



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ**

## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

### **«Η ΣΧΕΣΗ ΑΛΛΗΛΕΠΔΡΑΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ»**



**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΔΡ. ΡΕΝΤΖΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ Α.Μ:12254**

**ΚΟΚΚΙΝΙΔΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ Α.Μ: 11773**

**ΠΙΤΣΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ Α.Μ: 12326**

**ΡΑΠΤΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ Α.Μ: 12332**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2013**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη σχέση αλληλεπίδρασης του παιδαγωγού με το παιδί. Η αλληλεπίδραση για κάθε άτομο αρχίζει από το οικογενειακό του περιβάλλον και διατηρείται για ορισμένα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Μέσα από την εργασία αυτή, θα κατανοήσουμε τη σημασία της σχέσης παιδιού και παιδαγωγού, διότι το μικρό παιδί βρίσκει τις βάσεις καθώς, πάνω σε αυτήν, δομούνται όλες οι υπόλοιπες σχέσεις στη μετέπειτα ζωή του. Επιπρόσθετα, η μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων και πιο συγκεκριμένα η σχέση παιδιού - παιδαγωγού, αποτελεί κύριο θέμα της κοινωνικής ψυχολογίας αλλά και στόχο της εργασίας μας, ενώ συγχρόνως έχει εφαρμογές και στην ψυχολογία της συμπεριφοράς. Από αυτό συμπεράνουμε ότι οι παιδαγωγοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών, διότι επηρεάζουν τα προσωπικά τους συναισθήματα.

Η παρούσα εργασία, έχει ως στόχο τη μελέτη της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδαγωγού και του παιδιού. Γίνεται ανάπτυξη όλων των χαρακτηριστικών της και διερευνώνται πολλά ζητήματα, όπως η επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα στη σχέση του παιδιού με τον παιδαγωγό, η συμβολή της αλληλεπίδρασης του παιδαγωγού με το παιδί και πως αυτή επηρεάζει την ολόπλευρη ανάπτυξή του καθώς και την προσέγγιση της σχέσης αυτής. Στο εμπειρικό μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να καταγράψει τις απόψεις και προθέσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας όσον αφορά στη σχέση τους με τα παιδιά της τάξης τους. Τέλος διατυπώνονται προτάσεις, για μελλοντικές έρευνες.

# «ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ»

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδες
Περίληψη	i.
Πίνακας Περιεχομένων	ii.
Πρόλογος	iii.

## ΜΕΡΟΣ Ι

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Η επικοινωνία παιδιού και παιδαγωγού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας»**

1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επικοινωνίας.....	3
1.3 Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών με τον παιδαγωγό.....	8
1.4 Η επικοινωνιακή ικανότητα του παιδαγωγού.....	14

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Η συμβολή της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού»**

2.1 Εισαγωγή.....	18
2.2 Η νοητική και γνωστική ανάπτυξη.....	20
2.3 Η γλωσσική ανάπτυξη.....	25
2.4 Η κοινωνική ανάπτυξη.....	33
2.5 Η συναισθηματική ανάπτυξη.....	39

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Προσέγγιση της σχέσης παιδιού και παιδαγωγού»**

3.1 Εισαγωγή.....	47
3.2 Μορφές αλληλεπίδρασης.....	49
3.3 Η σημασία της σχέσης παιδιού και παιδαγωγού.....	53
3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση παιδιού και παιδαγωγού.....	59
3.5 Χαρακτηριστικά της ιδανικής σχέσης παιδιού και παιδαγωγού.....	64

## **ΜΕΡΟΣ ΙΙ**

### **ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας»**

4.1 Εισαγωγή.....	71
4.2 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας .....	73
4.2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	73
4. 2.2. Το χρονικό συλλογής του εμπειρικού υλικού.....	75
4.2.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	75
4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	77
4.4. Καθορισμός πληθυσμού – δείγμα.....	78
4.4.1. Δημογραφικά στοιχεία παιδαγωγών .....	79
4.4.2. Δημογραφικά στοιχεία παιδιών.....	79

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Αποτελέσματα της έρευνας»**

5.1. Εισαγωγή.....	80
5.2. Σχέσεις παιδιών – παιδαγωγών.....	80
5.3 Απόψεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση.....	83
5.4 Προθέσεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση.....	85

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων»**

6.1. Εισαγωγή.....	88
6.2. Σχέσεις παιδιών – παιδαγωγών.....	88
6.3 Απόψεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση.....	91
6.4 Προθέσεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση.....	93

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ : «Συμπεράσματα»**

7.1. Εισαγωγή.....	96
7.2. Συμπεράσματα.....	96
7.3. Εισηγήσεις.....	99

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

A. Ελληνική.....	102
B. Ξενόγλωσση.....	109

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## Πρόλογος

Από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που δημιουργεί το παιδί στην καθημερινή του παιδαγωγική και κοινωνική ζωή, εκείνη που έχει ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα για τη μαθησιακή του πορεία είναι η σχέση του με τον παιδαγωγό του. Ο παιδαγωγός είναι ο άνθρωπος εκείνος που ανάλογα με την επιστημονική του κατάρτιση, την επαγγελματική του εμπειρία και την εκπαιδευτική και προσωπική του ταυτότητα έχει την δυνατότητα να διαμορφώνει το πλαίσιο επικοινωνίας του με τα παιδιά, επηρεάζοντας αρνητικά ή θετικά την μορφή και την επικοινωνία της μαθησιακής διαδικασίας (Βάρδα, 2010). Είναι ο άνθρωπος εκείνος που, μέσα από την γενικότερη συμπεριφορά του, το παιδί κατανοεί και σχηματίζει απόψεις και αντιλήψεις για το ανθρώπινο περιβάλλον, εφόσον ο ίδιος ο παιδαγωγός αποτελεί ένα πολύ σημαντικό αντιπροσωπευτικό δείγμα και πρότυπο του περιβάλλοντος αυτού για το μικρό παιδί (Cohen, Stern & Balaban, 1995· Hurst & Joseph, 1998).

Η σχέση του παιδαγωγού με το παιδί, έχει κυρίαρχο ρόλο στην αγωγή, καθώς και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του. Ειδικότερα, επιχειρείται η ανάλυση της επικοινωνιακής διαδικασίας, αλλά και την ικανότητα του παιδαγωγού να αναπτύξει, με διάφορους τρόπους, την προσωπικότητα του παιδιού. Όλη αυτή η διαδικασία συνδέεται άμεσα με το βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού, δηλαδή τη διδασκαλία (Δημητρόπουλος – Αντωνοπούλου, 2003). Επιπρόσθετα, η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα, έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων και πιο συγκεκριμένα στη συμβολή του παιδαγωγού, για τη σημασία που έχουν αυτές για την γνωστική, γλωσσική, κοινωνική αλλά και συναισθηματική ανάπτυξη (Γρηγοριάδης, 2005). Ταυτόχρονα, επιδιώκεται να αναπτυχθεί η προσέγγιση της σχέσης παιδιού και παιδαγωγού γιατί γενικά οι καλές σχέσεις λειτουργούν ως «προστατευτικοί μηχανισμοί» για την ανάπτυξη των παιδιών (Birch & Ladd, 1997).

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερο κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας, που καλείται να αναλάβει ένα ρόλο πιο σύνθετο, απαντώντας στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις και ανάγκες. Για αυτόν τον λόγο η εργασία αυτή, επιδιώκει τη διερεύνηση της σχέσης αυτής που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδαγωγών και παιδιών στον προσχολικό χώρο, αλλά και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που βρέθηκαν από την έρευνα.

Η εργασία μας αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο, το οποίο ονομάζουμε θεωρητικό, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο έχει ως σκοπό την ανάλυση του τρόπου επικοινωνίας ανάμεσα σε παιδαγωγό και παιδί στα πλαίσια του σχολικού γίνεσθαι. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην συμβολή του παιδαγωγού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, αφορά την προσέγγιση στη σχέση παιδιού και παιδαγωγού.

Από την άλλη το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το εμπειρικό μέρος. Συγκεκριμένα στα τέσσερα κεφάλαια που περιλαμβάνει, παρουσιάζονται αναλυτικά τα πορίσματα της έρευνας, που διεξήχθησαν. Αναλυτικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση, το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού. Επίσης, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων, ο καθορισμός του πληθυσμού που έγινε η έρευνα και τα δημογραφικά στοιχεία των παιδαγωγών. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας και οι πίνακες που προέκυψαν από τα

ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει, την γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, όπου θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα καθώς και την σύγκρισή τους με άλλες έρευνες. Όσον αφορά το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο, περιλαμβάνει τα συμπεράσματα καθώς και τις εισηγήσεις.

Από αυτή τη θέση, θα θέλαμε, να ευχαριστήσουμε θερμά, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου, για την πολύτιμη βοήθεια της, την κατανόηση και στήριξη που μας παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας. Ακόμη θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στο Τ.Ε.Ι και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων που μέσα από τις βιβλιοθήκες τους βρήκαμε το υλικό για την διεκπεραίωση της πτυχιακής μας εργασίας. Τέλος, θέλουμε να ευχαριστήσουμε θερμά, τους παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας, χωρίς την βοήθεια των οποίων, η υλοποίηση της έρευνας θα ήταν αδύνατη.

## **ΜΕΡΟΣ Ι**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Η επικοινωνία παιδιού – παιδαγωγού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας»**

### **1.1 Εισαγωγή**

Η παιδαγωγική επικοινωνία είναι το βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Όταν δυο ή περισσότερα άτομα, στα πλαίσια συζήτησης, διαπραγματεύσεων, παιχνιδιού ή καβγά, συμπεριφέρονται το ένα σε σχέση με το άλλο με αγάπη ή μίσος για χάρη κάποιου πράγματος ή για χάρη αυτών των ίδιων, τότε μιλούμε, σύμφωνα με τον Roth (1991· βρέθηκε στο Κοντάκος – Πολεμικός, 2000, σ. 51), για κοινωνική αλληλεπίδραση ή διαπροσωπική επικοινωνία. Ο Mead (1962) με τον όρο «αλληλεπίδραση» αναφέρεται στο σύνολο της συμπεριφοράς σε κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ με τον όρο «επικοινωνία» αναφέρεται σε συγκεκριμένες φάσεις της αλληλεπίδρασης. Επικοινωνία, σύμφωνα με τα

προαναφερόμενα, είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα σε έναν πομπό και έναν δέκτη. Για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υφίσταται ένα κοινό κωδικό σύστημα και η δυνατότητα το άτομο να αποκτά την προοπτική του άλλου, όπως η δυνατότητα για ανάληψη του ρόλου του άλλου (Μπίκος, 2010, σ. 27).

Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του παιδαγωγικού γίγνεσθαι, ενώ η επικοινωνία συμβαίνει όταν συνειδητά ή όχι το άτομο εκφράζεται και ασκεί επιρροή στην αντίληψη, τη σκέψη και το συναίσθημα του άλλου (Τσιπλητάρης, 2004, σ. 23). Ο άνθρωπος λειτουργεί, κυρίως, μέσα από ομάδες κάθε τύπου και η μελέτη της δυναμικής των ομάδων και της αλληλεπίδρασης μέσα σε αυτές αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα διευκόλυνσης της επικοινωνίας και της ανάπτυξης των ανθρώπινων σχέσεων σε όλα τα επίπεδα. Ο χώρος της εκπαίδευσης και της αγωγής προσφέρεται ιδιαίτερα για μια τέτοια προσέγγιση και σύνθεση, όπου η θεωρητική σκέψη και έρευνα συναντούν την καθημερινή πράξη, μέσα στη παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή στα πλαίσια της ομάδας – τάξης (Μπακιρτζής, 1996)

Η γνώση που αποκτά το παιδί αλληλεπιδρώντας με τον παιδαγωγό περιέχει διαδικασίες και περιεχόμενο, το οποίο πρέπει να εξελιχθεί, να αλλάξει ή να τροποποιηθεί ώστε να μετατραπεί στο επιθυμητό. Η επικοινωνία πρέπει να συνδυάζεται με ένα παιχνίδι σχέσεων, καθώς με τη δημιουργία ενός σωστού επικοινωνιακού κλίματος οι παιδαγωγοί διευκολύνουν το έργο τους και τα παιδιά αποκτούν ενεργότερο ρόλο. Η συμμετοχή στην επικοινωνία δεν έχει ως αποτέλεσμα μόνο τη μάθηση ή τη μη μάθηση της επίσημης διδακτέας ύλης, αλλά σημαίνει πάντοτε διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή, δηλαδή, της αυτοαντίληψης και της προσωπικής του αξίας (Γκότοβος, 2002b, σ. 46).

Καθώς, λοιπόν, το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται την επικοινωνία παιδιού-παιδαγωγού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αξίζει να αναφερθούμε σε τρεις σημαντικές πτυχές της επικοινωνίας. Αρχικά, θα αναφερθούμε στα γνωρίσματα και τη σπουδαιότητά της, καθώς η επικοινωνία αποτελεί αναγκαίο χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου και συνεπώς είναι μία απαραίτητη προϋπόθεση για την

ύπαρξη ατομικής και κοινωνικής ζωής. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στην επικοινωνία των παιδιών με τους παιδαγωγούς, η οποία διακρίνεται σε λεκτική (χρήση λεκτικών διάυλων) και μη λεκτική (χρήση μη λεκτικών διάυλων). Αυτοί οι δύο τρόποι έκφρασης των παιδιών επισημαίνουν τη μοναδικότητα της εκφραστικότητας κάθε ανθρώπου και τη σημασία της για τη διαπροσωπική επικοινωνία. Τέλος, θα αναφερθούμε στην επικοινωνιακή ικανότητα του παιδαγωγού και στον τρόπο με τον οποίο αυτός μπορεί να προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές.

## **1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επικοινωνίας**

Απαραίτητη προϋπόθεση κάθε επιτυχούς επικοινωνιακής διαδικασίας αποτελεί η ύπαρξη συνομιλητών και το υπόβαθρο της διαδικασίας της επικοινωνίας είναι η γνώση ενός τουλάχιστον κοινού κώδικα μεταξύ τους. Η επικοινωνία είναι μια ευρύτερη έννοια, η οποία έχει πολλές διαφορετικές ερμηνείες. Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, με τον όρο αυτό, συνοψίζουμε την κοινωνική επαφή και όλες τις διαδικασίες της αποδοχής ή της αποστολής πληροφοριών μεταξύ των ανθρώπων. Ο όρος επικοινωνία έχει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες καθώς επίσης, πολλοί είναι και αυτοί που έχουν προσπαθήσει να της δώσουν έναν ορισμό (Γιασεμή, 2008).

Αρχικά, συνίσταται στην συνδιάλεξη που μπορεί να έχει κάποιος με άλλους ανθρώπους ή άλλες ομάδες. Συνεπώς, είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη κοινωνικής ή ατομικής ζωής. Οι όροι για την πραγματοποίησή της είναι

καθορισμένοι και αποτελούν τους κανόνες της επικοινωνίας. Παράλληλα, το πώς επικοινωνούν άνθρωποι στην εκάστοτε χώρα, είναι και δείγμα του πολιτισμού τους (Μπαμπινιώτης, 1998).

Επιπρόσθετα, επικοινωνία, είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη της κοινωνικής ζωής. Για να είναι εφικτή η επικοινωνία θα πρέπει τα άτομα που αλληλεπιδρούν να έχουν αυξημένη τη γνωστική λειτουργία της αντίληψης (Hayes, 1997). Επικοινωνώντας μεταδίδουν σκόπιμα ή όχι πληροφορίες που προορίζονται να επηρεάσουν τα άτομα ή την ομάδα που τις δέχεται. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας υπάρχει διάχυτη ενέργεια μεταξύ των συνομιλητών (Μπακιρτζής, 2003).

Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω της γλώσσας αλλά όχι μόνο με αυτήν. Άλλοι τρόποι επικοινωνίας είναι η μιμητική επικοινωνία, όπως με χειρονομίες ή ερμηνεύοντας τη γλώσσα του σώματος (Βρεττός, 1994). Επιπλέον η επικοινωνία είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να ζητά κάποιος αυτό που θέλει, να απορρίπτει ό,τι τον δυσαρεστεί και να εκφράζει τις επιλογές του (Γιασεμή, 2008).

Τελικά, η επικοινωνία μπορεί να είναι η μεταβίβαση και η ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών από κάποιον που έχει τον ρόλο του πομπού, προς κάποιον ή κάποιους που νοούνται ως δέκτες, μέσω ενός κοινού κώδικα σημάτων και συμβόλων (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η ανάγκη για επικοινωνία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους και άρα υπάρχει «φύσει» σε κάθε ανθρώπινο ον, επιζητώντας να πραγματοποιηθεί με κάθε δυνατό τρόπο και κάθε πρόσφορο σωματικό μέσο (Hayes, 1998). Η πραγμάτωση αυτή, που ουσιαστικά αποτελεί την εξωτερίκευση σκέψεων, επιθυμιών και άλλων ψυχικών αναγκών, επιτυγχάνεται με τη διαδικασία μιας εκφραστικής συμπεριφοράς, η οποία σχεδόν πάντα χαρακτηρίζει με μοναδικό τρόπο κάθε άνθρωπο, αποτελώντας ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικής του ταυτότητας (Kotzman, 1989).

Για μια αληθινή επικοινωνιακή σύμπραξη, υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, τις οποίες η Δημητρίου (1980) τις ονομάζει στοιχεία της επικοινωνίας και είναι οι εξής:

*α. Πομπός:* Είναι αυτός που εκπέμπει το άγγελμα. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει πραγματική επικοινωνία, εάν το άγγελμα που προέρχεται από τον πομπό δεν

επηρεάσει και ερεθίσει την παρατήρηση και την προσοχή του δέκτη (Δημητρίου, 1980, σ. 10).

*β. Δέκτης:* Είναι αυτός που δέχεται το άγγελμα. Υπάρχει επικοινωνία, εάν τα αγγέλματα στέλνονται ενσυνείδητα εκ μέρους κάποιου σε έναν που επίσης θέλει να τα δεχτεί. (Δημητρίου, 1980, σ. 10).

*γ. Άγγελμα:* Είναι το περιεχόμενο των πληροφοριών. Για να έχουμε επικοινωνία, τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης οφείλουν να γνωρίζουν τον κώδικα που θα χρησιμοποιηθεί. (Δημητρίου, 1980, σ. 10).

*δ. Κανάλι επικοινωνίας:* Είναι ο δρόμος διαμέσου του οποίου περνά το άγγελμα, ο σύνδεσμος του πομπού με τον δέκτη. Είναι δηλαδή το μέσο που χρησιμοποιεί αυτός που δίνει μια αγγελία ή πληροφορία. (Δημητρίου, 1980, σ. 10).

*ε. Κώδικας:* Είναι ένα σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιούμε για να μεταφέρουμε το άγγελμα από τον πομπό στο δέκτη, από τον πληροφορούντα στον πληροφορούμενο. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται είναι τα στοιχεία με νοηματικό περιεχόμενο που καθιστούν δυνατή τη μεταφορά του μηνύματος που θέλει να μεταδώσει το υποκείμενο - πομπός στο αντικείμενο - δέκτη (Τσαούσης, 1989, σ. 90).

*ζ. Αναφορά:* Τα πραγματικά αντικείμενα στα οποία μας ανακαλεί το άγγελμα αποτελούν την αναφορά ή τον περίγυρο. (Δημητρίου, 1980, σ. 11).

Η εκφραστικότητα συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στη διαπροσωπική επικοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνει τον άνθρωπο είτε ως πομπό-ομιλητή είτε ως δέκτη-ακροατή, να εκπέμψει ή να λάβει τα σχετικά μηνύματα λήψης-κατανόησης ή αποδοχής-απόρριψης, χωρίς να καταβάλει καμιά ιδιαίτερη λεκτική προσπάθεια, χρησιμοποιώντας, ωστόσο, αποκλειστικά τη γλώσσα του σώματος, επικοινωνώντας διαρκώς μη λεκτικά (DeFleur, 1966).

Στην επικοινωνιακή διαδικασία το «νόημα» μετατρέπεται σε «μήνυμα», ο αναμεταδότης μετατρέπει το «μήνυμα» σε «πληροφορία», η οποία κατόπιν περνάει μέσω ενός καναλιού. Ο δέκτης αποκωδικοποιεί την «πληροφορία» σε «μήνυμα», το οποίο με τη σειρά του, στο στάδιο του προορισμού, μετατρέπεται σε «νόημα». Αν υπάρχει ανταπόκριση ανάμεσα στα δυο μηνύματα, το αποτέλεσμα είναι η επικοινωνία, η οποία, σύμφωνα με τον DeFleur (1966), σπάνια είναι τέλεια.

Ο Η. D. Lasswell διατύπωσε σε ένα άρθρο του το 1948 τη δημοφιλέστερη ίσως φράση στην επικοινωνιακή έρευνα: «Ένας βασικός τρόπος να περιγράψουμε μια πράξη της επικοινωνίας είναι να απαντήσουμε στα παρακάτω ερωτήματα: «ποιος», «λέει τι», «από ποιο κανάλι», «σε ποιον», «με ποιο αποτέλεσμα» (Lasswell, 1948, σ. 358). Ο Braddock (1958) ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν περισσότερες θεωρήσεις προς επεξεργασία από τις πέντε τις οποίες παρουσίασε ο Lasswell (1948) και πρόσθεσε δυο ακόμα τμήματα της επικοινωνιακής πράξης: συγκεκριμένα τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες στέλνεται ένα μήνυμα και για ποιο συγκεκριμένο σκοπό ο επικοινωνητής λέει κάτι (Braddock, 1958).

«Στην πράξη είναι αποπροσανατολιστικό να θεωρεί κανείς ότι η διαδικασία της επικοινωνίας αρχίζει από ένα σημείο και καταλήγει σε ένα άλλο. Στην πραγματικότητα είναι διηγετική. Είμαστε σαν μικροί διακόπτες σε έναν ηλεκτρικό πίνακα, οι οποίοι παρακρατούν και αναδιανέμουν την αδιάκοπη ροή των πληροφοριών...» (Schramm, 1954, σ. 358). Σε μια συνομιλία π.χ. το γνωστικό πεδίο διευρύνεται σταθερά αναφορικά με τις ομάδες ή τα άτομα που εμπλέκονται. Τα άτομα αποκτούν συνεχώς καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες, όλο και περισσότερη πληροφόρηση για το θέμα που τους απασχολεί, για τις απόψεις των άλλων, τη γνώση κ.λπ. (Dance, 1967).

Επιπρόσθετα, η ανθρώπινη επικοινωνία υπήρξε αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης από τον Watzlawick (1971) και τους συνεργάτες του, οι οποίοι προσδιόρισαν πέντε γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά της, τα οποία υπάρχουν και στην επικοινωνία παιδαγωγού-παιδιών. Συγκεκριμένα:

- Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη μεταξύ ατόμων που βρίσκονται στον ίδιο περιβάλλοντα χώρο και αναπτύσσουν πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με αυτήν την διάσταση, επικοινωνία υπάρχει σε κάθε περίπτωση, όταν δύο ή περισσότερα άτομα βρίσκονται το ένα στο άμεσο περιβάλλον του άλλου (Κωσταντίνου, 2001) Σε μια τέτοια διαπροσωπική σχέση, η οποιαδήποτε συμπεριφορά των μετεχόντων είναι «μήνυμα» δηλαδή στοιχείο επικοινωνίας (Γκότοβος, 2002b, σ. 59).

- Η επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις, της σχέσης και του περιεχομένου. Σε κάθε περίπτωση όπου δύο, τουλάχιστον, άτομα επικοινωνούν, υπάρχει η αντίστοιχη κοινωνική σχέση, στα πλαίσια της οποίας εκτυλίσσετε η

επικοινωνία. Αυτή η σχέση επικοινωνίας αποτελεί το ερμηνευτικό κλειδί για την κατανόηση της δεύτερης διάστασης του περιεχομένου, το οποίο αφορά τις πληροφορίες (γνώσεις), οι οποίες περιέχουν περισσότερα από ένα μηνύματα (Γκότοβος, 2002b, σ. 59).

- Το είδος μιας διαπροσωπικής σχέσης προσδιορίζεται από την αντίληψη της «ακολουθίας» που απαρτίζουν οι επιμέρους «επικοινωνιακές στιγμές». Ο Watzlawick (1971) αναφέρεται στο γεγονός της επιλεκτικής αντίληψης της ακολουθίας ορισμένων γεγονότων στα πλαίσια της επικοινωνίας. Η επιλεκτική αντίληψη της σειράς των επιμέρους γεγονότων (επικοινωνιακές στιγμές) που συνθέτουν την επικοινωνία επηρεάζει την οπτική γωνία από την οποία οι μετέχοντες βλέπουν την σχέση τους. Αν οι μετέχοντες επιμένουν ο καθένας στη δική του οπτική τότε η επικοινωνία εκφυλίζεται σε έναν επικοινωνιακό φαύλο κύκλο (σε μια ατέρμονη σειρά παρεξηγήσεων) (Γκότοβος, 2002b, σ. 60).

- Η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και με ψηφιακούς κώδικες. Το «αξίωμα» αυτό αφορά τις τεχνικές μέσα από τις οποίες μεταβιβάζονται τα μηνύματα στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας. Οι δύο γενικοί τρόποι μεταβίβασης των μηνυμάτων (αναλογικός, ψηφιακός) αντιστοιχούν στις δύο διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας, στη σχέση και το περιεχόμενο. Έτσι, τα μηνύματα (οι πληροφορίες) γύρω από το είδος μιας σχέσης μεταβιβάζονται αναλογικά (με μεταφορές, αναλογίες, εικόνες), ενώ τα μηνύματα που αφορούν το περιεχόμενο μεταβιβάζονται με σημεία (νούμερα, γράμματα, σήματα) (Γκότοβος, 2002b, σ. 61).

- Η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα είναι συμμετρική ή συμπληρωματική, ανάλογα με το είδος της σχέσης ανάμεσα στα άτομα αυτά. Συμμετρική επικοινωνία υπάρχει εκεί όπου υπάρχει συμμετρική σχέση, όπου δηλαδή οι μετέχοντες ανήκουν στην ίδια κατηγορία, έχουν την ίδια κοινωνική ταυτότητα. Στη συμπληρωματική επικοινωνία η σχέση ανάμεσα στους μετέχοντες βασίζεται στη διαφορά, ανεξάρτητα από το αν η διαφορά αυτή εμφανίζεται ως «κατωτερότητα», «ανωτερότητα» ή «αδυναμία» (Γκότοβος, 2002b, σ. 61).

### **1.3 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών με τον παιδαγωγό**

Όπως είδαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη και πολυδιάστατη διαδικασία. Για να υπάρξει επικοινωνία, ο πομπός ή αποστολέας και ο δέκτης ή παραλήπτης του μηνύματος πρέπει να χρησιμοποιούν κάποιον κοινό κώδικα (Κοντάκος- Σταμάτης, 2002).

Όταν για να επικοινωνήσουμε χρησιμοποιούμε το λόγο μιλούμε για λεκτική επικοινωνία (χρήση λεκτικών δίαυλων). Σύμφωνα με τον Chomsky (1964), η λεκτική επικοινωνία πραγματώνεται στα πλαίσια ενός γλωσσικού κώδικα, ο οποίος βασίζεται σε έννοιες, προϊόντα μιας συμβατικής αποδοχής ονοματοθεσίας στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, στις καταστάσεις, στις ενέργειες και στις αφηρημένες έννοιες, που πραγματοποιούνται για τη δημιουργία συγκεκριμένου έργου και παίρνουν τη μορφή λέξεων-συμβόλων (Chomsky, 1964). Η λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία θεωρείται ως η πιο εκλεπτυσμένη οδός επικοινωνίας του ανθρώπου.

Η ομιλούμενη γλώσσα, το μονοπάτι των φωνητικών ήχων με τη μορφή λέξεων με το οποίο ο άνθρωπος κατορθώνει να εκφράσει οτιδήποτε συμβαίνει στον εσωτερικό του κόσμο είτε πρόκειται για σκέψεις, επιθυμίες, σχέδια και λύσεις είτε για συναισθήματα, εκφράζει ένα μήνυμα (Σταμάτης, 2005). Το μήνυμα έχει συγκεκριμένο παραλήπτη, ο οποίος, αφού το λάβει και το κατανοήσει, θα αντιδράσει ανάλογα απαντώντας ή ενεργώντας κ.λπ. Έτσι, λοιπόν οριοθετείται η τυπική λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία, την οποία θεωρούμε ως μέρος των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του ανθρώπου, καθώς το υπόλοιπο καταλαμβάνει η μη λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία. Η λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία επιμερίζεται στον προφορικό, στο γραπτό και στον ηλεκτρονικό λόγο (Κοντάκος- Σταμάτης, 2002).

Η λεκτική επικοινωνία στην σχολική τάξη-ομάδα, είναι μια ειδική μορφή επικοινωνίας με ορισμένο περιεχόμενο και στόχους, χρησιμοποιεί το γλωσσικό κώδικα (προφορικός ή γραπτός λόγος) και συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης και της αποτελεσματικότητας του έργου του δασκάλου (Πόρποδας, 1996).

Οι κυριότερες προϋποθέσεις για μια σωστή και αποτελεσματική λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι οι ακόλουθες:

- Ο πομπός και ο δέκτης να έχουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας. Έτσι όσο περισσότερα είναι τα κοινά σημεία του κώδικα που έχουν πομπός και δέκτης τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητά τους να κωδικοποιούν και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα και τόσο καλύτερα αυτά κατανοούνται και υποβοηθείται η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Κουγιάλη, 1978).
- Θετικό και εγκάρδιο ψυχολογικό κλίμα στο σχολικό χώρο καθώς και ενδιαφέρον και θέληση τόσο του πομπού όσο και του δέκτη για την «εγκαθίδρυση της επικοινωνίας» (Κουγιάλη, 1978, σ. 19).
- Η δυνατότητα λειτουργίας του μηχανισμού της ανάδρασης ή ανατροφοδότησης (feedback). Με την εκπομπή του μηνύματος από τον πομπό αναμένεται κάποια επίδραση πάνω στο δέκτη και η σχετική αντίδρασή του. Έτσι με την εναλλαγή των ρόλων πομπού και δέκτη και την ανταλλαγή μηνυμάτων επιδρά ο ένας στον άλλο και δημιουργείται το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης καθώς και το φαινόμενο της ανατροφοδότησης. Με αυτόν τον τρόπο ρυθμίζουν τα μηνύματα, τις ερωτήσεις και αντιδράσεις τους,

λαμβάνοντας υπόψη τα μηνύματα, τις σκέψεις και τις απαιτήσεις του άλλου (Ευαγγελόπουλος, 1998, σ. 21-23).

- Ύπαρξη ικανοτήτων κινητικής, αισθητηριακής, συναισθηματικής και αντιληπτικής λειτουργίας. Αυτό, βέβαια εξαρτάται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες του κάθε ατόμου (Τσιπλητάρης, 2004, σ. 24).

Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται, κατά τη διδασκαλία, ο ελεύθερος διάλογος-συζήτηση, επίκεντρο της επικοινωνίας είναι η ομάδα. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά στη διδασκαλία-συζήτηση, στην αναζήτηση των γνώσεων, υποβάλλουν ερωτήσεις, εκφράζουν απόψεις, αμφισβητούν. Η επικοινωνία αυτή επιτρέπει την επανατροφοδότηση, καλλιεργεί τις λεκτικές ικανότητες των παιδιών, βοηθά στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην ομάδα, δημιουργεί ευχάριστο κλίμα, ικανοποιεί τους μαθητές και συντελεί στην αποτελεσματικότητα της μάθησης (Μπακιρτζής, 2003).

Οι Ellis και Beattie (1986), ωστόσο, υποστηρίζουν ότι, αν θέλουμε να μελετήσουμε πώς επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους, δεν είναι πολύ λογικό να μελετήσουμε το γλωσσικό κώδικα χωριστά από το μη λεκτικό. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν πολλούς διαύλους επικοινωνίας, οι οποίοι δε δρουν ανεξάρτητα, αλλά συνεργάζονται στενά καθώς αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της ζωής τους μέχρι και τη νηπιακή ηλικία μαθαίνουν μη λεκτικές πλευρές της επικοινωνίας. Επειδή η ομιλία στα νήπια δεν είναι πλήρως ανεπτυγμένη και η ικανότητα έκφρασης με το λόγο είναι ατελής, τα νήπια για να ικανοποιήσουν τις εσωτερικές τους ανάγκες για αυτοέκφραση μεταχειρίζονται συνήθως δημιουργικές μεθόδους (Γέρου, 1975), ενισχύοντας παράλληλα τη διάθεσή του για επικοινωνία μέσω μη λεκτικών δίαυλων.

Ως μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να οριστεί ο τρόπος αλληλεπίδρασης με μη λεκτικά σήματα, όπως είναι η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής και ο ρυθμός του λόγου (Κοντάκος- Πολεμικός, 2008, σ.166). Οι άνθρωποι εκφράζουν τα συναισθήματα και τις διαθέσεις τους μέσω του σώματός τους χάρη στην ιδιαίτερη ικανότητα που διαθέτουν να εκπέμπουν μη λεκτικά μηνύματα. Αντί της ομιλίας χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές, κατά την επικοινωνιακή τους διαδικασία όργανα ή μέλη του σώματος, τα οποία πλέον καθίστανται όργανα μη

λεκτικής επικοινωνίας ή κυριολεκτικά δίαυλοι επικοινωνίας (Argyle, 1988). Τα όργανα αυτά είναι τα μέλη του προσώπου (μάτια, φρύδια, χείλη) (Izard, 1990), τα χέρια και το σώμα γενικότερα με τις διάφορες στάσεις τις οποίες παίρνει ή βρίσκεται (Fogel, 1981). Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος 'γλώσσα του σώματος' (body language) για να περιγραφεί ο μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας.

Τα παιδιά κατά την νηπιακή ηλικία μαθαίνουν να επικοινωνούν με σήματα, να περιμένουν τη σειρά τους, να κάνουν χειρονομίες και να παρατηρούν τις εκφράσεις του προσώπου. Τα βρέφη μαθαίνουν πολλά για την επικοινωνία, καθώς παίζουν απλά παιχνίδια όπως το «κούκου-τζα» (Craig & Baucum, 2007). Σε γενικές γραμμές, τα έμμεσα μηνύματα της μη λεκτικής επικοινωνίας αφορούν στον τόνο της φωνής, το ρυθμό ομιλίας, τις παύσεις, τον επιτονισμό, τις ηχητικές υπογραμμίσεις κάποιων λέξεων. Ακόμα, την κίνηση στην τάξη, την κατεύθυνση του βλέμματος, τις χειρονομίες και τις γκριμάτσες του προσώπου (Κοντάκος - Πολεμικός, 2000). Μερικοί τύποι μη λεκτικών σημάτων, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του κεφαλιού και ο τόνος της φωνής, είναι εγγενείς κατά την προσχολική περίοδο. Άλλοι τύποι σημάτων, όπως οι χειρονομίες και η ικανότητα κατανόησης μη λεκτικών σημάτων, ιδίως όταν αυτά είναι αντιφατικά, αναπτύσσονται πιο αργά (Κοντάκος – Πολεμικός, 2008).

