

**Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας**  
**Σχολή Οικονομίας και Διοίκησης**  
**Τμήμα Δημόσια Διοίκηση**

**Διπλωματική εργασία:**

---

**«Η επικοινωνία και η ανάπτυξη των σχέσεων στους  
βρεφονηπιακούς σταθμούς. Η οπτική των γονέων στις  
Σέρρες»**

**Εισηγήτρια: Σταματία Παρουσιάδου**  
**Επιβλέπον καθηγητής: Ιορδάνης Κοτζαϊβάζογλου**

**Σέρρες, 2023-2024**

### **Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία) :

ΠΑΡΟΥΣΙΑΔΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή):

\_\_\_\_\_

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος):

\_\_\_\_\_

Περιεχόμενα	
<b>Κατάλογος Πινάκων</b> .....	<b>4</b>
<b>Ευχαριστίες</b> .....	<b>5</b>
<b>Περίληψη</b> .....	<b>6</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>8</b>
<b>Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση</b> .....	<b>10</b>
1.1 Ο ρόλος της επικοινωνίας του γονέα-παιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού.....	10
1.1.1 Η επίδραση της επικοινωνίας του γονέα στην γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.....	10
1.2 Ο ρόλος της πρώιμης σχέσης προσκόλλησης του γονέα-παιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού .....	14
1.2.1 Η επίδραση του γονεϊκού στυλ προσκόλλησης στην γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.....	16
1.3 Η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα στην Ελλάδα .....	18
1.3.1 Ο ρόλος της σχέσης του παιδαγωγού-παιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού	21
1.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση παιδαγωγού-παιδιού .....	26
1.3.3 Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί όταν εισέρχεται στο βρεφονηπιακό σταθμό .....	31
1.4 Η επικοινωνία και σχέση του γονέα-παιδαγωγού.....	33
1.4.1. Ελληνικές μελέτες για την διερεύνηση της επικοινωνίας και σχέσης μεταξύ γονέων και παιδαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση .....	37
1.4.2 Η επικοινωνία και σχέση του γονέα-παιδαγωγού στην ανάπτυξη του παιδιού .....	39
<b>Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία της έρευνας</b> .....	<b>41</b>
2.1 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας .....	41
2.2 Μέθοδος της έρευνας .....	42
2.3 Δείγμα της έρευνας.....	42
2.4 Δειγματοληψία της έρευνας .....	43
2.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	43
2.6 Εργαλείο της έρευνας .....	43
2.7 Στατιστική ανάλυση της έρευνας.....	45
2.7.1 Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας - συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha$ του Cronbach .....	45
<b>Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα της έρευνας</b> .....	<b>47</b>
3.1 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων .....	47
3.2 Η σχέση μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού .....	47

3.3 Τα αναπτυξιακά οφέλη του παιδιού από την σχέση παιδιού-παιδαγωγού .....	48
3.4 Συσχέτιση των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων του παιδιού από την σχέση του παιδιού με την/τον παιδαγωγό .....	49
3.5 Η επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδαγωγού .....	50
3.5 Συνολική ικανοποίηση των γονέων από την επικοινωνία και την σχέση τους με τους παιδαγωγούς, και του παιδιού-παιδαγωγού .....	51
3.5.1 Συνολική ικανοποίηση των γονέων από την επικοινωνία τους με τους παιδαγωγούς και το προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού .....	51
3.5.2 Οι αντιλήψεις των γονέων κατά πόσο σημαντική θεωρούν την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς-παιδαγωγούς και ανάμεσα στα παιδιά-παιδαγωγούς .....	52
3.5.3 Συνολική ικανοποίηση των γονέων από την σχέση τους με τους παιδαγωγούς .....	52
3.6 Ο συνηθέστερος τρόπος επικοινωνίας των γονέων με την/τον παιδαγωγό-φροντιστή του παιδιού τους.....	52
3.7 Οι σημαντικότερες προτάσεις που συστήνουν οι γονείς για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας .....	53
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>57</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>73</b>

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha .....	46
Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων (%) των γονέων ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (n=130) .....	47
Πίνακας 3 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη σχέση του παιδιού τους και της/του παιδαγωγού (n=130) .....	48
Πίνακας 4 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα αναπτυξιακά οφέλη του παιδιού από τη σχέση του παιδιού τους με την/τον παιδαγωγό (n=130) .....	49
Πίνακας 5 Συσχέτιση των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων του παιδιού από τη σχέση του παιδιού με την/τον παιδαγωγό (n=130) .....	50
Πίνακας 6 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με την επικοινωνία του γονέα με την/τον παιδαγωγό (n=130) .....	51
Πίνακας 7 Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με την συνολική ικανοποίηση τους από την επικοινωνία με τους παιδαγωγούς και το προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού (n=130).....	51
Πίνακας 8 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με το πόσο σημαντική θεωρούν τους την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς-παιδαγωγούς και παιδιά-παιδαγωγούς (n=130) .....	52
Πίνακας 9 Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με την συνολική ικανοποίηση τους από την σχέση με τους παιδαγωγούς του βρεφονηπιακού σταθμού (n=130).....	52
Πίνακας 10 Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων των γονέων ως προς τον συνηθέστερο τρόπο επικοινωνίας των γονέων με τους παιδαγωγούς/φροντιστή του παιδιού τους (n=130).....	53
Πίνακας 11 Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων των γονέων ως προς τις 2 σημαντικότερες προτάσεις που θα συνιστούσατε για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (n=130) .....	53

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ιορδάνη Κοτζαϊβάζογλου για την καθοδήγηση και υποστήριξη κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους γονείς που συμμετείχαν στην πραγματοποίηση της έρευνας και συντέλεσε στο να πραγματοποιηθεί επιτυχώς η διπλωματική μου εργασία.

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων για: α) την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, β) τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών από τη σχέση με τους παιδαγωγούς, γ) την επικοινωνία των γονέων με τους παιδαγωγούς και δ) την συνολική ικανοποίηση των γονέων από την επικοινωνία και τη σχέση τους με τους παιδαγωγούς και μεταξύ παιδαγωγού-παιδιού.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 130 γονείς με παιδιά ηλικίας 2 έως 4 ετών που φιλοξενούνταν σε βρεφονηπιακούς σταθμούς στην πόλη των Σερρών. Πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2023. Τα δεδομένα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του Στατιστικού πακέτου SPSS 22.0

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν θετικές αντιλήψεις των γονέων για την σχέση που αναπτύσσεται στα παιδιά τους και τους παιδαγωγούς στους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Αυτή η θετική σχέση έχει θετικό αντίκτυπο στην γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Πέρα από την σημασία της σχέσης μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών, αναγνωρίζεται επίσης η σημαντικότητα της επικοινωνίας και σχέσης μεταξύ γονέων και παιδαγωγών. Η επικοινωνία μεταξύ αυτών των δύο μερών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μιας συνεργασίας που επικεντρώνεται στην ευημερία και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι γονείς επιλέγουν καθημερινά την ολιγόλεπτη επικοινωνία με τους παιδαγωγούς δηλ. κατά την ώρα προσέλευσης ή αποχώρησης στο βρεφονηπιακό σταθμό. Τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την επικοινωνία και τις σχέσεις δείχνουν ότι οι γονείς αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους υποστηρίζουν οι παιδαγωγοί. Οι γονείς επίσης συστήνουν ότι η ειλικρίνεια και ο σεβασμός στην επικοινωνία, αλλά και η ενθάρρυνση των παιδαγωγών για ανοιχτή επικοινωνία και την ανατροφοδότηση από τους γονείς είναι τα σημαντικότερα στοιχεία για την βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** επικοινωνία, σχέση, παιδί-γονέα-παιδαγωγού, προσχολική ηλικία, ανάπτυξη παιδιού, προσκόλληση.

## **Abstract**

The purpose of this research is to investigate the parents' perceptions of: a) the relationship that develops between children and preschool teachers, b) the overall development of the children from the relationship with the preschool teachers, c) the communication between the parents and preschool teachers and d) the parents' overall satisfaction with their communication and relationship with the preschool and between preschool teachers and children.

The sample of the research consists of 130 parents with children aged 2 to 4 who were accommodated in nurseries in the city of Serres. A quantitative survey was conducted using an electronic questionnaire. The survey was conducted in November 2023. The survey data were coded and analyzed using the SPSS 22.0 Statistical Package.

The results of the research showed positive perceptions of the parents about the relationship that develops between their children and preschool teachers. This positive relationship has a positive impact on children's cognitive and social-emotional development. Beyond the importance of the relationship between children and preschool teachers, the importance of communication and relationship between parents and preschool teachers is also recognized. Communication between these two parties is essential to creating a partnership that focuses on children's well-being and development. Parents choose to communicate with the preschool teachers for a few minutes every day, i.e. at the time of arrival or departure from the daily child care center. High levels of satisfaction's parents with communication and relationships with preschool teachers indicate that parents feel valued and supported by them. Parents also recommend that honesty and respect in communication, but also preschool teachers encouraging for open communication and feedback from parents are the most important elements for improving their communication with preschool teachers.

**Keywords:** communication, relationship, child-parent-educator, preschool age, child development, attachment.



## Εισαγωγή

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας σε όλες τις πτυχές της ζωής, και αυτό ισχύει ακόμη και στο πλαίσιο των βρεφονηπιακών σταθμών. Η οργανωσιακή επικοινωνία που πραγματοποιείται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς παίζει ζωτικό ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά, τους γονείς και τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Αυτή η επικοινωνία όχι μόνο διευκολύνει την ανταλλαγή σημαντικών πληροφοριών αλλά επίσης καλλιεργεί τις σχέσεις και επηρεάζει τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών.

Μία από τις βασικές πτυχές της επικοινωνίας στους βρεφονηπιακούς σταθμούς είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Η επικοινωνία μεταξύ αυτών των δύο μερών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μιας συνεργασίας που επικεντρώνεται στην ευημερία και την ανάπτυξη του παιδιού. Η αμφίδρομη, συχνή και ειλικρινή επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών συμβάλλει στην αυξημένη συμμετοχή των γονέων, στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού και στη καλύτερη συνεργασία και εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων και παιδαγωγών (Adams & Christenson, 2000; Intxausti et al., 2013).

Τα θέματα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας μπορεί να ποικίλλουν, αλλά συχνά περιστρέφονται γύρω από βασικούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, όπως η ακαδημαϊκή πρόοδος, οι κοινωνικές δεξιότητες, η διαχείριση συμπεριφοράς και η συνολική ευημερία. Μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας, οι γονείς μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις για τις καθημερινές εμπειρίες του παιδιού τους, συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει στον βρεφονηπιακό σταθμό. Αυτό επιτρέπει στους γονείς να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη και ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών στο σπίτι (Owen et al., 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς που έχουν περισσότερη επικοινωνία με τους παιδαγωγούς, λαμβάνουν περισσότερες πληροφορίες, συνδέονται μεταξύ τους αποτελεσματικά, βασισμένοι στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση, και έχουν καλή συνεργασία μεταξύ τους, επηρεάζει θετικά τα γνωστικά και κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελέσματα των παιδιών τους (Powell et al., 2010; Pirchio, Volpe & Taeschner, 2011; Pirchio et al., 2013; Lin et al., 2019; Lewis et al., 2023).

Η επικοινωνία δεν διαμορφώνει μόνο τη σχέση γονέα και παιδαγωγού αλλά επηρεάζει και τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών. Η θετική επικοινωνία-αλληλεπίδραση

μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών ενισχύει το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας που οδηγεί σε ισχυρότερους δεσμούς με τους παιδαγωγούς και τους συνομηλίκους τους και δημιουργείται ένα ζεστό περιβάλλον φροντίδας (Gable, 2002; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η σχέση και η επικοινωνία μεταξύ γονέων, παιδαγωγών και παιδιών στους βρεφονηπιακούς σταθμούς έχει άμεσο αντίκτυπο στα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών προάγουν την καλύτερη γνωστική-γλωσσική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη στα παιδιά (Pianta et al., 2002; Burchinal et al., 2008; Curby et al., 2009; Mashburn et al., 2008; Schmitt et al., 2012; Curby et al., 2013; Johnson et al., 2013; Williford et al., 2013; Spillt, Koomen & Harrison, 2015; Hansen & Broekhuizen, 2020).

Η αποτελεσματική επικοινωνία στους βρεφονηπιακούς σταθμούς είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ισχυρών σχέσεων μεταξύ γονέων, παιδιών και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών, ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη και επηρεάζει τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών. Δίνοντας έμφαση στη σημασία της επικοινωνίας, μπορεί να προωθηθεί ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον που ωφελεί την ευημερία και την ανάπτυξη των παιδιών που πηγαίνουν σε βρεφονηπιακούς σταθμούς. Επομένως σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων για: α) την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, β) τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών από τη σχέση με τους παιδαγωγούς, γ) την επικοινωνία των γονέων με τους παιδαγωγούς και δ) την συνολική ικανοποίηση των γονέων από την επικοινωνία και τη σχέση τους με τους παιδαγωγούς και μεταξύ παιδαγωγού-παιδιού.

## **Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

### **1.1 Ο ρόλος της επικοινωνίας του γονέα-παιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού**

Η επικοινωνία των γονέων και των μικρών παιδιών τους, ιδιαίτερα των βρεφών και νηπίων, αποτελεί μια θεμελιώδης πτυχή της σχέσης γονέα-παιδιού που επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής-γλωσσικής και κοινωνικό-συναισθηματικής τους ανάπτυξης (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Η επικοινωνία γονέα-παιδιού μπορεί να συμβεί είτε με την μορφή της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τη χρήση της προφορικής γλώσσας για τη μετάδοση σκέψεων, συναισθημάτων και αναγκών (McKay, Davis, & Fanning, 1995), ενώ η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τη χρήση εκφράσεων προσώπου (που συνήθως περιλαμβάνουν εκφράσεις συναισθημάτων), βλέμμα και κινήσεις των ματιών (π.χ. κλείσιμο του ματιού), νεύμα, κινήσεις κεφαλιού, χειρονομίες, και της γλώσσας σώματος για τη μετάδοση μηνυμάτων, καθώς μπορεί επίσης να συμβεί και μέσω της αφής (Riggio, & Riggio, 2012).

Μελέτες έχουν βρει ότι οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις διευκολύνουν την κατάκτηση της γλώσσας και την ανάπτυξη του λεξιλογίου στα βρέφη (Wu & Gros-Louis, 2014; Donnellan et al., 2019; Olson & Masur, 2015), ωστόσο υπάρχουν στοιχεία ότι οι μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις (όπως το να παραδίδουν ένα παιχνίδι, να δείχνουν ή να χαμογελούν) παίζουν επίσης ρόλο καθώς διευκολύνουν την κατάκτηση της γλώσσας και την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τις κοινωνικές δεξιότητες στα βρέφη (Ruddy & Bornstein, 1982; Pearson et al., 2011). Η ανταπόκριση των γονέων που μετράται τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά σχετίζεται θετικά με τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες των βρεφών τους, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής ανάπτυξης (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989).

#### *1.1.1 Η επίδραση της επικοινωνίας του γονέα στην γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*

Η πρώιμη παιδική ηλικία έχει συχνά αναγνωριστεί ως η πιο σημαντική περίοδος για την ανάπτυξη της γλώσσας (Bloom, 1998). Οι γλωσσικές δεξιότητες 'ξεδιπλώνονται' γρήγορα τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους (Fenson et al., 1994) και από την ηλικία των 18 μηνών έως το τέταρτο έτος, τα παιδιά παρουσιάζουν τεράστια αύξηση στο λεξιλόγιο, έτσι ώστε μερικά παιδιά μπορεί να μαθαίνουν έως και 40 νέες λέξεις την

ημέρα (Dromi, 1987). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η κατάκτηση της γλώσσας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον συνολικό αριθμό των λέξεων που ακούγονται στα καθημερινά περιβάλλοντα των παιδιών, από τον λεξιλογικό πλούτο και την συντακτική πολυπλοκότητα της γλώσσας που μιλούν οι γονείς (Hart & Risley, 1995; Hoff & Naigles, 2002). Διάφορες μελέτες διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που βιώνουν πλούσια γλωσσική έκθεση από τους γονείς τους κατά την πρώιμη παιδική ηλικία τείνουν να έχουν καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικές ικανότητες όπως αντίληψη, προσοχή, μνήμη, σκέψη, επίλυση προβλημάτων και επικοινωνία (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1988; Tamis-LeMonda et al., 2001; Hoff, 2006; McMillan et al., 2010; Almomani et al., 2021). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία του να συμμετέχουν οι γονείς σε συχνές και ουσιαστικές συνομιλίες και να εκθέτουν τα βρέφη/νήπια τους σε ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον.

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι μέσω της διαδραστικής επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους και διαφόρων δραστηριοτήτων σχετίζονται με καλύτερες γνωστικές δεξιότητες σε βρέφη/νήπια. Για παράδειγμα, η ανάγνωση παρέχει ένα πλούσιο πλαίσιο για την εκμάθηση της γλώσσας στα παιδιά, επειδή τα βιβλία με παραμύθια τείνουν να περιλαμβάνουν νέες λέξεις που τονίζονται συχνά στο κείμενο και συνδυάζονται με εντυπωσιακές εικόνες. Η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε ιστορίες, χαρακτήρες και ένα ευρύ φάσμα λέξεων, ενισχύει την μνήμη και την ανάπτυξη ενός πιο εκτεταμένου λεξιλογίου (Horst et al., 2011; Penno et al., 2002).

Η ενασχόληση με το διαδραστικό παιχνίδι μπορούν επίσης να διευκολύνουν την γνωστική-γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι προσποίησης ξεκινά όταν τα νήπια είναι ικανά να αναγνωρίσουν την πραγματική σχέση μεταξύ οικείων αντικειμένων και των σχετικών ενεργειών τους (Fein, 1981). Το συμβολικό παιχνίδι πρόκειται για μια μορφή παιχνιδιού κατά την οποία το παιδί χρησιμοποιεί αντικείμενα ως αναπαραστάσεις άλλων πραγμάτων. Το συμβολικό παιχνίδι έχει θετικές συσχετίσεις με τη γλώσσα, την αφήγηση, τη συναισθηματική ρύθμιση, τις εκτελεστικές και κοινωνικές λειτουργίες, τη λογική, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα και την ευφυΐα (Lillard et al., 2013). Η μελέτη του Tomasello (2014) τόνισε τη σημασία της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων στις αλληλεπιδράσεις γονέα-βρέφους/νηπίου. Μέσω της διαδραστικής επικοινωνίας, οι γονείς μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά τους σε κοινές εργασίες επίλυσης προβλημάτων, όπως τα παζλ ή παιχνίδια ταξινόμησης ενισχύοντας τις ικανότητές

επίλυσης προβλημάτων τους. Τα ευρήματα των Christakis, Zimmerman και Garrison (2007) έδειξαν ότι η ενασχόληση των παιδιών (ηλικίας 1μίση έως 2μίση ετών) με παιχνίδια από τουβλάκια, ειδικά σε κοινές δραστηριότητες με έναν γονέα ή άλλον ενήλικα, σχετίζεται με σημαντικά υψηλότερη γλωσσική ανάπτυξη.

Γενικά, η έρευνα για τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων και των προσχολικών παιδιών έχει αποδείξει ότι η γνωστική διέγερση των παιδιών, μέσω τέτοιων αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων όπως το διάβασμα, η διδασκαλία, τα παιχνίδια και άλλες αλληλεπιδράσεις που περιλαμβάνουν λεκτική ανταπόκριση από την πλευρά του γονέα, σχετίζεται με βελτιώσεις στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Cates et al., 2012). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις ενισχύουν τις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού, όπως η φωνολογική επίγνωση, οι δεξιότητες αριθμητικής όπως η μέτρηση και η αναγνώριση αριθμών (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Η αποτελεσματική επικοινωνία γονέα-παιδιού παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα βρέφη και νήπια. Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να οριστούν «ως ένα σύνολο ικανοτήτων που χρησιμοποιούνται στις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις» (Salavera, Usán & Quilez-Robres, 2022). Οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, επηρεάζοντας τις σχέσεις του, τις επικοινωνιακές του ικανότητες και τη συνολική ευημερία του.

Μια βασική πτυχή της επικοινωνίας γονέα-παιδιού που επηρεάζει τις κοινωνικές δεξιότητες των βρεφών και νηπίων είναι η ανταποκρινόμενη επικοινωνία. Μελέτες έχουν βρει ότι τα παιδιά των οποίων οι μητέρες επιδεικνύουν πιο υψηλά επίπεδα ανταποκρινόμενης επικοινωνίας κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους αναπτύσσουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες (Calkins et al., 1998; Landry et al., 1998; Kochanska, Forman & Coy, 1999) και έχουν λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Goldberg et al., 1991).

Το περιεχόμενο της επικοινωνίας γονέα-παιδιού παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε βρέφη και νήπια. Η έρευνα υποστηρίζει ότι οι συζητήσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους που σχετίζονται με τα συναισθήματα έχει αποδειχθεί ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Mazzone et al., 2017). Κατά τη διάρκεια αυτών των συνομιλιών, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τις ικανότητες των παιδιών να εκφράζουν, να κατανοούν ή να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και αυτές οι ικανότητες παίζουν

σημαντικό ρόλο στην κοινωνική τους προσαρμογή (Denham, 1986; Denham et al., 2003). Αυτό υποδηλώνει ότι οι γονείς που εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά τους σε συζητήσεις για θετικά/αρνητικά συναισθήματα, κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας.

Η ποιότητα της επικοινωνίας γονέα-παιδιού, ιδιαίτερα η θετική συναισθηματική εκφραστικότητα και υποστηρικτική επικοινωνία έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών (Brophy-Herb et al., 2011; Gross et al., 2015; Ornaghi et al., 2019). Οι Peterson και συν. (2018) έδειξε ότι η καλύτερη ρύθμιση των συναισθημάτων σε βρέφη 9 μηνών προέβλεπε υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης στην ηλικία των 2 ετών. Οι Laible και συν. (2014) πραγματοποίησε μια διαχρονική μελέτη που έδειξε ότι τα μέτρια έως υψηλά επίπεδα ρύθμισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας προέβλεπαν υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης αργότερα στην παιδική ηλικία. Τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι η θετική και υποστηρικτική επικοινωνία προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα μικρά παιδιά.

