

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΧΕΣΕΩΝ

THE PERCEPTIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS AND PUPILS ABOUT THE TYPE OF THEIR RELATIONSHIP

Αγγελική Κοκκόση
Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστήμιο Πατρών
akokkosi90@gmail.com

Μαρία Πούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστήμιο Πατρών
mpoulou@upatras.gr

Περίληψη

Η εν λόγω εργασία επιχειρεί να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και των μαθητών τους για το είδος των μεταξύ τους σχέσεων. Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν 216 παιδιά προσχολικής ηλικίας και 12 νηπιαγωγοί. Οι αντιλήψεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών για το είδος των μεταξύ τους σχέσεων αντλήθηκαν με ατομικές συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν ότι οι σχέσεις τους με τα παιδιά χαρακτηρίζονται περισσότερο από οικειότητα, εμπιστοσύνη και εγγύτητα παρά από διαφωνία. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς ως σχέσεις βασισμένες στην υποστήριξη και την αυτονομία.

Λέξεις κλειδιά

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Αντιλήψεις μαθητών, Προσχολική ηλικία, Σχέσεις παιδιών εκπαιδευτικών.

Abstract

This paper attempts to study the perceptions of pre-school teachers and their pupils about the type of relationship between them. The survey sample consisted of 228 individuals: 216 pre-school children and 12 kindergarten teachers. The perceptions of children and teachers on the type of relationship between them were drawn from individual interviews and questionnaires. The results show that in the majority of cases the teachers consider their relationships with children to be characterized by intimacy, trust and proximity rather than by disagreement.

Preschool children perceive their relationships with teachers as support and autonomy-based relationships.

Key words

Pre-school age, Relationships children teacher, Teacher perceptions, Student perceptions.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Σχέσεις παιδιών και εκπαιδευτικών

Τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή περνούν αρκετές ώρες της ημέρας τους στο σχολείο με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν σημαντική θέση στην καθημερινότητα τους και οι μεταξύ τους σχέσεις να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους (Hamilton & Howes, 1992, Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Ιδιαίτερα σε περιόδους που οι αναπτυξιακές διαδικασίες αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες και απαιτήσεις, όπως η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών ενδέχεται να συνιστούν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και σημείο αναφοράς το οποίο προσδίδει σταθερότητα και οργάνωση στις αναπτυξιακές διαδικασίες (Γρηγοριάδης, 2005, Pianta & Steinberg, 1992).

Η ύπαρξη θετικών και στενών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζει την επιτυχή σχολική επίδοση και προσαρμογή τους, ενώ παράλληλα συνδέεται με την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Harmer & Pianta, 2001, Howes et al., 1994, Pianta & Stuhlman, 2004, Spilt, Koomen & Mantzicopoulos, 2010). Αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, βελτιώνει τις δεξιότητες συνεργασίας τους, ενώ μειώνει τον αριθμό των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο. Σχέσεις χρόνιας αντιπαράθεσης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών φανερώνουν χαμηλότερα ποσοστά συνεργασίας και συμμετοχής στην τάξη για τους μαθητές. Η ύπαρξη θετικών και στενών σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησής τους συνδέεται με τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών κατά το δεύτερο χρόνο. Ακόμη, η δημιουργία αρμονικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς στην αρχή της χρονιάς συντελεί στην βελτίωση της ικανότητάς τους να ρυθμίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους στο τέλος αυτής (Birch & Ladd, 1996, Ergur, 2009, Hughes & Cavell, 1999, Pianta et al., 1992, Pianta, Steinberg & Rollins, 1995, Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Dodge Magee & Spritz, 2001, Spilt et al., 2010).

Από την άλλη, ανεπαρκείς σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών ενδέχεται να οδηγήσουν τους μαθητές στο να αντιπαθήσουν το σχολείο και να αισθανθούν αποξένωση με αποτέλεσμα να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν αντικοινωνική συμπεριφορά, παραβατικότητα και σχολική αποτυχία (Abbott, O'Donnell,

Hawkins, Hill, Kosterman & Catalano, 1998, Darling-Hammond, Aneess & Ort, 2002, Gambone, Klem & Connell, 2002, McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002, Osher, Sprague, Weissberg, Axelrod, Keenan, Kendziora et al., 2007). Αντίθετα όταν οι σχέσεις παιδιών και εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από εγγύτητα και υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη (Jennings & Greenberg, 2009) και οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια προκειμένου να εξερευνήσουν νέες ιδέες και να πάρουν ρίσκα (Mitchell-Copeland, Denham & DeMulder, 1997, Murray & Greenberg, 2000, Watson, 2003). Παράλληλα, προωθούνται συναισθήματα ασφάλειας και συνεκτικότητας μεταξύ των μαθητών, παρέχοντάς τους την κοινωνική υποστήριξη που είναι απαραίτητη για να ευδοκιμήσουν κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά (Abbott et al., 1998, Darling-Hammon et al., 2002, Gambone et al., 2002, McNeely et al., 2002, Osher et al., 2007).

1.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση σχέσεων με μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί με το να χρησιμοποιούν τις συναισθηματικές δεξιότητες τους κατά τη διαδικασία της μάθησης, με το να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών τους και με το να τους γνωστοποιούν σταθερά όρια μέσα στην τάξη προάγουν την ύπαρξη θετικών και στενών σχέσεων μαζί τους ενώ δημιουργούν μια ευνοϊκή ατμόσφαιρα για μάθηση (Ergur, 2009, Shields et al., 2001).