Για τα νήπια, οι αισθήσεις αποτελούν τους πρωταρχικούς και αμεσότερους διαύλους πληροφόρησης και επικοινωνίας. Τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία προσλαμβάνουν με απίστευτη ευαισθησία τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν οι ενήλικες προς αυτά μέσω της όρασης, της γεύσης, της όσφρησης, της ακοής και κυρίως της αφής. Το πρόσωπο είναι το κέντρο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Οι εκφράσεις και οι μορφασμοί του προβάλλουν συναισθήματα, στάσεις και διαθέσεις. Τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν σωστά και εύκολα στο πρόσωπο της νηπιαγωγού τη χαρά, το θυμό, την ικανοποίηση, τη δυσαρέσκεια, την αποδοκιμασία, το γνήσιο ενδιαφέρον, την αδιαφορία, ακόμη και την προσποίηση (Κοντάκος- Πολεμικός, 2000). Το βλέμμα αποτελεί, επίσης, σημαντικό δίαυλο μη λεκτικής επικοινωνίας και αξιοποιείται καθημερινά κατά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Η οπτική επαφή είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι μέσω αυτής επιχειρείται η πρώτη προσέγγιση και γνωριμία εκπαιδευτικού και μαθητή και δοκιμάζεται η δυνατότητα επικοινωνίας τους (Βρεττός, 1994· Γεώργας, 1995).

Ακόμη, τα παιδιά εκπέμπουν μη λεκτικά σήματα μέσω των χεριών, τα οποία ονομάζονται μονολεκτικά 'χειρονομίες'. Κατά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση υπάρχει απτική επικοινωνία καθώς πλησιάζουν και αγγίζουν τους παιδαγωγούς αφενός τυχαία και αφετέρου για να βιώσουν ποικίλα συναισθήματα. Οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος αποτελούν και αυτά μέσα εκπομπής μη λεκτικών μηνυμάτων καθώς αντανakλούν το βαθμό έλξης και συμπάθειας ή αντιπάθειας των ανθρώπων που επικοινωνούν. Η μείωση της απόστασης, η κλίση και ο αμοιβαίος προσανατολισμός των σωμάτων υποδηλώνουν θετικά συναισθήματα. Αντίθετα, όταν το σώμα απομακρύνεται ή δεν στρέφεται προς τον συνομιλητή στέλνει μηνύματα δυσαρέσκειας με αποτέλεσμα τη μείωση της αλληλεπίδρασης ή τη δημιουργία «ψυχρού κλίματος» σε μια σχέση (Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 2002).

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι για να μπορούν τα νήπια να εκφραστούν με το σώμα τους πρέπει να μπορούν να κινηθούν ελεύθερα μέσα στο χώρο, δηλαδή να έχουν αίσθηση του χώρου, να αισθάνονται άνετα όλα τα μέλη τους και να μπορούν να εκφράζουν καταστάσεις και συναισθήματα με αυτά, να αισθάνονται το σχήμα και το βάρος των αντικειμένων και του ίδιου τους του κορμιού και να επικοινωνούν με τα άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα που μόνα τους θα έχουν επινοήσει και επιλέξει (Κουρετζής, 1991) και θα έχουν ενθαρρυνθεί για τη διαδικασία αυτή κατάλληλα από τον παιδαγωγό.

Τα νήπια διαθέτουν τη δυνατότητα να εκφράζονται, λοιπόν, διά της λεκτικής ή της μη λεκτικής οδού με τρόπους και μορφές που πολλές φορές εντυπωσιάζουν τους ενήλικες, καθώς η πηγαία διάθεση για αυτοέκφραση που τα διακρίνει δεν έχει αλλοιωθεί από εξωγενείς παράγοντες όπως η επιβολή κοινωνικών στερεοτυπικών συμπεριφορών που κάθε άλλο παρά από ελευθερία έκφρασης διαπνέονται (Κόκκοτας, 1983).

Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν ένα ρεπερτόριο μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς, το οποίο με το χρόνο γίνεται πολυπλοκότερο και πλουσιότερο, καθώς αυτά έρχονται σε όλο και μεγαλύτερη επαφή με τους άλλους και αποκτούν σχετικές εμπειρίες (Βρεττός, 1994). Το ίδιο συμβαίνει και με την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν τη μη λεκτική επικοινωνία. Η ικανότητα αυτή αυξάνεται με την ηλικία, καθώς και την εμπειρία που αποκτούν τα παιδιά από συγκεκριμένες καταστάσεις (Κοντάκος -Πολεμικός, 2000).

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι σημαντική στη σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και τον παιδαγωγό του επειδή είναι αυτή που φανερώνει τα κρυμμένα συναισθήματα του παιδιού. Οι μη λεκτικές αντιδράσεις των μικρών παιδιών μεταφέρουν το πραγματικό μήνυμα στον παιδαγωγό, αφού πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι πρόκειται για ακούσιες αντιδράσεις προερχόμενες από το αυτόνομο νευρικό σύστημα (Κοντάκος- Πολεμικός, 2000).

Στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης παιδιού-παιδαγωγού, η εκφραστική μη λεκτική συμπεριφορά αποτελεί σαφώς μία σημαντική πτυχή της γενικής συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στην τάξη, ιδιαίτερα όταν ο φορέας των πληροφοριών είναι κυρίως ο λόγος. Σε αυτή την περίπτωση ο παιδαγωγός επιβάλλεται να ενεργοποιήσει τις κοινωνικές δεξιότητές του ώστε να διευκολύνει το παιδί στην πρόσληψη των νέων γνώσεων. Ιδιαίτερα η τροποποιητική και διαρθρωτική μη λεκτική συνοδεία του λόγου έχει μεγάλη σημασία για το μάθημα, αφού αποδεδειγμένα νέες αλλά μη λεκτικά καλά διαρθρωμένες πληροφορίες ενσωματώνονται ευκολότερα σε ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές και με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να τις επεξεργάζονται καλύτερα και να τις απομνημονεύουν γρηγορότερα (Κοντάκος- Πολεμικός, 2000).

Εν κατακλείδι, όπως τονίζει ο Βρεττός (1994) μπορεί να υποθέσει κανείς ότι η μη λεκτική συμπεριφορά ασκεί εντονότερη και αμεσότερη επίδραση ή ίσως αποτελεί ένα δεύτερο 'κανάλι επικοινωνίας' που παράλληλα με τη γλώσσα μπορεί να βοηθήσει στην εναργέστερη διατύπωση θέσεων και έκφραση στάσεων (Βρεττός, 1994).

#### **1.4 Η επικοινωνιακή ικανότητα του παιδαγωγού**

Η επικοινωνία μπορεί να προσεγγιστεί από διάφορες οπτικές γωνίες, οι κυριότερες εκ των οποίων είναι, όπως είδαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η γλωσσική και η μη γλωσσική επικοινωνία. Η επικοινωνία αποτελεί τη βάση για τις διαπροσωπικές σχέσεις και συνδέεται άμεσα με το βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού, δηλαδή με τη διδασκαλία. Καλή διδασκαλία είναι αυτή που διευκολύνει τη δημιουργία σχέσεων. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει με τον τρόπο που επικοινωνεί, προτρέπει ή αποτρέπει, προσελκύει ή απομακρύνει τους μαθητές ή τους συνεργάτες του (Δημητρόπουλος – Αντωνοπούλου, 2003).

Η επικοινωνιακή ικανότητα κάθε ανθρώπου επιδρά τόσο θετικά όσο και αρνητικά στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Στη νηπιακή ηλικία τα μηνύματα των

ενηλίκων προσλαμβάνονται με μεγάλη ευαισθησία. Ειδικότερα στο χώρο του παιδικού σταθμού ή του νηπιαγωγείου, τα παιδιά καθίστανται σαφώς περισσότερο ευαίσθητα στην αποδοχή των μηνυμάτων που εκλαμβάνουν, καθώς βρίσκονται εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, σε έναν άγνωστο χώρο για μεγάλο για αυτά χρονικό διάστημα, με ανθρώπους που ίσως πρώτη φορά συναντούν αλλά και με παιδιά της ίδιας ηλικίας (Κοντάκος – Σταμάτης, 2002).

Ο παιδαγωγός είναι ο άνθρωπος εκείνος που μπορεί να συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην ανάπτυξη των παιδιών μέσω της επικοινωνιακής του ικανότητας (Κοντάκος – Σταμάτης, 2002). Επιπρόσθετα, καθορίζει την αντίδραση των νηπίων στα ερεθίσματα που τους παρέχονται. Εξαιτίας αυτού είναι πολύ σημαντικό όσοι ασχολούνται με παιδιά (γονείς, παιδαγωγοί), να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στη συμπεριφορά τους, αλλά και στον τρόπο που εκφράζονται. Η υιοθέτηση εκφραστικών συμπεριφορών που μπορούν με ευκολία να γίνουν κατανοητές και αποδεκτές από τα παιδιά είναι μείζονος σημασίας, καθώς η συμπεριφορά των παιδαγωγών επιδρά στα παιδιά είτε θετικά, ενθαρρύνοντας τα, είτε αρνητικά, αποθαρρύνοντας τα να εκφράσουν τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματά τους, γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη στην αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και του παιδαγωγού (Πρεβεζάνου, 2009).

Ακόμη, οι παιδαγωγοί οφείλουν να αναπτύσσουν διαρκώς επικοινωνιακές στρατηγικές κατά τη διάρκεια μιας καθημερινής επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Για τα παιδιά και ιδιαιτέρως για τα νήπια, ο παιδαγωγός αποτελεί πρότυπο ανθρώπου και συμπεριφοράς. Οφείλει να προσπαθεί για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα όσον αφορά την κατανόηση των μορφών έκφρασης των παιδιών τόσο λεκτικά, όπως για παράδειγμα ομιλία, αφήγηση, όσο και μη λεκτικά, όπως για παράδειγμα επαφή με το βλέμμα, άγγιγμα, για να γίνει κατανοητός αλλά να δώσει και το σωστό παράδειγμα στα παιδιά, τα οποία δεν ανακαλύπτουν γνώσεις αλλά τις οικειοποιούνται (Γκλιάου, 2009).

Ο παιδαγωγός σύμφωνα με την επικοινωνιακή του ικανότητα διακρίνεται σε επικοινωνιακό και μη επικοινωνιακό ή αντίστοιχα σε καλό ή τον κακό (Σταμάτης, 2005). Η προσωπικότητα του παιδαγωγού και η διαχείριση της επικοινωνιακής του ικανότητας κατέχουν σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά, καθώς και στην ανάπτυξή τους. Η επικοινωνιακή του ικανότητα εξαρτάται από την

προσωπικότητά του, από την εκπαίδευσή του, από τον λόγο του και από τις παιδαγωγικές μεθόδους τις οποίες έχει υιοθετήσει και χρησιμοποιεί (Σταμάτης, 2009).

Κάποια από τα χαρακτηριστικά ενός επικοινωνιακού παιδαγωγού είναι η φιλική διάθεση, η ευαισθησία, η υπομονή, η ηρεμία αλλά και η ζωντάνια, η αντοχή, η φαντασία και ο ενθουσιασμός, η αυτοπεποίθηση, η υπευθυνότητα, η ικανότητα διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων, η συναισθηματική ωριμότητα και η επαγγελματική ικανότητα. Αντιθέτως, κάποια από τα χαρακτηριστικά ενός μη επικοινωνιακού παιδαγωγού είναι η εχθρική διάθεση, η μεροληψία, η απογοήτευση, η επιθετικότητα, ο εκνευρισμός, η αδιαφορία, η έλλειψη φαντασίας, η ελλιπής γνώση εκπαιδευτικών μεθόδων, η συναισθηματική ανωριμότητα και η έλλειψη επαγγελματισμού (Σταμάτης, 2005).

Αρχικά ο τρόπος με τον οποίο ο παιδαγωγός επικοινωνεί με το παιδί με το βλέμμα κατέχει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της μεταξύ τους επικοινωνίας. Ένα καλοσυνάτο βλέμμα, γεμάτο κατανόηση και ενδιαφέρον αποτελεί την πρώτη επαφή με το παιδί και είναι θεμέλιος λίθος για την εξέλιξη της επικοινωνίας. Το πλησίασμα ενός παιδιού ορισμένες φορές εκλαμβάνεται και ως συμπάθεια. Η συμπάθεια δημιουργεί ένα ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα μέσα στην τάξη (Πόρποδας, 1996). Η απουσία της επαφής με το βλέμμα αλλά και της απτικής επαφής συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αρνητικού κλίματος και μιας αρνητικής εικόνας παρά τις ενδεχομένως καλές προθέσεις του παιδαγωγού (Γκότοβος, 2002a).

Όταν η επικοινωνιακή συμπεριφορά του παιδαγωγού χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό, αρνητισμό και υπεροψία τότε είναι σίγουρο πως η σχέση αλληλεπίδρασης με το παιδί επηρεάζεται αρνητικά. Η επικοινωνιακή στρατηγική, δηλαδή, του παιδαγωγού είναι πολύ σημαντικός παράγοντας καθώς οδηγεί στη διαμόρφωση είτε μιας μακροχρόνιας σχέσης αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον παιδαγωγό, είτε μιας βραχυχρόνιας και εύθραυστης σχέσης (Σταμάτης, 2005).

Ακόμη, οι θετικοί μορφασμοί, οι κινήσεις του σώματος σε συνδυασμό με την επαφή μέσω του αγγίγματος και της ενθαρρυντικής ή ήρεμης και γλυκιάς ομιλίας προδιαθέτουν θετικά το παιδί απέναντι στον παιδαγωγό. Η απτική επαφή μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά τον τρόπο αντίδρασης σε μια κατάσταση. Είναι πολύ σημαντικό το παιδί στην επαφή του με τον παιδαγωγό να νιώσει άνετα και οικεία,

έτσι ώστε να μπορέσει να εκφραστεί και να αναπτύξει τις δεξιότητες αλλά και τα συναισθήματά του (Κοντάκος- Πολεμικός, 2002).

Επιπρόσθετα είναι σημαντικό ο παιδαγωγός να ενθαρρύνει και να κατευθύνει το παιδί ώστε εκείνο να νιώσει ότι υπάρχει κατανόηση και αποδοχή από μέρους του παιδαγωγού και να επιτευχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα εκφραστικά και επικοινωνιακά αποτελέσματα. Η διάθεση του παιδαγωγού κατέχει σημαντικό ρόλο στην δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας ή ανασφάλειας προς το παιδί, καθώς προδιαθέτει το ίδιο στο να δεχθεί ή να απωθήσει τον παιδαγωγό. Εάν ο παιδαγωγός δεν μπορέσει να κερδίσει το παιδί αμέσως με την προσωπικότητά του τότε η επικοινωνία τους χαρακτηρίζεται προβληματική (Πολεμικός- Καΐλα –Καλαβάσης, 2002).

Επίσης, η απουσία παιδαγωγικής επάρκειας, ελλοχεύει κινδύνους ως προς την ικανότητα του παιδαγωγού να επικοινωνήσει με το παιδί. Ο παιδαγωγός, ο οποίος δεν μαθαίνει στο παιδί να επικοινωνεί με θετικούς τρόπους και πρόποσα συμπεριφορά δεν προάγει τη μάθηση. Η παιδεία του παιδαγωγού, δηλαδή η μόρφωση, η αγωγή, οι αξίες και το ήθος του, επηρεάζει και μορφοποιεί την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του παιδιού, καθώς σε μικρότερη κυρίως ηλικία τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται ανθρώπους και συμπεριφορές και να υιοθετούν συνήθειες αρκετά εύκολα (Πολεμικός- Καΐλα –Καλαβάσης, 2002).

Τέλος, είναι σημαντικό ο παιδαγωγός μέσω της επικοινωνιακής του τακτικής να εφοδιάζει το παιδί με τις ικανότητες εκείνες που του επιτρέπουν να διευρύνει τους πνευματικούς τους ορίζοντες, να αναπτύξει τις δεξιότητές του και τις μορφές της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Σταμάτης, 2005).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Η συμβολή της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού»**

### **2.1 Εισαγωγή**

Η προσχολική ηλικία, είναι πολύ σημαντική για τη γνωστική, γλωσσική, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Από την πλευρά της γνωστικής ανάπτυξης, κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης αντικειμένων σε κάποιες λογικές κατηγορίες (Salvin, 2007). Σχετικά με την γλωσσική ανάπτυξη, τα παιδιά πλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, εκφράζουν με άνεση σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα,

επιθυμίες και στάσεις, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα των άλλων (Becker, 2009· Slobin, 1992). Όσον αφορά την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά διακρίνουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις (Αθανασίου & Νιτσίου, 2011).

Τα βρέφη γεννιούνται σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε προσδοκίες, κανόνες, αξίες και παραδόσεις. Όλα αυτά και πολλά περισσότερα θα συμβάλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, τις χαρακτηριστικές τους πεποιθήσεις και στάσεις, καθώς και τους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Craig - Baucum, 2007). Τα παιδιά, που μπαίνοντας στο παιδικό σταθμό είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με συνομηλίκους και παιδαγωγούς, να τηρούν τους κανόνες, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης και να αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις και τα συναισθήματα των άλλων, έχουν περισσότερες πιθανότητες για ομαλή προσαρμογή και επιτυχία στο σχολείο (Eisenberg & Fabes, 1997).

Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται και κατανοούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αποτελεί ένα ιδιαίτερα ευρύ πεδίο, το οποίο περιλαμβάνει διάφορα ζητήματα και εγείρει ποικιλία ερωτημάτων, τα οποία είναι: α) ο καθορισμός και η περιγραφή των εννοιών της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής αντίληψης, β) το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης και οι αντιληπτικές δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας, γ) η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, δ) οι ατομικές διαφορές των παιδιών στις αντιλήψεις τους για τις σχέσεις τους και η πιθανή σύνδεσή τους με τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος ή με την γλωσσική ικανότητα των παιδιών να διατυπώσουν τις αντιλήψεις τους (Γρηγοριάδης, 2005).

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στο πως το είδος της αλληλεπίδρασής τους με τον παιδαγωγό ασκεί επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών στους τομείς αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στη νοητική - γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Ένα από τα κλασικά ερωτήματα που διατυπώνονται στην προσπάθεια διερεύνησης και κατανόησης της γνωστικής και νοητικής ανάπτυξης των παιδιών αφορά στο τι είναι σε θέση να γνωρίζουν και να καταλάβουν και ποιες είναι οι μαθησιακές και αντιληπτικές ικανότητές τους στις διάφορες φάσεις της ζωής τους (De Vries, 1969·

De Vries & Concu,1988). Οι απόπειρες διερεύνησης και απάντησης αυτού του ερωτήματος οδήγησαν στη διατύπωση αρκετών υποθέσεων και θεωρητικών προσεγγίσεων όπως είναι για παράδειγμα η αναπτυξιακή-γνωστική θεωρία του Piaget (1969) καθώς και η θεωρία του Vygotsky (1986). Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Η διαδικασία απόκτησης της γλωσσικής ικανότητας ως επί το πλείστον ολοκληρώνεται, κατά τη διάρκεια της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997· Κατή, 1992). Πέρα, όμως, από τον επικοινωνιακό της ρόλο, η γλώσσα επιτελεί και τον κοινωνικό της ρόλο, καθότι αποτελεί ένα σύστημα που επιτρέπει την εσωτερική αναπαράσταση και έκφραση εννοιών και κατ' επέκταση τη γνώση, δηλαδή τη λειτουργία της σκέψης (Πόρποδας, 1996). Τέλος, θα αναφερθούμε στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι άμεσα συνυφασμένες. Η ρύθμιση των συναισθημάτων επιτρέπει στα άτομα να συμμορφώνονται με τις κοινωνικές απαιτήσεις, να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και να κατανοούν την προοπτική (σκέψεις, συναισθήματα, προθέσεις κ. α) του άλλου ανθρώπου, γεγονός το οποίο με τη σειρά του οδηγεί στην απόκτηση της κοινωνικής ικανότητας. Με άλλα λόγια, τα κοινωνικά ικανά παιδιά είναι αυτά που ρυθμίζουν και ελέγχουν τα συναισθήματά τους, προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους και διαχειρίζονται επιτυχώς τις αλληλεπιδράσεις τους με συμμαθητές και παιδαγωγούς (Shuhui, 2001).

## **2.2 Η νοητική και γνωστική ανάπτυξη**

Ο όρος «νοητική ικανότητα» έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον ερευνητών διαφορετικών επιστημών προς αναζήτηση και διατύπωση του ορισμού της. Αθροιστικά μπορούμε να δεχτούμε ότι αποτελεί την ικανότητα ενός ατόμου να μάθει, να αντιληφθεί και να κατανοήσει μια έννοια, να είναι ικανός να κριτικάρει και να επιχειρηματολογεί, να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις μιας καινούριας κατάστασης και να τελεί υπό το καθεστώς ετοιμότητας και εγρήγορσης (Σμάγα, 1993, σ. 45-46,). Κατά τη διαδικασία της αγωγής της νόησης των νηπίων, αυτά αποκτούν ορισμένες γνώσεις και συνήθειες. Μαθαίνουν να αποδέχονται τις γνώσεις, να ασκούν τη μνήμη, τη σκέψη, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η φιλομάθειά τους (Τσιαντζή, 1996).

Γενικά, η νοητική ανάπτυξη του νηπίου ποικίλλει ανάλογα με τις έμφυτες νοητικές ικανότητές του, τη σωματική του υγεία, το οικογενειακό του περιβάλλον, την ιδιοσυγκρασία του, τη θέση του μέσα στην οικογένεια, την ηλικία και τις εμπειρίες του (Χαραλαμποπούλου, 1986). Στην προσχολική ηλικία, το νήπιο αναπτύσσεται γρήγορα πνευματικώς. Η σκέψη του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι ανιμιστική και συγκριτική, αντιλαμβάνεται σύνολα, συγχέει το πραγματικό και το φανταστικό (Χαραλαμποπούλου, 1971). Παρόλα αυτά, είναι γεγονός ότι όσον αφορά την αντίληψη, το παιδί στην αρχή της ζωής του, ενδιαφέρεται για τα πράγματα «χονδρικώς», δηλαδή οι λεπτομέρειες το αφήνουν αδιάφορο (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001).

Υπάρχουν πάρα πολλοί συγγραφείς και επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με τη γνωστική ανάπτυξη του νηπίου. Σύμφωνα με τον Jean Piaget (1896-1980) ο προσδιορισμός των διαδικασιών που διέπουν τις ποιοτικές αλλαγές της σκέψης, συντελείται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001). Δίνει, επίσης, μια νέα κατεύθυνση στη μάθηση, προσεγγίζοντάς την όχι μόνο ως ψυχολογικό φαινόμενο αλλά ως παιδαγωγικό. Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης που προσλαμβάνει έτοιμες σχηματοποιημένες γνώσεις, αλλά βοηθούμενο μπορεί να οικοδομήσει μόνο του την ικανότητα να μαθαίνει και να κατανοεί Τσακίρη και συν. (2007). Επιπρόσθετα, τα παιδιά κατασκευάζουν ενεργητικά μια προσωπική κατανόηση και δομούν τη δική τους πραγματικότητα μέσω του πειραματισμού. Είναι σαν μικροί επιστήμονες, οι οποίοι εργάζονται φιλόπονα για να κατανοήσουν πως λειτουργεί ο κόσμος. Εξερευνούν το περιβάλλον και κατανοούν νέες πληροφορίες βάσει του τρέχοντος επιπέδου τους και των τρόπων κατανόησης (Craig - Baucum, 2007).

Ακόμη, η θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner, αναφέρει ότι το παιδί ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από την εξάσκηση, τον πειραματισμό και την αναπαράσταση (Δημητρέλλου, 2011). Η ανεύρεση αυτής της μάθησης αποτελεί ένα μεγάλο θέμα της σύγχρονης ψυχολογικής και παιδαγωγικής έρευνας και θέτει εκ νέου την ανάγκη σαφούς καθορισμού των δυνατοτήτων της παιδικής σκέψης. Η ανακάλυψη είναι, ακόμη, μια διδακτική προσέγγιση, η οποία ενέχει ελάχιστη καθοδήγηση, απαιτεί παρόλα αυτά, κατεύθυνση κατά την οποία οι παιδαγωγοί πρέπει να οργανώνουν δραστηριότητες, στις οποίες τα νήπια να αναζητούν, να χειρίζονται και να εξερευνούν (Shunk, 2010).

Ο Jerome Bruner (Τσακίρη και συν. 2007), αναφέρει πως υπάρχουν τρία στάδια ανάπτυξης του παιδιού, που απεικονίζουν τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών και της αναπαράστασης της γνώσης και που αυτά μπορούν να αποκτηθούν μέσα από τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο.

- Η πραξιακή αναπαράσταση συνιστά μια παραδειγματική διδασκαλία με τη χρήση προτύπων επίδειξης, παιχνίδια ρόλων και παραδειγμάτων (Τσακίρη και συν, 2007).
- Η εικονιστική αναπαράσταση συνιστά μάθηση μέσα από εικόνες σχεδιαγράμματα σκίτσα και ζωγραφιές (Τσακίρη και συν. 2007).
- Η συμβολική αναπαράσταση, πραγματοποιείται μέσα από λέξεις μαθηματικά και σύμβολα (Τσακίρη και συν. 2007).

Ο Vygotsky (αναφέρεται στο Κόμης, 2004) υποστηρίζει ότι το παιδί για να μάθει θα πρέπει να βοηθηθεί. Δηλαδή, υποστηρίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης του παιδιού, εάν βοηθηθεί από το οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο). Ταυτόχρονα, ο παιδαγωγός είναι σωστό να προσφέρει στο παιδί για να το στηρίξει και να το οπλίσει με τρόπο τέτοιο που αυτό να καταστεί ικανό να προχωρήσει με σιγουριά πέρα από το σημείο στο οποίο βρίσκεται. Ο παιδαγωγός δεν είναι αυτός που απλά παρέχει στον μαθητή ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον βοηθώντας τον να αυτοαναπτυχθεί, αλλά κατέχει τον ρόλο του ενεργού διαμεσολαβητή (Vygotsky, 1986).

Φαίνεται λογικό να συμπεράνει κανείς ότι οι πολλές ώρες, που περνούν τα παιδιά στις τάξεις μαθαίνοντας για τον κόσμο, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη γνωστική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και μετά. Η εκπαίδευση διευρύνει τη βάση των γνώσεων των παιδιών, τους παρέχει μεγάλη εμπειρία στη σκόπιμη ανάκληση από τη μνήμη και τα εκπαιδεύει στη συστηματική επίλυση προβλημάτων. Όταν η γνωστική επίδοση των παιδιών που έχουν πάει στο σχολείο συγκρίνεται με τη γνωστική επίδοση των παιδιών που δεν έχουν πάει μπορούμε να αρχίσουμε να εντοπίζουμε τη ξεχωριστή συμβολή της σχολικής εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη (Cole – Cole, 2011).

Ο βασικός σκοπός, της νοητικής αγωγής, είναι να ανέβει το γενικό επίπεδο της ανάπτυξης του νηπίου. Η νοητική ανάπτυξη του νηπίου επιτελείται στη διάρκεια της καθημερινής του ζωής, δηλαδή στην επικοινωνία του με τους ενήλικες, στα παιχνίδια με τους συνομήλικους τους, όπως και στη διαδικασία της συστηματικής

οργανωμένης μάθησης στον παιδικό σταθμό. Σε αυτόν, θα πρέπει να τίθενται οι βάσεις των παραστάσεων και των εννοιών, οι οποίες εξασφαλίζουν στο νήπιο την παραπέρα επιτυχή πνευματική του ανάπτυξη (Τσιαντζή, 1996). Επομένως, η ψυχολογία του νηπίου προσδιορίζεται από την ωριμότητα και τις εμπειρίες του. Οι εμπειρίες του πάλι προσδιορίζονται από το πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Κατά την εξέταση και εκτίμηση της νοητικής ανάπτυξης του νηπίου, ο παιδαγωγός πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διάφορα εξελικτικά στάδια από τα οποία διέρχεται το κάθε νήπιο, με τον δικό του ρυθμό, στο δικό του χρόνο και να γνωρίζει ότι τα νήπια δεν είναι ενήλικοι σε μικρογραφία. Τα νήπια, σε μία σχολική τάξη, εξελισσόμενα με το δικό τους ρυθμό, βρίσκονται σε διαφορετικά εξελικτικά στάδια. Έτσι κάθε νήπιο έχει τις δικές του ψυχολογικές και νοητικές ικανότητες και συνεπώς τις δικές του απαιτήσεις (Χαραλομποπούλου, 1986).

Λαμβάνοντας υπόψη, επίσης, οι παιδαγωγοί, τις ιδιομορφίες και τις δυνατότητες των νηπίων θα πρέπει καταρχήν να καλλιεργήσουν σε αυτά σημαντικά προτερήματα, όπως η ικανότητα να παρατηρούν προσεχτικά το περιβάλλον, να φέρονται υπεύθυνα απέναντι στις μικρές εργασίες τους και τις υποχρεώσεις τους, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των άλλων, καθώς και να βοηθούν όταν παραστεί ανάγκη (Τσιαντζή, 1996). Τα προσόντα αυτά, πρέπει να αποκτηθούν με ανάλογο τρόπο, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής των νηπίων, καθώς αφορούν άμεσα ή έμμεσα την γνωστική τους εξέλιξη και οι παιδαγωγοί θα πρέπει να συμβάλλουν αποτελεσματικά σε αυτό.

Κατά τη διαδικασία της αγωγής την νόησης στον παιδικό σταθμό, τα νήπια μαθαίνουν να αποδέχονται γνώσεις, να ασκούν τη μνήμη, τη διαδικασία της σκέψης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται η φιλομάθειά τους. Αυτή είναι μια σύνθετη, ποικιλόμορφη διαδικασία που για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιούνται από τους παιδαγωγούς διάφορα είδη βιωματικής μάθησης, όπως τα παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, οι μουσικές δραστηριότητες αλλά και δραστηριότητες αισθητικής αγωγής (Μπλέτσα, 2010). Το σωστά οργανωμένο παιχνίδι, η συζήτηση και όλες οι δραστηριότητες κατά την διάρκεια της ημέρας στον παιδικό σταθμό, βοηθούν στο να διευρύνουν τον ορίζοντα τους και να δημιουργούν σε αυτά τη δυνατότητα να παρατηρούν και να αναλύουν (Τσιαντζή, 1996).

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η νοητική αγωγή συνιστά ειδικά οργανωμένη παιδαγωγική διαδικασία, κατευθυνόμενη προς τη διάπλαση ενός συστήματος στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων και γενικά στην ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων των νηπίων. Είναι χαρακτηριστικό ότι για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας εφαρμόζονται στον παιδικό σταθμό οι παρακάτω μέθοδοι μάθησης: οι προφορικές, οι πρακτικές, οι παιγνιώδεις, ο προβληματισμός και το πείραμα. Πρέπει να σημειωθεί, ότι όλες αυτές οι μέθοδοι πολύ σπάνια χρησιμοποιούνται μεμονωμένα, αλλά συνήθως σε συνδυασμούς (Τσιαντζή, 1996).

Επίκαιρο θέμα, για τα νήπια στον παιδικό σταθμό είναι η δημιουργία της νοητικής δυναμικότητας. Η νοητική δυναμικότητα είναι αναντικατάστατο προϊόν της γνωστικής δραστηριότητας, παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία γνωστικών ικανοτήτων του νηπίου, απαραίτητων για την επιτυχή μάθηση στον παιδικό σταθμό. Η νοητική δραστηριότητα αναπτύσσεται στις συστηματοποιημένες απασχολήσεις και τα παιχνίδια, για αυτό είναι απαραίτητο να κατευθυνθεί με τέτοιο τρόπο η δουλειά με τα νήπια, ώστε αυτά όχι μόνον να αποδέχονται συγκεκριμένα προβλήματα αλλά και να σκέπτονται καθώς και να τα λύνουν δημιουργικά. Η δημιουργία της ικανότητας να σκέπτονται δυναμικά, να θέτουν ερωτήσεις, να ψάχνουν και να βρίσκουν τρόπους επίλυσης προβλημάτων έχει αποφασιστική σημασία για την επιτυχή μάθηση των νηπίων στο παιδικό σταθμό (Τσιαντζή, 1996).

Τα νήπια εισέρχονται στον παιδικό σταθμό, έχοντας ήδη κάποιες εμπειρίες και κάποια βιώματα, τα οποία έχουν διαμορφώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή τις προτιμήσεις και τις αναζητήσεις τους. Οι παιδαγωγοί, μπορούν να διακρίνουν και να χτίσουν πάνω σε αυτά την περαιτέρω καλλιέργεια των μαθητών τους, έτσι ώστε να αναπτυχθεί το κίνητρο για μάθηση, καθώς και η ολόπλευρη ανάπτυξη της νόησης. Η διαδικασία αυτή ίσως είναι η σημαντικότερη από οποιαδήποτε άλλη διαδικασία, αφού τα πάντα ξεκινούν από την περιέργεια και το ενδιαφέρον για εμπλοκή, που τα οποία καλούνται οι παιδαγωγοί να τα ενεργοποιήσουν (Αθανασοπούλου, 2010)

Η επιτυχία για την υλοποίηση της αφομοίωσης των γνώσεων εξαρτάται από το αν κατανοήσει ο παιδαγωγός τον ιδιαίτερο σύνθετο μηχανισμό των σχέσεων μεταξύ της κατάκτησης των γνώσεων και της ανάπτυξης των πνευματικών ικανοτήτων του νηπίου. Οι γνώσεις αποτελούν τη βάση της σκέψης, χωρίς την οποία

είναι αδύνατο να εμφανιστεί πνευματική δράση, αλλά ο εμπλουτισμός των νηπίων με γνώσεις δεν φέρνει αυτόματα την ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων. Βασική προϋπόθεση, για την μάθηση στον παιδικό σταθμό είναι η ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και ικανοτήτων των νηπίων, η ανάπτυξη της λογικής και αφαιρετικής σκέψης στη βάση μιας δημιουργικής και ενεργητικής κατάκτησης των γνώσεων που δίνονται από τους παιδαγωγούς (Τσιαντζή, 1996).

