



Περιεχόμενα

Εισαγωγή της επιστημονικής επιμελήτριας στην ελληνική έκδοση 9

Κεφάλαιο 1

Αλληλεπιδράσεις και μάθηση: Επισκόπηση και εισαγωγή 41
Claudia A. Hruska - Alexandra C. Gunn

Κεφάλαιο 2

Ένα εννοιακό πλαίσιο για την προσχολική αγωγή:
Η συμβολή της μικροκοινωνιολογίας σε μια θεωρητικά και εμπειρικά
εμπειριστατωμένη παιδαγωγική στην πρώιμη παιδική ηλικία 51
Hans-Werner Klusemann

Κεφάλαιο 3

Ευαισθητοποιημένη ανταπόκριση: Μια προσέγγιση στην ανάλυση
και τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών
στους βρεφονηπιακούς σταθμούς 69
Regina Remsperger-Kehm

Κεφάλαιο 4

Η χρήση αντικειμένων στις αφηγήσεις των παιδιών 93
Amanda Bateman - Margaret Carr - Alexandra C. Gunn

Κεφάλαιο 5

Η συμμετοχή των μικρών παιδιών σε ένα νέο γλωσσικό περιβάλλον:
Συνθετική ανάλυση για μια ολιστική προσέγγιση 117
Anne Kultti - Niklas Pramling - Ingrid Pramling Samuelsson

Κεφάλαιο 6

Διαμόρφωση έμφυλων σχέσεων στο νηπιαγωγείο:

Αλληλεπιδράσεις των παιδιών και μάθηση σχετικά με το φύλο 137
Alexandra C. Gunn

Κεφάλαιο 7

Μια διαλογική προσέγγιση στην κατανόηση των αλληλεπιδράσεων

των βρεφών 155
E. Jayne White - Bridgette Redder

Κεφάλαιο 8

Ενισχύοντας τις αλληλεπιδράσεις: Οι επισκέψεις στο σπίτι ως μέσο
για την κατανόηση των αποθεμάτων γνώσης και της παιδαγωγικής
της οικογένειας 179

Daniel Lovatt - Maria Cooper - Helen Hedges

Κεφάλαιο 9

«Δεν είναι δίκαιο!»: Η έννοια της δικαιοσύνης στην προσχολική αγωγή
της Νέας Ζηλανδίας και της Ιαπωνίας 201

Rachael S. Burke

Κεφάλαιο 10

Στρατηγικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδαγωγών
στο ζήτημα των αλληλεπιδράσεων 223

Claudia A. Hruska

Κεφάλαιο 11

Η σημασία της επαγγελματικής γνώσης για την υποστήριξη της μάθησης
στις δομές προσχολικής αγωγής της Γερμανίας 245

Claudia Wirts - Monika Wertfein - Andreas Wildgruber

Κεφάλαιο 12

Η έρευνα για τις αλληλεπιδράσεις ως μέσο βελτίωσης των πολιτικών
και των πρακτικών που εφαρμόζονται για την αγωγή και φροντίδα
στην πρώιμη παιδική ηλικία 267

Alexandra C. Gunn

Οι συντελεστές του τόμου 283



Εισαγωγή της επιστημονικής επιμελήτριας στην ελληνική έκδοση

Ελένη Κατσιάδα

Ιστορική αναδρομή στην έρευνα για τις αλληλεπιδράσεις

Από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, η ψυχολογία, και πιο συγκεκριμένα η αναπτυξιακή ψυχολογία, θέτει στο επίκεντρο τη συστηματική μελέτη των αλληλεπιδράσεων (Eckerman και συν. 1975), διερευνώντας τη συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των βρεφών και των μικρών παιδιών. Επιχειρώντας μια σύντομη ανασκόπηση στη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι οι πρώτες προσεγγίσεις των αναπτυξιακών ψυχολόγων στο ζήτημα της κοινωνικοποίησης δεν παρουσίαζαν μια σφαιρική εικόνα για τις κοινωνικές δεξιότητες των βρεφών και των νηπίων, καθώς επικεντρώνονταν κυρίως στη σχέση παιδιού και μητέρας (Eckerman και συν. 1975). Οι πρώτες αυτές μελέτες διεξάγονταν σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως σε νοσοκομεία (Bowlby 1958, 1969, 1982, 1988· Ainsworth 1979, 1989), σε εργαστήρια (Trevarthen, 1977· Bruner 1983), αλλά και στην οικία των παιδιών (Schaffer και Emerson 1964). Στα επόμενα χρόνια η έρευνα επεκτάθηκε σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, παρακολουθώντας στενά τα παιδιά μέσω διαχρονικών μελετών. Αρχικά, αυτό έγινε με σκοπό να διαπιστώσουν οι ερευνητές αν η φροντίδα που λάμβαναν τα παιδιά εκτός σπιτιού μπορούσε να συμβάλει θετικά στην ανάπτυξή τους ή αν, αντίθετα, την παρεμπόδιζε (Phillips και Howes 1987). Οι μελέτες αυτές κατέδειξαν ωστόσο και τη σημασία των ποιοτικών αλληλεπιδράσεων με τους παιδαγωγούς ή με σημαντικούς άλλους, ενήλικες κατά

βάση, για την ανάπτυξη, την ευημερία και τη μελλοντική σχολική επιτυχία κυρίως των παιδιών που βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση – για παράδειγμα, όσων προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.¹

Ο Piaget και ιδίως ο Vygotsky ήταν εκείνοι που συμπεριέλαβαν στη συζήτηση και τη σημασία των αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Vygotsky (1978) επισήμανε τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με σημαντικούς άλλους, παιδιά και ενήλικες, οι οποίοι τους παρέχουν τα κατάλληλα εργαλεία για να αναπτύξουν τη γνώση και την κατανόσή τους και να οδηγηθούν στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development, ZPD). Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης περιγράφεται ως «η απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης, όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και του επιπέδου πιθανής ανάπτυξης, όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλήματος υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους» (Vygotsky 1978, σ. 85-86). Ο Piaget (1932 [1965]), αλλά και η Parten (1932), μελέτησαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων παιδιών, κυρίως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, και διέκριναν αναπτυξιακά στάδια σε σχέση με την κοινωνική τους ζωή. Επί της ουσίας, δηλαδή, μελέτησαν την κοινωνική παράμετρο του παιχνιδιού και τη συμβολή του στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη. Στη συνέχεια, η έρευνα από το πεδίο της κοινωνιολογίας –και πιο συγκεκριμένα της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, με σημαντικότερο εκπρόσωπό της τον William Corsaro– εστίασε στον τρόπο με τον οποίο οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων οδηγούν στη διαμόρφωση και την καθιέρωση της κουλτούρας των συνομηλίκων (Corsaro 1979α, 1979β, 1981, 1985, 1988, 1994, 2011· Corsaro και Eder 1990· Evaldsson και Corsaro 1998).² Όλα τα παραπάνω είναι ενδεικτικά της επιρροής που είχε, και συνεχίζει να έχει, η επιστήμη της ψυχολογίας στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων. Αργότερα, οι μελέτες της παιδαγωγικής επιστήμης και της κοινωνιολογίας συμπλήρωσαν τις γνώσεις μας όχι μόνο για τη σημασία των αλληλεπιδράσεων και της ποιότητάς τους στην κοινωνική ή γνωστική ανάπτυξη και στην ευημερία των παιδιών, αλλά και για την ποιότητα των δομών πρώιμης παιδικής ηλικίας.

1. Βλ. ενδεικτικά τις μελέτες Cost, Quality and Outcomes Study (Peisner-Feinberg και συν. 1999), NICHD Early Child Care Research Network Study (2002), REPEY Study (Siraj-Blatchford και συν. 2002), EPPE Study (Sylva και συν. 2004).
2. Ο Corsaro (2011, σ. 147) ορίζει τις κουλτούρες των συνομηλίκων ως «ένα σταθερό σύνολο από δραστηριότητες ή ρουτίνες, αντικείμενα, αξίες και ανησυχίες, το οποίο παράγουν τα παιδιά και το μοιράζονται κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων».

Η μελέτη της ποιότητας των δομών πρώιμης παιδικής ηλικίας (ΠΠΗ)

Η ποιότητα των δομών ΠΠΗ μελετήθηκε διεθνώς μέσω τριών διαφορετικών προσεγγίσεων (Farquhar 1990· Fenech 2011). Η πρώτη προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε ευρέως και επιχειρούσε να εξετάσει πώς η ποιότητα των δομών επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών. Η δεύτερη προσέγγιση επιδίωκε να προσδιορίσει τι συνιστά «ποιότητα» μέσω της καταγραφής των απόψεων παιδιών, παιδαγωγών και γονέων. Η τρίτη προσέγγιση, η μετανεωτερική (*post-modernist approach*), υποστηρίζει ότι το σημαντικό είναι να εντοπίσουμε το έργο που γίνεται σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και, λαμβάνοντας υπόψη ότι το έργο αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες των εμπλεκόμενων (παιδιά, γονείς, παιδαγωγοί, ακαδημαϊκοί κ.λπ.), να προσπαθήσουμε να το κατανοήσουμε (Dahlberg και συν. 1999).

Όσον αφορά την πρώτη προσέγγιση, η έρευνα εξελίχθηκε σε τρεις φάσεις (Farquhar 1990· Fenech 2011):

1. Κατά την πρώτη φάση, μεταξύ 1960 και 1970, οι ερευνητές εστίαζαν στο αν η φροντίδα εκτός σπιτιού βοηθούσε ή παρεμπόδιζε την ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς ωστόσο να εξετάζονται στην περίπτωση αυτή οι διάφορες πτυχές της ποιότητας που θα μπορούσαν ενδεχομένως να επηρεάσουν την ανάπτυξη των παιδιών είτε εντός είτε εκτός σπιτιού.
2. Στη δεύτερη φάση, τη δεκαετία του 1980, οι ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν πώς οι μετρήσιμες μεταβλητές στο περιβάλλον, όπως η αναλογία ενηλίκων-παιδιών, το μέγεθος της ομάδας και τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδαγωγών, συσχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών. Κατά την περίοδο αυτή διαμορφώθηκαν και οι διάφορες κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας, όπως η κλίμακα ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) για την αξιολόγηση δομών που φιλοξενούν παιδιά κάτω των 3 ετών και η κλίμακα ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) για δομές με παιδιά άνω των 3 ετών.
3. Κατά την τρίτη φάση, η οποία ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 και εκτείνεται έως τις μέρες μας, οι ερευνητές επιχείρησαν να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: πώς οι πολιτισμικοί και οικογενειακοί παράγοντες αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού θα μπορούσαν να συνδυαστούν με τις μεταβλητές του προγράμματος προκειμένου να επηρεάσουν την ανάπτυξη των παιδιών; Κατά τη Fenech (2011), η οποία ασχολήθηκε

με την ανασκόπηση της έρευνας από το 1980 μέχρι το 2008, στις μεταβλητές του προγράμματος (δομικά χαρακτηριστικά) που αποτελούν κριτήρια ποιότητας συγκαταλέγονται: η εκπαίδευση των παιδαγωγών (ακαδημαϊκά προσόντα και κατάρτιση), η αναλογία παιδαγωγών-παιδιών, το μέγεθος της ομάδας, ο επαρκής εσωτερικός και εξωτερικός χώρος και η ύπαρξη προδιαγραφών για τη διασφάλιση της υγείας και της ασφάλειας. Από τις έρευνες κατά την τρίτη φάση προκύπτει ότι η παρουσία αυτών των δομικών χαρακτηριστικών της ποιότητας (*structure quality*) ενισχύει την ποιότητα της διαδικασίας (*process quality*).