Αρκετές φορές η αίσθηση που αφήνουν οι εκπαιδευτικοί να εκλάβουν τα παιδιά, σχετικά με το είδος των μεταξύ τους σχέσεων, είναι συνώνυμη με τις αντιλήψεις των ίδιων για τις απόψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές τους για αυτούς. Επιπλέον, οι απόψεις των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους συνδέονται με τις κλίμακες για τη συμπεριφορά που έχουν συμπληρώσει οι εκπαιδευτικοί (Pianta et al, 2004, Spilt et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές τους, με το να μάθουν και να αντιληφθούν τις ανάγκες τους, να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους, χρειάζεται να γνωρίσουν τη συναισθηματική διάσταση που υφίσταται στη μάθηση, να αντιληφθούν το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαιδευτική πρακτική και να δουλέψουν πάνω σε αυτή (Hawkins & Catalano, 1992 όπ. αναφ. στο Ergur, 2009). Η ύπαρξη υποστηρικτικού συναισθηματικού κλίματος στην τάξη ευνοεί τη συναισθηματική, κοινωνική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που λαμβάνουν «σταθερή» συναισθηματική υποστήριξη ενώ είναι πολύ σημαντικός δείκτης ποιοτικών τάξεων (Bailey, Zinsser, Curby, Denham & Bassett, 2013, Bierman et al., 2008, Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes, 2008, Curby, Stuhlman, Grimm, Mashburn, Chomat-Mooney, Downer, Hamre & Pianta, 2011, Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin, 2008, Mashburn et al., 2008, Morris et al., 2013, Stipek & Byler, 2004, Zinsser, Bailey, Curby, Denham &

Bassett, 2013). Αντίθετα η επικράτηση συναισθηματικής μεταβλητότητας ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την επιτυχή σχολική επίδοση των μαθητών και την ικανότητά τους να ρυθμίζουν-διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους (Kaplan & Berman, 2010 όπ. αναφ. στο Zinsser et al., 2013). Σημαντικό παράγοντα για την ύπαρξη ενός «σταθερού» συναισθηματικού κλίματος αποτελεί η έλλειψη άγχους από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Όταν κάποιος αδυνατεί να διαχειριστεί τη δική του συναισθηματική κατάσταση αποτελεσματικά είναι αδύνατον να συμβάλει καθοριστικά στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών (Bailey et al., 2013).

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα προκειμένου να δημιουργηθούν θετικά περιβάλλοντα μάθησης λαμβάνουν ελάχιστη επιμόρφωση και σχεδόν μηδενική καθοδήγηση για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη ενώ εκτίθενται ελάχιστα σε προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης έως ότου κληθούν να τα διδάξουν ή να τα εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους (Fleming & Bay, 2004). Άλλοι πάλι δεν αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στη διαδικασία μάθησης, όντας ικανοποιημένοι από τις διδακτικές τους δεξιότητες (Ergur, 2009, Mortiboys, 2005).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας μελέτης που εξετάζει εάν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας επηρεάζουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Στόχος της έρευνας που θα σας παρουσιάσουμε στο παρόν άρθρο είναι η μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και μαθητών για το είδος των μεταξύ τους σχέσεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: 1^ο: Ποιες αντιλήψεις έχουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους; 2^ο: Ποιες αντιλήψεις έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς τους;

2.2. Συμμετέχοντες έρευνας

Οι συμμετέχοντες της εν λόγω μελέτης αποτελούν δείγμα μη πιθανοτήτων καθώς δεν αντιπροσωπεύουν τον ευρύτερο πληθυσμό του νομού Αχαΐας και δεν επιδιώκεται η προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η δειγματοληψία ανήκει στην κατηγορία «βολική» (συμπτωματική ή ευκαιριακή, όπως ονομάζεται ορισμένες φορές) δειγματοληψία καθώς περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται στο περιβάλλον του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Εκπαιδευτικοί:

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν εθελοντικά δώδεκα νηπιαγωγοί του νομού Αχαΐας. Συγκεκριμένα, στο σύνολο τους ήταν γυναίκες και οι τρεις εργάζονταν σε νηπιαγωγεία ημι-αστικής περιοχής του νομού Αχαΐας ενώ οι υπόλοιπες εννέα σε νηπιαγωγεία αστικής περιοχής.

Μαθητές:

Στην μελέτη συμμετείχαν 216 παιδιά, από τα οποία τα 114 ήταν αγόρια και τα 102 κορίτσια. Νήπια ήταν τα 157 και προνήπια τα 59.

