

## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2023)

### ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ  
Δ.Π.Θ.



ΤΟΜΟΣ 12 • ΑΡΙΘΜΟΣ 1

ISSN: 2241-7303

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ 2023

### Η μετάβαση από την οικογένεια στην Προσχολική Δομή: Η διαχείριση του άγχους του νηπίου από τον Παιδαγωγό.

Ελένη Στάμου, Αικατερίνη Πουλιμάνη

doi: [10.12681/hjre.34758](https://doi.org/10.12681/hjre.34758)

Copyright © 2023, Ελένη Στάμου, Αικατερίνη Πουλιμάνη



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

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Στάμου Ε., & Πουλιμάνη Α. (2023). Η μετάβαση από την οικογένεια στην Προσχολική Δομή: Η διαχείριση του άγχους του νηπίου από τον Παιδαγωγό. : Έρευνα Πεδίου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 182-199.  
<https://doi.org/10.12681/hjre.34758>

# Η μετάβαση από την οικογένεια στην Προσχολική Δομή: Η διαχείριση του άγχους του νηπίου από τον Παιδαγωγό. Έρευνα Πεδίου

Δρ. Στάμου Ελένη<sup>α</sup>, Πουλιμάνη Αικατερίνη<sup>β</sup>

<sup>α</sup>Διδάκτωρ Κλινικής Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου  
Τμήμα Ψυχιατρικής Παιδιών & Εφήβων, Σισμανόγλειο-Αμαλία Φλέμινγκ ΓΝΑ,  
Διδάσκουσα στο ΠΜΣ Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Δι.Πα.Ε.  
<sup>β</sup> Βρεφονηπιοκόμος, Δημοτικός Παιδικός Σταθμός του Δήμου Θέρμης.

## Περίληψη

Ο στόχος του άρθρου είναι η διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης, από τους Παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης, του άγχους που εκδηλώνουν τα νήπια κατά τη μετάβασή τους από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον. Οι τρόποι (πρακτικές) διαχείρισης του άγχους στο προσχολικό πλαίσιο, όπως η γνωριμία ή μη του Παιδαγωγού με τους γονείς ή το νήπιο πριν την ένταξή του σε αυτό, η παρουσία ή μη της μητέρας στο χώρο της Προσχολικής Δομής, η χρήση ή μη μεταβατικού αντικειμένου και το είδος φροντίδας που προσφέρουν οι Παιδαγωγοί κατά την ένταξή του νηπίου στην Προσχολική Δομή, εξετάζονται σε συνάρτηση με τα Δημογραφικά στοιχεία των Παιδαγωγών, όπως η ηλικία τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους, η ειδικότητά τους και το επίπεδο σπουδών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι οι τρόποι διαχείρισης του άγχους του νηπίου, από τους Παιδαγωγούς, δεν εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα και ότι η επιλογή του κάθε τρόπου διαχείρισης επηρεάζεται από τα Δημογραφικά στοιχεία των παιδαγωγών.

## Abstract

The aim of the article is to investigate how pre-school teachers manage the anxiety manifested by toddlers during their transition from the family to the pre-school environment. The ways (practices) of managing stress in the pre-school context, such as whether or not the Teacher meets the parents or the child before joining it, the presence or not of the mother in the Pre-School Structure, the use or not of a transitional subject matter and the type of care that the Educators offer when the child joins the Preschool Structure, are examined in relation to the Demographic data of the Educators, such as their age, their years of service, their specialty and their level of study. The results of the research reveal that the ways of managing the anxiety of the toddler, by the Educators, does not appear with the same frequency and that the choice of each way of management is influenced by the Demographic data of the educators.

© 2023, Στάμου Ελένη, Πουλιμάνη Αικατερίνη  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** Διαχείριση Άγχους Νηπίου, Παιδαγωγοί Προσχολικής Εκπαίδευσης, Μετάβαση Νηπίου, Προσχολικές Δομές

**Key words:** Toddler Anxiety Management, Preschool Teachers, Toddler Transition, Preschool Structures

## Εισαγωγή

Στη χώρα μας σήμερα υπάρχουν τριών ειδών Προσχολικές Δομές: οι Βρεφονηπιακοί Σταθμοί, οι οποίοι δέχονται νήπια από 6 μηνών ως 2,5 ετών και οι Παιδικοί σταθμοί, στους οποίους πηγαίνουν τα νήπια από 2,5 ως 4 ετών. Και τα δύο αυτά είδη Προσχολικής Αγωγής υπάγονται στο Υπουργείο Εσωτερικών Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Επίσης υπάρχουν και

τα *Νηπιαγωγεία*, τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, δέχονται νήπια ηλικίας από 4 ως 6 ετών και στα οποία, με το Νόμο 1586/2018, καθιερώθηκε η φοίτηση να είναι υποχρεωτική.

Η μετάβαση και η ένταξη στο πρώτο εκπαιδευτικό προσχολικό πλαίσιο είναι ένα μεγάλο βήμα για όλους τους εμπλεκόμενους δηλαδή για το ίδιο το παιδί και για τους οικείους του και επιφέρει αναγκαστικά τον πρώτο *αποχωρισμό*. Μολονότι θεωρείται ότι οι μεταβάσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας, η ένταξη στο Προσχολικό Πλαίσιο αποτελεί μιας κομβικής σημασίας μετάβαση (Docket & Perry, 2001), η οποία είναι δύσκολη και συχνά επώδυνη λόγω των αλλαγών που απαιτούνται για τη πραγματοποίησή της. Τα παιδιά βιώνουν αυτές τις αλλαγές ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Γι αυτό στο πρώτο «άνοιγμα» προς τα έξω απαιτείται η απομάκρυνση από τη μητέρα του και το μέχρι τότε οικείο περιβάλλον του παιδιού. Κατ' επέκταση, η μετάβαση αυτή, θα «στιγματίσει» όλη τη μετέπειτα ζωή του παιδιού, τις σχέσεις που θα δημιουργήσει με τους άλλους, π.χ. με τους Παιδαγωγούς και τους συμμαθητές του (Ostrosky & Jung, 2005), αλλά και γενικότερα τη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Το παιδί και η οικογένειά του είναι φυσιολογικό να νιώθουν άγχος. Αυτό το άγχος καλείται να διαχειριστεί, κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο, ο Εκπαιδευτικός / Παιδαγωγός Προσχολικής Αγωγής, όπως είναι ο Βρεφονηπιοκόμος, ο βοηθός Βρεφονηπιοκόμος και ο Νηπιαγωγός, οι οποίοι είναι αναγκαίο, να είναι σε θέση να πλαισιώσουν όλες αυτές τις αλλαγές για το παιδί και για το οικογενειακό του περιβάλλον. Ως εκ τούτου, κρίνεται ωφέλιμη και απαραίτητη η συνεργασία τους με την οικογένεια του παιδιού (Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσσαφίδης, 2008-09).

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται ο τρόπος που επιλέγουν οι Εκπαιδευτικοί / Παιδαγωγοί της Προσχολικής Αγωγής να διαχειριστούν το άγχος που εκδηλώνουν τα νήπια στη μετάβασή τους από το οικογενειακό περιβάλλον στις προσχολικές δομές. Θα γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της συγκεκριμένης μετάβασης (μέρος Α), στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας (Μέρος Β) και τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας (μέρος Γ) και τα συμπεράσματά της.

## Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Όλοι οι μεγάλοι ερευνητές και θεωρητικοί της Ψυχολογίας, της Ψυχανάλυσης και της Βιολογίας που ασχολήθηκαν με τη μικρή παιδική ηλικία, πιστεύουν στη μεγάλη σημασία των πρώιμων εμπειριών αποχωρισμού στη ζωή του νηπίου και στη σημασία τους στην μετέπειτα ανάπτυξή του, στην ενήλικη ζωή. Όπως γίνεται αντιληπτό πιο κάτω εξετάζοντας το έργο τους, το παιδί βιώνει αρχικά τον εαυτό του αδιαφοροποίητο από τη μητέρα του και αυτό γιατί, κάθε ικανοποίηση των αναγκών του πραγματοποιείται με άμεσο τρόπο και χωρίς το ίδιο να χρειάζεται να τη ζητήσει. Το βρέφος εξαρτάται σωματικά και συναισθηματικά από εκείνη και για αυτό αντιδρά με άγχος όταν απουσιάζει. Όμως η «απουσία - παρουσία της μητέρας» είναι *δομικής σημασίας* για τη κοινωνικοποίησή του. Μέσα από αυτή τη πρώιμη εμπειρία επηρεάζεται η κάθε νέα του εμπειρία όπως η ένταξή του στην Προσχολική Δομή.

Ο Sigmund Freud (1856-1939) πιστεύει ότι μέσα από τις εμπειρίες «*παρουσίας – απουσίας*» της μητέρας και από τις συγκρούσεις που απορρέουν από αυτές, το παιδί αποκτά την δυνατότητα να διαφοροποιηθεί από εκείνην. Μόνον έτσι το παιδί θα πραγματοποιήσει τα πρώτα του «βήματα» ανεξαρτητοποίησης και θα εισέλθει στον «*πολιτισμό*» (Freud, 1990) Κατά αυτό τον τρόπο η μητέρα μετατρέπεται για το παιδί σε «*συμβολική*».

Η Ψυχίατρος, Ψυχαναλύτρια και Παιδίατρος Margaret Mahler (1897-1985) η οποία ανέπτυξε ένα θεωρητικό μοντέλο «*αποχωρισμού – εξατομίκευσης*» (1975), θεωρεί ότι το βρέφος, διανύει καταρχήν μια *συμβιωτική φάση* (Mahler, 1969) κατά την οποία αισθάνεται τις φροντίδες της μητέρας του χωρίς όμως να έχει ακόμη αίσθηση της δικής του ατομικότητας! Σταδιακά και εξερευνώντας το περιβάλλον θα την αποκτήσει. Υπογραμμίζει ότι, τις στιγμές που η μητέρα δεν είναι δίπλα στο παιδί, αυτό νιώθει εγκατάλειψη. Κάθε απομάκρυνσή της του δημιουργεί μεγάλη ανησυχία, άγχος και φόβο. Η Mahler πιστεύει ότι, την περίοδο αυτή, δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί η έννοια της «*σταθερότητας του μητρικού αντικειμένου*», η οποία πραγματοποιείται γύρω στον 3<sup>ο</sup> χρόνο.

Η Ψυχαναλύτρια Melanie Klein (1882-1960), υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της «*ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης*» του παιδιού (Klein, 1978). Πιστεύει και αυτή ότι για την ψυχική ανάπτυξη του ανθρώπου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο «*συνδέθηκε ο ίδιος ως βρέφος με την μητέρα*» του. Αναφέρει ότι η αυτή η εξέλιξη έχει δύο στάδια. Στο πρώτο, το νεογέννητο περνά αρχικά μια φυσιολογική περίοδο «*αυτιστικής προσκόλλησης*» στη μητέρα του, όπου θεωρεί τον εαυτό ως μια προέκταση του στήθους της. Στο δεύτερο, εξ αιτίας των αποχωρισμών μαζί της, οδηγείται σε μια φάση «*πρωταρχικού πένθους*» και αγωνίας. Το παιδί, λοιπόν, κατά τη περίοδο του θηλασμού, ανάλογα με τις «*εμπειρίες του με το μητρικό στήθος*» αντιλαμβάνεται την μητέρα του «*ως καλή ή ως κακή*» και διακατέχεται από συναισθήματα τα οποία κυμαίνονται, από την ηρεμία και την πληρότητα μέχρι την αγωνία και το άγχος. Μέσα από την «*απώλεια*» λοιπόν, κατά τη περίοδο «*του απογαλακτισμού*», το νήπιο αντιλαμβάνεται ότι είναι μια ξεχωριστή οντότητα. Ανάλογα με την έκβαση αυτής της απώλειας επηρεάζονται όλες οι μετέπειτα εμπειρίες του με νέα πρόσωπα και νέες καταστάσεις.