Μελέτες έχουν δείξει επίσης ότι η έντονη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών από τους γονείς, όπως οι κινητές συσκευές, μπορεί να οδηγήσει σε φτωχότερες λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για τη βέλτιστη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2015; Radesky, Miller, et al., 2015; Radesky & Christakis, 2016; Gordon-Hacker & Gueron-Sela, 2020). Όταν είναι πολύ απασχολημένοι με κινητές συσκευές, οι γονείς δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών τους και οι αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους διαταράσσονται (Kildare & Middlemiss, 2017). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις είναι ένας πρωταρχικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προσοχής και εάν διαταραχθούν, τα παιδιά χάνουν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις αναδυόμενες ικανότητες εστιασμένης προσοχής (Gordon-Hacker & Gueron-Sela, 2020). Οι οθόνες μπορούν να εμποδίσουν την επικοινωνία και να περιορίσουν τις ευκαιρίες για ουσιαστική δέσμευση Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της προτεραιότητας της επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο για την προώθηση των δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

**Συμπερασματικά**, πολυάριθμες μελέτες έχουν τονίσει την επίδραση της επικοινωνίας των γονέων στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στην

βρεφική και νηπιακή ηλικία. Μέσω συχνών και ουσιαστικών συνομιλιών, ανταποκρινόμενης επικοινωνίας και χρήσης πλούσιας γλωσσικής εισαγωγής, οι γονείς μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που προάγει τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, η παροχή ευκαιριών για κοινές δραστηριότητες όπως το διάβασμα παραμυθιών, το διαδραστικό παιχνίδι, τα παζλ, το τραγούδι κ.α. προάγουν τη γνωστική-γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά προωθεί επίσης σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση.

## **1.2 Ο ρόλος της πρώιμης σχέσης προσκόλλησης του γονέα-παιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού**

Ένα από τα πιο σημαντικότερα πλαίσια που εστιάζονται στην κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού είναι η πρώιμη σχέση προσκόλλησης γονέα-παιδιού (Bowlby, 1969). Ο Bowlby (1969) χρησιμοποίησε τον όρο «προσκόλληση» για να περιγράψει τους στοργικούς δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των μικρών παιδιών και των βασικών φροντιστών τους (π.χ. ενός γονέα). Η προσκόλληση μητέρας-βρέφους αναφέρεται συγκεκριμένα στους ισχυρούς και διαρκείς στοργικούς δεσμούς μεταξύ ενός βρέφους και της μητέρας του, όπου ένα βρέφος αναζητά επιλεκτικά τη μητέρα του σε περιόδους στρες ως μέσο για την επίτευξη άνεσης και αισθήματος ασφάλειας.

Μια κρίσιμη πτυχή αυτής της σχέσης είναι το στυλ προσκόλλησης του γονέα, που αναφέρεται στον χαρακτηριστικό τρόπο με τον οποίο ένα άτομο σχετίζεται με τους άλλους. Η Ainsworth και συν. (1978) πρότειναν τρία στυλ προσκόλλησης γονέα-παιδιού «ασφαλής, αποφευκτική και αμφυθυμική προσκόλληση». Αργότερα, οι ερευνητές Main και Solomon (1986) πρόσθεσαν ένα τέταρτο στυλ προσκόλλησης που ονομάζεται «αποδιοργανωμένη-ανασφαλής προσκόλληση».

**Ασφαλής προσκόλληση.** Η ασφαλής προσκόλληση θεωρείται το πιο υγιές στυλ προσκόλλησης καθώς ο φροντιστής τους είναι διαθέσιμος και ανταποκρίνεται έγκαιρα και θερμά στις ανάγκες του βρέφους τους, π.χ. παρέχοντας φαγητό, προσοχή, άνεση, σιγουριά και μια ασφαλής βάση να εξερευνήσει το περιβάλλον του (Ainsworth et al., 1978). Οι φροντιστές των ασφαλώς προσκολλημένων βρεφών είναι ευαίσθητοι απέναντι στο παιδί τους και καταφέρνουν να δημιουργήσουν αρμονικές αλληλεπιδράσεις (Shahar-Maharik, Oppenheim & Ariav -Paraira, 2023).

**Αποφευκτική προσκόλληση.** Οι φροντιστές των αποφευκτικών προσκολλημένων βρεφών έχουν την τάση να αποστασιοποιούνται από τα βρέφη τους, να δείχνουν απόρριψη και απομάκρυνση όταν αλληλεπιδρούν με το παιδί τους (Shahar-Maharik, Oppenheim & Ariav-Paraira, 2023). Τα βρέφη με αποφυγή προσκόλλησης δεν χρησιμοποιούν τους φροντιστές ως ασφαλή βάση εξερεύνησης ή άνεσης και τείνουν να αποφεύγουν την επαφή ή εγγύτητα με τους φροντιστές και να καταστέλλουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, καθώς έχουν μάθει ότι ο φροντιστής τους δεν ανταποκρίνεται ή απορρίπτουν τα επικοινωνιακά στοιχεία του παιδιού (Planalp, O'Neill & Braungart-Rieker, 2019). Τα παιδιά με αποφυγή προσκόλλησης μπορεί να παρουσιάσουν συναισθηματική αποστασιοποίηση, δυσκολίες στη διαμόρφωση στενών σχέσεων και προκλήσεις στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους (Main & Solomon, 1986).

**Αγχώδη-αμφίθυμη προσκόλληση.** Οι φροντιστές αμφίθυμων βρεφών τείνουν να είναι απρόβλεπτοι και ασυνεπώς ευαίσθητοι, επιδεικνύοντας την κατάλληλη ανταπόκριση σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο αγνοούν ή απορρίπτουν τις προσφορές του παιδιού τους άλλες φορές (Ainsworth et al., 1978). Τα βρέφη με αμφίθυμη προσκόλληση εκδηλώνουν συμπεριφορές επαφής και αποφυγής με τους φροντιστές και επίσης δυσκολεύονται να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους, ακόμη και με την παρουσία ενός φροντιστή (Planalp, O'Neill & Braungart-Rieker, 2019). Τα παιδιά με αμφίθυμη προσκόλληση μπορεί να δυσκολεύονται με την εμπιστοσύνη, να αναπτύσσουν μια αυξημένη αίσθηση ανασφάλειας, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων και να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής δυσφορίας (Ainsworth et al., 1978).

**Αποδιοργανωμένη προσκόλληση.** Η αποδιοργανωμένη προσκόλληση θεωρείται το πιο ανασφαλές στυλ προσκόλλησης και σχετίζεται με φροντιστές που δημιουργούν απρόβλεπτες, μπερδεμένες αλληλεπιδράσεις με το παιδί τους, επιδεικνύοντας φοβισμένη, τρομακτική ή απειλητική συμπεριφορά (Shahar-Maharik, Oppenheim & Ariav-Paraira, 2023). Οι γονείς αποδιοργανωμένων βρεφών μπορεί επίσης να συμπεριφέρονται με άλλους τρόπους που διαταράσσουν τη συναισθηματική επικοινωνία με το βρέφος, όπως αντιφατική σηματοδότηση στο βρέφος (π.χ. πρόσκληση του βρέφους να τα πλησιάσει και μετά αποστασιοποίηση) και απόσυρση συμπεριφορών που ελαχιστοποιούν την επαφή με το βρέφος (π.χ. αλληλεπίδραση από απόσταση ή σιωπηλά) (Madigan et al., 2006). Η αποδιοργανωμένη προσκόλληση μπορεί να περάσει



από γενιά σε γενιά, επειδή οι γονείς που παλεύουν οι ίδιοι με ανεπίλυτο τραύμα μπορεί να δυσκολεύονται να ανεχθούν μια σειρά από συναισθήματα στο παιδί τους (Main & Hesse, 1990). Μπορεί να αντιδρούν στα παιδιά τους με φόβο ή άλλα πρωταρχικά συναισθήματα μέσα τους που εμφανίζονται σε στιγμές στρες. Σε αυτές τις στιγμές, ο γονιός μπορεί να επιδείξει καταστροφική συμπεριφορά και να μην έχει καν πλήρη επίγνωση του πώς συμπεριφέρεται.

**Συμπερασματικά**, τα ασφαλώς προσκολλημένα βρέφη αισθάνονται άνετα να εξερευνούν το περιβάλλον τους, γνωρίζοντας ότι ο φροντιστής τους είναι διαθέσιμος για υποστήριξη και προστασία. Αυτή η εμπιστοσύνη τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτονομίας και ανεξαρτησίας. Επίσης, έχουν φροντιστές που ανταποκρίνονται άμεσα και με ευαισθησία στα συναισθηματικά τους σημάδια, παρέχοντας άνεση και σιγουριά. Αυτή η ανταπόκριση βοηθά τα βρέφη να μάθουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά και να αντιμετωπίζουν το άγχος. Επιπλέον, τα ασφαλώς προσκολλημένα βρέφη τείνουν να αναπτύσσουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και να δημιουργούν θετικές σχέσεις. Σε αντίθεση, με τα ανασφαλώς προσκολλημένα βρέφη συχνά βιώνουν ασυνεπή φροντίδα, που οδηγεί σε αμφιβολίες σχετικά με τη διαθεσιμότητα και την ανταπόκριση του φροντιστή τους. Αυτή η ασυνέπεια μπορεί να προκύψει από παραμέληση, μη συναισθηματική διαθεσιμότητα ή έλλειψη ανταπόκρισης, εμποδίζοντας την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας. Η ανασφαλής προσκόλληση μπορεί να συμβάλει σε δυσκολίες στη συναισθηματική ρύθμιση, καθώς τα βρέφη μπορεί να δυσκολεύονται να εκφράσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη συναισθηματική αντιδραστικότητα, δυσκολία ηρεμίας ή συναισθηματική απόσυρση. Η κατανόηση αυτών των διαφορών επιτρέπει στους γονείς και τους φροντιστές να αναγνωρίσουν τη σημασία της παροχής συνεπούς, ανταποκρινόμενης και ενθαρρυντικής φροντίδας για την προώθηση της ασφαλούς προσκόλλησης και τη διευκόλυνση της βέλτιστης ανάπτυξης του παιδιού.

### *1.2.1 Η επίδραση του γονεϊκού στυλ προσκόλλησης στην γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*

Η θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1969) θεωρεί ότι η σχέση μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους κατά την πρώιμη παιδική ηλικία έχει σημαντικό αντίκτυπο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο κύριος φροντιστής,

που συνήθως αντιπροσωπεύεται από τη μητέρα, είναι η κύρια πηγή ερεθίσματος, υπεύθυνος για τη μετάδοση αισθητηριακών, γνωστικών, κινητικών και κοινωνικών εμπειριών στο παιδί. Αυτή η ενότητα θα παρουσιάσει τις συσχετίσεις μεταξύ της ασφαλούς προσκόλλησης και ανασφαλούς προσκόλλησης (αποφευκτική, αγχώδη-αμφιθυμική, αποδιοργανωμένη) και τα αποτελέσματα στα γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στην βρεφική και νηπιακή ηλικία.

Διάφορες μελέτες έχουν αποδείξει ότι το στυλ προσκόλλησης των γονέων επιδρά στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στην βρεφική και νηπιακή ηλικία. Για παράδειγμα, η μελέτη Moss, Rousseau και Parent (1996) διαπίστωσαν ότι όταν οι μητέρες και τα βρέφη αλληλεπιδρούσαν για να λύσουν μαζί γνωστικά προβλήματα, η ασφαλής προσκόλλησης των βρεφών συσχετίστηκε σε μεγάλο βαθμό με την απόδοση των γνωστικών δεξιοτήτων και δεξιότητες αυτορρύθμισης. Στην μελέτη των Markus και Kitayama (1991) σχετικά με τη σχέση μεταξύ της πρώιμης προσκόλλησης μητέρας-βρέφους και της μετέπειτα συμπεριφορικής ανάπτυξης των παιδιών αποκάλυψε ότι τα παιδιά με την αποφευκτική προσκόλληση στη βρεφική ηλικία ήταν πιθανό να εκδηλώσουν επιθετικές συμπεριφορές, τα παιδιά με την αμφιθυμική προσκόλληση στη βρεφική ηλικία ήταν πιθανό να εκδηλώσουν συμπεριφορές στέρησης σε μετέπειτα ζωή, και τα παιδιά με την αποδιοργανωμένη προσκόλληση στη βρεφική ηλικία θεωρήθηκαν ως τα πιο ανασφαλή παιδιά υψηλού κινδύνου, εμφανίζοντας συχνά μικτές συμπεριφορές παιδιών με την αποφευκτική και αμφιθυμική προσκόλληση στη βρεφική ηλικία. Σε μια άλλη μελέτη των Ding και συν. (2014) βρήκαν ότι τα βρέφη με ανασφαλή προσκόλληση εμφάνισαν χαμηλότερο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική τους ηλικία από ότι τα βρέφη με ασφαλή προσκόλληση, ειδικά της αμφιθυμικής προσκόλλησης. Επιπλέον, τα ανασφαλή βρέφη παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς στην πρώιμη παιδική τους ηλικία. Τα βρέφη με αμφιθυμική προσκόλληση αναφέρθηκε ότι είχαν μεγαλύτερη κοινωνική απόσυρση, προβλήματα ύπνου και επιθετική συμπεριφορά στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Επίσης, διάφορες μελέτες έχουν αποδείξει ότι το στυλ προσκόλλησης των γονέων επιδρά επίσης στη διαμόρφωση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Για παράδειγμα, η μελέτη των Miller και Commons (2010) εντόπισαν μια θετική σχέση μεταξύ της ασφαλούς προσκόλλησης και της ρύθμισης των συναισθημάτων, έτσι ώστε τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση είναι πιο ανεξάρτητα, προσαρμόζονται πιο εύκολα όταν προκύπτουν προβλήματα με τους συνομηλίκους τους

και είναι πιο επιτυχημένα στη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους. Οι Agbaria και συν. (2021) βρήκαν επίσης σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ασφαλούς προσκόλλησης και της ρύθμισης των συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα βρέφη με ασφαλή προσκόλληση που έχουν αλληλοεπιδράσει με ευαίσθητους γονείς τείνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους σωστά και να μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα στην αντιμετώπιση αγχωτικών καταστάσεων (Contreras & Kerns, 2000). Οι Panfile και Laible (2012), απέδειξαν ότι τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση πέτυχαν υψηλότερο βαθμό ρύθμισης των συναισθημάτων, υποδεικνύοντας ότι το στυλ προσκόλλησης και η ρύθμιση των συναισθημάτων συνδέονται. Επιπλέον, τα αποτελέσματα μελετών έδειξαν ότι τα παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες με τη συναισθηματική ικανότητα (Fagot & Pears, 1996; DeVito & Hopkins, 2001; Vondra et al., 2001; Kidwell et al., 2010).

**Συμπερασματικά**, πολυάριθμες μελέτες έχουν τονίσει την επίδραση του στυλ προσκόλλησης των γονέων στη γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στην βρεφική και νηπιακή ηλικία. Οι γονείς με ασφαλή στυλ προσκόλλησης τείνουν να παρέχουν μια ασφαλή βάση για τα παιδιά τους, ενισχύοντας τη γνωστική διέγερση, τη συναισθηματική ρύθμιση και την κοινωνική δέσμευση. Αντίθετα, οι γονείς με ανασφαλή στυλ προσκόλλησης μπορεί να δυσκολεύονται να καλύψουν αποτελεσματικά τις ανάγκες του παιδιού τους, οδηγώντας σε πιθανές αναπτυξιακές προκλήσεις σε τομείς όπως η γνώση, η συναισθηματική ρύθμιση και η κοινωνική λειτουργία.

### **1.3 Η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, η φοίτηση των παιδιών σε βρεφονηπιακό σταθμό δεν είναι υποχρεωτική αλλά γίνεται μετά από επιθυμία των γονέων και προσφέρεται για παιδιά από 2 μηνών έως 4 ετών. Σύμφωνα με την ηλικία των βρεφών/νηπίων κατατάσσονται στα βρεφικά τμήματα όπου εντάσσονται βρέφη από 2 μηνών έως 1,5 έτους και από 1,5 έτους έως 2,5 ετών, και εξυπηρετεί 12 βρέφη με 2 παιδαγωγούς και μία/έναν βοηθό. Στους παιδικούς σταθμούς, φιλοξενούν παιδιά από 2,5 έως 3,5 ετών και από 3,5 ετών έως την εγγραφή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Κάθε τμήμα παιδικού σταθμού εξυπηρετεί έως 25 παιδιά με μία/έναν παιδαγωγό και μία/έναν βοηθό και σε κάθε περίπτωση, με το

παιδαγωγικό προσωπικό που προβλέπεται. (άρθρο 8, Υπουργική Απόφαση 41087/ΦΕΚ Β 4249/05.12.2017)

Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2022 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία θέση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. Σε σύγκριση με τον μέσο όρο της Ε.Ε. που είναι 87,8%, μόλις ένα στα τρία παιδιά το 2020 πήγαινε στην προσχολική ηλικία μέχρι την ηλικία των 3 ετών. Σύμφωνα με την έκθεση, η κακή επίδοση της χώρας μας, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν να φοιτούν στην υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση από την ηλικία των 4 ετών.

Σύμφωνα με τον «Πρότυπο κανονισμό λειτουργίας δημοτικών παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών» σκοπός των βρεφικών, βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών είναι να: «1) παρέχουν προσχολική αγωγή και διαπαιδαγώγηση σύμφωνα με τα πιο σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, 2) βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, νοητικά συναισθηματικά και κοινωνικά, 3) ευαισθητοποιούν τους γονείς σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, προσφέροντάς τους πληροφόρηση και καθοδήγηση, 4) βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, 5) παρέχουν καθημερινή διατροφή και φροντίδα στα παιδιά που φιλοξενούν τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας και 6) εξαλείφουν κατά το δυνατό, τις αποκλίσεις που τυχόν προκύπτουν από το πολιτιστικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους.» (άρθρο 2, Υπουργική Απόφαση 41087/29-11-2017).

Το Παιδαγωγικό Προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού: α) Φροντίζει για τη σωστή ψυχοσωματική υγεία και ψυχοκινητική εξέλιξη των παιδιών με εξατομίκευση του ημερήσιου προγράμματος, ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες τους. Απασχολεί τα παιδιά σύμφωνα με το ημερήσιο πρόγραμμα απασχόλησης, β) Εισηγείται τις ανάγκες εφοδιασμού των αιθουσών για την εφαρμογή του προγράμματος με είδη (παιχνίδια, είδη καθαριότητας κ.λπ.), γ) Βοηθά τα φιλοξενούμενα παιδιά για την ικανοποίηση των ατομικών τους αναγκών. Παρακολουθεί τη διατροφή και καθαριότητά τους, ενθαρρύνοντας την αυτοεξυπηρέτησή τους, δ) Ενημερώνει τους αρμοδίους και τον/την Παιδίατρο για κάθε ύποπτο σχετικά με την υγεία τους περιστατικό, ε) Τηρεί βιβλίο

παρουσίας των παιδιών και ενημερώνει αρμοδίως για τις καθυστερήσεις παιδιών στην προσέλευσή τους ή στις απουσίες τους, στ) Λόγω της άμεσης επαφής του με τα παιδιά, προσφέρει σε αυτά με υπομονή και στοργή όλες τις δυνατότητες για να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, επιδιώκοντας συνεχώς να δημιουργήσουν αυτά ικανότητα συγκέντρωσης, αυτενέργειας, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις προσωπικές δυνατότητές τους. Σε καμία περίπτωση και για οποιοδήποτε λόγο δεν επιτρέπεται η λεκτική, ψυχολογική και σωματική βία, η προσβολή της προσωπικότητάς τους και η σωματική τιμωρία, ζ) Ενημερώνει μία φορά το μήνα τους γονείς για τη γενική, σφαιρική εξέλιξη του παιδιού τους και διατηρεί αρμονική σχέση και με τους δύο γονείς και η) Ενημερώνει τους γονείς για τις δραστηριότητες των παιδιών και εκδηλώσεις του Σταθμού.» (άρθρο 13, Υπουργική Απόφαση 41087/ΦΕΚ Β 4249/05.12.2017)

Η κάλυψη των βιολογικών αναγκών των παιδιών αυτής της ηλικίας όπως η διατροφή, ο ύπνος και η υγιεινή είναι ο πρώτος καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού προγράμματος ενός βρεφονηπιακού σταθμού. Αφού λάβουν την απαραίτητη φροντίδα, τότε μπορούν να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές δραστηριότητες. Στο χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού, οι δραστηριότητες που εφαρμόζονται είναι: «τα παιχνίδια στην τάξη ή στην αυλή, ο χορός, η μουσική, τα τραγούδια, η ζωγραφική, οι χειροτεχνίες το θεατρικό παιχνίδι-κουκλοθέατρο, η παντομίμα, οι αφηγήσεις παραμυθιών, διάβασμα βιβλίων» τα οποία ευχαριστούν τα μικρά παιδιά και τους δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να ανακαλύψουν με βιωματικό τρόπο τη γνώση.