Σύμφωνα με τους Slot και συν. (2015, σ. 64), «η ποιότητα της διαδικασίας αναφέρεται στις καθημερινές εμπειρίες του παιδιού στα παιδαγωγικά περιβάλλοντα και περιλαμβάνει τις κοινωνικές, συναισθηματικές, σωματικές και μαθησιακές πτυχές των δραστηριοτήτων και των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους παιδαγωγούς, τους συνομηλίκους και τα υλικά, οι οποίες θεωρούνται οι πιο άμεσοι προσδιοριστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του παιδιού». Ωστόσο, οι Cadima και συν. (2020), πραγματοποιώντας μια ανασκόπηση των ερευνών της τελευταίας δεκαετίας (2010-2019), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα στα περιβάλλοντα ΠΠΗ για παιδιά κάτω των 3 ετών εξετάστηκε περισσότερο με τη μέτρηση της ποιότητας των δομικών χαρακτηριστικών και σε μικρότερο βαθμό με βάση την ποιότητα της διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά, οι Torii και συν. (2017) σημειώνουν πως έχει ήδη ξεκινήσει μια σταδιακή μετατόπιση της προσοχής των ερευνητών προς τη μελέτη της ποιότητας της διαδικασίας.

Στην Ελλάδα, η ποιότητα των δομών ΠΠΗ μελετήθηκε κυρίως μέσω της πρώτης προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές προσπάθησαν να αξιολογήσουν την ποιότητα με τη χρήση κλιμάκων όπως οι CCFS (Child Care Facility Schedule) (Τσιάντης και συν. 1988· Tsiantis και συν. 1991· Dragonas και συν. 1995), ITERS και ECERS (Λαμπίδη και Πολέμη-Τοδούλου 1992· Petrogiannis και Melguish 1996· Μάντζιου 2001· Ρέντζου 2011· Grammatikopoulos και συν. 2014· Gregoriadis και συν. 2016· Megaloniδου 2020).³ Επιπλέον, ο Πετρογιάννης (Petrogiannis 2002) επιχείρησε να

3. Οι κλίμακες αξιολόγησης ITERS και ECERS δημιουργήθηκαν από τη Harms και τους συνεργάτες της τη δεκαετία του 1980 και του 1990 αντίστοιχα. Η ECERS μετρά την ποιότητα των δομών για παιδιά άνω των 3 ετών και περιλαμβάνει 43 στοιχεία προς αξιολόγηση, τα οποία βαθμολογούνται σε κλίμακα από το 1 έως το 7 (βαθμολογία 1 σημαίνει «ανεπαρκής», 3 «οριακά επαρκής», 5 «καλή» και 7 «εξαιρετική»). Τα 43 στοιχεία ταξινομούνται σε επτά κατηγορίες (υποκλίμακες): χώρος και επίπλωση, ρουτίνες

προσδιορίζει αν οι μετρήσιμες μεταβλητές του περιβάλλοντος, όπως η αναλογία παιδαγωγών-παιδιών ή το μέγεθος της ομάδας, συνδέονται με την ανάπτυξη των παιδιών, ενώ οι Grammatikopoulos και συν. (2018) διαπίστωσαν ότι η ποιότητα, μετρούμενη με την ECERS-R, σχετίζεται σημαντικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, όπως οι πρώιμες δεξιότητες στα μαθηματικά και στον γραπτό λόγο. Άλλοι ερευνητές θέλησαν να συγκρίνουν τις δικές τους αξιολογήσεις για την ποιότητα των δομών με τις αντίστοιχες αξιολογήσεις από παιδαγωγούς (Rentzou 2012) και γονείς (Rentzou και Sakellariou 2012· Rentzou 2013· Grammatikopoulos και συν. 2014). Οι απόψεις των παιδαγωγών μελετήθηκαν με χρήση της κλίμακας ACEI Global Guidelines Assessment, ενώ εκείνες των γονέων με ειδικά ερωτηματολόγια προσαρμοσμένα από τις κλίμακες ECERS και ITERS, τα οποία αναπτύχθηκαν από τους Cryer και Burhinal (1997) και Cryer και συν. (2002) και αποτελούνται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι γονείς βαθμολογούν σε κλίμακα από το 1 έως το 3 πόσο σημαντικό είναι κάθε στοιχείο της δομής για το παιδί τους (το 1 σημαίνει «καθόλου σημαντικό» και το 3 «πολύ σημαντικό»). Στο δεύτερο μέρος, οι γονείς βαθμολογούν σε κλίμακα από το 1 έως το 7 πώς πιστεύουν ότι ανταποκρίνεται η τάξη σε κάθε στοιχείο της δομής (1 σημαίνει «καθόλου καλά», 7 σημαίνει «πολύ καλά», ενώ το 0 αντιστοιχεί στο «δεν ξέρω»). Τέλος, το τρίτο μέρος είναι η συλλογή δημογραφικών δεδομένων.

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων μέσω των κλιμάκων CCFS, ITERS και ECERS θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αποκαρδιωτικά, καθώς το σύνολο

προσωπικής φροντίδας, γλώσσα-συλλογισμοί, δραστηριότητες, αλληλεπίδραση, δομή του προγράμματος και γονείς και προσωπικό. Η κλίμακα ITERS μετρά την ποιότητα των χώρων αγωγής και φροντίδας για παιδιά κάτω των 3 ετών στην ίδια κλίμακα από το 1 έως το 7. Περιλαμβάνει 39 στοιχεία, τα οποία εντάσσονται σε επτά κατηγορίες (υποκλίμακες): χώρος και επίπλωση, ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, ακρόαση και ομιλία, δραστηριότητες, αλληλεπίδραση, δομή του προγράμματος και γονείς και προσωπικό. Η Harms και οι συνεργάτες της δημιούργησαν αναθεωρημένες εκδόσεις και για τις δύο κλίμακες, την ECERS-R (1998) και την ITERS-R (2003), κυρίως για να καταστούν η βαθμολόγηση λιγότερο διφορούμενη και τα στοιχεία πιο συμπεριληπτικά και πολιτισμικά ευαίσθητα, καθώς τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιούνται παγκοσμίως. Επιπλέον, η ECERS διαθέτει και την επέκταση ECERS-E (Sylva και συν. 2003), προκειμένου να αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την ανάγνωση, τα μαθηματικά, την επιστήμη και το περιβάλλον, καθώς και τη διαφορετικότητα. Ο Tsiantis και οι συνεργάτες του (1991) με τη δημιουργία της CCFS είχαν στόχο να αναπτύξουν μια κλίμακα που, σε αντίθεση με την αρχική ECERS, θα μπορούσε να μετρήσει την ποιότητα του περιβάλλοντος λαμβάνοντας υπόψη τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και να είναι έτσι εφαρμόσιμη σε διαφορετικές κουλτούρες για την αξιολόγηση της παροχής υπηρεσιών αγωγής και φροντίδας.

των δομών που μελετήθηκαν ήταν χαμηλής ή μέτριας ποιότητας. Ενδεικτικά, εντοπίστηκαν αδυναμίες που αφορούσαν τις δεξιότητες των παιδαγωγών στην αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών (Dragonas και συν. 1995· Laloumi-Vidali 1998), την ικανοποίηση των προσδοκιών των γονέων (Laloumi-Vidali 1998) και τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών (Laloumi-Vidali 1997). Χαμηλή βαθμολογία έλαβαν επίσης τα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, όπως το μέγεθος των ομάδων, η αναλογία παιδιών-προσωπικού, η δομή του προγράμματος και θέματα που σχετίζονται με τους χώρους (Petrogiannis 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι παιδαγωγοί όσο και οι γονείς βαθμολόγησαν με μεγαλύτερη επιείκεια την ποιότητα των δομών σε σύγκριση με τους ερευνητές. Η Rentzou (2012, σ. 1346) παρατήρησε ότι οι παιδαγωγοί «βαθμολογούσαν υψηλότερα τα θέματα που αφορούν τους ίδιους, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τη μέθοδο εργασίας τους, ενώ έδιναν χαμηλότερη βαθμολογία σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τις πολιτικές του προγράμματος, για τις οποίες δεν αποφάσιζαν οι ίδιοι». Επίσης, οι Sotiropoulou και συν. (2022), μελετώντας τις απόψεις 426 παιδαγωγών που εργάζονταν με παιδιά κάτω των 3 ετών, διαπίστωσαν ότι έδιναν υψηλότερες βαθμολογίες στις αλληλεπιδράσεις και χαμηλότερες στα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του βρεφονηπιακού σταθμού. Ευνοϊκότερες σε σύγκριση με εκείνες των ερευνητών ήταν και οι αξιολογήσεις των γονέων. Έδιναν την υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα της αλληλεπίδρασης τόσο στο ερωτηματολόγιο της ITERS όσο και σε εκείνο της ECERS, ενώ οι ερευνητές έδιναν υψηλή βαθμολογία στη συγκεκριμένη υποκλίμακα μόνο στο ερωτηματολόγιο της ECERS (Rentzou και Sakellariou 2012). Παρόμοια αποτελέσματα –υψηλές βαθμολογίες από τους γονείς συγκριτικά με τους ερευνητές– παρουσίασαν και οι Grammatikopoulos και συν. (2014).

