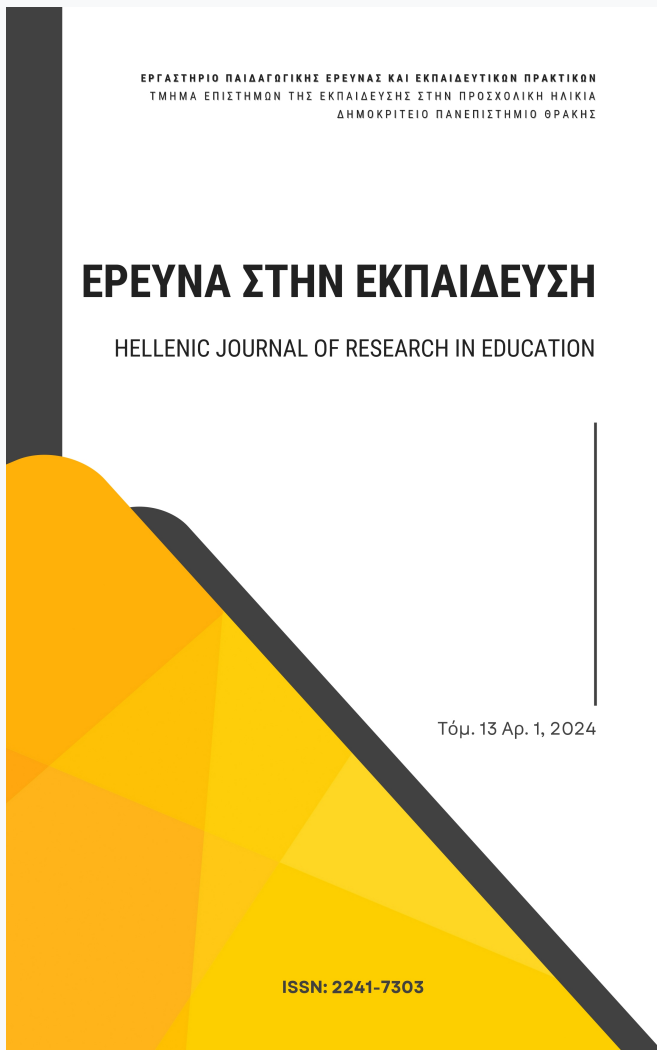


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)



## Ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση: Μετασχηματίζοντας την ερευνητική γνώση σε εκπαιδευτικό υλικό

Σοφία Αυγητίδου, Σόνια Λυκομήτρου, Βασιλική Αλεξίου, Μαρία Μπιρμπίλη, Μαρία Αμπαρτζάκη, Μαρία Καμπεζά, Κυριακή Βέλκου, Σεβαστή Θεοδοσίου

doi: [10.12681/hjre.37584](https://doi.org/10.12681/hjre.37584)

Copyright © 2024, Σοφία Αυγητίδου, Σόνια Λυκομήτρου, Βασιλική Αλεξίου, Μαρία Μπιρμπίλη, Μαρία Αμπαρτζάκη, Μαρία Καμπεζά, Κυριακή Βέλκου, Σεβαστή Θεοδοσίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Αυγητίδου Σ., Λυκομήτρου Σ., Αλεξίου Β., Μπιρμπίλη Μ., Αμπαρτζάκη Μ., Καμπεζά Μ., Βέλκου Κ., & Θεοδοσίου Σ. (2024). Ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση: Μετασχηματίζοντας την ερευνητική γνώση σε εκπαιδευτικό υλικό. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 111–124. <https://doi.org/10.12681/hjre.37584>

## Ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση: Μετασχηματίζοντας την ερευνητική γνώση σε εκπαιδευτικό υλικό

Σοφία Αυγητίδου,<sup>α</sup> Σόνια Λυκομήτρου,<sup>β</sup> Βασιλική Αλεξίου,<sup>γ</sup> Μαρία Μπιρμπίλη,<sup>δ</sup> Μαρία Αμπαρτζάκη,<sup>ε</sup> Μαρία Καμπεζά,<sup>στ</sup> Κυριακή Βέλκου,<sup>ς</sup> Σεβαστή Θεοδοσίου<sup>η</sup>

<sup>α,δ</sup> Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

<sup>β</sup> Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

<sup>γ</sup> 2ο Νηπιαγωγείο, Μελίτη

<sup>ε</sup> Πανεπιστήμιο Κρήτης

<sup>στ</sup> Πανεπιστήμιο Πατρών

<sup>ς</sup> 12ο Νηπιαγωγείο, Κιλκίς

<sup>η</sup> Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Παρόλο που η συμμετοχή των παιδιών θεωρείται σημαντική στην εκπαίδευση, δεν αποτελεί κοινή πρακτική. Ωστόσο, υπάρχει ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση και ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών που εστιάζουν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το παρόν άρθρο επιδιώκει να παρουσιάσει τις διαδικασίες μετασχηματισμού της ερευνητικής γνώσης σε εκπαιδευτικό υλικό για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση. Αντλεί στοιχεία από ερευνητικές μελέτες σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση και τις διαδικασίες ενίσχυσης της επαγγελματικής τους μάθησης για να δείξει την αναγκαιότητα, τους στόχους και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τα αποτελέσματα από τη χρήση αυτού του εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη της συμμετοχής των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση.

### Abstract

Although children's participation is considered important in education, it is not common practice. However, there is a growing body of research on teachers' beliefs and practices regarding children's participation in education and a growing number of studies focusing on supporting teachers to enhance children's participation in the educational process. This article seeks to present the processes of transforming research knowledge into educational materials to support teachers in enhancing participatory practices in early childhood education. It draws on research studies on teachers' beliefs and practices regarding children's participation in education and the processes of enhancing their professional learning to show the necessity, objectives and content of educational materials. Future research could examine the results of teachers' use of this educational material to support children's participation in early childhood education.

© 2024, Σοφία Αυγητίδου, Σόνια Λυκομήτρου, Βασιλική Αλεξίου, Μαρία Μπιρμπίλη, Μαρία Αμπαρτζάκη, Μαρία Καμπεζά, Κυριακή Βέλκου, Σεβαστή Θεοδοσίου

Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις κλειδιά:** συμμετοχή των παιδιών, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτική έρευνα, υποστήριξη εκπαιδευτικών, προσχολική εκπαίδευση

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Σοφία Αυγητίδου, Σχολή Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 54124 Θεσσαλονίκη, Ελλάδα, [savgitidou@edlit.auth.gr](mailto:savgitidou@edlit.auth.gr)

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

**Key words:** children's participation, educational material, educational research, teacher support, early childhood education

## 1. Εισαγωγή

Οι συμμετοχικές πρακτικές είναι σημαντικές για τη βελτιστοποίηση της ποιότητας των εμπειριών των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση καθώς και για την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Bae, 2009· Bowden·Clissold, 2011· Correia, Camilo, Aguiar, & Amaro, 2019). Το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή που κατοχυρώνει η Διεθνής Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού την οποία έχει επικυρώσει και η χώρα μας (ΦΕΚ 192, τ. Α', 2/12/1992) αποτελεί, ωστόσο, και υποχρέωση των ενηλίκων να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να ακουστούν και να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που τα αφορούν (Lundy, 2007). Επίσης, η αντίληψη των παιδιών ως δρώντων προσώπων (Dahlberg & Moss, 2005· MacNaughton et al., 2008· James, Jenks & Prout, 1998) και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης (Hedges & Cullen, 2012· Παπανδρέου, 2020) υπογραμμίζουν την ανάγκη για τη συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση ως μέρος της ζωής των παιδιών και προϋπόθεση για τη μάθησή τους. Διαφορετικά μοντέλα έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση μπορεί να κυμαίνεται από τη συμβολική και επιφανειακή συμμετοχή έως την ακρόαση της γνώμης των παιδιών και τέλος την ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Hart 1992· Shier, 2001· Treseder, 1997).