Σύμφωνα με έρευνα των Ζέρβα, Σιμιντζή, Μακρογκίκα (2010) σε παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (βρεφονηπιοκόμοι, νηπιαγωγοί, βοηθοί) που εργάζονται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς διερευνήσαν τις αγαπημένες δραστηριότητες και παιχνίδια των μικρών νηπίων και παιδαγωγών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι «κατά την ώρα προσέλευσης οι δραστηριότητες που επιλέγουν τα νήπια πάρα πολύ συχνά είναι το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές καθώς μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν στη δράση που ήδη εξελίσσεται, και εκεί θα συναντήσουν τους φίλους έχοντας την ευκαιρία να πειραματιστούν με τα παιχνίδια-σύμβολα. Την ώρα του πρωινού επίσης, έχουν διάθεση και για επικοινωνία με την παιδαγωγό της τάξης. Η παιδαγωγός αποτελεί το πρόσωπο που συμβάλλει στην καθημερινή μετάβαση από το περιβάλλον της οικογένειας σε αυτό του «σχολείου». Παράλληλα είναι και ο συντονιστής των ημερήσιων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, της σχολικής ρουτίνας και κάθε παιδί αισθάνεται

μοναδικό στα μάτια του παιδαγωγού και θέλει να έχει ιδιαίτερη επικοινωνία μαζί του. Κατά τις ώρες δράσης τα νήπια επιλέγουν να εμπλακούν πάρα πολύ συχνά σε δραστηριότητες όπως: τραγούδι και μουσικοκινητικές δράσεις, ανάγνωση βιβλίου, συζήτηση, κινητικά παιχνίδια, συμβολικό παιχνίδι και ζωγραφική. Πολύ συχνά συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως: αφήγηση παραμυθιού, πλαστική, επιτραπέζια παιχνίδια. Μέτρια είναι η εμπλοκή τους σε θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, και παραδοσιακά παιχνίδια. Κατά την ώρα του διαλείμματος οι επιλογές των νηπίων αφορούν σε: αυτοσχέδια παιχνίδια όπως το ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι και τα κινητικά παιχνίδια στο χώρο της παιδικής χαράς που είναι οι κατεξοχήν δράσεις στην αυλή του βρεφονηπιακού σταθμού. Ενώ σε περιορισμένο βαθμό εμπλέκονται σε δράσεις που χρειάζεται η υποστήριξη από την πλευρά του ενήλικα όπως παραδοσιακά παιχνίδια, κηπουρική ή πειραματισμοί με άμμο και νερό. Για τους παιδαγωγούς ως δημοφιλείς δραστηριότητες προβάλλουν εκείνες που σχετίζονται με την έκφραση και την επικοινωνία όπως: μουσικοκινητικές δράσεις και τραγούδι, ανάγνωση βιβλίου, αφήγηση παραμυθιού, συζήτηση, κινητικά παιχνίδια οι οποίες ευνοούν την «διατομική αλλά και διομαδική επικοινωνία» όπως και δραστηριότητες με εικαστικό περιεχόμενο: κολλάζ, ζωγραφική, πλαστική. Οι ίδιοι δηλώνουν ότι σε μέτρια συχνότητα επιλέγουν θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παραδοσιακό ή συμβολικό παιχνίδι. Τέλος οι παιδαγωγοί απαντούν ότι πάρα πολύ συχνά οι λόγοι που δεν υλοποιούνται ορισμένες δράσεις στα τμήματά τους είναι: το μεγάλο κόστος ή η έλλειψη υλικών, η ακατάλληλη κτιριακή υποδομή, η αναλογία παιδιών-παιδαγωγών και ο φόβος για τη σωματική ακεραιότητα των μικρών παιδιών.»

### *1.3.1 Ο ρόλος της σχέσης του παιδαγωγού-παιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού*

Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο βρεφονηπιακό σταθμό είναι η πρώτη σημαντική μετάβαση στη ζωή πολλών παιδιών. Η προσαρμογή των παιδιών στο νέο, άγνωστο περιβάλλον είναι μια δύσκολη και αγχωτική περίοδος για τα παιδιά. Τα βρέφη και νήπια δεν είναι αρκετά ώριμα συναισθηματικά και γνωστικά για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια του χωρισμού από τους γονείς τους καθώς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη διαθεσιμότητα και την εγγύτητα των βασικών φροντιστών τους (Robertson & Robertson, 1989; Fonagy et al., 2002; Schore, 2001). Εάν έχουν ασφαλείς σχέσεις με τους κύριους φροντιστές τους, τείνουν να κλαίνε, να στεναχωριούνται και να προσκολλώνται στον γονέα που εγκαταλείπει. Όταν ο

γονέας επιστρέφει, αναζητούν αυθόρμητα την εγγύτητα και την επαφή (Ainsworth, 1969, 1973; Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969).

Επειδή οι πρώτες ημέρες του χωρισμού φαίνεται να είναι το πιο απαιτητικό μέρος της μετάβασης για τα παιδιά, ο ρόλος των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας που αντιπροσωπεύουν τους πρώτους μη οικογενειακούς φροντιστές των παιδιών θεωρείται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη βοήθεια της διαδικασίας της προσαρμογής των παιδιών στο νέο περιβάλλον εκτός του σπιτιού τους.

Από τη θέση της θεωρίας προσκόλλησης, υποστηρίζεται ότι τα μικρά παιδιά στη φροντίδα των παιδιών χρειάζονται έναν στενό ενήλικα ως μια ασφαλή βάση από την οποία θα εξερευνήσουν το νέο τους περιβάλλον και θα οικοδομήσουν σχέσεις με άλλους, συμπεριλαμβανομένων των συνομηλίκων τους (Elfer & Dearnley, 2010; Howes, Phillips, & Whitebook, 1992; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994). Σε αυτό το πλαίσιο, τα μικρά παιδιά φαίνεται να αναπτύσσουν «δευτερεύουσες» σχέσεις προσκόλλησης με τους νέους φροντιστές τους (Bowlby, 2007, Elfer, 2006).

Η διαδικασία διαμόρφωσης σχέσεων προσκόλλησης σε περιβάλλοντα παιδικής φροντίδας θεωρείται παρόμοια με την ανάπτυξη της προσκόλλησης βρέφους-μητέρας (Howes, 1999), στην οποία ο ρόλος της στενής επικοινωνίας και η συμπεριφορά προσκόλλησης του ενήλικα που κατευθύνεται προς το παιδί, είναι καθοριστικοί. Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η ποιότητα της προσκόλλησης παιδιού-παιδαγωγού μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών (βλ. αναλυτικά ενότητα 1.3.1) και μπορεί να έχει παρόμοιες λειτουργίες με τις σχέσεις προσκόλλησης με τους κύριους φροντιστές (Goosen & Van IJzendoorn, 1990, Howes & Hamilton, 1993; Howes, 1999).

Από τις μελέτες των Pianta, Steinberg και Rollins (1995), Birch και Ladd, (1997), το τρισδιάστατο μοντέλο «της **εγγύτητας**, της **σύγκρουσης** και της **εξάρτησης**» κυριαρχεί στη βιβλιογραφία για τις σχέσεις δασκάλου-παιδιού. Η εγγύτητα αναφέρεται στον βαθμό ζεστασιάς, στοργής και ανοιχτής επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ του δασκάλου και του παιδιού, η σύγκρουση αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο υπάρχουν ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και ελλιπής σχέση μεταξύ του δασκάλου και του παιδιού και η εξάρτησης αναφέρεται στον βαθμό υπερβολικής εξάρτησης του παιδιού από τον δάσκαλο του και τον βαθμό στον οποίο το παιδί επιδεικνύει προσκόλληση και κτητικότητα προς τον δάσκαλό (Embacher, Zöggeler-Burkhardt & Smidt, 2023).

**Ζεστές Σχέσεις Παιδαγωγού-Παιδιού.** Αυτές οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από συναισθήματα ζεστασιάς, εγγύτητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αίσθησης ασφάλειας μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού. Είναι ενδεικτικό της ανοιχτής επικοινωνίας, του θετικού συναισθηματικού κλίματος της τάξης και της θετικής συμπεριφοράς στην αλληλεπίδραση παιδαγωγού-παιδιού (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Σύμφωνα με τον Gable (2002), όταν τα παιδιά βιώνουν την ασφάλεια της υποστηρικτικής σχέσης παιδαγωγού-παιδιού, γνωρίζουν ότι οι βασικές τους ανάγκες θα καλυφθούν, έχουν αυτοπεποίθηση για τις σκέψεις τους και έχουν μια βάση στην οποία μπορούν να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τις δικές τους σχέσεις με άλλα παιδιά. Τέτοιου είδους σχέσεις είναι ευεργετικές για το παιδί καθώς παρακινούν τους παιδαγωγούς να συνεργαστούν στενά με το παιδί και επίσης βοηθούν το παιδί να αποσπάσει υποστήριξη και βοήθεια από τους παιδαγωγούς (Birch & Ladd, 1998).

**Αντικρουόμενες σχέσεις παιδαγωγού-παιδιού.** Αυτές οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο θυμό και αρνητικότητα τόσο στους παιδαγωγούς όσο και στα παιδιά. Θεωρείται ως αρνητικός δείκτης της ποιότητας της σχέσης (Saft & Pianta, 2001; Hamre et al., 2008). Οι παιδαγωγοί που βλέπουν τους μαθητές τους ως συγκρουσιακούς στην αλληλεπίδραση, τους αντιλαμβάνονται επίσης ως ενοχλητικούς και αγχωτικούς στην αντιμετώπιση και ασκούν περισσότερο έλεγχο απέναντί τους στις τάξεις (Hamre & Pianta, 2001). Οι κακές σχέσεις παιδαγωγού-παιδιού έχουν συσχετιστεί με χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων και εργασιακής ικανοποίησης και υψηλά επίπεδα διδακτικού άγχους στους παιδαγωγούς (Koomen et al., 2012; Pianta, 1996). Οι παιδαγωγοί αισθάνονται πιο θυμωμένοι και πιο αβοήθητοι για το παιδί που αντιλαμβάνονται ως ενοχλητικό και έχουν συγκρουσιακές σχέσεις (Split & Koomen, 2009).

**Εξαρτημένες Σχέσεις Δασκάλου-Παιδιού.** Αυτές οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από την υπερβολική εξάρτηση των παιδιών από τους παιδαγωγούς. Δείχνουν έντονη και σταθερή συμπεριφορά αναζήτησης εγγύτητας προς τους παιδαγωγούς και αντιδρούν αρνητικά όταν χωρίζονται από τους παιδαγωγούς (Pianta & Nimetz, 1991; Thijs et al., 2008). Η εξάρτηση είναι μια ελάχιστα διερευνημένη διάσταση των σχέσεων παιδαγωγού-παιδιού που μπορεί να αντανακλά την έλλειψη ασφάλειας και να εμποδίσει την αυτόνομη εξερεύνηση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο (Ferreira et al., 2021).



### **1.3.1.1 Η επίδραση της σχέσης παιδαγωγού-παιδιού στην γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού**

Η υψηλή ποιότητα της αλληλεπίδρασης παιδιού-παιδαγωγού σε περιβάλλοντα πρώιμης μάθησης έχει θεωρηθεί ως βασικός παράγοντας για την πρώιμη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Μελέτες έχουν δείξει ότι εάν τα παιδιά έχουν υψηλής ποιότητας προσχολικές εμπειρίες, η μάθηση και η γνωστική τους ανάπτυξη θα προωθηθεί ταυτόχρονα και διαχρονικά (Reynolds et al., 2011; Yoshikawa, 2015).

Μια μελέτη από τους Spillt, Koomen και Harrison (2015) έδειξαν ότι οι στενές σχέσεις παιδαγωγού-παιδιού και οι συχνές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους ήταν απαραίτητες για τα παιδιά να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες στα πρώτα τους χρόνια. Σε πρόσφατη μελέτη οι Hansen και Broekhuizen (2020) διαπίστωσαν ότι το σχολικό περιβάλλον μάθησης της πρώιμης παιδικής ηλικίας (δηλαδή, κέντρα προσχολικής ηλικίας, βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί), η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με τους παιδαγωγούς και η υποστήριξη συνομιλίας είχαν σημαντική επίδραση στις γλωσσικές δεξιότητες των μικρών παιδιών. Τα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο με τους παιδαγωγούς στο σταθμό, επομένως η υψηλή ποιότητα της αλληλεπίδρασης παιδαγωγού-παιδιού αποτελεί παράγοντας που επηρεάζει την απόκτηση λεξιλογίου των παιδιών.

Μια θετική σχέση με τον παιδαγωγό μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο ακαδημαϊκών δυσκολιών, επειδή μια τέτοια σχέση μπορεί να προσφέρει υποστήριξη για αυτοπεποίθηση και συμμετοχή στην τάξη (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Επίσης, οι Curby και συν. (2013) έδειξαν ότι η συναισθηματική υποστήριξη των παιδαγωγών σχετίζεται με καλύτερη δεκτική ικανότητα λεξιλογίου και υψηλότερες κοινωνικές ικανότητες μεταξύ των παιδιών προ-νηπιακής ηλικίας. Οι Schmitt και συν. (2012) έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που υποστηρίχθηκαν από παιδαγωγούς με υψηλούς βαθμούς ζεστασιάς και ανησυχίας εμφάνισαν υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας, κοινωνικής επικοινωνίας και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων από εκείνα που μαθαίνουν σε περιβάλλον με χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη. Από την άλλη, οι αρνητικές σχέσεις παιδαγωγού-παιδιού έχουν βρεθεί ότι συνδέονται με κακή συμπεριφορά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τα μικρά παιδιά, καθώς και με αρνητικές στάσεις για το σχολικό περιβάλλον (Birch & Ladd, 1997; Garner & Waajid, 2008).

Η ανάπτυξη των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων ξεκινά αρχικά στο σπίτι σε διαπροσωπικό επίπεδο μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους γονείς και στη συνέχεια, τα παιδιά περνούν ως επί το πλείστον τον χρόνο τους σε κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, τα οποία επηρεάζουν επίσης την ανάπτυξη των κοινωνικό-συναισθηματικών τους δεξιοτήτων (Maleki et al., 2019). Από αυτή την άποψη, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αντιπροσωπεύουν τους πρώτους μη οικογενειακούς φροντιστές των παιδιών.

Όπως έχει προαναφερθεί και σε προηγούμενη ενότητα η θεωρία προσκόλλησης (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969) όπως τα παιδιά αναπτύσσουν δεσμούς με τους γονείς τους, έτσι αναπτύσσουν και με τους φροντιστές του βρεφονηπιακού σταθμού. Αν και η σχέση παιδαγωγού-μαθητή δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεσμός προσκόλλησης, ο παιδαγωγός μπορεί να θεωρηθεί ως μια φιγούρα προσκόλλησης με ασφαλή βάση λειτουργίας (Verschueren & Koomen, 2012). Τα παιδιά εξασκούν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις αλληλεπιδράσεις παιδαγωγού-παιδιού (Myers & Pianta, 2008) και τις χρησιμοποιούν σε επακόλουθες αλληλεπιδράσεις στο σπίτι με τους γονείς (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Ομοίως, τα παιδιά εφαρμόζουν κοινωνικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο σπίτι σε επακόλουθες αλληλεπιδράσεις με τους παιδαγωγούς και συνομηλίκους στους νηπιακούς σταθμούς (Myers & Pianta, 2008). Συνεπώς, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας και οι γονείς θεωρούνται δυναμικές φιγούρες που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Koch et al., 2011).

Μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι συναισθηματικές υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις παιδαγωγού-παιδιού έχουν αποδειχθεί ότι προάγουν την κοινωνική ικανότητα και συμπεριφορά των παιδιών (Burchinal et al., 2008; Curby et al., 2009; Mashburn et al., 2008). Για παράδειγμα, ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής υποστήριξης στην τάξη του νηπιαγωγείου συσχετίστηκε θετικά με την κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Pianta et al., 2002). Επιπλέον, όταν οι παιδαγωγοί αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τα παιδιά και είναι ευαίσθητοι στις ανάγκες τους, τα παιδιά αποκτούν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες (Johnson et al., 2013) και δεξιότητες ρύθμισης και έκφρασης των συναισθημάτων τους (Williford et al., 2013).

**Συμπερασματικά**, η σχέση μεταξύ βρεφών/νηπίων και των παιδαγωγών τους επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη του παιδιού. Οι θετικές και στοργικές σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών και παιδιών προάγει την γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική

ανάπτυξη και τις θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Από την άλλη πλευρά, οι συγκρουσιακές σχέσεις μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία του παιδιού. Τέλος, η υγιής εξάρτηση με τους παιδαγωγούς ενθαρρύνει ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης, επιτρέποντας τη βέλτιστη γνωστική και εκπαιδευτική ανάπτυξη. Αναγνωρίζοντας τη σημασία αυτών των τύπων σχέσεων, οι παιδαγωγοί μπορούν να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν θετικές, και υποστηρικτικές συνδέσεις με τα βρέφη/νήπια. Αυτό θα συμβάλει στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, δημιουργώντας μια σταθερή βάση για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και την επιτυχία του.

### *1.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση παιδαγωγού-παιδιού*

Η σχέση μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως το πλαίσιο της σχέσης, τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγού και του παιδιού, το στυλ προσκόλλησης του παιδαγωγού και παιδιού, καθώς και ένα ευρύ φάσμα άλλων παραγόντων όπως αναφέρονται παρακάτω (Saft & Pianta, 2001; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003; Jerome, Hamre & Pianta, 2009).

#### **1.3.2.1 Η επίδραση των χαρακτηριστικών του παιδαγωγού στην σχέση παιδαγωγού-παιδιού**

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τα χαρακτηριστικά των παιδαγωγών ως επιρροές στην ποιότητα της σχέσης παιδαγωγού-παιδιού προσχολικής ηλικίας. Οι περισσότερες έρευνες έχουν μελετήσει για τις διαστάσεις της «εγγύτητας» και «σύγκρουσης», και λιγότερες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην «εξάρτηση» (Verschueren & Koomen, 2021). Αυτό είναι επίσης εμφανές όπως παρουσιάζεται παρακάτω στις μελέτες για την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδαγωγών και των παιδιών που επιδρούν στις σχέσεις παιδαγωγού-παιδιού.

Η **αυτό-αποτελεσματικότητα** των παιδαγωγών μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα έναντι της κακής ποιότητας σχέσης παιδαγωγού-παιδιού. Για παράδειγμα η μελέτη των Hammer και συν. (2008) έδειξαν ότι τα υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των παιδαγωγών συνδέονται με λιγότερες συγκρούσεις παιδαγωγού-παιδιού στις τάξεις πριν από το νηπιαγωγείο. Επιπλέον, μια πρόσφατη Ελληνική μελέτη των Vatou και συν. (2022) έδειξε ότι η κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας συσχετίστηκε θετικά με τη εγγύτητα παιδαγωγού-παιδιού και αρνητικά με τις συγκρούσεις παιδαγωγού-παιδιού.

Επίσης το **άγχος** των παιδαγωγών προβλέπει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και παιδαγωγών. Για παράδειγμα, η μελέτη των Whitaker και συν. (2015) διαπίστωσαν ότι το περισσότερο άγχος στο χώρο εργασίας αντιστοιχούσε με περισσότερες συγκρούσεις παιδαγωγού-παιδιού και σε κάποιο βαθμό, με λιγότερη εγγύτητα παιδαγωγού-παιδιού. Επιπλέον, οι Penttinen και συν. (2020) έδειξε ότι το υψηλότερο άγχος που σχετίζεται με τη διδασκαλία προέβλεπε χαμηλότερες βαθμολογίες για την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων παιδαγωγού-παιδιού στις διαστάσεις «συναισθηματική υποστήριξη» και «οργάνωση της τάξης».

Μερικές φορές η **εργασιακή εμπειρία** των παιδαγωγών θεωρείται επίσης ως προγνωστικός παράγοντας της ποιότητας της σχέσης παιδαγωγού-παιδιού. Ενώ οι Mashburn και συν. (2006) βρήκε μια σημαντική αρνητική επίδραση μεταξύ των ετών εργασιακής εμπειρίας των παιδαγωγών και της εγγύτητας, ενώ άλλες μελέτες δεν βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των ετών εμπειρίας και των σχέσεων παιδαγωγού-παιδιού (π.χ. Chung et al., 2005; Hamre et al., 2008).

Άλλοι προγνωστικοί παράγοντες είναι **εκπαίδευση** ή **η εθνικότητα** των παιδαγωγών που σχετίζονται με τη σχέση παιδαγωγού-παιδιού (π.χ. Chung et al., 2005; Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006).

Επίσης μελέτες που διερευνήσαν τους παράγοντες δασκάλων προσχολικής ηλικίας που επηρεάζουν τις σχέσεις δασκάλου-παιδιού βρήκαν ότι ο ισχυρότερος παράγοντας είναι οι **σχέσεις γονέα-δασκάλου** (Chung, 2000; Chung, Marvin & Churchill, 2005) (βλ. αναλυτικά ενότητα 1.4).

### **1.3.2.2 Η επίδραση των χαρακτηριστικών του παιδιού στην σχέση παιδαγωγού-παιδιού**

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως επιρροές στην ποιότητα της σχέσης παιδαγωγού-παιδιού προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα το **φύλο** του παιδιού. Τα αποτελέσματα μελετών δείχνουν πιο συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ των αγοριών και των παιδαγωγών τους (Jerome et al., 2009; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Tsigilis et al., 2018) και στενότερες σχέσεις μεταξύ των κοριτσιών και των παιδαγωγών τους (Ladd, Birch, & Behs, 1999; Silva et al., 2011; Choi & Dobbs-Oates, 2016; Glüer & Gregoriadis, 2017; Tsigilis et al., 2018).

Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις ότι η **εθνικότητα** του παιδιού παίζει ρόλο στον καθορισμό της ποιότητας της σχέσης παιδαγωγού-παιδιού στην προσχολική ηλικία, ακόμη και αν τα ευρήματα είναι περιορισμένα και εν μέρει ασυνεπή. Για παράδειγμα, οι

παιδαγωγοί αναφέρουν ότι αντιλαμβάνονται περισσότερες συγκρούσεις με μαύρα παιδιά παρά με λευκά παιδιά (Jerome et al., 2009) ή τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Mayer & Beckh, 2018). Οι Saft και Pianta (2001) επισημαίνουν τη συνάφεια της εθνικότητας μεταξύ παιδαγωγών και μαθητών. Δηλαδή, εάν οι παιδαγωγοί και τα παιδιά ήταν ίδια εθνικότητας, οι παιδαγωγοί ανέφεραν μεγαλύτερη εγγύτητα καθώς και λιγότερες συγκρούσεις. Η μελέτη των Howes και Shivers (2006) έδειξε ότι η εθνικότητα μεταξύ των φροντιστών και των νηπίων έχει επίσης σημασία όταν πρόκειται για καλή ποιότητα σχέσης όσον αφορά την ασφαλή προσκόλληση.