2.3. Ερευνητικά Εργαλεία**2.3.1. Student-Teacher Relationship Scale-Short Form (STRS-SF)**

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους χρησιμοποιήσαμε το ερευνητικό εργαλείο STRS-SF. Η πρώτη έκδοση του STRS περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις χωρισμένες σε τρεις διαστάσεις (Διαφωνία-Conflict, Εμπιστοσύνη-Εγγύτητα-Closeness και Εξάρτηση-Dependency) δημιουργήθηκε από τον Pianta και τους συνεργάτες του στην προσπάθεια τους να αξιολογήσουν το ρόλο που διαδραματίζουν οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Δημιούργησαν ένα test, ερωτηματολόγιο το οποίο μετρά τις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς τους σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Pianta & Nimetz, 1991, Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Η αρχική κλίμακα του STRS αναπτύχθηκε σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης και το Q-Set (Tsigilis et al., 2008). Δεδομένου όμως ότι το STRS δινόταν μαζί με άλλα εργαλεία, ο Pianta και οι συνεργάτες του πρότειναν μια συντομότερη έκδοση του, η οποία ονομάστηκε Student-Teacher Relationship Scale-Short Form (STRS-SF) και απαιτούσε λιγότερο χρόνο για να συμπληρωθεί.

Το STRS-SF αποτελεί ένα μέτρο αυτό-αναφοράς με 15 ερωτήσεις οι οποίες συμπληρώνονται με κλίμακα μέτρησης στάσεων πέντε σημείων τύπου Likert από το 1 (Δεν Ισχύει), 2 (Ισχύει πολύ σπάνια), 3 (Ισχύει πότε-πότε), 4 (Ισχύει συχνά) έως το 5 (Ισχύει Απόλυτα) και έχει τη μορφή ερωτηματολογίου. Έχει σχεδιαστεί προκειμένου να εκτιμά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους (Pianta, 2001). Οι ερωτήσεις εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές τους και συμπληρώνονται ατομικά για το κάθε παιδί. Επιπλέον εκτιμούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τα παιδιά δηλαδή τι νομίζουν οι ίδιοι ότι τα παιδιά νιώθουν για αυτούς και τι παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις συμπεριφορές των παιδιών ως προς τους ίδιους (Pianta et al., 1991). Οι ερωτήσεις του χωρίζονται σε δύο κλίμακες, η πρώτη ονομάζεται «Εμπιστοσύνη-Εγγύτητα» και στην οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί κατά πόσο αισθάνεται ότι η

σχέση του με τον μαθητή χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, οικειότητα, τρυφερότητα, στοργή και ανοιχτή επικοινωνία (8 ερωτήσεις). Η δεύτερη κλίμακα ονομάζεται «Διαφωνία» και περιλαμβάνει ερωτήσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το βαθμό που η σχέση του με τον μαθητή χαρακτηρίζεται από αρνητικότητα (7 ερωτήσεις) (Harme et al., 2001, Pianta et al., 2004). Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και έχει χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα από τους κ. Τσιγγίλη και κ. Γρηγοριάδη (Tsigilis et al., 2008).

Τέλος, όσον αφορά το δείκτη αξιοπιστίας α Cronbach για τις δύο κλίμακες του ερευνητικού εργαλείου STRS-SF κυμαίνονται από 0,7 έως 0,9. Διαπιστώνουμε ότι και οι δύο παρουσιάζουν αρκετά υψηλή τιμή γεγονός που μας επιτρέπει να τις θεωρήσουμε αξιόπιστες (τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές) (Μάρκος, 2013).

3.3.2. Young Children's Appraisals of Teacher Support (Y-CATS)

Προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες για τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις σχέσεις τους με τους νηπιαγωγούς τους χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Y-CATS, το οποίο έχει αναπτυχθεί για αυτό το σκοπό. Το Y-CATS περιλαμβάνει συνολικά 27 διχοτομημένες ερωτήσεις (ΝΑΙ ή ΟΧΙ) χωρισμένες σε τρεις κλίμακες. Συγκεκριμένα, η πρώτη κλίμακα ονομάζεται «Υποστήριξη» και περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες φανερώνουν τις αντιλήψεις των παιδιών για την υποστήριξη, ενθάρρυνση και αποδοχή που θεωρούν ότι τους παρέχουν οι εκπαιδευτικοί τους (11 ερωτήσεις). Η δεύτερη κλίμακα ονομάζεται «Διαφωνία» και αποτελείται από ερωτήσεις που μαρτυρούν τις αντιλήψεις των μαθητών για την ύπαρξη διαφωνίας στις αλληλεπιδράσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους (10 ερωτήσεις). Τέλος, η τρίτη κλίμακα ονομάζεται «Αυτονομία» και εμπεριέχει ερωτήσεις που μας πληροφορούν για τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών τους οι οποίες προωθούν τη διεξαγωγή αυτόνομων και αυτοκατευθυνόμενων δραστηριοτήτων από τα παιδιά (6 ερωτήσεις) (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003, Spilt et al., 2010).

Κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν δύο κουτιά το ένα παρίστανε ένα ταχυδρομικό κουτί στο οποίο τα παιδιά έριχναν τις ερωτήσεις με τις οποίες συμφωνούσαν, δηλαδή απαντούσαν ναι και ένα που συμβόλιζε ένα κάδο απορριμμάτων στο οποίο έριχναν τις ερωτήσεις που διαφωνούσαν. Η χρήση των δύο κουτιών γίνονταν εύκολα αντιληπτά από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ελαχιστοποιείτο η εξάρτηση των παιδιών από τις λεκτικές τους ικανότητες και κρατούν την προσοχή τους αμείωτη σε όλη την διαδικασία. Η ερευνήτρια πριν ξεκινήσει τη διαδικασία της συνέντευξης εστίαζε τη προσοχή του παιδιού στον εκπαιδευτικό της τάξης και γνωστοποιούσε στο παιδί ότι οι ερωτήσεις αφορούν τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Επιπλέον ενημέρωνε το παιδί για