Παρόλο που, αρκετές συμμετοχικές πρακτικές έχουν εφαρμοστεί στην προσχολική εκπαίδευση στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο (π.χ. Αυγητίδου, 2014· Clark & Moss, 2011· Παπανδρέου, 2020· Rinaldi, 2006· Σοφού, 2022), πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών συχνά επιτρέπουν στα παιδιά μόνο να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες που εισάγονται από τους ίδιους και, ως εκ τούτου, δεν υποστηρίζουν υψηλά επίπεδα συμμετοχής των παιδιών (Αλεξίου, 2018· Αυγητίδου, 2014· Leiononen, Brotherus & Venninen, 2014· Λυκομήτρου, 2015· Turnšek, 2007). Άρα, πολλοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επανεξετάσουν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους για να προωθήσουν το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή και τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη από μικρή ηλικία. Το ζήτημα αυτό μας ώθησε να κατασκευάσουμε ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς μέσω του προγράμματος VOICE (<https://voice.web.auth.gr/>)<sup>1</sup>, το οποίο στοχεύει στη διάχυση της επιστημονικής γνώσης στις εκπαιδευτικούς προκειμένου να υποστηρίξουν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

Οι διεθνείς οργανισμοί υπογράμμισαν πρόσφατα τον σημαντικό ρόλο της έρευνας ως πυξίδας που οδηγεί σε τεκμηριωμένες επιλογές και εκπαιδευτική πρόοδο (OECD, 2024). Ωστόσο, η σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής έρευνας και των εκπαιδευτικών πρακτικών έχει συχνά αμφισβητηθεί. Έχει, μάλιστα, αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη συμβολή της έρευνας στις καθημερινές τους πρακτικές, καθώς η έρευνα δεν μετατρέπεται αποτελεσματικά σε χρήσιμη γνώση ή σε συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Shkedi, 1998· Willingham & Daniel, 2021). Έρευνες δείχνουν ότι ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν τα ερευνητικά ευρήματα ή να συμμετάσχουν σε έρευνα, επισημαίνουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως η παροχή προσβάσιμων, ανοικτών (δωρεάν) πόρων που προσαρμόζονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των παιδιών και μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν και να αξιολογηθούν (Sato & Lowen, 2019). Για τους παραπάνω λόγους η ερευνητική γνώση χρειάζεται να μετασχηματιστεί σε εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους πρακτικής, με στόχο την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι, πρώτον, να παρουσιάσει τα κριτήρια και τις διαδικασίες που επηρέασαν τις αποφάσεις που ελήφθησαν για τον μετασχηματισμό της ερευνητικής γνώσης σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση σε εκπαιδευτικό υλικό. Δεύτερον, να παρουσιάσει τους στόχους και το περιεχόμενο αυτού του υλικού, λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα ερευνητική γνώση αλλά και τις διαδικασίες υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών.

<sup>1</sup> Το έργο με τίτλο «Ευκαιρίες για την ανάδειξη της φωνής των παιδιών, την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση» και ακρωνύμιο VOICE: Voicing children Opportunities Interaction Collective decision making Education, με επιστημονικό φορέα το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης έχει λάβει την χρηματοδότηση του Ελληνικού Ιδρύματος Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.).

## **2. Κριτήρια και διαδικασίες για τον μετασχηματισμό της ερευνητικής γνώσης σε εκπαιδευτικό υλικό**

Βασικά ερωτήματα κατά τη διαδικασία κατασκευής ενός εκπαιδευτικού υλικού με βάση την ερευνητική γνώση αποτέλεσαν καταρχήν «τι είδους ερευνητική γνώση χρειαζόμαστε για να σχεδιαστούν υποστηρικτικά υλικά για εκπαιδευτικούς λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό πλαίσιο» και, δεύτερον, «πώς οργανώνουμε τους στόχους και το περιεχόμενο του υλικού λαμβάνοντας υπόψη την ερευνητική γνώση και τους τρόπους υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών».

Σε σχέση με το πρώτο ερώτημα, τρία ήταν τα βασικά κριτήρια που οδήγησαν στον εντοπισμό της ερευνητικής γνώσης που θα μετασχηματίζαμε σε εκπαιδευτικό υλικό. Χρειαζόμασταν έρευνες που επεξηγούσαν τους παράγοντες και τα πλαίσια που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση, ώστε να σχεδιάσουμε στοχευμένα υλικά για την ανάδειξη και συζήτηση αυτών των παραγόντων/πλαisiών. Χρειαζόμασταν έρευνες που παρουσίαζαν διαδικασίες και τρόπους μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών μέσα από παρεμβάσεις και συνεργασίες μαζί με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αξιοποιήσουμε αυτή την γνώση στην αναπροσαρμογή ή μετατόπιση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών προς ένα συμμετοχικό παράδειγμα. Τέλος, χρειαζόμασταν έρευνες από τον διεθνή αλλά και από τον ελληνικό χώρο, μιας και τα προγράμματα σπουδών, η λειτουργία και η οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και ο χώρος, ο αριθμός των παιδιών σε κάθε τάξη και άλλοι δομικοί παράγοντες διαφέρουν σε κάθε πλαίσιο.

Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα για τους στόχους και τους τρόπους υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, έχει αναφερθεί ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και ερευνητριών του πλαισίου της εργασίας τους και ως αναστοχαζόμενων εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την ενίσχυση της κριτικής τους επίγνωσης, του τεκμηριωμένου σχεδιασμού και της αξιολόγησης των πρακτικών τους (Avgitidou, 2020). Έρευνες-δράσης (action research) σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών, καθώς και τις διαδικασίες για τον μετασχηματισμό τους, έδειξαν ότι είναι σημαντικό να αυξηθεί η επίγνωση των εκπαιδευτικών μέσω της έρευνας και του αναστοχασμού και να υποστηριχθούν στην εφαρμογή νέων και καινοτόμων στρατηγικών στην πράξη (Αλεξίου, 2018· Αυγητίδου, 2014· Βέλκου & Αυγητίδου, 2019· Λυκομήτρου, 2015). Για τους λόγους αυτούς θεωρήσαμε σημαντικό να οργανωθεί ένα εκπαιδευτικό υλικό που όχι μόνο θα ενημερώνει τις εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τις διαφορετικές έννοιες και στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, αλλά και θα τους ενθαρρύνει να επανεξετάσουν τις πεποιθήσεις τους για τα παιδιά, τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης και τον ρόλο τους σε αυτήν. Επίσης, θα τους ενθαρρύνει να διερευνήσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτό με βάση συγκεκριμένα τεκμήρια. Η παροχή θεωρητικών, ερευνητικών, αναστοχαστικών και σχεδιαστικών εργαλείων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε λοιπόν σημαντική για να βοηθήσουν τις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν καλύτερη επίγνωση των δυνατοτήτων των παιδιών και, αντίστοιχα, του ρόλου τους στην υποστήριξη της συμμετοχής των παιδιών. Επίσης, τα υλικά εμπλουτίστηκαν με παρουσιάσεις διαφορετικών στρατηγικών και παραδειγμάτων σε συνδυασμό με αναστοχαστικά ερωτήματα και ασκήσεις, ώστε να ενισχυθεί η ενεργητική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα υλικά αυτά.