Συνοψίζοντας, τα νήπια αρχίζουν να μαθαίνουν στην αρχή από τα άτομα τα οποία τα περιστοιχίζουν. Η μάθηση αυτή, έρχεται πολλές φορές εντελώς τυχαία ή άλλες φορές είναι προγραμματισμένη και σκόπιμη όπως συμβαίνει στον παιδικό σταθμό (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001). Στην νοητική ανάπτυξη η άποψη ότι η ανάπτυξη του νηπίου συντελείται στη διαδικασία της συσσωρευμένης κοινωνικής πείρας, έχει επιβεβαιωθεί και από τους ψυχολόγους. Βασικό στοιχείο στη μάθηση στον παιδικό σταθμό, είναι η ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και των ικανοτήτων των νηπίων, η ανάπτυξη της λογικής και της αφαιρετικής σκέψης, στη βάση μιας δημιουργικής και ενεργητικής κατάκτησης των γνώσεων και ευκαιριών που πρέπει να δίνονται από τους παιδαγωγούς (Τσιαντζή, 1996).

### **2.3 Η γλωσσική ανάπτυξη**

Γλώσσα είναι μια μορφή επικοινωνίας είτε είναι προφορική, γραπτή ή νοηματική, που βασίζεται σε ένα σύστημα συμβόλων. Η γλώσσα αποτελείται από τις λέξεις που χρησιμοποιούνται από μια κοινότητα και από τους κανόνες που τις διαχωρίζουν και τις συνδυάζουν (Cole - Cole, 2011). Ως όργανο έκφρασης και κατανόησης είναι ένα από τα σπουδαιότερα μέσα κοινωνικής επαφής (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001) εφόσον δεν αποτελείται απλώς από τη συλλογή ήχων. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν οποιαδήποτε γλώσσα είναι σε θέση να συνδυάζουν ήχους σε λέξεις και φράσεις με απεριόριστους δημιουργικούς τρόπους, ώστε να εκφράζουν μέσω του λόγου πολύπλοκες πτυχές της σκέψης τους (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001).

Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας (Barton & Hamilton,

2000). Είναι σε όλους γνωστός ο ιδιαίτερα ταχύς ρυθμός, με τον οποίο διευρύνεται το λεξιλόγιο στη νηπιακή ηλικία. Η ομιλία είναι η χαρακτηριστικότερη επίτευξη του ανθρώπου και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις κοινωνικές διαδράσεις και στα γνωστικά γεγονότα λειτουργίας (Χατζηνικολάου & Μαρασλή, 1995a). Η πρώτη φωνητική ή ηχητική εξωτερίκευση είναι το κλάμα του νεογέννητου του έχει σχέση με την ανάγκη ικανοποίησης και άμυνας ενοχλητικών ερεθισμάτων (Χατζηνικολάου & Μαρασλή, 1995a). Όλα τα φυσιολογικά παιδιά κατορθώνουν, μέσα στα πρώτα τέσσερα χρόνια της ζωής τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο ώστε όχι μόνο να εκφράζονται και να γίνονται κατανοητά από τους άλλους, αλλά και τα ίδια να ερμηνεύουν και να κατανοούν γλωσσικά μηνύματα που προσλαμβάνουν από τους γύρω τους (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 2001). Τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων με έξι ετών έχουν εκείνες τις δομές, οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν το συμβολικό σύστημα της γλώσσας και να ανάγουν τον αντικειμενικό κόσμο σε γλωσσικά σημεία (Χατζησαββίδης, 2002).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη είναι οι εξής: ο βαθμός νοημοσύνης, το περιβάλλον, το φύλο, οι ασθένειες (Χαραλαμποπούλου, 1986) και το αν ένα παιδί έχει αδέρφια ή όχι (Χατζηνικολάου & Μαρασλή, 1995a). Η γλωσσική εξέλιξη παρουσιάζει μεγάλες ατομικές διαφορές – αποκλίσεις (Χατζηνικολάου & Μαρασλή, 1995a). Το ενδιαφέρον μας, όμως, βρίσκεται στο πώς η γλώσσα κατακτάται μέσα στο περιβάλλον των πρώτων σχέσεων και πιο συγκεκριμένα της σχέσης του παιδιού με τον παιδαγωγό και πώς στην πορεία γίνεται ένα σπουδαίο πολιτισμικό εργαλείο για μάθηση, σκέψη, ρύθμιση της συμπεριφοράς και μετάδοση της πολιτισμικής γνώσης. Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών και η παροχή γνώσεων αποτελεί μια πανάρχαια διαδικασία με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύστημα. Η κοινωνικοποίηση, ο εκπολιτισμός και η εκπαίδευση του ατόμου αρχίζει άτυπα και παραδοσιακά στην οικογένεια. Όλες οι ανθρωπολογικές περιγραφές μιλούν για τους βασικούς μηχανισμούς μάθησης -τη μίμηση, την ταύτιση και τη συνεργασία- ως τους ακρογωνιαίους λίθους της άτυπης εκπαίδευσης (Scribner & Cole, 1992).

Η προσχολική αγωγή σε όλο σχεδόν τον κόσμο εμφανίζεται ως θεσμός προαιρετικός και όχι ιδιαίτερα οργανωμένος. Οι παιδικοί σταθμοί, οι οποίοι αποτελούν προέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντος, θα πρέπει να δίνουν όσα

δίνει η οικογένεια στο παιδί και κάτι παραπάνω, βοηθώντας το να αναπτυχθεί και γλωσσικά, έτσι ώστε να γίνει η είσοδός του στο δημοτικό σχολείο ομαλά (Χατζησαββίδης, 2002b). Όταν το παιδί πηγαίνει στο παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο, έχει κατακτήσει το μεγαλύτερο μέρος της φωνολογικής, της μορφολογικής και της συντακτικής δομής της γλώσσας του, βελτιώνοντάς το μέρα με τη μέρα (Χατζησαββίδης, 2002a). Συνήθως, καταλαβαίνουν πολλές χιλιάδες λέξεις και έχουν κατακτήσει τους περισσότερους από τους γραμματικούς κανόνες της ενήλικης γλώσσας. Το παιδί χρησιμοποιεί την ομιλία, πολύ πιθανόν, όπως οι ενήλικες, για να εκφράσει τις σκέψεις του, δηλαδή να μεταβιβάσει πληροφορίες σε άλλους. Στο ξεκίνημα της κατάκτησης της γλώσσας είναι εξαρτημένα από τις άμεσες επαφές με πρόσωπα και πράγματα (Χατζηνικολάου & Μαρασλή, 1995b). Στην περίοδο αυτή το παιδί αποκτά και αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και ως μέσο επικοινωνίας και ως μέσο καθοδήγησης των ενεργειών του. Στην φάση, λοιπόν, αυτή της ανάπτυξης οι περιβαλλοντικοί παράγοντες θα πρέπει να έχουν τη μεγαλύτερή τους αποδοτικότητα. Κατά την περίοδο αυτή, το παιδί παραμένει κάτω από την αποκλειστική σχεδόν επίδραση της οικογένειας αλλά και του παιδαγωγού καθώς, έχει αποδειχθεί ότι η ποσότητα και η ποιότητα των ερεθισμάτων και των μορφωτικών ευκαιριών που παρέχει το άμεσο αυτό περιβάλλον αποτελεί παράγοντα καθοριστικό για την νοητική και τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου (Παρασκευόπουλος, 2005).

Ο διάλογος, η συζήτηση μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι μεταδίδει στα παιδιά τη συσσωρευμένη εμπειρία και τα γνωστικά και επικοινωνιακά εργαλεία του πολιτισμού που βοηθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Για να είναι αποτελεσματικός ο διάλογος, χρειάζεται ο παιδαγωγός να διερευνήσει το πεδίο της υπάρχουσας γνώσης του παιδιού. Έτσι καταφεύγει σε ερωτήσεις και ασκήσεις ελέγχου, μια σχεδιασμένη τακτική για να εμπλέξει το παιδί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Moll & Whitmore, 1999). Μέσω των ερωτήσεων, των υπαινιγμών και των παρακινήσεων του παιδαγωγού το παιδί μπορεί να πετύχει πράγματα που είναι δύσκολο να πετύχει μόνο του (Edwards & Mercer, 2001). Ο παιδαγωγός οφείλει να οργανώσει ένα περιβάλλον μάθησης όπου το παιδί θα αποκτήσει την επιδιωκόμενη γνώση στη διάρκεια πολλαπλών και πολύμορφων εμπειριών, μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες, όπου αναπτύσσονται ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες ξεκινούν από τα προσωπικά βιώματα και

τις εμπειρίες του. Η επιτυχία ή όχι κάθε διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ του παιδαγωγού και του παιδιού (Edwards & Mercer, 2001).

Ο παιδαγωγός είναι αυτός που πρέπει να θέσει στα παιδιά τις γλωσσικές δομές, πάνω στις οποίες θα αναπτύξουν το κατάλληλο λεξιλόγιο και να τους μάθει τις τεχνικές εμπλουτισμού και συνεχούς επέκτασής του (Κατσιμπάρδης 2005), μέσα από κατάλληλες επικοινωνιακές δραστηριότητες και καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Η αξιοποίηση της μεθόδου project (Frey, 1986· Χρυσafiίδης 2000) στη διδακτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος συμβάλλει στη συναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς εμπεριέχει την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, τόσο μέσα από το γλωσσικό, όσο και μέσα από άλλα διδακτικά αντικείμενα και έξω από τα πλαίσια του σχολείου. Τα παιδιά, παράγοντας ατομικό ή ομαδικό έργο, ενθαρρύνονται στην έκφραση σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων και απόψεων και αποκτούν κίνητρα για μάθηση.

Ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του παιδαγωγού είναι να φροντίζει ώστε το παιδί να συμμετέχει στα δρώμενα της σχολικής ζωής και να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, ώστε να αναπτύξει την ικανότητα να παράγει, όσο το επιτρέπει η ηλικία του. Τα παιδιά, για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, θα πρέπει να εξασκηθούν στην κατανόηση της σημασίας και της μορφής κάθε λέξης. Όταν ο παιδαγωγός αντιμετωπίζει ένα σχετικά μεγάλο εύρος άγνωστου για τους μαθητές λεξιλογίου, θα πρέπει να καταφεύγει σε συγκεκριμένες στρατηγικές εκμάθησης του νέου λεξιλογίου (Nation, 1990). Στο νηπιαγωγείο δεν επιδιώκεται η εκμάθηση της δομής της γλώσσας αλλά γίνονται κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες έχουν στόχο τη στοιχειώδη κατανόηση της λειτουργίας της γλώσσας (Χατζησαββίδης, 2002a, σ. 33).

Η καλλιέργεια του λόγου των νηπίων γίνεται με δραστηριότητες όπως είναι η περιγραφή εικόνων, αντικειμένων, φυσικών καταστάσεων, ανθρώπων, μερών του σώματος και ζώων, επισκέψεων σε διάφορους χώρους, μέσω του ελεύθερου διαλόγου για φανταστικές καταστάσεις, μέσω της έκφρασης συναισθημάτων, της επίλυσης προβλημάτων με το λόγο, του συσχετισμού αντικειμένων και της παραγωγής επικοινωνιακού λόγου (Χατζησαββίδης, 2002a, σ. 31-33). Πιο συγκεκριμένα :

- *Περιγραφή εικόνων*: ο παιδαγωγός δίνει στα παιδιά εικόνες που συνδέονται θεματικά και τους ζητάει να περιγράψουν τι βλέπουν στη κάθε εικόνα ή να

διηγηθούν μια ιστορία που φαντάζονται βλέποντας αυτές τις εικόνες. Οι εικόνες αυτές μπορεί να χρησιμοποιηθούν είτε μεμονωμένα είτε ως σύνολο. Το θέμα που πραγματεύονται, συνήθως, είναι οικείο στα παιδιά και με αυτό τον τρόπο μπορούν περιγράψουν αυτό που τους ζητείται, να τραγουδήσουν ή να αυτοσχεδιάσουν (Χατζησαββίδης, 2002a).

- *Περιγραφή αντικειμένων*: ο παιδαγωγός ζητάει από τα παιδιά να περιγράψουν αντικείμενα τα οποία είτε βρίσκονται στο χώρο είτε όχι και τους είναι οικεία. Έτσι τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν για αυτά περιγράφοντας τη λειτουργία τους και με αφορμή την περιγραφή να συζητήσουν (Χατζησαββίδης, 2002a).
- *Περιγραφή φυσικών καταστάσεων*: τα παιδιά καλούνται να μιλήσουν για φυσικές καταστάσεις που πέφτουν στην αντίληψή τους και να συζητήσουν με το παιδαγωγό για όσα ξέρουν αλλά και όσα διαφεύγουν της αντίληψής τους (Χατζησαββίδης, 2002a).
- *Περιγραφή ανθρώπων, μερών του σώματος και ζώων*: ο παιδαγωγός παροτρύνει τα παιδιά να περιγράψουν κάποιο παιδί μέσα στη τάξη, κάποιο γνωστό τους ή κάποιο ζώο που έχουν στο σπίτι τους ως αφορμή για τη συζήτηση που πρόκειται να ακολουθήσει (Χατζησαββίδης, 2002a).
- *Περιγραφή επισκέψεων σε διάφορους χώρους*: μετά από μια οργανωμένη επίσκεψη, ο παιδαγωγός ζητάει από τα παιδιά να περιγράψουν τι είδαν, τι τους έκανε εντύπωση, τι αισθάνθηκαν, τι καινούριο έμαθαν (Χατζησαββίδης, 2002a).
- *Ελεύθερος μονόλογος για καταστάσεις φανταστικές*: τα παιδιά καλούνται να μιλήσουν εντελώς ελεύθερα για φανταστικές καταστάσεις, οι οποίες δημιουργούνται με αφορμή μια ιστορία που αφηγήθηκε ο παιδαγωγός (Χατζησαββίδης, 2002a).
- *Εκφραση συναισθημάτων*: με αφορμή μια ιστορία που άκουσαν τα παιδιά, ο παιδαγωγός τους ζητάει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Χατζησαββίδης, 2002a).
- *Επίλυση προβλημάτων με το λόγο*: τίθεται ένα υποθετικό πρόβλημα, όπως για παράδειγμα τι θα γινόταν αν εξαφανίζονταν τα δέντρα, τα φυτά ή τα ζώα και ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν εκφράσουν τις απόψεις τους (Χατζησαββίδης, 2002a). Τα παιδιά επιλύουν διάφορα προβλήματα με τη βοήθεια του λόγου. Μέσα από τον εσωτερικό λόγο αλλά και από την

αλληλεπίδραση με τους άλλους τα παιδιά αρχίζουν να εσωτερικεύουν τις εμπειρίες τους και να ενσωματώνουν τις δομές της σκέψης τους. Οι δυνατότητες του παιδιού αποκαλύπτονται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με ανθρώπους που έχουν περισσότερες γνώσεις από αυτό. Οι άνθρωποι αυτοί μπορεί να είναι είτε συνομήλικοί του είτε ο παιδαγωγός του (Bennet – Dunne, 1994).

- *Συσχετισμός αντικειμένων*: ο παιδαγωγός δίνει στα παιδιά κάποια αντικείμενα και ζητάει να βρουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (Χατζησαββίδης, 2002a).
- *Παραγωγή επικοινωνιακού λόγου*: γίνεται μέσα από οργανωμένες επικοινωνιακές συνθήκες που είτε προκύπτουν, όπως για παράδειγμα η οργάνωση μιας γιορτής, είτε κατασκευάζονται από το παιδαγωγό, όπως για παράδειγμα συζήτηση για ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι δραστηριότητες που στοχεύουν στη παραγωγή επικοινωνιακού λόγου μπορούν να συμπεριλάβουν όλες τις προηγούμενες δραστηριότητες (Χατζησαββίδης, 2002a).

Επιπρόσθετα, ο προφορικός λόγος είναι το θεμέλιο της επικοινωνιακής πράξης αφού μέσω αυτού του καναλιού εκφράζονται και ανταλλάσσονται συναισθήματα διατυπώνονται προτάσεις και διαπραγματεύονται γνώμες. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι όλες οι λειτουργίες της σχολικής καθημερινότητας επιτελούνται και αποτυπώνονται μέσω της προφορικότητας, αφού και η ανάπτυξη της γραπτής σκέψης βασίζεται στα φωνολογικά στοιχεία αυτού του καναλιού (Κωστούλη, 2005). Ο παιδαγωγός μπορεί με συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες να ασκήσει την σκέψη, την προσοχή και τον προφορικό λόγο του παιδιού. Ο παραγόμενος προφορικός λόγος πρέπει να συνοδεύεται και από εξω-γλωσσικά στοιχεία, ενώ οι μαθητές πρέπει να είναι εξοικειωμένοι και με τον επιτονισμό. Σε κάθε άλλη περίπτωση ο λόγος τους μοιάζει αφύσικος και ακατανόητος (Χατζησαββίδης, 2002b).

Τα παιδικά βιβλία, τα αθύρματα, τα παραμύθια και οι ιστορίες που ακούει το παιδί, είναι κοινοί παράγοντες, που συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Όσον αφορά τους γονείς, πολλοί είναι εκείνοι που πιέζουν τα παιδιά τους να μιλήσουν προτού αποκτήσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Έτσι τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν έντονο αρνητισμό σε ότι αφορά την ομιλία, ο οποίος εμποδίζει τη

γλωσσική ανάπτυξή τους (Χαραλαμποπούλου, 1986). Η ακρόαση του παραμυθιού είναι ένα εξαιρετικό μάθημα αγωγής του προφορικού λόγου. Οι εκφραστικές δυνατότητες και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κεντρίζουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Η γλώσσα του παραμυθιού μπορεί να αξιοποιηθεί για τη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού, καθώς με την ακρόαση του παραμυθιού βελτιώνει το επίπεδο ομιλίας του, όσο αυτό είναι εφικτό. Μαθαίνει να ακούει, εξοικειώνεται με τον πλούσιο ποιητικό λόγο και τη συμβολική γλώσσα, προσπαθεί να περιγράψει τους ήρωες και να θυμηθεί την πλοκή του παραμυθιού. Σπουδαιότερη στρατηγική θεωρείται η ικανότητα μαντέματος από τα συμφραζόμενα, για τη συνέχεια η το τέλος της ιστορίας, για την οποία αξίζει να αφιερωθεί αρκετός χρόνος στη τάξη. Αυτό επιτυγχάνεται όταν κατά την αφήγηση του παραμυθιού από τον παιδαγωγό, ο λόγος εξελίσσεται σε παροντικό χρόνο, χρησιμοποιούνται μικρές προτάσεις, ο τόνος της φωνής διαφοροποιείται ανάλογα με το περιεχόμενο και υπάρχουν αρκετές παύσεις. Οι δραστηριότητες της λογοτεχνίας θα πρέπει να στοχεύουν σε προσφορά και κατάκτηση στοιχείων πολιτισμού στον οποίο ανήκουν τα παιδιά, αλλά και άλλων πολιτισμών. Γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια να επιλέγονται από το παιδαγωγό κείμενα τόσο από την ελληνική και ξένη λογοτεχνία όσο και από τη τοπική, λαϊκή και έντεχνη λογοτεχνική παραγωγή (Αναγνωστόπουλος, 1994).

Ο παιδαγωγός λειτουργεί ως πρότυπο που οφείλει να επιδεικνύει επιθυμητές συμπεριφορές και να παρακινεί γλωσσικά το παιδί. Μπορεί να ζητήσει από το παιδί να συμμετέχει σε μιμητικές δραστηριότητες, διότι η μίμηση αποτελεί βασική άσκηση της σκέψης. Το παιδί καλείται να μιμηθεί διάφορους χειρισμούς, ενέργειες, αλλά και τις μορφές των ηρώων του παραμυθιού και να προβεί σε διάφορες ταξινομήσεις που αφορούν εικόνες του παραμυθιού. Ο παιδαγωγός είναι σωστό και σημαντικό να επαναλαμβάνει τις σωστές απαντήσεις αρκετές φορές και να προσφέρει στο παιδί πολλά παραδείγματα (Γκενάκου, 2004). Ακόμη, οι δραστηριότητες κουκλοθέατρου θεωρούνται πολύ σημαντικές για την κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών. Τα δρώμενα στο κουκλοθέατρο βιώνονται από τα παιδιά σαν πραγματικότητα με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση του λόγου που παράγουν οι κούκλες και την παραγωγή λόγου από τα παιδιά (Χατζησαββίδης, 2002a). Το παιδί εξασκείται στα φωνήματα της γλώσσας μέσα από το τραγούδι, διάφορες παροιμίες, την επανάληψη δύσκολων στην προφορά λέξεων, δραματοποιήσεις και τα παιχνίδια ρόλων. Με τις μουσικές και κινητικές

δραστηριότητες που οργανώνει ο παιδαγωγός, τα παιδιά κατακτούν το λεξιλόγιο αλλά και τις γλωσσικές δομές συνδυάζοντας το τραγούδι με το χορό. Ιδιαίτερα το τραγούδι, λόγω του ρυθμού που περιέχει, έχει το πλεονέκτημα να αποστηθίζεται εύκολα από τα παιδιά (Χατζησαββίδης, 2002a).

Ενδιαφέρον έχει ο παιδαγωγός να συγκρίνει τις επιδόσεις των μαθητών του ή και τα λάθη τους στην ίδια δοκιμασία βάζοντάς τους να την εκτελέσουν πρώτα με παραγωγή προφορικού λόγου και μετά με παραγωγή γραπτού (στη σχολική βαθμίδα). Έτσι, μπορεί να οδηγηθεί σε συμπεράσματα σχετικά με τη δεξιότητα της παραγωγής προφορικού αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές του (Δανασσής – Αφεντάκης, 2000). Μέσω αυτών των διδακτικών τεχνικών το παιδί κινητοποιείται και οδηγείται με φυσικό τρόπο σε μια μορφή επικοινωνίας. Όταν το παιδί δείχνει πως έχει πρόθεση και διάθεση επικοινωνίας, ο παιδαγωγός οφείλει να ανταποκριθεί και με τη μορφή συζήτησης, να προκαλέσει το ενδιαφέρον του παιδιού να πει με δικά του λόγια αυτό που πριν από λίγο άκουσε ή είδε. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί θα πρέπει να είναι πλούσιο και κατανοητό από την ηλικία των παιδιών. Ακόμη, όταν στη ροή του λόγου του κάνει λάθη δεν πρέπει να το διακόπτει αλλά να το αφήνει να ολοκληρώσει αυτό που θέλει να πει και να του αφήνει χρονικό περιθώριο για να σκεφτεί και στη συνέχεια να το επαναλαμβάνει σωστά. Ο παιδαγωγός, οφείλει να λειτουργεί ως πρότυπο προφέροντας άρτιες συντακτικά και φωνολογικά προτάσεις συμπληρώνοντας έτσι τις γραμματικές ελλείψεις του παιδιού. Επιπρόσθετα, γίνεται διδασκαλία των διαφόρων ειδών των προτάσεων. Με κατάλληλο χειρισμό ο παιδαγωγός μπορεί να ζητήσει από τα μεγαλύτερα παιδιά να φτιάξουν καταφατικές, αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις, έτσι ώστε να κατανοηθεί η διαφορά τους (Χατζησαββίδης, 2002b).

Τέλος, για την προετοιμασία του παιδιού στην εκμάθηση της γραφής προβλέπονται δραστηριότητες προ - γραφικών δεξιοτήτων από το παιδαγωγό, κατά τους τελευταίους μήνες φοίτησης των παιδιών (Χατζησαββίδης, 2002a). Βασικό υλικό για αυτές τις δραστηριότητες αποτελούν σκέτες εικόνες με ποικίλη θεματογραφία είτε εικόνες με λέξεις, οι οποίες ζητείται να «διαβαστούν» από τα παιδιά. Για τη καλλιέργεια των προ - αναγνωστικών δεξιοτήτων προβλέπεται ακόμη και η ανάγνωση κειμένων από το παιδαγωγό με παράλληλη προσπάθεια των παιδιών να συνδέσουν αυτά που ακούν με το γραπτό λόγο. Η πορεία κάθε δραστηριότητας

είναι ενδεικτική. Ο παιδαγωγός μπορεί και πρέπει να τις προσαρμόζει στο επίπεδο των παιδιών, στα βιώματά τους, τις παραστάσεις που έχουν τα ενδιαφέροντά τους. Ακόμη, εξαιτίας του επικοινωνιακού χαρακτήρα των δραστηριοτήτων ο παιδαγωγός είναι αυτός που θα καθορίσει το χρόνο αλλά και θα εμπλουτίσει ή θα αφαιρέσει στοιχεία από αυτές (Χατζησαββίδης, 2002a).

#### **2.4 Η κοινωνική ανάπτυξη**

Η κοινωνική ανάπτυξη περιγράφει την πρόοδο και την ικανότητα των νηπίων να αλληλεπιδρούν με άλλα μέλη της κοινωνίας. Η μελέτη και η κατανόηση της κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων είναι πολύ σημαντική για τον παιδαγωγό, διότι τον βοηθάει στο να καθοδηγήσει τα νήπια στην προσπάθειά τους να γίνουν μέλη της κοινωνίας. Καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών διευρύνονται και η ικανότητά τους να εργάζονται αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα βελτιώνεται, επηρεάζεται θετικά και η διάθεσή τους για μάθηση και η ικανοποίηση που τους προσφέρουν οι επιδράσεις της μάθησης (Καψάλης, 2009). Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αρχίζει από την στιγμή που το παιδί γεννιέται (Cole & Cole, 2011). Η κοινωνικοποίηση θα μπορούσε να οριστεί και ως διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντός του στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα πράξης (Καραφύλλης, 2007, σ. 59).

Από τη στιγμή που το παιδί εντάσσεται σε κάποιο παιδικό σταθμό συντελείται η μετάβαση από την αποκλειστικότητα των επαφών του με τους γονείς στο άνοιγμα της επικοινωνίας του με τον παιδαγωγό και με τους συνομηλίκους του. Σε αυτή την ομάδα με την ιδιαίτερη δομή και το πλέγμα κοινωνικών σχέσεων του δίνεται η ευκαιρία για τις πρώτες κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις (Dunn, 1999). Σημαντικό ρόλο στην όλη πορεία της κοινωνικής ανάπτυξης παίζουν οι κοινωνικές εμπειρίες τις οποίες αποκτά το άτομο σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία μεγαλώνει. Οι εμπειρίες αυτές προέρχονται από την οικογένεια, από την ομάδα συνομηλίκων και από οποιαδήποτε τοπική υποκοουλτούρα και φυσικά από επιδράσεις της ευρύτερης κοινωνίας, οι οποίες μεταφέρονται από την κοινωνία στο άτομο μέσω του σχολείου (Καψάλης, 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει πλέον αναγνωριστεί η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού ως ένας από τους βασικούς στόχους της προσχολικής αγωγής που έχει ιδιαίτερη αξία. Βασικός στόχος του παιδικού σταθμού είναι να εφοδιάζει τα παιδιά με κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για τη μελλοντική ομαλή και δημιουργική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Μπίκος, 2010). Τα παιδιά αποκτούν και καλλιεργούν τις πρώτες κοινωνικές ικανότητες τους ανάλογα με τις εμπειρίες τους στο οικογενειακό περιβάλλον και διαμορφώνουν ένα μοντέλο συμπεριφοράς παρόμοιο με αυτό των ενηλίκων. Το νήπιο των δύο ή τριών χρονών, με την είσοδό του στον παιδικό σταθμό, βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον τόσο παιδιών όσο και ενηλίκων. Ένα ποσοστό των παιδιών αυτών ίσως να βρίσκεται για πρώτη φορά σε καθημερινή επαφή με ενήλικα άτομα, εκτός των γονέων τους (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι ο παιδαγωγός, ο οποίος επηρεάζει τόσο τα προσωπικά συναισθήματα των παιδιών για το χώρο του σχολείου όσο και για την αυτοεκτίμησή τους και τις κοινωνικές σχέσεις τους με τους άλλους (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008). Η κοινωνική συμπεριφορά της παιδαγωγού επηρεάζει αντίστοιχα την κοινωνικότητα των νηπίων, την ανάλογη στάση τους απέναντι στους συμμαθητές τους, όπως επίσης και την ανάπτυξή τους. Η κοινωνικότητα και η αυτοεκτίμηση των παιδιών είναι εν πολλοίς απόρροια της αλληλεπίδρασής τους με τα ενήλικα άτομα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους (Maccoby, 1980).

Παιδαγωγοί και παιδιά παίζουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη. Οι παιδαγωγοί μεταφέρουν στα νήπια το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, να εκδηλώνουν ευχαρίστηση ή απαρέσκεια για τον τρόπο με τον οποίο φέρονται και να ανταμείβουν, να τα αγνοούν ή να τα τιμωρούν αντιστοίχως. Οι παιδαγωγοί, επίσης, επιλέγουν τα πλαίσια μέσα από τα οποία τα παιδιά γίνονται κοινωνικά καθώς και των κανόνων συμπεριφοράς του πολιτισμού τους (Cole & Cole, 2001).

Η θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του E.Erikson (1902-1990) έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή βασικό καθήκον του παιδαγωγού είναι να βοηθήσει κάθε νήπιο να εξελιχθεί ομαλά στις διάφορες φάσεις την ανάπτυξης. Για να το καταφέρει αυτό, πρέπει ο παιδαγωγός να εντοπίζει εγκαίρως αιτίες και πηγές συγκρούσεων, οι οποίες οδηγούν σε αναπτυξιακές κρίσεις, καθώς τα νήπια σε αυτήν την ηλικία προσπαθούν να ισορροπήσουν. Ο παιδαγωγός πρέπει να βοηθήσει τα νήπια, και ιδίως τα συνεσταλμένα, και να τα ενθαρρύνει να ικανοποιούν την περιέργειά τους, να εξερευνούν, να θέτουν ερωτήσεις, να κάνουν προτάσεις και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Πέρα από αυτά πρέπει να ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και να τα βοηθάει να κατανοήσουν τα λάθη τους αλλά και να τα ενθαρρύνουν στην όποια τους προσπάθεια ακόμη και αν η έκβαση αυτής δεν είναι πάντα επιτυχημένη (Καψάλης, 2009).

Η κοινωνική δεξιότητα των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί στον προσχολικό χώρο, εάν ο παιδαγωγός υιοθετήσει κατάλληλες μεθοδολογικές στρατηγικές παρέμβασης. Το κλειδί της επιτυχίας σε όλες τις περιπτώσεις είναι να επιλέξει την κατάλληλη τεχνική για τις ανάγκες του κάθε νηπίου, ώστε η παιδαγωγική παρέμβαση να ενταχθεί αβίαστα και φυσικά στις δραστηριότητες του καθημερινού προγράμματος (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).

Τα νήπια είναι άτομα με ξεχωριστή το καθένα προσωπικότητα και ο παιδαγωγός πρέπει να τα γνωρίζει καλά, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στην ιδιαιτερότητα του καθενός. Παράλληλα, τα νήπια μιας τάξης έχουν συνήθως πολλά κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν συνήθως την αφετηρία από την οποία εκκινεί ο δάσκαλος προκειμένου να ανταποκριθεί στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών του (Καψάλης, 2009).

Επειδή τα παιδιά, γενικά, θέλουν να ευχαριστούν τους ανθρώπους και συνήθως μέσα σε αυτούς είναι και οι παιδαγωγοί τους, με τους οποίους ταυτίζονται αλλά και να τους μοιάσουν, ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται δίνει στα παιδιά τις πρώτες πρωτόγονες ιδέες για την κοινωνία και το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται (Cole & Cole, 2011). Ο παιδαγωγός μπορεί να κάνει πολλά πράγματα, προκειμένου να ενθαρρύνει τους μαθητές τους να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους συνομήλικους. Η διαδικασία αυτή αρχίζει με την προσπάθεια να βοηθήσει τα νήπια να γνωριστούν μεταξύ τους ως πρόσωπα και να αρχίσουν να λειτουργούν ως ομάδα. Για αυτό, ο παιδαγωγός εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες να παρουσιάζουν τον εαυτό τους κατά έναν θετικό τρόπο και να επιδείξουν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους. Ενσωματώνει, επίσης, στην διδασκαλία του συνεργατικές μορφές μάθησης, έτσι ώστε να δώσει την ευκαιρία να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων, να γνωρίσουν τους άλλους και να αναπτύξουν μαζί τους θετικές σχέσεις (Καυάλης, 2009).

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δώσει ο παιδαγωγός στα απομονωμένα νήπια και να τα εξοπλίσει με καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και με ανάλογες κοινωνικές δεξιότητες. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρέπει ο παιδαγωγός πρωτίστως να τα ακούει με κατανόηση και να αναλαμβάνει την επανακοινωνικοποίηση των πεποιθήσεων και των στάσεών τους, λειτουργώντας ως πρότυπο (Καυάλης, 2009). Έρευνες σχετικά με την κοινωνική οργάνωση μιας προσχολικής τάξης, απέδειξαν ότι η χρησιμοποίηση, κατά καιρούς, διαφορετικών παιδιών, από τους παιδαγωγούς, ως αρχηγών της τάξης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες μπορεί να οδηγήσει ένα απομονωμένο παιδί σε κοινωνική συνεργασία και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Στην αρχή επιλέγονται από τους παιδαγωγούς, ως αρχηγοί τα περισσότερα ικανά παιδιά και σταδιακά τα λιγότερα δημοφιλή από αυτά. Υπάρχουν παιδιά που αισθάνονται άνετα μόνο με μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών και όχι με ολόκληρη την τάξη. Στην περίπτωση αυτή αναλαμβάνουν την αρχηγία σε δραστηριότητες που συμμετέχει η συγκεκριμένη ομάδα (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).

Η κοινωνική ικανότητα αποτελεί έναν από τους βασικότερους σκοπούς της προσχολικής αγωγής που εντάσσεται στον κοινωνικό τομέα ανάπτυξης. Το παιδί, λόγω ηλικίας, αδυνατεί να αναπτύξει περαιτέρω τις διαπροσωπικές σχέσεις που

ευκαιριακά δημιουργεί στον προσχολικό χώρο. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να βοηθήσει σε αυτό και να το ενθαρρύνει:

1. Παρέχοντας ένα κατάλληλο μοντέλο κοινωνικής συμπεριφοράς (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).
2. Καλλιεργώντας τις νέες κοινωνικές σχέσεις μέσα από διάφορες εμπειρίες έτσι ώστε η κοινωνική του ικανότητα να αναπτύσσεται σε διαφορετικές δραστηριότητες του χώρου (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).
3. Οργανώνοντας τις παιδαγωγικές του δραστηριότητες κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η κοινωνική ικανότητα του παιδιού που συμμετέχει σε αυτές να καλλιεργείται με φυσικό τρόπο και να διατηρείται ακόμη και με την απουσία της (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).

