

Με ποια κριτήρια αξιολογούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τη συμπεριφορά της νηπιαγωγού και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση

Αθανάσιος Γρηγοριάδης

Εισαγωγή

Από τις πρώτες ημέρες στο νηπιαγωγείο τα νήπια έρχονται αντιμέτωπα με ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων και δυσκολιών, οι οποίες δεν είναι μόνον ακαδημαϊκής αλλά κυρίως κοινωνικοσυναισθηματικής φύσεως. 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). Σύμφωνα μάλιστα με τα ευρήματα ορισμένων ερευνών, οι εμπειρίες των παιδιών από τις σχέσεις τους με τους γονείς μεταφέρονται στις σχέσεις των παιδιών με τις νηπιαγωγούς και τις δασκάλες των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Pianta & Stuhlman, 2004).

Όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο, ανατρέχουν στις πρώιμες εμπειρίες τους για την εξεύρεση λύσεων και στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων τους. Η αναζήτηση λύσεων στις προηγούμενες εμπειρίες, ωστόσο, δεν είναι πάντοτε αποτελεσματική. 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). Όταν μάλιστα τα παιδιά επιτύχουν ένα δεσμό ασφαλούς προσκόλλησης με τη νηπιαγωγό τους, μπορούν να αξιοποιήσουν αυτή τη σχέση ως μία «ασφαλή βάση», προκειμένου να εξερευνήσουν το περιβάλλον του νηπιαγωγείου και τις σχέσεις με τα άλλα παιδιά και να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητές τους (Howes, 1997. Κοντοπούλου, 1996). Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, παιδιά τα οποία αναπτύσσουν μία υποστηρικτική και ασφαλή σχέση με τη νηπιαγωγό τους, είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσουν αντισταθμιστικά [1] σε μια σχέση ασφαλούς προσκόλλησης με τη μητέρα τους (Pianta, 1999).

Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική πράξη είναι πρωτίστως μια διαπροσωπική διαδικασία, δεν προκαλεί έκπληξη η πληθώρα των εμπειρικών ερευνών

που πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες για την ποιότητα της σχέσης νηπιαγωγού-παιδιού και η συσχέτισή της με την προσαρμογή και την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο. Για παράδειγμα, οι Pianta, et al. (1995) υποστήριξαν ότι τα παιδιά που σχηματίζουν «αρνητικές» σχέσεις με τις νηπιαγωγούς τους, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών δυσκολιών, προβλημάτων συμπεριφοράς και απόρριψης από τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν περισσότερο «θετικές» [2] σχέσεις με τις νηπιαγωγούς τους.

Η πλειονότητα των ερευνών που ασχολήθηκαν με την ποιότητα της σχέσης νηπιαγωγού-παιδιού βασίστηκε κυρίως στη διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών, ενώ ορισμένοι ερευνητές συμπεριέλαβαν στον ερευνητικό τους σχεδιασμό και τη μέθοδο της παρατήρησης στην τάξη, όπως και τις αντιλήψεις των γονέων για τις σχέσεις των παιδιών τους με τις νηπιαγωγούς. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε βασικό σημείο κριτικής των ερευνών αυτών, καθώς οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη σχέση με τα παιδιά φαίνεται να συγχέονται ή και να ταυτίζονται με τις προσδοκίες τους για τον «καλό» μαθητή και τη συμπεριφορά και τη διαγωγή του στην τάξη (Pianta & Stuhlman, 2004). Ένα άλλο σημείο της κριτικής επικεντρώθηκε στην απουσία διερεύνησης των αντιλήψεων των ίδιων των παιδιών, γεγονός που ενδεχομένως στερούσε από τους ερευνητές σημαντικό όγκο πληροφοριών για τη φύση της παιδαγωγικής σχέσης. Από τη μια πλευρά οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να επισημάνουν πολλές πλευρές των σχέσεών τους με τα παιδιά, από την άλλη πλευρά όμως η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τη σχέση με τη νηπιαγωγό μπορεί να αναδείξει μία νέα οπτική γωνία και να αποκαλύψει διαφορετικά κριτήρια και σημεία αναφοράς για τη λειτουργία της σχέσης (Stevenson-Hinde, 1987).

Ενώ τις προηγούμενες δεκαετίες η απόπειρα διερεύνησης των αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρούνταν σχεδόν απαγορευτική, σήμερα η προσθήκη νέων και αξιόπιστων ερευνητικών εργαλείων και τεχνικών συνέβαλε στην άρση ορισμένων μεθοδολογικών περιορισμών και ενδιασμών για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Lidz, 2003). Επιπρόσθετα, άρχισε να εδραιώνεται η πεποίθηση ότι τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να δώσουν λογικές εξηγήσεις για τις απόψεις τους, αρκεί να χρησιμοποιούνται μέθοδοι προσαρμοσμένες στα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά (Dunn & Hughes, 1998. Furman, 1996. Lidz, 2003). Τα τελευταία