## **3. Μετασχηματίζοντας την ερευνητική γνώση στους στόχους και στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού**

*3.1 Επεξηγηματικά πλαίσια και παράγοντες που επηρεάζουν τη νοηματοδότηση της συμμετοχής και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών*

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το νόημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και υιοθετούν διαφορετικές πρακτικές. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που έχουν καταγραφεί αφορούν σε ένα μεγάλο εύρος τρόπων ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών που διαφοροποιούν το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών, άλλες φορές ακούγοντας μόνο τις απόψεις των παιδιών ή προχωρώντας σε αυξημένη συμμετοχή τους ως προς τη

διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος ή των εκπαιδευτικών δράσεων. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν ενέργειες όπως η υποβολή ερωτήσεων στα παιδιά, η θετική ανταπόκριση στις ιδέες και τις προτάσεις τους, η παροχή ευκαιριών για τη συμμετοχή τους στο διάλογο ή η ενεργοποίηση διαδικασιών λήψης και υλοποίησης αποφάσεων από τα ίδια τα παιδιά (Brostrom et al., 2015· Correia et al, 2019 και 2020· Mesquita-Pires, 2012· Sandberg & Eriksson 2010· Shaik, 2016). Επίσης, έρευνες έχουν καταγράψει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ικανότητα να καλλιεργούν ένα δημοκρατικό περιβάλλον και να βοηθούν τα παιδιά να συμμετέχουν αποτελεσματικά (Akyol & Erdem, 2021· Cele & van der Burgt, 2015). Άλλοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην δίνουν επαρκή προσοχή στις προτάσεις των παιδιών ή να πιστεύουν ότι τα παιδιά δεν είναι αρκετά ικανά για να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Delijeva & Ozola, 2023· Zorec, 2015). Παράλληλα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν ή παρεμβαίνουν «βελτιωτικά» στη δημιουργική εργασία που παράγουν τα παιδιά χωρίς να δείχνουν ενσυναίσθηση (Delijeva & Ozola, 2023), η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι νοηματοδοτήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση συνδέονται στενά με τις πεποιθήσεις τους για τα παιδιά, τις προτεραιότητές τους στην προσχολική εκπαίδευση και το ρόλο που υιοθετούν στο πλαίσιο αυτό (Αλεξίου, 2018· Αυγητίδου 2014· Mesquita-Pires, 2012· Turnšek, 2016). Συγκεκριμένα, στο ελληνικό πλαίσιο εντοπίσαμε μέσα από αποτελέσματα συνεργατικών ερευνών-δράσης με εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας πέντε θέματα που επεξηγούν τα νοήματα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της συμμετοχής (απλή ανταπόκριση των παιδιών στις ενέργειες των νηπιαγωγών ή αποσπασματική συμπερίληψη των απόψεών τους έναντι ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και στη λήψη αποφάσεων), την αντίληψή τους για τα παιδιά (ελλειμματική εικόνα των παιδιών έναντι της αντίληψης των παιδιών ως ικανών και δρώντων προσώπων), την κατανόηση των στόχων της προσχολικής εκπαίδευσης (έμφαση στην πειθαρχία και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων έναντι μιας σχεσιακής, συνεργατικής και ολιστικής εκπαίδευσης), τις απόψεις για το ρόλο τους (κυρίαρχου έναντι υποστηρικτικού ρόλου σε σχέση με τη σκέψη και της δράση των παιδιών) και τις διαδικασίες μάθησης (συμπεριφορικών έναντι κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών μάθησης) (Αλεξίου, 2018· Αυγητίδου, 2014· Βέλκου & Αυγητίδου, 2022· Λυκομήτρου, 2015).

Πέρα από τα πέντε αυτά επεξηγηματικά θέματα των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών, ένας από τους λόγους για την περιορισμένη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση αποτελούν οι περιορισμοί που επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένης της ακαμψίας των διαδικασιών προγραμματισμού και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου και άλλων περιορισμών του πλαισίου (Cele & van der Burgt, 2015· Correia, 2021). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης τις "νεοφιλελεύθερες επιρροές" που δίνουν έμφαση στη λογοδοσία και τη μέτρηση των αποτελεσμάτων ως λόγο για την αδυναμία τους να εμπλέξουν τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων (Cele & van der Burgt, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω ερευνητική γνώση, ένας βασικός στόχος του εκπαιδευτικού υλικού ήταν να δώσει ευκαιρίες αναστοχασμού στις εκπαιδευτικούς για τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους και να υποστηρίξει την πιθανή αναθεώρησή τους. Επίσης, εφόσον η αναγνώριση της συμμετοχής των παιδιών ως δικαιώματος, ως προϋπόθεσης μάθησης και ως διαδικασίας απόκτησης της ιδιότητας του δημοκρατικού πολίτη δεν είναι δεδομένη στην εκπαιδευτική κοινότητα, το υλικό στοχεύει στην τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. Ακόμα αποβλέπει να αναδείξει τα περιθώρια δράσης των εκπαιδευτικών με βάση τους υπάρχοντες περιορισμούς του εκπαιδευτικού πλαισίου και να συμπεριλάβει ρεαλιστικές προτάσεις και παραδείγματα πιθανών μεθόδων ενθάρρυνσης της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή λειτουργία των τάξεων της προσχολικής εκπαίδευσης.

### 3.2 Παιχνίδι και συμμετοχή των παιδιών

Οι έρευνες σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση έχουν δείξει ότι, παρόλο που το παιχνίδι αποτελεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, καθώς τα παιδιά μπορούν να αποφασίσουν με ποιον, που, πότε, με τι και για πόσο χρόνο θέλουν να παίξουν, υπάρχουν διάφορα εμπόδια στη λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού που προέρχονται από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των παιδιών στη

λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να περιορίζεται σε επιφανειακές αποφάσεις, όπως η επιλογή των υλικών του παιχνιδιού (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001· Zorec, 2015). Επιπλέον, μια κοινή παρατήρηση είναι ότι η έμφαση στη διδασκαλία γνώσεων και εννοιών που κατευθύνεται από τις εκπαιδευτικούς είναι εξέχουσα στην προσχολική εκπαίδευση (Pyle & Danniels, 2017), γεγονός που δείχνει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι δεν συμπίπτουν πάντα με τις πρακτικές τους. Όταν παρεμβαίνουν, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη διαχείριση του παιχνιδιού αντί να υποστηρίζουν τη δημιουργικότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Saracho, 2012). Επομένως, είναι απαραίτητο να βελτιωθεί η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής του παιχνιδιού και με το τι μεσολαβεί και επηρεάζει τις δράσεις και τους ρόλους τους στην πράξη. Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι δεν είναι όλα τα παιδιά ικανά να συμμετέχουν στο παιχνίδι και να διαμορφώνουν την πορεία του έρχεται σε αντίθεση με το "ήθος του παιχνιδιού" που φαίνεται να κυριαρχεί στην πρακτική των εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση να μην παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Smith, 1994).

