Πτυχίο (Β.Α.) | 15 έτη | 3 | 4 |
| | | P3 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Δεν μπορεί να αξιολογηθεί | Πτυχίο (Β.Α.) | 29 έτη | 4 | 5 |
| | | P4 | Προϊστάμενος/η δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (Β.Α.) | 9 έτη | 3 | 4 |
| | | P5 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (Μ.Α.) | 17 ετών | 5 | 5 |
| | | P6 | Προϊστάμενος/η δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (Μ.Α.) | 25 έτη | 4 | 4 |
| | FG-2 (N=5) | P1 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μικρή πόλη (5.000–20.000) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (Β.Α.) | 28 ετών | - | 4 |
| | | P2 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Αγροτικές περιοχές (<5k) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Μεταπτυχιακό (Μ.Α.) | 26 ετών | - | - |
| | | P3 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεσαίου μεγέθους πόλη | Δεν μπορεί να αξιολογηθεί | Πτυχίο (Β.Α.) | 18 έτη | 5 | 5 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | (20.000–100.000) | | | | | |
| P4 | Προϊστάμενος/η δομής ECEC | Αγροτική περιοχή (<5k) | Κοινωνικά μειονεκτούσα περιοχή | Πτυχίο (B.A.) | 26 ετών | 3 | 5 |
| P5 | Διευθυντής/τρια δομής ECEC | Μεγαλούπολη (>300.000) | Χωρίς κοινωνικό μειονέκτημα | Πτυχίο (B.A.) | 20 έτη | 3 | 4 |

***Σημείωση: Μάθηση μέσω παιχνιδιού:** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το προσωπικό της δομής σας εφαρμόζει μεθόδους μάθησης μέσω παιχνιδιού; Βαθμολογία (1 = Καθόλου· 2 = Σε μικρό βαθμό· 3 = Σε μέτριο βαθμό· 4 = Σε μεγάλο βαθμό· 5 = Σε πολύ μεγάλο βαθμό).
****Σημείωση: Συμπεριληπτικές πρακτικές:** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το προσωπικό της δομής σας προσπαθεί να δημιουργήσει ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον; Βαθμολογία (1 = Καθόλου· 2 = Σε μικρό βαθμό· 3 = Σε μέτριο βαθμό· 4 = Σε μεγάλο βαθμό· 5 = Σε πολύ μεγάλο βαθμό).

**Δείγμα – Υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής**

| | ΤΟΠΙΚΟ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ | ΕΘΝΙΚΟ |
|---|---|---|---|
| ΑΥΣΤΡΙΑ | X | X | X |
| ΤΣΕΧΙΑ* | | | X X |
| ΕΛΛΑΔΑ | X | X | |
| ΝΟΡΒΗΓΙΑ | | X | X |

* Και οι δύο συμμετέχοντες εργάζονται σε εθνικούς φορείς. Ωστόσο, λόγω της στενής συνεργασίας τους με τις περιφέρειες (συμπεριλαμβανομένης της Πράγας) και του ρόλου τους στην παροχή μεθοδολογικής υποστήριξης, οι αρμοδιότητές τους έχουν άμεσες επιπτώσεις σε περιφερειακό επίπεδο.