την διαδικασία και το διαβεβαίωσε για την εχεμύθεια που θα τηρηθεί στις απαντήσεις του. Στη συνέχεια, διάβαζε τις ερωτήσεις στα παιδιά ενώ παράλληλα κρατούσε μια κάρτα στην οποία αναγραφόταν η εκάστοτε ερώτηση προκειμένου το παιδί τοποθετώντας της στο αντίστοιχο κουτί να γνωστοποιήσει και την απάντησή τους (ταχυδρομικό κουτί-συμφωνεί, κάδος απορριμμάτων- διαφωνεί). Στο τέλος κατέγραφε τις απαντήσεις των παιδιών σε ένα χαρτί στο οποίο υπήρχαν δύο στήλες. Αριστερά σε κάθετη διάταξη υπήρχαν οι ερωτήσεις που απευθύνονταν στα παιδιά και δεξιά δύο στήλες, στη μια αναγραφόταν το ναι και στην άλλη το όχι προκειμένου να σημειώνονταν οι απαντήσεις των παιδιών. Μέσος όρος διάρκειας της διαδικασίας ήταν 9-13 λεπτά (Mantzicopoulos et al., 2003).

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των ερωτήσεων της συνέντευξης πριν τη χρήση της προκειμένου να γίνει η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου ώστε να είναι εύκολα κατανοητό από τα παιδιά. Η ερευνήτρια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ρώτησε τους μαθητές πώς αντιλαμβάνονται τις λέξεις που περιέχονται στις ερωτήσεις για να μην υπάρχουν εννοιολογικά προβλήματα. Προκειμένου να εξαφανιστεί οποιαδήποτε μεροληψία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων προκειμένου οι ερωτηθέντες να αντιληφθούν με ακρίβεια τι ακριβώς τους ρωτούν και να μην υπάρξουν περιθώρια για παρανοήσεις (Cohen et al., 2008). Στην Ελλάδα έχει μεταφραστεί και έχει χρησιμοποιηθεί πιλοτικά από τις Πούλου, Ζήση και Πλαστουργού (2013).

Τέλος, υπολογίζοντας το δείκτη αξιοπιστίας α Cronbach, για τις κλίμακες του ερευνητικού εργαλείου Y-CATS διαπιστώνουμε ότι κυμαίνεται από 0,4 έως 0,6. Η μια κλίμακα παρουσιάζει μέτρια τιμή ενώ οι άλλες δύο κλίμακες εμφανίζουν χαμηλή τιμή. Οι τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές (Μάρκος, 2013).

3. Ανάλυση

3.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους

Το ερευνητικό εργαλείο Student-Teacher Relationship Scale-Short Form (STRS-SF) επιχειρεί να παρουσιάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Σε επίπεδο Περιγραφικής Στατιστικής στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται για κάθε ερώτηση και κλίμακα του ερευνητικού εργαλείου STRS-SF ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και η Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων του ερευνητικού εργαλείου STRS-SF στο στατιστικό πακέτο SPSS 22,0 ορίσαμε τιμές για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από το 1 (Δεν Ισχύει) έως το 5 (Ισχύει απόλυτα) κρατώντας τη λογική της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert του ερωτηματολογίου

(1=Δεν Ισχύει, 2=Ισχύει πολύ σπάνια, 3=Ισχύει πότε-πότε, 4=Ισχύει συχνά και 5=Ισχύει απόλυτα).

Πίνακας 1: Περιγραφική Στατιστική για κάθε ερώτηση και κλίμακα του STRS-SF (N=216)

Κλίμακες STRS-SF	Ερωτήσεις STRS-SF	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Κλίμακα Εμπιστοσύνη	Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί	3,97	1	3,59	0,59
	Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητά παρηγοριά σε εμένα	3,48	1,21		
	Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή	1,44	0,89		
	Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του σημαντική μαζί μου	3,84	0,98		
	Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει με περηφάνια	4,72	0,52		
	Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του	3,68	1,27		
	Είναι εύκολο να καταλάβεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί	3,88	1,1		
	Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματα του	3,73	1,15		
Κλίμακα Διαφωνία	Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση	1,27	0,69	1,26	0,56
	Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	1,42	0,83		
	Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμα και μετά από τιμωρία ή παρατήρηση	1,27	0,77		
	Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί	1,29	0,8		
	Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα	1,25	0,75		
	Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντι μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα	1,24	0,62		
	Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει	1,10	0,4		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1 οι ερωτήσεις του STRS-SF έχουν ομαδοποιηθεί σε δύο κλίμακες την κλίμακα «Εμπιστοσύνη» (Μ.Ο. = 3,59, Τ.Α. = 0,59) και «Διαφωνία»

(Μ.Ο.= 1,26, Τ.Α.=0,56). Στην πρώτη κλίμακα η υψηλή μέτρηση (η επιλογή της τιμής 5= Ισχύει Απόλυτα) φανερώσει την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών ενώ στη δεύτερη την ύπαρξη αρνητικών σχέσεων. Αντίθετα η χαμηλή μέτρηση (η επιλογή της τιμής 1= Δεν Ισχύει) στην πρώτη κλίμακα παρουσιάζει την απουσία σχέσεων εγγύτητας και οικειότητας μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών ενώ στην κλίμακα «Διαφωνία» δείχνει την ύπαρξη θετικών σχέσεων.