Η παιδαγωγική του παιχνιδιού έχει αναδειχτεί ως ένα σημαντικό πλαίσιο για την ενθάρρυνση της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των παιδιών και τονίζει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην υποστήριξή του (Avgitidou, 2022· Fleeer, 2018· Wood, 2010). Οι έρευνες σχετικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική του παιχνιδιού δείχνουν ότι αυτή είναι αποτελεσματική όταν περιλαμβάνει μια διαδικασία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο που εργάζονται, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί διερευνούν μεταξύ άλλων τι συμβαίνει στο παιχνίδι και ποια είναι τα αποτελέσματα των πρακτικών που υιοθετούν κατά τη διάρκειά του και αναστοχάζονται σχετικά με τους ρόλους και τις δράσεις τους (Avgitidou, 2022). Το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε για το παιχνίδι και τη συμμετοχή των παιδιών εξέτασε την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές για το παιχνίδι και να διερευνήσουν το παιχνίδι των παιδιών και τις δικές τους ενέργειες κατά τη διάρκειά του. Αυτό απαιτούσε την παροχή θεωρητικών, ερευνητικών και αναστοχαστικών εργαλείων σχετικά με την παρατήρηση και την καταγραφή του παιχνιδιού των παιδιών, τη συλλογή δεδομένων από τα παιδιά και τη χρήση αυτών των δεδομένων για την ανάπτυξη μιας κατάλληλης προσέγγισης για την υποστήριξη της σκέψης και των ενεργειών των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Αλεξίου, 2018· Αυγητίδου, 2014· Avgitidou, 2022). Στο εκπαιδευτικό υλικό συμπεριλήφθηκαν επίσης παραδείγματα της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

### *3.3. Το ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον ως προϋπόθεση συμμετοχής των παιδιών*

Ένα ανοικτό και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, όπου όλες οι πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας (όπως το εκπαιδευτικό υλικό, το πρόγραμμα σπουδών, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, οι χώροι, ο χρόνος και οι διδακτικές προσεγγίσεις) δεν είναι σταθερές, αποτελεί προϋπόθεση για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Emilson & Folkesson, 2006). Οι μαθησιακές διαδικασίες θα πρέπει να μπορούν να προσαρμόζονται στις αλλαγές που προτείνουν τα παιδιά ή στις καταστάσεις που προκύπτουν (Baraldi, 2014· Chaille & Britain, 1997· Smith, 2016). Αυτή η προσαρμοστικότητα επιτρέπει στη μάθηση να ανταποκρίνεται στις αναδυόμενες ανάγκες και να παρέχει γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στον πραγματικό κόσμο (Tatham-Fashanu, 2023).

Σε ένα ανοικτό και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, οι αλλαγές που σχετίζονται με διάφορα θέματα συζητούνται και συμφωνούνται από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών (OECD, 2006· Smith, 2016). Αυτή η συμμετοχική διαδικασία επιτρέπει στα παιδιά και στις οικογένειές τους να μοιραστούν τις προτάσεις, τις ιδέες, τις απόψεις και τις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα την τροποποίηση των πρακτικών χωρίς να διακυβεύεται η σταθερότητα και η αξιοπιστία του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης. Στην τάξη, τα θέματα διερευνώνται με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, επιτρέποντάς τους να αξιοποιήσουν το γνωστικό τους κεφάλαιο (Branco et al., 2018· OECD, 2006· Ribaeus & Skånfors, 2019· Tatham-Fashanu, 2023). Οι χρόνοι και οι ρουτίνες προσαρμόζονται για να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και στις εξελισσόμενες ανάγκες των παιδιών, ενώ οι χώροι αλλάζουν και προσαρμόζονται συχνά για να προαγάγουν την αυτονομία των παιδιών και την εξερεύνηση των αντικειμένων και των καταστάσεων (MacNaughton, 2003). Η προσέγγιση αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση πολλαπλών αντιλήψεων για τον

κόσμο που αντανακλούν τα πολιτισμικά πλαίσια των παιδιών. Τονίζει επίσης τη σημασία της αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων (Branco et al., 2018· Kjørholt et al., 2005). Τα παιδιά και οι ενήλικες, όπως και οι εκπαιδευτικοί, συνεργάζονται για να συνδιαμορφώσουν ιδέες. Δημιουργούν ένα εννοιολογικό περιβάλλον που προάγει τις αξίες του σεβασμού, της συνεργασίας, της αποδοχής και της ισότητας. Οι ιδέες αυτές συνδέονται στενά με τις κοινωνικές καταστάσεις που συναντούν τα παιδιά και συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Branco et al., 2018· Dahlberg, Moss & Pence, 2021· OECD, 2006· Ribaeus & Skånfors, 2019).

Η ευελιξία και η διαπραγμάτευση σχετικά με κάθε λεπτομέρεια της εκπαίδευσης των παιδιών επιφέρουν αλλαγές στις ιεραρχικές σχέσεις στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης (Smith, 2016· Wyness, 2018). Οι εκπαιδευτικοί και οι ενήλικες απομακρύνονται από τον ρόλο της διόρθωσης ή της ρύθμισης καταστάσεων και ενεργειών και γίνονται συνδημιουργοί ιδεών που μοιράζονται την ευθύνη της λήψης αποφάσεων (Chaille & Britain, 1997). Αυτή η μετατόπιση της εξουσίας προς τα παιδιά ενισχύει την ικανότητά τους να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Löfdahl Hultman & Margrain, 2019). Οι προτάσεις και οι αποφάσεις των παιδιών μπορούν να συζητηθούν σε δημοκρατικές συζητήσεις και, αν γίνουν αποδεκτές, να υλοποιηθούν (MacNaughton, 2003). Επομένως, ήταν σημαντικό να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό υλικό που θα μπορούσε να βοηθήσει τις εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά των ανοικτών, δημοκρατικών και ευέλικτων περιβαλλόντων μάθησης, να παρέχει εργαλεία αναστοχασμού για τη βελτίωση των τρόπων οργάνωσης του χώρου, του χρόνου, των υλικών και της μάθησης των παιδιών και να δώσει παραδείγματα τρόπων που επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε διαπραγματεύσεις και στη λήψη αποφάσεων.