## Δείγμα ερωτηματολογίου

| | | AT | CZ | GR | NO | ΣΥΝΟΛΟ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Πόλη/περιοχή** | ***Λιγότεροι από 5.000 κάτοικοι (αγροτική κοινότητα / χωριό)*** | 54 | 35 | 8 | 3 | 100 |
| | ***5.000 έως κάτω των 20.000 κατοίκων (μικρή πόλη)*** | 26 | 11 | 23 | 39 | 99 |
| | ***20.000 έως κάτω των 100.000 κατοίκων (μεσαίου μεγέθους πόλη)*** | 4 | 8 | 33 | 18 | 63 |
| | ***100.000 κάτοικοι και άνω (αστικό κέντρο)*** | 13 | 3 | 14 | 4 | 63 |
| | ***300.000 κάτοικοι και άνω (μεγαλούπολη)*** | 31 | 78 | 35 | 3 | 147 |
| **Κοινωνική μειονεξία** | ***Ναι*** | 16 | 11 | 31 | 5 | 63 |
| | ***Όχι*** | 93 | 114 | 47 | 49 | 303 |
| | ***Δεν μπορώ να πω*** | 19 | 10 | 35 | 13 | 77 |
| **Μεταναστευτικό υπόβαθρο** | ***0 % – 10 %*** | 64 | 90 | 94 | 43 | 291 |
| | ***11 % – 25 %*** | 28 | 25 | 16 | 16 | 85 |
| | ***26 % – 50 %*** | 20 | 14 | 1 | 6 | 41 |
| | ***Πάνω από 50 %*** | 16 | 6 | 2 | 2 | 26 |
| **Διαγνωσμένες ειδικές ανάγκες** | ***καμία*** | 41 | 40 | 35 | 32 | 148 |
| | ***1–2 παιδιά*** | 68 | 79 | 59 | 31 | 237 |
| | ***3 ή περισσότερα παιδιά*** | 19 | 16 | 19 | 4 | 58 |
| **Εγκατάσταση** | ***Παιδικός σταθμός (0–3 ετών)*** | 18 | 2 | 85 | - | 105 |
| | ***Νηπιαγωγείο (3–6 ετών)*** | 93 | 125 | 20 | - | 238 |
| | ***Ομάδες μικτής ηλικίας*** | 17 | 8 | 8 | - | 33 |
| **Φορέας** | ***Δημόσιος*** | 47 | 106 | 100 | 26 | 279 |
| | ***Ιδιωτικός / μη κερδοσκοπικός*** | 16 | 11 | 4 | 38 | 69 |
| | ***Ιδιωτικά κερδοσκοπικά*** | 2 | 16 | 9 | 3 | 30 |
| | ***Θρησκευτικά*** | 63 | 2 | 0 | 0 | 65 |
| **Επαγγελματικός ρόλος** | ***Προϊστάμενος/η*** | 46 | 25 | 19 | 45 | 135 |
| | ***Παιδαγωγός*** | 60 | 97 | 66 | 11 | 234 |
| | ***Βοηθός*** | 22 | 13 | 28 | 11 | 74 |
| **Υψηλότερο επαγγελματικό προσόν** | ***Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*** | 81 | 70 | 23 | 15 | 189 |
| | ***Πτυχίο*** | 19 | 22 | 54 | 43 | 138 |
| | ***Μεταπτυχιακό*** | 28 | 43 | 36 | 9 | 116 |