Κατά τους Grammatikopoulos και συν. (2014), οι υψηλές βαθμολογίες των γονέων λειτουργούσαν ως μειονέκτημα στην προσπάθεια να εντοπιστεί ποιοι παράγοντες είναι σημαντικοί για αυτούς. Οι Rentzou και Sakellariou (2012) απέδωσαν τις υψηλές βαθμολογίες στην υποκειμενικότητα των γονέων, αλλά και στο γεγονός ότι δεν είναι εκπαιδευμένοι ώστε να διακρίνουν την ποιότητα σε μια δομή αγωγής και φροντίδας. Ωστόσο, το αξιοσημείωτο στις έρευνες για την ελληνική πραγματικότητα είναι ότι οι γονείς φαίνεται να αξιολογούν υψηλότερα τις παραμέτρους της φροντίδας και της αλληλεπίδρασης σε σύγκριση με παραμέτρους που άπτονται της εκπαίδευσης ή σχετίζονται με τα δομικά στοιχεία της ποιότητας (Rentzou και Sakellariou 2012· Grammatikopoulos και συν. 2014). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και

η Rentzou (2013) μελετώντας τις απόψεις 301 γονέων, εκ των οποίων οι 100 συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο ITERS και οι 201 ερωτηματολόγιο ECERS. Υψηλές βαθμολογίες από την πλευρά των γονέων παρατηρούνται και σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό συμβαίνει επειδή οι γονείς τείνουν να αξιολογούν υψηλά τους παράγοντες που εκτιμούν ως πιο σημαντικούς για το παιδί τους (Jinnah και Walters 2008· Leach και συν. 2008) ή επειδή τα παιδιά τους φαίνονται γενικά ευτυχημένα και θέλουν να πιστεύουν ότι, ως καλοί γονείς, τους παρέχουν θετικές εμπειρίες (Singer 1996). Άλλοι συγγραφείς, αναλύοντας θεματικά προηγούμενες έρευνες για το τι θεωρούν οι γονείς πρωτεύον στις δομές όπου είναι εγγεγραμμένα τα παιδιά τους, διαπίστωσαν ότι οι γονείς αξιολογούσαν ως σημαντικά τη φροντίδα, την αγάπη, το να είναι χαρούμενα τα παιδιά τους και να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με άλλα παιδιά (Rouse και Handley 2018).

Ιδιαίτερο στοιχείο για την ελληνική πραγματικότητα αποτελεί ότι η υποκλίμακα «προσωπικό και γονείς» έλαβε τόσο από τους γονείς (Grammatikopoulos και συν. 2014· Rentzou 2013) όσο και από τους παιδαγωγούς τη χαμηλότερη βαθμολογία (Sotiropoulou και συν. 2022). Η υποκλίμακα αυτή περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, ερωτήσεις για την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των παιδαγωγών με τους γονείς. Οι έρευνες στην Ελλάδα αναφορικά με την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία παιδαγωγών-γονέων, καθώς και με τη συμμετοχή των γονέων στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών τους αποδεικνύουν ότι οι παιδαγωγοί είναι θετικοί στη συνεργασία με τους γονείς, αλλά δεν φαίνεται να την επιδιώκουν (Birbili και Roufidou 2019). Επιπλέον, οι Rentzou και Daglas (2018) επισήμαναν ότι το πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγών ΠΠΗ τούς καθιστά πιο προετοιμασμένους σε σχέση με τους νηπιαγωγούς να δημιουργούν και να διατηρούν αποτελεσματικές σχέσεις με τους γονείς, βοηθώντας παράλληλα τις οικογένειες να κατανοήσουν καλύτερα πώς συντελούνται η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών τους και να συμμετάσχουν πιο ενεργά σε αυτή τη διαδικασία.

Η μελέτη των αλληλεπιδράσεων παιδαγωγών-παιδιών

Η φύση των σχέσεων παιδαγωγών-παιδιών στο πλαίσιο της ημερήσιας αγωγής και φροντίδας είναι ένα αμφιλεγόμενο θέμα, ενώ οι απόψεις για αυτό έχουν επηρεαστεί διεθνώς από διάφορες πλευρές της θεωρίας της προσκόλλησης του Bowlby (1969) και της Ainsworth (1979). Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της σχέσης γονέα-παιδιού

πρέπει να αναπαράγονται στο πλαίσιο του βρεφονηπιακού σταθμού (Elfer και συν. 2012), θεωρώντας ότι «τα μικρά παιδιά χρειάζονται μια πρόσθετη φιγούρα προσκόλλησης στον βρεφονηπιακό σταθμό για να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους, να τα βοηθήσει να μειώσουν το άγχος τους και να τα παροτρύνει σε εξερεύνηση» (Elfer 2006, σ. 82). Επιπλέον, η έρευνα του Elfer (2007, 2008· Elfer και συν. 2003) κατέδειξε την επιθυμία των παιδιών κάτω των 3 ετών για δημιουργία στενών σχέσεων με τους παιδαγωγούς τους και για ύπαρξη ενός «παιδαγωγού αναφοράς»⁴ μέσα στον βρεφονηπιακό σταθμό (Elfer και συν. 2012).

Ο παιδαγωγός αναφοράς είναι η πρακτική κατά την οποία για κάθε βρέφος και μικρό παιδί σε πλαίσιο αγωγής και φροντίδας ορίζεται ένας σταθερός παιδαγωγός ως υπεύθυνος για την παροχή της φροντίδας και την επικοινωνία με την οικογένεια. Κάθε παιδαγωγός αναλαμβάνει να επιτηρεί πιο προσεκτικά μια μικρή ομάδα παιδιών, για τα οποία είναι σωματικά και συναισθηματικά διαθέσιμος αποσκοπώντας στην κάλυψη των βασικών τους αναγκών με τρόπο αμεσότερο και προσαρμοσμένο στο καθένα ξεχωριστά, πράγμα που καθιστά όλα τα παιδιά «ορατά» μέσα από συστηματική παρατήρηση (Ρουφίδου 2008, 2010). Κατά τη Ρουφίδου (2008, 2010), ο παιδαγωγός αναφοράς εγγυάται τη δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων, εξασφαλίζει τη συναισθηματική ασφάλεια, τη συνέχεια και τη σταθερότητα του περιβάλλοντος, καθώς και την εξατομικευμένη παροχή φροντίδας, σωματικής και ψυχικής. Οι Elfer και συν. (2012) τονίζουν επίσης ότι η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού, καθώς και μεταξύ παιδαγωγού και γονέων.

Στην Ελλάδα, ανάλογη πρακτική ακολουθείται σε κλειστού τύπου πλαίσια αγωγής και φροντίδας (ιδρύματα), όπου ένα άτομο –συνήθως παιδαγωγός– δημιουργεί στενούς δεσμούς με ένα ή περισσότερα από τα παιδιά που φροντίζει. Στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, τα παιδιά, εκτός από τους παιδαγωγούς τους, έρχονται ανεπίσημα σε επαφή και δημιουργούν στενούς δεσμούς –κυρίως κατά τη διάρκεια της προσαρμογής– και με άτομα του βοηθητικού προσωπικού, τα οποία όμως δεν διαθέτουν σχετική κατάρτιση (Katsiada και συν. 2018). Για τον λόγο αυτό, ίσως θα ήταν σημαντικό να εφαρμοστεί στην Ελλάδα η πρακτική του παιδαγωγού αναφοράς.

Οι Penn (1997), Dahlberg και συν. (1999) και Trevarthen (2004) διαφωνούν με τις προσπάθειες αναπαραγωγής των σχέσεων του σπιτιού στον βρε-

4. Ο όρος «παιδαγωγός αναφοράς» είναι η ελληνική απόδοση των όρων «key person», «key worker», «reference teacher» κ.ά.

φωνηπιακό σταθμό. Το κύριο επιχείρημά τους είναι ότι οι σχέσεις ενηλίκων-παιδιών στο σπίτι διαφέρουν από τις θεσμικές σχέσεις και ότι τα παιδιά του βρεφονηπιακού σταθμού θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν με μια ευρύτερη ομάδα ενηλίκων αντί να είναι προσκολλημένα σε έναν ενήλικα. Από την άλλη, οι Elfer και συν. (2012, σ. 23) υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση του παιδαγωγού αναφοράς δημιουργεί στο παιδί την αίσθηση ότι είναι ξεχωριστό και ασφαλές και του προσφέρει τη δυνατότητα να «βιώσει μια στενή σχέση, στοργική και αξιόπιστη». Ο Elfer (2008) σημειώνει ότι ορισμένα παιδιά φαίνεται να αναζητούν εξατομικευμένη προσοχή – για παράδειγμα, όταν αισθάνονται στεναχωρημένα κατά τη διάρκεια της ημέρας αλλά και σε μεταβατικές περιόδους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την Katsiada (2015), η οποία εντόπισε ότι κατά τις στρεσογόνες περιόδους της αρχικής μετάβασης στον βρεφονηπιακό σταθμό τα μικρά παιδιά στρέφονταν στους ενήλικες με τους οποίους είχαν δημιουργήσει πιο στενούς δεσμούς (παιδαγωγούς και βοηθητικό προσωπικό), ενώ ακόμα και όταν είχαν πλέον προσαρμοστεί φάνηκε να συνεχίζουν να θεωρούν σημαντικά τα άτομα του βοηθητικού προσωπικού που τα είχαν βοηθήσει να προσαρμοστούν. Ωστόσο, η Penn (1997) πιστεύει ότι η σημασία των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους υποβαθμίζεται όταν η θεωρία της προσκόλλησης εφαρμόζεται στις σχέσεις εντός του βρεφονηπιακού σταθμού.

Σε μια συλλογική κοινωνία όπως η ελληνική, όπου οι αλληλεπιδράσεις αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας, φαντάζει σχεδόν παράδοξο ότι οι αλληλεπιδράσεις σε δομές ΠΠΗ δεν έχουν μελετηθεί ακόμα σε βάθος. Και αυτό παρότι προκύπτει συστηματικά και διαχρονικά πως η υποκλίμακα που αφορά τις αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών-παιδιών βαθμολογείται υψηλότερα τόσο από τους ερευνητές όσο και από τους γονείς σε σύγκριση με τις άλλες υποκλίμακες μέτρησης της ποιότητας των δομών αγωγής και φροντίδας. Επίσης, εδώ και 20 χρόνια έχει προταθεί από τον Πετρογιάννη (Petrogiannis 2002) ότι για το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο οι αλληλεπιδράσεις θα μπορούσαν να αποτελούν από μόνες τους κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας των δομών ΠΠΗ.

Στη χώρα μας, οι αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών-παιδιών έχουν διερευνηθεί κυρίως μέσω μελετών που αξιολογούσαν την ποιότητα του περιβάλλοντος των δομών αγωγής και φροντίδας. Ωστόσο, ίσως ήρθε η ώρα για μια πιο εστιασμένη έρευνα, καθώς διεθνώς το ενδιαφέρον στρέφεται προς τη μελέτη της ποιότητας της διαδικασίας και των αλληλεπιδράσεων ως προσδιοριστικών παραγόντων για την ανάπτυξη των παιδιών. Οι ενδείξεις για τη συνολική ποιότητα των δομών στην Ελλάδα είναι απαισιόδοξες, όμως η ποιότητα των

αλληλεπιδράσεων αξιολογείται θετικά σε σχέση με άλλα μετρήσιμα χαρακτηριστικά, όπως οι δραστηριότητες ή η δομή του προγράμματος. Αυτό δεν διαπιστώθηκε μόνο με τις κλίμακες ITERS, ECERS και CCFS, αλλά και με την κλίμακα Caregiver Interaction Scale (CIS) της Arnett (1989), την οποία χρησιμοποίησαν οι Petrogiannis και Melguish (1996), Μάντζιου (2001), Rentzou και Sakellariou (2011). Από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών προκύπτει ότι οι παιδαγωγοί αλληλεπιδρούν θετικά με τα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα είναι αποστασιοποιημένοι (*detached*) και «επιτρεπτικοί» (*permissive*). Η «θετική αλληλεπίδραση» ως συμπεριφορά αναφέρεται στη ζεστασιά της αλληλεπίδρασης των παιδαγωγών με τα παιδιά, στη φύση και την ποιότητα της επικοινωνίας τους με αυτά, στον ενθουσιασμό τους και στην εμπλοκή τους. Η διάσταση της «αποστασιοποίησης» εξετάζει κατά πόσο οι παιδαγωγοί είναι συναισθηματικά, συμπεριφορικά και σωματικά απόμακροι από τα παιδιά και περνούν σημαντικό μέρος του χρόνου τους σε δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με αυτά. Η «επιτρεπτικότητα» αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι παιδαγωγοί αποφεύγουν να πειθαρχούν τα παιδιά ακόμα και όταν εμφανίζουν συμπεριφορά που υποδεικνύει ότι η αυστηρότητα είναι απαραίτητη. Τέλος, η κλίμακα αυτή μετρά και μια τέταρτη διάσταση, την «τιμωρητικότητα» (*punitiveness*), δηλαδή τη σκληρή ή υπερβολικά ελεγκτική συμπεριφορά των παιδαγωγών.