χρόνια πραγματοποιήθηκαν ορισμένες απόπειρες να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις κοινωνικές τους σχέσεις, οι αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά, η επικοινωνία και η σχέση τους με τη νηπιαγωγό, τα συναισθήματά τους για το νηπιαγωγείο κ.ά. (π.χ. Αυγητίδου, 1996, 1997. Γρηγοριάδης, 2005. Dunn & Hughes, 1998. Valeski & Stipek, 2001). Τα ευρήματα αυτών των ερευνών δείχνουν να συγκλίνουν στην άποψη ότι τα παιδιά ηλικίας 5 έως 7 ετών έχουν επαρκή εικόνα για τις κοινωνικές τους σχέσεις, είναι σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις και τις εκτιμήσεις τους για αυτές, καθώς και να τις περιγράψουν με αρκετή σαφήνεια.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την ικανότητα των παιδιών να αποτιμούν τη σχέση τους με τη νηπιαγωγό. Ειδικότερα επιχειρούμε να προσδιορίσουμε ποιες συμπεριφορές, πράξεις και εκδηλώσεις της νηπιαγωγού αξιολογούν τα παιδιά θετικά και ποιες αρνητικά. Τα ερωτήματα της εργασίας διαμορφώθηκαν ως εξής: α) ποια είναι τα κριτήρια που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να αξιολογήσουν θετικά την ποιότητα της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό, και β) ποια είναι τα κριτήρια που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να αξιολογήσουν αρνητικά την ποιότητα της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 338 παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων τα 177 (52,3%) ήταν κορίτσια και τα 161 (47,7%) αγόρια. Τα παιδιά προέρχονταν από 19 κλασικά και ολοήμερα τμήματα νηπιαγωγείων της Ανατολικής, Δυτικής και Κεντρικής Θεσσαλονίκης, της Βέροιας, της Πιερίας, των Σερρών και της Χαλκιδικής.

Μετρήσεις-Μέσα Συλλογής

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπίων και των κριτηρίων που χρησιμοποιούν προκειμένου να αποτιμήσουν τη σχέση τους με τη νηπιαγωγό ως θετική ή ως λιγότερο θετική, χρησιμοποιήθηκε μία ατομική ημιδομημένη συνέντευξη αποτελούμενη από 11 ερωτήσεις, οι οποίες προέρχονται από τους θεματικούς άξονες της ερευνητικής κλίμακας CFATT (Children's Feelings About Their Teachers) [3]. Οι ερωτήσεις αυτές περιστρέφονται γύρω από τέσ-

σερις βασικούς άξονες και αφορούν τις αντιλήψεις (θετικές και αρνητικές) των παιδιών για: α) τις πράξεις και τη συμπεριφορά της νηπιαγωγού απέναντί τους (ατομικά και συνολικά απέναντι στην τάξη), β) τις συναισθηματικές εκδηλώσεις της νηπιαγωγού προς αυτά, γ) την επικοινωνία με τη νηπιαγωγό και την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, και δ) τα συναισθήματά τους για τη νηπιαγωγό. [4] Τα ευρήματα μίας προηγούμενης ερευνητικής προσπάθειας (Γρηγοριάδης, 2005) έδειξαν ότι τα ερωτήματα του συγκεκριμένου εργαλείου μπορούν να συνεισφέρουν αξιόπιστα στη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τη σχέση τους με τη νηπιαγωγό.

Διαδικασία

Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έγινε προς το τέλος του σχολικού έτους, από το Μάρτιο έως και τον Ιούνιο του 2005, προκειμένου το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων νηπιαγωγών και παιδιών να είναι επαρκώς διαμορφωμένο και εδραιωμένο.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε κάποιον χώρο του νηπιαγωγείου, οικείο στα παιδιά και απαλλαγμένο από εξωτερικά ερεθίσματα. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν και η χρονική διάρκειά τους ήταν περίπου δέκα λεπτά. [5] Τα παιδιά ενημερώνουν ότι μπορούσαν να σταματήσουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν, καθώς και ότι δεν υπήρχαν περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτές απαντήσεις.

Ανάλυση των απαντήσεων

Για κάθε συνέντευξη, μετά την απομαγνητοφώνησή της, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου από δύο εκπαιδευμένους ερευνητές με τη μέθοδο της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (Silverman, 2001), δεδομένου ότι δεν υπήρχαν προκαθορισμένες κατηγορίες και έτσι το ενδιαφέρον της εργασίας επικεντρώθηκε στην καταγραφή και την ερμηνεία των δεδομένων με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους.

Πιο συγκεκριμένα, από την πρώτη ανάγνωση των απαντήσεων επισημάνθηκαν κοινές επαναλαμβανόμενες σκέψεις και συναισθηματικού τύπου αναφορές των παιδιών και περιγραφές συμπεριφορών και πράξεων των νηπιαγωγών, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν με γνώμονα την ομοιότητα του νοήματος, έτσι ώστε να προκύψουν οι επιμέρους θεματικές κατηγορίες. Για τον ορισμό των θεματικών κατηγοριών, ως αναλυτική τεχνική, αξιοποιήθη-

και η συχνότητα εμφάνισης της κάθε κατηγορίας. Η συχνότητα εμφάνισης των θεματικών κατηγοριών μετρήθηκε και συγκρίθηκε, προκειμένου να επιλεγούν τα κριτήρια που εμφανίζονται περισσότερο στις απαντήσεις των παιδιών και εξέφραζαν ορισμένους κοινούς τρόπους σκέψης και τρόπους με τους οποίους αποτιμούν την ποιότητα της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό τους. Τα ποσοστά που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται στο σύνολο των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες για κάθε συγκεκριμένη κατηγορία κριτηρίων (Βλ. πίνακες παραρτήματος).

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των παιδιών, η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε ανεξάρτητα από δύο εκπαιδευμένους ερευνητές. Το ποσοστό της ακριβούς συμφωνίας (interrater reliability) μεταξύ των δύο ερευνητών υπολογίστηκε για κάθε ερώτηση, αλλά και για το σύνολο των θεματικών κατηγοριών. Το συνολικό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο ερευνητών ως προς την κατηγοριοποίηση όλων των απαντήσεων κυμάνθηκε στο 88,3%.

Αποτελέσματα

Τα παιδιά έδωσαν συνολικά 594 απαντήσεις, με μέσο όρο 1,75 απαντήσεις ανά ερώτηση. Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν έδωσαν όλα τα νήπια τον ίδιο αριθμό απαντήσεων για κάθε μία από τις 11 ερωτήσεις, και επομένως ο συνολικός αριθμός των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση ποικίλλει. Ένας μικρός αριθμός των παιδιών (11 παιδιά, δηλαδή το 3,25% του δείγματος) δεν μπόρεσε να δώσει επαρκείς απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ πολλά παιδιά έδωσαν πολλαπλές απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα.