## Ερωτηματολόγιο

## ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

| | | Συμφωνώ απόλυτα | Τείνω να συμφωνώ | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Τείνω να διαφωνώ | Διαφωνώ απόλυτα | N |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών (ή κάποιο άλλο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο) περιέχει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το συμπεριληπτικό παιχνίδι.** | AT | (18%) 21 | (42%) 49 | (8,7%) 10 | (25,2%) 29 | (5,2%) 6 | 115 |
| | CZ | (13,2%) 17 | (46,5%) 60 | (17,1%) 22 | (21%) 27 | (2,33%) 3 | 129 |
| | GR | (19,3%) 21 | (22 %) 24 | (23,4 %) 26 | (26,6 %) 29 | (8,25%) 9 | 109 |
| | OXI | (59,1%) 39 | (3,03%) 2 | (4,5%) 3 | (33,3%) 22 | (0%) 0 | 66 |
| **Στον χώρο εργασίας μου, υπάρχει μια κοινή προσέγγιση ως προς την ανταπόκριση στα παιδιά με διαφορετικές ανάγκες ή σημεία αφετηρίας.** | AT | (46,4%) 58 | (44,0%) 55 | (4%) 5 | (4,8%) 6 | (0,8%) 1 | 125 |
| | CZ | (24,6%) 32 | (46,9%) 61 | (10,0%) 13 | (13,8%) 18 | (4,6%) 6 | 130 |
| | GR | (34,2%) 38 | (19,8%) 22 | (18,0%) 20 | (16,2%) 18 | (11,7%) 13 | 111 |
| | OXI | (43,3%) 29 | (7,5%) 5 | (7,5%) 5 | (41,8%) 28 | 0 | 67 |
| **Η βασική επαγγελματική μου κατάρτιση μου έδωσε μια σταθερή βάση για να αναγνωρίζω τις ανισότητες και τις διακρίσεις στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική.** | AT | (26,6%) 34 | (40,6%) 52 | (5,5%) 7 | (20,3%) 26 | (7,0%) 9 | 128 |
| | CZ | (33,6%) 45 | (44,8%) 60 | (12,7%) 17 | (8,2%) 11 | (0,7%) 1 | 134 |
| | GR | (40,5%) 45 | (30,6%) 34 | (16,2%) 18 | (10,8%) 12 | (1,8%) 2 | 111 |
| | OXI | (31,3%) 21 | (6,0%) 4 | (10,4%) 7 | (52,2%) 35 | (0%) 0 | 67 |
| **Η αρχική επαγγελματική μου κατάρτιση μου έδωσε μια σταθερή βάση για να διαχειρίζομαι και να αντιμετωπίζω τις ανισότητες και τις διακρίσεις στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική.** | AT | (20,6%) 26 | (36,5%) 46 | (11,1%) 14 | (20,6%) 26 | (11,1%) 14 | 126 |
| | CZ | (16,0%) 21 | (46,6%) 61 | (20,6%) 27 | (15,3%) 20 | (1,5%) 2 | 131 |
| | GR | (26,8%) 30 | (35,7%) 40 | (20,5%) 23 | (14,3%) 16 | (2,7%) 3 | 112 |
| | OXI | (35,8%) 24 | (7,5%) 5 | (19,4%) 13 | (37,3%) 25 | (0%) 0 | 67 |
| **Χάρη στην τακτική επαγγελματική επιμόρφωση, είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ** | AT | (49,6%) 62 | (38,4%) 48 | (8,8%) 11 | (1,6%) 2 | (1,6%) 2 | 125 |
