

ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
[ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΝΗΠΙΩΝ – ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ : Η
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΩΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ]

Της φοιτήτριας: Ταϊρίδου Θωμαΐς- Μαρίας (Α.Μ. 058/2016)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Ψάλτη Αναστασία

Θεσσαλονίκη 2018



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ
(άρθρο 8 Ν.1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ ⁽¹⁾ :	Την Γραμματεία του ΠΙΜΣ στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων						
Ο - Η Όνομα:	ΘΩΜΑΗ-ΜΑΡΙΑ		Επώνυμο:	ΤΑΪΡΙΔΟΥ			
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:	ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΤΑΪΡΙΔΗΣ						
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ ΤΑΪΡΙΔΟΥ						
Ημερομηνία γέννησης ⁽²⁾ :	12/06/1985						
Τόπος Γέννησης:	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ						
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:	ΑΚ 301333		Τηλ:	6977863948			
Τόπος Κατοικίας:	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	Οδός:	ΑΓ.ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	Αριθ:	201	ΤΚ:	54638
Αρ. Τηλεομοιότυπου (Fax):			Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):	th_tairidou@hotmail.com			

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις⁽³⁾, που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

- Η Διπλωματική Εργασία μου με τίτλο «...**Διαπροσωπικές σχέσεις νηπίων – νηπιαγωγού: η επίδραση των ηγετικών ικανοτήτων της νηπιαγωγού...**» την οποία κατέθεσα στο Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).
- Συναινών να καλύπτεται η παραπάνω Διπλωματική Εργασία στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons «Αναφοράς Δημιουργού - Μη Εμπορικής Χρήσης - Παρόμοιας Διανομής».

Ημερομηνία: 28 29/6/2017.

Ο - Η Δηλούσα

(Υπογραφή)

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.

(2) Αναγράφεται ολογράφως.

(3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχέση νηπιαγωγού και νηπίου κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη των νηπίων, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, επηρεάζοντας την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και τις δεξιότητες προσαρμογής. Ταυτόχρονα, μια σειρά ερευνών αναφέρεται στην σημασία ηγετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως όπως η ικανότητα επικοινωνίας, η δημιουργικότητα, η ακεραιότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών – ευθυνών, η υπομονή και η ευστροφία, ως δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν κατά βάση στην επιτέλεση διοικητικών ρόλων και ρόλων ηγεσίας εντός της εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει μια πιθανή σύνδεση των ηγετικών αυτών δεξιοτήτων με την ίδια την παιδαγωγική διαδικασία και την σχέση νηπιαγωγού και νηπίου που αναπτύσσεται εντός της διαδικασίας αυτής, μια σχέση η οποία βασίζεται στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, εξετάζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των νηπίων και των νηπιαγωγών, καθώς και τον ρόλο των ηγετικών δεξιοτήτων των νηπιαγωγών ως προς την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 100 νηπιαγωγούς, με χρήση ερωτηματολογίου ειδικά κατασκευασμένου για τις ανάγκες της έρευνας, εστιάζοντας στην διερεύνηση των σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στα νήπια και τις νηπιαγωγούς, των απόψεων των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να κατέχει μια νηπιαγωγός και τις απόψεις των συμμετεχόντων για την σημασία των ηγετικών δεξιοτήτων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται κατά πλειοψηφία ως ιδιαίτερα θετική την σχέση τους με τα νήπια, χαρακτηριζόμενη από συναισθηματικό δέσιμο και αγάπη. Οι ηγετικές δεξιότητες αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως πολύ ή απόλυτα σημαντικές, ενώ οι ίδες αυτές δεξιότητες συνδέθηκαν με μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, τα οποία υποδεικνύουν ότι συμβάλλουν σε μια θετικότερη και πιο στενή σχέση νηπίου – νηπιαγωγού.

ABSTRACT

The relationship between a pre-school educator and preschool children is considered to be particularly important for the development of the children, both at a cognitive, emotional and psychosocial level, influencing the development of socialization and adaptation skills. At the same time, a series of research studies refer to the importance of leadership skills of teachers, such as communication, creativity, integrity, initiative - responsibility, patience and ingenuity, as skills that essentially contribute to the fulfillment of administrative roles and roles of leadership within the educational system. The present study attempted to examine a possible link between these leadership skills and the pedagogical process itself and the relationship between teacher and child developed within this process, a relationship based on communication and social interaction, examining the interpersonal relationships that are created among preschool teachers and children, as well as the role of leadership skills of teachers in this relationship. 100 preschool teachers participated in the study, using a questionnaire specially designed for the purposes of the study, focusing on exploring the relationships between preschool teachers and children, the views of participants on the characteristics and goals that a preschool teacher must possess and the views of participants about the importance of leadership skills in relation to their educational work. The results of the survey showed that participants generally perceive their relationship with the children as being particularly positive, characterized by emotional bonding and affection. Leadership skills were rated by the participants as very or absolutely important, and these skills were associated with a number of positive educational and psychosocial outcomes, which indicate that they contribute to a more positive and closer relationship between preschool teachers and children.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	7-8
Α΄ Θεωρητικό μέρος	
1.Εκπαίδευση – Βασικές έννοιες	
1.1Ορισμός – έννοια εκπαίδευσης.....	9-10
1.2Σκοπός εκπαίδευσης.....	11-13
1.3Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	13-14
2. Προσχολική εκπαίδευση	
2.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού προσχολικής εκπαίδευσης.....	15-25
2.2 Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης.....	26-28
2.3 Ο ρόλος του νηπιαγωγείου.....	28-31
3.Επικοινωνία – Σχέσεις	
3.1 Η έννοια της επικοινωνίας.....	31-33
3.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επικοινωνίας.....	33-36
3.3 Παράγοντες αποτελεσματικής/ποιοτικής επικοινωνίας.....	36-37
3.4 Επικοινωνιακές - Ψυχοκοινωνικές Ικανότητες Νηπιαγωγού.....	37-38
3.5 Σχέσεις νηπίου – νηπιαγωγού.....	38-40
3.6 Συμπεριφορά νηπίου.....	40-41
3.7 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής/ποιοτικής σχέσης νηπίου – νηπιαγωγού.....	41-45
4. Ηγεσία	
4.1 Ορισμός ηγεσίας.....	45-46
4.2 Η έννοια του ηγέτη.....	46-47

4.3 Ηγετικές ικανότητες.....	47-50
4.4 Σχολική ηγεσία.....	50-54
4.5 Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.....	54-55
4.6 Ηγεσία και Εκπαιδευτικός προγραμματισμός.....	55-57
4.7 Καινοτομία και δημιουργικότητα.....	57-58
4.8 Επιμόρφωση και Δια Βίου Μάθηση.....	58-59

Β΄ Εμπειρικό μέρος

5. Σκεπτικό και στόχοι έρευνας.....	60-61
6.Μεθοδολογία.....	61
6.1 Συμμετέχοντες.....	62-63
6.2Εργαλείο.....	63
6.3Διαδικασία.....	64
7.Αποτελέσματα.....	65-90
8. Συζήτηση.....	91-94
8.1 Συμπεράσματα.....	94-95
9.Βιβλιογραφία.....	96-101
10.Παράρτημα.....	102-105

Εισαγωγή

Μία ίσως από τις σημαντικότερες στιγμές στην ζωή ενός ανθρώπου είναι όταν αρχίζει να εξερευνάει τον κόσμο και να απομακρύνεται αργά αλλά σταθερά από τη σιγουριά και την ασφάλεια που του παρέχει η οικογενειακή εστία. Αυτό πραγματοποιείται από πολύ μικρή ηλικία, όντας ακόμα παιδί, με τα πρώτα του βήματα στο σχολικό περιβάλλον, που είτε ονομάζεται παιδικός σταθμός, είτε λίγα χρόνια αργότερα νηπιαγωγείο. Με αφορμή λοιπόν τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης και ειδικότερα του εκπαιδευτικού, στο νέο αυτό ξεκίνημα του παιδιού. Πως αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο νήπιο και τη νηπιαγωγό και πως με τις αποτελεσματικές ηγετικές ικανότητες της επιδρά σε αυτό για την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση του στο νέο αυτό κόσμο που καλείται να αντιμετωπίσει.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί μία εισαγωγή στον όρο εκπαίδευση. Θα δοθεί ο αντίστοιχος ορισμός και θα γίνει προσδιορισμός της έννοιας του όρου εκπαίδευση. Ακόμα θα αναφερθούμε στο σκοπό που έχει αυτή η διαδικασία όπως και στον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα υπάρξει ιστορική αναδρομή για το θεσμό της προσχολικής αγωγής, στη σημασία που έχει και στο ρόλο του νηπιαγωγείου ως προθάλαμος εισαγωγής του νηπίου στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, θα ακολουθήσει μια εκτενής αναφορά στη έννοια της επικοινωνίας, των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της και στους παράγοντες που συμβάλουν για να επιτευχθεί σωστή και ποιοτική επικοινωνία. Ακόμα στις επικοινωνιακές ικανότητες που διαθέτει μια νηπιαγωγός και στα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματική σχέση νηπίου – νηπιαγωγού. Επιπλέον στο πως αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων και στη συμπεριφορά του νηπίου στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, θα ορίσουμε την ηγεσία, την έννοια του ηγέτη και τις ηγετικές ικανότητες. Θα γίνει αναφορά στην σχολική ηγεσία, όπως επίσης στα χαρακτηριστικά που διαθέτει μία αποτελεσματική νηπιαγωγός και στις επιδράσεις που έχουν οι ηγετικές ικανότητες στο νήπιο.

Έπειτα θα παρουσιαστεί το εμπειρικό μέρος της εργασίας, όπου θα καθοριστούν οι στόχοι της έρευνας και το δείγμα στο οποίο θα πραγματοποιήσουμε την έρευνα. Με τη χρήση ερωτηματολογίου θα αντλήσουμε τα στοιχεία που επιθυμούμε, θα γίνει συλλογή και μελέτη

αυτών. Θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα, θα καταγράψουμε τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε μέσω της παραπάνω μεθοδολογίας και θα παραθέσουμε τις δικές μας προτάσεις. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με την καταγραφή των πηγών που βοήθησαν στην δημιουργία και σύνταξη στην παρούσα εργασία.

Α΄ Θεωρητικό μέρος

1. Εκπαίδευση – Βασικές έννοιες

1.1 Ορισμός – έννοια εκπαίδευσης

Η έννοια της εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις βάσεις της ανθρώπινης κοινωνίας και των κοινωνικών θεσμών, αποτελώντας το θεμέλιο της πνευματικής ανάπτυξης, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό και εν τέλει σε κοινωνικό επίπεδο. Ένας ευρύς ορισμός της εκπαίδευσης αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την αποκόμιση γνώσεων, την ανάπτυξη του πνεύματος και την ψυχοκοινωνική, αλλά και την σωματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Στο ατομικό επίπεδο, η εκπαίδευση θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής και την κατάκτηση υψηλότερου κοινωνικού status (Lascarides & Hinitz, 2013).

Ένας στενότερος ορισμός της εκπαίδευσης, που αφορά την χρήση του όρου στα πλαίσια της επιστήμης της παιδαγωγικής, αναφέρεται στην οργανωμένη και δομημένη με ένα συστηματικό τρόπο διαδικασία της μάθησης, όπως αυτή καθορίζεται από το κράτος ή κάποιον επιμέρους εκπαιδευτικό φορέα και υλοποιείται από αυτόν (Ξωχέλλης, 1986, 1997). Η εκπαίδευση νοείται στα περισσότερα κράτη του κόσμου ως υποχρεωτική και ως δημόσιο αγαθό, υπό την επίβλεψη της πολιτείας.

Όπως αναφέρει ο Τσαούσης (1989), η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την μαθησιακή διαδικασία, αλλά περιλαμβάνει και την έννοια της κοινωνικοποίησης, καθώς υλοποιείται από φορείς οι οποίοι βρίσκονται εκτός του οικογενειακού πλαισίου, με τον στόχο της μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων στα άτομα. Ένας παλαιότερος ορισμός που δίνεται από τον Γάλλο κοινωνιολόγο Ντυρκέμ (1895), ορίζει την εκπαίδευση ως την «δράση» των ενηλίκων, η οποία κατευθύνεται προς τους ανήλικους, οι οποίοι ορίζονται ως άτομα τα οποία δεν έχουν ακόμα την απαραίτητη ωριμότητα πλήρους ένταξης στην κοινωνική ζωή. Ως εκ τούτου, η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης είναι εξ' ίσου σημαντική με την μετάδοση γνώσεων, καθώς διαμορφώνει τους εκπαιδευόμενους με τέτοιο τρόπο ώστε να ενταχθούν ως πλήρη μέλη στην ανθρώπινη κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Gillis, Perkins, Roemer και Snodgrass (1983), η έννοια της εκπαίδευσης (education) αποτελεί υποσύνολο της ευρύτερης έννοιας της παιδείας, ενώ μια

συγκεκριμένη μορφή της αφορά την μάθηση στο πλαίσιο του σχολείου (schooling). Έτσι, η εκπαίδευση διακρίνεται σε τρία διαφορετικά είδη:

1. Την τυπική εκπαίδευση, που αφορά την μάθηση στα πλαίσια του σχολείου και αφορά κυρίως παιδιά η νέους ενήλικες που δεν αποτελούν ακόμα μέρος του εργατικού δυναμικού.
2. Την μη-τυπική εκπαίδευσης, που αφορά προγράμματα μάθηση εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και της τυπικής εκπαίδευσης, και αφορούν κατά βάση την εφαρμοσμένη γνώση και τις επαγγελματικές ή κοινωνικές δεξιότητες, εστιάζοντας σε ενήλικες, που είναι μέρος του εργατικού δυναμικού.
3. Την άτυπη εκπαίδευση, η οποία αφορά την εκπαίδευση που δεν γίνεται σε κάποιο οργανωμένο πλαίσιο, όπως αυτή που προκύπτει στα πλαίσια της οικογένειας, της εργασίας ή της κοινότητας.

Ένας ακόμα διαχωρισμός της εκπαίδευσης δίνεται από τον Malcup (1946), ο οποίος διαχωρίζει την εκπαίδευση σε αυτή που προκύπτει στο πλαίσιο της οικογένειας, στο πλαίσιο της εργασίας (στις επιχειρήσεις) και στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης (στοιχειώδης, μέση και πανεπιστημιακή εκπαίδευσης). Σύμφωνα με την οπτική του Malcup, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως «επιχείρηση», με την εκπαίδευση να αποτελεί έναν κλάδο της βιομηχανίας, παρ' όλο που ο σκοπός της βιομηχανίας αυτής δεν είναι το κέρδος (τουλάχιστον όσον αφορά την στοιχειώδη και την μέση εκπαίδευση). Αντίθετα, η αξία της βιομηχανίας αυτής είναι προσωπική: η αξία της εκπαίδευσης εξαρτάται άμεσα από την βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής θέσης του εκπαιδευόμενου.

1.2 Σκοπός εκπαίδευσης

Κάθε γενιά οφείλει και έχει υποχρέωση, πρώτα απέναντι στον εαυτό της και έπειτα στη γενιά που την ακολουθεί, να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις, τις αξίες, τις ιδέες, τον τρόπο ζωής της, να την ενημερώσει για την κοινωνική, πολιτισμική και πολιτισμική κληρονομιά που πρόκειται να παραλάβει και με τη σειρά της αργότερα να την εμπλουτίσει. Είναι πολλές οι αναφορές ακόμα και πρωτόγονων κοινωνιών που τα μεγαλύτερα σε ηλικία μέλη τους προσπαθούσαν να επιδράσουν στα νεότερα και να τους μεταδώσουν στοιχεία της κοινωνίας τους. Όσο πιο ώριμη και εξελιγμένη είναι μια κοινωνία, τόσο πιο οργανωμένα και μελετημένα επιτυγχάνονται οι στόχοι της, εξυπηρετούνται κάποιες από τις ανάγκες της, προγραμματίζονται και δημιουργούνται οι υποδομές της και σημειώνεται η πρόοδος της.

Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση έχει δύο κύριους στόχους. Ο πρώτος στόχος αφορά την ανάπτυξη των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να κατηγοριοποιήσει και να ενσωματώσει την ήδη υπάρχουσα γνώση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου του. Ο δεύτερο στόχος είναι να του δημιουργήσει μια συνεχή ανάγκη για μάθηση και κριτική αξιολόγηση των μέχρι τώρα γνώσεών του, έτσι ώστε να εμπλακεί σε μια διαρκή διαδικασία αναζήτησης της γνώσης και αυτοβελτίωσης (Connell, 1980).

Έτσι γίνεται σαφές πως μπορούμε να διακρίνουμε δύο ευρύτερες κατηγορίες σκοπών: τους μεταβλητούς και τους διαχρονικούς σκοπούς, από τους οποίους οι τελευταίοι κατηγοριοποιούνται σε μορφωτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς.

Οι μεταβλητοί στόχοι αναφέρονται σε όλους εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την γενική εικόνα της κοινωνίας στην οποία αναφερόμαστε. Είναι δηλαδή οι σκοποί εκείνοι που αφορούν την οικονομική ανάπτυξη και τη βιομηχανική εξέλιξη κάθε χώρας. Επίσης η καταπολέμηση του πληθωρισμού και της ανεργίας, η διατήρηση, η εξέλιξη ή η δημιουργία νέων επαγγελμάτων για το κοινωνικό σύνολο. Ακόμα και η δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων για κοινωνικό μετασχηματισμό, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις της κάθε κοινωνίας. Η κάθε κοινωνία ανάλογα με τις επιδιώξεις της προγραμματίζει και διαμορφώνει με τέτοιο τρόπο την εκπαίδευση της ώστε να επιτυγχάνεται το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Είναι φανερό πως οι μεταβλητοί σκοποί διαφέρουν αισθητά από χώρα σε χώρα, από περιοχή σε περιοχή, ακόμα και σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Η κάθε χώρα αναπτύσσεται με τους δικούς της ρυθμούς και κάθε περιοχή διαμορφώνει το δικό της τρόπο ζωής για αυτό παρατηρούνται συχνά μεγάλες διαφορές και στις σχολικές εγκαταστάσεις,

υποδομές αλλά και στο μορφωτικό επίπεδο σε γειτονικές περιοχές (Porckewitz, Franklin & Pereyra, 2001).

Μια κατηγορία των διαχρονικών σκοπών αποτελούν οι μορφωτικοί. Πρόκειται για τους σκοπούς που αφορούν τη σωματική, ψυχική και πνευματική καλλιέργεια των πολιτών. Είναι όλες οι ικανότητες που αναπτύσσει και είναι σε θέση να εξελίξει κάθε άτομο. Είναι η ενεργοποίηση της λανθάνουσας γνωστικής του ικανότητας, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον ασκώντας κάποιο επάγγελμα ή καταλαμβάνοντας μία αξιόλογη θέση. Επιπλέον η δημιουργία αισθήματος αγάπης, ενδιαφέροντος για τη γνώση και απόκτηση ικανοτήτων που θα συνεχιστούν και μετά την αποχώρηση του από το σχολικό περιβάλλον. Ακόμα διαμορφώνεται η συλλογική ικανότητα και λογική συνέπεια, η σαφήνεια του λόγου, η ακριβολογία και η ορθότητα της έκφρασης, η φαντασία, ενισχύεται η μνήμη και η κριτική σκέψη. Γίνεται υπεύθυνο άτομο με αυτογνωσία και ετερογνωσία, ωριμάζει και χαρακτηρίζεται από ανωτερότητα που είναι βασικά στοιχεία κατά της αλαζονείας, της έπαρσης, της ματαιοδοξίας καθώς επίσης και της δειλίας, της μικροψυχίας και του φθόνου, στοιχεία που του εξασφαλίζουν σταθερά θεμέλια στη ζωή του. Τέλος αποκτά αξίες που το καθιστούν πνευματικά ελεύθερο και ψυχικά ισορροπημένο.

Οι κοινωνικοί σκοποί είναι εκείνοι που βοηθούν κάθε άτομο να κοινωνικοποιηθεί, να αναπτύξει σχέσεις με τους γύρω του, να παίξει τους ρόλους που καλείται κατά τη διάρκεια της ζωής του μέσα στην οικογένεια, την κοινωνία, το σχολικό περιβάλλον αλλά και κάθε άλλη ομάδα ή οργάνωση στην οποία θα συμμετέχει. Να συνειδητοποιεί την σημαντικότητα και σπουδαιότητα κάθε κατάστασης, να αντιλαμβάνεται τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχει όντας μέλος μίας κοινωνικής ομάδας. Να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο, να συνεργάζεται με άλλα μέλη, να επιλέγει το διάλογο, να αποφεύγει τις προκαταλήψεις και την εμπάθεια μέσω των οποίων θα πραγματοποιείται η εύκολη, ευχάριστη και χρήσιμη επικοινωνία (Nyberg & Egan, 1981).

Κλείνοντας, ίσως με τον σπουδαιότερο σκοπό της εκπαίδευσης, αυτόν του πολιτιστικού, ο οποίος δίνει όνομα και ταυτότητα σε κάθε κοινωνία και αποτελεί την κληρονομιά που διαθέτει κάθε χώρα. Κυρίαρχο μέλημα το άτομο να μάθει τη γλώσσα της χώρας του, να εξερευνήσει τη δομή, την αρμονία και την ομορφιά που την περιβάλλει. Να γνωρίζει την ιστορία των προγόνων του, του τόπου στον οποίο κατοικεί, τα πολιτιστικά επιτεύγματα που έχουν σημειωθεί αλλά και να είναι σε θέση να τα αξιολογήσει και να τα συγκρίνει με άλλες εποχές. Επιπρόσθετα να γίνει γνώστης της καλλιτεχνικής παράδοσης, της λογοτεχνίας, των τεχνών, του χορού, της μουσικής, των ηθών και εθίμων. Να ενημερωθεί, να

μυηθεί και φυσικά να είναι σε θέση να προσθέσει το δικό του λίθο στον πολιτισμό (Bourdieu & Passeron, 1977).

1.30 ρόλος του εκπαιδευτικού

Η εκπαίδευση όμως δεν θα μπορούσε να κατέχει τόσο σημαντικό ρόλο εάν δε περιβαλλόταν από το σύνολο των ανθρώπων εκείνων που είναι υπεύθυνοι για τη μετάδοση της ιστορίας και των γνώσεων, που από πολλούς θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως θεματοφύλακες των αξιών αυτών.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να παίζει πολλούς ρόλους εξίσου σημαντικούς ειδικά όταν πρόκειται για τα πρώτα στάδια ένταξης του νηπίου στο σχολικό περιβάλλον. Πρέπει να καταφέρει να είναι ταυτόχρονα, συμμαθητής, φίλος, ακόμη και γονέας αλλά να παραμείνει και εκπαιδευτικός ασκώντας τις εκπαιδευτικές του ικανότητες στο σημείο που επιβάλλεται. Αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός δηλαδή οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Στο πλαίσιο του συνόλου αυτού, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει έναν ρόλο με σημαντικές κοινωνικές προεκτάσεις: αποτελεί ταυτόχρονα έναν επιστήμονα που έχει γνώση ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου – επιστημονικού πεδίου, έναν δημόσιο υπάλληλο που εργάζεται υπό συγκεκριμένους κανόνες και δεσμεύσεις, καθώς και έναν ρόλο «διαμεσολαβητή», που συνδέει τα παιδιά με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, βοηθώντας τα να ενσωματωθούν και να προσαρμοστούν σε αυτή, έτσι ώστε να γίνουν πλήρη μέλη της κοινωνίας (Σπάρου, 2004)

Ως εκ τούτου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει έναν κατά βάση κοινωνικό χαρακτήρα και –συνεπώς– επηρεάζεται σημαντικά από τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές και συνθήκες. Η μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητα σημαίνει και μεταβολή του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Η ανάδυση της κοινωνίας της πληροφορίας και οι πρόσφατες ραγδαίες κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές και τεχνολογικές εξελίξεις, παρέχουν ένα περιβάλλον ταχύτατης διάδοσης της πληροφορίας, στο οποίο ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει πλέον και το χαρακτηριστικό εκείνου που έχει ως στόχο να παρέχει τις απαραίτητες δεξιότητες για την διαχείριση αυτού του όγκου πληροφοριών.

Έτσι, τόσο η έννοια της μάθησης, όσο και το πλαίσιο του σχολείου, δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά χωρίς την κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, που καθορίζει την διαδικασία της μάθησης και διαμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Κατά αυτή

την έννοια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τις κοινωνικές εξελίξεις, αλλά διατηρεί και μια σχετική αυτονομία: η μαθησιακή διαδικασία εντός του σχολείου δεν μπορεί να επιτευχθεί με την απουσία του εκπαιδευτικού, ανεξαρτήτως της τεχνολογικής εξέλιξης και της δημιουργίας νέων μεθόδων διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά, η σημασία και η κεντρικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού καθορίζουν αντίστοιχα και την πολλαπλότητα των ρόλων που καλείται να επιτελέσει, ιδιαίτερα στο σύγχρονο ρευστό περιβάλλον, όπου οι ρόλοι αυτοί πολλαπλασιάζονται. Η απαίτηση αυτή της επιτέλεσης πολλαπλών ρόλων από τον εκπαιδευτικό είναι πιθανό να δημιουργήσει συγκρούσεις ή σύγκριση μεταξύ των ρόλων αυτών, κάτι που υποδεικνύει την σημασία της παιδαγωγικής και επαγγελματικής κατάρτισης και επάρκειας του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να είναι ικανός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις αυτές (Schwab & Iwanicki, 1982).

Όπως αναφέρει η Ντολιοπούλου (2005), τα σύγχρονα προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης εστιάζουν σε τρεις παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις επιτέλεσης των ρόλων τους: α) η ποιότητα προσανατολισμού, που αφορά τις αξίες και τις στάσεις / αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον ρόλο τους, την σχέση με τα παιδιά και την προσχολική εκπαίδευση εν γένει, β) την ποιότητα δομής, που αναφέρεται στον επαγγελματισμό των νηπιαγωγών, καθώς και στην καταλληλότητα των υποδομών και των υλικών πόρων, γ) την ποιότητα αλληλεπίδρασης, που αναφέρεται στην ποιότητα της κοινωνικής και παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.

2. Προσχολική εκπαίδευση

Για την καλύτερη κατανόηση της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης και του ρόλου του νηπιαγωγού στην ανάπτυξη των παιδιών έχει ιδιαίτερη αξία μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην ανάπτυξη του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης, ενός θεσμού που αναπτύχθηκε κατά την περίοδο της νεωτερικότητας και έθεσε τις βάσεις για την σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση.

2.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού προσχολικής εκπαίδευσης

Ο ρόλος της οικογένειας ως πρώτου πλαισίου κοινωνικοποίησης των ατόμων υπήρξε καθοριστικής σημασίας από την προϊστορική εποχή έως και σήμερα. Αντίστοιχα, τα πρώτα σχολικά περιβάλλοντα, όπως το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο ως τα πρώτα πλαίσια ευρύτερης κοινωνικοποίησης των ατόμων, πέραν της ασφάλειας οικογένειας, σε περιβάλλοντα όπου προωθείται η ανάπτυξη τόσο γνωστικών, όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων (Berns, 2012).

Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως και έξι ετών. Κατά τα πρώτα βήματα της προσχολικής εκπαίδευσης, η βαθμίδα αυτή γινόταν αντιληπτή ως προέκταση της γονεϊκής φροντίδας, με τις δομές προσχολικής εκπαίδευσης να θεωρούνται ένα υποκατάστατο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αυτό διαφαίνεται και από τις ονομασίες που δόθηκαν σε διάφορες χώρες (π.χ. στα γαλλικά école maternelle = μητρικό σχολείο, ή στα τουρκικά anaokulu = σχολείο της μητέρας). Παράλληλα θεωρήθηκε ως ένας χώρος, όπου τα παιδιά περνούν ευχάριστα την ώρα τους, όπως φανερώνουν και άλλες ονομασίες (π.χ. στα αγγλικά και τα γερμανικά kindergarten = κήπος των παιδιών) (Scheiwe & Willekens, 2009).

Βασικοί στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης είναι τα νήπια να έρθουν σε επαφή και να μάθουν να επικοινωνούν με άλλους συνομήλικους, αλλά και με ενήλικες, μαθαίνοντας να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργατικότητα. Παράλληλα επιδιώκεται σ' αυτό μια πρώτη σταδιακή απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με την ενίσχυση διαφορετικών τομέων ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, όπως η σωματική, η γνωστική, η αντιληπτική – αισθητηριακή, η επικοινωνιακή και η γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (Anderson, Shinn,

Fullilove, Scrimshaw, Fielding, Normand, & Carande-Kulis, 2003; Berns, 2012; Wortham, 2009).

Στοιχεία της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ορατά ήδη από την αρχαιότητα. Ένας από τους πρώτους φιλοσόφους που τονίζουν την αναγκαιότητα της ένταξης των νηπίων σε ένα κατάλληλο για την φύση τους ίδρυμα, υπό την εποπτεία της πολιτείας, είναι ο Πλάτωνας. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η αγωγή των νηπίων αποτελεί μια δύσκολη αλλά ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, η οποία θα πρέπει να γίνεται από τους γονείς με μέτρο, χωρίς υπερβολή, αλλά και χωρίς «μαλθακότητα». Ο ρόλος των γονέων για την αγωγή των νηπίων αναγνωρίζεται ως βάση της πνευματικής, γνωστικής και σωματικής ανάπτυξης των παιδιών. Στα στοιχεία προσχολικής εκπαίδευσης που αναφέρονται στον Πλάτωνα, η εκπαίδευση βασίζεται στο παιχνίδι και επαφίεται στην δικαιοδοσία των γονέων, μέχρι την ηλικία των 6-7 ετών, έπειτα από την οποία προτείνεται η εκπαίδευση να είναι ευθύνη της πολιτείας και να εστιάζει στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών και του ιδεώδους του πολίτη, καθώς και στην ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων (Αντωνιάδης, 1994; Morgan, 1999).

Αντίστοιχα, στοιχεία μιας πρώιμης δομημένης προσχολικής εκπαίδευσης υπάρχουν και στην φιλοσοφία του Αριστοτέλη. Ο Αριστοτέλης εστιάζει επίσης, όπως και ο Πλάτωνας, στην έννοια της αγωγής του πολίτη, προετοιμάζοντας ήδη από την προσχολική ηλικία τα άτομα για την ανάληψη των καθηκόντων τους ως πολίτες. Αντίστοιχα, και ο Αριστοτέλης αναφέρεται στην σημασία του παιχνιδιού ως μέσου γνωστικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών, τονίζοντας την λειτουργία του ως μέσω ανάπτυξης της δημιουργικής φαντασίας (Pearson, 1992; Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). Επίσης, όπως αναφέρουν οι Pramling Samuelsson και Johansson (2006), στις θεωρίες περί παιδείας του Αριστοτέλη μπορούν να αναχθούν σύγχρονες οπτικές που αναφέρονται στο παιχνίδι ως μια διαδικασία μίμησης (όπου το παιδί εμπλέκεται στην μίμηση ρόλων του κοινωνικού περιβάλλοντός του) και μύθου ή αφήγησης (όπου το παιδί δραματοποιεί ιστορίες και αφηγήσεις).