Σύμφωνα με τις Rentzou και Sakellariou (2011), η θετική αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη αποστασιοποίησή τους δείχνει ότι δεν υφίσταται αποτελεσματική αλληλεπίδραση. Πράγματι, η απλή επίβλεψη των παιδιών δεν ανταποκρίνεται ως πρακτική στα διεθνή πρότυπα για την υψηλής ποιότητας αλληλεπίδραση αλλά και για την υψηλού επιπέδου παροχή αγωγής και φροντίδας. Ωστόσο, η Singer (2002), η οποία παρατήρησε το έργο των παιδαγωγών σε ολλανδικούς παιδικούς σταθμούς, διαπίστωσε ότι, όταν αποστασιοποιούνταν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών και ανταποκρίνονταν μόνο σε περίπτωση που το ζητούσαν εκείνα, το αποτέλεσμα ήταν τα παιδιά να επιλύουν τις συγκρούσεις τους μόνα τους. Αντίστοιχα, οι Legendre και Munchenbach (2011) διαπίστωσαν ότι, όταν οι παιδαγωγοί απομακρύνονταν σε απόσταση μεγαλύτερη των δύο μέτρων, τα παιδιά 18 έως 40 μηνών περνούσαν περισσότερο χρόνο αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον, σε ελληνικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς με παιδιά κάτω των 3 ετών παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή οι παιδαγωγοί υιοθετούσαν έναν τρόπο εποπτείας ο οποίος τους απομάκρυνε σωματικά από τα παιδιά και περιόριζε

τις άμεσες αλληλεπιδράσεις μαζί τους (Katsiada 2015). Ενώ αυτός ο σωματικά απόμακρος τρόπος των παιδαγωγών αποτελούσε εμπόδιο για παιδιά με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση ή/και για παιδιά που δεν είχαν ακόμα κατακτήσει τον λόγο, δεν φάνηκε να εμποδίζει εκείνα που ένιωθαν πιο σίγουρα για τον εαυτό τους και είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ώστε να αλληλεπιδρούν με ενήλικες (Katsiada και συν. 2018). Αν και υπό ορισμένες συνθήκες η σωματική απόσταση των παιδαγωγών περιόριζε την αλληλεπίδραση με κάποια παιδιά, ταυτόχρονα φάνηκε να ενθαρρύνει τόσο τα μικρότερα όσο και τα μεγαλύτερα παιδιά να αποφασίζουν αν θα αποδεχτούν ή θα απορρίψουν τις εκάστοτε λεκτικές, παιγνιώδεις και συναισθηματικά ή σωματικά στενές αλληλεπιδράσεις που ξεκινούσαν με πρωτοβουλία των ενηλίκων (Katsiada και συν. 2018). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά έδειχναν να αντιλαμβάνονται αυτές τις πρωτοβουλίες ως πρόσκληση για αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι είχαν την επιλογή να τις αποδεχτούν ή να τις απορρίψουν. Για παράδειγμα, οι Katsiada και συν. (2018) παρατήρησαν ότι οι ενήλικες (παιδαγωγοί και βοηθητικό προσωπικό των σταθμών) συνήθως προσκαλούσαν τα παιδιά να τους πλησιάσουν αντί να τα πλησιάζουν εκείνοι. Αυτό πρόσφερε τη δυνατότητα ακόμα και στα μικρότερα παιδιά να επιλέξουν αν θα πλησιάσουν ή θα αγνοήσουν τις προσκλήσεις των ενηλίκων. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες τοποθετούνταν στον χώρο ενίσχυε την επενέργεια των παιδιών. Οι Katsiada και συν. (2018, σ. 1) ορίζουν την επενέργεια ως «την ικανότητα των παιδιών να αποφασίζουν και να επιλέγουν αυτόνομα για όλα τα θέματα που τα αφορούν, σύμφωνα με τις προδιαθέσεις τους».⁵

Η Katsiada (2015) διαπίστωσε ότι τα παιδιά επιθυμούσαν από τους ενήλικες στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις να είναι συναισθηματικά και σωματικά διαθέσιμοι, να κατανοούν τις ανάγκες τους και να ανταποκρίνονται κατάλληλα και ευαισθητοποιημένα. Παράλληλα, έρευνες δείχνουν ότι και τα μεγαλύτερα παιδιά, που φοιτούν σε ελληνικά νηπιαγωγεία, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις στενές σωματικές και συναισθηματικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό τους (Γρηγοριάδης 2008). Πάντως, όπως προκύπτει από την έρευνα της Katsiada, τα παιδιά –πιθανώς λόγω της ηλικίας τους αλλά και επειδή μπορούσαν να συναναστραφούν διάφορα άτομα μέσα στην ημέρα (παιδαγωγούς,

5. Για μια εκτενέστερη εξέταση του θέματος των προδιαθέσεων των παιδιών (*dispositions*), βλ. L. G. Katz (1993). *Dispositions: Definitions and Implications for Early Childhood Practices. Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series, No. 4* M. Carr & G. Claxton (2002). Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(1), 9-37.

βοηθητικό προσωπικό όπως μαγείρισσες, τραπεζοκόμους, καθαρίστριες κ.λπ.)– δεν έκαναν διάκριση ως προς το άτομο που θα κάλυπτε τις σωματικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Φάνηκε ότι για τα παιδιά ήταν σημαντικό να αλληλεπιδρούν με ενήλικες, οι οποίοι:

- Θα τους πρόσφεραν ηρεμία, ασφάλεια και παρηγοριά, παίρνοντάς τα αγκαλιά ή παραμένοντας σωματικά δίπλα τους κατά τη διάρκεια της προσαρμογής αν ένιωθαν ότι τους λείπουν οι γονείς τους, αν είχαν κάποιο ατύχημα και αν είχαν κάποια διένεξη με άλλο παιδί.
- Θα τους πρόσφεραν τη δυνατότητα να αναπαράγουν μέσα στον βρεφονηπιακό σταθμό οικείες σχέσεις, αλληλεπιδράσεις και δραστηριότητες από την οικογενειακή τους ζωή (π.χ. φροντίδα μέσω του ταΐσματος ακόμα και αν μπορούν να φάνε μόνο τους ή συμμετοχή σε δραστηριότητες όπως το πλύσιμο των πιάτων ή το σκούπισμα της τάξης).
- Θα εμπλέκονταν σε παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις (π.χ. αγκαλιές, γαργαλιτά) και θα συνομιλούσαν μαζί τους.
- Θα τους έδιναν τη δυνατότητα να επιλέξουν αν θέλουν να εμπλακούν σε τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις, καθώς και τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες και ομαδικά παιχνίδια.
- Θα παρέμβαιναν όταν άλλα παιδιά τα ενοχλούσαν, τα απέκλειαν από το παιχνίδι ή όταν είχαν διενέξεις για το ποιος θα πάρει κάποιο παιχνίδι.

Για τα παιδιά δεν είναι σημαντικά τα ακαδημαϊκά προσόντα του προσωπικού αλλά η κάλυψη των αναγκών τους (Katsiada 2015), ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα και η κατάρτιση αποτελούν χαρακτηριστικά που μπορούν να καθορίσουν όχι μόνο την ποιότητα μιας δομής, αλλά και τα αποτελέσματα που σχετίζονται τόσο με τη μάθηση όσο και με την ανάπτυξη των παιδιών (Sylva και συν. 2004). Το υψηλά καταρτισμένο προσωπικό δεν αναπτύσσει μόνο πιο ευαισθητοποιημένες (Burchinal και συν. 2002) αλλά και πιο αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά, συμμετέχοντας σε «αμοιβαίες παρατεταμένες αλληλεπιδράσεις» (*sustained shared thinking*) (Sylva και συν. 2004· Torii και συν. 2017). Κατά τους Sylva και συν. (2004, σ. 6), η αμοιβαία παρατεταμένη αλληλεπίδραση «λαμβάνει χώρα όταν υπάρχει διανοητική συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίλυση ενός προβλήματος, την αποσαφήνιση μιας έννοιας, την αξιολόγηση μιας δραστηριότητας, την επέκταση μιας αφήγησης κ.λπ.», ενώ σημειώνεται ότι και τα δύο μέρη θα πρέπει να συνεισφέρουν στην αλληλεπίδραση αναπτύσσοντας και επεκτείνοντας την κατανόηση. Για τα μεγαλύτερα παιδιά, η αμοιβαία παρατεταμένη αλληλεπίδραση επιτυγχά-

νεται με τον διάλογο και την ενθάρρυνσή τους μέσω ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ώστε να επεκτείνουν τη σκέψη και την κατανόησή τους. Πιθανώς για τον λόγο αυτό ο όρος «sustained shared thinking» έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως «διαρκής ανταλλαγή συλλογισμών» (Tsanakidou και Avgitidou 2016, σ. 56). Ωστόσο, στην περίπτωση των βρεφών και των μικρών παιδιών, η αμοιβαία παρατεταμένη αλληλεπίδραση επιδιώκει να διατηρήσει την προσοχή τους εστιασμένη για παρατεταμένο διάστημα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της προβλεψιμότητας – για παράδειγμα, όταν παίζουμε «κου-κου-τα!» με ένα βρέφος και εκείνο παραμένει προσηλωμένο επάνω μας περιμένοντας να αποκαλυφθούμε. Επίσης, μπορεί να επιτευχθεί μέσω του σχολιασμού δικών μας πράξεων ή/και δικών μας συναισθημάτων. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας με άμμο θα μπορούσαμε να διατηρήσουμε την προσοχή του παιδιού σε αυτό που κάνουμε λέγοντας: «Τώρα θα ρίξω άμμο στο χωνί, τι λες να συμβεί μετά; Δες! Η άμμος πέρασε από το χωνί και έπεσε πάλι στη λεκάνη!»

Αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων

Η αμοιβαία παρατεταμένη αλληλεπίδραση δεν αφορά μόνο αλληλεπιδράσεις «ένας προς ένα» μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού, αλλά και μεταξύ δύο συνομηλίκων. Επίσης, περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής δραστηριότητας. Σε γενικές γραμμές, στις πολύ λίγες μελέτες που υπάρχουν σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της ζωής του παιδιού τονίζεται η ικανότητα του βρέφους να διαμορφώνει τριαδικές αλληλεπιδράσεις (Selby και Bradley 2003· Nash και Hay 2003). Οι Shonkoff και Phillips (2000), επανεξετάζοντας μελέτες για την ανάπτυξη βρεφών, υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους τους ήδη από την ηλικία των 2 μηνών κοιτάζοντας με ενθουσιασμό το ένα το άλλο. Όταν μεγαλώσουν λίγους μήνες ακόμα, και αν τους δοθεί η ευκαιρία, «αγγίζουν τον συνομήλικό τους, χαμογελούν, προσπαθούν να του τραβήξουν την προσοχή και τον μιμούνται» (Shonkoff και Phillips 2000, σ. 166). Παράλληλα, συμπεριφορές όπως το χαμόγελο, το άγγιγμα και η παροχή βοήθειας έχουν περιγραφεί σε ολλανδικές εθνογραφικές μελέτες ως μέσο που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τη συμπάθειά τους προς τους συνομηλίκους τους σε χώρους ημερήσιας φροντίδας (Singer και De Haan 2010).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι τα μικρά παιδιά κάνουν φίλους από τα πρώτα

τους χρόνια (Vaughn και Santos 2009) και ότι ακόμα και τα παιδιά ενός έτους έχουν αγαπημένους συμπαίκτες σε χώρους ημερήσιας αγωγής και φροντίδας (Singer και De Haan 2010). Παρόλο που δεν υπάρχουν αποδείξεις ότι οι πρώιμες φιλίες επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη, διαθέτουμε ενδείξεις ότι η ύπαρξη φίλων μπορεί να διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων (Ladd 1990· Hartup 1992· Hartup 1996· Peters 2003). Ωστόσο, οι Parker και συν. (2006, σ. 446) προτείνουν ότι «η φιλία δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη, εκτός αν τα παιδιά έχουν ερωτηθεί ρητά αν η εν λόγω σχέση είναι φιλία». Επιπλέον, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η φιλία συνήθως περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του θαυμασμού, της συμπάθειας, της δέσμευσης του ενός προς τον άλλο, ενώ και τα δύο μέρη θα πρέπει να νιώθουν άνετα όταν γίνονται αντιληπτά ως «φίλοι» από τρίτους. Οι Hartup και Stevens (1999) υποστηρίζουν ότι τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φιλία με παρόμοιους τρόπους, ενώ ο Corsaro (1988) διαφωνεί θεωρώντας ότι τα μικρότερα παιδιά μπορούν να χαρακτηρίσουν ως «φίλο» κάποιον που προσωρινά παίζει ή μοιράζεται τα ίδια ενδιαφέροντα μαζί τους, επομένως δεν εννοούν τη φιλία με τον ίδιο τρόπο όπως οι ενήλικες ή τα μεγαλύτερα παιδιά.

Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει ότι η αμοιβαιότητα είναι το κύριο χαρακτηριστικό της φιλίας (Corsaro 1988· Hartup και Stevens 1999· Dunn 2004). Σύμφωνα με την Katsiada (2015), προκειμένου να επιτευχθεί η αμοιβαιότητα, θα πρέπει ένα από τα δύο παιδιά να έχει επιδείξει επιμονή, ενώ για να χαρακτηριστούν «φίλοι» δύο παιδιά ηλικίας κάτω των 3 ετών θα πρέπει η αλληλεπίδραση να διέπεται από αμοιβαιότητα, συνέπεια και διάρκεια. Επίσης, οι Rubin και συν. (1994), προσπαθώντας να προσδιορίσουν τι προσελκύει επτάχρονα παιδιά ώστε να παίζουν με συνομηλίκους τους που δεν γνωρίζουν από πριν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά παίζουν ευκολότερα με συνομηλίκους που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα στα παιχνίδια (π.χ. τους αρέσουν τα αυτοκινητάκια ή το ποδόσφαιρο). Παρόμοια, οι Singer και De Haan (2010) διαπίστωσαν ότι τα κοινά ενδιαφέροντα αυξάνουν την πιθανότητα της φιλίας, ενώ δεν εντόπισαν καμία συσχέτιση μεταξύ της φιλίας και της εθνικότητας των παιδιών. Αντίθετα, παρατήρησαν ότι τα στοιχεία που αυξάνουν την πιθανότητα να γίνουν φίλοι δύο παιδιά είναι να έχουν την ίδια ηλικία, το ίδιο φύλο και να περνούν αρκετό χρόνο παίζοντας μαζί.

Ο Corsaro (1998) θεωρεί ότι η κουλτούρα των συνομηλίκων αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου και καθώς τα παιδιά αρχίζουν να μοιράζονται κοινές εμπειρίες. Για να περιγραφούν η αίσθηση των παιδιών ότι ανήκουν σε μια ομάδα, οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις και οι φιλίες, χρησιμο-

ποιείται επίσης και ο όρος «συντροφικότητα» (*togetherness*) (Hannikainen 1998· Hannikainen 1999· De Haan και Singer 2001· Singer και De Haan 2007, 2010). Κατά τη Hannikainen (2001), τα παιδιά εκφράζουν τη συντροφικότητα με τη χρήση παιγνιδιών αλληλεπιδράσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και σε διάφορες κοινές δραστηριότητες, ρουτίνες ή «δουλειές» όπως το συγύρισμα.

Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους δεν σχετίζονται μόνο με τη φιλία και το παιχνίδι, αλλά περιλαμβάνουν επίσης την απόρριψη, τις συγκρούσεις, τις διαπραγματεύσεις και τις στρατηγικές συμφιλίωσης (Kernan και συν. 2010). Οι Singer και De Haan (2010) υπογραμμίζουν ότι και οι συγκρούσεις είναι ωφέλιμες για τα παιδιά, επειδή τους δίνουν την ευκαιρία να δουν την άποψη των συνομηλίκων τους και να συνδιαμορφώσουν τους κοινωνικούς κανόνες.

Στο ελληνικό πλαίσιο, η Katsiada (2015) διαπίστωσε ότι τα παιδιά κάτω των 3 ετών εκφράζουν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά το ενδιαφέρον και τα φιλικά τους αισθήματα για τα άλλα παιδιά. Για παράδειγμα, παρατηρούν τους συνομηλίκους τους από απόσταση, τους ακολουθούν ή επιδιώκουν να βρίσκονται σωματικά κοντά τους, μοιράζονται ή ανταλλάσσουν αντικείμενα και παιχνίδια, ζητούν βοήθεια από αυτούς σε διάφορες δραστηριότητες (π.χ. στη συμπλήρωση ενός παζλ), ενώ χρησιμοποιούν και τη σωματική επαφή, όπως φιλιά, χάδια, αγκαλιές ή απλώς το άγγιγμα. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού ενσωματώνουν στις αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά πολιτισμικά στοιχεία που σχετίζονται με το φαγητό (π.χ. ταΐζουν στο στόμα τους συνομηλίκους τους ή τους σερβίρουν φαγητό). Σύμφωνα με την Katsiada (2015), αν κάποιο παιδί δεχτεί να «φάει» φαγητό ή να καθίσει στο τραπέζι για να σερβιριστεί σημαίνει ότι αποδέχεται να συμμετάσχει στην αλληλεπίδραση. Επιπλέον, ενώ ορισμένα παιδιά ήθελαν να είναι φίλοι με όλους, κάποια άλλα είχαν «συντρόφους» για συγκεκριμένα παιχνίδια (*activity playmates*) και άλλα είχαν φίλους με τους οποίους επιθυμούσαν να είναι συνεχώς κοντά και να παίζουν μαζί ανεξάρτητα από τη δραστηριότητα. Τέλος, υπήρχαν ενδείξεις ότι τα παιδιά χτίζουν από νωρίς την πρώιμη συλλογική τους ταυτότητα, καθώς ήταν εμφανής η επιθυμία τους να αποτελούν μέρος μιας μεγαλύτερης ομάδας απολαμβάνοντας την παρέα άλλων παιδιών, πράγμα που συνέβαινε ιδίως κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού. Παράλληλα, έδειχναν να απολαμβάνουν και να υλοποιούν συλλογικά δραστηριότητες που θεωρούνται από τους παιδαγωγούς κατά κύριο λόγο ατομικές, όπως η συναρμολόγηση παζλ ή το «διάβασμα» βιβλίων (Katsiada 2015).

Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών στον βρεφονηπιακό σταθμό, καθώς και για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Οι παιδαγωγοί οφείλουν να δίνουν χρόνο και χώρο στα παιδιά προκειμένου να δοκιμάζουν διάφορες στρατηγικές προσέγγισης των συνομηλίκων τους. Επιπλέον, οφείλουν να ενισχύουν τη θετική αλληλεπίδραση των παιδιών κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων, ακόμα και αυτών που θεωρούνται κατεξοχήν ατομικές. Για τα παιδιά, οι δραστηριότητες γίνονται πιο ευχάριστες όταν πραγματοποιούνται από κοινού με τους συνομηλίκους τους, ενώ ταυτόχρονα τίθενται και οι βάσεις για να αναπτυχθούν πρώιμες φιλίες.

Αλληλεπιδράσεις των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον των βρεφονηπιακών σταθμών

Οι έρευνες σχετικά με το πώς τα μικρά παιδιά βιώνουν το φυσικό περιβάλλον⁶ του βρεφονηπιακού τους σταθμού, τι πρέπει αυτό να περιλαμβάνει και πώς πρέπει να διαμορφώνεται είναι περιορισμένες (Cobb και συν. 2005). Στην Ελλάδα, προκύπτει ότι οι δομές αγωγής και φροντίδας υστερούν σε σχέση με τα διεθνή πρότυπα όσον αφορά τους χώρους και την επίπλωση (Λαμπίδη και Πολέμη-Τοδούλου 1992· Petrogiannis 1994· Μάντζιου 2001· Petrogiannis 2002, 2010· Grammatikopoulos και συν. 2014). Πολλοί συγγραφείς (Titman 1994· Cobb και συν. 2005· Tovey 2007) σημειώνουν ότι η άποψη των παιδιών για τη διαμόρφωση των χώρων στους οποίους ζουν και δρουν δεν λαμβάνεται υπόψη. Επίσης, υποστηρίζουν ότι η διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων συνδέεται με τις απόψεις και τις προσδοκίες των ενηλίκων και ότι τα παιδιά ερμηνεύουν αυτούς τους χώρους ως σύνολα συμβόλων τα οποία τους υπαγορεύουν τι πρέπει να κάνουν, να σκεφτούν και να αισθανθούν, κάτι που επηρεάζει τις πράξεις τους με διάφορους τρόπους. Για την Tovey (2007, σ. 53-54), «ένας χώρος καλυμμένος με ελαστικό τάπητα και γεμάτος με χρωματιστά πλαστικά παιχνίδια υποβάλλει την ιδέα ότι τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από τον πραγματικό κόσμο των πλούσιων αισθητηριακών εμπειριών».