| | CZ | (28%) 37 | (51,9%) 78 | (11,4%) 15 | (1,5%) 2 | (0%) 0 | 132 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **να αναγνωρίζω και να αντιμετωπίζω τις ανισότητες και τις διακρίσεις σε καθημερινές καταστάσεις.** | GR | (31,5%) 35 | (50,5%) 56 | (11,7%) 13 | (4,5%) 5 | (1,8%) 2 | 111 |
| | OXI | (41,8%) 28 | (3,0%) 2 | (14,9%) 10 | (38,8%) 26 | (1,5%) 1 | 67 |
| **Μέσω της τακτικής επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης, είμαι σε θέση να αντιμετωπίζω τις ανισότητες και τις διακρίσεις στην καθημερινή πρακτική.** | AT | (40,5%) 51 | (46,8%) 59 | (7,9%) 10 | (4,0%) 5 | (0,8%) 1 | 126 |
| | CZ | (15,9%) 21 | (61,4%) 81 | (19,7%) 26 | (3,0%) 4 | (0%) 0 | 132 |
| | GR | (30,9%) 34 | (40,9%) 45 | (19,1%) 21 | (7,3%) 8 | (1,8%) 2 | 110 |
| | OXI | (41,8%) 28 | (3,0%) 2 | (1,5%) 1 | (38,8%) 26 | (1,5%) 1 | 67 |
| **Έχω τακτική πρόσβαση σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης, τα οποία με βοηθούν να προσαρμόζομαι με ευελιξία και να σχεδιάζω παιδαγωγικά προγράμματα για όλα τα παιδιά.** | AT | (47,6%) 60 | (38,1%) 48 | (2,4%) 3 | (11,1%) 14 | (0,8%) 1 | 126 |
| | CZ | (40,3%) 54 | (48,5%) 65 | (5,2%) 7 | (5,2%) 7 | (0,7%) 1 | 134 |
| | GR | (26,6%) 29 | (31,2%) 34 | (18,3%) 20 | (17,4%) 19 | (6,4%) 7 | 109 |
| | OXI | (41,8%) 28 | (3,0%) 2 | (20,9%) 14 | (32,8%) 22 | (1,5%) 1 | 67 |
| **Η διάταξη και το περιβάλλον της ομάδας μου επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά (συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες) να συμμετέχουν χωρίς περιορισμούς στις καθημερινές δραστηριότητες παιχνιδιού και εκπαίδευσης.** | AT | (30,2%) 38 | (31,3%) 47 | (6,3%) 8 | (17,5%) 22 | (7,9%) 10 | 126 |
| | CZ | (43,3%) 58 | (34,3%) 46 | (6,7%) 9 | (9,7%) 13 | (6,0%) 8 | 134 |
| | GR | (16,5%) 18 | (22,0%) 24 | (19,3%) 21 | (28,4%) 31 | (13,8%) 15 | 109 |
| | OXI | (10,4%) 7 | (23,9%) 16 | (20,9%) 14 | (37,3%) 25 | (7,5%) 5 | 67 |
| **Έχω στη διάθεσή μου ένα ευρύ φάσμα υλικών για να καλύψω τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.** | AT | (48,4%) 62 | (29,7%) 38 | (6,2%) 8 | (12,5%) 16 | (3,1%) 4 | 128 |
| | CZ | (42,5%) 57 | (38,1%) 51 | (11,9%) 16 | (6,7%) 9 | (0,7%) 1 | 134 |
| | GR | (17,0%) 19 | (29,5%) 33 | (24,1%) 27 | (16,1%) 18 | (13,4%) 15 | 112 |
| | OXI | (32,8%) 22 | (9,0%) 6 | (4,5%) 3 | (50,7%) 34 | (3,0%) 2 | 67 |