Μια σειρά κειμένων της αρχαιότητας δίνουν μια ευρύτερη εικόνα της προσχολικής και πρώιμης σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών κατά την αρχαιότητα και τον μεσαίωνα. Ο ρήτορας και φιλόσοφος του 2^{ου} αιώνα μ.Χ., Ιούλιος Πολυδεύκης, στο έργο του «Όνομαστικόν» περιγράφει μια σειρά ομαδικών παιχνιδιών, όπου τα υπαίθρια ομαδικά παιχνίδια, όπως το κυνηγητό, το κρυφτό, το τόπι και το στεφάνι, απευθύνονταν κυρίως σε αγόρια, ενώ παιχνίδια με πήλινες ή κέρινες «πλαγγόνες» (κούκλες) και μικροσκοπικά είδη νοικοκυριού απευθύνονταν σε κορίτσια, υποδηλώνοντας μια πρώιμη διαίρεση του παιχνιδιού και της προσχολικής αγωγής βάσει έμφυλων ρόλων (Pearson, 1992). Κατά την Βυζαντινή περίοδο, η προσχολική εκπαίδευση, αλλά και η εκπαίδευση γενικότερα, επηρεάζεται ριζικά

από την κυριαρχία του χριστιανισμού, εστιάζοντας στην ανάπτυξη ηθικών αξιών συμβατών με την νέα θρησκεία. Η προσχολική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της οικογένειας και θεωρείται έτσι ευθύνη της μητέρας, ενώ η μόρφωση των γυναικών θεωρείται απαραίτητη, καθώς οι μητέρες γίνονται αντιληπτές ως έχουσες τον θεμελιώδη ρόλο της αγωγής των παιδιών. Βάσει των Αριστοτελικών οπτικών για την παιδεία, τόσο η μίμηση, όσο και το παιχνίδι θεωρούνται βάση της προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ μεγάλη αξία αποδίδεται και στα παραμύθια, ως μέσο ανάπτυξης ηθικών αξιών (Lascarides & Hinitz, 2013).

Ενώ κατά την περίοδο του Ευρωπαϊκού μεσαίωνα η προσχολική αγωγή (όπως και εν γένει η εκπαίδευση) μπαίνει σε δεύτερη μοίρα, όντας κατά βάση ευθύνη της εκκλησίας και απευθυνόμενη σε ένα μικρό ποσοστό του πληθυσμού, την περίοδο της Αναγέννησης, στοχαστές όπως ο Rabelais (1494-1553) και Montaigne (1533-1592) τονίζουν την αναγκαιότητα της ανάπτυξης μιας δομημένης προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα παιδείας. Ο Rabelais αποτελεί από τους πρώτους Ευρωπαίους στοχαστές που αναφέρονται στην σημασία καθιέρωσης μιας συστηματικής αγωγής, υπό την εποπτεία της πολιτείας, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, προτείνοντας την διεύρυνση του συστήματος παιδείας και ασκώντας κριτική στο μονοπώλιο της εκκλησίας και της μοναστικής εκπαίδευσης (Dowd, 1922). Αντίστοιχα, οι παιδαγωγικές θεωρίες του Montaigne ασκούν σημαντική κριτική στις απολυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας του παρελθόντος, και αναφέρονται στην σημασία τόσο του παιχνιδιού, όσο και των βιωμάτων του παιδιού, έτσι ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να έχει την κατάλληλη παιδαγωγική κατεύθυνση, δίνοντας ένα από τα πρώτα πρώιμα παραδείγματα βιωματικής μάθησης (experiential learning), όρος ο οποίος εμφανίστηκε κατά πολύ αργότερα στην παιδαγωγική θεωρία (Squire & Jenkins, 2003; Worley, 2012). Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική κατά την περίοδο της αναγέννησης ήταν η συνεισφορά του παιδαγωγού Κομένιου (1592-1670), ο οποίος με τα έργα του «Μεγάλη Διδακτική» και «Σχολείο Νηπίων», είναι ο πρώτος που ρητά αναφέρεται στην αξία της προσχολικής αγωγής και της εκπαίδευσης παιδιών μνηπιακής ηλικίας. Ταυτόχρονα, ο Κομένιος είναι ένας από τους πρώτους παιδαγωγούς που εφάρμοσαν την χρήση εικονογράφησης, ως μέσο ενίσχυσης της διδασκαλίας, δημοσιεύοντας το εικονογραφημένο βιβλίο «Orbis Sensalium Pictus» (Woo, 2016), για την εκμάθηση της λατινικής γλώσσας, ενώ οι παιδαγωγικές τους θεωρίες εστίασαν στην σημασία τόσο των παραμυθιών, όσο και του παιχνιδιού και της σωματικής άσκησης για την προσχολική εκπαίδευση, τονίζοντας ταυτόχρονα τις αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να έχει η υπερβολική διδασκαλία και η έλλειψη παιχνιδιού σε παιδιά νηπιακής ηλικίας (Platz & Arellano, 2011)

Σημαντική συμβολή στην σημασία που αποδόθηκε αργότερα στην προσχολική εκπαίδευση είναι αυτή του Locke (1632-1704) και της φιλοσοφία του εμπειρισμού που ανέπτυξε. Καθώς οι εμπειριστές φιλόσοφοι, με πρωταρχικό τον Locke, αντιλαμβάνονταν το άτομο ως «άγραφο πίνακα» (tabularasa), δηλαδή ως μη έχον εκ φύσεως δομημένες γνώσεις, συμπεριφορές ή σκέψεις – ένστικτα. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής, θεωρήθηκε ως θεμελιώδους σημασίας για το άτομο, καθώς αποτελεί την πρώτη εμπειρία βάσει της οποίας αναπτύσσεται η προσωπικότητα, σε γνωστικό και συμπεριφορικό – ηθικό επίπεδο. Καθώς το παιδί είναι tabularasa, η εκπαίδευση είναι αυτή που θα διαμορφώσει την σκέψη και τον χαρακτήρα του (Locke, 1968; Ezell, 1983).

Ένας ακόμα φιλόσοφος και στοχαστής του διαφωτισμού, ο J.J Rousseau(1712-1778), θεωρείται ως ένας από τους κυριότερους θεμελιωτές των δικαιωμάτων του παιδιού και της προσχολικής εκπαίδευσης, στην σύγχρονη ιστορία. Ο Rousseau ήταν ένας από τους πρώτους στοχαστές που ασχολήθηκαν (και εν μέρει κατασκεύασαν) με την έννοια της παιδικότητας, καθώς και τον διαχωρισμό μεταξύ βρεφικής, νηπιακής και παιδικής ηλικίας. Στο βασικό έργο του, που αναφέρεται στην εκπαίδευση, με τίτλο “Emile” (Rousseau, 1762/1899), ο Rousseau αναφέρεται στην παιδική ηλικία ως μια ηλικία που έχει άμεση σύνδεση με την φύση, ως μια εποχή αθωότητας η οποία θα πρέπει να προστατευτεί, καθώς αποτελεί μια «αυθεντική» κατάσταση η οποία παραμένει αναλλοίωτη από τις κοινωνικές συμβάσεις και τις νομικές ή άλλες κατασκευές της κοινωνίας των ενηλίκων. Ο βασικός τρόπος για την προστασία της «αθωότητας» και της «αγνότητας αυτής» είναι μέσω της ανάπτυξης ενός κατάλληλου συστήματος εκπαίδευσης, ήδη από την νηπιακή – προσχολική ηλικία (Steward&McCann, 1967). Αυτή η ρομαντική και ιδεαλιστική προσέγγιση, που βασίστηκε στις νατουραλιστικές απόψεις του Rousseau για την παιδικότητα, καθώς και η άποψης της προστασίας της παιδικής αθωότητας απέναντι στις κοινωνικές συμβάσεις των ενηλίκων, άσκησαν σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη τόσο της προσχολικής εκπαίδευσης, όσο και των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων εν γένει (Hendrich, 1997). Η εξέλιξη αυτή στηρίχθηκε και από μια σειρά άλλων φιλοσόφων και στοχαστών της περιόδου του διαφωτισμού, που ασχολήθηκαν με τις έννοιες της ανθρώπινης φύσης και της σχέσης της παιδικής ηλικίας με την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία καλείται να ενταχθεί το παιδί (Coveney, 2005).

Ένας από τους στοχαστές που συνδέονται με την ανάπτυξη αυτή των ιδεών γύρω από την προσχολική εκπαίδευση είναι η Richter (1763-1825). Ο Richter, με το έργο του «Levana» (2008), αναφέρεται στην σημασία της εκπαίδευσης, ήδη από την νηπιακή ηλικία, τονίζοντας την σημασία της παροχής πλούσιων βιωμάτων και ερεθισμάτων στο νήπιο, καθώς και την

σημασία της φυσικής αγωγής, αλλά και του παιχνιδιού, το οποίο θεωρεί ως βασική δραστηριότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Οι στοχαστές του διαφωτισμού και ιδιαίτερα ο Rousseau επηρέασαν μια σειρά από παιδαγωγούς οι οποίοι θεωρούνται από τους προπάτορες της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως ο Pestalozzi (1764- 1827), ο οποίος ίδρυσε ένα από τα πρώτα νηπιαγωγεία στο Neuhof της Ελβετίας, τονίζοντας την σημασία της ισότητας στην πρόσβαση της εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, αλλά και την σημασία της βιωματικής μάθησης και της ανακάλυψης γνώσεων μέσα από το παιχνίδι, ως παιδαγωγική μέθοδο κατάλληλη για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, αλλά και στην πρώιμη παιδική ηλικία. Αντίστοιχα, ο παιδαγωγός Ferrante Apporti (1791-1858), που επίσης ίδρυσε ένα από τα πρώτα νηπιαγωγεία, στην Cremona της Ιταλίας, για παιδιά 2 έως 6 ετών, βασιζόμενος στις ιδέες του διαφωτισμού για την παιδικότητα και την εκπαίδευση (Albisetti, 2009). Στην Γερμανία, ο πρώτος παιδαγωγός που εισήγαγε την ιδέα της προσχολικής εκπαίδευσης ήταν μαθητής του Pestalozzi, Friedrich Froebel (1782-1852), χάρη στο έργο του οποίου αναπτύχθηκε ένα οργανωμένο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης στην χώρα, με την ίδρυση παιδαγωγικών ιδρυμάτων νηπιακής εκπαίδευσης (Kindergarten). Αντίστοιχα με άλλους στοχαστές και παιδαγωγούς τα εποχής, ο Froebel θεωρούσε την νηπιακή ηλικία (μέχρι την ηλικία των 6 ετών) ως το θεμέλιο πάνω στο οποίο χτίζεται η πνευματική και η σωματική ανάπτυξη του παιδιού, αποτελώντας μια ιδιαίτερα ευαίσθητη και κρίσιμη περίοδο για την μάθηση και την ανάπτυξη της σκέψης (Bruce, 2012; Shapiro, 1983). Παρ' όλα αυτά, η παιδαγωγικές ιδέες του Froebel είχαν σημαντική απόσταση από την αυταρχική εκπαίδευση που αποτελούσε νόρμα κατά την εποχή αυτή, τονίζοντας την σημασία του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου, καθώς και εν γένει της βιωματικής μάθησης, βασισμένης σε δραστηριότητες, αντί της απλής λεκτικής μεταβίβασης γνώσεων. Έτσι, ο Froebel θεωρείται ένας από τους ιδρυτές της προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και ένας από τους στοχαστές που επηρέασαν σημαντικά την σύγχρονη παιδαγωγική, εστιάζοντας στην σημασία του παιχνιδιού, της δημιουργικής αυτοέκφρασης και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομήλικων, αντιλαμβανόμενος το νηπιαγωγείο ως σημαντικό πλαίσιο πρώιμης κοινωνικοποίησης (Bruce, 2012; Shapiro, 1983).

Στην περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας, η προσχολική εκπαίδευση κάνει τα πρώτα της βήματα χάρη στην συνεργάτιδα του Froedel, Bertha von Marenholtz-Bulow, η οποία έκανε δημοφιλή την ιδέα της προσχολικής παιδαγωγικής και των νηπιαγωγείων, όχι μόνο στην Αγγλία, αλλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης (Bruce, 2012).

Στην περίπτωση των ΗΠΑ, ο θεσμός του νηπιαγωγείου αναπτύσσεται από την Elizabeth Peabody (1804 – 1894), η οποία επηρεάστηκε σημαντικά από τις Ευρωπαϊκές ιδέες περί προσχολικής παιδαγωγικής και κυρίως από τον Froebel, δημιουργώντας τις πρώτες δομές προσχολικής εκπαίδευσης στην χώρα, στην Βοστώνη. Η κίνηση αυτή δημιούργησε ένα ρεύμα ενδιαφέροντος για την προσχολική αγωγή και το Αμερικανικό κράτος ίδρυσε μια σειρά νηπιαγωγείων, αρχικά στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας (Ross, 1976). Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, ο παιδαγωγός και κοινωνιολόγος Dewey (1859-1952) ίδρυσε ένα πειραματικό δημοτικό σχολείο, στο οποίο φοιτούν και νήπια κάτω από την καθοδήγηση Νηπιαγωγών. Η παιδαγωγική του Dewey βασίζεται στην αρχή της μάθησης μέσω της πράξης, ενισχύοντας περαιτέρω τις παιδαγωγικές απόψεις παλαιότερων στοχαστών, περί παιχνιδιού και βιωματικής μάθησης (Cuffaro, 1995). Υπογραμμίζεται για μια ακόμη φορά η σημασία του παιχνιδιού και της αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, για την ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η λήψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων και η κοινωνική ένταξη των παιδιών, ήδη από την νηπιακή ηλικία, που γίνεται αντιληπτή ως η βάση της μετέπειτα εξέλιξης του ατόμου. Αυτές οι παιδαγωγικές αρχές δίνουν ακόμα μεγαλύτερη ώθηση στην προσχολική εκπαίδευση, η οποία κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα αποτελεί μια εδραιωμένη παιδαγωγική πολιτική, τουλάχιστον στις πόλεις των ΗΠΑ (Beatty, 1997; Cuffaro, 1995).

Στην Γαλλία, η Pauline Kergomard(1838-1925) είναι αυτή που αναβαθμίζει το Νηπιαγωγείο και βοηθάει στην εξάπλωση της ιδέας της προσχολικής εκπαίδευσης. Γίνεται η πρώτη γυναίκα εκπαιδευτικός σύμβουλος της Γαλλίας στα 1879 και υποστηρίζει με πάθος τις ιδέες για την αναμόρφωση του γαλλικού νηπιαγωγείου. Η Kergomard πιστεύει πως η πρόωρη διδασκαλία είναι ακατάλληλη για την νηπιακή ηλικία, τουλάχιστον με τον τρόπο που γίνεται στην σχολική εκπαίδευση, και συστήνει να μην διδάσκονται στα Νηπιαγωγεία Ανάγνωση, Αριθμητική και Γραφή, τονίζοντας ακόμα μια φορά την σημασία του παιχνιδιού και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον για την ανάπτυξη δημιουργικότητας και σκέψης, μέσω της περιέργειας (Goutard, 1992; Rayna&Plaisance, 1998).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, το κράτος εκδηλώνει ενδιαφέρον για τα Νηπιαγωγεία το 1895 με νόμο που καθορίζει την ηλικία των παιδιών που φοιτούν στα Νηπιαγωγεία. Το 1897 η Αικατερίνη Λασκαρίδου γεννημένη στην Βιέννη και κόρη του Μακεδόνα Κωνσταντίνου Χρηστομάνου, ιδρύει το Διδασκαλείο και μαζί το πρώτο Νηπιαγωγείο στην Αθήνα με το όνομα «Πρότυπος Νηπιακός Κήπος». Το διδασκαλείο περιέρχεται στο Δημόσιο το 1922 και από τότε λειτουργεί ως Δημόσιο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Το 1901 ακολουθεί η ίδρυση δύο ακόμα Νηπιαγωγείων. Το 1905 ιδρύεται ο «Πρότυπος Λαϊκός Νηπιακός Κήπος»

στον Πειραιά (Νικολουδάκη, 2005). Την ίδια περίπου περίοδο στην Ιταλία αναπτύσσονται οι αντιλήψεις από την παιδαγωγό Maria Montessori (1870-1952), η οποία ιδρύει το 1907 το «Casi dei Babini» στις φτωχογειτονιές του San Lorentzo της Ρώμης. Τα παιδιά από τις φτωχογειτονιές διδάσκονται τρόπους συμπεριφοράς, ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά πριν την ηλικία των 5 χρόνων. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω των αισθήσεων και με ειδικό υλικό. Η συμβολή της Montessori είναι σημαντική. Ιδρύει το Διεθνές Κέντρο Παιδαγωγικών Σπουδών, στην Περούτζια της Ιταλίας, οργανώνει σειρά μαθημάτων για την μέθοδο της και σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς για την καλύτερη εφαρμογή της μεθόδου της (Ντάρας, 2014).

Από το 1914 μέχρι το 1929 ψηφίζεται στην Ελλάδα ο νόμος που καθορίζει τον τρόπο ίδρυσης και λειτουργίας των Νηπιαγωγείων που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Το 1914 παιδιά που ήταν στην ηλικία των 5 ετών μπορούν να φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο. Εκείνη την περίοδο αλλάζει το όριο ηλικίας που δύναται να περιλάβει και παιδιά που έχουν συμπληρώσει τα τέσσερα χρόνια τους (Ντάρας, 2014). Στην Αγγλία μόλις το 1918 δίνεται με νόμο η άδεια για ίδρυση Νηπιαγωγείων μέσα από κρατικούς πόρους. Το 1920 η Helen Parkhurst επηρεασμένη από τις ιδέες του Dewey οργανώνει ένα νέο τύπο σχολείου από αντίδραση στο παραδοσιακό σχολείο. Οι παιδαγωγικές αρχές αυτού του σχολείου είναι βασισμένες στην ελευθερία του παιδιού που αποτελεί προϋπόθεση για την αυτοανάπτυξη του. Υπάρχει εκχώρηση της ευθύνης από τον Νηπιαγωγό στα νήπια (Semel, 2002).

Σημαντικό σταθμό στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής αποτελεί η δεκαετία του 1960. Όλες έρευνες αποδεικνύουν πως η πρόωγη επαφή του παιδιών με το περιβάλλον του Νηπιαγωγείου έχει πολύ θετικές επιπτώσεις στην φυσικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες αυτών των παιδιών. Καινούριες τεχνικοοικονομικές και πολιτικές καταστάσεις στερούν την επαφή των παιδιών με τους ενήλικους. Ο παιδοψυχολόγος Urie Bronfenbrenner σε άρθρο αρχές του 1970, με τίτλο «Ποιος νοιάζεται για τα παιδιά της Αμερικής» (Bronfenbrenner, 1971) μιλάει για τα παραμελημένα παιδιά και την ανάγκη περαιτέρω ανάπτυξης μιας συμπεριληπτικής προσχολικής αγωγής. Το 1961 η Ουνέσκο διοργανώνει στην Γενεύη το Παγκόσμιο Συνέδριο Δημόσιας Εκπαιδύσεως. Στα πορίσματα αναγνωρίζεται η κοινωνική αποστολή του Νηπιαγωγείου αλλά και η ανάγκη για εκπαίδευση εξειδικευμένου προσωπικού. Το 1962 συντάσσεται εδώ στην Ελλάδα το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου που θα ισχύσει μέχρι το 1980 (Τσιώλη, 2011).

Η δεκαετία του 1980-1990 σηματοδοτεί αλλαγές στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Ο ρόλος των Νηπιαγωγών αναβαθμίζεται και τα προγράμματα αποδεσμεύονται από τα αναλυτικά προγράμματα της δημοτικής εκπαίδευσης. Το 1989 το Αναλυτικό πρόγραμμα αναπροσαρμόζεται και στηρίζεται πάνω στις αρχές της Εξελικτικής και Εκπαιδευτικής

Ψυχολογίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων μέσα από ψυχοκινητικές, κοινωνικό-συναισθηματικές δραστηριότητες, δραστηριότητες αισθητικής αγωγής, δραστηριότητες ανάπτυξης της λογικό-μαθηματικής σκέψης αλλά και απόκτησης προ αναγνωστικών και προ-γραφικών δεξιοτήτων (Κιούπη, 2014).

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου έχει φυσικά αλλάξει σε μεγάλο βαθμό κατά τα τελευταία χρόνια, με την ανάδυση νέων τεχνολογικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Ως εκ τούτου, οι νηπιαγωγοί καλούνται να ακολουθήσουν τις εξελίξεις και να μην μένουν προσκολλημένοι σε πρακτικές που θεωρούνται πλέον ανεπαρκείς. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να προσαρμοστούν σε μια εποχή ραγδαίων επιστημονικών εξελίξεων και τεχνολογικής προόδου, με την συμπερίληψη αυτών στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τεχνολογικά επιτεύγματα όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο αποτελούν πλέον βασικό κομμάτι της σύγχρονης ζωής, κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο να επηρεάζει και την διαδικασία της εκπαίδευσης, ήδη από την προσχολική ηλικία. Η χρήση ηλεκτρονικών μέσων είναι ήδη στην ζωή των παιδιών εκτός του σχολείου, ακόμα και από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, λόγος για τον οποίο το ίδιο το σχολείο, ήδη από το νηπιαγωγείο, θα πρέπει να ενσωματώσει τις τεχνολογίες αυτές στην εκπαιδευτική πρακτική, προσφέροντας πληθώρα ερεθισμάτων στα παιδιά, με την χρήση τεχνολογιών όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οι μηχανές προβολής, αλλά και το ίδιο το διαδίκτυο. Η χρήση πολυμέσων θεωρείται πλέον ως ουσιαστικό μέρος της εκπαίδευσης, μαζί με την χρήση του διαδικτύου, που αποτελεί πηγή όχι μόνο επικοινωνίας, αλλά και πηγή εύρεσης πολυμεσικών εφαρμογών που είναι κατάλληλες για την διδασκαλία παιδιών προσχολικής ηλικίας (Sheridan & Samuelsson, 2003). Άλλωστε, η εποχή της παγκοσμιοποίησης θέτει ένα πλαίσιο κατά το οποίο ζητείται από τα παιδιά (τουλάχιστον στον ανεπτυγμένο κόσμο) να έχουν μια εξοικείωση ήδη από την προσχολική ηλικία με τους υπολογιστές, το διαδίκτυο και τις ξένες γλώσσες, κάτι το οποίο έχει συμβάλει στην συμπερίληψη των τεχνολογικών αυτών μέσων στις αίθουσες των νηπιαγωγείων. Μέσα από ειδικά προγράμματα και ηλεκτρονικές εφαρμογές, η χρήση των τεχνολογιών αυτών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην διδασκαλία δεξιοτήτων προ-ανάγνωσης και προ-γραφής, καθώς και σε βασικές δεξιότητες μαθηματικών, μουσικής, ξένων γλωσσών, ζωγραφικής, ιστορίας κ.ο.κ., συμβάλλοντας στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και βοηθώντας τα να εισέλθουν προετοιμασμένα με τον καλύτερο τρόπο στο περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Kerckaert, Vanderlinde & van Braak, 2015; Liu, Toki & Pange, 2014; Masoumi, 2014).

Όπως και στο σύνολο της εκπαίδευσης και της σχολικής κουλτούρας, έτσι και στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής, αλλά και γενικότερα στην άσκηση του παιδαγωγικού επαγγέλματος, η παγκοσμιοποίηση έχει σημαντικές επιδράσεις. Μια από τις σημαντικότερες επιδράσεις είναι η αλλαγή της κατανόησης του «τι είναι η παιδική ηλικία. Όπως αναφέρει ο Arnett (2005), η μετακίνηση ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες έχει φέρει τους παιδαγωγούς αντιμέτωπους μια σειρά διαφορετικών ορισμών και προσεγγίσεων για την παιδική ηλικία, ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται οι γονείς του παιδιού. Έτσι, ενώ στα πολιτισμικά συστήματα του δυτικού κόσμου η παιδικότητα είναι συνδεδεμένη με μια περίοδο «αθωότητας», που εστιάζει στην μάθηση και ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, σε άλλα πολιτισμικά συστήματα, που χαρακτηρίζονται ως «συλλογοκεντρικά» (έναντι των «ατομοκεντρικών»), τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως πλήρη μέλη της οικογένειας, με συγκεκριμένες υποχρεώσεις απέναντί της, όπως υποχρεώσεις που μπορεί να σχετίζονται με εργασία στην οικογενειακή επιχείρηση ή την περίθαλψη γηραιότερων μελών της οικογένειας (Archard, 2014). Αν και τα φαινόμενα αυτά δεν προκύπτουν στην προσχολική εκπαίδευση (λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών), δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο της επιβολής συγκεκριμένων αξιών (όπως π.χ. οι έμφυλοι ρόλοι) στα παιδιά, από την οικογένεια, με τρόπο που να έρχεται σε αντίθεση με την σχολική κουλτούρα που χαρακτηρίζει σχολικές μονάδες του δυτικού κόσμου. Καθώς η συνεργασία με την οικογένεια αποτελεί σημαντικό στοιχείο των ευθυνών του παιδαγωγού, τέτοιου τύπου «πολιτισμικές συγκρούσεις» θα πρέπει να επιλύονται με την παρέμβασή του και μια διάθεση σεβασμού προς την πολιτισμική ταυτότητα της οικογένειας (Burbules&Torres, 2004; Stormquist&Monkman, 2014). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγουν και οι PearsonandDegotardi (2009), σύμφωνα με τους οποίους η παγκοσμιοποίηση έχει προκαλέσει ένα διττό πρόβλημα τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης: αφ' ενός η σχολική κουλτούρα, υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, τείνει να ενσωματώσει τις αξίες της ανοιχτότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας, αλλά -από την άλλη- το βασικό μέρος των αξιών της προέρχονται από ένα δυτικό πλαίσιο πολιτισμικής αναφοράς. Έτσι, οι νηπιαγωγοί μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με τις παραδοσιακές αξίες που χαρακτηρίζουν είτε γονείς αυτοχθόνων μαθητών, είτε γονείς που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, στα οποία η παράδοση παίζει κεντρικότερο ρόλο.

Έτσι, καθώς η μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί το πρώτο πλαίσιο κοινωνικοποίησης του παιδιού, μετά την οικογένεια, οι νηπιαγωγοί έχουν το βάρος της ευθύνης της δημιουργίας μιας σχολικής κουλτούρας η οποία θα χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από ανεκτικότητα και ανοιχτότητα, έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνει και να εντάσσει παιδιά

από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, αλλά και από ταυτόχρονο σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών και των αξιών των γονέων. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ισορρόπηση μεταξύ διαφορετικών αξιών και συνηθειών είναι, μεταξύ άλλων, και ευθύνη του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να ισορροπήσει τις αξίες της σχολικής μονάδας με τις αξίες των γονέων παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα (Stormquist&Monkman, 2014).

Οι διαφορές αυτές μπορεί να έχουν και σημαντικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο των νηπιαγωγών. Όπως αναφέρει ο Kennedy (2006), η κυρίαρχη – παγκοσμιοποιημένη κουλτούρα του δυτικού κόσμου, που προωθεί την ατομικότητα και την προσωπική επιτυχία, συνδέεται στενά με την μεγαλύτερη επένδυση των γονέων στην σχολική επιτυχία των παιδιών. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι εμφανές ήδη από την προσχολική ηλικία, όπου οι δυτικές αξίες επιβάλλουν την νωρίτερη δυνατή έναρξη της εκπαίδευσης και της απόκτησης δεξιοτήτων. Αντίθετα, γονείς που προέρχονται από συλλογοκεντρικά πολιτισμικά συστήματα μπορεί να έχουν επενδύσει σε μικρότερο βαθμό στην απόκτηση δεξιοτήτων για το παιδί τους και να εστιάζουν περισσότερο στην αναπαραγωγή παραδοσιακών αξιών και την σχέση του παιδιού με την παραδοσιακή δομή και την λειτουργία της οικογένειας. Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης δεν φέρνει μόνο τους νηπιαγωγούς αντιμέτωπους με τέτοιου τύπου συγκρούσεις, αλλά και το ίδιο το παιδί, το οποίο έρχεται σε επαφή με νέες αξίες και συνήθειες, τις οποίες θα πρέπει να μπορέσει να εντάξει στο σύστημα αξιών και συνηθειών της οικογένειάς του. Το σχολείο και, ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μια υποστηρικτική στάση απέναντι σε μια τέτοια προσπάθεια, έτσι ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα κοινωνικής απομόνωσης των παιδιών αυτών, είτε φαινόμενα σύγκρουσης των γονέων με το σχολείο (Kennedy, 2006).

Βάσει των παραπάνω, η σημαντικότερη επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην προσχολική αγωγή, αλλά και γενικότερα στην παιδαγωγική, είναι η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε μια θέση διαχείρισης πολύπλοκων ζητημάτων που σχετίζονται με την έννοια της «ετερότητας»: τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις που προκαλούνται από την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και αξιών εντός της τάξης και της σχολικής μονάδας, σε μια περίοδο που είναι ευαίσθητη, καθώς αποτελεί το πρώτο πλαίσιο ευρύτερης κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών. Τα ζητήματα αυτά γίνονται ακόμα πιο περίπλοκα καθώς η χρήση του διαδικτύου, ακόμα και από παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα φέρνει σε επαφή με υπερβολικά πολλές πληροφορίες, που σχετίζονται όχι μόνο με την πολιτισμική ταυτότητα, αλλά με οποιοδήποτε θέμα. Έτσι, είναι ριζικής σημασίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού όχι μόνο ως ανθρώπου που μεταδίδει την γνώση, αλλά και ως διευκολυντή στην επεξεργασία πολλαπλών πληροφοριών, μαθαίνοντας

στα παιδιά να ξεχωρίζουν τις χρήσιμες πληροφορίες από τον «θόρυβο» και τις ψευδείς ή άχρηστες πληροφορίες (White, 2009).