#### *3.4. Διάλογος και συμμετοχή των παιδιών*

Εκτός από την αποτελεσματική οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, οι σύγχρονες έρευνες σχετικά με τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις και τις διαλογικές πρακτικές στην εκπαίδευση επιβεβαιώνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ευκαιρίες για τα παιδιά να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη συνδιαμόρφωση της μάθησης, να μοιραστούν κοινές εμπειρίες και να αλληλεπιδράσουν, ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και στη συνδιαμόρφωση της γνώσης (Mercer & Littleton, 2007). Ωστόσο, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο μονολογικές πρακτικές που προσφέρουν ελάχιστες ευκαιρίες στα παιδιά για διερευνητικό διάλογο και ενεργό συμμετοχή, ελέγχουν την αντικειμενική γνώση των παιδιών και χειραγωγούν τη συμπεριφορά τους (Hargreaves et al, 2003· Mercer & Howe, 2012· Myhill, 2006). Αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να επιτευχθούν μέσω της συστηματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών που τους επιτρέπει να αναστοχαστούν σχετικά με τις διαλογικές πρακτικές τους και να αναθεωρήσουν τις προοπτικές και τις αντιλήψεις τους για το διάλογο και τις προσδοκίες τους από τα παιδιά (Λυκομήτρου, 2015· Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017). Επομένως, το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει θεωρητικά, αναστοχαστικά, ερευνητικά και σχεδιαστικά εργαλεία που αναμένεται να βοηθήσουν τις εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις πρακτικές τους στην τάξη και να σχεδιάσουν μεθόδους ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών κατά τον διάλογο στην τάξη.

#### *3.5. Ετερογένεια και συμμετοχή των παιδιών*

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η «ετερογένεια» αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό σε κάθε τάξη, καθώς μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, χαρακτηριστικά, εμπειρίες ζωής και υπόβαθρο συνυπάρχουν στην ίδια τάξη, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμπεριλήφθηκε στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού. Σύμφωνα με την Tomlinson (1999), η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις διαφορές μεταξύ των παιδιών για να καλύψει όλες τις ανάγκες τους. Δεδομένου ότι υπάρχουν ισχυροί δεσμοί μεταξύ των πρακτικών των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής των παιδιών, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι η διαφοροποίηση δεν είναι ένας τρόπος να παρέχονται στα παιδιά ατομικοί μαθησιακοί στόχοι, αλλά να παρέχει διάφορες διαδρομές για την επίτευξη των ίδιων στόχων (Tomlinson, 1999· Wu & Chang, 2015). Ως εκ τούτου, στο εκπαιδευτικό υλικό δόθηκε έμφαση στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εξετάσουν τις πρακτικές τους και να απομακρυνθούν από λανθασμένες αντιλήψεις, όπως η σύγχυση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την ειδική εκπαίδευση ή την εξατομικευμένη διδασκαλία, η αντίληψη της διαφοροποίησης ως χρονοβόρας διαδικασίας και η εστίαση στις αδυναμίες των παιδιών

αντί της εστίασης στα δυνατά τους σημεία (Dijkstra, Walraven, Mooij, & Kirschner, 2016· Mavidou & Kakana, 2019). Επιπλέον, στόχος του εκπαιδευτικού υλικού ήταν να ενισχυθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές και να αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης στην επιλογή των κατάλληλων πρακτικών· οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να χρησιμοποιούν ποικίλα εργαλεία και στρατηγικές για να βοηθούν τα παιδιά να επιδεικνύουν τη μάθησή τους και, ταυτόχρονα, να συγκεντρώνουν δεδομένα σχετικά με την πρόοδο των μαθητών (Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιήθηκε ένας αριθμός παραδειγμάτων προκειμένου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον τρόπο διαφοροποίησης του περιεχομένου, των διαδικασιών και των προϊόντων της διδασκαλίας και μάθησης, τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να ενθαρρυνθούν να εκφραστούν (ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα ή τις προτιμήσεις τους) και τους τρόπους συνδιαμόρφωσης των δραστηριοτήτων της τάξης (Birbili, 2017· Liodaki, Kampeza, & Karalis, 2015· Raikou, Kampeza, & Karalis, 2017· Tomlinson, 1999). Προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία, λήφθηκαν υπόψη οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά ταυτόχρονα δόθηκε προσοχή ώστε το εκπαιδευτικό υλικό να τους παρακινήσει να αλλάξουν τις υπάρχουσες πρακτικές τους.

### *3.6. Συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγηση*

Η σημασία της συμπερίληψης της φωνής των παιδιών στην αξιολόγησή τους έχει καθιερωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία για την πρώιμη παιδική ηλικία (Formosinho & Formosinho, 2016). Σύμφωνα με τους Carr, Lee και Jones (2004, σ. 2), «τα περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τα παιδιά να θέτουν και να αξιολογούν τους δικούς τους στόχους αποτελούν πλούσιους χώρους μάθησης». Πρόκειται για μια διαδικασία που επηρεάζει και υποστηρίζει όχι μόνο τη μάθηση των παιδιών αλλά και την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αίσθησης της δράσης τους. Αποδεικνύει, επίσης, ότι βλέπουμε τα παιδιά ως ενεργά κοινωνικά δρώντα πρόσωπα, ως «ειδικούς» στη ζωή τους και ικανά να επικοινωνήσουν (Harris & Manatakis, 2013). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα στη βιβλιογραφία για τη συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγησή τους, αλλά αναφέρεται ότι αυτό συμβαίνει τις περισσότερες φορές σποραδικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Malta Campos & Colasanto, 2016). Η βιβλιογραφία υποδεικνύει, επίσης, ότι χρειάζεται να προσφέρουμε στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών και συνδυασμών πόρων, υλικών, αλληλεπιδράσεων και εμπειριών, αν θέλουμε να τα παρακινήσουμε να συμμετάσχουν στη δική τους αξιολόγηση (Clark & Moss, 2011). Ωστόσο, υπάρχουν πολλά «δύσκολα» ζητήματα στα οποία πρέπει να κινηθούν οι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί όταν ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών στη δική τους αξιολόγηση (Gillett-Swan & Brodie-McKenzie, 2023).

Αυτά περιλαμβάνουν την προσαρμογή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των παιδιών, την προθυμία τους να υιοθετήσουν διαφορετικές πρακτικές από αυτές που χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν και τις αντιλήψεις τους για τα παιδιά και τις ικανότητές τους (Birbili & Myrovali, 2020· Gillett-Swan & Brodie-McKenzie, 2023). Η καθοδήγηση για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν και να προβληματιστούν σχετικά με αυτά τα ζητήματα μπορεί να έχει πολλές μορφές. Κατά τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού δόθηκε έμφαση στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εξετάσουν ζητήματα όπως τι σημαίνει στην πράξη για τα παιδιά να συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους, ποιοι τύποι στρατηγικών και μεθόδων αξιολόγησης ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών και πώς μπορούν να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να δουν την αξιολόγηση για τη μάθηση ως μια συνεργατική διαδικασία (Cefai, Downes & Cavioni, 2021). Έμφαση δόθηκε τέλος στο να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάσουν τη χρήση κλειστών, παραδοσιακών εργαλείων αξιολόγησης, όπως τα φύλλα εργασίας (Birbili, 2017), και να εισαχθούν στην ιδέα ότι τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους "εργασίες" ανοικτού τύπου μέσω μιας διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων.