Στα ίδια πλαίσια κινείται και ο Παιδίατρος και Ψυχαναλυτής Donald Winnicott (1896-1971). Στηριζόμενος στην θεωρία της Klein για το «καλό» και «κακό» αντικείμενο, την «καλή» και «κακή» μητέρα, διατύπωσε τη θεωρία σύμφωνα με την οποία το βρέφος διαφοροποιείται και ανεξαρτητοποιείται από τη μητέρα του δημιουργώντας δύο διαφορετικές αναπαραστάσεις, μια για το ίδιο και μια για το μητρικό *άλλο*. Αυτές οι αναπαραστάσεις είναι που θα επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά όλες τις νέες μελλοντικές του σχέσεις και θα επιδράσουν στο να γίνει ανεξάρτητο ή εξαρτημένο άτομο. Ο Winnicott θεωρεί ότι για να γίνει η μετάβαση, από τη πλήρη «*προσκόλληση*» στη μητέρα, στην εγκαθίδρυση του παιδιού ως ξεχωριστή οντότητα, το παιδί χρησιμοποιεί διάφορα αντικείμενα τα οποία την εκπροσωπούν, έχουν τις ιδιότητές της και λειτουργούν σαν υποκατάστατό της. Πρόκειται για *συμβολικά αντικείμενα* τα οποία στηρίζουν το παιδί στα πρώτα του βήματα δημιουργικότητας και κοινωνικοποίησης, όταν αυτό είναι μακριά της. Ονομάζει αυτά τα αντικείμενα «*μεταβατικά*» (Winnicott, 1971).

Ο Ψυχίατρος και Ψυχαναλυτής Jacques Lacan (1901-1981), θεωρεί και αυτός ότι το παιδί, στην αρχή της ζωής του, είναι εντελώς εξαρτημένο από το μητρικό «*Άλλο*». Η μητέρα είναι εκείνη που το ταΐζει, το φροντίζει ακούει τις κραυγές του και τους αποδίδει νοήματα. Ο Lacan, προσθέτει ότι το παιδί, όταν η μητέρα απουσιάζει, αναρωτιέται «*πού πηγαίνει;*», «*γιατί φεύγει;*», «*τι είναι αυτό που την ευχαριστεί αλλού;*». Το παιδί προσπαθεί να μοιάσει σε αυτό το «*κάτι*» που ενδιαφέρει την μητέρα και προσπαθεί να «*είναι το αντικείμενο της επιθυμίας της μητέρας*» για να την ευχαριστήσει και ταυτίζεται με αυτό (Lacan, 1998). Αυτό το «*κάτι*» είναι ένα «*φανταστικό αντικείμενο*». Για να μπορέσει όμως να γίνει (ανεξάρτητο) «*υποκείμενο*», διαφοροποιημένο από την μητέρα και να έχει ελεύθερο το πεδίο να κοινωνικοποιηθεί και να ενδιαφερθεί για όλα αυτά που το περιστοιχίζουν (καταστάσεις, άτομα, πράγματα), η μητέρα οφείλει να μην αντιλαμβάνεται το παιδί σαν προέκτασή της, σαν το αποκλειστικό της αντικείμενο, η επιθυμία της δηλαδή οφείλει να είναι προσανατολισμένη προς άλλα ενδιαφέροντα (όπως προς το σύντροφό της, τη δουλειά της...). Ο Lacan, στο Σεμινάριο «*Το άγχος*» ισχυρίζεται ότι η «*έλλειψη*» του χωρισμού του παιδιού από τη μητέρα του είναι που έχει ως αποτέλεσμα το άγχος. Θεωρεί ότι άγχος εμφανίζεται όταν υπάρχει «*έλλειψη της έλλειψης*» (Lacan, 2004). Το άγχος δηλαδή δεν είναι λόγω της απουσίας του στήθους της μητέρας, αλλά αντίθετα, εξ αιτίας της αδιάλειπτης παρουσίας του.

Ο Βιολόγος, Φιλόσοφος, Φυσικός επιστήμονας και Ψυχολόγος Jean Piaget (1896-1980) προσδιορίζει λίγο διαφορετικά τη δημιουργία νέων σχέσεων με το παιδί. Θεωρεί ότι οποιαδήποτε νέα πληροφορία ή κατάσταση, όπως για παράδειγμα η ενσωμάτωση του παιδιού σε μια νέα συνθήκη, όπως αυτή της Προσχολικής Αγωγής, χρειάζεται να «*αφομοιωθεί*» (ενσωματωθεί) σε κάποια *προϋπάρχουσα γνώση ή εμπειρία* του παιδιού, όπως για παράδειγμα στην καθημερινότητα του σπιτιού του και στις σχέσεις που έχει ήδη δημιουργήσει. Η διαδικασία αυτή αφορά την δημιουργία μιας νέας ισορροπίας μεταξύ «*αφομοίωσης*» και «*συμμόρφωσης*» των νέων εμπειριών στις παλαιότερες (Piaget, 1977). Ο Piaget θεωρεί λοιπόν ότι η σχέση του παιδιού με την μητέρα, διευκολύνει ή αναστέλλει την κοινωνικοποίησή του και τις νέες σχέσεις του, ανάλογα με την ήδη υπάρχουσα εμπειρία του, που του δημιουργεί ή όχι άγχος.

Ο Ψυχολόγος, Ψυχίατρος και Ψυχαναλυτής John Bowlby (1907-1990) πιστεύει στη σημαντικότητα των «*πρώτων εμπειριών*» που αποκτά το βρέφος με τη μητέρα του και θεωρεί ότι η ανάγκη για διαμόρφωση ενός «*δεσμού με ένα σταθερό πρόσωπο αναφοράς*», είναι έμφυτη στον

άνθρωπο. Θεωρεί ότι η δημιουργία αυτού του «δεσμού» (attachement<sup>1</sup>) (Bowlby, 1973) είναι σταδιακή, και δημιουργείται κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού. Αρχίζει από τη στιγμή που το μωρό «αναγνωρίζει» αυτόν που το φροντίζει. Σιγά – σιγά αναπτύσσεται μια αίσθηση «εμπιστοσύνης». Στην συνέχεια το μωρό αρχίζει να δείχνει την προτίμησή του για αυτόν με αποτέλεσμα να αναπτύσσει μαζί του έναν «ισχυρό δεσμό». Εάν το βρέφος απομακρυνθεί από κοντά του νιώθει έντονο άγχος, το οποίο ο Bowlby ονομάζει «άγχος αποχωρισμού». Με την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναπτύξει παράλληλα πολλούς δεσμούς και με άλλα άτομα και αυτοί οι δεσμοί μπορεί να είναι ισχυροί. Σε αντίθετη περίπτωση οι επιπτώσεις θα είναι δύσκολα αναστρέψιμες. Πάνω σε αυτή την πρώτη σχέση θα βασιστούν και όλες οι επόμενες. Ο Bowlby θεωρεί πολύ φυσιολογικό όταν το παιδί, στα πρώτα βήματα ανεξαρτησίας του, νιώθει άγχος για την μη «παρουσία της μητέρας» του.

Τέλος, και η αναπτυξιακή Ψυχολόγος Mary Ainsworth (1913-1999) υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της σχέσης που αναπτύσσει το βρέφος με τη μητέρα του. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρία είδη δεσμού (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Όταν ο δεσμός είναι «ασφαλής» το παιδί έχει μεν δυσφορία όταν η μητέρα του απουσιάζει, αλλά την υποδέχεται με χαρά όταν επιστρέφει και συνεχίζει χωρίς δυσκολία τα παιχνίδια του. Ένας άλλος τύπος δεσμού, ο δεσμός τον οποίο ονομάζει «ανασφαλή, τύπου αποφυγής», το παιδί παρουσιάζει συμπεριφορές συναισθηματικής αλλά και φυσικής απομάκρυνσης από τη μητέρα. Παρατηρείται αδιαφορία και την «αποφεύγει» όταν αυτή επιστρέφει. Τον τρίτο τύπο δεσμού αποκαλεί «ανασφαλή, τύπου αμφιθυμίας», όταν το βρέφος έχει πολύ άγχος και είναι πολύ αναστατωμένο από την απουσία της μητέρας του και κατά την επιστροφή της την αντιμετωπίζει με θυμό και αποφεύγει να την πλησιάσει. Ένας τέταρτος τύπος δεσμού προστέθηκε αργότερα από τις Main και Solomon (Main & Solomon, 1990) ο οποίος ονομάστηκε «ανασφαλής, τύπου αποδιοργάνωσης». Ο δεσμός αυτός χαρακτηρίζεται από την περίεργη και μη σταθερή συμπεριφορά του παιδιού, με ανεπαρκείς κινήσεις και εκφράσεις, στερεοτυπίες, απραξία και γενική αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς. Το βρέφος, δηλαδή κατά την απουσία της μητέρας του δεν εκφράζει κανένα συναίσθημα και μοιάζει εντελώς αδιάφορο κατά την επιστροφή της, μη δείχνοντας καθόλου, ούτε το άγχος του, ούτε τα συναισθήματά του. Θεωρείται λοιπόν ότι ο τύπος δεσμού που αναπτύσσει ένα νήπιο με τη μητέρα του, επιδρά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του και στις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους: Τα παιδιά που έχουν ασφαλή δεσμό διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος τους, γίνονται κοινωνικά, αγαπητά, ενεργητικά, πιστεύουν στον εαυτό τους και προσαρμόζονται πιο εύκολα στις ανάγκες της ζωής. Στον αντίποδα τα παιδιά με ανασφαλή δεσμό είναι αγχώδη, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν τα καταφέρνουν εύκολα στις παρέες, είναι ευερέθιστα και προσαρμόζονται δυσκολότερα στις διάφορες καταστάσεις.

Συνοψίζοντας, μπορεί να λεχθεί ότι όλοι οι μεγάλοι ερευνητές και θεωρητικοί που ασχολήθηκαν με την νηπιακή ηλικία, πιστεύουν ότι το άγχος του νηπίου κατά την περίοδο της πρώτης ανεξαρτητοποίησης από την μητέρα του, είναι μια φυσιολογική εκδήλωση και ένα αναγκαστικό πέρασμα προς τη κοινωνικοποίηση του. Όπως τονίστηκε πιο πάνω είναι φυσικό και αναμενόμενο ότι όταν ένα νήπιο, κατά την πρώτη ένταξή του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, απομακρύνεται από τη μητέρα του (ή το υποκατάστατό της), να παρουσιάζει άγχος, φόβο και ανησυχία. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που το άγχος αυτό μπορεί να εξελιχθεί σε τρόμο ή / και πανικό και να εκφραστεί με υπερβολική ανησυχία και φόβο. Το παιδί τότε έχει και το άγχος ότι τα οικεία του πρόσωπα θα πάθουν κάτι κακό ή ότι το ίδιο μπορεί να πάθει κάτι κακό για παράδειγμα ότι μπορεί να το αρπάξουν ή ότι μπορεί να χαθεί, ότι θα πάθει κάποιο ατύχημα ή κάποια αρρώστια. Το παιδί αυτό θα αρνηθεί να φύγει από το σπίτι και να πάει στο σχολείο του ή οπουδήποτε αλλού. Μπορεί να είναι πολύ φοβισμένο και μερικές φορές να μην μπορεί ούτε στο σπίτι να μείνει εάν δεν βρίσκεται στον ίδιο χώρο με τους οικείους τους και κυρίως με τη μητέρα του. Μπορεί να φοβάται να κοιμηθεί μόνο του και μερικές φορές μπορεί να βλέπει εφιάλτες ή να παρουσιάζει διάφορες σωματικές ενοχλήσεις όπως πόνο στην κοιλιά ή στο κεφάλι. Μπορεί να παρουσιάζει έντονο κλάμα ή εκρήξεις θυμού. Το αποτέλεσμα είναι ο περιορισμός της κοινωνικοποίησης του και της σχολικής του ένταξης. Συχνά, εάν το παιδί δεν λάβει την πρόπευσα φροντίδα και θεραπεία, αυτή η δυσκολία μπορεί να συνεχιστεί και στην ενήλικη ζωή. Σε αυτές τις περιπτώσεις η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικού πλαισίου κρίνεται

<sup>1</sup>Τον όρο «attachment» μπορούμε να τον βρούμε μεταφρασμένο στα Ελληνικά είτε με τον όρο «δεσμός» είτε με τον όρο «προσκόλληση»

άκρως απαραίτητη και κάποιες φορές που το άγχος του παιδιού είναι αδύνατο να πλαισιωθεί, θεωρείται αναγκαία και η συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας όπως Παιδοψυχιάτρους, Ψυχολόγους, Κοινωνικούς Λειτουργούς κλπ.