Επιπρόσθετα, μέσα από το παιχνίδι το παιδί μπορεί να αναπτύξει την κοινωνική του ικανότητα. Τα νήπια αναπτύσσουν την κοινωνική ικανότητα ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνουν στο κοινωνικό περιβάλλον που ζουν. Δηλαδή όταν καταφέρνουν να έχουν επιτυχημένες φιλικές σχέσεις με ένα συγκεκριμένο τύπο συμπεριφοράς τους, είναι σίγουρο ότι θα το επαναλάβουν, διότι έχουν προσωπική πλέον εμπειρία για την επιτυχία του. Ακόμη, γνωρίζουν ότι, συνήθως, τραβούν την προσοχή των μεγάλων, όταν μαλώνουν μάλλον παρά όταν παίζουν φιλικά (Ματσαγγούρας, 2005).

Ο παιδαγωγός μπορεί με τους κατάλληλους χειρισμούς να συμβάλλει στη βελτίωση του κλίματος που επικρατεί μέσα στην τάξη, στην απαλλαγή των παιδιών από το άγχος της κοινωνικής απόρριψης, καθώς και στην αύξηση της ικανοποίησης που αποκομίζει το παιδί από τη συμμετοχή του στην ομάδα της τάξης (Τσιπλητάρης, 2004).

Η ανάπτυξη των κανόνων και η δοκιμασία τους ενεργοποιεί τα παιδιά και συμβάλλει στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Σημαντική είναι η ανάθεση συλλογικών δραστηριοτήτων, όπως και η συζήτηση για ένα συγκεκριμένο θέμα από τα παιδιά με τον παιδαγωγό απλό ακροατή (Ματσαγγούρας, 2005). Τα ομαδικά παιχνίδια, επίσης, προσφέρονται για να δίνουν κοινωνικές εμπειρίες και να δοκιμάζουν κανόνες. Η διαρκής άμιλλα και ο ανταγωνισμός εμποδίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, γι' αυτό το λόγο οι συλλογικές δραστηριότητες, όπως η ετοιμασία ενός θεατρικού έργου, η

ετοιμασία μίας γιορτής, η πραγματοποίηση μίας εκδρομής προσφέρουν εξαιρετικές δυνατότητες ως προς την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2003).

Ακόμη, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο παιδαγωγός μπορεί να συστήσει ορισμένους τρόπους στο παιδί για να προσεγγίσει τους άλλους ή να προσπαθήσει να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων παιδιών της ομάδας. Όταν, δηλαδή, ένα νήπιο δεν είναι αποδεκτό από τα άλλα, τότε είναι καλύτερα ο παιδαγωγός να υποδείξει ή να του αναθέσει κάποιο άλλο ειδικό ρόλο ή να προτείνει κάποια άλλη δραστηριότητα. Όταν το κρίνει απαραίτητο, συμμετέχει και ο ίδιος στο παιχνίδι με κάποιο αντίστοιχο ρόλο. Η απομάκρυνσή του γίνεται, όταν δεν υπάρχει πλέον λόγος περαιτέρω βοήθειας του νηπίου με μειωμένη κοινωνική ικανότητα. Βέβαια, ο παιδαγωγός θα αφήνει τα νήπια ελεύθερα να παίζουν, να προβληματιστούν όταν έχουν δυσκολίες και να προσπαθήσουν να βρουν μόνα τους τη λύση. Επεμβαίνει μόνο, όταν αυτά χρειάζονται την βοήθειά του (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).

Επιπρόσθετα, ο παιδαγωγός μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη του τα όρια των δυνατοτήτων τους για επίδοση, καθώς και την ταχύτητα με την οποία ολοκληρώνουν κάθε εργασία που τους αναθέτει (Ματσαγγούρας, 2000b). Διακρίνοντας ειδικές ικανότητες και δημιουργώντας συνθήκες που αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν, όπως για παράδειγμα η ανάθεση ενός θεατρικού ρόλου, αναπτύσσουν την κοινωνικότητα του παιδιού.

Σημαντικό είναι, ακόμη, ο παιδαγωγός να ενθαρρύνει τα παιδιά στις επιτυχίες, είτε με ιδιαίτερες συζητήσεις είτε δίνοντάς τους ευκαιρίες για νέες προσπάθειες. Ο έπαινος και η ενθάρρυνση συμβάλλουν σημαντικά, όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν κοινωνικές δραστηριότητες, όπως κάποια πρωτοβουλία για ομαδική εργασία (Μπασέτας, 2009). Τέλος, ο παιδαγωγός συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, δείχνοντας εμπιστοσύνη σε παιδιά που έχουν προκαλέσει το αντίθετο από την πλευρά των συμμαθητών του, αναθέτοντάς τους καθήκοντα ή αποστολές που χρειάζονται υπευθυνότητα και παρέχουν κύρος (Asher & Coie, 1990).

## **2.5 Η συναισθηματική ανάπτυξη**

Τα σύγχρονα πορίσματα ψυχολογικών και εκπαιδευτικών ερευνών επισημαίνουν την αναγκαιότητα για μία στροφή της εκπαίδευσης που θα βασίζεται στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, εάν όχι περισσότερο αλλά σε ίσες αναλογίες με τον νοητικό. Βασικός πυρήνας μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι τα συναισθήματα των παιδιών, η ανάπτυξη και καλλιέργειά τους, η έκφραση της δημιουργικότητας αλλά και η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα παραπάνω ευρήματα δεν στηρίζονται μόνο σε σύγχρονες έρευνες. Μεγάλοι παιδαγωγοί υπογράμμισαν τη σημασία των συναισθημάτων. Ο Frobel ενθάρρυνε τα παιδιά να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, ενώ ο Dewey θεωρούσε πως η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί βασικό συστατικό μιας δημοκρατικής κοινωνίας και εκπαίδευσης (Ντολιοπούλου, 2003).

Από τη δεκαετία του '70 άρχισαν να εντάσσονται στα σχολικά προγράμματα δραστηριότητες σχετικές με τα συναισθήματα. Έτσι, άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη

προσοχή στη συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς αυτή επηρεάζει τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών, καθοδηγεί τη συμπεριφορά και ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις και την επικοινωνία με τους άλλους (Ντολιοπούλου, 2003). Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά ακούμε να γίνεται λόγος για τη συναισθηματική νοημοσύνη και το μεγάλο ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα στην εξέλιξη και την πρόοδο των ανθρώπων. Η πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία συναισθηματικής νοημοσύνης προτάθηκε το 1990 από δύο ψυχολόγους στο Yale, τον Peter Salovey και τον John Mayer. Οι Salovey και Mayer όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα να μπορεί κανείς να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα αλλά και αυτά των άλλων και να τα χρησιμοποιεί ως οδηγό για σκέψη και δράση» (Βασίλαρου, 2010).

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη θέλει να τονίσει την άμεση σχέση που υπάρχει μεταξύ των γνωστικών λειτουργιών και του συναισθήματος. Η θεωρία του Goleman (1998) συνδέθηκε με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) κι όχι άδικα μια που κι αυτός ασχολήθηκε με το θέμα των ενδοατομικών και διατομικών σχέσεων των παιδιών με τον εαυτό τους και τους άλλους. Η σπουδαιότητα της συναισθηματικής ανάπτυξης στην ζωή του ατόμου, άνευ της οποίας το άτομο εμποδίζεται να επιτύχει σε επιμέρους δραστηριότητες, τονίστηκε ιδιαίτερα με την θεωρία των αναγκών του Maslow. Σύμφωνα με τον Maslow, για να φτάσει το άτομο στην αυτοπραγμάτωση που είναι ο βασικός του στόχος πρέπει να ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες σε τροφή, νερό, στέγη και έπειτα τις συναισθηματικές του ανάγκες. Να νιώσει ότι ανήκει κάπου και ότι τον νοιάζουν και τον αγαπούν, διαφορετικά δεν μπορεί να προχωρήσει ούτε στο στάδιο της αυτοπραγμάτωσης που είναι το τελικό στάδιο αλλά ούτε και αυτό της μάθησης. Οι πνευματικές του ανάγκες αναπτύσσονται αφού πρώτα ικανοποιηθούν οι συναισθηματικές του ανάγκες (Weare - Gray, 2000).

Ο Salovey (βρέθηκε στο Βασίλαρου, 2010, σελ. 2), εντάσσει τους παράγοντες που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε πέντε βασικούς τομείς οι οποίοι είναι:

- Η γνώση των συναισθημάτων (αυτοεπίγνωση). Η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους είναι σημαντική, για την ψυχολογική ενόραση και την αυτοκατανόηση (Βασίλαρου, 2010). Οι παιδαγωγοί που βοηθούν τα παιδιά να

κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, τα βοηθούν στην αυτογνωσία τους και στο να βρίσκουν τρόπους για να νιώθουν καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις, ενώ όταν τα βοηθούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, επιτυγχάνουν καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και ομαλή ένταξη στην κοινωνία (Ντολιοπούλου, 2003).

- Έλεγχος των συναισθημάτων (αυτορρύθμιση). Η χειραγώγηση και ο έλεγχος των συναισθημάτων, οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση (Βασίλαρου, 2010). Η ρύθμιση των συναισθημάτων περιλαμβάνει την ικανότητα για αναγνώριση και προσδιορισμό των συναισθημάτων, καθώς και τον έλεγχο των συναισθηματικών εκφράσεων κατά τρόπο κοινωνικά αναμενόμενο. Στη βρεφική και νηπιακή ηλικία τα παιδιά, γενικά, βασίζονται στη βοήθεια των παιδαγωγών για να χειριστούν τη συναισθηματική κατάσταση τους (Ντολιοπούλου, 2003).

- Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό τους (αυτοπαρακίνηση). Οι παιδαγωγοί που μαθαίνουν στα παιδιά να ελέγχουν τα συναισθήματά τους για την εξυπηρέτηση ενός στόχου, επιτυγχάνουν προσήλωση της προσοχής, αυτοκυριαρχία και δημιουργικότητα (Βασίλαρου, 2010).

- Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση). Η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων σχετίζεται με τον αλτρουισμό. Τα ενσυναισθητικά παιδιά αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τα σιωπηλά μηνύματα και τις ανάγκες των άλλων (Βασίλαρου, 2010). Η «συναισθηματική κατανόηση» ή «ενσυναίσθηση» είναι μια σύνθετη συναισθηματική ανταπόκριση σε μια κατάσταση και εμφανίζεται κατά το δεύτερο έτος ζωής. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προϋποθέτει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, αναγνωρίζουν ότι τα ίδια είναι ξεχωριστές, αυτόνομες οντότητες, και βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου. Η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τη συναισθηματική συμπεριφορά τους συνεχίζει να βελτιώνεται κατά το τρίτο έτος ζωής. Από το τέταρτο έτος περίπου της ηλικίας τους τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν την ικανότητα να διαφοροποιούν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις. Σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης το παιδί αρχίζει να κατανοεί με πιο σύνθετο τρόπο τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Αν και η ενσυναίσθηση αναδύεται στοιχειωδώς σε πιο μικρή ηλικία, με την πρόοδο της γνωστικής ανάπτυξης, μέσα από εμπειρίες και με τη συμβολή των παιδαγωγών, τα παιδιά αυτής της ηλικίας γίνονται ικανά για μια πιο σύνθετη κατανόηση των συναισθημάτων (Παρασκευόπουλος, 2005).

- Χειρισμός των σχέσεων (κοινωνικές δεξιότητες). Τα παιδιά που αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους παιδαγωγούς τους, αποκτούν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα του χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων (Βασίλαρου,2010).

Σε αυτήν την προσέγγιση καταλυτικό ρολό παίζει η ένθερμη σχέση του παιδαγωγού με τα παιδιά, καθώς όταν ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τα παιδιά, δέχεται τα συναισθήματά τους και τα ενθαρρύνει να τα εκφράσουν, ενώ παράλληλα τα παροτρύνει να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των άλλων παιδιών. Η καλή σχέση του παιδαγωγού με τα παιδιά και το κλίμα αποδοχής και κατανόησης βοηθάει στη δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς κλίματος. Οι παιδαγωγοί αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά, γι' αυτό η συμπεριφορά τους πρέπει να είναι απόλυτα ελεγχόμενη. Για να το πετύχουν αυτό, πρέπει πρώτα οι ίδιοι να αποκτήσουν έναν ικανοποιητικό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, έχοντας επίγνωση ανά πάσα στιγμή των συναισθημάτων τους και ελέγχοντας τις αντιδράσεις τους. Σε περιπτώσεις απώλειας του ελέγχου, πρέπει να συζητούν με τα παιδιά τη συμπεριφορά τους και να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης που θα μπορούσαν να είχαν (Ντολιοπούλου, 2003).

Ο τρόπος συμπεριφοράς των παιδαγωγών στα παιδιά έχει βαθιά και διαρκή επίδραση στη συναισθηματική ζωή του παιδιού. Οι παιδαγωγοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζουν ευεργετικά το παιδί. Το παιδί γίνεται αποδέκτης των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη. Η κατανόηση από τον παιδαγωγό του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η συγκίνηση και το συναίσθημα, ειδικά σε επεισόδια συγκινησιακών εκρήξεων συμβάλλει θετικά. Ειδικότερα, για να αναπτυχθεί υγιής και ασφαλής σχέση μεταξύ παιδαγωγού-παιδιού θα πρέπει πέρα από την φροντίδα, την περιποίηση και την ικανοποίηση των αναγκών του να υπάρχει η συναισθηματική επαφή και αγάπη. Η ποιότητα και όχι η ποσότητα της αλληλεπίδρασης φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο. Η τρυφερότητα και η συναισθηματική επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών είναι το κλειδί για μια υγιή σχέση. Η ύπαρξη ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο (Κακαβούλης, 1997).

Ακόμα και όταν τα βρέφη βιώνουν μόνο τα πρωταρχικά συναισθήματα, οι συναισθηματικές τους εκφράσεις συμβάλλουν στη δημιουργία των πρώτων τους

σχέσεων. Η ικανότητα των βρεφών να επικοινωνούν με τα συναισθήματα επιτρέπει τις συντονισμένες αλληλεπιδράσεις με εκείνους που τα φροντίζουν και την έναρξη ενός συναισθηματικού δεσμού μεταξύ τους. Δεν αλλάζουν μόνο οι παιδαγωγοί τις συναισθηματικές τους εκφράσεις ανταποκρινόμενοι στις συναισθηματικές εκφράσεις των βρεφών, αλλά και τα βρέφη από την πλευρά τους ρυθμίζουν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις ανταποκρινόμενα στις συναισθηματικές εκφράσεις των παιδαγωγών. Με άλλα λόγια, αυτές οι αλληλεπιδράσεις ρυθμίζονται αμοιβαία. Εξαιτίας αυτού του συντονισμού, αυτές οι αλληλεπιδράσεις περιγράφονται ως αμοιβαίες ή συγχρονισμένες όταν όλα πάνε καλά. Το κλάμα και τα χαμόγελα είναι δύο συναισθηματικές εκφράσεις που εκδηλώνουν τα βρέφη όταν αλληλεπιδρούν με τους παιδαγωγούς και είναι οι πρώτες μορφές επικοινωνίας μέσω συναισθημάτων των βρεφών (Cole & Cole, 2011).

Τα παιδιά διέρχονται διάφορες φάσεις συναισθηματικής ανάπτυξης, οι οποίες καταλήγουν στην εδραίωση της πρώτης σχέσης τους. Αν και οι συναισθηματικές καταστάσεις των νεογέννητων είναι περιορισμένες και χαρακτηρίζονται κυρίως από δυσαρέσκεια και άτονο ενδιαφέρον, γρήγορα εμφανίζεται ένα εύρος συναισθημάτων που προσανατολίζονται στον εαυτό, όπως λύπη, θυμός, απέχθεια, φόβος και ευχαρίστηση. Όλα τα παραπάνω ενισχύονται και αποκτούν νόημα στο πλαίσιο των σχέσεων, καθώς οι παιδαγωγοί ενθαρρύνουν την ανάπτυξη συναισθηματικά υγιών παιδιών διαμέσου πειραγμάτων οικειότητας, παιχνιδιών, φαντασίας και λεκτικής ή μη λεκτικής συζήτησης, καθώς και μαθαίνοντας να ερμηνεύουν τις προσπάθειες επικοινωνίας του βρέφους (Craig - Baucum, 2007).

Τα παιδιά αναπτύσσουν συγκεκριμένες συναισθηματικές δεξιότητες μέσα από την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο σχολείο. Ένας από τους παράγοντες που δρουν θετικά στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι η φοίτηση σε νηπιαγωγεία ή παιδικούς σταθμούς. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία εκδηλώνουν πιο έντονα την πρωτοβουλία, την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση σε σχέση με τα παιδιά που δεν φοιτούν. Το νηπιαγωγείο συνεπώς διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών, την αυτονομία και την αυτοέκφραση. Το ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη παίζει σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Οποσδήποτε η γενικότερη συμπεριφορά, στάση, προσωπικότητα, σχέση, συνεργασία, επαφή που έχουν οι νηπιαγωγοί με τα

παιδιά στην τάξη παίζει σπουδαίο ρόλο (Κακαβούλης, 1997).

Εδώ αξίζει να αναφερθούμε στους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, οι οποίοι είναι: η ωρίμανση του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος, οι ατομικές διαφορές των παιδιών, οι διαφορές φύλου, οι μη φυσιολογικές αναπτυξιακές καταστάσεις π.χ. αυτιστικά παιδιά, η ανάπτυξη στους άλλους τομείς π.χ. νοητική ανάπτυξη, το οικογενειακό περιβάλλον και οι οικογενειακές σχέσεις, οι επιρροές του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος (Ντολιοπούλου, 2003). Ένας παιδαγωγός δεν μπορεί να επηρεάσει όλους τους παραπάνω παράγοντες, όπως π.χ. το φύλο ή το κεντρικό νευρικό σύστημα και τον εγκέφαλο, αλλά σίγουρα μπορεί να παρέμβει και να επηρεάσει ή να τροποποιήσει το περιβάλλον των παιδιών (οικογενειακό και σχολικό), να βοηθήσει στη νοητική και γλωσσική τους ανάπτυξη, πράγμα που θα προωθήσει την έκφραση και κατανόηση των συναισθημάτων τους και να βελτιώσει προβληματικές ή μη φυσιολογικές συμπεριφορές (Βασιλάρου, 2010).

Σύμφωνα με τον Hyson (βρέθηκε στο Ντολιοπούλου, 2003, σελ.282), ο παιδαγωγός βοηθάει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τα ενθαρρύνει να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των άλλων με τους παρακάτω τρόπους: επαινώντας ή επιπλήττοντας τη συναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών, προσφέροντας άμεση διδασκαλία των συναισθημάτων (π.χ. δεν πρέπει να καυχόμαστε για την επιτυχία μας) και συζητώντας με τα παιδιά για συναισθηματικές καταστάσεις.

Οι παιδαγωγοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους. Ανάλογα με το πώς συζητούν με τα παιδιά σχετικά με το συναίσθημα, οι παιδαγωγοί μπορούν να θεωρηθούν ότι ακολουθούν μία προσέγγιση καθοδήγησης συναισθήματος ή απόρριψης συναισθήματος. Οι παιδαγωγοί που ακολουθούν την καθοδήγηση συναισθήματος παρακολουθούν τα συναισθήματα των παιδιών, βλέπουν τα αρνητικά συναισθήματα ως ευκαιρίες για διδασκαλία, βοηθούν τα παιδιά να χαρακτηρίσουν τα συναισθήματά τους και τα καθοδηγούν στο πώς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματα. Αντιθέτως, οι παιδαγωγοί που ακολουθούν την απόρριψη συναισθήματος θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι να αρνούνται, να αγνοούν ή να αλλάζουν τα αρνητικά συναισθήματα. Οι παιδαγωγοί που καθοδηγούν το συναίσθημα, όταν αλληλεπιδρούν με τα παιδιά είναι λιγότερο

απορριπτικοί, χρησιμοποιούν περισσότερο την υποστήριξη και τον έπαινο και είναι περισσότερο περιποιητικοί, από τους παιδαγωγούς που απορρίπτουν το συναίσθημα. Σε σύγκριση με τα παιδιά που αλληλεπιδρούν με παιδαγωγούς που απορρίπτουν το συναίσθημα, τα παιδιά που αλληλεπιδρούν με παιδαγωγούς που καθοδηγούν το συναίσθημα είναι καλύτερα στο να καθυστερούν τους εαυτούς τους λειτουργικά όταν αναστατώνονται, στο να ρυθμίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και στο να συγκεντρώνονται. Επίσης, έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Cole & Cole, 2011).

Μία από τις πιο σημαντικές αλλαγές στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία είναι η αύξηση της ικανότητας να μιλούν για τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, καθώς και η αύξηση στην κατανόηση των συναισθημάτων. Οι παιδαγωγοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να καταλάβουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους. Μπορούν να συζητούν με τα παιδιά για να τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τη δυσφορία, τη λύπη, τον θυμό ή τις ενοχές. Το να μάθουν να εκφράζουν ορισμένα αισθήματα και να κρύβουν άλλα είναι ένα συνηθισμένο καθημερινό μάθημα στις ζωές των παιδιών. Τα παιδιά που θυμώνουν γιατί πρέπει να περιμένουν τη σειρά τους ή που γελούν όταν ένα παιδί κλαίει επειδή έπεσε, μπορούν να ενθαρρυνθούν να σκέφτονται τα αισθήματα των άλλων παιδιών. Πρέπει να θυμίσουμε στα παιδιά που καυχούνται όταν κερδίζουν κάτι το πόσο λυπημένος νιώθει κανείς όταν χάνει (Cole & Cole, 2011).

Συναισθηματικές αντιδράσεις προς ορισμένες συγκεκριμένες καταστάσεις μαθαίνονται, επίσης, από το παιδί όχι μόνο από τη μέθοδο του συνειρμού, αλλά και με την παρατήρησή τους σε άλλα άτομα, δηλαδή με τη μίμηση. Το παιδί μιμείται τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των ενηλίκων ή άλλων παιδιών. Είναι γνωστό σήμερα ότι η συναισθηματική διάθεση του παιδαγωγού επηρεάζει πολύ το μικρό παιδί. Η νευρικότητα, η αγωνία, το άγχος του παιδαγωγού μεταδίδονται και στο παιδί (Χαραλαμποπούλου, 1986).

Θεωρείται ότι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οι παιδαγωγοί είναι η βασική δύναμη κοινωνικοποίησης, διδάσκοντας σε αυτά κατάλληλες συναισθηματικές εκφράσεις. Τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών μαθαίνουν ότι οι εκφράσεις του θυμού και της επίθεσης πρέπει να ελέγχονται όταν είναι παρόντες οι ενήλικοι. Με τους συνομηλίκους τους, όμως, είναι λιγότερο πιθανό να ελέγξουν μια

αρνητική συναισθηματικά συμπεριφορά. Αυτό φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα των διαφορετικών αντιδράσεων που εισπράττουν τα παιδιά όταν εκφράζονται αρνητικά μπροστά σε ενήλικους και μπροστά σε συνομήλικούς τους. Αυτή η διάκριση στη συμπεριφορά των παιδιών δείχνει ότι έχουν αρχίσει να εσωτερικεύουν τους κοινωνικούς κανόνες που θεωρούνται κατάλληλοι για την έκφραση των συναισθημάτων (Παρασκευόπουλος, 2005).

Η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τη συναισθηματική συμπεριφορά τους συνεχίζει να βελτιώνεται κατά το τρίτο έτος ζωής. Οι παιδαγωγοί βοηθούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας να αποκτήσουν ικανότητες για την αντιμετώπιση αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων, διδάσκοντας και υποδεικνύοντας με διάλογο και εξηγήσεις. Με ένα είδος συναισθηματικής προετοιμασίας, ενισχύουν στο παιδί την ικανότητα να χειρίζεται μόνο του αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις (Παρασκευόπουλος, 2005).

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βιώνουν πολλών ειδών φόβους. Η ανάπτυξη αυτών των φόβων θεωρείται φυσιολογική σε αυτή την ηλικία. Η αντιμετώπιση αυτών των φόβων δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξελιχθεί σε ένα ψυχικά υγιές άτομο και ενισχύει τη δύναμή του σε σχέση με τον κόσμο. Τα μικρά παιδιά διαθέτουν τον ψυχικό εξοπλισμό που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο. Αν οι παιδαγωγοί τους μάθουν πώς να χρησιμοποιούν αυτόν τον εξοπλισμό, θα μπορέσουν να τον αξιοποιήσουν όταν αργότερα συναντήσουν πραγματικούς κινδύνους. Όταν τα μικρά παιδιά συνδιαλέγονται με τους φανταστικούς τους φόβους, αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες που χρειάζονται για να τα καταφέρουν με φόβους που έχουν βάση στην πραγματικότητα (Κουτσοβάνου, Αρβανίτη – Παπαδοπούλου, 2011).

Για να συνδιαλεχθούν τα μικρά παιδιά με τους φόβους τους, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να τα βοηθήσουν να τους αντιμετωπίσουν και όχι να προσποιούνται ότι δεν υφίστανται. Η Hyson (βρέθηκε στο Κουτσοβάνου, Αρβανίτη – Παπαδοπούλου, 2011, σελ. 113) προτείνει αρκετές ιδέες πάνω σε αυτή την πρακτική. Μερικές από αυτές είναι:

- Οι παιδαγωγοί να μιλούν για το φόβο και να βοηθούν το παιδί να μιλήσει για αυτούς ή να τους ζωγραφίσει.

- Να δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για δραματικό παιχνίδι. Μερικές φορές όταν το παιδί υποδύεται αυτό που φοβάται, το άγχος λιγοστεύει.

- Να χρησιμοποιούν την τεχνική της απευαισθητοποίησης. Για παράδειγμα, να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν σε μία μικρή πισίνα, αν φοβούνται τις μεγάλες.

- Αν ο φόβος του παιδιού επικεντρώνεται σε μία δική του ανάγκη, θα βοηθούσε περισσότερο να αντιμετωπίζουν αυτή την ανάγκη. Για παράδειγμα, το παιδί που φοβάται ένα τέρας, ίσως έχει ανάγκη να είναι το ίδιο επιθετικό.

- Να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες αντιμετώπισης του φόβου. Για παράδειγμα, μέσω της δραματοποίησης και των βιβλίων, να τα προετοιμάζουν για μία βόλτα στο νοσοκομείο. Επίσης, να μην τους λένε ποτέ «δεν θα πονέσει», όταν μία κατάσταση πρόκειται να πονέσει (Κουτσοβάνου, Αρβανίτη – Παπαδοπούλου, 2011, σ.113).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ «Προσέγγιση της σχέσης παιδιού και παιδαγωγού»**

### **3.1 Εισαγωγή**

Με τον όρο διαπροσωπικές σχέσεις νοούνται οι επικοινωνιακές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ατόμων που επικοινωνούν. Άλλοι όροι που συναντώνται συχνά είναι οι «ανθρώπινες σχέσεις» και οι «διανθρώπινες σχέσεις». Διαπροσωπικές είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, στο σχολικό χώρο, στην οικογένεια, οπουδήποτε δηλαδή συνυπάρχουν άτομα, τα οποία, μέσα από τους προκαθορισμένους κοινωνικούς τους ρόλους, έρχονται σε επικοινωνία και επαφή (Δημητρόπουλος· Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003, σ. 357). Η επικοινωνία αποτελεί τη βάση για τις

διαπροσωπικές σχέσεις έτσι όπως αυτές εκφράζονται και βιώνονται στην καθημερινότητά μας (Δημητρόπουλος· Καλούρη - Αντωνοπούλου, 2003).

Ένα από τα κύρια πεδία που απασχολούν την παιδαγωγική είναι η «παιδαγωγική σχέση» της δυάδας παιδαγωγού - παιδιού. Η σχέση αυτή του ώριμου προς τον μη ώριμο, χαρακτηρίζεται ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ τονίζει τη μεγάλη σημασία των παιδαγωγικών παραγόντων και επιδράσεων. Δεν είναι πολλά τα χρόνια αφότου η παιδαγωγική δεν εξαντλείται στην μελέτη της παιδαγωγικής αυτής σχέσης, αλλά στρέφει την ματιά και το ενδιαφέρον της στην έρευνα των σχέσεων της ομάδας της τάξης ως αποφασιστικού παιδαγωγικού παράγοντα (Καψάλη, 2000). Μέσα στο πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων της τάξης, ο εκπαιδευτικός επηρεάζει το κάθε παιδί ξεχωριστά. Η επίδραση αυτή δεν είναι πάντα συνειδητή και προγραμματισμένη, αλλά κινείται προς την κατεύθυνση των σκοπών του μαθήματος και της αγωγής γενικότερα. Πέρα από αυτό, τα παιδιά, από την πλευρά τους, αποδέχονται υποσυνείδητα τρόπους συμπεριφοράς, στάσεις και διαθέσεις του εκπαιδευτικού μέσα στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν μαζί του (Καψάλη, 2000).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός μικρών παιδιών περνά μεγάλο διάστημα από το χρόνο του σε χώρους βρεφονηπιακών ή παιδικών σταθμών (Γρηγοριάδης, 2005). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από πολύ νωρίς εμπλέκονται σε επικοινωνία με τον παιδαγωγό, καθώς αρχίζουν να συμμετέχουν στις καθημερινές δραστηριότητες, τις συζητήσεις και τα γεγονότα της τάξης τους. Η κουλτούρα και οι διαφορετικές αντιλήψεις, που έχουν οι παιδαγωγοί, για την ανατροφή των παιδιών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται αυτές οι πρώτες κοινωνικές εμπειρίες. Το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι πρώτες σχέσεις και συντελείται η εξέλιξη του παιδιού είναι το κοινωνικό περιβάλλον του παιδικού σταθμού. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον και μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται, τα παιδιά οδηγούνται στην κατανόηση του κοινωνικού τους κόσμου και αποκτούν την ικανότητα να διαπραγματεύονται τις προσωπικές τους επιλογές (Μπίκος, 2010).

Καθώς, λοιπόν, το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται την σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδαγωγού και του παιδιού προσχολικής ηλικίας, αξίζει να αναφερθούμε σε τρεις σημαντικές πτυχές της σχέσης αυτής. Αρχικά, γίνεται αναφορά στη σημασία της παιδαγωγικής αυτής σχέσης, καθώς μέσα από αυτή το

παιδί αναπτύσσεται ολόπλευρα. Επιπρόσθετα, θα παραθέσουμε τα χαρακτηριστικά της ιδανικής σχέσης παιδιού – παιδαγωγού, τα οποία προσδιορίζουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασής τους. Τέλος, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη σχέση, τόσο από τη μεριά του παιδαγωγού όσο και από τη μεριά του παιδιού.

### **3.2 Μορφές αλληλεπίδρασης**

Στη διάρκεια της επικοινωνιακής σχέσης παιδιού και παιδαγωγού, εκδηλώνονται διάφορες κοινωνικές αλλά και παιδαγωγικές ενέργειες και συμπεριφορές, τόσο από τον παιδαγωγό όσο και από το παιδί, που επηρεάζουν ποικιλοτρόπως την εξέλιξη στη μεταξύ τους σχέση. Αυτό γιατί, διαμορφώνουν τη δομή και τη λειτουργία του ρόλου που αναλαμβάνουν παιδί και παιδαγωγός στο πλαίσιο της σχέσης αυτής. Με άλλα λόγια, η παιδαγωγική σχέση αποτελεί το πεδίο ανάπτυξης ποικίλων μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες κινούνται γύρω από τους ρόλους «παιδαγωγός - παιδί» και οι οποίες καταδεικνύουν την εικόνα που έχει ο καθένας για τον ρόλο του άλλου, με αποτέλεσμα να ρυθμίζουν κάθε φορά τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το επικοινωνιακό επίπεδο που ορίζει η παιδαγωγική σχέση (Γκότοβος, 2002b).

Η δημιουργία μιας ποιοτικής, παιδαγωγικά σωστής σχέσης, ανάμεσα σε παιδαγωγό και παιδί, στηρίζεται σε ιδιότητες, όπως είναι η εμπιστοσύνη, η αυτονομία, η πρωτοβουλία, η εμπάθεια και η αυτοπεποίθηση, οι οποίες θεωρούνται βασικές και ουσιαστικές για την ανάπτυξη και την μάθηση του μικρού παιδιού. Όταν

η παιδαγωγική σχέση δομείται πάνω σε όλα αυτά τα χαρακτηριστικά στοιχεία, τότε αναδύεται ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της σχέσης αυτής, που αντανακλά την άνευ όρων αγάπη και αποδοχή του παιδιού από τον παιδαγωγό και στην απόλυτη εμπιστοσύνη και εκτίμηση του παιδιού στον παιδαγωγό (Hohmann & Weikart, 1995). Η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, ακόμα, εξαρτάται, από τη δομή και τη μορφή που λαμβάνει κατά την διάρκεια της προσωπικής επαφής και επικοινωνίας του παιδαγωγού με το παιδί. Ο σχεδιασμός του παιδαγωγικού έργου και η πορεία της παιδαγωγικής πράξης καθορίζονται από τον τρόπο με τον οποίο ο παιδαγωγός προσεγγίζει και αντιμετωπίζει το παιδί μέσα στη σχέση αυτή. Για το λόγο αυτό, προκειμένου ο παιδαγωγός να μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της, πρέπει να έχει γνώση των παιδιών που έχει απέναντι του έτσι, ώστε να έχει την δυνατότητα και την ευελιξία να οργανώνει προγράμματα διδασκαλίας (Kremenintzer & Miller, 2003).

Πιο συγκεκριμένα ο τρόπος δόμησης της παιδαγωγικής σχέσης μας δίνει μία γενική εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο οριοθετείται και λειτουργεί η σχέση αυτή μέσα στον παιδικό σταθμό, καθώς και για τις εξειδικευμένες συνθήκες που την διατρέχουν και της προσδίδουν έναν μοναδικό και ιδιόμορφο χαρακτήρα. Οι συνθήκες αυτές αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο δραστηριοποιούνται και αλληλεπιδρούν, μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, παιδί και παιδαγωγός, μετατρέποντας τη μάθηση σε ένα δημιουργικό ταξίδι ανακάλυψης και εξερεύνησης της γνώσης (Βάρδα, 2010). Οι Hohmann & Weikart (1995), παραθέτουν πέντε μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού – παιδαγωγού, δίνοντας το στίγμα της ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας στην παιδαγωγική σχέση έτσι:

- Παιδί και παιδαγωγός δρουν και αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα πλαίσιο κατά το οποίο το παιδί ενεργοποιείται σε κάποια δραστηριότητα και ο παιδαγωγός το στηρίζει στην προσπάθειά του αυτή, συμμετέχοντας και ο ίδιος στα σχέδια του παιδιού. Στην σχέση αυτών των δύο αναπτύσσεται μία έντονη αλληλεπίδραση, που στηρίζεται στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν και το παιδί και ο παιδαγωγός, μέσα σε ένα επικοινωνιακό κλίμα αμοιβαίο μαθησιακών ανταλλαγών (Hohmann & Weikart, 1995).
- Παιδί και παιδαγωγός συνεργάζονται σε οποιαδήποτε δραστηριότητα του παιδιού. Τον πρώτο λόγο στην συνεργασία αυτή έχει το παιδί, ενώ ο

παιδαγωγός ακολουθεί τις οδηγίες του, υποστηρίζει τις ενέργειες του συμβουλευτικά, παραινετικά και διακριτικά, προωθώντας το παιδί σε μία ενεργητική και ερευνητική μάθηση, μέσα από διάφορες δημιουργικές διαδικασίες ανακάλυψης και κατάκτησης της γνώσης (Hohmann & Weikart, 1995).