6. Ο όρος «φυσικό περιβάλλον» (*physical environment*) αναφέρεται σε όλους τους χώρους που χρησιμοποιεί το παιδί σε έναν βρεφονηπιακό σταθμό (εσωτερικούς και εξωτερικούς) και σε ό,τι αυτοί περιλαμβάνουν: τα τεχνητά υλικά (τα αντικείμενα, τα έπιπλα, τα παιχνίδια που βρίσκονται εκεί), τα φυσικά υλικά (χώμα, δέντρα, λουλούδια), το μέγεθος των χώρων (αίθουσας και αυλής). Αναφέρεται επίσης στην ποιότητα του αέρα, στη θερμοκρασία, στον θόρυβο, στα χρώματα, στη φωτεινότητα του χώρου κ.λπ.

Άλλοι ερευνητές σημειώνουν ότι οι χώροι για μικρά παιδιά, όπως οι παιδικές χαρές και οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, σχεδιάζονται ως χώροι για την ανατροφή και την προστασία των παιδιών (Gallacher 2016) και ως ασφαλείς χώροι για υπαίθριο παιχνίδι και κοινωνικοποίηση (Kernan 2010). Παρόμοια, έρευνες σχετικά με τους δημόσιους χώρους για παιδιά κάτω των 3 ετών δείχνουν ότι τα παιδιά αναγκάζονται να χρησιμοποιούν χώρους που δημιουργήθηκαν για εκείνα αλλά όχι *με* εκείνα, υποστηρίζοντας ότι αυτό πρέπει να αλλάξει και ότι χρειάζεται να συνεκτιμηθούν οι απόψεις των παιδιών ακόμα και για το συγκεκριμένο θέμα (Derr και συν. 2016· Francis και συν. 2016), προκειμένου να δημιουργηθούν αστικά περιβάλλοντα με επίκεντρο τα παιδιά, που θα σέβονται τις προκλήσεις και τις εμπειρίες αυτής της ηλικιακής ομάδας (Ataol και συν. 2019· Ataol και συν. 2022).

Το ζήτημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς έχει επιβεβαιωθεί ότι η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος σε μια δομή αγωγής και φροντίδας επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών, τη σωματική τους δραστηριότητα, τη συμμετοχή τους, την ευημερία τους και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Sando και Sandseter 2022). Οι Sando και Sandseter (2022), οι οποίοι διεξήγαγαν την έρευνά τους με παιδιά ηλικίας 3-6 ετών, συμπέραναν ακόμα ότι, εκτός από τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, το πόσο φιλικό είναι προς τα παιδιά ένα περιβάλλον αγωγής και φροντίδας καθορίζεται επίσης από τους διαθέσιμους χώρους και τα υλικά. Ωστόσο, στην περίπτωση των ελληνικών βρεφονηπιακών σταθμών, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει έλλειψη εξωτερικών χώρων παιχνιδιού, κακές υποδομές (Petrogiannis 2010· Kalpogianni 2019· Sandseter και συν. 2020) και ανεπαρκή εξοπλισμό για τα μικρά παιδιά (Λαμπίδη και Πολέμη-Τοδούλου 1992· Petrogiannis 1994, 2002· Μάντζιου 2001).

Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνεται σταθερά ότι τα παιδιά δεν αποδέχονται παθητικά τους χώρους, αλλά επενεργούν σε αυτούς τροποποιώντας τους έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Εφόσον τους το επιτρέψουν οι ενήλικες, αξιοποιούν δημιουργικά τις δυνατότητες που τους προσφέρουν οι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι για διάφορους σκοπούς, όπως για να φτιάχνουν τους δικούς τους νέους χώρους παιχνιδιού (Corsaro 2011) και για να πραγματοποιούν τους διάφορους «σχηματισμούς» (*schemas*) (Athey 1990).

Επειδή οι σχηματισμοί συμβάλλουν στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και είναι σημαντικό να διευκολύνονται από τον εκάστοτε χώρο και τους παιδαγωγούς, αξίζει να σταθούμε λίγο περισσότερο σε αυτούς. Σύμφωνα με την Arnold (1999, 2007), τα παιδιά στη διάρκεια του παιχνιδιού

με τα αντικείμενα, τα παιχνίδια και τους συνομηλίκους τους χρησιμοποιούν διάφορους σχηματισμούς, τους οποίους η Athey (1990, σ. 36) ορίζει ως «μοτίβα από επαναλαμβανόμενες πράξεις που οδηγούν το παιδί σε πρώιμες κατηγοριοποιήσεις και εν συνεχεία σε λογικές ταξινομήσεις». Οι Arnold και συν. (2010, σ. 22) εντόπισαν 41 τέτοιους σχηματισμούς, αλλά οι περισσότεροι αποτελούσαν συνδυασμούς μεταξύ των δέκα κυριότερων κατηγοριών, που είναι οι εξής:

1. Οριζόντιοι και κάθετοι σχηματισμοί (vertical and horizontal trajectory).

Το παιδί δημιουργεί με τα αντικείμενα ή τα παιχνίδια ή ακόμα και με τους συνομηλίκους του (όπου αυτό είναι εφικτό) μια οριζόντια ή κάθετη γραμμή. Για παράδειγμα, δημιουργεί πύργους με τουβλάκια (κάθετος σχηματισμός) ή φτιάχνει ένα τρενάκι τοποθετώντας τις καρέκλες της τάξης τη μία πίσω από την άλλη σαν βαγόνια (οριζόντιος σχηματισμός).



2. Διαγώνιοι-πλάγιοι σχηματισμοί (oblique trajectory).

Το παιδί κινείται διαγώνια ή κινεί διαγώνια αντικείμενα και παιχνίδια ή ζωγραφίζει διαγώνιες γραμμές. Για παράδειγμα, κινεί διαγώνια ένα αυτοκινητάκι επάνω στα έπιπλα, στον τοίχο ή στο πάτωμα, περπατά κάνοντας ζιγκ ζαγκ μέσα στην τάξη ή χρησιμοποιεί μαρκαδόρους και χρώματα για να κάνει διαγώνιες γραμμές στο χαρτί.



3. Περιτύλιξη (envelopment).

Το παιδί τυλίγεται με κάτι ή τυλίγει ένα αντικείμενο ή έναν χώρο. Για παράδειγμα, τυλίγεται με ένα σάλι ή με την κουρτίνα της τάξης ή τυλίγει μια κούκλα με μια κουβέρτα ή ένα σεντόνι.



4. Περικύκλωση ή εγκλεισμός (enclosure).

Το παιδί κλείνεται ή κλείνει ένα αντικείμενο σε έναν χώρο τον οποίο έχει οριοθετήσει. Για παράδειγμα, μεταφέρει τα παιχνίδια της αυλής ή της τάξης για να οριοθετήσει έναν χώρο και κάθεται μέσα σε αυτόν ή, καθώς παίζει με ζωάκια, δημιουργεί έναν φράχτη γύρω τους και τα τοποθετεί στη μέση. Επίσης, τα παιδιά μπορεί να σχηματίζουν με το σώμα τους έναν κύκλο και να βάζουν στο κέντρο τα παιχνίδια.



5. Μεταφορά (transporting).

Το παιδί, μόνο του ή σε συνεργασία με άλλα, μεταφέρει αντικείμενα ή παιχνίδια ή ακόμα και άλλα παιδιά από το ένα μέρος της τάξης στο άλλο.



6. Σύνδεση (connection).

Το παιδί ενδιαφέρεται να «συνδεθεί» με άλλα παιδιά (π.χ. κρατιούνται χέρι χέρι) ή να συνδέσει αντικείμενα μεταξύ τους (π.χ. ενώνει τα τουβλάκια για να φτιάξει έναν πύργο, οπότε στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε και κάθετο σχηματισμό και σύνδεση).

**7. Περιστροφή (rotation).**

Το παιδί περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό του, κυλιέται (π.χ. στο πάτωμα) ή περιστρέφει και κυλά αντικείμενα (π.χ. κρατά ένα αεροπλανάκι και το περιστρέφει στον αέρα σαν να πετά).

**8. Πέρασμα μέσα από εμπόδιο (going through a boundary).**

Το παιδί περνά μέσα από ένα εμπόδιο και βγαίνει από την άλλη μεριά, ενώ το ίδιο μπορεί να κάνει και με ένα αντικείμενο. Για παράδειγμα, μπαίνει μέσα στο τούνελ ή περνά κάτω από το τραπέζι και βγαίνει από την άλλη ή σπρώχνει το αυτοκινητάκι του για να περάσει κάτω από το τραπέζι ή μέσα από έναν σωλήνα με σκοπό να εμφανιστεί από την άλλη πλευρά.



9. Περίεξη (containment).

Το παιδί μπαίνει ή τοποθετεί τα παιχνίδια του μέσα σε ένα έπιπλο ή αντικείμενο που το/τα «περιέχει» (π.χ. μπαίνει μέσα στο κουτί των παιχνιδιών ή τοποθετεί ένα παιχνίδι μέσα σε ένα δοχείο).

**10. Μεταμόρφωση (transformation).**

Το παιδί ντύνεται διαφορετικά (π.χ. μεταμφιέζεται σε πρίγκιπα/πριγκίπισσα ή σε σούπερ ήρωα χρησιμοποιώντας ρούχα και υφάσματα από τη γωνιά της μεταμφίεσης) ή μεταμορφώνεται αλλάζοντας στάση σώματος ή συμπεριφορά (π.χ. μιμείται τον σκύλο πέφτοντας στα γόνατα ή/και γαβγίζοντας).



Η έρευνα σε σχέση με τις απόψεις των παιδιών, και ιδιαίτερα στην ηλικία κάτω των 3 ετών, για το φυσικό περιβάλλον του βρεφονηπιακού τους σταθμού είναι περιορισμένη στην Ελλάδα. Σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν δεδομένα, κυρίως για ηλικίες άνω των 3 ετών, τα οποία δείχνουν ότι τα παιδιά προτιμούν συγκεκριμένες περιοχές του εξωτερικού χώρου εντός του περιβάλλοντός τους (Clark και Moss 2001· Corsaro 2011). Σε ορισμένες μελέτες διαπιστώθηκε επίσης ότι για τα παιδιά είχε μεγάλη σημασία να μπορούν να βλέπουν τον εξωτερικό χώρο ακόμα και μέσα από την τάξη τους. Αυτό το εξέφραζαν βγάζοντας φωτογραφίες τον εξωτερικό χώρο μέσα από το γυάλινο πλαίσιο της πόρτας (Clark 2007). Η έρευνα της Ghaziani (2010) με παιδιά ηλικίας 5-7 ετών έδειξε ότι τα παιδιά ήθελαν να υπάρχουν διακοσμημένα σημεία στον χώρο, όπως στο πάτωμα, στην οροφή, στους τοίχους, και προτιμούσαν τα μεγάλα παράθυρα, σε διάφορα σχήματα, δίπλα στα οποία θα

μπορούσαν να κάθονται και να βλέπουν τον εξωτερικό χώρο. Η Ghaziani (2008) συμπέρανε επίσης στην έρευνά της με μεγαλύτερα παιδιά, του δημοτικού και του γυμνασίου, ότι εκτιμούσαν ιδιαίτερα το ευρύχωρο εσωτερικό περιβάλλον με πολλά χρώματα σε τοίχους, πάτωμα και μοκέτες, με διακόσμηση από έργα τέχνης στους τοίχους, με ικανοποιητικό επίπεδο φυσικού φωτισμού, κατάλληλους τύπους τεχνητού φωτισμού και περσίδες για τον έλεγχο του ηλιακού φωτός. Ερευνητές που διεξήγαγαν την έρευνά τους με παιδιά ηλικίας κάτω των 4 ετών εντόπισαν και αυτοί ότι τα παιδιά δίνουν προσοχή στο πάτωμα, στην οροφή, καθώς και στη διακόσμηση της τάξης τους (Clark 2007· Thyssen 2000).