### *3.7 Εκπαιδευτικός προγραμματισμός και συμμετοχή των παιδιών*

Η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού αναφέρεται στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα παιδιά στη διαμόρφωση του περιεχομένου και της δομής του προγράμματος σπουδών στα σχολεία τους (Ngussa & Makewa, 2014). Σε γνωστά παραδείγματα της θεωρίας του κοινωνικού κονστрукτιβισμού στον τομέα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (π.χ. Reggio Emilia, High/Scope, προσέγγιση Μωσαϊκού), προτείνεται ότι πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν στις διαδικασίες της εξερεύνησης, της έρευνας, της επίλυσης προβλημάτων και



της ανακάλυψης, ώστε η γνώση να συν-κατασκευάζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονέων (Arthur, Beecher, Harrison & Morandini, 2003· Clark & Moss, 2011· Rinaldi, 2006· Σοφού, 2022). Ωστόσο, οι «φωνές» των παιδιών κινδυνεύουν να περιοριστούν από την αυθεντία του εκπαιδευτικού, επιδιώκοντας τη διατήρηση αυτού του κυρίαρχου λόγου αντί να τον αμφισβητήσουν ή να τον μετασηματίσουν (Taylor & Robinson, 2009). Το εκπαιδευτικό υλικό έδωσε έμφαση στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εξετάσουν τον ρόλο των παιδιών στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών σχεδίων/προγραμμάτων με βάση τις αρχές της τεκμηρίωσης, της πλαισίωσης και της εδραίωσης μιας κοινής προοπτικής.

### 3.8 Οικογένεια και συμμετοχή των παιδιών

Η συστημική προσέγγιση που επιλέχθηκε για την κατασκευή του εκπαιδευτικού υλικού έλαβε υπόψη ότι η υποστήριξη των συμμετοχικών εμπειριών των παιδιών χρειάζεται να αφορά τόσο στην προσχολική εκπαίδευση όσο και στο οικογενειακό πλαίσιο, ώστε να διασφαλιστεί η συνέχεια της εμπειρίας των παιδιών να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η ενθάρρυνση των οικογενειών να στηρίζουν τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης αντλεί από θεωρίες, όπως η οικοσυστημική θεωρία, που αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο των καθημερινών δραστηριοτήτων και ρουτινών των οικογενειών στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Όπως εξηγεί η Weisner (2002, σ. 275), οι δραστηριότητες που κάνουν οι οικογένειες μαζί μπορούν να «αποκρυσταλώσουν την κουλτούρα άμεσα στην καθημερινή εμπειρία», καθώς περιλαμβάνουν αξίες, στόχους, συναισθήματα, κίνητρα, σχέσεις και ακόμη και ένα «σενάριο που ορίζει τον κατάλληλο, κανονιστικό τρόπο συμμετοχής σε [μια] δραστηριότητα». Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει ανάγκη για τους θεωρητικούς και τους παιδαγωγούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας να εξετάσουν πρακτικές ή παρεμβάσεις που ενθαρρύνουν τις οικογένειες να καθιερώσουν ρουτίνες και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν την ευημερία και τη μάθηση των παιδιών. Φυσικά, όλες οι προτάσεις θα πρέπει να έχουν νόημα για τις επιμέρους οικογένειες και να σέβονται τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες και τις αξίες τους.

Η ενθάρρυνση των γονέων/οικογενειών να επιτρέπουν τη συμμετοχή των παιδιών στην οικογενειακή ζωή είναι ένας σημαντικός τρόπος για να εμπεδώσουν τα παιδιά όχι μόνο την αξία της συμμετοχής, αλλά και την αυτοπεποίθηση να εκφράζονται και να λαμβάνουν αποφάσεις, τη γνώση ότι μπορούν να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο σε ό,τι συμβαίνει γύρω τους και τη σημασία του σεβασμού των απόψεων των άλλων. Μελέτες (Bresnahan et al., 2013) δείχνουν ότι ορισμένοι γονείς χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές για να προωθήσουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στο σπίτι και στην κοινότητα, εφόσον πιστεύουν σε αυτήν. Επιπλέον, με τη σωστή υποστήριξη, αναπτύσσουν τεχνογνωσία στο να επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν πιο ενεργά σε διαφορετικά πλαίσια. Για να βοηθήσουμε τους γονείς να κάνουν τη συμμετοχή των παιδιών τους μέρος της καθημερινότητάς τους, αναπτύξαμε υλικό που αφορά τα ακόλουθα θέματα: τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών, τη σημασία της ενεργητικής ακρόασης και της υποστήριξης της σκέψης των παιδιών, τη γονική συμμετοχή στο παιχνίδι των παιδιών και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να συμβάλουν και να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους στην προσχολική εκπαίδευση. Οι πόροι αυτοί περιλαμβάνουν σύντομα ενημερωτικά κείμενα, εργαλεία προβληματισμού, παραδείγματα κατάλληλων πρακτικών και προτάσεις δραστηριοτήτων.

## 4. Συμπερασματικά

Η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την ενίσχυση των ευκαιριών συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων προέκυψε μετά από τις ερευνητικές διαπιστώσεις ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση. Ο εντοπισμός των παραγόντων που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και των διαδικασιών μετασηματισμού τους αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού. Οι στόχοι του εκπαιδευτικού υλικού ήταν να υποστηρίξουμε τις εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους θεωρίες και πρακτικές και να τις επανεξετάσουν με βάση θεωρητικά και αναστοχαστικά εργαλεία, να διερευνήσουν το πλαίσιο της εργασίας τους καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών με τη βοήθεια ερευνητικών εργαλείων και να αναλάβουν δράση με βάση τις θεωρίες, την έρευνα και τον αναστοχασμό προς ένα συμμετοχικό παράδειγμα στην προσχολική εκπαίδευση. Το

περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού έλαβε υπόψη το πρόγραμμα και τις δράσεις που συμβαίνουν στην προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνοντας την έννοια της συμμετοχής καθώς και παραδείγματα συμμετοχικών πρακτικών τόσο στο παιχνίδι όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες, στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.

Η ανάγκη μετασχηματισμού της ερευνητικής γνώσης σε εκπαιδευτικό υλικό επικυρώθηκε από στοιχεία που δείχνουν ότι τα αποτελέσματα ερευνών συνήθως δεν φτάνουν στους εκπαιδευτικούς για να τροφοδοτήσουν την εκπαιδευτική τους πράξη (Skhedi, 1998· Willingham & Daniel, 2021). Ο μετασχηματισμός της έρευνας σε υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητος για την επίτευξη ενός διαλόγου έρευνας και παιδαγωγικής πράξης (Sato & Loewen, 2019). Επιπλέον, η παροχή ερευνητικών εργαλείων για τη διερεύνηση του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στην έρευνα του εκπαιδευτικού τους πλαισίου (OECD, 2024).