- Παιδί και παιδαγωγός επινοούν και ανακαλύπτουν, το βασικό συστατικό της παιδαγωγικής σχέσης είναι ότι δεν υπάρχουν ακριβή προσχεδιασμένα βήματα που πρέπει να εκτελεστούν, για να οδηγηθούν τα παιδιά στη μάθηση. Όταν παιδί και παιδαγωγός αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργητικής μάθησης και ανάπτυξης επινοούν δραστηριότητες και ενέργειες, που προκύπτουν από τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού, ξεκινούν την εξερεύνησή τους, συνεργαζόμενοι και προβαίνουν σε ανακαλύψεις, σε γνώσεις και εμπειρίες που μαζί με το παιδί κατακτά και ο παιδαγωγός (Hohmann & Weikart, 1995).
- Η παιδαγωγική σχέση οδηγεί σε συνεργατικές εμπειρίες μάθησης, όταν παρέχονται στο παιδί ευκαιρίες για να κάνει ελεύθερες επιλογές και να λαμβάνει αποφάσεις μέσα στη σχέση αυτή, σχετικά με τη μάθησή του. Όταν ο παιδαγωγός κατανοεί τις ανάγκες και τις απαιτήσεις που έχει το παιδί από τη σχέση στην οποία βρίσκεται, το βοηθά να τις ικανοποιήσει, συμμετέχει στην προσπάθειά του αυτή, κάνοντας τη μαθησιακή πορεία του παιδιού πιο ευχάριστη και παράλληλα το παιδαγωγικό του έργο πιο εύκολο (Hohmann & Weikart, 1995).
- Παιδί και παιδαγωγός αναπτύσσουν μια σχέση εμπιστοσύνης, κατά την οποία ο παιδαγωγός πάντα ακούει προσεκτικά αυτά που έχει το παιδί να του πει, κατανοεί τις ανάγκες του και καταγράφει τα ενδιαφέροντα του. Το παιδί ενεργοποιείται ελεύθερα και με την πλήρη υποστήριξη του παιδαγωγού οδηγείται στη μάθηση, μέσα από μία διαδικασία δοκιμής και λάθους (Hohmann & Weikart, 1995).

Επιπρόσθετα σύμφωνα και με την έρευνα που διεξήγαγαν οι Lara – Cinisomo et al. (2009), βασισμένα στις πεποιθήσεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, τόνισαν και αυτοί ότι υπάρχουν πέντε παράγοντες ή μορφές αλληλεπίδρασης που είναι σημαντικοί στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο: το να είναι

υποστηρικτικοί, να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να ενθαρρύνουν την εξατομίκευση, το να είναι πρότυπα και να επιδεικνύουν αμοιβαίο σεβασμό. Το να είναι υποστηρικτικοί αναφέρεται στο να υποστηρίζουν ή να ενθαρρύνουν τις συναισθηματικές και γνωστικές ανάγκες του παιδιού. Το να εμπνέουν εμπιστοσύνη αναφέρεται στη δημιουργία μίας σχέσης εμπιστοσύνης παιδαγωγού – παιδιού που επιτρέπει στο παιδί να αισθάνεται ασφάλεια από τη φροντίδα του παιδαγωγού. Το να ενθαρρύνουν την εξατομίκευση αναφέρεται στο να αντιμετωπίζουν οι παιδαγωγοί κάθε παιδί ξεχωριστά, που σημαίνει να προσέχουν και να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Το να είναι πρότυπα αναφέρεται στο να συμπεριφέρονται οι παιδαγωγοί με τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να συμπεριφέρεται και το παιδί. Τέλος, το να δείχνουν αμοιβαίο σεβασμό είναι ενθαρρυντικό και δείχνει την ευγνωμοσύνη του ενός προς τον άλλον.

Η παιδαγωγική σχέση, επομένως, στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, διαμορφώνει χαρακτήρα, συμπεριφορές, στάσεις και αξίες που επηρεάζουν τον ρόλο τόσο του παιδαγωγού όσο και του παιδιού απέναντι στη μάθηση. Και αυτό, για τον απλούστατο λόγο ότι η επικοινωνιακή – αλληλεπιδραστική αυτή σχέση απαιτεί «πνευματική εγρήγορση» και από τα δύο μέλη της, καθώς και την δραστηριοποίηση μέσα σε ένα πλαίσιο μάθησης που οδηγεί στη διαμόρφωση βάσεων για το παιδί (Χρυσafiδης, 2000). Η παιδαγωγική σχέση είναι και μια επικοινωνιακή σχέση, που συμβαίνει στο πλαίσιο μια επικοινωνιακής διαδικασίας, δηλαδή μιας επικοινωνιακής πράξης, μέσα από την οποία αναδύονται οι παιδαγωγικοί στόχοι, στα πλαίσια της αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας παιδαγωγού – παιδιού, έχοντας τη μορφή μιας ενιαίας ομάδας στην οποία παιδί και παιδαγωγός πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα (Καψάλη, 2000).

### **3.3 Η σημασία της σχέσης παιδιού – παιδαγωγού**

Με τον όρο «παιδαγωγική σχέση» εννοούμε ότι παιδί και παιδαγωγός δημιουργούν μεταξύ τους μια σχέση, που είναι από τις πιο χαρακτηριστικές της κοινωνίας μας (Μπέλλας, 1985, σ. 16). Η παιδαγωγική σχέση μπορεί να οριστεί και να εξεταστεί αν περιοριστεί κανείς μόνο στα πρόσωπα που την διαπλέκουν. Μπορεί, όμως, να εξεταστεί και καθ' αυτή, σαν ένα ιδιαίτερο ψυχολογικό και κοινωνικό φαινόμενο. Σε αυτή την περίπτωση, η παιδαγωγική σχέση αποτελεί ένα πεδίο από ψυχολογικές δυνάμεις, που κατευθύνουν τόσο τις προσωπικές όσο και τις διαπροσωπικές μορφές συμπεριφοράς παιδαγωγού και παιδιού. Τα δύο αυτά πρόσωπα άλλοτε αλληλοπλησιάζονται και άλλοτε αλληλοαπομακρύνονται, ανάλογα με την σημασία που παίρνει και για τους δύο η ιδιαίτερη σχέση τους (Μπέλλας, 1985).

Γενικότερα, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου είναι ιδιαίτερος σημαντικά. Πιστεύουν ότι σε αυτά τα πέντε πρώτα χρόνια τίθενται τα θεμέλια της προσωπικότητας καθώς και πως αυτή σχηματίζεται, σε αυτή την περίοδο της ζωής του ανθρώπου, κατά το μεγαλύτερο μέρος της (Καραϊνδρου, 2008). Οι διαπροσωπικές σχέσεις παιδιού - παιδαγωγού

συμπεριλαμβάνουν και υποδηλώνουν την ύπαρξη ψυχοσυναισθηματικής σχέσης ανάμεσα στα συμμετέχοντα πρόσωπα, καθώς επίσης και την αλληλεπίδραση που ασκείται σε αυτά. Η εικόνα του άλλου για τον συνομιλητή του επηρεάζεται καθοριστικά από την πρώτη και γενική εκτίμηση των επιμέρους θετικών ή αρνητικών στοιχείων ενός ατόμου, η οποία επίσης επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η πρώτη επαφή. Η πρώτη εντύπωση είναι αυτή που θα επηρεάσει και την μετέπειτα επικοινωνία και κατ' επέκταση την ανάπτυξη στενών και καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Δημητρόπουλος, 2003· Καλούρη - Αντωνοπούλου, 2003).

Καθίσταται, επομένως, προφανές ότι σημαντικό μέσο αγωγής αποτελεί η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, διότι αυτή η σχέση είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται το εποπτικό υλικό και η παιδαγωγική μέθοδος. Η ποιότητά της «χρωματίζει» αυτά τα υλικά ή και τα πνευματικά μέσα, καθιστώντας τα ανάλογα αποτελεσματικά ή αναποτελεσματικά (Μπίκος, 2010). Επομένως, το σχολείο είναι για τα παιδιά χώρος πειραματισμού, άσκησης και εξέλιξης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, οδηγώντας τα έτσι στη γνώση των ορίων του εαυτού τους. Το κοινωνικό περιβάλλον, που δημιουργείται στον παιδικό σταθμό, είναι πηγή εξωτερικών κινήτρων μάθησης που οριοθετούν την αφετηρία της μαθησιακής διδασκαλίας, αφού αποτελούν το έναυσμα για να τεθούν σε λειτουργία τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης στα παιδιά (Βάρδα, 2010).

Συνεπώς, η σχέση του παιδιού με τον παιδαγωγό είναι η δεύτερη μεγάλη σχέση που δημιουργείται στη ζωή, έπειτα από τη σχέση με τους γονείς. Θα παραμείνει όχι μόνο ως μία από τις πιο χαρακτηριστικές κοινωνικές σχέσεις του, αλλά και από τις πιο σημαντικές. Η πρώτη επαφή τους γίνεται όταν το παιδί είναι ακόμα μικρό και με περιορισμένες δυνατότητες, γι' αυτό και όσο πιο μικρό είναι, τόσο μεγαλύτερη ανάγκη έχει από τη βοήθεια, τη συμπάθεια και τη προστασία του παιδαγωγού του. Στην αρχή της σχολικής του ζωής, κάθε παιδί φαίνεται να έχει ανάγκη από μια αποκλειστική σχέση με τον παιδαγωγό του (Μπέλλας, 1985). Γι' αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία η συνάντηση με τον πρώτο του παιδαγωγό. Η σχέση αυτή θα αποτελέσει στο εξής, κατά κάποιο τρόπο, το «χνάρι», στο οποίο θα στηριχθούν όσες ανάλογες σχέσεις θα ακολουθήσουν στη σχολική του ζωή. Είναι, δηλαδή, η πρώτη σχέση που δίνει στο παιδί την ανάλογη εμπειρία για το πώς θα δημιουργεί και πώς θα διατηρεί τις σχέσεις που θα ακολουθήσουν (Μπέλλας, 1985).

Οι σχέσεις του παιδιού με τον εκπαιδευτικό της πρώτης παιδικής ηλικίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος καθορίζει την εμπειρία του παιδιού για το σχολείο και επηρεάζει τη δυνατότητα προσαρμογής του. Η επίδραση της ποιότητας της αρχικής σχέσης που πρωτογνωρίζει το παιδί όταν εντάσσεται στον παιδικό σταθμό επηρεάζει σημαντικά και τις περαιτέρω σχέσεις του τόσο με τον παιδαγωγό όσο και με τους συμμαθητές του (Howes, 2000).

Επομένως, για να δημιουργηθεί και να καρποφορήσει μια υγιής και γερή παιδαγωγική σχέση, είναι σημαντικό ο παιδαγωγός, να δείχνει στο μικρό παιδί αγάπη, σεβασμό, κατανόηση και αποδοχή της προσωπικότητας και της μοναδικότητάς του, οικοδομώντας έτσι μία σχέση που να ανταποκρίνεται στην ψυχοσύνθεση της παιδικής φύσης και διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες που εσωτερικά θα ωθήσουν το παιδί να δείξει εμπιστοσύνη, εκτίμηση, αγάπη και σεβασμό προς τον παιδαγωγό του (Πυργιωτάκης, 1999). Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης και όταν ο παιδαγωγός τηρήσει σωστή στάση απέναντι στο παιδί, τότε αυτό ενθαρρύνεται θετικά, εκφράζεται με περισσότερο ενθουσιασμό αλλά και συμμετέχει με περισσότερη ευχαρίστηση, οδηγούμενοι έτσι παιδί και παιδαγωγός, στην εδραίωση ενός κλίματος αμοιβαιότητας στη μεταξύ τους σχέση (Klein, 2004).

Κάθε είδους σχέση, κατά συνέπεια και η παιδαγωγική, πλέκεται γύρω από τη βασική ανάγκη μας για αναγνώριση και εκτίμηση του εαυτού μας από τους άλλους και των άλλων από εμάς. Όσο πιο καθαρά είναι προσδιορισμένη η παιδαγωγική σχέση, τόσο πιο καλά καθορίζονται οι ζώνες ευθύνης και πρωτοβουλίας παιδαγωγού και παιδιού, και τόσο περισσότερο σταθεροποιούνται οι αντίστοιχοι ρόλοι τους και οι κοινωνικές τους θέσεις (Μπέλλας, 1985). Η κάθε ανθρώπινη επαφή προκαλεί αμφίδρομη επίδραση ανάμεσα στους μετέχοντες, συνεπώς, είναι αυτονόητη και αναμενόμενη η ύπαρξη σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού και η αλληλοπροσαρμογή αυτών των δύο (Γκότοβος, 2002b). Η αλληλεπίδραση αυτών των δυο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα συστατικά στοιχεία αυτού που ορίζεται ως παιδαγωγική σχέση. Ο Τσιπλητάρης (2004) πρόσθεσε, επίσης, τη συμβολική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης, ισχυριζόμενος ότι ένα από τα βασικά ενδιαφέροντά της είναι να διερευνήσει μεταξύ άλλων την επίδραση στη σκέψη, στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μετεχόντων. Η σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον παιδαγωγό αποτελεί τον πυρήνα του παιδαγωγικού έργου. Δεν μπορούμε να

ενοήσουμε παιδαγωγική ενέργεια χωρίς παιδί και παιδαγωγός να έρθουν προηγουμένως σε μια σχέση αλληλεπίδρασης (Μπέλλας, 1985).

Η άποψη ότι ο παιδικός σταθμός αποτελείται από ένα σύνολο προσώπων, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται βρίσκεται σήμερα περισσότερο στην επικαιρότητα. Όσοι ασχολούνται με τα θέματα παιδείας υποστηρίζουν ότι όσο μεγάλη σημασία και αν έχουν η μέθοδος διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα, τα αναλυτικά προγράμματα και η οργάνωση της τάξης, όλα αυτά είναι απλά μέσα, των οποίων η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τα πρόσωπα που τα χρησιμοποιούν και την ικανότητα που έχουν να συνεργάζονται μεταξύ τους (Αραβανή, 1990).

Στη σύγχρονη εκπαίδευση η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική αναφέρεται όχι τόσο στο μεθοδολογικό πρόβλημα και στο περιεχόμενο της γνώσης που πρέπει ο παιδικός σταθμός να δώσει στα παιδιά, όσο στο είδος των σχέσεων που θα πρέπει να αναπτύξει ο παιδαγωγός με τα παιδιά στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, η επιτυχία της διδασκαλίας εξαρτάται, κυρίως, από τη μεθοδικότητα του παιδαγωγού να μεταδώσει ή να βοηθήσει τα παιδιά να αφομοιώσουν τη γνώση και από το είδος των σχέσεων που αναπτύσσει μαζί τους (Αραβανή, 1990). Από τις πρώτες ημέρες στον παιδικό σταθμό τα παιδιά διερευνούν τόσο τον προσχολικό χώρο όσο και τον παιδαγωγό. Συνεργάζονται και συμμετέχουν μαζί σε ποικιλία δραστηριοτήτων και αλληλο-επιδρούν ο ένας στον άλλο, δημιουργώντας εξελικτικά μία ισορροπημένη διαπροσωπική σχέση. Κάθε παιδί πρέπει να βρει τη δική του θέση στην κοινωνική οργάνωση της τάξης, έτσι ώστε να δημιουργήσει μία σωστή σχέση με τον παιδαγωγό (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008). Αυτό που συμβάλει αποφασιστικότερα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων για κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το γεγονός ότι το παιδί εντασσόμενο στον παιδικό σταθμό εμπλέκεται σε μία ποικιλία στενών διαπροσωπικών σχέσεων. Αλληλεπιδρά, δηλαδή, με τον παιδαγωγό και κατανοεί το μεταβαλλόμενο χαρακτήρα της συμπεριφοράς, καθώς και των σχέσεων μαζί του (Μπίκος, 2010).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι έρευνες στην εκπαίδευση παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο παιδαγωγό και το παιδί. Το είδος των σχέσεων στην εκπαίδευση επηρεάζει σημαντικά την αγωγή των παιδιών, αφού μέσω αυτής αναπτύσσονται σχέσεις αμοιβαιότητας λόγω της μακροχρόνιας κοινωνικής συμβίωσης παιδαγωγών – παιδιών (Αραβανή, 1990).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι θεωρούν την διδασκαλία ως την οργάνωση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην ομάδα, προκειμένου να επιτευχθεί προσέγγιση ανάμεσα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων (Μπέλλας, 1985). Ο Πασσάκος (1980) παρατηρεί ότι η θερμότητα και η γνησιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη τάξη αποτελεί σοβαρό παράγοντα επιτυχούς διδασκαλίας.

Η πραγματική, η αυθεντική παιδαγωγική σχέση, από τη στιγμή που θα αποκατασταθεί και θα παγιωθεί, διεγείρει το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση. Το μικρό παιδί, μέσα από την αγάπη του για τον παιδαγωγό, αγαπάει και όλα αυτά που του διδάσκει στη τάξη. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί το παιδί βρίσκεται ακόμη σε ένα στάδιο μάθησης που δεν του επιτρέπει να ενδιαφερθεί για αυτά καθαυτά τα αντικείμενα της διδασκαλίας. Δηλαδή, ο παιδαγωγός εισάγει ένα σύνολο από στοιχεία που έχουν εξαιρετική παρωθητική σημασία για τη μάθηση του παιδιού (Μπέλλας, 1985). Στη σπουδαιότητα της παιδαγωγικής σχέσης στη διαδικασία της μάθησης αναφέρονται πολλές ερευνητικές προσπάθειες. Από τις γνωστότερες έρευνες είναι εκείνη των Lippitt και White (βρέθηκε στην Αραβανή, 1990), η οποία έδειξε ότι οι δημοκρατικές σχέσεις στην εκπαίδευση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες για τη επιτυχία της αγωγής, αφού μέσω των σχέσεων αυτών επιτυγχάνεται η υπεύθυνη εργασία και συνεργασία των παιδιών στη τάξη, δημιουργείται ευχάριστη ατμόσφαιρα, καλλιεργείται η αυτόνομη πειθαρχία κ.α (Αραβανή, 1990).

Σε έρευνά της η Barbara Shel (βρέθηκε στην Αραβανή, 1990), βρήκε ότι στις τάξεις που επικρατούσε συμπαθητικό κλίμα στις παιδαγωγικές σχέσεις, τα παιδιά έδειχναν ζωνρότερο ενδιαφέρον για τη μάθηση συγκριτικά με παιδιά άλλων τάξεων, των οποίων οι παιδαγωγικές σχέσεις με τους παιδαγωγούς δεν ήταν θερμές και αποδεκτές. Πορίσματα άλλων ερευνών, των Billerman, 1963 και Braghugood, 1979 (βρέθηκε στην Αραβανή, 1990), δείχνουν ότι όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις παιδαγωγού και παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι γεμάτες αποδοχή και θέρμη δεν φέρνουν μόνο θετική ψυχολογική επίδραση στο παιδί, αλλά και την αύξηση της επίδοσής του.

Επίσης, η έρευνα του Anderson (βρέθηκε στην Αραβανή, 1990), έδειξε ότι, όταν στις σχέσεις παιδαγωγού – παιδιού υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση, τότε τα παιδιά δείχνουν προθυμία για εργασία, συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και έχουν ανάλογο ενδιαφέρον για πρωτοβουλίες (Evans, 1962).

Οι σχέσεις που έχει το παιδί στη παιδική ηλικία με άλλους ανθρώπους και ιδιαίτερα με το παιδαγωγό είναι πολύ σημαντικές, γιατί όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αλληλεπίδραση σε αυτή την ηλικία βοηθά την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Συνώδη, 2004). Οι σχέσεις αυτές επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της προσωπικότητας σε όλο το φάσμα της ζωής του, κάτι που είναι γνωστό και αποδεκτό από την μεγαλύτερη μερίδα ψυχολόγων και σχετικών ειδικών, εδώ και πολύ καιρό (Καφέτσιος, 2005). Η σχέση του παιδιού με τον παιδαγωγό είναι εκείνη που το οδηγεί στο να ανακαλύψει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και να συνειδητοποιήσει την αξία του. Η σχέση αυτή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να βρει το παιδί ένα σημαντικό μέρος του εαυτού του (Μπέλλας, 1985). Οι στενές προσωπικές σχέσεις που συνάπτει το παιδί με τον παιδαγωγό παρέχουν το ιδανικότερο πλαίσιο, διότι βιώνει και κατανοεί ήδη από μικρή ηλικία την αλληλεξάρτηση, την κατανομή ισχύος και κύρους, καθώς και τον κοινωνικό έλεγχο της συμπεριφοράς (Damon & Hart, 1988).

Το βασικό χαρακτηριστικό των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ παιδιού – παιδαγωγού είναι η συναισθηματική χροιά τους, η οποία δημιουργεί ψυχικούς δεσμούς και συντελεί στη συγκρότηση της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008). Όπου παρατηρείται μια ζεστή και ασφαλής σχέση μεταξύ ενός ενήλικα και παιδιού, το παιδί φαίνεται πως έχει περισσότερες πιθανότητες να «χρησιμοποιήσει» τον ενήλικα για να διερευνήσει το περιβάλλον του. Αυτό πράγματι ισχύει και στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού. Οι παιδαγωγοί εκείνοι με τους οποίους τα παιδιά έχουν αναπτύξει ασφαλή δεσμό και έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, φαίνεται πως τους επιτρέπουν να εκδηλώσουν αυτή την εγγενή τους τάση για εξερεύνηση σε πολύ καλύτερο βαθμό από ότι στην περίπτωση των παιδιών που δεν έχουν αναπτύξει ασφαλείς δεσμούς με τους παιδαγωγούς του παιδικού σταθμού. Τα νήπια παρουσιάζουν διαφορετικές μορφές αλληλεπίδρασης ανάλογα με την ποιότητα της ασφάλειας του συναισθηματικού δεσμού που έχουν αναπτύξει με τον παιδαγωγό (Καφέτσιος, 2005).

Η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης εξαρτάται, κυρίως, από τη δομή και τη μορφή που λαμβάνει κατά τη διάρκεια της προσωπικής επαφής και επικοινωνίας του παιδαγωγού με το παιδί. Ο σχεδιασμός του παιδαγωγικού έργου και η πορεία της παιδαγωγικής πράξης καθορίζονται από τον τρόπο με τον οποίο ο παιδαγωγός προσεγγίζει και αντιμετωπίζει το παιδί μέσα στη σχέση αυτή. Για το λόγο αυτό,

προκειμένου να μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της, πρέπει να έχει γνώση των παιδιών που έχει απέναντί του έτσι ώστε, να έχει τη δυνατότητα και την ευελιξία να οργανώνει εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, που θα παρέχουν έγκαιρα εξατομικευμένες παρεμβατικές και μεσολαβητικές μεθόδους, που θα αποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού στα πλαίσια της δράσης της τάξης (Kremenitzer & Miller, 2003).

Εν κατακλείδι, είναι γενικά αποδεκτό ότι, οι σχέσεις παιδαγωγού - παιδιού αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία του παιδιού στην τάξη. Η προσαρμογή του παιδιού στην τάξη εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδαγωγού, από την ποιότητα των σχέσεων με τους συμμαθητές, από τις στάσεις και τις προσδοκίες του παιδαγωγού και από τα συναισθήματα των παιδιών για το παιδαγωγό τους (Ματσαγούρας, 2000α).

### **3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση παιδιού – παιδαγωγού**

Την παιδαγωγική σχέση τόσο στο σύνολό της, όσο και ειδικότερα το πώς αυτή θα διαμορφωθεί, πόση ένταση θα σημειώσει και ποιά κατεύθυνση θα πάρει, την επηρεάζουν διάφοροι παράγοντες που ενεργούν αμφίπλευρα, στο παιδαγωγό και στο παιδί. Οι παράγοντες αυτοί διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται (Μπέλλας, 1985).

Η ποιότητα των σχέσεων που πρωτογνωρίζει το παιδί, όταν εντάσσεται σε ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, επηρεάζει σημαντικά και τις παραπέρα σχέσεις του παιδιού τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές του και γενικότερα τη σχολική σταδιοδρομία του (Μπίκος, 2010, σ. 60-61). Κάθε παιδαγωγός δεν πρέπει να ξεχνά ότι κάθε ενέργειά του είναι παιδαγωγικά και κοινωνικά σημασιοδοτημένη και συνεπώς κάθε φορά στέλνει στο παιδί το αντίστοιχο μήνυμα. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε συμπεριφορά του επιδρά θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Κωνσταντίνου, 2001, σ. 49). Ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχο και ηγετικό ρόλο άρα και τη πρωτοβουλία των κινήσεων στην τάξη. Έτσι, η συμπεριφορά του επηρεάζει σημαντικά το συναισθηματικό κλίμα και τις ανθρώπινες

σχέσεις, την κατανόηση αλλά και την παραγωγικότητα της τάξης (Μπίκος, 2010, σ. 58).

Το στυλ της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αναφέρεται στον τρόπο που διαμορφώνει τις σχέσεις του με τα παιδιά, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαπροσωπική επικοινωνία. Το στυλ που τελικά επιλέγει ο εκπαιδευτικός αποτελεί συνισταμένη πολλών στοιχείων του εκπαιδευτικού, όπως είναι για παράδειγμα η γενικότερη κοσμοθεωρία του, η προσωπική θεωρία και η εμπεδωμένες επαγγελματικές του δεξιότητες. Ως καθοριστικό στοιχείο της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, το στυλ διαμορφώνει τους τρόπους και τις μεθόδους τόσο της διδασκαλίας όσο και της οργάνωσης και διεύθυνσης της τάξης (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 200). Κάθε στυλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού διαπιστώθηκε ότι έχει επιπτώσεις στην παραγωγικότητα, στην ποιότητα της σχολικής εργασίας και της μάθησης, στις ανθρώπινες σχέσεις και τελικά στην ικανοποίηση των μελών από τη συμμετοχή τους στην τάξη (Ξωχέλλης, 1999).

Οι σχέσεις παιδαγωγού - παιδιών έχουν, κατά κοινή διαπίστωση, επίπτωση στην άμεση συμπεριφορά (μαθησιακή και κοινωνική) των παιδιών και στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξή τους. Γι' αυτό, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνάπτει με τα παιδιά θετικές σχέσεις, που τα στηρίζουν και τα παρωθούν, θεωρείται σημαντικό στοιχείο της διδακτικής ικανότητας (Thompson, 1992). Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι, ο τρόπος επαφής και επικοινωνίας του παιδαγωγού με τα παιδιά ρυθμίζεται από γενικότερους κοινωνικούς κανόνες και κατά το υπόλοιπο μέρος καθορίζεται από την ίδια την προσωπικότητά του (Μπέλλας, 1985).

Ακόμη ένας παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση παιδιού - παιδαγωγού είναι η προσωπικότητα και η εμφάνιση του παιδαγωγού. Μερικά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός παιδαγωγού, όπως τα φυσικά χαρακτηριστικά, το ταπεραμέντο και η αίσθηση του χιούμορ μπορεί να είναι σχετικά μόνιμα και η εντύπωση που θα σχηματίσει το παιδί θα επηρεάσει τον τύπο της σχέσης του με τον παιδαγωγό (Robertson, 1996). Η ενδυμασία και γενικά όλο το παρουσιαστικό παίζουν, επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στις κοινωνικές επαφές (Argyle, 1979) και φυσικά στη τάξη, ως μια περιορισμένη μορφή κοινωνικής επικοινωνίας.

Αλλά την παιδαγωγική σχέση δεν επηρεάζει μόνο το συνειδητό και εμπρόθετο μέρος της προσωπικότητας. Την επηρεάζει, επίσης, και το μέρος εκείνο που

παραμένει ανεξέλεγκτο από την άμεση λογική και την πρόθεση του παιδαγωγού (Μπέλλας, 1985). Η γνώμη που έχει ο παιδαγωγός για τον εαυτό του μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του με αντίκτυπο στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τα παιδιά. Παιδαγωγοί με υψηλή αυτοεκτίμηση δημιουργούν αντίστοιχα θετική παιδαγωγική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, ενώ αντίθετα εκείνοι με χαμηλή προκαλούν αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των παιδιών (Karners & Lee, 1979).

Αναντίρρητα, οι σωστές παρεμβάσεις του παιδαγωγού ενισχύουν και βελτιώνουν τις σχέσεις, ενώ οι άκαιρες δεν φέρνουν θετικά αποτελέσματα. Γίνεται δεκτό ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αντιδρούν θετικά και πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα, όταν δέχονται συχνά και με ήρεμο τρόπο ακριβείς και ενθαρρυντικές οδηγίες, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τόσο τα ενδιαφέροντα όσο και τους σκοπούς τους (Dau, 1975). Η κατανόηση του παιδαγωγού, όσον αφορά τις ατομικές διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ νηπίων και τα προβλήματα που προέρχονται από αυτές, επηρεάζει, επίσης, σημαντικά. Γενικά, η στάση και η κατανόηση του παιδαγωγού έχουν αντανάκλαση πάνω στις διαπροσωπικές σχέσεις των νηπίων (Macmillan, Jones και Meyers, 1976).

Ο Barnes (1987) αναφέρεται σε μελέτες οι οποίες συσχετίζουν την ηλικία και τα χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση, με τον τρόπο διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα. Οι μελέτες αυτές δείχνουν ότι οι παιδαγωγοί είναι καλύτεροι κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων διδασκαλίας και αργότερα κατά κάποιο τρόπο η επίδοση αυτή μειώνεται. Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει η τάση οι νεότεροι παιδαγωγοί να δέχονται τις καινοτομίες και τις αλλαγές πιο εύκολα.

Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση παιδιού – παιδαγωγού είναι η δυνατότητα για σωματική επαφή (άγγιγμα). Η απτική συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά τον τρόπο αντίδρασής μας σε μια κατάσταση, γι' αυτό χρησιμοποιούμε διάφορες μορφές αφής για να ενθαρρύνουμε, να εκφράσουμε τρυφερότητα ή συμπάθεια και να δείξουμε υποστήριξη (Cole & Cole, 2001). Είναι αυτονόητο ότι οι παιδαγωγοί αγγίζουν συχνότερα τα νήπια που κάθονται σε πλησιέστερη προς αυτούς/ές θέση, αν και θα έπρεπε να τα αγγίζουν όλα εξίσου. Κρίνεται κεφαλαιώδης για τα παιδιά η σημασία της σωματικής επαφής των νηπιαγωγών, η οποία δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα, αυξάνει την κοινωνική επιρροή και επιδρά ευνοϊκά στην ψυχική υγεία (Κοντάκος-Πολεμικός, 2000).

Εκτός, όμως, από τους παράγοντες που επηρεάζουν την παιδαγωγική σχέση από την πλευρά του παιδαγωγού, υπάρχουν και εκείνοι οι παράγοντες που την επηρεάζουν από την πλευρά του παιδιού. Οι ατομικές διαφορές των παιδιών είναι μία αναμφισβήτητη ψυχολογική πραγματικότητα, που δίνει στη σχέση τους μια ιδιομορφία. Από το γεγονός αυτό καταλαβαίνουμε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργεί κάθε παιδί με το παιδαγωγό και οι συναλλαγές που έχει μαζί του, όχι μόνο διαφέρουν από τις σχέσεις των άλλων παιδιών δίπλα του, αλλά και προκαλούν, από τη μεριά του παιδαγωγού προς αυτόν, διαφοροποιημένες αντιδράσεις, μέσα στη σχέση επαναστροφής που δημιουργείται (Μπέλλας, 1985, σ. 39-40).

Η κοινωνική συμπεριφορά του παιδαγωγού επηρεάζει αντίστοιχα την κοινωνικότητα των νηπίων, την ανάλογη στάση τους απέναντι στους συνομηλίκους τους, όπως επίσης και την ανάπτυξή τους στο νοητικό τομέα. Η κοινωνικότητα και η αυτοεκτίμηση των παιδιών είναι απόρροια της αλληλεπίδρασής τους με τα ενήλικα άτομα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους (γονείς, παιδαγωγοί) (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008).

Η ηλικία του παιδιού αποτελεί, επίσης, έναν παράγοντα που επηρεάζει την παιδαγωγική σχέση με ένα τρόπο πολύ γενικό. Είναι πολύ φυσικό η σχέση να μην έχει την ίδια σημασία για ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας και για ένα μικρό μαθητή του δημοτικού, κάτω των δέκα ετών, και πολύ περισσότερο για ένα μεγαλύτερο παιδί. Κυρίως κάτω από την ηλικία των δέκα ετών, οι μαθητές παρουσιάζουν μία γενικότερη τάση για συμπάθεια και γεμάτη συγκίνηση υποταγή στο δάσκαλό τους (Μπέλλας, 1985).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την παιδαγωγική σχέση, θετικά ή αρνητικά, θεωρείται γενικότερα η απόδοση του παιδιού και η σειρά της επιτυχίας ή της αποτυχίας μέσα στην τάξη (Μπέλλας, 1985).

Από τους παραπάνω παράγοντες είναι καλό να μην παραλειφθεί η οικογένεια των παιδιών. Μεγάλη επιρροή μπορεί να ασκήσει η στάση των γονέων προς το παιδικό σταθμό γενικά και ειδικότερα η στάση τους για το παιδαγωγό του παιδιού τους και για την εργασία του στην αίθουσα. Τα πρότυπα των γενικότερων οικογενειακών σχέσεων διαφοροποιούνται από τη μία κοινωνική τάξη στην άλλη, όπως επίσης το σύνολο των αξιών, των πεποιθήσεων και των διαθέσεων της οικογένειας σχετικά με το παιδικό σταθμό, με το ρόλο των παιδαγωγών και με τη σημασία που έχει η μόρφωση για τον άνθρωπο (Μπέλλας, 1985).