Τα περισσότερα παιδιά περιέγραψαν μία αρκετά θετική εικόνα για τη σχέση τους με τη νηπιαγωγό τους και επομένως οι αιτιολογήσεις και οι αναφορές τους αφορούσαν θετικές πλευρές της σχέσης και θετικές συμπεριφορές και συναισθήματα. Ωστόσο, παρά την τάση των παιδιών να περιγράφουν τη σχέση τους με τη νηπιαγωγό ως θετική, δεν έλλειψαν και οι αρνητικές αντιλήψεις και περιγραφές. Ειδικότερα, σε σύνολο 594 απαντήσεων τα νήπια έδωσαν 405 απαντήσεις (68,19%) θετικού περιεχομένου, δηλαδή οι αναφορές τους αφορούσαν θετικές πλευρές της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό, και 189 απαντήσεις (32,81%) αρνητικού περιεχομένου, οι οποίες περιέγραφαν αρνητικές πλευρές της σχέσης με τη νηπιαγωγό. Η επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών με βάση το περιεχόμενό τους και η ταξινόμησή τους σε θεματικές

κατηγορίες αποκάλυψαν μία σειρά θετικών και αρνητικών κριτηρίων, τα οποία φαίνεται να αποτελούν για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σημαντικούς δείκτες της ποιότητας της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό. Τα κριτήρια αυτά ομαδοποιήθηκαν σε δύο γενικές κατηγορίες ανάλογα με το θετικό ή αρνητικό τους πρόσημο (βλ. πίνακες 1 & 2).

Κριτήρια αποτίμησης της σχέσης ως θετικής

Τα «θετικά» κριτήρια που χρησιμοποιήσαν τα παιδιά ως δείκτες της ποιότητας της σχέσης με τη νηπιαγωγό τους ήταν κατά σειρά προτεραιότητας τα εξής (βλ. πίν. 1):

Ετοιμότητα για υποστήριξη και βοήθεια. Ερχόμενα στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων ακαδημαϊκής και κυρίως κοινωνικοσυναισθηματικής φύσεως. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών μπορεί να παίξει η συμπεριφορά και η στάση της νηπιαγωγού απέναντι στα παιδιά, καθώς και ο βαθμός ασφάλειας που αισθάνονται τα παιδιά στη σχέση τους μαζί της (Hamilton & Howes, 1992). Όπως προκύπτει από τις αναφορές των παιδιών, η ετοιμότητα και η διαθεσιμότητα της νηπιαγωγού να προσφέρει σταθερή υποστήριξη, ενθάρρυνση, επεξηγήσεις, οδηγίες, παρηγοριά και συμπαράσταση φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για την ποιότητα της σχέσης μαζί της. Το συγκεκριμένο κριτήριο συγκεντρώνει ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό ανάμεσα στις αναφορές και τις αιτιολογήσεις των παιδιών (23% των αναφορών).

«... επειδή όταν με κοροϊδεύουν και με πειράζουν τα άλλα παιδιά κι εγώ καμιά φορά βάζω τα κλάματα με αγκαλιάζει και μου χαϊδεύει τα μαλλιά» (19). [6]

Δίκαιη-ισότιμη μεταχείριση. Τα παιδιά έδειξαν ότι παρατηρούν με μεγάλη προσοχή τα λόγια και τις πράξεις της νηπιαγωγού και ότι δίνουν μεγάλη σημασία στην ισότιμη αντιμετώπισή τους και στη δίκαιη εφαρμογή των κανόνων για όλους μέσα στην τάξη. Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η νηπιαγωγός είναι δίκαιη απέναντί τους, τότε εκφράζουν σαφή προτίμηση και θετικά συναισθήματα γι' αυτήν. Αυτό αντανακλάται και στην υψηλή θέση που κατέχει το κριτήριο αυτό στις αναφορές τους (20,7%).

«δίνει σε όλους μας τα παιχνίδια και αφήνει και παίζουμε όλοι στο κουκλοθέατρο από λίγο» (200).

Συναισθηματικό δέσιμο. Η αναγνώριση και αποτίμηση των συναισθημάτων των άλλων είναι αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Οι εξηγήσεις των παιδιών ηλικίας 5 έως 7 ετών, για τα συναισθήματα των άλλων σταδιακά μετατοπίζονται από αναφορές σε εξωτερικά γεγονότα σε αναφορές σε εσωτερικές καταστάσεις, οι οποίες συνδέονται με τα γεγονότα (Bruchowsky, 1992). Όπως προκύπτει από τις αναφορές των ίδιων των παιδιών, τα συναισθήματά τους για τη νηπιαγωγό τους, αλλά και οι εκδηλώσεις της νηπιαγωγού και η συμπεριφορά της -λεκτική και μη λεκτική- απέναντί τους, φαίνονται να αποτελούν σημαντικό κριτήριο προκειμένου τα παιδιά να αποφασίσουν για την ποιότητα της σχέσης τους (16,3%).

«η κυρία το ξέρω ότι με αγαπάει πολύ, γιατί χαμογελάει όταν με βλέπει να έρχομαι το πρωί στο σχολείο και μου λέει “καλημέρα Τ.” Και της λέω και εγώ “καλημέρα κυρία”» (331).

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Οι αναφορές των παιδιών έδειξαν ότι διάφορα στοιχεία της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας της νηπιαγωγού αποτελούν σημαντικούς παράγοντες προκειμένου να ερμηνεύσουν τη διάθεση και τα συναισθήματά της απέναντί τους. Η συγκεκριμένη θετική διάσταση της σχέσης επισημάνθηκε από τα παιδιά σε ποσοστό 12,1%.