Διάφορες πτυχές του **οικογενειακού υποβάθρου** έχουν επίσης μελετηθεί ως προγνωστικοί παράγοντες της σχέσης παιδιού-παιδαγωγού. Για παράδειγμα οι Ladd, Birch και Buhs (1999), χρησιμοποίησε ένα σύνθετο μέτρο για το οικογενειακό υπόβαθρο (κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, εθνικότητα και μορφωτικό επίπεδο) και έδειξε ότι τα παιδιά νηπιαγωγείου από πιο ευνοημένες και μη μειονοτικές οικογένειες είχαν λιγότερες συγκρούσεις και ήταν πιο κοντά με τους παιδαγωγούς τους. Ο Jerome et al. (2009) ωστόσο, δεν βρήκαν καμία επιρροή της εκπαίδευσης της μητέρας στο επίπεδο σύγκρουσης και εγγύτητας στη σχέση παιδαγωγού-παιδιού στο νηπιαγωγείο, αν και τα δεδομένα τους δείχνουν μια στενότερη σχέση με τους παιδαγωγούς όταν τα παιδιά προέρχονταν από οικογένειες με υψηλότερης ποιότητας περιβάλλον στο σπίτι.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που βρέθηκε ότι επιδρά στην σχέση παιδαγωγού-παιδιού είναι η **προσωπικότητα** του παιδιού με μορφή των πέντε μεγάλων χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Big Five): «1) Εξωστρέφεια: ομιλητικός, εξωστρεφής, διεκδικητικός, ενεργητικός, άμεσος, ανοιχτός έναντι ντροπαλός, εσωστρεφής, ήσυχος, μοναχικός, 2) Δεκτικότητα: συμπονετικός, ευγενικός, ζεστός, φιλικός, κατανοητός, ειλικρινής έναντι αγενής, ασυμπαθής, σκληρός, 3) Ευσυνειδησία: οργανωμένος, αποτελεσματικός, προσανατολισμένος, πειθαρχημένος, σχολαστικός, πρακτικός, τακτοποιημένος έναντι ανοργάνωτος, ατημέλητος, απρόσεκτος, υπερβολικός, μη πρακτικός, 4) Συναισθηματική σταθερότητα/Νευρωτισμός: ήρεμος, χαλαρός, ευαίσθητος, σταθερός έναντι νευρικός, ανήσυχος, ανασφαλής, ευάλωτος, ευερέθιστος, εκκεντρικός, 5) Άνοιγμα στην εμπειρία/Ανοιχτή αντίληψη: δημιουργικός, ευφάνταστος, διανοητικός έναντι μη δημιουργικός, χωρίς φαντασία, μη ανοιχτός στην εξερεύνηση» (Goldberg, 1990).

Η εμπειρική έρευνα που στοχεύει συγκεκριμένα τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού με βάση το Big Five και των

σχέσεων παιδιού-παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας είναι σπάνια. Ωστόσο υπάρχουν κάποια στοιχεία που δείχνουν αυτές τις συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών προσωπικότητας και τη σχέση παιδαγωγού-παιδιού. Για παράδειγμα, η πρόσφατη μελέτη των Embacher, Zöggeler-Burkhardt και Smidt (2023) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αντιλήφθηκαν λιγότερη εγγύτητα με παιδιά είχαν υψηλή βαθμολογία για τον νευρωτισμό, χαμηλή βαθμολογία για την εξωστρέφεια, και τα παιδιά με χαμηλές βαθμολογίες για την ευσυνειδησία και τη δεκτικότητα) σε σύγκριση με τα παιδιά που είχαν χαμηλή βαθμολογία στον νευρωτισμό, πάνω από το μέσο όρο βαθμολογίες στην εξωστρέφεια, τη ανοιχτή αντίληψη, τη δεκτικότητα και την ευσυνειδησία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αντιλήφθηκαν τις σχέσεις τους ως πιο συγκρουσιακές με τα παιδιά με χαμηλές βαθμολογίες για την ευσυνειδησία και τη δεκτικότητα σε σύγκριση με τα παιδιά με χαμηλή βαθμολογία στον νευρωτισμό, πάνω από το μέσο όρο βαθμολογίες στην εξωστρέφεια, τη ανοιχτή αντίληψη, τη δεκτικότητα και την ευσυνειδησία, και τα παιδιά με υψηλή βαθμολογία για τον νευρωτισμό, χαμηλή βαθμολογία για την εξωστρέφεια. Η εξέταση των τύπων προσωπικότητας των παιδιών φαίνεται να είναι σημαντική για τη βελτίωση των σχέσεων δασκάλου-παιδιού.

Μελέτες έχουν δείξει επίσης ότι η μεγαλύτερη ντροπαλότητα των παιδιών αντιστοιχούσε με λιγότερο στενές σχέσεις με τους παιδαγωγούς (Justice et al., 2008; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Τα παιδιά με συχνά προβλήματα εσωτερίκευσης μπορεί να καταστήσει δυσκολότερη την ανάπτυξη στενών σχέσεων με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (Zatto & Hoglund, 2019). Τα ευρήματα αυτών των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού μπορούν να χρησιμεύσουν ως προκλήσεις για τη ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των παιδιών με αυτά τα χαρακτηριστικά.

### **1.3.2.3 Η επίδραση των σχολικών παραγόντων στην σχέση παιδαγωγού-παιδιού**

Κατά την εξέταση των σχέσεων παιδαγωγού-παιδιού είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνουν χώρα αυτές οι αλληλεπιδράσεις. Το σχολικό περιβάλλον διαφέρει σημαντικά από άλλα περιβάλλοντα στα οποία τα παιδιά σχηματίζουν σημαντικές σχέσεις από την αρχή, όπως το σπίτι ή το περιβάλλον φροντίδας παιδιών.

Το κλίμα της τάξης ή η ποιότητα του περιβάλλοντος της τάξης μπορεί να επηρεάσει μια σειρά αποτελεσμάτων στα παιδιά, συμπεριλαμβανομένης της σχέσης παιδιού-παιδαγωγού (Grazia & Molinari, 2021; Wang & Degol, 2016). Ένα θετικό κλίμα στην τάξη επιτρέπει πιο θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και του παιδαγωγού τους (Mantzicopoulos, 2005; Mashburn et al., 2008). Επομένως, ένα υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη συνδέεται με μια πιο ζεστή σχέση μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού.

Οι σχέσεις παιδαγωγού-παιδιού μπορεί να επηρεαστούν από την **αναλογία παιδαγωγού-παιδιού στις τάξεις**, καθώς επηρεάζουν τον αριθμό και τον τύπο των αλληλεπιδράσεων που έχει ο παιδαγωγός με τα παιδιά. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών σε μια τάξη καθιστά δύσκολο για τον παιδαγωγό να δώσει εξατομικευμένη προσοχή και να σχηματίσει πιο θετική και ζεστή σχέση (Pianta et al., 2005). Οι Hyun-Joo et al. (2010) διαπίστωσαν ότι το υψηλότερο επίπεδο ποιότητας στην τάξη παρατηρήθηκε στις τάξεις με μικρό μέγεθος ομάδας. Ο παιδαγωγός σε τάξεις με μικρότερες ομάδες αντιλήφθηκε τη σχέση του/της με τα παιδιά πιο θετική και διαδραστική. Οι παιδαγωγοί είναι επίσης πιο υποστηρικτικοί στις καταστάσεις κοινωνικού παιχνιδιού στην τάξη όπου υπάρχει μικρή αναλογία παιδαγωγού-παιδιού (File & Kontos, 1993).

Άλλες μελέτες έχουν σημειώσει ότι όταν το **διαθέσιμο υλικό στην τάξη** δεν επιλέγεται ειδικά για να ταιριάζει με τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών και οι ρουτίνες στην τάξη είναι ασυνεπείς και απρόβλεπτες, τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να κάνουν ασφαλείς και χρήσιμες επιλογές ή να εμπλέκονται σε κατάλληλες δραστηριότητες και συμπεριφορές (Hohmann & Weikart, 1995; McGee et al., 1991), και ως εκ τούτου οι αλληλεπιδράσεις παιδαγωγού-παιδιού σε αυτά τα πλαίσια δεν είναι πιθανό να είναι θετικές.

#### **1.3.2.4 Η επίδραση της μητρικής προσκόλλησης στη σχέση παιδαγωγού-παιδιού**

Τα παιδιά εμφανίζουν τα ίδια πρότυπα αλληλεπίδρασης με τους παιδαγωγούς που παρατηρούνται στις σχέσεις γονέα-παιδιού και αυτές οι ταξινομήσεις προσκόλλησης παρουσιάζονται με παρόμοιες συχνότητες και στις δύο ομάδες (Howes & Hamilton 1992; Pianta & Steinberg, 1992).

Τα παιδιά των οποίων η προσκόλληση με την κύρια φιγούρα (οι μητέρες στις περισσότερες μελέτες) είναι ασφαλής τείνουν επίσης να συν-κατασκευάζουν μια ασφαλή σχέση με τους παιδαγωγούς τους κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (π.χ. DeMulder et al., 2000, Chung et al., 2005, Rydell et al., 2005), το οποίο μπορεί να

υποδεικνύει ότι το παιδί αναπαράγει ενεργά την προηγούμενη υπάρχουσα κύρια οργάνωση προσκόλλησης με έναν νέο ενήλικα.

Σε μελέτη των O'Connor και McCartney (2006) που εξέτασαν τις επιδράσεις της μητρικής προσκόλλησης στην ποιότητα της μεταγενέστερης σχέσης δασκάλου-παιδιού απέδειξε ότι οι πρώιμες μητρικές σχέσεις επηρεάζουν τις μεταγενέστερες σχέσεις με τους δασκάλους, με τις ανασφαλείς μητρικές προσκολλήσεις να προβλέπουν κακές σχέσεις παιδαγωγού-παιδιού. Επίσης, οι Buysse και συν. (2011) έδειξε ότι η εγγύτητα μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας μπορεί να αντισταθμίσει τις πιο προβληματικές σχέσεις μητέρας-παιδιού. Επομένως, η υψηλή ποιότητα σχέση παιδαγωγού-παιδιού μπορεί να προστατεύσει το παιδί από τις αρνητικές επιπτώσεις των ανασφαλών ή άλλων μητρικών προσκολλήσεων στην επίδοσή τους.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της πρώιμης εμπειρίας παιδικής φροντίδας είναι η μητρική ευαισθησία. Τα παιδιά με πιο ευαίσθητες μητέρες μπορεί να μάθουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και να εμφανίσουν πιο θετικές συμπεριφορές στις σχέσεις με άλλους ενήλικες, επηρεάζοντας τις μετέπειτα σχέσεις με τους παιδαγωγούς. Η ευαισθησία της μητέρας μπορεί να έχει ιδιαίτερη επιρροή στις πρώιμες σχέσεις των παιδιών με τους παιδαγωγούς. (Jerome, Hamre & Pianta, 2009)

### *1.3.3 Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί όταν εισέρχεται στο βρεφονηπιακό σταθμό*

Υπάρχουν περίοδοι στη ζωή ενός ατόμου όπου η υγιής ανάπτυξη και η σταθερότητά του μπορεί να τεθεί σε κίνδυνο, επειδή δεν χειρίζεται διάφορες καταστάσεις και απαιτήσεις που αντιμετωπίζει. Αυτές είναι κυρίως «μεταβατικές περιόδους ή κρίσιμες περίοδοι» που περιλαμβάνουν επίσης τη μετάβαση των παιδιών από το οικείο περιβάλλον της οικογένειας σε ένα προ-σχολικό περιβάλλον (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Αυτή η μετάβαση θεωρείται κρίσιμη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όχι μόνο στην αρχή της σχολικής τους εκπαίδευσης αλλά και στην επόμενη περίοδο.

Η πρώτη και πιο κοινή δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν εισέρχονται για πρώτη φορά σε ένα προσχολικό περιβάλλον είναι το **άγχος αποχωρισμού**. Το άγχος αποχωρισμού είναι μια διαδομένη ψυχολογική κατάσταση που βιώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που χαρακτηρίζεται από υπερβολικό φόβο ή άγχος που σχετίζεται με τον αποχωρισμό από μια πρωταρχική φιγούρα προσκόλλησης όπως έναν γονέα ή άλλο μέλος της οικογένειας (Alabduljabbar & Alsakran, 2023). Αυτό το άγχος μπορεί



να εκδηλωθεί με κλάμα ή οργή ή προσκόλληση στους γονείς- φροντιστές όταν τα χωρίζουν. Ο φόβος για τους ξένους είναι παρόμοιος με το άγχος του αποχωρισμού. Είναι όταν τα παιδιά αναστατώνονται γύρω από άτομα που δεν γνωρίζουν.

Σε μελέτη των Jiang και συν. (2020) διερεύνησαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την μετάβαση τους στο νηπιαγωγείο από την οπτική των παιδαγωγών και βρήκαν ότι τα περισσότερα από τα μισά παιδιά είχαν τουλάχιστον κάποιες δυσκολίες στο να οργανωθούν (56%), να προσαρμόζονται στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις της τάξης (54%), να εργαστούν σε ομάδες (53%), να κάνουν φίλους (50%) και προκλήσεις να ακολουθήσουν προγράμματα και ρουτίνες (37%). Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η δυσκολία ανταπόκρισης στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και η οργάνωση ήταν δύο από τις πιο κοινές προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές του νηπιαγωγείου, καθώς αυτές μπορεί να μην είναι απαιτήσεις που απαιτούνται από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επίσης, διερευνήθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών και βρέθηκε ότι το φύλο του παιδιού με τα αγόρια είχαν μεγαλύτερη δυσκολία από τα κορίτσια. Επίσης, τα χαρακτηριστικά του νοικοκυριού συμπεριλαμβανομένου του οικογενειακού εισοδήματος, του αριθμού των παιδιών στο νοικοκυριό και της γλώσσας του σπιτιού (γονείς μετανάστες) συνδέθηκαν με το επίπεδο δυσκολίας. Τα παιδιά από φτωχότερες οικογένειες, νοικοκυριά με ένα παιδί ή γονείς με άλλη μητρική γλώσσα έτειναν να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στη μετάβαση στο νηπιαγωγείο από ότι οι συνομήλικοι τους από οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος, νοικοκυριά με πολλά παιδιά και με την μητρική τους γλώσσα.

Πλήθος μελετών διαπίστωσαν έναν αριθμό δημογραφικών παραγόντων ως πιθανούς προγνωστικούς παράγοντες δυσκολιών μετάβασης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, όπως το φύλο του παιδιού, η εθνικότητα, το εισόδημα του νοικοκυριού, η εκπαίδευση της μητέρας, ο αριθμός των παιδιών στο σπίτι και η μητρική τους γλώσσα (π.χ. Hair et al., 2006; Halle et al., 2012; Justice et al., 2009).

Μια άλλη δυσκολία που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα μικρά παιδιά είναι οι **συνήθειες της τουαλέτας**. Σε μελέτη των Nguyen και συν. (2013) διαπίστωσαν ότι μερικά παιδιά στο νηπιαγωγείο ανέβαλλαν το να πάνε στην τουαλέτα επειδή ήταν απασχολημένα με το παιχνίδι ή τη σχολική εργασία. Αυτός μπορεί να ήταν ο λόγος για την ακράτεια ορισμένων παιδιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Επίσης, η μελέτη αποκάλυψε οι διαφορές στη ρουτίνα στον καθαρισμό σε σύγκριση με το σπίτι έκαναν τα

παιδιά να νιώθουν άβολα. Επίσης τα περισσότερα παιδιά χρειάζονταν επίσης βοήθεια από τον παιδαγωγό για να καθαριστούν μετά, κάτι που τα έκανε να ντρέπονται. Αυτή η μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά δεν ένιωθαν τόσο άνετα χρησιμοποιώντας τις τουαλέτες του νηπιαγωγείου όσο στο σπίτι.

Μια άλλη πρόκληση που μπορεί να καλούνται να αντιμετωπίσουν τα μικρά παιδιά όταν εισέρχονται στο βρεφονηπιακό σταθμό είναι το **θέμα της σίτισης**. Τα νήπια έχουν συχνά συγκεκριμένες διατροφικές προτιμήσεις και αλλεργίες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Σε ένα σταθμό, μπορεί να είναι δύσκολο να καλύψει τις ατομικές διατροφικές ανάγκες κάθε παιδιού. Η παρουσία άγνωστων ή αντιπαθητικών τροφών μπορεί να οδηγήσει σε αντίσταση και δυσκολίες στη σίτιση. Επίσης, η απροθυμία τους να φάνε μπορεί να προέρχεται από την έλλειψη οικειότητας και άνεσης στο νέο περιβάλλον.

**Συμπερασματικά**, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά όταν εισάγονται για πρώτη φορά σε βρεφονηπιακό σταθμό είναι πολύπλευρες. Το άγχος αποχωρισμού, η προσαρμογή σε νέες ρουτίνες, οι προκλήσεις κοινωνικοποίησης, τα προβλήματα σίτισης ή ούρησης, τα εμπόδια επικοινωνίας είναι μερικές από τις βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα νήπια κατά τη διάρκεια αυτής της μετάβασης. Αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας αυτές τις δυσκολίες, οι γονείς και οι παιδαγωγοί μπορούν να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για να εξασφαλίσουν μια ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση από το σπίτι στο νέο σχολικό τους περιβάλλον.

#### **1.4 Η επικοινωνία και σχέση του γονέα-παιδαγωγού**

Οι Sheridan και συν. (2012) θεωρούν ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος δέσμευσης γονέων και ανάπτυξης αποτελεσματικών συνεργασιών μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, είναι η έμφαση στην επικοινωνία γονέα-παιδαγωγού και στην ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδαγωγού. Μερικοί γονείς περιμένουν από τους παιδαγωγούς να αναλάβουν την πρωτοβουλία για την καλλιέργεια της σχέσης και τη διατήρηση της επικοινωνίας, ενώ άλλοι είναι 'παγιδευμένοι' στα καθημερινά τους προγράμματα και τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις που δεν είναι διαθέσιμοι για να αναπτύξουν τη σχέση (Christenson, 2004).

Για την προώθηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας, οι επαγγελματίες μπορούν να επικεντρωθούν στην αύξηση της ποσότητας και της ποιότητας της επικοινωνίας τους με τους γονείς με την πάροδο του χρόνου για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ τους. Η υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η

θετική επικοινωνία σε τακτική βάση παίζει βασικό ρόλο στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Intxausti et al., 2013) καθώς και στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και επαγγελματιών (Adams & Christenson, 2000). Οι πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες του παιδιού που παρέχονται από επαγγελματίες στους γονείς μπορεί να ενισχύσουν τις ικανότητες των γονέων να παρέχουν ένα ευαίσθητο και διεγερτικό περιβάλλον στο σπίτι, ενισχύοντας όσα έχουν μάθει τα παιδιά στην προσχολική ηλικία (Owen et al., 2000). Επίσης, οι πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες ενός παιδιού που παρέχονται από τους γονείς στους επαγγελματίες έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους επαγγελματίες να κατανοήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά των παιδιών και με αυτόν τον τρόπο, να αναπτύξουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις με τα παιδιά (Zellman & Perlman, 2006).

Η εκφρασμένη επικοινωνία περιλαμβάνει μονόδρομες ή αμφίδρομες ανταλλαγές (Bender, 2005). Η **μονόδρομη επικοινωνία** εμφανίζεται όταν οι παιδαγωγοί επιδιώκουν να ενημερώσουν τους γονείς για εκδηλώσεις, δραστηριότητες ή την πρόοδο των παιδιών μέσω ποικίλων πηγών όπως τα ενημερωτικά δελτία, επιστολές, σημειώσεις, αναφορές κλπ. Η **αμφίδρομη επικοινωνία** συνιστάται ιδιαίτερα καθώς περιλαμβάνει διαδραστικό διάλογο μεταξύ παιδαγωγών και γονέων. Συνήθως, οι τρόποι αμφίδρομης επικοινωνίας περιλαμβάνουν αυτοπροσώπως συνομιλίες, συνομιλίες μέσω email, τηλεφωνικές κλήσεις, επισκέψεις στην τάξη και συγκεντρώσεις γονέων και παιδαγωγών.

Οι προσωπικοί τρόποι αμφίδρομης επικοινωνίας, όπως η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, θεωρείται η πιο δημοφιλής παραδοσιακή μέθοδος επικοινωνίας μεταξύ παιδαγωγών και γονέων, καθώς ενθαρρύνουν καλύτερα τη σχέση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών και επιτρέπουν περισσότερη ανταλλαγή πληροφοριών (Thompson, 2008). Η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο είναι επίσης πιο αποτελεσματική στη δημιουργία θετικής σχέσης γονέα-παιδαγωγού από άλλους τρόπους επικοινωνίας (Gestwicki, 2015) επειδή μειώνει την «κοινωνική απόσταση» μεταξύ γονέων και παιδαγωγών και τους τοποθετεί ως ίσους μεταξύ τους (Joshi, Eberly & Konzal, 2005). Επιπλέον, η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο κατά τις μεταβατικές περιόδους (δηλαδή, η παράδοση και η παραλαβή παιδιού) είναι οι πιο συνηθισμένοι τρόποι με τους οποίους οι γονείς επικοινωνούν με τους δασκάλους και συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους (Gestwicki, 2015). Έτσι, η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο ενδείκνυται ως ο καλύτερος τρόπος αμφίδρομης επικοινωνίας.