## Εκπαιδευτική πρακτική και καθημερινές προκλήσεις

| | | Εγώ συμφωνώ απόλυτα συμφωνώ | Τείνω να συμφωνώ | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Τείνω να διαφωνώ | Διαφωνώ απόλυτα | N |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Οι αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στην ομάδα μου επηρεάζονται κυρίως από τις** | AT | (37,5%) 48 | (52,3%) 67 | (3,9%) 5 | (5,5%) 7 | (0,8%) 1 | 128 |
| | CZ | (51,9%) 70 | (40,0%) 54 | (5,9%) 8 | (2,2%) 3 | (0%) 0 | 135 |
| | GR | (54,0%) | (34,5%) | (10,6%) | (3,5%) | (0%) | 113 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά.** | ΟΧΙ | 61 | 39 | 12 | 4 | 0 | |
| **Φροντίζω να αξιοποιώ τις ευκαιρίες για να υποστηρίζω τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των παιδιών.** | ΑΤ | (60,2%) 77 | (36,7%) 47 | (1,6%) 2 | (1,6%) 2 | (0%) 0 | 128 |
| | CZ | (57,0%) 77 | (39,3%) 53 | (3,7%) 5 | (0%) 0 | (0%) 0 | 135 |
| | GR | (56,6%) 64 | (40,7%) 46 | (2,7%) 3 | (0%) 0 | (0%) 0 | 113 |
| | ΟΧΙ | (44,8%) 30 | (44,8%) 30 | (1,5%) 1 | (9,0%) 6 | (0%) 0 | 67 |
| **Θεωρώ ότι η γλωσσική ποικιλομορφία αποτελεί πρόκληση στην καθημερινή μου εργασία.** | ΑΤ | (28,1%) 36 | (20,3%) 26 | (18%) 23 | (2,3%) 3 | (8,6%) 11 | 128 |
| | CZ | (21,5%) 29 | (30,4%) 41 | (20,7%) 28 | (22,2%) 30 | (5,2%) 7 | 135 |
| | GR | (38,1%) 43 | (33,6%) 38 | (20,4%) 23 | (6,2%) 7 | (1,8%) 2 | 113 |
| | ΟΧΙ | (4,5%) 3 | (19,4%) 13 | (25,4%) 17 | (20,9%) 14 | (29,9%) 20 | 67 |
| **Θεωρώ ότι η πολιτισμική πολυμορφία στο παιδαγωγικό μου έργο αποτελεί πρόκληση.** | ΑΤ | (18,0%) 23 | (21,9%) 28 | (21,1%) 27 | (27,3%) 35 | (11,7%) 15 | 128 |
| | CZ | (12,6%) 17 | (27,4%) 37 | (21,5%) 29 | (31,1%) 42 | (7,4%) 10 | 135 |
| | GR | (41,6%) 47 | (40,7%) 46 | (15,0%) 17 | (2,7%) 3 | (0%) 0 | 113 |
| | ΟΧΙ | (3,0%) 2 | (11,9%) 8 | (13,4%) 9 | (29,9%) 20 | (41,8%) 28 | 67 |
| **Θεωρώ ότι η θρησκευτική πολυμορφία στο παιδαγωγικό μου έργο αποτελεί πρόκληση.** | ΑΤ | (10,9%) 14 | (16,4%) 21 | (25,0%) 32 | (27,3%) 35 | (20,3%) 26 | 128 |
| | CZ | (8,9%) 12 | (17,0%) 23 | (29,6%) 40 | (30,4%) 41 | (14,1%) 19 | 135 |
| | GR | (25,7%) 29 | (30,1%) 34 | (29,2%) 33 | (7,1%) 8 | (8,0%) 9 | 113 |
| | ΟΧΙ | (3,0%) 2 | (17,9%) 12 | (6,0%) 4 | (20,9%) 14 | (52,2%) 35 | 67 |
| **Θεωρώ ότι η εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) αποτελεί πρόκληση στο παιδαγωγικό μου έργο.** | ΑΤ | (39,1%) 50 | (33,6%) 43 | (10,2%) 13 | (13,3%) 17 | (3,9%) 5 | 128 |
| | CZ | (24,4%) 33 | (33,3%) 45 | (16,3%) 22 | (23,0%) 31 | (3,0%) 4 | 135 |
| | GR | (41,6%) 47 | (35,4%) 40 | (17,7%) 20 | (5,3%) 6 | (0%) 0 | 113 |
| | ΟΧΙ | | | | | | |

## ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

| | | **Ι συμφωνώ απόλυτα συμφωνώ** | **Τείνω να συμφωνώ** | **Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ** | **Τείνω να διαφωνώ** | **Διαφωνώ απόλυτα** | **N** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Θεωρώ ότι αποτελεί σημαντικό μέρος του ρόλου μου να διασφαλίζω, σε καθημερινή βάση, ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια.** | ΑΤ | (49,2%) 63 | (35,9%) 46 | (5,5%) 7 | (8,6%) 11 | (0,8%) 1 | 128 |
| | CZ | (75,6%) 102 | (18,5%) 25 | (2,2%) 3 | (3,0%) 4 | (0,7%) 1 | 135 |
| | GR | (79,6%) 90 | (13,3%) 15 | (7,1%) 8 | (0%) 0 | (0%) 0 | 113 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | OXI | (94,0%) 63 | (4,5%) 3 | (1,5%) 1 | (0%) 0 | (0%) 0 | 67 |
| **Ενθαρρύνω την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με διαφορετικές ικανότητες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.** | AT | (62,5%) 80 | (34,4%) 44 | (1,6%) 2 | (0,8%) 1 | (0,8%) 1 | 128 |
| | CZ | (71,9%) 97 | (26,7%) 36 | (1,5%) 2 | (0%) 0 | (0%) 0 | 135 |
| | GR | (77,9%) 88 | (17,7%) 20 | (3,5%) 4 | (0,9%) 1 | (0%) 0 | 113 |
| | OXI | (70,1%) 47 | (26,9%) 18 | (1,5%) 1 | (1,5%) 1 | (0%) 0 | 67 |
| **Ενθαρρύνω την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών όλων των φύλων.** | AT | (84,4%) 108 | (14,1%) 18 | (1,6%) 2 | (0%) 0 | (0%) 0 | 128 |
| | CZ | (92,6 %) 125 | (7,4%) 10 | (0%) 0 | (0%) 0 | (0%) 0 | 135 |
| | GR | (86,7%) 98 | (11,5%) 13 | (1,8%) 2 | (0%) 0 | (0%) 0 | 113 |
| | OXI | (88,1%) 59 | (10,4%) 7 | (0%) 0 | (1,5%) 1 | (0%) 0 | 67 |
| **Ενθαρρύνω την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.** | AT | (74,2%) 95 | (16,4%) 21 | (8,6%) 11 | (0,8%) 1 | (0%) 0 | 128 |
| | CZ | (85,2%) 115 | (12,6%) 17 | (2,2%) 3 | (0%) 0 | (0%) 0 | 135 |
| | GR | (79,6%) 90 | (15,9%) 18 | (2,7%) 3 | (1,8%) 2 | (0%) 0 | 113 |
| | OXI | (80,6%) 54 | (13,4%) 9 | (6,0%) 4 | (0%) 0 | (0%) 0 | 67 |
| **Τα παιδιά της ομάδας μου συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το ποια υλικά παιχνιδιού θα χρησιμοποιήσουμε.** | AT | (54,7%) 70 | (35,9%) 46 | (5,5%) 7 | (3,1%) 4 | (0,8%) 1 | 128 |
| | CZ | (48,9%) 66 | (37,8%) 51 | (11,1%) 15 | (2,2%) 3 | (0%) 0 | 135 |
| | GR | (42,5%) 48 | (38,9 %) 44 | (16,8%) 19 | (1,8%) 2 | (0%) 0 | 113 |
| | OXI | (40,3%) 27 | (47,8%) 32 | (10,4%) 7 | (1,5%) 1 | (0%) 0 | 67 |
| **Τα παιδιά της τάξης μου συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις δραστηριότητες στις οποίες θα ήθελαν να συμμετάσχουν κατά τη διάρκεια της ημέρας.** | AT | (49,2%) 63 | (43,8%) 56 | (3,1%) 4 | (3,1%) 4 | (0,8%) 1 | 128 |
| | CZ | (48,9%) 66 | (35,6%) 48 | (11,9%) 16 | (3,7%) 5 | (0%) 0 | 135 |
| | GR | 46,9%) 53 | (32,7%) 37 | (17,7%) 20 | (1,8%) 2 | (0,9%) 1 | 113 |
| | OXI | 44,8%) 30 | (38,8%) 26 | (7,5%) 5 | (9,0%) 6 | (0%) 0 | 67 |
| **Αναστοχάζομαι τακτικά την παιδαγωγική μου προσέγγιση στο παιχνίδι και την προσαρμόζω ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.** | AT | (73,4%) 94 | (25,0%) 32 | (1,6%) 2 | (0%) 0 | (0%) 0 | 128 |
| | CZ | (60%) 81 | (31,1%) 42 | (8,9%) 12 | (0%) 0 | (0%) 0 | 135 |
| | GR | (63,7%) 72 | (30,1%) 34 | (5,3%) 6 | (0,9%) 1 | (0%) 0 | 113 |
| | OXI | (55,2%) 37 | (32,8%) 22 | (7,5%) 5 | (4,5%) 3 | (0%) 0 | 67 |