«Είναι καλή και ευγενική μαζί μας. Όλο είναι χαρούμενη και μας μιλάει γλυκά. Θέλω να την παντρευτώ γιατί είναι καλή και περνάω καλά μαζί της» (58).

Θετικές ενισχύσεις – Απουσία ποινών. Ένα κριτήριο το οποίο αναφέρθηκε αρκετές φορές από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αφορούσε την έλλειψη επιβολής τιμωριών και ποινών, καθώς και την παροχή αμοιβών και επαίνων από την πλευρά της νηπιαγωγού. Τα παιδιά δείχνουν να αποζητούν την επιδοκιμασία της νηπιαγωγού και να ερμηνεύουν την απουσία ποινών ως ένδειξη θετικού κλίματος στην τάξη και καλής σχέσης με τη νηπιαγωγό τους (7,4%).

«... όταν τα καταφέρνω στις ασκήσεις, μου λέει μπράβο και μου χαϊ-

δεύει τα μαλλιά. Μας λέει πολλά μπράβο, μας βάζει πόντους και όλο μας αγκαλιάζει» (103).

Ενασχόληση-φροντίδα με πρακτικά ζητήματα. Η σημασία της παροχής φροντίδας και βοήθειας σε μικρά ή μεγαλύτερα προβλήματα πρακτικής φύσεως τα οποία απασχολούν τα παιδιά φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τις αναφορές των παιδιών. Η διάθεση της νηπιαγωγού να τα βοηθήσει και η παροχή συνεχούς και συνεπούς φροντίδας εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως σημαντική ένδειξη θετικών συναισθημάτων από την πλευρά της (7,4%).

«Με φροντίζει, γιατί μου δίνει να σκουπιστώ, όταν είναι λερωμένη η μύτη μου και μου λέει μπράβο μετά...» (288).

Ενδιαφέρον πρόγραμμα-ευχαρίστηση. Ένα στοιχείο που φαίνεται να απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από το ελληνικό σχολείο είναι η χαρά, η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή στην καθημερινή ζωή του σχολείου (Γερμανός, 2002). Μία σημαντική παράμετρος που προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών αφορούσε αυτό ακριβώς το στοιχείο. Τη διεξαγωγή ποικίλων δραστηριοτήτων και την παροχή ερεθισμάτων τα οποία θα διατηρούν το ενδιαφέρον των παιδιών αμείωτο μέσα στην τάξη. Τα παιδιά δείχνουν να αξιολογούν την προσπάθεια της νηπιαγωγού ή αντίθετα την αδιαφορία της για την οργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων, παιχνιδιών και εργασιών ως δείκτη του ενδιαφέροντος και της αγάπης της για αυτά (4,7%).

«μου δείχνει να ζωγραφίζω συνέχεια κι όλο κάνουμε καινούργιες ζωγραφιές και τις ενώνουμε στο τέλος... Και δεν μας αφήνει να βαρεθούμε καθόλου» (54).

Εξωτερικά χαρακτηριστικά. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τη νηπιαγωγό τους και συχνά προσπαθούν να μιμηθούν διάφορα στοιχεία της συμπεριφοράς και της εμφάνισής της. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους, τα παιδιά αποτιμούν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της νηπιαγωγού και στοιχεία της εμφάνισής της ως κριτήρια για τη στάση τους και τα συναισθήματά τους απέναντί της (3,2%).

«Είναι όμορφη και θέλω να είμαι κοντά της. Μου αρέσει που φοράει πορτοκαλί πουκάμισο, κοσμήματα, παντελόνια και τσάντες» (111).

Συμμετοχή στη σχολική ζωή (παιχνίδι, ελεύθερες δραστηριότητες, διάλειμμα, κ.ά.). Ορισμένες από τις αναφορές των παιδιών αφορούσαν τη συμμετοχή της νηπιαγωγού στις ελεύθερες δραστηριότητες, στους περιπάτους και στα παιχνίδια τους. Η εντύπωση ότι η νηπιαγωγός παίρνει μέρος στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια που οργανώνουν τα παιδιά και ότι δεν συμμετέχει μόνο στο κομμάτι των οργανωμένων δραστηριοτήτων, φαίνεται να σημαίνει για τα παιδιά ότι είναι κοντά τους σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά δηλαδή προσμετρούν τη συμμετοχή της νηπιαγωγού στις «ελεύθερες» δραστηριότητες και στο παιχνίδι γενικότερα, ως ένδειξη θετικής στάσης και αυξημένου ενδιαφέροντος απέναντί τους (3,2%).

«Όταν παίζω στην άμμο μου αρέσει που παίζουμε μαζί και μου δίνει το φτυαράκι μου και φωνάζει και την Τ. και τον Γ. να παίξουν μαζί μου» (69).

Κριτήρια αποτίμησης της σχέσης ως αρνητικής

Τα «αρνητικά» κριτήρια που χρησιμοποίησαν τα παιδιά ως δείκτες της ποιότητας της σχέσης με τη νηπιαγωγό τους είναι τα εξής (βλ. πιν. 2):

Επιβολή ποινών-τιμωριών. Σύμφωνα με τις αναφορές των παιδιών, οι συχνές παρατηρήσεις, ο περιορισμός του παιχνιδιού και η επιβολή τιμωριών και κυρώσεων στην τάξη αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο αρνητικής αποτίμησης της ποιότητας της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό τους (27,5%).

«Με τσατίζει γιατί κάθε φορά που κάνει κάτι ο Σ. ή ο Ν. δεν μας αφήνει να βγούμε έξω να παίζουμε» (98).

Άνιση μεταχείριση. Η διατύπωση άδικων κατηγοριών, η διακριτική μεταχείριση ορισμένων παιδιών και η επιλεκτική ή αποσπασματική εφαρμογή των κανόνων της τάξης αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους δείκτες αρνητικής ποιότητας στη σχέση τους με τη νηπιαγωγό τους (24,3%). Σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά ανέφεραν γεγονότα στα οποία κατά την άποψή τους αδικήθηκαν ή έγιναν αποδέκτες αβάσιμων κατηγοριών και τα οποία συγκράτησαν ως ενδείξεις για τα αρνητικά συναισθήματα της νηπιαγωγού απέναντί τους.