Η διαδικασία που επιλέχθηκε για τον μετασχηματισμό της ερευνητικής γνώσης σε εκπαιδευτικό υλικό έλαβε υπόψη την ανάγκη αναζήτησης δύο βασικών ειδών έρευνας: ερευνών που προσφέρουν επεξηγηματικά πλαίσια των κυρίαρχων πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών και ερευνών που εξηγούν τους παράγοντες και τις διαδικασίες που οδηγούν στον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και, συνεπώς, στην επαγγελματική τους μάθηση. Απαραίτητες για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού ήταν η αξιοποίηση τόσο της διεθνούς όσο και της ελληνικής έρευνας καθώς και οι συστηματικές και συστημικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της κριτικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη του ενεργού ρόλου τους στην επαγγελματική τους μάθηση ως ερευνητών και αναστοχαζόμενων επαγγελματιών.

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν τα αποτελέσματα χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού από τις εκπαιδευτικούς στην προσχολική εκπαίδευση σε σχέση με την μετατόπιση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών με στόχο μία συμμετοχική, διαλογική, συνεργατική και δημοκρατική προσχολική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αναθεώρηση και συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού που έχει ήδη παραχθεί.

### **Φορέας χρηματοδότησης**

Το έργο υποστηρίχθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της 3<sup>ης</sup> προκήρυξης της Δράσης «Επιστήμη και Κοινωνία» με τίτλο «Κόμβοι Έρευνας, Καινοτομίας και Διάχυσης» (Αριθμός έργου 1953).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akyol, T., & Erdem, H. (2021). Children's Participation from the Perspective of Teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 188–202.
- Αλεξίου, Β. (2018). *Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44164>
- Arthur, L., Beecher, B., Harrison, C., & Morandini, C. (2003). Sharing the lived experiences of children. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(2). Doi.org/10.1177/183693910302800203
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Avgitidou, S. (2020). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: new issues and proposals, *Educational Action Research*, 28(2), 175-191, DOI: 10.1080/09650792.2019.1654900.
- Avgitidou, S. (2022). Supporting Early Childhood Teachers' Play Pedagogy: Methods, processes and outcomes. In Loizou, E. & Trawick-Smith, J. (eds). *Teacher Education and Play Pedagogy. International Perspectives* (p.p. 82-94). New York: Routledge.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Baraldi, C. (2014). Children's Participation in Communication Systems: A Theoretical Perspective to Shape Research. In *Soul of Society: A Focus on the Lives of Children & Youth* (Vol. 18, pp. 63–92). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1537466120140000018014>.
- Βέλκου, Κ. & Αυγητίδου, Σ. (2019). Η διαδικασία της έρευνας των εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση ως μετασχηματιστική πρακτική. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Βέλκου, Κ. & Αυγητίδου, Σ. (2022). Μετασχηματίζοντας τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης. Στο Σ.Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί, 13, 14 & 15 Μαΐου 2022* (σσ. 18-32). Ιωάννινα: Gutenberg.
- Birbili, M. (2017). The pedagogy of worksheets in early childhood settings: teachers' beliefs and practices. In A. Pinto & V. Pagnotto (Eds.), *Focus on Early Childhood Education* (pp. 85-122). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Birbili, M., & Myrovali, A. (2020). Early childhood teachers' relationship with the official curriculum: the mediating role of professional and policy contexts [Special Issue]. *Education Inquiry*, 11(2), 110-125. doi: [10.1080/20004508.2019.1687080](https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1687080)
- Bowden-Clissold, N. (2011). Young children have a right to participate actively in shaping their own lives. In *Reality to what extent are their voices heard? A study in an early years setting*. Proceedings of the thirteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network *Europe's Future: Citizenship in a Changing World* (531-539). London.
- Branco, A. U., Barreto, A. R., & Barrios, Á. (2018). Educational Practices and Young Children's Socio-Moral Development: A Cultural Psychological Approach. In M. Flear & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 795–814). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_39](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_39)
- Bresnahan, J., Hamilton, A., Hollebhone, S., Lakatos, H., Memole, L., Bedell, G., Coster, W., & Law, M. (2013). Parent Needs and Strategies for Promoting Child Participation: What We Learned from Developing the Participation and Environment Measure for Children and Youth (PEM-CY). In *Brief*. Accessed from: <https://www.canchild.ca/en/resources/236-parent-needs-and->

- [strategies-for-promoting-child-participation-what-we-learned-from-developing-the-participation-and-environment-measure-for-children-and-youth-pem-cy](#).
- Broström, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nyland, B., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A., Roth, A., Ugaste, A. & Vrinioti, K. (2015). Preschool teachers' views on children's learning: An international perspective. *Early Child Development & Care*, 185, 824–847, doi: 10.1080/03004430.2014.958483
- Carr, M. Lee, W., & Jones, C. (2004). *Children contributing to their own assessment*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Cefai, C. Downes, P. Cavioni. V. (2021). A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU. NESET Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/506737. Accessed from [https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2021/01/NESET\\_AR3\\_2020\\_FULL\\_WITH-IDENTIFIERS-1.pdf](https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2021/01/NESET_AR3_2020_FULL_WITH-IDENTIFIERS-1.pdf)
- Cele, S., & van der Burgt, D. (2015). Participation, consultation, confusion: Professionals' understandings of children's participation in physical planning. *Children's Geographies*, 13(1), 14–29. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827873>
- Chaille, C., & Britain, L. (1997). *The young child as scientist: A constructivist approach to early childhood science education*. Pearson Education.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2<sup>nd</sup> ed.). London: National Children's Bureau.
- Correia, L. G. (2021). Spaces and places of education: Prelude. *Paedagogica Historica*, 57(1–2), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1897633>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: a systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>
- Correia, N., Carvalho, H., Durães, J., Aguiar, C. (2020). Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early childhood education settings. *Children and Youth Services Review*, 111, 104845 doi: 10.1016/j.childyouth.2020.104845.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2021). *Πέρα από την Ποιότητα. Γλώσσες αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή*. (Επιστ. Επιμέλεια Π. Κυπριανός – Ε. Μουσένα). Αθήνα: Gutenberg.
- Delijeva, G., & Ozola, A. (2023). Teachers' perspectives on promoting children's participation in Early Childhood Education. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 2, 56–69. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7092>
- Dijkstra, E.M. Walraven, A. Mooij, T., & Kirschner, P.A. (2016). Improving kindergarten teachers' differentiation practices to better anticipate student differences, *Educational Studies*, 42(4), 357-377, DOI: 10.1080/03055698.2016.1195719.
- Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176 (3–4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Fleer, M. (2018). *Το Παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία. Από τις προσωπικές θεωρίες στις σύγχρονες θεωρίες*. Επιστημονική επιμέλεια – εισαγωγή. Μ. Μπριμπίλη. Θεσσαλονίκη: Σοφία
- Formosinho, J.O., & Formosinho, J. (2016). Pedagogy-in-Participation: The Search for a Holistic Praxis. In J. Formosinho, & C. Pascal (Eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 26–55). Abingdon, OXON: Routledge.
- Gillett-Swan, J., & Brodie-McKenzie, A. (2023). Voice, agency, and power in the classroom. In J. Biddulph, L. Rolls, & J. Flutter (Eds.), *Unleashing Children's Voices in New Democratic Primary Education* (pp. 226-238). London: Routledge.
- Hargreaves, L., Moyles, J., Merry, R. et al. (2003). How do primary school teachers define and implement 'interactive teaching' in the National Literacy Strategy in England? *Research Papers in Education*, 18(3), 217–36.
- Harris, P., & Manatakis, H. (2013). *Children's Voices: A principled framework for children and young people's participation as valued citizens and learners*. Adelaide: University of SouthAustralia in partnership with the South Australian Department for Education and Child Development.

- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays, No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Center.
- Hedges, H.; Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182, 921–940. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Kaur, A. Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2019). Exploring and evaluating differentiated assessment practices of in-service teachers for components of differentiation, *Teaching Education*, 30(2), 160-176, DOI: 10.1080/10476210.2018.1455084
- Kjørholt, A. T., Moss, P., & Clark, A. (2005). Beyond listening: Future prospects. *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, 175–187.
- Leinonen, J., Brotherus, A., Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish preschool education: Identifying, describing and documenting children's participation. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.725>
- Liodaki, N., Kampeza, M., & Karalis, T. (2015). Talking with Children: Teacher's Use of Interviews and Group Discussions in Early Childhood Education. In L. Varga (eds), *Early Childhood Education International Research Report* (pp.177-195). University of West Hungary, Sopron.
- Löfdahl Hultman, A., & Margrain, V. (2019). Challenging the Challenges: Democratic Spaces and Opportunities in ECE. In V. Margrain & A. Löfdahl Hultman (Eds.), *Challenging Democracy in Early Childhood Education: Engagement in Changing Global Contexts* (pp. 265–274). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-7771-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-981-13-7771-6_18)
- Λυκομήτρου, Σ. (2015). *Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση: Μια συνεργατική έρευνα – δράση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής του διαλόγου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35865>
- Λυκομήτρου, Σ. & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 69–96. <https://doi.org/10.12681/dial.14361>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927–942. doi: 10.1080/01411920701657033
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. Open University Press.
- Mac Naughton, G., Hughes, P., Smith, K. (2008). *Young Children As Active Citizens*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Malta Campos, M., & Aparecida Colasanto, C. (2016). Case study 4 How to bring children's voices into assessment reports: working with teachers in two São Paulo public preschools. In J. Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 192-205). Abingdon, OXON: Routledge.
- Mavidou, A. & Kakana D.M. (2019). Differentiated Instruction in Practice: Curriculum Adjustments in Kindergarten. *Creative Education*, 10, 535-554, doi: 10.4236/ce.2019.103039.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12–21.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Oxon: Routledge.
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals' rights to participation: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, 565–576, doi: 10.1080/1350293X.2012.737242.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class Discourse. *Research Papers in Education*, 21 (1), 19-41.
- Ngussa, B., M. & Makewa, L., N. (2014). Student Voice in Curriculum Change: A Theoretical Reasoning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3), 23-37.



- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii\\_9789264035461-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en)
- OECD (2024). *The right conditions. Systemic enablers of a culture of research engagement in education*. <https://www.oecd.org/publications/the-right-conditions-systemic-enablers-for-a-culture-of-research-engagement-in-education-9f3596de-en.htm>
- Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Κατανοώντας τις γλώσσες των παιδιών και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28 (3), 274–289. doi:10.1080/10409289.2016.1220771
- Raikou, A., Kampeza, M. & Karalis, T. (2017). Encouraging pre-service teachers to reflect on their teaching during practicum. In D.M. Kakana & P. Manoli (eds), *Digital Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education, ISNITE 2015* (pp 372-380). Volos: University of Thessaly.
- Ribaeus, K., & Skånfors, L. (2019). Preschool Children as Democratic Subjects: Agents of Democracy. In V. Margrain & A. Löfdahl Hultman (Eds.), *Challenging Democracy in Early Childhood Education: Engagement in Changing Global Contexts* (pp. 233–245). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-7771-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-13-7771-6_16)
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching, and learning*. London & N.Y: Routledge, Taylor & Francis.
- Sandberg, A.; Eriksson, A. (2010). Children’s participation in preschool—On the conditions of the adults? Preschool staff’s concepts of children’s participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180, 619–631, doi: 10.1080/03004430802181759.
- Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers’ beliefs. *Early Child Development and Care*, 182 (1), 35–44. doi:10.1080/03004430.2010.535899
- Sato, M. & Loewen, S. (2019). Do teachers care about research? The research–pedagogy dialogue, *English Language Teaching Journal*, 73 (1), 1–10. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy048>
- Shaik, N. (2016). Teacher beliefs about child participation in Grade R. *South African Journal of Childhood Education*, 6, a248, doi: 10.4102/sajce.v6i1.248.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children’s Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 131–261.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, 107-117.
- Shkedi, A. (1998). Teachers’ attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
- Smith, P. (1994). Play and the uses of play. In J. R. Moyles (Ed.), *The excellence of play*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, S. C. (2016). *Against race and class based pedagogy in early childhood education*. Springer.
- Σοφού, Ε. (2022). *Η ενεργητική ακρόαση των μικρών παιδιών. Διερευνώντας τον ρόλο και τη σημασία της στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tatham-Fashanu, C. (2023). A third space pedagogy: Embracing complexity in a super-diverse, early childhood education setting. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(4), 863–881. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1952295>
- Taylor, C. A. & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17, 161-175, doi: 10.1080/14681360902934392.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: promoting involvement in decision-making*. London: Children’s rights office and save the children.

- Turnšek, N. (2007). Children's participation in decision-making in Slovene kindergartens. In Ross, A., (Ed.). *Citizenship Education in Society* (pp. 147–158). London: CiCe.
- ΦΕΚ 192, τ. Α', 2/12/1992. Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. [https://ddp.gr/wp-content/uploads/2013/04/n2101-1992\\_fek\\_A1921-1.pdf](https://ddp.gr/wp-content/uploads/2013/04/n2101-1992_fek_A1921-1.pdf)
- Weisner, S. T. (2002). Ecocultural Understanding of Children's Developmental Pathways. *Human Development*, 45(4), 275–281. <https://www.jstor.org/stable/26763688>
- Willingham, D.T., & Daniel, D.B. (2021). Making Education Research Relevant: How researchers can give teachers more choices. *Education Next*, 21(2), 28-33. Accessed from <https://www.educationnext.org/making-education-research-relevant-how-researchers-can-give-teachers-more-choices/>
- Wood, E. (2010). Reconceptualizing the play-pedagogy relationship: From control to complexity. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging play* (pp. 11–24). Berkshire: Open University Press.
- Wu, S. C., & Chang, Y. L. (2015). Advancing Kindergarten Teachers' Knowledge and Capabilities of Differentiated Instruction Associated with Implementation of Thematic Integrated Curriculum. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 177, 246-250.
- Wyness, M. (2018). Children's Participation: Definitions, Narratives and Disputes. In C. Baraldi & T. Cockburn (Eds.), *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation* (pp. 53–72). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72673-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72673-1_3)
- Zorec, M. B. (2015). Children's Participation in Slovene Preschools: The Teachers' Viewpoints and Practice. *European Education*, 47(2), 154–168. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1039878>