Η παιδαγωγική σχέση, στο βαθύτερο περιεχόμενό της, περικλείει το στοιχείο της αποστέρησης. Το στοιχείο αυτό υπάρχει τόσο από τη μεριά του παιδαγωγού όσο και από την πλευρά του παιδιού. Ο παιδαγωγός δεν μπορεί να ενεργήσει στο παιδί όσο και όπως θα ήθελε. Είναι υποχρεωμένος να δεχτεί ορισμένους κανόνες για το πώς θα αναπτύξει, πόσο θα αναπτύξει και πώς θα διατηρήσει τη σχέση του μαζί του. Το παιδί, παρόλο που μπορεί να συνδεθεί συγκινησιακά με τον παιδαγωγό, δεν είναι δυνατόν να μην βρει εμπόδια στις αντιδράσεις του και περιορισμούς από την παρουσία και από την πρόθεση του παιδαγωγού. Η παιδαγωγική σχέση δε διαμορφώνεται αποκλειστικά από τη πρωτοβουλία και τον αυθορμητισμό των ατόμων που είναι σε αλληλοεξάρτηση. Υπακούει και σε ορισμένους κανόνες, που υπαγορεύονται από την κοινωνία και είναι αμφίπλευροι, δηλαδή τείνουν να κανονίσουν τόσο τη συμπεριφορά του παιδαγωγού προς το παιδί όσο και τη συμπεριφορά του παιδιού προς τον παιδαγωγό. Οι κανόνες αυτοί, ενώ δεν είναι ξεκάθαρα διατυπωμένοι, καθορίζουν τη συμπεριφορά τους με έναν αρκετά σαφή τρόπο (Μπέλλας, 1985). Γίνεται φανερό πόσο σημαντικό αλλά και πολύπλοκο φαινόμενο αποτελεί η παιδαγωγική σχέση, διότι επηρεάζει και επηρεάζεται από πλήθος παραμέτρων από τις οποίες, συχνά, είναι δύσκολο να διακρίνει κάποιος με βεβαιότητα ποιά είναι η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα (Γκότοβος, 2002α, Κελπανίδης, 1999).

Η σχέση παιδιού – παιδαγωγού δεν είναι, επομένως, ποτέ ίδια και στερεότυπη, καθώς την επηρεάζουν και ορισμένοι κοινοί παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι ο κοινωνικός περίγυρος του παιδικού σταθμού, με το σύνολο των αξιών και των κανονισμών του, των προσδοκιών, των παρωθήσεων και των διαθέσεων που γεννάει, αλλά και των αντιλήψεων και πεποιθήσεών του (Μπέλλας, 1985).

### **3.4 Χαρακτηριστικά της ιδανικής σχέσης παιδιού και παιδαγωγού**

Η παιδαγωγική σχέση είναι διατομική και διαπροσωπική, είναι μία σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού. Έχει εκπαιδευτικό και κατευθυντικό χαρακτήρα και συγκεκριμένη αντιστοιχία προς ορισμένους σκοπούς. Η άποψη αυτή είναι περισσότερο συνειδητή στον παιδαγωγό και λιγότερο στο παιδί, καθώς το παιδί εισάγεται σε αυτήν περισσότερο αυθόρμητα. Επίσης, είναι κοινωνική, γιατί δημιουργείται στον παιδικό σταθμό, δηλαδή σε ένα κοινωνικό ίδρυμα, που όχι μόνο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας, αλλά έχει και μία δική του κοινωνική ζωή (Μπέλλας, 1985).

Αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης δεν είναι μονόδρομη αλλά δυαδική και αμφίδρομη. Δεν είναι σχέση μόνο του παιδιού προς τον παιδαγωγό, με την έννοια ότι δεν είναι μόνο το παιδί εκείνο που παρουσιάζει την τάση να συνδεθεί συγκινησιακά με τον παιδαγωγό του, αλλά και ο παιδαγωγός με το παιδί. Ακόμη, κάτω από οποιοδήποτε συνθήκες, είναι ασύμμετρη γιατί δεν μπορεί να μεταβληθεί ποτέ σε μία σχέση ίσου προς ίσον. Η υπεροχή του παιδαγωγού σε διάφορους τομείς είναι αναμφισβήτητη (Μπέλλας, 1985).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδαγωγού και του παιδιού προσχολικής ηλικίας, η οποία από τη φύση της είναι μια σχέση ανισότητας, δεν επιτρέπεται να είναι τυπική. Αντίθετα, απαιτείται άμεση προσωπική επαφή και συναισθηματική επικοινωνία με το παιδί, η οποία στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης δεν είναι αναγκαία. Η ομαλή συνύπαρξη της ομάδας (παιδιών προσχολικής ηλικίας - παιδαγωγού), οι ασκούμενες αλληλεπιδράσεις και οι διαπλεκόμενες διαπροσωπικές σχέσεις συνθέτουν την παιδαγωγική ατμόσφαιρα, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, το οποίο καθίσταται, τελικά, θετικό ή και αρνητικό για την ανάπτυξη και κυρίως για την μάθηση του νηπίου. Για το σκοπό αυτό, απαιτείται ομοιόμορφη, σταθερή και ίση συμπεριφορά προς όλα τα παιδιά της τάξης από την πλευρά του παιδαγωγού (Κιτσάρας, 2001). Με την ύπαρξη της τάξης, η σχέση παιδαγωγού – παιδιού δεν είναι μόνο άμεση, δηλαδή μια σχέση διαπροσωπική μεταξύ αυτών των δύο, αλλά και έμμεση, δηλαδή μια «τριγωνική» σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό, το παιδί αλλά και την τάξη (Μπέλλας, 1985).

Η δημιουργία κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας διευκολύνει την ανάπτυξη συμμετοχικότητας και σχέσεων συνεργατικότητας, καθώς η αρχική γνωριμία μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών ή μεταξύ παιδιών μετεξελίσσεται σε αμοιβαία αποδοχή και σταδιακά σε διαπροσωπική οικειότητα, η οποία επιτρέπει να τελεσφορήσει θετικά κάθε αλληλεπιδραστική επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές θεωρίες με πνεύμα κριτικό και επιλεκτικό και να τις προσαρμόζει σε κάθε δεδομένη παιδαγωγική πράξη στο συγκεκριμένο κάθε φορά χώρο και χρόνο, στην προσωπικότητά του και στην κοσμοθεωρία του (Ματσαγγούρας, 2003), για να διαμορφώσει έτσι το κατάλληλο μαθησιακό και ψυχολογικό περιβάλλον για την κινητοποίηση της μάθησης και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η εκμετάλλευση, επίσης, των ευκαιριών που παρουσιάζονται κατά την διδασκαλία για έπαινο, ενθάρρυνση και άλλα θετικά κίνητρα, συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης (Ματσαγγούρας, 2005). Οι δημιουργικές δραστηριότητες και οι ευκαιρίες για δημιουργική εργασία προάγουν την ποιότητα των σχέσεων παιδαγωγού – παιδιού. Παιδιά που αντιλαμβάνονται ότι ο παιδαγωγός δεν ενδιαφέρεται μόνο για τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και για τη γενικότερη παιδεία τους (συναισθηματική και κοινωνική), αντιδρούν θετικά και αυτό συμβάλλει στην προαγωγή της ποιότητας των σχέσεών τους (Νταλάκας, 1983).

Το ενδιαφέρον, η προσοχή και η παρακολούθηση, από πλευράς παιδαγωγού, των συναισθηματικών εκδηλώσεων των παιδιών και η τροφοδότηση της συναισθηματικής κατάστασης, κατά την εκτέλεση κάθε νοητικής, κινητικής ή άλλης λειτουργίας, επιδρά θετικά τόσο στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού όσο και στη διανοητική (Ευαγγελόπουλος, 1998). Θεωρείται αυτονόητο το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί οφείλουν να εστιάζουν καθημερινά την προσοχή τους στην πραγμάτωση προσωπικών μορφών εκφραστικότητας των παιδιών, υπό την έννοια ότι αυτά βιώνουν έντονη την ανάγκη να επικοινωνήσουν, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους και εκδηλώνοντας ποικίλες εκφραστικές συμπεριφορές, μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων (Κοντάκος - Σταμάτης, 2002).

Ο παιδαγωγός, ο οποίος αποτελεί τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφονται όλες οι δραστηριότητες και κινεί όλες τις διαδικαστικές λειτουργίες της τάξης, πρέπει να είναι καταρτισμένος επιστημονικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά, διδακτικά και διοικητικά (Κιτσαράς, 1989). Η αυθεντία του παιδαγωγού πρέπει να θεμελιώνεται στις γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με το έργο του, κυρίως όμως πρέπει να είναι παιδαγωγός. Τα παιδιά τον αποδέχονται, όταν ξέρουν ότι ενδιαφέρεται για την ολόπλευρη παιδεία τους και διαθέτει τις γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στην προώθησή της. Η παιδαγωγική αυθεντία προσφέρει την απαραίτητη βάση για την ανάπτυξη καλών σχέσεων παιδαγωγού - παιδιού (Νταλάκας, 1983).

Τα παιδιά συχνά εκλαμβάνουν τους παιδαγωγούς τους ως πρότυπο για μίμηση, ως ενήλικες τους οποίους μαθαίνουν να υπολογίζουν και στους οποίους μπορούν να βασίζονται, προκειμένου να γνωρίσουν τον κόσμο των ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται απολύτως σαφές ότι οι παιδαγωγοί οφείλουν, γνωρίζοντας τα βαθύτερα κίνητρα για έκφραση των νηπίων, να καταβάλουν αρχικά το μέγιστο των προσπαθειών τους για κατανόηση όλων των μορφών έκφρασης των νηπίων. Οι μορφές αυτές εκδηλώνονται, είτε ως φραστικά σχήματα, ακολουθώντας τους λεκτικούς διάυλους επικοινωνίας (ομιλία, αφήγηση κ.λπ.), είτε κυρίως σωματικά (βλεμματικά, απτικά, θερμικά, κινητικά, παραγλωσσικά κ.ά. φαινόμενα), τα οποία υπαγορεύονται από τη γλώσσα του σώματος και ενεργοποιούν τους μη λεκτικούς διάυλους επικοινωνίας (Κοντάκος - Σταμάτης, 2002).

Σημαντικό είναι να γνωρίζουν οι παιδαγωγοί ότι η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ αυτών και των νηπίων αποτελεί τη βάση στην οποία εδράζονται ισχυρές σχέσεις παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, μιας και θεωρείται αναγκαίο για τα παιδιά να αισθάνονται ότι ο/η παιδαγωγός τους τα κατανοεί και τα αποδέχεται. Η θετική ανταπόκριση των παιδαγωγών συμβάλλει θετικά στην ενθάρρυνση της εκφραστικότητας και στην προαγωγή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Γι' αυτό σύμφωνα με την αρχή αυτή, θεωρείται σκόπιμη η προσπάθεια για πλήρη κατανόηση από τους παιδαγωγούς των μηνυμάτων που στέλνουν τα παιδιά μέσω των λεκτικών ή μη λεκτικών δίαυλων επικοινωνίας. Η κατανόηση αποτελεί τη βάση κάθε επιτυχημένης επικοινωνιακής διαδικασίας (Κοντάκος - Σταμάτης, 2002), καθώς η ιδανική σχέση παιδαγωγού – παιδιού θεμελιώνεται στη συνεργασία και την αμοιβαία κατανόηση, παρά στην απόσταση και στον αυστηρό έλεγχο.

Παρόλα αυτά αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης είναι μια απαιτητική και δύσκολη σχέση. Το παιδί είναι υποχρεωμένο να κάνει και να κατορθώνει πολλά, για να μπει στο κύκλο της συμπάθειας του παιδαγωγού του και για να κερδίσει τη εκτίμησή του. Για αυτό η κατάσταση αυτή τείνει να αποκολλήσει το παιδί από την ανωριμότητα και να το βοηθήσει να κατακτήσει βαθμιαία, αλλά σταθερά, την ωριμότητά του. Επιπρόσθετα, είναι δυναμική και ψυχοσυγκρουσιακή. Τόσο ο παιδαγωγός όσο και το παιδί, παρουσιάζουν νεοτερισμούς στη συμπεριφορά τους και κάνουν επιλογές στις αντιδράσεις τους, χωρίς να συνειδητοποιούν πάντοτε τα κίνητρά τους. Ένας τέτοιου είδους διχασμός είναι φυσικό να κινητοποιεί δυνάμεις και διαθέσεις μέσα τους, που συγκρούονται (Μπέλλας, 1985). Λόγω των αντιδράσεων που προκύπτουν στον ένα που επηρεάζουν τις αντιδράσεις του άλλου, η σχέση χαρακτηρίζεται αυτό-ρυθμιζόμενη. Έτσι για παράδειγμα, η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδαγωγού από τα παιδιά βρίσκεται σε ευθεία σχέση με την αποδοχή ή την απόρριψη των παιδιών από τον παιδαγωγό. Με την έννοια αυτή, η παιδαγωγική σχέση έχει ένα χαρακτήρα αλληλεπίδρασης καθώς στο εσωτερικό της σχέσης αυτής παρατηρείται ένα σύνολο από αμοιβαίες επιδράσεις και αντιδράσεις (Μπέλλας, 1985).

Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής σχέσης είναι η ευσταθής ισορροπία. Η επίδραση μεταξύ παιδιού - παιδαγωγού, που βρίσκονται σε αλληλοεξάρτηση, δεν είναι διαρκής, είναι δυνατόν να ενισχυθεί, να παραμείνει ίδια ή και να κινδυνέψει να διακοπεί. Επειδή, λοιπόν, η συμπεριφορά παιδαγωγού και

παιδιού αλλάζει, η σχέση τους είναι φυσικό να παρουσιάζει έναν κυμαινόμενο και ασταθή χαρακτήρα. Δεν είναι, όμως, μόνο περίπλοκη και δυναμική, είναι ταυτόχρονα και μια σχέση εξελισσόμενη. Αυτό συμβαίνει και με οποιαδήποτε άλλη κοινωνική σχέση, η οποία δημιουργείται μέσα στο χρόνο, οργανώνεται και διαγράφει ορισμένη εξελικτική πορεία. Τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή τη σχέση βιώνουν μεταπτώσεις και διακυμάνσεις, γι' αυτό και κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις η σχέση αυτή μπορεί να ενισχυθεί, ενώ κάτω από ορισμένες άλλες μπορεί να εξασθενήσει ή και να διακοπεί (Μπέλλας, 1985).

Η δημιουργία καλών σχέσεων παιδαγωγού – παιδιών καλό θα ήταν να στηρίζεται στην προσωπική επαφή του παιδαγωγού με το κάθε παιδί, πράγμα που δεν μπορεί να επιτευχθεί με την απρόσωπη διδασκαλία, η οποία απευθύνεται στην τάξη των παιδιών, ως σύνολο. Στα πλαίσια της εξατομικευμένης διδασκαλίας, ο παιδαγωγός έχει την ευκαιρία να αντιμετωπίζει το κάθε παιδί ως άτομο με ιδιαίτερη προσωπικότητα. Επίσης, η σχέση αυτή θα ήταν ωφέλιμο να στηρίζεται στο ενδιαφέρον του παιδαγωγού για την παιδεία των παιδιών που συνεπάγεται προαγωγή της ικανότητας για ελεύθερη έκφραση, ανεξάρτητη σκέψη, υπευθυνότητα και αυτονομία (Νταλάκας, 1983). Θα ήταν, ακόμη, σκόπιμη η αύξηση των ευκαιριών ανεπίσημης επαφής με τα παιδιά έξω από τα πλαίσια της τάξης και η ενασχόληση με τα προσωπικά τους προβλήματα και ενδιαφέροντα, καθώς και η συστηματική χρήση των προσωπικών κατ' ιδίαν συζητήσεων με παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής (Ματσαγγούρας, 2005).

Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αναπτύξει σε υψηλό βαθμό τις δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Σε ό, τι αφορά τα αποστέλλόμενα μηνύματα ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαβεβαιώνει γλωσσικά και μη τα παιδιά ότι είναι αποδεκτά και σημαντικά και να ανατροφοδοτεί με ακρίβεια και εντιμότητα τόσο τη θετική όσο και την αρνητική συμπεριφορά τους. Με τον τρόπο αυτόν, στηρίζει τις προσπάθειές τους και, κυρίως, αποσαφηνίζει το πεδίο των προσδοκιών και των επιτρεπτών πεδίων δράσης (Ευαγγελόπουλος, 1998). Σε ό, τι αφορά τις δεξιότητες λήψης των μηνυμάτων των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν την δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης των παιδιών και της εμπραθητικής κατανόησης, η οποία προϋποθέτει αναπτυγμένη ενσυναίσθηση (Ματσαγγούρας, 2005). Η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης των παιδιών και η δεξιότητα της εμπραθητικής

κατανόησης τον βοηθάει να δει τα πράγματα από την σκοπιά τους. Σημαντικό θα ήταν, επομένως, να αυξηθούν τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που έχουν θετικό περιεχόμενο και δηλώνουν μια στάση αποδοχής και ενθάρρυνσης, και να μειωθούν τα επικριτικά και απορριπτικά μηνύματα (Ματσαγγούρας, 2005).

Για την επίτευξη της ιδανικής παιδαγωγικής σχέσης, σημαντική είναι η μείωση του μονολόγου από πλευράς παιδαγωγού και, με βάση τους κατάλληλους στόχους και ερωτήσεις, η αύξηση της πρωτοβουλίας και των ελεύθερων λεκτικών δηλώσεων και παρεμβάσεων των παιδιών, η άσκηση τους στην προφορική έκφραση, καθώς και η καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης, η οποία, σύμφωνα με έρευνες, μπορεί να αυξηθεί (Καψάλης, 2009). Ο παιδαγωγός πρέπει να επινοεί, να διατυπώνει και να χρησιμοποιεί ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που προάγουν περισσότερο τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες και είναι σαφείς, σύντομες, διατυπωμένες με ποικιλία μορφών και δεν περιέχουν την απάντηση. Έτσι, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ο παιδαγωγός προσδοκά από αυτά λήψη πρωτοβουλιών, συμμετοχή και δραστηριότητα (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Ο Flanders (1961) βρίσκει σωστή την αλληλεπίδραση παιδαγωγού – παιδιού όταν στις διάφορες περιπτώσεις ο παιδαγωγός ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες, κατανοεί συγκινησιακές αντιδράσεις τους και εξασφαλίζει ένα κλίμα αξιοπιστίας στις σχέσεις του μαζί τους (Flanders, 1961). Επίσης, αναφέρεται η άποψη ότι η κύρια αιτία για τη δημιουργία αρμονικών παιδαγωγικών σχέσεων υπήρξε η απουσία της κοινωνικής απόστασης (Shipman, 1967). Ανάλογη είναι και η θέση του καθηγητή Ξωχέλλη που υποστηρίζει, ύστερα από σχετική έρευνα, ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να κρατάει σε απόσταση τα παιδιά ή να τους εμπνέει φόβο (Ξωχέλλης, 1979).

Ο παιδαγωγός οφείλει να δώσει στη σχέση του με το παιδί ορθή κατεύθυνση και την ποιότητα εκείνη που κρίνεται απαραίτητη. Για να το πετύχει αυτό, το κυριότερο που έχει να κάνει είναι να κατανοεί καλά το παιδί. Είναι πολύ σπάνιο το παιδί να δηλώσει ανοιχτά, με το λόγο, μπροστά στον ίδιο τον παιδαγωγό, ότι επιζητεί ή ότι έχει εξασφαλίσει τη συμπάθειά του και πολύ περισσότερο την αγάπη του. Είναι ακόμη σπανιότερο, ο ίδιος ο παιδαγωγός να ομολογήσει την ιδιαίτερη συμπάθειά του για κάποιο παιδί, χωρίς αυτό να το κάνει από παιδαγωγική σκοπιμότητα της στιγμής. Αυτό που κάνει άμεσα το παιδί είναι ότι, με ένα σύνολο από διάφορες μορφές

συμπεριφοράς, προσπαθεί να δείξει στον παιδαγωγό ότι επιθυμεί να του γίνει συμπαθές και αρεστό. Παράλληλα, όμως, ενεργεί και με έναν έμμεσο τρόπο, μέσα από ένα σύνολο εκφραστικών κινήσεων και στάσεων, που αποτελούν πραγματικό κώδικα μη γλωσσικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Μπέλλας, 1985). Η προσωπικότητα και η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχει πρωταρχική σημασία για τη δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με τις σωστές διαπροσωπικές σχέσεις για την κατανόηση και την εύστοχη βοήθεια του παιδιού (Αραβάνη, 1990). Εξάλλου, για να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πράξη, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών φαίνεται σήμερα να προσανατολίζεται στη προσωπικότητα και στην ικανότητα τους να συνάψουν μια αυθεντική και ελεύθερη παιδαγωγική σχέση με το παιδί και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές του (Συνώδη, 2004).

Τέλος, σύμφωνα με τις απόψεις των W. Labov, S. Houston και B. Tizard, (βρέθηκε στο Ευαγγελόπουλος, 1998) για την αποτελεσματικότερη παιδαγωγική σχέση θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός της όποιας πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς έχουν τα παιδιά και ο παιδαγωγός να τα αντιμετωπίζει χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις. Επίσης, θα πρέπει να μην προβαίνει σε περιπαικτικά ή ειρωνικά σχόλια και χαρακτηρισμούς των τοπικών ιδιωμάτων ή των γλωσσικών τύπων ομιλίας των διαφόρων κοινωνικών τάξεων, γιατί με τον αντίθετο τρόπο μεταβιβάζονται στα παιδιά, άμεσα ή έμμεσα, διάφορες στερεότυπες αντιλήψεις που τους δημιουργούν ψυχολογικά προβλήματα (Ευαγγελόπουλος, 1998).

**ΜΕΡΟΣ ΙΙ**

**ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας»

### 4.1 Εισαγωγή

Οι σχέσεις που έχει το παιδί στη παιδική ηλικία με άλλους ανθρώπους και ιδιαίτερα με το παιδαγωγό είναι πολύ σημαντικές, γιατί η αλληλεπίδραση σε αυτή την ηλικία βοηθά την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Συνώδη, 2004). Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες στην εκπαίδευση παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο παιδαγωγό και το παιδί. Το είδος των σχέσεων στην εκπαίδευση επηρεάζει σημαντικά την αγωγή των παιδιών, αφού μέσω αυτής αναπτύσσονται σχέσεις αμοιβαιότητας λόγω της μακροχρόνιας κοινωνικής συμβίωσης παιδαγωγών – παιδιών (Αραβάνη, 1990).

Αναπόφευκτα, τα μικρά παιδιά, όταν μπαίνουν στο βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό, εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή σχέσεις με τους άλλους και ιδιαίτερα με τον παιδαγωγό (Γρηγοριάδης, 2005). Οι σχέσεις του παιδιού με τον εκπαιδευτικό της πρώτης παιδικής ηλικίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος καθορίζει την εμπειρία του παιδιού για το σχολείο και επηρεάζει τη δυνατότητα προσαρμογής του. Η επίδραση της ποιότητας της αρχικής σχέσης που πρωτογνωρίζει το παιδί όταν εντάσσεται στον παιδικό σταθμό επηρεάζει σημαντικά και τις περαιτέρω σχέσεις του τόσο με τον παιδαγωγό όσο και με τους συμμαθητές του (Howes, 2000).

Ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη κάθε παιδιού είναι οι διαπροσωπικές του σχέσεις με τον παιδαγωγό. Η μεγάλη σημασία των σχέσεων αυτών γίνεται πιο εμφανής σε περιόδους κατά τις οποίες οι αναπτυξιακές διαδικασίες αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες και απαιτήσεις, όπως για παράδειγμα κατά την έξοδο από την ασφάλεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και την ένταξη στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού. Τα πρώτα χρόνια της ένταξης του παιδιού στον παιδικό σταθμό αποτελούν μια τέτοια πρόκληση για την ανάπτυξή του. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι σχέσεις παιδιού – παιδαγωγού μπορούν να αποτελέσουν ένα ασφαλές καταφύγιο και σημείο αναφοράς, το οποίο προσδίδει

σταθερότητα και οργάνωση στις αναπτυξιακές διαδικασίες (Pianta & Steinberg, 1992).

Συνοψίζοντας, παιδαγωγοί και παιδιά αποτελούν τα δύο μέρη μιας σχέσης προσκόλλησης, η οποία φαίνεται να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και να αποτελεί αναπόσπαστο κρίκο στην αλυσίδα της ομαλής ανάπτυξης και μετάβασης του παιδιού από το σπίτι στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Γρηγοριάδης, 2005).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού και να καταγράψει το είδος της σχέσης που έχει ο παιδαγωγός με κάθε ένα από τα παιδιά της τάξης του. Συνάμα, στόχος της εργασίας ήταν να αποτυπώσει την οπτική των παιδαγωγών για την συμπεριφορά των παιδιών, καθώς και τις παιδαγωγικές τους απόψεις και προθέσεις. Έτσι, θα αναδειχτούν νέα ερευνητικά δεδομένα, καθώς η έρευνα σε αυτό το θέμα είναι προς το παρόν ελλιπής.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού και οι περιορισμοί της έρευνας.

## 4.2 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

### 4.2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Για την συλλογή των στοιχείων της έρευνάς μας, χρησιμοποιήθηκε η πρωτογενής έρευνα. Πρωτογενής έρευνα είναι αυτή που γίνεται για πρώτη φορά, με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων του πληθυσμού που μας ενδιαφέρει (Πετράκης, 2006) και χωρίζεται σε δύο επιμέρους έρευνες, την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα.

Η ποσοτική έρευνα έχει ως στόχο την κατηγοριοποίηση χαρακτηριστικών, που μπορούν στην συνέχεια να μετρηθούν, καθώς και την κατασκευή στατιστικών μοντέλων για να εξηγηθεί αυτό που παρατηρείται. Στην ποσοτική έρευνα είναι γνωστό εκ των προτέρων το ερευνητικό αντικείμενο αναζήτησης και όλες οι πτυχές της μελέτης είναι προσεκτικά σχεδιασμένες, πριν από τη συλλογή των δεδομένων. Σε αυτού του τύπου τις έρευνες, τα δεδομένα έχουν την μορφή αριθμών και στατιστικών δεικτών. Επιδιώκεται μια αντικειμενική μελέτη, με ακριβή μέτρηση και ανάλυση στοχευμένων εννοιών και για την επίτευξη αυτού του στόχου, χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια. Επιπλέον, οι ερευνητές που συμμετέχουν σε μια ποσοτική έρευνα, είναι αντικειμενικά διαχωρισμένοι από το υπό μελέτη αντικείμενο ενώ τέλος, μέσω της ποσοτικής έρευνας ελέγχονται “υποθέσεις”, κάνοντας χρήση της γενικευτικής ικανότητας των ποσοτικών δεδομένων, παρόλο που αυτό μας οδηγεί σε απώλεια λεπτομέρειας (Gaur & Gaur, 2009, σ. 29-30)

Στην ποιοτική έρευνα, από την άλλη πλευρά, στόχος είναι μια ολοκληρωμένη και λεπτομερής καταγραφή. Δεν υπάρχει εκ των προτέρων ξεκάθαρο, το ερευνητικό αντικείμενο αναζήτησης και ο σχεδιασμός προκύπτει, καθώς η έρευνα εξελίσσεται. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής ή οι ερευνητές αποτελούν από μόνοι τους το εργαλείο συγκέντρωσης του υλικού. Τα δεδομένα που συλλέγονται έχουν την μορφή κειμένων, ηχογραφήσεων, εικόνων και συμβόλων. Η έρευνα είναι υποκειμενική, δίνεται, δηλαδή, βαρύτητα στις ατομικές ερμηνείες των γεγονότων και για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται συμμετοχικές παρατηρήσεις και συνεντεύξεις σε βάθος. Σε

μια ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής είναι υποκειμενικά εξαρτημένος, από το υπό μελέτη αντικείμενο. Τέλος, το υλικό που συλλέγεται σε μια ποιοτική έρευνα, είναι “πλούσιο” σε πληροφορίες. Παρόλα αυτά οι πληροφορίες αυτές δεν ενδείκνυνται για γενικεύσεις, ενώ για την εξαγωγή συμπερασμάτων απαιτούνται χρονοβόρες διαδικασίες (Gaur & Gaur, 2009, σ. 28-29).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και για την συλλογή των πρωτογενών στοιχείων, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, η οποία παρέχει σαφήνεια και ευκολία στον εντοπισμό όλων των μεταβλητών που σχετίζονται με το θέμα, καθορισμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί και υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, λόγω των ελεγχόμενων συνθηκών της έρευνας. Επίσης, σημαντικό ρόλο στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου διαδραμάτισε το γεγονός ότι τα αποτελέσματα είναι σχεδόν απολύτως αντικειμενικά, χωρίς να βασίζονται στην προσωπική κρίση του ερευνητή (Matveev, 2002).

Καθώς, λοιπόν, η έρευνα με ερωτηματολόγια είναι η πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας, τα επιλέξαμε σαν μέθοδο συλλογής δεδομένων. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, και η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, για την ανάδειξη γενικών τάσεων, καθιστούν αυτού του είδους την έρευνα την πλέον καθιερωμένη μέθοδο για την μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Cohen & Manion, 1994).

#### **4.2.2. Το χρονικό συλλογής του εμπειρικού υλικού**

Για την έρευνα της παρούσας εργασίας χορηγήθηκαν άδειες από τις διευθύνσεις όλων των παιδικών σταθμών (βλέπε Παραρτήματα 1, 2 και 3). Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο από 24<sup>η</sup> Ιουνίου 2013 έως 28<sup>η</sup> Ιουνίου 2013, σε δείγμα 104 παιδιών προσχολικής ηλικίας που κατοικούν μόνιμα στους νομούς Άργους - Μυκηνών, Δωδεκανήσου και Έβρου. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από τις σπουδάστριες σε 6 παιδαγωγούς.

Πριν την διεξαγωγή της έρευνας, ορίστηκε επικοινωνία με τους παιδαγωγούς και αφού εξασφαλίσαμε την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και διευκρινήσεις, επισημάνθηκε ο σκοπός της ερευνητικής αυτής προσπάθειας και έγινε η διαβεβαίωση ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ανώνυμα.

#### **4.2.3. Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συμβολή στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού στο χώρο του παιδικού σταθμού και των αντιλήψεων των παιδαγωγών για τη μεταξύ τους σχέση. Παρά το γεγονός ότι η έρευνα αυτή επιχειρεί να δώσει μια συνολική εικόνα της σχέσης παιδαγωγού – παιδιού, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της, οι οποίοι κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν.

Στην παρούσα έρευνα δεν περιλήφθηκε ικανοποιητικός αριθμός παιδιών (104), ώστε να μπορέσουμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Θα πρέπει επομένως, μελλοντικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί να διερευνήσουν το ζήτημα αυτό με μεγαλύτερο δείγμα παιδιών.

Για να είναι πιο αξιόπιστη η έρευνα, καλό θα ήταν να υπάρχει συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, καθώς και διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, προκειμένου να προσεγγίσουν με σχετική ασφάλεια το πολυδιάστατο ζήτημα των διαπροσωπικών σχέσεων. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδαγωγών και τη συμπεριφορά των παιδιών και να

αντλήσει πληροφορίες μέσω των ερωτηματολογίων. Ωστόσο, η παρουσία (μίας τρίτης και πιο αντικειμενικής ματιάς) ενός παρατηρητή, θα μπορούσε να εμπλουτίσει ακόμη περισσότερο την εικόνα της σχέσης παιδαγωγού – παιδιού στον παιδικό σταθμό. Ειδικότερα, η εκτίμηση της ποιότητας της σχέσης αλληλεπίδρασης παιδιού – παιδαγωγού στηρίζεται στην παρούσα έρευνα μόνο στις αντιλήψεις των παιδαγωγών. Είναι σαφές ότι θα ήταν συνολικότερη και πιο αξιόπιστη η σύγκριση και συμπλήρωση αυτών των αντιλήψεων με στοιχεία από σχετικά αντικειμενικά τεστ και τις παρατηρήσεις ενός εξωτερικού παρατηρητή (Τσιώλης, 2011).

Η παρατήρηση είναι ίσως η «απλούστερη» μέθοδος συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα. Συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων που ερευνά και με συνεχή αλληλεπίδραση ερευνητή και ερευνώμενων. Στην ουσία η μέθοδος, στις διάφορες παραλλαγές της, μπορεί να ειπωθεί σαν μια στα πλαίσια της οποίας είναι δυνατόν να συλλεχθούν, να διασταυρωθούν και να ελεγχθούν πληροφορίες μέσα από συστηματική παρατήρηση, συμμετοχή σε διαδικασίες και δραστηριότητες, συζητήσεις, δομημένες ή μη συνεντεύξεις και κυρίως με συνδυασμό όλων των παραπάνω. Η συσχετική και περιγραφική φύση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας δεν επιτρέπει τη διατύπωση αιτιακών συμπερασμάτων, καθώς και τον καθορισμό της κατεύθυνσης της αιτιολόγησης ενός φαινομένου. Η ύπαρξη μίας στενής και υποστηρικτικής σχέσης παιδαγωγού – παιδιού μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά, την επίδοση και την προσαρμογή του παιδιού, αλλά μπορεί κάλλιστα να συμβαίνει και το αντίστροφο (Γρηγοριάδης, 2005). Δηλαδή η καλή σχέση και η θετική στάση του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί μπορεί να οφείλεται στην καλή συμπεριφορά και επίδοση του παιδιού.

Τέλος, περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν αποκλειστικά με τη χορήγηση ερωτηματολογίων. τα ερωτηματολόγια, έχουν τα εξής μειονεκτήματα: α) συνήθως έχουν χαμηλό ποσοστό απόκρισης, καθώς δεν γίνονται γνωστά τα χαρακτηριστικά των μη αποκρινόμενων, κι έτσι δεν γνωρίζετε αν το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, β) μπορεί να εντοπιστούν ασάφειες ή παρανοήσεις στις ερωτήσεις της έρευνας, γ) οι αποκρινόμενοι μπορεί να μην πάρουν

στα σοβαρά τα ερωτήματα κι έτσι το αποτέλεσμα να μην είναι απολύτως αντιπροσωπευτικό (Robson, 1996).

### 4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Υπάρχουν πολλά μέσα συλλογής δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα ως μέσο για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και η επιλογή αυτού του μέσου έγινε επειδή σε μικρό χρονικό διάστημα θα είχαν συγκεντρωθεί οι πληροφορίες που χρειάζονταν για την πραγματοποίηση της έρευνας. Επιπλέον, λόγω του περιορισμένου χρόνου των παιδαγωγών δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις, οπότε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τους διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό.

Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου και χρησιμοποιούνται για την συγκέντρωση πληροφοριών, που σχετίζονται με γεγονότα, απόψεις, θέσεις και γνώμες. Τα πλεονεκτήματα αυτού του μέσου για τη συλλογή δεδομένων είναι τα εξής: α) είναι ένας πολύ εύκολος τρόπος για την ανάκληση πληροφοριών ενός μεγάλου συνόλου ανθρώπων, β) μπορεί να είναι εξαιρετικά αποτελεσματικά για την παραγωγή μεγάλων συνολικών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, γ) το κόστος τους είναι σχετικά χαμηλό, και δ) επιτρέπουν την ανωνυμία, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει την ειλικρίνεια όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα (Robson, 1996).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά, από την επιβλέπουσα της εργασίας, Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου. Πριν από τα κύρια ερωτηματολόγια υπάρχει εισαγωγικό σημείωμα που ενημερώνει το δείγμα για τη στοχοθεσία της έρευνας. Όσον αφορά το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, δηλαδή τις σχέσεις παιδιών και παιδαγωγών έχει χρησιμοποιηθεί η κλίμακα STRS του Pianta (2001) (Γρηγοριάδης – Τσιγγίλης, 2008). Όσον αφορά το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, που αφορά τις απόψεις και τις προθέσεις των παιδαγωγών για τη σχέση αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Wilcox-Herzog and Ward (2004) για τις απόψεις και

τις προθέσεις των παιδαγωγών, οι οποίοι προσάρμοσαν τις ερωτήσεις από τέσσερα διαφορετικά μέρη παρατήρησης, όπως είναι: η κλίμακα αλληλεπίδρασης φροντιστή του Arnett, προκειμένου να αξιολογηθεί η ευαισθησία, τα επτά σημεία παρατήρησης, που δημιούργησαν οι Wilcox-Herzog και Κοντός, τα οποία σχεδιάστηκαν για να αξιολογήσουν το επίπεδο λεκτικής αλληλεπίδρασης του παιδαγωγού με τα παιδιά, η κλίμακα συμμετοχής ενηλίκων του Howes, προκειμένου να εκτιμηθεί η λεκτική συμμετοχή και οι ορισμοί των μορφών παιχνιδιού των Enz και Christie, προκειμένου να εκτιμηθούν οι μορφές παιχνιδιού που υιοθετήθηκαν από τους παιδαγωγούς κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά (Rentzou & Sakellariou, 2012a).

Η έρευνα αποτελείται από μια συνοδευτική επιστολή, τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και το κύριο ερωτηματολόγιο. Το κύριο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος εξετάζει τις σχέσεις παιδιών και παιδαγωγών, το δεύτερο μέρος τις απόψεις των παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση και το τρίτο μέρος τις προθέσεις των παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση.

#### **4.4. Καθορισμός πληθυσμού – δείγμα**

Η επιλογή των ατόμων ήταν τυχαία. Βασική, όμως προϋπόθεση ήταν, οι παιδαγωγοί και τα παιδιά να εργάζονται και να φοιτούν αντίστοιχα σε κάποιο προσχολικό κέντρο. Η εθνικότητα τους ή το κοινωνικο - οικονομικό τους επίπεδο δεν έπαιξαν κανένα ρόλο στην επιλογή τους.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 104 παιδιά και 6 παιδαγωγοί Συγκεκριμένα, μοιράστηκαν 104 ερωτηματολόγια σε παιδαγωγούς και αυτά συνιστούν το δείγμα της έρευνας. Η έρευνα έγινε στους νομούς Άργους- Μυκηνών, Δωδεκανήσου και Έβρου.

#### **4.4.1. Δημογραφικά στοιχεία παιδαγωγών**

Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 6. Ο μέσος όρος της ηλικίας τους ήταν τα 40.84 χρόνια ( $SD = 8.91$ ), ενώ όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών τους, το 27.9% ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ, βοηθοί Βρεφονηπικόμου, το 56.7% ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ Βρεφονηπιοκομίας, το 15.4% ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ Τμήμα Νηπιαγωγών. Όλοι οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες, ενώ ο μέσος όρος χρόνων προϋπηρεσίας ήταν 16.38 ( $SD = 8.42$ ).

#### **4.4.2. Δημογραφικά στοιχεία παιδιών**

Ο αριθμός των παιδιών, για τα οποία απάντησαν οι παιδαγωγοί, ήταν 104. Ο μέσος όρος της ηλικίας των παιδιών ήταν 39.15 μήνες ( $SD = 10.41$ ), ενώ όσον αφορά το φύλο τους, τα 57 ήταν κορίτσια (54.8%) και τα 47 ήταν αγόρια (45.2%). Ακόμη, τα 95 είχαν ελληνική εθνικότητα (91.3%), το 1 αλβανική (1%), το 1 τούρκικη (1%), το 1 ρώσικη (1%) και τα 2 ρουμάνικη (1.9%).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Αποτελέσματα της έρευνας»**

### **5.1. Εισαγωγή**

Σε ένα πρόγραμμα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής κάθε στιγμή κατά τη διάρκεια της οποίας οι παιδαγωγοί αλληλεπιδρούν με τα παιδιά είναι μία ευκαιρία να οικοδομηθούν θετικές σχέσεις. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, οι παιδαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν πληθώρα στρατηγικών (Ρέντζου, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες το παιδί μαθαίνει, μέσα από τις ιδιαίτερες σχέσεις του με τους ενήλικες, να δίνει προσοχή στο περιβάλλον του, να έχει περιέργεια και να βρίσκεται σε ετοιμότητα για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Αν οι ενήλικες δεν ενθαρρύνουν το παιδί να αναπτύξει μία τέτοιου είδους σχέση μαζί τους, τότε το παιδί θα έχει μικρότερο ενδιαφέρον για τον κόσμο και λιγότερη επικοινωνία με το περιβάλλον. Η ανταποκριτικότητα και η αμοιβαιότητα που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικες, αποτελούν τη βάση για τη μελλοντική τους μάθηση, καθώς τα παιδιά έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν πως οι ενέργειες τους επηρεάζουν τον κόσμο και ότι τα ίδια είναι αξιόλογα πρόσωπα (Ρέντζου, 2011)

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από παιδαγωγούς στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν και απεικονίζουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που συναντώνται στα κέντρα προσχολικής αγωγής.

### **5.2. Σχέσεις παιδιών – παιδαγωγών**

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με τις σχέσεις παιδιών – παιδαγωγών, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών του δείγματος. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα, οι παιδαγωγοί του δείγματος ισχυρίζονται ότι η σχέση τους με τα παιδιά είναι θετική και ευχάριστη, ενώ αρκετοί δηλώνουν ότι και τα παιδιά θεωρούν τη σχέση αυτή σημαντική.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι υψηλότεροι μέσοι όροι αποδόθηκαν στις εξής υποκλίμακες: «Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί» (M.O. = 4.52), «Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του μαζί μου σημαντική» (M.O. = 4.04), «Όταν επαινώ αυτό το παιδί γεμίζει από περηφάνια» (M.O. = 4.38), «Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητάει παρηγοριά σε εμένα» (M.O. = 3.83), «Η σχέση μου με αυτό το παιδί με κάνει να αισθάνομαι αποτελεσματικός και γεμάτος αυτοπεποίθηση» (M.O. = 3.86).

Από την άλλη πλευρά, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι αποδόθηκαν στις εξής υποκλίμακες: «Αυτό το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή και τιμωρό» (M.O. = 1.37), «Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει» (M.O. = 1.37), «Αυτό το παιδί αισθάνεται ότι δεν το αντιμετωπίζω δίκαια» (M.O. = 1.41), «Παρά τις προσπάθειές μου, εξακολουθώ να νιώθω άβολα από τη σχέση μου με αυτό το παιδί» (M.O. = 1.40), «Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα» (M.O. = 1.46) και «Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί» (M.O. = 1.49).

<b>Θέματα</b>	<b>Δείγμα (N)</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>S.D.</b>
Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί	104	4.52	0.724
Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση	104	1.51	1.024
Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητάει παρηγοριά σε εμένα	103	3.83	1.133
Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή	104	1.73	1.063
Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του μαζί μου σημαντική	103	4.04	0.989
Αυτό το παιδί φαίνεται ότι πληγώνεται ή ντρέπεται όταν το διορθώνω	103	2.68	1.254
Αυτό το παιδί αρνείται να δεχθεί βοήθεια ακόμη κι όταν τη χρειάζεται	104	1.74	1.106
Όταν επαινώ αυτό το παιδί γεμίζει από περηφάνια	102	4.38	0.955
Αυτό το παιδί αντιδρά έντονα όταν με αποχωρίζεται	104	1.70	1.114
Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του	91	3.25	1.371
Αυτό το παιδί είναι υπερβολικά εξαρτημένο από εμένα	104	1.71	1.030

Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	104	1.50	0.881
Αυτό το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	103	3.02	1.213
Αυτό το παιδί αισθάνεται ότι δεν το αντιμετωπίζω δίκαια	104	1.41	0.783
Αυτό το παιδί ζητάει τη βοήθειά μου ακόμη κι όταν δεν τη χρειάζεται	104	1.83	1.019
Είναι εύκολο να καταλάβεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί	104	3.75	1.446
Αυτό το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή και τιμωρό	104	1.37	0.825
Αυτό το παιδί αντιδρά άσχημα και με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	104	1.51	0.965
Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρηση	104	1.52	1.140
Αρκεί ένα βλέμμα μου ή μια αλλαγή του τόνου της φωνής μου για να συμμορφωθεί αυτό το παιδί	104	3.33	1.296
Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί	104	1.49	1.005
Διαπίστωσα ότι αυτό το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	103	2.53	1.327
Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα	104	1.57	0.901
Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα	104	1.46	0.902
Παρά τις προσπάθειές μου, εξακολουθώ να νιώθω άβολα από τη σχέση μου με αυτό το παιδί	104	1.40	0.909
Αυτό το παιδί απασχολεί τη σκέψη μου ακόμη και μετά το σχολείο	104	1.72	1.056
Αυτό το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	104	1.87	1.183
Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει	104	1.37	0.764
Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του	92	2.98	1.445
Η σχέση μου με αυτό το παιδί με κάνει να αισθάνομαι αποτελεσματικός και γεμάτος αυτοπεποίθηση	104	3.86	1.028

**Πίνακας 1. Σχέσεις παιδιών – παιδαγωγών**

### 5.3 Απόψεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών στα ερωτηματολόγια και αφορούν τις παιδαγωγικές τους απόψεις, αναφορικά με την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά.

Παρατηρώντας τον Πίνακα διαπιστώνουμε πως οι υψηλότεροι μέσοι όροι αποδόθηκαν στις εξής υποκλίμακες: «Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να οργανώνουν νέες δραστηριότητες, οι οποίες θα ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκτήσουν και να δοκιμάσουν καινούργιες εμπειρίες (ορισμένες φορές με τη βοήθεια των ενηλίκων)» (Μ.Ο. = 4.51), «Όταν τα παιδιά χτυπούν το ένα το άλλο, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να τα βοηθήνε να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων» (Μ.Ο. = 4.60), «Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μαζεύουν τα παιχνίδια τους (με τη βοήθεια των ενηλίκων), κατά τη διάρκεια του συμμαζέματος» (Μ.Ο. = 4.60) και «Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν καλούς τρόπους (έστω και αν τα παιδιά δεν τους χρησιμοποιούν πάντα)» (Μ.Ο. = 4.80).

Από την άλλη πλευρά οι χαμηλότεροι μέσοι όροι σημειώθηκαν στις εξής υποκλίμακες: «Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να μιλάνε στα παιδιά όπως θα μιλούσαν σε ενήλικες (π.χ. να χρησιμοποιούν μεγάλες προτάσεις και λέξεις που τα παιδιά δεν γνωρίζουν)» (Μ.Ο. = 1.79), «Όταν πολλά παιδιά στην τάξη χάσουν το ενδιαφέρον τους, κατά τη διάρκεια ανάγνωσης παραμυθιών, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να τα αναγκάσουν να παραμείνουν καθισμένα έως ότου τελειώσει το παραμύθι» (Μ.Ο. = 2.37) και «Όταν ένα παιδί πετάξει σε κάποιο άλλο παιδί πλαστελίνη μια φορά, ο παιδαγωγός θα πρέπει να του ζητήσει να φύγει από αυτή την περιοχή δραστηριοτήτων» (Μ.Ο. = 2.41).

Θέματα	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	S.D.
Όταν τα παιδιά χτυπούν το ένα το άλλο, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να τα βοηθήνε να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων	104	4.60	0.731
Κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να παραμένουν καθιστά και να	104	4.27	0.884

ακούνε, την περισσότερη ώρα			
Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να οργανώνουν νέες δραστηριότητες, οι οποίες θα ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκτήσουν και να δοκιμάσουν καινούργιες εμπειρίες (ορισμένες φορές με τη βοήθεια των ενηλίκων).	104	4.51	0.697
Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μαζεύουν τα παιχνίδια τους (με τη βοήθεια των ενηλίκων), κατά τη διάρκεια του συμμαζέματος	104	4.60	0.600
Όταν ένα παιδί αρπάζει ένα παιχνίδι από κάποιο άλλο παιδί, ο παιδαγωγός θα πρέπει να παρατηρεί ώστε να δει τι πρόκειται να συμβεί	104	4.15	0.868
Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να μιλάνε στα παιδιά στο δικό τους επίπεδο (π.χ. να χρησιμοποιούν γλώσσα κατανοητή από τα παιδιά, να στέκονται στο οπτικό επίπεδο των παιδιών).	104	4.46	0.812
Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να μιλάνε στα παιδιά όπως θα μιλούσαν σε ενήλικες (π.χ. να χρησιμοποιούν μεγάλες προτάσεις και λέξεις που τα παιδιά δεν γνωρίζουν).	104	1.79	1.370
Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν καλούς τρόπους (έστω και αν τα παιδιά δεν τους χρησιμοποιούν πάντα).	104	4.80	0.449
Όταν ένα παιδί πετάξει σε κάποιο άλλο παιδί πλαστελίνη μια φορά, ο παιδαγωγός θα πρέπει να του ζητήσει να φύγει από αυτή την περιοχή δραστηριοτήτων.	104	2.41	1.586
Ο παιδαγωγός θα πρέπει να οργανώνει μια σειρά από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για την ώρα ελεύθερου παιχνιδιού και μετά να αφήνει τα παιδιά να επιλέξουν μόνα τους τις δραστηριότητες που θέλουν.	104	3.57	1.012
Όταν τα παιδιά παίζουν, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να κάθονται κάτω, δίπλα στα παιδιά και να συζητούν μαζί τους για το παιχνίδι τους	104	3.60	1.048
Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να αναγκάζουν τα παιδιά να μαζεύουν τα παιχνίδια τους (χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων) κατά τη διάρκεια του συμμαζέματος.	104	3.86	1.136

Όταν ένα παιδί πετάξει πλαστελίνη σε κάποιο άλλο παιδί μια φορά, ο παιδαγωγός θα πρέπει να του υπενθυμίσει ότι την πλαστελίνη την χρησιμοποιούμε για να δημιουργήσουμε διάφορες κατασκευές.	104	4.25	0.845
Όταν τα παιδιά χτυπάνε το ένα το άλλο, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να τα βάζουν να απολογούνται (να ζητούν συγνώμη) το ένα στο άλλο.	104	4.19	0.936
Όταν πολλά παιδιά στην τάξη χάσουν το ενδιαφέρον τους, κατά τη διάρκεια ανάγνωσης παραμυθιών, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να σταματήσουν και να συνεχίσουν με κάποια άλλη δραστηριότητα	104	3.33	1.019
Όταν πολλά παιδιά στην τάξη χάσουν το ενδιαφέρον τους, κατά τη διάρκεια ανάγνωσης παραμυθιών, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να τα αναγκάσουν να παραμείνουν καθισμένα έως ότου τελειώσει το παραμύθι.	104	2.37	1.359
Όταν ένα παιδί αρπάξει το παιχνίδι ενός άλλου παιδιού, ο παιδαγωγός θα πρέπει να επέμβει αμέσως.	104	3.24	1.397

**Πίνακας 2. Απόψεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση**

#### **5.4. Προθέσεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση**

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών στα ερωτηματολόγια και αφορούν τις παιδαγωγικές τους προθέσεις, αναφορικά με την αλληλεπίδραση.

Οι υψηλότεροι μέσοι όροι αποδόθηκαν στις εξής υποκλίμακες: «Μιλώ θερμά στα παιδιά, όταν αλληλεπιδρώ μαζί τους» (Μ.Ο. = 4.34), «Διατυπώνω προτάσεις για το πώς θα μπορούσαν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τα υλικά» (Μ.Ο. = 4.57), «Ακούω με προσοχή τα παιδιά όταν μου μιλάνε» (Μ.Ο. = 4.65), «Δείχνω ενθουσιασμό για τις δραστηριότητες και τις προσπάθειες των παιδιών (π.χ. τα συγχαίρω όταν τα καταφέρνουν καλά σε μια δραστηριότητα) » (Μ.Ο. = 4.68), «Δείχνω στα παιδιά τον κατάλληλο τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα υλικά» (Μ.Ο. =4.68), «Βοηθάω τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τα υλικά» (Μ.Ο. = 4.72) και «Μου αρέσει να είμαι με τα παιδιά» (Μ.Ο. = 4.76).

Από την άλλη πλευρά οι μικρότεροι μέσοι όροι αποδόθηκαν στις εξής υποκλίμακες: «Όταν τα παιδιά μου μιλάνε, επαναδιατυπώνω τα σχόλιά τους» (Μ.Ο. = 3.05), «Εμπλέκω τα παιδιά σε αμφίδρομη συζήτηση, σχετικά με το παιχνίδι τους» (Μ.Ο. = 3.52) και «Κάθομαι στο πάτωμα και παίζω με τα παιδιά» (Μ.Ο. = 3.62).

<b>Θέματα</b>	<b>Δείγμα (N)</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>S.D.</b>
Κάθομαι στο πάτωμα και παίζω με τα παιδιά.	104	3.62	1.073
Μιλώ θερμά στα παιδιά, όταν αλληλεπιδρώ μαζί τους	104	4.34	0.796
Παρακολουθώ τα παιδιά όταν παίζουν	104	4.61	0.793
Απευθύνω στα παιδιά ανοιχτές ερωτήσεις και όχι κλειστές ερωτήσεις, που απαιτούν ένα ναι ή ένα όχι για απάντηση.	104	4.12	0.804
Εμπλέκω τα παιδιά σε αμφίδρομη συζήτηση, σχετικά με το παιχνίδι τους	104	3.52	1.174
Δείχνω ενθουσιασμό για τις δραστηριότητες και τις προσπάθειες των παιδιών (π.χ. τα συγχαίρω όταν τα καταφέρνουν καλά σε μια δραστηριότητα).	104	4.68	0.658
Βοηθάω τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τα υλικά	104	4.72	0.530
Συζητώ με τα παιδιά για το παιχνίδι τους.	104	4.29	0.664
Διατυπώνω προτάσεις για το πώς θα μπορούσαν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τα υλικά	104	4.57	0.747
Ακούω με προσοχή τα παιδιά όταν μου μιλάνε.	104	4.65	0.747
Βοηθάω τα παιδιά να θυμηθούν να τακτοποιήσουν όταν τελειώνουν τις δραστηριότητές τους.	104	4.70	0.621
Αγκαλιάζω και κρατάω τα παιδιά.	104	4.19	0.936
Εμπλέκομαι στο δραματικό παιχνίδι των παιδιών.	104	3.64	1.157
Είμαι αυστηρός με τα παιδιά, όταν χρειάζεται.	104	4.00	0.848
Μιλώ με τα παιδιά, προκειμένου να εμπλουτίσω το παιχνίδι τους.	102	4.32	0.798
Όταν τα παιδιά μου μιλάνε, επαναδιατυπώνω τα σχόλιά τους	104	3.05	0.674
Όταν περιγράφω τις δραστηριότητες των παιδιών, προσφέρω επιπλέον πληροφορίες (π.χ. «το κόκκινο αυτοκινητάκι σου τρέχει πολύ γρήγορα»).	104	3.65	0.932
Βοηθάω τα παιδιά να βρουν δραστηριότητες για να παίξουν.	104	4.46	0.847

Μου αρέσει να είμαι με τα παιδιά.	104	4.76	0.472
Δείχνω στα παιδιά τον κατάλληλο τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα υλικά	104	4.68	0.562

**Πίνακας 3. Προθέσεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων»**

### **6.1. Εισαγωγή**

Η σχέση προσκόλλησης μεταξύ μητέρας και παιδιού δημιουργεί αναπαραστάσεις στο παιδί για την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες. Αυτές οι αναπαραστάσεις μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του παιδιού απέναντι στον παιδαγωγό, καθώς και τη συμπεριφορά του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι σχέσεις παιδιού – παιδαγωγού αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ικανότητα του παιδιού να συνάπτει κοινωνικές σχέσεις (Γρηγοριάδης, 2005). Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο να συγκρίνει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών.

### **6.2. Σχέσεις παιδιών – παιδαγωγών**

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι παιδαγωγοί του δείγματος έχουν μία τρυφερή και ζεστή σχέση με τα παιδιά. Αυτό προέκυψε και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Γρηγοριάδη (2005), ο οποίος επισήμανε ότι οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά από θετικά έως πολύ θετικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας, προέκυψε ότι τα παιδιά όταν είναι στεναχωρημένα αναζητούν παρηγοριά στους παιδαγωγούς, θεωρούν τη σχέση τους μαζί τους σημαντική και όταν οι παιδαγωγοί τα επαινούν, γεμίζουν από περηφάνια. Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι τα παιδιά μιλούν αυθόρμητα για τον εαυτό τους, προσπαθούν διαρκώς να ευχαριστήσουν τους παιδαγωγούς με τη συμπεριφορά τους καθώς, επίσης, και ότι μιμούνται τη συμπεριφορά των παιδαγωγών. Οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι αρκεί ένα βλέμμα τους ή μια αλλαγή του τόνου της φωνής τους για να συμμορφωθούν τα παιδιά και ότι είναι εύκολο να καταλάβουν τι αισθάνονται.

Από τα αποτελέσματα, επίσης, προέκυψε ότι τα παιδιά εκμυστηρεύονται τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους και οι παιδαγωγοί αισθάνονται αποτελεσματικοί

και γεμάτοι αυτοπεποίθηση. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται πως σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα της έρευνας των Steinberg (1993) και Salmon (1998), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η γενική εικόνα των αντιλήψεων των νηπιαγωγών φαίνεται να είναι αρκετά θετική και όσον αφορά τις σχέσεις τους με τα παιδιά, και όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για τα αισθήματα των παιδιών απέναντί τους.

Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που παιδιά και παιδαγωγοί βρίσκονταν συνέχεια σε αντιπαράθεση. Ο Γρηγοριάδης (2005), σε ανάλογη έρευνά του υποστηρίζει ότι υπήρχε ανοιχτή επικοινωνία, εγκάρδια συναισθήματα και έλλειψη συγκρούσεων ή εντάσεων. Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά δεν συνήθιζαν να αισθάνονται άβολα, όταν οι παιδαγωγοί επιχειρούσαν να τους δείξουν τρυφερότητα με φυσική επαφή, ούτε αρνούνταν να δεχθούν βοήθεια ακόμη κι όταν τη χρειάζονταν, ενώ λίγα ήταν εκείνα που πληγώνονταν ή ντρέπονταν όταν τα διόρθωναν.

Προέκυψε, επίσης, από τα αποτελέσματα ότι πολύ λίγα ήταν τα παιδιά που αντιδρούσαν έντονα όταν αποχωρίζονταν τον παιδαγωγό, δεν ήταν υπερβολικά εξαρτημένα, δεν θύμωναν εύκολα μαζί του, ούτε αισθάνονταν ότι ο παιδαγωγός δεν τα αντιμετώπιζε δίκαια. Σε σχετική του έρευνα ο Γρηγοριάδης (2005), βασισμένος στο ποσοστό αυτό των παιδιών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί ήταν πρόθυμοι να αναγνωρίσουν και να αποκαλύψουν και τις αρνητικές, εκτός από τις θετικές πλευρές της σχέσης τους με τα παιδιά.

Ακόμα λιγότερες ήταν οι περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά ζητούσαν τη βοήθεια των παιδαγωγών ακόμη κι όταν δεν τη χρειάζονταν, έβλεπαν τους παιδαγωγούς ως αυστηρούς κριτές και τιμωρούς ή αντιδρούσαν άσχημα και με ζήλια όταν αφιέρωναν χρόνο σε άλλα παιδιά. Οι παιδαγωγοί, επίσης, παρατήρησαν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών αντιδρούσε με οργή και δεν διορθωνόταν ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρηση ενώ στην προσπάθειά τους να συμμορφώσουν αυτά τα παιδιά εξαντλούνταν. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται πως σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα της έρευνας του Γρηγοριάδη (2005), καθώς ένα μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών του δείγματος δεν αντιλαμβάνεται ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο συγκρούσεων, εντάσεων και αντιπαράθεσεων μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών και ούτε διακρίνει την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων μεγάλης έντασης. Κάποιοι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι ελάχιστες φορές

όταν κάποιο παιδί ερχόταν κακοδιάθετο, γνώριζαν ότι τους περίμενε μια πολύ δύσκολη μέρα. Υπήρχαν και περιπτώσεις που τα συναισθήματα παιδιών απέναντί στους παιδαγωγούς ήταν απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα και απασχολούσαν τη σκέψη τους ακόμη και μετά το σχολείο. Μηδαμινές ήταν, τέλος, οι περιπτώσεις που παιδαγωγοί ένιωθαν άβολα από τη σχέση τους με τα παιδιά καθώς και εκείνες που τα παιδιά ήταν πονηρά και συχνά παρέσυραν τον παιδαγωγό ή φώναζαν και γκρίνιαζαν διαρκώς όταν ήθελαν κάτι.

### 6.3 Απόψεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση

Τα πιστεύω έχουν οριστεί σαν ενδόμυχες υποθέσεις που αφορούν πρόσωπα και γεγονότα τα οποία οι ενήλικες φέρουν σε ένα γνωστικό τομέα (Kagan 1992, σ. 75). Αυτές οι υποθέσεις επηρεάζουν τις αξίες, τις αποφάσεις και τις συμπεριφορές του καθενός. Αν και τα πιστεύω έχουν χαρακτηριστεί ως ένα ακατάστατο σύμπλεγμα (Pajares 1992) δύσκολο να ερμηνευτεί, έχουν εντούτοις οριστεί ως ένα προσωπικό κατασκευάσμα το οποίο βοηθά στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πρακτικής (Nespor 1987, Pajares 1992, Richardson 1996, Vartuli 1999, Maxwell et al. 2001, Hedge and Cassidy 2009, Sakellariou & Rentzou, 2012a).

Έρευνες για την νηπιακή εκπαίδευση και τα πιστεύω των παιδαγωγών έχουν εκτενώς αποδείξει ότι οι απόψεις τους έχουν σοβαρές επιδράσεις στον τρόπο που οι παιδαγωγοί διδάσκουν όσο και στις αποφάσεις που παίρνουν σχετικά με την διδακτική πρακτική (Sakellariou & Rentzou, 2012a). Τα ερευνητικά δεδομένα (Leach et al. 2008, Rudasill and Rimm-Kaufman 2009, Carl 2007, Fontaine et al. 2006, Rentzou and Sakellariou 2010a) αποδεικνύουν ότι η ποιότητα της νηπιακής εκπαίδευσης και φροντίδας είναι ευάλωτη και πρέπει να διέπεται από υπευθυνότητα. Σε γενικές γραμμές η παραπάνω έρευνα προτείνει ότι η ποιοτική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών επηρεάζει και προβλέπει την γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών .

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα, οι απόψεις των παιδαγωγών για την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά συγκλίνουν. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί συμφωνούν με την άποψη ότι όταν τα παιδιά χτυπούν το ένα το άλλο, θα πρέπει να τα βοηθήσει να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και με την άποψη ότι κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων, θα πρέπει να τα ενθαρρύνουν να παραμένουν καθιστά και να ακούνε. Σε έρευνα (Rentzou & Sakellariou, 2012b) αισθητή ήταν η διαφωνία των παιδαγωγών σχετικά με τις απόψεις ότι όταν πολλά παιδιά στην τάξη χάσουν το ενδιαφέρον τους, κατά τη διάρκεια ανάγνωσης παραμυθιών θα πρέπει να σταματήσουν και να συνεχίσουν με κάποια άλλη δραστηριότητα ή να τα αναγκάσουν να παραμείνουν καθισμένα έως ότου τελειώσει το παραμύθι. Γίνεται προφανές ακόμα, ότι το δείγμα προτιμά κυρίως την αμέτοχη λεκτική αλληλεπίδραση χωρίς περαιτέρω εμπάθυνση στη σχέση παιδαγωγού και παιδιού. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας,

προέκυψε ότι αποδεκτή είναι η άποψη ότι οι παιδαγωγοί θα πρέπει να οργανώνουν νέες δραστηριότητες, οι οποίες θα ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκτήσουν και να δοκιμάσουν καινούργιες εμπειρίες. Επιπλέον στην έρευνα των Rentzou & Sakellariou (2012b) υψηλά ποσοστά παρουσιάζουν τον παιδαγωγό ως «διευθυντή σκηνής» προσφέροντας αντικείμενα και παιχνίδια στα παιδιά.

Ένα μεγάλο ποσοστό παιδαγωγών υποστηρίζει ότι θα πρέπει να ενθαρρύνουν και όχι να αναγκάζουν τα παιδιά να μαζεύουν τα παιχνίδια τους κατά τη διάρκεια του συμμαζέματος, καθώς και ότι όταν ένα παιδί αρπάζει ένα παιχνίδι από κάποιο άλλο, θα πρέπει να το παρατηρούν ώστε να δουν τι πρόκειται να συμβεί. Από την άλλη πλευρά, μικρό ήταν το ποσοστό που υποστήριξε την άποψη ότι θα πρέπει να επέμβουν αμέσως. Μία ακόμη άποψη του μεγαλύτερου ποσοστού παιδαγωγών είναι ότι θα πρέπει να μιλάνε στα παιδιά στο δικό τους επίπεδο, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν καλούς τρόπους συμπεριφοράς και, όταν τα παιδιά χτυπάνε το ένα το άλλο, να τα βάζουν να απολογούνται. Γενικά, η έρευνα των Sakellariou & Rentzou, (2010b) ανέδειξε πως οι παιδαγωγοί προτιμούν να συζητούν με τα παιδιά για τη συμπεριφορά τους.

Πολλοί ήταν, επίσης, οι παιδαγωγοί που υποστηρίζουν την άποψη ότι όταν ένα παιδί πετάξει πλαστελίνη σε κάποιο άλλο μια φορά, θα πρέπει να του υπενθυμίσουν ότι την πλαστελίνη την χρησιμοποιούμε για να δημιουργήσουμε διάφορες κατασκευές, σε αντίθεση με εκείνους που υποστηρίζουν την άποψη ότι θα πρέπει να του ζητήσουν να φύγει από αυτή την περιοχή δραστηριοτήτων.

Από την άλλη πλευρά, μικρό ήταν το ποσοστό των παιδαγωγών που υποστήριξε ότι θα πρέπει να μιλάνε στα παιδιά όπως θα μιλούσαν σε ενήλικες. Στην έρευνα των Sakellariou & Rentzou (2012c) όσον αφορά τα πιστεύω των παιδαγωγών υψηλότερες βαθμολογίες δίνονται σε εκείνα τα ερωτήματα που περιγράφουν μια ευαίσθητη και κατάλληλη σχέση αλληλεπίδρασης παρά σε αυτά που περιγράφουν ακατάλληλες μορφές αλληλεπίδρασης. Στην παρούσα έρευνα, επίσης, δεν ήταν σε μεγάλο βαθμό αποδεκτή η άποψη, ότι ο παιδαγωγός θα πρέπει να οργανώνει μια σειρά από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού και μετά να αφήνει τα παιδιά να επιλέξουν μόνα τους τις δραστηριότητες που θέλουν. Σε έρευνα των Sakellariou & Rentzou (2012c) στα ερωτήματα αυτά βρέθηκαν να συγκλίνουν οι απόψεις αυτές, δείχνει ότι οι συμμετέχοντες προτιμούν τον ρόλο του

παιδαγωγού ως παρατηρητή στο παιχνίδι των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα υποστήριξαν, ότι όταν τα παιδιά παίζουν, θα πρέπει να κάθονται δίπλα τους και να συζητούν μαζί τους για το παιχνίδι.

#### **6.4 Προθέσεις παιδαγωγών για την αλληλεπίδραση**

Σύμφωνα με το σχεδιαζόμενο μοντέλο συμπεριφοράς (Ajzen, 1991, Ajzen & Madden, 1986), η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι μία συνάρτηση της πρόθεσης του ατόμου να εκτελέσει την εν λόγω συμπεριφορά. Έτσι η πρόθεση καθορίζεται από ένα συνδυασμό τριών εννοιολογικά ανεξάρτητων παραγόντων, όπως είναι, η στάση απέναντι στη συμπεριφορά, το κοινωνικό πρότυπο και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς. Οι προθέσεις αναφέρονται στην επιθυμία του ατόμου να συμμετάσχει σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Rentzou & Sakellariou, 2012a).

Σε σχετική έρευνα των Rentzou & Sakellariou, (2012a) υποστηρίζεται η άποψη ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας παρέχουν μια κατανόηση της πρακτικής τους, καθώς και ότι οι πεποιθήσεις (απόψεις) μπορούν να συσχετιστούν με τις προθέσεις ενός ατόμου (Sakellariou & Rentzou, 2012a). Οι Fishbein και Ajzen (1975) έχουν πιθανολογήσει ότι, από πολλές απόψεις, οι προθέσεις μπορούν να θεωρηθούν ως μια ειδική περίπτωση της πίστης, στην οποία το αντικείμενο είναι πάντα το ένα και το αυτό πρόσωπο και το χαρακτηριστικό είναι πάντα η συμπεριφορά του (Rentzou & Sakellariou, 2012a).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών, στην παρούσα έρευνα σχετικά με τις παιδαγωγικές τους προθέσεις για την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά ήταν θετικά. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδαγωγών υποστηρίζει ότι μιλούν θερμά στα παιδιά, όταν αλληλεπιδρούν μαζί τους (M.O. =4.34), ότι τους απευθύνουν ανοιχτές ερωτήσεις (M.O. =4.12), και ότι τα αγκαλιάζουν και τα κρατούν (M.O. =4.19) και τα ακούν με προσοχή (M.O. =4.65). Επίσης, πολλοί ήταν εκείνοι που υποστήριξαν ότι τους αρέσει να είναι με τα παιδιά (M.O. =4.76) αλλά και ότι είναι αυστηροί όταν χρειάζεται (M.O. =4.00).

