

## Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 16 (2019)



ΟΜΕΡ ΕΛΛΑΔΟΣ - ΟΜΕΡ Greece

Ερευνώντας  
τον κόσμο  
του παιδιού

Investigating  
the child's  
world



Τεύχος/Volume 16 (2018-2019)  
Online ISSN: 2623-3487

**Συντακτική Ομάδα:  
Διοικούσα Επιτροπή ΟΜΕΡ Ελλάδος (2017 - 2020)**

Υπεύθυνη έκδοσης

Αγγελική Βελλοπούλου (Angeliki Vellorouli), Αντιπρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Συν-υπεύθυνη έκδοσης

Ευφροσύνη Κατσικονούρη (Effrosyni Katsikonouri), Πρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Μέλη Επιτροπής Έκδοσης

Ελένη Διδάχου (Eleni Didachou), Υπεύθυνη Δημοσίων Σχέσεων Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Στέλλα Δέλλη (Stella Delli), Ταμίας Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Σοφία Σαΐτη (Sofia Saiti), Γραμματέας Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Στοιχειοθεσία τόμου:

Αγγελική Βελλοπούλου (Angeliki Vellorouli), Αντιπρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

**© Copyright 2018-2019 ΟΜΕΡ Ελλάδος**

Για τα αποστέλλόμενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες η ΟΜΕΡ Ελλάδος αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Η άποψη των συγγραφέων δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη των μελών της Συντακτικής Ομάδας του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου.

Print ISSN: 1106-5036

Online ISSN: 2623-3487

Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire  
World Organization for Early Childhood Education  
Organización Mundial para la Educación Preescolar  
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης  
ΟΜΕΡ Ελλάδα – ΟΜΕΡ Greece

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΟΜΕΡ ΕΛΛΑΔΟΣ

2018-2019 • ΤΕΥΧΟΣ 16

**ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ**  
ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

**INVESTIGATING**  
THE CHILD'S WORLD

-Αϊβαζίδης, Δ., Βενετσάνου, Φ., Αγγελούσης, Ν., & Καμπάς, Α.  
-Ράλλη, Α., Ρούσσοι, Π., Καζάλη, Ε., & Κωνσταντοπούλου, Π.  
-Γρηγορόπουλος, Η.  
-Γρηγορόπουλος, Η., & Καλπατσίδου, Δ.  
-Λαζαρίδου, Ι.

## Πίνακας Περιεχομένων

<b>Αϊβαζίδης Δ., Βενετσάνου Φ., Αγγελούσης Ν., &amp; Καμπάς Α.</b> Το πρόγραμμα «ΠΕΡΠΑΤΑ»: Φυσική Δραστηριότητα στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς.	<u>6</u>
<b>Ράλλη, Α., Ρούσσος, Π., Καζάλη, Ε., &amp; Κωνσταντοπούλου, Π.</b> Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας: Προσαρμογή, Ψυχομετρικός έλεγχος και Στάθμιση.	<u>18</u>
<b>Γρηγορόπουλος, Η.</b> Άνδρες παιδαγωγοί σε παιδικούς σταθμούς: Αντιλήψεις για το ρόλο και την απουσία τους. Μια ποιοτική προσέγγιση.	<u>42</u>
<b>Γρηγορόπουλος, Η., &amp; Καπαλτσίδου, Δ.</b> Επαγγελματική εξουθένωση σε εργαζόμενους των παιδικών σταθμών του νομού Θεσσαλονίκης. Ο προβλεπτικός ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών.	<u>58</u>
<b>Λαζαρίδου, Ι.</b> Αντιλήψεις των προϊσταμένων Νηπιαγωγείων για το στυλ ηγεσίας ως παράγοντα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση	<u>72</u>

Αθήνα, 9/3/2020

Αγαπητά μέλη της ΟΜΕΡ, αγαπητοί συγγραφείς, συνάδελφοι,

Η Διοικούσα Επιτροπή της ΟΜΕΡ Ελλάδος (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Εκπαίδευση) βρίσκεται στην ευχάριστη θέση να ανακοινώσει την έκδοση του 16ου τεύχους της επιστημονικής περιοδικής έκδοσής της «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού», σε ηλεκτρονική μορφή και στην πλατφόρμα ηλεκτρονικών επιστημονικών περιοδικών της υπηρεσίας ePublishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.).

Η προεργασία της ηλεκτρονικής έκδοσης του περιοδικού στην πλατφόρμα του Ε.Κ.Τ. διήρκεσε περισσότερο από ένα χρόνο, απαιτήθηκε ιδιαίτερος κόπος και αφιερώθηκε πολύς χρόνος από όλα τα μέλη της Διοικούσας Επιτροπής αλλά κυρίως από τις κ.κ. Διδάχου Ελένη και Βελλοπούλου Αγγελική, οι οποίες είχαν αναλάβει να περάσουν όλα τα προηγούμενα τεύχη στην πλατφόρμα.

Λόγω των καθυστερήσεων της προεργασίας και λόγω τεχνικών δυσκολιών εκδίδεται το 16<sup>ο</sup> τεύχος στο οποίο δημοσιεύονται εργασίες που κατατέθηκαν και πέρασαν τις διαδικασίες διπλής τυφλής κρίσης κατά τα έτη 2018 και 2019.

Με τη φιλοξενία του περιοδικού της ΟΜΕΡ στην πλατφόρμα του Ε.Κ.Τ. η τρέχουσα Διοικούσα Επιτροπή στόχευσε στην προβολή των εξελίξεων στην παιδαγωγική επιστήμη με τις πιο λειτουργικές διαδικασίες διάχυσης και στη διευκόλυνση έτσι του βασικού στόχου της ΟΜΕΡ Ελλάδος να υποστηρίζει τη σπουδαιότητα της έρευνας στον χώρο των επιστημών της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας συμβάλλοντας ενεργά στις εξελίξεις και στην ποιοτική αναβάθμιση του ευαίσθητου αυτού χώρου.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των άρθρων, τους επιστημονικούς κριτές, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης, και εσάς τους αναγνώστες.

Η Διοικούσα Επιτροπή Ο.Μ.Ε.Ρ. Ελλάδος

## Το πρόγραμμα «ΠΕΡΠΑΤΑ»: Φυσική Δραστηριότητα στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς.

Δημήτριος Αϊβαζίδης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τ.Ε.Φ.Α.Α., [aivazidi@sch.gr](mailto:aivazidi@sch.gr)  
Φωτεινή Βενετσάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΦΑΑ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο  
Αθηνών, [fvenetsanou@phed.uoa.gr](mailto:fvenetsanou@phed.uoa.gr)

Νικόλαος Αγγελούσης, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,  
[nagelous@phyed.duth.gr](mailto:nagelous@phyed.duth.gr)

Αντώνης Καμπάς, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, [akampas@phyed.duth.gr](mailto:akampas@phyed.duth.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας είναι ο έλεγχος της επίδρασης του προγράμματος "ΠΕΡΠΑΤΑ" στην αύξηση της Βηματομετρικής Φυσικής Δραστηριότητας (ΒΦΔ) σε Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς του Δήμου Καβάλας. Το δείγμα αποτέλεσαν 143 παιδιά ηλικίας 5 ετών ( $61.51 \pm 1.85$  μηνών) Εφαρμόστηκε πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας 45'-50', τέσσερις φορές την εβδομάδα, για ένα σχολικό έτος. Η ΒΦΔ μετρήθηκε με το βηματομέτρο Omron HJ-720IT-E2 για πέντε συνεχόμενες μέρες (Δευτέρα έως Παρασκευή) σε τρεις χρονικές περιόδους. Πραγματοποιήθηκαν έξι μετρήσεις κατά τους μήνες Οκτώβριο, Φεβρουάριο και Μάιο, δυο για κάθε μήνα, η πρώτη χωρίς και η δεύτερη με την εφαρμογή του προγράμματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) κατέγραψαν στατιστικά σημαντικά περισσότερα βήματα από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) τις εβδομάδες εφαρμογής του προγράμματος. Η μελέτη αυτή αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος "ΠΕΡΠΑΤΑ", στην ΒΦΔ των παιδιών, που επιτεύχθηκε από την συνεργασία παιδαγωγών και εκπαιδευτικών ΦΑ.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Πρόγραμμα παρέμβασης, Βήματα, Προσχολική ηλικία, Βηματομέτρα.

## The "Walk" Project: Physical Activity in Public Pre-school Day Centers

### ABSTRACT

The aim of this study is the inspection of the impact of the "Walk" Project in the augmentation of the pitching (ambulatory) physical activity in preschool day centers of the municipality of Kavala. The sample was consisted of 143 children aged 5 ( $61.51 \pm 1.85$  months old). An intervention programme of a 45'-50' duration was applied four times per week for one year. The physical activity was measured with the OMRON HJ-720IT-E2 pedometer for five consecutive days (Monday to Friday) in three time periods. Six measurements were performed during the months of October, February and May, two per month, of which the first before and the second after the implementation of the programme. The results showed that the children of Experimental Group performed statistically many more steps compared to those of Control Group during the weeks of the implementation of the programme. This study which proves the effectiveness of the "Walk" Project concerning the pitching (ambulatory) physical activity of children was accomplished by the collaboration of educators and Physical Education teachers.

**KEY WORDS:** Intervention programme; Steps; Pre-school age; Pedometers



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσχολική ηλικία (3-5 ετών) είναι μια πολύ σημαντική περίοδος για την υιοθέτηση της καθημερινής ΦΔ στη ζωή των παιδιών (Reilly et al., 2004). Ο ρόλος της ΦΔ στην υγεία και την ευημερία των παιδιών έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά (Timmons et al., 2012; Venetsanou et al., 2015) ιδιαίτερος για τη διατήρηση ενός υγιούς σωματικού βάρους, τη στιγμή μάλιστα που παρατηρείται ραγδαία αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας παγκοσμίως (World Health Organization-WHO, 2017).

Για πολλά χρόνια ήταν πεποίθηση της κοινωνίας ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι από τη φύση τους πολύ δραστήρια (Bornstein, Beets, Byun, & McIver, 2011; Hinkley, Salmon, Okely, Crawford, & Hesketh, 2012). Παρόλα αυτά, οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι στην πλειονότητα τους τα παιδιά τείνουν να είναι φυσικά αδρανή, δεν έχουν επαρκές ρεπερτόριο αδρών κινητικών δεξιοτήτων και πολύ λίγα ανταποκρίνονται στις συστάσεις των διεθνών οργανισμών για την ημερήσια ΦΔ (Beets, Bornstein, Dowda, & Pate, 2011; Dolinsky, Brouwer, Evenson, Siega-Riz, & Ostbye, 2011; Hallal et al., 2012; Oliver, Schofield, & Kolt, 2007; Williams et al., 2008). Σε αντιστοιχία με τις κατευθυντήριες οδηγίες για διατήρηση της υγείας (Janssen & LeBlanc, 2010; Strong et al., 2005; WHO, 2011), δηλαδή τουλάχιστον 60 λεπτά μέτριας έως έντονης ΦΔ/ημέρα, το αντίστοιχο προτεινόμενο εύρος τιμών των βημάτων/ημέρα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κυμαίνεται από 10.000 έως 16.000 βήματα/ημέρα (Tudor-Locke et al., 2011) με πιο πρόσφατη έρευνα να προτείνει σαν τιμή κριτήριο τα 11.500 βήματα/ημέρα (De Craemer et al., 2015).

Οι παιδικό σταθμοί (ΠΣ) παρέχουν εξαιρετικές δυνατότητες για παρεμβάσεις, που στοχεύουν στη βελτίωση της ΦΔ των παιδιών αφού εκεί δαπανούν περισσότερο από το 50% του μέσου όρου της ημερήσιας ενεργητικότητας τους (Larson, Ward, Neelon, & Story, 2011; True et al., 2017; Van Cauwenberghe, De Craemer, De Decker, De Bourdeaudhuij, & Cardon, 2013). Ωστόσο αρκετές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά παρουσιάζουν καθιστική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια παραμονής τους στους ΠΣ (Boldermann et al., 2006; Dowda et al., 2009; Raustorp et al., 2012).

Η εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, μέσα στους ΠΣ, μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση των επιπέδων της ΦΔ των παιδιών. Ωστόσο η έρευνα στο πεδίο αυτό είναι περιορισμένη. Προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόστηκαν σε ΠΣ βρέθηκε να έχουν θετική επίδραση στην αύξηση της ΦΔ των παιδιών (Alhassan, Nwaokemele, Lyden, Goldsby, & Mendoza, 2013; Annesi, Smith, & Tennant, 2013; Jones, Okely, Hinkley, Batterham, & Burke, 2016; Pate et al., 2016; Roth et al., 2015; Van Cauwenberghe et al., 2013; Ward, Vaughn, McWilliams, & Hales, 2010) κάποιες φορές όμως φαίνεται ότι δεν επηρέασαν καθόλου τη ΦΔ (Bellows, Davies, Anderson, & Kennedy, 2013; Cardon, Labarque, Smits, & De Bourdeaudhuij, 2009; Finch et al., 2014; Puder et al., 2011).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο έλεγχος της βελτίωσης της ΒΦΔ παιδιών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς, μέσω της εφαρμογής του ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος «ΠΕΡΠΑΤΑ».

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Δείγμα

Επιλέχθηκαν τέσσερις ΠΣ του Δήμου Καβάλας με τα παρακάτω κοινά χαρακτηριστικά: α) Περιφερειακή τοποθεσία ώστε η απόσταση από το κέντρο να είναι πάνω από 1km β) ύπαρξη γειτονιάς περιφερειακά του ΠΣ που να επιτρέπει την πεζή μετάβαση από και προς τον σταθμό γ) αντίστοιχη επάρκεια εσωτερικών και εξωτερικών χώρων και δ) αντίστοιχος αριθμός παιδιών. Με τη μέθοδο της λοταρίας επιλέχθηκαν δυο παιδικοί που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (ΠΟ) και οι άλλοι δυο αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου



(ΟΕ). Έγγραφη συγκατάθεση συμμετοχής των παιδιών τους στην έρευνα έδωσαν οι γονείς 143 παιδιών. Έγκυρα δεδομένα συλλέχτηκαν αφού απορρίφθηκαν δεδομένα παιδιών που είτε δεν φόρεσαν το βηματόμετρο για περισσότερες από τρεις ημέρες, είτε παρουσίασαν δεδομένα βηματομετρίας με ακραίες τιμές για αδιευκρίνιστους λόγους, είτε τέλος συμμετείχαν σε εξωσχολικά προγράμματα φυσικών δραστηριοτήτων εκτός κολύμβησης. Έτσι το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 125 παιδιά ηλικίας 5 ετών ( $61.51 \pm 1.85$  μηνών) με την ΠΟ να απαρτίζεται από 68 παιδιά ( $N=68$ ), 25 αγόρια και 43 κορίτσια και την ΟΕ από 57 παιδιά ( $N=57$ ), 23 αγόρια και 34 κορίτσια. Σωματομετρικά χαρακτηριστικά. Η μέτρηση του ύψους από όρθια θέση έγινε με μηχανικό επιτοίχιο αναστημόμετρο Seca 208 και με ακρίβεια μέτρησης 0.5 cm. Το βάρος μετρήθηκε με τη μηχανική ζυγαριά Seca 710, με ακρίβεια 0.1 kg. Και στις δύο μετρήσεις, τα παιδιά ήταν χωρίς υποδήματα και με ελαφριά ένδυση. Υπολογίστηκε ο Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ) από τον τύπο  $\Delta\text{Μ}\Sigma = \text{βάρος} / \text{ύψος}^2$  ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) και η κατηγοριοποίηση των παιδιών σε λιποβαρή, φυσιολογικού βάρους, υπέρβαρα και παχύσαρκα, έγινε με βάση τις «οριακές» τιμές (cut-off points) του ΔΜΣ που προτείνει ο IOFT (International Obesity Task Force), ανάλογα με την ηλικία και το φύλο (Cole, Bellizzi, & Flegal, 2000).

### Μετρήσεις

**Σωματομετρικά χαρακτηριστικά.** Η μέτρηση του ύψους από όρθια θέση έγινε με μηχανικό επιτοίχιο αναστημόμετρο Seca 208 και με ακρίβεια μέτρησης 0.5 cm. Το βάρος μετρήθηκε με τη μηχανική ζυγαριά Seca 710, με ακρίβεια 0.1 kg. Και στις δύο μετρήσεις, τα παιδιά ήταν χωρίς υποδήματα και με ελαφριά ένδυση. Υπολογίστηκε ο Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ) από τον τύπο  $\Delta\text{Μ}\Sigma = \text{βάρος} / \text{ύψος}^2$  ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) και η κατηγοριοποίηση των παιδιών σε λιποβαρή, φυσιολογικού βάρους, υπέρβαρα και παχύσαρκα, έγινε με βάση τις «οριακές» τιμές (cut-off points) του ΔΜΣ που προτείνει ο IOFT (International Obesity Task Force), ανάλογα με την ηλικία και το φύλο (Cole, Bellizzi, & Flegal, 2000).

**Καταγραφή της Βηματομετρικής Φυσικής Δραστηριότητας.** Η ΒΦΔ μετρήθηκε με τη χρήση του βηματόμετρου Omron HJ-720IT-E2 από Δευτέρα έως Παρασκευή (Clemes & Biddle, 2013), σε τρεις χρονικές περιόδους: τον Οκτώβριο 2013, και τον Φεβρουάριο και Μάιο 2014. Πιο συγκεκριμένα, η καταγραφή της ΦΔ πραγματοποιήθηκε δυο φορές σε κάθε μήνα (συνολικά έξι φορές), με την πρώτη να αφορά εβδομάδα μη εφαρμογής (πρώτη εβδομάδα μήνα) και τη δεύτερη, εβδομάδα εφαρμογής του προγράμματος. Δόθηκε επιστολή στους γονείς για τη χρήση του βηματόμετρου, μιας και στις περιόδους μέτρησης είχαν την «ευθύνη» της σωστής εφαρμογής του στα παιδιά τους τις ώρες εκτός ΠΣ. Οι εξεταζόμενοι φορούσαν τα βηματομετρα στη δεξιά πλευρά του ισχίου στο ύψος της μέσης τους καθ' όλη τη διάρκεια της εβδομάδας και τα αφαιρούσαν μόνο κατά τη διάρκεια του μπάνιου ή του ύπνου τους. Αποκλείστηκαν δεδομένα συμμετεχόντων που δεν είχαν καταγραφή βημάτων για περισσότερες από δυο ημέρες.

### Πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα "ΠΕΡΠΑΤΑ" σχεδιάστηκε ως ένα πολυδιάστατο πρόγραμμα παρέμβασης στο οποίο συνεργάστηκαν εκπαιδευτικοί ΦΑ και παιδαγωγοί των ΠΣ. Εφαρμόστηκε στην ΠΟ από εθελοντές εκπαιδευτικούς Φ.Α., δημιουργήθηκε από ομάδα ειδικών του Δ.Π.Θ. και περιλάμβανε καθημερινές παιγνιώδεις δραστηριότητες διάρκειας 45'-50' που πραγματοποιούνταν 4 φορές την εβδομάδα με συνολική διάρκεια 1 σχολικό έτος. Ήταν διασκεδαστικό και οργανωμένο σε θεματικές ενότητες (παραδοσιακά παιχνίδια, μουσικοκινητικά κτ). Είχε ως στόχο αφενός, να αυξήσει την ΒΦΔ των παιδιών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του και αφετέρου τα παιδιά να παραμείνουν φυσικά δραστήρια καθόλη τη διάρκεια παραμονής τους στους ΠΣ. Οι ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες με έμφαση στις αδρές δεξιότητες μετακίνησης, πραγματοποιούνταν είτε στον εξωτερικό χώρο, είτε μέσα

σε αίθουσα σε περίπτωση κακών καιρικών συνθηκών. Επιπλέον, μέσω κατάλληλης καθοδήγησης και ενθάρρυνσης από τις παιδαγωγούς, επιδιώχθηκε η διαρκής καθημερινή δραστηριοποίηση των παιδιών, τουλάχιστον για τρεις φορές την ημέρα, υλοποιώντας τα λεγόμενα «δραστήρια διαλείμματα» (active breaks) διάρκειας 30 δευτερολέπτων το καθένα. Σε κάθε δραστήριο διάλειμμα υλοποιούνταν μια δραστηριότητα με έμφαση στην καταγραφή βημάτων π.χ. επιτόπιο τρέξιμο, ή επιτόπια άλματα με τη συνοδεία σχετικού ρυθμικού μοτίβου.

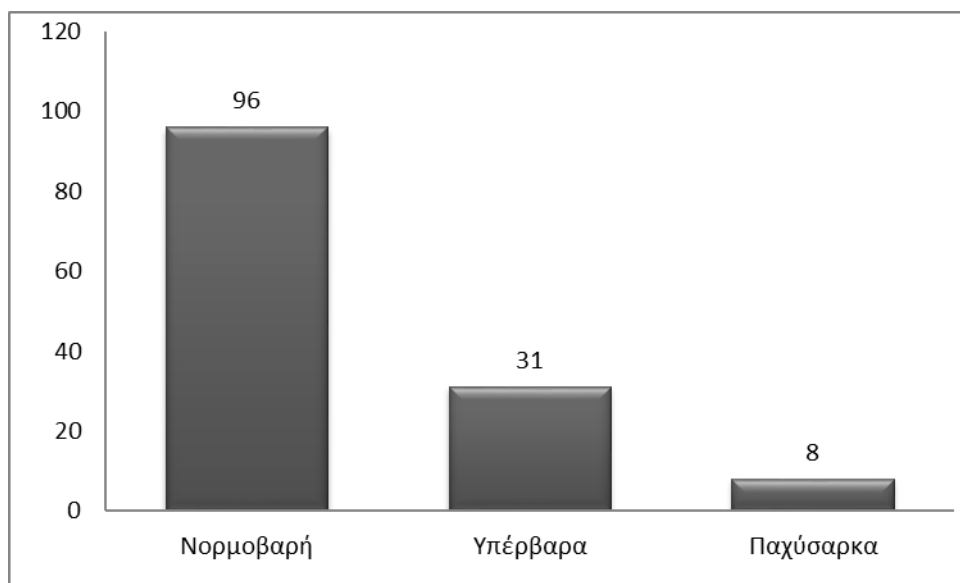
### Στατιστική ανάλυση

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (MANOVA Repeated Measures) με ανεξάρτητους παράγοντες την «ομάδα» με δυο επίπεδα (ΠΟ, ΟΕ) και το «φύλο» με δυο επίπεδα (ΑΓΟΡΙΑ, ΚΟΡΙΤΣΙΑ) και επαναλαμβανόμενο παράγοντα τον αριθμό των βημάτων στις έξι χρονικές στιγμές.

Στην ανάλυση διακύμανσης αξιοποιήθηκαν όλα τα επίπεδα σημαντικότητας ( $p < .05$ ,  $p < .01$ ,  $p < .005$ ,  $p < .001$ ) και υπολογίστηκε ο δείκτης  $\eta^2$  προκειμένου να ελεγχθεί η δυναμική της στατιστικής σημαντικότητας. Επιπλέον οι έλεγχοι της σημαντικότητας των διαφορών εντός των κελιών πραγματοποιήθηκαν με το τεστ Bonferroni.

### Αποτελέσματα

Τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής που παρατίθενται παρακάτω αποσκοπούν στην αποτύπωση της γενικότερης κατάστασης του συνόλου του δείγματος σε σχέση με τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά και την ΒΦΔ. Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι 71.1% των παιδιών του δείγματος είναι φυσιολογικού ΔΜΣ ενώ 28.9% εμφανίζουν τιμές που τα κατατάσσουν ως υπέρβαρα (23%) ή παχύσαρκα (5.9%) (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Κατανομή του δείγματος με βάση τον ΔΜΣ.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται στοιχεία των μετρήσεων των δυο ομάδων του δείγματος:

Πίνακας 1. Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής των δυο ομάδων και του συνολικού δείγματος

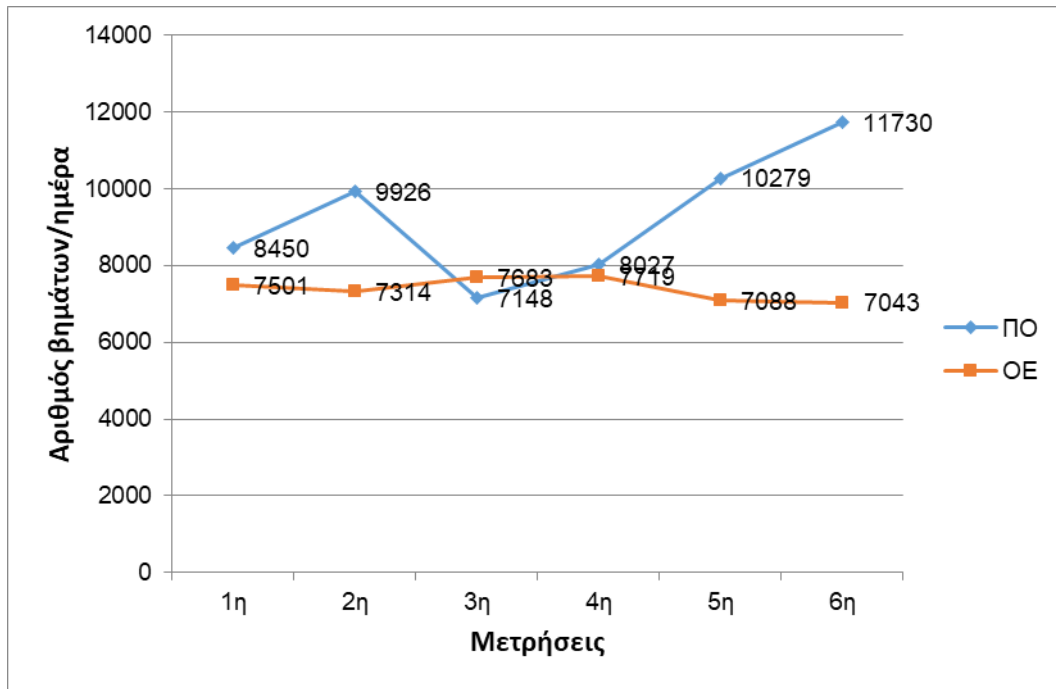
	ΜΟ±ΤΑ		
	ΠΟ	ΟΕ	Σύνολο
<b>Ηλικία (μήνες)</b>	61.44±1.88	61.59±1.82	61.51±1.85
<b>Ύψος (μέτρα)</b>	1.07±.05	1.07±.43	1.06±.05
<b>Βάρος (κιλά)</b>	19.29±3.14	19.32±3.45	19.31±3.27
<b>ΔΜΣ</b>	16.60±1.48	16.96±2.09	16.77±1.79
<b>ΒΦΔ (βημ./ημερ.)</b>	9987±2187	7375±2489	8703±2674

Ο μέσος όρος βημάτων του συνόλου των παιδιών του δείγματος για όλο το έτος υπολογίστηκε από τον μέσο αριθμό βημάτων των αρχικών μετρήσεων κάθε εποχής (Οκτώβριος, Φεβρουάριος, Μάιος). Προκειμένου αυτή η τιμή να συγκριθεί με την τιμή κριτήριο των 11.500 βημάτων/ημέρα που προτείνεται στη βιβλιογραφία (De Craemer et al., 2015) χρησιμοποιήθηκε το “one sample t-test”. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t=11.45$ ,  $p<.001$ ) στον αριθμό βημάτων του δείγματος της μελέτης που κατέγραψε 8.703 βήματα/ημέρα, δηλαδή 2.796 βήματα/ημέρα λιγότερα από την προτεινόμενη τιμή των 11.500 βημάτων/ημέρα.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «ΒΦΔ» και των παραγόντων «ομάδα» και «φύλο» ( $F=1.01$ ,  $p=.346$ ,  $\eta^2=.056$ ) και μεταξύ του παράγοντα «ΒΦΔ» και του παράγοντα «φύλο» ( $F=.484$ ,  $p=.560$ ,  $\eta^2=.004$ ). Αντίθετα βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «ΒΦΔ» και του παράγοντα «ομάδα» ( $F=5.87$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.048$ ). Επιπλέον δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα «φύλο» ( $F=1.79$ ,  $p=.183$ ,  $\eta^2=.015$ ). Στατιστικά σημαντική βρέθηκε ωστόσο η επίδραση του παράγοντα «ομάδα» ( $F=11.28$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.089$ ), αλλά και του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «ΒΦΔ» ( $F=6.85$ ,  $p<.005$ ,  $\eta^2=.056$ ). Στον Πίνακα 2 εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία της παραπάνω ανάλυσης ενώ στο Σχήμα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη διαφοροποίηση των δυο ομάδων στις 6 μετρήσεις.

Πίνακας 2. Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την ΒΦΔ στις 6 χρονικές στιγμές που πραγματοποιήθηκαν οι μετρήσεις.

Μετρήσεις	ΜΟ±ΤΑ						
	1η	2 <sup>η</sup>	3η	4η	5η	6η	
<b>ΠΟ</b>	Αγόρια	8882±2283	10318±2310	7475±2860	8331±2883	11344±3680	12501±4362
	Κορίτσια	8188±2493	9688±2493	6949±2368	7843±2368	9634±2968	11263±2968
	Σύνολο	8450±2420	9926±2425	7148±2554	8027±2561	10279±3331	11730±3574
<b>ΟΕ</b>	Αγόρια	7980±3163	7936±3110	8323±3194	8318±3176	7464±3592	7457±3561
	Κορίτσια	7172±2416	6887±2425	7243±2580	7308±2579	6831±3142	6750±3133
	Σύνολο	7501±2747	7314±2748	7683±2869	7719±2855	7088±3317	7043±3305



Σχήμα 2. Απεικόνιση της μεταβολής των δεδομένων ΒΦΔ μεταξύ των δύο ομάδων στη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Ο έλεγχος των διαφορών εντός των κελιών με το τεστ Bonferroni (post-hoc analysis) μεταξύ των μετρήσεων, έδειξε καταρχάς στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων μόνο στην ΠΟ. Συγκεκριμένα βρέθηκαν διαφορές στην ΠΟ μεταξύ 1ης με την 2η, την 5η και την 6η μέτρηση ( $p < .001$ ), 2ης με την 3η, 4η και την 6η ( $p < .001$ ), 3ης με την 4η ( $p < .05$ ), την 5η και την 6η ( $p < .001$ ), 4ης με την 5η και την 6η ( $p < .001$ ) και 5ης με την 6η ( $p < .001$ ). Αντίθετα στην ΟΕ καμία διαφορά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Διαφορές μέσων τιμών των 6 μετρήσεων ΒΦΔ κάθε ομάδας.

Ομάδα	Μετρήσεις	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	5 <sup>η</sup>	6 <sup>η</sup>
ΠΟ	1 <sup>η</sup>	1467.81**	-1322.98	-447.83.43	1953.87**	3346.94**
	2 <sup>η</sup>		-2790.79**	-1915.65**	486.05	1879.12**
	3 <sup>η</sup>			875.14*	3276.85**	4669.92**
	4 <sup>η</sup>				2401.70**	3794.78**
	5 <sup>η</sup>					1393.07**
ΟΕ	1 <sup>η</sup>	168.97	-182.55	-213.75	468.75	475.06
	2 <sup>η</sup>		-351.53	-382.73	299.77	306.08
	3 <sup>η</sup>			-31.19	651.30	657.62
	4 <sup>η</sup>				682.50	688.82
	5 <sup>η</sup>					6.31

\*\*  $p < 0.001$ , \*  $p < 0.05$

Ο έλεγχος με το τεστ Bonferroni μεταξύ των ομάδων έδειξε καταρχάς ότι δεν υπήρξε διαφορά στην αρχική μέτρηση του Οκτωβρίου πριν εφαρμοστεί το πρόγραμμα. Από εκείνη τη χρονική στιγμή και μετά η ΠΟ εμφανίζει στατιστικά σημαντικά καλύτερες τιμές ΒΦΔ από την ΟΕ στις 2 από τις 3 μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την εβδομάδα εφαρμογής του προγράμματος. Συγκεκριμένα ενώ οι δυο ομάδες ξεκινούν τον Οκτώβριο με την ελάχιστη και στατιστικά μη σημαντική διαφορά των 921 βημάτων/ημέρα στη δεύτερη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε τον ίδιο μήνα σε εβδομάδα εφαρμογής του προγράμματος η ΠΟ εμφανίζει

την στατιστικά σημαντική διαφορά των 2.459 βήματα/ημέρα. Κατά την αρχική καταγραφή της ΒΦΔ τον Φεβρουάριο η ΟΕ ξεπερνάει κατά 385 βήματα την ΠΟ, μια διαφορά ωστόσο στατιστικά μη σημαντική. Η ΠΟ εμφανίζεται στη συνέχεια και στις δυο μετρήσεις του Μαΐου, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του προγράμματος να υπερέχει στην πρώτη μέτρηση (χωρίς πρόγραμμα) κατά 3.207 βήματα/ημέρα και στη δεύτερη (με πρόγραμμα) 4.853 βήματα/ημέρα. (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Έλεγχος διαφορών εντός των κελιών για τον παράγοντα «ομάδα» σε κάθε μέτρηση.

Μέτρηση	Ομάδα		MD
1 <sup>η</sup>	Πειραματική	Ελέγχου	921.27
2 <sup>η</sup>	Πειραματική	Ελέγχου	2459.26**
3 <sup>η</sup>	Πειραματική	Ελέγχου	-385.77
4 <sup>η</sup>	Πειραματική	Ελέγχου	525.79
5 <sup>η</sup>	Πειραματική	Ελέγχου	3207.49**
6 <sup>η</sup>	Πειραματική	Ελέγχου	4853.24**

\*\*  $p < 0.001$ , \*  $p < 0.05$

### Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να αυξήσει τη ΒΦΔ των παιδιών, βάση των διεθνών συστάσεων (10.000-16.000 βήματα/ημέρα) μέσω της εφαρμογής παρεμβατικού προγράμματος εντός των ΠΣ.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το 71.1% των παιδιών ήταν φυσιολογικού ΔΜΣ ενώ το 28.9% εμφάνισε τιμές που τα κατέταξαν ως υπέρβαρα (23%) ή παχύσαρκα (5.9%). Στην Ελλάδα, παρόλη την παράδοση της υγιεινής-μεσογειακής διατροφής, η παχυσαρκία τόσο στους ενήλικες (Manios, Magkos, Christakis, & Kafatos, 2005) όσο και στα παιδιά (Kambas et al., 2015) φαίνεται να αυξάνεται στις τελευταίες δεκαετίες. Προηγούμενες μελέτες, τοποθετούν τα επίπεδα υπέρβαρων-παχύσαρκων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο 21.2%-23.2% (Hassapidou et al., 2015; Kambas et al., 2015; Manios et al., 2009) και στο 24% (Afthentopoulou, Kaioglou, & Venetsanou, 2017). Αυτά τα αποτελέσματα σε συνδυασμό με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στην Ελλάδα, όπως και στις ΗΠΑ (Skinner, Ravanbakht, Skelton, Perrin, & Armstrong, 2018) και την Ευρώπη (Haschke & Van't Hof, 2000), υπάρχει μια αυξητική τάση της παχυσαρκίας.

Όσον αφορά τη ΒΦΔ των παιδιών, ο μέσος αριθμός βημάτων του συνόλου του δείγματος, που προέκυψε από τον μέσο αριθμό βημάτων των αρχικών μετρήσεων κάθε εποχής, υπολογίστηκε σε 8703 βήματα/ημέρα. Ο αριθμός αυτός είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερος από την τιμή κριτήριο των 11.500 βημάτων/ημέρα που προτείνεται στην βιβλιογραφία (De Craemer et al., 2015) και αφορά αποτελέσματα μετρήσεων με επιταχυνσιόμετρα. Επίσης, ο παραπάνω αριθμός βημάτων (8.703βήματα/ημέρα) βρίσκεται σε συμφωνία με την πλειονότητα των ερευνών που υποστηρίζουν ότι πολύ λίγα από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ανταποκρίνονται στις συστάσεις των διεθνών οργανισμών για την ημερήσια ΦΔ (Beets et al., 2011; Bornstein et al., 2011; Hinkley et al., 2012) και ότι τείνουν να είναι φυσικά αδρανή (Dolinsky et al., 2011; Hallal et al., 2012; Williams et al., 2008).

Όσον αφορά την επίδραση του παράγοντα «φύλο» στις έξι μετρήσεις της ΒΦΔ, διαπιστώθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια και στις δύο ομάδες, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον αριθμό βημάτων/ημέρα στις διαφορετικές χρονικές στιγμές της έρευνας. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν αρκετές έρευνες (Kambas et al., 2015; Tudor-Locke et al., 2011; Vale, Trost, Dunkan, & Mota, 2015). Σύμφωνα με τους Venetsanou & Kambas (2010), έλλειψη διαφορών μεταξύ των δύο φύλων πιθανότατα παρατηρείται όταν κορίτσια και αγόρια ασχολούνται με ίδια ή και παρόμοια προγράμματα



ΦΔ, όσο και λόγω του καθημερινού τρόπου ζωής τους. Ωστόσο, άλλες έρευνες εμφανίζουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, με τα αγόρια να υπερέχουν στον ημερήσιο αριθμό βημάτων (Al- Hazzaa & Al-Rasheedi, 2007; Ellis et al., 2016; Reilly et al., 2004; Sigmund, Sigmundova, Badura, Trhliková, & Gecková, 2016). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότερες από τις παραπάνω μελέτες χρησιμοποίησαν επιταχυνσιόμετρα για την αξιολόγηση της ΦΔ τους και όχι βηματόμετρα όπως συνέβη στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με την Lymperakou κ. συν. (2012), οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα είναι πιθανό να οφείλονται, στο γεγονός ότι τα αγόρια προτιμούν να παίζουν σε ομάδες και να συμμετέχουν σε παιχνίδια που απαιτούν σωματική επαφή και μεγαλύτερους σε έκταση χώρους, σε αντίθεση με τα κορίτσια που φαίνεται να προτιμούν περισσότερο στατικά παιχνίδια, σε μικρές ομάδες χωρίς σωματική επαφή και χωρίς την προϋπόθεση των μεγάλων χώρων. Επίσης, τα αυστηρά πολιτιστικά πλαίσια κάποιων κοινωνιών, υποχρεώνουν τα δύο φύλα σε ρόλους σύμφωνα με τα στερεότυπα που επικρατούν δίχως να ασκούνται σε πλήθος κινητικών δεξιοτήτων (Al- Hazzaa & AL-Rasheedi, 2007).

Η επίδραση του παράγοντα «ομάδα», ήταν σημαντική, καθώς όπως φάνηκε η ΒΦΔ των παιδιών της ΠΟ αυξήθηκε κατά 1.468 βήματα/ημέρα τον Οκτώβριο, 875 βήματα/ημέρα τον Φεβρουάριο και κατά 1.393 βήματα/ημέρα τον Μάιο με την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η μικρότερη αύξηση βημάτων σημειώθηκε τον Φεβρουάριο, πιθανόν λόγω της ύπαρξης κακών κλιματολογικών συνθηκών που ανάγκαζε τα παιδιά να παραμένουν σε αίθουσες, όχι ιδιαίτερα ευρύχωρες, και να εφαρμόζουν το πρόγραμμα μέσα σε αυτές. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός παιδιών σε μικρούς κλειστούς χώρους εγκυμονούσε κινδύνους για την ασφάλεια τους, πόσο μάλλον όταν αυτά βρίσκονταν σε κίνηση. Η ασφάλεια των παιδιών έκανε τους παιδαγωγούς να τα συμβουλεύουν να αποφεύγουν τις έντονες και γρήγορες κινήσεις για να μην χτυπήσουν σε συμμαθητή τους ή σε κάποιο αντικείμενο του χώρου.

Αξιοσημειώτες είναι οι επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ κατά τον μήνα Μάιο, όπου πέτυχαν 10.279 βήματα/ημέρα χωρίς την εφαρμογή του προγράμματος και 11.730 βήματα/ημέρα με την εφαρμογή του προγράμματος. Πιθανόν, το πρόγραμμα σε συνδυασμό με το εξωτερικό παιχνίδι, δραστηριοποίησε τα παιδιά σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι επιδόσεις τους να είναι του επιπέδου των συστάσεων των διεθνών οργανισμών. Φαίνεται ότι, ένα πρόγραμμα με έμφαση σε δραστηριότητες μετακίνησης, συνολικής διάρκειας μιας σχολικής χρονιάς, που υλοποιείται σε ΠΣ, με διάρκεια 45', τέσσερις φορές την εβδομάδα, είναι σε θέση να αυξήσει σημαντικά τη ΒΦΔ των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι καλές καιρικές συνθήκες βοήθησαν την ΠΟ να καταγράψει ακόμη μεγαλύτερο αριθμό βημάτων με την εφαρμογή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος, σε σχέση με τις προηγούμενες μετρήσεις και αποτελούν έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες που επιδρούν στη ΦΔ των παιδιών (Merrill, Shields, White, & Druce, 2005; Tucker & Gilliland, 2007). Τα επίπεδα ΦΔ είναι γενικά χαμηλότερα τον χειμώνα, λόγω του κρύου και υγρού καιρού αλλά και της μικρότερης διάρκειας της ημέρας (Chan & Ryan, 2009). Έτσι πιθανότατα εξηγείται ο παρόμοιος αριθμός βημάτων που πέτυχαν τα παιδιά της ΠΟ τον Οκτώβριο με την εφαρμογή του προγράμματος, με τον Μάιο χωρίς πρόγραμμα, καθώς επίσης και η έλλειψη διαφορών τον Φεβρουάριο, αφού λόγω των κακών καιρικών συνθηκών το πρόγραμμα υλοποιούνταν εντός των αιθουσών των ΠΣ. Από αυτά τα αποτελέσματα προκύπτει ότι, ο παράγοντας «παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο» παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στον ημερήσιο αριθμό βημάτων των παιδιών αυτής της ηλικίας, συμπεράσμα στο οποίο κατέληξαν αρκετές έρευνες των προηγούμενων χρόνων (Alhassan et al., 2013; Henderson, Grode, O'Connell, & Schwartz, 2015).

Ως προς το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε και κατόπιν της μελέτης των αποτελεσμάτων, μπορούμε να πούμε ότι επέφερε αύξηση των βημάτων των παιδιών της ΠΟ συγκριτικά με την ΟΕ, από μικρή (526 βήματα/ημέρα το Φεβρουάριο) έως και πολύ μεγάλη (4.853 βήματα/ημέρα τον Μάιο). Φαίνεται ότι, όταν ενσωματώνονται επιλεγμένες φυσικές

δραστηριότητες στο ημερήσιο πρόγραμμα των ΠΣ, τα οφέλη είναι σημαντικά. Αρκετές έρευνες κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα με μικρές-μέτριες βελτιώσεις στη ΦΔ προς όφελος της ΠΟ (Annesi et al., 2013; Jones et al., 2011; Jones et al., 2016; Roth et al., 2015; Van Cauwenberghe et al., 2013). Ωστόσο, άλλες βρίσκονται σε διαφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (Bellows et al., 2013; Finch et al., 2014; Puder et al., 2011).

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί η συμβολή των εκπαιδευτικών ΦΑ στην θετική επίδραση του προγράμματος στη ΒΦΔ των παιδιών, μιας και ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως διδασκαλία-επίδειξη των δραστηριοτήτων, προσέγγιση-ενθάρρυνση των μικρών μαθητών κ.α, που αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη έκβαση του. Ο σημαντικός ρόλος που έχει η κατάρτιση των παιδαγωγών (Dowda, Pate, Trost, Almeida & Sirard, 2004) καθώς επίσης και η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ είναι οι πλέον κατάλληλοι για την επιτυχημένη εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης (Rink & Hall, 2008) έχουν τονιστεί και στο παρελθόν.

Η επιστημονική έρευνα που εξετάζει την επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων στα επίπεδα της ΦΔ των παιδιών των ΠΣ, είναι περιορισμένη (Ward et al., 2010). Λίγες είναι οι έρευνες με προγράμματα παρέμβασης για την αύξηση της ΦΔ των παιδιών που φοιτούν στους ΠΣ και στην Ελλάδα δεν υπάρχει κανένα καταγεγραμμένο πρόγραμμα.

### **Περιορισμοί της Έρευνας**

Στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω περιορισμοί. Μετά το πέρας εφαρμογής του προγράμματος δεν πραγματοποιήθηκε επαναληπτική μέτρηση στην ΠΟ ώστε να διαπιστωθεί η διατήρηση της θετικής επίδρασής του. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους αυτή τη παράμετρο. Επίσης, το βηματόμετρο σχεδιάστηκε για να μετρήσει την βαδιστική συμπεριφορά και δεν είναι ευαίσθητο σε άλλους τύπους κίνησης (π.χ. ποδηλασία, κολύμβηση), ενώ δεν παρέχει και πληροφορίες για τον τύπο και την ένταση της ΦΔ.

### **Συμπεράσματα - Μελλοντικές Κατευθύνσεις**

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι, η εφαρμογή ενός καθημερινού, φυσικά δραστήριου προγράμματος, από καθηγητές ΦΑ-παιδαγωγούς των ΠΣ, διάρκειας 45'-50', είναι ικανό να αυξήσει σημαντικά τη ΒΦΔ των παιδιών. Πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει ο παράγοντας «εξωτερικό παιχνίδι» που θα πρέπει να συνυπολογίζεται στις βασικές παραμέτρους δημιουργίας ενός αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης. Μελλοντικές έρευνες επίσης, θα πρέπει να συμφωνήσουν για το ποια κριτήρια συνίσταται να ακολουθούνται για τον υπολογισμό του ημερήσιου αριθμού βημάτων των παιδιών (De Craemer et al., 2015).

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Afthentopoulou, A. E., Kaioglou, V., & Venetsanou, F. (2017). Overweight and obesity prevalence in young children living in Athens. *Public Health Open Journal*, 2(1), 26-32. doi:10.17140/PHOJ-2-117.
- Al-Hazzaa, H. M., & Al-Rasheedi, A. A. (2007). Adiposity and physical activity levels among preschool children in Jeddah, Saudi Arabia, *Saudi Medical Journal*, 28(5), 766-773.
- Alhassan, S., Nwaokemeh, O., Lyden, K., Goldsby, T., & Mendoza, A. (2013). A pilot study to examine the effect of additional structured outdoor playtime on preschooler's physical activity levels. *Child Care in Practice*, 19(1), 23-25. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.712034>.
- Annesi, J. J., Smith, A. E., & Tennant, G. A. (2013). Cognitive-behavioral physical activity treatment in African-American preschoolers: effects of age, sex and BMI. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49(2), E128-E132. doi:10.1111/jpc.12082.



- Beets, M. W., Bornstein, D., Dowda, M., & Pate, R. R. (2011). Compliance with national guidelines for physical activity in U.S. preschoolers: measurement and interpretation. *Pediatrics*, *127*(4), 658-664. doi:10.1542/peds.2010-2021
- Bellows, L., Davies, P. L., Anderson, J., & Kennedy, C. (2013). Effectiveness of a Physical Activity Intervention for Head Start Preschoolers: A Randomized Intervention Study. *American Journal of Occupational Therapy*, *67*(1), 28-36. doi:10.5014/ajot.2013.005777
- Boldermann, C., Blennow, M., Dal, H., Martensson, F., Raustorp, A., Yuen, L., & Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine* *42*(4), 301-308. doi:10.1016/j.ypmed.2005.12.006
- Bornstein, D. B., Beets, M. W., Byun, W., & McIver, K. (2011). Accelerometer-derived physical activity levels of preschoolers: A meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sports*, *14*(6), 504-511. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.05.007>
- Cardon, G., Labarque, V., Smits, D., & De Bourdeaudhuij. (2009). Promoting physical activity at the pre-school playground: The effects of providing markings and play equipment. *Preventive Medicine*, *48*, 335-340. doi:10.1016/j.ypmed.2009.02.013
- Chan, C. B., & Ryan, D. A. (2009). Assessing the effects of weather conditions on physical activity participation using objective measures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *6*(10), 2639-54. doi:10.3390/ijerph6102639
- Clemes, S. A., & Biddle, S. J. H. (2013). The use of pedometers for monitoring physical activity in children and adolescents: Measurement considerations. *Journal of Physical Activity and Health*, *10*(2), 249-262.
- Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, M. K., & Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: International survey. *British Medical Journal*, *320* (7244), 1240-3.
- De Craemer, N., De Decker, E., De Bourdeaudhuij, I., Verloigne, M., Manios, Y., & Cardon, G. (2015). The translation of preschooler's physical activity guidelines into a daily step count target. *Journal of Sports Sciences*, *33*(10), 1051-7. doi:10.1080/02640414.2014.981850
- Dolinsky, D. H., Brouwer, R. J., Evenson, K. R., Siega-Riz, A.M., & Østbye, T. (2011). Correlates of sedentary time and physical activity among preschool-aged children. *Preventing Chronic Disease*, *8*(6), A131.
- Dowda, M., Pate, R.R., Trost, S.G., Almeida, M.J., & Sirard, J.R. (2004). Influences of Preschool Policies and Practices on Children's Physical Activity. *Journal of Community Health*, *29*(3), 183-196. doi:10.1023/B:JOHE.0000022025.77294
- Dowda, M., Brown, W., Melver, K., Pfeiffer, K., O'Neil, J., Addy, C., & Pate, R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, *123*(2), e261-e266. doi:10.1542/peds.2008-2498
- Ellis, Y., Cliff, D., Janssen, X., Jones, R., Reilly, J., & Okely, A. (2016). Sedentary Time, Physical Activity and Compliance with IOM Recommendations in Young Children at Childcare. *Preventive Medicine Reports*, Available online 21 December 2016, In Press, doi:10.1016/j.pmedr.2016.12.009
- Finch, M., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Freund, M., Jones, J., & Wiggers J. (2014). A cluster randomized trial of a multi-level intervention, delivered by service staff, to increase physical activity of children attending center-based childcare. *Preventive Medicine*, *58*, 9-16. doi:10.1016/j.ypmed.2013.10.004
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, *380*(9838), 247e-257. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Haschke, F., & van't Hof, M. A. (2000). Euro-Growth references for length, weight, and body circumferences. Euro-Growth Study Group. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, *31*, S14-38. doi:10.1097/00005176-200007001-00003
- Hassapidou, M., Daskalou, E., Tsofliou, F., Tziomalos, K., Paschaleri, A., Pagkalos, I., & Tzotzas, T. (2015). Prevalence of overweight and obesity in preschool children in Thessaloniki Greece. *Hormones*, *14*(4), 615-22. doi:10.14310/horm.2002.1601

- Henderson, K. E., Grode, G. M., O'Connell, M. L., & Schwartz, M. B. (2015). Environmental factors associated with physical activity in childcare centers, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 43. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0198-0>
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A., Crawford, D., & Hesketh, K. (2012). Preschooler's physical activity, screen time and compliance with recommendations. *Medicine in Science in Sports and Exercise*, 44(3), 458-465. doi:10.1249/MSS.0b013e318233763b
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 7, 40. doi:10.1186/1479-5868-7-40
- Jones, R. A., Riethmuller, A., Hesketh, K., Trezise, J., Batterham, M., & Okely, A. D. (2011). Promoting fundamental movement skill development and physical activity in early childhood settings: a cluster randomized controlled trial, *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 600-615.
- Jones, R., Okely, A., Hinkley, T., Batterham, M., & Burke, C. (2016). Promoting gross motor skills and physical activity in childcare: A translational randomized controlled trial. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(9), 744-749. doi:10.1016/j.jsams.2015.10.006
- Kambas A., Venetsanou F., Avloniti A., Giannakidou D.M.,ourgoulis V., Draganidis D., Chatzinikolaou A., Fatouros I., Michalopoulou M. (2015). Pedometer determined physical activity and obesity prevalence of Greek children aged 4-6 years. *Annals of Human Biology*, 42(3), 231-236. <https://doi.org/10.3109/03014460.2014.943286>
- Larson, N., Ward, D. S., Neelon, S. B., & Story, M. (2011). What Role Can Child- Care Settings Play in Obesity Prevention? A Review of the Evidence and Call for Research Efforts. *Journal of the American Dietetic Association*, 111(9), 1343-1362. doi:10.1016/j.jada.2011.06.007
- Lymperakou, M., Andresaki, F., Karagianopoulou, S., Skourti, K., Pavlidou, S., Nikolaidis, G., Michalopoulou M., & Diggelidis, N. (2012). Pedometer determined physical activity of preschool children, during and after school, *European Psychomotricity Journal*, 4(1), 22-30.
- Manios, Y., Magkos, F., Christakis, G., Kafatos, A. G. (2005). Twenty-year dynamics in adiposity and blood lipids of Greek children: Regional differences in Crete persist. *Acta Paediatrica*, 94, 859-865. doi:10.1080/08035250510025734
- Manios, Y., Kourlaba, G., Kondaki, K., Grammatikaki, E., Anastasiadou, A., & Roma-Giannikou, E. (2009). Obesity and television watching in preschoolers in Greece: The GENESIS study. *Obesity*, 17(11), 2047-2053. doi:10.1038/oby.2009.50
- Merrill, R. M., Shields, E. C., White, G. L., & Druce, D. (2005). Climate conditions and physical activity in the United States, *American Journal of Health Behavior*, 29(4), 371-81.
- Oliver, M., Schofield, G. M., & Kolt, G. S. (2007). Physical activity in preschoolers: Understanding prevalence and measurement issues. *Sports Medicine*, 37(12), 1045-1070. doi:10.2165/00007256-200737120-00004
- Pate, R., Brown, W., Pfeiffer, K., Howie, E., Saunders, R., Addy, C., & Dowda, M. (2016). An Intervention to Increase Physical Activity in Children, *American Journal of Preventive Medicine*, 51(1), 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.12.003>
- Puder, J. J., Marques-Vidal, P., Schindler, C., Zahner, L., Niederer, I., Bürgi, F., Ebenegger, V., Nydegger, A., & Kriemler, S. (2011). Effect of multidimensional lifestyle intervention on fitness and adiposity in predominantly migrant preschool children (Ballabeina): cluster randomized controlled trial. *British Medical Journal*, 343, d6195. doi:<https://doi.org/10.1136/bmj.d6195>
- Raustorp, A., Pagels, P., Boldemann, C., Cosco, N., Söderström, M., & Mårtensson, F. (2012). Accelerometer measured level of physical activity indoors and outdoors during preschool time in Sweden and the United States. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(6), 801-808.
- Reilly, J., Jackson, D. M., Montgomery, Kelly, L. A., Slater, C., Grant, S., & Paton, J. Y. (2004). Total energy expenditure and physical activity in young Scottish children: mixed longitudinal study. *Lancet*, 363(9404), 211-212.
- Rink, J.E., & Hall, T.J. (2008) Research on Effective Teaching in Elementary School Physical Education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218. <https://doi.org/10.1086/529103>.
- Roth, K., Kriemler, S., Lehmacher, W., Ruf, K., Graf, C., & Hebestreit, H. (2015). Effects of a Physical Activity Intervention in Preschool Children, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 47(12), 2542-51. doi:10.1249/MSS.0000000000000703

- Sigmund, E., Sigmundova, D., Badura, P., Trhlíková, L & Gecková, A. (2016). Time trends: a ten-year comparison (2005–2015) of pedometer-determined physical activity and obesity in Czech preschool children, *BMC Public Health*, *16*, 560, <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3269-5>
- Skinner, A., Ravanbakht, S., Skelton, J. A., Perrin, E. M., & Armstrong, S. C. (2018). Prevalence of Obesity and Severe Obesity in US Children, 1999–2016. *Pediatrics*, *141*(3), e20173459. doi:<https://doi.org/10.1542/peds.2017-3459>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, *146*(6), 732-737. doi: 10.1016/j.jpeds.2005.01.055
- Timmons, B. W., LeBlanc, A. G., Carson, V., Connor, B., Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I., Kho, M. E., Spence, J. C., Stearns, J. A., & Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, *37*, 773-792. doi:10.1139/H2012-070
- True, L., Pfeiffer, K., Dowda, M., Williams, H., Brown, W., O'Neill, J., & Pate, R. (2017). Motor competence and characteristics within the preschool environment. *Journal of Science and Medicine in Sport*, In Press. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.11.019>
- Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: A systematic review, *Public Health*, *121*, 909-922. doi: 10.1016/j.puhe.2007.04.009
- Tudor-Locke, C., Craig, C., Brown, W. J., Beets, M., Belton, Clemes, S. A., De Cocker, K., Giles-Corti, B., Hatano, Y., Inoue, S., Matsudo, S. M., Mutrie, N., Oppert, J. M., Rowe, D. A., Schmidt, M. D., Schofield, G. M., Spence, J. C., Teixeira, P. J., Tully, M. A., & Blair, S. N. (2011). How Many Steps/ Day are Enough? For Children and Adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *8*, 78. doi:10.1186/1479-5868-8-78
- Vale, S., Trost, S. G., Duncan, M., & Mota, J. (2015). Step based physical activity guidelines for preschool-aged children, *Preventive Medicine*, *70*, 78-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.11.008>
- Van Cauwenberghe, E., De Craemer, M., De Decker, E., De Bourdeaudhuij, I., & Cardon, G. (2013). The impact of a teacher-led structured physical activity session on preschooler's sedentary and physical activity levels. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *16*(5), 422-426. doi:10.1016/j.jsams.2012.11.883
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2010). Motor performance differences in preschool aged boys and girls, In: Colombo, L., Bianchi, R., editors. *Preschool children: Physical activity, behavioral assessment and developmental challenges*. New York: Nova Science Publishers, Inc., 19-37.
- Venetsanou, F., Kambas, A., Giannakidou, D., Avloniti, A., Draganidis, D., Chatzinikolaou, A., Fatouros, I., & Michalopoulou, M. (2015). The validity of two Omron pedometers in preschool children under different conditions, operational program, education and lifelong learning. *Sywan*, *159*(3), 60-89.
- Ward, D. S., Vaughn, A, McWilliams, C., & Hales, D. (2010). Interventions for increasing physical activity at child care, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *42*(3), 526-534.
- Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown W. H., & Pate R. R. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity*, *16*(6), 1421–1426. <http://dx.doi.org/10.1038/oby.2008.214>
- World Health Organization. (2011). <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/index.html>
- World Health Organization. (2017). *Obesity and overweight*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>

## Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας: Προσαρμογή, Ψυχομετρικός έλεγχος και Στάθμιση.

Ασημίνα Μ. Ράλλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και  
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, [asralli@psych.uoa.gr](mailto:asralli@psych.uoa.gr)  
Πέτρος Ρούσσος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών, [russosp@psych.uoa.gr](mailto:russosp@psych.uoa.gr)  
Έλενα Καζάλη, ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [kazali.eleni@ac.eap.gr](mailto:kazali.eleni@ac.eap.gr)  
Παναγιώτα Κωνσταντοπούλου, [giota-25@hotmail.com](mailto:giota-25@hotmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με στόχο την προσαρμογή, τον ψυχομετρικό έλεγχο και τη στάθμιση της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού (*Teacher Rating of Oral Language and Literacy - TROLL*) του Dickinson (1997) στον ελληνικό πληθυσμό. Η Κλίμακα συμπληρώθηκε από 60 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας για 1110 παιδιά προσχολικής ηλικίας 3-6 ετών, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Παράλληλα, ελέγχθηκε η αξιοπιστία, η συγχρονική εγκυρότητα και η εσωτερική της δομή. Οι δείκτες αξιοπιστίας που προέκυψαν τόσο με τη μέθοδο εξέτασης- επανεξέτασης όσο και με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία της *Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού* στον ελληνικό πληθυσμό. Επίσης, ως προς τη συγχρονική εγκυρότητα διαπιστώθηκαν ικανοποιητικές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην *Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού* και των αντίστοιχων επιδόσεών τους σε συστοιχία εργαλείων που αξιολογούσαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Τέλος, τα ευρήματα από τη στάθμιση του εργαλείου προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιολογεί σε ένα πρώτο επίπεδο τη θέση των επιδόσεων του εκάστοτε παιδιού στην κατανομή του τυπικού πληθυσμού.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Προφορικός λόγος, Χρήση της γλώσσας, Δεξιότητες Γραμματισμού, Προσχολική ηλικία

### Adaptation, Psychometric evaluation and Standardization of the Teacher Rating of Oral Language and Literacy skills for preschool children

### ABSTRACT

This paper describes the psychometric evaluation of the rating scale "Teacher Rating of Oral Language and Literacy-TROLL (Teacher Rating of Oral Language and Literacy) (Dickinson, 1997) in the Greek population. The scale was filled by 60 preschool teachers for 1110 preschool aged children between 3 and 6 years old residing different areas of the country. At the same time, the rating scale was tested for the reliability, concurrent validity and its internal structure in the Greek population. The reliability was tested with the method of test-retest and internal consistency, while the concurrent validity was measured with the simultaneous individual administration of a battery of tools assessing the same language skills. High reliability scores were obtained, both by the test-retest method and the internal consistency method. At the same time, the concurrent validity of the scale was confirmed by the high correlations found between children's performance on the rating scale and on the battery of psychometric tools. Finally, the standardization data can be used by educators to assess in a first level the language abilities of a child in comparison to the distribution of the general population.

**KEY WORDS:** Oral language; Use of language; Literacy skills; Preschool age



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα αποτελεί το βασικό μέσο για την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Η επικοινωνία φαίνεται να είναι μια πιο ευρεία έννοια, η οποία συμπεριλαμβάνει τη διαδικασία ανταλλαγής σκέψεων, ιδεών, στάσεων, συναισθημάτων και επιθυμιών (Bloom & Lahey, 1978). Συνολικά, το γλωσσικό σύστημα αποτελείται από τέσσερα διαφορετικά βασικά επίπεδα: το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό. Τα τρία πρώτα αποτελούν μέρος της γλωσσικής ικανότητας-επάρκειας, η οποία αναφέρεται στη γνώση των φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών κανόνων της μητρικής γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η πραγματολογία συνδέεται με την επικοινωνιακή ικανότητα-επάρκεια, η οποία αναφέρεται στη γνώση που κατέχει κάποιος να χρησιμοποιεί το λόγο έτσι ώστε να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Παιδιά τα οποία έχουν ελλείμματα σε κάποιο από τα παραπάνω επίπεδα του γλωσσικού συστήματος δυσκολεύονται στη συνέχεια στη σχολική τους προσαρμογή.

Η γλωσσική ανάπτυξη είναι επίσης πολύ σημαντική γιατί συμβάλλει στην απόκτηση Δεξιοτήτων Γραμματισμού. Ως γνώσεις αναδυόμενου Γραμματισμού χαρακτηρίζονται όσα μαθαίνουν τα παιδιά για το γραπτό λόγο πριν τη συστηματική εκμάθησή του (Manolitsis, 2016). Από την άλλη πλευρά, ως Δεξιότητες αναδυόμενου Γραμματισμού χαρακτηρίζονται οι στρατηγικές και οι τρόποι που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκδηλώσουν αυτές τις γνώσεις (Rhyner, Haebig, & West, 2009). Οι Whitehurst και Lonigan (2001) προτείνουν ως επιμέρους στοιχεία του αναδυόμενου Γραμματισμού τον προφορικό λόγο, τις φωνολογικές δεξιότητες, την επίγνωση των λειτουργιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου και τις αναδυόμενες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής.

### ***Εκτίμηση προφορικού λόγου και δεξιοτήτων γραμματισμού***

Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων αποτελεί μέρος των προγραμμάτων σπουδών τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς. Για παράδειγμα, το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας (Department for Education, 2013) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Σουηδίας (Curriculum for the Preschool Lpfö, 2010) προτείνουν την ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής και του λεξιλογίου ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας σε κάθε ενότητα. Στην Ελλάδα ένας από τους μαθησιακούς τομείς που προτείνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2011) είναι η ανάπτυξη της Γλώσσας και συγκεκριμένα οι παρακάτω τέσσερις βασικές δεξιότητες: α) η κατανόηση του προφορικού λόγου, β) η παραγωγή του προφορικού λόγου, γ) η κατανόηση του γραπτού λόγου, και δ) η παραγωγή του γραπτού λόγου.

Παράλληλα, τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς δίνουν έμφαση και στην αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο επίσης στην πρόληψη και τον έγκαιρο εντοπισμό των γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών, όσο και στην παρέμβαση.

Τα πλεονεκτήματα της έγκαιρης ανίχνευσης των γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών είναι πολλά. Πρώτον, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ειδικοί είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν έγκαιρα την κατάλληλη μέθοδο παρέμβασης, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματική για τα παιδιά (International Reading Association, IRA & National Association for the Education of Young Children, NAEYC, 1998. Ράλλη, 2013). Επίσης, όταν η παρέμβαση εφαρμόζεται κατά την προσχολική ηλικία ή τα πρώτα χρόνια της σχολικής ηλικίας, προλαμβάνονται οι πιθανές μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες των συνεχόμενων αποτυχιών για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών (Πολυχρόνη, 2011).

Τέλος, η εφαρμογή έγκαιρων προγραμμάτων παρέμβασης αποφέρει οικονομικά οφέλη τόσο στην οικογένεια του παιδιού όσο και στην πολιτεία.

Για την ανίχνευση των γλωσσικών δυσκολιών προτείνεται η χρήση διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης (κλίμακες αξιολόγησης, ψυχομετρικά εργαλεία, παρατήρηση, ερωτηματολόγια γονέων κ.α.) από πολλαπλές πηγές πληροφοριών (οικογένεια, εκπαιδευτικός, το ίδιο το παιδί). Στην Ελλάδα σήμερα υπάρχουν σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των γλωσσικών δυσκολιών από κατάλληλα εκπαιδευμένους ειδικούς (λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς) σε ατομική βάση. Ενδεικτικά και με χρονολογική σειρά αναφέρονται το Λογόμετρο (Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή & Παπαϊωάννου, 2017), οι εικόνες δράσης (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας & Σταυρακάκη, 2011), το τεστ προσληπτικού λεξιλογίου (Simos, Sideridis, Protopoulos & Mouzaki, 2011), το εργαλείο ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς & Βαρλοκόστα, 2008), η δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας & Σιδερίδης, 2009), το τεστ ΑνΟμιλο 4 (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών-Λογοθεραπευτών, 2007), το διαγνωστικό τεστ γλωσσικής νοημοσύνης για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Stavrakaki & Tsimpli, 1999).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών θα πρέπει να βασίζεται, όχι μόνο σε εκτεταμένα σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται από κατάλληλα εκπαιδευμένους ειδικούς, αλλά και σε εύχρηστα, επίσης σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία που μπορούν να χορηγηθούν άμεσα από τους εκπαιδευτικούς της τάξης και αφορούν στις γλωσσικές επιδόσεις των παιδιών στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Οι κλίμακες αξιολόγησης που συμπληρώνονται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έρχονται σε καθημερινή με τα παιδιά, μπορούν να προσφέρουν μια αξιόπιστη και ακριβή περιγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών (Cabell, Justice, Sucker, Kilday, 2009, Lonigan & Purpura, 2009, Murray, Ruble, Willis & Molloy, 2009). Επίσης, οι κλίμακες αυτές πλεονεκτούν συγκριτικά με τη χορήγηση ψυχομετρικών εργαλείων σε ατομική βάση ως προς τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας, γιατί απαιτούν μικρότερο χρόνο και λιγότερους ερευνητές, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες.

Διεθνώς, υπάρχουν αρκετά σταθμισμένα εργαλεία για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με την Ελλάδα, όπου υπάρχει έλλειψη ψυχομετρικά έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας από τους εκπαιδευτικούς.

Η Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού (Teacher Rating of Oral Language and Literacy, T.R.O.L.L.) του Dickinson (1997) είναι ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο από τους εκπαιδευτικούς (Dickinson, McCabe, & Sprague, 2001) γιατί τους προσφέρει αφενός ένα αξιόπιστο μέσο για να αξιολογούν και να παρακολουθούν την αναπτυξιακή πορεία των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας 3-6 ετών και αφετέρου μια βάση επικοινωνίας με τους γονείς για θέματα που άπτονται των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η κλίμακα αποτελείται από 25 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούνται με μια τετραβάθμια κλίμακα, εκτός από την ερώτηση 15 (Μπορεί το παιδί να αναγνωρίσει γραμμένο το μικρό του/της όνομα;) που βαθμολογείται με *Ναι/Όχι*. Οι ερωτήσεις είναι κατανοητές σε 3 ενότητες: (α) *Προφορικός λόγος* (χρήση της γλώσσας), (β) *Ανάγνωση* και (γ) *Γραφή*, αφού πρόκειται για ένα τρισδιάστατο μοντέλο.

15. Μπορεί το παιδί να αναγνωρίσει γραμμένο το μικρό του/της όνομα;

Όχι	Ναι
1	2

(ανάγνωση και γραφή).

Η Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να εντοπίσουν (α) τα παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες και χρειάζονται μια συστηματική παρέμβαση ή μια περαιτέρω πλήρη αξιολόγηση από ειδικό και β) τα παιδιά που έχουν υψηλές γλωσσικές δεξιότητες και χρήζουν περισσότερο εμπλουτισμένων γλωσσικών ερεθισμάτων (Dickinson et al., 2001). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της Κλίμακας για την καθοδήγηση της διδασκαλίας τους καθώς και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης που εφαρμόζουν. Έτσι, μπορούν να δουν συνολικά τα αποτελέσματα της τάξης τους για όλους τους μαθητές τους και να εντοπίσουν έναν τομέα που απαιτεί συστηματικότερη διδασκαλία για όλα τα παιδιά στην τάξη τους ή για μια ομάδα παιδιών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της Κλίμακας ως μια βάση συζήτησης με τους γονείς για να τεκμηριώσουν τις ανησυχίες τους (Blamey & Beauchat, 2016).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η προσαρμογή, ο ψυχομετρικός έλεγχος και η στάθμιση της *Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού* στον ελληνικό πληθυσμό. Επίσης, διερευνώνται οι επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στον προφορικό λόγο και τις πρώτες Δεξιότητες Γραμματισμού με βάση την παραπάνω Κλίμακα.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### *Συμμετέχοντες*

Αρχικά, η Κλίμακα μεταφράστηκε στην Ελληνική γλώσσα από δύο μέλη της ερευνητικής ομάδας και στη συνέχεια ξαναμεταφράστηκε από έναν τρίτο μεταφραστή αντίστροφα στην Αγγλική γλώσσα. Στα σημεία εκείνα όπου παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ της μετάφρασης και του πρωτότυπου εργαλείου, έγιναν οι κατάλληλες προσαρμογές στην ελληνική έκδοση. Στη συνέχεια, συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας για 280 παιδιά σε μια πρώτη πιλοτική μελέτη. Τέλος, αφού έγιναν ελάχιστες τροποποιήσεις σε λεκτικό επίπεδο, ακολούθησε η κυρίως έρευνα. Έτσι, το δείγμα της κύριας έρευνας αποτελείτο από 1110 παιδιά (591 αγόρια και 519 κορίτσια) ηλικίας 3 έως 6 ετών (Πίνακας 1), το οποίο προέκυψε από τυχαία δειγματοληψία με βάση τον αριθμητικό κατάλογο του σχολείου.

Τα παιδιά φοιτούσαν σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία από αστικές και ημιαστικές περιοχές της χώρας. Όλα τα παιδιά είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



**Πίνακας 1.** Μέγεθος δείγματος ανά χρονολογική ηλικία

Ηλικία	Δείγμα N
3-4	217
4-5	353
5-6	540
Σύνολο	1110

### **Εργαλεία**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τόσο η *Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού*, όσο και μια συστοιχία άλλων σταθμισμένων εργαλείων με σκοπό να διερευνηθεί η συγχρονική εγκυρότητα της Κλίμακας. Τα εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν από ερευνητές αφού είχαν λάβει πρώτα την κατάλληλη εκπαίδευση.

*Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας*

Η Κλίμακα εκτίμησης προφορικού λόγου και δεξιοτήτων Γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας σχεδιάστηκε ώστε να εξετάζει τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, η Κλίμακα αποτελείται συνολικά από 25 κριτήρια. Οι ερωτήσεις αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό σε μια τετραβάθμια κλίμακα από το 1 έως το 4.

**Πίνακας 2.** Τα κριτήρια της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού

---

Θέλει να ξεκινήσει συνομιλία
Μεταδίδει εμπειρίες με ευκρινή τρόπο
Ικανότητα να θέτει ερωτήσεις
Χρήση του λόγου κατά το συμβολικό παιχνίδι
Ικανότητα να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες
Χρήση ποικίλου λεξιλογίου
Κατά πόσο είναι κατανοητός ο λόγος του
Έκφραση περιέργειας «πώς» «γιατί»
Ακούει ιστορίες
Παρακολουθεί ιστορίες
Διαβάζει ιστορίες
Αναδιηγείται ιστορίες που άκουσε
Ξεφυλλίζει μόνο του ιστορίες
Αναγνωρίζει γράμματα
Αναγνωρίζει το όνομά του γραμμένο
Αναγνωρίζει άλλα ονόματα
Διαβάζει άλλες ιστορίες
Αντιλαμβάνεται τη σχέση ανάμεσα στους ήχους και τα γράμματα
Προφέρει λέξεις που δεν έχει ξανασυναντήσει
Πώς μοιάζει η γραφή του παιδιού
Συχνότητα προσπαθειών για γραφή
Ικανότητα να γράφει το όνομά του
Ικανότητα να γράφει άλλα ονόματα
Συχνότητα γραφής συμβόλων ή πινακίδων
Συχνότητα γραφής ιστοριών, καταλόγων

---

Η διαδικασία συμπλήρωσης της Κλίμακας είναι απλή, χωρίς να προαπαιτείται κάποια εξειδίκευση, και ο χρόνος συμπλήρωσής της κυμαίνεται από 15-20 λεπτά περίπου. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεσή τους το περιθώριο των δύο εβδομάδων για να συμπληρώσουν την Κλίμακα, ώστε να έχουν χρόνο να παρατηρήσουν τα παιδιά σε περίπτωση που δεν γνώριζαν ποια ήταν η επίδοση του παιδιού σε κάποιο από τα κριτήρια.

*Εργαλεία για τη διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας*

Για τη διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας της *Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού* παιδιών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκαν: α) η υποκλίμακα κατανόησης από το εργαλείο ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, & Βαρλοκώστα, 2008), β) οι υποκλίμακες φωνολογικής επίγνωσης (διάκριση ήχων, κατάτμηση, απαλοιφή) από το εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού (Πόρποδας, 2008), γ) μια άτυπη δοκιμασία φωνολογικής επίγνωσης (Σίνου, 2007), και δ) μια άτυπη δοκιμασία αναδυόμενου Γραμματισμού (ανάγνωση λέξεων, αναγνώριση γραμμάτων, αίσθηση τυπωμένης γλώσσας) (Ράλλη & Πουρδάλας, 2010).

*Υποκλίμακα κατανόησης από το εργαλείο ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, & Βαρλοκώστα, 2008)*

Από το συγκεκριμένο εργαλείο ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα κατανόησης εικόνων. Σε αυτή την υποκλίμακα το παιδί καλείται να διαλέξει τη σωστή εικόνα από 14 τετράδες εικόνων. Για κάθε σωστή απάντηση το παιδί βαθμολογείται με μια (1) μονάδα και για κάθε λάθος με μηδέν (0). Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 0-14 βαθμούς. Η χορήγηση διακόπτεται μετά από 10 επαναλαμβανόμενες λάθος απαντήσεις.

*Υποκλίμακα φωνολογικής επίγνωσης από το εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού (Πόρποδας, 2008)*

Η υποκλίμακα φωνολογικής επίγνωσης περιλαμβάνει 4 δοκιμασίες, τη δοκιμασία διάκρισης φωνημάτων, τη δοκιμασία κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα, την απαλοιφή φωνημάτων, και την επανάληψη ψευδολέξεων οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στην συνέχεια.

(α) *Δοκιμασία διάκρισης φωνημάτων*: Η συγκεκριμένη δοκιμασία περιλαμβάνει 24 δυάδες λέξεων. Το κάθε ζεύγος λέξεων έχει είτε 2 ίδιες λέξεις είτε 2 διαφορετικές. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει εάν οι 2 λέξεις που ακούει είναι ίδιες ή διαφορετικές. Η παρουσίαση των δυάδων γίνεται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας. Σκοπός της δοκιμασίας είναι να αναδείξει εάν τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών μπορούν να αναγνωρίσουν μεταξύ δύο λέξεων που ακούν αν είναι ίδιες ή διαφορετικές. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με μια (1) μονάδα, ενώ κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογείται με μηδέν (0). Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 0-24 βαθμούς.

(β) *Δοκιμασία κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα*: Στη δοκιμασία αυτή εκφωνείται στο παιδί μια ψευδολέξη, δηλαδή μια λέξη που μοιάζει με πραγματική λέξη αλλά δεν είναι. Το παιδί καλείται, εφόσον έχει ακούσει τη λέξη, να τη χωρίσει σε φωνήματα. Η σειρά παρουσίασης των ψευδολέξεων γίνεται με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Σκοπός της δοκιμασίας είναι να διαπιστωθεί η ικανότητα του παιδιού (5-6 ετών) να χωρίζει μια λέξη σε

φωνήματα. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με μια (1) μονάδα και κάθε λανθασμένη με μηδέν (0). Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται μεταξύ 0-24 βαθμούς.

(γ) *Απαλοιφή Φωνημάτων*: Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει 24 μονοσύλλαβες ψευδολέξεις, η κάθε μια από τις οποίες έχει 2-4 φωνήματα. Το παιδί καλείται να ακούσει με προσοχή την ψευδολέξη και ποιο τμήμα, αρχικό ή τελικό φώνημα, απαλείφθηκε. Στη συνέχεια καλείται να εκφωνήσει το τμήμα της ψευδολέξης που έμεινε μετά την απαλοιφή του φωνήματος- φθόγγου. Η σειρά χορήγησης των ψευδολέξεων γίνεται με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Η κάθε σωστή απάντηση που δίνει το παιδί βαθμολογείται με μια (1) μονάδα, ενώ κάθε λανθασμένη απάντηση με μηδέν (0). Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 0-24 βαθμούς.

(δ) *Επανάληψη ψευδολέξεων*: Η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελείται από 24 ψευδολέξεις ισάριθμα καταναμεμημένες ως προς τον αριθμό των συλλαβών. Η σειρά παρουσίασης των ψευδολέξεων γίνεται με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Το παιδί καλείται να ακούσει προσεκτικά τη ψευδολέξη και αμέσως μετά να την επαναλάβει. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με μια μονάδα (1) και κάθε λανθασμένη με μηδέν (0). Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 0-24 βαθμούς.

#### *Δοκιμασία Φωνολογικής επίγνωσης για παιδιά 4-5 ετών*

Η δοκιμασία Φωνολογικής επίγνωσης για παιδιά 4-5 ετών δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας και βασίζεται σε προηγούμενα εργαλεία (Dickinson & Chaney, 1997. Σίνου, 2007). Το εργαλείο αξιολογεί την επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών), τόσο στο μεταγλωσσικό επίπεδο όσο και στο επιγλωσσικό επίπεδο. Παρέχει τη δυνατότητα να αξιολογηθεί η ικανότητα των παιδιών να διαχωρίζουν, να απομονώνουν, να χειρίζονται, να συνθέτουν και να αρθρώνουν τα φωνολογικά μέρη της λέξης, κυρίως στο επίπεδο της συλλαβής (μεταγλωσσικό επίπεδο). Παράλληλα, η δοκιμασία στο επιγλωσσικό επίπεδο προσφέρει πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν την ομοιοκαταληξία αυθόρμητα.

Η δοκιμασία Φωνολογικής επίγνωσης περιλαμβάνει 4 δοκιμασίες που είναι η δοκιμασία ομοιοκαταληξίας, η δοκιμασία συλλαβικής κατάτμησης, η δοκιμασία συλλαβικής σύνθεσης και η δοκιμασία, ήχοι έναρξης, οι οποίες περιγράφονται παρακάτω.

1. *Δοκιμασία ομοιοκαταληξίας*: Η δοκιμασία αυτή περιέχει 10 τριάδες λέξεων, εκ των οποίων οι 4 τριάδες λειτουργούν ως παραδείγματα. Από την κάθε τριάδα λέξεων οι δύο λέξεις ομοιοκαταληκτούν. Για παράδειγμα, εκφωνείται αρχικά στο παιδί η λέξη «γάλα» και έπειτα άλλες δυο λέξεις μαζί, π.χ. «αεροπλάνο-μπάλα». Στη συνέχεια, το παιδί ερωτάται ποια από τις δυο λέξεις μοιάζει (ομοιοκαταληκτεί) με την αρχική. Σκοπός της δοκιμασίας είναι να αναδείξει εάν τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών είναι ικανά να αναγνωρίσουν την ομοιοκαταληξία. Κάθε φορά που το παιδί βρίσκει τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν παίρνει μια (1) μονάδα, ενώ όταν δεν τα καταφέρνει παίρνει μηδέν (0). Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 0-10 βαθμούς.

2. *Δοκιμασία συλλαβικής κατάτμησης*: Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει 14 δισύλλαβες λέξεις, εκ των οποίων οι 4 δισύλλαβες λέξεις λειτουργούν ως παραδείγματα. Παραδείγματος χάρη, εκφωνείται στο παιδί η λέξη «ρόδι» και έπειτα του ζητείται να τη χωρίσει σε κομματάκια (συλλαβές). Ο σκοπός της δοκιμασίας είναι να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών μπορούν να χωρίσουν μια λέξη σε συλλαβές. Για κάθε σωστή απάντηση παιδί βαθμολογείται με μια (1) μονάδα, ενώ για κάθε λανθασμένη βαθμολογείται με μηδέν (0). Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 0-10 βαθμούς.

3. *Δοκιμασία συλλαβικής σύνθεσης*: Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει 14 λέξεις, εκ των οποίων οι 4 λέξεις λειτουργούν ως παραδείγματα. Για παράδειγμα, εκφωνείται στο παιδί η λέξη «μή-λο» και έπειτα του ζητείται να ενώσει τα κομματάκια (συλλαβές) που άκουσε και να πει ποια λέξη σχηματίζουν. Σκοπός της δοκιμασίας είναι να αναδείξει εάν τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών μπορούν να ενώνουν συλλαβές και να σχηματίζουν λέξεις. Όταν το παιδί συνθέτει σωστά τις συλλαβές, έτσι ώστε να σχηματιστεί η λέξη, βαθμολογείται με μια (1) μονάδα, ενώ για κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογείται με μηδέν (0). Η συνολική βαθμολογία της δοκιμασίας κυμαίνεται από 0-10 βαθμούς.

4. *Δοκιμασία ήχοι έναρξης*: Η δοκιμασία αυτή περιέχει 14 λέξεις, εκ των οποίων οι 4 λέξεις λειτουργούν ως παράδειγμα. Στο παιδί εκφωνείται η λέξη «βόδι» και του ζητείται να πει με τι φωνούλα (ήχο) ξεκινά αυτή η λέξη. Η δοκιμασία αυτή αναδεικνύει την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τον ήχο-γράμμα με τον οποίο ξεκινά μια λέξη. Κάθε σωστή απάντηση που δίνει το παιδί βαθμολογείται με μια (1) μονάδα και κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογείται με μηδέν (0) μονάδες. Η συνολική βαθμολογία της δοκιμασίας κυμαίνεται από 0-10 βαθμούς.

Η συνολική επίδοση στη δοκιμασία Φωνολογικής επίγνωσης για παιδιά 4-5 ετών προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις των 4 δοκιμασιών και η συνολική της βαθμολογία κυμαίνεται από 0-40 βαθμούς.

#### *Δοκιμασία Αναδυόμενου Γραμματισμού*

Η δοκιμασία αναδυόμενου Γραμματισμού είναι βασισμένη στο «The Emergent Literacy Profile» (E.L.P., Dickinson & Chaney, 1997). Ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach για το έργο αυτό είναι 0,97. Αποτελείται από έργα τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα να εντοπιστεί η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) σε δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση απλών λέξεων, την αναγνώριση γραμμάτων, την αναγνώριση λέξεων ανάμεσα σε μη-λέξεις καθώς και τις πρώτες προσπάθειες του παιδιού για γραφή.

Η δοκιμασία του αναδυόμενου Γραμματισμού περιλαμβάνει 4 έργα: α) το έργο που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίσει τον έντυπο λόγο, β) το έργο που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να ονομάζει γράμματα, γ) το έργο που αξιολογεί την αίσθηση της τυπωμένης γλώσσας, και δ) το έργο που αξιολογεί τις πρώτες προσπάθειες του παιδιού για γράψιμο.

(α) *Έργο που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίσει τον έντυπο λόγο που βρίσκεται στην καθημερινότητά του*. Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει 10 λέξεις, οι οποίες παρουσιάζονται στο παιδί με μορφή καρτών. Από το παιδί ζητείται να «διαβάσει» κάθε κάρτα που του παρουσιάζεται. Σκοπός της δοκιμασίας είναι να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) μπορούν να αναγνωρίσουν απλές καθημερινές λέξεις που βρίσκονται στην καθημερινότητά τους. Για κάθε λέξη που το παιδί διαβάζει σωστά βαθμολογείται με κλίμακα από το 1-8 ανάλογα με το είδος απάντησης του παιδιού (1=σωστό, 2=μεμονωμένα σωστά γράμματα, 3=μεμονωμένα λανθασμένα γράμματα, 4=μόνο το αρχικό, 5=άσχετη λέξη, 6=αριθμός, 7=δεν ξέρω, 8=άλλα). Στην τελική όμως βαθμολόγηση για κάθε λέξη που διαβάζει ορθά το παιδί παίρνει μία (1) μονάδα, ενώ για τις υπόλοιπες απαντήσεις παίρνει μηδέν (0). Το εύρος σωστών απαντήσεων κυμαίνεται από 0-10. Ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach για το έργο αυτό ήταν 0,98.

(β) *Έργο που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να ονομάζει γράμματα*. Η δοκιμασία αυτή περιέχει τα 24 γράμματα της ελληνικής αλφάβητου, τα οποία παρουσιάζονται στο παιδί με μορφή καρτών. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί την κάρτα με το εκάστοτε γράμμα και του

ζητά να το ονομάσει. Σκοπός είναι να διαπιστωθεί αφενός εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) μπορούν να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα γράμματα της αλφαβήτου και αφετέρου η ποσότητα των γραμμάτων που αναγνωρίζουν. Κάθε απάντηση έπαιρνε μια βαθμολογία με βάση μια τετραβάθμια κλίμακα από το 1-4 (1=σωστό, 2=λάθος γράμμα, 3=άλλο σύμβολο-αριθμός, 4=δεν ξέρω). Η ορθή απάντηση βαθμολογείται με μια μονάδα (1), ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις βαθμολογούνται με μηδέν (0). Το εύρος των απαντήσεων κυμαίνεται από 0-24. Ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach για το έργο αυτό είναι 0,98.

(γ) *Έργο που αξιολογεί την αίσθηση της τυπωμένης γλώσσας.* Αυτή η δοκιμασία περιέχει 10 τριάδες αλληλουχιών γραμμάτων, από τις οποίες οι 4 τριάδες λειτουργούν ως παραδείγματα. Από κάθε τριάδα αλληλουχιών γραμμάτων μόνο μια ακολουθία σχηματίζει λέξη. Παρουσιάζονται στο παιδί οι τριάδες ακολουθιών γραμμάτων και του ζητείται να δείξει αυτήν που σχηματίζει λέξη. Σκοπός της δοκιμασίας είναι να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) μπορούν να διακρίνουν τις λέξεις από τις μη-λέξεις. Για κάθε σωστή αναγνώριση της λέξης το παιδί παίρνει μια (1) μονάδα και για κάθε λάθος μηδέν (0). Η συνολική βαθμολογία της δοκιμασίας κυμαίνεται από 0-10 βαθμούς. Ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach για το έργο αυτό είναι 0,96.

(δ) *Έργο που αξιολογεί τις πρώτες προσπάθειες του παιδιού για γράψιμο.* Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις (ποιο είναι το όνομα σου, πώς λένε τη μαμά σου, αγαπημένο ζώο, αγαπημένο φρούτο, κ.α.), οι οποίες εξετάζουν αν το παιδί μπορεί να γράψει και πώς μοιάζει η γραφή του. Δίνεται στο παιδί μια κόλλα χαρτί χωρισμένη σε ίσα πλαίσια και του ζητείται να γράψει τη δική του απάντηση σε κάθε πλαίσιο για κάθε ένα κριτήριο. Το παιδί βαθμολογείται σε μια 6βάθμια ποιοτική κλίμακα, ανάλογα με την απάντησή του (1=σωστή αναγνωρίσιμη λέξη, 2=αναγνωρίσιμα γράμματα, 3=σαν γραφική αναπαράσταση, 4=εικονική αναπαράσταση, 5=αμφιλεγόμενη, 6=δεν ξέρω). Στην τελική όμως βαθμολογία, όσα παιδιά παρήγαγαν σωστή αναγνωρίσιμη λέξη βαθμολογούνταν με βαθμό 1, ενώ οι απαντήσεις που δεν αποτελούνταν από αναγνωρίσιμα γράμματα βαθμολογούνταν με βαθμό 0. Η συνολική βαθμολογία της δοκιμασίας κυμαίνεται από 0-6 βαθμούς. Ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach για το έργο αυτό είναι 0,86.

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### ***Διερευνητική ανάλυση παραγόντων***

Αφού το δείγμα χωρίστηκε τυχαία στα δύο, στο πρώτο μισό πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (Principal Components Analysis) και πλάγια περιστροφή (με τη μέθοδο Direct Oblimin), δεδομένου ότι οι παράγοντες που θα προκύψουν αναμένεται να συσχετίζονται μεταξύ τους. Τα δεδομένα πληρούσαν τις προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της ανάλυσης και το κριτήριο του διαγράμματος παραγόντων (scree-plot) χρησιμοποιήθηκε για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων του εργαλείου. Προέκυψαν δύο παράγοντες, η *υποκλίμακα Προφορικού Λόγου* και η *υποκλίμακα Γραμματισμού*, οι οποίοι ερμηνεύουν το 62,3% της διακύμανσης. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι παραγοντικές φορτίσεις των στοιχείων του εργαλείου στον καθένα από τους δύο παράγοντες (ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 13,1% της διακύμανσης, ενώ ο δεύτερος το 49,2%).



**Πίνακας 3.** Παραγοντικές φορτίσεις των στοιχείων του εργαλείου

	<b>Παράγοντας 1</b>	<b>Παράγοντας 2</b>
Θέλει να ξεκινήσει συνομιλία	0,86	
Μεταδίδει εμπειρίες με ευκρινή τρόπο	0,83	
Ικανότητα να θέτει ερωτήσεις	0,80	
Χρήση του λόγου κατά το συμβολικό παιχνίδι	0,78	
Ικανότητα να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες	0,42	0,41 <sup>1</sup>
Χρήση ποικίλου λεξιλογίου	0,80	
Κατά πόσο είναι κατανοητός ο λόγος του	0,80	
Έκφραση περιέργειας «πώς» «γιατί»	0,82	
Ακούει ιστορίες	0,77	
Παρακολουθεί ιστορίες	0,78	
Αναδιηγείται ιστορίες που άκουσε	0,72	
Ξεφυλλίζει μόνο του ιστορίες	0,55	
Διαβάζει ιστορίες		0,64
Αναγνωρίζει γράμματα		0,85
Αναγνωρίζει το όνομά του γραμμένο		0,66
Αναγνωρίζει άλλα ονόματα		0,91
Διαβάζει άλλες ιστορίες		0,93
Αντιλαμβάνεται τη σχέση ανάμεσα στους ήχους και τα γράμματα		0,74
Προφέρει λέξεις που δεν έχει ξανασυναντήσει		0,50
Πώς μοιάζει η γραφή του παιδιού		0,86
Συχνότητα προσπαθειών για γραφή		0,60
Ικανότητα να γράφει το όνομά του		0,76
Ικανότητα να γράφει άλλα ονόματα		0,93
Συχνότητα γραφής συμβόλων ή πινακίδων		0,84
Συχνότητα γραφής ιστοριών, καταλόγων		0,80

<sup>1</sup> Η δήλωση: Ικανότητα να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες φόρτωσε περίπου το ίδιο και στους 2 παράγοντες γιατί αυτή η ικανότητα μπορεί να αναδειχθεί τόσο σε προφορικό επίπεδο όσο και έμμεσα σε επίπεδο γραμματισμού. Επιλέχθηκε να πάει στον πρώτο παράγοντα γιατί σε αυτή την αναπτυξιακή φάση η έκφραση αυτής της ικανότητας γίνεται σε προφορικό επίπεδο.

### Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων

Για την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής της *Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού* εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με μέθοδο εκτίμησης αυτήν της Μέγιστης Πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood) στα δεδομένα του δεύτερου μισού του δείγματος μέσω του λογισμικού AMOS v.23 και επιλέχθηκαν δείκτες αντιπροσωπευτικοί των τριών κατηγοριών (βλ. Πίνακας 4): απόλυτοι δείκτες, δείκτες σχετικής βελτίωσης και δείκτες φειδωλότητας (Τσιγγίλης, 2010).

Οι δείκτες καλής προσαρμογής για το μοντέλο μοντέλο  $M_1$  (πρόκειται για το μονοδιάστατο μοντέλο) έδειξαν κακή προσαρμογή (βλ. Πίνακα 4). Το επόμενο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν το  $M_3$  (πρόκειται για το μοντέλο των τριών παραγόντων του Dickinson, 1997). Οι δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου αυτού ήταν ελαφρώς καλύτεροι από αυτούς του πρώτου μοντέλου, αλλά έδειξαν και πάλι μέτρια προσαρμογή (βλ. Πίνακα 4). Το τρίτο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν αυτό των δύο παραγόντων, το οποίο προέκυψε από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων ( $M_2$ ). Λόγω της εξαιρετικά υψηλής συσχέτισης μεταξύ κάποιων στοιχείων του εργαλείου, επιτράπηκε στα σφάλματα αρκετών στοιχείων του εργαλείου να συμμεταβάλλονται. Εφόσον τα στοιχεία αυτά έχουν πολύ συναφές περιεχόμενο και οι τροποποιήσεις αυτές στηρίζονται θεωρητικά (MacCallum, Roznowski & Necowitz, 1992), τότε είναι θεμιτή η υιοθέτησή τους. Αυτό το μοντέλο ( $M_2$ ) είχε πολύ ικανοποιητικές τιμές δεικτών καλής προσαρμογής. Αναλυτικά, η τιμή του  $\chi^2/df$  ήταν 6,19, η τιμή του TLI ήταν 0,93, ενώ η τιμή του CFI και αυτή του IFI ήταν 0,95 (και στις τρεις περιπτώσεις δεικτών, τιμές γύρω στο 0,95 θεωρούνται ικανοποιητικές). Τέλος, οι τιμές του SRMR και του RMSEA ήταν 0,064 και 0,068 αντίστοιχα (τιμές SRMR μικρότερες από 0,05 και τιμές RMSEA μικρότερες του 0,08 είναι ενδεικτικές ικανοποιητικής προσαρμογής). Τα αποτελέσματα αυτά συνηγορούν στο ότι το μοντέλο των δύο παραγόντων περιγράφει καλά τα δεδομένα και, συνεπώς, θα πρέπει να γίνει αποδεκτό (βλ. Hu & Bentler, 1999, για μια πιο αναλυτική παρουσίαση των τιμών που θεωρούνται ενδεικτικές της καλής προσαρμογής ενός μοντέλου στα δεδομένα).

**Πίνακας 4.** Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων στις απαντήσεις της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού

Μοντέλο	$\chi^2/df$	CFI	TLI (NNFI)	FI	SRMR	RMSEA	ΔΕ 95% RMSEA
$M_1$	28,27	0,65	0,62	0,65	0,121	0,162	0,158–0,165
$M_3$	9,57	0,91	0,89	0,91	0,097	0,088	0,085–0,091
$M_2$	6,19	0,95	0,93	0,95	0,064	0,068	0,065–0,072

Σημείωση:  $M_1$ : Μονοπαραγοντικό μοντέλο,  $M_3$ : Μοντέλο τριών παραγόντων,  $M_2$ : Μοντέλο δύο παραγόντων

Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο υποκλιμάκων του εργαλείου ήταν αρκετά υψηλός ( $r=0,60$ ). Έτσι, θεωρήθηκε απαραίτητο να εξεταστεί η διακρίνουσα εγκυρότητά του, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι δύο διαστάσεις αποτελούν πράγματι δύο διακριτούς λανθάνοντες παράγοντες ή αν πρόκειται για ένα μονοδιάστατο εργαλείο. Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της διακριτότητας των δύο λανθανόντων παραγόντων ήταν ο υπολογισμός των διαστημάτων εμπιστοσύνης (ΔΕ 95%) του συντελεστή συσχέτισης (Τσιγγίλης, 2010). Η διακριτότητα των παραγόντων υποστηρίζεται όταν το ΔΕ 95% του συντελεστή συσχέτισης δεν περιλαμβάνει τη μονάδα. Όπως φάνηκε, το διάστημα



εμπιστοσύνης δεν περιλαμβάνει τη μονάδα ( $\Delta\epsilon$  95% = 0,55 – 0,65), επομένως το κριτήριο αυτό φαίνεται να υποστηρίζει τη διακριτότητα των λανθανόντων παραγόντων.

### **Αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής**

Ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) έδωσε εξαιρετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής για την υποκλίμακα Προφορικού Λόγου ήταν  $\alpha = 0,93$ , για την υποκλίμακα Γραμματισμού ήταν  $\alpha = 0,95$  και για τη συνολική κλίμακα ήταν  $\alpha = 0,96$ . Παρόμοιες ήταν οι τιμές του συντελεστή και για τις μετρήσεις που συγκεντρώθηκαν από το δεύτερο δείγμα κατά τη δεύτερη χορήγηση του εργαλείου (0,93, 0,95 και 0,94 αντίστοιχα).

### **Αξιοπιστία χορήγησης-επαναχορήγησης**

Οι τιμές των δύο υποκλιμάκων του εργαλείου από την πρώτη χορήγηση συσχετίστηκαν με αυτές από τη δεύτερη χορήγηση προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων για το εργαλείο. Η υποκλίμακα Προφορικού Λόγου είχε συντελεστή συσχέτισης Pearson's  $r=0,64$  και αυτή του Γραμματισμού είχε συντελεστή  $r=0,94$ , ενώ η συνολική κλίμακα είχε συντελεστή  $r=0,87$ . Και οι τρεις συντελεστές ήταν στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,001$ .

### **Έλεγχος της συγχρονικής εγκυρότητας της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού με ανάλογες γλωσσικές δεξιότητες**

Η συγχρονική εγκυρότητα ελέγχθηκε με τη συσχέτιση των επιδόσεων των παιδιών στην Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού και στις επιδόσεις τους σε σταθμισμένα εργαλεία που αξιολογούν γλωσσικές δεξιότητες και αναφέρθηκαν αναλυτικά στην ενότητα της περιγραφής των εργαλείων. Οι συσχετίσεις υπολογίστηκαν με το συντελεστή συσχέτισης Pearson's  $r$ . Οι συσχετίσεις που ήταν μεγαλύτερες από 0,40 και ήταν στατιστικώς σημαντικές εμφανίζονται με τονισμένο στυλ και συζητούνται στη συνέχεια.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην υποκλίμακα του προφορικού λόγου της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού και των αντίστοιχων επιδόσεών τους στην κατάτμηση συλλαβών, στην απαλοιφή, στο αυτοσχέδιο εργαλείο φωνολογικής επίγνωσης και στα γράμματα.

Οι επιδόσεις των παιδιών στην υποκλίμακα της Κατανόησης βρέθηκαν να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες της κατανόησης, της φωνολογικής επίγνωσης, της κατάτμησης, της απαλοιφής, της ομοιοκαταληξίας, της συλλαβικής κατάτμησης, της συλλαβικής σύνθεσης, των ήχων έναρξης, της φωνολογικής επίγνωσης, της ανάγνωσης των λέξεων, των γραμμάτων, της αίσθησης τυπωμένης γλώσσας και της γραφής.

Τέλος διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στο σύνολο της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού και των αντίστοιχων επιδόσεών τους στις δοκιμασίες της φωνολογικής επίγνωσης, της κατάτμησης, της απαλοιφής, της ομοιοκαταληξίας, της συλλαβικής κατάτμησης, της συλλαβικής σύνθεσης, των ήχων έναρξης, της φωνολογικής επίγνωσης, της ανάγνωσης των λέξεων, των γραμμάτων και της αίσθησης τυπωμένης γλώσσας.

**Πίνακας 5.** Εγκυρότητα της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιότητων Γραμματισμού με ανάλογες γλωσσικές δεξιότητες

	Προφορικός Λόγος	Γραμματισμός	Συνολική επίδοση
Κατανόηση (N=85)	0,10	0,50***	0,40***
Σύνολο Φωνολογικής Επίγνωσης (N=35)	0,39*	0,48**	0,46**
Εργαλείο Φωνολογικής Επίγνωσης (N=35)	-0,15	0,08	-0,04
Κατάτμηση (N=35)	0,46**	0,52**	0,52**
Απαλοιφή (N=35)	0,41*	0,46**	0,47**
Επανάληψη ψευδολέξεων (N=35)	0,17	0,22	0,21
Ομοιοκαταληξία (N=100)	0,29**	0,43***	0,41***
Συλλαβική κατάτμηση (N=100)	0,37***	0,44***	0,46***
Συλλαβική σύνθεση (N=100)	0,30***	0,53***	0,47***
Ήχοι έναρξης (N=100)	0,33**	0,51***	0,48***
Φωνολογικής Επίγνωσης Αυτοσχέδιο (N=100)	0,41***	0,61***	0,57***
Σύνολο Ανάγνωσης Γραφής (N=135)	0,21*	0,49***	0,41***
Σύνολο Γραμμάτων (N=135)	0,51***	0,84***	0,78***
Σύνολο Αίσθησης Τυπωμένης Γλώσσας (N=132)	0,37***	0,81***	0,70***
Σύνολο Γραφής (N=135)	0,22**	0,43***	0,38***

\* p<0,05 - \*\* p<0,01 - \*\*\* p<0,001

**Επιδόσεις των παιδιών στην Κλίμακα εκτίμησης Προφορικού λόγου και Δεξιότητων Γραμματισμού σε σχέση με την ηλικία**

Στο πίνακα 6 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στις υποκλίμακες της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιότητων Γραμματισμού σε σχέση με την ηλικία. Στα δεδομένα του Πίνακα εφαρμόστηκαν τρεις μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης, οι οποίες έδειξαν στατιστικώς σημαντική επίδραση της μεταβλητής της ηλικίας (και στις τρεις περιπτώσεις p<0,001).

**Πίνακας 6.** Οι επιδόσεις των παιδιών στην Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιότητων Γραμματισμού σε σχέση με την ηλικία

Υποκλίμακες	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	p
Προφορικός λόγος (χρήση της γλώσσας)	3-4	236	33,9	8,2	<0,001
	4-5	371	38,1	7,5	
	5-6	394	39,7	6,5	
Δεξιότητες Γραμματισμού	3-4	236	19,9	6,1	<0,001
	4-5	371	26,9	8,2	
	5-6	394	36,2	8,8	
Συνολική επίδοση	3-4	236	53,8	12,2	<0,001
	4-5	371	65,0	13,7	
	5-6	394	75,9	14,0	

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Scheffe, οι οποίες έδειξαν ότι όλες οι επιμέρους (ανά ζεύγη) διαφορές ήταν στατιστικώς σημαντικές. Μάλιστα, ήταν όλες στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο  $\alpha=0,001$  ( $p<0,001$ ) εκτός από τη διαφορά μεταξύ των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών και 5-6 ετών στην υποκλίμακα προφορικού λόγου, όπου η διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική με  $p=0,007$ .

### **Στάθμιση**

Για τη στάθμιση της Κλίμακας πραγματοποιήθηκε κατά στρώματα δειγματοληψία με μεταβλητές διαστρωμάτωσης την ηλικία των παιδιών και την περιοχή μόνιμης κατοικίας. Το συνολικό δείγμα της στάθμισης ήταν 1138 παιδιά ηλικίας από τριών ετών ακριβώς έως 6 ετών και 5 μηνών. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά μέτρα και τα εκατοστημόρια των τιμών στις δύο υποκλίμακες και στο συνολικό σκορ του εργαλείου κατά ηλικιακή ομάδα. Για να γίνει κατανοητή η χρήση των δεδομένων του Πίνακα, έστω ότι έχουμε ένα κορίτσι ηλικίας 4 ετών και 9 μηνών με επίδοση 37 στην υποκλίμακα Προφορικού λόγου και 26 στην υποκλίμακα Γραμματισμού. Όπως διαπιστώνει κανείς συγκρίνοντας τις τιμές της με αυτές του Πίνακα 7, το κορίτσι βρίσκεται μεταξύ του 25<sup>ου</sup> και 50<sup>ου</sup> εκατοστημορίου και στις δύο υποκλίμακες. Δηλαδή, η επίδοσή της είναι υψηλότερη από αυτήν του χαμηλότερου 25% του πληθυσμού και κάτω από τη διάμεσο.

**Πίνακας 7.** Μέσος όρος (τυπική απόκλιση) και εκατοστημόρια των τιμών στις δύο υποκλίμακες και στο συνολικό σκορ του εργαλείου κατά ηλικιακή ομάδα

		N	Μ.Ο. (τ.α.)	Εκατοστημόρια						
				5ο	10ο	25ο	50ο	75ο	90ο	95ο
<b>Προφορικός Λόγος (χρήση της γλώσσας)</b>	3,0 έως 3,5 ετών	125	32,9 (7,9)	19	23	27,5	34	38	43	46
	3,5 έως 4,0 ετών	110	35,0 (8,6)	18	23	28	37	42	45	46
	4,0 έως 4,5 ετών	177	37,5 (7,4)	23	27	33	39	43	46	47
	4,5 έως 5,0 ετών	191	38,6 (7,5)	25	28	33	40	45	48	48
	5,0 έως 5,5 ετών	237	39,1 (6,8)	26	29	35	40	45	47	48
	5,5 έως 6,0 ετών	157	40,7 (6,2)	29,9	31	37	42	46	48	48
<b>Δεξιότητες Γραμματισμού</b>	6,0 έως 6,5 ετών	141	40,6 (6,8)	28	30	35	43	47	48	48
	3,0 έως 3,5 ετών	125	20,6 (6,6)	15	15	16	18	23	27,8	38,7
	3,5 έως 4,0 ετών	110	19,1 (5,5)	13,6	14,1	16	17	21	25	28,9
	4,0 έως 4,5 ετών	177	24,8 (7,4)	14,9	16	19	24	31	35	38
	4,5 έως 5,0 ετών	191	28,8 (8,3)	15	18,2	23	29	34	41	43,4
	5,0 έως 5,5 ετών	237	35,4 (8,7)	21	23	29	36	42,5	47	50
<b>Συνολική επίδοση</b>	5,5 έως 6,0 ετών	157	37,2 (9,1)	19,8	23	31	39	45,5	48	49
	6,0 έως 6,5 ετών	141	39,3 (7,9)	24,2	29,2	34	40	46	49	50
	3,0 έως 3,5 ετών	125	53,4 (12,4)	35	39,6	46	53	61	69,4	75,7
	3,5 έως 4,0 ετών	110	54,1 (12,1)	33,2	39,1	45	55	62	68	74,4
	4,0 έως 4,5 ετών	177	62,3 (12,7)	39,8	46	54,5	62	72	78	82,1
	4,5 έως 5,0 ετών	191	67,4 (14,0)	43	48,2	57	68	78	86	90
	5,0 έως 5,5 ετών	237	74,5 (14,2)	48	53	65,5	75	86	92,2	96
	5,5 έως 6,0 ετών	157	77,9 (13,8)	53	59	67,5	79	90	94	96,1
	6,0 έως 6,5 ετών	141	79,8 (13,6)	55	62	70	83	91	96,6	98

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να γίνει προσαρμογή, ψυχομετρικός έλεγχος και στάθμιση της *Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού* και να διερευνηθούν οι γλωσσικές επιδόσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας της Κλίμακας κυμάνθηκαν σε πολύ υψηλά επίπεδα καθιστώντας την κατάλληλη για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό. Φαίνεται πως η Κλίμακα αξιολογεί σχετικές ικανότητες των παιδιών τόσο στα ελληνικά όσο και στα ξενόγλωσσα δεδομένα (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003). Μάλιστα, οι δείκτες αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας της ελληνικής κλίμακας ήταν υψηλότεροι της αγγλικής έκδοσης (Dickinson et al., 2003). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου έχει επίσης αναδειχθεί όχι μόνο σε μονόγλωσσους αγγλόφωνους πληθυσμούς, αλλά και σε μονόγλωσσους ισπανόφωνους και δίγλωσσους πληθυσμούς (Αγγλικά/ Ισπανικά) (Gutierrez-Clellen & Kreiter 2003, Rodriguez & Guiberson, 2011).

Οι δείκτες της συγχρονικής εγκυρότητας της Κλίμακας κυμάνθηκαν σε μέτρια προς ικανοποιητικά επίπεδα. Σε γενικές γραμμές, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις επιδόσεις των παιδιών σε σταθμισμένα εργαλεία. Οι μέτριες προς ικανοποιητικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν και στην αγγλική κλίμακα (Dickinson et al., 2003). Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως συνέπεια του ότι οι δύο διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης ενδέχεται να έχουν διαφορετικά κριτήρια βαθμολόγησης. Παράλληλα, η Κλίμακα αξιολογεί τον προφίλ του παιδιού σε βάθος χρόνου, ενώ οι σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολογούν την εικόνα του παιδιού για μία και μόνο φορά (Dickinson et al., 2003). Η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με τη χρήση της Κλίμακας ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιών στον προφορικό λόγο και στις Δεξιότητες Γραμματισμού.

Η Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού λόγου και Δεξιοτήτων (βλ. Παράρτημα 1) είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον ελληνικό πληθυσμό με πολλαπλά οφέλη. Αρχικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εργαλείο παρακολούθησης της πορείας της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Μπορεί επίσης να συμβάλλει στον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών που παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες, ώστε να ενταχθούν σε πρόωμη παρέμβαση. Τέλος, η Κλίμακα μπορεί να λειτουργήσει ως αρχική βάση συζήτησης με τους γονείς του εκάστοτε παιδιού.

### *Ιδιαίτερες ευχαριστίες*

Θα θέλαμε να εκφράσουμε την εκτίμηση και τις θερμές ευχαριστίες μας στους ερευνητές Αποστολόπουλου Νίκη, Κανέλλου Μαρία, Κεμάλη Αφροδίτη, Κεχαγιά Εμίν, Κιόρη, Κωνσταντινίδου Ζωή, Μπούζα Πολύμνια, Παπαϊωάννου, Πελίν Αχμετσίκ, Πουρδαλά Αλέξανδρο, Τσαούση Παναγιώτα, Τσιμτσιλή Γωγώ και Φράγκου Λουκία από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και το Τμήμα Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι συνέβαλαν στη συλλογή των δεδομένων.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., & Σίνη, Α. Θ. (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Βήτα.
- Biemiller, A. (2001). Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. *American Educator*, 25(1), 24-2.

- Blamey, K. L., & Beau chat, K. A., (2016). *Starting Strong: Evidence based early literacy strategies*. Stenhouse Publishers.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Βογινδρούκας, Λ., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Χανιά: Γλαύκη.
- Βογινδρούκας, Λ., Σταυρακάκη, Σ., & Πρωτόπαπας, Α. (2011). *Εικόνες Δράσεις. Δοκιμασία πληροφορικής και γραμματικής επάρκειας*. Χανιά: Γλαύκη.
- Brooks, G. (2009). *What works for pupils with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. NIACE.
- Cabell, S. Q., Justice, M. L., Sucker, T. A., Kilday, C. R., (2009). Validity of teacher report for assessing the emergent literacy skills of at risk preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in schools*, 40 (2), 161 - 173
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Curriculum for the Preschool Lpfö 98 Revised (2010). Skolverket
- Department for Education. (2013). *The national curriculum in England. Framework document*. Department for Education.
- ΔΕΙΠΠΣ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Dickinson, D. K., & Chaney, C. (1997a). *Early Phonological Awareness Profile*. Newton, MA: Education Development Center.
- Dickinson, D. K., & Chaney, C. (1997b). *Emergent Literacy Profile*. Newton, MA: Education Development Center.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4), 186-202.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 465-481.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Gutierrez-Clellen, V. F., & Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24 (2), 267-288.
- National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. A Joint Position Statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC.
- Lonigan, C. J., & Purpura, D. J. (2009). Conners' teacher rating scale for preschool children: A revised, brief, age-specific measure. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38 (2), 263-272.
- Manolitsis, G. (2016). Emergent literacy in early childhood education: New issues and educational implications. *Preschool and Primary Education*, 4 (1), 3-34.
- Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow, & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155-175). Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- MacCallum, R.C., Roznowski, M. & Necowitz, L.B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111, 490-504.



- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α. Μ., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2017). Λογόμετρο. Οδηγός εγκατάστασης και χρήσης ψηφιακών εφαρμογών, Εκπαίδευσης και βαθμολόγησης δοκιμασιών. Αθήνα: intelearn.
- Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H., & Molloy, C. A. (2009). Parent and teacher report of social skills in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 109–115.
- Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Θ., Μυλωνάς, Κ., Βαρλοκόστα, Σ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών-Λογοθεραπευτών (2007). *Ανομιλο 4. Τεστ Ανίχνευσης διαταραχών Ομιλίας και Λόγου για παιδιά 4 χρόνων*. Ελληνικά γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα
- Πόρποδας, Κ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α-Β Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ.
- Ράλλη, Α. Μ. (2013). Η Αξιολόγηση των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Στα πρακτικά του 3<sup>ο</sup> Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής Ψυχοπαιδαγωγικής & Παιδιατρικής», 30-01 Δεκεμβρίου 2013, Αθήνα*.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., & West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development. Promoting learning in early childhood* (pp. 5 – 35). New York: Guilford.
- Rodríguez, B. L., & Guiberson, M. (2011). Using a Teacher Rating Scale of Language and Literacy Skills with Preschool Children of English-Speaking, Spanish-Speaking, and Bilingual Backgrounds. *Early Childhood Education Journal, 39* (5), 303-311.
- Simos, P. G., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric Evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek Elementary Students. *Assessment for Effective Intervention, 37* (1), 34-49.
- Skolverket. (2011). *Curriculum for the preschool Lpfö 98: Revised 2010*. Stockholm: Edita.
- Stavarakaki, S., & Tsimpli, I. M. (1999). Diagnostic Verbal IQ Test for Greek preschool and school age children. *Poster presented at the 5th European Conference on Psychological Assessment, August 25-29, University of Patras*.
- Τσιγγίλης, Ν. (2010). Βασικές έννοιες και διαδικασία εφαρμογής της μοντελοποίησης δομικών εξισώσεων στις κοινωνικές επιστήμες. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 8*, 1-35.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research, 1*, 11-29.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**ΚΑΙΜΑΚΑ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ  
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

*Ράλλη, Α. Μ., Ρούσσος, Π., Καζάλη, Ε., & Κωνσταντοπούλου Π. (2019)*

Όνομα παιδιού:

Όνομα παιδαγωγού:

Ηλικία παιδιού:

Ημερομηνία γέννησης:

Σχολείο:

**ΥΠΟΚΑΙΜΑΚΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ):**

**ΥΠΟΚΑΙΜΑΚΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ :**

**ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ:**

## ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ)

**1. Πώς θα περιγράφατε τη θέληση αυτού του παιδιού να ξεκινήσει μια συνομιλία με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους; Συνεχίζει να προσπαθεί να επικοινωνήσει όταν δεν γίνεται κατανοητό εξ' αρχής; Επιλέξτε τη δήλωση που περιγράφει καλύτερα την προσπάθεια του παιδιού.**

Το παιδί <b>σχεδόν ποτέ</b> δεν ξεκινάει μια συνομιλία με τους συνομηλίκους ή τον παιδαγωγό. <b>Ποτέ</b> δεν συνεχίζει να προσπαθεί εάν είναι αρχικά ανεπιτυχής.	Το παιδί <b>μερικές φορές</b> ξεκινάει συζήτηση είτε με τους συνομηλίκους είτε με τον παιδαγωγό. Εάν οι αρχικές προσπάθειες αποτύχουν, συχνά <b>αποσύρεται γρήγορα</b> .	Το παιδί <b>περιστασιακά</b> ξεκινάει συνομιλίες και με τους συνομηλίκους και με τον παιδαγωγό. Εάν αποτύχει αρχικά, <b>συνεχίζει μερικές φορές</b> να προσπαθεί.	Το παιδί <b>ξεκινάει</b> συνομιλίες και με τους συνομηλίκους και με τον παιδαγωγό. Εάν αποτύχει αρχικά, <b>θα προσπαθήσει πολύ</b> ώστε να γίνει κατανοητό.
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**2. Πόσο καλά μεταδίδει το παιδί προσωπικές εμπειρίες με καθαρό και λογικό τρόπο; Προσδιορίστε τη βαθμολογία που περιγράφει καλύτερα την προσπάθεια του παιδιού να διηγηθεί σε έναν ενήλικα γεγονότα που συνέβησαν στο σπίτι ή κάπου αλλού, όπου δεν ήταν παρών.**

Το παιδί είναι <b>πολύ διστακτικό</b> . Προφέρει λίγες λέξεις και απαιτεί από εσάς να κάνετε ερωτήσεις. Δυσκολεύεται στο να απαντά στις ερωτήσεις που του κάνετε.	Το παιδί <b>δίνει μερικές πληροφορίες</b> , αλλά αυτές που χρειάζονται για να γίνει πραγματικά κατανοητό το γεγονός λείπουν (π.χ. που ή πότε συνέβη, ποιος ήταν παρών, η αλληλουχία όσων συνέβησαν).	Το παιδί δίνει πληροφορίες και μερικές φορές <b>περικλείει τις απαραίτητες πληροφορίες</b> ώστε να γίνει πραγματικά κατανοητό το συμβάν.	Το παιδί αφηγείται εμπειρίες με τρόπο που να είναι σχεδόν πάντα <b>ολοκληρωμένες, με καλή αλληλουχία, και κατανοητές</b> .
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**3. Πώς θα περιγράφατε το γλωσσικό προφίλ αυτού του παιδιού στο να κάνει ερωτήσεις σχετικά με θέματα που το ενδιαφέρουν; (π.χ. γιατί συμβαίνουν τα πράγματα, γιατί οι άνθρωποι πράττουν με τον τρόπο που πράττουν); Προσδιορίστε τη βαθμολογία που περιγράφει καλύτερα την περιέργεια του παιδιού κάνοντας ερωτήσεις σε ενήλικες.**

Το παιδί <b>δεν κάνει ποτέ ερωτήσεις</b> που να αντανακλούν περιέργεια.	<b>Σε λίγες περιπτώσεις</b> το παιδί έχει κάνει κάποιες ερωτήσεις σε ενήλικες. Η <b>συζήτηση</b> που τυχόν προέκυψε ήταν <b> σύντομη και περιορισμένη</b> σε βάθος.	<b>Σε αρκετές περιπτώσεις</b> το παιδί έχει κάνει ενδιαφέρουσες ερωτήσεις. <b>Περιστασιακά</b> αυτές έχουν οδηγήσει σε μια <b>ενδιαφέρουσα συνομιλία</b> .	Το παιδί <b>κάνει συχνά ερωτήσεις</b> στους ενήλικες που αντανακλούν περιέργεια. Αυτές οδηγούν <b> συχνά σε ενδιαφέρουσες, εκτεταμένες συνομιλίες</b> .
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**4. Πώς θα περιγράφατε το λόγο αυτού του παιδιού καθώς παίζει στη “γωνιά του σπιτιού”, όταν παίζει με τους κύβους κτλ. Σκεφτείτε πόσο αποτελεσματικό είναι στη χρήση του λόγου όταν παίζει συμβολικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους. Προσδιορίστε τη βαθμολογία που ταιριάζει καλύτερα.**

Το παιδί <b>σπάνια ή ποτέ</b> δεν παίζει συμβολικό παιχνίδι ή διαφορετικά, ποτέ δεν υποκρίνεται ρόλους.	<b>Περιστασιακά</b> το παιδί παίζει συμβολικό παιχνίδι που περιλαμβάνει κάποια σύντομη ομιλία. Αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο στην αρχή του παιχνιδιού και είναι περιορισμένης σημασίας.	Το παιδί <b>συχνά παίζει συμβολικό παιχνίδι</b> , και οι συζητήσεις είναι μερικές φορές σημαντικές για την εξέλιξή του. Περιστασιακά χρησιμοποιεί διαλόγους με κάποιο άλλο παιδί.	Το παιδί <b>μιλάει συχνά</b> με περίτεχνο τρόπο στο συμβολικό παιχνίδι. Οι διάλογοι που πραγματοποιούνται στους ρόλους είναι συνήθεις και σημαντικοί. Το παιδί μερικές φορές βγαίνει έξω από το παιχνίδι για να δώσει οδηγίες σε άλλο παιδί.
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**5. Πώς θα περιγράφατε την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες ;**

Το παιδί δεν μπορεί <b>ποτέ</b> να πει εάν δύο λέξεις ομοιοκαταληκτούν ούτε να κάνει ομοιοκαταληξία όταν του δίνεται παράδειγμα (π.χ. βόδι, ρόδι, ___).	Το παιδί <b>περιστασιακά</b> κάνει ή αναγνωρίζει ομοιοκαταληξίες όταν του δίνεται βοήθεια.	Το παιδί <b>κάνει αβίαστα ομοιοκαταληξίες</b> και μπορεί <b>μερικές φορές να πει</b> ποτέ δύο λέξεις ομοιοκαταληκτούν.	Το παιδί <b>αβίαστα κάνει ομοιοκαταληξίες</b> με λέξεις που περιλαμβάνουν περισσότερες από δύο συλλαβές. <b>Αναγνωρίζει πάντα</b> εάν οι λέξεις ομοιοκαταληκτούν.
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**6. Πόσο συχνά χρησιμοποιεί το παιδί ποικίλο λεξιλόγιο ή προσπαθεί να δοκιμάσει νέες λέξεις(π.χ. που έχει ακούσει σε ιστορίες ή από τον παιδαγωγό);**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**7. Όταν το παιδί μιλάει σε ενήλικες εκτός από εσάς ή το βοηθό (όπου υπάρχει) γίνεται κατανοητό;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**8. Πόσο συχνά εκφράζει το παιδί την περιέργεια σχετικά με το πώς και το γιατί συμβαίνουν τα πράγματα;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

## ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

**9.Πόσο συχνά αρέσει στο παιδί να ακούει ιστορίες να διαβάζονται σε όλη την ομάδα;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1	2	3	4

**10.Πόσο συχνά παρακολουθεί το παιδί τις ιστορίες που διαβάζονται σε μεγάλες ή μικρές ομάδες και αντιδρά με τέτοιο τρόπο (κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας) που να δείχνει ότι τις καταλαβαίνει;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1	2	3	4

**11.Μπορεί το παιδί να «διαβάσει» ιστορίες μόνο του;**

Δεν παριστάνει ότι διαβάζει.	Παριστάνει ότι διαβάζει	Παριστάνει ότι διαβάζει και διαβάζει μερικές λέξεις.	Διαβάζει τις γραμμένες λέξεις
1	2	3	4

**12.Πόσο συχνά θυμάται το παιδί την υπόθεση ή τους χαρακτήρες της ιστορίας που άκουσε πριν, είτε στο σπίτι είτε στην τάξη;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1	2	3	4

**13.Πόσο συχνά το παιδί ξεφυλλίζει ή «διαβάζει» ιστορίες μόνο του ή μαζί με φίλους;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1	2	3	4

**14.Μπορεί το παιδί να αναγνωρίσει γράμματα;(Επιλέξτε μια απάντηση)**

Κανένα από τα γράμματα της αλφαβήτου	Μερικά από αυτά (μέχρι 10)	Τα περισσότερα από αυτά (μέχρι 20)	Όλα τα γράμματα της αλφαβήτου
1	2	3	4

**15.Μπορεί να αναγνωρίσει το παιδί γραμμένο το μικρό του/της όνομα;**

Όχι	Ναι
1	2

**16. Μπορεί το παιδί να αναγνωρίσει εικονικά άλλα ονόματα;**

Όχι	Ένα ή δύο	Λίγα (μέχρι 4 -5)	Αρκετά (περισσότερα από 6)
1	2	3	4

**17. Μπορεί το παιδί να «διαβάσει» κάποιες άλλες λέξεις;**

Όχι	Μία ή δύο	Λίγες (μέχρι 4-5)	Πολλές (περισσότερες από 6)
1	2	3	4

**18. Μπορεί το παιδί να έχει μια πρώτη αντίληψη για τη σχέση ανάμεσα στους ήχους και στα γράμματα π.χ. το γράμμα Β(βήτα) κάνει τον ήχο “βββ” ;**

Όχι	Για ένα ή δύο	Για λίγα (μέχρι 4 με 5)	Για πολλά (περισσότερα από 6)
1	2	3	4

**19. Μπορεί το παιδί να προφέρει λέξεις που δεν έχει ξανασυναντήσει;**

Όχι	Μία ή δύο φορές	Συχνά λέξεις μιας ή δύο συλλαβών	Πολλές λέξεις
1	2	3	4

**20. Πώς μοιάζει η ελεύθερη γραφή του παιδιού;**

Μόνο ζωγραφίζει ή κάνει σκαριφήματα - μουτζουρώματα	Μερικά σημάδια που μοιάζουν με γράμματα	Πολλά συμβατικά γράμματα	Συμβατικά γράμματα και λέξεις
1	2	3	4

**21. Πόσο συχνά αρέσει στο παιδί να γράφει ή να υποκρίνεται πως γράφει;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1	2	3	4

**22. Μπορεί το παιδί να γράψει το μικρό του/της όνομα, ακόμα και εάν μερικά γράμματα είναι γραμμένα ανάποδα;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1	2	3	4

**23. Γράφει το παιδί ελεύθερα άλλα ονόματα ή πραγματικές λέξεις (χωρίς να αντιγράφει);**

Όχι	Μία ή δύο	Λίγες (μέχρι 4 ή 5)	Αρκετές (περισσότερες από 6)
1	2	3	4



**24.Πόσο συχνά γράφει το παιδί σύμβολα ή ταμπέλες (πινακίδες);**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1	2	3	4

**25.Γράφει το παιδί ελεύθερα ιστορίες, τραγούδια, ποιήματα, ή λίστες (χωρίς να αντιγράφει);**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1	2	3	4

## Άνδρες παιδαγωγοί σε παιδικούς σταθμούς: Αντιλήψεις για το ρόλο και την απουσία τους. Μια ποιοτική προσέγγιση.

Ηρακλής Γρηγορόπουλος, ΕΔΙΠ ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής,  
[griraklis@gmail.com](mailto:griraklis@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη διερεύνησε τις αντιλήψεις και εμπειρίες δώδεκα παιδαγωγών προσχολικής αγωγής σε παιδικούς σταθμούς του νομού Θεσσαλονίκης, σχετικά με το ρόλο και την απουσία παιδαγωγών ανδρικού φύλου από τους παιδικούς σταθμούς. Η συλλογή δεδομένων έγινε με ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις ενώ η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Αναδείχτηκαν τρεις κύριες θεματικές που αφορούν το ρόλο και την παρουσία ανδρών παιδαγωγών στους παιδικούς σταθμούς: α) παράταιρη η παρουσία των ανδρών, β) πατρικά πρότυπα στον παιδικό σταθμό και γ) γυναικεία υπόθεση η φροντίδα των μικρών παιδιών. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι τα κοινωνικά πρότυπα, οι κοινωνικές προσδοκίες και η έλλειψη υποστήριξης αποτελούν σοβαρά εμπόδια για την αύξηση της ανδρικής παρουσίας στον τομέα αυτό. Είναι έντονη η ανάγκη εισαγωγής προγραμμάτων που αποσκοπούν αρχικά στη διατήρηση των ανδρών παιδαγωγών στους παιδικούς σταθμούς και σε δεύτερο χρόνο εφαρμόσιμες καλές πρακτικές για την αύξηση τους.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Άνδρες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, Δομές προσχολικής αγωγής, Κοινωνική ταυτότητα φύλου, Κοινωνικά στερεότυπα, Ποιοτική μελέτη.

### Male early childhood educators in childcare centers. Attitudes about their role and absence. A qualitative study.

### ABSTRACT

The present paper is a qualitative study which investigates the views as well as the experiences of early childhood educators regarding the role and reasons behind the phenomenon of male educator's absence in early childhood education (ECE) workforce in Greece. Twelve early childhood educators participated in the study. Educators were working at childcare centers in the municipality of Thessaloniki, Greece. Data were collected through individual, semi-structured interviews and analyzed through thematic analysis. Thematic analysis revealed three core factors regarding the role and presence of male early childhood educators in childcare centers namely: a) men seemed unsuitable in childcare centers, b) they represents a paternal role model in childcare centers and c) caring for young children: women's role. The findings highlighted that social norms, social expectations regarding gender assigned roles and lack of support are challenging male presence in childcare. Need for all stakeholders to get involved in advocacy programs and policies aimed at recruiting and retaining men in early years settings.

**KEY WORDS:** Male early childhood educators; Early years' settings; Gender roles; Social stereotypes; Qualitative study.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέχρι σήμερα, η πρόσκληση για περισσότερους άνδρες παιδαγωγούς σε διάφορες χώρες υπήρξε ποικίλη και συνδέθηκε με την ανάγκη να υπάρξει καλύτερη ισορροπία μεταξύ γυναικών και ανδρών παιδαγωγών και τη μεγαλύτερη παρουσία ανδρικών προτύπων ικανών να εμπνεύσουν και να εμπλέξουν τα παιδιά και σε διαφορετικού τύπου ερεθίσματα. Η πρόσκληση βασίστηκε σε δύο υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση είναι ότι οι άνδρες παιδαγωγοί συμπεριφέρονται και διδάσκουν διαφορετικά από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η δεύτερη είναι ότι η παρουσία των ανδρών παιδαγωγών και ως πρότυπα ρόλων είναι ικανή να αυξήσει την εμπλοκή και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (ιδιαίτερα των αγοριών) (Børne, 2016). Από την άλλη πλευρά είναι σαφές ότι αυτές οι θεωρήσεις βασίζονται σε θεωρίες κοινωνικοποίησης που τοποθετούν την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα αποκλειστικά μέσα σε αρσενικά και θηλυκά σώματα τη στιγμή μάλιστα που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ευαισθητοποιηθούν και να κατανοήσουν συμπεριφορές και πρακτικές παιδιών εκτός των στερεοτύπων του φύλου (Martino & Frank, 2006).

Με βάση μια τέτοια στερεοτυπική οπτική του φύλου έχει, επίσης, παρατηρηθεί ότι άντρες και γυναίκες, με την πάροδο του χρόνου, μεταβαίνουν ολοένα και περισσότερο σε επαγγέλματα που μέχρι πρότινος κυριαρχούνταν από το «αντίθετο» φύλο (Børne, 2016). Ωστόσο, με βάση την παραπάνω οπτική υπάρχουν ακόμα επαγγελματικοί κλάδοι που αντιστέκονται σθεναρά σε αυτή την αλλαγή. Ένα από τα επαγγέλματα αυτά, που σχεδόν εξαρχής ενδιαφέρει αποκλειστικά γυναίκες, είναι αυτό της/του βρεφονηπιοκόμου (Beyazkurk & Anilak, 2008). Στερεοτυπικά, γενικότερα, ο χώρος της προσχολικής αγωγής χαρακτηρίζεται ως ένα επάγγελμα κατά βάση γυναικείο εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των γυναικών που συνιστούν την πλειοψηφία του εργατικού δυναμικού, ενώ το ποσοστό των ανδρών συνεχίζει να παραμένει ιδιαίτερα μικρό (Peeters, 2007). Σύγχρονες έρευνες ωστόσο δίνουν έμφαση στο ρόλο του ανδρικού φύλου στον χώρο της προσχολικής αγωγής όπως και στο γεγονός ότι η προσχολική αγωγή θα ήταν χρήσιμο να προσελκύει τους πιο ικανούς παιδαγωγούς, είτε αυτοί είναι άνδρες είτε είναι γυναίκες (Szwed, 2010). Είναι, επίσης, σημαντικό τα παιδιά να βιώνουν ένα μικτό-έμφυλο εργατικό δυναμικό στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης (Peeters, 2007).

Ερευνητικά δεδομένα τονίζουν ότι η παρουσία και ανδρών παιδαγωγών σε παιδικούς σταθμούς φαίνεται να προάγει μη στερεοτυπικά πρότυπα φύλου, όπως για παράδειγμα η μεγαλύτερη εξοικείωση των παιδιών με την εικόνα ενός άνδρα που φροντίζει και δουλεύει με μικρά παιδιά (Harris & Barnes, 2009). Αποτελούν, επίσης, πρότυπα ρόλου όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους νέους πατέρες γεγονός που έχει θετικές συνέπειες όσον αφορά στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους του φύλου (Peeters, 2007).

Σύμφωνα με τον Bennett (2008) η έννοια της προσχολικής αγωγής είναι πολυδιάστατη καθώς στην βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ορισμών και χρήσεις αυτών. Αυτό είναι αποτέλεσμα και της διχοτομίας ανάμεσα στην εκπαίδευση και την φροντίδα που χαρακτηρίζει τα συστήματα και προγράμματα διαφόρων χωρών. Ο ίδιος χρησιμοποιεί τον όρο *early childhood services* (υπηρεσίες που παρέχονται στην πρώιμη παιδική ηλικία) για την παροχή ανάπτυξης, φροντίδας και εκπαίδευσης στα παιδιά από όλους τους επίσημους θεσμούς.

### ***Η απουσία» των ανδρών από την προσχολική αγωγή***

Οι επικρατούσες αντιλήψεις για τον καταμερισμό της εργασίας και τις υποχρεώσεις των δύο φύλων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παγίωση της στερεοτυπικής αντίληψης πως υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα. Έρευνες για την έλλειψη του ανδρικού φύλου σε επαγγέλματα τα οποία «παραδοσιακά» θεωρούνται γυναικεία, όπως ο χώρος της προσχολικής αγωγής ή η νοσηλευτική αναδεικνύουν πως οι άντρες έρχονται αντιμέτωποι με αρνητικές στάσεις από άλλους, κυρίως άντρες, σε περίπτωση που η επιλογή τους αφορά κάποιο επάγγελμα που θεωρείται γυναικείο (Beyazkurk & Anilak 2008). Σε αυτές τις

περιπτώσεις αμφισβητείται συχνά η ταυτότητα του φύλου τους και η αρρενωπότητα τους (Simpson, 2004). Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων οι άνδρες βρεφονηπιοκόμοι σε παιδικούς σταθμούς βρίσκονται αντιμέτωποι με παγιωμένες συμπεριφορές που αμφισβητούν τις ικανότητές τους να φροντίσουν ένα παιδί με τον ίδιο τρόπο που θα το έκανε μία γυναίκα. Επιπλέον, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι μπορεί να στιγματιστούν από την κοινωνία, καθώς τίθεται υπό αμφισβήτηση ο ανδρισμός τους και αντιμετωπίζονται με καχυποψία για παιδοφιλία (Børve 2016, Beyazkurk & Anilak 2008). Οι άνδρες που επιλέγουν να εργαστούν με μικρά παιδιά φαίνεται ότι έρχονται αντιμέτωποι με την αντίληψη ότι μπορεί να είναι ή ομοφυλόφιλοι ή παιδεραστές. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν άλλους παράγοντες ως τις κύριες αιτίες αυτής της επιλογής (Jones, 2009).

Οι άνδρες παιδαγωγοί σε παιδικούς σταθμούς αναφέρουν ότι φοβούνται σε ορισμένες καταστάσεις να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο όπως οι γυναίκες συνάδελφοι τους. Πιο συγκεκριμένα, αποφεύγουν να μείνουν μόνοι τους με τα παιδιά ή να αλλάξουν πάνα σε κάποιο παιδί, για να μην παρεξηγηθούν. Επίσης πολλοί άνδρες παιδαγωγοί αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται με καχυποψία από τους γονείς των παιδιών, τους φίλους τους και τις γυναίκες συναδέλφους τους, απλά λόγω του φύλου τους και σίγουρα κανείς δεν θέλει να αισθάνεται ότι ελέγχεται προσεκτικά καθημερινώς στη δουλειά του, λόγω του φύλου του (Cunningham & Watson, 2002).

Παράλληλα, δεδομένα άλλων ερευνητών δείχνουν, γενικότερα, πως η έλλειψη του ανδρικού φύλου στον χώρο της προσχολικής αγωγής οφείλεται και σε πεποιθήσεις όπως ότι οι άνδρες είναι ανεύθυνοι (ή είναι και οι ίδιοι παιδιά), ότι δεν είναι ικανοί για πράξεις αγάπης και φροντίδας στο βαθμό που τις χρειάζεται ένα βρέφος ή ένα νήπιο και πως από την φύση τους δεν είναι «προγραμματισμένοι» για μια τέτοια ευθύνη ή δουλειά (Wagin & Gannerud, 2014). Κατ' επέκταση των παραπάνω φαίνεται να έχει παγιωθεί και γενικότερα η αντίληψη (ακόμα και στους ίδιους τους άνδρες) πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας (Smedley, 2007). Οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν πράξη στοργής και αγάπης την αγκαλιά μιας γυναίκας σε ένα παιδί. Βρίσκουν, δηλαδή, αυτή την πράξη τελείως φυσική. Από την άλλη όμως θεωρούν αφύσικο και ενδεχομένως ύποπτο για έναν άντρα να έχει φυσική/ σωματική επαφή με παιδιά. Αξίζει, λοιπόν, να σημειωθεί, ότι εξαιτίας της παραπάνω αντίληψης (ότι, δηλαδή, θεωρείται ύποπτο για έναν άντρα να έχει επαφές με παιδιά μικρής ηλικίας), υπάρχουν αρκετές δομές προσχολικής εκπαίδευσης που αποφεύγουν να προσλάβουν άνδρες παιδαγωγούς. Το φύλο, συνεπώς, αποτελεί βασικό παράγοντα όσον αφορά στην επιλογή του προσωπικού για τις δομές αυτές. Επομένως, οι άντρες που επιλέγουν να κάνουν αυτό το επάγγελμα και θέλουν να εργαστούν σε χώρους προσχολικής εκπαίδευσης, ενδεχομένως να έρθουν αντιμέτωποι με τις αρνητικές αντιλήψεις, των γονιών, των γυναικών συναδέλφων τους, και των διευθυντών των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων (Rodríguez, 1997).

Ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν ότι η απουσία αυτή οφείλεται και σε διαφορετικού τύπου παράγοντες. Για παράδειγμα, οι άνδρες φαίνεται να αναζητούν περισσότερο επαγγέλματα στα οποία θα έχουν μεγαλύτερες και αυξανόμενες (με το χρόνο) οικονομικές απολαβές αλλά και προοπτικές εξέλιξης στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Szwed, 2010).

Το 1996 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έθεσε ως στόχο, με ορίζοντα επίτευξης το 2006, να αυξηθεί ο αριθμός των ανδρών παιδαγωγών στο 20%. Έγιναν εκστρατείες και πρωτοβουλίες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε Βέλγιο, Δανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία και Νορβηγία, αλλά καμία δεν πέτυχε τον στόχο αυτό (Peeters, 2007). Το υψηλότερο ποσοστό στην Ευρώπη ανέρχεται στο 9% στην Νορβηγία. Λιγότερο από το 1% των ατόμων που εργάζονται στην Προσχολική Αγωγή στην Νέα Ζηλανδία είναι φύλου αρσενικού και αυτό είναι από τα χαμηλότερα ποσοστά στον κόσμο. Παρόμοιο ποσοστό μόλις 2% υπάρχει στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Jones, 2009).

### **Ο άνδρας παιδαγωγός.**

Ενώ πλέον ζούμε σε μία κοινωνία που εστιάζει όλο και περισσότερο στην ισότητα των δύο φύλων, η κατάσταση αυτή απουσιάζει από τους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Πολλά παιδιά δεν έχουν σχεδόν καμία επαφή με κάποιον άνδρα από τις οκτώ το πρωί έως τις τέσσερις ή έξι το απόγευμα που επιστρέφουν από τον ολοήμερο σταθμό (Walshe, 2012) παρά το γεγονός ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης (Cameron, 2001).

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί δυνητικά με την παρουσία τους στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας, μπορούν να «προσθέσουν» ένα πρότυπο ενηλίκου τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια προσχολικής ηλικίας. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν και διαμέσου της προσωπικής τους εμπειρίας τι σημαίνει να είσαι αγόρι/ κορίτσι και άνδρας/ γυναίκα. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι καθώς τα παιδιά συνηθίζουν να «μιμούνται» ενήλικα πρότυπα και βάσει του φύλου τους, οι άνδρες παιδαγωγοί δίνουν την ευκαιρία στα μικρά αγόρια να εμπλουτίσουν την έννοια του ανδρικού ρόλου του φύλου (Szwed, 2010).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έρχονται να συμπληρώσουν και άλλες φορές να αντικαταστήσουν την πατρική φιγούρα για τα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί ότι η πολύωρη απουσία του πατέρα λόγω δουλειάς ή άλλων υποχρεώσεων μειώνει τη συχνότητα των επαφών του με τα παιδιά. Ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που ο πατέρας μπορεί να απουσιάζει από το κλασικό μοντέλο της οικογένειας, είτε λόγω χωρισμού είτε λόγω θανάτου ή για οποιουδήποτε άλλο λόγο. Ως εκ τούτου, η παρουσία του άνδρα εκπαιδευτικού στην πρώιμη παιδική ηλικία έρχεται να αντισταθμίσει ή/και να αντικαταστήσει, όπου χρειάζεται, την απουσία της πατρικής φροντίδας (Beyazkurk & Anilak, 2008).

Η συμμετοχή των ανδρών εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση, επιπλέον, ενθαρρύνει τους πατέρες να αναλάβουν έναν πιο δραστικό ρόλο στην εκπαίδευση και φροντίδα των παιδιών τους καθώς και να μοιραστούν δραστηριότητες και ευθύνες που μέχρι πρότινος θεωρούνταν αποκλειστικά μητρικό καθήκον (Elicker, 2002; Akman, Taskin, Ozden, Okyay, & Cortu, 2014).

Έρευνες δείχνουν, επίσης, ότι το φύλο του παιδαγωγού παίζει ρόλο όσον αφορά στην επαφή του παιδαγωγού με το παιδί, καθώς, και την επιλογή των θεμάτων και των υλικών που θα χρησιμοποιήσουν για τις δραστηριότητες τους (Rodriguez, 1997). Ακόμα το γεγονός ότι οι άνδρες μπορεί να επιλέγουν στερεοτυπικά πιο «ανδρικές» δραστηριότητες για τα παιδιά, όπως το να παίξουν με φορτηγά ή με εργαλεία, έρχεται σε ισορροπία πολλές φορές με δραστηριότητες και παιχνίδια που επιλέγουν οι γυναίκες παιδαγωγοί (Szwed, 2010). Επιπλέον, οι άνδρες παιδαγωγοί στους παιδικούς σταθμούς παρόλο που γενικότερα εκτελούν τις ίδιες δραστηριότητες με τις γυναίκες παιδαγωγούς, φαίνεται πως προτιμούν να δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να μετακινηθούν ελεύθερα, να πειραματιστούν, να τρέξουν και όλο αυτό να το απολαμβάνουν. Στο ίδιο πλαίσιο ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τις γυναίκες παιδαγωγούς φαίνεται να τις απασχολεί περισσότερο το θέμα της πειθαρχίας από ότι τους άνδρες (Bullough, 2015). Από την άλλη πλευρά στην έρευνα των Vanderbroeck και Peeters (2008) οι άνδρες παιδαγωγοί ανέφεραν πως είναι πιο αυστηροί με τους κανόνες σε αντίθεση με τις γυναίκες παιδαγωγούς, ότι συμμετέχουν περισσότερο στο παιχνίδι με τα παιδιά και χρησιμοποιούν περισσότερο το χιούμορ. Επιπλέον, οι ίδιοι θεωρούν πως έχουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους, κάτι που το αξιολόγησαν ως θετικό (Bullough, 2015).

Στο χώρο της Ελλάδας παρατηρείται έντονα η απουσία των ανδρών παιδαγωγών στο χώρο της προσχολικής αγωγής, ενώ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζεται μία τάση εξομάλυνσης της απουσίας (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Οι λιγότερες έρευνες (στην Ελλάδα) που αφορούν την επιλογή του επαγγέλματος του νηπιαγωγού από άνδρες αναδεικνύουν πως ένας από τους βασικούς λόγους που οι άνδρες δεν επιλέγουν



το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι οι αμφιβολίες που δημιουργούνται σχετικά με τις προθέσεις τους και η πιθανή κατηγορία για σεξουαλική παρενόχληση, η απομόνωσή τους στο εργασιακό περιβάλλον, το χαμηλό κύρος και οι χαμηλοί μισθοί, η αντίληψη της συγκεκριμένης εργασίας ως γυναικείας, ο πιθανός προσδιορισμός τους ως ομοφυλόφιλων, η κοινωνική παραδοχή σύμφωνα με την οποία οι άνδρες στερούνται ικανοτήτων φροντίδας και υπομονής προς τα μικρά παιδιά, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με μικρά παιδιά και στιγματίζουν τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (Sakellariou & Rentzou, 2007; Rentzou & Ziganitidou, 2009). Επίσης, φαίνεται, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, πως η ηλικία, η μόρφωση και το φύλο των γονέων επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, καθώς η έρευνα της Rentzou (2011:144), έδειξε πως οι νεότεροι και περισσότερο μορφωμένοι γονείς και συνήθως οι μητέρες, έχουν λιγότερες προκαταλήψεις απέναντι στους άνδρες νηπιαγωγούς.

Συμπερασματικά, η συμμετοχή των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση φαίνεται να έχει θετική επίδραση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν ανάγκη τη συναναστροφή τόσο με γυναίκες όσο και με άνδρες (Akman, Taskin, Ozden, Okayay, & Cortu, 2014).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των βρεφονηπιοκόμων για το ρόλο και την απουσία ανδρών (βρεφονηπιοκόμων) στους παιδικούς σταθμούς.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων που αφορούν στις αντιλήψεις των βρεφονηπιοκόμων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη καθώς σύμφωνα με τους Cohen et al., (2000) αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πηγές για «να συζητηθούν οι ερμηνείες και να εκφραστούν οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις από τη δική τους οπτική γωνία» (σ. 409). Κατά αυτόν τον τρόπο τα δεδομένα αναδύθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες έτσι ώστε σε ένα δεύτερο επίπεδο να είναι εφικτή η βαθύτερη επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2000).

### Συμμετέχοντες

Στην μελέτη έλαβαν μέρος συνολικά 12 βρεφονηπιοκόμοι (έντεκα γυναίκες και ένας άνδρας) με μέσο όρο ηλικίας τα τριάντα οκτώ (38) έτη (μέγιστη ηλικία τα 50 έτη και ελάχιστη τα 26 έτη). Ως προς την εργασιακή σχέση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (7 συμμετέχοντες/ ουσες) εργάζονταν με πρόγραμμα ΕΣΠΑ και πέντε (5) ήταν μόνιμοι υπάλληλοι. Η εργασιακή τους εμπειρία κυμαίνονταν από τα 3 έως τα 18 έτη. Οι βρεφονηπιοκόμοι προέρχονταν από έξι διαφορετικούς δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του οργανισμού Ο.ΒΡΕ.Π.ΟΜ (Οργανισμός Βρεφονηπιακής Παιδικής και Οικογενειακής Μέριμνας) του Δήμου Θεσσαλονίκης. Έπειτα από έγκριση που δόθηκε από τις διευθύντριες, οι παιδαγωγοί του κάθε παιδικού σταθμού συμμετείχαν στην έρευνα, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για τους στόχους της. Όσες δέχθηκαν να συμμετέχουν, υπέγραψαν σχετικό έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης.

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν σκόπιμα (σκόπιμη δειγματοληψία purposeful sampling) και σύμφωνα με την επιθυμία συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη έρευνα, το γενικότερο ενδιαφέρον τους για το φαινόμενο του εκφοβισμού και την επαρκή επαγγελματική τους εμπειρία προκειμένου να προσεγγιστούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιλέχθηκαν δηλαδή, λόγω του ότι διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία επιτρέπουν τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων (Ritchie, Lewis & Elam, 2003). Η δειγματοληπτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν η «μέθοδος της χιονοστιβάδας ή αλυσίδας» (Patton, 2002). Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί κοινή πρακτική στην ποιοτική έρευνα και συνήθως χρησιμοποιείται όταν οι

συμμετέχοντες είναι απαραίτητο να διαθέτουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η διαδικασία που ακολουθείται σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία είναι ότι οι συμμετέχοντες να βοηθούν τον/ την ερευνητή να εντοπίσει και άλλα άτομα που πληρούν τα κριτήρια των ερευνητικών ερωτημάτων (Banister, 2011).

### **Μέσα συλλογής δεδομένων**

Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να θέσει σκόπιμα ερωτήσεις σε όλα τα άτομα του δείγματος για τα ίδια θέματα έχοντας παράλληλα τη δυνατότητα ενεργούς παρέμβασης (Potter & Wetherell, 2007). Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι η δυνατότητα που δίνει στο άτομο να αφηγηθεί ελεύθερα την υποκειμενική εμπειρία του, ενώ παράλληλα, επιτρέπει στον συνεντευκτή να διατυπώσει ερωτήσεις που επιτρέπουν την εμβάθυνση και κατανόηση αυτής της εμπειρίας (Mishler, 1996).

Επιλέχθηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, καθώς επιτρέπει την μελέτη πολύπλοκων ζητημάτων, μέσω της προσωπικής επαφής και την παράλληλη καταγραφή ιδεών, κινήτρων και συναισθημάτων (Bryman, 2008). Σύμφωνα με τον Bryman (2008), όταν μια έρευνα έχει από την αρχή ένα σχετικά συγκεκριμένο σημείο εστίασης, τότε οι ημιδομημένες συνεντεύξεις κρίνονται ως η καταλληλότερη προσέγγιση για τη διερεύνηση των καθορισμένων ζητημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τον ερευνητικό στόχο οι ημιδομημένες συνεντεύξεις θεωρήθηκαν ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη διερεύνησή του. Το είδος αυτό της συνέντευξης έχει κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις, ωστόσο η σειρά τους μπορεί να τροποποιηθεί από τον/ την ερευνητή ανάλογα με τις ανάγκες της/ του.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε έναν οδηγό συνέντευξης που περιελάμβανε μια λίστα ερωτήσεων (Bryman, 2008) που βασίστηκε στις παρακάτω ενότητες:

- A) αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με το ρόλο του άνδρα βρεφονηπιοκόμο
- B) προσωπικές εμπειρίες και σχέσεις με άνδρες συναδέλφους
- Γ) αντιλήψεις για την απουσία ανδρών βρεφονηπιοκόμων

Στην παρούσα έρευνα, επομένως, είναι κεντρικός ο ρόλος της υποκειμενικής αλήθειας των συμμετεχόντων από τη στιγμή που επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία προκειμένου να μελετηθεί σε βάθος η εμπειρία των εκπαιδευτικών καθώς και οι οπτικές γωνίες υπό τις οποίες αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα γεγονότα (Banister, 2011). Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν σε γραπτό λόγο. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Φεβρουάριο του 2017 έως και τον Απρίλιο του 2017, μέσα στον χώρο του κάθε παιδικού σταθμού και συγκεκριμένα σε χώρους όπου οι παιδαγωγοί κάνουν διάλειμμα, ώστε να μην παρεμποδίζεται το πρόγραμμα και η ηρεμία των παιδιών. Ο μέσος χρόνος διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν 40 λεπτά. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση την «θεματική ανάλυση». Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση εστιάστηκε στην ανάδειξη των επαναλαμβανόμενων θεμάτων (μοτίβων) και των παραγόντων εμφάνισής τους (Braun & Clarke, 2006). Βασικό κριτήριο για τον ορισμό των παραγόντων, όσο και των υποθεμάτων ήταν αυτοί να είναι νοηματικά διαχωρισμένοι με ξεκάθαρο τρόπο (Mishler, 1996).

### **Μέθοδος Ανάλυσης**

Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, η οποία εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης (Franzosi, 2004 ; Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της θεματικής ανάλυσης είναι πως επιτρέπει στον ερευνητή μια λεπτομερειακή και ταυτόχρονα την σε βάθος περιγραφή

στοχεύοντας στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων (Braun & Clarke, 2006). Καθώς η μέθοδος αυτή επιτρέπει την οργάνωση των δεδομένων σε θέματα/κατηγορίες (Braun & Clarke, 2006) η πρώτη φάση ανάλυσης ήταν η προσεκτική ανάγνωση των κειμένων με σκοπό την εξοικείωση του ερευνητή με τα δεδομένα. Έπειτα ακολούθησε η αρχική κωδικοποίηση με τον εντοπισμό των σημείων των απομαγνητοφωνήσεων που θεωρήθηκαν σημαντικά, ώστε να αποτελέσουν ένα πρώτο επίπεδο οργάνωσης των δεδομένων. Οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν με κριτήριο την εννοιολογική τους συνάφεια και με σκοπό τον εντοπισμό ευρύτερων θεμάτων. Μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης των αποσπασμάτων ελέγχθηκε η συσχέτιση τους με τα τελικά θέματα (Braun & Clarke, 2006).

Η παραπάνω διαδικασία της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης των θεμάτων επανεξετάστηκε και από δεύτερη ερευνήτρια, προκειμένου να αποφευχθούν επικαλύψεις θεμάτων. Η υπαγωγή μιας ενότητας ανάλυσης σε μια κατηγορία απέκλειε την υπαγωγή της σε άλλη. Η κατηγορία αφορά μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες η οποία διαφέρει από όλες τις άλλες ομάδες και συγκροτείται με κριτήρια ποιοτικά (Βάμβουκας, 2007). Η παρουσίαση των θεμάτων που εντοπίστηκαν συνοδεύεται από παράθεση αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων των απομαγνητοφωνήσεων, προκειμένου να αμφισβητηθούν ή να επιβεβαιωθούν από τους/τις αναγνώστες/τριες οι ερμηνείες που εκφέρονται. Η επανεξέταση των θεμάτων από άλλους ερευνητές και η παράθεση αποσπασμάτων στις ποιοτικές έρευνες προτείνονται ως τεχνικές ελέγχου των κριτηρίων της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας αντίστοιχα (Elliott, Fischer & Rennie, 1999).

### **Αποτελέσματα**

Οι αναδυόμενες κατηγορίες διαμόρφωσαν τρεις κύριες θεματικές ενότητες: Α) Παράταιρη η παρουσία των ανδρών, Β) Πατρικά πρότυπα στον παιδικό σταθμό και Γ) Γυναικεία υπόθεση η φροντίδα των μικρών παιδιών. Οι θεματικές αυτές ενότητες είναι το τελικό αποτέλεσμα για το πώς ερμηνεύουν, αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες το υπό έρευνα ερώτημα. Για τις υποκατηγορίες βλέπε παράρτημα Ι.

### **Πρώτη θεματική: Παράταιρη η παρουσία των ανδρών**

Σε ένα πρώτο επίπεδο η κατηγορία αυτή αναδεικνύει τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ότι οι άνδρες δεν είναι «προγραμματισμένοι» για μια τέτοια ευθύνη ή «δουλειά». Στους περισσότερους/ρες από τους συμμετέχοντες/ουσες μεταδίδεται η αντίληψη ότι αναμένεται ή ότι πρέπει οι άνδρες παιδαγωγοί να είναι πολύ πιο προσεκτικοί από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Ορισμένες λειτουργίες (π.χ. αλλαγμα πάνας) θεωρούνται φυσιολογικές αν προέρχονται από γυναίκες παιδαγωγούς, αλλά αν προέρχονται από άνδρες φαίνεται να υπάρχει η αντίληψη ότι αυτού του τύπου οι συμπεριφορές δεν είναι φυσικές ή ευπρόσδεκτες (με μια αίσθηση καχυποψίας).

Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα.

#### **Απόσπασμα 1**

*....Ίσως θα δυσκολεύονταν στο αλλαγμα πάνας ή στις τουαλέτες, με το αντίθετο φύλλο, με τα κορίτσια δηλαδή...*

*(συνέντευξη 4)*

#### **Απόσπασμα 2**

*...για παράδειγμα αυτό που ακούω συχνά από συναδέλφους είναι ότι υπάρχει μια δυσκολία (στους άνδρες παιδαγωγούς,) όταν τα παιδιά πηγαίνουν στην τουαλέτα, ότι εκεί αγχώνονται ....εκεί φοβούνται πως θα αντιδράσουν τα παιδιά ....αντιδράσεις από γονείς...*

*(συνέντευξη 3)*

### Απόσπασμα 3

*...Στον τομέα, ας πούμε της συναισθηματικής ανάπτυξης, φαντάζομαι ότι κάπως θα επηρέαζε, γιατί θεωρώ ότι ένας άνδρας δεν είναι τόσο εκφραστικός όσο μια γυναίκα στις αγκαλιές, στα χάδια...*

*(συνέντευξη 7)*

Την ίδια στιγμή που η παροχή φροντίδας όπως η αλλαγή πάνας, η παρηγοριά, το κοίμισμα θεωρούνται απαραίτητες διαδικασίες για τους επαγγελματίες βρεφονηπιοκόμους οι έρευνες αναδεικνύουν τον «κίνδυνο» που ενέχει αυτού του τύπου η παροχή φροντίδας στα παιδιά (Brody, 2015). Η θεματική αυτή κατηγορία αναδεικνύει την λεπτή ισορροπία στην οποία βρίσκονται οι άνδρες βρεφονηπιοκόμοι σε σχέση με τη συζήτηση που υπάρχει σχετικά με την καταλληλότητα ή/και την επικινδυνότητα τους. Στη θεματική αυτή αναδύονται οι προσωπικές απόψεις για τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούν οι άνδρες παιδαγωγοί για να εργαστούν σε παιδικούς σταθμούς αλλά και η επικινδυνότητα που ενέχει η παρουσία τους, η οποία ενίοτε μετατρέπεται σε ανυπέβλητο εμπόδιο που περιθωριοποιεί ή καθιστά παράτατο ή/και ανίκανο κάποιον/α για αυτό το χώρο (Brody, 2015).

Ερευνητικά δεδομένα, αναδεικνύουν τον κίνδυνο για τους άνδρες παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να κατηγορηθούν για σεξουαλική κακοποίηση γεγονός που εμποδίζει την επαγγελματική τους λειτουργία στο χώρο εργασίας τους, η οποία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την αλλαγή πάνας, το κοίμισμα, την παρηγοριά και το ντύσιμο των παιδιών. Καταστάσεις που απαιτούν στενή σωματική επαφή. Ο κίνδυνος να προκύψουν ψευδείς κατηγορίες από τις παραπάνω δραστηριότητες αποτελεί βιβλιογραφικά έναν από τους κύριους λόγους για τους οποίους οι άνδρες απομακρύνονται από το συγκεκριμένο επάγγελμα (Anliak & Beyazkurk, 2008). Άλλες έρευνες δείχνουν επίσης ότι υπάρχουν διαφορές στις απόψεις του τι είναι καλό για τα παιδιά ανάλογα με το ποιος παρέχει τη φυσική επαφή, οι γονείς ή οι επαγγελματίες γυναίκες ή οι επαγγελματίες άνδρες (Dalli, 2006).

Η αμφισβήτηση, ωστόσο, σχετίζεται και με τον μεγαλύτερο στατιστικά κίνδυνο για την κακοποίηση των παιδιών από τους άνδρες. Θεωρείται λοιπόν δεδομένη για τους περισσότερους ανθρώπους η υπόθεση ότι οι γυναίκες θεωρούνται ασφαλείς, ενώ οι άνδρες θεωρούνται δυνητικά επικίνδυνοι καθώς είναι πιθανότερο να διαπράξουν αυτοί και όχι οι γυναίκες σεξουαλική κακοποίηση (Brody, 2015).

Από την άλλη πλευρά, καθώς αναμένεται στην προσχολική αγωγή συχνά από τους άνδρες παιδαγωγούς να αναπληρώσουν την πατρική απουσία και το ανδρικό πρότυπο δημιουργείται σύγχυση ή/και σύγκρουση ρόλων στους παιδαγωγούς καθώς η σωματική επαφή από τους άνδρες δεν θεωρείται τόσο φυσική ή ενίοτε δεν νοηματοδοτείται θετικά (Brody, 2015). Κατά αυτό τον τρόπο οι άνδρες απασχολούμενοι σε αυτό το επάγγελμα που απαιτεί τις περισσότερες φορές τη σωματική επαφή και τη φροντίδα προς τα παιδιά, εκτίθενται σε αμφισβήτηση είτε των προθέσεων τους είτε του ανδρισμού τους (Owen & Gillentine, 2011). Ο ασφαλέστερος τρόπος για τους άνδρες βρεφονηπιοκόμους να αποφύγουν τέτοιες υπόνοιες είναι να αποφευχθεί η εγγύτητα ή/και η εμπλοκή τους στη φροντίδα των παιδιών και να υιοθετήσουν παραδοσιακά ανδρικές θέσεις/στάσεις οι οποίες αποκλείουν ή περιορίζουν τη σωματική επαφή και εγγύτητα (Willett, 2008).

### **Δεύτερη θεματική: Πατρικά πρότυπα στον παιδικό σταθμό.**

Διαφαίνεται η τάση ταύτισης του ρόλου του άνδρα βρεφονηπιοκόμου με το ρόλο του πατέρα στην οικογένεια. Οι περισσότεροι συμμετέχουσες/ντες μιλούν για αυτό το θέμα. Διαφαίνεται ότι αυτή η λειτουργία άνδρα επαγγελματία εκτιμάται θετικά στον χώρο της προσχολικής αγωγής αναδεικνύοντας κατά αυτό τον τρόπο τη σημαντικότητα της παρουσίας του. Η προσχολική αγωγή αποτελεί μια ευκαιρία εισαγωγής των παιδιών στις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων μέσα σε ένα πλαίσιο ομαδικότητας και ικανότητας να προκληθούν ή να



διατηρηθούν τα στερεότυπα φύλου. Η προσχολική ηλικία θεωρείται εδώ και καιρό ως χώρος γυναικείας εργασίας αλλά πρόσφατα η παραδοσιακή σύνθεση του εργατικού δυναμικού στην προσχολική έχει αρχίσει μεταβάλλεται ελαφρώς με την απασχόληση ανδρών.

Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα.

### **Απόσπασμα 1**

*...Φαντάζομαι ότι θα ήταν ίδιος, απλώς θα λειτουργούσε ως πατρικό πρότυπο σε αντίθεση με το μητρικό πρότυπο που εμείς, ειδικά στις μικρότερες ηλικίες λειτουργούμε, αλλά και εκεί είναι ένα εξίσου αναγκαίο πρότυπο, στις τόσο μικρές ηλικίες θα ήταν εξίσου σημαντικός. Ίσως και πιο σημαντικός σε περιπτώσεις παιδιών που είναι από μονογονεϊκές οικογένειες και όπου δεν θα μπορούσαν να έχουν ένα τέτοιο πρότυπο στο σπίτι...*

*(συνέντευξη 11, γυναίκα παιδαγωγός)*

### **Απόσπασμα 2**

*...Σαν τον ρόλο του μπαμπά στο σπίτι, όπου ο μπαμπάς είναι αυτός που κρατάει λίγο τα γκέμια και η μαμά πρέπει να είναι και καλή και λίγο... να ελίσσεται...*

*(συνέντευξη 10, γυναίκα παιδαγωγός)*

### **Απόσπασμα 3**

*....Πιστεύω πως ο ρόλος ενός άνδρα στον παιδικό σταθμό θα λειτουργούσε κάτι σαν το πατρικό πρότυπο, όπως και μέσα στο σπίτι...*

*(συνέντευξη 8, γυναίκα παιδαγωγός)*

Η θεματική αυτή αφορά στη σχέση μεταξύ της εμπειρίας της οικογενειακής ζωής των παιδιών και των εμπειριών τους στους παιδικούς σταθμούς η οποία μεταφράζεται (από τις συμμετέχουσες/οντες) ενίοτε και σε ένα αντισταθμιστικό ρόλο των δομών μπροστά στις αλλαγές της οικογενειακής σύνθεσης. Υποστηρίζεται, για παράδειγμα, ότι η αύξηση της γονικής μέριμνας μόνο από τις μητέρες σε πολλές δυτικές χώρες σημαίνει ότι αρκετά παιδιά έχουν λίγες ευκαιρίες για στενή σχέση με ένα ανδρικό πρότυπο και ότι θα μπορούσε η παρουσία ανδρών βρεφονηπιοκόμων κατά κάποιο τρόπο να παρέχει σταθερά, θετικά μοντέλα ανδρικών ρόλων για τα παιδιά. Ακόμα και ως κάποιο είδος αναπλήρωσης της απουσίας του ανδρικού προτύπου από το σπίτι (Jensen, 1996).

Από την άλλη πλευρά, είναι αμφισβητήσιμη η συζήτηση και ο προβληματισμός για την απουσία του πατέρα (για οποιοδήποτε λόγο) διότι παραδοσιακά ο πατέρας φαίνεται να είναι μια απομακρυσμένη φιγούρα στη ζωή των παιδιών στο σπίτι, εξαιτίας των ωρών εργασίας ή του στυλ γονικής μέριμνας (Collier, 1995). Επιπλέον, ενώ φαίνεται ότι οι εμπειρίες των παιδιών από άνδρες μέσα στην οικογένεια έχουν υποστεί αλλαγές, είναι σαφές ότι το πατρικό πρότυπο ή ο ρόλος του πατέρα δεν εξαφανίστηκαν εξ ολοκλήρου από τη ζωή των παιδιών. Οι McBride και Lin (1996) διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των μητέρων (οι οποίες συμμετείχαν σε έρευνα για προγράμματα υποστήριξης οικογενειών) ανέφερε ότι τα παιδιά τους είχαν τακτική και σταθερή αλληλεπίδραση με ένα πατρικό ή άλλο ανδρικό ρόλο παρά το υψηλό ποσοστό των μονογονεϊκών οικογενειών στα προγράμματα αυτά.

Επιπλέον, δεν είναι σαφές πώς θα αναπληρώσουν οι άνδρες παιδαγωγοί τους απόντες πατέρες, καθώς η ίδια η «πατρότητα» φαίνεται να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως το προσωπικό στυλ, τις αξίες, το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο και τη δομή της οικογένειας. Η επιχειρηματολογία αυτή υποστήριξε ότι δεν εξηγείται πώς, γιατί, ή ποιον, οι άνδρες παιδαγωγοί αναμένεται να αναπληρώσουν ή αν είναι δυνατή η αναπλήρωση (Williams, 1998).

Επίσης σημαντικό επιχείρημα που προβλήθηκε για την προώθηση της επαγγελματικής απασχόλησης των ανδρών στην προσχολική ηλικία είναι ότι και οι άνδρες μπορούν να παρέχουν σημαντικά ταυτισιακά πρότυπα για τα παιδιά, ιδιαίτερα τα αγόρια. Δεν



προβάλλεται όμως ότι οι άνδρες μπορούν να φροντίζουν όλα τα παιδιά (Parkin, 1997), αλλά ότι ιδιαίτερα τα αγόρια έχουν κάποιους για να ταυτιστούν και να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους. Από την άλλη πλευρά το ερώτημα αν οι άνδρες (ή οι γυναίκες) εργαζόμενες στην προσχολική αγωγή παρέχουν το κατάλληλο πρότυπο για τα κορίτσια δεν αναφέρεται στην παραπάνω επιχειρηματολογία.

Το θέμα του τι είδους πρότυπα θα έπρεπε να δίνουν ή ήδη δίνουν οι άνδρες εργαζόμενοι στον τομέα της παιδικής φροντίδας, μέριμνας και αγωγής παραμένει ανεξερεύνητο, ενώ ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν ότι το φύλο που μειονεκτεί σε ένα εργασιακό περιβάλλον συχνά εδραιώνει τα στερεότυπα ρόλου των φύλων και δεν εξυπηρετεί την πρόκληση ή τη μετατροπή τους (Allan, 1993). Άλλα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τις δυσκολίες των εργαζομένων που λειτουργούν και ως πρότυπα έμφυλων κοινωνικών ρόλων, ειδικά όταν είναι οι μοναδικοί άνδρες εργαζόμενοι (Cameron et al., 1999).

Μέχρι σήμερα φαίνεται ότι οι υπηρεσίες παιδικής φροντίδας, μέριμνας και αγωγής αφορούν στις γυναίκες και στις μητέρες, ενώ οι πατέρες έχουν περιθωριοποιηθεί (O'Hagan & Dillenburger, 1995). Μια μέθοδος επίτευξης μεγαλύτερης ενασχόλησης και ουσιαστικής συμμετοχής των ανδρών στη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών είναι και η απασχόληση των ανδρών στην προσχολική αγωγή (Burges & Ruxton, 1996). Οι Burgess και Ruxton (1996) επεσήμαναν ότι οι άνδρες εργαζόμενοι στην προσχολική αγωγή μπορούν να βοηθήσουν ώστε να αμφισβητηθούν οι στερεοτυπικές απόψεις για τους άνδρες. Θα πρέπει να τονισθεί εδώ ότι η δυσκολία με τα επιχειρήματα που αφορούν την πρόσκληση και την ενασχόληση των ανδρών στις υπηρεσίες πρώιμης παιδικής ηλικίας αλλά και τις έρευνες γύρω από τον τομέα αυτό είναι ότι τείνουν να στηρίζουν μια εγγενή διαίρεση μεταξύ ανδρικών και γυναικείων χαρακτηριστικών και στερεοτυπικών κοινωνικών ή/και οικογενειακών ρόλων (Burges & Ruxton, 1996).

### ***Τρίτη θεματική: γυναικεία υπόθεση η φροντίδα των μικρών παιδιών***

Οι υπηρεσίες φροντίδας μικρών παιδιών γίνονται αντιληπτές ως αποκλειστικά γυναικείες εμποδίζοντας κατά αυτό τον τρόπο τη συμμετοχή των ανδρών. Η δεξιότητα της φροντίδας μικρών παιδιών θεωρείται ως έμφυτο χαρακτηριστικό των γυναικών. Επομένως, αυταπόδεικτα το επάγγελμα της παιδαγωγού στην προσχολική αγωγή εκ φύσεως ταιριάζει καλύτερα στις γυναίκες. Κατά συνέπεια οι άνδρες εργαζόμενοι στο χώρο αυτό πρέπει να λειτουργούν ή ακόμη καλύτερα να είναι «σαν» τις γυναίκες εργαζόμενες.

Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα.

#### **Απόσπασμα 1**

*....Φαντάζομαι πως τα παιδάκια δεν θα τους έβλεπαν σαν δασκάλους, θα τους έβλεπαν πιο πολύ σαν άτομα που... σαν εμψυχωτές, σαν άτομα που τους διασκεδάζουνε. Και αυτό γιατί έχουν συνηθίσει το γυναικείο πρότυπο στο σχολείο. -Ίσως από μόνο του το θέμα της βρεφονηπιοκόμου είναι γυναικείο επάγγελμα...*

*(συνέντευξη 1, γυναίκα παιδαγωγός)*

#### **Απόσπασμα 2**

*...νομίζω πως δεν ταιριάζει στην φύση του άνδρα να είναι τόσες ώρες με μικρά παιδάκια. Με μεγαλύτερα παιδιά όπως είναι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές που υπάρχει το στοιχείο της γνώσης και της εκμάθησης, το θεωρώ πιο συμβατό. Τόσο μικρά παιδιά ένας άνδρας να ασχολείται είναι λίγο πιο ασύνηθες. Δεν έχει την υπομονή ή αυτό το στοιχείο της τρυφερότητας και της τσαχπινιάς όσο μια γυναίκα παιδαγωγός...*

*(συνέντευξη 7, γυναίκα παιδαγωγός)*

### Απόσπασμα 3

*...Σε γενικές γραμμές ο άνδρας δεν το έχει όσο αναφορά, όπως μπορούμε όλοι να το καταλάβουμε... οπότε στα εικαστικά, στις κατασκευές, στην φαντασία, στην δημιουργικότητα δεν θα έχει απόδοση...*

*(συνέντευξη 5, γυναίκα παιδαγωγός)*

Η πρόκληση ως προς τα στερεότυπα αφορά την υπόθεση ότι η εργασία που σχετίζεται με τη φροντίδα των παιδιών πρέπει να διαμορφώνεται με βάση τις μεθόδους ενασχόλησης και φροντίδας των γυναικών: για αυτό το λόγο οι άνδρες εργαζόμενοι πρέπει να είναι «σαν» τις γυναίκες εργαζόμενες. Μελέτες ωστόσο υποστηρίζουν ότι οι άνδρες ορίζουν την ενασχόληση με τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα προτιμούν περισσότερο τους εξωτερικούς χώρους (Nilsen & Manum, 1998) και το παιχνίδι που ενέχει σωματική επαφή και την ανάληψη κάποιου ρίσκου (Lammi-Taskula, 1998). Το ζήτημα των στερεοτύπων γύρω από τους ρόλους του φύλου κινείται πια πέρα από τους παραδοσιακούς ανδρικούς/θηλυκούς ρόλους και αφορά στην παραγωγή ενός ορισμού της φροντίδας των μικρών παιδιών (Cameron, Moss & Owen, 1999). Μελέτες φοιτητών και προσωπικού δείχνουν ότι το κύριο κίνητρο και για τις γυναίκες και για τους άνδρες (όσον αφορά στο να εργάζονται στην παιδική μέριμνα) είναι η απόλαυση να δουλεύουν με παιδιά (Cameron, Moss & Owen, 1999). Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι οι άνδρες είναι περισσότερο πιθανό από ότι οι γυναίκες να ανακαλύψουν ότι τους αρέσει να δουλεύουν με τα παιδιά «τυχαία» και το ότι η επιδίωξη ενός παιδαγωγικού πτυχίου δεν ήταν απαραίτητα η πρώτη επαγγελματική τους επιλογή (Cameron et al., 1999).

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην Ελλάδα όπως και σε άλλες χώρες, το πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας συνεχίζει να μεταδίδει στερεότυπα φύλου τη στιγμή που η παρουσία ανδρών στις δομές που αφορούν στην προσχολική ηλικία αποτελεί μια από τις προϋποθέσεις για τη συζήτηση της ισότητας των φύλων (Cameron, Moss & Owen, 1999). Η παρούσα μελέτη μέσα από τη διερεύνηση προσωπικών αντιλήψεων και απόψεων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναδεικνύει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο του άνδρα βρεφονηπιοκόμου καθώς και τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να δυσκολεύουν τους άνδρες παιδαγωγούς να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην προσχολική εκπαίδευση. Η απουσία του ανδρικού φύλου στο συγκεκριμένο επάγγελμα συμβάλλει στην θεμελίωση έμφυλων κοινωνικών ρόλων παγιώνοντας την άποψη πως το επάγγελμα του/της βρεφονηπιοκόμου είναι κατά κύριο λόγο γυναικείο (Jones, 2009).

Οι κύριες θεματικές που αναδείχθηκαν είναι οι εξής: 1) Παράταιρη η παρουσία των ανδρών, 2) Πατρικά πρότυπα στον παιδικό σταθμό και 3) γυναικεία υπόθεση η φροντίδα των μικρών παιδιών. Ως προς την πρώτη θεματική (Παράταιρη η παρουσία των ανδρών) διαφαίνεται ότι οι άνδρες παιδαγωγοί είναι πιθανό να αποφεύγουν καταστάσεις φροντίδας ή οποίες όμως ακριβώς επειδή στο πλαίσιο αυτό θεωρούνται απαραίτητες μπορεί να δημιουργήσουν μια σύγκρουση ως προς τον τρόπο που βλέπουν τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες. Συνέπεια των παραπάνω μπορεί να είναι η μη ανταπόκριση στις προσδοκίες μιας γυναίκας συναδέλφου η οποία μπορεί να μην αντιλαμβάνεται τέτοιου είδους ανησυχίες. Πιθανώς οι άνδρες βρεφονηπιοκόμοι να τοποθετούνται απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις αποφεύγοντας «επικίνδυνες στιγμές» ή επιτρέποντας στις γυναίκες συναδέλφους να τους υποκαταστήσουν σε ορισμένες δραστηριότητες κάτι που μπορεί να υπονομεύει περαιτέρω τον επαγγελματισμό τους. Κάτι τέτοιο επίσης ενδεχομένως να αυξάνει την απόσταση και την μη οικειότητα από τα παιδιά σε ένα πλαίσιο όπου η φυσική εγγύτητα είναι απαραίτητη. Αυτό επισημαίνουν και οι Munk, Larsen και Leander (2013), διευκρινίζοντας ότι οι άνδρες κινδυνεύουν να μην είναι τόσο επαγγελματίες όσο οι γυναίκες συνάδελφοι τους εξαιτίας

τέτοιων φόβων (για παράδειγμα σεξουαλικής παρενόχλησης). Όπως περιγράφουν οι Owen και Gillentine (2011) η εμπιστοσύνη των γονέων, των παιδιών, των συναδέλφων και της διοίκησης στο χώρο εργασίας περιγράφεται ως σημαντική για την ικανότητά τους να παρέχουν φροντίδα και να έχουν σωματική επαφή με τα παιδιά χωρίς να φοβούνται οποιαδήποτε κατηγορία. Η ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη φροντίδα, τα παιδιά και τις γυναίκες στη προσχολική εκπαίδευση έχει ως συνέπεια τη δυσκολία συνδυασμού της ταυτότητας των παιδαγωγών με την αρρενωπότητα από ό,τι με τη θηλυκότητα (Hedlin & Aberg, 2013). Η παρουσία των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση συνοδεύεται επομένως από αντιλήψεις που τονίζουν την προβληματική θέση των ανδρών στο χώρο αυτό.

Διαφορετικοί, επίσης, παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν την έμφυλη συμπεριφορά σε ένα επάγγελμα, κάτι που σημαίνει ότι μπορεί άνδρες και γυναίκες να έχουν διαφορετικές εμπειρίες απασχόλησης. Για παράδειγμα, οι άνδρες εργαζόμενοι μπορεί να αναμένουν υψηλότερους μισθούς (από ότι περιμένουν οι γυναίκες) ή είναι πιο φιλόδοξοι από τις γυναίκες, επειδή πρόκειται για περισσότερο στερεοτυπικές ανδρικές προσδοκίες απασχόλησης και σταδιοδρομίας (Cameron, 2001). Η βιβλιογραφία που αφορά άνδρες σε μη παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα περιορίζεται είτε σε μικρής κλίμακας ποιοτικές μελέτες με συνεντεύξεις (όπως η συγκεκριμένη) είτε αφορά δευτερογενή ανάλυση εθνικών στατιστικών. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η μετακίνηση των ανδρών σε γυναικεία επαγγέλματα μπορεί να αιτιολογηθεί καθώς φαίνεται να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για αναρρίχηση στην ιεραρχία, κάτι που σημαίνει μισθολογική αναβάθμιση και αλλαγή καθηκόντων. Οι παράγοντες αυτοί παρέχουν στους άνδρες περισσότερες ευκαιρίες από ότι έχουν οι γυναίκες οι οποίες εισέρχονται σε ανδρικά επαγγέλματα και οι οποίες (σε αντίθεση με τους άνδρες) συχνά φαίνεται να δέχονται παρενόχληση και υποτιμητικά σχόλια (Williams 1995).

Η δεύτερη θεματική (πατρικά πρότυπα στον παιδικό σταθμό) αναδεικνύει το γεγονός ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι τόσο ριζωμένες στην επαγγελματική ταυτότητα των επαγγελματιών που ασχολούνται με τα μικρά παιδιά, ώστε να θεωρούν τον επαγγελματικό τους ρόλο ως προέκταση του γονεϊκού ρόλου. Θα πρέπει, επίσης, να επισημάνουμε ότι το ανδρικό προσωπικό δεν ανταποκρίνεται πάντα στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το τι σημαίνει πραγματικός άνδρας (Dalli, 2006). Μπορεί οι άνδρες εργαζόμενοι να μην ενδιαφέρονται για το ποδόσφαιρο, να απεχθάνονται τα εργαλεία, να έχουν «δύο αριστερά χέρια» στις χειρωνακτικές δραστηριότητες. Ίσως και να μη θέλουν να μεταφέρουν στον χώρο τις «εργασίες που λέγονται ανδρικές». Δεν είναι απαραίτητο τα αγόρια να έχουν πρότυπα που επιδεικνύουν παραδοσιακή ανδρική συμπεριφορά. Η πρόθεση είναι, αντίθετα, να συνδυαστεί το θέμα της ισορροπίας των φύλων μεταξύ του προσωπικού της προσχολικής αγωγής με μια παιδαγωγική προσέγγιση ευαίσθητη στο φύλο (Dalli, 2006).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι άνδρες που εργάστηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην προσχολική αγωγή ασκούσαν το επάγγελμά τους με τον τρόπο που θεωρούσαν ότι ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών, αντί να αφήνουν τους εαυτούς τους να περιοριστούν από στερεότυπα. Και αυτό παρά τους προσωπικούς κινδύνους (για τις προθέσεις ή τον ανδρισμό τους) αφού η φυσική εγγύτητα προς τα παιδιά αποτελεί κεντρικό τμήμα των επαγγελματικών τους καθηκόντων (Brody, 2015). Δεδομένου ότι οι άνδρες είναι μια σαφής μειοψηφία τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι είναι ανάγκη να δημιουργηθεί μια «φιλική προς τους άνδρες κουλτούρα» στην προσχολική εκπαίδευση και ότι αυτές οι καταστάσεις χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή από όλους τους εμπλεκόμενους (Peeters, Rohrmann & Emilsen, 2015).

Ως προς το τρίτο θέμα (Γυναικεία υπόθεση η φροντίδα των μικρών παιδιών) και σε αντιστοιχία με ευρήματα άλλων ερευνών σημαντικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή ανδρών παιδαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση και διαπιστώνονται και μέσα από τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας είναι κυρίως τα στερεότυπα που παγιώνουν

έμφυλους ρόλους και κοινωνικές αντιλήψεις όπως ότι η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών και ειδικότερα των νηπίων αφορούν το γυναικείο φύλο, ότι οι δεξιότητες φροντίδας αφορούν αποκλειστικά, επίσης, το γυναικείο φύλο και είτε μπορεί να προκαλέσουν άγχος στους άνδρες είτε απλώς δεν τους αφορούν (πρβλ. Børve 2016, Beyazkurk & Anilak, 2008 ). Η φροντίδα του μωρού ή του νηπίου, η αλλαγή πάνας, η φροντίδα της υγείας του παιδιού, η έκφραση των συναισθημάτων έχουν φύλο ή τουλάχιστον είναι περισσότερο αναμενόμενες και «ευπρόσδεκτες» από μια γυναίκα παιδαγωγό ενώ επικρατούν αντιλήψεις που τονίζουν ότι η φροντίδα των παιδιών δεν είναι δραστηριότητα για άνδρες. Η φροντίδα, επομένως, συνδέεται με τη θηλυκότητα. Αυτή η ιδέα έχει ένα ιστορικό παρελθόν το οποίο αναγνωρίζει στις γυναίκες την εγγενή ικανότητα να φροντίζουν τα παιδιά (Hedlin & Aberg, 2012). Οι Cameron και Moss (1988) υποστηρίζουν ότι η εργασία φροντίδας είναι έμφυλη, όχι γιατί το δυναμικό είναι σχεδόν πάντα γυναίκες, αλλά γιατί έτσι την αντιλαμβανόμαστε (Cameron & Moss στο Baginhol & Cross, 2006). Ο Broman (2006) περιγράφει ως βασικό πρόβλημα της προσχολικής εκπαίδευσης τη σύνδεσή της με τη μητρότητα και τις γυναικείες ιδιότητες (Broman, 2006 στο Hedlin and Aberg, 2012) η οποία εμποδίζει το να θεωρηθεί η προσχολική εκπαίδευση εργασία με συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα (Hedlin and Aberg, 2012). Οι άνδρες ενδεχομένως δεν επιλέγουν επαγγέλματα εκπαίδευσης μικρών παιδιών, διότι η στοργή και η φροντίδα των παιδιών αναγνωρίζονται ως γυναικεία χαρακτηριστικά (Martin & Luth, 2000:324).

Επιπλέον είναι πολύ πιθανό σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά να λαμβάνουν ένα διαφορούμενο μήνυμα για το ποιος/α πρέπει να τα πλησιάζει, καθώς και για τις διαφορετικές συμπεριφορές και σωματικές αλληλεπιδράσεις που αναμένουν από τους άνδρες και από τις γυναίκες (Cushman, 2005:237), δίνοντας τελικά ένα «φυσικό» προβάδισμα στη γυναίκες, οι οποίες θεωρείται «φυσικό» να επιτελούν σωματικές σχέσεις εγγύτητας με τα παιδιά (Sargent, 2004:178-181). Διαπιστώνεται, πως είναι δύσκολο να τεθεί η συζήτηση της αντίληψης της φροντίδας των μικρών παιδιών εκτός ενός πλαισίου που σχετίζεται με τη μητρική φροντίδα, υποκατάστατο της οποίας αποτελεί η γυναίκα παιδαγωγός στην προσχολική αγωγή. Η συζήτηση ωστόσο της φροντίδας υπό αυτό το πλαίσιο και πρότυπο, το οποίο συχνά ενισχύεται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Cameron et al., 1999), έχει αρνητικές συνδηλώσεις για πολλούς άνδρες που εργάζονται στη φροντίδα μικρών παιδιών. Παράλληλα από τη στιγμή που οι «υπηρεσίες» που αφορούν τη φροντίδα μικρών παιδιών παρουσιάζονται ως αποκλειστικά γυναικείες, εμποδίζουν και την ουσιαστικότερη συμμετοχή και των πατέρων σε αυτού του τύπου τις συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον Dalli (2006) αν δοθεί μια διαφορετική νοηματοδότηση στην παροχή φροντίδας, δεν θα θεωρείται πλέον έμφυτο χαρακτηριστικό των γυναικών, αλλά ένα σύνολο δεξιοτήτων το οποίο μπορεί κάποιος/α να «κατακτήσει». Αυτό θα επέτρεπε για παράδειγμα να δοθεί ένα χρήσιμο πλαίσιο για την έκφραση συναισθημάτων και σωματικών επαφών από γυναίκες και άνδρες παιδαγωγούς. Με αυτό τον τρόπο συμπεριφορές αναγκαίες για την φροντίδα και την εκπαίδευση των νηπίων, όπως για παράδειγμα η σωματική επαφή δεν θα βιώνονται ως στοργικές, ευχάριστες και αποδεκτές αν προέρχονται από μια γυναίκα και ύποπτες αν προέρχονται από έναν άνδρα.

Οι μεικτές ομάδες γυναικών και ανδρών παιδαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να προσφέρουν την ευκαιρία να αυξηθεί η ποικιλία στην εκπαίδευση των παιδιών, με την προϋπόθεση ότι επιθυμούν να επανεξετάσουν τη στάση τους σε ζητήματα φύλου και στερεοτυπικής συμπεριφοράς Dalli (2006). Είναι, συνεπώς, ουσιαστικό οι υπηρεσίες για την προσχολική ηλικία να μη μεταδίδουν, έμμεσα ή άμεσα, την ιδέα ότι η συμμετοχή των ανδρών στην φροντίδα των παιδιών δεν είναι σημαντική, καθώς, η ανασφάλεια, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η επιφυλακτικότητα των ανδρών μπορούν να εξαλειφθούν με την αύξηση τους στο χώρο της προσχολικής αγωγής.



Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι ο πατέρας είναι εξίσου ικανός με τη μητέρα να δημιουργήσει δεσμό με το παιδί, ενώ οι δεξιότητες φροντίδας μικρών παιδιών δεν έχουν πλέον φύλο: το σημαντικό για το παιδί είναι οι φροντίδες για αυτό να αναλαμβάνονται. Οι ομοφυλόφιλοι γονείς είναι ένα παράδειγμα. Επίσης, μελέτες για τους ρόλους του πατέρα στο περιβάλλον της πρώτης παιδικής ηλικίας (Nordberg, 2002) δείχνουν ότι αυτές οι θέσεις κάνουν πράξη τις πιο δημοκρατικές και ισότιμες μορφές σχέσεων ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, σε γονείς και παιδιά.

Η έμφαση (στην συγκεκριμένη έρευνα) στον ρόλο του άνδρα βρεφονηπιοκόμου σίγουρα δε σημαίνει ότι ξεχνάμε τη συμπληρωματικότητα των δύο φύλων. Στόχος είναι να συνειδητοποιηθεί ότι ο άνδρας παιδαγωγός μπορεί να προσφέρει σε αγόρια και κορίτσια, πατέρες και μητέρες, άνδρες και γυναίκες, ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων και ευκαιριών που δεν θα έπρεπε να στερηθούν. Μελέτες οι οποίες συγκεντρώνουν απόψεις παιδιών και παιδαγωγών από νηπιαγωγεία, δείχνουν ότι στερεοτυπικές ιδέες για τον κοινωνικό ρόλο ανδρών, γυναικών, κοριτσιών και αγοριών είναι εμφανέστατες στην προσχολική εκπαίδευση (Cardona, 2012). Παρά ταύτα, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν ξέρει πώς να παρέμβει σε τέτοιες καταστάσεις και προτιμά να τις αγνοεί (Cardona, 2012). Στην ευαισθητοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών και στην ανάδειξη θεμάτων που αφορούν το φύλο και την επίδραση τους στο χώρο της προσχολικής αγωγής έρχεται να συμβάλλει η παρούσα μελέτη.

Συμπερασματικά, αν θέλουμε να προετοιμάσουμε αγόρια και κορίτσια να μοιράζονται μελλοντικά τους ρόλους φροντίδας και εκπαίδευσης, είναι χρήσιμο να ασχοληθούμε και με τη συμμετοχή των ανδρών παιδαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και να δώσουμε προτεραιότητα στην ανάγκη οι εμπειρίες των παιδιών να μην εμπεριέχουν διαφοροποιήσεις των ρόλων των φύλων (Cardona, 2012).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anliak, Sakire, & Derya Beyazkurk (2008). Career Perspectives of Male Students in Early Childhood Education. *Educational Studies*, 34 (4), 309–317.
- Akman, B., Taskin, N., Ozden, Z., Okyay, O., & Cortu, F. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish pre-schools. *Education as Change*, 18 (1), 21-32.
- Allan, J. (1993). *Male elementary teachers: experiences and perspectives*. In Williams, C. (ed.) Doing “women’s work”: Men in non-traditional occupations. (pp. 113–127). Newbury Park, CA: Sage.
- Bagilhole, B., & Cross, S. (2006). It never struck me as Female: Investigating Men's Entry into Female-dominated Occupations. *Journal of Gender Studies*, 15(1), 35-38.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχολογική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Banister, P. (2011). *Qualitative methods in psychology: A research guide*. Maidenhead: Mc Graw-Hill Education (UK).
- Bennett, J. (2008). *Early Childhood Services in the OECD countries: Review of the literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. OECD
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Beyazkurk, D. S., & Anilak, S. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies*, 34 (4), 309-317.
- Børve, H. E. (2016). Men in kindergartens: work culture and gender. *Early Child Development and Care*, March, 1-12.
- Bryman, A (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Bullough, R. V. (2015). Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: An instrumental case study of teaching in a Head Start classroom. *Teaching and Teacher Education*, 47, 13-21.
- Cameron, C., Moss, P., & Owen, C. (1999). *Men in the Nursery: Gender and Caring Work*. London: Paul Chapman Publishing.



- Cameron, C. (2001). Promise or Problem? A Review of the Literature on Males Working in Childhood Services. *Gender, Work and Organization*, 8 (4), 430-453.
- Cardona, M. J. (2012). Φύλο και πολιτισμική πολυμορφία: μια τεράστια πρόκληση για τα νηπιαγωγεία. *Παιδιά στην Ευρώπη*. Retrieved June 8, 2017 from [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD264/Παιδιά\\_στην\\_Ευρώπη\\_τεύχη\\_22-24/Cie\\_23\\_GR\\_cover\\_3°\\_bozza.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD264/Παιδιά_στην_Ευρώπη_τεύχη_22-24/Cie_23_GR_cover_3°_bozza.pdf)
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (6th ed). London: Routledge Publishers.
- Collier, R. (1995) *Masculinity, Law and the Family*. London: Routledge Publishers.
- Cunningham, B., & Watson, L. W. (2002). Recruiting male teachers. *Young children.*, 10-15.
- Cushman, P. (2008). So What Exactly Do You Want? What Principals Mean When They Say ‘Male Role Model’. *Gender and Education*, 20 (2), 123–136.
- Dalli, C. (2006). Re-visioning love and care in early childhood: Constructing the future of our profession. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 8(1), 5-11.
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Elicker, J. (2002). More Men in Early Childhood Education? Why? *YC Young Children*, 57 (6), 50-54.
- Franzosi, R. (2004). Content Analysis. In M. Hardy & A. Bryman (eds.), *The Handbook of Data Analysis* (pp. 547-565). London: Sage.
- Harris, K. & Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: exploring children’s perspectives of teachers’ roles in kindergartens. *Early child development and care*, (2), 167-181.
- Hedlin, M., & Aberg, M. (2013). The call for more male preschool teachers: echoed and questioned by Swedish student teachers. *Early Child Development and Care*, 183(1), 149-162.
- Τσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά.
- Jensen, J. J. (1996) *Men as Workers in Childcare Services*. Brussels: European Commission Network on Childcare.
- Jones, J. (2009). Men in early childhood education. *Teachers’ work*. (6), 28-34. New Zealand.
- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Α. (2006). Η συμμετοχή των δυο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Munk, K. P., Larsen, P. LI., Leander, E-M. B., & Sørensen, K. (2013). Fear of child sex abuse: Consequences for childcare personnel in Denmark. *Nordic Psychology (Online)*, 65(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/19012276.2013.796081>
- Lammi-Taskula, J. (1998). Men in Female Dominated Occupations in Finland. In C. Owen, C. Cameron & P. Moss (eds) *Men as Workers in Services for Young Children: Issues of a Mixed Gender Workforce*, (pp 43 – 49). Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.
- Martin, D., & Luth, F. (2000). Where are the men? The scarcity of males in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2000, 321-330.
- Martino, W., & Frank, B. (2006). The tyranny of surveillance: male teachers and the policing of masculinities in single-sex schools. *Gender and Education*, 18(1), 17-33.
- McBride, B.A., & Lin, H. (1996). Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(4), 349–372.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. (Ν. Ρώντα, Μεταφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nilsen, T., & Manum, L. (1998). Masculine care: the nursery school as a man's workplace. In Owen, C., Cameron, C. & Moss, P. (eds) *Men as Workers in Services for Young Children: Issues of a Mixed Gender Workforce*. London: Institute of Education, University of London.
- Nordberg, M. (2002). Constructing masculinity in women's worlds: Men working as pre-school teachers and hairdressers. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 10 (1), 26-37.
- O'Hagan, K., & Dillenburg, K. (1995). *The Abuse of Women within Welfare Work*. Buckingham: Open University Press.
- Owen, P.M., & Gillentine, J. (2011). Please touch the children: appropriate touch in the primary classroom, *Early Childhood Development and Care*, 181 (1), 857-868.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Parkin, J. (1997) *Men who know their place*. Times Educational Supplement, 31 January, Early Years Extra.
- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: insights from the European experience. *Early childhood education*. (10), 15-24. New Zealand.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2007). *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rentzou, K. (2011). Greek parents' perceptions of male early childhood educators. *Early Years*, 31(2), 35–147.
- Rentzou, K., & Ziganitidou, K. (2009). Greek male early childhood educators: Self and societal perceptions towards their chosen profession. *Early Years*, 29(3), 271–279.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie & J. Lewis (eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). London: Sage
- Rodriguez, E. (1997). What does gender have to do with it? *Male teachers in early childhood education*. ERIC Document No 415979.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Male early childhood educators: The element missing from preschool settings – A pilot study. *The International Journal of Learning*, 14(1), 41–50
- Sargent, P. (2004). Between a rock and a hard place: Men caught in the gender bind of Early Childhood education. *The Journal of Men's Studies*, 12(3), 173–192.
- Smedley, S. (2007). Learning to be a primary school teacher: reading one man's story. *Gender and education*, 19 (3), 369-385.
- Szwed, C. (2010). Gender balance in primary initial teacher education: some current perspectives. *Journal of education for teaching*, 36, 303-317.
- Simpson, R. (2004). Masculinity at work: the experiences of men in female dominated occupations. *Work, employment and society*, 18, 349-368.
- Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2008). Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula, *Early Child Development and Care*, 178(7-8), 703-715.
- Walshe, D. (2012). Men in Childcare in Ireland. *ChildLinks - Men in Early Childhood Care and Education* (1), 2-6.
- Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: a comparative global conversation. *Gender and education*, 26, 193-199.
- Willett, J. (2008). 'A Father's Touch': Negotiating Masculinity and Sexual Subjectivity in Child Care. *Sexuality & Culture*, 12(4), 275–290.
- Williams, C. (1995). *Still a Man's World: Men Who Do Women's Work*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Williams, F. (1998). Troubled discourses in social policy discourses: fatherhood. In J. Popay, J. Hearn and J. Edwards (eds) *Men, Gender Divisions and Welfare*. London: Routledge.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κύριες θεματικές	Υπο-θέματα
1) Παράταιρη η παρουσία των ανδρών	-
2) Πατρικά πρότυπα στον παιδικό σταθμό	A) Ταύτιση των δύο ρόλων (πατέρα-βρεφονηπιοκόμου) B) Αύξηση της απασχόλησης των ανδρών στο χώρο της προσχολικής αγωγής Γ) Άνδρες βρεφονηπιοκόμοι ως πρότυπα ταύτισης
3) Γυναικεία υπόθεση η φροντίδα των μικρών παιδιών	A) Αποκλειστικά γυναικείες οι υπηρεσίες φροντίδας μικρών παιδιών B) Φυσιολογική (εγγενής του χαρακτήρα) της φροντίδας μικρών παιδιών

## Επαγγελματική εξουθένωση σε εργαζόμενους των παιδικών σταθμών του νομού Θεσσαλονίκης. Ο προβλεπτικός ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Ηρακλής Γρηγορόπουλος, ΕΔΙΠ ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, [griraklis@gmail.com](mailto:griraklis@gmail.com)  
Δανάη Καπαλτσίδου, Εκπαιδευτικός, [danaikapa@freemail.gr](mailto:danaikapa@freemail.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να μελετήσει την επαγγελματική εξουθένωση και την προβλεπτική επίδραση δημογραφικών παραγόντων στην επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων σε παιδικούς σταθμούς στο νομό Θεσσαλονίκης. Δείγμα 137 εργαζομένων σε παιδικούς σταθμούς συμπλήρωσε ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI) της Maslach. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες δεν εμφάνισαν υψηλές τιμές σε καμία από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ το φύλο, η εργασιακή σχέση και η οικογενειακή κατάσταση αποτέλεσαν τους κύριους προβλεπτικούς παράγοντες για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Προσχολική αγωγή, Δημοτικοί παιδικοί σταθμοί, Επαγγελματική εξουθένωση.

### Professional burnout in nurseries/daycare and the predictive role of demographic factors.

### ABSTRACT

The present study investigates professional burnout in Thessaloniki's nurseries/daycare as related with demographic characteristics. Participants were 137 people working in nurseries/daycare. Each participant completed the Maslach Burnout Inventory and demographic data. Findings of the study indicate that the present sample, in the present conditions, reported low levels of professional burnout. Present results also show that gender, work relationship and marital status were the main predictors of the emotional exhaustion. The results of the study are discussed in the context of the recent literature.

**KEY WORDS:** Early childhood education; Municipal nurseries/daycare; Burnout.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «Επαγγελματική Εξουθένωση» (burnout) χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μια κατάσταση συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης στο πλαίσιο της εργασίας, και είναι φαινόμενο με σημαντικό αντίκτυπο στη σύγχρονη κουλτούρα. Ειδικότερα περιγράφεται ως μια κατάσταση ψυχικής και σωματικής κόπωσης, απόρροια της διάψευσης των προσδοκιών σε σχέση με την αναμενόμενη ανταμοιβή από την προσφορά και την αφοσίωση σε κάποιο σκοπό. Επηρεάζει κυρίως τους νοσηλευτές, γιατρούς, κοινωνικούς λειτουργούς, εκπαιδευτικούς και άλλα παρόμοια επαγγέλματα. (Freudeberger, 1975). Ερευνητικά δεδομένα (Μούζουρα, 2005) δείχνουν ότι υπάρχει μια σχετική συμφωνία ότι η επαγγελματική εξουθένωση βιώνεται από το άτομο ως αρνητική εμπειρία, ότι μπορεί να εμφανιστεί και σε υγιή άτομα τα οποία δεν παρουσιάζουν βεβαρημένο ιστορικό, ότι περιλαμβάνει στάσεις, προσδοκίες, συναισθήματα και κίνητρα και ότι οδηγεί σε μείωση της αποδοτικότητας και κατά πρόεκταση και της παραγωγικότητας.

Ως πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης περιγράφεται η συναισθηματική εξάντληση, όπου τα άτομα αισθάνονται ότι οι προσδοκίες για την εργασία τους διαψεύδονται, θεωρούν ότι οι απαιτήσεις του επαγγέλματος τους ή οι απαιτήσεις που έχουν από τον εαυτό τους για το επάγγελμα τους, τους έχουν καταβάλλει, νιώθουν ότι έχουν εξαντληθεί τα αποθέματα της διάθεσης τους να προσφέρουν στους άλλους, ή ότι δεν είναι τόσο υπεύθυνα ή αποδοτικά στην εργασία τους. Η αποπροσωποποίηση θεωρείται συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών εκφράζεται με αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές, έλλειψη ευαισθησίας και αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά. Ως προς το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης θεωρείται ότι όσο αυξάνεται η αποπροσωποποίηση τόσο τα άτομα απογοητεύονται από τα επιτεύγματα στην εργασία τους και έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση (Κάμτσιος & Λώλης, 2016)

### *Εμπειρικά δεδομένα από το χώρο της εκπαίδευσης και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών*

Σε συγκεκριμένες επαγγελματικές ομάδες, όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί, ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου είναι υψηλότερος, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, διακρίνεται από μια συναισθηματική διάσταση του εργασιακού αντικειμένου και χαρακτηρίζεται από επαναληπτικότητα, ρουτίνα, υψηλές ευθύνες, μικρό έλεγχο επί της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αποφάσεων, λίγη ή καθόλου θετική ανατροφοδότηση και έντονες στρεσογόνες καταστάσεις (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Ενδεικτική είναι η αναφορά των Maslach, Schaufeli και Leiter (2001), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι σχετικές έρευνες και μελέτες που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς κυριαρχούν συγκριτικά με αντίστοιχες που αφορούν σε άλλα επαγγέλματα και σχετίζονται με υπηρεσίες οι οποίες έχουν επίκεντρο τον άνθρωπο (π.χ. υγεία, πρόνοια).

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, έχει εξεταστεί η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με παράγοντες όπως η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, με τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών στον Ελλαδικό χώρο να μην συμπίπτουν πάντα στα αποτελέσματα τους. Σε έρευνα των Kantas και Vassiliaki (1997) βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο εξουθενωμένοι από συναδέλφους τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι Κολιάδης και συν. (2000), που ερεύνησαν το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, διαπίστωσαν την ύπαρξή του με αυξημένο τον παράγοντα της αποπροσωποποίησης στους άντρες σε σύγκριση με τις γυναίκες. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν το φύλο ως ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης σε συγκεκριμένες μελέτες, μιας και οι άνδρες δείχνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στα επίπεδα της αποπροσωποποίησης (Lau, Yuen, & Chan, 2005) ενώ οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερη



συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη προσωπικά επίτευξη (Lau et al., 2005). Ωστόσο, η επίδραση του φύλου στην επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζει αντικρουόμενα ευρήματα, συγκροτώντας ένα θολό τοπίο, καθώς αμφισβητείται η κυρίαρχη αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Purranova & Muros, 2010; Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Ερευνητικά δεδομένα (Ronen, Malach & Pines, 2008 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016) δείχνουν, όπως παραπάνω, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση και υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, όμως δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Τονίζεται η επιρροή τρίτων περιβαλλοντικών μεταβλητών, όπως η φύση και ο χαρακτήρας της εργασίας, η εργασιακή κουλτούρα, το καθεστώς απασχόλησης, οι εργασιακές συνθήκες, αλλά και ο βαθμός εναρμόνισης επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Αντίθετα οι Russell, Altmaier, και Van Velzen, (1987) έδειξαν επίσης πως η ηλικία, το φύλο και η βαθμίδα διδασκαλίας επιδρούν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, από τα ερευνητικά δεδομένα των Σπυρομήτρου & Ιορδανίδη (2017) προέκυψε ότι οι γυναίκες είχαν υψηλότερες τιμές από στην κλίμακα συναισθηματικής εξάντλησης. Αντίθετα για τις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση.

Σύμφωνα με την ίδια μελέτη οι διαφορές ηλικίας σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση υπήρξαν στατιστικά σημαντικές ως προς τη διάσταση της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης. Ειδικότερα, οι νεότεροι σε ηλικία καθηγητές εμφανίστηκαν περισσότερο εξουθενωμένοι στη διάσταση αυτή από τους γηραιότερους. Αρκετά ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν με τα ευρήματα αυτά (Antonioni et al., 2006. Βασιλόπουλος, 2012. Δαβράζος, 2015. Mukundan & Khandehroo, 2010 στο Σπυρομήτρος & Ιορδανίδη, 2017). Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι αυτό δεν προκαλεί στατιστικά σημαντικές διαφορές συνολικά στις διαστάσεις της εξουθένωσης. Με το γεγονός αυτό συμπίπτουν τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Maslach & Jackson, 1981. Μούζουρα, 2005 στο Σπυρομήτρος & Ιορδανίδη, 2017).

Σε σχέση με άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά στην έρευνα των Κάμτσιου και Λώλη (2016) αναδείχθηκε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από υψηλότερη αίσθηση προσωπικής επίτευξης, ενώ οι άγαμοι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερο σκορ στην αποπροσωποποίηση. Γενικά θεωρείται ότι η οικογένεια δρα υποστηρικτικά και ότι οι έγγαμοι διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία στη διεύθυνση των συγκρούσεων και ότι επενδύουν συναισθηματικά και σε άλλους τομείς εκτός της εργασίας (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Επιπλέον, τα αποτελέσματα έρευνας των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010) έδειξαν ότι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση καθώς και η μειωμένη προσωπική επίτευξη δεν φαίνεται να σχετίζονται τόσο με δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ώρες επαγγελματικής ενασχόλησης, ώρες προετοιμασίας, ειδικότητα). Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Καλύβα και συν. (2007 στο Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010) όσον αφορά στην ηλικία και στη διδακτική εμπειρία, ενώ, όσον αφορά στο φύλο, η προαναφερθείσα έρευνα έδειξε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με τις γυναίκες, γεγονός που δεν συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα δείχνουν ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να κυμαίνονται από χαμηλά έως μέτρια συγκριτικά με άλλες χώρες, με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δηλώνουν περισσότερο εξουθενωμένοι από αυτούς της πρωτοβάθμιας (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Kantas & Vasilaki, 1997; Papastyliannou et al., 2009; Kokkinos, 2000; Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011; Χαραλάμπους, 2012 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

**Σκοπός**

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης του προσωπικού παιδικών σταθμών του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης καθώς και η σχέση της με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Θεωρήθηκε σημαντική η συμμετοχή όλου του προσωπικού, όλων δηλαδή των εργαζομένων, προκειμένου τα αποτελέσματα να αντανακλούν το προσωπικό συνολικά και όχι μόνο την ειδικότητα των παιδαγωγών, γεγονός που προσδίδει και επιπλέον ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά ως βάση για την παραπάνω διερεύνηση χρησιμοποιήθηκε η εκτενής βιβλιογραφία για την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, ελλείψει ερευνών που αφορούν το προσωπικό συνολικά.

Ειδικότερα επιχειρήθηκε η διερεύνηση α) της επαγγελματικής εξουθένωσης του προσωπικού παιδικών σταθμών του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης, β) Ο προσδιορισμός των παραγόντων που μπορούν να θεωρηθούν ως προβλεπτικοί της επαγγελματικής εξουθένωσης και γ) η καταγραφή της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτικό επίπεδο, εργασιακή σχέση, ειδικότητα).

**ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ****Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 137 άτομα, 129 γυναίκες και 8 άνδρες, εργαζόμενες/οι σε Παιδικούς Σταθμούς του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Το 47,4% (65 άτομα) των συμμετεχόντων δήλωσαν βρεφονηπιοκόμοι Τ.Ε., 34 (24.8%) Βοηθοί Βρεφοκόμοι, 16 (11.7%) Νηπιαγωγοί, 14 (10.2%) Γενικών Καθηκόντων, 5 (3.6%) Μουσικοί και 3 (2.2%) μάγειρες-μαγείρισσες. Το μεγαλύτερο ποσοστό 41.6% (57 άτομα) ήταν απόφοιτοι ΑΤΕΙ, 36 (26.3%) ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου ή Λυκείου, 33 (24.1%) απόφοιτοι ΑΕΙ και 11 (8%) απόφοιτοι ΙΕΚ. Ως προς την εργασιακή σχέση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 76 άτομα (55,5%) εργάζονταν με πρόγραμμα ΕΣΠΑ, 39 (28,5%) ήταν μόνιμοι υπάλληλοι, 14 άτομα (10,2 %) ήταν αορίστου χρόνου, ενώ 8 (5.6%) εργάζονταν με πρόγραμμα ΟΑΕΔ ή ήταν ασκούμενες. Σε ότι αφορά τα έτη προϋπηρεσίας ο μέσος όρος ήταν 12.24 (Τ.Α. = 7.4) με ελάχιστο το 1 έτος και μέγιστο τα 33 χρόνια . Σε ότι αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, 84 (61.3%) είναι έγγαμοι και 53 (38.7 %) είναι άγαμοι, διαζευγμένοι, ή εν χηρεία. Το συνολικό δείγμα είχε ηλικιακό μέσο όρο τα 39.6 έτη (Τ.Α. = 6.52) με ελάχιστη ηλικία τα 22 και μέγιστη τα 60 έτη. (Πίνακες, 1,2,3)

**Πίνακας 1.** Κατανομή του δείγματος ως προς το Δήμο εργασίας

Δήμος	N	%
Π.Σ. Δ. Πυλαίας-Χορτιάτη	54	39,4
Π.Σ. Δ. Νεάπολης-Συκεών	38	27,7
Π.Σ. Δ. Ευόσμου-Κορδελιού-Μενεμένης	11	8,0
Π.Σ. Δ. Καλαμαριάς	13	9,5
Π.Σ. Δ. Θεσσαλονίκης	21	15,3
Σύνολο	137	100,0



**Πίνακας 2.** Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο

		Εκπαιδευτικό επίπεδο				Σύνολο
		Απόφοιτος/η Γυμνασίου ή Λυκείου	Απόφοιτος/η ΑΤΕΙ	Απόφοιτος/η ΑΕΙ	Απόφοιτος/η ΙΕΚ	
Ηλικία	22-30 ετών	3	3	2	1	9
	30-40 ετών	4	28	5	6	43
	40-50 ετών	25	16	16	3	60
	50-60 ετών	4	10	10	1	25
Σύνολο		36	57	33	11	137

**Πίνακας 3.** Κατανομή του δείγματος ως προς την ειδικότητα και την προϋπηρεσία

		Ειδικότητα				Σύνολο
		Βρεφονη- πιοκόμοι Τ.Ε.	Βοηθοί Βρεφοκόμοι	Γενικών Καθηκόντων/ Μάγειρας-ισσα	Εκπαιδευτικό προσωπικό άλλων ειδικοτήτων	
Προϋπηρεσία	0-10 έτη	30	23	11	9	73
		46,2%	67,6%	64,7%	42,9%	53,3%
	11-20 έτη	20	6	5	8	39
		30,8%	17,6%	29,4%	38,1%	28,5%
Άνω των 20 ετών	15	5	1	4	25	
		23,1%	14,7%	5,9%	19,0%	18,2%
Σύνολο		65	34	17	21	137

**Ερευνητικά Εργαλεία**

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια: (α) Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτικό επίπεδο, εργασιακή σχέση, ειδικότητα). Τα συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά έχουν χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες μελέτες που αφορούν στην διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Σπυρομήτρον & Ιορδανίδη, 2017). (β) Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach, Jackson και Leiter (1996) επειδή σχετικές έρευνες έχουν ήδη καταδείξει τις ψυχομετρικές του ιδιότητες (Kokkinos, 2000; Κόκκινος, 2002; Κόκκινος, 2005; Κυγιάκου, 1987; Bria, Spanu, Badan, & Dumitrascu, 2014; Kantas, & Vassilaki, 1997; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 ερωτήματα που ομαδοποιούνται σε τρεις γενικές διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης: α) τη συναισθηματική εξάντληση (7 ερωτήματα π.χ. «αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου»), β) την αποπροσωποποίηση (5 ερωτήματα π.χ. «πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς αποδέκτες των υπηρεσιών μου») και γ) την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων, (6 ερωτήματα π.χ. «έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σε αυτό το επάγγελμα»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε ισο-διαστημική

κλίμακα 5 σημείων τύπου Likert. Υψηλή επαγγελματική εξουθένωση αντανακλάται στην υψηλή βαθμολογία της Συναισθηματικής Εξάντλησης και Αποπροσωποποίησης και στη χαμηλή βαθμολογία της προσωπικής επίτευξης. Στην Ελλάδα, το εργαλείο έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί από τον Kokkino (2006).

### **Διαδικασία**

Έπειτα από σχετική έγκριση, μοιράστηκαν σε Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς του Νομού Θεσσαλονίκης 150 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 137. Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάιο έως τον Ιούλιο 2018. Η συμμετοχή των εργαζομένων ήταν προαιρετική.

### **Στατιστική ανάλυση**

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων διερευνήθηκε με το συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach. Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διερευνηθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την εργασιακή σχέση και την ειδικότητα.

Επιπρόσθετα, t-test για ανεξάρτητα δείγματα διενεργήθηκε προκειμένου να αναζητηθούν διαφορές φύλου και οικογενειακής κατάστασης στις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης. Διενεργήθηκαν τέλος αναλύσεις παλινδρόμησης προκειμένου να αναζητηθούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που δρουν προβλεπτικά για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### **Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης**

Η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου της «Επαγγελματικής Εξουθένωσης» (Maslach et al., 1996) δεν εξετάστηκε, καθώς πληθώρα σχετικών ερευνών έχουν καταδείξει τις ψυχομετρικές του ιδιότητες (Kokkinos, 2000; Κόκκινος, 2002; Κόκκινος, 2005; Kyriacou, 1987; Bria, Spanu, Badan, & Dumitrascu, 2014; Kantas, & Vassilaki, 1997; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Η ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έδειξε ότι η εσωτερική συνοχή των παραγόντων ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  της συνολικής επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν  $\alpha = 0.79$ , ενώ οι δείκτες αξιοπιστίας για τις επιμέρους διαστάσεις της ήταν  $\alpha = 0.64$  για τη συναισθηματική εξάντληση,  $\alpha = 0.59$  για την αποπροσωποποίηση και  $\alpha = 0.79$  για τα προσωπικά επιτεύγματα. Όπως δείχνουν οι δείκτες, η εσωτερική αξιοπιστία συνολικά του ερωτηματολογίου αλλά και χωριστά των τριών κλιμάκων ήταν ικανοποιητική (πρβλ Kantas, & Vassilaki, 1997). Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των τριών διαστάσεων επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και των προσωπικών επιτευγμάτων. Διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι σε παιδικούς Σταθμούς εμφανίζουν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση (M.O.= 17.7 και T.A.= 9.2), μέτριο βαθμό αποπροσωποποίησης (M.O.= 6.0 και T.A.= 5.0) και χαμηλό αίσθημα προσωπικών επιτευγμάτων (M.O.= 31.6 και T.A.= 11.8).

Στόχος της έρευνας ήταν επίσης να εξετάσει αν συγκεκριμένοι δημογραφικοί παράγοντες επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

**Επαγγελματική εξουθένωση και φύλο**

Για την διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος t-test σε ανεξάρτητα δείγματα που έδειξε ότι οι διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες είναι στατιστικώς σημαντικές στις δύο από τις τρεις διαστάσεις της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης, και συγκεκριμένα στην υποκλίμακα συναισθηματικής εξάντλησης,  $t(135)=4.259$ ,  $p=.000$ , και την αποπροσωποποίηση,  $t(135)=3.881$ ,  $p=.000$

**Επαγγελματική εξουθένωση και ηλικία**

Για την διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικιακή ομάδα (22-30 ετών, 30-40 ετών, 40-50 ετών, 50-60 ετών) και ταυτόχρονο έλεγχο Bonferroni που έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εργαζόμενους διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, τόσο στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης [ $F_{(3,133)}=3.007$ ,  $p=.033$ ,  $\eta^2=0.064$ ] όσο και στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης [ $F_{(3,133)}=6.371$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=0.164$ ]. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος Bonferroni έδειξε ότι οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στους εργαζόμενους 40-50 ετών και τους εργαζόμενους 50-60 ετών ( $p=.000$ ). Οι εργαζόμενοι 40-50 ετών βιώνουν μικρότερου βαθμού συναισθηματική εξάντληση (M.O.=16.41, T.A.=7.79) και μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη (M.O.=35.36, T.A.=11.2) σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους (M.O.=22.24, T.A.=11.14 για τη συναισθηματική εξάντληση και M.O.=23.72, T.A.=11.53 για την προσωπική επίτευξη αντίστοιχα).

**Επαγγελματική εξουθένωση και οικογενειακή κατάσταση**

Για την διερεύνηση της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την οικογενειακή κατάσταση (άγαμος-η, έγγαμος-η, χήρος-α/διαζευγμένος-η) και ταυτόχρονο έλεγχο Bonferroni. Η ανάλυση έδειξε ότι στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στους εργαζόμενους με διαφορετική οικογενειακή κατάσταση, τόσο στη διάσταση της Συναισθηματικής εξάντλησης [ $F(2,134)=6.717$ ,  $p=.002$ ] όσο και στη διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης [ $F(2,133)=16.301$ ,  $p=.000$ ]. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον έλεγχο Bonferroni στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίζονται: α) ως προς τη συναισθηματική εξάντληση ανάμεσα στους έγγαμους και τους διαζευγμένους/χήρους ( $p=.001$ ) και β) ως προς τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης τόσο ανάμεσα στους έγγαμους και τους διαζευγμένους/χήρους όσο και ανάμεσα στους έγγαμους και άγαμους ( $p=.000$ ). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι έγγαμοι εργαζόμενοι βιώνουν μικρότερου βαθμού συναισθηματική εξάντληση (M.O.=18.85, T.A.=7.73) σε σύγκριση με τους διαζευγμένους/χήρους (M.O.=22.92, T.A.=10.36). Επίσης, οι έγγαμοι βιώνουν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη (M.O.=35.84, T.A.=10.3) σε σύγκριση τόσο με τους διαζευγμένους/χήρους (M.O.=24.26, T.A.=11.48) όσο και με τους άγαμους εργαζόμενους (M.O.=26, T.A.=11.15)

**Πίνακας 4.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

Διαστάσεις	Οικογενειακή κατάσταση	N	M.O.	T.A.
Συναισθηματική Εξάντληση	Άγαμος-η	27	18,85	7,73
	Έγγαμος-η	84	15,73	8,79
	Διαζευγμένος-η/Χήρος/α	26	22,92	10,36
	Σύνολο	137	17,71	9,28
Προσωπική Επίτευξη	Άγαμος-η	27	26,00	11,15
	Έγγαμος-η	83	35,84	10,30
	Διαζευγμένος-η/Χήρος/α	26	24,26	11,48
	Σύνολο	136	31,67	11,85
Αποπροσωπο- ποίηση	Άγαμος-η	27	5,51	4,33
	Έγγαμος-η	83	5,62	5,14
	Διαζευγμένος-η/Χήρος/α	26	7,88	4,95
	Σύνολο	136	6,03	5,00

**Επαγγελματική εξουθένωση και εκπαιδευτικό επίπεδο**

Για την διερεύνηση της επίδρασης του εκπαιδευτικού επιπέδου στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή το εκπαιδευτικό επίπεδο (Απόφοιτος/η Γυμνασίου ή Λυκείου, Απόφοιτος/η ΑΤΕΙ, Απόφοιτος/η ΑΕΙ, Απόφοιτος/η ΙΕΚ) και ταυτόχρονο έλεγχο Bonferroni που έδειξε ότι εντοπίζονται στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εργαζόμενους διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου και στις τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ειδικότερα, όπως δείχνει ο Πίνακας 2, οι απόφοιτοι ΑΕΙ δηλώνουν μεγαλύτερου βαθμού συναισθηματική εξάντληση (M.O.=24.78, T.A.=8.87) σε σύγκριση και με τις άλλες τρεις κατηγορίες αποφοίτων, δηλαδή σε σύγκριση τόσο με τους αποφοίτους Γυμνασίου-Λυκείου (M.O.=14.41, T.A.=7.03,  $p=.000$ ) όσο και με τους αποφοίτους ΑΤΕΙ (M.O.=16.56, T.A.=8.67,  $p=.000$ ) και με τους αποφοίτους ΙΕΚ (M.O.=13.27, T.A.=9.64,  $p=.001$ ). Δηλώνουν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό χαμηλότερη προσωπική επίτευξη (M.O.=23.75, T.A.=11.29) σε σύγκριση με όλες τις άλλες κατηγορίες αποφοίτων, δηλαδή σε σύγκριση τόσο με τους αποφοίτους Γυμνασίου-Λυκείου (M.O.=33.67, T.A.=10.78,  $p=.002$ ) όσο και με τους αποφοίτους ΑΤΕΙ (M.O.=33.59, T.A.=11,  $p=.000$ ) και με τους αποφοίτους ΙΕΚ (M.O.=31.67, T.A.=11.85,  $p=.001$ ). Ως προς τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, οι απόφοιτοι ΑΤΕΙ δηλώνουν χαμηλότερο επίπεδο (M.O.=4.4, T.A.=5.03) σε σχέση τόσο με τους αποφοίτους Γυμνασίου/Λυκείου (M.O.=7.8, T.A.=4.63,  $p=.007$ ) όσο και με τους αποφοίτους ΑΕΙ (M.O.=7.7, T.A.=4.57  $p=.012$ ). Οι απόφοιτοι ΙΕΚ, επίσης, διαφέρουν στη διάσταση της αποπροσωποποίησης (M.O.=3.2, T.A.=3.54) σε σύγκριση τόσο με τους απόφοιτους Γυμνασίου/Λυκείου (M.O.=7.8, T.A.=4.63,  $p=.031$ ) όσο και με τους αποφοίτους ΑΕΙ (M.O.=7.7, T.A.=4.57,  $p=.039$ ).

**Πίνακας 5.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ανά εκπαιδευτικό επίπεδο

Διαστάσεις	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	M.O.	T.A.
Συναισθηματική Εξάντληση	Γυμνασίου/Λυκείου	36	14,41	7,03
	ATEI	57	16,56	8,66
	AEI	33	24,78	8,87
	IEK	11	13,27	9,64
	<i>Σύνολο</i>	137	17,71	9,28
Προσωπική Επίτευξη	Γυμνασίου/Λυκείου	36	33,66	10,78
	ATEI	57	33,59	11,00
	AEI	33	23,75	11,29
	IEK	10	39,70	10,46
	<i>Σύνολο</i>	136	31,67	11,85
Αποπροσωποποίηση	Γυμνασίου/Λυκείου	36	7,80	4,63
	ATEI	56	4,46	5,03
	AEI	33	7,72	4,57
	IEK	11	3,18	3,54
	<i>Σύνολο</i>	136	6,03	5,00

**Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή σχέση**

Για την διερεύνηση της επίδρασης της εργασιακής σχέσης στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την εργασιακή σχέση (Μόνιμος/η, Αορίστου χρόνου, Πρόγραμμα ΕΣΠΑ, με 8μηνη σύμβαση ή πρακτική) και ταυτόχρονο έλεγχο Bonferroni που έδειξε ότι στατιστικώς σημαντικές είναι μόνο οι διαφορές που εντοπίζονται ως προς τη διάσταση της Συναισθηματικής εξάντλησης [ $F_{(3,133)}= 7.208, p=.000,$ ] ανάμεσα στους μόνιμους εργαζόμενους και στους εργαζόμενους με πρόγραμμα ΕΣΠΑ. Ειδικότερα οι μόνιμοι δηλώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση (M.O.= 23.02, T.A.=9.55) σε σχέση με τους εργαζόμενους με πρόγραμμα ΕΣΠΑ (M.O.= 15.05, T.A.=7.88).

**Επαγγελματική εξουθένωση και ειδικότητα**

Για την διερεύνηση της επίδρασης της ειδικότητας στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την ειδικότητα (βρεφονηπιοκόμοι TE, βοηθοί βρεφονηπιοκόμοι, γενικών καθηκόντων/μάγειρες, εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων) και ταυτόχρονο έλεγχο Bonferroni που έδειξε ότι στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίζονται, πρώτον, ως προς τη διάσταση της Συναισθηματικής εξάντλησης [ $F_{(3,133)}= 3.907, p=.010$ ] και ως προς τη διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης [ $F_{(3,132)}= 5.684, p=.001$ ]. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 18, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων βιώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση (M.O.= 23.76, T.A.=7.84) σε σχέση τόσο με τις βρεφονηπιοκόμους TE (M.O.= 17.05, T.A.=8.97,  $p=.020$ ) όσο και με τις βοηθούς βρεφονηπιοκόμων (M.O.= 15.67, T.A.=8.31,  $p=.009$ ). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί άλλων



ειδικοτήτων έχουν χαμηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης σε σύγκριση τόσο σχέση τόσο με τις βρεφονηπιοκόμους ΤΕ (Μ.Ο.= 33.94, Τ.Α.=11.28,  $p=.001$ ) όσο και με τις βοηθούς βρεφονηπιοκόμων (Μ.Ο.= 33.6, Τ.Α.=12,  $p=.004$ ).

### **Προβλεπτικοί παράγοντες για την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων**

Στόχος επίσης της μελέτης ήταν να διερευνήσει ποιοι από τους επιμέρους δημογραφικούς παράγοντες μπορούν να προβλέψουν την συναισθηματική εξάντληση, την προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση (επιμέρους κλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης). Για να διερευνηθεί αυτό, εφαρμόστηκε στα δεδομένα μια σειρά αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα. Στις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν επιμέρους δημογραφικά στοιχεία (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτικό επίπεδο, εργασιακή σχέση, ειδικότητα). Εξαρτημένη μεταβλητή ήταν κάθε φορά, μια διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στόχος ήταν να βρεθεί από ποιο/α επιμέρους δημογραφικά στοιχεία εξηγείται η κάθε μια διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρακάτω παρουσιάζονται οι δείκτες της πολλαπλής παλινδρόμησης και οι συσχετίσεις των επιμέρους δημογραφικών στοιχείων με τις αντίστοιχες μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### **Συναισθηματική εξάντληση:**

Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση πρώτα προσθέσαμε το φύλο το οποίο είναι υπεύθυνο για το 11% της διακύμανσης στην συναισθηματική εξάντληση ( $F_{1,135}= 18.13$ ,  $p<.001$ ). Η εργασιακή σχέση προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για άλλο 10% ( $F_{1,134}= 16.2$ ,  $p<.001$ ). Η ειδικότητα προστέθηκε έπειτα και ήταν υπεύθυνη για επιπλέον 4% ( $F_{1,133}= 7.5$ ,  $p<.050$ ). Τέλος προστέθηκε η οικογενειακή κατάσταση η οποία είναι υπεύθυνη για άλλο 2% ( $F_{1,132}= 4.44$ ,  $p<.050$ ).

**Πίνακας 6.** Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την συναισθηματική εξάντληση

Μεταβλητή	Multiple R	Τυπικό σφάλμα $b$	Beta	$t$	Σημαντικότητα του $t$
Φύλο	.34	2.94	-.34	-4.25	.000
Εργασιακή σχέση	.46	.70	-.23	-3.06	.003
Ειδικότητα	.50	.42	.19	2.5	.014
Οικογενειακή κατάσταση	.52	.81	.16	2.1	.037

### **Αποπροσωποποίηση:**

Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση πρώτα προσθέσαμε το φύλο το οποίο είναι υπεύθυνο για το 10% της διακύμανσης στην αποπροσωποποίηση ( $F_{1,134} = 15.06$ ,  $p<.001$ ). Η οικογενειακή κατάσταση προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για άλλο 4% ( $F_{1,133} = 6.64$ ,  $p<.050$ ).

**Πίνακας 7.** Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την αποπροσωποποίηση

Μεταβλητή	Multiple R	Τυπικό σφάλμα $b$	Beta	$t$	Σημαντικότητα του $t$
Φύλο	.31	1.70	-.33	-4.13	.000
Οικογενειακή κατάσταση	.38	.45	.20	2.57	.011

**Προσωπικά επιτεύγματα:**

Τέλος, στην εκτίμηση των προσωπικών επιτευγμάτων σημαντική προβλεπτική αξία είχε, η ειδικότητα ( $\Delta R^2 = 10\%$ ).

**Πίνακας 8.** Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εκτίμηση των προσωπικών επιτευγμάτων

Μεταβλητή	Multiple R	Τυπικό σφάλμα <i>b</i>	Beta	<i>t</i>	Σημαντικότητα του <i>t</i>
Ειδικότητα	.31	.57	-.31	-3.89	.000

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η μελέτη διερεύνησε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζόμενων σε παιδικούς σταθμούς του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης και τους δημογραφικούς εκείνους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση. Παράλληλα, εξέτασε την πιθανή σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ ουσών (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτικό επίπεδο, εργασιακή σχέση, ειδικότητα). Βασικό εύρημα της μελέτης αποτελεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση των συμμετεχόντων/ουσών (προσωπικού των παιδικών σταθμών) στην έρευνα είναι χαμηλού βαθμού. Οι συμμετέχοντες/ουσες δεν εμφάνισαν υψηλές τιμές σε καμία από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και σε έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν αναφέρουν σημαντικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Platsidou & Agaliotis, 2008).

Όσον αφορά στο στόχο της έρευνας που αφορά τους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση βρέθηκε ότι το φύλο είναι ο παράγοντας με τη μεγαλύτερη προβλεπτική αξία για την εκτίμηση της συναισθηματικής εξάντλησης που είναι το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι περισσότερο πιθανό δηλαδή οι άντρες να αντιμετωπίσουν τη συναισθηματική εξάντληση σε ένα πλαίσιο εργασίας (ο χώρος της προσχολικής αγωγής) που στερεοτυπικά χαρακτηρίζεται ως ένα επάγγελμα κατά βάση γυναικείο εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των γυναικών που συνιστούν την πλειοψηφία του εργατικού δυναμικού, ενώ το ποσοστό των ανδρών συνεχίζει να παραμένει ιδιαίτερα μικρό (Peeters, 2007). Σημαντικό είναι, επίσης και το γεγονός ότι λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων οι άνδρες εργαζόμενοι σε παιδικούς σταθμούς συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με παγιωμένες συμπεριφορές που αμφισβητούν τις ικανότητές τους να φροντίσουν ένα παιδί με τον ίδιο τρόπο που θα το έκανε μία γυναίκα (Børve 2016, Beyazkurk & Anilak 2008). Είναι ωστόσο σημαντική και η κριτική που διατυπώνεται για τη σημαντικότητα του παράγοντα φύλου στην επαγγελματική εξουθένωση με βασική θέση ότι δεν μπορούν να γίνονται γενικεύσεις και ότι θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι διαφορές μεταξύ των επαγγελμάτων (Maslach & Jackson, 1981). Άλλοι ερευνητές είναι συνολικά επιφυλακτικοί στην επίδραση του φύλου στην εξουθένωση (Purvanova & Muros, 2010).

Η εργασιακή σχέση (μόνιμη θέση) και η οικογενειακή κατάσταση (διαζευγμένος/η, χήρος/α) αποτελούν τους επόμενους στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της συναισθηματικής εξάντλησης. Είναι περισσότερο πιθανό δηλαδή η μόνιμη θέση, ενδεχομένως με την προοπτική μιας μακρόχρονης μη ικανοποιητικής αλλά σταθερής αμοιβής να καθίσταται επιβαρυντική. Επιμέρους διερεύνηση της νοσηματοδότησης του συγκεκριμένου παράγοντα είναι χρήσιμη καθώς μπορεί να απαρτίζεται ή/ και να αφορά θέματα όπως για παράδειγμα η ελευθερία στο χώρο εργασίας, η αναγνώριση από αυτή, η υποστήριξη από τη διεύθυνση, διαφορετικών

δηλαδή συνθηκών που ποικίλουν για κάθε επαγγελματική θέση (πρβλ. Σαλμάν & Πλατσίδου, 2011).

Τέλος είναι πιθανότερο οι διαζευγμένοι ή χήροι συμμετέχοντες/ουσες να είναι περισσότερο συναισθηματικά εξαντλημένοι. Πολλές έρευνες στη βιβλιογραφία αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν βρίσκονται σε μια σχέση είναι περισσότερο εξουθενωμένοι από τους έγγαμους (πρβλ. Βασιλόπουλος, 2012). Για παράδειγμα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η έγγαμη ζωή και ιδιαίτερα η υγιής οικογενειακή ζωή μπορούν να αποτρέψουν την εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (Innstrand, Langballe, Espnes, Falkum & Assland, 2008). Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να βρίσκεται στην άποψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον των έγγαμων εκπαιδευτικών λειτουργεί ως πλαίσιο στήριξης και απόσβεσης των εντάσεων που προκαλούνται στην εργασία. Κατά συνέπεια περιορίζονται τα επίπεδα του στρες και της εξουθένωσης που αυτοί βιώνουν. (πρβλ. Βασιλόπουλος, 2012. Bauer et al., 2006).

Τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, ειδικότητα) δεν αποτέλεσαν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες ως προς τη συναισθηματική εξάντληση. Όσον αφορά στην αποπροσωποποίηση, η οποία θεωρείται συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης, δύο ήταν οι κύριοι προβλεπτικοί παράγοντες, το φύλο ακολουθούμενο από την οικογενειακή κατάσταση. Τα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως και στη συναισθηματική εξάντληση, φαίνεται να αποτελούν τους βασικούς προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των συγκεκριμένων εργαζομένων σε παιδικούς σταθμούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, στην εκτίμηση των προσωπικών επιτευγμάτων σημαντική προβλεπτική αξία είχε, η ειδικότητα (νηπιαγωγός). Αυτό δείχνει ότι συγκεκριμένες ειδικότητες στο χώρο των παιδικών σταθμών έχουν υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, γεγονός που μπορεί να αποτρέπει την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό δείχνει ότι η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη μέσα από το επάγγελμα κάποιου/ας σχετίζεται και με τη φύση του ίδιου του επαγγέλματος και μπορεί να συμπεριλαμβάνει κατά περίπτωση και κίνητρα ανέλιξης και αναγνώρισης.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων σε παιδικούς σταθμούς του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης συμβάλλοντας κατά αυτό τον τρόπο στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών του συγκεκριμένου χώρου. Γενικότερα, σεμινάρια πρόληψης και διαχείρισης του εργασιακού άγχους φαίνεται να δρουν προληπτικά ως προς τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Σαλμάν & Πλατσίδου, 2011). Η αναγνώριση επίσης του κόπου και της δουλειάς που καταβάλλουν οι εργαζόμενοι στους παιδικούς σταθμούς μαζί με άλλες ενέργειες (π.χ. επιμορφωτικά σεμινάρια) θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά την ικανοποίηση που αντλούν από αυτή αντισταθμίζοντας και με αυτό τον τρόπο την όποια επιβάρυνση ή/και δυσαρέσκεια μπορεί να υπάρχει. Παρά το γεγονός ότι το μέγεθος του δείγματος ήταν επαρκές δεν μπορεί με βεβαιότητα να ειπωθεί ότι ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Έτσι, οι απαντήσεις στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα τη χρονική στιγμή που αυτή διενεργήθηκε, χωρίς να μπορούν να γενικευτούν με βεβαιότητα σε ολόκληρο το πληθυσμό (των εργαζομένων σε παιδικούς σταθμούς) (Creswell, 2011). Τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής του γυναικείου φύλου αντανακλούν στο γεγονός ότι οι περισσότεροι εργαζόμενοι στους παιδικούς σταθμούς είναι γυναίκες. Περαιτέρω περιορισμοί σχετίζονται με το γεγονός ότι παρά την ανωνυμία που προσέφερε η διαδικασία, υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με την ειλικρίνεια των απαντήσεων, το επίπεδο κατανόησής τους, το χρόνο καθώς και την επιμέλεια που αφιερώθηκε στη συμπλήρωσή τους (πρβλ. Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

Χρήσιμη θα ήταν επιπλέον η εστίαση και σε παράγοντες πέρα των ατομικών όπως για παράδειγμα οι σχέσεις με συναδέλφους και με την ηγεσία οι οποίοι υπο συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να αποτελέσουν πηγή και άλλοτε εφόδιο για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσης.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Αντωνίου, Α.Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ. Εκδ.), *Εργασία & Κοινωνία* (365-399). Αθήνα: Διόνικος
- Βασιλόπουλος, Σ., (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79(3), 199-204.
- Beyazkurk, D. S., & Anilak, S. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies*, 34 (4), pp. 309-317.
- Børve, H. E. (2016). Men in kindergartens: work culture and gender. *Early Child Development and Care*, DOI:10.1080/03004430.2016.1154853
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Freudenberger, H.J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy Theory, Research and Practice* 12, 73-82.
- Innstrand, S. T., Langballe, E. M., Espnes, G. A., Falkum, E., & Aasland, O. G. (2008). Positive and negative work--family interaction and burnout: A longitudinal study of reciprocal relations. *Work & Stress*, 22(1), 1-15. [doi.org/10.1080/02678370801975842](https://doi.org/10.1080/02678370801975842)
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου*. doi:http://dx.doi.org/10.12681/jret.10277.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ.Λ., Κουμπιάς, Ε.Λ., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β. (2003). Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), Πρακτικά, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα", Β' τόμος, σελ. 282-297. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Lau, P. S. Y., Yuen, M., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference in teacher burnout in Hong Kong secondary schools? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, E., & Leiter, P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd edition)*. Consulting Psychologist Press, Inc: Palo Alto, California
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.). Ανασύρθηκε στις 15/12/2018 από <http://invenio.lib.auth.gr/record/18322/>.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 14, 249-262.
- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: insights from the European experience. *Early childhood education*, 10, 15-24. New Zealand.
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A metaanalysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185. (doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006).
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- Σαλμάν, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2011). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση των δικηγόρων Θεσσαλονίκης. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 60, 53-74.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.13781>



## Αντιλήψεις των προϊσταμένων Νηπιαγωγείων για το στυλ ηγεσίας ως παράγοντα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση.

Ισαΐα Λαζαρίδου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου 3<sup>ου</sup> ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας,  
[sitsalazaridou@yahoo.gr](mailto:sitsalazaridou@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των προϊσταμένων της προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά α) με τη σημαντικότητα της συμβολής των υφιστάμενων μοντέλων/μορφών ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου β) με το βαθμό και τους λόγους εφαρμογής των συγκεκριμένων μοντέλων, αλλά και να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης κατανόησης της γυναικείας ηγεσίας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Η έρευνα διενεργήθηκε από το Φεβρουάριο έως το Μάιο του 2015 με τη χρήση του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου, ως βασικού ερευνητικού εργαλείου και συμπληρώθηκε από 197 προϊσταμένες νηπιαγωγείων από εννέα νομούς της χώρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των προϊσταμένων αντιλαμβάνονται ότι τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της χαρισματικής ηγεσίας συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση, και ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων υιοθετεί ένα μεικτό μοντέλο ηγεσίας της συμμετοχικής / συναλλακτικής ηγεσίας με έντονα όμως τα στοιχεία της μετασχηματιστικής / χαρισματικής ηγεσίας.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ηγεσία, Στυλ ηγεσίας, Προσχολική εκπαίδευση

### Perceptions of kindergarten head teachers on the leadership style, as a factor of efficiency of the educational project in preschool education

### ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate the perceptions of pre-school teachers regarding (a) the importance of the contribution of existing models / leadership forms to the effectiveness of the educational project; (b) the degree and the reasons for the application of these models; and contribute to the development of a wider understanding of women's leadership in pre-school education. The survey was conducted from February to May 2015 using the anonymous written questionnaire as a basic research tool and completed by 197 nursery head teachers from nine counties in the country. The results of the research showed that the overwhelming majority of the head teachers perceive that the models of transformational and charismatic leadership significantly contributes to the effectiveness of educational work in pre-school education and that the majority of respondents adopt a mixed model of participatory / transactional leadership with strong elements of transformational / charismatic leadership.

**KEY-WORDS:** Leadership, Style leadership, Pre-school education

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως ηγεσία ορίζεται η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιον τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους, που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005). Καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, ως πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών. Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί και έχουν βρει ότι οι ηγέτες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς στην ταύτιση τους με το σχολείο, στην υιοθέτηση του οράματος του σχολείου (Μπουραντάς, 2005), στην επίτευξη των κοινών στόχων (Μυλωνά, 2005) στην ανάπτυξη του αισθήματος της αποστολής και του εργασιακού καθήκοντος (Nias, Southworth & Yeomans, 1989) και στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων (Χατζηπαναγιώτου, 2008; Wallace and Hall, 1994). Η έρευνα επίσης έδειξε ότι η ηγεσία επηρεάζει τη μάθηση στη σχολική τάξη, επιδρά ισχυρότερα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς όταν είναι ευρέως κατανοημένη, βελτιώνει την διδασκαλία μέσω της επίδρασης στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, αλλά και σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης, 2012).

Ο τρόπος που οι γυναίκες διευθύντριες των σχολείων ασκούν την ηγεσία τους μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ της ταυτότητας του φύλου των γυναικών διευθυντών, των επιρροών από άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά, των απαιτήσεων από τις καταστάσεις του περιβάλλοντος και του τρόπου που αυτές γίνονται αντιληπτές από τις διευθύντριες, καθώς και από τους συγκεκριμένους τρόπους, με τους οποίους οι γυναίκες διευθύντριες προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σχολείου τους (Smulyan, 2000). Οι ηγέτες στις μονάδες αυτές, ανάλογα με το ευρύτερο περιβάλλον, τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα της εκπαιδευτικής τους μονάδας, το προσωπικό τους «όραμα» για τη μονάδα, μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικά «μοντέλα» ηγεσίας (Κουτούζης, 2012:270).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα αφορούν περισσότερο την ηγεσία στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης και λιγότερο στο Νηπιαγωγείο. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η έρευνα για την ηγεσία στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι περιορισμένη (Ebbeck & Waniganayake, 2003), όμως, έχει δείξει ότι το στυλ ηγεσίας που προτιμούν οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων είναι συνεργατικό (Henderson-Kelly & Pamphilon, 2000), καθώς βασίζεται στην σχέση με τους άλλους, την αμοιβαιότητα, την ενδυνάμωση, τη συνεργασία, την κατανόηση των παιδιών και των οικογενειών τους. Σε μελέτη της η Rosener (1990) ανέφερε, ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν μετασχηματιστική ηγεσία περισσότερο από ότι οι άνδρες. Την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας έκανε γνωστή για πρώτη φορά ο Burns (1978). Αυτός διέκρινε μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας, στην οποία υπάρχει ένα συμβόλαιο υλικής φύσης και η συνακόλουθη έμφαση στην εργασία και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, στην οποία το συμβόλαιο δίνει λιγότερη έμφαση στο υλικό και εστιάζει περισσότερο στο πρόσωπο. Οι Hoy και Miskel (2005) αναφέρουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και εφόσον διδαχθεί, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ηγετικών στελεχών. Η Rosener (1990) δήλωσε ότι υπάρχει η τάση να συνδεθεί η συναλλακτική ηγεσία με τους άνδρες και η μετασχηματιστική με τις γυναίκες. Συγκεκριμένα, οι άνδρες έχουν την τάση να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στην εργασία, ενώ οι γυναίκες έχουν την τάση να είναι προσανατολισμένες στις διαπροσωπικές σχέσεις (Kruger, 2008).

Ωστόσο, λίγη έρευνα έχει διεξαχθεί μέχρι τώρα αναφορικά με το συνεργατικό στυλ ηγεσίας που εμφανίζουν οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων (Henderson-Kelly & Pamphilon, 2000). Αυτός ο τύπος ηγεσίας σχετίζεται με το φύλο των ηγετών, ή είναι σχετικός με τα χαρακτηριστικά της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου παρέχεται εκπαίδευση σε μικρά παιδιά και η ηγεσία ασκείται σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που είναι γυναίκες; Η ηγεσία και η αναζήτηση των στοιχείων της αποτελεσματικής άσκησης της, απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, ωστόσο, δεν έχει γίνει συστηματική μελέτη για τις αντιλήψεις των προϊσταμένων για τη σημαντικότητα της συμβολής των υφιστάμενων μοντέλων/μορφών ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση, και το βαθμό και τους λόγους εφαρμογής των συγκεκριμένων μοντέλων στην άσκηση της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση. Υπάρχει ανάγκη για μια σε βάθος κατανόηση αναφορικά με το πως οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων προσχολικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και ασκούν την ηγεσία τους.

Με βάση τα παραπάνω και με δεδομένο ότι το έργο της ηγεσίας των νηπιαγωγείων είναι σημαντικό και πολύπλευρο, καθώς είναι επιφορτισμένες με ευθύνες για την υλοποίηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, τη λήψη αποφάσεων, την παροχή κινήτρων, την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ του προσωπικού (Χατζηπαναγιώτου, 2008), την επιμόρφωση και την ανάπτυξη του προσωπικού και τη δημιουργία και οικοδόμηση σχέσεων με την τοπική κοινωνία (Hayden, 1996), γίνεται αντιληπτό ότι η διερεύνηση των αντιλήψεων των προϊσταμένων νηπιαγωγείων αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ασκούν την ηγεσία τους, που αποτελεί την προβληματική της παρούσας έρευνας, αναμένεται να συμβάλει στην κατανόηση της γυναικείας ηγεσίας και κατά συνέπεια στην βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση.

## 2. ΣΤΥΛ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Έρευνες για τη γυναικεία ηγεσία στην εκπαίδευση, επικεντρώθηκαν στο στυλ ηγεσίας των διευθυντών γυναικών, οι οποίες έδειξαν ότι, οι γυναίκες ηγέτες εμφάνισαν περισσότερο ένα στυλ τρυφερότητας και φροντίδας και λιγότερο ένα κυρίαρχο στυλ ηγεσίας (Hall, 1996). Οι Smit & Cronje (1997) σημείωσαν επίσης ότι οι γυναίκες ηγέτες χρησιμοποιούν διαδραστική ηγεσία, η οποία ενδιαφέρεται για την επίτευξη της συναίνεσης, είναι ανοικτή χωρίς αποκλεισμούς και ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων. Έρευνα του Τάκη (2009) έδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού στη σχολική μονάδα με ηρεμία και ευελιξία χωρίς να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες που αναλαμβάνουν θέσεις διοίκησης δεν αποδεσμεύονται από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά εκδηλώνουν την αγάπη που νιώθουν για τους μαθητές τους με τη μορφή κοινωνικοσυναισθηματικής συμπαράστασης και στα μέλη του οργανισμού (Τάκη, 2009). Την ίδια άποψη συμμαρτίζεται και ο Coleman (2000), ο οποίος υποστήριξε ότι οι γυναίκες ηγέτες στην εκπαίδευση, τείνουν να είναι πιο δημοκρατικές από ό,τι οι άνδρες και να επιδεικνύουν ικανότητες τρυφερότητας, ενσυναίσθησης και συνεργασίας. Οι Robbins & De Cenzo (1998), υποστήριξαν επίσης, ότι αν και οι ηγέτες ανεξαρτήτως φύλου, εκτελούν παρόμοιες δραστηριότητες για να επηρεάσουν τους άλλους, οι διαφορές βρίσκονται στο στυλ ηγεσίας, καθώς οι γυναίκες έχουν την τάση να χρησιμοποιούν περισσότερο δημοκρατικό στυλ, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, να μοιράζονται την εξουσία με τους άλλους, ενώ οι άνδρες τείνουν να χρησιμοποιούν το στυλ ηγεσίας του προσανατολισμού στο έργο. Οι Smit & Cronje (1997), έδειξαν ότι οι γυναίκες τείνουν να υιοθετούν στην άσκηση της ηγεσίας τους τη διαδραστική συμπεριφορά. Η Rosener (1990) όρισε τη διαδραστική ηγεσία με όρους που περιλαμβάνουν, την ενθάρρυνση της συμμετοχής στην εξουσία, τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων, την πληροφόρηση και

την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των άλλων ανθρώπων, στοιχεία που συνδέονται με την μετασχηματιστική ηγεσία.

Ο τρόπος που η σχολική γυναικεία ηγεσία αντιλαμβάνεται την ηγεσία της, είναι πιθανόν να επηρεάζεται από την ταυτότητα του φύλου και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά. Επίσης, η εμφάνιση ενός συνεργατικού στυλ σε μερικές γυναίκες ηγέτες, ερμηνεύεται ότι προκύπτει από γυναικεία χαρακτηριστικά (Shakeshaft, 1995). Η ερμηνεία ότι μερικές γυναίκες διευθυντές εμφανίζουν ένα ανδρικό στυλ, επειδή έχουν αναπτύξει έναν πιο αντρικό προσανατολισμό (Hall, 1996), είναι επίσης σύμφωνη με την αντίληψη ότι η ταυτότητα του φύλου που έχει αναπτύξει μία διευθύντρια, επηρεάζει τον τρόπο που ασκεί την ηγεσία της. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι το φύλο των γυναικών φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη που έχουν για το ρόλο τους (στόχοι, αρμοδιότητες, αυτονομία) περισσότερο, από όσο ο τύπος του σχολείου που υπηρετούν (Παπαναούμ, 1995).

Ωστόσο άλλες μελέτες (Collard, 2001) αποκάλυψαν ότι η γυναικεία ηγεσία εμφανίζει ένα μεικτό στυλ ηγεσίας, που περιλαμβάνει και ανδρικές και γυναικείες συμπεριφορές, πιθανώς λόγω της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ της γυναικείας φύσης και των απαιτήσεων της εργασίας ως ηγέτη. Διαπιστώθηκε επίσης ότι αντί της υιοθέτησης ενός συνεπούς σταθερού στυλ ηγεσίας, ορισμένες γυναίκες διευθύντριες, εμφάνισαν διαφορετικούς τρόπους ηγεσίας, σε διαφορετικές καταστάσεις (Thompson, 2000). Η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών, η ταυτότητα του φύλου, η αντίληψη του ρόλου τους, τα κίνητρα για να γίνει μία γυναίκα διευθύντρια και να παραμείνει στη θέση της, η τρέχουσα οικογενειακή κατάσταση, όπως η υποστήριξη από το σύζυγο, η αντίληψη του τι αναμένουν οι άνδρες προϊστάμενοι και το προσωπικό, όλα επηρεάζουν τον τρόπο που μια γυναίκα ηγέτης ασκεί και αναπαριστά την ηγεσία της. Η ηγεσία από μια γυναίκα διευθύντρια επηρεάζεται ως εκ τούτου από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όσο και από την ερμηνεία των απαιτήσεων του σχολείου μέσα στο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο (Smulyan, 2000). Σε σχέση με την επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών, έρευνα για την ηγεσία των γυναικών διευθυντριών έδειξε, ότι η εικόνα είναι πολύ πιο περίπλοκη από ότι πιστευόταν παλαιότερα (Collard, 2001). Σχετική έρευνα έδειξε, ότι τα προσωπικά στοιχεία έχουν σχέση με το πώς η ηγεσία γίνεται αντιληπτή και ασκείται από τις γυναίκες διευθύντριες (Coleman, 2000). Για παράδειγμα η ηλικία έκανε τη διαφορά στη μελέτη του Coleman (2000) επί συνόλου 670 γυναικών διευθυντριών, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία. Παρά το γεγονός, ότι μόνο ένα μικρό μέρος των διευθυντών παραδέχθηκε ότι χρησιμοποίησαν ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας, το ποσοστό των διευθυντριών 50 ετών και άνω, που ομολόγησαν ότι χρησιμοποιούν ένα τέτοιο στυλ ηγεσίας, ήταν σε διπλό ποσοστό (20%) από εκείνους κάτω των 50 ετών που ομολόγησαν ότι χρησιμοποίησαν αυταρχικό στυλ (10%). Όσον αφορά στο ρόλο της φυλής, οι Mertz & McNeely's (1998) στη μελέτη τους σε γυναίκες διευθύντριες σχολείου στις ΗΠΑ, έδειξαν ότι η αναμενόμενη και σωστή συμπεριφορά που σχετίζεται με το φύλο, διαφέρει ανάλογα με τη φυλή. Έτσι, μια σειρά από προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η φυλετική και εθνική καταγωγή, ο πολιτισμός, η κοινωνική τάξη, το θρήσκευμα, η ηλικία και η εμπειρία σε ηγετικές θέσεις, μπορεί μαζί με την ταυτότητα του φύλου που η γυναίκα ηγέτης έχει αναπτύξει, να επηρεάζει με πολύπλοκους τρόπους τον τρόπο που μια γυναίκα διευθύντρια αντιλαμβάνεται και ασκεί την ηγεσία της.

Σε σχέση με τις απαιτήσεις από την κατάσταση του σχολείου έχει προταθεί, ότι οι γυναίκες διευθύντριες όταν βρίσκονται σε συγκεκριμένους τύπους περιβαλλόντων εργασίας, θα υιοθετήσουν ένα στυλ πιο αφοσιωμένο και προσανατολισμένο στο άτομο, αλλά μπορεί όμως να χρειασθεί να κάνουν προσαρμογές στον τρόπο ηγεσίας τους, όταν βρίσκονται σε άλλα περιβάλλοντα εργασίας (Smulyan, 2000). Αυτές οι γυναίκες ηγέτες κάνουν προσαρμογές στον τρόπο ηγεσίας για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ειδικών περιβαλλόντων εργασίας και τα οποία μπορεί να ευθύνονται για την εμφάνιση των



διαφορετικών στυλ ηγεσίας από διαφορετικές γυναίκες ηγέτες. Όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (2007) οι γυναίκες διευθύντριες είναι δυνατόν να αποποιηθούν τον δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας και να υιοθετήσουν το καθιερωμένο αυταρχικό πρότυπο, εάν διαπιστώσουν ότι ο δημοκρατικός τρόπος δεν λειτουργεί.

### 3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των προϊσταμένων της προσχολικής εκπαίδευσης, σχετικά με τη σημαντικότητα των μοντέλων ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση και σε ποιο βαθμό τα εφαρμόζουν, αλλά και να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης κατανόησης της γυναικείας ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα:

1<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι προϊσταμένες του δείγματος ότι τα προτεινόμενα μοντέλα ηγεσίας είναι σημαντικά ως προς τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση;

2<sup>ο</sup>: Για ποιους λόγους θεωρούν οι προϊσταμένες ότι τα προτεινόμενα μοντέλα ηγεσίας συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση;

3<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων εφαρμόζουν τα προτεινόμενα μοντέλα ηγεσίας;

4<sup>ο</sup>: Για ποιους λόγους οι προϊσταμένες του δείγματος εφαρμόζουν τα προτεινόμενα μοντέλα ηγεσίας;

#### 3.1 Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Η εμπειρική έρευνα, η οποία ξεκίνησε τον Φεβρουάριο και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2015, διεξήχθη στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη χρήση ανώνυμων γραπτών ερωτηματολογίων, ως βασικού ερευνητικού εργαλείου, το οποίο συμπληρώθηκε από 197 προϊσταμένες προσχολικής εκπαίδευσης από εννέα νομούς της Ελλάδας (Αττικής (14,2%), Ημαθίας (23,9%), Θεσσαλονίκης (13,2%), Πιερίας (12,7%), Μαγνησίας (9,1%), Πέλλας (9,1%), Χαλκιδικής (6,1%), Καρδίτσας (5,6%), και Φλώρινας (6,1%).

Στην έρευνα μας για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η τυχαία δειγματοληψία με τη βοήθεια των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Εκπαίδευσης από εννέα νομούς της Ελλάδας, οι οποίες προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν την ερευνήτρια.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου δομήθηκε από την ερευνήτρια και βασίστηκε στο σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας, στα ερευνητικά ερωτήματα, στη μελέτη της ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στο στυλ διοίκησης της γυναικείας ηγεσίας. Πρέπει να επισημανθεί ότι πριν την τελική διανομή του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε 7 προϊσταμένες νηπιαγωγείων του Νομού Ημαθίας.

Με βάση τη στατιστική ανάλυση προκύπτουν τα εξής γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος:

**Ηλικία:** 66%, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών, το 17,8% στην ηλικία 51 χρονών και άνω, το 14,2% στην ηλικία 31 έως 40 ετών και το μικρότερο ποσοστό 2% στην ηλικία 30 χρονών και κάτω.

**Συνολικά χρόνια υπηρεσίας:** Η πλειοψηφία των προϊσταμένων (42,6%) έχει από 11 έως 20 χρόνια, το 32,5%, έχει από 21 έως 30 χρόνια, το 19,8% από 1 έως 10 χρόνια. **Χρόνια**



**υπηρεσίας ως προϊσταμένη στο σχολείο:** Το 84,8% έχει από 1 έως 10 χρόνια, το 11,7% από 11 έως 20.

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω προτεινόμενα μοντέλα ηγεσίας είναι σημαντικά ως προς τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση»; οι απαντήσεις των προϊσταμένων του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος οι αντιλήψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων συντάσσονται, κατά κύριο λόγο (97,9%), με τις προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής και χαρισματικής ηγεσίας, καθώς θεωρούν ότι τα μοντέλα αυτά συμβάλλουν «πάρα πολύ» και «αρκετά» στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Όλες σχεδόν οι προϊσταμένες (94,4%) θεωρούν ότι η αυταρχική/ελεγκτική ηγεσία δεν είναι καθόλου σημαντική για τη συμβολή της στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ υπάρχει ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (12,2%) προϊσταμένων που θεωρεί ότι η συναλλακτική/διεκπεραιωτική ηγεσία συμβάλλει σημαντικά.

**Πίνακας 1:** Βαθμός σημαντικότητας προτεινόμενων μοντέλων

	Συχνότητες Σχετικές Συχνότητες (%)			
	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
<b>Αυταρχική /ελεγκτικής ηγεσία</b>	0	0	7	190
	0	0	3.6	96.4
<b>Συναλλακτική/διεκπεραιωτική ηγεσία</b>	4	20	79	94
	2	10.2	40.1	47.7
<b>Μετασχηματιστική ή Συμμετοχική ηγεσία</b>	163	30	3	1
	82.7	15.2	1.5	0.5
<b>Χαρισματική ηγεσία</b>	138	53	4	2
	70.1	26.9	2	1

Βαθμονόμηση με: 1= πάρα πολύ, 2= αρκετά, 3= λίγο, 4= καθόλου

Στην ερώτηση: «Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι τα παραπάνω μοντέλα ηγεσίας συμβάλλουν Πάρα πολύ-Αρκετά στην αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση (Ιεραρχήστε τα με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1, 2, 3,... τους παρακάτω λόγους)» οι απαντήσεις του δείγματος δείχνουν ότι οι προϊσταμένες ως σημαντικότερους λόγους για τη συμβολή των μοντέλων μετασχηματιστικής/συμμετοχικής και χαρισματικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, θεωρούν κυρίως ότι: οικοδομούν την επικοινωνία (μέσος όρος 2,34), προωθούν την ομαδική εργασία (μ. ο 2,82) και εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση της ηγεσίας (μ.ο.3,4). Οι απαντήσεις των προϊσταμένων του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 2:** Ιεράρχηση λόγων συμβολής των μοντέλων ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου

	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
<b>Οικοδομούν την επικοινωνία</b>	2.34	1.27
<b>Προωθούν την ομαδική εργασία</b>	2.82	1.26
<b>Εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση της ηγεσίας</b>	3.4	1.73
<b>Υποστηρίζουν την καινοτομία και την πρωτοβουλία</b>	4.05	1.53
<b>Προωθούν τη μάθηση</b>	4.13	1.7
<b>Επιδρούν με το παράδειγμα του ηγέτη</b>	4.24	1.76

Ιεράρχηση: 1 περισσότερο σημαντικό, 6 λιγότερο σημαντικό

Στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τα παρακάτω μοντέλα ηγεσίας; Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι προϊσταμένες του δείγματος χρησιμοποιούν «πάρα πολύ» και «αρκετά» τα μοντέλα της μετασχηματιστικής/συμμετοχικής ηγεσίας σε πολύ μεγάλο ποσοστό 96,9% (191) και της χαρισματικής ηγεσίας 87,8% (173), υπάρχει όμως και ένα ποσοστό προϊσταμένων 18,8% (37) που χρησιμοποιεί «πάρα πολύ»-«αρκετά» τη συναλλακτική ηγεσία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 44,7% (88) τη χρησιμοποιεί «λίγο». Το μοντέλο της αυταρχικής ηγεσίας το εφαρμόζει «λίγο» ένα πολύ μικρό ποσοστό 5,1% (10) προϊσταμένων. Γίνεται φανερό από τις απαντήσεις, ότι ένα μεγάλο ποσοστό προϊσταμένων (63,5%) υιοθετεί ένα μεικτό μοντέλο διοίκησης/ηγεσίας με έντονα στοιχεία συμμετοχικής διοίκησης –κατανεμημένης ηγεσίας. Οι απαντήσεις των προϊσταμένων του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

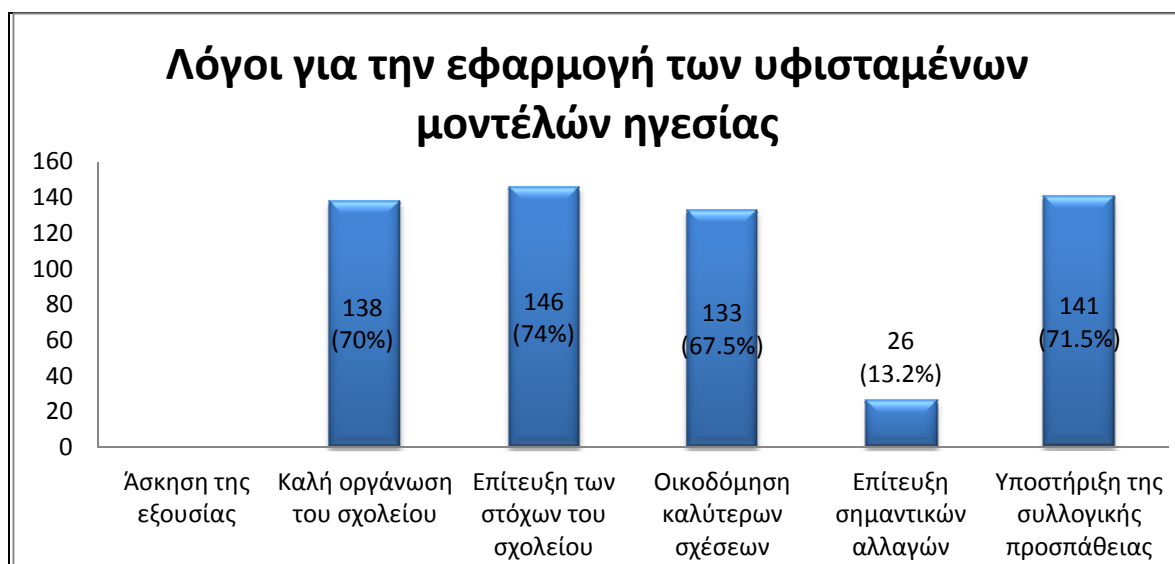
**Πίνακας 3:** Βαθμός εφαρμογής μοντέλων ηγεσίας

	Συχνότητες Σχετικές Συχνότητες (%)			
	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
<b>Αυταρχική /ελεγκτικής ηγεσία</b>	0	0	10	187
	0	0	5.1	94.9
<b>Συναλλακτική/διεκπεραιωτική ηγεσία</b>	9	28	88	72
	4.6	14.2	44.7	36.5
<b>Μετασχηματιστική ή Συμμετοχική ηγεσία</b>	137	54	4	2
	69.5	27.4	2	1
<b>Χαρισματική ηγεσία</b>	71	102	21	3
	36	51,8	10.7	1.5

Βαθμονόμηση με: 1= πάρα πολύ, 2= αρκετά, 3= λίγο, 4= καθόλου

Στην ερώτηση: «Αναφέρετε τους τρεις κατά της γνώμης σημαντικότερους λόγους για τους οποίους εφαρμόζετε Πάρα πολύ- αρκετά τα παραπάνω υφιστάμενα μοντέλα ηγεσίας (Σημειώστε με X ότι από τα παρακάτω ισχύει)»- Η συγκεκριμένη ερώτηση είχε δυνατότητα επιλογής πολλαπλών απαντήσεων- οι απαντήσεις του δείγματος έδειξαν ότι τέσσερεις είναι οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι προϊσταμένες επιλέγουν το μεικτό μοντέλο ηγεσίας της

συμμετοχικής/συναλλακτικής ηγεσίας με έντονα όμως τα στοιχεία της μετασχηματιστικής/χαρισματικής ηγεσίας (96,9%): Η επίτευξη των στόχων του σχολείου 74% (146), η υποστήριξη της συλλογικής προσπάθειας 71,5% (141), η καλή οργάνωση του σχολείου 70% (138), η οικοδόμηση καλύτερων σχέσεων 67,5% (133). Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται στην παρακάτω εικόνα.



**Εικόνα 1:** Επιλογή σημαντικότερων λόγων για την εφαρμογή των μοντέλων ηγεσίας

Ο έλεγχος συνάφειας της εφαρμογής του μετασχηματιστικού/συμμετοχικού στυλ ηγεσίας με τους τίτλους σπουδών των προϊσταμένων, εμφάνισε στατιστικά σημαντική σχέση με  $p=0,023 < 0,05$ , γεγονός που φανερώνει ότι η επιπλέον μόρφωση των προϊσταμένων έχει αλλάξει το πώς η ηγεσία γίνεται αντιληπτή και ασκείται από τις γυναίκες διευθύντριες.

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις, αναφορικά με τη σημαντικότητα και τους λόγους της συμβολής των υφιστάμενων μοντέλων ηγεσίας, το βαθμό εφαρμογής των προτεινόμενων μοντέλων ηγεσίας και τους λόγους που οι προϊσταμένες του δείγματος εφαρμόζουν τα υφιστάμενα μοντέλα ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση, οι οποίες αναλυτικότερα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Όσον αφορά τη σημαντικότητα της συμβολής των υφιστάμενων μοντέλων/μορφών ηγεσίας ζητήθηκε από τις προϊσταμένες να επιλέξουν σε ποιο βαθμό είναι σημαντικά τα προτεινόμενα μοντέλα ως προς τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Από τα προτεινόμενα μοντέλα στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι προϊσταμένες θεωρούν ότι η μετασχηματιστική/συμμετοχική (97,9%) και η χαρισματική ηγεσία (97%) συμβάλλουν «πάρα πολύ»-«αρκετά» στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 94,4% πιστεύει ότι το αυταρχικό/ελεγκτικό στυλ ηγεσίας δεν συμβάλλει «καθόλου» στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Υπάρχει ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό προϊσταμένων (52,3%) που θεωρούν ότι η συναλλακτική-

διεκπεραιωτική ηγεσία συμβάλλει («λίγο» (40,1%), «αρκετά» (10,2%) και το (2%) «πάρα πολύ») στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Από τις απαντήσεις του δείγματος είναι φανερό ότι η πλειονότητα των γυναικών ηγετών του δείγματος αντιλαμβάνεται ως σημαντικότερα μοντέλα ηγεσίας τη μετασχηματιστική/συμμετοχική ηγεσία και τη χαρισματική ηγεσία και ένα μικρότερο ποσοστό προϊσταμένων (12%) θεωρεί ότι και το γραφειοκρατικό, ιεραρχικό, ελεγκτικό μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση.

Οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι προϊσταμένες θεωρούν ότι τα μοντέλα της μετασχηματιστικής/χαρισματικής ηγεσίας κυρίως, αλλά και της συναλλακτικής ηγεσίας, σε μικρότερο βαθμό, συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι ότι: οικοδομούν την επικοινωνία (μ. ο. 2,34) μέσα στη σχολική μονάδα, προωθούν την ομαδική εργασία (μ. ο 2,82), εμπλέκουν όλους τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση της ηγεσίας (μ.ο.3,4), υποστηρίζουν την καινοτομία και την πρωτοβουλία (μ. ο. 4,05), ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών (μ. ο. 4.13), επιδρούν με το παράδειγμα του ηγέτη (μ. ο. 4.24).

Όσον αφορά το βαθμό εφαρμογής των μοντέλων ηγεσίας, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος εφαρμόζει «πάρα πολύ» και «αρκετά» τη μετασχηματιστική (96,9%) και τη χαρισματική ηγεσία (87,8%). Το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας ένα σημαντικό ποσοστό προϊσταμένων (44,7%) δηλώνει ότι το εφαρμόζει «λίγο», ένα μικρότερο ποσοστό (14,2%) δηλώνει ότι το εφαρμόζει «αρκετά» και ένα μικρότερο ποσοστό (4,6%) δηλώνει ότι το εφαρμόζει «πάρα πολύ». Γίνεται φανερό από τις απαντήσεις, ότι ένα μεγάλο ποσοστό προϊσταμένων (63,5%) υιοθετεί ένα μεικτό μοντέλο διοίκησης/ηγεσίας με έντονα στοιχεία συμμετοχικής διοίκησης –κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι λόγοι που οι προϊσταμένες εφαρμόζουν το μεικτό μοντέλο ηγεσίας με έμφαση στα στοιχεία της μετασχηματιστικής/χαρισματικής ηγεσίας, σχετίζονται κυρίως με την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Μυλωνά, 2005; Dobbins & Platz, 1986) σε ποσοστό (74%), την υποστήριξη της συλλογικής προσπάθειας (Rosener, 1990) σε ποσοστό (71,5%), την καλή οργάνωση (Hayden, 1996) σε ποσοστό (70%), την οικοδόμηση καλύτερων σχέσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2008; Rodd, 1994) σε ποσοστό (67,5%).

Γίνεται φανερό από τις απαντήσεις, ότι ένα μεγάλο ποσοστό προϊσταμένων (63,5%) υιοθετεί ένα μεικτό μοντέλο διοίκησης/ηγεσίας με έντονα στοιχεία συμμετοχικής διοίκησης –κατανεμημένης ηγεσίας. Οι μελέτες που έχουν τεκμηριώσει ένα τέτοιο μεικτό στυλ ηγεσίας (Bolman και Deal, 1991; Thompson, 2000) υποστηρίζουν, ότι οι ηγέτες μπορούν να εφαρμόζουν τόσο τη μετασχηματιστική ηγεσία, όσο και τη συναλλακτική, ανάλογα με τις περιστάσεις (Bass, 1995), ή πιθανώς οι γυναίκες ηγέτες είναι δυνατόν να χρησιμοποιούν και τα δύο μοντέλα ηγεσίας, λόγω της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ της γυναικείας φύσης και των απαιτήσεων της εργασίας ως ηγέτης (Collard, 2001) ή ακόμα, για να συντονίζουν το προσωπικό και να εξασφαλίζουν την εκτέλεση της εργασίας (Reay & Ball, 2000).

Έτσι το μεικτό στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι προϊσταμένες του δείγματος συμφωνεί με την τρέχουσα θεωρία, σύμφωνα με την οποία, η γυναικεία ηγεσία περιλαμβάνει κυρίως, τυπικές μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας, καθώς δίνει έμφαση στη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση, τη συμμετοχή, την ενδυνάμωση των συναδέλφων και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (Carless 1998). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι προϊσταμένες εμφανίζουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (96,9%) ένα στυλ συμμετοχικό, συνεργατικό (Henderson-Kelly & Pamphilon 2000), αφού ηγεσία τους βασίζεται στην σχέση με τους άλλους, την αμοιβαιότητα, την ενδυνάμωση, τη συνεργασία, την επιρροή, την επικοινωνία, που ερμηνεύεται ότι προκύπτει από γυναικεία χαρακτηριστικά (Shakeshaft,

1995), ενώ συγχρόνως και σε μικρότερο βαθμό υιοθετούν στοιχεία της συναλλακτικής ηγεσίας που την χαρακτηρίζουν η καθοδήγηση, η εποπτεία και ο έλεγχος.

Αυτό το μεικτό στυλ ηγεσίας με έντονα τα στοιχεία του συμμετοχικού, μετασχηματιστικού στυλ διοίκησης/ηγεσίας που σε μεγάλο ποσοστό ανέδειξε η έρευνα, μπορεί να εξηγηθεί από τη μια πλευρά ότι στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης παρέχεται ποιοτική φροντίδα και εκπαίδευση σε μικρά παιδιά (Hujola & Puroila, 1998) και από την άλλη ότι η ηγεσία ασκείται σε ένα μικρό αριθμό γυναικών εκπαιδευτικών (μέχρι 7 εκπαιδευτικοί) οι οποίες κατά παράδοση συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Ebbeck & Waniganayake, 2003).

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι οι αντιλήψεις της πλειοψηφίας των προϊσταμένων νηπιαγωγείου συντάσσονται, κατά κύριο λόγο, με τις προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής και χαρισματικής ηγεσίας, επειδή οικοδομούν την επικοινωνία μέσα στη σχολική μονάδα, προωθούν την ομαδική εργασία, εμπλέκουν όλους τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση της ηγεσίας, υποστηρίζουν την καινοτομία και την πρωτοβουλία, ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών, επιδρούν με το παράδειγμα του ηγέτη.

Όσον αφορά το βαθμό εφαρμογής των προτεινόμενων μοντέλων ηγεσίας, η έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα των προϊσταμένων υιοθετεί ένα μεικτό μοντέλο συμμετοχικής/συναλλακτικής ηγεσίας, το οποίο όμως έχει έντονα χαρακτηριστικά του συνεργατικού/συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας, και βασίζεται στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, στην υποστήριξη της συλλογικής προσπάθειας, και στην καλύτερη οργάνωση του σχολείου για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση.

Η έρευνα έδειξε ακόμη, ότι η επιπλέον μόρφωση των προϊσταμένων έχει αλλάξει το πώς η ηγεσία γίνεται αντιληπτή και ασκείται από τις γυναίκες διευθύντριες.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμεύσει σε όλους όσοι εργάζονται στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης όπως επίσης και να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες και συμπεράσματα που δύνανται να συμβάλλουν στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το στυλ της γυναικείας ηγεσίας (κυρίαρχα δημοκρατικό ή διαδραστικό) είναι καλύτερα προσαρμοσμένο στις προκλήσεις της ηγεσίας σήμερα. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα θα συμβάλει: στην περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των προϊσταμένων νηπιαγωγείων για το στυλ και την άσκηση της ηγεσίας τους ως παράγοντα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο τους, στην κατανόηση του τρόπου που οι γυναίκες ηγέτες αντιλαμβάνονται και ασκούν την ηγεσία τους, στην παραγωγή πρακτικών δεδομένων πάνω στα οποία μπορούν να αναπτυχθούν θεωρίες και πρακτικές της γυναικείας ηγεσίας, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και στη δημιουργία και εξέλιξη κατάλληλων προγραμμάτων ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης των προϊσταμένων νηπιαγωγείων.

Τα ευρήματα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα για τη γυναικεία ηγεσία στη βαθμίδα της Προσχολικής εκπαίδευσης, ωστόσο στην παρούσα έρευνα υπήρξαν περιορισμοί. καθώς το αντιπροσωπευτικό δείγμα των προϊσταμένων νηπιαγωγείων ήταν περιορισμένο και έτσι δεν μπορεί να γίνουν γενικεύσεις από τη μελέτη. Δεν διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων, στα οποία ηγούνται οι προϊσταμένες του δείγματος. Οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων δεν παρατηρήθηκαν.

Μια περαιτέρω έρευνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ηγεσία των γυναικών προϊσταμένων νηπιαγωγείων, θα μπορούσε να δώσει μια πιο πλήρη εικόνα των



ηγετών και να παρέχει μια πιο πλούσια και δυναμική εικόνα του στυλ ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. London: Collier Macmillan.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Carless, S. A. (1998). Sex Roles: *A Journal of Research. Gender Differences in Transformational leadership: an examination of superior, leader and subordinate perspective*. <http://www.findarticles.com>. Accessed 12 February 2002.
- Coleman, M. (2000). The female secondary headteachers in England and Wales: leadership and management styles. *Educational Research*, 42(1), 13-27.
- Collard, J. L. (2001). Leadership and gender: an Australian perspective. *Educational Management and Administration*, 29(3), 343-355.
- Dobbins, G. H., & Platz, S. J. (1986). Sex differences in leadership: How real are they? *The Academy of Management Review*, 11(1), 118-127.
- Ebbeck, M. A., & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Sydney, NSW: MacLennan and Petty Pty.
- Hall, V. (1996). *Dancing on the ceiling: A study of women managers in education*. London: Paul Chapman.
- Hayden, J. (1996). *Management of early childhood services: An Australian Perspective*. Sydney: Social Science Press.
- Henderson-Kelly, L., & Pamphilon, B. (2000). Women's models of leadership in the child care sector. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(1), 8-12.
- Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill.
- Hujola, E. J., & Puroila, A. (1998). *Towards understanding leadership in early childhood context*. ACTA: Universitatis Oulensis. Oulu Finland: Oulu University Press.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη (επιμ.) *Σύγχρονα προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο, 211-226.
- Kruger, M. L. (2008). School leadership, sex and gender: welcome to difference. *International Journal Leadership in Education*, 11(2), 155-167.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). Θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη γενική εκπαίδευση: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η γυάλινη οροφή. Στο Ε. Μαραγκουδάκη (επιμ) *Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (σ.σ. 63-86). Ιωάννινα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Mertz, N. T., & McNeely, S. R. (1998). Women on the job: A study of female high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 196-222.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. London: Cassell.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Reay, D., & Ball, S. J. (2000). Essentials of female management: Women's ways of working in the education market place? *Educational Management and Administration*, 28(2), 145-159.

- Robbins, S. P., & de Cenzo, D. A. (1998). *Fundamentals of Management Essential Concepts and Application*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rodd, J. (1994). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism*. Buckingham: Open University Press.
- Rosener, J. B. (1990). *Ways Women Lead*. Harvard Business Review. November-December 1990, 120-125.
- Sachs, J., & Blackmore, J. (1998). You never show you can't cope: Women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and Education, 10*(3), 265-279.
- Shakeshaft, C. (1995). Gender leadership style in educational organizations. In B. Limerick, B., & Lingard, B. (Eds.). *Gender and changing Educational Management*. Rydalmere, NSW: Hodder Education.
- Smit P.P.J., & Cronje G.T. de J. (1992) *Management principles*. Cape Town: Juta & Co.
- Smulyan, L. (2000). *Balancing acts: Women principals at work*. New York: State University of New York Press.
- Τάκη, Β. (2009). Έμφυλη απουσία: Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης- Ένα εναλλακτικό μοντέλο. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Επίκεντρο.
- Thompson, M. D. (2000). Gender, leadership orientation, and effectiveness: Testing the theoretical models of Bolman & Deal and Quinn. *Sex Roles, 42*, (11/12), 969-992.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού στο *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, (213-230). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Wallace, M., & Hall, V. (1994). *Inside the SMT: Teamwork in secondary school management*. London: Paul Chapman.