«Με φωνάζει πιο πολύ από τη Σ. γιατί η μαμά της είναι δασκάλα» (85).

Έλλειψη φροντίδας-προσοχής. Η καλή σχέση νηπιαγωγού-νηπίου αποτελεί μία «ασφαλή βάση» και σημείο αναφοράς, το οποίο προσδίδει σταθερότητα και οργάνωση στην ανάπτυξη των παιδιών (Pianta & Steinberg, 1992). Ένα από τα βασικότερα στοιχεία τα οποία κάνουν τα παιδιά να αισθανθούν οικειότητα και ασφάλεια μέσα στην τάξη είναι η παροχή φροντίδας και προσοχής –σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο– από την πλευρά της νηπιαγωγού. Ερμηνεύουν, αντίθετα, την απουσία αυτής της φροντίδας ως έλλειψη ενδιαφέροντος από τη νηπιαγωγό προς αυτά (20,6%).

«... γιατί δεν με βοηθάει με το φαγητό μου και το βαλιτσάκι και μου λέει να βάλω το μπουφάν μόνος μου» (48).

Έλλειψη συναισθηματικού δεσίματος-αμοιβαία απόρριψη. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών, το δέσιμο και η επικοινωνία με τη νηπιαγωγό τους αποτελεί υψηλή προτεραιότητα γι' αυτά. Ένα ικανό ποσοστό των απαντήσεων των παιδιών (10,1%) περιστρεφόταν γύρω από την απουσία συναισθηματικού δεσίματος με τη νηπιαγωγό τους και από την αντίδρασή τους στην –κατά τη γνώμη τους– αρνητική προδιάθεση της νηπιαγωγού απέναντί τους. Τα παιδιά αντιδρούν αρνητικά, όταν διαισθάνονται την έλλειψη συμπάθειας από την πλευρά της νηπιαγωγού ή όταν ερμηνεύουν ορισμένες συμπεριφορές της ως ενδείξεις αρνητικής διάθεσης απέναντί τους.

«Δεν χαίρεται, όταν με βλέπει το πρωί. Δεν μου χαμογελάει και όλο τη Ν. αγκαλιάζει. Άλλα παιδιά τα χαμογελάει και τα λέει καλημέρα. Η μαμά μου μ' αγαπάει πιο πολύ» (200).

Έλλειψη ενδιαφέροντος-έλλειψη ερεθισμάτων στην τάξη. Η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών μέσα στην τάξη φαίνεται να είναι άλλο ένα σημαντικό κριτήριο, το οποίο προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών. Η συνεχής επανάληψη των ίδιων δραστηριοτήτων και η ρουτίνα στο πρόγραμμα, η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά της νηπιαγωγού και η ελλιπής συμμετοχή της στις δραστηριότητες και στο παιχνίδι των παιδιών εκλαμβάνονται ως δείκτες αρνητικής ποιότητας στην αλληλεπίδραση με τη νηπιαγωγό (8,5%).

«Δεν περνάμε καλά, γιατί κάνουμε όλο ζωγραφική στα χαρτιά και τα ίδια και τα ίδια» (61).

«Μιλάει όλο στο κινητό της και δεν μας παίζει» (128)

Εξωτερικά χαρακτηριστικά. Όπως στα «θετικά», έτσι και στα «αρνητικά» κριτήρια η εμφάνιση και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της νηπιαγωγού φαίνονται να αποτελούν κριτήρια για το πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά την κυρία τους και τη σχέση τους μαζί της (5,8%).

«Δε μ' αρέσουν τα μαλλιά της και τα ρούχα της» (184).

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά στην πλειονότητά τους είναι σε θέση να περιγράψουν με σαφήνεια τα συναισθήματά τους απέναντι στη νηπιαγωγό, τις πράξεις και τις συμπεριφορές της νηπιαγωγού που αποτελούν ενδείξεις των διαθέσεων και των συναισθημάτων της απέναντί τους, καθώς και τα κριτήρια με βάση τα οποία χαρακτηρίζουν την ποιότητα αυτής της σχέσης. Η πλειονότητα των απαντήσεων των παιδιών αφορούσε τις θετικές πλευρές της σχέσης με τη νηπιαγωγό και περιέγραφε μία ζεστή, εγκάρδια και χωρίς πολλά προβλήματα σχέση. Παρ' όλα αυτά υπήρξε και ένας ικανός αριθμός απαντήσεων των παιδιών που αφορούσαν την ύπαρξη συγκρούσεων, αντιπαραθέσεων και προβλημάτων στη σχέση και την επικοινωνία τους με τη νηπιαγωγό.

Το σύνολο των απαντήσεων των παιδιών κατηγοριοποιήθηκε σε δέκα κατηγορίες θετικών και επτά κατηγορίες αρνητικών κριτηρίων, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά αποτιμούν την ποιότητα των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων και της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό (βλ. πίν. 1, 2). Το περιεχόμενο των κριτηρίων φαίνεται να περιστρέφεται γύρω από τρεις βασικούς άξονες: (α) την ανταπόκριση της νηπιαγωγού στις ανάγκες των παιδιών, (β) τα συναισθήματα και τις εκδηλώσεις της νηπιαγωγού, και (γ) τη δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση των παιδιών.