Παρόλο που υπάρχουν πολυάριθμες πρακτικές επικοινωνίας στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, η υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία θεωρεί ιδιαίτερα τα σημεία συνάντησης κατά τη διάρκεια των μεταβατικών χρόνων (παράδοση και παραλαβή παιδιού) ως εξαιρετικά σημαντικά, για τους ακόλουθους λόγους. Πρώτον, προσφέρουν στους γονείς και επαγγελματίες την ευκαιρία να μοιραστούν τις τρέχουσες και ατομικές πληροφορίες σε καθημερινή βάση (Murray et al., 2015). Μπορούν να συλλεχθούν λεπτομέρειες και να δημιουργηθεί μια εντύπωση για το πώς ξεκίνησε η μέρα στην οικογένεια (Swartz & Easterbrooks, 2014; Weiss et al., 2014). Δεύτερον, ανεξάρτητα από το αν υπάρχει πραγματική συνομιλία μεταξύ γονέων και επαγγελματιών, μια φιλόξενη ατμόσφαιρα μπορεί να δημιουργηθεί χαιρετώντας τον γονέα κατά τη διάρκεια της αποχώρησης ονομαστικά και καθιερώνοντας οπτική επαφή (Dahlberg & Moss, 2005). Τρίτον, αυτά τα σημεία συνάντησης προσφέρουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν σχεδόν όλους τους γονείς (Grady et al., 2012), ακόμη και εκείνους που δεν εμφανίζονται για επίσημες δραστηριότητες για διάφορους λόγους (π.χ. έλλειψη χρόνου, άλλη μητρική γλώσσα). Τέταρτον, σε αυτές τις περιπτώσεις, οι γονείς μπορούν να παρατηρήσουν πώς οι επαγγελματίες αλληλεπιδρούν με το παιδί τους, δίνοντάς τους μια ιδέα για το τι συμβαίνει στην προσχολική ηλικία όταν δεν είναι παρόντες και κάνοντάς τους να αισθάνονται άνετα με τη χρήση της παιδικής φροντίδας (Coelho et al., 2019; Shpancer et al., 2002). Τέλος, τα σημεία συνάντησης κατά τη διάρκεια των μεταβατικών χρόνων προσφέρουν την ευκαιρία να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και επαγγελματιών, η οποία μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για οποιεσδήποτε δύσκολες καταστάσεις σύγκρουσης που μπορεί να προκύψουν στο μέλλον (McGrath, 2007; Rolfe & Armstrong, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες τα αποτελέσματά δείχνουν ότι οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και επαγγελματιών που είναι κατά τη διάρκεια της πρωινής παράδοσης του παιδιού είναι σύντομες και περιορισμένες (Endsley & Minish, 1991; Perlman & Fletcher, 2012). Οι γονείς συνήθως διαθέτουν περισσότερο χρόνο το απόγευμα (κατά την παραλαβή του παιδιού τους) ή μπορεί να ενδιαφέρονται περισσότερο για ανατροφοδότηση εκείνη τη χρονική στιγμή, καθώς πρόκειται να αναλάβουν την ευθύνη φροντίδας του παιδιού για το υπόλοιπο της ημέρας. Ωστόσο, οι Endsley και Minish (1991) δεν παρατήρησαν σημαντικές διαφορές στη συχνότητα, τη διάρκεια, το περιεχόμενο ή την ατμόσφαιρα της επικοινωνίας γονέα-προσχολικής ηλικίας μεταξύ των χρόνων παράδοσης και παραλαβής.

Τα τελευταία χρόνια, οι παιδαγωγοί έχουν πειραματιστεί με διάφορες τεχνολογίες για να επικοινωνούν με τους γονείς με καινοτόμους και χρονικά αποδοτικούς τρόπους. Η **ενσωμάτωση της τεχνολογίας** μπορεί να βοηθήσει τους παιδαγωγούς να επικοινωνούν γρήγορα με τους γονείς (Ramirez, 2001). Οι τηλεφωνικές επικοινωνίες, τα ηλεκτρονικά μηνύματα (email, viber, whats app, skype, zoom, facebook, instagram κλπ.) και οι ιστότοποι είναι όλα παραδείγματα ενοποίησης της τεχνολογίας. Σε μελέτη των Aniva και Simon (2021) διερεύνησαν τις απόψεις των παιδαγωγών για τη χρήση του μέσου κοινωνικής δικτύωσης «WhatsApp» σε επικοινωνία με τους γονείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι ήταν ανοιχτοί στην αλλαγή και πρόθυμοι να υιοθετήσουν νέες τεχνολογίες που μπορούν να τους βοηθήσουν στην εργασία τους. Ωστόσο, φαίνεται ότι η κύρια υιοθέτηση και χρήση του εργαλείου WhatsApp είναι για τη μετάδοση πληροφοριών ή εμπειριών νηπιαγωγείου στους γονείς. Οι παιδαγωγοί θεώρησαν ότι η εφαρμογή WhatsApp ήταν συμφέρουσα λόγω της εύκολης προσβασιμότητας και της ταχύτητας επικοινωνίας της και μαρτυρούσε περισσότερο μοίρασμα και εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες και τις εργασίες του νηπιαγωγείου.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση της ψηφιακής επικοινωνίας έχει επιτρέψει την αύξηση της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού (Thompson, 2008). Ωστόσο, η χρήση της τεχνολογίας στις επικοινωνίες μεταξύ γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας έχει επίσης μειονεκτήματα. Σύμφωνα με τον Thompson (2009), οι γονείς και οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι η έλλειψη οπτικών και ακουστικών ενδείξεων στην επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μέσων επηρεάζει αρνητικά την ερμηνεία των μηνυμάτων από τους χρήστες, αυξάνοντας την πιθανότητα παρερμηνείας ενός μηνύματος. Ομοίως, οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι η έλλειψη μη λεκτικών ενδείξεων στην επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μέσων επηρεάζει επίσης τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες είναι πιθανό να είναι χαμηλής ποιότητας όταν χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα (Thompson et al., 2015). Έρευνα που διεξήχθη από τους Palts και Kalmus (2015) έδειξε ότι είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται μια ποικιλία διαύλων επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων, όπως συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και κοινωνικά δίκτυα. Κάθε οικογένεια θα πρέπει να μπορεί να επιλέξει ποιο είναι το καλύτερο κανάλι επικοινωνίας για αυτήν.

**Συμπερασματικά**, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ενσωματώνουν ενεργά και τις δύο στρατηγικές (μονόδρομη και αμφίδρομη επικοινωνία) για να μεγιστοποιήσουν την ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς. Είτε μέσω ψηφιακών είτε μέσω μη ψηφιακών μέσων, η αποτελεσματική επικοινωνία βρίσκεται στο επίκεντρο της οικοδόμησης και της διατήρησης ισχυρών συνεργασιών παιδαγωγού-γονέα. Η κατάλληλη χρονική στιγμή για αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδαγωγού θεωρείται κατά την παραλαβή του παιδιού όπου διατίθεται περισσότερος χρόνος για τη ενημέρωση του παιδιού τους.

#### *1.4.1. Ελληνικές μελέτες για την διερεύνηση της επικοινωνίας και σχέσης μεταξύ γονέων και παιδαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση*

Σε Ελληνικές μελέτες, η Αγγελοπούλου (2018) διερεύνησε τις αντιλήψεις των γονέων για τη συνεργασία των γονέων με το νηπιαγωγείο μέσα από την εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο που φοιτούσαν σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι: «οι γονείς, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συνεργασίας, συνειδητοποίησαν το περιεχόμενο του σκοπού της εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου και γνώρισαν και άλλες διαστάσεις της εκπαίδευσης πέραν της ψυχαγωγικής καθώς και τα οφέλη της συνεργασίας γονέων-παιδαγωγών που αποκομίζουν τα παιδιά και οι ίδιοι. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς έμειναν απόλυτα ικανοποιημένοι από τον τρόπο επικοινωνίας με την παιδαγωγό και δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα στη μεταξύ τους συνεργασία. Επίσης ενθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα που αναδείκνυαν τη θετική στάση των γονέων για ουσιαστική συνεργασία και καλύτερη επικοινωνία με τους παιδαγωγούς.»

Οι Sakellariou και Rentzou (2008) διαπίστωσαν ότι οι γονείς και οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας στην πραγματικότητα δεν επικοινωνούν συχνά για να ανταλλάξουν πληροφορίες για τα παιδιά. Η επαφή τους περιορίζεται σε ανεπίσημες ανταλλαγές κατά την άφιξη και την αναχώρηση και η επικοινωνία επικεντρώνεται κυρίως σε πτυχές φροντίδας, όπως οι πτυχές της διατροφής και της ασφάλειας, παρά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Μια εξήγηση φαίνεται να είναι πιο πιθανή για την Ελλάδα είναι ότι ιστορικά τα νηπιαγωγεία χρησιμοποιούνταν για εκπαιδευτικούς σκοπούς και οι βρεφικοί, βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί επικεντρώνονταν κυρίως στη φροντίδα και την προστασία των παιδιών. Γενικότερα, η αλληλεπίδραση γονέων-παιδαγωγών χαρακτηρίστηκε θετική και με σεβασμό.

Οι Σταμάτης και Κρασοπούλου (2012) διερεύνησαν τις απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι: «ενώ οι γονείς θεωρούν πως ενημερώνονται ικανοποιητικά για την πρόοδο του παιδιού τους, η ενημέρωσή τους για το πώς μπορούν να προσφέρουν στην οργάνωση και τη συμμετοχή στις δράσεις του σταθμού είναι πολύ μικρότερη καθώς μάλιστα η συμμετοχή τους σ' αυτές, φαίνεται να εξαντλείται κυρίως στις σχολικές γιορτές, στην παροχή πληροφοριών για το παιδί και στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του στην τάξη. Η παρουσία και η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη μαζί με τα παιδιά είναι ελάχιστη, παρόλο που διαφαίνεται η επιθυμία ενεργότερης συμμετοχής των γονέων στις δραστηριότητες των παιδιών τους. Επίσης, κρίσιμη προϋπόθεση αποτελεί η καλλιέργεια κλίματος αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης μεταξύ παιδαγωγών και γονέων, ώστε να μην υπονομεύεται η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας των δυο πλευρών αλλά, αντίθετα, να δυναμώνει, βοηθώντας τους να χειριστούν τα ερωτήματα που, έτσι κι αλλιώς, θα τους ακολουθούν στο δρόμο ενός διαρκούς εκπαιδευτικού αναστοχασμού.»

Οι Σχίζα, Μπάστα και Ψαρόγιαννη (2010) διερεύνησαν τη σημασία της επικοινωνίας και σχέσης γονέων-παιδαγωγών στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι: «το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων επέλεξε την προσωπική επαφή με τους παιδαγωγούς ως τον περισσότερο ενδεδειγμένο τρόπο επικοινωνίας και ακολουθεί η τηλεφωνική επικοινωνία. Διαπιστώθηκε ότι οι συγκεντρώσεις γονέων στον παιδικό σταθμό πραγματοποιούνται 1-2 φορές το χρόνο. Για το λόγο αυτό ένα σημαντικό ποσοστό γονέων δήλωσε δεν είναι ικανοποιημένοι από την συχνότητα των σχολικών συγκεντρώσεων. Η πλειοψηφία των γονέων απάντησαν ότι οι παιδαγωγοί είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο για να συζητήσουν μαζί τους, ειδικά σε περιπτώσεις προβλημάτων που αντιμετωπίζει και επηρεάζει το παιδί, και ότι οι λύσεις που τους πρότειναν οι παιδαγωγοί εφαρμόζονται εύκολα. Γενικά, οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη σχέση τους παιδαγωγούς στο χώρο της προσχολικής αγωγής, ωστόσο οι γονείς θεωρούν πως για να καλυτερέψει η σχέση τους είναι απαραίτητο να γίνονται περισσότερες συγκεντρώσεις γονέων (29,1%) και περισσότερη προσωπική επαφή (27,9%)».

Η Δημουλή (2018) διερεύνησαν τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας γύρω από το ζήτημα της επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους γονείς. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι: «οι παιδαγωγοί είναι θετικοί στο να επικοινωνούν με

τους γονείς, μιας και πιστεύουν ότι μέσω αυτής της επικοινωνίας ωφελούνται τόσο οι ίδιοι, όσο και οι γονείς, αλλά και το παιδί. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί επίσης, δήλωσαν ότι επιδιώκουν την επικοινωνία σε καθημερινό επίπεδο, κατά την προσέλευση και την αποχώρηση των νηπίων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε ότι όλοι οι παιδαγωγοί, έδειξαν προτίμηση στη διεξαγωγή ενημερωτικών συναντήσεων με τους γονείς, ενώ τόνισαν ότι μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις πχ. απουσία παιδιού, θέμα υγείας, διαζύγιο γονιών, 'λεπτά ζητήματα συζήτησης', αναγκάζονται να χρησιμοποιούν την τηλεφωνική επικοινωνία και τα ενημερωτικά σημειώματα. Οι παιδαγωγοί βέβαια δήλωσαν ότι παρά τις προθέσεις τους, δυσκολεύονται να προσεγγίζουν τους γονείς. Σύμφωνα με αυτούς, οι γονείς δεν έρχονται στις ενημερωτικές συναντήσεις, αλλά και όταν έρθουν, δε μιλούν, ούτε ανοίγονται, ενώ η πλειοψηφία των παιδαγωγών νιώθει ότι κάποιιοι, όχι όλοι οι γονείς, αμφισβητούν το ρόλο τους και γι' αυτό δεν επιδιώκουν να έρθουν σε επαφή μαζί τους.»

**Συμπερασματικά**, η επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε Ελληνικό επίπεδο φαίνεται ότι εστιάζει στην παροχή πληροφοριών κυρίως σε θέματα διατροφής, ασφάλειας και γενικότερα την πρόοδο του παιδιού τους. Η επικοινωνία τους πραγματοποιείται συνήθως κατά την προσέλευση και την αποχώρηση των παιδιών. Γενικότερα, οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία και την σχέση τους με τους παιδαγωγούς και δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα στη μεταξύ τους συνεργασία. Επίσης θα ήθελαν να γίνονται περισσότερες συγκεντρώσεις γονέων και περισσότερη προσωπική επαφή καθώς θεωρούν ότι γονείς και παιδαγωγοί μέσω αυτής της συχνότερης επικοινωνίας ωφελούνται τόσο οι ίδιοι, όσο και οι γονείς, αλλά και το παιδί.

#### *1.4.2 Η επικοινωνία και σχέση του γονέα-παιδαγωγού στην ανάπτυξη του παιδιού*

Η επικοινωνία και η σχέση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας που απασχολούνται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των βρεφών και νηπίων. Αυτή η σχέση επηρεάζει διάφορες πτυχές της ζωής του παιδιού, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, κοινωνικό-συναισθηματικών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων.

Η έρευνα για τα αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδιών που σχετίζονται με τις σχέσεις γονέα και παιδαγωγού έχει διεξαχθεί σε μεγάλο βαθμό σε παιδιά ηλικίας 6 ετών και άνω. Λίγη έρευνα επικεντρώθηκε στα κρίσιμα χρόνια της βρεφικής και νηπιακής



ηλικίας. Ωστόσο, στη συνέχεια θα αναφερθούν αποτελέσματα μερικών μελετών όπου υποδηλώνουν ότι η δημιουργία μιας σχέσης στην οποία τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί επικοινωνούν και συνεργάζονται για τους ίδιους στόχους ωφελούν τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η μελέτη των Lin και συν. (2019) έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί που μοιράζονται πληροφορίες με τους γονείς σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν στο σπίτι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση των παιδιών. Οι γονείς που έλαβαν μεγαλύτερη επικοινωνία από τους παιδαγωγούς του παιδιού τους ανέφεραν περισσότερες δραστηριότητες εκμάθησης στο σπίτι που επικεντρώθηκαν στις δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής. Επομένως, η στενή συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών ενισχύει τις ευκαιρίες μάθησης και καλλιεργεί μια θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση.

Μια άλλη μελέτη των Smith & Hubbard (1988) αποκαλύπτει ότι όπου υπήρχε περισσότερη επικοινωνία γονέα-παιδαγωγού και ήταν πιο ισορροπημένη, ζεστή και αμοιβαία, τα παιδιά ήταν πιο πιθανό να μιλούν με τον παιδαγωγό ή να είναι κοντά του. Επίσης, η καλύτερη επικοινωνία γονέα-παιδαγωγού συσχετίστηκε με πιο θετικές και λιγότερο αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους. Οι γονείς αφιέρωναν περισσότερο χρόνο αγγίζοντας και αποχαιρετώντας τα παιδιά τους όταν είχαν καλύτερες σχέσεις με τον παιδαγωγό. Οι γονείς με πιο ψυχρές και πιο απομακρυσμένες σχέσεις αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για να τακτοποιήσουν τα παιδιά τους για να παίξουν δραστηριότητες πριν την αναχώρησή τους.

Η μελέτη των Powell και συν. (2010) αποκάλυψε ότι η συμμετοχή των γονέων στα προνήπια προέβλεψε θετικά τις κοινωνικές και τις μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών και αρνητικά προέβλεψε τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών. Η ανταπόκριση των παιδαγωγών στο παιδί/γονέα συσχετίστηκε θετικά με την πρόιμη ανάγνωση των παιδιών και τις κοινωνικές δεξιότητες και αρνητικά με τις προβληματικές συμπεριφορές. Επομένως η σχέση γονέα-παιδαγωγού σχετίζεται με θετικά ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα των παιδιών.

Η μελέτη των Pirchio και συν. (2013) διερεύνησε τη ποιότητα τη σχέσης γονέα-παιδαγωγού βρεφονηπιακού σταθμού και τη συσχέτιση της σχέσης γονέα-παιδαγωγού με τη συμπεριφορά και την ευημερία των παιδιών ηλικίας 12-42 μηνών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σχέση γονέα-παιδαγωγού σχετίζεται θετικά με την ευημερία, τον κοινωνικό προσανατολισμό, τη συναισθηματικότητα και τη μάθηση του παιδιού και με την προσαρμογή του στον σταθμό. Όταν γονείς και παιδαγωγοί συνδέονται μεταξύ

τους αποτελεσματικά, βασισμένοι στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση, οι παιδαγωγοί έχουν περισσότερη εικόνα για τα παιδιά και κατανοούν καλύτερα τις ειδικές ανάγκες και τις δυσκολίες τους στην καθημερινή ζωή (Pirchio et al., 2013). Ομοίως, η μελέτη των Pirchio, Volpe και Taeschner (2011) έδειξε ότι μια καλή σχέση μεταξύ γονέων και φροντιστών ημερήσιας φροντίδας συσχετίζεται θετικά με τον κοινωνικό προσανατολισμό, τη συναισθηματική ανάπτυξη και την κινητική δραστηριότητα των παιδιών.

Σε μια πρόσφατη μελέτη των Lewis και συν. (2023) έδειξε ότι όταν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας συνεργάζονται και επικοινωνούν με τους γονείς, ανταποκρίνονται στην οικογενειακή ανατροφοδότηση και στις πολιτιστικές αξίες και επιδεικνύουν ενδιαφέρον ή ανησυχία στην οικογένεια μπορεί να βοηθήσουν τα παιδιά να εμπλακούν πιο θετικά με τους δασκάλους και αυτό συνδέεται με θετικά αποτελέσματα όπως η ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

**Συμπερασματικά**, η επικοινωνία και η σχέση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας επηρεάζει σημαντικά την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η ενθάρρυνση της συνεργασίας, η αποτελεσματική επικοινωνία και η συμμετοχή των γονέων μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία και τη διατήρηση μιας θετικής σχέσης γονέα-φροντιστή, συμβάλλοντας στη συνολική ευημερία και την επιτυχία των νηπίων και βρεφών κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τους.

## **Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **2.1 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων των Σερρών για: α) την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδιού τους και του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας, β) τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού από τη σχέση με την/τον παιδαγωγό, γ) την επικοινωνία του γονέα με την/τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας και δ) την συνολική ικανοποίηση του γονέα από την επικοινωνία και τη σχέση με την/τον παιδαγωγό και μεταξύ παιδαγωγού-παιδιού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

- Ποια είναι η σχέση (θετική ή αρνητική) που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας;

- Ποια είναι τα αναπτυξιακά οφέλη (γνωστικά-γλωσσικά και κοινωνικό-συναισθηματικά) που αποκτούν τα παιδιά από τη σχέση τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας;
- Ποια είναι τα θέματα συζήτησης που επικοινωνούν οι γονείς με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας;
- Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης και σημαντικότητας του γονέα από την επικοινωνία και τη σχέση με την/τον παιδαγωγό
- Ποιος είναι ο συνηθέστερος τρόπος επικοινωνίας των γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας;
- Ποιες είναι οι σημαντικότερες προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της σχέσης τους με τους παιδαγωγούς.
- Σχετίζεται η σχέση του παιδιού και παιδαγωγού με τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού;

## 2.2 Μέθοδος της έρευνας

Οι ερευνητικές μελέτες διακρίνονται σε 3 μεθόδους: «ποιοτική, ποσοτική ή το συνδυασμό και των δύο, που ονομάζεται μικτή». Οι ποιοτικές μελέτες συγκεντρώνουν μη αριθμητικά δεδομένα, ενώ η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων (Creswell, 2013). Πολλοί μεταπτυχιακοί φοιτητές που διεξάγουν διπλωματική έρευνα χρησιμοποιούν την ποσοτική μέθοδο επειδή οι έρευνες και τα ερωτηματολόγια είναι από τις πιο εύκολες και αποτελεσματικές και δίνουν αριθμητικά/ποσοτικά δεδομένα από μεγάλο μέρος του πληθυσμού τα οποία με τη χρήση στατιστικών αναλύσεων μπορούν να εξάγουν αξιόπιστα ευρήματα. Έτσι, στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η ποσοτική έρευνα, καθώς θεωρείται κατάλληλη για την εξέταση των αντιλήψεων των γονέων ως προς την επικοινωνία και τη σχέση γονέα-παιδιού αλλά και τη σχέση γονέα-παιδαγωγού (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

## 2.3 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν δεδομένα από 130 γονείς με παιδιά ηλικίας 2 έως 4 ετών που φιλοξενούνταν σε βρεφονηπιακούς σταθμούς στην πόλη των Σερρών.

## **2.4 Δειγματοληψία της έρευνας**

Οι τεχνικές δειγματοληψίας στις έρευνες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: «με βάση τις πιθανότητες ή χωρίς πιθανότητες». Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία ή αλλιώς δειγματοληψία ευκολίας (Creswell, 2011) δηλαδή να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας οι διαθέσιμοι γονείς όπου τα παιδιά τους φιλοξενούνται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς της πόλης των Σερρών και βρίσκονται κοντά στην ερευνήτρια και υπάρχει εύκολη πρόσβαση.