Τέλος, μια σημαντική επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην παιδαγωγική και την προσχολική αγωγή αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Καθώς, όχι μόνο τα παιδιά, αλλά και οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε κάθε λογής δεδομένα και πληροφορίες, η παγκοσμιοποίηση και οι αυξημένοι ρυθμοί των κοινωνικών και επιστημονικών εξελίξεων έχουν δημιουργήσει ένα ρευστό περιβάλλον στο οποίο είναι αναγκαία η Δια Βίου Μάθηση, ιδιαίτερα για έναν εκπαιδευτικό. Μέσω του διαδικτύου, αλλά και ειδικότερα μέσω πλατφόρμων επικοινωνίας και μοιράσματος δεδομένων μεταξύ σχολείων, οι νηπιαγωγοί μπορούν πλέον να είναι σε επαφή με τις τελευταίες εξελίξεις στον κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης. Ερχόμενοι σε επαφή με επιστημονικές έρευνες, νέες τεχνικές διδασκαλίας – μάθησης, τεχνικές αντιμετώπισης συμπεριφορικών προβλημάτων ή κοινωνικών προβλημάτων στο σχολείο (όπως π.χ. προγράμματα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ή προγράμματα για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), οι νηπιαγωγοί έρχονται σε επαφή με εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών, τάξεων και σχολείων και βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους (Keengwe&Onchwari, 2009; Niemi, 2015; Papadakis, Kalogiannakis & Zaranis, 2017). Το ίδιο ισχύει και για το σύνολο της σχολικής μονάδας προσχολικής εκπαίδευσης, που μπορεί να μάθει από την εφαρμογή προγραμμάτων από όλο τον κόσμο, έτσι ώστε να διαμορφώσει την κατάλληλη σχολική κουλτούρα και να βελτιώσει το σχολικό κλίμα της μονάδας. Ένα σημαντικό μέρος αυτής της διαδικασίας αφορά την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να έρθουν σε επαφή με στοιχεία από διαφορετικές κουλτούρες, με έναν τρόπο που (με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού) θα προωθεί την κατανόηση και τον σεβασμό, καθώς και την άρνηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Γκόβαρης, 2011). Ο εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει βασικό ρόλο, όχι μόνο στην υλοποίηση συγκεκριμένης διάρκειας προγραμμάτων, αλλά και στην δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που θα βασίζεται στις αξίες αυτές, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν από νωρίς τις αντίστοιχες κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το διαρκώς μεταλλασσόμενο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

2.2 Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης

Η ιστορία της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, ξεκινάει ήδη από την εποχή του διαφωτισμού (μέσα 18^{ου} αιώνα) και ακόμα περισσότερο από τον 19^ο αιώνα, όπου αρχίζει και θεωρείται σταδιακά ως απαραίτητο και ξεχωριστό κομμάτι της εκπαίδευσης. Ωστόσο από την δεκαετία του 1960 και μετά παρατηρείται μια σημαντικά μεγαλύτερη συστηματικότητα στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που επικεντρώνουν στην μάθηση και την γνωστική – ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έτσι, κατά την συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η προσχολική εκπαίδευση αρχίζει και εδραιώνεται όχι μόνο ως εκπαιδευτική δομή, αλλά και ως επιστημονικός κλάδος της παιδαγωγικής, αποκτώντας την σημασία που της αρμόζει (Spodek & Brown, 1993).

Η σημασία αυτή αντανακλάται στο γεγονός ότι η προσχολική εκπαίδευση έχει γίνει μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει στην πλειοψηφία των κρατών της Ευρώπης, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Ακόμα περισσότερο, η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης αντανακλάται στις εκπαιδευτικές πολιτικές ανεπτυγμένων χωρών, όπως οι σκανδιναβικές χώρες, όπου η προσχολική εκπαίδευση δέχεται ένα σημαντικό μέρος του προϋπολογισμού της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η προσχολική εκπαίδευση γίνεται πλέον αντιληπτή στον ανεπτυγμένο κόσμο ως μια μορφή «επένδυσης», υποδεικνύοντας την επιρροή μιας πλειάδας επιστημονικών ερευνών οι οποίες αναφέρονται στην σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης για την πρόωμη γνωστική, συναισθηματική, σωματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η αντίληψη αυτή είναι εμφανής και στην αναγνώριση της προσχολικής αγωγής ως διακριτού μέρους της εκπαίδευσης από την UNESCO (2010;2011), θεωρούμενη ως έχουσα ιδιαίτερη και θεμελιώδη επίδραση στην μετέπειτα σχολική πορεία των παιδιών, αλλά και συνολικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων τους.

Έτσι, η προσχολική εκπαίδευση δεν θεωρείται πλέον ως απλώς μια δομή «φύλαξης» παιδιών, αλλά αναγνωρίζεται ως απαραίτητη για την ένταξη των παιδιών στην εκπαίδευση, καθώς και ως έχουσα την σημαντική κοινωνική αποστολή της πρόωμης και ολόπλευρης ανάπτυξης δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και ως πλαίσιο στο οποίο μπορεί να επιτευχθεί μια πρόωμη αντίχρεση πιθανών προβλημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί. Ταυτόχρονα, η προσχολική εκπαίδευση έχει έναν σημαντικό ρόλο ανάπτυξης της προσαρμοστικότητας και της ένταξης, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, αλλά και σε περιπτώσεις παιδιών που

προέρχονται από ευπαθείς ομάδες, που χαρακτηρίζονται από χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, οι δομές προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν «αντισταθμιστικά» σε μια σειρά κοινωνικών ανισοτήτων και δυσκολιών, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παιδιών που προέρχονται από μη-προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Σε ένα πλαίσιο δημοκρατικής εκπαίδευσης και λειτουργίας, η οποία να χαρακτηρίζεται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού στην διαφορετικότητα, παρέχεται στα παιδιά –ανεξαρτήτως καταγωγής ή κοινωνικής τάξης- μια πληθώρα ερεθισμάτων, βιωμάτων, πληροφοριών και γνώσεων. Όλος αυτός ο πλούτος είναι ικανός να προετοιμάσει επί ίσοις όροις τα παιδιά για την ένταξή τους στην εκπαίδευση, καλύπτοντας πιθανά κενά τα οποία να οφείλονται σε περιορισμούς που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό ή βιωτικό επίπεδο των οικογενειών των παιδιών και –συνεπώς- λειτουργώντας ως ένα πλαίσιο μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Hägglund & Samuelsson, 2009)

Η προσχολική εκπαίδευση βασίζεται σε μια σειρά θεμελιωδών παιδαγωγικών αρχών και αξιών, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

1. Η προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Rao&Li, 2009).
2. Θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει πρακτικές διδασκαλίας οι οποίες να βασίζονται στην διερεύνηση / εξερεύνηση, την επαφή με το περιβάλλον και το παιχνίδι (Laevers, 1994).
3. Κάθε παιδί θα πρέπει να θεωρείται ως ξεχωριστή προσωπικότητα, με τα δικά του χαρακτηριστικά όσον αφορά τον τρόπο και τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει (Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg, 2009).
4. Το στάδιο της προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να θεωρείται ότι έχει θεμελιώδη αξία, καθώς αποτελεί μια περίοδο στην οποία τίθενται οι βάσεις για την μετέπειτα σχολική πορεία, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.
5. Η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψη της τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών (Piantaetal., 2009).
6. Τόσο η σχέση εκπαιδευτικού – παιδιού, όσο και η σχέση οικογένειας και σχολείου, θα πρέπει να θεωρούνται ως ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών και να γίνεται προσπάθεια συμμετοχής – συνεργασίας των γονέων στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (Barnett & Yarosz, 2004).

Όπως αναφέρουν οι Johnson, Christie και Wardle (2005), τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στο ελεύθερο παιχνίδι, θεωρώντας την βιωματική μάθηση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον ως βάσεις της μαθησιακής

διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά, η μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει και πιο «παραδοσιακές» μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά στο εκπαιδευτικό έργο, παρέχοντας ένα ενισχυτικό ρόλο στην δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και μαθησιακές ευκαιρίες. Έτσι, το μαθησιακό περιβάλλον ενός νηπιαγωγείου θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από:

1. Παροχή ευκαιριών για παιχνίδι, σε κάθε δυνατή μορφή (π.χ. συμβολικό παιχνίδι, δημιουργικό, δραματικό, κινητικό κ.ο.κ.).
2. Σύνδεση της μάθησης με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, καθώς και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.
3. Μάθηση η οποία να χαρακτηρίζεται από διαθεματικότητα και ποικιλομορφία.
4. Παροχή στήριξης, ενθάρρυνσης και καθοδήγησης στα παιδιά, από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση των μαθησιακών ευκαιριών, καθώς και η προώθηση χαρακτηριστικών που λειτουργούν ως βάση της μάθησης, όπως η περιέργεια, η δημιουργικότητα και η φαντασία (Leavers, 1994).

2.3 Ο ρόλος του νηπιαγωγείου

Η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται πλέον μεγάλης σημασίας για την ανάπτυξη του ατόμου, καθώς αφορά μια ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Έτσι, η φοίτηση των παιδιών σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται πλέον ως απαραίτητη, καθώς η νηπιακή ηλικία αποτελεί την περίοδο που τίθενται οι βάσεις της προσωπικότητας και της γνωστικής ανάπτυξης, νοούμενη ως το θεμέλιο της μετέπειτα εκπαίδευσης του ατόμου.

Έτσι, το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη επαφή του ατόμου με την εκπαίδευση, αποτελώντας τον πρώτο σταθμό στην γνωστική και ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό κάνει τον ρόλο τον οποίο επιτελεί η προσχολική εκπαίδευση ιδιαίτερα σημαντικό και η επιλογή της κατάλληλης προσχολικής δομής αποτελεί μια σημαντική ευθύνη για τους γονείς, η οποία οφείλει να διεκπεραιωθεί με προσοχή. Σε αντίθεση με το παρελθόν, η διαπαιδαγώγηση των νηπίων δεν νοείται αποκλειστικά ως ευθύνη του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αντίθετα, στις σύγχρονες κοινωνίες νοείται ως απαραίτητη η

διαπαιδαγώγηση των νηπίων να είναι ευθύνη εξειδικευμένου προσωπικού, εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζονται σε νηπιαγωγία και κέντρα προσχολικής αγωγής, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση του παιδιού σε σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα και παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς και στην διδασκαλία σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους, με τον κατάλληλο εξοπλισμό και με στελέχωση από ειδικούς, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί, είτε άλλοι ειδικοί επιστήμονες.

Όπως αναφέρει η Τζάνη (2002), το σχολείο αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης, ήδη από την προσχολική ηλικία, καθώς αποτελεί το πρώτο ριζικά διαφορετικό από την οικογένεια κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο το παιδί καλείται να προσαρμοστεί και να ενταχθεί. Η κατάκτηση αυτής της ένταξης, συνεπώς, είναι ριζικής σημασίας για την κοινωνική του ανάπτυξη.

Μια βασική έννοια η οποία εγκαθιδρύεται στην νηπιακή ηλικία, μέσα από την συμμετοχή στην εκπαίδευση, είναι η κατανόηση της ύπαρξης των «άλλων», η συνειδητοποίηση ότι το παιδί ανήκει σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (αυτό της τάξης και του σχολείου) και άρα θα πρέπει να συμμετέχει στην ομάδα, βάσει των κανόνων της ομάδας αυτής. Η ένταξη του παιδιού σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνική προσαρμοστικότητα και την ανάπτυξη στρατηγικών οι οποίες εγκαθιδρύονται κατά την κρίσιμη αυτή νηπιακή ηλικία. Το παιδί εντάσσεται στην προσχολική εκπαίδευση και το πλαίσιο του νηπιαγωγείου χωρίς να έχει ξεκάθαρα όρια μεταξύ του «εγώ» και του «άλλου». Η πρώτη αυτή κοινωνικοποίηση εκτός του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική, αλλά και δύσκολη για το ίδιο το παιδί, διαδικασία, η οποία θα πρέπει να έχει την απαραίτητη συναισθηματική στήριξη από ένα άτομο το οποίο το παιδί να εμπιστεύεται. Τον ρόλο αυτό ακριβώς επιτελεί ο νηπιαγωγός (Fischer, 1983; Gmitrova, Podhajecká & Gmitrov, 2009).

Η παλαιότερη αντίληψη κατά την οποία τα παιδιά δεν έχουν πραγματική ανάγκη κοινωνικοποίηση πριν από τα έξι τους χρόνια θεωρείται σήμερα ως λανθασμένη. Όπως αναφέρει ο Sims(1994), η νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται από την ταχύτατη μάθηση και αφομοίωση πληροφοριών και κανόνων από το παιδί. Ως εκ τούτου, η ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση δίνει σημαντικά πλεονεκτήματα σε παιδιά, συγκριτικά με παιδιά που εντάσσονται στην εκπαίδευση στο Δημοτικό, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Sims, 1994).

Το νηπιαγωγείο, ως εκ τούτου, εν αποτελεί απλά ένα χώρο ασφαλούς παραμονής και επιτήρισης του παιδιού, αλλά αφορά τις σημαντικότερες διαδικασίες τόσο της

κοινωνικοποίησης, όσο και της αρχικής εκπαίδευσης του παιδιού. Η προσχολική αγωγή, ως αρχική διαπαιδαγώγηση του παιδιού εκτός της οικογένειας, γίνεται κατά μια ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο ανάπτυξη του παιδιού, κατά την οποία οι εμπειρίες και τα βιώματα που έχει αναμένεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο για την γνωστική, όσο και για την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη και, εν τέλει, για την διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του, αλλά και των μαθησιακών ικανοτήτων του παιδιού. Έτσι, η προσχολική αγωγή έχει ως βασικό στόχο μια ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού, σε ψυχικό, σωματικό, συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο, καλλιεργώντας εκείνες τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την σωστή ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη, αλλά και για την εν γένει ανάπτυξη μια λειτουργικής προσωπικότητας, όπως η πειθαρχία, η αυτογνωσία και η κριτική σκέψη. Ως εκ τούτου, η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί την βάση για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως αποτελεί και την βάση προετοιμασία του παιδιού για την είσοδό του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του δημοτικού σχολείου, επιχειρώντας να θέσει τις βάσεις των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την μαθησιακή ζωή του παιδιού: δεξιότητες μάθησης, όπως είναι η μνήμη, η συγκέντρωση και η κριτική σκέψη, μπορούν να τεθούν σε μια αρχική βάση κατά την προσχολική ηλικία, με τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές και την παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων (Hamre&Pianta, 2007; Rao&Li, 2009).

Η ανάπτυξη τέτοιου τύπου δεξιοτήτων είναι ο λόγος για τον οποίο το παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζονται την επαφή και την διδασκαλία από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, έτσι ώστε να έχει την απαραίτητη καθοδήγηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αξιοποίηση των ευκαιριών που θα του δωθούν στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, επηρεάζοντας κατά αυτόν τον τρόπο όλη την μετέπειτα σχολική πορεία του παιδιού: η νηπιακή ηλικία αποτελεί μια περίοδο θεμελίωσης των κοινωνικών και μαθησιακών ικανοτήτων του παιδιού και, συνεπώς, η ένταξή του σε ένα κατάλληλο περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης είναι θεμελιώδους σημασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι, όπως αναφέρθηκε, ιδιαίτερα σημαντικός: ο νηπιαγωγός είναι ο επαγγελματίας που έχει τις κατάλληλες δεξιότητες και την γνώση των κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών για να θέσει τις βάσεις της μάθησης στο παιδί, αλλά ταυτόχρονα θα το βοηθήσει και στην κοινωνικοποίηση και την κοινωνική του προσαρμογή, αποτελώντας μια σταθερή βάση συναισθηματικής στήριξης, τρυφερότητας και φροντίδας (Denham, Bassett & Zinsser, 2012).

Η/ο νηπιαγωγός, έχοντας την κατάλληλη μόρφωση και διαρκή επιμόρφωση, έχει τον ρόλο του αγωγού και του κοινωνού της γνώσης, γνώση την οποία οφείλει να μεταδώσει με

τον κατάλληλο τρόπο στο μικρό παιδί. Καλείται, έτσι, όχι μόνο να μορφώσει, αλλά και να εμπνεύσει, να συμβουλέψει και να βοηθήσει με κάθε τρόπο το παιδί στην ολόπλευρη ανάπτυξή του και την καλλιέργεια της σκέψης, του λόγου και των δεξιοτήτων του. Ταυτόχρονα υποδεικνύει στο παιδί τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του εντός της ομάδας και του διδάσκει τρόπους κοινωνικοποίησης και καλής συμπεριφοράς, σε σχέση με τα άλλα παιδιά, με στόχο την ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος και της συντροφικότητας και αλληλεγγύης ανάμεσα στο παιδιά και τους συνομηλίκους του (Garner & Waajid, 2008).

Εν τέλει, ο στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να είναι τίποτα λιγότερο από την ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξη των νοητικών και ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών με στόχο να τους παρέχουν την βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθούν ως ολοκληρωμένοι χαρακτήρες (Barnett, 2008; Rao&Li, 2009).

3. Επικοινωνία – Σχέσεις

Όπως προκύπτει από το προηγούμενο κεφάλαιο, η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό πλαίσιο ανάπτυξης και πρώιμης κοινωνικοποίησης του ατόμου, με τους νηπιαγωγούς να επιτελούν τον βασικότερο από τους ρόλους στο πλαίσιο αυτό. Η δεξιότητα της επικοινωνίας, απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, είναι μια δεξιότητα η οποία αναπτύσσεται στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και μια δεξιότητα η οποία είναι απαραίτητη για την επιτέλεση του ρόλου του νηπιαγωγού.

3.1 Η έννοια της επικοινωνίας

Ως επικοινωνία μπορεί να νοηθεί η ικανότητα των ανθρώπων για μετάδοση πληροφοριών και ιδεών σε άλλους, με στόχο την επιτέλεση κάποιου σκοπού ή την άσκηση επιρροής πάνω τους, δεδομένου ότι η επικοινωνία είναι επιτυχής και το μήνυμα έχει προσληφθεί από τον δέκτη (Dance, 1970). Στην αρχαία Ελλάδα η έννοια της επικοινωνίας, ως διαδικασία επιρροής των άλλων, ταυτιζόταν με την έννοια της «ρητορικής», δηλαδή την χρήση της γλώσσας με τελικό στόχο την «πειθώ» και την άσκηση επιρροής στους δέκτες. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το έργο του Αριστοτέλη, όσον αφορά την ρητορική, καθώς το

ομώνυμο έργο του θεωρείται μια από τις βάσεις της σύγχρονης θεωρίας της επικοινωνίας, ιδιαίτερα όσον αφορά τις διαδικασίες «πειθούς» που χρησιμοποιούνται κατά την επικοινωνία (McCroskey, 2015).

Η έννοια της επικοινωνία, καθώς και οι διαδικασίες και οι μηχανισμοί που την ορίζουν, έχει μελετηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό από σύγχρονους φιλόσοφους και θεωρητικούς των μέσων, όπως ο Habermas (2015). Οι σύγχρονες θεωρίες επικοινωνίας τονίζουν την σημασία της, ως διαδικασίας μετάδοσης πληροφοριών, για την κοινωνική συσχέτιση των ανθρώπων, από το επίπεδο της διαπροσωπικής επικοινωνίας και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, μέχρι το ευρύτερο επίπεδο της κοινωνικής οργάνωσης και της δόμησης κοινωνικών συστημάτων. Κατά αυτή την έννοια, η επικοινωνία νοείται ως θεμελιώδης παράγοντας που επιτρέπει την ανθρώπινη κοινωνικότητα και την κοινωνική οργάνωση των ανθρώπων.

Ο Πετρόφσκι (1990:11) ορίζει την επικοινωνία ως την *«πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας»*. Κατά αυτή την έννοια, η βασική μορφή της επικοινωνίας βασίζεται στην ύπαρξης μιας «σχέσης» μεταξύ δύο ανθρώπων, η οποία με την σειρά της έχει ως θεμέλιο μια κοινή δραστηριότητα. Όπως αναφέρει ο Wilson (1987), η επικοινωνία ως έννοια είναι ευρύτερη από την απλή χρήση του προφορικού λόγου, καθώς η αποτελεσματικότητά της σχετίζεται την επιτυχή πρόσληψη του μηνύματος του πομπού από τον δέκτη. Στα πλαίσια της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, η πρόσληψη του μηνύματος επηρεάζεται και από εξω-λεκτικές πληροφορίες (όπως στην περίπτωση της μη-λεκτικής επικοινωνίας και έκφρασης), οι οποίες όμως αποτελούν μέρος της διαδικασίας της επικοινωνίας.

Σε έναν ευρύτερο ορισμό του όρου, η επικοινωνία αφορά την ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων μεταξύ των ανθρώπων, βάσει ενός συμβολικού συστήματος (όπως η γλώσσα), το οποίο είναι κοινό μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν (Taylor, 2005; DeVito, 2006; Miller, 2005). Το συμβολικό αυτό σύστημα μπορεί να είναι η προφορική γλώσσα, ο γραπτός λόγος, αλλά και άλλες μορφές συμβολικών συστημάτων (όπως η χρήση αριθμητικών – μαθηματικών ή μουσικών συμβόλων). Κατά αυτή την έννοια, η επικοινωνία σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό βασίζεται στην χρήση συμβολικών συστημάτων, τα οποία θα πρέπει να κατέχουν τα άτομα που επικοινωνούν, έτσι ώστε να μπορούν να τα «αποκωδικοποιήσουν». Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η διαδικασία της επικοινωνίας βασίζεται στην μετάδοση ενός μηνύματος από τον πομπό προς τον δέκτη, με την χρήση συμβόλων (λεκτικών ή μη), τα οποία στην συνέχεια λαμβάνει ο δέκτης και τα «αποκωδικοποιεί», έτσι ώστε να προσλάβει επιτυχώς το μήνυμα.

Η διαδικασία της επικοινωνίας αποτελεί μια από τις βάσεις της κοινωνικής κατάστασης των ανθρώπων, καθώς μέσω αυτής γίνεται εφικτή η προαγωγή της γνώσης, η ανταλλαγή ιδεών, σκέψεων, πληροφοριών, αλλά και συναισθημάτων. Πέραν αυτού, η αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία αποτελεί πλέον ένα ζητούμενο το οποίο δεν αφορά μόνο τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά εκτείνεται και στους τομείς της διοίκησης, της οργάνωσης και των επιχειρήσεων: σε ένα περιβάλλον όπου η διάδοση της πληροφορίας, καθώς και η ταχύτητα με την οποία αυτή γίνεται, η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και επάρκεια οποιασδήποτε οργανωμένης δομής έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ των μελών και των υποσυνόλων ενός οργανωμένου συνόλου (Cheney, 2007; Hellriegel & Slocum, 2004).

3.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επικοινωνίας

Βάσει των παραπάνω, η επικοινωνία ως διαδικασία διακρίνεται σε λεκτική και μη-λεκτική, με την λεκτική επικοινωνία να περιλαμβάνει την γραπτή και την προφορική επικοινωνία. Η βάση της διαδικασίας της επικοινωνίας είναι η μετάδοση μηνυμάτων μέσω ενός συμβολικού συστήματος μεταξύ πομπού και δέκτη. Παρ' όλα αυτά, η διαδικασία αυτή επηρεάζεται σημαντικά και από το πλαίσιο στο οποίο προκύπτει η επικοινωνία: η ύπαρξης εμποδίων στην επικοινωνία μπορεί να οφείλεται τόσο στα χαρακτηριστικά του πομπού ή του δέκτη, όσο και στο περιβάλλον της επικοινωνίας. Ενδεικτικά, τέτοιου τύπου εμπόδια μπορεί να είναι τα γλωσσικά εμπόδια, η έλλειψη δεξιοτήτων, τα ψυχολογικά εμπόδια, καθώς και τα φυσικά εμπόδια (Katz, 1947; Nijkamp, Rietveld & Salomon, 1990).

Ο προφορικός λόγος αποτελεί την πιο άμεση και απλούστερη μορφή επικοινωνίας, καθώς αποτελεί το πρώτο συμβολικό σύστημα το οποίο επέτρεψε την μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων μεταξύ των ανθρώπων, μέσω της γλώσσας. Το γεγονός αυτό είναι εμφανές από την έμφυτη δεξιότητα των ανθρώπων, ήδη από την βρεφική και την νηπιακή ηλικία, να αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το συμβολικό σύστημα της γλώσσας έχει «καθολικό» χαρακτήρα στους ανθρώπους και η γλωσσική δομή είναι έμφυτη. Ο προφορικός λόγος προηγείται της ανάπτυξης του γραπτού λόγου και αποτελεί το κατ' εξοχήν μέσο ανταλλαγής πληροφοριών, απόψεων και ιδεών μεταξύ των ανθρώπων, ήδη από τις απαρχές των πρώτων ανθρώπινων κοινωνιών. Έτσι, ο

προφορικός λόγος θεωρείται ως η απαραίτητη βάση, ιστορικά και βιολογικά – λειτουργικά προσδιορισμένη, πάνω στην οποία στηρίζεται η μετέπειτα ανάπτυξη του γραπτού λόγου (Gleason & Ratner, 2016; Tobey, Geers, Brenner, Altuna & Gabbert, 2003; Shatz & Gelman, 1973).

Αν και ο γραπτός λόγος αναπτύχθηκε πολύ αργότερα από τον προφορικό, εν τούτοις είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό σύστημα επικοινωνία για τις ανθρώπινες κοινωνίες, εδώ και χιλιάδες χρόνια, συμβάλλοντας σημαντικά στην διατήρηση και την μετάδοση της γνώσης, καθώς και την συσσώρευσή της, κάτι το οποίο καθόρισε την επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη των ανθρώπινων κοινωνιών. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η ιστορία, ως καταγραφή, νοείται από το χρονικό σημείο κατά το οποίο υπάρχουν γραπτές αναφορές σε μια ιστορική περίοδο, ενώ η απουσία των γραπτών αναφορών χαρακτηρίζει την «προϊστορία». Κατά αυτή την έννοια, ο γραπτός λόγος ταυτίζεται με την ανάπτυξη του πολιτισμού και την εν γένει πρόοδο και τεχνολογική ανάπτυξης. Η δεξιότητα της γραφής είναι απαραίτητη στις σύγχρονες κοινωνίες, τόσο για την αποκόμιση πληροφοριών και γνώσεων, όσο και σε καθημερινό επίπεδο, όπως στις περιπτώσεις χρήσης υπηρεσιών και συμπλήρωσης εντύπων. Ο γραπτός λόγος συχνά χαρακτηρίζεται από καλύτερη «δόμηση» του λόγου, σε σχέση με τον προφορικό, καθώς η διατύπωση είναι σαφέστερη και προσχεδιασμένη, με αποτέλεσμα τα γραπτά κείμενα να χαρακτηρίζονται από πυκνότητα πληροφοριών και νοημάτων, λόγος για τον οποίο αποτελεί τον προτιμώμενο τρόπο καταγραφής, συσσώρευσης και μετάδοσης γνώσεων στις ανθρώπινες κοινωνίες (Chandler, 1995; Powell, 2009).

Όπως ήδη αναφέρθηκε ο γραπτός λόγος αναπτύχθηκε ιστορικά πολύ αργότερα από τον προφορικό, καθώς αποτελεί ένα λεπτομερέστερο συμβολικό σύστημα το οποίο δεν ήταν απαραίτητο για τις βασικές ανάγκες επικοινωνίας των πρώτων ανθρώπινων κοινωνιών. Ακόμα όμως και μετά την ανάπτυξη της γραφής, η δεξιότητα της χρήσης του γραπτού λόγου ήταν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα χαρακτηριστικών συγκεκριμένων πολιτισμικών συστημάτων (όπως π.χ. της Αιγύπτου, της Ελλάδας, της Κίνας κ.α.), με το μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπινων κοινωνιών και πολιτισμών να μην κατέχουν την συγκεκριμένη δεξιότητα, σε αντίθεση με τον γραπτό λόγο που είχε κατακτηθεί από το σύνολο των ανθρώπινων κοινωνιών (Flammarion, 2002). Στις σύγχρονες κοινωνίες, η δεξιότητα χρήσης του γραπτού λόγου θεωρείται απαραίτητο βήμα μετά την κατάκτηση του προφορικού λόγου, το οποίο με την σειρά του κατακτάται σταδιακά μέσω της μάθησης, στο περιβάλλον του σχολείου και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα που απαιτούν την συγκεκριμένη δεξιότητα (Lyons, 2002).

Τόσο ο προφορικός, όσο και ο γραπτός λόγος αποτελούν συμβολικά συστήματα τα οποία εντάσσονται στο ευρύτερο συμβολικό σύστημα της γλώσσας, το οποίο είναι η βάση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Όπως αναφέρει ο Χατζησωτηρίου (2014), η επίτευξη της επικοινωνίας απαιτεί μια σειρά από προϋποθέσεις, όπως:

A) Η ύπαρξη ενός κοινού συμβολικού συστήματος – κώδικα επικοινωνίας.

B) Η δεξιότητα που επιτρέπει την ορθή – αποτελεσματική χρήση του κώδικα επικοινωνίας.

Γ) Η μετάδοση από τον πομπό προς τον δέκτη, αλλά και αντίστροφη (εναλλαγή ρόλων) και όχι μονομερώς.

Δ) Η ύπαρξη ανατροφοδότησης από τον δέκτη προς τον πομπό.

Σε σύνοψη των παραπάνω διαδικασία της επικοινωνίας βασίζεται στους παρακάτω παράγοντες:

- 1) Την ύπαρξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη μιας βασικής διαπροσωπικής σχέσης, η οποία διαμορφώνεται μέσα από την διαδικασία της επικοινωνίας, σε ένα πλαίσιο κοινής δραστηριότητας, ελεγχόμενο από συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς, όπως αυτοί ορίζονται από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.
- 2) Την χρήση των αισθήσεων (ώραση, ακοή) έτσι ώστε να προσληφθεί το μήνυμα μέσω της χρήσης ενός συμβολικού συστήματος – κώδικα επικοινωνίας.
- 3) Την επαρκή γνώση του συμβολικού συστήματος – κώδικα επικοινωνίας (λεκτικού και μη-λεκτικού), τόσο από τον πομπό, όσο και από τον δέκτη, έτσι ώστε να υπάρχει αποτελεσματική έκφραση – διατύπωση του μηνύματος και αποτελεσματική αποκωδικοποίηση – πρόσληψή του.

Η «καθαρότητα» και η σαφήνεια ενός μεταδιδόμενου μηνύματος παίζει θεμελιώδη ρόλο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, όπως σημαντικός είναι και ρόλος των μη-λεκτικών στοιχείων που αυτή περιλαμβάνει, οι οποίες προσδίδουν επιπλέον νοήματα στο μεταδιδόμενο μήνυμα. Η «γλώσσα του σώματος», που αναφέρεται στην μη-λεκτική επικοινωνία, είναι ικανή για να μεταδώσει πλειάδα μηνυμάτων χωρίς την χρήση της γλώσσας, περιλαμβάνοντας στοιχεία όπως η θέση – τοποθέτηση και η κίνηση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος και το ύφος της φωνής. Τα μη-λεκτικά στοιχεία έχουν ιδιαίτερα σημαντική επίδραση στα λεκτικά στοιχεία, κατά μια διαδικασία προφορικής επικοινωνίας: τα μη-λεκτικά και λεκτικά στοιχεία θα πρέπει να συγκροτούν ένα ενιαίο και

συνεκτικό νόημα, καθώς σε περιπτώσεις που τα μη-λεκτικά στοιχεία νοηματοδοτούνται διαφορετικά από τα λεκτικά, οι άνθρωποι έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται με πολύ διαφορετικό τρόπο το μεταδιδόμενο μήνυμα (Argyle, 1972; Power, 1998).

3.3 Παράγοντες αποτελεσματικής/ποιοτικής επικοινωνίας

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων – προϋποθέσεων, αλλά και επηρεάζεται από την ύπαρξη πιθανών εμποδίων, τόσο λόγω των χαρακτηριστικών του πομπού και του δέκτη, όσο και λόγω των συνθηκών του περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, είναι συχνά πιθανή η παρερμηνεία ενός μηνύματος, με αποτέλεσμα την πρόκληση διαπροσωπικής διαμάχης.

Οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η αποτελεσματική επικοινωνία, είναι οι ακόλουθοι:

- *Επαρκής λεκτική επικοινωνία:* η κατάλληλη και λειτουργική χρήση της γλώσσας, έτσι ώστε να είναι κατανοητό το μήνυμα.
- *Κατάλληλη μη-λεκτική επικοινωνία:* η συνοχή μεταξύ μη-λεκτικών και λεκτικών στοιχείων.
- *Η ευρύτερη συμπεριφορά,* που διέπει την επικοινωνία.
- *Η ενεργητική ακρόαση,* που αφορά την ειλικρινή προσπάθεια του δέκτη να κατανοήσει τα λεγόμενα του πομπού.
- *Η δόμηση των επιχειρημάτων,* που αφορά την ύπαρξη μιας σαφούς και λογική δομής σε αυτά που λέμε.

Η αποτελεσματική επικοινωνία, στην σύγχρονη εποχή, είναι κάτι παραπάνω από μια επιθυμητή κατάσταση ή δεξιότητα: η πολλαπλότητα και το μέγεθος των πληροφοριών που μετακινούνται καθημερινά, καθώς και η ταχύτητα της μετακίνησης αυτή, έχει καταστήσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας ως απαραίτητη για την σωστή λειτουργία τόσο των διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και κάθε μορφή οργανωμένης αλληλεπίδρασης και δραστηριότητας. Σε ατομικό επίπεδο, η αποτελεσματική επικοινωνία είναι απαραίτητη για την βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων, είτε στην οικογένεια, είτε στην εργασία, είτε στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που εντάσσεται το άτομο. Ταυτόχρονα, σχετίζεται άμεσα με μια

σειρά ιδιαίτερα σημαντικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργατικότητα, η ικανότητα λήψης αποφάσεων και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Knapp, Vangelisti & Caughlin, 2014).

3.4 Επικοινωνιακές - Ψυχοκοινωνικές Ικανότητες Νηπιαγωγού

Πέραν από την επιστημονική κατάρτιση που είναι απαραίτητο να κατέχει ένας νηπιαγωγός, μια σειρά από επικοινωνιακές και ψυχοκοινωνικές ικανότητες επηρεάζουν επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό την ποιότητα του παιδαγωγικού του έργου. Ο/Η νηπιαγωγός θα πρέπει να διακατέχεται από αγάπη για τα παιδιά και για κάθε παιδί ξεχωριστά, όντας αφοσιωμένης/η στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού, και διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο θα χαρακτηρίζεται από μια ατμόσφαιρα αγάπης, ζεστασιάς, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ασφάλειας και σεβασμού (Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Zinsser, Denham, Curby & Shewark, 2015). Έτσι, οι επικοινωνιακές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες της νηπιαγωγού αντανακλώνται άμεσα στο κλίμα της τάξης: ένα θετικό και ασφαλές κλίμα είναι απαλλαγμένο από συνεχείς απαγορεύσεις, ένταση και νευρικές αντιδράσεις, οι οποίες μπορεί να αποδειχθούν τραυματικές για το παιδί και επηρεάζουν αρνητικά την σχέση νηπιαγωγού και νηπίου. Αντίθετα, στόχος της νηπιαγωγού πρέπει να είναι ένα περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από ηρεμία, αγάπη – ζεστασιά και ανοιχτή επικοινωνία με το παιδί (Beatty, 2011).

Ταυτόχρονα, η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει την ικανότητα αντίληψης των αναγκών του κάθε παιδιού, κάτι το οποίο επίσης πηγάζει από την επικοινωνία μαζί του, μεταξύ άλλων. Θα πρέπει να εφαρμόζει ένα πρόγραμμα με διαφορετικού τύπου δραστηριότητες, το οποίο να είναι βασισμένο σε ξεκάθαρες και σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, με επίκεντρο το ίδιο το παιδί και τις ανάγκες του. Θα πρέπει να βοηθά κάθε παιδί χωριστά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην κοινωνικοποίησή του, ικανοποιώντας τις εκπαιδευτικές και τις ψυχοκοινωνικές του ανάγκες, με στόχο την καλύτερη δυνατή γνωστική, ψυχοκοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

Βασική ψυχοκοινωνική και επικοινωνιακή δεξιότητα μιας νηπιαγωγού, αλλά και κατά βάση ηγετική ικανότητα, είναι η ικανότητα καθοδήγησης της «κοινωνίας» που συγκροτείται εντός του νηπιαγωγείου από τα παιδιά: η νηπιαγωγός έχει τον ρόλο του να θέτει μαζί με τα

παιδιά τους κανονισμούς και τους όρους της μικρής αυτής κοινωνίας και των συμπεριφορών και των σχέσεων που γίνονται ή όχι ανεκτές στο πλαίσιο αυτό, με στόχο την τήρηση των κανονισμών από όλα τα μέλη της ομάδας.

Μέσα από την επικοινωνία με το παιδί, η νηπιαγωγός θα πρέπει να εκφράζει την αποδοχής προς αυτό και να προσπαθεί να εγκαθιδρύσει μια στοργική σχέση, με στόχο το να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού. Ταυτόχρονα, έχοντας γνωρίσει και αξιολογήσει τις ανάγκες του παιδιού, όχι μόνο τις γνωστικές, αλλά και τις ψυχοκοινωνικές, εθα πρέπει να είναι ικανή να προσαρμόζει μεθόδους διδασκαλίας και το πρόγραμμα της σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη την τάξη ως σύνολο. Έτσι, είναι απαραίτητο να μελετά συνεχώς, ενημερώνεται για νέες γνώσεις, μεθόδους και πρακτικές και να εξελίσσεται σύμφωνα με τα νέα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη οργανωτική ικανότητα, να παίρνει πρωτοβουλίες, να έχει εφευρετικότητα και φαντασία, αλλά και δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε να δημιουργεί ένα περιβάλλον με τα κατάλληλα ερεθίσματα και συνθήκες οι οποίες θα τραβήξουν την προσοχή των παιδιών, αλλά και θα τους παρέχουν πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες την ίδια στιγμή (Beatty, 2011).

3.5 Σχέσεις νηπίου – νηπιαγωγού

Τα παιδιά, από τις πρώτες μέρες ένταξής τους στο νηπιαγωγείο, αντιμετωπίζουν μια σειρά προκλήσεων και δυσκολιών, τόσο συναισθηματικής όσο και ψυχοκοινωνικής φύσεων, καθώς καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο πλαίσιο, με δικούς του κανόνες και πρόγραμμα, καθώς και να αναπτύξουν επιτυχώς κοινωνικές σχέσεις με τα άλλα νήπια και τον/την νηπιαγωγό. Σε αυτό το πλαίσιο, οι νηπιαγωγοί επιτελούν εκ των πραγμάτων τον ρόλο του γονεϊκού υποκατάστατου, ρόλος απαραίτητος για την υποστήριξη του παιδιού που πραγματοποιεί μια μετάβαση από το στενό περιβάλλον της οικογένειας στο ευρύτερο περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Pianta, 1999). Έτσι, η σχέση νηπιαγωγού και νηπίου συμβάλλει σημαντικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, λειτουργώντας ως μια σταθερή συναισθηματική βάση η οποία βοηθάει το παιδί να προσαρμόσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχει από το οικογενειακό περιβάλλον στο πιο «απαιτητικό» κοινωνικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Για την αξιοποίηση της σχέσης αυτή, είναι απαραίτητος ο σχηματισμός ενός δεσμού ασφαλούς προσκόλλησης με

τον/την νηπιαγωγό, ο οποίος είναι ακριβώς αυτός που θέτει τον νηπιαγωγό ως μια ασφαλή και σταθερή συναισθηματική βάση, από την οποία το παιδί μπορεί να εξερευνηήσει το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, τόσο κυριολεκτικά, όσο και σε επίπεδο κοινωνικής εξερεύνησης των αλληλεπιδράσεων με τα άλλα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό, ο σχέση νηπιαγωγού – νηπίου είναι θεμελιώδης για την κοινωνικοποίηση και την αυτοπεποίθηση που αναπτύσσεται στα νήπια, όσον αφορά τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Howes, 1997, Κοντοπούλου 1996). Όπως αναφέρουν οι Pianta και Stuhlman (2004), η ανάπτυξη των πρώιμων δεξιοτήτων των παιδιών σε πολλούς τομείς, όπως ο ψυχοκοινωνικός, ο συναισθηματικός και ο μαθησιακός, συνδέεται ακριβώς με την ποιότητα της σχέσης μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίου (Pianta & Stuhlman, 2004).

Ένα παράδειγμα που είναι ενδεικτικό για την σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού – παιδιού είναι ότι η απουσία μιας λειτουργικής σχέσης τέτοιου τύπου συχνά σχετίζεται με προβλήματα συμπεριφοράς και μειωμένης κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, με αποτέλεσμα την τάση απόρριψης των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους, σε αντίθεση με παιδιά που έχουν αναπτύξει θετικές – λειτουργικές σχέσεις με τις εκπαιδευτικούς – νηπιαγωγούς. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην διαθεσιμότητα και την ρόλο της νηπιαγωγού, ο οποίος βασίζεται στην παροχή συναισθηματικής υποστήριξης στα παιδιά, καθώς και καθοδήγησης και ενθάρρυνσης, στοιχεία τα οποία συμβάλλουν όχι μόνο στην μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών. Η ύπαρξη μιας στενής σχέσης με την νηπιαγωγό βασίζεται στην ύπαρξη στοργής και την αντίληψη ότι η νηπιαγωγός είναι «δίκαιη» απέναντι στο παιδί (Birch, & Ladd, 1998; Blunk, 2006; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997).

Η αντίληψη της σχέσης αυτής, από την μεριά των παιδιών, σχετίζεται άμεσα με την καθημερινότητά τους εντός του νηπιαγωγείου. Η ύπαρξη ποικίλων δραστηριοτήτων και ερεθισμάτων στα παιδιά, τα οποία να τους κεντρίζουν και να τους διατηρούν την προσοχή και το ενδιαφέρον, συμβάλλουν στην ίδια την διάθεση των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με την νηπιαγωγό. Για τον λόγο αυτό, η οργάνωση δραστηριοτήτων, τα παιχνίδια και η παροχή πολλαπλών ερεθισμάτων συχνά γίνονται αντιληπτά ως έκφραση ενδιαφέροντος – στοργής από τα παιδιά. Η σχέση αυτή ορίζεται, βέβαια, όχι μόνο από τις οργανωμένες, αλλά και από τις ελεύθερες δραστηριότητες, όπως το ελεύθερο παιχνίδι. Συνεπώς, η νηπιαγωγός θα πρέπει να βρίσκεται κοντά στα παιδιά καθ'όλη την ώρα που αυτά βρίσκονται στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου και να εκφράζει ενεργά το ενδιαφέρον τους για αυτά (Blunk, 2006; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997). Το ενδιαφέρον αυτό και η συνεχής ενασχόληση με τα παιδιά, καθώς και η προσπάθεια συνεχούς εμπλουτισμού το προγράμματος

και των δραστηριοτήτων, γίνονται αντιληπτά από τα ίδια τα παιδιά ως έκφραση ενδιαφέροντος και στοργής. Ταυτόχρονα, η διαθεσιμότητα της νηπιαγωγού για υποστήριξη των παιδιών συμβάλλει σημαντικά στην διαμόρφωση μιας σχέσης στοργής μαζί τους, η οποία βασίζεται στην ασφαλή προσκόλληση, όπου η νηπιαγωγός λειτουργεί ως γονεϊκό υποκατάστατο (Birch, & Ladd, 1998; Hamre&Pianta, 2001; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997).

3.6 Συμπεριφορά νηπίου

Από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού αναπτύσσεται ένας ιδιαίτερα ισχυρός συναισθηματικός δεσμός με την μητέρα, γνωστός με τον όρο «προσκόλληση προς το μητρικό πρόσωπο». Η προσκόλληση αυτή θεωρείται ότι είναι απαραίτητη ως εξελικτικό στάδιο για την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο έχει την ανάγκη να αισθανθεί ασφάλεια. Ως αποτέλεσμα, όμως, παρουσιάζεται και το φαινόμενο του «άγχους αποχωρισμού», που αφορά το άγχος του παιδιού να αποχωριστεί την μητέρα, μη αντιλαμβανόμενο την προσωρινότητα του αποχωρισμού αυτού (Bowlby, 2005). Το στάδιο του άγχους αποχωρισμού και οι αντιδράσεις που σχετίζονται με αυτό συχνά υποχωρούν κατά το τέταρτο έτος της ηλικίας των παιδιών, με τις αντιδράσεις άγχους να μειώνονται σημαντικά, χωρίς όμως να εξαλείφονται. Κατά την ηλικία της ένταξης στο νηπιαγωγείο, θεωρείται φυσιολογικό να υπάρχουν κατάλοιπα του άγχους αποχωρισμού, καθώς το περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι το πρώτο περιβάλλον όπου τα παιδιά καλούνται να απομακρυνθούν από το οικογενειακό πλαίσιο και να ενταχθούν σε ένα άλλο κοινωνικό πλαίσιο, αυτό τη τάξης. Κατά το διάστημα αυτό, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τις πρώτες δεξιότητες ευρύτερης κοινωνικοποίησης, συγκροτώντας δεσμούς με πρόσωπα εκτός των γονέων και προσώπων του οικογενειακού περιβάλλοντος (Wood, Emmerson & Cowan, 2004)

Για τους παραπάνω λόγους, η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, που λαμβάνει χώρα για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο, είναι θεμελιώδης στιγμή για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αφορά την πρώτη κατάσταση ένταξης σε μια ομάδα και ένα κοινωνικό πλαίσιο που βρίσκεται εκτός της ασφάλειας της οικογένειας: η προσαρμογή και η κοινωνικοποίηση στο νηπιαγωγείο αποτελούν την βάση της μετέπειτα κοινωνικοποίησης του παιδιού στην ευρύτερη κοινότητα. Ως εκ τούτου, η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από

έντονα συναισθήματα, που με την σειρά τους επενδύουν τα νέα βιώματα του παιδιού και τις νέες εμπειρίες που αποκομίζει από την επαφή του με αυτό το νέο περιβάλλον.

Στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, το παιδί αφήνει την ασφάλεια της οικογένειας για πρώτη φορά, κάτι το οποίο αποτελεί μια αγχογόνο διαδικασία από μόνο του, προκαλώντας μια «αποσταθεροποίηση» στην ζωή του παιδιού και καλώντας το να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα. Στο νέο αυτό περιβάλλον, το παιδί θα κληθεί να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις και να συνυπάρξει με άλλα παιδιά, να υπακούσει στους κανόνες της τάξης (που μπορεί να διαφέρουν από τους κανόνες της οικογένειας), να αναπτύξει σχέσεις με νέους ενήλικες, τους οποίους θα κληθεί να υπακούσει. Ταυτόχρονα, ακόμα και το ίδιο το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι ριζικά διαφορετικό από το περιβάλλον του σπιτιού, κάτι το οποίο μπορεί να προκαλέσει ταυτόχρονα έντονο άγχος και έντονη περιέργεια. Έτσι, η πρώτη επαφή και η ένταξη σε ένα ριζικά διαφορετικό περιβάλλον αποτελούν μια ιδιαίτερα συναισθηματικά έντονη εμπειρία για το παιδί, το οποίο πολλές φορές (τουλάχιστον στην αρχή) ενδέχεται να παρουσιάσει ένα έντονο άγχος αποχωρισμού από την οικογένεια, καθώς και να παρουσιάσει συμπεριφορές «παλλινδρόμησης» σε κάποιο πρότερο αναπτυξιακό στάδιο, όπως στην περίπτωση βρεφικών συμπεριφορών (πιπίλισμα δακτύλου, έντονα ξεσπάσματα θυμού κ.τ.λ.) (Lyons - Ruth, Alpern & Repacholi, 1993).

Έτσι, είναι εμφανές το γιατί ο ρόλος της νηπιαγωγού έχει τεράστια σημασία για ένα νήπιο: η νηπιαγωγός αποτελεί μια «σταθερή βάση» υποστήριξης για το παιδί, που το βοηθάει να προσαρμοστεί σε ένα νέο περιβάλλον, γεμάτο με καινούργιες προκλήσεις, λειτουργώντας εν πολλοίς ως μητρικό υποκατάστατο, έτσι ώστε να δώσει στο παιδί την απαραίτητη αίσθηση ασφάλειας που έχει ανάγκη.

3.7 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής/ποιοτικής σχέσης νηπίου – νηπιαγωγού

Λόγω ακριβώς της σημασίας την οποία κατέχει η νηπιαγωγός για την διαδικασία ένταξης του παιδιού στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, ο ρόλος της είναι κεντρικής σημασίας, με το σύνολο των εκπαιδευτικών και ελεύθερων δραστηριοτήτων να κινούνται γύρω από αυτή. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η επιστημονική και παιδαγωγική της κατάρτιση, αλλά και η ψυχολογική της επάρκεια, έτσι ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στον σημαντικό αυτό ρόλο (Κιτσαράς, 1989). Η νηπιαγωγός θα πρέπει να κατέχει γνώσεις και

δεξιότητες διδασκαλίας, αλλά το κύριο χαρακτηριστικό της θα πρέπει να είναι η προσήλωση στον παιδαγωγικό χαρακτήρα του ρόλου της. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το ενδιαφέρον της νηπιαγωγού για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών στα παιδιά και η συνεχής ενασχόληση μαζί τους, σε διδακτικό ή ψυχοκοινωνικό επίπεδο, είναι απαραίτητος παράγοντας για την ανάπτυξη μια συναισθηματικής σχέσης μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίου (Νταλάκας, 1983).

Ταυτόχρονα, η νηπιαγωγός αποτελεί ένα από τα πρώτα (πέραν των γονέων) πρότυπα προς μίμηση τα οποία παρέχονται στα παιδιά, όντας ένας ενήλικος άνθρωπος τον οποίο τα παιδιά καλούνται να υπακούσουν και να διαμορφώσουν μια σχέση μαζί του. Ως εκ τούτου, η σχέση του κάθε παιδιού με τους ενήλικες ενδέχεται να επηρεαστεί σημαντικά από την σχέση την οποία θα αναπτύξει με την νηπιαγωγό. Για τον λόγο αυτό, είναι ευθύνη των νηπιαγωγών να προσπαθήσουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό να αναπτύξουν μια αποτελεσματική επικοινωνία με τα νήπια, η οποία να βασίζεται στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών και την ενθάρρυνση και περαιτέρω ανάπτυξη της έκφρασης αυτής. Ως εκ τούτου, η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει τις απαραίτητες δεξιότητες κατανόησης τόσο των λεκτικών, όσο και των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας των νηπίων, αλλά και να προσπαθεί ενεργά για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας στα παιδιά, τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη-λεκτικό επίπεδο (Κοντάκος - Σταμάτης, 2002).

Άλλωστε, η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εγκαθίδρυση μιας σχέσης που ευνοεί τόσο την παιδαγωγική διαδικασία και αλληλεπίδραση, όσο και τον συναισθηματικό δεσμό. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να αισθανθούν ασφάλεια και κατανόηση - αποδοχή εκ μέρους της νηπιαγωγού. Μια τέτοια σχέση, που βασίζεται στην αποτελεσματική επικοινωνία και τον συναισθηματικό δεσμό είναι ιδιαίτερα θετική για την ανάπτυξη των εκφραστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Για τον λόγο αυτό, η κατανόηση των παιδιών από τους νηπιαγωγούς δεν αφορά μόνο την μεταξύ τους σχέση, αλλά και την ίδια την επικοινωνιακή δεξιότητα των παιδιών, καθώς μέσα από την σχέση αυτή λαμβάνουν ανατροφοδότηση για την περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνίας. Η αμοιβαία αυτή κατανόηση, που αποτελεί τόσο ισχυρό και σημαντικό παράγοντα της σχέσης αυτής, προϋποθέτει την ικανότητα της νηπιαγωγού να κατανοεί τα λεκτικά και μη-λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας του νηπίου (Κοντάκος - Σταμάτης, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσει η νηπιαγωγός με το νήπιο είναι ιδιαίτερα απαιτητική και αποτελεί από μόνη της μια πρόκληση. Λόγω των απαιτήσεων που δημιουργεί το ίδιο το νέο περιβάλλον του νηπιαγωγείου στο παιδί, το παιδί μπορεί να βρεθεί «πελαγωμένο» από τα πολλαπλά νέα ερεθίσματα και βιώματα, με αποτέλεσμα να έχει μια αδυναμία διαχείρισης της κατάστασης. Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να βοηθήσει και να

υποστηρίζει με κάθε τρόπο το παιδί σε αυτή την διαδικασία, η οποία αφορά μια βαθμιαία κατάκτηση μιας «ωριμότητας». Η διαδικασία αυτή είναι πιθανόν κάποιες φορές να δημιουργήσει και «συγκρούσεις» μεταξύ των δύο, λόγω της απαίτησης της νηπιαγωγού προς το παιδί να υπακούσει σε συγκεκριμένους κανόνες. Η σχέση νηπίου και νηπιαγωγού, συνεπώς, απαιτεί την αμοιβαία αποδοχή του ενός από τον άλλο (Μπέλλας, 1985).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό το οποίο καθορίζει την σχέση αυτή είναι το στοιχείο της «ισορροπίας». Η σχέση νηπίου – νηπιαγωγού είναι μια δυναμική σχέση, η οποία δεν είναι απαραίτητο ότι θα παραμείνει σταθερή κατά την πορεία της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Αντιθέτως, μια σειρά συνθηκών ή καταστάσεων μπορούν να βελτιώσουν ή να την χειροτερεύσουν, βάσει της πιθανότητας υιοθέτησης διαφορετικών συμπεριφορών από το παιδί ή την νηπιαγωγό. Ως εκ τούτου, αποτελεί μια δυναμική και εξελισσόμενη σχέση, ακριβώς όποια οποιαδήποτε διαπροσωπική σχέση (Μπέλλας, 1985).

Οι παραπάνω δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο με την ενεργή προσπάθεια της νηπιαγωγού να διατηρήσει μια θετική σχέση με το παιδί. Μια τέτοια ενεργή προσπάθεια προϋποθέτει ότι η νηπιαγωγός δεν θα βασίζεται στην αλληλεπίδραση αυτή σε μια «απρόσωπη» σχέση μετάδοσης πληροφοριών στο σύνολο της τάξης. Αντιθέτως, η έννοια της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντική και η νηπιαγωγός θα πρέπει να αξιολογεί τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού ξεχωριστά, αναπτύσσοντας εκπαιδευτικές στρατηγικές, καθώς και συμπεριφορές, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά αυτά. Κάτι τέτοιο αφορά το ενεργό ενδιαφέρον της νηπιαγωγού για κάθε παιδί ως ξεχωριστή προσωπικότητα, που εστιάζει στην υποστήριξη του για να εκφράζεται και να σκέφτεται ελεύθερα, αναπτύσσοντας την υπευθυνότητά του, καθώς και –σταδιακά- την αυτονομία του (Νταλάκας, 1983).

Για τους λόγους αυτούς, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να έχουν υψηλά ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες να αφορούν τόσο την μετάδοση σαφών μηνυμάτων προς τα παιδιά, όσο και την ικανότητα λήψης μηνυμάτων από αυτά. Η επικοινωνία της νηπιαγωγού προς τα παιδιά θα πρέπει να εστιάζει στην επικοινωνία ενός αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής, καθώς και στην θετική ανατροφοδότηση των επιθυμητών συμπεριφορών, αλλά και στην μη-ανατροφοδότηση των αρνητικών – μη-επιθυμητών συμπεριφορών τους. Με αυτόν τον τρόπο, η νηπιαγωγός δημιουργεί ένα πλαίσιο που παρέχει συναισθηματική ασφάλεια, αλλά εμπεριέχει και συγκεκριμένες προσδοκίες, κανόνες και στόχους για τα παιδιά (Ευαγγελόπουλος, 1998). Αντίστοιχα, όσον αφορά την επικοινωνία των παιδιών προς τις νηπιαγωγούς, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να κατέχουν υψηλή ικανότητα προσεκτικής ακρόασης, όταν επικοινωνούν με τα παιδιά, καθώς και υψηλή ενσυναίσθηση,

έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά η προσπάθεια συναισθηματικής συσχέτισης και υποστήριξης την οποία καταβάλουν (Ματσαγγούρας, 2005). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης είναι απαραίτητη για έναν εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να κατανοεί τα παιδιά και να συσχετίζεται ειλικρινώς και με ενσυναίσθηση μαζί τους, βλέποντας τα πράγματα όχι μόνο από την δική του οπτική, αλλά και από την οπτική των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο, τα λεκτικά και μη-λεκτικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επικοινωνούν την αποδοχή του προς τα παιδιά, καθώς και την υποστήριξη, αντί στοιχείων που επικοινωνούν μια στάση επικριτικότητας ή και απόρριψης.

Σύμφωνα με τον Καψάλη (2009), μια παιδαγωγική σχέση θα πρέπει να είναι ισότιμη στην επικοινωνία, επιτρέποντας την έκφραση των παιδιών, και να μην μονοπωλείται από την έκφραση του εκπαιδευτικού. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα βοηθητικό τόσο στην κατανόηση των παιδιών από τον εκπαιδευτικό, όσο και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων έκφρασης και πρωτοβουλίας για τα παιδιά (Καψάλης, 2009). Η χρήση τεχνικών του λόγου όπως η διατύπωση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου (έναντι κλειστών ερωτήσεων) συμβάλλει σημαντικά στην δημιουργία μιας επικοινωνίας η οποία προωθεί την έκφραση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες στα παιδιά, αλλά και βελτιώνει σημαντικά την σχέση με τον εκπαιδευτικό, καθώς βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν της προσδοκίες του εκπαιδευτικού για συμμετοχή, δημιουργικότητα και πρωτοβουλία (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Συνοψίζοντας, η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του παιδιού από την νηπιαγωγό και το αντίστροφο. Με την σειρά της, η κατανόηση αυτή είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη μιας στενής και θετικής σχέσης νηπίου – νηπιαγωγού. Η έκφραση στοργής και συμπάθειας μεταξύ των δύο σπανίως εκφράζεται ρητά, στα πλαίσια του νηπιαγωγείου. Συνεπώς, η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει δεξιότητες κατανόησης της επικοινωνίας και ερμηνείας των συμπεριφορών του παιδιού, ώστε να αξιολογήσει την σχέση που έχει αναπτύξει με αυτό και να σχεδιάσει τις κινήσεις της για να βελτιώσει ή να διατηρήσει την σχέση αυτή. Η αποκωδικοποίηση των ποικιλόμορφων συμπεριφορών και μη-λεκτικών εκφράσεων του παιδιού, συνεπώς, είναι απαραίτητη για την κατανόησή του από την νηπιαγωγό (Μπέλλας, 1985).

Για τους παραπάνω λόγους, τόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όσο και η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση των νηπιαγωγών είναι στοιχεία απαραίτητα για την επαρκή επιτέλεση του ρόλου τους: η δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος, είναι η βάση της ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων και σχέσεων κατανόησης μεταξύ νηπίου – νηπιαγωγού (Αραβάνη, 1990). Όπως άλλωστε αναφέρει και η Συνώδη (2004), η σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών εστιάζουν όχι μόνο

στις πρακτικές διδασκαλίας, αλλά και στην ανάπτυξη στοιχείων της προσωπικότητάς τους, τα οποία να συμβάλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία και στην ανάπτυξη μιας αυθεντικής σχέσης με το παιδί, η οποία να αποτελέσει την βάση της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του. Ένα τελευταίο στοιχείο, το οποίο επισημάνουν οι Labov, Houston και Tizard, (αναφέρεται στο Ευαγγελόπουλος, 1998), αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται ο σεβασμός τους απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές κληρονομίες των παιδιών, χωρίς την παρουσία διακρίσεων ή προκατάληψης. Μια τέτοια στάση σεβασμού είναι απαραίτητη για την δημιουργία ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και αποδοχής, εντός του οποίου θα υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία και θα μπορεί να αναπτυχθεί μια θετική σχέση νηπίου – νηπιαγωγού.

4. Ηγεσία

Όπως προκύπτει από το προηγούμενο κεφάλαιο, η δεξιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας αποτελεί μια βασική δεξιότητα για την σωστή και λειτουργική επιτέλεση του ρόλου του νηπιαγωγού, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη δεξιότητα, όμως, θεωρείται και ως μια βασική «ηγετική» δεξιότητα. Η έννοια της «ηγεσίας», πέραν της κυριολεκτικής της χρήσης (αναφερόμενης σε ηγέτες οργανισμών), μπορεί να θεωρηθεί και ως ένα σύνολο δεξιοτήτων (όπως η επικοινωνία), οι οποίες συμβάλλουν στην επιρροή που μπορεί να έχει κάποιο άτομο προς κάποια άλλα. Έτσι, οι ηγετικές δεξιότητες ενδέχεται να παίζουν κάποιον θετικό ρόλο στην επιτέλεση του ρόλου του εκπαιδευτικού εν γένει και, πιο συγκεκριμένα, του νηπιαγωγού.

4.1 Ορισμός ηγεσίας

Από όταν άρχισαν οι άνθρωποι να δημιουργούν ομάδες για να καλύψουν τις ανάγκες τους, η ηγεσία έγινε αναγκαία για την εξασφάλιση του συντονισμού. Πολλές αναφορές και ιδέες σχετικές με την ηγεσία, χρονολογούνται από την αρχαιότητα. Ανάμεσα τους και οι αναφορές των Αιγυπτίων, των Ελλήνων και των Ρωμαίων. Κανένας όμως δεν κατάφερε να δώσει ένα ακριβή ορισμό, παρόλο που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες.

Η έννοια της ηγεσίας, στα πλαίσια της διοικητικής και οργανωσιακής επιστήμης, δεν ταυτίζεται με την έννοια της ιεραρχίας: ως ηγέτης δεν νοείται απαραίτητα ο υψηλότερος στην ιεραρχία ενός οργανισμού ή μιας διοικητικής δομής. Αντίθετα, η έννοια της ηγεσίας σχετίζεται άμεσα με την επιρροή και την πειθώ που ασκεί ο «ηγέτης» εντός της ομάδας ή του κοινωνικού συνόλου στο οποίο δρα, επιρροή που προκύπτει σε συναισθηματικό επίπεδο, σε επίπεδο συμπεριφοράς και σε επίπεδο αξιών, με στόχο την υλοποίηση με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο των στόχων της ομάδας ή του οργανισμού (Hughes, 1993). Βάση αυτής της ανάγνωσης, η ηγεσία συγκροτείται ουσιαστικά βάση δύο στοιχείων: α) της άσκησης επιρροής του ηγέτη πάνω σε άλλα άτομα – μέλη του οργανισμού, που έχει ως αποτέλεσμα την δέσμευση τους στους κανόνες και τους στόχους του οργανισμού και β) της εγκαθίδρυσης αξιών του οργανισμού ή του ίδιου του ηγέτη, οι οποίες να υιοθετούνται από τα μέλη, με στόχο την αλλαγή συμπεριφορών έτσι ώστε να είναι συμβατές με τις αξίες αυτές. Συνεπώς, η ηγεσία είναι στενά συνδεδεμένη με τις έννοιες της αλλαγής και της ατομικής προόδου, αλλά και των συλλογικών στόχων (Μουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με τους Komives, Owen, Longenecker, Mainella & Osteen (2005), ως ηγεσία μπορεί να οριστεί μια διαδικασία που έχει ως στόχο την επιρροή του ηγέτη σε μια ομάδα μελών, ως προς τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους. Ο σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι η αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών αυτών προς όφελος των συλλογικών στόχων που έχουν τεθεί από την ομάδα, έτσι ώστε αυτοί να κατακτηθούν με την υψηλότερη εφικτή αποτελεσματικότητα. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Fiedler και Garcia (1987), η έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας σχετίζεται με την ύπαρξη αποτελεσματικών διαδικασιών επιρροής – πειθούς, οι οποίες είναι δυνατόν να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (τον ηγέτη), με σκοπό την αποτελεσματικότητα στην υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί για την ομάδα. Ως εκ τούτου, η ίδια η έννοια της ηγεσίας αφορά μια δυναμική διαδικασία, η οποία συχνά σχετίζεται με την έννοια της αλλαγής και της προόδου.