(α) *Ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού.* Μία «καλή» σχέση με τη νηπιαγωγό είναι ικανή να λειτουργήσει ως «προστατευτικός μηχανισμός» (Werner, 1990) σε διάφορα επίπεδα της σχολικής καθημερινότητας. Η διάθεση της νηπιαγωγού να φροντίζει τα παιδιά και να παράσχει υποστήριξη φαίνεται να αποτελεί για τα παιδιά σημαντικό δείκτη των συναισθημάτων της απέναντί τους και της ποιότητας της σχέσης τους μαζί της. Τα νήπια ερμηνεύουν την ετοιμότητα της νηπιαγωγού να προσφέρει βοήθεια ως συναισθηματική υποστήριξη και συνεπώς ως χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας καλής σχέσης. Αντίστροφα, η απουσία συνεπούς και συστηματικής παροχής

υποστήριξης και βοήθειας επισημαίνεται από τα παιδιά ως αρνητικό χαρακτηριστικό της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό (Wragg, 2003).

Πέρα όμως από την υποστήριξη της νηπιαγωγού στα πρακτικά προβλήματα και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον, τα παιδιά στην έρευνά μας επιζητούν και την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή της νηπιαγωγού στα παιχνίδια και τις δραστηριότητές τους. Η διάθεσή της να συμμετάσχει στις ελεύθερες δραστηριότητες και στο παιχνίδι των παιδιών φαίνεται να ερμηνεύεται από τα παιδιά ως μία επιπρόσθετη απόδειξη του ενδιαφέροντός της γι' αυτά. Όπως αναφέρει εξάλλου και η βιβλιογραφία, οι νηπιαγωγοί οι οποίες τροποποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και τις απαιτήσεις της τάξης και οι οποίες λειτουργούν ως εμψυχωτές και φίλοι των παιδιών, είναι περισσότερο αποδεκτές και αγαπητές από αυτά (Wragg, 2003).

Μία άλλη συμπεριφορά την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν ως κριτήριο για την ποιότητα της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό, είναι ο βαθμός και η συχνότητα της επιδοκιμασίας ή της αποδοκιμασίας των πράξεών τους από τη νηπιαγωγό. Η παροχή θετικών ενισχύσεων και αμοιβών αλλά και η μετριοπαθής διαχείριση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που προκύπτουν στην τάξη, φαίνεται να συνεισφέρουν στην ικανοποίηση των παιδιών και συνακόλουθα στη σχέση τους με τη νηπιαγωγό. Τη διαπίστωση αυτή ενισχύει η άποψη ότι το διδακτικό και το επικοινωνιακό στυλ που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός επιδρά στην παραγωγικότητα της ομάδας της τάξης, στη σχολική επίτευξη, καθώς και στην ικανοποίηση των παιδιών από τη συμμετοχή τους στην ανάλογη τάξη (Μπίκος, 2004).

Η διατήρηση του ενδιαφέροντος και η ευχαρίστηση των παιδιών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα ήταν άλλο ένα κριτήριο που προέκυψε από τις αναφορές των παιδιών. Η προσπάθεια της νηπιαγωγού για την οργάνωση ποικίλων δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, η ανανέωση του ημερήσιου προγράμματος και η ενασχόληση με καινούργια πράγματα ερμηνεύεται από τα παιδιά ως δείκτης του ενδιαφέροντος της νηπιαγωγού προς τα παιδιά. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι τα παιδιά, ήδη και σ' αυτή την ηλικία, αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν την προσπάθεια της νηπιαγωγού να προσφέρει μία ποικιλία ερεθισμάτων, να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και την παρουσία ή την απουσία διάθεσης από την πλευρά της για την παροχή κινήτρων στην τάξη.

Συνοψίζοντας τη συζήτηση, μπορεί να υποστηριχθεί ότι συμπεριφορές που σχετίζονται με την παροχή συνεχούς φροντίδας και υποστήριξης, τη διάθεση χρόνου και τη συστηματική προσοχή και ανταπόκριση στις ανάγκες τους, καθώς και την προσπάθεια διατήρησης του ενδιαφέροντός τους, αποτελούν για τα παιδιά σημαντικούς δείκτες της ποιότητας της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό τους. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (π.χ. Valeski & Stipek, 2001. Wragg, 2003).

(β) *Τα συναισθήματα και οι εκδηλώσεις της νηπιαγωγού.* Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, η σταθερή εκδήλωση θετικών συναισθημάτων προς τα παιδιά από την πλευρά της νηπιαγωγού φαίνεται ότι τα ηρεμεί και τους δημιουργεί μία αίσθηση αποδοχής και ασφάλειας. Αντίθετα, η απουσία συναισθηματικού δεσίματος, η αδιαφορία ή η τυπική στάση της νηπιαγωγού απέναντι σε ορισμένα ή σε όλα τα παιδιά αποτελεί για τα παιδιά σημαντικό κριτήριο αρνητικής αποτίμησης και απόρριψης της σχέσης με τη νηπιαγωγό. Τα παιδιά αντιδρούν αρνητικά όταν διαισθάνονται ότι δεν τυγχάνουν της συναισθηματικής αποδοχής της νηπιαγωγού, και ερμηνεύουν την απουσία στοργής και τρυφερότητας ως ένδειξη των αρνητικών συναισθημάτων της προς αυτά (Lynch & Cicchetti, 1992).

Επιπρόσθετα ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της νηπιαγωγού φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις των παιδιών για την ποιότητα της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό (Howes, 1997). Τα παιδιά παρατηρούν τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τις εκδηλώσεις της νηπιαγωγού (π.χ. τυπική και αυστηρή, απόμακρη και σκεπτική, ή χαρούμενη, ευδιάθετη και εγκάρδια, κ.ά.) και βασίζονται σε μεγάλο βαθμό τα δικά τους συναισθήματα και την κρίση τους για τη σχέση τους μαζί της σε αυτές τις παρατηρήσεις. Σύμφωνα μάλιστα με τα ευρήματα των Alexander, Entwisle και Thompson (1987), όταν η συμπεριφορά και ο τρόπος επικοινωνίας του παιδαγωγού είναι απόμακρος, επιφυλακτικός και τυπικός, τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής και σχολικής επίδοσης στις δραστηριότητες της τάξης.