Τα ίδια ευρήματα είχαν και οι Katsiada και Roufidou (2018) με παιδιά κάτω των 3 ετών σε ελληνικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες επισήμαναν το ενδιαφέρον των παιδιών για στοιχεία των εσωτερικών χώρων, όπως η διακόσμηση των τοίχων, τα φώτα στην οροφή και τα mobile, αλλά και το ενδιαφέρον τους για τους εξωτερικούς χώρους του σταθμού, το οποίο εκδήλωναν με την επιθυμία είτε να τους επισκεφτούν είτε να μπορούν να τους βλέπουν μέσα από την τάξη. Επίσης, τα παιδιά ελκύονταν από διάφορα μοτίβα που εντόπιζαν στο πάτωμα της τάξης τους, ενώ φάνηκε να χρησιμοποιούν το πάτωμα όχι μόνο για παιχνίδι και για να πραγματοποιούν τους διάφορους σχηματισμούς, αλλά και για να δείξουν πώς κατανοούν τα ίδια ποιος είναι ο ρόλος τους μέσα στον σταθμό και ποιος είναι ο ρόλος και η εξουσία που έχουν οι παιδαγωγοί. Οι Katsiada και Roufidou (2018) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά, λόγω του ύψους τους αλλά και του γεγονότος ότι έχουν περάσει μεγάλο μέρος της ζωής τους στο πάτωμα, μπορούν να εκτιμήσουν περισσότερο από τους ενήλικες τις απεριόριστες δυνατότητες που αυτό προσφέρει για παιχνίδι, εξερεύνηση, πειραματισμό και κοινωνικοποίηση, ενώ, καθώς παίζουν στο πάτωμα, ενισχύεται και η επενέργειά τους (το να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιλέγουν αυτόνομα). Αυτό συμβαίνει διότι οι παιδαγωγοί, δηλαδή αυτοί που θα μπορούσαν ενδεχομένως να περιορίσουν την επενέργεια των παιδιών, σπανίως συμμετέχουν στο παιχνίδι τους στο πάτωμα. Είναι επομένως σημαντική τόσο η αναγνώριση της αξίας του πατώματος ως στοιχείου του φυσικού περιβάλλοντος που προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες και ευκαιρίες στα παιδιά, όσο και η αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων και ευκαιριών με την ένταξη δραστηριοτήτων που θα αναφέρεται ρητά στο ημερήσιο πρόγραμμα ότι θα λαμβάνουν χώρα στο πάτωμα.

Προς μια παιδαγωγική μέσω αλληλεπιδράσεων

Μέσω της παραπάνω ανασκόπησης ερευνών που αφορούν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με παιδαγωγούς, συνομηλίκους και το φυσικό περιβάλλον του βρεφονηπιακού τους σταθμού στην Ελλάδα και διεθνώς, επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί η σημασία των αλληλεπιδράσεων για την ποιότητα των δομών και για την ανάπτυξη των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Είναι σαφές ότι οι αλληλεπιδράσεις, ιδίως σε ό,τι αφορά παιδιά κάτω των 3 ετών, αποτελούν ένα πεδίο που χρειάζεται να μελετηθεί σε βάθος από την οπτική της παιδαγωγικής επιστήμης – στη χώρα μας μάλιστα βρίσκεται σε εμβρυϊκό στάδιο. Ωστόσο, ειδικά στο ελληνικό πλαίσιο όπου οι αλληλεπιδράσεις είναι στοιχείο της κουλτούρας μας, όλοι όσοι ασχολούνται με την πρώιμη και την πρώτη παιδική ηλικία τόσο σε θεσμικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο θα έπρεπε ενδεχομένως να προσανατολιστούν προς την υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής μέσω αλληλεπιδράσεων. Να γίνει δηλαδή μια συνειδητή προσπάθεια να επενδύσουμε σε αυτές, αφού, όπως προκύπτει διαχρονικά και συστηματικά από τις διάφορες έρευνες, οι αλληλεπιδράσεις στο ελληνικό πλαίσιο αξιολογούνται υψηλότερα έναντι των άλλων δομικών χαρακτηριστικών της ποιότητας από όλους τους εμπλεκόμενους (ερευνητές, γονείς και παιδαγωγούς), ενώ και τα παιδιά φαίνεται να τις θεωρούν σημαντικές.

Προς την κατεύθυνση αυτή φιλοδοξεί να συμβάλει και η έκδοση του παρόντος βιβλίου. Το έργο αυτό αποτελεί έναν τόπο συνάντησης ερευνητών οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, αλλά τους συνδέει το κοινό ερευνητικό ενδιαφέρον για το υπό εξέταση αντικείμενο. Οι συγγραφείς επιχειρούν να καταδείξουν τη σημασία που έχουν οι αλληλεπιδράσεις σε βρεφονηπιακούς σταθμούς, παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών. Χρησιμοποιούν διάφορες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, εξετάζοντας τις αλληλεπιδράσεις κυρίως από την οπτική της παιδαγωγικής επιστήμης και της κοινωνιολογίας, ενώ εμφανής είναι φυσικά και η επιρροή της ψυχολογίας.

Το βιβλίο περιγράφει σχεδόν το σύνολο των αλληλεπιδράσεων που μπορεί να βιώσει ένα παιδί σε τέτοια παιδαγωγικά περιβάλλοντα: με τους παιδαγωγούς, με τα άλλα παιδιά, καθώς και με τα αντικείμενα και τα παιχνίδια. Διερευνάται επίσης η σημασία των αλληλεπιδράσεων του παιδαγωγού με την οικογένεια του παιδιού, αλλά και μεταξύ των ίδιων των παιδαγωγών. Εν είδει επιλόγου, οι συγγραφείς εφιστούν την προσοχή των παιδαγωγών αλλά και των υπεύθυνων για τη χάραξη πολιτικών στον ρόλο των αλληλεπιδράσεων και παράλληλα τους προτρέπουν να αξιοποιήσουν προς όφελος των παιδιών

τις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από την έως τώρα επιστημονική έρευνα στο ζήτημα αυτό.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την κυρία Γιάννα Σκαρβέλη για τη μετάφραση των εξαιρετικά δύσκολων κειμένων, η οποία θα συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση από την πλευρά του αναγνώστη, καθώς και τον κύριο Κώστα Μιχαηλίδη για την πολύτιμη βοήθειά του στη γλωσσική επιμέλεια. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις εκδόσεις Πεδίο για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainsworth, M. S. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Arnett, J. (1989). *Caregiver Interaction Scale*. Princeton, Educational Testing Service.
- Arnold, C. (1999). *Child Development and Learning 2-5 Years: Georgia's Story*. Sage.
- Arnold, C. (2007). *Young Children's Representations of Emotions and Attachment in their Spontaneous Patterns of Behaviour: An Exploration of a Researcher's Understanding* [διδακτορική διατριβή]. Coventry University.
- Arnold, C. and The Pen Green Team (2010). *Understanding schemas and emotion in Early Childhood*. Sage.
- Ataol, Ö., Krishnamurthy, S., Druta, O. & van Wesemael, P. (2022). Towards inclusive urban environments for infants and toddlers: Assessing four urban neighbourhoods in Istanbul with mothers. *Children & Society*, 36(6), 1177-1193.
- Ataol, Ö., Krishnamurthy, S. & van Wesemael, P. (2019). Children's participation in urban planning and design: A systematic review. *Children, Youth and Environments*, 29(2), 27-47.
- Athey, C. (1990). *Extending Thought in Young Children: A Parent-Teacher Partnership*. Paul Chapman.
- Birbili, M. & Roufidou, I. (2019). Parent involvement in Greek early childhood education and care: The need for new policies and practices. Στο S. Phillipson & S. Garvis (επιμ.), *Teachers' and Families' Perspectives in Early Childhood Education and Care* (σ. 96-109). Routledge.
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to his Mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, τόμ. 1: Attachment*. Basic Books
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Taylor & Francis.

- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. & Howes, C. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.
- Γρηγοριάδης, Α. (2008). Με ποια κριτήρια αξιολογούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τη συμπεριφορά της νηπιαγωγού και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 109-127.
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V. & Barata, C. (2020). *Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: Involving Young Children and Practitioners in the Design Process* [Working Papers in Early Childhood Development, 45]. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cobb, C., Danby, S. & Farrell, A. (2005). Governance of children's everyday spaces. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(1), 14-20.
- Corsaro, W. A. (1979). Young Children's Conception of Status and Role. *Sociology of Education*, 52(1), 46-59.
- Corsaro, W. A. (1979). "We're friends, right?": Children's use of Access Rituals in a Nursery School, *Language in Society*, 8(2-3), 315-336.
- Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the Nursery School: Social Organization in a Peer Environment. Στο S. R. Asher. & J. M. Gottman (επιμ.), *The Development of Children's Friendships* (τόμ. 2, σ. 217-241). Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Ablex.
- Corsaro, W. A. (1988). Peer Culture in the Preschool. *Theory into Practice*, 27(1), 19-24.
- Corsaro, W. A. (1994). Discussion, Debate and Friendship Processes: Peer Discourse in US and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*, 67(1), 1-26.
- Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood*, (3η έκδ.). Sage.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Cryer, D. & Burchinal, M. (1997). Parents as Child Care Consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 35-58.
- Cryer, D., Tietze, W. & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 259-277.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. R. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Fahner Press.
- Dragonas, T., Tsiantis, J. & Lambidi, A. (1995). Assessing Quality Day Care: The Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 557-568.