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικές για το παιδί οι εμπειρίες που αποκτά αρχικά στο πλαίσιο της οικογένειάς του και στη συνέχεια στο πλαίσιο της Προσχολικής Δομής όπου πηγαίνει. Όπως γίνεται αντιληπτό από την ανασκόπηση του έργου των μεγάλων θεωρητικών, είναι πολύ σημαντικό η μητέρα και το παιδί να διαφοροποιούνται μεταξύ τους και ότι αυτό, μολονότι μπορεί να βιώνεται με οδυνηρό τρόπο και να προξενεί άγχος, διευρύνει τον κύκλο των σχέσεων που αποκτά σιγά-σιγά το παιδί με αποτέλεσμα τη σταδιακή του αυτονόμηση και ανεξαρτησία (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2009). Μέσα από αυτές τις εμπειρίες αποκτά τις δυνατότητες για μάθηση και κοινωνικοποίηση.

Οι Εκπαιδευτικοί των Προσχολικών Δομών, προσπαθούν να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν εκ των προτέρων τις προϋποθέσεις μιας καλής και εύκολης ένταξης των νηπίων μέσα από δραστηριότητες όπως αυτής του παιγνιδιού. Προσπαθούν με προσοχή, να κατασκευάσουν ένα νέο «ζεστό» και οικείο περιβάλλον, για όλα τα νήπια, μέσα στο οποίο αυτά να νιώθουν ασφάλεια, όπως στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Εκεί θα αποκτήσουν με φυσικό τρόπο και χωρίς άγχος και φόβο, νέες εμπειρίες. Προετοιμάζουν με προσοχή το περιβάλλον της Προσχολικής Δομής και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτό, από τα παιδιά. «Εκμεταλλεύονται» την *φυσική περιέργειά* τους για μάθηση και προσπαθούν να τους δημιουργήσουν κίνητρα κοινωνικοποίησης. Είναι επιθυμητό οι Παιδαγωγοί να έχουν σαν αρχή το σεβασμό του *προσωπικού ρυθμού* του κάθε παιδιού. Μερμούν για τη συνολικότερη οργάνωση δραστηριοτήτων αλλά και για το επιμέρους πρόγραμμα της κάθε ημέρας (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2009). Τα παιδιά αρχικά μέσα από τη *μίμηση* μαθαίνουν, προγραμματισμένα ή όχι, να χρησιμοποιούν τα ερεθίσματα που τους προσφέρονται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και από τους ενήλικες που τα περιβάλλουν. Σταδιακά μειώνεται το άγχος και ο φόβος τους και έτσι κατορθώνουν, να εργάζονται είτε μαζί με τους Παιδαγωγούς, είτε σε μικρές ομάδες, είτε και μόνα τους.

Μέσα στο πλαίσιο αυτών των προσπαθειών, καλούνται και οι γονείς να ενισχύσουν την προσπάθεια των Παιδαγωγών, παρέχοντάς τους χρήσιμες πληροφορίες για τις συνήθειες και τις δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί στη καθημερινότητά του. Η συνεργασία αυτή, μεταξύ γονέων και Εκπαιδευτικών, αρχικά αποβλέπει στην ενημέρωση των πρώτων αναφορικά με το πλαίσιο και περιεχόμενο της φοίτησης των νηπίων στην Προσχολική Δομή. Σε αυτές τις συναντήσεις συζητούνται οι προβληματισμοί και οι πιθανές δυσκολίες, όπως το άγχος που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά κατά την μεταβατική περίοδο. (Πανταζής, 1991). Στα πλαίσια αυτών των πρώτων συναντήσεων αρχίζει και η οργάνωση κάποιων δραστηριοτήτων που θα καθοδηγήσουν τους γονείς και τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008). Συχνά είναι προτεινόμενοι οι σταδιακοί αποχωρισμοί από τη μητέρα και το οικείο οικογενειακό περιβάλλον, πριν την ένταξη του παιδιού στην Προσχολική Δομή, με τη βοήθεια είτε μιας νταντάς είτε των παππούδων. Όπως επίσης οι επισκέψεις με το νήπιο στην Προσχολική Δομή για να εξοικειωθεί στο νέο περιβάλλον.

Εκτός από τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες λόγω του άγχους τους κρίνεται απαραίτητη και η προσπάθεια ένταξης και των παιδιών που ενδεχομένως παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2016) ή που προέρχονται από διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα και τα οποία έχουν διαφορετικά πολιτισμικά βιώματα (Dodge & Colker, 1992). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, ο Παιδαγωγός προσπαθεί να συνεργαστεί συστηματικά και εντατικά με τους γονείς του κάθε παιδιού, αποβλέποντας στο να αντιληφθεί όσο το δυνατό καλύτερα τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, ώστε να επιλέξει εξατομικευμένους και ρεαλιστικούς στόχους που να είναι σε αντιστοιχία με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του (Δαφέρμου et al, 2016). Σχετικά με αυτό, στον *Οδηγό του Νηπιαγωγού* αναφέρονται τα λόγια του Loris Malaguzzi για τον ρόλο και το έργο του Παιδαγωγού: «*Δουλειά μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να επικοινωνήσουν με τον κόσμο, αναπτύσσοντας όλο το δυναμικό τους, όλες τους τις δυνάμεις και όλους τους τρόπους έκφρασης, υποσκελίζοντας όλα τα πιθανά εμπόδια*».

Όπως είναι κατανοητό ο τρόπος με τον οποίο, το κάθε εκπαιδευτικό προσχολικό πλαίσιο, πλαισιώνει τα νήπια και το άγχος που μπορεί να παρουσιάζουν, εξαρτάται από τη θεωρητική προσέγγιση που ακολουθούν οι εργαζόμενοι σε αυτό και κυρίως οι έχοντες την επιστημονική ευθύνη (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2009). Οι Εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα και το εξωτερικό χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους για να βοηθήσουν στην προσαρμογή των νηπίων. Συνοπτικά θα μπορούσε να

λεχθεί ότι στη πλειονότητά τους οι προσχολικές δομές εκπαίδευσης, ακολουθούν μια «*παιδοκεντρική αντίληψη*» ένταξης και φοίτησης, μέσα από την οποία προάγονται ως στόχοι η ατομικότητα, η κοινωνικοποίηση, η αφομοίωση και η ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών (Κουτσοβάνου, 1996, Ντολιοπούλου, 2005).

Μοιάζει ότι ακολουθούνται διεθνώς δύο μέθοδοι διευθέτησης της μετάβασης και της προσαρμογής του παιδιού στην Προσχολική Δομή οι οποίοι περιστρέφονται γύρω από την εξέλιξη και τη διαχείριση της σχέσης του παιδιού με τη μητέρα του. Στην πρώτη περίπτωση η μετάβαση από το σπίτι στην Προσχολική Δομή γίνεται με την παρουσία της μητέρας. Αυτός ο τρόπος διαχείρισης βασίζεται κυρίως στη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby, η οποία αναφέρθηκε παραπάνω (Bowlby, 1973). Σκοπός της είναι να επιτύχει το νήπιο να δημιουργήσει μια σχέση ασφαλούς προσκόλλησης με τον Παιδαγωγό, με την «*παρουσία της μητέρας*», η οποία βρίσκεται εκεί χωρίς να συμμετέχει ενεργά και στη συνέχεια βαθμιαία αποχωρεί αφήνοντας το παιδί μόνο με τον Παιδαγωγό. Στη δεύτερη περίπτωση το νήπιο προσαρμόζεται σταδιακά χωρίς την «*παρουσία της μητέρας*». Παραμένει σταδιακά όλο και περισσότερο χρονικό διάστημα στην Προσχολική Δομή. Η διαχείριση του χρονικού διαστήματος αυτού εξαρτάται από την ηλικία του. Συνήθως η πλήρης ένταξη επιτυγχάνεται μετά από δύο εβδομάδες. Αυτή η δεύτερη επιλογή μοιάζει να είναι η πιο διαδεδομένη στον Ελλαδικό χώρο (Bark, Baukhage & Cierka, 2016). Επίσης, κατά την περίοδο της προσαρμογής, πολλά προσχολικά πλαίσια προάγουν τη χρήση, από το παιδί, ενός αντικείμενου, όπως ένα κουκλάκι ή ένα αντικείμενο της μαμάς, το οποίο λειτουργεί ως ένα μεταβατικό αντικείμενο που προσφέρει ασφάλεια, με την έννοια, που δίνει ο Winnicott σε αυτά τα αντικείμενα (Winnicott, 1971). Με την πάροδο του χρόνου και όσο το παιδί εξοικειώνεται στο νέο περιβάλλον η ανάγκη του για μεταβατικά αντικείμενα μειώνεται. Στα πλαίσια επίσης της «*Εξατομικευμένης Φροντίδας Α.3.1*», για το κάθε παιδί ανάλογα με τις ανάγκες του, κάποιες φορές η φυσική επαφή είναι απαραίτητη στη μικρή παιδική ηλικία, όπως για παράδειγμα μια αγκαλιά ή η οπτική επαφή από χαμηλά, πλησιάζοντας το παιδί (Ostrosky & Jung, 2005). Αυτός ο τρόπος διαχείρισης βοηθά το παιδί να αποσπαστεί από το άγχος του, να νιώσει ασφάλεια και να αποκτήσει σταδιακά εμπιστοσύνη και αυτονομία (Wilkerson, 1997).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί λοιπόν ότι η συστηματική επαφή των Παιδαγωγών με τους γονείς αποβλέπει στην ενημέρωση, στη συμβουλευτική και στην καθοδήγηση και για τις δύο πλευρές. Στοιχεία όπως ο *κοινός προγραμματισμός*, μέσα από συχνή επαφή μεταξύ γονιών και Παιδαγωγών, η *ενεργή εμπλοκή* των πρώτων, στις δράσεις του προσχολικού πλαισίου, η *τακτική τους ενημέρωση* μέσα από προγραμματισμένες ή μη συναντήσεις, καθιστούν τη συνεργασία αυτή κομβικής σημασίας για την καλύτερη διαχείριση του άγχους που παρουσιάζουν τα νήπια και κατά συνέπεια την ομαλή ένταξή τους στην Προσχολική Δομή.