(γ) *Δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση.* Οι αναφορές των παιδιών έδειξαν ότι αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στη δίκαιη συμπεριφορά της νηπιαγωγού και στην ισότιμη μεταχείρισή τους στην τάξη. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο αναδεικνύει τη σημασία που έχει για τα παιδιά αυτής της ηλικίας η συνεπής και ισότιμη εφαρμογή των κανόνων της τάξης και των πειθαρχικών μέ-

τρων, καθώς και η αποφυγή διατύπωσης άδικων κατηγοριών. Τα παιδιά παρατηρούν με μεγάλη ακρίβεια κατά πόσον η νηπιαγωγός προσπαθεί να διασφαλίσει την ίση συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της τάξης, τη δίκαιη διανομή των παιχνιδιών και του παιδαγωγικού υλικού και κατά πόσον κατανέμει το χρόνο και την προσοχή της δίκαια σε όλα τα παιδιά. Επιβεβαιώνεται λοιπόν ότι μία από τις κύριες προσδοκίες των παιδιών για το δάσκαλό τους είναι να είναι δίκαιος στη συμπεριφορά και στην απόδοση επαίνων και τιμωριών απέναντί τους (Wragg, 2003).

Συνοψίζοντας, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι τα παιδιά αξιολογούν ως σημαντικούς δείκτες της ποιότητας της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό συμπεριφορές που σχετίζονται με την ετοιμότητα της νηπιαγωγού να προσφέρει συμπαράσταση και υποστήριξη, την ανταπόκρισή της στις πρακτικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, την εκδήλωση θετικών συναισθημάτων από την πλευρά της νηπιαγωγού και την ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών στην τάξη. Επιπλέον, τα παιδιά χρησιμοποιούν ως κριτήρια αποτίμησης της ποιότητας της σχέσης συμπεριφορές που σχετίζονται με την ποιότητα των προσφερόμενων δραστηριοτήτων εντός και εκτός τάξης, με την προσφορά κινήτρων για συμμετοχή και με την παροχή θετικών αμοιβών και ενισχύσεων στις προσπάθειές τους.

Φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν αρκετά σαφείς και τεκμηριωμένες αντιλήψεις για την ποιότητα της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό τους και για το ποιες συμπεριφορές, πράξεις και εκδηλώσεις της αποτελούν δείκτες των συναισθημάτων και της στάσης της απέναντί τους. Σε τελική ανάλυση, τα κριτήρια των παιδιών μάλλον αντικατοπτρίζουν την ανάγκη που έχουν τα παιδιά να δημιουργήσουν μία σχέση ασφαλούς προσκόλλησης με τη νηπιαγωγό τους.

Η διερεύνηση και κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά του νηπιαγωγείου αντιλαμβάνονται τη σχέση με τη νηπιαγωγό μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τη διαχείριση της ομάδας της τάξης και την αντιμετώπιση αρκετών προβλημάτων που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Εξίσου σημαντικός είναι ο προσδιορισμός των συμπεριφορών της νηπιαγωγού που –σύμφωνα με τα παιδιά– συμβάλλουν στη δημιουργία θετικής σχέσης μεταξύ τους.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Για περισσότερες πληροφορίες για το βασικό ψυχολογικό μηχανισμό αντιστάθμισης των αρνητικών εμπειριών από θετικές βλέπε στο: Μπακιρτζής (2004, σ. 316 κ.ε.).
2. Σύμφωνα με τους Pianta & Nimetz (1989), ως «θετική σχέση» περιγράφεται μια σχέση η οποία χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, εγκαρδιότητα, συναισθηματικό δέσιμο και οικειότητα, ενώ ως «αρνητική σχέση», περιγράφεται μια σχέση η οποία χαρακτηρίζεται κυρίως από αντιπαραθέσεις, εντάσεις, διαφωνίες και συγκρούσεις.
3. Η κλίμακα CFATT (Children's Feelings About Their Teachers) δημιουργήθηκε από τη J. Salmon για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον/τη νηπιαγωγό τους. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την προσαρμογή της κλίμακας (με την άδεια της δημιουργού της) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της βλέπε στο: Γρηγοριάδης, Αθ. (2005, σ. 179 κ.ε.).
4. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν οι εξής: 1. Πες μου κάποια πράγματα που κάνει η κυρία σου και δείχνουν ότι σε προσέχει και ότι νοιάζεται/ ότι δεν σε προσέχει και ότι δεν νοιάζεται. 2. Πες μου κάποια πράγματα που κάνει η κυρία σου και σε θυμώνουν. 3. Πες μου κάποια πράγματα που κάνει η κυρία σου και σε κάνουν να πιστεύεις ότι είναι καλή μαζί σου/ ότι δεν είναι καλή μαζί σου; 4. Πες μου κάτι που έκανε η κυρία σου που ήταν/ δεν ήταν δίκαιο για σένα. 5. Πες μου κάτι που έκανε η κυρία σου και σου δείχνει ότι χαίρεται/ δεν χαίρεται όταν σε βλέπει να έρχεσαι στο σχολείο. 6. Πες μου ορισμένα πράγματα για τα οποία μαλώνεις/χαίρεσαι με τη κυρία σου. 7. Πες μου ορισμένα πράγματα που σου αρέσουν ή δεν σου αρέσουν στην κυρία σου. 8. Πες μου ορισμένα πράγματα για τα οποία η κυρία σου θυμώνει/ δεν θυμώνει μαζί σου. 9. Πες μου κάτι που κάνει η κυρία σου και σου δείχνει ότι σε αγαπάει/ δεν σε αγαπάει. 10. Πες μου κάτι που έκανε η κυρία σου και σου έδειξε ότι σε ακούει/ δεν σε ακούει. 11. Πες μου ορισμένα πράγματα τα οποία κάνετε στην τάξη και σου αρέσουν ή δεν σου αρέσουν;
5. Για τη συνέντευξη με τα νήπια πραγματοποιήθηκε μία αλληλεπιδραστική ημιδομημένη συνέντευξη με τη χρήση μίας κούκλας (Ablow et al., 1991. Porath, 2003, σ. 472). Η χρήση της κούκλας επιλέχθηκε, διότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλούν ελεύθερα για τις σχέσεις τους και προσφέρει ένα ασφαλές και καθησυχαστικό πλαίσιο για να εκφράσουν τα παιδιά μέσω των απαντήσεών τους τα συναισθήματα και τις απόψεις τους (Murray et al., 1999).
6. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις που συνοδεύουν τις απαντήσεις των παιδιών παραπέμπουν στον αύξοντα αριθμό που δόθηκε σε κάθε απάντηση κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησής τους.