## **2.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων στις έρευνες διακρίνονται σε: «προσωπικές συνεντεύξεις, τηλεφωνικές, ταχυδρομικές ή ηλεκτρονικές (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, δημοσκοπήσεις στο διαδίκτυο ή γραπτό μήνυμα)». Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ηλεκτρονική μέθοδος όπου η ερευνήτρια απέστειλε τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου της έρευνας (<https://forms.gle/zGbjx5819uUze1DC9>) όπου δημιουργήθηκε από το google form. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2023.

## **2.6 Εργαλείο της έρευνας**

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να απαντηθεί ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται μόνο από ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς αυτό του τύπου οι ερωτήσεις ήταν πρακτικές και διευκολύνουν τους γονείς να απαντήσουν χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες επιλογές που προσφέρονται. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις διευκόλυναν και την ερευνήτρια, γιατί βοήθησαν στην κωδικοποίηση των απαντήσεων και στην περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων (Creswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) χωρίστηκε σε 5 ενότητες:

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο “Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων” περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις όπως: φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, και αριθμός παιδιών στην οικογένεια.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο “Σχέση παιδιού-παιδαγωγού” περιλαμβάνει 5 δηλώσεις που αξιολογεί τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού. Οι δηλώσεις αυτές αντλήθηκαν από διάφορες κλίμακες Μαθητή-Δασκάλου (Pianta, 1991, 2001) και προσαρμόστηκαν από την οπτική των γονέων. Οι απαντήσεις των γονέων των Σερρών δίνονται σε μία 5 βάθμη κλίμακα Likert (1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ουδέτερο, 4-συμφωνώ, 5- συμφωνώ απόλυτα).

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο “Τα οφέλη του παιδιού από τη σχέση παιδιού-παιδαγωγού” περιλαμβάνει 8 δηλώσεις που διερευνά τα οφέλη που έχουν τα παιδιά στην συνολική τους ανάπτυξη από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού. Οι 4 πρώτες δηλώσεις αναφέρονται στην γνωστική-γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ενώ οι υπόλοιπες 4 δηλώσεις αναφέρονται στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ο γονέας καλείται να απαντήσει στις δηλώσεις από μια 5βάθμη κλίμακα (1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ουδέτερο, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα).

Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο “Η επικοινωνία γονέα-παιδαγωγού” περιλαμβάνει συνολικά 19 δηλώσεις, Οι 12 πρώτες δηλώσεις διερευνά την επικοινωνία των γονέων σχετικά με τις πληροφορίες του παιδιού ως προς την ημέρα του στο νηπιαγωγείο, τις προτιμήσεις του σε δραστηριότητες του βρεφονηπιακού σταθμού, την πρόοδο του σε διάφορους τομείς ανάπτυξης (π.χ. γνωστικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς) και την καθοδήγηση-υποστήριξη των παιδαγωγών στους τομείς ανάπτυξης, τυχόν περιστατικά/ατυχήματα, προβλήματα διατροφής ή ‘τουαλέτας’ ή της συμπεριφοράς του παιδιού, ενημέρωση για θέματα υγείας, επερχόμενες εκδηλώσεις ή δραστηριότητες ή εκδρομές και εξόδους. Ο γονέας καλείται να απαντήσει στις δηλώσεις από μια 5βάθμη κλίμακα (1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ουδέτερο, 4-συμφωνώ, 5- συμφωνώ απόλυτα).

Οι υπόλοιπες 5 δηλώσεις μετρά την συνολική ικανοποίηση των γονέων από την επικοινωνία με το προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού και τους παιδαγωγούς αλλά και τη σχέση τους, καθώς και τη σημαντικότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί-παιδαγωγό και στον γονέα-παιδαγωγό. Ο γονέας καλείται να απαντήσει στις δηλώσεις από μια 5βάθμη κλίμακα (1-καθόλου, 2-λίγο, 3-μέτρια, 4-πολύ, 5-πάρα πολύ).

Μια δήλωση μετρά τον συνηθέστερο τρόπο επικοινωνίας των γονέων με την/τον παιδαγωγό-φροντιστή του παιδιού τους. Ο γονέας καλείται να επιλέξει μια από τις 6

απαντήσεις «Καθημερινή επαφή (ολιγόλεπτη επικοινωνία κατά την ώρα προσέλευσης ή αποχώρησης του παιδιού από τον βρεφονηπιακό σταθμό), προγραμματισμένες συναντήσεις, συλλογικές συγκεντρώσεις γονέων, τηλεφωνική επικοινωνία, ηλεκτρονική επικοινωνία, γραπτώς (μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών)».

Τέλος, ο γονέας καλείται να επιλέξει 2 από τις προσφερόμενες δηλώσεις ως τις σημαντικότερες προτάσεις που θα συνιστούσαν για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας.

## 2.7 Στατιστική ανάλυση της έρευνας

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν στατιστικά με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS έκδοση 22.0. Αρχικά συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα σε ένα αρχείο excel και κατόπιν εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, όπου και κωδικοποιήθηκαν.

### 2.7.1 Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας - συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha$ του Cronbach

Στις έρευνες κοινωνικών επιστημών είναι απαραίτητη η αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης της μελέτης. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμά τη συνέπεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις ενός ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμάται με τον δείκτη Cronbach Alpha και λαμβάνει τιμές από το 0 έως το 1. Το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας, το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Τιμές μεγαλύτερες του 0.7 θεωρείται αποδεκτή-καλή αξιοπιστία, τιμές από 0.8-0.89 θεωρείται πολύ καλή αξιοπιστία και τιμές μεγαλύτερες του 0.9 θεωρείται άριστη αξιοπιστία.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα (δείγματος  $n=130$ ) του δείκτη αξιοπιστίας cronbach alpha στο συνολικό ερωτηματολόγιο που είναι  $\alpha=0,958$  και σημαίνει άριστη αξιοπιστία. Εφαρμόστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας cronbach alpha σε κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου ξεχωριστά. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha στην ενότητα «Σχέση μεταξύ παιδιού-παιδαγωγού» είναι  $\alpha=0,922$  σημαίνοντας άριστη αξιοπιστία. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha στην ενότητα «Τα οφέλη του παιδιού από την σχέση παιδιού-παιδαγωγού» είναι  $\alpha=0,933$  και σημαίνει άριστη αξιοπιστία. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha στην ενότητα «Επικοινωνία γονέα-παιδαγωγού» είναι  $\alpha=0,960$  και σημαίνει άριστη αξιοπιστία. Και τέλος η ενότητα

«Ίκανοποίηση και σημαντικότητα της επικοινωνίας μεταξύ γονέα-παιδαγωγού και παιδιού-παιδαγωγού» είναι  $\alpha=0,850$  και σημαίνει πολύ καλή αξιοπιστία.

Πίνακας 1 Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

	Αριθμός δηλώσεων	Cronbach's Alpha	Αξιοπιστία
Συνολικό ερωτηματολόγιο	,958	31	άριστη
Σχέση μεταξύ παιδιού-παιδαγωγού	,922	5	άριστη
Τα οφέλη του παιδιού από την σχέση παιδιού-παιδαγωγού	,933	8	άριστη
Επικοινωνία γονέα-παιδαγωγού	,960	12	άριστη
Ίκανοποίηση και σημαντικότητα της επικοινωνίας μεταξύ γονέα-παιδαγωγού και παιδιού-παιδαγωγού	,850	5	πολύ καλή

## Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα της έρευνας

### 3.1 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά 130 γονέων εκ των οποίων το 76,2% είναι γυναίκες και το 23,8% είναι άνδρες που διαμένουν στη πόλη των Σερρών. Ως προς την ηλικία, η πλειοψηφία του δείγματος είναι 31-35 ετών (41,5%) και έως 30 ετών (21,5%). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, η πλειοψηφία του δείγματος είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (49,2%) και απόφοιτοι Γυμνασίου/Λυκείου (25,4%). Μεγάλο ποσοστό επίσης κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (23,1%). Τέλος ως προς τον αριθμό των παιδιών, η πλειοψηφία του δείγματος έχει 2 παιδιά (47,7%) και 1 παιδί (38,5%) (βλ. αναλυτικά πίνακα 2).

Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων (%) των γονέων ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (n=130)

		Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)
<b>Φύλο</b>	Γυναίκα	99	76,2
	Άνδρας	31	23,8
<b>Ηλικία</b>	Έως 30 ετών	28	21,5
	31-35 ετών	54	41,5
	36-40 ετών	26	20,0
	41 ετών και άνω	22	16,9
<b>Μορφωτικό Επίπεδο</b>	Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	33	25,4
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	64	49,2
	Μεταπτυχιακό	30	23,1
	Διδακτορικό	3	2,3
<b>Αριθμός παιδιών στην οικογένεια</b>	1	50	38,5
	2	62	47,7
	3	15	11,5
	4 και άνω	3	2,3

### 3.2 Η σχέση μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους για την σχέση μεταξύ του παιδιού τους και του παιδαγωγού. Ο μέσος όρος είναι το άθροισμα του μέσου όρου των απαντήσεων σε μια κλίμακα συμφωνίας ή διαφωνίας από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η συνολική σχέση μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού είναι το άθροισμα του μέσου όρου των 5 δηλώσεων που περιλαμβάνει η ενότητα. Βαθμολογίες κοντά στο 1 δείχνουν ότι οι γονείς διαφωνούν απόλυτα στις δηλώσεις που υποδηλώνουν αρνητική σχέση ενώ οι βαθμολογίες από 4 και πάνω έως 5 δείχνει ότι οι γονείς συμφωνούν ή



συμφωνούν απόλυτα στις δηλώσεις και υποδηλώνει θετική σχέση μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού. Η τυπική απόκλιση στις απαντήσεις υποδεικνύει απλώς πόσες αποκλίσεις ( $\pm$ ) διέφεραν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 3, διαπιστώθηκε ότι η σχέση μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού είναι θετική (Μ.Ο.:4,01 Τ.Α.:0,71). Οι γονείς συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν στις δηλώσεις «Το παιδί μου περνά ευχάριστα και δημιουργικά τον χρόνο του με την παιδαγωγό» (Μ.Ο.:4,22 Τ.Α.:0,82), «Το παιδί μου νιώθει άνετα και ασφαλές με την παρουσία της παιδαγωγού» (Μ.Ο.:4,05 Τ.Α.:0,87), «Το παιδί μου έχει μια στοργική, ζεστή σχέση με την παιδαγωγό» (Μ.Ο.:3,98 Τ.Α.:0,81) (βλ. αναλυτικά πίνακα 3).

Πίνακας 3 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη σχέση του παιδιού τους και της/του παιδαγωγού (n=130)

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Το παιδί μου περνά ευχάριστα και δημιουργικά τον χρόνο του με την παιδαγωγό	4,22	,82
Το παιδί μου νιώθει άνετα και ασφαλές με την παρουσία της παιδαγωγού	4,05	,87
Το παιδί μου έχει μια στοργική, ζεστή σχέση με την παιδαγωγό	3,98	,77
Το παιδί μου κρατάει συχνά θετική στάση απέναντι στην παιδαγωγό	3,92	,81
Το παιδί μου ακολουθεί τις οδηγίες ή πρόγραμμα που του δίνει η παιδαγωγός	3,88	,82
Σχέση μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού	4,01	,71

### 3.3 Τα αναπτυξιακά οφέλη του παιδιού από την σχέση παιδιού-παιδαγωγού

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους για τα αναπτυξιακά οφέλη του παιδιού από την σχέση μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού. Ο μέσος όρος είναι το άθροισμα του μέσου όρου των απαντήσεων σε μια κλίμακα συμφωνίας ή διαφωνίας από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Βαθμολογίες κοντά στο 1 δείχνουν ότι οι γονείς διαφωνούν απόλυτα στις δηλώσεις σχετικά με τα αναπτυξιακά οφέλη στα παιδιά τους από την σχέση μεταξύ παιδιού-παιδαγωγού που υποδηλώνουν μικρή γνωστική ή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ενώ οι βαθμολογίες από 4 και πάνω έως 5 δείχνει ότι οι γονείς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στις δηλώσεις σχετικά με τα αναπτυξιακά οφέλη στα παιδιά τους από την σχέση μεταξύ παιδιού-παιδαγωγού που υποδηλώνουν καλή γνωστική ή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η τυπική απόκλιση στις απαντήσεις υποδεικνύει απλώς πόσες αποκλίσεις ( $\pm$ ) διέφεραν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 4, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν ότι η σχέση του παιδιού τους με την παιδαγωγό ωφελεί τα παιδιά τους στην κοινωνικό-συναισθηματική (Μ.Ο.:4,05 Τ.Α.:0,71) και γνωστική τους ανάπτυξη (Μ.Ο.:4,00 Τ.Α.:0,66). Τα μεγαλύτερα οφέλη στην γνωστική τους ανάπτυξη αφορούν «την βελτίωση των γλωσσικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων» (Μ.Ο.:4,12 Τ.Α.:0,71) και «την ενισχυμένη δημιουργικότητα και φαντασία» (Μ.Ο.:4,03 Τ.Α.:0,87) ενώ τα μεγαλύτερη οφέλη στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη αφορούν «την δημιουργία φιλικών σχέσεων» (Μ.Ο.:4,16 Τ.Α.:0,84) και «την βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (π.χ. μοιράζομαι, συνεργάζομαι ομαδικά κλπ.)» (Μ.Ο.:4,15 Τ.Α.:0,89) (βλ. αναλυτικά πίνακα 4).

Πίνακας 4 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα αναπτυξιακά οφέλη του παιδιού από τη σχέση του παιδιού τους με την/τον παιδαγωγό (n=130)

	M.O.	T.A.
Βελτιωμένες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες	4,12	,71
Ενισχυμένη δημιουργικότητα και φαντασία	4,03	,87
Βελτιωμένες ικανότητες προσοχής και μνήμης	3,96	,74
Βελτιωμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων	3,85	,75
Συνολική γνωστική ανάπτυξη του παιδιού	4,00	,66
Δημιουργία φιλικών σχέσεων	4,16	,84
Βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. μοιράζομαι, συνεργάζομαι ομαδικά, παίζω με τα άλλα παιδιά κλπ.)	4,15	,89
Καλύτερη συναισθηματική ρύθμιση και έκφραση	3,95	,77
Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόησης των άλλων	3,95	,74
Συνολική κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	4,05	,71

### 3.4 Συσχέτιση των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων του παιδιού από την σχέση του παιδιού με την/τον παιδαγωγό

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 5 διαπιστώθηκε ότι η σχέση του παιδιού με την/τον παιδαγωγό σχετίζεται θετικά με τα γνωστικά αποτελέσματα του παιδιού ( $r=0,661$   $p=0,00<0,01$ ) και τα κοινωνικό-συναισθηματικά αποτελέσματα του παιδιού ( $r=0,604$   $p=0,00<0,01$ ). Αυτό σημαίνει ότι εάν η σχέση του παιδιού με την/τον παιδαγωγό είναι θετική αλλά τόσο θετική επίδραση θα έχει στα γνωστικά ή/και κοινωνικό-συναισθηματικά αποτελέσματα του παιδιού ενώ το αντίθετο εάν η σχέση του παιδιού με την/τον παιδαγωγό είναι αρνητική αλλά τόσο αρνητική επίδραση θα έχει στα γνωστικά ή/και κοινωνικό-συναισθηματικά αποτελέσματα του παιδιού.

Πίνακας 5 Συσχέτιση των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων του παιδιού από τη σχέση του παιδιού με την/τον παιδαγωγό (n=130)

		Γνωστική ανάπτυξη	Κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη
Σχέση μεταξύ παιδιού-παιδαγωγού	Pearson Correlation	,661**	,604**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000

\*\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01

### 3.5 Η επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδαγωγού

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων των Σερρών ως προς τις αντιλήψεις τους για την επικοινωνία του γονέα με την/τον παιδαγωγό. Ο μέσος όρος είναι το άθροισμα του μέσου όρου των απαντήσεων σε μια κλίμακα συμφωνίας ή διαφωνίας από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Βαθμολογίες κοντά στο 1 δείχνουν ότι οι γονείς διαφωνούν απόλυτα στις δηλώσεις σχετικά με διάφορα θέματα που επικοινωνούν οι παιδαγωγοί με τους γονείς και υποδηλώνουν μικρή επικοινωνία σχετικά με διάφορα θέματα που σχετίζονται με το παιδί τους ενώ οι βαθμολογίες από 4 και πάνω έως 5 δείχνει ότι οι γονείς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στις δηλώσεις σχετικά με διάφορα θέματα που επικοινωνούν οι παιδαγωγοί με τους γονείς και υποδηλώνουν αρκετή επικοινωνία σχετικά με διάφορα θέματα που σχετίζονται με το παιδί τους. Η τυπική απόκλιση στις απαντήσεις υποδεικνύει απλώς πόσες αποκλίσεις ( $\pm$ ) διέφεραν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 5, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν ότι «οι παιδαγωγοί επικοινωνούν αποτελεσματικά για τυχόν εκδρομές ή εξόδους που διοργανώνει ο βρεφονηπιακός σταθμός (Μ.Ο.:4,28 Τ.Α.:0,73)», «οι παιδαγωγοί επικοινωνούν για τυχόν επερχόμενες εκδηλώσεις ή δραστηριότητες στο βρεφονηπιακό σταθμό (π.χ. θεατρικές παραστάσεις, κλπ.)» (Μ.Ο.:4,27 Τ.Α.:0,76), οι παιδαγωγοί τους ενημερώνουν αμέσως για τυχόν περιστατικά ή ατυχήματα που αφορούν το παιδί μου» (Μ.Ο.:4,17 Τ.Α.:0,86), «οι παιδαγωγοί τους ενημερώνουν για τυχόν προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν σχετικά με την συμπεριφορά του παιδιού μου στη τάξη» (Μ.Ο.:4,09 Τ.Α.:0,95), «οι παιδαγωγοί μοιράζονται συχνά πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες και την πρόοδο του παιδιού μου σε διάφορους τομείς ανάπτυξης» (Μ.Ο.:4,02 Τ.Α.:0,91), «οι παιδαγωγοί τους ενημερώνουν για τυχόν προβλήματα διατροφής ή 'τουαλέτας' που αντιμετωπίζει το παιδί μου στο βρεφονηπιακό σταθμό» (Μ.Ο.:4,01 Τ.Α.:0,91) (βλ. αναλυτικά πίνακα 6).

Πίνακας 6 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με την επικοινωνία του γονέα με την/τον παιδαγωγό (n=130)

	M.O.	T.A.
Η παιδαγωγός επικοινωνεί αποτελεσματικά για τυχόν εκδρομές ή εξόδους που διοργανώνει ο βρεφονηπιακός σταθμός	4,28	,73
Η παιδαγωγός επικοινωνεί για τυχόν επερχόμενες εκδηλώσεις ή δραστηριότητες στο βρεφονηπιακό σταθμό (π.χ. θεατρικές παραστάσεις, κλπ.)	4,27	,76
Η παιδαγωγός με ενημερώνει αμέσως για τυχόν περιστατικά ή ατυχήματα που αφορούν το παιδί μου	4,17	,86
Η παιδαγωγός με ενημερώνει για τυχόν προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν σχετικά με την συμπεριφορά του παιδιού μου στη τάξη	4,09	,95
Η παιδαγωγός μοιράζεται συχνά πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες και την πρόοδο του παιδιού μου σε διάφορους τομείς ανάπτυξης	4,02	,91
Η παιδαγωγός με ενημερώνει για τυχόν προβλήματα διατροφής ή 'τουαλέτας' που αντιμετωπίζει το παιδί μου στο βρεφονηπιακό σταθμό	4,01	,96
Η παιδαγωγός μοιράζεται πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού μου με συνομηλίκους	3,98	,86
Η παιδαγωγός παρέχει τακτικές ενημερώσεις για το παιδί μου σχετικά με την ημέρα του στο νηπιαγωγείο	3,96	,99
Η παιδαγωγός μοιράζεται πληροφορίες σχετικά με τις προτιμήσεις του παιδιού μου σε δραστηριότητες του βρεφονηπιακού σταθμού	3,94	1,04
Η παιδαγωγός με ενημερώνει αποτελεσματικά για θέματα υγείας (ασθένειες παιδιών)	3,93	,97
Η παιδαγωγός παρέχει καθοδήγηση για την υποστήριξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού μου στο σπίτι	3,88	,87
Η παιδαγωγός παρέχει καθοδήγηση για την υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού μου στο σπίτι	3,83	,91

### 3.5 Συνολική ικανοποίηση των γονέων από την επικοινωνία και την σχέση τους με τους παιδαγωγούς, και του παιδιού-παιδαγωγού

#### 3.5.1 Συνολική ικανοποίηση των γονέων των Σερρών από την επικοινωνία τους με τους παιδαγωγούς και το προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 7, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των γονέων είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι (72,3%: πολύ ικανοποιημένοι 36,9% και πάρα πολύ ικανοποιημένοι 35,4%) από την επικοινωνία τους με τους παιδαγωγούς και πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι (68,5%: πολύ ικανοποιημένοι 40,8% και πάρα πολύ ικανοποιημένοι 27,7%) από την επικοινωνία τους με το προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού (βλ. αναλυτικά πίνακα 7).

Πίνακας 7 Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με την συνολική ικανοποίησή τους από την επικοινωνία με τους παιδαγωγούς και το προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού (n=130)

	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Πόσο ικανοποιημένη/ος είστε από τη συνολική επικοινωνία ανάμεσα σε εσάς και την/τον παιδαγωγό του παιδιού σας;	4 (3,1%)	8 (6,2%)	24 (18,5%)	48 (36,9%)	46 (35,4%)
Πόσο ικανοποιημένη/ος είστε από την συνολική επικοινωνία ανάμεσα σε εσάς και το προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού;	3 (2,3%)	8 (6,2%)	30 (23,1%)	53 (40,8%)	36 (27,7%)

### 3.5.2 Οι αντιλήψεις των γονέων των Σερρών κατά πόσο σημαντική θεωρούν την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς-παιδαγωγούς και ανάμεσα στα παιδιά-παιδαγωγούς

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 8, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των γονέων θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ σημαντική (94,6%: πολύ σημαντική 30% και πάρα πολύ σημαντική 54,6%) την επικοινωνία τους με τους παιδαγωγούς και πολύ ή πάρα πολύ σημαντική (91,5%: πολύ σημαντική 27,7% και πάρα πολύ σημαντική 63,8%) την επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και τους παιδαγωγούς τους (βλ. αναλυτικά πίνακα 8).

Πίνακας 8 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με το πόσο σημαντική θεωρούν τους την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς-παιδαγωγούς και παιδιά-παιδαγωγούς (n=130)

	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία ανάμεσα στον γονέα και παιδαγωγό			7 (5,4%)	39 (30%)	84 (64,6%)
Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί και παιδαγωγό		3 (2,3%)	8 (6,2%)	36 (27,7%)	83 (63,8%)

### 3.5.3 Συνολική ικανοποίηση των γονέων των Σερρών από την σχέση τους με τους παιδαγωγούς

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 9, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των γονέων είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι (71,6%: πολύ ικανοποιημένοι 38,5% και πάρα πολύ ικανοποιημένοι 33,1%) από την σχέση με τους παιδαγωγούς του παιδιού τους (βλ. αναλυτικά πίνακα 9).

Πίνακας 9 Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων των γονέων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με την συνολική ικανοποίηση τους από την σχέση με τους παιδαγωγούς του βρεφονηπιακού σταθμού (n=130)

	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Πόσο ικανοποιημένη/ος είστε από τη σχέση ανάμεσα σε εσάς και την/τον παιδαγωγό του παιδιού σας;	1 (8%)	7 (5,4%)	29 (22,3%)	50 (38,5%)	43 (33,1%)

## 3.6 Ο συνηθέστερος τρόπος επικοινωνίας των γονέων με την/τον παιδαγωγό-φροντιστή του παιδιού τους

Ως προς τον συνηθέστερο τρόπο επικοινωνίας των γονέων με την/τον παιδαγωγό-φροντιστή του παιδιού τους, η πλειοψηφία των γονέων (56,9%) απάντησαν την «Καθημερινή επαφή (ολιγόλεπτη επικοινωνία κατά την ώρα προσέλευσης ή αποχώρησης)». Ακολουθεί «η τηλεφωνική επικοινωνία» (16,9%) και «οι προγραμματισμένες συναντήσεις» (10%). Με μικρότερο ποσοστό αποτελούν: «η ηλεκτρονική επικοινωνία» (7,7%), «οι συλλογικές συγκεντρώσεις των γονέων (1-2

φορές το μήνα)» (6,9%) και «η γραπτή επικοινωνία (μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών)» (3,8%).

Πίνακας 10 Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων των γονέων ως προς τον συνηθέστερο τρόπο επικοινωνίας των γονέων με τους παιδαγωγούς/φροντιστή του παιδιού τους (n=130)

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Καθημερινή επαφή (ολιγόλεπτη επικοινωνία κατά την ώρα προσέλευσης ή αποχώρησης)	74	56,9
Τηλεφωνική επικοινωνία	19	14,6
Προγραμματισμένες συναντήσεις	13	10,0
Ηλεκτρονική επικοινωνία (μέσω mail, sms, viber, instagram, facebook κλπ.)	10	7,7
Συλλογικές συγκεντρώσεις γονέων (1-2 φορές το μήνα)	9	6,9
Γραπτή επικοινωνία (μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών)	5	3,8

### 3.7 Οι σημαντικότερες προτάσεις που συστήνουν οι γονείς για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 10, οι 2 σημαντικότερες προτάσεις που συστήνουν οι γονείς για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας είναι: «Να υπάρχει ειλικρίνεια και σεβασμός στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών» (71,5%) και «Να ενθαρρύνουν οι παιδαγωγοί την ανοιχτή επικοινωνία και την ανατροφοδότηση από τους γονείς» (37,7%). Ακολουθεί «Να υπάρχει συχνότερη επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών» (23,8) (βλ. αναλυτικά πίνακα 11).

Πίνακας 11 Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων των γονέων ως προς τις 2 σημαντικότερες προτάσεις που θα συνιστούσατε για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (n=130)

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Να υπάρχει ειλικρίνεια και σεβασμός στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών	93	71,5
Να ενθαρρύνουν οι παιδαγωγοί την ανοιχτή επικοινωνία και την ανατροφοδότηση από τους γονείς	49	37,7
Να υπάρχει συχνότερη επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών	35	26,9
Να παρέχουν μια αποκλειστική πλατφόρμα ή εφαρμογή επικοινωνίας που θα ενημερώνει καθημερινά τους γονείς για τη ζωή του παιδιού στο βρεφονηπιακό σταθμό	31	23,8
Να υπάρχει περισσότερη προσωπική επαφή μεταξύ γονέων και παιδαγωγών	27	20,8
Να γίνονται περισσότερες συγκεντρώσεις γονέων και παιδαγωγών	24	18,5

## Συμπεράσματα

Ένας δραματικά αυξανόμενος αριθμός παιδιών ηλικίας 4 ετών και κάτω περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους με τους φροντιστές-παιδαγωγούς σε βρεφονηπιακούς σταθμούς λόγω των αυξανόμενων ποσοστών μητρικής απασχόλησης και μονογονεϊκότητας κατά την τελευταία δεκαετία.

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας παίζουν ισχυρό και επιδραστικό ρόλο στη ζωή των μικρών παιδιών καθώς αποτελεί την δεύτερη φιγούρα προσκόλλησης με ασφαλή βάση λειτουργίας μετά τους γονείς. Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι ζεστές και υποστηρικτικές σχέσεις παιδαγωγών-παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιών.

Προκειμένου να κατανοηθεί αυτή η σημαντική σχέση, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις 130 γονέων για την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών τους και των παιδαγωγών που εργάζονται σε δημόσιους βρεφονηπιακούς σταθμούς στην πόλη των Σερρών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούν ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών τους και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας είναι θετική και χαρακτηρίζεται ευχάριστη, δημιουργική, άνετη, ασφαλής, στοργική και ζεστή. Η θετική αντίληψη των γονέων για τη σχέση μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγών δείχνει ότι οι παιδαγωγοί που εργάζονται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς είναι επιτυχημένοι στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος φροντίδας και υποστήριξης για τα παιδιά. Η οικοδόμηση θετικών σχέσεων είναι ζωτικής σημασίας, καθώς συμβάλλει στη συνολική ευημερία των παιδιών και στην προθυμία τους να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, οι γονείς πιστεύουν ότι η θετική σχέση παιδαγωγού-παιδιού ωφελεί την κοινωνικό-συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη των παιδιών τους, ευρήματα που έρχονται σε συμφωνία και με προηγούμενες έρευνες (Pianta et al., 2002; Burchinal et al., 2008; Curby et al., 2009; Mashburn et al., 2008; Schmitt et al., 2012; Curby et al., 2013; Johnson et al., 2013; Williford et al., 2013; Spillt, Koomen & Harrison, 2015; Hansen & Broekhuizen, 2020). Το εύρημα υπογραμμίζει τη σημασία της καλλιέργειας αυτών των σχέσεων για την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού.

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε επίσης τη συσχέτιση μεταξύ της σχέσης παιδαγωγού-παιδιού και τα αναπτυξιακά αποτελέσματα στα παιδιά και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών. Συνεπώς αντιλαμβανόμαστε ότι

οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών συμβάλλει θετικά στα αναπτυξιακά αποτελέσματα του παιδιού ενώ οι αρνητικές και συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών συμβάλλει αρνητικά στα αναπτυξιακά αποτελέσματα του παιδιού. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της θετικής αλληλεπίδρασης και σχέσης μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού προσχολικής ηλικίας, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να δημιουργήσουν θετικές, και υποστηρικτικές συνδέσεις με τα βρέφη/νήπια που αυτό θα συμβάλει στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, δημιουργώντας μια σταθερή βάση για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και την επιτυχία του.

Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι πέρα από την σημασία της σχέσης μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού, σημαντικό ρόλο παίζει η επικοινωνία και η σχέση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών. Η επικοινωνία μεταξύ αυτών των δύο μερών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μιας συνεργασίας που επικεντρώνεται στην ευημερία και την ανάπτυξη του παιδιού. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος δέσμευσης γονέων και ανάπτυξης αποτελεσματικών συνεργασιών μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, είναι η έμφαση στην επικοινωνία γονέα-παιδαγωγού και στην ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδαγωγού (Sheridan et al., 2012). Όπως αναφέρεται και στη Δημουλή (2018) οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας είναι θετικοί στο να επικοινωνούν με τους γονείς, μιας και πιστεύουν ότι μέσω αυτής της επικοινωνίας ωφελούνται τόσο οι ίδιοι, όσο και οι γονείς, αλλά και το παιδί.

Ως προς τον συνηθέστερο τρόπο επικοινωνίας των γονέων με τους παιδαγωγούς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των γονέων απάντησαν την καθημερινή επαφή (ολιγόλεπτη επικοινωνία κατά την ώρα προσέλευσης ή αποχώρησης). Το αποτέλεσμα της έρευνας έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες (Endsley & Minish, 1991; Sakellariou & Rentzou, 2008; Σχίζα, Μπάστα & Ψαρόγιαννη, 2010; Perlman & Fletcher, 2012; Gestwicki, 2015). Οι προσωπικοί τρόποι αμφίδρομης επικοινωνίας, όπως η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, θεωρείται η πιο δημοφιλής παραδοσιακή μέθοδος επικοινωνίας μεταξύ παιδαγωγών και γονέων, καθώς ενθαρρύνουν καλύτερα τη σχέση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών και επιτρέπουν περισσότερη ανταλλαγή πληροφοριών (Thompson, 2008).

Σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και παιδαγωγών, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των γονέων αναγνωρίζουν ότι οι παιδαγωγοί επικοινωνούν αποτελεσματικά για διάφορα θέματα, όπως



εκδρομές/εξόδους, επερχόμενες εκδηλώσεις, τυχόν περιστατικά ή ατυχήματα, τομείς της ανάπτυξης του παιδιού κλπ. καταδεικνύοντας τις θετικές προσπάθειες που καταβάλλουν οι παιδαγωγοί των βρεφονηπιακών σταθμών στην ανταλλαγή σχετικών πληροφοριών με τους γονείς. Αυτή η ανοιχτή και ενημερωτική προσέγγιση θα πρέπει να συνεχιστεί, καθώς ενισχύει την κατανόηση των εμπειριών, της προόδου του παιδιού τους και των πιθανών προκλήσεων από τους γονείς.

Ως προς τη συνολική ικανοποίηση των γονέων από την επικοινωνία και την σχέση τους με τους παιδαγωγούς, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των γονέων είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι, ευρήματα που έρχονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Σχίζα, Μπάστα & Ψαρόγιαννη, 2010; Αγγελοπούλου, 2018). Τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την επικοινωνία και τις σχέσεις δείχνουν ότι οι γονείς αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους υποστηρίζουν οι παιδαγωγοί. Είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να συνεχίσουν να καλλιεργούν αυτό το θετικό συναίσθημα διατηρώντας ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας και αναζητώντας ενεργά τη συμβολή και την ανατροφοδότηση από τους γονείς.

Οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν ικανοποιημένοι από την επικοινωνία και την σχέση με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, ωστόσο οι γονείς θεωρούν πως για να βελτιωθεί η επικοινωνία τους είναι απαραίτητο: «να υπάρχει ειλικρίνεια και σεβασμός στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών» (71,5%) και «να ενθαρρύνουν οι παιδαγωγοί την ανοιχτή επικοινωνία και την ανατροφοδότηση από τους γονείς» (37,7%). Η έμφαση στην ειλικρίνεια και τον σεβασμό αντανακλά την ανάγκη για ανοιχτή και διαφανή επικοινωνία. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να καλλιεργούν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τον ανοιχτό διάλογο, όπου οι γονείς νιώθουν άνετα να εκφράσουν τις ανησυχίες τους ή να μοιραστούν σχετικές πληροφορίες για την ευημερία του παιδιού τους. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί μπορούν να αναζητήσουν ενεργά ανατροφοδότηση από τους γονείς για να διασφαλίσουν ότι οι απόψεις τους ακούγονται και γίνονται σεβαστές.

Τέλος, οι γονείς ρωτήθηκαν πόσο σημαντική θεωρούν την επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών αλλά και την επικοινωνία μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών και διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των γονέων θεωρούν πολύ ή παρά πολύ σημαντική (94,6% και 91,5% αντίστοιχα). Η αναγνώριση της σημασίας της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, καθώς και μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών, ενισχύει τη διασύνδεση αυτών των σχέσεων. Αυτή η κατανόηση θα πρέπει να προωθηθεί μεταξύ

όλων των ενδιαφερομένων, δίνοντας έμφαση στην κοινή ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού. Η ενθάρρυνση της συνεχούς και διαφανούς επικοινωνίας μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία και την κατανόηση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Αγγελοπούλου, Ε. (2018). *Απόψεις γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσα από την εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή εργασία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών. <https://nemertes.library.upatras.gr/server/api/core/bitstreams/7fae5187-da18-486d-bb8c-91dc08a68a6b/content>
- Agbaria, Q., Mahamid, F., & Veronese, G. (2021). The association between attachment patterns and parenting styles with emotion regulation among palestinian preschoolers. *SAGE Open, 11*(1). <https://doi.org/10.1177/2158244021989624>
- Ainsworth M. D. (1969). Object relations, dependency, and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child development, 40*(4), 969–1025.
- Ainsworth, M. D. (1973). The development of infant mother attachment. In B. M. Caldwell, & H. N. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alabduljabbar, R., & Alsakran, R. (2023). Leveraging IoT to Address Separation Anxiety in Preschoolers: A Techno-Psychological Approach. *Electronics, 12*(16), 3479. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/electronics12163479>
- Almomani, F., Al-momani, M.O., Garadat, S. et al. (2021). Cognitive functioning in Deaf children using Cochlear implants. *BMC Pediatr, 21*, 71 <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02534-1>
- Aviva, D. and Simon, E. (2021). WhatsApp: Communication between Parents and Kindergarten Teachers in the Digital Era. *European Scientific Journal, 17*(12), 1. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n12p1>
- Bender, Y. (2005). *The tactful teacher. Effective communication with parents, colleagues, and administrators*. United States: Normad Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79

- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 309–370). John Wiley & Sons, Inc.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. *New directions for child development*, (43), 49–61. <https://doi.org/10.1002/cd.23219894306>
- Bowlby J. (1969). *Attachment and loss, Vol.1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & human development*, 9(4), 307–319. <https://doi.org/10.1080/14616730701711516>
- Brophy-Herb, H. E., Schiffman, R. F., Bockneck, E. L., Dupuis, S. B., Fitzgerald, H. E., Horodyski, M., et al. (2011). Toddlers' social-emotional competence in the contexts of maternal emotion socialization and contingent responsiveness in a low-income sample. *Soc. Dev.* 20,73–92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00570.x>
- Burchinal, M., C. Howes, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford, & O. Barbarin. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science* 12: 140–153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Buyse, E., Verschueren, K., and Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: can teachers make a difference? *Soc. Dev.* 20, 33–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Calkins, S.D., Smith, C.L., Gill, K.L., et al. (1998). Maternal interactive style across contexts: relations to emotional, behavioral, and physiological regulation during toddlerhood. *Soc Dev*, 7:350–369.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-143.
- Cates, C. B., Dreyer, B. P., Berkule, S. B., White, L. J., Arevalo, J. A., & Mendelsohn, A. L. (2012). Infant communication and subsequent language development in children from low-income families: the role of early cognitive stimulation. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 33(7), 577–585. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318264c10f>
- Choi, J. Y., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: Contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105331>
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., & Garrison, M. M. (2007). Effect of block play on language acquisition and attention in toddlers: a pilot randomized controlled

- trial. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(10), 967–971. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.10.967>
- Christenson, S. L. (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, 33(1), 83–104.
- Chung, L.-C., (2000). A study of teacher factors in teacher-child relationships with preschool children. *ETD collection for University of Nebraska - Lincoln*. <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI9976982>
- Chung, L-C, Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/1090102050250206>
- Coelho, V., Barros, S., Burchinal, M.R., Cadima, J., Pessanha, M., et al. (2019). Predictors of parent-teacher communication during infant transition to childcare in Portugal, *Early Child Development and Care*, 189(13), 2126–2140, <https://doi.org/10.1080/03004430215108>
- Contreras, J. M., & Kerns, K. A. (2000). Emotion regulation processes: Explaining links between parent-child attachment and peer relationships. In K. A. Kerns, J. M. Contreras, & A. M. Neal-Barnett (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds* (pp. 1–25). Westport: Praeger.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346–372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London, UK: RoutledgeFalmer
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., and Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: links from home to school. *Dev. Psychol.* 36, 274–282. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.274>
- Denham, S. A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57, 194–201. <https://doi.org/10.2307/1130651>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- DeVito, C., & Hopkins, J. (2001). Attachment, parenting, and marital dissatisfaction as predictors of disruptive behavior in preschoolers. *Development and Psychopathology*, 13(2), 215–231. <https://doi.org/10.1017/S0954579401002024>

- Δημουλή, Ι. (2018). Διερεύνηση των απόψεων των Νηπιαγωγών γύρω από το ζήτημα της επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών τους. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 14, 108-118, [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t14-08.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t14-08.pdf)
- Ding, Y. H., Xu, X., Wang, Z. Y., Li, H. R., & Wang, W. P. (2014). The relation of infant attachment to attachment and cognitive and behavioural outcomes in early childhood. *Early human development*, 90(9), 459–464. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2014.06.004>
- Donnellan, E., Bannard, C., McGillion, M. L., Slocombe, K. E., & Matthews, D. (2020). Infants' intentionally communicative vocalizations elicit responses from caregivers and are the best predictors of the transition to language: A longitudinal investigation of infants' vocalizations, gestures and word production. *Developmental science*, 23(1), e12843. <https://doi.org/10.1111/desc.12843>
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1-24.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elfer, P., & Dearnley, K. (2010). Facilitating intimacy between nursery staff and children under three. *Tradition*, 31, 128-128.
- Elfer, P. (2006). Exploring children's expressions of attachment in nursery. *European Early Childhood Education Journal*, 14(2). <https://doi.org/10.1080/13502930285209931>
- Embacher, E. M., Zöggeler-Burkhardt, L. & Smidt, W. (2023). Closeness and conflict in teacher-child relationships in preschool: the role of child personality types, *Early Child Development and Care*, <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2236318>
- Endsley, R. C. & Minish, P. A. (1991). Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 119–135.
- Fagot, B. I., & Pears, K. C. (1996). Changes in attachment during the third year: Consequences and predictions. *Development and Psychopathology*, 8(2), 325–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007124>
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52(4), 1095–1118. <https://doi.org/10.2307/1129497>
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1–185.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Leal, T., & Matos, P. M. (2021). Teacher-child dependency in preschool: links with teacher-child closeness, conflict and children's effortful control. *Attachment & human development*, 23(5), 540–555. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1752438>

- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. and Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Other Press, New York.
- Gable, S. (2002). Teacher-child relationships throughout the day. *Young Children*, 57(4), 42-46.
- Garner, P.W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 29:89–100.
- Gestwicki, C. (2015). *Home, school, and community relations*. Boston, MA: Cengage Learning
- Glüer, M., & Gregoriadis, A. (2017). Quality of teacher-child relationship and preschoolers' pro-social behaviour in German kindergartens. *Education 3-13*, 45(5), 558–571. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1140802>
- Goldberg S, Corter C, Lojkasek M, et al. (1990). Prediction of behavior problems in four-year-olds born prematurely. *Dev Psychopath* 2,15–30.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Goossens, F. A., & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832–837. <https://doi.org/10.2307/1130967>
- Gordon-Hacker, A., & Gueron-Sela, N. (2020). Maternal Use of Media to Regulate Child Distress: A Double-Edged Sword? Longitudinal Links to Toddlers' Negative Emotionality. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 23(6), 400–405. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0487>
- Grady, J.S., Ale, C.M., & Morris, T.L. (2012). A naturalistic observation of social behaviours during preschool drop-off. *Early Child Development and Care*, 182, 1683 - 1694.
- Grazia, V., & Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36, 561 - 587.
- Gross, R. L., Drummond, J., Satlof-Bedrick, E., Waugh, W. E., Svetlova, M., & Brownell, C. A. (2015). Individual differences in toddlers' social understanding and prosocial behavior: disposition or socialization? *Frontiers in psychology*, 6, 600. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00600>
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431–454.

- Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D., & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 613–626.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J., & Mashburn, A. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hansen, J. E., and Broekhuizen, M. L. (2020). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood. *Scand. J. Educ. Res.* 2020:1705894. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2733543/pdf/behavan00017-0027.pdf>
- Hayek, J., Schneider, F., Lahoud, N., Tueni, M., & de Vries, H. (2022). Authoritative parenting stimulates academic achievement, also partly via self-efficacy and intention towards getting good grades. *PloS one*, 17(3), e0265595. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265595>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child development*, 73(2), 418–433. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>
- Hohmann, M., & Weikart, P. (1995). *Educating Young Children*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Horst, J. S., Parsons, K. L., & Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in psychology*, 2, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00017>
- Howes, C. (1999). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment Theory and Research* (pp. 671-687). New York: Guilford.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867–878. <https://doi.org/10.2307/1131239>
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 15–32. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80096-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80096-1)

- Howes, C., & Shivers, E. M. (2006). New child? Caregiver attachment relationships: Entering childcare when the caregiver is and is not an ethnic match. *Social Development, 15*(4), 574–590. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00358.x>
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*(1), 253–263. <https://doi.org/10.2307/1131379>
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development, 63*(2), 449–460. <https://doi.org/10.2307/1131491>
- Intxausti, N., Etxeberria, F., & Joaristi, L. (2013). Involvement of immigrant parents in their children's schooling in a bilingual educational context: The Basque case (Spain). *International Journal of Educational Research, 59*, 35–48. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.006>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social development (Oxford, England), 18*(4), 915–945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Jiang, H., Justice, L., Purtell, K.M., Lin, T-J, Logan, J. (2020). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 55*, 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006>
- Johnson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E & Kobak. R. (2013). Can Classroom Emotional Support Enhance Prosocial Development among Children with Depressed Caregivers?. *Early Childhood Research Quarterly 28*: 282–290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.003>
- Joshi, A., Eberly, J.L., & Konzal, J.L. (2005). Dialogue across Cultures: Teachers' Perceptions about Communication with Diverse Families. *Multicultural Education, 13*, 11-15.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., & Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology, 45*(2), 460–476
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development, 19*(4), 600–621. <https://doi.org/10.1080/10409280802231021>
- Kidwell, S. L., Young, M. E., Hinkle, L. D., Ratliff, A. D., Marcum, M. E., & Martin, C. N. (2010). Emotional competence and behavior problems: Differences across preschool assessment of attachment classifications. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 15*(3), 391–406. <https://doi.org/10.1177/1359104510367589>



- Kildare, C. A., & Middlemiss, W. (2017). Impact of parent's mobile device use on parent-child interaction: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 75, 579–593. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.003>
- Koch H., Kastner-Koller U., Deimann P., Kossmeier C., Koitz C., Steiner M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychol. Test Assess. Model.* 53,241–257
- Kochanska, G., Forman, D. R., & Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy socialization in the second year of life. *Infant Behav Dev* 22:249–265
- Koomen, H. M., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of school psychology*, 50(2), 215–234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?. *Child development*, 70(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Laible D., Carlo G., Murphy T., Augustine M., Roesch S. (2014). Predicting children's prosocial and co-operative behavior from their temperamental profiles: a person-centered approach. *Soc. Dev.* 23,734–752.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L., & Swank, P. R. (1998). The relation of change in maternal interactive styles to the developing social competence of full-term and preterm children. *Child development*, 69(1), 105–123.
- Lewis, H. R., Lipscomb, S. T., Hatfield, B. E., Weber, R., Green, B., & Patterson, L. (2023). Family–Teacher Relationships and Child Engagement in Early Care and Education. *Societies*, 13(3), 67. <https://doi.org/10.3390/soc13030067>
- Lin J., Litkowski E., Schmerold K., Elicker J., Schmitt S. A., Purpura D. J. (2019). Parent–educator communication linked to more frequent home learning activities for preschoolers. *Child & Youth Care Forum*, 48(5), 757–772. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09505-9>
- Madigan, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Moran, G., Pederson, D. R., & Benoit, D. (2006). Unresolved states of mind, anomalous parental behavior, and disorganized attachment: a review and meta-analysis of a transmission gap. *Attachment & human development*, 8(2), 89–111. <https://doi.org/10.1080/14616730600774458>
- Main, M., & Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings, and implications for the classification of behavior.* In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Ablex Publishing Corporation.
- Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social Skills in Children at Home and in Preschool. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 9(7), 74. <https://doi.org/10.3390/bs9070074>

- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology, 43*(5), 425–442. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.004>
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology, 41*(6), 431–451. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.08.002>
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: implication for cognition, emotion, and motivation. *Psychol Rev, 98*, 224–53.
- Mashburn AJ, Pianta RC, Hamre BK, Downer JT, Barbarin OA, Bryant D, Burchinal M, Early DM, Howes C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Dev. 79*(3),732-49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*(4), 367–380. <https://doi.org/10.1177/0734282906290594>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C. Hamre, B. K. Downer, J. T. Barbarin, O. A., et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development 79*, 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mayer, D., & Beckh, K. (2018). Feinfühligkeit und Erzieherin-Kind-Beziehungen [Sensitivity and teacher-child relationships]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(1), 183–193. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art10d>
- Mazzone, S., Roskam, I., Mikolajczak, M., & Nader-Grosbois, N. (2017). Do Parents Talk about Emotions with Their Children? The Questionnaire of Parent-Child Conversations about Emotions (QPCCE). *Psychology, 8*, 987-1007. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.87065>
- McGee, G., Daly, T., Lzeman, G., Mann, H., & Risley, R. (1991). Use of classroom materials to promote preschool engagement. *Teaching Exceptional Children, 24*, 44-47.
- McGrath, W.H. (2007). Ambivalent Partners: Power, Trust, and Partnership in Relationships between Mothers and Teachers in a Full-Time Child Care Center. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 109*, 1401 - 1422.
- McKay, M., Davis, M. & Fanning, P. (1995). *Messages: Communication Skills Book*, 2nd ed. Oakland, CA: New Harbinger Publications, 34–36.
- McMillan, B. T., Scott, B. B., Baughman, S. L., & Hao, I. (2010). The development of object permanence in free-ranging bonobos (*Pan paniscus*) and chimpanzees (*Pan troglodytes*): The effect of nonpermanent success and the effect of communication. *Journal of Comparative Psychology, 124*(2), 212-219.

- Miller, P. M., & Commons M. L. (2010). The benefits of attachment parenting for infants and children: A behavioral developmental view. *Behavioral Development Bulletin*, 16(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0100514>
- Moss, E., Rousseau, D., & Parent, S. (1966). Psychological distancing: attachment relations as mediators of meta-cognitive developing. *XIVth Biennial ISSBD Conference*, Quebec City, Canada.
- Μπέλλου-Μυλωνά, Π. & Σιδηροπούλου, Τ. (2006). Ο βρεφονηπιακός σταθμός ως κέντρο αγωγής και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, *Επιστημονικό περιοδικό Νοσηλευτική*.45 (3) <https://www.hjn.gr/index.php/el/2006/tomos-45-teyxos3/287-2006306/viewdocument/287>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031–1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young Children Develop in an Environment of Relationships*. Working Paper No. 1. <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2004/04/Young-Children-Develop-in-an-Environment-of-Relationships.pdf>
- Nguyen, T., Vernon, S., Bengtson, A. and Hellström, A. (2013) Toilet habits in kindergarten children in a kindergarten in Hanoi. *Health*, 5, 1760–1767. <https://doi.org/10.4236/health.2013.511237>
- O'Connor, E., and McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *J. Educ. Psychol.* 98, 87–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.87>
- Olson, J., & Masur, E. F. (2015). Mothers' labeling responses to infants' gestures predict vocabulary outcomes. *Journal of child language*, 42(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000828>
- Ornaghi V., Pepe A., Agliati A., Grazzani I. (2019). The contribution of emotion knowledge, language ability, and maternal emotion socialization style to explaining toddlers' emotion regulation. *Soc. Dev.* 28 581–598. <https://doi.org/10.1111/sode.12351>
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413–428. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00073-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00073-9)

- Palts, K. & Kalmus, V. (2015). Digital channels in teacher-parent communication: The case of Estonia. *Education and Development using Information and Communication Technology*, 11(3), 65–81.
- Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1–21. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0003>
- Pearson, R. M., Heron, J., Melotti, R., Joinson, C., Stein, A., Ramchandani, P. G., & Evans, J. (2011). The association between observed non-verbal maternal responses at 12 months and later infant development at 18 months and IQ at 4 years: a longitudinal study. *Infant behavior & development*, 34(4), 525–533. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.07.003>
- Penno J. F., Wilkinson I. A. G., & Moore D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23–33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 35(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Perlman, M., & Fletcher, B. A. (2012). Hellos and how are you: Predictors and correlates of communication between staff and families during morning drop-off in child care centers. *Early Education and Development*, 23(4), 539–557. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548766>
- Peterson E. R., Dando E., D'Souza S., Waldie K. E., Carr A. E., Mohal J., et al. (2018). Can infant temperament be used to predict which toddlers are likely to have increased emotional and behavioral problems? *Early Educ. Dev.* 29 435–449. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1457391>
- Pianta, R. (2001). *STRS Student-Teacher Relationship Scale*. Professional Manual. Odessa: Psychological Assessment Resources Inc.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. (1991). *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t11872-000>
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379–393. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(91\)90007-Q](https://doi.org/10.1016/0193-3973(91)90007-Q)
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61–80). Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7, 199–234. John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225–238. <https://doi.org/10.1086/499701>
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S., & Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*. 7(2),295–312
- Pirchio S., Volpe E. & Taeschner T., (2011) The role of parent-teacher involvement in child adjustment and behaviour in child-care centres, *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 56-64.
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiotere, Y., & Taeschner, T. (2013). The role of the relationship between parents and educators for child behavior and wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 145-155
- Planalp, E. M., O'Neill, M., & Braungart-Rieker, J. M. (2019). Parent mind-mindedness, sensitivity, and infant affect: Implications for attachment with mothers and fathers. *Infant behavior & development*, 57, 101330. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101330>
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of school psychology*, 48(4), 269–292. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior. *Pediatric clinics of North America*, 63(5), 827–839. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1–3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Radesky, J., Miller, A. L., Rosenblum, K. L., Appugliese, D., Kaciroti, N., & Lumeng, J. C. (2015). Maternal mobile device use during a structured parent-child interaction task. *Academic pediatrics*, 15(2), 238–244. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.10.001>
- Ramirez, F. (2001), Technology and parent involvement, *Clearing House*, 75(1), 30-31, <https://doi.org/10.1080/00098650109599230>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Arteaga, I. A., & White, B. A. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, 333(6040), 360–364. <https://doi.org/10.1126/science.1203618>
- Riggio, R.E., & Riggio, H.R. (2012). *Face and Body in Motion: Nonverbal Communication*. In book: Encyclopedia of Body Image and Human Appearance, 1, 425-430. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00068-7>

- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Robertson, J., & Robertson J. (1989). *Separation and the very young*. Free Association Books: London.
- Rolfe, S. A., & Armstrong, K. J. (2010). Early Childhood Professionals as a Source of Social Support: The Role of Parent–Professional Communication. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 60-67. <https://doi.org/10.1177/183693911003500308>
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education & Development*, 17(2), 271–291. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_4)
- Ruddy, M. G., & Bornstein, M. H. (1982). Cognitive correlates of infant attention and maternal stimulation over the first year of life. *Child development*, 53(1), 183–188.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., and Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attach. Hum. Dev.* 7, 187–204. <https://doi.org/10.1080/14616730500134282>
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teacher's perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.
- Salavera, C., Usán, P., & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the Effect of Parental Styles on Social Skills: The Mediating Role of Affects. *International journal of environmental research and public health*, 19(6), 3295. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>
- Schmitt, M. B., Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2012). Teacher-child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of school psychology*, 50(5), 681–699. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.003>
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7–66. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N)

- Shahar-Maharik, T., Oppenheim, D. & Ariav-Paraira, I., (2023). Attachment. *Encyclopedia of Mental Health, Third Edition: Volume 1-3*. Elsevier, p. V1-143-V1-155
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review, 41*, 23–46.
- Shpancer, N., Bowden, J., Ferrell, M., Pavlik, S., Robinson, M., Schwind, J., Volpe, E., Williams, L. & Young, J. (2002). The Gap: Parental knowledge about daycare. *Early Child Development and Care, 172*(6), 635-642.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., Edwards, A., Eggum, N. D., Kupfer, A. S., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Wilson, S. B., Clancy-Menchetti, J., Landry, S. H., Swank, P. R., Assel, M. A., Taylor, H. B., & School Readiness Consortium (2011). Relations of Children's Effortful Control and Teacher-Child Relationship Quality to School Attitudes in a Low-Income Sample. *Early education and development, 22*(3), 434–460. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.578046>
- Smith, A. A., & Hubbard, P. M. (1988). The relationship between parent/staff communication and children's behaviour in early childhood settings. *Early Child Development and Care, 35*(1), 13-28
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review, 38*(1), 86-101.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: the importance of close relationships with teachers. *Developmental psychology, 51*(2), 185–196. <https://doi.org/10.1037/a0038540>
- Σταμάτης, Π. & Κρασοπούλου, Α. (2012). Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, (5-7 Οκτωβρίου 2012). [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/49\\_stamatis\\_krasopoulou.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/49_stamatis_krasopoulou.pdf)
- Σχίζα, Μ., Μπάστα, Δ. και Ψαρόγιαννη, Χ. (2010). Η σημασία της σχέσης γονέων-παιδαγωγών στο χώρο της προσχολικής αγωγής, *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα*, (22, 23 & 24 Οκτωβρίου 2010), Ιωάννινα, 485-498
- Swartz, M. I., & Easterbrooks, M. A. (2014). The role of parent, provider, and child characteristics in parent-provider relationships in infant and toddler

- classrooms. *Early Education and Development*, 25(4), 573–598. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.822229>
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Thompson, B. (2008) Applying Social Information Processing Theory to Parent Teacher Relationships Western Kentucky University, Bowling Green, KY.
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent–teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223.
- Thompson, B. (2009). Parent-teacher e-mail strategies at the elementary and secondary levels. *Qualitative Research Reports in Communication*, 10,17-25
- Thompson, B.C., Mazer, J.P. & Flood Grady, E. (2015). The Changing Nature of Parent-Teacher Communication: Mode Selection in the Smartphone Era. *Communication Education*, 64(2), 187-207. <https://www.learntechlib.org/p/159767/>
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2018). Applying Exploratory Structural Equation Modeling to Examine the Student-Teacher Relationship Scale in a Representative Greek Sample. *Frontiers in psychology*, 9, 733. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00733>
- Vatou, A., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Teachers' social self-efficacy: Development and validation of a new scale. *Cogent Education*, 9, 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2093492>
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2021). Dependency in teacher-child relationships: deepening our understanding of the construct. *Attachment & human development*, 23(5), 481–489. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986>
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2012). Teacher–Child relationships from an attachment perspective. *Attachment and Human Development* 14, 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M., & Owens, E. B. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13(1), 13–33. <https://doi.org/10.1017/s095457940100102x>
- Wang, MT., Degol, J. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educ Psychol Rev*, 28, 315–352 <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in head start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(1), 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.



- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T (2013). Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development* 24, 162–187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived Parenting Styles, Depersonalisation, Anxiety and Coping Behavior in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00092-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00092-2)
- Wu, Z., & Gros-Louis, J. (2014). Infants' prelinguistic communicative acts and maternal responses: Relations to linguistic development. *First Language*, 34(1), 72–90. <https://doi.org/10.1177/0142723714521925>
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental psychology*, 51(3), 309–322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>
- Zatto, B. R. L., & Hoglund, W. L. G. (2019). Children's internalizing problems and teacher-child relationship quality across preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 28–39. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.007>
- Zellman, G. L., & Perlman, M. (2006). Parent involvement in child care settings: Conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521–538. <https://doi.org/10.1080/03004430500147490>
- Ζέρβα, Μ., Σιμιντζή, Α., Μακρογκίκα Ε.Μ. (2010). Αγαπημένες δράσεις & παιχνίδια μικρών νηπίων & παιδαγωγών, στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα. 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα, (22, 23 & 24 Οκτωβρίου 2010), Ιωάννινα, 221-232

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο έρευνας

Αγαπητέ γονέα

Το ερωτηματολόγιο με θέμα: «**Η επικοινωνία και η ανάπτυξη των σχέσεων στους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Η οπτική των γονέων στις Σέρρες**» αποτελεί έρευνα στα πλαίσια της μεταπτυχιακής εργασίας της Δημόσιας Διοίκησης του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος. Σας παρακαλώ να διαθέσετε 15 λεπτά από τον χρόνο σας, και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι οι πληροφορίες που θα συλλεγούν θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,  
Σταματία Παρουσιάδου

#### Δημογραφικά χαρακτηριστικά

**Φύλο:** Γυναίκα  Άνδρας

**Ηλικία:** <30 ετών  31-35 ετών  36-40ετών  >41ετών

**Μορφωτικό επίπεδο:** Απόφοιτος Δημοτικού  Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου

Πτυχιούχος ΑΕΙ/ ΤΕΙ  Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών  Διδακτορικό

**Αριθμός παιδιών στην οικογένεια:** 1  2  3  4 και άνω

#### Σχέση μεταξύ παιδιού-παιδαγωγού

Παρακαλώ επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας που ταιριάζει σε κάθε δήλωση (1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ουδέτερο, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα)

Εάν υπάρχουν 2 παιδιά και άνω που φιλοξενούνται σε βρεφονηπιακό σταθμό, απαντήστε τις παρακάτω δηλώσεις με βάση το μεγαλύτερο ηλικιακά παιδί. Το ίδιο ισχύει και για τις επόμενες ενότητες.

	1	2	3	4	5
Το παιδί μου έχει μια στοργική, ζεστή σχέση με την παιδαγωγό					
Το παιδί μου περνά ευχάριστα και δημιουργικά τον χρόνο του με την παιδαγωγό					
Το παιδί μου νιώθει άνετα και ασφαλές με την παρουσία της παιδαγωγού					
Το παιδί μου κρατάει συχνά θετική στάση απέναντι στην παιδαγωγό					
Το παιδί μου ακολουθεί τις οδηγίες ή πρόγραμμα που του δίνει η παιδαγωγός					

#### Τα οφέλη του παιδιού από τη σχέση παιδιού-παιδαγωγού

Παρακαλώ επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας που ταιριάζει σε κάθε δήλωση (1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ουδέτερο, 4-συμφωνώ, 5- συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Η σχέση του παιδιού μου με την παιδαγωγό έχει ωφελήσει το παιδί μου με τους εξής τρόπους:					
Βελτιωμένες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες					

Βελτιωμένες ικανότητες προσοχής και μνήμης					
Βελτιωμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων					
Ενισχυμένη δημιουργικότητα και φαντασία					
Βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. μοιράζομαι, συνεργάζομαι ομαδικά, παίζω με τα άλλα παιδιά κλπ.)					
Δημιουργία φιλικών σχέσεων					
Καλύτερη συναισθηματική ρύθμιση και έκφραση					
Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόησης των άλλων					

### Επικοινωνία γονέα-παιδαγωγού

Παρακαλώ επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας που ταιριάζει σε κάθε δήλωση (1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ουδέτερο, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Η παιδαγωγός παρέχει τακτικές ενημερώσεις για το παιδί μου σχετικά με την ημέρα του στο νηπιαγωγείο					
Η παιδαγωγός μοιράζεται πληροφορίες σχετικά με τις προτιμήσεις του παιδιού μου σε δραστηριότητες του βρεφονηπιακού σταθμού (π.χ. αφηγήσεις, παιχνίδια, κουκλοθέατρο, μουσική, χορός, ζωγραφική κλπ.)					
Η παιδαγωγός μοιράζεται συχνά πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες και την πρόοδο του παιδιού μου σε διάφορους τομείς ανάπτυξης (π.χ. γνωστικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς)					
Η παιδαγωγός μοιράζεται πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού μου με συνομηλίκους					
Η παιδαγωγός παρέχει καθοδήγηση για την υποστήριξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού μου στο σπίτι					
Η παιδαγωγός παρέχει καθοδήγηση για την υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού μου στο σπίτι					
Η παιδαγωγός με ενημερώνει για τυχόν προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν σχετικά με την συμπεριφορά του παιδιού μου στη τάξη					
Η παιδαγωγός με ενημερώνει για τυχόν προβλήματα διατροφής ή 'τουαλέτας' που αντιμετωπίζει το παιδί μου στο βρεφονηπιακό σταθμό					
Η παιδαγωγός με ενημερώνει αμέσως για τυχόν περιστατικά ή ατυχήματα που αφορούν το παιδί μου					
Η παιδαγωγός με ενημερώνει αποτελεσματικά για θέματα υγείας (ασθένειες παιδιών)					
Η παιδαγωγός επικοινωνεί για τυχόν επερχόμενες εκδηλώσεις ή δραστηριότητες στο βρεφονηπιακό σταθμό (π.χ. θεατρικές παραστάσεις, καρναβαλικές εκδηλώσεις κλπ.)					
Η παιδαγωγός επικοινωνεί αποτελεσματικά για τυχόν εκδρομές ή εξόδους που διοργανώνει ο βρεφονηπιακός σταθμός					

Παρακαλώ επιλέξτε το βαθμό ικανοποίησης και σημαντικότητας που ταιριάζει σε κάθε δήλωση (1-καθόλου, 2-λίγο, 3-μέτρια, 4-πολύ, 5-πέρα πολύ).

	1	2	3	4	5
Πόσο ικανοποιημένη/ος είστε από την συνολική επικοινωνία ανάμεσα σε εσάς και το προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού;					
Πόσο ικανοποιημένη/ος είστε από τη συνολική επικοινωνία ανάμεσα σε εσάς και την/τον παιδαγωγό του παιδιού σας;					

Πόσο ικανοποιημένη/ος είστε από τη σχέση ανάμεσα σε εσάς και την/τον παιδαγωγό του παιδιού σας;					
Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί και παιδαγωγό					
Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία ανάμεσα στον γονέα και παιδαγωγό					

**Επιλέξτε τον συνηθέστερο τρόπο επικοινωνίας σας με την/τον παιδαγωγό-φροντιστή του παιδιού σας:**

Καθημερινή επαφή (ολιγόλεπτη επικοινωνία κατά την ώρα προσέλευσης ή αποχώρησης του παιδιού από τον βρεφονηπιακό σταθμό)

Προγραμματισμένες συναντήσεις

Συλλογικές συγκεντρώσεις γονέων (1-2 φορές το μήνα)

Τηλεφωνική επικοινωνία

Ηλεκτρονική επικοινωνία (μέσω mail, sms, viber, whats app, instagram, facebook κλπ.)

Γραπτή επικοινωνία (μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών)

**Επιλέξτε 2 από τις παρακάτω δηλώσεις ως τις σημαντικότερες προτάσεις που θα συνιστούσατε για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας:**

- Να υπάρχει συχνότερη επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών
- Να υπάρχει περισσότερη προσωπική επαφή μεταξύ γονέων και παιδαγωγών
- Να γίνονται περισσότερες συγκεντρώσεις γονέων και παιδαγωγών
- Να ενθαρρύνουν οι παιδαγωγοί την ανοιχτή επικοινωνία και την ανατροφοδότηση από τους γονείς
- Να υπάρχει ειλικρίνεια και σεβασμός στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών
- Να παρέχουν μια αποκλειστική πλατφόρμα ή εφαρμογή επικοινωνίας που θα ενημερώνει καθημερινά τους γονείς για τη ζωή του παιδιού στο βρεφονηπιακό σταθμό