Συγκρίνοντας λοιπόν τις ερωτήσεις που περιέχονται στις δύο κλίμακες σχετικά με το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση τους διαπιστώνουμε ότι οι ερωτήσεις που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο μέσο όρο περιγράφουν σχέσεις εγγύτητας και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (π.χ. *Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί, Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του σημαντική μαζί, Όταν επαινάω αυτό το παιδί, γεμίζει με περηφάνια, Είναι εύκολο να καταλάβεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί*). Αντίθετα οι ερωτήσεις που περιγράφουν σχέσεις διαφωνίας και σύγκρουσης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών συγκεντρώνουν αρκετά χαμηλό μέσο όρο (π.χ. *Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση, Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα, Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντι μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα, Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασούρει*).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών τους και λιγότερο την ύπαρξη διαφωνίας και αρνητικών σχέσεων. Η παραπάνω διαπίστωση προκύπτει τόσο από τον υψηλό μέσο όρο της κλίμακας «Εμπιστοσύνη» όσο και από τον χαμηλό μέσο όρο της κλίμακας «Διαφωνία» ο οποίος με έμμεσο τρόπο μας αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν θετικά τις σχέσεις τους με τα παιδιά. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που περιγράφουν θετικές σχέσεις σημειώνουν υψηλά μέσο όρο ενώ αυτές που αναφέρονται στην ύπαρξη αρνητικών σχέσεων σημειώνουν χαμηλά μέσο όρο.

Πιο αναλυτικά, οι νηπιαγωγοί στην ερώτηση *«Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί»* η οποία σχετίζεται με την ύπαρξη τρυφερών και ζεστών σχέσεων με τους μαθητές τους φάνηκε να έχουν επιλέξει πιο πολλές φορές τις τιμές 4 και 5 καθώς ο Μ.Ο.= 3,97 είναι αρκετά υψηλός σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert που συμπλήρωσαν. Επιπλέον παρατηρώντας την Τ.Α.=1 συμπεραίνουμε ότι οι τιμές της κατανομής είναι κοντά στο μέσο όρο. Στην ερώτηση *«Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση»* που αφορά σχέσεις αντιπαράθεσης και διαφωνίας μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών εντοπίζεται χαμηλός μέσος όρος (Μ.Ο.= 1,27).

Την ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιβεβαιώνουν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις *«Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητά παρηγοριά σε εμένα και*

Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή». Συγκεκριμένα από το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση (Μ.Ο.= 3,48 & Τ.Α.= 1,21) της ερώτησης «Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητά παρηγοριά σε εμένα», η οποία έχει θετική διατύπωση όσον αφορά το κομμάτι των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν επιλέξει περισσότερο τις τιμές 3=Ισχύει Πότε-Πότε, 4=Ισχύει Συχνά και 5=Ισχύει Απόλυτα, προκειμένου να αποτυπώσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά. Από το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της ερώτησης «Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή» (Μ.Ο.= 1,44 & Τ.Α.= 0,89), η οποία έχει αρνητική διατύπωση όσον αφορά το κομμάτι των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει σε μεγαλύτερο ποσοστό πρώτα την τιμή 1=Δεν Ισχύει και δεύτερον την τιμή 2=Ισχύει Πολύ Σπάνια φανερώνοντας την ύπαρξη σχέσεων οικειότητας με τα παιδιά.

Η ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ των δύο πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιβεβαιώνονται και από τον υψηλό μέσο όρο της ερώτησης «Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του σημαντική μαζί μου» η οποία συγκαταλέγεται στην κλίμακα «Εμπιστοσύνη» (Μ.Ο.= 3,84 & Τ.Α.= 0,98) με τους νηπιαγωγούς να έχουν επιλέξει πιο συχνά τις τιμές 3=Ισχύει Πότε-Πότε, 4=Ισχύει Συχνά και 5=Ισχύει Απόλυτα. Ακολουθούν οι ερωτήσεις «Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει με περηφάνια και Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του» με Μ.Ο.= 4,72 & Τ.Α.= 0,52 και Μ.Ο.= 3,68 & Τ.Α.= 1,27 αντίστοιχα οι οποίες έχουν θετική διατύπωση και φανερώνουν την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και νηπιαγωγών με τους τελευταίους να επιλέγουν κατά κύριο λόγο τις τιμές 5= Ισχύει Απόλυτα και 4= Ισχύει Συχνά. Ο μικρός αριθμός της τυπικής απόκλισης στην ερώτηση «Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει με περηφάνια» φανεώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σε αρκετά υψηλό βαθμό την τιμή 5= Ισχύει Απόλυτα έναντι των υπολοίπων.