## Μεθοδολογία της Έρευνας

### *Διαμόρφωση των Υποθέσεων Εργασίας*

Σε αυτή την έρευνα ελέγχεται κατά πόσο οι Εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Αγωγής, που έχουν τη δυνατότητα συστηματικής παρατήρησης άρα και γνώσης της πραγματικότητας των νηπίων (Layne, Bernstein & March, 2006; Stanger & Lewis, 1993), κάνουν ή δεν κάνουν χρήση κάποιων «*Πρακτικών Διαχείρισης (Α)*» του άγχους που εκδηλώνουν τα νήπια κατά τη διαδικασία ένταξης τους στο ημερήσιο πρόγραμμα της Προσχολικής Δομής και εάν αυτές οι «*Πρακτικές Διαχείρισης Α*» επηρεάζονται (ή όχι) από κάποιους «*Δημογραφικούς Παράγοντες Β*» των εκπαιδευτικών. Εξετάζονται λοιπόν *δύο διαστάσεις* :

Η πρώτη διάσταση αφορά τις «*Πρακτικές Διαχείρισης Α*» (ή τρόπους διαχείρισης), από τους Εκπαιδευτικούς, του άγχους του νηπίου κατά τον αποχωρισμό του από το οικογενειακό περιβάλλον για την ένταξή του στην Προσχολική Δομή. Για την έρευνά μας επιλέχθηκαν να εξετασθούν τρεις «*Πρακτικές Διαχείρισης Α*» του άγχους μετάβασης του νηπίου, από την οικογένεια στην Προσχολική Δομή. Η καθεμία από αυτές αποτελείται από δύο επιμέρους «*Πρακτικές Διαχείρισης Α*»:

Η πρώτη «*Πρακτική Διαχείρισης Α*» ονομάστηκε «*Γνωριμία, πριν από την φοίτησή του νηπίου στην Προσχολική δομή Α.1*» και αποτελείται από δυο επιμέρους είδη γνωριμιών: τη «*γνωριμία και την ενδεδειγμένη συζήτηση του Εκπαιδευτικού (ή του υπεύθυνου της Προσχολικής Δομής) με τους*

γονείς, πριν από την φοίτησή του νηπίου στην Προσχολική δομή A.1.1» (την οποία εν συντομία θα ονομάζουμε : «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με τους γονείς A.1.1») και τη «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με το ίδιο το νήπιο, πριν από την φοίτησή του νηπίου στην Προσχολική δομή, με την παρουσία των γονέων του A.1.2» (την οποία εν συντομία θα ονομάζουμε «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με το νήπιο A.1.2»), (πρόκειται δηλαδή για δυο Εξαρτημένες Μεταβλητές).

Η δεύτερη ονομάστηκε «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «Ασφαλής Μετάβαση A.2» από το σπίτι στην Προσχολική Δομή, και αποτελείται επίσης από δυο επιμέρους «Πρακτικές Διαχείρισης Α»: την «Παρουσία της μητέρας A.2.1» κατά την έναρξη της φοίτησης του νηπίου και τη «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου A.2.2» (Nakaoka, 2014; Winnicott, 1971) (πρόκειται δηλαδή για δυο ακόμη Εξαρτημένες Μεταβλητές).

Η τρίτη ονομάστηκε «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «Συναισθηματική Φροντίδα A.3» (Pepito, & Montalbo 2019) από τον Εκπαιδευτικό Προσχολικής Αγωγής και αποτελείται και αυτή από δυο επιμέρους «Πρακτικές Διαχείρισης Α» : την «Εξατομικευμένη φροντίδα A.3.1» που αφορά όλα τα νήπια και την «Ιδιαίτερη φροντίδα A.3.2» για τα νήπια που εκδηλώνουν άγχος κατά τη μετάβαση τους από το οικογενειακό περιβάλλον στην Προσχολική Δομή (πρόκειται δηλαδή για δυο επιπλέον Εξαρτημένες Μεταβλητές. Υπάρχουν δηλαδή συνολικά έξι Εξαρτημένες Μεταβλητές).

Η δεύτερη διάσταση αφορά τους «Δημογραφικούς Παράγοντες Β» του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για την έρευνά μας επιλέχθηκαν να εξετασθούν δύο «Δημογραφικοί Παράγοντες Β» Ο κάθε ένας από αυτούς αποτελείται από δύο επιμέρους δημογραφικά στοιχεία:

Ο πρώτος *Δημογραφικός Παράγοντας ονομάστηκε «Χρονική Πραγματικότητα Β.1»* του εκπαιδευτικού προσωπικού και αποτελείται από την «Ηλικία Β.1.1» του (έως 35 ετών, από 36 έως 50 ετών και από 51 έως 67 ετών) και από τα «Έτη Προϋπηρεσίας Β.1.2» του (έως δέκα έτη, από έντεκα έως 20 έτη και από 21 και άνω έτη) του Εκπαιδευτικού στις Προσχολικές Δομές (πρόκειται δηλαδή για δύο Ανεξάρτητες Μεταβλητές).

Ο δεύτερος ονομάστηκε «Δημογραφικός Παράγοντας: «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2» του εκπαιδευτικού προσωπικού και περιλαμβάνει την «Ειδικότητα Β.2.1» του (Νηπιαγωγός, Βρεφονηπιόκομος, και βοηθός Βρεφονηπιόκομου) και το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό και δεύτερο πτυχίο ή συμπληρωματικές σπουδές) (πρόκειται δηλαδή για άλλες δυο Ανεξάρτητες Μεταβλητές).

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποβλέπει στο να προσδιοριστεί ο ρόλος που παίζουν, αφενός η «Ηλικία Β.1.1» και τα «Έτη Προϋπηρεσίας Β.1.2» τα οποία συνθέτουν τον παράγοντα «Χρονική Πραγματικότητα Β.1» του εκπαιδευτικού προσωπικού Προσχολικής Εκπαίδευσης και αφετέρου ο ρόλος που παίζουν η «Ειδικότητα Β.2.1» και το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» τα οποία συνθέτουν τον παράγοντα «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2», πάνω στις «Πρακτικές Διαχείρισης Α» του άγχους που παρουσιάζει το νήπιο όταν αυτό βρίσκεται κατά τη διαδικασία της ένταξης στην προσχολική πραγματικότητα.

Το ζητούμενο λοιπόν της έρευνας (ή αλλιώς το ερευνητικό ερώτημα) διαμορφώνεται ως εξής: «Η «Χρονική πραγματικότητα Β.1» και η «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2» των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ή όχι τις «Πρακτικές Διαχείρισης Α» από τους Εκπαιδευτικούς, του άγχους που εκδηλώνει το νήπιο όταν καλείται να ενταχθεί στις Προσχολικές Δομές;».

Γίνεται αντιληπτό ότι η έρευνα δεν εξετάζει ούτε τον τύπο «δεσμού» των παιδιών με τους γονείς τους (Wood, Kiff, Jacobs, Ifekwunigwe & Piacentini, 2007), ούτε την διαδικασία ανατροφής τους από τους γονείς τους (Bakermans-Kranenburg, 2003; Stone, Otten, Soenens, Engels & Janssens, 2015), ούτε την εξάρτησή τους από τους Εκπαιδευτικούς τους (Murray & Murray, 2004; Coplan & Prakash, 2003) ούτε τις συνέπειες του άγχους στα ίδια τα παιδιά (Milrod et al. 2014); Lewinsohn, Holm-Denoma, Small, Seeley & Joiner T.E., 2008) ή τις οικογένειές τους και ούτε τις διαφορές εκδήλωσης του άγχους μεταξύ των νηπίων (Battaglia & al, 2016).

Μετά από τη παραπάνω παράθεση όλων των επιμέρους στοιχείων που απαρτίζουν την ερευνητική προσπάθεια, παρακάτω παρουσιάζονται οι υποθέσεις εργασίας:

1<sup>η</sup> υπόθεση εργασίας: Η «Χρονική Πραγματικότητα Β.1» των Εκπαιδευτικών - Παιδαγωγών της Προσχολικής Εκπαίδευσης επηρεάζει τις «Πρακτικές Διαχείρισης Α» του άγχους, που εκδηλώνουν τα νήπια κατά την ένταξή τους σε μια Προσχολική Δομή.

2<sup>η</sup> υπόθεση εργασίας: Η «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2» των Εκπαιδευτικών - Παιδαγωγών της Προσχολικής Εκπαίδευσης επηρεάζει τις «Πρακτικές Διαχείρισης Α» του άγχους που εκδηλώνουν τα νήπια κατά την ένταξή τους στην Προσχολική Δομή.



## Διαδικασία της Έρευνας

Για την επαλήθευση (ή μη) των παραπάνω υποθέσεων εργασίας συντάχθηκε ένα «κλειστόν απαντήσεων» ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε αφενός ερωτήσεις αναφορικά με τους «Δημογραφικούς Παράγοντες Β» αφετέρου περιελάμβανε ερωτήσεις που ελέγχουν τις «Πρακτικές Διαχείρισης Α» των νηπίων που εκδηλώνουν άγχος, με γνώμονα την παρουσίαση που έγινε πιο πάνω<sup>2</sup>. Όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές παρουσιάστηκαν, στο ερωτηματολόγιο, με τη μορφή κατηγορικών μεταβλητών (nominal variables) ενώ όλες οι εξαρτημένες με τη μορφή τακτικών μεταβλητών (ordinal variables).

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία αυτού του ερωτηματολογίου, σε ένα δείγμα Νηπιαγωγών (11ατόμων), Βρεφονηπιοκόμων (7 ατόμων) και βοηθών Βρεφονηπιοκόμων (4 ατόμων). Μετά, το ερωτηματολόγιο καταχωρήθηκε στο google forms και στάλθηκε στα email 1734, Νηπιαγωγών, Βρεφονηπιοκόμων και βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, από όλες της περιφέρειες της Ελλάδας<sup>3</sup>. Για να ελεγχθεί όσο το δυνατό περισσότερο η ομοιογένεια του δείγματος στάλθηκε μόνον σε δημόσιες Προσχολικές Δομές. Η συμμετοχή στο δείγμα και παιδαγωγών από ιδιωτικά νηπιαγωγεία και ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, θα διαμόρφωνε επιπλέον μεταβλητές που δεν θα μπορούσαν να ελεγχθούν παρά μόνο μέσω σύγκρισης των δύο διαφορετικών δειγμάτων των συμμετεχόντων. Μία τέτοια όμως διερεύνηση αντιβαίνει το ερευνητικό περίγραμμα που έχει τεθεί μέσα από την προβληματική της έρευνας.

Συμπληρώθηκαν 701 (40,5%) ερωτηματολόγια, ποσοστό που θεωρείται ικανοποιητικό. Από αυτά αφαιρέθηκαν 17 (2,5%) ερωτηματολόγια λόγω ελλιπούς συμπλήρωσης. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων, στα οποία έγινε η στατιστική ανάλυση, είναι 684.

## Παρουσίαση του Δείγματος

Από τους συνολικά 684 Εκπαιδευτικούς/Παιδαγωγούς της Προσχολικής Αγωγής σχετικά με την «Ειδικότητα Β.2.1» τους, οι 363 (53,1%) είναι Νηπιαγωγοί, οι 254 (37,1%) είναι Βρεφονηπιοκόμοι και οι 67 (9,8%) είναι βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι.

Οι 394 (57,6%) Εκπαιδευτικοί/Παιδαγωγοί του δείγματός, εργάζονται σε Παιδικούς Σταθμούς ενώ οι 290 (42,4%) εργάζονται σε Νηπιαγωγεία.

Επίσης, 5 Εκπαιδευτικοί/Παιδαγωγοί που συμμετέχουν στην έρευνα, από το σύνολο των 684, είναι άνδρες και 679 είναι γυναίκες.

Αναφορικά με την «Ηλικία Β.1.1» των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι 173 (25,3%) είναι έως 35 ετών, 395 (57,7%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 36 και 50 ετών και 116 (17%) Εκπαιδευτικοί/Παιδαγωγοί είναι από 51 έως 67 ετών.

Αναφορικά με τα «Έτη Προϋπηρεσίας Β.1.2» των συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών/Παιδαγωγών, οι 220 (32,2%) εργάζονται σε Προσχολικές Δομές έως 10 χρόνια, 294 (43%) από 11 έως 20 χρόνια και 170 (24,8%) εργάζονται από 21 και πάνω έτη στην Προσχολική Αγωγή.