4.2 Η έννοια του ηγέτη

Όπως αναφέρει ο Κυριακίδης (2015), οι ηγέτες μιας ομάδας συχνά διαθέτουν ορισμένα «ειδικά» χαρακτηριστικά, τα οποία τους καθιστούν ως διαφορετικούς από τα άλλα μέλη της ομάδας. Παρ' όλα αυτά, ο ηγέτης θα πρέπει να είναι ταυτόχρονα διαφορετικός και

«όμοιος» με τα μέλη της ομάδας: να ξεχωρίζει, αλλά να παραμένει μέλος της και να συμβάλλει στην συνοχή της (Hoffstatter, αναφέρεται στον Κυριακίδη, 2015). Ο Κυριακίδης αναφέρεται στην οπτική του Freud, σύμφωνα με την οποία η διαφοροποίηση ενός ατόμου από την ομάδα συχνά συνοδεύεται από την προβολή των επιθυμιών του στο σύνολο της ομάδας αυτής. Μια τέτοιου τύπου προβολή θεωρείται ως μια από τις βάσεις που δημιουργούν μια τέτοια «ιεράρχηση», διαφοροποιώντας τον ηγέτη από τα υπόλοιπα μέλη. Σύμφωνα με τον Freud, τα μέλη της ομάδας έχουν μια τάση να «πείθονται» από τον ηγέτη, καθώς με αυτόν τον τρόπο νιώθουν ότι ταυτίζονται με αυτόν και την δύναμη που αυτός φέρει. Παρ' όλα αυτά, για να επιτευχθεί μια τέτοια ταύτιση, θα πρέπει ο ηγέτης να είναι «όμοιος» με τα μέλη της ομάδας, να συμμετέχει ενεργά σε αυτή και να αναγνωρίζεται πρώτα και κύρια ως μέλος της.

Σε έναν μεταγενέστερο ορισμό της έννοιας του ηγέτη από τον Whitenead (αναφέρεται στον Κυριακίδη, 2015), η ηγέτης μπορεί να οριστεί ως η προσωπικότητα η οποία επιλέγεται από τα μέλη της ομάδας, με στόχο την καθοδήγησης της ομάδας προς την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει.

4.3 Ηγετικές ικανότητες

Μια σειρά από χαρακτηριστικά έχουν αναφερθεί από την διεθνή βιβλιογραφία ως ηγετικές ικανότητες, όπως τα παρακάτω:

Η θέληση για συνεχή μάθηση και αυτοβελτίωση

Ένας ηγέτης θα πρέπει να έχει εσωτερικευμένη την αξία της συνεχούς αυτοβελτίωσης, εκμεταλλευόμενος κάθε ευκαιρία της ζωής του ως μια ευκαιρία για μάθηση και απόκτηση νέων γνώσεων. Έτσι, κάθε γεγονός και κατάσταση γίνεται αντιληπτή ως πρόκληση και ως ευκαιρία για την βελτίωση κάποιας ικανότητας ή δεξιότητας, με στόχο την συνεχή μάθηση νέων πραγμάτων, πληροφοριών γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτές οι γνώσεις μπορεί να αφορούν ατομικές δεξιότητες ή και την κατανόηση ευρύτερων κοινωνικών φαινομένων, επιτρέποντας στους ηγέτες να κατανοούν τις αιτίες και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών εξελίξεων. Με την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής, οι ηγέτες βρίσκονται στην

θέση να παρέχουν περισσότερα πράγματα προς τον οργανισμό τους ή προς το κοινωνικό σύνολο, εκμεταλλευόμενοι κάθε ευκαιρία που τους παρέχεται (Fullan, 2006).

Η κατανόηση της ευρύτερης εικόνας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κατανόηση των αιτιών πίσω από τα φαινόμενα είναι χαρακτηριστικό στοιχείο ενός ηγέτη. Ο ηγέτης θα πρέπει να έχει την ικανότητα κατανόησης των πραγμάτων πίσω από το φαινομενικό, καθώς και να αντιλαμβάνεται ακόμα και προσωπικά ζητήματα και προσωπικές φιλοδοξίες ως ευκαιρίες για προσφορά στον οργανισμό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, η προσωπική φιλοδοξία θα πρέπει να διαχωρίζεται από το «κοινό καλό» ή να μπαίνει στην υπηρεσία του συμφέροντος της ομάδας ή του οργανισμού στον οποίο εντάσσεται ο ηγέτης. Ταυτόχρονα, η ψύχραιμη κατανόηση της ευρύτερης εικόνας των φαινομένων, επιτρέπει στην ηγέτη να καθοδηγήσει και τα άλλα μέλη του οργανισμού, παρέχοντάς τους την γνώση αυτή (Fullan, 2006).

Λήψη αποφάσεων μετά από ανάλυση και σύνθεση απόψεων

Ο ηγέτης θα πρέπει να έχει την δυνατότητα ανάλυσης, αξιολόγησης και σύνθεσης ενός εύρους απόψεων, πληροφοριών και γνώσεων, αλλά και να χρησιμοποιεί την διαίσθησή του ως μέρος της σύνθεσης αυτής. Στην ανάλυση πολύπλοκων ζητημάτων που εμπλέκουν πολλούς παράγοντες, ο ηγέτης θα πρέπει να έχει την ψυχραιμία αξιολόγησης όλων των πληροφοριών, για να πάρει την κατάλληλη απόφαση.

Για τον λόγο αυτό, ένα στοιχείο του ηγέτη είναι η προσεκτική επιλογή των πηγών πληροφόρησης, έτσι ώστε να είναι αξιόπιστες και έγκυρες, καθώς βάσει αυτών των πληροφοριών θα πρέπει να λάβει τις αποφάσεις, μετά από αξιολόγησή τους.

Ταυτόχρονα, ο ηγέτης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του όλα τα πιθανά «σενάρια» και ενδεχόμενα μιας κατάστασης, έτσι ώστε να έχει μια σημαντική προβλεπτική ικανότητα. Με τον τρόπο αυτό, ο ηγέτης μπορεί να προετοιμάσει τον εαυτό του και τον οργανισμό για κάθε πιθανό ενδεχόμενο (Yukl, 2013).

Αυτογνωσία και επιδίωξη συνεχούς βελτίωσης των πραγμάτων

Η αυτογνωσία είναι βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη, που θα πρέπει να μην χαρακτηρίζεται από αυταρέσκεια, αλλά να αναγνωρίζει τα αδύναμα σημεία του και να επιδιώκει την συνεχή βελτίωσή τους. Δεν επιδιώκει την κάλυψη των λαθών του, αλλά την αξιολόγησή τους, έτσι ώστε να τον βοηθήσουν να εξελιχθεί. Η δέσμευση αυτή στην πρόοδο και την εξέλιξη αφορά και τον ρόλο του εντός του οργανισμού: αναζητεί συνεχώς τρόπους να βελτιώσει τα πράγματα, αξιολογώντας διαφορετικές απόψεις και οπτικές (Yukl, 2013).

Ακεραιότητα και τιμότητα

Ο ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ακεραιότητα και αποφυγή του ψέμματος, έχοντας μια δέσμευση προς την αξία της αλήθειας και της δικαιοσύνης. Μια τέτοια στάση είναι βέβαιο ότι θα έχει θετική επίδραση στον ίδιο τον οργανισμό, καθώς είναι θεμελίο για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του ηγέτη και των μελών (Yukl, 2013).

Ειλικρίνεια

Αντίστοιχα με οτ χαρακτηριστικό της ακεραιότητας, η ειλικρίνεια θα πρέπει να είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό του ηγέτη, έτσι ώστε να διατηρεί μια αντικειμενικότητα απέναντι στα πράγματα και να συσχετίζεται με τα άλλα μέλη επί ίσοις όροις, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες, έχοντας πάντα στο μυαλό του τους κοινούς στόχους και την συνεργασία για την επίτευξή τους (Gardner, 2011; Yukl, 2013).

Δεξιότητες επικοινωνίας

Οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι απαραίτητες για έναν ηγέτη, καθώς θα πρέπει να επικοινωνήσει το όραμα και τις αξίες του οργανισμού στα μέλη, έτσι ώστε να τους δημιουργήσει την δέσμευση προς τους στόχους του οργανισμού. Ταυτόχρονα, η αποτελεσματική επικοινωνία είναι απαραίτητη σε κάθε επίπεδο συσχέτισης εντός και εκτός οργανισμού, με τον ηγέτη να αποτελεί τον συνδετικό ιστό εντός του οργανισμού και την δημόσια εικόνα εκτός αυτού. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική επικοινωνία και οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι ριζικής σημασίας, τόσο για την λειτουργικότητα του ηγέτη

εντός του οργανισμού, όσο και για την μετάδοση των αξιών και του οράματος του οργανισμού προς τα μέλη, προς όφελος της επίτευξης των κοινών στόχων (Barrett, 2008).

Αυτοπεποίθηση

Τέλος, η αυτοπεποίθηση είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο είναι κεντρικής σημασίας για έναν ηγέτη. Η αυτοαξία και η πίστη στον εαυτό θα πρέπει να είναι η βάση της προσωπικότητας του ηγέτη, όχι με όρους εγωισμού, αλλά αντίθετα με προσπάθεια μετάδοσης της αυτοπεποίθησης αυτής στο σύνολο του οργανισμού. Ως εκ τούτου, ο ηγέτης θα πρέπει να ενθαρρύνει τα μέλη σε περίπτωση δυσκολιών και να τους παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες ενδυνάμωσης, ώστε να δημιουργείται ένα οργανωσιακό κλίμα που να συμβάλει στην πίστη στο κάθε μέλος ξεχωριστά, καθώς και στην πίστη στην ικανότητα του οργανισμού ως συνόλου να πετύχει τους στόχους του (Shamir, House & Arthur, 1993).

4.4 Σχολική ηγεσία

Η έννοια της ηγεσίας αποκτάει μια ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια της εκπαίδευσης, ακριβώς λόγω του πολύπλοκου και ευρύ έργου που καλείται να επιτελέσει το σχολείο (Μανωλάκος, 2009). Σε ένα πλαίσιο ρευστότητας και αλλαγών, η εκπαίδευση τείνει να εστιάζει στην αποτελεσματικότητα και την επιτέλεση πολλαπλών ρόλων, κάτι το οποίο απαιτεί την ύπαρξη ηγετών στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Οι προκλήσεις που θέτουν οι σύγχρονες συνθήκες των διαρκών μεταβολών και των απαιτήσεων αποτελεσματικότητας είναι αυτές που θέτουν την αναγκαιότητα ύπαρξης εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία να έχει τόσο τον ρόλο της χάραξης μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής στρατηγικής, όσο και τον ρόλο της εφαρμοσμένης – άμεσης βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος και των διαδικασιών μάθησης (Λούη & Χατζηγεωργίου, 2009).

Ο «τύπος ηγεσίας» (leadershipstyle) είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο, όπως προκύπτει από την διεθνή βιβλιογραφία, που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στα πλαίσια ενός οργανισμού. Σύμφωνα με τον Goleman (2000), ο τύπος ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας για την διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας ενός

οργανισμού και επηρεάζει κάθε στοιχείο και χαρακτηριστικό της κουλτούρας αυτή, από τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό, μέχρι και τις κοινωνικές σχέσεις, τις προσδοκίες και τα κίνητρα των μελών του.

Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, τουλάχιστον στο ελληνικό πλαίσιο, συνήθως χαρακτηρίζονται από τον τύπο της «διοικητικής» ηγεσίας. Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας βασίζεται στην διοικητική ιεραρχία και την επιτέλεση των στενών καθηκόντων του κάθε μέλους, βάσει της συγκεκριμένης θέσης που κατέχει στην ιεραρχία αυτή. Η εστίαση στην σημασία της ιεραρχίας και της διοικητικής οργάνωσης αποδίδει στον εκπαιδευτικό ηγέτη τον ρόλο το γενικού σχεδιασμού της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, βάσει ενός αυστηρού καταμερισμού ευθυνών και έργασίας, καθώς και βάσει μιας ιεράρχησης στόχων. Ως εκ τούτου, η διοικητική ηγεσία παράγει ένα πλαίσιο με αυστηρές σχέσεις και ιεραρχίες, όπου η τήρηση των κανόνων και των αυστηρά ορισμένων ρόλων είναι το βασικό ζητούμενο. Παρ' όλα αυτά, όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), η διοικητική ηγεσία συχνά καταλήγει σε μια έντονα τεχνοκρατική αντίληψη του ρόλου τόσο του ηγέτη, όσο και του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να καταλήγει στην ανάπτυξη μιας έντονης και δυσκίνητης γραφειοκρατίας. Αντίστοιχα, όπως αναφέρει ο Ιορδανίδης (2002), μια τέτοια γραφειοκρατική ηγεσία συχνά σημαίνει την έλλειψη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ηγετών και των υπολοίπων μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού, παράγοντας μια απομακρυσμένη σχέση και αντίληψη των προβλημάτων, όπου η τήρηση των κανόνων και της ιεραρχίας είναι το βασικό ζητούμενο, χωρίς να υπάρχει άμεση κατανόηση των προβλημάτων (Ιορδανίδης, 2002; Obgonna&Loyd, 2000).

Καθώς η «διοικητική ηγεσία» και ο γραφειοκρατικός τρόπος λειτουργίας που παράγει θεωρούνται πλέον μη-επαρκή για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μια νέα προσέγγιση και τύπος ηγεσίας θεωρείται πλέον ως καταλληλότερος για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: ο τύπος της «μετασχηματιστικής ηγεσίας».

Η μετασχηματιστική ηγεσίας, όπως ορίζεται από τους Leathwood και Poplin (1992), αφορά την ηγεσία η οποία εστιάζει στην παροχή κινήτρων για αλλαγή και αυτοβελτίωση στα μέλη του οργανισμού, έχοντας ως στόχο την διαρκή ανάπτυξη και μάθηση. Ταυτόχρονα, όπως αναφέρει ο Δελλατόλας (2010), η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ως βασικό στόχο την δημιουργία ενός «εκπαιδευτικού οράματος», ως αξίας, την οποία να υιοθετούν και να ενστερνίζονται τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού και η οποία να λειτουργεί ως «εσωτερικό κίνητρο». Σύμφωνα με τους Leathwood και Poplin (1992), η μετασχηματιστική ηγεσία επιδιώκει τους παραπάνω στόχους λειτουργώντας βάσει τριών βασικών αξόνων:

A) Την εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας συνεργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται μέσω της ηγεσίας και με την λήψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών να μοιράζονται τις εμπειρίες, τα προβλήματα και τις προτάσεις τους με τους συναδέλφους τους, σε μια κατεύθυνση συλλογικής εργασίας, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός δύναται να μάθει από τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού πώς να διδάσκει καλύτερα.

B) Την στήριξη της συνεχούς ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπου η ηγεσία προβαίνει σε παρεμβάσεις, όπως η διοργάνωση συνεδρίων, σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να δοθεί βάση στην αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης, μάθησης νέων δεξιοτήτων και εναρμόνισης με νέα εργαλεία και τρόπους διδασκαλίας.

Γ) Την ομαδική επίλυση προβλημάτων, όπου η ηγεσία ενδυναμώνει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε –μέσω συλλογικών διαδικασιών- να παρέχονται στρατηγικές αντιμετώπισης συνολικών ή ειδικών προβλημάτων που προκύπτουν, είτε εντός του οργανισμού, είτε σε εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την λειτουργία του.

Με βάση τα παραπάνω, η Μετασχηματιστική Ηγεσία είναι εκείνη που παίρνει πρωτοβουλίες και οργανώνει επιμορφωτικές διαδικασίες, ώστε να αλλάξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς μια κατεύθυνση Δημοκρατικής Ηγεσίας, συνεργασίας, αυτοβελτίωσης, μάθησης νέων τεχνικών διδασκαλίας και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Leathwood & Poplin, 1992 , Δελλατόλας, 2010). Μια τέτοια αλλαγή στον τύπο της ηγεσίας, βέβαια, θα σήμαινε ότι θα έπρεπε να υπάρξουν και αλλαγές στην γενικότερη πολιτική της εκπαίδευσης, καθώς, η μετασχηματιστική ηγεσία απαιτεί ένα λιγότερο γραφειοκρατικό πλαίσιο, με μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε να λειτουργήσει επιτυχώς. Η γραφειοκρατική δομή ενός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και οι ελλείψεις και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελούν ένα πλαίσιο στο οποίο είναι πολύ πιο πιθανό να χρειάζονται ηγέτες προσανατολισμένοι στην τήρηση των κανόνων και την γενική εποπτεία των οργανισμών, παρά στην παροχή κινήτρων και έμπνευσης για αλλαγή και αυτοβελτίωση (Κατσαρός, 2008 , Δελλατόλας, 2010). Έτσι, η αυτονομία και η αυτοδιοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι απαραίτητη ώστε να προκύψει και να λειτουργήσει θετικά μια μετασχηματιστική ηγεσία, αποτελούμενη από διευθυντικά στελέχη τα οποία θα παρέχουν το όραμα, τις αξίες τους κοινούς στόχους και την διάθεση για αλλαγή, ώστε να διαμορφωθεί μια κοινή οργανωσιακή κουλτούρα, που θα λαμβάνει υπ' όψη της τόσο την επίτευξη των στόχων, όσο

και τις ανθρώπινες ανάγκες και σχέσεις εντός του οργανισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι, στην περίπτωση της εκπαίδευσης, ως μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να δράσει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ακόμα κι αν δεν είναι σε θέση διευθυντικού στελέχους, καθώς αποτελεί ηγετικό πρότυπο για τους μαθητές / φοιτητές. Έτσι, η εφαρμογή μιας τέτοιου τύπου ηγετικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς θα εγκαθίδρυε μια οργανωσιακή κουλτούρα που θα επεκτεινόταν και σε άλλες, βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλάζοντας κάθε στοιχείο της δομής του (Δελλατόλας, 2010).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, εντός του σχολείου, έχει ως στόχο να ασκήσει θετική επιρροή στα συναισθήματα, τις στάσεις και εν τέλει τις αξίες των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να υιοθετήσουν την εκπαίδευση ως όραμα και ως αξία από την οποία νοηματοδοτείται το όποιο στοιχείο συγκροτεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, βασικό στοιχείο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, τα οποία να λειτουργούν σε μια κατεύθυνση επίτευξης στόχων, όχι με την προσδοκία απλά υλικών απολαβών, αλλά μέσω μιας δέσμευσης στην αξία και το όραμα του οργανισμού (Thompson, 1999). Σύμφωνα με τον Ingram (1997), ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει τον ρόλο της ενθάρρυνσης και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ακριβώς με την λειτουργία του ως πάροχος του οράματος και με την προσπάθεια για δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αξία που το όραμα αυτό εξυπηρετεί. Σύμφωνα με μια σειρά ερευνητών, το όραμα που παρέχει ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να σχετίζεται άμεσα με τις ήδη υπάρχουσες αξίες, αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας (Barnett&McCormic, 2003).

Ένας ακόμα τύπος ηγεσίας που έχει αναγνωριστεί ως έχων μια θετική επίδραση στο σχολικό περιβάλλον και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι ο τύπος της κατανεμημένης ηγεσίας. Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας αφορά την αποκέντρωση της ηγεσίας και την λήψη ηγετικού ρόλου από πολλά διαφορετικά μέλη του οργανισμού ή ακόμα και από το σύνολο των μελών του οργανισμού (MacBeath, 2005, Bennettetal., 2003). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας, η συμμετοχή του συνόλου των μελών της σχολικής μονάδας είναι επιθυμητή, για την επίτευξη στόχων βάσει των αναγκών των μαθητών, μέσω της αποκέντρωσης της ηγεσίας και με βασικό στόχο την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων προς μια κατεύθυνση κατανεμημένης ηγεσίας και επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων (MacBeath, 2005, Oduro, 2004). Ηκατανεμημένης ηγεσία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ανάπτυξη της συμμετοχικότητας και του αλληλοσεβασμού μεταξύ τους, σε ένα πλαίσιο το οποίο απαιτεί την λήψη πρωτοβουλιών, την καινοτομία και την δημιουργικότητα (MacBeath,

2005). Στο πλαίσιο αυτό, η ηγεσία γίνεται αντιληπτή όχι ως ρόλος του ενός, αλλά ως αποτέλεσμα ενός συνόλου ανθρώπων που αλληλεπιδρούν, διευρύνοντας τα όρια της ηγεσίας με στόχο την συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων μελών του οργανισμού σε αυτή (Bennett et al., 2003, Leithwood, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

Όπως αφέρουν έρευνες σχετικές με την κατανεμημένη ηγεσία (Bennettetal., 2003; Harris&Muijs, 2004; MacBeath, 2005; Spillane, Halverson&Drummond, 2001), οι παράγοντες που ορίζουν την αποτελεσματικότητά της είναι η ύπαρξη αμοιβαίας υποστήριξης, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και η ύπαρξη ενός κοινού οράματος και στόχων. Αντίθετα, η έλλειψη των παραπάνω χαρακτηριστικών, καθώς και η οικονομικές δυσκολίες και ο φόρτος εργασίας του σχολείου, όπως και η ύπαρξη έντονων ιεραρχιών και γραφειοκρατίας, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την επίτευξη της κατανεμημένης ηγεσίας (Bennettetal., 2003; Oduro, 2004).

4.5 Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών

Η έννοιας της οργανωσιακής δέσμευσης αναφέρεται στην ύπαρξη εσωτερικών – ενδογενών κινήτρων στα μέλη ενός οργανισμού, όπως η ταύτιση με τις αξίες και το όραμα του οργανισμού και θεωρείται ως ιδιαίτερα ισχυρός παράγοντας για την επικοινωνία, την αποτελεσματικότητα και την λειτουργία ενός οργανισμού γενικά (Brown, et al. 2011). Η αποτελεσματικότερη μορφή δέσμευσης με τον οργανισμό ονομάζεται συναισθηματική δέσμευση και αφορά ακριβώς την εσωτερίκευση των αξιών και του οράματος του οργανισμού από τα μέλη του (Nyhan, 1999 , Sanposh, 2011). Η συναισθηματική δέσμευση ταυτίζεται με την ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων, έναντι άλλων τύπων δέσμευσης που αφορούν εξωτερικά κίνητρα (όπως οι υλικές απολαβές).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η συναισθηματική δέσμευση σχετίζεται άμεσα με την εσωτερικευμένη αξία της παιδείας, και το όραμα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που προωθεί την αξία αυτή, στα πλαίσια του οποίου ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως κοινωνικό λειτούργημα, παρά ως επάγγελμα. Παρ' όλα αυτά, όπως αναφέρει ο Ιορδανίδης (2002), η ύπαρξη γραφειοκρατικών και τεχνοκρατικών αντιλήψεων στην παιδεία, όπως και η ύπαρξη οικονομικών προβλημάτων και έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, συχνά έχουν ως αποτέλεσμα την μείωση της συναισθηματικής δέσμευσης και την εγκαθίδρυση μιας γραφειοκρατικής λογικής (Ιορδανίδης, 2002 , Κατσαρός, 2008). Έτσι, οι ηγέτες που

προκύπτουν σε αυτό το πλαίσιο συχνά υιοθετούν έναν τύπο γραφειοκρατικής ηγεσίας ή και συναλλακτικής ηγεσίας, δηλαδή ηγεσίας που εστιάζει στην παροχή εξωτερικών κινήτρων για να διασφαλίσει την δέσμευση των εκπαιδευτικών (όπως εργασιακή σταθερότητα και ευνοϊκή αξιολόγηση). Τέτοιου είδους υλικά κίνητρα δεν επιτυγχάνουν την ίδια αποτελεσματικότητα με την συναισθηματική δέσμευση, η οποία χαρακτηρίζεται από την θέληση του μέλους για συνεχή βελτίωση του εαυτού του. Η έρευνα των Bogler & Somech (2004) επιβεβαιώνει την αντίληψη αυτή: σε δείγμα 983 εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι παραγωγικότητα όσο και η θετική αντίληψη ως προς την δουλειά τους είναι άμεσα εξαρτώμενη από τον βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης και ταύτισης που αισθάνονται. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα του Ustuner (2009). Είναι, λοιπόν, σαφές, ότι ένα διευθυντικό στέλεχος θα πρέπει να πάρει εκείνες τις πρωτοβουλίες που είναι απαραίτητες, ώστε να γίνει κατανοητό στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού το όραμα, οι αξίες και οι στόχοι –γενικοί και επιμέρους- του οργανισμού. Ως αντιστάθμιση σε μια ενδεχόμενα γραφειοκρατική δομή, οι αξίες και οι στόχοι πρέπει να τεθούν εξ' αρχής, ώστε να δωθεί ξανά η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να ταυτιστούν με τις αξίες της παιδείας και της μόρφωσης, όσο και με τους επιμέρους στόχους του εκπαιδευτικού και διοικητικού προγραμματισμού, οι οποίοι πρέπει να γίνουν αντιληπτοί, μέσω της παρέμβασης των διευθυντικών στελεχών, ως συγκροτούμενοι την πορεία, μέσω της οποίας θα ενσαρκωθούν οι αξίες αυτές, και όχι ως απλές γραφειοκρατικές κατευθύνσεις.

4.6 Ηγεσία και Εκπαιδευτικός προγραμματισμός

Βασικό ηγετικό στοιχείο ενός εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα του προγραμματισμού. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ορισμός των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού και η σαφήνεια των στόχων αυτών είναι καθοριστικής σημασίας για την λειτουργικότητα του οργανισμού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει ως κεντρικό χαρακτηριστικό την ικανότητα καθορισμού των στόχων, καθώς και του σχεδιασμού των προγραμμάτων εκείνων που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων αυτών, όπως και της διαχείρισης των προσφερόμενων πόρων. Ο Σαϊτης (2008) θέτει μια σειρά προϋποθέσεων απαραίτητων για έναν επιτυχή σχεδιασμό – προγραμματισμό:

A) Σαφήνεια καθορισμού των στόχων και καταμερισμού εργασίας και ευθυνών σε κάθε τμήμα του οργανισμού.

B) Συμμετοχή όλων των διοικητικών στελεχών στον σχεδιασμό αυτό, ώστε να λαμβάνονται υπ' όψη πληροφορίες από κάθε επιμέρους τμήμα του οργανισμού.

Γ) Κατάρτιση ευέλικτων αλλά και σαφών, ως προς το περιεχόμενο, τον φορέα εκτέλεσης και την χρονική διάρκεια, προγραμμάτων.

Δ) Ορθή λήψη αποφάσεων και εκτίμηση των απαιτούμενων πόρων και μέσων.

Ε) Ενίσχυση, εκ μέρους της διοίκησης, του συντονισμού ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη για την υλοποίηση του προγράμματος.

Στην κατάρτιση του προγράμματος, το διευθυντικό στέλεχος πρέπει να έχει υπ' όψη του τις δυσκολίες και τα εμπόδια που είναι πιθανόν να προκύψουν. Βασικά τέτοια προβλήματα αποτελούν η αστάθεια του οργανωσιακού περιβάλλοντος, ειδικότερα όσον αφορά μακροπρόθεσμους σχεδιασμούς και η έλλειψη πόρων. Ο Σαϊτής (2008) αναφέρεται και στο ζήτημα της «αντίστασης στην αλλαγή», που μπορεί να προκύψει όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν εδραιωθεί και είναι δύσκολο να μεταβληθούν, όταν το πρόγραμμα απαιτεί μεγάλη προσπάθεια την οποία είναι απρόθυμοι να καταβάλλουν ή όταν θεωρούν ότι είναι αποκλεισμένοι από τα κέντρα αποφάσεων και δεν έχουν συμμετοχή στον σχεδιασμό του προγράμματος. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι τα ζητήματα ηγεσίας και δέσμευσης επηρεάζουν και το ζήτημα του σχεδιασμού – προγραμματισμού. Ένα διευθυντικό στέλεχος θα πρέπει να μπορεί να απαντάει σε τέτοιου είδους ζητήματα, ώστε να μειώσει την «αντίσταση στην αλλαγή» και να καταστήσει την αλλαγή προς το καλύτερο τον βασικό κανόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Δεξιότητες τέτοιου τύπου θα πρέπει να παράγουν ως αποτέλεσμα μια περισσότερο συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και σαφέστερους στόχους ανά πρόγραμμα, οι οποίοι θα είναι συμβατοί με τις αξίες και το όραμα που η διοίκηση καλείται να δώσει στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ώστε να μειωθούν φαινόμενα «αντίστασης στην αλλαγή».

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού μια σειρά δεξιοτήτων είναι απαραίτητες για τον σωστό σχεδιασμό – προγραμματισμό. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν, κυρίως, στην διαχείριση του χρόνου και των πόρων του οργανισμού, με τον παραγωγικότερο δυνατό τρόπο, ώστε να συγκροτούνται συγκεκριμένα και σαφή προγράμματα, στόχοι και επιμέρους δραστηριότητες, με σαφή καταμερισμό εργασίας και ευθυνών. Το διευθυντικό στέλεχος είναι επικεφαλής σε μια διαδικασία εκτίμησης χρόνου και μέσων, ώστε αυτά να χρησιμοποιηθούν με τον επαρκέστερο και παραγωγικότερο δυνατό τρόπο. Έτσι, η συστημική σκέψη είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Σημαντικότερο στοιχείο του εκπαιδευτικού προγραμματισμού είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τις σχέσεις του συστήματος που αποτελεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός με το εξωτερικό

περιβάλλον (καθώς αυτό επηρεάζει τόσο την λειτουργία όσο και τους πόρους του οργανισμού), καθώς και της γνώσης της λειτουργίας κάθε επιμέρους υποσυστήματος, ώστε να είναι δυνατή η αναγνώριση του σημείου εκείνου στο οποίο ο προγραμματισμός πιθανά να συναντήσει εμπόδια. (Σαϊτης, 2008).

4.7 Καινοτομία και δημιουργικότητα

Η διαδικασία της αλλαγής και της σύγκρουσης με την «αντίσταση στην αλλαγή» των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι σημαντικός παράγοντας αναστολής καινοτόμων ιδεών και διαδικασιών στο περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Όπως αναφέρει ο Ράπτης (2006), είναι σύνηθες φαινόμενο, όπως σε κάθε οργανισμό, έτσι και σε εκπαιδευτικούς, ο φορέας της αλλαγής να συναντά, αν όχι αντίσταση, τουλάχιστον έναν τύπο «οργανωσιακής αδράνειας» (organizational inertia). Σε αυτή την περίπτωση, σχεδιασμοί και προγράμματα που επιχειρούν μια καινοτόμα προσέγγιση στην λειτουργία του οργανισμού δεν είναι εύκολο να υλοποιηθούν. Η αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος με νέους τρόπους διδασκαλίας, εναλλακτικές μορφές μάθησης, συχνότερη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεσματικότερους τρόπους εξέτασης των διδασκόμενων και παρεμβάσεις για την κοινωνική συνοχή και την συλλογικότητα εντός ενός οργανισμού που είναι πιθανό να έχει «συνηθίσει» σε έναν τρόπο λειτουργίας περισσότερο γραφειοκρατικό και με λιγότερους στόχους, δεν είναι καινοτομίες που μπορούν να ενταχθούν εύκολα, με μια απλή απόφαση εκ μέρους της διεύθυνσης, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι και στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση διαχειρίζεται την καινοτομία είναι απαραίτητη η ύπαρξη βασικών χαρακτηριστικών ηγεσίας εκ μέρους των διευθυντικών στελεχών, ώστε να διευκολύνουν την απορρόφηση τέτοιων καινοτόμων ιδεών και να δημιουργήσουν μια οργανωσιακή κουλτούρα προσαρμοσμένη στο να δέχεται καινοτόμες ιδέες και να αλλάζει με βάση αυτές.

Για τους λόγους αυτούς, ένα διευθυντικό στέλεχος θα πρέπει, πέρα από την δεξιοότητα της παρακίνησης και της δημιουργίας κινήτρων, να έχει και υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης: να δύναται να «μπει στην θέση του άλλου», ώστε να καταλαβαίνει καλύτερα τέτοιου τύπου αντιστάσεις στην αλλαγή και την καινοτομία (Ράπτης, 2006). Με βάση αυτή την γνώση, του πώς η καινοτομία γίνεται η όχι αποδεκτή και σε πιο βαθμό ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, το στέλεχος θα πρέπει να επανασχεδιάσει το πρόγραμμα και, πιθανόν, να καθορίσει νέους –ενδιάμεσους- στόχους. Θα πρέπει, όμως, να έχει και συναίσθηση της επιμονής στην εγκαθίδρυση καινοτομιών, χωρίς να γίνεται αυτό στα πλαίσια καταναγκασμού,

αλλά και χωρίς τον κίνδυνο να βρεθεί και ο ίδιος σε μια κατάσταση οργανωσιακής αδράνειας. Η οργάνωση συναντήσεων και συλλογικών διαδικασιών με τους εκπαιδευτικούς στην κατάρτιση τέτοιων προγραμμάτων μπορεί να είναι και το πλαίσιο στο οποίο το στέλεχος θα μπορέσει να «εκπαιδεύσει» το ίδιο τα μέλη του οργανισμού στην κατεύθυνση μιας πιο δημιουργικής σκέψης, όπως –για παράδειγμα- με την χρήση της τεχνικής του «Brainstorming», ή την δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας, ώστε να αυξηθεί τόσο η συνοχή εντός του οργανισμού, όσο και η επαφή των μελών με διαδικασίες αλλαγής, καινοτομίας και λήψης αποφάσεων, σε μια κατεύθυνση καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης, σε αντίθεση με την διεκπεραιωτική – γραφειοκρατική σκέψη, που αντιστέκεται στην αλλαγή και την καινοτομία (Μπάκας, 2006). Όλα τα παραπάνω ορίζουν ένα πλαίσιο επίτευξης της καινοτομίας και της αλλαγής, στο οποίο η παρουσία του στελέχους «ηγέτη», ως φορέα τόσο της αλλαγής, όσο και της κινητοποίησης για αυτήν, είναι απαραίτητος (Μπελαδάκης, 2010).

4.8 Επιμόρφωση και Δια Βίου Μάθηση

Στα πλαίσια της μετασχηματικής ηγεσίας βασική δεξιότητα του εκπαιδευτικού είναι να εμφυσήσει στους άλλους την διάθεση για αυτό-βελτίωση και συνεχή εξέλιξη. Η ικανότητα αυτή, όμως, δεν θα πρέπει να μένει μόνο στο επίπεδο της παρακίνησης και της ηθικής υποστήριξης τους συναδέλφους του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάσει, να υλοποιήσει και να δημιουργήσει αποδοχή για μια σειρά διαδικασίες και πρωτοβουλίες σε σχέση με την επιμόρφωση του ίδιου και των συναδέλφων του. Τέτοιοι σχεδιασμοί είναι απαραίτητοι, καθώς είναι ορατή η ανάγκη εισαγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, νέων θεωρητικών βάσεων σε σχέση με την εκπαίδευση και νέων τεχνολογικών εργαλείων. Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την επιστημονική τους εξέλιξη, καθώς είναι κοινή παραδοχή ότι η παραγωγή γνώσης δεν σταματάει με το τέλος των πανεπιστημιακών σπουδών, όπως και απαραίτητη για την δυνατότητα των εκπαιδευτικών να μετακινηθούν αργότερα σε θέσεις ευθύνης, να αποτελέσουν τα επόμενα στελέχη του οργανισμού (Δάρρα & Σαϊτης, 2008). Επομένως, ο εκπαιδευτικός - ηγέτης θα πρέπει να κατέχει: α) την ικανότητα να κάνει αποδεκτή την επιμόρφωση και την δια βίου μάθηση ως αξία εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι ως καταναγκασμό και β) την ικανότητα να εντάξει στον σχεδιασμό του οργανισμού προγράμματα που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτές. Οι Δάρρα & Σαϊτης (2008) αναφέρουν τρεις τύπους τέτοιων προγραμμάτων:

A) Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όπως προγράμματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ανθρώπινων σχέσεων, επαγγελματικής ανάπτυξης και ενθάρυνσης της δημιουργικής έκφρασης.

B) Προγράμματα με επίκεντρο το σχολείο (ενδοσχολική επιμόρφωση), τα οποία στοχεύουν στο να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς με τις διαδικασίες σχεδιασμού – προγραμματισμού σε σχέση με παρεμβάσεις, βελτιώσεις και επίλυση προβλημάτων του σχολείου.

Γ) Προγράμματα ανάπτυξης με επίκεντρο το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπου προωθείται η δημιουργία συμμετοχικών – συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μια σειρά άλλων προγραμμάτων μπορούν επίσης να ενταχθούν στον σχεδιασμό της διοίκησης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως η συμβουλευτική στήριξη, τα προγράμματα σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, η αυτοαξιολόγηση του ιδρύματος και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς για την ανταλλαγή τεχνικών και προγραμμάτων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Είναι σαφές ότι λόγω της πληθώρας των παρεμβάσεων και των προγραμμάτων επιμόρφωσης που δύναται να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν, είναι απαραίτητες ιδιαίτερα υψηλές οργανωσιακές και διοικητικές ικανότητες για ένα διευθυντικό στέλεχος, το οποίο θα πρέπει τόσο να σχεδιάσει, όσο και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα τέτοιων δράσεων στον οργανισμό.

B' Εμπειρικό μέρος

5. Σκεπτικό και στόχοι έρευνας

Όπως φάνηκε από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η σχέση νηπιαγωγού και νηπίου κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη των νηπίων, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, επηρεάζοντας την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και τις δεξιότητες προσαρμογής (Howes, Matheson&Hamilton, 1994; Pianta, 1999), ενώ η συναισθηματική στήριξη εκ μέρους του νηπιαγωγού συνδέεται με μειωμένες πιθανότητες ανάπτυξης συμπεριφορικών προβλημάτων (Birch, &Ladd, 1998; Blunk, 2006; Pianta, Nimetz&Bennett, 1997). Ταυτόχρονα, ένα άλλο μέρος της βιβλιογραφίας που εξετάστηκε αναφέρεται στην σημασία ηγετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως όπως η ικανότητα επικοινωνίας, η δημιουργικότητα, η ακεραιότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών – ευθυνών, η υπομονή και η ευστροφία (Fullan, 2006), ως δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν κατά βάση στην επιτέλεση διοικητικών ρόλων και ρόλων ηγεσίας εντός της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει μια πιθανή σύνδεση των ηγετικών αυτών δεξιοτήτων όχι με διοικητικούς ρόλους των εκπαιδευτικών, αλλά με την ίδια την παιδαγωγική διαδικασία και την σχέση νηπιαγωγού και νηπίου που αναπτύσσεται εντός της διαδικασίας αυτής, μια σχέση η οποία βασίζεται στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Μπέλλας, 1985). Έτσι, βασικός στόχος της παρούσας εργασίας υπήρξε η διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των νηπίων και των νηπιαγωγών, καθώς επίσης και ο ρόλος των ηγετικών δεξιοτήτων των νηπιαγωγών ως προς την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους ρόλου.

Συγχρόνως, προκειμένου να γίνει σφαιρικότερη και πιο ολοκληρωμένη επισκόπηση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα νήπια και τις νηπιαγωγούς επιχειρείται ο προσδιορισμός του είδους της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ νηπίου και νηπιαγωγού. Παράλληλα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητο να διαθέτει μία νηπιαγωγός για να καθοδηγήσει σωστά και αποτελεσματικά τα παιδιά στη νέα πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω στόχους της εργασίας, διατυπώνονται οι εξής υποθέσεις:

- Οι νηπιαγωγοί που θεωρούν σημαντικότερες τις ηγετικές δεξιότητες αναμένεται να υποστηρίζουν πως έχουν καλύτερη σχέση νηπιαγωγού – νηπίου, συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς που τις θεωρούν λιγότερο σημαντικές.
- Οι νηπιαγωγοί που θεωρούν σημαντικότερες τις ηγετικές δεξιότητες αναμένεται να υποστηρίζουν πως έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στα νήπια, συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς που τις θεωρούν λιγότερο σημαντικές.

6.Μεθοδολογία

Η γνώση και η κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων δεν μπορούν να εξασφαλιστούν επακριβώς αλλά με εμπειρικό τρόπο και μόνο κατά προσέγγιση, διότι αποτελούν μία εξαιρετικά πολύπλοκη περιοχή. Οι Pianta, Nimetz και Bennett (1997) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει εργαλείο μέτρησης, το οποίο μόνο του να εκτιμάει επαρκώς και με ικανοποιητικό τρόπο τη σχέση νηπιαγωγού – νηπίου. Στην παρούσα έρευνα για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων επιλέχθηκε η χορήγηση ερωτηματολογίου στις νηπιαγωγούς, συμπλήρωση κλίμακας σχέσεις και συμπεριφοράς των νηπίων, χαρακτηριστικών που σκιαγραφούν τη νηπιαγωγό για το έργο της και δεξιοτήτων για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας.

Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα υιοθετεί μια ποσοτική μεθοδολογική κατεύθυνση. Ποσοτική μέθοδος είναι εκείνη που σύμφωνα με τον Bell (2014) χρησιμοποιεί τεχνικές συλλογής δεδομένων οι οποίες παράγουν ποσοτικοποιημένα – αριθμητικοποιημένα δεδομένα. Κατά αυτήν την έννοια, η ποσοτική μέθοδος επιδιώκει την αντικειμενικότητα, αφού ο ερευνητής λαμβάνει τον ρόλο του «εξωτερικού παρατηρητή», αποφεύγοντας την υποκειμενική εμπλοκή του με την ερευνητική διαδικασία, καθώς και γιατί η ποσοτική μέθοδος επιδιώκει την παραγωγή ευρημάτων τα οποία μπορούν να γενικευθούν (Creswell, 1994). Για τους παραπάνω λόγους, η ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία κρίθηκε ως κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, αφού επιδιώχθηκε η εξέταση συγκεκριμένων δεξιοτήτων όσον αφορά την σχέση τους με εκπαιδευτικά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

6.1 Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 100 νηπιαγωγούς, από τους οποίους οι 26 ήταν άντρες και οι 74 γυναίκες, σε ποσοστά 26% και 74% αντίστοιχα.

	Συχνότητα	Ποσοστό%
Άνδρας	26	26,0
Γυναίκα	74	74,0
Σύνολο	100	100,0

Πίνακας 1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Τριετούς Φοίτησης	7	7
Τεραετούς φοίτησης	5	5
Απόφοιτοι	69	69
Μεταπτυχιακό	13	13
Διδακτορικό	6	6
Σύνολο	100	61,0

Πίνακας 2: Σπουδές

Η πλειοψηφία του δείγματος (88%) είναι εν ενεργεία νηπιαγωγοί. Παρ' όλα αυτά, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν και 13 φοιτήτριες προσχολικής εκπαίδευσης οι οποίες ήταν σε διαδικασία πρακτικής άσκησης στα νηπιαγωγεία στα οποία μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο, με επτά από αυτές (7%) να βρίσκεται στο τρίτο έτος σπουδών τους, ενώ πέντε (5%) στο τέταρτοέτος σπουδών τους. Από τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς, το 13% απάντησε πως είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και το 6% διδακτορικού.

	Συχνότητα	Ποσοστό%
0 - 3 χρόνια	23	23,0
4 -7 χρόνια	61	61,0
> = 8 χρόνια	16	16,0
Σύνολο	100	100,0

Πίνακας 3: Εργασιακή εμπειρία

Η εργασιακή εμπειρία των ερωτηθέντων επικεντρώνεται κυρίως στα 4 – 7 χρόνια εμπειρίας.

6.4 Εργαλείο

Όπως ήδη προαναφέρθηκε το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο (βλ. *Παράρτημα*) το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία και αποτελούνταν από τέσσερα επιμέρους βασικά μέρη. Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις αναφέρονταν στα προσωπικά στοιχεία κάθε ερωτηθέντος. Οι επόμενες δεκαεπτά ερωτήσεις αποτελούσαν την απεικόνιση των σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στα νήπια και τις νηπιαγωγούς και το πως επηρεάζονται τα παιδιά από αυτές τις σχέσεις. Στη συνέχεια, οι επόμενες πέντε ερωτήσεις αναφέρονταν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να κατέχει μια νηπιαγωγός και κλείνοντας, οι τελευταίες οκτώ ερωτήσεις αναφέρονται στις δεξιότητες των νηπιαγωγών για την σωστή άσκηση ηγεσίας.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εξασφαλίστηκε με την διενέργεια ενός δείκτη εσωτερικής συνάφειας (α του Cronbach). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο α του Cronbach για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι 0,917, κάτι το οποίο υποδεικνύει μια υψηλή εσωτερική συνάφεια.

6.3 Διαδικασία

Με την ολοκλήρωση της σύνταξης του ερωτηματολογίου και με τη βοήθεια συναδέλφων, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε νηπιαγωγεία των Νομών Θεσσαλονίκης και των νομών Ηρακλείου, Χανίων και Ρεθύμνου Κρήτης. Όπως αναφέρθηκε, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε νηπιαγωγούς, αλλά στο δείγμα συμπεριλήφθηκε και ένας μικρός αριθμός φοιτητριών προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίες βρίσκονταν στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία σε πρακτική άσκηση.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους συμμετέχοντες σε έντυπη μορφή, στον χώρο των νηπιαγωγείων στα οποία εργάζονταν, με την οδηγία να το επιστρέψουν συμπληρωμένη την επόμενη εργάσιμη ημέρα. Το σύνολο των ερωτηματολογίων μοιράστηκε κατά το διάστημα μεταξύ 2/12/2017 και 20/12/2017. Κατά την αρχική χορήγηση του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια εξήγησε εν συντομία στους συμμετέχοντες την διαδικασία συμπλήρωσης και ενημέρωσε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη, χωρίς την καταγραφή προσωπικών δεδομένων οποιουδήποτε τύπου. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε επίσης στον χώρο των νηπιαγωγείων, την επόμενη εργάσιμη ημέρα από την ημέρα χορήγησής τους. Δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα κατά την χορήγηση ή την συλλογή των ερωτηματολογίων.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γνωστό πρόγραμμα καταχώρησης δεδομένων SPSS μέσω του οποίου πραγματοποιήθηκε και η ανάλυση των δεδομένων, η οποία παρουσιάζεται και παρακάτω.

7. Αποτελέσματα

Τα αρχικά αποτελέσματα της έρευνας αφορούν μια σειρά από περιγραφικά στατιστικά, βάσει των ξεχωριστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Οι πρώτες 17 ερωτήσεις αντιπροσωπεύουν τη σχέση των νηπιαγωγών με τους μαθητές/μαθήτριες τους χρησιμοποιώντας μία κλίμακα από το 1 έως το 5, κατά πόσο ισχύει ή όχι και σε τι βαθμό η κάθε επιμέρους πρόταση.

	Δεν ισχύει		Ισχύει Πολύ Σπάνια		Ισχύει πότε – πότε		Ισχύει Συχνά		Ισχύει Απόλυτα	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	0	0	0	0	12	12	34	34	54	54
Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	0	0	0	0	9	9	23	23	68	68
Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	0	0	7	7	9	9	31	31	53	53
Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	0	0	0	0	0	0	29	29	71	71
Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	0	0	0	0	7	7	32	32	61	61
Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	5	5	16	16	20	20	31	31	27	27
Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	42	42	44	44	10	10	4	4	0	0
Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	50	50	39	39	11	11	0	0	0	0
Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με	0	0	0	0	0	0	39	39	61	61

ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του										
Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	0	0	21	21	41	41	18	18	20	20
Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	0	0	0	0	9	9	45	45	46	46
Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	0	0	36	36	38	38	10	10	16	16
Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	32	32	51	51	11	11	4	4	2	2
Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	6	6	61	1	18	18	9	9	6	6
Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	33	33	39	39	17	17	4	4	7	7
Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	11	11	40	40	23	23	12	12	14	14
Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	6	6	18	18	5	5	21	21	50	50

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ερωτήσεων 4–21

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω συγκεντρωτικό πίνακα αποτελεσμάτων, στην ερώτηση για το εάν έχουν τρυφερή σχέση με το παιδί το 34% πως ισχύει συχνά, ενώ το 54% πως ισχύει απόλυτα. Συνεπώς, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (88%) αναφέρει ότι έχει τρυφερή σχέση με τα παιδιά. Στο αν το παιδί θεωρεί τη σχέση με τον/την νηπιαγωγό σημαντική το 23% πως ισχύει συχνά και το 68% πως ισχύει απόλυτα. Συνεπώς, ένα μεγάλο

ποσοστό των συμμετεχόντων (91%) αναφέρει ότι το παιδί θεωρεί την σχέση με τον νηπιαγωγό σημαντική, κατά την εκτίμησή του.

Στην ερώτηση για το όταν το παιδί είναι στεναχωρημένο ζητάει παρηγοριά από τον/την νηπιαγωγό το 7% απάντησε πως ισχύει πολύ σπάνια, το 9% πως ισχύει πότε πότε, το 31% πως ισχύει συχνά και το 53% πως ισχύει απόλυτα. Συνεπώς, η πλειοψηφία (84%) αναφέρει ότι κάτι τέτοιο ισχύει συχνά ή απόλυτα, ενώ ένα μικρό ποσοστό (16%) αναφέρει ότι κάτι τέτοιο ισχύει σπάνια ή πότε – πότε. Όσον αφορά το αν το παιδί αισθάνεται υπερηφάνια όταν επαινείται από τον νηπιαγωγό, το 29% απάντησε πως ισχύει συχνά αυτό ενώ το υπόλοιπο 71% πως ισχύει απόλυτα. Συνεπώς, το σύνολο των συμμετεχόντων φαίνεται να υποστηρίζει ότι κάτι τέτοιο ισχύει. Το 7% υποστήριξε πως το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνει παρατήρηση ο/η νηπιαγωγός πότε πότε, το 32% πως ισχύει συχνά και το 61% πως ισχύει απόλυτα.

Στην ερώτηση για το αν το παιδί αντιδράει έντονα όταν αποχωρίζεται τον/την νηπιαγωγό, οι συμμετέχοντες εμφανίστηκαν διχασμένοι, καθώς το 21% απάντησε πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει ή ισχύει πολύ σπάνια, το 20% πως ισχύει πότε πότε και η πλειοψηφία (58%) πως ισχύει συχνά ή απόλυτα. Στην εξάρτηση του παιδιού από τον/την νηπιαγωγό το 42% απάντησε πως δεν ισχύει αυτού του είδους εξάρτηση, το 44% πως ισχύει πολύ σπάνια, το 10% πως ισχύει πότε πότε και το ποσοστό του 4% απάντησε πως ισχύει συχνά. Συνεπώς, μια υψηλή πλειοψηφία (86%) αναφέρει ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει ή ισχύει πολύ σπάνια.

Για το αν το παιδί θυμώνει εύκολα με τον/την νηπιαγωγό το 50% απάντησε πως δεν ισχύει αυτό, το 39% πως ισχύει πολύ σπάνια και το 11% πως ισχύει πότε πότε. Συνεπώς, μια υψηλή πλειοψηφία (89%) αναφέρει ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει ή ισχύει πολύ σπάνια. Στην ερώτηση αν το παιδί προσπαθεί διαρκώς να ευχαριστήσει τον/την νηπιαγωγό με την συμπεριφορά του σύνολο των συμμετεχόντων ανέφερε πως κάτι τέτοιο ισχύει πολύ συχνά ή απόλυτα.

Το 21% των συμμετεχόντων απάντησε πως το παιδί ζητάει τη βοήθεια του/της νηπιαγωγού ακόμα και όταν δεν τη χρειάζεται πολύ σπάνια, το 41% πως ισχύει πότε πότε αυτό, το 18% πως ισχύει συχνά και το 20% πως ισχύει απόλυτα. Συνεπώς, η πλειοψηφία αναφέρει ότι κάτι τέτοιο ισχύει πότε – πότε, αλλά σημαντικά ποσοστά αναφέρουν ότι ισχύει πολύ σπάνια (21%) ή, αντίθετα, ότι ισχύει συχνά ή και απόλυτα (38%). Το 9% υποστηρίζει πως πότε πότε είναι εύκολο να καταλάβει πως αισθάνεται ένα παιδί, το 45% πως καταλαβαίνει συχνά πως αισθάνεται το παιδί και το 46% πως καταλαβαίνει απόλυτα. Το 36%

απάντησε πως πολύ συχνά το παιδί βλέπει τον/την νηπιαγωγό ως αυστηρό κριτή, το 38% πως πότε πότε τον/την βλέπει ως αυστηρό κριτή, ενώ το 10% και 16% συχνά και απόλυτα αντίστοιχα τον/την βλέπει ως αυστηρό κριτή. Στην ερώτηση εάν το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνεται χρόνος σε άλλα παιδιά το 32% απάντησε πως δεν ισχύει, το 51% πως ισχύει πολύ σπάνια, το 11% πως ισχύει πότε πότε, το 4% πως ισχύει συχνά και τέλος το 2% πως ισχύει απόλυτα. Το 6% απάντησε πως δεν εξαντλείται από την προσπάθεια να συμμορφώσει το παιδί, το 61% πως συμβαίνει πολύ σπάνια, το 18% πως συμβαίνει πότε πότε, το 9% πως συμβαίνει συχνά και το 6% πως συμβαίνει απόλυτα. Στην ερώτηση για το αν το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά του/της νηπιαγωγού το 33% απάντησε πως δεν ισχύει, το 39% πως ισχύει πολύ σπάνια, το 17% πως ισχύει πότε πότε, το 4% πως ισχύει συχνά και το 7% πως ισχύει απόλυτα. Στην ερώτηση για το αν το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από τον/την νηπιαγωγό το 11% απάντησε πως δεν ισχύει, το 40% πως ισχύει πολύ σπάνια, το 23% πως ισχύει πότε πότε, το 12% πως ισχύει συχνά και το 14% πως ισχύει απόλυτα. Το 6% υποστηρίζει πως το παιδί δεν εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στον/στην παιδαγωγό, το 18% πως εκμυστηρεύεται πολύ σπάνια, το 5% πως εκμυστηρεύεται πότε πότε, το 21% και το 50% εκμυστηρεύεται συχνά και απόλυτα αντίστοιχα τον/την παιδαγωγό.

Οι επόμενες 5 ερωτήσεις αφορούν απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να κατέχει μία νηπιαγωγός χρησιμοποιώντας μία κλίμακα από το 1 έως το 5, σε τι βαθμό θεωρούνται απαραίτητες

	Πολύ		Πάρα πολύ	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Δημιουργία οράματος για το μέλλον	27	27	73	73
Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	20	20	80	80
Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	19	19	81	81
Ανάπτυξη	8	8	92	92

υπευθυνότητας				
Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	42	42	58	58

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ερωτήσεων 23 – 27

Το 27% υποστήριξε πως η δημιουργία οράματος για το μέλλον θεωρείται πολύ απαραίτητη δεξιότητα και το 73% πάρα πολύ. Για την καθοδήγηση της διδασκαλίας και της μάθησης ως δεξιότητα το 20% την θεωρεί πολύ απαραίτητη δεξιότητα και το 80% πάρα πολύ. Η διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη πολύ απαραίτητη δεξιότητα κατά το 19% των ερωτηθέντων και το πάρα πολύ απαραίτητα για το υπόλοιπο 81%. Το 8% απάντησε πως η ανάπτυξη υπευθυνότητας είναι πολύ απαραίτητη δεξιότητα και το 92% πως είναι πάρα πολύ απαραίτητη δεξιότητα. Η σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινωνία είναι πολύ απαραίτητη δεξιότητα για το 42% και πάρα πολύ απαραίτητη δεξιότητα για το υπόλοιπο 58%.

Στη συνέχεια η έρευνα ολοκληρώνεται με τις επόμενες 8 ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που πρέπει να διαθέτει η νηπιαγωγός για την άσκηση ηγεσίας χρησιμοποιώντας επίσης πενταβάθμια κλίμακα.

	Πολύ		Πάρα πολύ	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Δημιουργικότητα	33	33	67	67
Ικανότητα επικοινωνίας	9	9	91	91
Ακεραιότητα	47	57	53	53

Συνέπεια	9	9	91	91
Ανάληψη πρωτοβουλιών – ευθυνών	18	18	82	82
Παιδαγωγική κατάρτιση	0	0	100	100
Υπομονή	19	19	81	81
Ευστροφία	22	22	78	78

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ερωτήσεων 28 – 35

Στην ερώτηση για τη δημιουργικότητα ως χαρακτηριστικό της νηπιαγωγού για την άσκηση ηγεσίας το 33% απάντησε πως ισχύει συχνά και το 67% πως ισχύει απόλυτα. Το 9% απάντησε πως συχνά η ικανότητα επικοινωνίας αποτελεί χαρακτηριστικό για την άσκηση ηγεσίας και το 91% πως αποτελεί απόλυτο χαρακτηριστικό για την άσκηση ηγεσίας. Η ακεραιότητα κατά το 47% αποτελεί συχνά χαρακτηριστικό για την άσκηση ηγεσίας της νηπιαγωγού και κατά το υπόλοιπο 53% αποτελεί απόλυτο χαρακτηριστικό. Για τη συνέπεια ως χαρακτηριστικό άσκησης ηγεσίας της νηπιαγωγού το 9% απάντησε πως ισχύει συχνά ενώ το 91% πως ισχύει απόλυτα. Η ανάλυση πρωτοβουλιών – ευθυνών κατά το 18% ισχύει συχνά ως χαρακτηριστικό για την άσκηση ηγεσίας από τη νηπιαγωγό και κατά το 82% ισχύει απόλυτα. Για την παιδαγωγική κατάρτιση η απόλυτη πλειοψηφία του 100% την υποστήριξε ως απόλυτο χαρακτηριστικό. Για την υπομονή ως χαρακτηριστικό το 19% απάντησε πως ισχύει συχνά και το 81% πως ισχύει απόλυτα. Τέλος, το 21% ανέφερε την ευστροφία ως συχνό χαρακτηριστικό για την άσκηση ηγεσίας από την νηπιαγωγό και το 79% ως απόλυτο χαρακτηριστικό.

7.1 Συσχέτιση ηγετικών χαρακτηριστικών με τις ερωτήσεις

Για την διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και των ηγετικών χαρακτηριστικών (όπως αυτά αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες), διενεργήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA).

7.1.1 Δημιουργικότητα

Η ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και του χαρακτηριστικού της δημιουργικότητας έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται η δημιουργικότητα από τους συμμετέχοντες επιδρά σημαντικά στο σύνολο των ερωτήσεων ($p < 0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις). Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, οι νηπιαγωγοί που τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα την δημιουργικότητα, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός νηπιαγωγού, τείνουν να έχουν θετικότερα αποτελέσματα (πιο τρυφερή σχέση με το παιδί, το παιδί θεωρεί σημαντική τη σχέση, ζητάει παρηγοριά, γεμίζει υπερηφάνεια, προσπαθεί να ευχαριστήσει με την συμπεριφορά του κτλ., όπως αυτά παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες). Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί που αξιολόγησαν χαμηλότερα την δημιουργικότητα είχαν υψηλότερες πιθανότητες θυμού και εκνευρισμού από το παιδί. Η υψηλότερη αξιολόγηση της δημιουργικότητας φάνηκε να σχετίζεται και με μια σειρά από άλλα αποτελέσματα (υψηλότερη εξάρτηση, ζήλια, το παιδί ζητάει βοήθεια ακόμα κι αν δεν την χρειάζεται, διαρκής μίμηση της συμπεριφοράς), τα οποία υποδεικνύουν την ύπαρξη ενός δεσμού νηπίου – νηπιαγωγού, σε φυσιολογικά πλαίσια δεδομένης της ηλικίας των παιδιών.

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	Ισχύει συχνά	33	3,8788	,73983
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,6866	,49875
	Σύνολο	100	4,4200	,69892
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	Ισχύει συχνά	33	4,0000	,70711
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,8806	,37019
	Σύνολο	100	4,5900	,65281
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	Ισχύει συχνά	33	3,6364	1,02525
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,6269	,62367
	Σύνολο	100	4,3000	,90453
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	Ισχύει συχνά	33	4,2727	,45227
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,9254	,26477
	Σύνολο	100	4,7100	,45605

8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	Ισχύει συχνά	33	4,0303	,63663
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,7910	,44508
	Σύνολο	100	4,5400	,62636
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	Ισχύει συχνά	33	2,6970	1,21153
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,0597	,90253
	Σύνολο	100	3,6100	1,19675
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	Ισχύει συχνά	33	1,2121	,41515
	Ισχύει Απόλυτα	67	2,0299	,79716
	Σύνολο	100	1,7600	,79290
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	Ισχύει συχνά	33	2,0909	,72300
	Ισχύει Απόλυτα	67	1,3731	,51745
	Σύνολο	100	1,6100	,68009
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	Ισχύει συχνά	33	4,2121	,41515
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,8060	,39844
	Σύνολο	100	4,6100	,49021
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	Ισχύει συχνά	33	2,7576	,86712
	Ισχύει Απόλυτα	66	3,6515	,96862
	Σύνολο	99	3,3535	1,02333
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	Ισχύει συχνά	33	3,9697	,68396
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,5672	,52869
	Σύνολο	100	4,3700	,64597
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	Ισχύει συχνά	33	2,3333	,69222
	Ισχύει Απόλυτα	67	3,4179	1,01726
	Σύνολο	100	3,0600	1,05237
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	Ισχύει συχνά	33	1,2424	,43519
	Ισχύει Απόλυτα	67	2,2687	,84535
	Σύνολο	100	1,9300	,87911
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	Ισχύει συχνά	33	2,9697	1,13150
	Ισχύει Απόλυτα	67	2,2388	,76057
	Σύνολο	100	2,4800	,95853
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	Ισχύει συχνά	33	1,3333	,69222
	Ισχύει Απόλυτα	67	2,5224	1,10588
	Σύνολο	100	2,1300	1,13400
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	Ισχύει συχνά	33	3,7273	1,17985
	Ισχύει Απόλυτα	67	2,3134	,94081
	Σύνολο	100	2,7800	1,21921
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	Ισχύει συχνά	33	2,7576	1,39262
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,4776	,89372
	Σύνολο	100	3,9100	1,34911
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	Ισχύει συχνά	33	4,3333	,47871
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,9254	,26477
	Σύνολο	100	4,7300	,44620

22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	Ισχύει συχνά	33	4,9697	,17408
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,7164	,45414
	Σύνολο	100	4,8000	,40202
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	Ισχύει συχνά	33	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,8806	,32671
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	Ισχύει συχνά	33	4,7879	,41515
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,9851	,12217
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	Ισχύει συχνά	33	4,2121	,41515
	Ισχύει Απόλυτα	67	4,7612	,42957
	Σύνολο	100	4,5800	,49604

Πίνακας 7: Μέσοι όροι ανά ερώτηση σε σχέση με την δημιουργικότητα

4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	F(1,98)=41,666	p=0,000
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	F(1,98)= 67,089	p=0,000
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	F(1,98)= 35,844	p=0,000
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	F(1,98)= 82,609	p=0,000
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	F(1,98)= 48,148	p=0,000
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	F(1,98)= 39,946	p=0,000
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	F(1,98)= 30,531	p=0,000
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	F(1,98)= 32,452	p=0,000
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	F(1,98)= 47,780	p=0,000
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	F(1,98)= 20,052	p=0,000
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	F(1,98)= 23,146	p=0,000
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	F(1,98)= 30,476	p=0,000
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	F(1,98)= 42,874	p=0,000
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	F(1,98)= 14,624	p=0,000
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	F(1,98)= 31,895	p=0,000
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	F(1,98)= 42,066	p=0,000
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	F(1,98)= 55,852	p=0,000
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	F(1,98)= 63,501	p=0,000
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	F(1,98)= 9,533	p=0,003
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	F(1,98)= 4,385	p=0,039
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	F(1,98)= 12,962	p=0,001
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	F(1,98)= 36,918	p=0,000

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ANOVA

7.1.2 Ικανότητα επικοινωνίας

Η ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και του χαρακτηριστικού της ικανότητας επικοινωνίας έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό από τους συμμετέχοντες επιδρά σημαντικά στην πλειοψηφία των ερωτήσεων ($p < 0,05$), με εξαίρεση τις ερωτήσεις 22 (Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης) και 23 (Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη), οι οποίες δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ($p > 0,05$). Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, οι νηπιαγωγοί που τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα την ικανότητα επικοινωνίας, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός νηπιαγωγού, τείνουν να έχουν θετικότερα αποτελέσματα (πιο τρυφερή σχέση με το παιδί, το παιδί θεωρεί σημαντική τη σχέση, ζητάει παρηγοριά, γεμίζει υπερηφάνια, προσπαθεί να ευχαριστήσει με την συμπεριφορά του κτλ., όπως αυτά παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες), καθώς και σημαντικά μικρότερη «γκρίνια» από το παιδί και εξάντληση των ίδιων, στην προσπάθεια να το συμμορφώσουν.

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	Ισχύει συχνά	9	3,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,5604	,56192
	Σύνολο	100	4,4200	,69892
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	Ισχύει συχνά	9	3,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,7473	,43699
	Σύνολο	100	4,5900	,65281
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	Ισχύει συχνά	9	2,2222	,44096
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,5055	,63899
	Σύνολο	100	4,3000	,90453
7. Όταν επαινά το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	Ισχύει συχνά	9	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,7802	,41639
	Σύνολο	100	4,7100	,45605
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	Ισχύει συχνά	9	3,2222	,44096
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,6703	,47270
	Σύνολο	100	4,5400	,62636
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	Ισχύει συχνά	9	1,4444	,52705
	Ισχύει Απόλυτα	91	3,8242	1,01755
	Σύνολο	100	3,6100	1,19675
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	Ισχύει συχνά	9	1,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	1,8352	,79252
	Σύνολο	100	1,7600	,79290
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	Ισχύει συχνά	9	3,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	1,4725	,54448
	Σύνολο	100	1,6100	,68009
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	Ισχύει συχνά	9	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,6703	,47270
	Σύνολο	100	4,6100	,49021
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου	Ισχύει συχνά	9	2,0000	,00000

ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	Ισχύει Απόλυτα	90	3,4889	,97433
	Σύνολο	99	3,3535	1,02333
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	Ισχύει συχνά	9	3,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,5055	,50274
	Σύνολο	100	4,3700	,64597
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	Ισχύει συχνά	9	2,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	3,1648	1,04630
	Σύνολο	100	3,0600	1,05237
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	Ισχύει συχνά	9	1,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	2,0220	,86895
	Σύνολο	100	1,9300	,87911
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	Ισχύει συχνά	9	3,1111	2,02759
	Ισχύει Απόλυτα	91	2,4176	,77554
	Σύνολο	100	2,4800	,95853
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	Ισχύει συχνά	9	1,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	2,2418	1,12882
	Σύνολο	100	2,1300	1,13400
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	Ισχύει συχνά	9	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	2,5604	1,04572
	Σύνολο	100	2,7800	1,21921
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	Ισχύει συχνά	9	1,3333	,50000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,1648	1,11817
	Σύνολο	100	3,9100	1,34911
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	Ισχύει συχνά	9	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,8022	,40055
	Σύνολο	100	4,7300	,44620
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	Ισχύει συχνά	9	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,7802	,41639
	Σύνολο	100	4,8000	,40202
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	Ισχύει συχνά	9	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,9121	,28474
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	Ισχύει συχνά	9	4,1111	,33333
	Ισχύει Απόλυτα	91	5,0000	,00000
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	Ισχύει συχνά	9	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,6374	,48342
	Σύνολο	100	4,5800	,49604

Πίνακας 9: Μέσοι όροι ανά ερώτηση σε σχέση με την ικανότητα επικοινωνίας

4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	F(1,98)= 68,773	p=0,000
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	F(1,98)= 142,569	p=0,000
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	F(1,98)= 109,243	p=0,000
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	F(1,98)= 31,311	p=0,000
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	F(1,98)= 77,686	p=0,000
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	F(1,98)= 47,641	p=0,000
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	F(1,98)= 9,904	p=0,002
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	F(1,98)= 70,186	p=0,000
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	F(1,98)= 17,934	p=0,000
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	F(1,98)= 20,823	p=0,000
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	F(1,98)= 79,972	p=0,000
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	F(1,98)= 11,053	p=0,001

16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	F(1,98)= 12,336	p=0,001
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	F(1,98)= 4,436	p=0,038
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	F(1,98)= 10,792	p=0,001
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	F(1,98)= 48,536	p=0,000
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	F(1,98)= 56,187	p=0,000
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	F(1,98)= 35,770	p=0,000
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	F(1,98)= 2,485	p=0,118
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	F(1,98)= ,850	p=0,359
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	F(1,98)= 713,440	p=0,000
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	F(1,98)= 15,502	p=0,000

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ANOVA

7.1.3 Ακεραιότητα

Η ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και του χαρακτηριστικού της ακεραιότητας έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται η ακεραιότητα από τους συμμετέχοντες επιδρά σημαντικά στο σύνολο των ερωτήσεων ($p < 0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις). Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, οι νηπιαγωγοί που τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα την ακεραιότητα, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός νηπιαγωγού, τείνουν να έχουν θετικότερα αποτελέσματα (πιο τρυφερή σχέση με το παιδί, το παιδί θεωρεί σημαντική τη σχέση, ζητάει παρηγοριά, γεμίζει υπερηφάνια, προσπαθεί να ευχαριστήσει με την συμπεριφορά του κτλ., όπως αυτά παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες). Η υψηλότερη αξιολόγηση της ακεραιότητας φάνηκε να σχετίζεται και με μια σειρά από άλλα αποτελέσματα (υψηλότερη εξάρτηση, ζήλια, το παιδί ζητάει βοήθεια ακόμα κι αν δεν την χρειάζεται, διαρκής μίμηση της συμπεριφοράς), τα οποία υποδεικνύουν την ύπαρξη ενός στενού δεσμού μεταξύ νηπίου και νηπιαγωγού. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί που αξιολόγησαν χαμηλότερα την ακεραιότητα είχαν υψηλότερες πιθανότητες θυμού και εκνευρισμού από το παιδί, καθώς και υψηλότερη εξάντληση από την προσπάθεια να το συμμορφώσουν.

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	Ισχύει συχνά	47	3,8936	,56082
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,8868	,42337
	Σύνολο	100	4,4200	,69892
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί	Ισχύει συχνά	47	4,2340	,72869

μου σημαντική	Ισχύει Απόλυτα	53	4,9057	,35432
	Σύνολο	100	4,5900	,65281
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	Ισχύει συχνά	47	3,6383	,84508
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,8868	,42337
	Σύνολο	100	4,3000	,90453
7. Όταν επαινών το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	Ισχύει συχνά	47	4,4468	,50254
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,9434	,23330
	Σύνολο	100	4,7100	,45605
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	Ισχύει συχνά	47	4,1064	,63362
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,9245	,26668
	Σύνολο	100	4,5400	,62636
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	Ισχύει συχνά	47	2,7872	1,04124
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,3396	,78308
	Σύνολο	100	3,6100	1,19675
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	Ισχύει συχνά	47	1,2128	,46327
	Ισχύει Απόλυτα	53	2,2453	,70454
	Σύνολο	100	1,7600	,79290
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	Ισχύει συχνά	47	2,1277	,53637
	Ισχύει Απόλυτα	53	1,1509	,41120
	Σύνολο	100	1,6100	,68009
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	Ισχύει συχνά	47	4,2553	,44075
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,9245	,26668
	Σύνολο	100	4,6100	,49021
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	Ισχύει συχνά	47	2,7447	,73627
	Ισχύει Απόλυτα	52	3,9038	,93431
	Σύνολο	99	3,3535	1,02333
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	Ισχύει συχνά	47	3,9149	,50346
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,7736	,46581
	Σύνολο	100	4,3700	,64597
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	Ισχύει συχνά	47	2,4255	,74439
	Ισχύει Απόλυτα	53	3,6226	,96529
	Σύνολο	100	3,0600	1,05237
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	Ισχύει συχνά	47	1,4681	,65445
	Ισχύει Απόλυτα	53	2,3396	,85358
	Σύνολο	100	1,9300	,87911
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	Ισχύει συχνά	47	2,6809	1,04479
	Ισχύει Απόλυτα	53	2,3019	,84546
	Σύνολο	100	2,4800	,95853
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	Ισχύει συχνά	47	1,4894	,77662
	Ισχύει Απόλυτα	53	2,6981	1,10218
	Σύνολο	100	2,1300	1,13400
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει	Ισχύει συχνά	47	3,5957	1,01424

διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	Ισχύει Απόλυτα	53	2,0566	,88611
	Σύνολο	100	2,7800	1,21921
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	Ισχύει συχνά	47	2,9574	1,25035
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,7547	,73132
	Σύνολο	100	3,9100	1,34911
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	Ισχύει συχνά	47	4,4894	,50529
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,9434	,23330
	Σύνολο	100	4,7300	,44620
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	Ισχύει συχνά	47	4,9574	,20403
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,6604	,47811
	Σύνολο	100	4,8000	,40202
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	Ισχύει συχνά	47	4,9787	,14586
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,8679	,34181
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	Ισχύει συχνά	47	4,8298	,37988
	Ισχύει Απόλυτα	53	5,0000	,00000
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	Ισχύει συχνά	47	4,1915	,39773
	Ισχύει Απόλυτα	53	4,9245	,26668
	Σύνολο	100	4,5800	,49604

Πίνακας 11: Μέσοι όροι ανά ερώτηση βάσει της ικανότητας της ακεραιότητας

4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	F(1,98)= 101,223	p=0,000
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	F(1,98)= 35,574	p=0,000
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	F(1,98)= 90,230	p=0,000
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	F(1,98)= 41,668	p=0,000
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	F(1,98)= 73,717	p=0,000
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	F(1,98)= 71,956	p=0,000
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	F(1,98)= 72,933	p=0,000
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	F(1,98)= 105,728	p=0,000
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	F(1,98)= 86,531	p=0,000
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	F(1,98)= 46,326	p=0,000
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	F(1,98)= 78,457	p=0,000
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	F(1,98)= 47,312	p=0,000
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	F(1,98)= 32,198	p=0,000
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	F(1,98)= 4,012	p=0,000
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	F(1,98)= 39,232	p=0,000
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	F(1,98)= 65,605	p=0,000
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	F(1,98)= 79,071	p=0,000
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	F(1,98)= 34,528	p=0,000

22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	F(1,98)= 15,609	p=0,000
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	F(1,98)= 4,248	p=0,042
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	F(1,98)= 10,654	p=0,002
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	F(1,98)= 119,526	p=0,000

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ANOVA

7.1.4 Συνέπεια

Η ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και του χαρακτηριστικού της συνέπειας έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό από τους συμμετέχοντες επιδρά σημαντικά στην πλειοψηφία των ερωτήσεων ($p < 0,05$), με εξαίρεση τις ερωτήσεις 22 (Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης) και 23 (Διεκπαιρέωση θεμάτων μέσα στην τάξη), οι οποίες δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ($p > 0,05$). Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, οι νηπιαγωγοί που τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα την συνέπεια, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός νηπιαγωγού, τείνουν να έχουν θετικότερα αποτελέσματα (πιο τρυφερή σχέση με το παιδί, το παιδί θεωρεί σημαντική τη σχέση, ζητάει παρηγοριά, γεμίζει υπερηφάνια, προσπαθεί να ευχαριστήσει με την συμπεριφορά του κτλ., όπως αυτά παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες), καθώς και σημαντικά μικρότερη «γκρίνια» από το παιδί και εξάντληση των ίδιων, στην προσπάθεια να το συμμορφώσουν. Η υψηλότερη αξιολόγηση της συνέπειας φάνηκε να σχετίζεται και με μια σειρά από αποτελέσματα (υψηλότερη εξάρτηση, ζήλια, το παιδί ζητάει βοήθεια ακόμα κι αν δεν την χρειάζεται, διαρκής μίμηση της συμπεριφοράς) τα οποία υποδεικνύουν την ύπαρξη ενός στενού δεσμού μεταξύ νηπίου και νηπιαγωγού, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις των ηγετικών δεξιοτήτων.

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	Ισχύει συχνά	9	3,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,5604	,56192
	Total	100	4,4200	,69892
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	Ισχύει συχνά	9	3,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,7473	,43699
	Total	100	4,5900	,65281

6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	Ισχύει συχνά	9	2,2222	,44096
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,5055	,63899
	Total	100	4,3000	,90453
7. Όταν επαινά το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	Ισχύει συχνά	9	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,7802	,41639
	Total	100	4,7100	,45605
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	Ισχύει συχνά	9	3,2222	,44096
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,6703	,47270
	Total	100	4,5400	,62636
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	Ισχύει συχνά	9	1,4444	,52705
	Ισχύει Απόλυτα	91	3,8242	1,01755
	Total	100	3,6100	1,19675
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	Ισχύει συχνά	9	1,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	1,8352	,79252
	Total	100	1,7600	,79290
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	Ισχύει συχνά	9	3,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	1,4725	,54448
	Total	100	1,6100	,68009
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	Ισχύει συχνά	9	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,6703	,47270
	Total	100	4,6100	,49021
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	Ισχύει συχνά	9	2,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	90	3,4889	,97433
	Total	99	3,3535	1,02333
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	Ισχύει συχνά	9	3,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,5055	,50274
	Total	100	4,3700	,64597
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	Ισχύει συχνά	9	2,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	3,1648	1,04630
	Total	100	3,0600	1,05237
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	Ισχύει συχνά	9	1,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	2,0220	,86895
	Total	100	1,9300	,87911
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	Ισχύει συχνά	9	3,1111	2,02759
	Ισχύει Απόλυτα	91	2,4176	,77554
	Total	100	2,4800	,95853
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	Ισχύει συχνά	9	1,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	2,2418	1,12882
	Total	100	2,1300	1,13400
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	Ισχύει συχνά	9	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	2,5604	1,04572
	Total	100	2,7800	1,21921

20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	Ισχύει συχνά	9	1,3333	,50000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,1648	1,11817
	Total	100	3,9100	1,34911
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	Ισχύει συχνά	9	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,8022	,40055
	Total	100	4,7300	,44620
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	Ισχύει συχνά	9	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,7802	,41639
	Total	100	4,8000	,40202
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	Ισχύει συχνά	9	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,9121	,28474
	Total	100	4,9200	,27266
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	Ισχύει συχνά	9	4,1111	,33333
	Ισχύει Απόλυτα	91	5,0000	,00000
	Total	100	4,9200	,27266
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	Ισχύει συχνά	9	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	91	4,6374	,48342
	Total	100	4,5800	,49604

Πίνακας 11: Μέσοι όροι ανά ερώτηση σε σχέση με την ικανότητα συνέπειας

4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	F(1,98)= 68,773	p=0,000
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	F(1,98)= 142,569	p=0,000
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	F(1,98)= 109,243	p=0,000
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	F(1,98)= 31,311	p=0,000
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	F(1,98)= 77,686	p=0,000
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	F(1,98)= 47,641	p=0,000
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	F(1,98)= 9,904	p=0,002
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	F(1,98)= 70,186	p=0,000
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	F(1,98)= 17,934	p=0,000
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	F(1,98)= 20,823	p=0,000
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	F(1,98)= 79,972	p=0,000
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	F(1,98)= 11,053	p=0,001
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	F(1,98)= 12,336	p=0,001
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	F(1,98)= 4,436	p=0,038
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	F(1,98)= 10,792	p=0,001
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	F(1,98)= 48,536	p=0,000
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	F(1,98)= 56,187	p=0,000
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	F(1,98)= 35,770	p=0,000
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	F(1,98)= 2,485	p=0,118
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	F(1,98)= ,850	p=0,359

24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	F(1,98)= 713,440	p=0,000
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	F(1,98)= 15,502	p=0,000

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ANOVA

7.1.5 Ανάλυση πρωτοβουλιών – ευθυνών

Η ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και του χαρακτηριστικού της ανάληψης πρωτοβουλιών - ευθυνών έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό από τους συμμετέχοντες επιδρά σημαντικά στην πλειοψηφία των ερωτήσεων ($p < 0,05$), με εξαίρεση την ερώτηση 23 (Διεκπαιρέωση θεμάτων μέσα στην τάξη), οι οποία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ($p = 0,0170 > 0,05$). Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, οι νηπιαγωγοί που τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα την ανάληψη πρωτοβουλιών - ευθυνών, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός νηπιαγωγού, τείνουν να έχουν θετικότερα αποτελέσματα (πιο τρυφερή σχέση με το παιδί, το παιδί θεωρεί σημαντική τη σχέση, ζητάει παρηγοριά, γεμίζει υπερηφάνια, προσπαθεί να ευχαριστήσει με την συμπεριφορά του κτλ., όπως αυτά παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες), καθώς και σημαντικά μικρότερη «γκρίνια» από το παιδί και εξάντληση των ίδιων, στην προσπάθεια να το συμμορφώσουν. Η υψηλότερη αξιολόγηση της ανάληψης πρωτοβουλιών - ευθυνών φάνηκε να σχετίζεται και με μια σειρά από αποτελέσματα (υψηλότερη εξάρτηση, ζήλια, το παιδί ζητάει βοήθεια ακόμα κι αν δεν την χρειάζεται, διαρκής μίμηση της συμπεριφοράς) τα οποία υποδεικνύουν την ύπαρξη ενός στενού δεσμού μεταξύ νηπίου και νηπιαγωγού, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις των ηγετικών δεξιοτήτων.

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	Ισχύει συχνά	18	3,5556	,70479
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,6098	,53877
	Σύνολο	100	4,4200	,69892
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	Ισχύει συχνά	18	3,7222	,66911
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,7805	,47204
	Σύνολο	100	4,5900	,65281
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	Ισχύει συχνά	18	3,1111	1,02262
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,5610	,63045

	Σύνολο	100	4,3000	,90453
7. Όταν επαινών το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	Ισχύει συχνά	18	4,1667	,38348
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,8293	,37859
	Σύνολο	100	4,7100	,45605
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	Ισχύει συχνά	18	3,7778	,64676
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,7073	,48401
	Σύνολο	100	4,5400	,62636
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	Ισχύει συχνά	18	2,0556	,93760
	Ισχύει Απόλυτα	82	3,9512	,95455
	Σύνολο	100	3,6100	1,19675
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	Ισχύει συχνά	18	1,1111	,32338
	Ισχύει Απόλυτα	82	1,9024	,79520
	Σύνολο	100	1,7600	,79290
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	Ισχύει συχνά	18	2,3889	,69780
	Ισχύει Απόλυτα	82	1,4390	,54654
	Σύνολο	100	1,6100	,68009
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	Ισχύει συχνά	18	4,1111	,32338
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,7195	,45200
	Σύνολο	100	4,6100	,49021
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	Ισχύει συχνά	18	2,2222	,42779
	Ισχύει Απόλυτα	81	3,6049	,94444
	Σύνολο	99	3,3535	1,02333
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	Ισχύει συχνά	18	3,6667	,59409
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,5244	,54942
	Σύνολο	100	4,3700	,64597
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	Ισχύει συχνά	18	2,1111	,32338
	Ισχύει Απόλυτα	82	3,2683	1,04289
	Σύνολο	100	3,0600	1,05237
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	Ισχύει συχνά	18	1,1111	,32338
	Ισχύει Απόλυτα	82	2,1098	,86075
	Σύνολο	100	1,9300	,87911
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	Ισχύει συχνά	18	3,3333	1,28338
	Ισχύει Απόλυτα	82	2,2927	,76154
	Σύνολο	100	2,4800	,95853
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	Ισχύει συχνά	18	1,1111	,32338
	Ισχύει Απόλυτα	82	2,3537	1,12625
	Σύνολο	100	2,1300	1,13400
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	Ισχύει συχνά	18	4,0000	1,18818
	Ισχύει Απόλυτα	82	2,5122	1,05695
	Σύνολο	100	2,7800	1,21921
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του	Ισχύει συχνά	18	2,2222	1,26284
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,2805	1,05730

στην παιδαγωγό	Σύνολο	100	3,9100	1,34911
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	Ισχύει συχνά	18	4,2222	,42779
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,8415	,36749
	Σύνολο	100	4,7300	,44620
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	Ισχύει συχνά	18	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,7561	,43208
	Σύνολο	100	4,8000	,40202
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	Ισχύει συχνά	18	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,9024	,29855
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	Ισχύει συχνά	18	4,6667	,48507
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,9756	,15521
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	Ισχύει συχνά	18	4,1111	,32338
	Ισχύει Απόλυτα	82	4,6829	,46820
	Σύνολο	100	4,5800	,49604

Πίνακας 13: Μέσοι όροι ανά ερώτηση βάσει της ικανότητας της ανάληψης πρωτοβουλιών - ευθυνών

4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	F(1,98)= 50,303	p=0,000
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	F(1,98)= 63,132	p=0,000
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	F(1,98)= 60,846	p=0,000
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	F(1,98)= 45,009	p=0,000
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	F(1,98)= 47,910	p=0,000
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	F(1,98)= 58,569	p=0,000
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	F(1,98)= 17,091	p=0,000
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	F(1,98)= 40,190	p=0,000
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	F(1,98)= 29,215	p=0,000
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	F(1,98)= 36,676	p=0,000
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	F(1,98)= 34,946	p=0,000
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	F(1,98)= 21,551	p=0,000
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	F(1,98)= 23,346	p=0,000
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	F(1,98)= 20,893	p=0,000
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	F(1,98)= 21,366	p=0,000
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	F(1,98)= 27,967	p=0,019
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	F(1,98)= 52,082	p=0,000
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	F(1,98)= 39,478	p=0,000
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	F(1,98)= 5,690	p=0,000
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	F(1,98)= 1,907	p=0,170
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	F(1,98)= 23,199	p=0,000

25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	F(1,98)= 24,212	p=0,000
--	-----------------	---------

Πίνακας 14: Αποτελέσματα ANOVA

7.1.6 Υπομονή

Η ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και του χαρακτηριστικού της υπομονής έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό από τους συμμετέχοντες επιδρά σημαντικά στην πλειοψηφία των ερωτήσεων ($p < 0,05$), με εξαίρεση την ερώτηση 23 (Διεκπαιρέωση θεμάτων μέσα στην τάξη), οι οποία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ($p = 0,0170 > 0,05$). Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, οι νηπιαγωγοί που τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα την υπομονή, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός νηπιαγωγού, τείνουν να έχουν θετικότερα αποτελέσματα (πιο τρυφερή σχέση με το παιδί, το παιδί θεωρεί σημαντική τη σχέση, ζητάει παρηγοριά, γεμίζει υπερηφάνια, προσπαθεί να ευχαριστήσει με την συμπεριφορά του κτλ., όπως αυτά παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες), καθώς και σημαντικά μικρότερη «γκρίνια» από το παιδί και εξάντληση των ίδιων, στην προσπάθεια να το συμμορφώσουν. Η υψηλότερη αξιολόγηση της υπομονής φάνηκε να σχετίζεται και με μια σειρά από αποτελέσματα (υψηλότερη εξάρτηση, ζήλια, το παιδί ζητάει βοήθεια ακόμα κι αν δεν την χρειάζεται, διαρκής μίμηση της συμπεριφοράς) τα οποία υποδεικνύουν την ύπαρξη ενός στενού δεσμού μεταξύ νηπίου και νηπιαγωγού, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις των ηγετικών δεξιοτήτων.

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	Ισχύει συχνά	19	3,3684	,49559
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,6667	,47434
	Σύνολο	100	4,4200	,69892
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	Ισχύει συχνά	19	3,5263	,51299
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,8395	,36935
	Σύνολο	100	4,5900	,65281
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	Ισχύει συχνά	19	2,7895	,71328
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,6543	,47855
	Σύνολο	100	4,3000	,90453
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνια	Ισχύει συχνά	19	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,8765	,33101

	Σύνολο	100	4,7100	,45605
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	Ισχύει συχνά	19	3,6316	,49559
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,7531	,43390
	Σύνολο	100	4,5400	,62636
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	Ισχύει συχνά	19	1,7368	,45241
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,0494	,83518
	Σύνολο	100	3,6100	1,19675
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	Ισχύει συχνά	19	1,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	81	1,9383	,78016
	Σύνολο	100	1,7600	,79290
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	Ισχύει συχνά	19	2,5789	,50726
	Ισχύει Απόλυτα	81	1,3827	,48908
	Σύνολο	100	1,6100	,68009
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	Ισχύει συχνά	19	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,7531	,43390
	Σύνολο	100	4,6100	,49021
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	Ισχύει συχνά	19	2,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	80	3,6750	,86822
	Σύνολο	99	3,3535	1,02333
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	Ισχύει συχνά	19	3,5263	,51299
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,5679	,49845
	Σύνολο	100	4,3700	,64597
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	Ισχύει συχνά	19	2,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	81	3,3086	1,02032
	Σύνολο	100	3,0600	1,05237
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	Ισχύει συχνά	19	1,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	81	2,1481	,83832
	Σύνολο	100	1,9300	,87911
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	Ισχύει συχνά	19	3,2632	1,40800
	Ισχύει Απόλυτα	81	2,2963	,71492
	Σύνολο	100	2,4800	,95853
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	Ισχύει συχνά	19	1,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	81	2,3951	1,10317
	Σύνολο	100	2,1300	1,13400
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	Ισχύει συχνά	19	4,4737	,90483
	Ισχύει Απόλυτα	81	2,3827	,90233
	Σύνολο	100	2,7800	1,21921
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	Ισχύει συχνά	19	1,6842	,47757
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,4321	,86513
	Σύνολο	100	3,9100	1,34911
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	Ισχύει συχνά	19	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,9012	,30021
	Σύνολο	100	4,7300	,44620
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	Ισχύει συχνά	19	5,0000	,00000

	Ισχύει Απόλυτα	81	4,7531	,43390
	Σύνολο	100	4,8000	,40202
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	Ισχύει συχνά	19	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,9012	,30021
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	Ισχύει συχνά	19	4,5789	,50726
	Ισχύει Απόλυτα	81	5,0000	,00000
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	Ισχύει συχνά	19	4,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	81	4,7160	,45372
	Σύνολο	100	4,5800	,49604

Πίνακας 15: Μέσοι όροι ανά ερώτηση βάσει της ικανότητας της υπομονής

4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	F(1,98)= 113,376	p=0,000
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	F(1,98)= 166,186	p=0,000
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	F(1,98)= 190,876	p=0,000
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	F(1,98)= 132,202	p=0,000
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	F(1,98)= 97,368	p=0,000
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	F(1,98)= 135,589	p=0,000
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	F(1,98)= 27,269	p=0,000
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	F(1,98)= 90,806	p=0,000
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	F(1,98)= 56,791	p=0,000
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	F(1,98)= 70,166	p=0,000
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	F(1,98)= 66,479	p=0,000
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	F(1,98)= 31,013	p=0,000
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	F(1,98)= 35,363	p=0,000
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	F(1,98)= 18,413	p=0,000
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	F(1,98)= 30,149	p=0,000
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	F(1,98)= 82,558	p=0,000
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	F(1,98)= 177,994	p=0,000
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	F(1,98)= 169,907	p=0,000
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	F(1,98)= 6,105	p=0,015
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	F(1,98)= 2,041	p=0,156
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	F(1,98)= 57,731	p=0,000
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	F(1,98)= 46,955	p=0,000

Πίνακας 16: Αποτελέσματα ANOVA

7.1.7 Ευστροφία

Η ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και του χαρακτηριστικού της ευστροφίας έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό από τους συμμετέχοντες επιδρά σημαντικά στην πλειοψηφία των ερωτήσεων ($p < 0,05$), με εξαίρεση την ερώτηση 23 (Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη), οι οποία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ($p = 0,0170 > 0,05$). Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, οι νηπιαγωγοί που τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα την ευστροφία, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός νηπιαγωγού, τείνουν να έχουν θετικότερα αποτελέσματα (πιο τρυφερή σχέση με το παιδί, το παιδί θεωρεί σημαντική τη σχέση, ζητάει παρηγοριά, γεμίζει υπερηφάνεια, προσπαθεί να ευχαριστήσει με την συμπεριφορά του κτλ., όπως αυτά παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες), καθώς και σημαντικά μικρότερη «γκρίνια» από το παιδί και εξάντληση των ίδιων, στην προσπάθεια να το συμμορφώσουν. Η υψηλότερη αξιολόγηση της ευστροφίας φάνηκε να σχετίζεται και με μια σειρά από αποτελέσματα (υψηλότερη εξάρτηση, ζήλια, το παιδί ζητάει βοήθεια ακόμα κι αν δεν την χρειάζεται, διαρκής μίμηση της συμπεριφοράς) τα οποία υποδεικνύουν την ύπαρξη ενός στενού δεσμού μεταξύ νηπίου και νηπιαγωγού, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις των ηγετικών δεξιοτήτων.