Σε έρευνα των Rentzou & Sakellariou (2012b) σε ελληνικούς και κυπριακούς παιδικούς σταθμούς στα ερωτήματα αυτά βρέθηκαν να συγκλίνουν οι απόψεις των

παιδαγωγών. Οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι, τόσο στη δική μας έρευνα όσο και σε αυτές των Rentzou & Sakellariou (2012b) εμφανίζονται στις εξής ερωτήσεις: «Μου αρέσει να είμαι με τα παιδιά», «Ακούω με προσοχή τα παιδιά όταν μου μιλάνε», «Βοηθάω τα παιδιά να θυμηθούν να τακτοποιήσουν όταν τελειώνουν τις δραστηριότητές τους» και «Μιλώ θερμά στα παιδιά, όταν αλληλεπιδρώ μαζί τους» Έτσι, φαίνεται πως οι παιδαγωγοί δίνουν ιδιαίτερα μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη μίας σχέσης αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, μέσα από τις παραπάνω παιδαγωγικές πρακτικές. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Arnett (1989), η ευαισθησία της αλληλεπίδρασης αναφέρεται στην ζεστασιά με την οποία αλληλεπιδρούν οι φροντιστές με τα παιδιά, καθώς και την ποιότητα της επικοινωνίας τους, τον ενθουσιασμό και την συμμετοχή τους.

Επιπρόσθετα, από την έρευνα προέκυψε ότι οι παιδαγωγοί παρακολουθούν τα παιδιά όταν παίζουν (M.O. =4.61) και συζητούν μαζί τους για το παιχνίδι (M.O. =4.29) ή μιλούν μαζί τους, προκειμένου να εμπλουτίσουν το παιχνίδι τους (M.O. =4.32). Δείχνουν, ακόμη, ενθουσιασμό για τις δραστηριότητες και τις προσπάθειες των παιδιών (M.O. =4.68) και τα βοηθούν να βρουν δραστηριότητες για να παίξουν(M.O. =4.46). Μεγάλο είναι και το ποσοστό εκείνων που διατυπώνουν προτάσεις για το πώς θα μπορούσαν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τα υλικά (M.O. =4.57), δείχνουν τον κατάλληλο τρόπο (M.O. =4.68) και τα βοηθούν στη χρήση των υλικών (M.O. =4.72). Σε έρευνα των Rentzou & Sakellariou, (2012b) στα ερωτήματα αυτά βρέθηκαν να συγκλίνουν οι απόψεις αυτές. Εξετάζοντας τις προθέσεις τους για λεκτική αλληλεπίδραση, είναι φανερό πως οι παιδαγωγοί ευνοούν την συζήτηση με τα παιδιά.

Από την άλλη πλευρά, μικρότερο ήταν το ποσοστό των παιδαγωγών που κάθεται στο πάτωμα και παίζει με τα παιδιά (M.O. =3.62), που τα εμπλέκει σε αμφίδρομη συζήτηση, σχετικά με το παιχνίδι τους (M.O. =3.52) ή που εμπλέκεται στο δραματικό παιχνίδι τους (M.O. =3.64). Όπως και στις έρευνες των Rentzou & Sakellariou, (2012b) λίγοι ήταν οι παιδαγωγοί τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο που όταν τα παιδιά τους μιλάνε επαναδιατυπώνουν τα σχόλιά τους (M.O. =3.05) ή όταν περιγράφουν τις δραστηριότητες των παιδιών προσφέρουν επιπλέον πληροφορίες (M.O. =3.65).

Μέσα από την έρευνα μας αλλά και από αυτήν των Rentzou & Sakellariou, (2012b) μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι παιδαγωγοί μοιράζονται τις ίδιες προθέσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τα παιδιά. Γενικότερα, οι παιδαγωγοί αλληλεπιδρούν θετικά με τα παιδιά, αλλά σύμφωνα με έρευνα των Rentzou & Sakellariou (2012a) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη φροντίδα και όχι τόσο στην εκπαίδευση των παιδιών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: « Συμπεράσματα»**

### **7.1 Εισαγωγή**

Η προσχολική αγωγή καλείται να διαδραματίσει ένα πολύ θετικό ρόλο στην καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων του μικρού παιδιού που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη των σωστών σχέσεων, όχι μόνο στα πλαίσια του προσχολικού χώρου αλλά και στο ευρύτερο συνεχώς μεταβαλλόμενο, κοινωνικό περιβάλλον (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008). Το παιδί μέσα από την εμπλοκή του στον παιδικό σταθμό μαθαίνει να επικοινωνεί, να δημιουργεί ανθρώπινες σχέσεις, να αποκρυπτογραφεί τους άδηλους συνήθως κανόνες που διέπουν την ανθρώπινη συμβίωση (Γκότοβος, 2002a, Ματσαγγούρας, 2000a).

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο να παρουσιάσει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους παιδαγωγούς που συμμετείχαν, καθώς επίσης και να προτείνει αρχές και τρόπους για την ανάπτυξη μίας καλύτερης σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών.

### **7.2 Συμπεράσματα**

Με βάση την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών υπάρχει σε μεγάλο βαθμό. Στην πλειοψηφία τους οι παιδαγωγοί ενδιαφέρονται πολύ για θέματα που αφορούν την διανοητική και την ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών και δηλώνουν ότι έχουν μια αποτελεσματική επικοινωνία μαζί τους. Η σχέση νηπιαγωγού-παιδιού συμβάλλει κι αυτή με τη σειρά της στην ανάπτυξη και μπορεί να ενισχύσει τις στρατηγικές και τις εμπειρίες που τα παιδιά φέρουν μαζί τους από το οικογενειακό περιβάλλον (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994, όπως βρέθηκε στο Γρηγοριάδης & Τσιγγίλης, 2008). Καθώς τα παιδιά πραγματοποιούν τη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί αναλαμβάνουν εκούσια ή ακούσια το ρόλο του γονεϊκού υποκατάστατου (Pianta, 1999). Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική

πράξη είναι πρωτίστως μια διαπροσωπική διαδικασία, γίνεται αντιληπτό ότι η σχέση νηπιαγωγού-νηπίου τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τους Pianta & Nimetz (1989), ως «θετική σχέση» περιγράφεται μία σχέση, η οποία χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, εγκαρδιότητα, συναισθηματικό δέσιμο και οικειότητα, ενώ ως «αρνητική σχέση», χαρακτηρίζεται μία σχέση η οποία χαρακτηρίζεται κυρίως από αντιπαραθέσεις, εντάσεις, διαφωνίες και συγκρούσεις. Έρευνες στα ελληνικά νηπιαγωγεία έχουν μόλις πρόσφατα αρχίσει να επικεντρώνονται στην σχέση παιδαγωγού – παιδιού (Γρηγοριάδης & Τσιγγίλης, 2008). Ο Pianta (1994) επεσήμανε ότι η σχέση παιδαγωγού – παιδιού στο νηπιαγωγείο θεωρείται ένα μεγάλο μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας που έχει πολυσύνθετους και καθοριστικούς παράγοντες, όπως είναι η προσαρμογή και η επιτυχία στο σχολείο. Η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τον παιδαγωγό συνεχώς κερδίζει την αναγνώριση ως ένας παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική προσαρμογή και επιτυχία (Γρηγοριάδης & Τσιγγίλης, 2008).

Επιπλέον, επειδή η αλληλεπίδραση παιδιού - παιδαγωγού συχνά αναγνωρίζεται ως το κλειδί για τη σχολική επιτυχία είναι δύσκολο να μιλήσουμε για τη βελτίωση της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο, χωρίς προηγουμένως να έχει διασφαλισθεί ότι τα παιδιά θα έχουν μια ζεστή και υποστηρικτική σχέση με τους δασκάλους τους (Lynch & Cicchetti, 1992? Pianta, 1994 , όπως βρέθηκε στο Γρηγοριάδης & Τσιγγίλη, 2008). Σύμφωνα με έρευνα των Γρηγοριάδη & Τσιγγίλης, (2008) τόσο στα ελληνικά νηπιαγωγεία όσο και στα αμερικάνικα, οι παιδαγωγοί παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά για να αναπτύξουν τις ιδέες τους, να σχηματίσουν υποθέσεις, να κάνουν λάθη και να μάθουν μέσα από αυτά, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με ένα συνεργατικό τρόπο και να σέβονται τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις διαφορές.

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από την παρούσα έρευνα, οι παιδαγωγοί χαρακτηρίζουν τη σχέση τους με τα παιδιά ως θερμή, υποστηρικτική και στενή με χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και άλλες έρευνες, όπως είναι αυτές των Γρηγοριάδης & Τσιγγίλης, (2008) και Rentzou & Sakellariou (2012b). Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στη έρευνα ανέφεραν ότι η σχέση τους με τα παιδιά χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο οικειότητας,

επικοινωνίας και εγκαρδιότητας. Όπως αναφέρει και ο Γρηγοριάδης (2005) σε σχετική έρευνα, η αίσθηση ασφάλειας, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η από κοινού βίωση συναισθημάτων και εμπειριών με τα παιδιά είναι ορισμένα μόνο από τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι παιδαγωγοί στη σχέση τους με τα παιδιά (Γρηγοριάδης, 2005).

Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα δεν διακρίνονται συγκρούσεις, εντάσεις και προβλήματα στη σχέση των παιδαγωγών με τα παιδιά. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι έρευνες των Γρηγοριάδης (2005) και Rentzou & Sakellariou (2012a). Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα δεδομένου ότι δεν επαληθεύτηκε η αρχική επιφύλαξη ότι οι παιδαγωγοί για λόγους κοινωνικού γοήτρου θα ήταν επιφυλακτικοί ως προς το εύρος και την ειλικρίνεια των απαντήσεών τους (Γρηγοριάδης, 2005). Ακόμη, σημειώθηκε μικρός μέσος όρος σε ερωτήσεις που αφορούσαν την εξάρτηση των παιδιών από τον παιδαγωγό. Από την άλλη πλευρά σε σχετική έρευνα (Γρηγοριάδης, 2005) ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό παιδαγωγών κάνει λόγο για συμπεριφορές έντονης εξάρτησης, από μία μερίδα παιδιών.

Ακόμη, είναι φανερό τόσο στη συγκεκριμένη έρευνα όσο και σε αυτή των (Rentzou & Sakellariou, (2012c) ότι οι παιδαγωγοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές έτσι ώστε να καλλιεργήσουν μία σωστή σχέση αλληλεπίδρασης με τα παιδιά. Οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι επιζητούν την αλληλεπίδραση με τα παιδιά ενώ σημειώθηκαν χαμηλές βαθμολογίες σε ακατάλληλες μορφές αλληλεπίδρασης, όπως είναι η τιμωρία (Rentzou & Sakellariou, 2012a).

Εν κατακλείδι η παρούσα έρευνα στοχεύει στην εξέταση των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών. Τα στοιχεία που προκύπτουν δεν έρχονται σε αντίθεση με στοιχεία παρόμοιων ερευνών, αντιθέτως συγκλίνουν στην άποψη ότι η ποιότητα της σχέσης παιδαγωγού παιδιού είναι πολύ σημαντική ενώ χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό θετική.

### 7.3 Εισηγήσεις

Η προσχολική αγωγή σύμφωνα με την Rentzou (2011), είναι ένα επάγγελμα που απαιτεί από το επαγγελματικό προσωπικό να εργάζεται με αφοσίωση και συνέπεια με άτομα που χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας, όπως είναι τα μικρά παιδιά. Η σχέση παιδιού – παιδαγωγού χαρακτηρίζεται ως μια πολύ σημαντική σχέση. Παρόλα αυτά, έχουν αναληφθεί περιορισμένες ερευνητικές πρωτοβουλίες σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να διεξαχθούν έρευνες για να διαπιστωθούν οι απόψεις των παιδαγωγών και οι προθέσεις τους ως προς τη σχέση τους με τα παιδιά και τις παιδαγωγικές τακτικές που ακολουθούνται.

Επιπλέον, όσον αφορά τις μελλοντικές έρευνες, καλό είναι να πραγματοποιούνται σε Πανελλήνιο επίπεδο, με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας και να πραγματοποιούνται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, σε εύλογα χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε να παρακολουθείται η εξέλιξη του φαινομένου. Σε περίπτωση που εντοπίζεται κάποιο πρόβλημα, αυτό πλέον θα γίνεται έγκαιρα και θα προτείνεται άμεσα κάποια λύση (Πολυχρονόπουλος, 2008). Προτείνεται να συσχετίζονται οι έρευνες καταγραφής των αντιλήψεων εκείνων που συμμετέχουν στην παιδαγωγική σχέση με τις έρευνες που βασίζονται σε μεθόδους παρατήρησης.

Επιπρόσθετα, καλό θα ήταν να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες οι απόψεις των παιδιών. Από τη μια πλευρά οι παιδαγωγοί είναι σε θέση να επισημάνουν πολλές πλευρές των σχέσεων τους με τα παιδιά, από την άλλη πλευρά όμως η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τη σχέση με το παιδαγωγό μπορεί να αναδείξει μία νέα οπτική γωνία και να αποκαλύψει διαφορετικά κριτήρια και σημεία αναφοράς για τη λειτουργία της σχέσης (Γρηγοριάδης, 2005).

Ένας παράγοντας, ο οποίος θα μπορούσε να συμβάλει προς μια βελτιωτική κατεύθυνση της σχέσης παιδιού - παιδαγωγού, είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να είναι συνεχής, εξαιτίας των συνεχών μεταβολών στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να συμμετέχουν σε οργανωμένα σεμινάρια και εργαστήρια, από τη στιγμή που κατά τη φοίτησή τους, δεν είχαν λάβει την απαραίτητη κατάρτιση για να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους. Παράλληλα, και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι πιο αποτελεσματική όταν γίνεται σε αλληλεπίδραση με συναδέλφους, γονείς, μαθητές

(Darling Hammond & McLaughlin, 1995· Clement & Vanderberghe, 2000· Craig, 1999).

Ειδικότερα, όσον αφορά την αλληλεπίδραση με συναδέλφους, βασικά της συστατικά θα πρέπει να αποτελούν η ανταλλαγή απόψεων, συναισθημάτων και αντιλήψεων των εργαζομένων σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον εργασιακό τους χώρο, η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης των δύσκολων περιπτώσεων, οι υποδείξεις τρόπων επιτυχούς παρέμβασης για την ενίσχυση της σχέσης τους με τα παιδιά. Ο κάθε παιδαγωγός αντιλαμβάνεται τις παιδαγωγικές πρακτικές και γενικότερα τα τεκταινόμενα της σχολικής ζωής, από τη δική του οπτική γωνία, σχηματίζοντας υποκειμενική γνώση και γνώμη για αυτά. Μέσα από την υποκειμενικότητα αυτή, δημιουργείται μια «κοινή γνώση» για την σχολική ζωή και το παιδαγωγικό γίγνεσθαι. Η κοινή αυτή γνώση απαρτίζεται από μια ποικιλία απόψεων όλων των παραγόντων της αγωγής και της μάθησης και διαμορφώνεται στα πλαίσια διαφόρων παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων (Βάρδα, 2010). Με αφετηρία αυτή την κοινή γνώση και γνώμη διαμορφώνονται οι παιδαγωγικοί στόχοι και το διδακτικό έργο του παιδαγωγού, οδηγώντας στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής δράσης και μαθησιακής διαδικασίας, που ξεφεύγει από τα στενά όρια του προγράμματος σπουδών και ανταποκρίνεται περισσότερο στις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Γκότοβος, 2002b).

Θα πρέπει, λοιπόν, να υπάρχουν κοινές απόψεις για το τι θεωρείται σωστό για την εκπαίδευση των παιδιών και να ακολουθούνται κοινές πρακτικές. Η πολιτεία θα πρέπει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις για να μπορούν να αντεπεξέλθουν στο απαιτητικό πρόγραμμα της δουλειάς τους. Η κατανόηση των προβλημάτων, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισής τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι με αυτόν το τρόπο αυξάνονται και οι επιτυχίες των μαθητών.

Κλείνοντας αυτή την εργασία, θα υπενθυμίσουμε τα λόγια του Farber, (1991) ο οποίος τονίζει με έμφαση ότι η κοινωνία, θα πρέπει επιτέλους να καταλάβει ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την εθνική της προτεραιότητα. Ακόμη, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας, πως όταν τα παιδιά είναι θεατές των εξελίξεων και δε συμμετέχουν ενεργά τότε δεν έχουν και πραγματική πρόσβαση στη γνώση. Η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που έχει νόημα για τα

ίδια, προσφέρει τα κίνητρα για την κατάκτηση γνώσεων δεξιοτήτων και στάσεων. Είναι απαραίτητο επομένως ο παιδαγωγός να ακούει τα λόγια, να παρατηρεί τις πράξεις, τις συμπεριφορές και τα έργα των παιδιών και να τα αξιοποιεί ως πηγή έμπνευσης για το σχεδιασμό του προγράμματος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

-Αθανασίου, Λ., και Νιτσίου, Χ. (2012). Ο παραγόμενος λόγος των παιδιών στο νηπιαγωγείο: προβλήματα-προοπτικές. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Οι σχολές των επιστημών της αγωγής, ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Λευκωσία.

-Αθανασοπούλου, Μ. (2010). *Τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας για μάθηση*. Διπλωματική εργασία.

-Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

-Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

-Αραβάνη, Γ. Ε. (1990). Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου – μαθητών ως ψυχοκοινωνιολογικό φαινόμενο της σχολικής τάξης. Παιδαγωγική έρευνα. Απόψεις και εκτιμήσεις σπουδαστών και δασκάλων. Αθήνα: Γρηγόρη.

-Βάρδα, Κ. (2010). *Διαθεματική προσέγγιση: ο νέος αναβαθμισμένος ρόλος του παιδαγωγού και η διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης στο σύγχρονο Ελληνικό νηπιαγωγείο*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

-Βασίλαρου, Β. (2010). Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των συναισθημάτων μέσα από την αγωγή υγείας, *Πρακτικά του ελληνικού ινστιτούτου εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

-Βρεττός, Γ.Ε. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Art of text.

-Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Ατραπός.

-Γέρου, Θ. (1975). *Αντιδημοκρατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηράκλειτος.

-Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία. Στάσεις – αντίληψη του προσώπου-στερεότυπα - επιθετικότητα - δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Γιασεμή, Σ. (2008). *Δεξιότητες επικοινωνίας και γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής ηλικίας*. Δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γκενάκου, Ζ. (2004). *Η λαϊκή παράδοση και η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκλιάου, Ν. (2009). *Αποτελεσματική Εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*, ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002a). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002b). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά.
- Γρηγοριάδης, Α. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γρηγοριάδης, Α., και Τσιγγίλης, Ν. (2008). Ability of the Student Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek Educational Setting, *Journal of Psychoeducational Assessment*. (Doi: 10. 1177/0734282907306894).
- Δανασής – Αφεντάκης, Α. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δημητρέλλου, Μ. (2011). *Η διδασκαλία του δυαδικού συστήματος με χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, μια μελέτη περίπτωσης*. Αθήνα.
- Δημητρίου, Γ. (1980). *Η ψυχολογία της επικοινωνίας στο σχολείο. Για μια καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και σε όσους ασχολούνται με την αγωγή τους*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητρίου - Χατζηνεοφύτου, Α. (2001). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ., και Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ο. Χ. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων. Με στοιχεία επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων*. Ελλήν.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους: Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας. Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναίσθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Κακαβούλης.
- Καραϊνδρου, Α. (2008). *Διερεύνηση της δυνατότητας εκπονήσεως ενός πραξιοκεντρικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο*. Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καραφύλλης, Γ. (2007). *Η φιλοσοφία της παιδείας. Γνωσιολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσιμπάρδης, Μ. (2005). *Νεοελληνική γλώσσα Β' Γυμνασίου, 6<sup>ης</sup> Ενότητας: Παρακολούθω, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές. Διαδακτική προσέγγιση και σχέδιο εργασίας project*. <http://www.pi-schools.gr/programs-yliko>. Πρόσβαση στις 19 Οκτωβρίου 2012.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος.
- Καψάλη, Α. Γ. (2000). *Παιδαγωγική ψυχολογία. Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κιτσαράς, Γ. (1989). Νηπιαγωγός (Προσωπικότητα και κατάρτιση). Στο *Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (σ.σ. 3318-3319). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π. (1983). *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Κοντάκος, Α., και Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. (Επιμέλεια: Ξενάκη, Χ.), Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κοντάκος, Α., και Πολεμικός, Ν. (2008). *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά

γράμματα.

-Κοντάκος, Α., και Σταμάτης, Π. Ι. (2002). *Αρχές μιας επικοινωνιακής 'υγιεινής' στο νηπιαγωγείο*. Στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., και Καλαβάσης, Φ. *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

-Κουγιάλη, Θ. (1978). *Επικοινωνία στη νέα παιδεία*. Αθήνα.

-Κουρετζής, Π. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

-Κουτσουβάνου, Ε., και Αρβανίτη – Παπαδοπούλου, Τ. (2011). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Παπαζήση..

-Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

-Κωστούλη, Τ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης. Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. *Ανακοίνωση στην 26<sup>η</sup> ετήσια συνάντηση εργασίας*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

-Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες εκδόσεις.

-Ματσαγγούρας, Η. (2000a). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

-Ματσαγγούρας, Η. (2000b). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

-Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

-Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

-Μπακιρτζής, Ν. Κ. (2003). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

-Μπακιρτζής, Κ. Ν. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

-Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

-Μπασέτας, Κ. (2009). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές. Βασικές αντιλήψεις: Το φαινόμενο «Πυγμαλίων» και η απόδοση των αιτίων: Παιδαγωγικές παρεμβάσεις: Εμπειρική έρευνα.* Αθήνα: Γρηγόρη.

-Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής.* Αθήνα: Επικαιρότητα.

-Μπίκος, Κ. (2010). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

-Μπλέτσα, Μ. (2010). *Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη βιωματική μάθηση και σε πτυχές της γνωστικής ανάπτυξης στη νηπιακή ηλικία.* Αθήνα.

-Νταλάκας, Θ. Χ. (1983). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία. Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας.* (Επιμέλεια: Κατσιγιανοπούλου – Νταλάκα, Σ.) Γιάννενα.

-Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδάνος.

-Ξωχέλλης, Π. (1999). *Η εισαγωγή στη Παιδαγωγική. Στο Παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

-Ξωχέλλης, Π. (1979). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος.*

-Πασσάκος, Κ. (1980). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν.* Αθήνα.

-Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, Ε. (2002). *Το άγγιγμα δίνει ζωή.* Στο Πολεμικός, Ν., και Κοντάκος, Α. *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-Παρασκευόπουλος, Θ. Δ. (2005). *Συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Το συναίσθημα του φόβου.* Ατραπός.

-Πετράκης, Μ. (2006). *Έρευνα Marketing: Η ερευνητική μεθοδολογία.* Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

-Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., και Καλαβάσης, Φ. (2002). *Εκπαιδευτική Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία.* Αθήνα: Ατραπός.

-Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

-Πόρποδας, Κ.Δ. (1996). *Γνωστική ψυχολογία. Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας. Λύση προβλημάτων.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

-Πρεβεζάνου, Δ. (2009). *Η μη λεκτική επικοινωνία. Μία σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο*. Επιστημονικό Βήμα, 11.

-Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

-Ρήγα, Β. (2001). *Η σωματική έκφραση στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος.

-Σμάγα, Σ. (επιμ.). (1993). *Εξελιζεις και προοπτικές στην προσχολική ηλικία και προσχολική αγωγή: τρία Μεταπτυχιακά με συνεργασία ΔΟΕ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της οπτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατροπός.

-Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατροπός.

-Συνώδη, Ε. (2004). *Προσχολική αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση Αγγλίας και της Ελλάδας*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

-Τσαούσης, Δ. Γ. (1989). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας: Ερμηνευτικό, ελληνο-αγγλικό όρων, αγγλο-ελληνικό όρων, βιογραφικό*. Αθήνα: Gutenberg.

-Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ., Τσατσαρώνη, Α., Κούρου, Μ., Δημόπουλος, Γ., Τσιμογιάννης, Κ., Σιορέντα, Α., Χατζηνικήτα, Β., και Αναγνωστοπούλου, Κ. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης*. (Επιμέλεια: Κουλαΐδης, Β.): Οργανισμός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

-Τσιαντζή, Μ. Σ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά.

-Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατροπός.

-Τσιώλης, Γ. (2011). *Η σχέση της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Οι κοινωνικές επιστήμες τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Επίμαχα θέματα και*

προκλήσεις (Επιμέλεια: Δαφέρμος, Μ., Σαματάς, Μ., Κουκουριτάκης, Μ., και Χιωτάκης, Σ.). Αθήνα.

-Χαραλαμποπούλου, Β. (1971). *Η οδηγητική και το ελεύθερο ανάγνωσμα*. Αθήνα.

-Χαραλαμποπούλου, Γ. Ν. (1986). *Ψυχοπαιδαγωγικά άρθρα και μελετήματα*. Αθήνα.

-Χαραλαμπόπουλος, Α., και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-Χατζηνικολάου – Μαρασλή, Β. Α. (1995a). *Στάδια ανάπτυξης στην πρόωμη παιδική ηλικία. Πρακτικές αγωγής και η σημασία τους*. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά.

-Χατζηνικολάου – Μαρασλή, Β. Α. (1995b). *Διαπολιτισμική αγωγή. Γένεση, Φιλοσοφικοκοινωνική θέση, Λειτουργία, Σκοπός. Τα Εκπαιδευτικά*.

-Χατζησαββίδης, Σ. (2002a). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, καλλιέργεια επικοινωνιακών και προγραφικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Παιδαγωγική σειρά - Gutenberg.

-Χατζησαββίδης, Σ. (2002b). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

-Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

-Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541–552.

-Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. New York: Methuen & Co.

-Asher, S., & Coie, J. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

-Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior: Organizational Behavior and Human Decision Processes*.

-Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453–474.

-Barnes, J. (1987). Teaching experience. In *International encyclopedia of teaching and teacher education*, (pp. 608- 612). Oxford: Pergamon Press.

-Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Literacy Practices. Situated Literacies Reading and Writing in Context*. (Επιμέλεια: Barton, D., Hamilton. M., & Ivancic, R.). London: Routledge.

-Becker, J. (2009). *Language in social contexts: Communicate competence in the preschool years*.

-Bennet, N., & Dunne, E. (1994). *Managing classroom groups*. Stanley Thornes.

-Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). *The teacher – child relationship and children's early school adjustment*.

-Branddock, R. (1958). An extension of the Lasswell formula. *Journal of communication*, 8.

-Carl, B. (2007). *Child caregiver interaction scale*. Διδακτορική διατριβή, Indiana: University of Pennsylvania.

-Chomsky, N., (1964), A review of B.F. Skinner's "Verbal behavior". In J.A. Fodor @ J.J. Katz (Eds) *The structure of language: readings in the philosophy of language*, New Jersey: Prentice Hall.

-Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). *Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

-Cohen, L., & Manion, T. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα:

Μεταίχμιο.

-Cohen, L., Stern, V., & Balaban, N. (1995). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.

-Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Μετάφραση: Σόλμαν, Μ., Επιμέλεια: Μπαμπλέκου, Ζ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδάνος.

-Cole, M., & Cole, S. R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Μετάφραση: Σόλμαν, Μ.), Τυπωθήτω - Δαρδάνος.

-Craig, G. J., Baucum, G. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*, (Επιστημονική Επιμέλεια-Πρόλογος: Βόρρια, Π.) Αθήνα: Παπαζήση.

-Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9(2), 199-161.

-Dance, F. E. X. (1967). *A Helical Model of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

-Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self- understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: University Press.

-Darling - Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8).

-Dau, R. (1975). Der beitrage des kindergartens zur fruchkindlichen sozialisation. In: *F. Neidhardt*.

-De Fleur, M. L. (1966). *Theories of Mass communication*. New York: David Mc Kay.

-De Vries, R. (1969). *Constacy of generic identify in the years of three to six*. *Monographs of the society for research in Child Development*.

-De Vries, R., & Concu, A. (1988). *Interpersonal relation in four year old dyads from constuctivist and Montessory programmes*. *Early child development and care*.

-Dunn, J (1999). Introduction: New directions in research on children's relationships and understanding. *Social Development*, 2(8), 137-142.

-Edwards, D., & Mercer, N. (2001). *Επικοινωνία και έλεγχος*. (Μετάφραση: Ροζάνης, Σ.). Πάτρα.

-Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1997). *Social development*. Στο: Damon, W. & Eisenberg, N, *Handbook of child psychology: Social emotional and personality development*.

- Ellis, A., & Beattie. G. (1986). *The psychology of Language and Communication*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Evans, M. (1986). *Sociometry and education*. London: Routledge.
- Flanders , A. N. (1961). *Some relationships among teacher-influence, pupil attitudes and achievement*. London.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education – Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intension, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fogel, A. (1981). The ontology of gestural communication. In Stark R.E. *Language behavior in infancy and early childhood*, Johnson @ Johnson, Baly Products Company.
- Fontaine, N.S., Dee Torre, L., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2),
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project, Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως εργασία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Gaur, S.A., & Gaur S.S. (2009). *Statistical Methods for Practice and Research – A guide to data analysis using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Hayes, N. (1997). *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στη ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hedge, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837–847.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educating young children: active learning practices for preschool and child care programs*. High/Scope Press.
- Howes, C. (2000). *Social – emotional classroom climate in childcare, child - teacher relationships and children's second grade peer relations social development*, 9(2), 191-204.
- Hurst, V., & Joseph, J. (1998). *Supporting early learning. The way forward*. Buckingham: Open University Press.
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of*

*personality and social psychology*, 58.

-Kagan, D. (1992). Implication of research on teacher belief. Στο *Educational Psychologist*, 27(1), 75.

-Karness M. B., & Lee R. C. (1979). *Early childhood education: What research says to teachers*, Reston, V. A., Council for exceptional children.

-Klein, M. (2004). *Οι απαρχές της μεταβίβασης και άλλα κείμενα*. (Μετάφραση: Πανάγου, Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

-Kremenitzer, J. P., & Miller, R. (2003). Special role of the early childhood practitioner: a pedagogical model for all teachers of all levels. *Ανακοίνωση στο International conference of education*, Honolulu, Hawaii, 7-10 January 2003.

-Kotzman, A. (1989). *Listen to me, listen to you. A practical guide to improving self-esteem, listening skills and assertiveness*. Australia: Penguin Books Ltd.

-Lara-Cinisomo, S., Sidle Fuligni, A., Daugherty, L., Howes, C., & Karoly, L. (2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1).

-Lasswell, H. D. (1948). *The structure and Function of Communication in society*, in Bryson *The communication of Ideas*. New York: Harper and Brothers.

-Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.E., Sylva, K., Stein, A., & the FCCC Team. (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177–209.

-Maccoby, E. E. (1980). *Social Development: Psychological Growth and the Parent Child Relationship*. New York: Harcourt Brace Janovich.

-Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431–452.

-McMillan D.L., Jones R. L., & Meyers C. E. (1976). Mainstreaming the mildly retarded: some questions, cautions and guidelines. In *mental retardation*, 14, 3-10.

-Matveev, A. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research. *Bulletin of Russian Communication Association*. 1 (1), 59-67.

-Moll, L., & Whitemore, K. (1999). *Η μετάβαση από την κοινωνική μετάβαση στην κοινωνική συναλλαγή*. (Μετάφραση: Πουλογεωργάτου, Α.). Πάτρα.

- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Piaget. J. (1969). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. (Επιμέλεια: Ανθούλιας, Τ., Μετάφραση: Βερβερίδης, Α.) Παρίσι: «Νέα Σύνορα» Λιβάνη.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). *Relationships between teachers and children: Associations with behavior at home and in the classroom*.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). *Teacher–child relationships and the process of adjusting to school*.
- Pianta, R. C. (1994). *Patterns of relationship between children and kindergarten teachers*.
- 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*.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2010a). The quality of early childhood educators: Children's *Early* interaction in Greek day care centres. *Early Childhood Education Journal*. (Doi: 10.1007/s10643-010-0403-3).
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2010b). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmental appropriate practices in early childhood education. *Child Development and Care*. (Doi:10.1080/03004430.2010.509796).
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Robertson, J. (1996). *Effective classroom control. Understanding teacher – student relationships*. John Robertson.
- Robson, S. (1996). Home and school: A potentially powerful partnership. In Robson, S., & Smedley, S., *Education in early childhood, first things first*. London: David Falton Publishers in Association with the Roehampton Institute.
- Rudasill, K. M., & S.E. Rimm-Kaufman. 2009. Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly* 24, 107–20.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012a). Comparing beliefs and intensions about the

importance of teacher – child interactions among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*. (DOI: 10.1080/1350293X.2012.681129).

-Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012b). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs and intensions about the importance of teacher - child Interactions. *Early Childhood Education Journal*. (DOI: 10.1007/s10643-011-0472-y).

-Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012c). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs and intensions about the importance of teacher – child interactions. *Early Child Development and Care*. (DOI:10.1080/03004430.2010.545887).

-Salmon, J. M. (1998). *Kindergarten Teacher's and Children's Perceptions of the Teacher – Child Relationship*. Διδακτορική διατριβή. Los Angeles: University of California.

-Salvin, R. (2007). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Allyn & Bacon.

-Schramm, W. (1954). *How communication works*. Urbana: University of Illinois Press.

-Scribner, S., & Cole, M. (1992). *Συνέπειες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη*. (Επιμέλεια: Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

-Shuhui, C. (2001). Exploring kindergartner's social and cognitive competence: application of ECLS-K. *Διδακτορική διατριβή*, Maryland: Graduate Scholl of the University of Maryland, College Park.

-Shunk, H.P. (2010). *Θεωρίες μάθησης μια εκπαιδευτική προσέγγιση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

-Shipman, D. M. (1967). Education and college culture. *British Journal Of Sociology*, 18, 430.

-Slabin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη*. (Μετάφραση: Εκκεκάκη, Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

-Slobin, D. (1992). *Παιδιά και γλώσσα. Τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο σε όλον τον κόσμο*. (Επιμέλεια: Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

-Steinberg, M. S. (1993). Teacher – Student relationships and children's adjustment to kindergarten and first grade. Διδακτορική διατριβή. Virginia: University of Virginia.

-Stener – Faye, B. (2005). *Η ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών*. (Επιμέλεια: Κουβαράκου, Ν.). Αθήνα: Ελλην.

-Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of research. In Grouws D., *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.

-Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489–514.

-Vygotsky, L. (1986). *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.

-Watzilawick, P. (1971). *Πραγματολογία της ανθρώπινης επικοινωνίας*. Roma: Astrolabio - Ubaldini.

-Weare, K., & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Παγκόσμια οργάνωση υγείας Γραφείο Ευρώπης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