Τέλος, αναφορικά με το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» των συμμετεχόντων, 354 (51,8%) Εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει βασικό πτυχίο σπουδών ενώ 55 (8%) Εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει και δεύτερο πτυχίο σπουδών. Επίσης 208 (30,4%) από το δείγμα, έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, ενώ 13 (2%) συμμετέχοντες έχει εκπονήσει διδακτορική διατριβή. Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι το ένα τρίτο του πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα έχει προχωρήσει σε μεγαλύτερο, από το βασικό πτυχίο, «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2». Υπάρχουν και 54 (7,9%) Εκπαιδευτικοί, που έχουν ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης (στα Ι.Ε.Κ).

<sup>2</sup> Διευκρινίζεται ότι όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι κατηγορικές ενώ όλες οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι τακτικού μεγέθους (ordinal) της κλίμακας Likert, από τον αριθμό 1, που αντιπροσωπεύει το καθόλου, έως τον αριθμό 5, που αντιπροσωπεύει το πάρα πολύ.

<sup>3</sup> Τα email αυτά παραχωρήθηκαν από τις αρμόδιες, ανά περιφέρεια, αρχές με τη διαμεσολάβηση υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας αλλά και, σε πολλές περιπτώσεις, των κατά τόπων Δημοτικών Αρχών, υπηρεσίες τις οποίες ευχαριστούμε θερμά για την βοήθεια που προσέφεραν στην έρευνα αυτή.

Παρακάτω, στον Πίνακα 1, παρουσιάζεται ο αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα ανά Περιοχή. Το δείγμα μας είναι αντιπροσωπευτικό της πληθυσμιακής πραγματικότητας της κάθε μίας από τις 13 περιφερειακές ενότητες της Ελλάδος:

Περιοχή	Αριθμός συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών/Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής
Αττική	241 (35%)
Κεντρική Μακεδονία	123 (18%)
Ανατολική Μακεδονία & Θράκη	40 (5,8%)
Δυτική Μακεδονία	19 (περίπου 2,7%)
Ήπειρος	21 (3%)
Ιόνιοι Νήσοι	14 (2,6%)
Θεσσαλία	48 (7%)
Στερεά Ελλάδα	33 (4,8%)
Δυτική Ελλάδα	45 (6,5%)
Πελοπόννησος	38 (5,5%)
Βόρειο & Νότιο Αιγαίο	13 + 15 = 26 (3,8%)
Κρήτη	36 (5.3%)

**Πίνακας 1 :** Αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα ανά Περιοχή

## Παρουσίαση και Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Για το συστηματικό έλεγχο των δύο υποθέσεων εργασίας, πραγματοποιήθηκε χρήση περισσότερων τεστ στατιστικής ανάλυσης. Από την «πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης» (MANOVA) η οποία ελέγχει την ισχύ (ή όχι) των δύο υποθέσεων εργασίας, διαπιστώνεται ότι : η «Χρονική Πραγματικότητα Β.1» και η «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2» των Εκπαιδευτικών/Παιδαγωγών, που απαρτίζουν τους «Δημογραφικούς Παράγοντες Β» επηρεάζουν και τις τρεις «Πρακτικές Διαχείρισης Α» του άγχους του νηπίου από τους Εκπαιδευτικούς/Παιδαγωγούς. Η μοναδική εξαίρεση αφορά στο «Δημογραφικό Παράγοντα»: «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2» και πιο συγκεκριμένα το δημογραφικό στοιχείο «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» των συμμετεχόντων, το οποίο δεν ασκεί επιρροή στην τρίτη «Πρακτική Διαχείρισης Α» με την ονομασία «Συναισθηματική Φροντίδα Α.3». Πιο συγκεκριμένα από τις 24 εξαρτήσεις μεταξύ των τεσσάρων ανεξάρτητων και των έξι εξαρτημένων μεταβλητών προέκυψαν δεκαπέντε περιπτώσεις όπου αναδείχθηκαν σημαντικές στατιστικές εξαρτήσεις ενώ αντίθετα σε εννέα περιπτώσεις δεν παρουσιάστηκαν εξαρτήσεις.

Προσπαθώντας να σχηματισθεί μια πιο σαφής εικόνα της Ελληνικής πραγματικότητας της Προσχολικής Αγωγής, σε σχέση με το ποιες «Πρακτικές Διαχείρισης Α» επιλέγουν οι Εκπαιδευτικοί/Παιδαγωγοί ώστε να αντιμετωπίσουν την εκδήλωση άγχους των νηπίων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση («συστάδων») και στις έξι αυτές «Πρακτικές Διαχείρισης Α» δηλαδή και στις έξι Εξαρτημένες Μεταβλητές). Αποτέλεσμα της ανάλυσης αυτής ήταν η διαμόρφωση δύο ομάδων: της ομάδας που εφαρμόζει τη κάθε μια «Πρακτική Διαχείρισης» και της ομάδας που ΔΕΝ την εφαρμόζει.

Στον παρακάτω Πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτών των δύο ομάδων μαζί με τον αριθμό των Εκπαιδευτικών που είτε εφαρμόζει είτε ΔΕΝ εφαρμόζει τη κάθε μια από τις «Πρακτικές Διαχείρισης Α» του άγχους των νηπίων. Για την κατανόηση αυτών των δεδομένων, παρακάτω γίνεται χρήση των «Πίνακοειδών διασταυρώσεων»:

«Πρακτικές Διαχείρισης Α» του άγχους του νηπίου από τους Εκπαιδευτικούς	Είδος Πρακτικής	Σύνολο Εκπαιδευτικών που εφαρμόζει τις «Πρακτικές Διαχείρισης Α»	Σύνολο Εκπαιδευτικών που ΔΕΝ εφαρμόζει τις «Πρακτικές Διαχείρισης Α»
«Γνωριμία Α.1»	«του Εκπαιδευτικού με τους γονείς Α.1.1»	455	229
«Γνωριμία Α.1»	«του Εκπαιδευτικού με το νήπιο Α.1.2»	333	351
«Ασφαλής Μετάβαση Α.2»	«Παρουσία της μητέρας Α.2.1» κατά την έναρξη της φοίτησης	97	587
«Ασφαλής Μετάβαση Α.2»	«Χρήση μεταβατικού αντικειμένου Α.2.2»	504	180
«Συναισθηματική Φροντίδα Α.3»	«Εξατομικευμένη φροντίδα Α.3.1» για όλα τα νήπια	467	217
«Συναισθηματική Φροντίδα Α.3»	«Ιδιαίτερη φροντίδα Α.3.2» για τα νήπια που εκδηλώνουν άγχος	391	293

**Πίνακας 2 :** Ομαδοποίηση των απαντήσεων του Δείγματος (στις έξι Εξαρτημένες Μεταβλητές)

Από τον παραπάνω Πίνακα διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία εφαρμόζει αυτές τις «Πρακτικές Διαχείρισης Α». Παρακάτω εξετάζεται ενδελεχώς η επίδραση των «Δημογραφικών Παραγόντων Β» πάνω στις «Πρακτικές Διαχείρισης Α» .

Α.1 : Αρχικά εξετάζεται η επίδραση των «Δημογραφικών Παραγόντων(Β)» : «Χρονική Πραγματικότητα Β.1»<sup>4</sup> και «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2»<sup>5</sup> πάνω στην «Πρακτική Διαχείρισης(Α)» : «Γνωριμία του Εκπαιδευτικού πριν την φοίτηση Α.1»<sup>6</sup>.

Από τον Πίνακα 1, γίνεται αντιληπτό ότι όσον αφορά τη «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με τους γονείς Α.1.1» εφαρμόζεται σε ποσοστό 66,5% από το δείγμα, ενώ το 33,5% του δείγματος δεν την εφαρμόζει. Αντίθετα, η «Πρακτική Διαχείρισης Α» : «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με το νήπιο Α.1.2» εφαρμόζεται σε ποσοστό 48,7% και δεν εφαρμόζεται σε ποσοστό 51,3%.

Διαπιστώνεται αφενός ότι η «Πρακτική Διαχείρισης Α» : «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με τους γονείς Α.1.1» επηρεάζεται από τους «Δημογραφικούς Παράγοντες Β» : «Ετη Προϋπηρεσίας Β.1.2», «Ειδικότητα Β.2.1» και «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2»των Εκπαιδευτικών, αφετέρου ότι «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με το νήπιο Α.1.2» επηρεάζεται μόνον από το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» των Εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την διάσταση «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2», οι «πινακοειδείς διασταυρώσεις» φανερώνουν ότι οι 94 (26.6%) από τους 354 Εκπαιδευτικούς, που έχουν μόνον βασικό πτυχίο σπουδών δεν εφαρμόζουν καθόλου την «Πρακτική Διαχείρισης Α»: της πρότερης

<sup>4</sup> Αποτελείται από την «Ηλικία Β.1.1» και τα «Ετη Προϋπηρεσίας Β.1.2»

<sup>5</sup> Αποτελείται από την «Ειδικότητα Β.2.1» και το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2»

<sup>6</sup> Επηρεάζεται στη «γνωριμία των Εκπαιδευτικών με τους γονείς Α.1.1» και στη «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με το νήπιο Α.1.2» πριν την φοίτηση του στην Προσχολική Μονάδα.

«γνωριμίας του Εκπαιδευτικού με το νήπιο Α.1.2», αλλά και το αντίθετο συμβαίνει και πάλι για ένα αντίστοιχο ποσοστό 26.5% (δηλαδή οι 94 από τους 354) το οποίο εφαρμόζει «σχεδόν πάντα» την «Πρακτική Διαχείρισης» της πρότερης «γνωριμίας του Εκπαιδευτικού με το νήπιο Α.1.2» κατά την ένταξη του στην Προσχολική Δομή.

Αναφορικά με τους Εκπαιδευτικούς που έχουν δεύτερο τίτλο σπουδών, σε ποσοστό 14,5 % (8 στους 55) δεν εφαρμόζουν τη «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με το νήπιο Α.1.2», σε αντίθεση με ένα ποσοστό 9% (5 στους 55) το οποίο την εφαρμόζει.

Οι Εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών δεν εφαρμόζουν καθόλου αυτή την «Πρακτική Διαχείρισης» σε ποσοστό 19,7% (41 στους 208) ενώ υπερτερεί το ποσοστό των Εκπαιδευτικών που την εφαρμόζουν σχεδόν πάντα 34% (72 στους 208).

Οι Εκπαιδευτικοί που έχουν επαγγελματική κατάρτιση (ΙΕΚ) δεν εφαρμόζουν καθόλου την πρακτική «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με το νήπιο Α.1.2» κατά την ένταξη του στην Προσχολική Δομή, σε ποσοστό 14,8% (8 στους 55) ενώ ένα μεγαλύτερο ποσοστό 40% (22 στους 54) την εφαρμόζουν σχεδόν πάντα.

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η επίδραση που ασκείται στην επιλογή (ή μη) από τους Εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής της «Πρακτικής Διαχείρισης Α»: «Γνωριμία των νηπίων Α.1.2», πριν από τη φοίτησή τους στην Προσχολική Δομή, δεν επηρεάζεται από το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» τους.

Α.2 : Στη συνέχεια εξετάζεται η επίδραση των «Δημογραφικών Παραγόντων Β» : «Χρονική Πραγματικότητα Β.1» και «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2» πάνω στην «Πρακτική Διαχείρισης Α » : «Ασφαλής Μετάβαση Α.2»<sup>7</sup>.

Από τον Πίνακα 1, γίνεται αντιληπτό αναφορικά με την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 587 (86%) Εκπαιδευτικοί/Παιδαγωγοί, δεν χρησιμοποιούν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στην Προσχολική Δομή, για να διαχειριστούν το άγχος του νηπίου κατά την έναρξη της φοίτησης του στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής, ενώ μόνον 97 (14%) την εφαρμόζουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτές οι πολύ λίγες περιπτώσεις παρουσιάζονται μόνον στους Παιδικούς Σταθμούς, ενδεχομένως γιατί το παιδί είναι αδύνατον να εγκαταλείψει την αγκαλιά της μητέρας του για ένα πολύ βραχύ χρονικό διάστημα (Nakaoka, 2014). Διαπιστώνεται δηλαδή ότι, παρά το γεγονός του ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων εργάζεται σε Παιδικούς Σταθμούς, όπου τα νήπια που ξεκινούν να φοιτούν εκεί είναι μικρότερης ηλικίας, υπάρχει συστηματική «άρνηση», από μέρους τους, στο να επιτρέψουν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στο χώρο της Προσχολικής Δομής.

Εξετάζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, με τη βοήθεια των «Πινακοειδών διασταυρώσεων»<sup>8</sup>, διαπιστώνεται αναφορικά με την «Ειδικότητα Β.2.1» των συμμετεχόντων στην έρευνα, ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν επιτρέπουν την παρουσία της μητέρας κατά την περίοδο ένταξης του νηπίου στην Προσχολική Δομή. Πιο συγκεκριμένα, οι Νηπιαγωγοί είναι πολύ πιο αυστηροί σε σχέση με τις άλλες δύο «ειδικότητες» αναφορικά με το να επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1», κατά τη διάρκεια της ένταξης του νηπίου στην Προσχολική Μονάδα. Πιο συγκεκριμένα από τους 363, οι 223 (61,4%) από αυτούς δεν επιτρέπουν καθόλου την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1». Αντίθετα, από τους 254 Βρεφονηπιοκόμους, οι 122 (48%) αυτής της κατηγορίας, απαγορεύουν ρητώς την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στο χώρο της Προσχολικής Μονάδας. Τέλος από τους 67 βοηθούς Βρεφονηπιοκόμων, οι 38 (56,7%) απαγορεύουν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στη Προσχολική Δομή. Σε μικρότερο ποσοστό λοιπόν, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, παρουσιάζουν πλήρη αποδοχή της «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στην Προσχολική Δομή. Πιο συγκεκριμένα οι 32 (8,8%) από τους 363 Νηπιαγωγούς, την επιτρέπουν αρκετές ή πάρα πολλές φορές, ενώ οι 57 (22,5 %) από τους 254 Βρεφονηπιοκόμους, την επιτρέπουν αρκετές ή πάρα πολλές φορές. Τέλος, οι 8 (12%) από τους 67 βοηθούς Βρεφονηπιοκόμων, την επιτρέπουν αρκετές ή πάρα πολλές φορές.

<sup>7</sup>Επιμερίζεται στην «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» κατά την ένταξη του νηπίου στην Προσχολική Μονάδα και στη «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου Α.2.2» κατά την περίοδο αυτή.

<sup>8</sup>Σημειώνεται εδώ ότι εκτός από την Πολλαπλή Ανάλυση Διακύμανσης (MANOVA), που θεωρήθηκε αναγκαία ένεκα του είδους των υποθέσεων εργασίας, χρησιμοποιήσαμε, στην έρευνα αυτή, την Περιγραφική Ανάλυση Διάκρισης, την Ανάλυση Συστάδων και την Περιγραφική Στατιστική με Πινακοειδείς διασταυρώσεις.

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών «ειδικοτήτων» των Εκπαιδευτικών/Παιδαγωγών αναφορικά με την «Πρακτική Διαχείρισης Α» : «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στην Προσχολική Μονάδα. Διαφαίνεται δηλαδή ότι υπάρχει σημαντική (στατιστικά) επιρροή της «Ειδικότητα Β.2.1» των Εκπαιδευτικών/Παιδαγωγών, που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, πάνω στην «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στην Προσχολική Μονάδα» κατά την περίοδο μετάβασης του νηπίου από το οικογενειακό του περιβάλλον στην Προσχολική Μονάδα.

Εξίσου σημαντική είναι η επιρροή, αναφορικά με την επιλογή της συγκεκριμένης «Πρακτικής Διαχείρισης Α» : «Παρουσία της μητέρας Α.2.1», που ασκεί και το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» των Εκπαιδευτικών. Οι 188 (53%) από τους 354 Εκπαιδευτικούς που έχουν μόνον βασικό πτυχίο, δεν επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» όταν το νήπιο εκδηλώνει άγχος. Όπως επίσης οι 35 (64%) από τους 55 Εκπαιδευτικούς που έχουν δεύτερο πτυχίο, δεν την επιτρέπουν. Οι 128 (61%) από τους 208 Εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, επίσης δεν επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1». Τέλος, οι 32 (59%) από τους 54 που έχουν παρακολουθήσει την επαγγελματική κατάρτιση (Ι.Ε.Κ) δεν επιτρέπουν, και αυτοί, την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στην Προσχολική Μονάδα. Αντίθετα, είναι μικρότερο το ποσοστό που επιτρέπει την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1». Πιο συγκεκριμένα οι 54 (15%) από τους 354 που διαθέτουν βασικό πτυχίο σπουδών, επιτρέπουν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Οι 8 (14%) από τους 55 συμμετέχοντες στην έρευνα που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο σπουδών, σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Οι 25 (12%) από τους 208 που διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών. Το 9% των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) (δηλαδή οι 5 στους 54) αυτού του πληθυσμού, επίσης επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1». Είναι άξιο λόγου, να σημειωθεί ότι οι 13 Εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα, έχουν άλλη συμπεριφορά αναφορικά με την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στην περίπτωση εκδήλωσης άγχους αποχωρισμού από το νήπιο αφού, οι 8 (δηλαδή το 61%) από αυτούς, άλλοτε επιτρέπουν και άλλοτε δεν επιτρέπουν, ενώ οι 5 (39%) επιτρέπουν πάντα την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» όταν το νήπιο εκδηλώνει άγχος.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται λοιπόν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τη χρήση της «Πρακτικής Διαχείρισης Α»: «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» από τους εκπαιδευτικούς, η οποία εξαρτάται από το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» τους.

Την ίδια (στατιστικά) σημαντική επιρροή ασκούν στην «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» και οι δύο «Δημογραφικοί Παράγοντες Β» που απαρτίζουν την «Χρονική Πραγματικότητα Β.1» των εκπαιδευτικών. Καταρχήν όσον αφορά στην «Ηλικία Β.1.1» των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής σε σχέση με την «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «Παρουσία της μητέρας Α.2.1», διαπιστώνεται ότι οι 87 (50%) που είναι έως 35 ετών, δηλαδή οι νεότεροι Εκπαιδευτικοί, από τους 173 αυτής της ηλικιακής κατηγορίας, δεν επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στην Προσχολική Μονάδα κατά την μεταβατική περίοδο ένταξης. Στην ηλικιακή κατηγορία 36 έως 50 ετών, οι 217 (55%) από τους 395 του συνόλου αυτής της κατηγορίας, δεν επιτρέπουν καθόλου την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1», ενώ οι 79 (68%) από τους 116 της ηλικιακής κατηγορίας 51 έως 67 ετών, δεν επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1». Αντίθετα, αναφορικά με την μειονότητα των Εκπαιδευτικών που επιτρέπει αυτή την πρακτική: Οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 35 ετών επιτρέπουν σε ποσοστό 17% (δηλαδή 29 στους 173), σχεδόν πάντα, την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1». Η ηλικιακή κατηγορία, 36-50 ετών, επιτρέπει, σχεδόν πάντα, κατά 11% (δηλαδή οι 45 στους 395) την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1». Τέλος η ηλικιακή κατηγορία, 51 έως 67 ετών, επιτρέπει την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στην Προσχολική Μονάδα κατά την μεταβατική περίοδο στην οποία το παιδί παρουσιάζει άγχος, σε ποσοστό 20% (δηλαδή οι 23 στους 116).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι οι νεότεροι, σε «ηλικία», Παιδαγωγοί είναι λιγότερο αυστηροί σε σχέση με την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στη σχολική μονάδα όταν το νήπιο εκδηλώνει άγχος, από ότι οι άλλες δύο ηλικιακές κατηγορίες. Αυτή η συμπεριφορά θα μπορούσε να ερμηνευτεί από τη σκοπιά της «μικρής» γνώσης των νέων Παιδαγωγών αναφορικά με την ψυχική υγεία των νηπίων (Egger & Angold, 2006; Giannakopoulos & al. 2014) αλλά και ως αποφυγή ρήξης των νέων Παιδαγωγών με τους γονείς (Bayer & al. 2011) οι οποίοι δεν είναι και αυτοί ενήμεροι με την ψυχική ανάπτυξη των παιδιών τους (Zubrick, Smith, Nicholson, Sanson & Jackiewicz, 2008). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία Εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις δύο ακραίες

συμπεριφορές αναφορικά με την «Παρουσία της μητέρας A.2.1» στην Προσχολική Μονάδα. Από την μία, είναι η ποσοστιαία μεγαλύτερη κατηγορία (68%) που αρνείται να επιτρέψει την «Παρουσία της μητέρας A.2.1» ενώ ταυτόχρονα είναι πάλι η μεγαλύτερη σε ποσοστά ηλικιακή κατηγορία (20%), σε σχέση με τις άλλες δύο ηλικιακές κατηγορίες, που επιτρέπει την «Παρουσία της μητέρας A.2.1» στην Προσχολική Μονάδα όταν το νήπιο κατά την περίοδο ένταξής του εκεί, παρουσιάζει άγχος. Αυτή η οξύμωρη συμπεριφορά της ηλικιακής κατηγορίας, 51-67 ετών, θα μπορούσε να ερμηνευτεί, με γνώμονα μέρους βιβλιογραφικών αναφορών, ως η επιθυμία από τους μεγαλύτερους Εκπαιδευτικούς της «μη ρήξης» με τις οικογένειες των νηπίων (Delcarmen-Wiggins & Carter, 2001; Jones, Eisenberg, Fabes & MacKinnon, 2002), ενώ, από την άλλη μεριά, η συμπεριφορά των μεγαλύτερου ποσοστού των Εκπαιδευτικών αυτών, που δεν επιτρέπει την «Παρουσία της μητέρας A.2.1», ως συστηματική γνώση, ένεκα της εμπειρίας τους η οποία έχει ως αποτέλεσμα την διαχείριση του άγχους και γενικότερα της ψυχικής υγείας του νηπίου (Weare & Nind, 2011; WHO, 1997), χωρίς την ανάγκη της «Παρουσία της μητέρας A.2.1» του στην Προσχολική Δομή.

Όσον αφορά στα «Έτη Προϋπηρεσίας B.1.2» των Εκπαιδευτικών σε Δομές Προσχολικής Αγωγής, διαπιστώνεται ότι οι Εκπαιδευτικοί/Παιδαγωγοί με εργασιακή εμπειρία έως 10 έτη, σε ποσοστό 52% (δηλαδή 115 Εκπαιδευτικοί από τους 220) αυτής της ομάδας εκπαιδευτικής εμπειρίας, δεν επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας A.2.1» στην Προσχολική Μονάδα όταν το νήπιο εκδηλώνει άγχος κατά τη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στην Προσχολική Δομή. Οι 174 (59%), από τους 294 Εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτική προϋπηρεσία από έντεκα έως είκοσι έτη, δεν επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας A.2.1», ενώ οι 95 (56%) Εκπαιδευτικοί από τους 170 που ανήκουν στην ομάδα εργασιακής εμπειρίας από 21 έτη και πάνω, δεν επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας A.2.1». Στην άλλη πλευρά, αναφορικά με τους Εκπαιδευτικούς που επιτρέπουν την «Παρουσία της μητέρας A.2.1», βρίσκονται οι Εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως δέκα έτη, σε ποσοστό 17% (37 Εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής), ενώ οι Εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη, την επιτρέπουν σε ποσοστό μόνο 7,5% (22 Εκπαιδευτικοί στους 294). Τέλος, οι Εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από είκοσι ένα και πλέον έτη εργασίας επιτρέπουν σε ποσοστό 22% (38 Εκπαιδευτικοί στους 170).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι και στην περίπτωση αυτή διαπιστώνεται ότι οι μεγαλύτεροι σε εκπαιδευτική εμπειρία, που έχουν δηλαδή περισσότερα «Έτη Προϋπηρεσίας B.1.2» άρα και σε ηλικία εμφανίζουν μια «διπλή» εικόνα: αφενός να απαγορεύουν την «Παρουσία της μητέρας A.2.1» σε σημαντικό ποσοστό αλλά και να την επιτρέπουν σε ποσοστό μεγαλύτερο από ότι οι άλλες δύο ηλικιακές κατηγορίες.

Σε αντίθεση με την «Παρουσία της μητέρας A.2.1» στην Προσχολική Μονάδα οι Εκπαιδευτικοί δείχνουν μια τελείως διαφορετική εικόνα όσον αφορά «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου A.2.2» όταν το νήπιο έχει άγχος για την περίοδο της ένταξης του στην Προσχολική Μονάδα.

Ο Πίνακας 2 δείχνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των Εκπαιδευτικών του δείγματος, 504 (73,7%) στους 684 Εκπαιδευτικούς, επιτρέπει την «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου A.2.2» από το νήπιο, ενώ οι 180 (26,3%) Εκπαιδευτικοί δεν την επιτρέπει. Από την ανάλυση MANOVA γίνεται αντιληπτό ότι μόνον οι «Δημογραφικοί Παράγοντες «Έτη Προϋπηρεσίας B.1.2» και «Ειδικότητα B.2.1» των Εκπαιδευτικών» επιδρούν στη διαμόρφωση της «Πρακτικής Διαχείρισης Α»: «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου A.2.2» από το νήπιο κατά την δύσκολη περίοδο της ένταξής του στην Προσχολική Μονάδα.

Από τα αποτελέσματα των Πινακοειδών διασταυρώσεων, διαπιστώνεται ότι οι Νηπιαγωγοί, σε ποσοστό 42,7% (155 από τους 363), επιτρέπουν, σχεδόν πάντα, στο νήπιο «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου A.2.2». Αλλά και οι άλλες δύο ειδικότητες είναι δεκτικές στη «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου A.2.2» από το νήπιο. Πιο συγκεκριμένα οι Βρεφονηπιοκόμοι, σε ποσοστό 66% (168 στους 254) επιτρέπουν τη «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου A.2.2», όπως επίσης και οι βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι, σε ποσοστό 53,7% (36 από τους 67) δέχονται ή και παροτρύνουν το νήπιο να κάνει «Χρήση κάποιου μεταβατικού αντικειμένου A.2.2» για να βοηθηθεί όταν εκδηλώνει άγχος αυτή την περίοδο. Διαπιστώνεται ότι από τη μια μεριά, οι μικρότερες ηλικίες νηπίων έχει μεγαλύτερη ανάγκη κάποιου «μεταβατικού αντικειμένου A.2.2» ενώ από την άλλη οι Νηπιαγωγοί ίσως να μην έχουν τόσο μεγάλη ανάγκη να βοηθήσουν το νήπιο, με τη χρήση ενός τέτοιου «αντικειμένου». Επίσης, διαπιστώνεται και σε αυτή την περίπτωση μια διαφορετική επιλογή της «Πρακτικής Διαχείρισης Α»: «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου A.2.2» αναφορικά με την «Ειδικότητα B.2.1» των Εκπαιδευτικών

και με το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» τους, η οποία κρίνεται στατιστικά σημαντική από τη διαδικασία της ανάλυσης πολλαπλής διακύμανσης (MANOVA).

Όσον αφορά στον Δημογραφικό Παράγοντα Β.1 «Ετη Προϋπηρεσίας Β.1.2» διαπιστώνεται και εδώ μια σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων του, σε σχέση με την επίδραση που έχει στο να επιτρέπουν οι Εκπαιδευτικοί τη «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου Α.2.2» από τα νήπια όταν αυτά εκδηλώνουν άγχος. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα με τη μικρότερη εργασιακή εμπειρία, δηλαδή με λιγότερα «Ετη Προϋπηρεσίας Β.1.2» μέχρι δέκα έτη, σε ποσοστό 55% (110 Εκπαιδευτικοί από τους 200) επιτρέπει στο νήπιο να βοηθηθεί με τη «Χρήση κάποιου μεταβατικού αντικειμένου Α.2.2» όταν είναι αγχωμένο. Η πιο έμπειρη από την προηγούμενη ομάδα, η ομάδα των Εκπαιδευτικών, με εμπειρία από έντεκα έως είκοσι έτη, επιτρέπει, σε ποσοστό 46%, τη «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου Α.2.2». Τέλος η πλέον έμπειρη ομάδα των Εκπαιδευτικών, που έχουν είκοσι ένα και πλέον έτη προϋπηρεσία, επιτρέπει σχεδόν πάντα, τη χρήση κάποιου «μεταβατικού αντικειμένου (Α.2.2)» σε ποσοστό 67% (114 από τους 170), στις περιπτώσεις εκδήλωσης άγχους από το νήπιο.

Από την ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης αναγνωρίζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση των «ετών προϋπηρεσίας» των Εκπαιδευτικών στην «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου Α.2.2» κατά τις δύσκολες στιγμές που το νήπιο παρουσιάζει άγχος. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι, η «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «Ασφαλής Μετάβαση Α.2» και οι δυο επιμέρους «Διαχειρίσεις» που είναι η «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» και η «Χρήση μεταβατικού αντικειμένου Α.2.2» από τους Εκπαιδευτικούς του δείγματός της παρούσας έρευνας, παρουσιάζουν μια πολύ διαφοροποιημένη αντίληψη και διαχειριστική αντιμετώπιση της εκδήλωσης του άγχους των νηπίων και αυτή είναι αποτέλεσμα της επίδρασης των «Δημογραφικών Παραγόντων(Β)» όπως αυτοί αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν πιο πάνω.

Α.3 Τέλος παρουσιάζεται παρακάτω η επίδραση των «Δημογραφικών Παραγόντων Β» που είναι η «Χρονική Πραγματικότητα Β.1»<sup>9</sup> και η «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2»<sup>10</sup> στην επιλογή (ή μη) «Πρακτικών Διαχείρισης Α» που έχουν την ονομασία «Συναισθηματική Φροντίδα Α.3»<sup>11</sup> από τους Εκπαιδευτικούς και αφορούν τα νήπια που παρουσιάζουν άγχος κατά την διάρκεια της ένταξής τους, στο νέο πλαίσιο που είναι η Προσχολική Δομή.

Από το Πίνακα 1 σε σχέση με τις δύο «Πρακτικές Διαχείρισης Α» του παράγοντα «Συναισθηματική Φροντίδα Α.3» που είναι η «Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1» και η «Ιδιαίτερη φροντίδα Α.3.2» των νηπίων που εκδηλώνουν άγχος, παρατηρείται μια τάση των Εκπαιδευτικών υπέρ της διαχείρισης με αυτούς τους τρόπους. Πράγματι, οι Εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 68% (467 στους 684) δηλώνουν ότι παρέχουν μια «Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1» σε όλα τα νήπια ανεξαιρέτως, ενώ σε ποσοστό 57% (391 στους 684 συμμετέχοντες) υποστηρίζουν ότι αναπτύσσουν επιπλέον και μια «Ιδιαίτερη φροντίδα Α.3.2» προς τα νήπια που εκδηλώνουν άγχος. Η «Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1» των νηπίων επηρεάζεται από τα «Ετη Προϋπηρεσίας Β.1.2» και από την «Ειδικότητα Β.2.1» των Εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση των Πινακοειδών διασταυρώσεων παρατηρούνται τα παρακάτω ποσοστά ανά ομάδα Εκπαιδευτικών σε σχέση με την επίδραση που έχουν τα «Ετη Προϋπηρεσίας Β.1.2» τους στην εφαρμογή (ή μη) της «Εξατομικευμένης Φροντίδας Α.3.1» των νηπίων.

Η ομάδα των Εκπαιδευτικών που έχει «Ετη Προϋπηρεσίας Β.1.2» στην Προσχολική εκπαίδευση έως δέκα έτη, εφαρμόζει το συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης σε ποσοστό 65% (143 στο σύνολο των 220). Η ομάδα των Εκπαιδευτικών που έχει προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη εφαρμόζει σχεδόν πάντα την «Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1» σε ποσοστό 71% (209 στους 294 Εκπαιδευτικούς). Τέλος η ομάδα με είκοσι ένα και πλέον «Ετη Προϋπηρεσίας Β.1.2» εφαρμόζει την «Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1» σε ποσοστό 67,5% (115 στους 170 Εκπαιδευτικούς).

Αναφορικά με την επίδραση της «Ειδικότητας Β.2.1» των Εκπαιδευτικών, οι Πινακοειδείς διασταυρώσεις ανέδειξαν ότι οι Νηπιαγωγοί εφαρμόζουν την «Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1» των νηπίων σε ποσοστό 64,5% (234 στους 363 Νηπιαγωγούς), οι Βρεφονηπιοκόμοι σε ποσοστό 77,5% (197 στους 254 Βρεφονηπιοκόμους) και οι βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι την εφαρμόζουν σε ποσοστό

<sup>9</sup>Αποτελείται από την «Ηλικία Β.1.1» και τα «Ετη Προϋπηρεσίας Β.1.2»

<sup>10</sup>Αποτελείται από την «Ειδικότητα Β.2.1» και το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2»

<sup>11</sup>Επιμερίζεται στην «Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1» και στην «Ιδιαίτερη φροντίδα Α.3.2» των νηπίων.

54% (36 στους 67). Αναδεικνύεται ότι οι τελευταίοι (Βρεφονηπιοκόμοι) εφαρμόζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την «Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1» σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες που είναι οι Νηπιαγωγοί και οι βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι.

Σε σχέση τώρα με την «Πρακτική Διαχείρισης Α»: «Ιδιαίτερη φροντίδα Α.3.2» των νηπίων που εκδηλώνουν άγχος, διαπιστώνεται ότι μόνον ένας «Δημογραφικός Παράγοντας» επιδρά σε αυτή τη διαδικασία. Πρόκειται για την «Ηλικία Β.1.1» των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής Αγωγής. Οι Εκπαιδευτικοί με ηλικία έως 35 ετών εφαρμόζουν την «Ιδιαίτερη φροντίδα Α.3.2», στα νήπια που εκδηλώνουν άγχος, σε ποσοστό 55,5% (96 στους 173), η ηλικιακή ομάδα από 36 έως 50 ετών την εφαρμόζει σε ποσοστό 59,5% (235 στους 395) και τέλος η ηλικιακή ομάδα από 51 έως 67 ετών εφαρμόζει την συγκεκριμένη φροντίδα σε ποσοστό 51,7% (60 στους 116).

## Τελικά Συμπεράσματα

Από την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας προκύπτουν σημαντικές διαπιστώσεις αναφορικά με τις επιδράσεις που ασκούν οι δύο «Δημογραφικοί Παράγοντες» με τις ονομασίες «Χρονική Πραγματικότητα Β.1» (δηλαδή η «Ηλικία Β.1.1» και τα «Έτη Προϋπηρεσίας Β.1.2») και «Εκπαιδευτική Ταυτότητα Β.2» (δηλαδή η «Ειδικότητα Β.2.1» και τα «Έτη Προϋπηρεσίας Β.1.2» των Εκπαιδευτικών πάνω στις επιλογές «Πρακτικών Διαχείρισης», που κάνουν για να στηρίζουν τα νήπια και να αντιμετωπίσουν τις εκδηλώσεις άγχους τους κατά την μετάβασή τους από το οικείο οικογενειακό τους περιβάλλον στο νέο και άγνωστο για αυτά περιβάλλον της Προσχολικής Αγωγής.