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	Ισχύει συχνά	22	3,5000	,59761
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,6795	,46969
	Σύνολο	100	4,4200	,69892
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	Ισχύει συχνά	22	3,6818	,64633
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,8462	,36314
	Σύνολο	100	4,5900	,65281
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	Ισχύει συχνά	22	3,0455	,89853
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,6538	,50522
	Σύνολο	100	4,3000	,90453
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	Ισχύει συχνά	22	4,0909	,29424
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,8846	,32155
	Σύνολο	100	4,7100	,45605
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	Ισχύει συχνά	22	3,7727	,61193
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,7564	,43203
	Σύνολο	100	4,5400	,62636
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν	Ισχύει συχνά	22	1,9545	,78542

με αποχωρίζεται	Ισχύει Απόλυτα	78	4,0769	,81813
	Σύνολο	100	3,6100	1,19675
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	Ισχύει συχνά	22	1,0455	,21320
	Ισχύει Απόλυτα	78	1,9615	,78031
	Σύνολο	100	1,7600	,79290
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	Ισχύει συχνά	22	2,4545	,59580
	Ισχύει Απόλυτα	78	1,3718	,48641
	Σύνολο	100	1,6100	,68009
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	Ισχύει συχνά	22	4,0909	,29424
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,7564	,43203
	Σύνολο	100	4,6100	,49021
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	Ισχύει συχνά	22	2,0909	,29424
	Ισχύει Απόλυτα	77	3,7143	,85620
	Σύνολο	99	3,3535	1,02333
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	Ισχύει συχνά	22	3,5909	,50324
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,5897	,49506
	Σύνολο	100	4,3700	,64597
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	Ισχύει συχνά	22	2,0909	,29424
	Ισχύει Απόλυτα	78	3,3333	1,02775
	Σύνολο	100	3,0600	1,05237
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	Ισχύει συχνά	22	1,0909	,29424
	Ισχύει Απόλυτα	78	2,1667	,84387
	Σύνολο	100	1,9300	,87911
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	Ισχύει συχνά	22	3,1364	1,35560
	Ισχύει Απόλυτα	78	2,2949	,72271
	Σύνολο	100	2,4800	,95853
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	Ισχύει συχνά	22	1,0909	,29424
	Ισχύει Απόλυτα	78	2,4231	1,11098
	Σύνολο	100	2,1300	1,13400
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	Ισχύει συχνά	22	4,3182	,99457
	Ισχύει Απόλυτα	78	2,3462	,88018
	Σύνολο	100	2,7800	1,21921
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	Ισχύει συχνά	22	1,9545	,95005
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,4615	,83265
	Σύνολο	100	3,9100	1,34911
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	Ισχύει συχνά	22	4,0909	,29424
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,9103	,28766
	Σύνολο	100	4,7300	,44620
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	Ισχύει συχνά	22	5,0000	,00000
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,7436	,43948
	Σύνολο	100	4,8000	,40202
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα	Ισχύει συχνά	22	5,0000	,00000

στην τάξη	Ισχύει Απόλυτα	78	4,8974	,30535
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	Ισχύει συχνά	22	4,6364	,49237
	Ισχύει Απόλυτα	78	5,0000	,00000
	Σύνολο	100	4,9200	,27266
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	Ισχύει συχνά	22	4,0455	,21320
	Ισχύει Απόλυτα	78	4,7308	,44643
	Σύνολο	100	4,5800	,49604

Πίνακας 17: Μέσοι όροι ανά ερώτηση βάσει της ικανότητας της υπομονής

4. Έχω τρυφερή σχέση με το παιδί	F(1,98)= 95,541	p=0,000
5. Το παιδί θεωρεί τη σχέση μαζί μου σημαντική	F(1,98)= 120,456	p=0,000
6. Όταν είναι στεναχωρημένο το παιδί ζητάει παρηγοριά σε εμένα	F(1,98)= 118,836	p=0,000
7. Όταν επαινώ το παιδί γεμίζει υπερηφάνεια	F(1,98)= 108,327	p=0,000
8. Το παιδί ντρέπεται ή στεναχωριέται όταν του κάνω παρατήρηση	F(1,98)= 73,183	p=0,000
9. Το παιδί αντιδράει έντονα όταν με αποχωρίζεται	F(1,98)= 117,456	p=0,000
10. Το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα	F(1,98)= 29,501	p=0,000
11. Το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	F(1,98)= 76,795	p=0,000
12. Το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστεί με τη συμπεριφορά του	F(1,98)= 46,004	p=0,000
13. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμα και όταν δε τη χρειάζεται	F(1,98)= 76,028	p=0,000
14. Είναι εύκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ένα παιδί	F(1,98)= 69,358	p=0,000
15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή	F(1,98)= 31,219	p=0,000
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	F(1,98)= 34,353	p=0,000
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί	F(1,98)= 15,110	p=0,000
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	F(1,98)= 30,813	p=0,000
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα	F(1,98)= 81,315	p=0,000
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό	F(1,98)= 146,109	p=0,000
21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον	F(1,98)= 137,847	p=0,000
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης	F(1,98)= 7,434	p=0,008
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη	F(1,98)= 2,464	p=0,120
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας	F(1,98)= 43,680	p=0,000
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία	F(1,98)= 48,453	p=0,000

Πίνακας 18: Αποτελέσματα ANOVA

8. Συζήτηση

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί έχουν (κατά δήλωσή τους) μια σειρά από χαρακτηριστικά τα οποία υποδεικνύουν μια θετική σχέση με τα παιδιά. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά πλειοψηφία ότι έχουν τρυφερή σχέση με τα παιδιά, ότι αντιλαμβάνονται ότι τα ίδια τα παιδιά θεωρούν την σχέση με τον / την νηπιαγωγό σημαντική, καθώς και ότι τα παιδιά τείνουν να εκμυστηρεύονται τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους στους / στις νηπιαγωγούς και να ζητούν παρηγοριά όταν είναι στεναχωρημένα. Καθώς η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αναφέρει ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά της σχέσης νηπίου – νηπιαγωγού ισχύουν πολύ συχνά ή και απόλυτα, φαίνεται ότι στο παρόν δείγμα η σχέση αυτή γίνεται αντιληπτή ως ιδιαίτερα στενή και χαρακτηρίζεται από συναισθηματικό δέσιμο και αγάπη. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την προσχολική εκπαίδευση, καθώς όπως αναφέρουν μια σειρά ερευνητών (Howes, Matheson&Hamilton, 1994; Pianta, 1999), οι νηπιαγωγοί συχνά επιτελούν τον ρόλο του γονεϊκού υποκατάστατου, κατά την μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και, συνεπώς, η σχέση αυτή είναι ζωτικής σημασίας για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την προσαρμογή τους στο νέο αυτό περιβάλλον.

Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών (Birch, &Ladd, 1998; Blunk, 2006; Pianta, Nimetz&Bennett, 1997) υποδεικνύουν την σημασία της λήψης υποστήριξης και συναισθηματικής στήριξης από τον / την νηπιαγωγό, καθώς η εγκαθίδρυση μιας θετικής σχέσης νηπίου – νηπιαγωγού, η οποία να χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, ενθάρρυνση και υποστήριξη, συνδέεται με αντίστοιχες μικρότερες πιθανότητες ανάπτυξης συμπεριφορικών προβλημάτων, τόσο κατά την νηπιακή, όσο και κατά την παιδική ηλικία. Έτσι, το χαρακτηριστικό της εμπιστοσύνης και της υποστήριξης που φαίνεται να ισχύει στο παρόν δείγμα είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς υποδεικνύει την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος προς το παιδί.

Ταυτόχρονα, όπως αναφέρουν οι Howes (1997) και Κοντοπούλου (1996), η δημιουργία ενός ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τον / την νηπιαγωγό είναι επίσης σημαντική για την προσαρμογή στο νέο αυτό περιβάλλον και στην μετέπειτα ανάπτυξη αυτονομίας και αυτοπεποίθησης. Στην περίπτωση του παρόντος δείγματος, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ανέφερε ότι τα παιδιά δεν εμφανίζουν εξάρτηση στην σχέση νηπίου –

νηπιαγωγού, με μόλις μια μικρή μειοψηφία να αναφέρει κάτι τέτοιο. Σημαντικά ποσοστά ανέφεραν ότι τα παιδιά τείνουν να ζητάνε την βοήθεια του νηπιαγωγού ακόμα και όταν δεν την χρειάζονται, αναφέροντας ότι κάτι τέτοιο ισχύει συχνά (18%) ή και απόλυτα (20%). Φαίνεται, κατά αυτόν τον τρόπο, ότι η τάση για δημιουργία ενός έντονου δεσμού μεταξύ νηπίου – νηπιαγωγού, χωρίς την ύπαρξη εξάρτησης, αλλά με την σχέση αυτή να χαρακτηρίζεται από τον καθοδηγητικό ρόλο του νηπιαγωγού (Leavers, 1994).

Όσον αφορά τους στόχους των νηπιαγωγών, οι συμμετέχοντες ανέφεραν κατά πλειοψηφία την μεγάλη ή πολύ μεγάλη σημασία της δημιουργίας οράματος για το μέλλον, της καθοδήγησης διδασκαλίας και μάθησης, της διεκπεραίωσης θεμάτων μέσα στην τάξη, της ανάπτυξης υπευθυνότητας και της σύνδεσης της σχολικής μονάδας με την κοινωνία.

Όσον αφορά τις ηγετικές δεξιότητες που κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να αξιολογήσουν όσον αφορά την σημασία τους για έναν / μια νηπιαγωγό, το σύνολο των δεξιοτήτων αυτών αξιολογήθηκε ως πολύ σημαντικές και ως απόλυτα σημαντικές. Από το στοιχείο αυτό φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες κρίνουν ως ιδιαίτερα σημαντικές τις συγκεκριμένες ηγετικές δεξιότητες της δημιουργικότητας, της ικανότητας επικοινωνία, της ακεραιότητας, της συνέπειας, της ανάληψης πρωτοβουλιών – ευθυνών, της παιδαγωγικής κατάρτισης, της υπομονής και της ευστροφίας. Από τις παραπάνω δεξιότητες, η παιδαγωγική κατάρτιση κρίθηκε ως απόλυτα σημαντική από το σύνολο (100%) των συμμετεχόντων, ενώ η ικανότητα επικοινωνίας, η συνέπεια, η ανάληψη πρωτοβουλιών – ευθυνών και η υπομονή κρίθηκε ως απόλυτα σημαντική από πάνω από το 80% των συμμετεχόντων. Η ομόφωνη αξιολόγηση της κατάρτισης επάρκειας ως απαραίτητου χαρακτηριστικού – δεξιότητας θα έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί σε μελλοντικές έρευνες όσον αφορά την αξιολόγηση της σημασίας της διαρκούς – δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης, κάτι το οποίο συχνά αναφέρεται ως βασική ηγετική δεξιότητα στους εκπαιδευτικούς (Δάρρα & Σαϊτης, 2008).

Οι ηγετικές αυτές δεξιότητες εξετάστηκαν όσον αφορά την πιθανή συσχέτιση που έχουν με τις υπόλοιπες ερωτήσεις τις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες, έτσι ώστε να διερευνηθούν πιθανές σχέσεις μεταξύ των δεξιοτήτων (όπως αυτές αξιολογήθηκαν βάσει σημασίας από τους συμμετέχοντες) και της σχέσης νηπίου – νηπιαγωγού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υψηλότερη αξιολόγηση της σημασίας της δημιουργικότητας από τους συμμετέχοντες συνδέθηκε με την ύπαρξη θετικότερης σχέσης με τα νήπια (πιο τρυφερή σχέση με το παιδί, το παιδί θεωρεί σημαντική τη σχέση, ζητάει παρηγοριά, γεμίζει υπερηφάνεια, προσπαθεί να ευχαριστήσει με την συμπεριφορά του), ενώ η χαμηλότερη

αξιολόγηση της δημιουργικότητας συνδέθηκε με υψηλότερες πιθανότητες θυμού και εκνευρισμού του παιδιού απέναντι στην νηπιαγωγό, καθώς και από υψηλότερη εξάντληση των ίδιων των νηπιαγωγών.

Φαίνεται κατά αυτή την έννοια ότι η δημιουργικότητα ενδέχεται να παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο στην εγκαθίδρυση μιας ισχυρής – υποστηρικτικής συναισθηματικής σχέσης με το παιδί. Η σημασία της δημιουργικότητας άλλωστε αναφέρεται ως βασικό στοιχείο της προσχολικής εκπαίδευσης ήδη από την πρώιμη ανάπτυξή της από τον Richter (2008), ενώ στα πλαίσια των ηγετικών ικανοτήτων η δημιουργικότητα έχει συνδεθεί με την «μετασχηματιστική» ηγεσία, που επιτρέπει στα άτομα να αναπτύξουν την δική τους δημιουργικότητα και καινοτομία (Ingram, 1997; Thompson, 1999), ενώ μια σειρά ερευνητών την αναφέρουν ως βασικό στοιχείο ενός ηγέτη – εκπαιδευτικού, που δύναται να προκαλεί συνεχείς αλλαγές και βελτιώσεις εντός της σχολικής μονάδας (Ράπτης, 2006; Μπάκας, 2006; Μπελαδάκης, 2010).

Παρ' όλα αυτά, στην περίπτωση των νηπιαγωγών που αξιολόγησαν υψηλότερα την σημασία της δημιουργικότητας αναφέρεται και συσχέτιση με μια σειρά από αρνητικά αποτελέσματα: οι νηπιαγωγοί αυτοί φαίνεται να έχουν υψηλότερες πιθανότητες ανάπτυξης εξάρτησης, ζήλιας και απαίτησης βοήθειας από το παιδί, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς που αξιολόγησαν λίγο χαμηλότερα την δημιουργικότητα. Τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα προκύπτουν και όσον αφορά την αξιολόγηση της σημασίας της ικανότητα επικοινωνίας, της ακεραιότητας, της συνέπειας, της ανάληψης πρωτοβουλιών – ευθυνών, της υπομονής και της ευστροφίας. Φαίνεται, κατά αυτόν τον τρόπο, ότι οι νηπιαγωγοί που αξιολογούν υψηλότερα την σημασία των παραπάνω ηγετικών ικανοτήτων έχουν θετικότερη σχέση με το παιδί και μικρότερη εξάντληση, αλλά και ταυτόχρονα σημαντικότερο κίνδυνο για ανάπτυξη εξαρτητικής σχέσης και ζήλιας εκ μέρους του παιδιού.

Φαίνεται κατά αυτόν τον τρόπο ότι οι ηγετικές δεξιότητες, στην περίπτωση του παρόντος δείγματος, ενδέχεται να συνδέονται με την εγκαθίδρυση θετικότερων σχέσεων μεταξύ νηπίου και νηπιαγωγού.

Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες που αξιολόγησαν υψηλότερα τις ηγετικές ικανότητες εμφάνισαν και μια τάση υψηλότερης αξιολόγησης των στόχων της δημιουργίας οράματος για το μέλλον, της καθοδήγησης διδασκαλίας και μάθησης, της ανάπτυξης υπευθυνότητας και της σύνδεσης της σχολικής μονάδας με την κοινωνία. Αντίθετα, δεν υπήρξε καμία διαφορά μεταξύ συμμετεχόντων στην αξιολόγηση της διεκπεραίωσης θεμάτων μέσα στην τάξη. Κατά

αυτόν τον τρόπο ότι η υψηλότερη αξιολόγηση των ηγετικών ικανοτήτων ενδέχεται να συνδέεται με μια σειρά από αξίες που σχετίζονται με την έννοια της ηγεσίας, στην δημοκρατική ή μετασχηματιστική μορφή της: αξίες όπως η δημιουργία οράματος ως μέρος της οργανωσιακής κουλτούρας και η υπευθυνότητα ως εσωτερικευμένη αξία προς όφελος των στόχων του οργανισμού (Leathwood & Poplin, 1992; Thompson, 1999; Δελλατόλας, 2010), ενδέχεται να σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία ως ευρύτερες αξίες που τονίζουν την σημασία του οράματος για το μέλλον και την δέσμευση στους στόχους και τις αξίες της εκπαίδευσης.

8.1 Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μια σειρά από δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται ως «ηγετικές δεξιότητες», όπως η ικανότητα επικοινωνίας, η δημιουργικότητα, η ακεραιότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών – ευθυνών, η υπομονή και η ευστροφία (Fullan, 2006), φαίνεται να συνδέονται με μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί που αξιολόγησαν υψηλότερα την σημασία των δεξιοτήτων αυτών, σε σχέση με τον ρόλο του νηπιαγωγού, είχαν θετικότερη και πιο στενή σχέση νηπίου – νηπιαγωγού, σχέση η οποία θεωρείται ως μια από τις βάσεις για την αποτελεσματικότητα του ρόλου του νηπιαγωγού, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας, όσο και σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και προσαρμογής του παιδιού (Birch, & Ladd, 1998; Blunk, 2006; Howes, Matheson&Hamilton, 1994; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997; Pianta & Stuhlman, 2004). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι νηπιαγωγοί που αξιολόγησαν υψηλότερα τις δεξιότητες αυτές φάνηκε να έχουν πιο τρυφερή σχέση με το παιδί, ενώ η σχέση αυτή θεωρείται επίσης ως ιδιαίτερα σημαντική και από το ίδιο το παιδί, καθώς και λιγότερη «γκρίνια» και μικρότερα ποσοστά εξάντλησης στην εργασία.

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να είναι μια αρχική ένδειξη για την σημασία της ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων στους νηπιαγωγούς, ανεξάρτητα από τις διοικητικές τους ευθύνες ή θέσεις: οι ηγετικές δεξιότητες φαίνεται να είναι χρήσιμες για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και την εγκαθίδρυση μιας θετικής και στενής σχέσης – δεσμού μεταξύ νηπίου και νηπιαγωγού. Οι ηγετικές αυτές δεξιότητες, καθώς αποτελούν κατά βάσει δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, φαίνεται να επιδρούν στην σχέση νηπίου – νηπιαγωγού, μια κοινωνική σχέση η οποία επίσης βασίζεται στην επικοινωνία και την

κοινωνική αλληλεπίδραση (Μπέλλας, 1985). Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Δελλατόλας (2010), ακόμα και στην περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν κάποια διοικητική θέση, αποτελούν εκ των πραγμάτων ηγετικά πρότυπα για τους μαθητές τους. Κατά αυτή την έννοια, η αξιολόγηση των ηγετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και η διερεύνηση της σχέσης τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και την σχέση νηπίου – νηπιαγωγού μπορούν να οδηγήσουν στην βελτίωση της παιδαγωγικής πράξης: η κατανόηση της σημασίας των ηγετικών δεξιοτήτων, καθώς ο νηπιαγωγός επιτελεί τον ρόλο ενός «ηγέτη» της τάξης, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη προγραμμάτων ενίσχυσης των ηγετικών δεξιοτήτων των νηπιαγωγών και καλύτερης κατανόησης αυτού του ηγετικού τους ρόλου και της σχέσης του με την σχέση νηπίου – νηπιαγωγού. Η κατάρτιση πάνω σε θέματα δημοκρατικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων, θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως έχουσα θετικό αντύκτυπο πέρα από την σχολική διοίκηση με την στενή έννοια, καθώς φαίνεται να επηρεάζει και την ίδια την παιδαγωγική πράξη. Έτσι, η αντίληψη της ηγεσίας ως χαρακτηριστικού μιας τάξης, που αφορά και την ίδια την σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών (και όχι μόνο την σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικών), μπορεί να αποτελέσει την αρχή για την δημιουργία προγραμμάτων ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων στους νηπιαγωγούς.

Παρ'όλα αυτά, η παρούσα έρευνα έχει μια σειρά από περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των ηγετικών ικανοτήτων, λόγω της φύσης του ερωτηματολογίου, δεν έγινε «άμεσα», αλλά «έμμεσα», καθώς μετρήθηκε το κατά πόσον οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικές τις συγκεκριμένες ικανότητες και όχι οι ικανότητες καθεαυτές, ανά συμμετέχοντα, κάτι που θα απαιτούσε σημαντικά περισσότερο χρόνο και έναν διαφορετικό ερευνητικό σχεδιασμό. Ως εκ τούτου, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην μέτρηση των ατομικών ηγετικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων, βάσει ειδικών κλιμάκων ή παρατήρησης, έτσι ώστε να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την σχέση νηπίου – νηπιαγωγού.

9. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης, Α. (1994) *Το παιχνίδι*. Αθήνα: UniversityStudioPress
- Δελλατόλας, Α. (2010) Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΠΜΣ «Νέες Αρχές στην Διοίκηση Επιχειρήσεων»*
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1997) *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδοι
- Ιορδανίδης, Γ. (2002) Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Καψάλης, Α.Γ. (2009) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη
- Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π.Ι. (2002) *Η απτική μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των νηπίων: μελέτη περίπτωσης*. Ανάκτηση 11 Ιανουαρίου 2018 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e8_1_04/sin_ath_th_en_prosxoliki_agogi/kontakos_stamatis.htm
- Κοντοπούλου, Μ. (1996) *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Αθήνα: Προμηθεύς
- Κυριακίδης, Π. (2015). Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 9-44. Ανάκτηση από: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.948>
- Ματσαγγούρας, Η. (2005) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (Τόμος Β')*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπέλλας, Θ. (1985) *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000) *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000) *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005) *Η εφαρμογή της μεθόδου Project σε ελληνικά νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ντυρκέμ, Ε. (2000) *Οι κανόνες της Κοινωνιολογικής μεθόδου*. Αθήνα: Gutenberg
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πιαζέ, Ζ. (2007) *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Ράπτης, Ν. (2006) Η διαχείριση της καινοτομίας από την σχολική ηγεσία, *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, 32-42
- Τζάνη, Μ. (2002) *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Ερωδιός
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1989) *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Albisetti, J. C. (2009). Froebel crosses the Alps: Introducing the kindergarten in Italy. *History of Education Quarterly*, 49(2), 159-169.
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American journal of preventive medicine*, 24(3), 32-46.
- Archard, D. (2014). *Children: Rights and childhood*. Routledge.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, 1(2), 68-73.
- Barnett, W. S., & Yarosz, D. J. (2004). Who goes to preschool and why does it matter?. *Preschool Policy Matters*, 7.
- Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, C., & Woods, P. A. (2003). Desk study review of distributed leadership (Nottingham, NCSL/CEPAM).
- Beatty, B. (1997). *Preschool education in America: The culture of young children from the colonial era to the present*. Yale University Press.
- Berns, R. (2012). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Nelson Education.
- Bloch, M., Kennedy, D., Lightfoot, T., & Weyenberg, D. (2006). *The child in the world/the world in the child: Education and the configuration of a universal, modern, and globalized childhood*. Springer.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). Reproduction in society, education and culture. *David Corson (1990). Language policy across the curriculum. Clevedon: Multilingual Matters*.
- Bronfenbrenner, U. (1971). Who Cares for America's Children?. *Young Children*, 26(3), 157-163.
- Bruce, T. (2012). *Early childhood education*. Hachette UK.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2004). Globalization and education. *The RoutledgeFalmer reader in science education*, 15.
- Cheney, G. (2007). Organizational communication comes out. *Management Communication Quarterly*, 21(1), 80-91.
- Coveney, P. (2005). THE 'CULT OF SENSIBILITY' AND 'THE ROMANTIC CHILD'. *Childhood: Critical Concepts in Sociology*, 1, 403.

- Cuffaro, H. K. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Dance, F. E. (1970). The “concept” of communication. *Journal of communication*, 20(2), 201-210.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Dowd, W. A. (1922). *Rabelais-his educational theories* (Doctoral dissertation, Boston University).
- Ezell, M. J. (1983). John Locke's Images of Childhood: Early Eighteenth Century Response to Some Thoughts Concerning Education. *Eighteenth Century Studies*, 139-155.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Gillis, M., Perkins, D. H., Roemer, M., & Snodgrass, D. R. (1983). *Economics of development*. WW Norton & Company, Inc..
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2016). *The development of language*. Pearson.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M., & Gmitrov, J. (2009). Children’s play preferences: Implications for the preschool education. *Early child development and care*, 179(3), 339-351.
- GOUTARD, M. (1992). L'école maternelle française: un modèle exportable?. *Education & pédagogies*, (14), 61-66.
- Habermas, J. (2015). *Communication and the Evolution of Society*. John Wiley & Sons.
- Häggglund, S., & Samuelsson, I. P. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child development*, 65(1), 253-263.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). The school as a social system. *Educational administration: Theory, research, and practice*, 1-40.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Katz, L. (1947). On the matrix analysis of sociometric data. *Sociometry*, 10(3), 233-241.

- KeenGwe, J., OnChwari, G., & OnChwari, J. (2009). Technology and student learning: Towards a learner-centered teaching model. *AACE Journal*, 17(1), 11-22.
- Kerckaert, S., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183-199.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. *Defining and assessing quality in early childhood education*, 159-172.
- Lascarides, V. C., & Hinitz, B. F. (2013). *History of early childhood education* (Vol. 982). Routledge.
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational Leadership & Learning: Practice, Policy and Research*. McGraw-Hill Education (UK).
- Leithwood, L. & Poplin, M. A. (1992) The move toward transformational leadership, *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). What it is and how it influences pupil learning.
- Liu, X., Toki, E. I., & Pange, J. (2014). The use of ICT in preschool education in Greece and China: A comparative study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1167-1176.
- Locke, J. (1968). *The educational writings of John Locke*. CUP Archive.
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 5-17.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- McCroskey, J. C. (2015). *Introduction to rhetorical communication*. Routledge.
- Miller, K. (2005). *Communication theories. USA: Macgraw-Hill*.
- Morgan, H. (1999). *The imagination of early childhood education*. Greenwood Publishing Group.
- Nijkamp, P., Rietveld, P., & Salomon, I. (1990). Barriers in spatial interactions and communications. *The Annals of Regional Science*, 24(4), 237-252.
- Nyberg, D., & Egan, K. (1981). *The erosion of education: Socialization and the schools*. Teachers College Press.
- Oduro, G. K. (2004, September). Distributed leadership in schools: What English headteachers say about the pull and push factors. In *British Educational Research Association Annual Conference* (pp. 16-18).
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2017). Improving mathematics teaching in kindergarten with realistic mathematical education. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 369-378.

- Pearson, A. T. (1992). Teacher education in a democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 24(1), 83-92.
- Pearson, E., & Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education: A global solution to local concerns?. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 97.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Platz, D., & Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education*, 132(1), 54-64.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Rao, N., & Li, H. (2009). “Eduplay”: Beliefs and Practices Related to Play and Learning in Chinese Kindergartens. In *Play and learning in early childhood settings* (pp. 97-116). Springer, Dordrecht.
- Rayna, S., & Plaisance, E. (1998). Early childhood education research in France. *Researching early childhood education: European perspectives*, 37-56.
- Richter, J. P. F. (2008). *Levana-Or, the Doctrine of Education*. READ BOOKS.
- Ross, E. D. (1976). *The kindergarten crusade: The establishment of preschool education in the United States*. Ohio University Press.
- Rousseau, J. J. E. (1979). *Emile or on Education. 1762. Trans. Allan Bloom. New York: Basic Books*.
- Scheiwe, K., & Willekens, H. (2009). Introduction: Path-dependencies and Change in Child-care and Preschool Institutions in Europe—Historical and Institutional Perspectives. In *Childcare and Preschool Development in Europe* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan, London.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60-74.
- Semel, S. F. (2002). Helen Parkhurst and the Dalton School. In *Founding Mothers and Others* (pp. 77-92). Palgrave Macmillan, New York.
- Shapiro, M. S. (1983). *Child's garden: The kindergarten movement from Froebel to Dewey*. Pennsylvania State Univ Pr.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2003). Learning through ICT in Swedish early childhood education from a pedagogical perspective of quality. *Childhood Education*, 79(5), 276-282.

- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the society for research in child development*, 1-38.
- Sims, M. (1994). Education and care: Revisiting the dichotomy. *Early Child Development and Care*, 103(1), 15-26.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Spodek, B., & Brown, P. (1993). Alternative in early childhood education: A historical perspective. *Handbook of research on the education of the young children*.
- Stewart, W. A. C., & McCann, W. P. (1967). *Educational Innovators*. Springer.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (2014). Defining globalization and assessing its implications for knowledge and education, revisited. *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*, 1, 1-21.
- Squire, K., & Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3(1), 5-33.
- Tobey, E. A., Geers, A. E., Brenner, C., Altuna, D., & Gabbert, G. (2003). Factors associated with development of speech production skills in children implanted by age five. *Ear and hearing*, 24(1), 36S-45S.
- Wilson, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: Univ. Press, Chicago.
- Worley, V. (2012). Painting with impasto: Metaphors, mirrors, and reflective regression in Montaigne's "of the education of children". *Educational Theory*, 62(3), 343-370.
- Wortham, S. C. (2009). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Pearson College Division.

10. Παραρτήματα

Το εργαλείο της έρευνας :

Διαπροσωπικές σχέσεις νηπίου – νηπιαγωγού, ηγετικές ικανότητες

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος Διπλωματικής εργασίας, του τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης, η οποία αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις νηπίου – νηπιαγωγού, στο ρόλο της ηγεσίας και των ηγετικών ικανοτήτων. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των ηγετικών ικανοτήτων της νηπιαγωγού στις διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σχεδιάστηκε έτσι ώστε να απαιτεί λιγότερο από πέντε λεπτά να συμπληρωθεί, είναι ανώνυμο και άκρως εμπιστευτικό. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη συμμετοχή.

1. Φύλο

<input type="checkbox"/>	Άνδρας
<input type="checkbox"/>	Γυναίκα

2. Σπουδές

<input type="checkbox"/>	Διετούς φοίτησης
<input type="checkbox"/>	Τριετούς φοίτησης
<input type="checkbox"/>	Τετραετούς φοίτησης
<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό
<input type="checkbox"/>	Διδακτορικό

3. Εργασιακή εμπειρία

15. Το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή					
16. Το παιδί αντιδρά με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά					
17. Η προσπάθεια μου να συμμορφώσω το παιδί με εξαντλεί					
18. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου					
19. Το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από εμένα					
20. Το παιδί εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του στην παιδαγωγό					

Παρακαλώ σε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις γράψτε σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητες τις παρακάτω δεξιότητες μίας νηπιαγωγού χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα, βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτί.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
1 2 3 4 5

21. Δημιουργία οράματος για το μέλλον					
22. Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης					
23. Διεκπεραίωση θεμάτων μέσα στην τάξη					
24. Ανάπτυξη υπευθυνότητας					
25. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία					

Παρακαλώ σε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις γράψτε κατά πόσο μία νηπιαγωγός πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω για την άσκηση ηγεσίας, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα, βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτί.

Δεν ισχύει Ισχύει πολύ σπάνια Ισχύει πότε πότε Ισχύει συχνά Ισχύει απόλυτα
1 2 3 4 5

26. Δημιουργικότητα					
27. Ικανότητα επικοινωνίας					
28. Ακεραιότητα					
29. Συνέπεια					
30. Ανάλυση πρωτοβουλιών – ευθυνών					
31. Παιδαγωγική κατάρτιση					
32. Υπομονή					
33. Ευστροφία					