- De Haan, D. & Singer, E. (2001). Young Children's Language of Togetherness. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 117-124.
- Derr, V. & Tarantini, E. (2016). "Because we are all people": outcomes and reflections from young people's participation in the planning and design of child-friendly public spaces. *Local Environment*, 21(12), 1534-1556.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Blackwell Publishing.
- Eckerman, C. O., Whatley, J. L. & Kutz, S. L. (1975). Growth of Social Play with Peers during the Second Year of Life. *Developmental Psychology*, 11(1), 42-49.
- Elfer, P. (2006). Exploring Children's Expressions of Attachment in Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 81-95.
- Elfer, P. (2007). Babies and Young Children in Nurseries: Using Psychoanalytic Ideas to Explore Tasks and Interactions. *Children and Society*, 21(2), 111-122.
- Elfer, P., Goldschmied, E. & Selleck, D. (2003). *Key Persons in the Nursery: Building Relationships for Quality Provision*. David Fulton.
- Elfer, P., Goldschmied, E. & Selleck, D. (2012). *Key Persons in the Early Years: Building Relationships for Quality Provision in Early Years Settings and Primary Schools*. Routledge.
- Evaldsson, A. C. & Corsaro, W. A. (1998). Play and Games in the Peer Cultures of Pre-school and Preadolescent Children: An Interpretative Approach. *Childhood*, 5(4), 377-402.
- Farquhar, S. E. (1990). Quality in early education and care: What do we mean? *Early Child Development and Care*, 64(1), 71-83.
- Fenech, M. (2011). An analysis of the conceptualisation of "quality" in early childhood education and care empirical research: Promoting "blind spots" as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117.
- Francis, M. & Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental psychology*, 22(1-2), 157-169.
- Gallacher, L. A. (2016). Theorizing young children's spaces. Στο A. Farrell, S. L. Kagan & E. K. M. Tisdall (επιμ.), *The SAGE handbook of early childhood research* (σ. 118-132). Sage.
- Ghaziani, R. (2008). Children's Voices: Raised Issues for School Design. *Co-Design*, 4(4), 225-236.
- Ghaziani, R. (2010). School Design: Researching Children's Views. *Childhoods Today*, 4(1), 1-27.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. & Zachopoulou, E. (2018). Evaluating quality in early childhood education in relation with children outcomes in Greek context. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1816-1825.
- Gregoriadis, A. & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student - Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek Educational Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108-120.

- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V. & Kouli, O. (2016). Comparing quality of child care and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1142-1151.
- Hannikainen, M. (1998). From Togetherness to Equal Partnership in Role Play. *Early Child Development and Care*, 142(1), 23-32.
- Hannikainen, M. (1999). Togetherness: A Manifestation of Day care Life. *Early Child Development and Care*, 151(1), 19-28.
- Hannikainen, M. (2001). Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres, *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 125-134.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale Revised*. Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition (ITERS-R), 6th Edition*. Teachers College Press.
- Hartup, W. W. (1992). Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. *ERIC Digest*.
- Hartup, W.W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hartup, W. W. & Stevens, N. (1999), Friendships and Adaptation Across the Life Span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Jinnah, H. A. & Walters, L. H. (2008). Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: Relevance of Parental Involvement. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1).
- Kalpogianni, D. E. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. *International Journal of Play*, 8(2), 155-173.
- Katsiada, E. (2015). *Children under three in Greek day-care: Relationships with adults, peers and environment* [αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Sheffield Hallam University, United Kingdom.
- Katsiada, E., Roufidou, I., Wainwright, J. & Angeli, V. (2018). Young children's agency: Exploring children's interactions with practitioners and ancillary staff members in Greek early childhood education and care settings. *Early child development and care*, 188(7), 937-950.
- Katsiada, E. & Roufidou, I. (2018). Young children's use of their setting's internal floor space affordances: evidence from an ethnographic case study. *Early Child Development and Care*, 190(2), 1-13.
- Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: Considering the role of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 199-213.
- Kernan, M., Singer, E. & Swinnen, R. (2010). *Introduction*. Στο M. Kernan & E. Singer (επιμ.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care* (σ. 1-14). Routledge.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being

- Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional Views on Parents' Involvement at the Partnership Level in Preschool Education. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 19-25.
- Laloumi-Vidali, E. (1998). Parental Expectations of Early Childhood Services for Preschool Children: The case of policy change in Greece. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 19-30.
- Λαμπίδη, Α. & Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί προσχολικής ηλικίας: θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(4), 325-347.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., Sylva, K., Stein, A. & FCCC Team (2008). The Quality of Different Types of Child Care at 10 and 18 Months: A Comparison Between Types and Factors Related to Quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209.
- Legendre, A. & Munchenbach, D. (2011). Two-to-three-year-old Children's Interactions with Peers in Child-care Centres: Effects of Spatial Distance to Caregivers. *Infant Behavior and Development*, 34(1), 111-125.
- Μάντζιου, Τ. (2001). *Οι ερωτήσεις των παιδιών: η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας* [διδακτορική διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Megalonidou, C. (2020). The quality of early childhood education and care services in Greece. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 14(1), 1-12.
- Nash, A. & Hay, D. F. (2003). Social Relations in Infancy: Origins and Evidence. *Human Development*, 46(4), 222-232.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C. & Buskirk, A. A. (2006). Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective. Στο D. Cicchetti & D. J. Cohen (επιμ.), *Developmental Psychopathology*, τόμ. 1: *Theory and Method* (2η έκδ., σ. 419-493). Wiley.
- Parten, M. B. (1932). Social Participation Among Pre-school Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M. L., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S. L. & Rustici, J. (1999). *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go to School: Technical Report*. University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Penn, H. (1997). *Comparing Nurseries: Staff and Children in Italy, Spain and the UK*. Paul Chapman.
- Peters, S. (2003). "I Didn't Expect That I Would Get Tons of Friends More Each Day":

- Children's experiences of friendship during the transition to school. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(1), 45-53.
- Petrogiannis, K. G. (1994). *Psychological development at 18 months of age as a function of child care experience in Greece* [διδακτορική διατριβή]. University of Wales.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek Day Care Centers' Quality, Caregivers' Behaviour and Children's Development. *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 137-148.
- Petrogiannis, K. & Melhuish, E. C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education*, 11(2), 177-191.
- Phillips, D. A & Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of research. Στο D. A. Phillips (επιμ.), *Quality in child care: What does research tell us?* (σ. 1-20). National Association for the Education of Young Children.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. Penguin. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1932.)
- Ρέντζου, Κ. Β. (2011). Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα: Μια προσέγγιση από την πλευρά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων [αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Rentzou, K. (2012). Quality of care and education provided by Greek day-care centres: an approach from researcher's and early childhood educators' perspective. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1335-1348.
- Rentzou, K. (2013). Exploring Parental Preferences: Care or Education: What do Greek Parents Aspire from Day Care Centres? *Early Child Development and Care*, 183(12), 1906-1923.
- Rentzou, K. & Daglas, G. (2018). Are We Ready for integrated ECEC Systems? Greek In-Service Early Childhood Educators Level of Preparation for Implementing Educare Systems. *Global Education Review*, 5(2), 69-84.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367-376.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2012). Researcher's and Parents' Perspectives on Quality of Care and Education. *Early Child Development and Care*, 183(2), 294-307.
- Rouse, E. & Hadley, F. (2018). Where did love and care get lost? Educators and parents' perceptions of early childhood practice. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 159-172.
- Ρουφίδου, Ε. (2008). Μιλώντας για την αγωγή των βρεφών και των μικρών παιδιών. *Λόγια παιδαγωγών και... όχι μόνο*, 12.
- Ρουφίδου, Ε. (2010). *Η παιδαγωγική των βρεφών και των μικρών παιδιών (0-3 χρόνων) στο παράδειγμα του Loczy* [εισήγηση]. «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα», 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου 2010.
- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L. & Booth, C. L. (1994). "Birds of a

- Feather...": Behavioral Concordances and Preferential Personal Attraction in Children. *Child Development*, 65(6), 1778-1785.
- Sando, O. J. & Sandseter, E. B. H. (2022). Children's Perception and Utilization of ECEC Physical Environments. *Education Sciences*, 12(2), 88.
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L. & Lopes, F. (2020). Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions: Perception of risk in children's play among European parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129.
- Schaffer, H. R. & Emerson, P. E. (1964). The Development of Social Attachments in Infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(3), 1-77.
- Selby, J. M. & Bradley, B. S. (2003). Infants in Groups: A Paradigm for the Study of Early Social Experience. *Human Development*, 46(4), 197-221.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Child Development*. National Research Council of Medicine, National Academy Press.
- Singer, E. (1996). Children, Parents and Caregivers: Three Views of Care and Education. Στο E. Hujala (επιμ.), *Childhood Education: International Perspectives* (σ. 159-170), University of Oulu and Finland Association for Childhood Education International. Oulu.
- Singer, E. (2002). The Logic of Young Children's (nonverbal) Behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 55-65.
- Singer, E. & De Haan, D. (2007). Social Life of Young Children. Στο B. Spodek & O. N. Saracho (επιμ.), *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education* (σ. 279-301). Information Age Publishing
- Singer, E. & De Haan, D. (2010). Fostering a Sense of Belonging in Multicultural Child Care Settings. Στο M. Kernan & E. Singer (επιμ.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care* (σ. 88-101). Routledge.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K. & Mutton, S. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Department for Education and Skills.
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.
- Sotiropoulou, E., Stroungis Venetas, G., Giannakou, V. & Kasapi, C. (2022). Evaluation of the Quality of Education and Care Programs for Children Under the Age of 3 in Greece. *Global Journal of Educational Studies*, 8(2), 1-15.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. University of London.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2003). *The Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E): Four Curricular Subscales*. Teachers College Press.
- Tanakidou, M. & Avgitidou, S. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη*

- στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 2, 52-77. <https://doi.org/10.12681/dial.10542>.
- Thyssen, S. (2000). The Child's Start in Day Care Centre. *Early Child Development and Care*, 161(1), 33-46.
- Titman, W. (1994). *Special places, special people: The hidden curriculum of school grounds*. WWF UK.
- Torii, K., Fox, S. & Cloney, D. (2017). *Quality is key in early childhood education in Australia*. Victoria University of Technology, Mitchell Institute. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=early_childhood_misc.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. McGraw-Hill Education.
- Trevarthen, C. (1977). Communicative Performance. Στο H. R. Schaffer (επιμ.), *Studies in Mother-Infant Interaction: Proceedings of the Loch Lomond Symposium Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975* (σ. 225-270). Academic Press.
- Trevarthen, C. (2004). *The Function of Emotions in Early Infant Communication and Development*. Στο L. Camaioni & J. Nadel (επιμ.), *New Perspectives in Early Communicative Development* (σ. 48-71). Routledge.
- Τσιάντης, Ι., Δεμέναγα, Ν. & Λαμπίδη, Α. (1988). Προκαταρκτικές παρατηρήσεις από την αξιολόγηση της κλίμακας παροχής παιδικής μέριμνας της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας. *Ιατρική*, 54, 57-62.
- Tsiantis, J., Caldwell, B., Dragonas, T., Jegede, R. O., Lambidi, A., Banaag, C. & Orley, J. (1991). Development of a WHO Child Care Facility Schedule (CCFS): A pilot collaborative study. *Bulletin of the World Health Organization*, 69(1), 51-57.
- Vaughn, B. E. & Santos, A. J. (2009). Structural Descriptions of Social Interactions Among Young Children. Στο K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (επιμ.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (σ. 195-216). Guilford Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.