Οι ερωτήσεις «Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου και Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμα και μετά από τιμωρία ή παρατήρηση» οι οποίες περιγράφουν σχέσεις διαφωνίας μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι σημειώνουν αρκετά χαμηλό μέσο όρο και μέτρια τυπική απόκλιση (Μ.Ο. = 1,42 & Τ.Α.= 0,83, Μ.Ο. = 1,27 & Τ.Α.= 0,77) συμπεραίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σαν απάντηση στις δύο αυτές ερωτήσεις την τιμή 1 που αντιπροσωπεύει το «Δεν Ισχύει» ενώ και οι υπόλοιπες τιμές της κατανομής φαίνεται να είναι κοντά στο μέσο όρο δείχνοντας με έμμεσο τρόπο την ύπαρξη θετικών σχέσεων με τα παιδιά τους. Οι ερωτήσεις «Είναι εύκολο να καταλάβεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί & Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματα του», οι οποίες υπονοούν την ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σημειώνουν υψηλό μέσο όρο και μέτρια τυπική απόκλιση (Μ.Ο. = 3,88 & Τ.Α.= 1,1 και Μ.Ο. = 3,73 & Τ.Α.= 1,15) δίνοντας μας την εντύπωση

ότι οι νηπιαγωγοί επέλεξαν κατά κύριο λόγο τις τιμές 4 και 5 οι οποίες αντιπροσωπεύουν στον ανώτατο δυνατό βαθμό την ύπαρξη θετικών σχέσεων με τα παιδιά. Αντίθετα, οι ερωτήσεις «*Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί, Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα, Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντι μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα, Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει*» που ακολουθούν και οι οποίες φανερώνουν αρνητικές σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών και μαθητών σημειώνουν χαμηλό τόσο μέσο όρο όσο και τυπική απόκλιση (Μ.Ο. = 1,29 & Τ.Α.= 0,8, Μ.Ο. = 1,25 & Τ.Α.= 0,75, Μ.Ο. = 1,24 & Τ.Α.= 0,62 και Μ.Ο. = 1,10 & Τ.Α.= 0,4) υπονοώντας μας ότι οι εκπαιδευτικοί για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις έχουν επιλέξει κατά μεγάλο ποσοστό τις τιμές 1 «Δεν Ισχύει» και 2 «Ισχύει πολύ σπάνια» αποδεικνύοντας έμμεσα την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των παιδιών.

3.2. Αντιλήψεις παιδιών για τις σχέσεις τους με τους νηπιαγωγούς τους

Το ερευνητικό εργαλείο Young Children's Appraisals of Teacher Support (Y-CATS) επιχειρεί να παρουσιάσει τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους. Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται για κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου οι σχετικές και οι απόλυτες συχνότητες όσον αφορά τις απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την τιμή ΟΧΙ και ΝΑΙ. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες για κάθε κλίμακα του Y-CATS.

Κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων του ερευνητικού εργαλείου Y-CATS στο στατιστικό πακέτο SPSS 22,0 ορίσαμε τη τιμή 0 ως ΟΧΙ και τη τιμή 1 ως ΝΑΙ αντίστοιχα.

Πίνακας 2: Κατανομή απόλυτων & σχετικών συχνοτήτων για κάθε ερώτηση του Y-CATS και οι σχετικές συχνοτήτες για κάθε κλίμακα του Y-CATS (N=216)

Κλίμακες Y-CATS	Ερωτήσεις Y-CATS Η δασκάλα μου.....	ΟΧΙ		ΝΑΙ		ΟΧΙ	ΝΑΙ
		N	(%)	N	(%)		
Κλίμακα Υποστήριξη	συμπαθεί την οικογένεια μου	27	12,5%	189	87,5%	16%	84%
	κάνει την τάξη χαρούμενη	10	4,6%	206	95,4%		
	με συμπαθεί	8	3,7%	208	96,3%		
	είναι φίλος/η μου	98	45,4%	118	54,6%		
	λέει καλά λόγια για τη δουλειά μου	17	7,9%	199	92,1%		
	με βοηθάει όταν δεν καταλαβαίνω κάτι	32	14,8%	184	85,2%		
	λέει ωραίες ιστορίες	14	6,5%	202	93,5%		
	θυμάται όταν γιορτάζω	68	31,5%	148	68,5%		
	με επιλέγει για βοηθό της	19	8,8%	197	91,2%		
	απαντάει στις ερωτήσεις μου	13	6%	103	94%		
χαμογελάει πολύ	48	22,2%	168	77,8%			
Κλίμακα Αυτονομία	μου λέει ότι είμαι έξυπνος/η	54	25%	162	75%	30%	70%
	κάνει δραστηριότητες μαζί μου	65	30,1%	151	69,9%		
	με αφήνει να διαλέξω με τι δουλειά θα ασχοληθώ	91	42,1%	125	57,9%		
	με αφήνει να κάνω διαφορετικές δραστηριότητες στην τάξη	60	27,8%	156	72,2%		
	με αφήνει να κάνω τις δραστηριότητες που θέλω	68	31,5%	148	68,5%		
με αφήνει να διαλέξω που θα καθίσω	51	23,6%	165	76,4%			
Κλίμακα Διαφωνία	μου λέει ότι κάνω αταξίες/δημιουργώ προβλήματα στην τάξη	132	61,1%	84	38,9%	49%	51%
	μου λέει να κάνω δουλειές που είναι πολύ δύσκολες για εμένα	83	38,4%	133	61,6%		
	μου λέει ότι κάνω κάτι λάθος	71	32,9%	145	67,1%		
	μου λέει να σταματήσω να κάνω δουλειές που μου αρέσουν	116	53,7%	100	46,3%		
	θυμώνει εύκολα μαζί μου	155	71,8%	61	28,2%		
	είναι μερικές φορές κακιά	67	31%	149	69%		
	λέει ότι δεν προσπαθώ αρκετά	112	51,9%	104	48,1%		
	έχει πάρα πολλούς κανόνες για την τάξη μας	34	15,7%	182	84,3%		
	λέει ότι δεν την ακούω	175	81%	41	19%		
	μου λέει να κάνω δουλειές που δε θέλω	107	49,5%	109	50,5%		