Σε γενικές γραμμές, η πλειοψηφία των Παιδαγωγών δεν πιστεύει ότι η «γνωριμία του Εκπαιδευτικού με το νήπιο Α.1.2», πριν από την ένταξή του στην Προσχολική Δομή, είναι μια χρήσιμη «Πρακτική Διαχείρισης» του νηπίου που παρουσιάζει άγχος λόγω της μετάβασης του από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον στο άγνωστο περιβάλλον της Προσχολικής Δομής.

Ένα άλλο στοιχείο που θα μπορούσε να υπογραμμιστεί είναι η ύπαρξη πληθώρας πληροφοριών αναφορικά με την «Πρακτική Διαχείρισης Α»: Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στον χώρο της Προσχολικής Δομής. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται η διαπίστωση ότι αφενός οι Παιδαγωγοί της Προσχολικής Αγωγής όλων των «Ειδικοτήτων» αποφεύγουν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αυτήν την «Πρακτική Διαχείρισης». Επίσης, μοιάζει ότι υπάρχει επίδραση της «Ειδικότητας» του Παιδαγωγού και πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τους Νηπιαγωγούς, οι οποίοι την αποφεύγουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι Βρεφονηπιοκόμοι και οι Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι. Η επιλογή της επίσης εξαρτάται από το «Επίπεδο Σπουδών Β.2.2» των Παιδαγωγών όπως και από την «Ηλικία» τους όπου, πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι νεότεροι, σε ηλικία, Παιδαγωγοί είναι λιγότερο αυστηροί σε σχέση με την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στην Προσχολική Μονάδα, όταν το νήπιο εκδηλώνει άγχος, από ότι οι δύο άλλες ηλικιακές κατηγορίες Παιδαγωγών. Να σημειωθεί ακόμη ότι αυτοί που έχουν περισσότερα «Έτη Προϋπηρεσίας Β.1.2» εμφανίζουν μια «διπλή» εικόνα: αφενός, σε σημαντικό ποσοστό, να μην επιθυμούν την «Παρουσία της μητέρας Α.2.1» στον χώρο της Προσχολικής Δομής, αφετέρου όμως να την επιτρέπουν σε ποσοστό μεγαλύτερο από ότι οι άλλες δύο ηλικιακές κατηγορίες.

Μια άλλη παρατήρηση, άξια να υπογραμμισθεί είναι ότι οι Εκπαιδευτικοί όλων των «Ειδικοτήτων» κάνουν κατά κόρον «Χρήση μεταβατικών αντικείμενων Α.2.2», για να βοηθήσουν τα νήπια που υποφέρουν από άγχος κατά την περίοδο της μετάβασης τους στις Προσχολικές Δομές. Σε αυτό φαίνεται να παίζει επίσης ρόλο η εργασιακή τους εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα με τα λιγότερα «Έτη Προϋπηρεσίας Β.1.2» επιδιώκει περισσότερο, το νήπιο να βοηθηθεί με τη «Χρήση κάποιου μεταβατικού αντικείμενου Α.2.2» όταν είναι αγχωμένο.

Ένα άλλο γενικό συμπέρασμα είναι ότι όλοι οι Παιδαγωγοί κάνουν χρήση δύο «Πρακτικών Διαχείρισης» αφενός αποζητούν τη «γνωριμία τους με τους γονείς Α.1.1» πριν από την ένταξη του νηπίου στο Προσχολικό Πλαίσιο και αφετέρου προσφέρουν «Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1» σε όλα τα νήπια χωρίς εξαιρέσεις.

Αναφορικά με την «Πρακτική Διαχείρισης Α»: Εξατομικευμένη Φροντίδα Α.3.1», η οποία, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, αφορά ανεξαιρέτως όλα τα νήπια που βρίσκονται σε φάση προσαρμογής στην Προσχολική Μονάδα, αναδεικνύεται ότι η «Ειδικότητα» του Παιδαγωγού παίζει ρόλο στην επιλογή της. Πιο συγκεκριμένα, οι Βρεφονηπιοκόμοι την εφαρμόζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες που είναι οι Νηπιαγωγοί και οι βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι.



Αξίζει να προστεθεί σε αυτό, ότι αποδείχθηκε ότι ενώ οι περισσότεροι Παιδαγωγοί, όλων των «Ειδικοτήτων», προσφέρουν μια «Ιδιαίτερη φροντίδα Α.3.2» στα νήπια που εκδηλώνουν άγχος, αυτή η «Πρακτική Διαχείρισης» δεν εμφανίζει μια γενικευμένη απήχηση. Διαφαίνεται ακόμη ότι για την επιλογή της δεν επιδρά η «Ηλικία Β.1.1» των Παιδαγωγών της Προσχολικής Αγωγής, μιας και την εφαρμόζουν, για να πλαισιώσουν το νήπιο που υποφέρει από άγχος και έχει δυσκολία στο να προσαρμοστεί στο καινούργιο περιβάλλον, σε ποσοστό πάνω από το 50% του δείγματος.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι μέσα από την έρευνα αυτή εξετάστηκαν αφενός κάποιες «Πρακτικές Διαχείρισης Α», που χρησιμοποιούν ή αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν οι Εκπαιδευτικοί/Παιδαγωγοί του νηπίου το οποίο παρουσιάζει άγχος μετάβασης από το οικογενειακό τους περιβάλλον στα πλαίσια της Ελληνικής Προσχολικής Αγωγής και παράλληλα διερευνήθηκε η επίδραση τεσσάρων «Δημογραφικών Παραγόντων» σε αυτές.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι μέσα από την έρευνα αυτή εξετάστηκαν οι τρόποι διαχείρισης από τους Παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης, του άγχους που παρουσιάζει το νήπιο κατά την μετάβαση του από την οικογένεια στην Προσχολική Δομή.

Οι τρόποι (Πρακτικές) Διαχείρισης που οι Παιδαγωγοί χρησιμοποιούν, όπως η γνωριμία ή μη του Παιδαγωγού με τους γονείς ή το νήπιο, πριν την ένταξή του, η παρουσία ή μη της μητέρας στο χώρο της Προσχολικής Δομής, η χρήση ή μη μεταβατικού αντικειμένου και το είδος φροντίδας που προσφέρουν οι Παιδαγωγοί, κατά την ένταξή του νηπίου στην Προσχολική Δομή, εξετάστηκαν σε συνάρτηση με Δημογραφικούς Παράγοντες, όπως η ηλικία τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους, η ειδικότητά τους και το επίπεδο σπουδών τους. Τα αποτελέσματα, που αναλύονται παραπάνω, αποκαλύπτουν ότι οι τρόποι διαχείρισης δεν εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα και ότι τα Δημογραφικά στοιχεία των Παιδαγωγών έχουν σημαντική συμβολή στην επιλογή των τρόπων διαχείρισης του άγχους των νηπίων.

## Βιβλιογραφία

- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195–215.
- Bark, C., Baukhage, I., & Cierpka, M. (2016). A mentalization-based primary prevention program for stress prevention during transition from family care to day care. *Ental Health and prevention*, 4, 49-55.
- Battaglia, M., Touchette, I., Garon-Carrier, G., Dionne, G., Côté, S. M., Vitaro et al. (2016). Distinct trajectories of separation anxiety in the preschool years : Persistence at school entry and early-life associated factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57, 39-46.
- Bayer, J.K., Ukoumunne, O.C., Lucas, N., Wake M., Scalzo, K., Nicholson, J. M. (2011). Risk factors for childhood mental health symptoms: national longitudinal study of Australian children. *Pediatrics*, 128(4), 865–879.
- Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Γ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008-09). *Οδηγός του γονέα*. Αθήνα : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Bowlby, J. (1973). *Séparation, angoisse et colère*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Coplan, R. J. & Prakash, K. (2003). Spending time with teachers: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143–158.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2014). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών βιβλίων Αθήνας.

- Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Α. (2009). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Delcarmen-Wiggins, R. & Carter, A. S. (2001). Assessment of infant and toddler mental health: advances and challenges. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(1), 8–10.
- Docket, S. & Perry, B. (2001). Starting school: Effective Transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3 (2).
- Dodge, D.T. & Colker, L.J., (1992). *The Creative Curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington DC.
- Egger, H.L. & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3–4), 313–337.
- Freud, S. (1990). «Au-delà du principe de plaisir », *Essais de psychanalyse*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Giannakopoulos, G., Agapidaki, E., Dimitrakaki, C., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tsermidou, L., et al. (2014). Early childhood educators' perceptions of preschoolers' mental health problems: a qualitative analysis. *Annals of General Psychiatry*, 13 (1), 1-6.
- Jones, S., Eisenberg N., Fabes, R. A. & MacKinnon, D.P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48 (2), 133–159.
- Klein, M. (1978). *Essais de psychanalyse (1921-1945)*. Paris: PAYOT.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1996). Εισαγωγή στην προσέγγιση της “Bank Street”, *Η προσέγγιση της παιδαγωγικής σχολής BANK STREET στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Lacan, J. (1998). *Le Séminaire, livre V (1957-1958), Les formations de l'inconscient*, Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2004). *Le séminaire Livre X. L'angoisse*. Paris: Seuil.
- Layne, A.E., Bernstein, G.A. & March, J.S. (2006). Teacher Awareness of Anxiety Symptoms in Children. [Child Psychiatry and Human Development](#), 36, 383–392.
- Lewinsohn, P.M., Holm-Denoma, J.M., Small, J.W., Seeley, J.R. & Joiner, T.E. (2008). Separation anxiety disorder in childhood as a risk factor for future mental illness. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, 549–556.
- Mahler, M. (1969). *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation: Infantile Psychosis*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying Infants as Disorganised/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory Research, and Intervention*. The University of Chicago Press, 121–160.
- Milrod, B., Markowitz, J.C., Gerber, A.J., Cyranowski, J., Altemus, M., Shapiro, T. E. et al. (2014). Childhood Separation Anxiety and the Pathogenesis and Treatment of Adult Anxiety. *American Journal of Psychiatry*, 171, 34-43.
- Murray, C. & Murray, K.M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751–762.
- Nakaoka, H. (2014). Coming to terms with daily separation: observation of two children's transition from home to nursery. *Infant Observation*, 17 (3), 248–263.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδάνος.

- Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Ostrosky, M.M. & Jung, E.Y. (2005). *Building positive teacher- child relationships*. U.S.: Center of the Social and Emotional Foundations for early Learning.
- Πανταζής, Σ. (1991). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, 45-58.
- Pepito, G.M., & Montalbo, I.C. (2019). Separation Anxiety on Preschoolers' Development. *International Journal of English and Education*, 8(1), 229-239.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez L'Enfant*. Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Stanger, C. & Lewis, M. (1993). Agreement among parents, teachers, and children on internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of clinical child Psychology*, 22, 107–115.
- Stone, L. L., Otten, R., Soenens, B., Engels, R. C. M. E. & Janssens, J. M. A. M. (2015). Relations Between Parental and Child Separation Anxiety: The Role of Dependency-Oriented Psychological Control. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3192–3199.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, S1, i29-i69.
- WHO (1997). *First Conference of the European Network of Health Promoting Schools: the health promoting school - an investment in education, health and democracy*. Διαθέσιμο στο: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/107850/EUR\\_ICP\\_IVST\\_06\\_01\\_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/107850/EUR_ICP_IVST_06_01_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Wilkerson, D. C. (1997). Easing separation anxiety: Recommendations for parents, families and teachers. *Early Childhood Education Journal*, 24 (3).
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et realite : L'espace potential*. Paris : Gallimard.
- Wood, J.J., Kiff, C., Jacobs, J., Ifekwunigwe, M. & Piacentini, J.C. (2007). Dependency on Elementary School Caregivers: The Role of Parental Intrusiveness and Children's Separation Anxiety. *Psychology in the Schools*, 44(8), 823-837.
- Zubrick, S., Smith, G., Nicholson, J., Sanson, A. & Jackiewicz, T. (2008). *Parenting and Families in Australia*. Australia: Canberra.