Πίνακας 1: «Θετικά» κριτήρια των παιδιών για την αποτίμηση της ποιότητας της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό τους

Θετικά κριτήρια αποτίμησης	Συχνότητα απαντήσεων	f (%)
1. Ετοιμότητα για υποστήριξη και βοήθεια	93	23
2. Δίκαιη-ισότιμη μεταχείριση	84	20,7
3. Συναισθηματικό δέσιμο	66	16,3
4. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	49	12,1
5. Θετικές ενισχύσεις-Απουσία ποινών	30	7,4
6. Ενασχόληση-φροντίδα με πρακτικά ζητήματα	30	7,4
7. Ενδιαφέρον πρόγραμμα-Ευχαρίστηση	19	4,7
8. Εξωτερικά Χαρακτηριστικά	13	3,2
9. Συμμετοχή στη σχολική ζωή (παιχνίδι, δραστηριότητες κ.ά.)	13	3,2
10. Διάφορα	8	2
ΣΥΝΟΛΟ	405	100 %

Πίνακας 2: «Αρνητικά» κριτήρια των παιδιών για την αποτίμηση της ποιότητας της σχέσης τους με τη νηπιαγωγό τους

Αρνητικά κριτήρια αποτίμησης	Συχνότητα απαντήσεων	f (%)
1. Ποινές-τιμωρίες	52	27,5
2. Άνιση μεταχείριση-διακρίσεις	46	24,3
3. Έλλειψη φροντίδας-προσοχής	39	20,6
4. Έλλειψη συναισθηματικού δεσίσματος-Αμοιβαία απόρριψη	19	10,1
5. Έλλειψη ενδιαφέροντος-Έλλειψη ερεθισμάτων στην τάξη	16	8,5
6. Εξωτερικά χαρακτηριστικά	11	5,8
7. Διάφορα	6	3,2
ΣΥΝΟΛΟ	189	100 %

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ablow, J. C., & Measelle, J. R. (1991). *The Berkeley Puppet Interview (BPI) and scoring system*. Berkeley: University of California.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ. (1996). Μια προσπάθεια ταξινόμησης των σχέσεων των συνομηλίκων στην τάξη του νηπιαγωγείου, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, 114-130.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Thompson, M. S. (1987). School performance, status relations and the structure of sentiment: Bring the teacher back in. *American Sociological Review*, 52, 665-682.
- Bruchowsky, M. (1992). The development of empathic cognition in middle and early childhood. Στο R. Case (Ed.), *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge* (pp. 153-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοριάδης, Αθ. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. Στο W. M. Bukowski & A. F. Newcomb & W. Hartup (Eds.), *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence* (pp. 41-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamilton, C. E., & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. Στο R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (vol. 57, pp. 41-59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7, 1-21.
- Howes, C. (1997). Teacher sensitivity, children's attachment and play with peers. *Early Education and Development*, 8(1), 41-49.
- 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, 264-273.
- Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Lidz, C. S. (2003). *Early childhood assessment*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. Στο R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (vol. 57, pp. 81-107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage publications.

- Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Επικοινωνία και Αγωγή*. 2^η ανατύπωση, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Murray, L., Woolgar, M., Briers, M., & Hipwell, A. (1999). Children's Social Representations in Dolls' House Play and Theory of Mind Tasks and their Relation to Family Adversity and Child Disturbance. *Social Development*, 8 (2), 179-200.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationship between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1989). *The Student-Teacher Relationship Scale: Results of a Pilot Study*. Virginia: James Madison University.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- 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, 295-312.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. Στο: R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New Directions in Child Development* (vol. 57, pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Porath, M. (2003). Social understanding in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 468-484.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: methods of analyzing talk, text and interaction*. 2nd edition, London: Sage Publications.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.
- Werner, E. (1990). Protective factors and individual resilience. Στο S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 97-116). New York: Cambridge University Press.
- Wragg, E.C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μετάφραση: Ν. Αβούρη. Αθήνα: Σαββάλας.

Abstract

The majority of research concerning teacher-child relationships in kindergarten and the first grades of primary school is based upon examining the perceptions of teachers and parents. However a wide range of information could be obtained by examining the perceptions of kindergartners about their interactions with their teachers. This study examined the perceptions of 338 kindergarten children from 19 kindergarten classes in central Macedonia, about the quality of their relationship with their kindergarten teachers. In particular the study aimed at defining which behaviors, and emotional manifestations are considered by the children as indicators of a positive or a negative relationship with the teacher. The results revealed a number of positive and negative criteria the children use in order to evaluate the quality of their relationship with their kindergarten teacher. They also showed that kindergarten children are able in a quite competent and adequate way to describe their feelings and perceptions about which behaviors of their kindergarten teachers they consider as indicators of a positive or a negative predisposition towards them.

Αθανάσιος Γρηγοριάδης
Ειδικός Επιστήμονας
Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
Τηλ.: 6944731472
E-mail: asis@nured.auth.gr