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 2, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως σχέσεις υποστήριξης (84% απάντησε ΝΑΙ και το 16% ΟΧΙ) και αυτονομίας (70% απάντησε ΝΑΙ και το 30% ΟΧΙ) και λιγότερο ως σχέσεις διαφωνίας (51% απάντησε ΝΑΙ και το 49% ΟΧΙ). Πράγματι παρατηρώντας τις ερωτήσεις του πίνακα 2, που συγκαταλέγονται στην κλίμακα «Εμπιστοσύνη» παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των παιδιών που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα μέσο όρο είναι αυτές του «ΝΑΙ» έναντι του «ΟΧΙ». Αντιλαμβανόμαστε ότι οι περισσότεροι μαθητές περιγράφουν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους ως σχέσης εγγύτητας και οικειότητας θεωρώντας παράλληλα ότι οι νηπιαγωγοί τους παρέχουν υποστήριξη στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης (π.χ. *Κάνει την τάξη χαρούμενη, Με συμπαθεί, Λέει καλά λόγια για τη δουλειά μου, Λέει ωραίες ιστορίες, Με επιλέγει για βοηθό της, Απαντάει στις ερωτήσεις μου*). Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και για την κλίμακα της «Αυτονομίας». Στις εν λόγω ερωτήσεις παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις «ΝΑΙ» των παιδιών συγκεντρώνουν αρκετά υψηλότερα μέσο όρο από ότι αυτές του «ΟΧΙ» (π.χ. *Κάνει δραστηριότητες μαζί μου, Με αφήνει να διαλέξω με τι δουλειά θα ασχοληθώ, Με αφήνει να κάνω τις δραστηριότητες που θέλω*) οι οποίες αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από το να παρέχουν υποστήριξη και βοήθεια στους μαθητές τους στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου τους δίνουν παράλληλα τη δυνατότητα αυτονομίας προκειμένου να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από τους ίδιους.

Ωστόσο οι απαντήσεις των παιδιών διαφοροποιούνται όσον αναφορά την κλίμακα της «Διαφωνίας». Παρατηρούμε ότι στις ερωτήσεις: *«Μου λέει ότι κάνω αταξίες/δημιουργώ προβλήματα στην τάξη, Θυμώνει εύκολα μαζί μου και λέει ότι δεν την ακούω»* τα παιδιά απαντούν σε αρκετά υψηλά ποσοστά «ΟΧΙ» (61,1%, 71,8% & 81%) έναντι του «ΝΑΙ» (38,9%, 28,2% & 19%) αποκαλύπτοντας μας ότι δεν θεωρούν ότι έχουν σχέσεις διαφωνίας με τους εκπαιδευτικούς τους. Ενώ στις ερωτήσεις: *«Μου λέει να κάνω δουλειές που είναι πολύ δύσκολες για εμένα, Μου λέει ότι κάνω κάτι λάθος, Είναι μερικές φορές κακιά και Έχει πάρα πολλούς κανόνες για την τάξη μας»* εντοπίζουμε ότι τα παιδιά έχουν επιλέξει σε μεγαλύτερο ποσοστό το «ΝΑΙ» ως απάντησή τους (61,6%, 67,1%, 69% & 84,3%) συγκριτικά με το «ΟΧΙ» (38,4%, 32,9%, 31% & 15,7%) φανερώνοντάς μας ότι θεωρούν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς ως σχέσεις διαφωνίας.

Τέλος, ακολουθούν ερωτήσεις: *«Μου λέει να σταματήσω να κάνω δουλειές που μου αρέσουν, Λέει ότι δεν προσπαθώ αρκετά, Μου λέει να κάνω δουλειές που δε θέλω»* στις οποίες εντοπίζουμε ότι το ποσοστό των «ΟΧΙ» απαντήσεων των παιδιών είναι πολύ κοντά σε αυτό των «ΝΑΙ». Συγκεκριμένα, στην ερώτηση *«Μου λέει να σταματήσω να κάνω δουλειές που μου αρέσουν»* το ποσοστό των «ΟΧΙ» απαντήσεων είναι 53,7% και των «ΝΑΙ» 46,3%, στην ερώτηση *«Λέει ότι δεν προσπαθώ αρκετά»* το ποσοστό των «ΟΧΙ» απαντήσεων είναι 51,9% και των «ΝΑΙ» 48,1% και στην ερώτηση

«Μου λέει να κάνω δουλειές που δε θέλω» το ποσοστό των «ΟΧΙ» απαντήσεων είναι 49,5% και των «ΝΑΙ» 50,5%.

4. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης παρέχουν στοιχεία για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και των μαθητών για το είδος των μεταξύ τους σχέσεων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών τους και λιγότερο την ύπαρξη διαφωνίας και αρνητικών σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σχέσεις τους με τα παιδιά χαρακτηρίζονται περισσότερο από οικειότητα, εμπιστοσύνη και εγγύτητα παρά από διαφωνία. Από την άλλη πλευρά διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς ως σχέσεις βασισμένες στην υποστήριξη και την αυτονομία με τα αντίστοιχα ποσοστά να είναι αρκετά υψηλά. Οι μισοί σχεδόν συμμετέχοντες της έρευνας εντοπίζουν την ύπαρξη διαφωνίας στις σχέσεις τους με τους νηπιαγωγούς τους. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω της υψηλής βαθμολογίας των παιδιών στην ερώτηση με τους κανόνες της τάξης (π.χ. «Έχει πάρα πολλούς κανόνες για την τάξη μας»). Παρόμοια αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και σε προηγούμενες ερευνητικές μελέτες (Spilt, Koomen & Mantzicopoulos, 2010).

Συνεπώς από τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το είδος των σχέσεων που θα αναπτύξουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τους εκπαιδευτικούς τους επηρεάζουν την πρόωρη σχολική προσαρμογή τους, τις εμπειρίες τους, τις σχολικές και κοινωνικές του ικανότητες (Birch & Ladd, 1997, Hamilton & Howes, 1992, Hamre et al., 2001, Howes et al., 1994, O'Connor et al., 2006, Pianta et al., 1992, Pianta et al., 2004, Spilt et al., 2010). Η ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ενδέχεται να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν περισσότερο ικανά στο κοινωνικό επίπεδο, να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και να νιώθουν ασφαλή. Εν τούτοις, ο αριθμός των ερευνών που να επικεντρώνονται στη σημασία της θετικής σχέσης νηπιαγωγού- παιδιού παραμένει περιορισμένος (Kesner, 2000).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες αναφορές

Abbott, R. D., O'donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R. & Catalano, R. F. (1998) Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 542.

- Bailey, C. S., Zinsler, K. M., Curby, T. W., Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2013) Consistently Emotionally Supportive Preschool Teachers and Children's Social-emotional Learning in the Classroom: Implications for Center Directors and Teachers. *NHSA Dialog*, 16(2) 131-137.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T.,... & Gill, S. (2008) Promoting academic and social emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996) Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Ed.), *Social motivation. Understanding Children's School Adjustment* (pp. 199-225). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511571190.011>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997) The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008) Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Curby, T. W., Stuhlman, M., Grimm, K., Mashburn, A., Chomat-Mooney, L., Downer, J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2011) Within-day variability in the quality of classroom interactions during third and fifth grade: Implications for children's experiences and conducting classroom observations. *The Elementary School Journal*, 112 (1), 16-37.
- Darling-Hammond, L., Aneess, J. & Ort, S. W. (2002) Reinventing high school: Outcomes of the coalition campus schools project. *American educational research journal*, 39(3), 639-673.
- Ergur, D. O. (2009) How can education professionals become emotionally intelligent?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023-1028.
- Fleming, J. E. & Bay, M. (2004) Social and emotional learning in teacher preparation standards. In J. P. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say* (pp. 94-112). New York: Teacher College Press.
- Gambone, M. A., Klem, A. M. & Connell, J. P. (2002) *Finding out what matters for youth: Testing key links in a community action framework for youth development*. Philadelphia, PA: Youth Development Strategies and Institute for Research and Reform in Education.

- Hamilton, C. E. & Howes, C. (1992) A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (57), 41-59.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001) Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008) Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Howes, C., Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. (1994) Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65(1), 264-273.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (1999) Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of clinical child psychology*, 28(2), 173-184.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009) The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Kaplan, S. & Berman, M. G. (2010) Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 43-57. doi: 10.1177/1745691609356784
- Kesner, J. E. (2000) Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008) Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Mantzicopoulos, P. & Neuharth-Pritchett, S. (2003) Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41(6), 431-451.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002) Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A. & DeMulder, H. K. (1997) Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H. & Curby, T. W. (2013) Relations among

- teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979-999.
- Mortiboys, A. (2005) *Teaching with emotional intelligence*. London: Rutledge.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000) Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2006) Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., et al. (2007) A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. Thomas & J. Grimes (5th Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1263–1278). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Pianta, R. C. (2001) Student – teacher relationship scale. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991) Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379-393.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992) Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions far Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995) The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004) Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K. & Spritz, B. (2001) Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Mantzicopoulos, P. Y. (2010) Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438.
- Stipek, D. & Byler, P. (2004) The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375-397.
- Tsigilis, N. & Gregoriadis, A. (2008) Measuring teacher-child relationships in the Greek kindergarten setting: A validity study of the Student-Teacher Relationship Scale-Short Form. *Early Education and Development*, 19(5), 816-835.

- Watson, M. (2003) *Learning to trust*. San Francisco: Jossey-Bass
- Zinsser, K. M., Bailey, C., Curby, T. W., Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2013) Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *National Head Start Association Dialog*, 16(2), 90-108.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Γρηγοριάδης, Αθ. (2005) *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. doi: 10.12681/eadd/15436, hdl: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/15436>
- Μάρκος, Α. (2013) *Διερεύνηση της Αξιοπιστίας και της Εγκυρότητας Ψυχομετρικής Κλίμακας με το λογισμικό SPSS*. Αλεξανδρούπολη.
- Πούλου, Μ., Ζήση, Χ. & Πλαστουργού, Κ. (2013) *Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών: Αντιλήψεις μαθητών προσχολικής ηλικίας*. Στο 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη.