



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και
Εκπαίδευση**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η θετική ενίσχυση στην Προσχολική αγωγή & εκπαίδευση
μέσα από τη θετική διαπαιδαγώγηση**

POST GRADUATE THESIS

**Positive reinforcement in Pre-school Education through a positive
approach**

ΟΝΟΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/NAMES OF STUDENTS

Αμπελιώτη Ι. Κούλα
Ampelioti I. Koula

Φανουράκη Ι. Μαλαματένια
Fanouraki I. Malamatenia

ΟΝΟΜΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τσιάντος Δ. Βασίλειος
Tsiantos D. Vasileios

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences Department
of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program

Pedagogical with New Approaches, Technologies and Education

POST GRADUATE THESIS

Positive reinforcement in Pre-school Education through a positive approach.

Ampelioti I. Koula

17037

mscedt17037@uniwa.gr

Fanouraki I. Malamatenia

17009

mscedt17009@uniwa.gr

Vasileios D. Tsiantos

Lalou Panagiota

AIGALEO 2019

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνουμε ενυπογράφως ότι είμαστε αποκλειστικοί συγγραφείς της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχουμε αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνουμε την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαστε υπόλογοι έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μας εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνουμε, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμάς προσωπικά και αποκλειστικά και ότι αναλαμβάνουμε πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μας ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Αμπελιώτη Ι. Κούλα

Φανουράκη Ι. Μαλαματένια

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας προέκυψε στο πλαίσιο των καθηκόντων μας στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση», στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Ολοκληρώνοντας την φοίτηση μας στο τμήμα, αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε τους καθηγητές μας, οι οποίοι, πλέον της συμβουλευτικής συνεισφοράς τους, μας παρείχαν την ηθική και συναισθηματική στήριξη για να ολοκληρώσουμε αυτή την προσπάθεια μας.

Πρώτα απ' όλα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους επιβλέποντες καθηγητές μας, Δρ. Βασίλειο Τσιάντο και Δρ. Παναγιώτα Λάλου, οι οποίοι με την καθοδήγηση τους, τις εύστοχες παρατηρήσεις, υποδείξεις και συμβουλές τους, στηριζόμενες στις γνώσεις και στην πολυετή εμπειρία τους, μας βοήθησαν να ολοκληρώσουμε τη διπλωματική μας εργασία στη βέλτιστη δυνατή εκδοχή.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλουμε στην Πρόεδρο του μεταπτυχιακού προγράμματος, Δρ. Ευσταθία Παπαγεωργίου, η οποία στάθηκε σημαντικός αρωγός και διευκολυντής, καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντάς μας.

Θα θέλαμε, ακόμη, να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας σε όλους εκείνους και εκείνες τις συναδέλφους που συμμετείχαν στην έρευνα μας, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

Τέλος, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς ευχαριστίες μας στο οικογενειακό και φιλικό μας περιβάλλον, που μας παρείχαν και συνεχίζουν να μας παρέχουν, αμέριστα την αγάπη και την συμπαράσταση τους σε κάθε μας βήμα.

Αφιερώσεις

*«Αν μεγαλώνοντας μας προγραμματίζαν με τα πιο δυνατά πιστεύω,
θα ήμασταν πιο δυνατοί από αυτό που είμαστε τώρα...»*

Bruce H Lipton

Περίληψη

Βασικός στόχος του σχολικού πλαισίου είναι η δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος αποδοχής και επικοινωνίας, που θα επιτρέπει την εσωτερική πειθαρχία και αυτορρύθμιση (Gordon, 2012). Η φύση αυτών βασίζεται στην πρόληψη και στο παράδειγμα, καθώς και στη θετική επικοινωνία με τα παιδιά (Partin, Robertson, Maggin, Oliver, & Wehby, 2009). Αναπόσπαστο κομμάτι του μεγάλου κεφαλαίου της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο παιδί αποτελεί ο έπαινος, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει κάποια συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά (Marshall, 2016; Friedrich, 2000).

Η παρούσα διπλωματική εργασία ερευνά τον έπαινο, την ανταμοιβή, δηλαδή τη θετική ενίσχυση στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής μέσα από την προσέγγιση της θετικής διαπαιδαγώγησης.

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του επαίνου, που απευθύνουν οι παιδαγωγοί της προσχολικής αγωγής και ηλικίας, και σε ποιον βαθμό αυτά συνδέονται με τη φιλοσοφία της θετικής διαπαιδαγώγησης. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, στο οποίο θα υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, εργαζόμενοι στο αντικείμενο. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω του προγράμματος στατιστικής μεθόδου SPSS. Τα ευρήματα της έρευνας έθεσαν προβληματισμούς όσον αφορά τη χρήση του επαίνου και τη σημαντικότητά του, οδηγώντας σε αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων για το παιδαγωγικό αυτό εργαλείο, συμβάλλοντας τα μέγιστα στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και των παιδαγωγών.

Λέξεις κλειδιά: θετική ενίσχυση, έπαινος, ανταμοιβή, επιβράβευση, ενεργητική ακρόαση, ενθάρρυνση, ενσυναίσθηση, θετική διαπαιδαγώγηση.

Abstract

The main objective of the school framework is to create a pedagogical climate of acceptance and communication that allows internal discipline and self-regulation (Gordon, 2012). The nature thereof is based on prevention and example, as well as on positive communication with children (Partin, Robertson, Maggin, Oliver, & Wehby, 2009). An integral part of the great topic of communication between the teacher and the child is praise this, however, should bear some specific qualities (Marshall, 2016: Friedrich,2000).

This thesis researches praise or rewards in other words the positive re-enforcement within the framework of pre-school education through the approach of positive education.

The objective is to research the amount of and the characteristic quality of praise which teachers of pre-school education give to pre-scholars and to what extent these are linked with the philosophy of positive education. For the collection of all data, a survey will be conducted using a rated questionnaire in which there will be questions to which both short and extended answers can be provided.

The sample of this research will be made up by teachers of pre-school education. The analysis of the data will be done through the SPSS statistical method. The conclusions thereof are expected to meet with some controversy as to how praise should be handled. Moreover, its importance will also be questioned. This will all cause quite a lot of upset in the beliefs held to this day the whole mentality of the subject of praise and reward used in education is expected to be seen from a whole new perspective. Furthermore, it will contribute to the total development of both the children's and the educators' personality.

Key Words: positive strengthening, praise, reward, award, active listening, encouragement, empathy, positive education.

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής	ii
Ευχαριστίες	vi
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Περιεχόμενα	x
Κατάλογος Πινάκων.....	5
Κατάλογος Γραφημάτων	7
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού.	2
1.1 Βρεφική ηλικία.	2
1.2 Νηπιακή Ηλικία.....	4
1.3 Η εξέλιξη του Συναισθήματος - Παράγοντες διαμόρφωσης της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού στη βρεφική και νηπιακή ηλικία.	9
1.4 Συναισθηματικοί δεσμοί Γονιών – Παιδιών. Ο ρόλος της οικογένεια στη διαμόρφωσης της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού στη βρεφική και νηπιακή ηλικία.	12
1.5 Συναισθηματικοί Δεσμοί και Πρότυπα Επικοινωνίας.	15
Κεφάλαιο 2. Θετική Διαπαιδαγώγηση.	18
2.1 Βασικές Αρχές – Ορισμός της θετικής διαπαιδαγώγησης.....	18
2.2 Ενσυναίσθηση.	19
2.3 Ενεργητική Ακρόαση.	22
2.4 Η σημασία της επικοινωνίας – Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	24
2.5 Αρχές μη βίαιης επικοινωνίας	30
2.6 Παιδαγωγική Σχέση – Η ενίσχυση της θετικής διαπαιδαγώγησης από μέρους του παιδαγωγού.....	31
Κεφάλαιο 3. Θετική Ενίσχυση - Έπαινος και Ανταμοιβή.....	38
3.1 Είδη και ποιοτικά χαρακτηριστικά της θετικής ενίσχυσης.....	38
3.2 Η «Καλλιέργεια» της θετικής ενίσχυσης από μέρους των παιδαγωγών.	39
3.3 Διαδικασίες εφαρμογής της θετικής ενίσχυσης από μέρους των παιδαγωγών.....	40
3.4 Ο Έπαινος ως μέρος της θετικής ενίσχυσης.	40
3.5 Τα οφέλη του επαίνου.	42

3.6 Ο ρόλος του παιδαγωγού στην καθιέρωση του επαίνου στη βρεφική και νηπιακή ηλικία.	44
3.7 Σύνδεση επαίνου και της θετικής διαπαιδαγώγησης.	45
3.8 Ανταμοιβή.	47
Κεφάλαιο 4. Έρευνα.	55
4.1 Περιγραφή Έρευνας.	55
4.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.	55
4.3 Υποθέσεις και Μεθοδολογία της Έρευνας.	55
4.4 Συσχετίσεις ερωτήσεων ερωτηματολογίου.	55
4.5 Ερωτηματολόγιο ως «Εργαλείο» Συλλογής Δεδομένων.	56
4.6 Ανάλυση και Επεξεργασία Αποτελεσμάτων.	57
4.6.1 Ανάλυση Δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Η διαδικασία της έρευνας.	57
4.6.2 Ανάλυση βασικών απαντήσεων του δείγματος.	62
«Ανταμοιβή».	62
«Έπαινος».	70
Κεφάλαιο 5.	93
5.1 Συμπεράσματα.	93
5.2 Συζήτηση Αποτελεσμάτων.	96
5.3 Επίλογος.	97
5.4 Προτάσεις.	98
Παράρτημα.	103
Αναφορές.	114

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος.	57
Πίνακας 2. Συχνότητα χρήσης "ανταμοιβής" στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.	62
Πίνακας 3. Παιδιά στα οποία απευθύνετε συχνότερα η ανταμοιβή	63
Πίνακας 4. Τομείς στους οποίους επικεντρώνεται η ανταμοιβή που αποδίδεται από τις παιδαγωγούς.....	66
Πίνακας 5. Τρόπος και συχνότητας απόδοσης ανταμοιβής σε ένα παιδί για την ενίσχυση και την επιβράβευση της συμπεριφοράς.....	67
Πίνακας 6. Αποτελεσματικότητα ανταμοιβής στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	69
Πίνακας 7. Συχνότητα χρήσης του επαίνου στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.	70
Πίνακας 8. Παιδιά στα οποία απευθύνεται συχνότερα ο έπαινος.....	71
Πίνακας 9. Τομέας που επικεντρώνεται ο έπαινος.	74
Πίνακας 10. Τρόπος και συχνότητα απόδοσης επαίνου σε ένα παιδί που φτιάχνει μία ζωγραφιά.....	76
Πίνακας 11. Ένα παιδί ασχολείται με ένα δύσκολο παζλ. Παρατηρείτε ότι αρχίζει να δυσκολεύεται και αποθαρρύνεται. Οι παιδαγωγοί αποδίδουν έπαινο;	77
Πίνακας 12. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης).....	78
Πίνακας 13. Αποτελεσματικότητα επαίνου στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	79
Πίνακας 14. Κατηγορίες απόδοσης ανταμοιβής και συχνότητα αυτών.....	79
Πίνακας 15. Κατηγορίες απόδοσης επαίνου και συχνότητα αυτών.....	82
Πίνακας 16. Συχνότητα στους παρακάτω τρόπους θετικής ενίσχυσης που αποδίδουν οι παιδαγωγοί γενικότερα κατά τη διάρκεια της ημέρας μέσα στην τάξη.....	84
Πίνακας 17. Αποτελεσματικότερο κατά την γνώμη των παιδαγωγών	86
Πίνακας 18. Απόδοση επαίνων των παιδαγωγών προς τον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας (Δηλαδή «Μπράβο μου», «Τα κατάφερα», «Χειρονομία νίκης»)	88
Πίνακας 19. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης).....	89
Πίνακας 20. Απόδοση ανταμοιβών των παιδαγωγών προς τον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας (Γλύκισμα/ αγορά υλικού αγαθού π.χ. παπούτσια/ βόλτα/ αγαπημένη δραστηριότητα/ επιπλέον ξεκούραση).	90
Πίνακας 21. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης).....	91

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο δείγματος.	58
Γράφημα 2. Ηλικία δείγματος.	59
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση.	59
Γράφημα 4. Ύπαρξη παιδιών δείγματος.	60
Γράφημα 5. Εκπαιδευτικό επίπεδο δείγματος.	60
Γράφημα 7. Φορέας εργασίας δείγματος.	61
Γράφημα 6. Έτη εργασίας δείγματος.	61
Γράφημα 8. Είδος εκπαιδευτικού ιδρύματος.	62
Γράφημα 9. Συχνότητα χρήσης "ανταμοιβής" στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.	63
Γράφημα 10. Παιδιά στα οποία απευθύνετε συχνότερα η ανταμοιβή.	65
Γράφημα 11. Τομείς στους οποίους επικεντρώνεται η ανταμοιβή που αποδίδεται από τις παιδαγωγούς.	66
Γράφημα 12. Τρόπος και συχνότητα απόδοσης ανταμοιβής σε ένα παιδί για την ενίσχυση και την επιβράβευση της συμπεριφοράς.	69
Γράφημα 13. Αποτελεσματικότητα ανταμοιβής στην εκπαιδευτική διαδικασία.	70
Γράφημα 14. Συχνότητα χρήσης του επαίνου στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.	71
Γράφημα 15. Παιδιά στα οποία απευθύνεται συχνότερα ο έπαινος.	72
Γράφημα 16. Τομέας που επικεντρώνεται ο έπαινος.	74
Γράφημα 17. Τρόπος και συχνότητα απόδοσης επαίνου σε ένα παιδί που φτιάχνει μία ζωγραφιά.	76
Γράφημα 18. Ένα παιδί ασχολείται με ένα δύσκολο παζλ. Παρατηρείτε ότι αρχίζει να δυσκολεύεται και αποθαρρύνεται. Οι παιδαγωγοί αποδίδουν έπαινο;	77
Γράφημα 19. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης).	78
Γράφημα 20. Αποτελεσματικότητα επαίνου στην εκπαιδευτική διαδικασία.	79
Γράφημα 21. Κατηγορίες απόδοσης ανταμοιβής και συχνότητα αυτών.	81
Γράφημα 22. Κατηγορίες απόδοσης επαίνου και συχνότητα αυτών.	83
Γράφημα 23. Συχνότητα στους παρακάτω τρόπους θετικής ενίσχυσης που αποδίδουν οι παιδαγωγοί γενικότερα κατά τη διάρκεια της ημέρας μέσα στην τάξη.	86
Γράφημα 24. Αποτελεσματικότερο κατά την γνώμη των παιδαγωγών.	88

Γράφημα 25. Απόδοση επαίνων των παιδαγωγών προς τον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας (Δηλαδή.....	89
Γράφημα 26. Συχνότητα σε περίπτωση θετικής απάντησης).....	90
Γράφημα 27. Απόδοση ανταμοιβών των παιδαγωγών προς τον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας (Γλύκισμα/ αγορά υλικού αγαθού π.χ. παπούτσια/ βόλτα/ αγαπημένη δραστηριότητα/ επιπλέον ξεκούραση).....	91
Γράφημα 28. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης).....	92

Πρόλογος

Η θετική διαπαιδαγώγηση αφορά την ανάπτυξη της αίσθησης ευημερίας και κοινωνικής ευθύνης του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί χώροι είναι αυτοί που μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά τις πρώτες αξίες. Σε αυτό το περιβάλλον θα τεθούν οι βάσεις για την ανάπτυξη και την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών, παράλληλα με το οικογενειακό.

Είναι σημαντικό, πριν από οποιαδήποτε συζήτηση σχετικά με την τροποποίηση των συμπεριφορών, να γίνει διάκριση μεταξύ του επαίνου και της θετικής ενίσχυσης στο πλαίσιο της θετικής διαπαιδαγώγησης. Η θετική ενίσχυση είναι μια μέθοδος αναγνώρισης για τα παιδιά, σχετικά με το ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και κατάλληλη και ποια όχι. Η θετική ενίσχυση βασίζεται στη συμπεριφοριστική θεωρία σύμφωνα με την οποία, οποιαδήποτε συμπεριφορά ακολουθείται από ευχάριστο ερέθισμα είναι πιθανό να επαναληφθεί. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνεται η επανάληψη της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Ο έπαινος είναι μία από τις πολλές μορφές θετικής ενίσχυσης, αλλά θεωρείται η καλύτερη επιλογή και η πιο σωστή παιδαγωγικά. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν συχνά τον έπαινο ως μέρος της θετικής ενίσχυσης. Όταν ένα παιδί εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά, είτε τυχαία είτε εκ προθέσεως, μια θετική απόκριση από έναν ενήλικα χρησιμεύει ως σήμα στο παιδί, υποδεικνύοντας ότι η συμπεριφορά που εκδηλώνεται είναι διαφορετική από άλλες συμπεριφορές.

Κεφάλαιο 1. Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού.

Η ανάπτυξη είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις αλλαγές στη σωματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και την ικανότητά του να αποκτά τις συμπεριφορές, σκέψεις, συναισθηματικές, κοινωνικές επικοινωνιακές δεξιότητες που χρειάζεται για τη ζωή. Όλες αυτές οι περιοχές συνδέονται, και κάθε μία εξαρτάται και επηρεάζει τις άλλες. Στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του, ο εγκέφαλος του παιδιού αναπτύσσεται όλο και πιο γρήγορα από οποιαδήποτε άλλη στιγμή της ζωής του. Οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού, οι σχέσεις του και τα πράγματα που βλέπει, ακούει, αγγίζει, μυρίζει και δοκιμάζει, τονώνουν τον εγκέφαλό του, δημιουργώντας εκατομμύρια συνδέσεις. Έτσι, τίθενται τα θεμέλια της μάθησης, της υγείας και της συμπεριφοράς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

1.1 Βρεφική ηλικία.

«Η βρεφική ηλικία ξεκινά από την γέννηση του παιδιού και εκτείνεται μέχρι την ολοκλήρωση των δύο ετών. Σε αυτή την περίοδο, το παιδί παρουσιάζει σημαντική και γρήγορη σωματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Η αναπτυξιακή αυτή περίοδος, θεωρείται μια σημαντική, ίσως η πιο σημαντική, περίοδος της ανθρώπινης ανάπτυξης, με την έννοια ότι το σχεδόν παντελώς αδύναμο πλάσμα στον τοκετό, μετά από δύο χρόνια, γίνεται ένας σχετικά ανεξάρτητος και 'σκεπτόμενος' άνθρωπος» (Berk, 2016).

Η διανοητική ανάπτυξη του παιδιού γίνεται σε τέσσερα στάδια: στην περίοδο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης, στην περίοδο της προ-συλλογιστικής σκέψης που χωρίζεται στο στάδιο της προ-εννοιακής και διαισθητικής σκέψης και στην περίοδο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών.

Η περίοδος της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης υπάρχει στα βρέφη, τα οποία η σκέψη τους βασίζεται αποκλειστικά σε αισθητήριες δραστηριότητες, οι οποίες επαναλαμβάνονται συχνά κινητικά. Αργότερα, τα δεδομένα που αποτελούν τη σκέψη γίνονται πιο σύνθετα και πολύπλοκα. Πιο συγκεκριμένα:

α) 1ος μήνας: άσκηση αντανάκλαστικών.

β) 2ος και 3ος μήνας: Το βρέφος αρχίζει να αναπαράγει τυχαίες κινήσεις λόγω του ότι αρχίζει να διαμορφώνει πρότυπα συμπεριφοράς.

γ) 4ος-6ος μήνας: Η σχέση με το περιβάλλον αναπτύσσεται και το βρέφος επαναλαμβάνει κινήσεις σκόπιμα.

δ) 7ος-10ος μήνας: Παρατηρείται σκόπιμος συντονισμός ανακυκλωτικών ενεργειών, προς επίλυση προβλημάτων.

ε) 11ος-18ος μήνας: Το βρέφος εμφανίζει ποικίλες αντιδράσεις προς το ίδιο αντικείμενο και έχει ξεχωρίσει σκοπούς και μέσα.

στ) 19ος-24ος μήνας: Το βρέφος δε δρα πλέον με τη μέθοδο της δοκιμής και πλάνης, αλλά παρουσιάζει στοιχειώδη ικανότητα εσωτερικής αναπαράστασης και πειραματισμού. Πρόκειται για την κορυφαία στιγμή της αισθησιοκινητικής σκέψης, δηλαδή τη στιγμή κατά την οποία εκτελούνται κινητικές πράξεις στο νου και φανερώνονται μέσα από τη δράση στο περιβάλλον» (Κοσμόπουλος, 1990).

Συγκεκριμένα στον 14ο μήνα περίπου, το βρέφος κατακτά μια πολλή σημαντική δεξιότητα, αυτή της βάδισης. Αυτή η απομάκρυνση από πρόσωπα και πράγματα με τη δική του πρωτοβουλία, αποτελεί αφετηρία για την πορεία του προς την ανεξαρτητοποίηση. Η αυτόνομη μετακίνηση του παιδιού στο χώρο, του δίνει την δυνατότητα να ικανοποιήσει την περιέργειά του, να εξερευνήσει τον περιβάλλοντα χώρο και να μάθει, προάγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη νοητική του ανάπτυξη.

Πριν ακόμα ολοκληρώσει το δεύτερο έτος της ζωής του, το βρέφος έχει διανύσει μια τεράστια απόσταση όσον αφορά την ανάπτυξη των νοητικών του ικανοτήτων. Με ενδιάμεσο «σταθμό» τη μονιμότητα του αντικειμένου, δηλαδή τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται ότι ένα αντικείμενο υπάρχει, ακόμα και όταν δεν είναι άμεσα αντιληπτό στο οπτικό του πεδίο, το βρέφος κατακτά τη δυνατότητα να σχηματίζει και να χρησιμοποιεί σύμβολα, τα οποία αντιπροσωπεύουν στο μυαλό του την εξωτερική πραγματικότητα.

Η συμβολική λειτουργία, επίσης, καθιστά ικανό το βρέφος να σκέπτεται χωρίς να υπάρχει η ανάγκη της φυσικής παρουσίας προσώπων, πραγμάτων ή καταστάσεων. Αυτή η ικανότητα θα φτάσει σε κορύφωση, όταν με την κατάκτηση της γλώσσας, το παιδί θα είναι σε θέση να αναπαριστά εσωτερικά την εξωτερική πραγματικότητα με λέξεις, οι οποίες

μπορεί να μην έχουν καμία φυσική ομοιότητα με το αντικείμενο που συμβολίζουν.

Γύρω στον 11ο μήνα (κατά μέσο όρο) το βρέφος εκφωνεί την πρώτη λέξη με πραγματικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Από το σημείο αυτό και μετά, η πρόοδος είναι ραγδαία: Εμφανίζεται πρώτα ο συγκριτικός λόγος (μεμονωμένες λέξεις που έχουν, ωστόσο, περιεχόμενο πλήρους πρότασης: π.χ. «Γάλα» = «Θέλω να πιω γάλα») και κατόπιν, προς το τέλος του 2ου έτους, ο τηλεγραφικός λόγος που συνίσταται στη χρήση ελλιπών προτάσεων (από τις οποίες λείπουν ορισμένα στοιχεία: π.χ. «Παίζω σκυλάκι» = «Τώρα παίζω με το σκυλάκι μας») (Παρασκευόπουλος, 1985).

1.2 Νηπιακή Ηλικία.

«Η νηπιακή ηλικία ξεκινά από το δεύτερο έτος του παιδιού και φτάνει μέχρι τα έξι χρόνια του. Σε αυτή την περίοδο το παιδί κατακτά δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και προσπαθεί να γίνει αυτόνομο και αύταρκες. Οι αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού και οι κατακτήσεις του, στη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου, είναι ίσως ακόμη πιο σημαντικές: Το παιδί κινείται άνετα στο χώρο του, σκέπτεται «πρωτόγονα» μεν, λογικά δε. Αποκτά φίλους, ρυθμίζει και ελέγχει καλύτερα το συναίσθημά του, επικοινωνεί γλωσσικά με το περιβάλλον του και, στο τέλος της περιόδου αυτής, έχει όλα τα χαρακτηριστικά που θα του επιτρέψουν να ξεκινήσει το σχολείο» (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ολοκληρώνοντας τη βρεφική ηλικία και περνώντας στη νηπιακή, «το παιδί πνευματικά, αρχίζει να παρουσιάζει τη συμβολική λειτουργία. Μέσω αυτής της λειτουργίας, το παιδί γίνεται ικανό να παράγει εσωτερικά σύμβολα (πνευματικές εικόνες, λέξεις), τα οποία γι' αυτό αντιπροσωπεύουν αντικείμενα και συμβάντα, ακόμα και την περίοδο που μπορεί να είναι απόντα. Το παιδί, βέβαια, είναι σε θέση να αντιληφθεί τη διαφοροποίηση ανάμεσα στα εσωτερικά σύμβολα, τα σημαίνοντα, και σε αυτά που αντιπροσωπεύουν, τα σημααινόμενα» (Παρασκευόπουλος, 1985).

«Η έναρξη της συμβολικής λειτουργίας γίνεται με τη διαδικασία της ανακλητικής μνήμης και του συμβολικού παιχνιδιού. Με την έναρξη της συμβολικής λειτουργίας,

συμπίπτει χρονικά και η εμφάνιση της γλώσσας, η οποία αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα διαφοροποιημένων σημάτων. Με τη συμβολική λειτουργία, λοιπόν, το παιδί αναπτύσσει σαφώς μία νοητική υπεροχή έναντι του νηπίου, αλλά αυτό δεν συμβαίνει συγκρινόμενο με τον ενήλικα, όπου και παρουσιάζει κάποιες σημαντικές νοητικές ατέλειες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου το παιδί χρησιμοποιεί προέννοιες. Αυτές οι σημασίες, που είναι ατελείς, είναι συγκεκριμένοι, μονομερείς αντιληπτικοί σχηματισμοί και αυθαίρετες γενικεύσεις. Παραδείγματος χάριν, το νήπιο μπορεί, βασιζόμενο σε προσωπικές, τυχαίες, μονομερείς συμπτώσεις, να αποκαλέσει «Ασπρούλη», το όνομα του μικρού σκύλου που έχουν στο σπίτι τους, κάθε άλλο σκύλο, ακόμη και κάθε άλλο μικρόσωμο ζώο (γάτα, κουνέλι).» (Παρασκευόπουλος, 1985). Αυτός είναι και ο λόγος που η σκέψη του νηπίου παρουσιάζει ασυνέπεια, γιατί υπάρχει έλλειψη επαρκώς οργανωμένων λογικών κατηγοριών, π.χ. αυτοί είναι κεφτέδες, δεν είναι μπριζόλες, είναι κρέας (Παρασκευόπουλος, 1985).

«Η αντίληψη και η ερμηνεία αντικειμένων γίνεται από το παιδί με βάση αποκλειστικά τη δική του, προσωπική οπτική. Κέντρο του κόσμου του είναι ο εαυτός του και δεν αντιλαμβάνεται ότι η δική του άποψη των πραγμάτων, είναι απλώς μία πιθανή άποψη, αλλά πιστεύει ότι πρέπει να είναι η μόνη άποψη. Δεν μιλάμε για εγωισμό, αλλά μία τάση του νηπίου που ασυνείδητα μεταφράζει τα πάντα βασιζόμενο στα δικά του, προσωπικά βιώματα» (Παρασκευόπουλος, 1985).

Στο στάδιο της διαισθητικής σκέψης (4-7 χρόνων), το παιδί λειτουργεί απέναντι στα προβλήματα του με τη διαίσθηση και όχι με τη λογική. Σε αυτό το στάδιο αρχίζει και η κοινωνικοποίηση του παιδιού, αφού αρχίζει η επαφή του με τα άλλα παιδιά, και μέσω του παιχνιδιού η σκέψη του διαμορφώνεται και γίνεται πιο κοινοτική. Ο εγωκεντρισμός του σταματά και αρχίζει να αντιλαμβάνεται πως η αντίληψη του και η σκέψη του πρέπει να τροποποιηθούν για να έχουν γενική αποδοχή και κύρος. Κατά συνέπεια οι νοητικές του πράξεις γίνονται πιο εύκαμπτες και πιο συντονισμένες με τη πίεση του περιβάλλοντος που του ασκείται.

«Οι κύριες νοητικές ικανότητες που αποκτά το παιδί σε αυτή την ηλικία είναι οι εξής:
-Η ικανότητα σχηματισμού λογικών κατηγοριών, η ικανότητα για αριθμητικές έννοιες και η ικανότητα διάκρισης σχέσεων.

-Η ικανότητα να ταξινομεί πάνω στη βάση κάποιων κοινών χαρακτηριστικών.

-Η ικανότητα να παραβλέπει μερικά εξωτερικά στοιχεία των πραγμάτων και να συλλαμβάνει την έννοια της ποσότητας και της αριθμητικής τάξης ή σχέσης.

-Τέλος, το παιδί μπορεί τώρα να διακρίνει σχέσεις ομοιότητας ή διαφοράς. Το πιο εντυπωσιακό χαρακτηριστικό της διαισθητικής σκέψης είναι η αποτυχία να αναπτύξει τη διατήρηση των αντικειμένων, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του παιδιού να συνειδητοποιεί πως ο αριθμός, το μήκος, η ουσία και η έκταση παραμένουν σταθερές, έστω κι αν τα αντικείμενα παρουσιάζονται με άλλη οπτική» (Κοσμόπουλος, 1990).

Σύμφωνα με τον Erikson, τα στάδια της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού είναι:

α) Εμπιστοσύνη-Δυσπιστία

Το παιδί της βρεφικής ηλικίας είναι εντελώς εξαρτημένο από τη στάση και τη συμπεριφορά του περιβάλλοντος και μάλιστα της μητέρας. Το παιδί είναι όλο ανάγκες και από την αντιμετώπιση του περιβάλλοντος και την ανταπόκριση του στις εκκλήσεις του για ασφάλεια και αγάπη εξαρτάται η απόκτηση του συναισθήματος της εμπιστοσύνης (προς εαυτόν και προς το περιβάλλον) ή δυσπιστίας. Η εξέλιξη του εξαρτάται από την απόκτηση του βασικού αυτού συναισθήματος της εμπιστοσύνης.

β) Αυτονομία-Αμφιβολία

Το παιδί είναι δύο και πλέον χρόνων (ομιλία-κίνηση-έλεγχος σφιγκτήρων-ανάδυση του Εγώ). Η στάση των γονέων προς αυτό θα εμπνεύσει στο παιδί την αυτονομία ή το συναίσθημα της αμφιβολίας (προς τον εαυτό) και της δειλίας ή ντροπής.

γ) Πρωτοβουλία-Ενοχή

3-6 χρόνων. Από τη στάση του περιβάλλοντος προς την εκούσια αναζήτηση από το παιδί του παιχνιδιού και της ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης της φαντασίας του, εξαρτάται η απόκτηση των συναισθημάτων της πρωτοβουλίας ή, αντίθετα, της ενοχής και των τύψεων, ακόμα και για αυτή την ύπαρξη του (Κοσμόπουλος, 1990).

Η νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται από τρία γνωρίσματα: το τέλος της ψυχοβιολογικής διαδικασίας του αποθηλασμού, τη κατάκτηση του λόγου και το αυτοδύναμο βάδισμα σε όρθια θέση. Το τελευταίο γνώρισμα, βέβαια, δεν αποτελεί χαρακτηριστικό της διαδικασίας

ωρίμανσης που διέπει το παιδί, αλλά είναι μία μιμητική διαδικασία που το παιδί αναπτύσσει παρατηρώντας τους ενήλικους (Κοσμόπουλος, 1990). Πολύ σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται στη νηπιακή ηλικία η διαφοροποίηση του ρόλου του φύλου και ο παιδικός ερωτισμός.

Ξεκινώντας από την παιδική ηλικία, κατά την διάρκεια της οποίας θέτονται οι πρώτες βάσεις για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και του χαρακτήρα, ο Freud ανέπτυξε τη θεωρία της ψυχοσεξουαλικής εξέλιξης και τη θεωρία της libido. Χωρίζοντας την ανάπτυξη της προσωπικότητας σε στάδια, συνέδεσε το κάθε στάδιο με μία ερωτογενή ζώνη του σώματος στην οποία η libido ικανοποιείται. Τα στάδια αυτό από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία είναι τα εξής:

1. Το στάδιο του στόματος. Αφορά την ηλικία μεταξύ γέννησης και 18 μηνών. Το στόμα αποτελεί την πηγή ερεθισμού και ευχαρίστησης του βρέφους και εκπληρώνει τις βασικές του λειτουργίες.
2. Το στάδιο του πρωκτού. Αφορά την ηλικία μεταξύ 18 μηνών και τριών ετών. Επίκεντρο των δύο βασικών λειτουργιών, που προαναφέραμε, είναι σε αυτό το στάδιο ο πρωκτός.
3. Το στάδιο του φαλλού. Αφορά την ηλικία μεταξύ τρεισήμισι ετών και έξι ετών. Ο πρωκτός αντικαθιστάται από τον φαλλό ως κεντρική περιοχή ψυχικής έντασης και ευχαρίστησης. Είναι πολύ σημαντικό στοιχείο ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία αναγνωρίζουν μόνο το αρσενικό γεννητικό όργανο. Για αυτά τα θηλυκά είναι απλώς τα άτομα που δεν το έχουν. Αυτό το στάδιο είναι καθοριστικό για την μετέπειτα προσωπικότητα του παιδιού. Εδώ το παιδί εμφανίζει συναισθήματα ενοχής και άγχους λόγω συμπλεγμάτων (Οιδιπόδειο σύμπλεγμα και σύμπλεγμα της Ηλέκτρας), την αγάπη δηλαδή για το γονέα του αντίθετου φύλου και τον ανταγωνισμό με τον γονέα του ίδιου φύλου. Η ικανότητα που θα αναπτύξει το παιδί ώστε να μπορέσει ή όχι να αποτρέψει αυτά τα συναισθήματα προς το γονέα του αντίθετου φύλου θα καθορίσει το κατά πόσο η εξέλιξη της προσωπικότητας του θα είναι υγιής.
4. Το στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας. Αφορά την ηλικία μεταξύ έξι ετών και την αρχή της εφηβείας. Εδώ έχουμε αδράνεια της σεξουαλικής ενέργειας η οποία διοχετεύεται μέσω άλλων δραστηριοτήτων.

5. Το γενετήσιο στάδιο. Αφορά την εφηβεία από την αρχή μέχρι το τέλος της. Σε αυτό το στάδιο έχουμε την κορύφωση της σεξουαλικής ενέργειας και την αναζήτηση σεξουαλικού συντρόφου για την εκτόνωση της (Μαλικιώζη- Λοϊζου, 1998).

Αυτά τα στάδια, σε συνδυασμό με τις καταστάσεις που θα είναι απόρροια τους, δημιουργούν δύο βασικές λειτουργίες οι οποίες αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη της προσωπικότητας, την καθήλωση και την παλινδρόμηση. Η καθήλωση είναι η προσκόλληση σε ένα στάδιο και η αδυναμία μετάβασης στο επόμενο. Αυτό προέρχεται συνήθως από το άγχος που δημιουργούν οι μεταβάσεις και η καθήλωση στο στάδιο είναι ένας τρόπος για το παιδί να το αποφύγει. Η παλινδρόμηση προέρχεται πάλι από άγχος, το άγχος που προκαλεί στο παιδί το στάδιο που βρίσκεται σε εξέλιξη και το οδηγεί στα προηγούμενα στάδια για να το αποφύγει (Μαλικιώζη- Λοϊζου, 1998).

Ο Freud, εκτός από τις θεωρίες που εξετάσαμε παραπάνω, ανέπτυξε και μία άλλη θεωρία σχετική με την κατανόηση της ανθρώπινης προσωπικότητας και οριοθέτησε τρία επίπεδα συνείδησης: το ασυνείδητο, το προσυνειδητό και το συνειδητό. Το ασυνείδητο αποτελεί το μέρος του ψυχισμού που περικλείει γεγονότα, επιθυμίες καθώς και βασικές ορμές που ο άνθρωπος έχει απωθήσει από την συνείδηση του. Το προσυνειδητό αποτελεί το στάδιο όπου ο άνθρωπος επεξεργάζεται τα παραπάνω για να αποφασίσει αν θα έχει επίγνωση για αυτά ή όχι. Το συνειδητό είναι το μέρος που περικλείει αυτά τα οποία ο άνθρωπος έχει επίγνωση (Μαλικιώζη- Λοϊζου, 1998).

Κατά την εξέλιξη της θεωρίας του ο Freud μετέβαλλε τα τρία αυτά στάδια σε Εκείνο, Εγώ και Υπερεγώ. Η σχέση που έχουν αυτά τα τρία επίπεδα ανάμεσα τους έχει άμεση σχέση με το πώς είναι κατανοημένη η libido σε αυτά. Το Εκείνο είναι το ασυνείδητο μέρος και λειτουργεί βάση δύο βασικών αρχών: της ευχαρίστησης και της καταστροφής. Αν αυτά τα δύο συνδυάζονται ιδανικά ασκούν τέτοια αλληλεπίδραση το ένα στο άλλο που καταπραΰνουν τις βασικές γενετήσιες ορμές και οδηγούν σε μία ομαλή και φυσιολογική ζωή. Στην αντίθετη περίπτωση ο άνθρωπος οδηγείται σε μία καταστρεπτική συμπεριφορά αφού η μία αρχή επικρατεί πάνω στην άλλη. Το Εγώ αναπτύσσεται μετά την γέννηση του ανθρώπου, αντίθετα από το Εκείνο που υπάρχει κατά την γέννηση του. Λειτουργεί μέσα στα πλαίσια της πραγματικότητας και τιθασεύει τις απαιτήσεις του Εκείνου με τα όρια που αυτό

επιβάλλει. Με λογική σκέψη επιλύει τα προβλήματα και αναβάλλει την ευχαρίστηση σε κάποιες περιπτώσεις για στιγμές που οι συνθήκες θα είναι ανάλογες με τις πραγματικές. Το Υπερεγώ είναι το πλαίσιο που περικλείει όλες τις κοινωνικές και ηθικές αξίες. Αρχίζει μετά τα τέσσερα χρόνια του παιδιού και αναπτύσσεται μέσα από τις αξίες και τα ιδανικά που οι γονείς μεταδίδουν ή επιβάλλουν στο παιδί. Αυτά τα τρία στάδια αποτελούν αλυσίδα με στενή επίδραση του ενός πάνω στο άλλο. Αν αυτή η αλυσίδα διασπαστεί τότε έχουμε προβλήματα προσαρμογής και δυσλειτουργίας ενώ στην αντίθετη περίπτωση υπάρχει προσαρμοστικότητα και φυσιολογική λειτουργία (Μαλικιώζη- Λοϊζου, 1998).

1.3 Η εξέλιξη του Συναισθήματος - Παράγοντες διαμόρφωσης της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού στη βρεφική και νηπιακή ηλικία.

«Το βρέφος αρχίζει σχετικά νωρίς να επικοινωνεί με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Ήδη από τα τέλη του 2ου μήνα εμφανίζεται το κοινωνικό χαμόγελο του βρέφους προς τα οικεία πρόσωπα. Μέχρι το τέλος του 2ου έτους το παιδί αρχίζει να παίρνει υπόψη του στο παιχνίδι την παρουσία άλλου/ων παιδιού/ών, χωρίς ωστόσο, να εμπλέκεται σε κοινές δραστηριότητες (παράλληλο παιχνίδι)» (Carvey, 1990).

Σπουδαία κατάκτηση σε αυτόν τον τομέα, αποτελεί η ανάπτυξη ενός ισχυρού συναισθηματικού δεσμού που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδιού και της μητέρας/φροντιστή, ο οποίος ονομάζεται δεσμός προσκόλλησης. Μέσα από ένα εύρος συμπεριφορών, όπως βλεμματική επαφή, σωματική επαφή, χαμόγελο, «γάντζωμα» ή/και κλάμα, μορφές συμπεριφοράς επιτυγχάνει και διατηρεί εγγύτητα προς το πρόσωπο με το οποίο έχει την προσκόλληση. Χαρακτηριστικά σημεία προσκόλλησης αποτελούν στιγμές που το βρέφος είτε χαίρεται να είναι κοντά σε κάποιο πρόσωπο, είτε αναστατώνεται από την απουσία του αλλά δείχνει τη χαρά του όταν εκείνο επανεμφανίζεται, είτε φοβάται και διαμαρτύρεται με την παρουσία ξένων προσώπων στο περιβάλλον του.

Στην αρχή, η προσκόλληση είναι μονοπροσωπική και αργότερα (2ο έτος) γίνεται πολυπροσωπική, δηλαδή, αδέρφια, παππούδες, νηπιαγωγούς ή άλλα οικεία πρόσωπα από τον κοινωνικό περίγυρο. Ως προς το είδος, την ποιότητά της, σύμφωνα με την έρευνα της M.

Ainsworth, η προσκόλληση διακρίνεται, σε ασφαλή και σε ανασφαλή. Ασφαλής λέγεται η προσκόλληση όταν το βρέφος επιδιώκει να είναι κοντά στη μητέρα του, διαμαρτύρεται όταν εκείνη εξαφανίζεται από το οπτικό του πεδίο και ικανοποιείται και χαμογελάει (χαμογελάει, πηγαίνει κοντά της) όταν εκείνη επανεμφανίζεται. Αντίθετα, το παιδί με ανασφαλή προσκόλληση δεν ικανοποιείται με την επανεμφάνιση της μητέρας και, είτε δείχνει απόμακρο (τύπος αποφυγής) είτε άλλοτε αρνείται την επαφή και άλλοτε την επιδιώκει με έντονο τρόπο (τύπος αντίστασης/αμφιβολίας).

Μητέρες οι οποίες δεν έχουν ένα σταθερό πρόγραμμα στη φροντίδα των παιδιών τους και αναπτύσσουν μαζί τους περιορισμένες διαπροσωπικές σχέσεις είναι πιθανό, τα συγκεκριμένα παιδιά, να αναπτύξουν ανασφαλή προσκόλληση, με αρνητικές συνέπειες στις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις. Η ύπαρξη ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε ψυχοπνευματικά ερεθίσματα είναι πολύ σημαντικό για τη νοητική ανάπτυξη του βρέφους. Σημαντικότερη, είναι η ποιότητα των σχέσεων γονέων – παιδιού και για αυτό οφείλουν οι γονείς να ικανοποιούν τις συναισθηματικές του ανάγκες του παιδιού τους, να το σέβονται, να το αποδέχονται όπως ακριβώς είναι και να το φροντίζουν. Για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια της αμερικανίδας ερευνήτριας Helen Bee, «για το βρέφος, η αγάπη (των γονέων του) είναι σημαντικότερη από τα παιχνίδια» (που το παιδί έχει στη διάθεσή του).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των νηπίων εμφανίζουν, εξίσου, αξιοσημείωτες αλλαγές, ποσοτικές και ποιοτικές. Μετά το δεύτερο έτος, η προσκόλληση της έχει γίνει ήδη πολυπροσωπική, πράγμα που σημαίνει ότι επεκτείνεται σε πρόσωπα πέραν του οικογενειακού κύκλου. Έτσι, το νήπιο προσκολλάται τόσο σε άλλους ενήλικες, όπως παιδαγωγός, όσο και σε συνομηλίκους του, σηματοδοτώντας τις πρώτες φιλίες, που αν και είναι πολλές στον αριθμό, είναι αρκετά εύθραυστες και ασταθείς, με αποτέλεσμα να αλλάζουν φίλους με ευκολία.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό, ότι η βρεφική και η νηπιακή ηλικία είναι μια σημαντική περίοδος για τη γλωσσική, τη νοητική, τη γνωστική, όσο και για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι γονείς οφείλουν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον, όχι μόνο συναισθηματικά θερμού αλλά και πλούσιου σε ερεθίσματα, διευρύνει τις δυνατότητες του παιδιού και αναπτύσσει τις νοητικές του ικανότητες. Η συχνή

συναμιλία με το παιδί, η άμεση ανταπόκριση στις ερωτήσεις του, η ανάγνωση παραμυθιών/ιστοριών και η παροχή παιχνιδιών είναι ορισμένα από τα πράγματα που οι γονείς μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους.

Η θεωρητική προοπτική που λαμβάνεται προς την συναισθηματική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία είναι ένας συνδυασμός λειτουργικής θεωρίας και θεωρίας δυναμικών συστημάτων. Οι συναντήσεις ενός παιδιού με το περιβάλλον μπορούν να θεωρηθούν δυναμικές συναλλαγές που περιλαμβάνουν πολλαπλές συναισθηματικές συνιστώσες (παραδείγματος χάριν, εκφραστική συμπεριφορά, φυσιολογική διαμόρφωση, τους στόχους και τα κίνητρα, τα κοινωνικά και φυσικά πλαίσια, τις εκτιμήσεις και το βιωματικό συναίσθημα) που αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, καθώς το παιδί ωριμάζει και ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες περιβαλλοντικές αλληλεπιδράσεις. Η συναισθηματική ανάπτυξη αντανακλά την κοινωνική εμπειρία, συμπεριλαμβανομένου του πολιτισμικού πλαισίου (Saarni et al., 2008).

Ένας παραγωγικός τρόπος για την εξέταση της συναισθηματικής λειτουργίας, είναι ο βαθμός στον οποίο εξυπηρετεί τους προσαρμοστικούς και αυτό-αποτελεσματικούς στόχους του ατόμου. Η δομή της συναισθηματικής ικανότητας έχει προταθεί ως σύνολο δεξιοτήτων συμπεριφοράς, γνωστικών και ρυθμιστικών δεξιοτήτων που εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου καθώς το άτομο αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Οι μεμονωμένοι παράγοντες, όπως η γνωστική ανάπτυξη και η ιδιοσυγκρασία, επηρεάζουν πράγματι την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων. Ωστόσο, οι δεξιότητες της συναισθηματικής ικανότητας επηρεάζονται, επίσης, από την προηγούμενη κοινωνική εμπειρία και μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της ιστορίας των σχέσεων ενός ατόμου, καθώς και του συστήματος των πεποιθήσεων και των αξιών στις οποίες ζει το άτομο. Έτσι δημιουργείται ενεργά η συναισθηματική εμπειρία μέσα από τη συνδυασμένη επιρροή των γνωστικών αναπτυξιακών δομών και την κοινωνική έκθεση στο λόγο των συναισθημάτων (Saarni, 2008).

1.4 Συναισθηματικοί δεσμοί Γονιών - Παιδιών. Ο ρόλος της οικογένεια στη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού στη βρεφική και νηπιακή ηλικία.

Σύμφωνα με την Dowling (2003), αρκετοί από τους επαγγελματίες στο χώρο της ψυχικής υγείας, αποδέχονται πως η οικογένεια συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ανεξάρτητα απ' αυτήν την διαπίστωση, οι ειδικοί αρχίζουν όλο και περισσότερο να αναγνωρίζουν πως η οικογένεια αποτελεί ανοιχτό σύστημα.

Ο γονεϊκός ρόλος, έκτος από τη γέννηση και τη φροντίδα των παιδιών, αποτελείται από άλλες συνιστώσες όπως, η καλλιέργεια κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις της ζωής του. Οι γονείς είναι απαραίτητο, εκτός των άλλων, να καλλιεργήσουν στο παιδί βασικές προτιμήσεις και αποστροφές, τρόπους συμπεριφοράς, καλές εσωτερικές διαθέσεις απέναντι σε πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις.

Εξέχουσα θέση στη ζωή του παιδιού κατέχει η στάση των γονέων. Η καλύτερη διδασκαλία για τα παιδιά είναι το ίδιο το παράδειγμα των γονιών τους και όχι τα λόγια, και οι διδαχές τους. Οι γονείς είναι οι «Σημαντικοί άλλοι», οι οποίοι φροντίζουν για τη διανοητική, κοινωνική, καλαισθητική, επαγγελματική, εθνική, πολιτική και ανθρωπιστική αγωγή του παιδιού. Δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα, καθώς και τις κατάλληλες συνθήκες, για την ομαλή σωματική ανάπτυξη και τη διατήρηση προαγωγή της ψυχοσωματικής τους υγείας.

«Οι γονείς, κυρίως, διαμορφώνουν μια ορθή βιοθεωρία, που θα περιλαμβάνει ένα σύνολο αξιών, που να δίνουν γνώμονες σκέψεων και πράξεων, που να μπορούν να εφαρμοστούν σ' όλες τις σφαίρες και εκδηλώσεις του ανθρώπου, και ιδίως σ' αυτές που σχετίζονται με την ηθική, την εθνική και την κοινωνική του ζωή. Οι γονείς οφείλουν να μεριμνούν συνειδητά και συστηματικά για όλα τα παραπάνω» (Παρασκευόπουλος, 1985).

Χρειάζεται, ακόμη, να φροντίσουν για την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού τους. Να δημιουργήσουν μια ευχάριστη οικογενειακή ατμόσφαιρα και να εξασφαλίσουν στο παιδί μια ευτυχημένη παιδική ζωή. Να εμπνεύσουν στο παιδί τους το σεβασμό και την αγάπη, και όχι το φόβο. Να καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη του προς αυτούς, ώστε το

παιδί να τους εξομολογείται τους προβληματισμούς του. Να ενδιαφέρονται για τη σχολική επίδοση και τις άλλες δραστηριότητές του, και αισθάνονται ευχαρίστηση και αποδοχή για την ανάπτυξη και την πρόοδό του. Όταν το παιδί μεγαλώσει, να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τα μελλοντικά σχέδια και τις φιλοδοξίες του, τις επιδόσεις στις σπουδές του, τα ιδιαίτερα διαφέροντα και τα χόμπι του, ενθαρρύνοντάς το, καταλλήλως, για την επιτυχία του. Να συμπεριφέρονται στο παιδί όχι τόσο σαν “παιδί”, αλλά ως υπεύθυνο ή εν μέρει υπεύθυνο άτομο. Να επιτρέπουν και καλλιεργούν στο παιδί ανεξαρτησία σκέψης και δράσης. Να διεγείρουν τον ενθουσιασμό του παιδιού και ενθαρρύνοντας του την επιθυμία για έργα, αλλά και για τη συνεχή καταβολή προσπαθειών. Να φροντίζουν ώστε να καλλιεργούν στο παιδί συνεχώς, ευρύτερους κοινωνικούς ορίζοντες, σεβόμενοι την ατομικότητα του, αποφεύγοντας τις ύβρεις, τους χλευασμούς και την ειρωνεία.

Απαραίτητο θεωρείται να του δείχνουν την αγάπη τους, να το ενθαρρύνουν, να του δείχνουν αμέριστη εμπιστοσύνη και να το αποδέχονται όπως ακριβώς είναι.

Η συναισθηματική ικανότητα περιλαμβάνει τις κάτωθι δεξιότητες:

1. Τη συνειδητοποίηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της πιθανότητας να βιώνει κανείς πολλαπλά συναισθήματα και σε ακόμα πιο ώριμα επίπεδα, να συνειδητοποιήσει ότι δεν μπορεί κανείς να συνειδητοποιήσει τα συναισθήματά του λόγω ασυνείδητης δυναμικής ή επιλεκτικής απροσεξίας.
2. Τις δεξιότητες για τον εντοπισμό και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, που βασίζονται σε καταστάσεις και εκφράσεις που έχουν κάποιο βαθμό συναίνεσης ως προς το συναισθηματικό τους νόημα.
3. Την ικανότητα για emphatic συμμετοχή στις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων.
4. Την ικανότητα στην συνειδητοποίηση ότι η εσωτερική συναισθηματική κατάσταση δεν χρειάζεται να αντιστοιχεί στην εξωτερική έκφραση, τόσο στον εαυτό του όσο και σε άλλους, και σε πιο ώριμα επίπεδα η ικανότητα να κατανοεί κανείς ότι η συναισθηματικά εκφραστική συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να επηρεάσει τον άλλο.
5. Την ικανότητα προσαρμοστικής αντιμετώπισης με συναισθήματα χρησιμοποιώντας στρατηγικές αυτορρύθμισης, που βελτιώνουν την ένταση ή τη χρονική διάρκεια τέτοιων συναισθηματικών καταστάσεων.

6. Τη συνειδητοποίηση ότι η δομή ή η φύση των σχέσεων καθορίζεται εν μέρει τόσο από το βαθμό της συναισθηματικής αμεσότητας, είτε από την γνησιότητα της εκφραστικής εμφάνισης και από το βαθμό αμοιβαιότητας ή συμμετρίας μέσα στη σχέση.

7. Την ικανότητα για συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα (Saarnim 2008).

Η σχέση προσκόλλησης με τους φροντιστές είναι το αρχικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η συναισθηματική ζωή του παιδιού. Εάν οι φροντιστές ανταποκρίνονται στις ανάγκες του βρέφους, το βρέφος έρχεται να εσωτερικεύσει την ιδέα ότι ο κόσμος είναι ασφαλής και ότι άλλοι είναι αξιόπιστοι και ανταποκρίσιμοι. Το βρέφος είναι στη συνέχεια ασφαλές στην προσκόλλησή του στον φροντιστή. Η σχέση φροντιστή-παιδιού καθιερώνει τη βάση για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και θέτει το υπόβαθρο για τις μελλοντικές κοινωνικές σχέσεις. Ένα ασφαλές περιβάλλον αφήνει το παιδί ελεύθερο να εξερευνήσει τον κόσμο και να ασχοληθεί με τους συνομηλίκους του. Αποτελεί την επιβεβαίωση ότι ο κόσμος ανταποκρίνεται, είναι προβλέψιμος και αξιόπιστος και βοηθά στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να αυτό-ρυθμίζεται. Επιπλέον, η ασφάλεια της προσκόλλησης, τόσο στη μητέρα όσο και στον παιδαγωγό, σχετίζεται θετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων και τη ρύθμιση τους (Denham et al., 2003).

Αντίθετα, ένα παιδί που βιώνει τον κόσμο ως απρόβλεπτο, αδιάφορο ή εχθρικό πρέπει να δαπανήσει μια τεράστια ποσότητα ενέργειας για να διαχειριστεί τη συναισθηματική διέγερση. Η ανάρμωση προσκόλλησης συνδέεται με την συναισθηματική και κοινωνική ανικανότητα, ιδιαίτερα στους τομείς της κατανόησης των συναισθημάτων και της ρυθμιζόμενης οργής (Pollack, 2008).

Επιπλέον, οι αντιλήψεις για έναν αδιάφορο ή εχθρικό κοινωνικό κόσμο επηρεάζουν τις επακόλουθες συναισθηματικές αντιδράσεις και τη διαπροσωπική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ένα παιδί που υποφέρει από κακοποίηση μπορεί να αναπτύξει πρωτογενείς συναισθηματικές αντιδράσεις όπως άγχος ή φόβο. Το παιδί μπορεί πάντα να επιδεικνύει επιθετικές ή υποκειμενικές συμπεριφορές ως μέσο αυτοπροστασίας, και τέτοιες συμπεριφορές μπορούν να τοποθετήσουν το παιδί σε κίνδυνο. Οι γνωστικές-συναισθηματικές δομές που σχετίζονται με την κακομεταχείριση μπορούν να προωθήσουν τη συναισθηματική συστολή ή την ιδιότυπη συναισθηματική ανταπόκριση, παρεμβαίνοντας

στην ικανότητα του παιδιού να εμπλακεί επιτυχώς με τους συνομηλίκους (Pollack, 2008). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συναισθηματικής ικανότητας είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία, τέτοια ώστε μια συγκεκριμένη ικανότητα να εκδηλώνεται διαφορετικά σε διαφορετικές ηλικίες. Με τα μικρά παιδιά, η γνώση των συναισθημάτων είναι πιο συγκεκριμένη, με αυξημένη εστίαση στους παρατηρήσιμους παράγοντες. Η έκφραση συναισθημάτων και η συγκίνηση των μικρών παιδιών είναι λιγότερο ανεπτυγμένες και απαιτούν περισσότερη υποστήριξη και ενίσχυση από το κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά προχωρούν στην ικανότητά τους να προσφέρουν αυτο-αναφορές για τα συναισθήματα και να χρησιμοποιούν λέξεις για να εξηγήσουν τις καταστάσεις που σχετίζονται με τις συγκινήσεις. Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, τα συμπεράσματά τους για το τι αισθάνονται οι άλλοι ενσωματώνουν, όχι μόνο ως πληροφορίες κατάστασης, αλλά και πληροφορίες σχετικά με προηγούμενες εμπειρίες. Τα μεγαλύτερα παιδιά είναι, επίσης, πιο ικανά να κατανοήσουν και να εκφράσουν σύνθετα συναισθήματα όπως η υπερηφάνεια, η ντροπή ή η αμηχανία. Οι δεξιότητες της συναισθηματικής ικανότητας δεν αναπτύσσονται μεμονωμένα μεταξύ τους, και η εξέλιξή τους είναι στενά δεμένη με τη γνωστική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων αναπτύσσεται σε αλληλεπίδραση με την επέκταση της συνειδητοποίησης της συναισθηματικής εμπειρίας κάποιου, με την ικανότητά του να συνειδητοποιεί και με την ικανότητα να κατανοεί τις αιτίες των συναισθημάτων και τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Επιπλέον, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν πώς και γιατί οι άνθρωποι δρουν όπως πράττουν, αναπτύσσουν την ικανότητά τους να συνάγουν τι συμβαίνει για τον εαυτό τους συναισθηματικά (Κοσμόπουλος, 1990).

1.5 Συναισθηματικοί Δεσμοί και Πρότυπα Επικοινωνίας.

Η συναισθηματική εξέλιξη, η συμπεριφορά και η κοινωνική προσαρμογή του παιδιού καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις οικογενειακές σχέσεις. Η οπτική, μέσα από την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται πράγματα, πρόσωπα, καταστάσεις και γεγονότα της καθημερινής ζωής, επηρεάζεται από την ποιότητα του οικογενειακού κλίματος και από τις σχέσεις των γονέων με τα μέλη της οικογένειας.

Η προσωπικότητα του παιδιού, επηρεάζεται σε πρωταρχικό στάδιο από τις βαθύτερες συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των δύο γονέων και την ποιότητα της ψυχικής τους ένωσης. Ο “οικογενειακός του αστερισμός” του κάθε παιδιού επηρεάζει βαθιά την συμπεριφορά του, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του για τη ζωή.

Η μάθηση του να ζούμε μαζί με τους άλλους, τόσο στην οικογένεια όσο και στην κοινωνία γενικά, είναι ένα από τα πιο σημαντικά μέρη της ανάπτυξης. Η κοινωνικοποίηση έχει ως στόχο να μάθει στο άτομο να αντεπεξέρχεται στην οικογένεια και την κοινωνία στην οποία ζει. Η πρωτοβάθμια κοινωνικοποίηση είναι αυτή που λαμβάνει χώρα μέσα στην οικογένεια, στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού. Αυτό βοηθά τα παιδιά να μάθουν πώς να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, τι είναι αποδεκτό και τι δεν είναι. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση ξεκινά όταν τα παιδιά έρχονται σε τακτική επαφή με ανθρώπους και χώρους εκτός του σπιτιού τους. Αυτό περιλαμβάνει και το σχολείο, και συνεχίζει καθ 'όλη τη ζωή. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση διδάσκει τα παιδιά πώς να αλληλεπιδράσουν με τους ενήλικες που δεν είναι οικογένεια, πώς να αλληλεπιδράσουν με τους φίλους και τους άλλους, τους κανόνες της κοινωνίας, τι είναι αποδεκτό και τι δεν είναι έξω από το σπίτι.

Η ανάπτυξη των βαθιών συναισθημάτων μεταξύ γονέων ή φροντιστών και των παιδιών τους γίνεται μέσω μιας διαδικασίας προσκόλλησης. Αυτή η προσκόλληση ενισχύεται τους πρώτους μήνες από διάφορα πράγματα, όπως η οσμή της επαφής με το δέρμα και η ακρόαση των φωνών των γονιών. Εάν η περίοδος μετά τη γέννηση διακόπτεται από ασθένεια στη μητέρα ή το μωρό ή χαρακτηρίζεται από πολλούς διαφορετικούς φροντιστές, ένα παιδί μπορεί να έχει δυσκολίες στη διαμόρφωση στενών σχέσεων στη μετέπειτα ζωή. Τα παιδιά μπορούν και προφανώς σχηματίζουν ισχυρούς δεσμούς με ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων, όπως για παράδειγμα οι παππούδες, οι γονείς, τα αδέρφια, οι φίλοι και άλλοι. Η τακτική και συχνή επαφή είναι σημαντική, ακόμη και όταν ένα παιδί έχει μια συνηθισμένη προσήλωση στους γονείς και την οικογένεια, και είναι σημαντικό σε ένα παιδικό σταθμό να επιτρέπεται σε ένα μικρό παιδί να αναπτύξει προσκόλληση σε τουλάχιστον έναν τακτικό φροντιστή. Ένα παιδί που έχει σχηματίσει στενούς δεσμούς με διάφορους σημαντικούς ανθρώπους, θα είναι πολύ πιο ασφαλές από ένα παιδί που δεν το έχει κάνει. Όταν υπάρχει έντονο αίσθημα ασφάλειας σε ένα παιδί, είναι πιθανό να υπάρξει λιγότερο συναισθηματικό

τραύμα που προκαλείται από μελλοντικούς διαχωρισμούς από τους κύριους φροντιστές (Κοσμόπουλος, 1990).

Κεφάλαιο 2. Θετική Διαπαιδαγώγηση.

Η θετική διαπαιδαγώγηση είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού σε όλα τα επίπεδα. Η εφαρμογή της, από την προσχολική περίοδο, θα συμβάλλει στην αποτροπή εκδήλωσης αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων εκ μέρους του παιδιού, με τεχνικές και μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από τον παιδαγωγό όσο και από τους γονείς.

2.1 Βασικές Αρχές – Ορισμός της θετικής διαπαιδαγώγησης.

Οι γονείς υιοθετούν διάφορες μορφές διαπαιδαγώγησης, αλλά η κύρια διάκρισή τους γίνεται σε αρνητικές και θετικές. Η θετική διαπαιδαγώγηση αποτελείται από πρακτικές που εστιάζουν στα θετικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού και στις καλές συμπεριφορές που έχει. Αναδεικνύοντας τα πρώτα και ενισχύοντας τις δεύτερες, το παιδί μαθαίνει πως να συμπεριφέρεται, ενώ παράλληλα νιώθει σίγουρο για τον εαυτό του.

Η θετική διαπαιδαγώγηση παρέχει στο παιδί αυτοπεποίθηση. Μέσω των τεχνικών της, το παιδί κατανοεί ποια στοιχεία είναι τα θετικά του και τα αναπτύσσει ακόμα περισσότερο, αφού επιβραβεύεται γι' αυτά και τα επιτεύγματα του. Η συμβολή της θετικής διαπαιδαγώγησης και των τεχνικών της είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού, γιατί αντίθετα από την αρνητική διαπαιδαγώγηση δεν μαθαίνει απλώς στο παιδί τι να μην κάνει, αλλά τι πρέπει να κάνει και πώς.

Μία βασική τεχνική της θετικής διαπαιδαγώγησης είναι η ενθάρρυνση. Σαν μέθοδος είναι εξαιρετικά απλή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους. Μέσω της ενθάρρυνσης παρέχεται υποστήριξη στο παιδί να επιτύχει αυτά που προσπαθεί να κάνει. Λεκτικά η ενθάρρυνση επιτελείται με προτροπές όπως το «μπράβο», «συνέχισε», «είσαι πολύ καλός σε αυτό που κάνεις» και άλλες φράσεις που το κάνουν να αισθάνεται ότι μπορεί να τα καταφέρει και έτσι ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Τον ίδιο ρόλο μπορούν να παίξουν ένα χαμόγελο, μία ματιά, μία αγκαλιά και όποιος άλλος τρόπος μπορεί να μεταφέρει στο παιδί το μήνυμα ότι αυτό που κάνει αναγνωρίζεται θετικά από το γονέα του.

Έτσι, μέσω της ενθάρρυνσης μαθαίνει τι πρέπει να κάνει και πώς να συμπεριφέρεται και με την πάροδο του χρόνου, αναγνωρίζει και ενισχύει τα θετικά του στοιχεία.

Μία άλλη τεχνική της θετικής διαπαιδαγώγησης είναι η θετική ενίσχυση. Η τεχνική αυτή βασίζεται στο ότι ένα παιδί θα επαναλάβει μία συμπεριφορά που είχε θετικά αποτελέσματα. Εάν το παιδί λαμβάνει θετική ενίσχυση συστηματικά, αυτό μακροπρόθεσμα, θα επηρεάσει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του και της συμπεριφοράς του. Για να επαναλάβει τη θετική συμπεριφορά χρησιμοποιείται ένα θετικό ερέθισμα. Σε περίπτωση, δηλαδή, που το παιδί αντιδράσει με τον επιθυμητό τρόπο, τότε θα ανταμειφθεί και ως εκ τούτου, θα επαναλάβει και πάλι με θετική συμπεριφορά για να λάβει πάλι ανταμοιβή (Kazdin, 2001).

2.2 Ενσυναίσθηση.

Η ενσυναίσθηση έχει περιγραφεί ως η διαδικασία κατανόησης της υποκειμενικής εμπειρίας ενός ατόμου με την εξειδικευμένη συμμετοχή αυτής της εμπειρίας, διατηρώντας παράλληλα μια παρατηρητική στάση (Keen, 2007). Ο Gagan (1983) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος και να κατανοεί τα συναισθήματα άλλου.

Το βρέφος αρχίζει να δείχνει συναισθήματα ανησυχίας, ανασφάλειας και συμπαράστασης σε άλλα άτομα στο τέλος, περίπου, του δεύτερου έτους. Αποκτώντας, πρώτα, επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, θα μπορέσει να φτάσει στην ικανότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης.

«Το παιδί μέσα από το συμβολικό παιχνίδι κατανοεί και συνειδητοποιεί ότι οι άλλοι γύρω του μπορεί να έχουν συναισθήματα και πεποιθήσεις που διαφοροποιούνται από τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα του ίδιου του παιδιού» (Feldman, 2009), γεγονός που μπορεί να το οδηγήσει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με τον Hoffman (2009), η ενσυναίσθηση εμφανίζεται νωρίς στη ζωή του παιδιού και βελτιώνεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Τα μικρά παιδιά δε μπορούν να διακρίνουν τα συναισθήματά τους από τα συναισθήματα των άλλων, γι' αυτό κι απαντούν στις συναισθηματικές εκδηλώσεις των άλλων με τρόπους που τα ίδια βρίσκουν

ανακουφιστικούς ή επιθυμητούς . Όταν θα αναπτύξουν την ικανότητα να μπου στην οπτική θέση των άλλων, τότε θα μπορούν, πλέον, να αρχίσουν να αναγνωρίζουν και να αποκτούν επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, με βάση τον Hoffman (2009), περνάει μέσα από, τουλάχιστον, τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η συναισθηματική μετάδοση, ενώ δεν είναι ξεκάθαρο κατά πόσο μπορεί να διακρίνει ότι τα συναισθήματα ανήκουν σε άλλο άτομο, δηλαδή αν ένα παιδί ακούσει κάποιο άλλο παιδί να κλαίει, τότε θα κλάψει και το ίδιο. Το δεύτερο στάδιο ξεκινά κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού, κατά το οποίο μπορεί να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τους άλλους, παρόλο που εκφράζει, ακόμη, μια εγωκεντρική ενσυναίσθηση.

Στο τρίτο στάδιο, το οποίο παρουσιάζεται κατά το τρίτο έτος της ηλικίας το παιδιού, μπορεί πλέον να δει μέσα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου και να του προσφέρει ό,τι χρειάζεται. Κατά τη μέση παιδική ηλικία το παιδί διανύει το τέταρτο στάδιο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, όπου το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι το ίδιο και οι άλλοι είναι ανεξάρτητα πρόσωπα και ο καθένας έχει ξεχωριστά και μοναδικά συναισθήματα.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης επηρεάζεται από τη γνωστική ανάπτυξη, τους δεσμούς προσκόλλησης, την αύξηση της ικανότητας διαφοροποίησης του ατόμου από τα άλλα άτομα και την δυνατότητα κάποιου να μπορεί να μπει και να δει από την οπτική γωνία ενός άλλου. Τα παιδιά που λαμβάνουν την κατάλληλη ανατροφή από τους γονείς τους, μπορούν να την αναπτύξουν.

Η ενσυναίσθηση είναι το συναίσθημα της κατανόησης και της ανταλλαγής εμπειριών και συναισθημάτων ενός άλλου προσώπου. Προκειμένου να διδάξουν, οι γονείς, την ενσυναίσθηση στα παιδιά, πρέπει να τα οδηγήσουν με το παράδειγμά τους, προσπαθώντας να δουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των παιδιών τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει την πρόβλεψη δυνητικά ανασταλτικών γεγονότων στη ζωή του παιδιού και την ανάλογη δράση.

Υπάρχει μια ποικιλία απλών τρόπων που μπορούν να βοηθηθούν τα παιδιά, προκειμένου να ενθαρρυνθούν στην ενσυναίσθηση. Δε χρειάζεται πολύ για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον διδασκαλίας που να ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση. Οι γονείς

είναι τα πρώτα μοντέλα που έχει ένα παιδί στη ζωή. Θέτουν τις βάσεις για το πώς τα παιδιά τους μαθαίνουν, πώς να περιηγούνται στις σχέσεις, να διαχειρίζονται συναισθήματα και να επιλύουν προβλήματα. Εναπόκειται, όμως, στην γενικότερη εκπαίδευσή τους να ενθαρρυνθούν και να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν πιο ενσυναίσθητα. Χρειάζεται χρόνος για να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση, και οφείλουν όλοι όσοι εργάζονται και έρχονται σε επαφή με τα παιδιά να είναι υπομονετικοί . Η ενσυναίσθηση είναι κάτι που πρέπει να ασκείται σε συνεχή βάση (Κοσμόπουλος, 1990).

Πρώτα απ 'όλα, μια οικογένεια πρέπει να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ενσυναίσθησης για τα παιδιά. Πρέπει να δημιουργεί στιγμές και ευκαιρίες για τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Μπορούν να ξεκινήσουν δίνοντάς τους την ευκαιρία να μάθουν για την ενσυναίσθηση, να έχουν συζητήσεις μαζί τους για το τι είναι η ενσυναίσθηση και να τους δίνουν παραδείγματα για το πώς μοιάζει στον πραγματικό κόσμο. Οι ενήλικες οφείλουν να διδάξουν στα παιδιά πώς να έχουν ενσυναίσθηση (Κοσμόπουλος, 1990).

Ένας δεύτερος τρόπος που μπορούν να βοηθηθούν τα παιδιά, ώστε να μάθουν την ενσυναίσθηση είναι να καθοδηγούνται από παραδείγματα, που θα λειτουργούν ως πρότυπο. Να τους επιδεικνύεται πώς να διαμορφώνουν τα συναισθήματα, δείχνοντάς τους τη ζεστασιά και την ενσυναίσθηση. Είναι αλήθεια ότι τα παιδιά είναι μικρά σφουγγάρια που απορροφούν ό, τι βλέπουν και ακούν γύρω τους. Μαθαίνουν βλέποντας τους άλλους, και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους γύρω τους. Με τη μοντελοποίηση αυτών των θετικών συναισθημάτων μέσω της αναγνώρισης και της αποτίμησης των συναισθημάτων των άλλων, τα παιδιά θα αποκτήσουν με τη σειρά τους ενσυναίσθηση. Επίσης, όταν τα παιδιά εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός και η απογοήτευση, είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται πώς αισθάνονται. Αναγνωρίζοντας και επισημαίνοντας την ενσυναίσθηση, τα παιδιά καθοδηγούνται στο πώς να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά συναισθήματα με θετικό τρόπο.

Η ενσυναίσθηση είναι ένα πολύτιμο εργαλείο που βοηθά τα παιδιά να διαχειριστούν τις συμπεριφορές τους και τα συναισθήματά τους, και τους διδάσκει πώς να λύσουν πολύπλοκα ζητήματα. Βοηθά, επίσης, τα παιδιά να διατηρούν μια υγιή

αυτοεκτίμηση.

2.3 Ενεργητική Ακρόαση.

Η ενεργητική ακρόαση είναι μία διαδικασία πολλαπλών βημάτων, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας εμπειριστατωμένων σχολίων, της διατύπωσης κατάλληλων ερωτήσεων, κ.ά. (Gordon, 2003; Turnbull & Turnbull, 1990). Ο στόχος της ενεργής ακρόασης είναι να αναπτύξει μια σαφή κατανόηση της ανησυχίας του ομιλητή και επίσης να κοινοποιήσει με σαφήνεια το ενδιαφέρον του ακροατή στο μήνυμα του ομιλητή.

Τα τελευταία χρόνια, έχει αναπτυχθεί μία τάση που αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στο τι λένε τα παιδιά και στην έκφραση τους ακόμα και σε μικρή ηλικία, όπως η βρεφική και η νηπιακή. Εξάλλου, τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με διάφορους τρόπους και δεν είναι πάντα απαραίτητο να χρησιμοποιούν το λόγο. Για να είναι εφικτό αυτό, βέβαια, θα πρέπει και ο ενήλικας να κατανοήσει, ότι δεν είναι πάντα απαραίτητος ο λόγος για να αντιληφθεί τι θέλει και τι του λέει το παιδί.

Με την έννοια της ενεργητικής ακρόασης νοείται η κατανόηση στην άποψη του παιδιού. Για να είναι εφικτό αυτό, ο ενήλικας, δεν πρέπει να περιοριστεί σε μία παθητική επικοινωνία που έχει ως στόχο απλώς να μάθει τι θέλει το παιδί, αλλά να προσπαθήσει μαζί με το παιδί ενεργητικά να δημιουργήσουν κοινά νοήματα. Η ενεργητική ακρόαση είναι μία δυναμική και συνεχής διαδικασία.

Η ενεργητική ακρόαση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών. Πρώτα απ' όλα, επιτρέπει τη διατύπωση των απόψεων τους συμβάλλοντας στη συναισθηματική τους ανάπτυξη αλλά και στην αυτοπεποίθηση τους, αφού νιώθουν ότι η γνώμη τους ακούγεται. Επιπλέον, η ενεργητική ακρόαση εξασφαλίζει και τη συμμετοχή τους, καθώς αισθάνονται ότι έχουν ρόλο μέσα σε αυτά που γίνονται στο περιβάλλον τους.

Στην προσχολική εκπαίδευση η ενεργητική ακρόαση είναι σημαντική, όχι μόνο για τη σχέση παιδιού και παιδαγωγού αλλά και τη σχέση παιδαγωγού και γονέων. Η

σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών, έχει αναγνωριστεί από τους γονείς (Harry, 1992; Walker & MacLure, 2001) αλλά και τους ειδικούς της πρώιμης παρέμβασης (Bernhard et al. 1998). Η επικοινωνία είναι το κλειδί για την αποτελεσματική συνεργασία και την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ οικογενειών και επαγγελματιών της εκπαίδευσης (Harry, 1992; Lasky, 2000).

Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης γονέων-εκπαιδευτικών σε προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας, μεταξύ των οποίων και οι επίσημες αλληλεπιδράσεις γονέων-εκπαιδευτικών, όπως η εξατομικευμένη συνάντηση (Gelfer & Perkins, 1987), και οι ανεπίσημες ανταλλαγές που λαμβάνουν χώρα, καθώς τα παιδιά φτάνουν και αποχωρούν (Smith & Hubbard, 1988).

Τα προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας που προωθούν την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζονται συνήθως ως υψηλότερα στην ποιότητα (Ghazvini & Readdick, 1994; Smith & Hubbard, 1988).

Αυτές οι ανταλλαγές επικοινωνιών μπορούν να βοηθήσουν τους επαγγελματίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας να κατανοήσουν καλύτερα την αντίληψη του γονέα σχετικά με το παιδί του και τις εντυπώσεις και τις προσδοκίες του ίδιου για το πρόγραμμα. Με αυτό τον τρόπο, μπορούν να βοηθήσουν στην οικοδόμηση μιας σχέσης που να υποστηρίζει την ισχυρή συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο (Sheridan et al., 2007; Shivers et al., 2004). Πολύ συχνά, ωστόσο, η οικογενειακή-επαγγελματική επικοινωνία στην πρώιμη ηλικία, θεωρείται από τους γονείς, ότι χαρακτηρίζεται από έλλειψη αμοιβαίου σεβασμού και συχνά αναφέρουν ότι οι απόψεις τους για ουσιαστικά ζητήματα, τον καθορισμό στόχων και τη λήψη αποφάσεων, αγνοούνται από τους εκπαιδευτικούς (Bernhard et al., 1998). Η χρήση των ενεργητικών δεξιοτήτων ακρόασης έχει βρεθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική επικοινωνία (O'Shea et al., 2000).

Ο Lasky (2000) πρότεινε ότι με τη χρήση ενεργών δεξιοτήτων ακρόασης, οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης μπορούν να αποκτήσουν σημαντικές πληροφορίες για να εργαστούν, και ταυτόχρονα να γνωστοποιήσουν σε έναν γονέα ένα ειλικρινές ενδιαφέρον για την κατανόηση της άποψης των γονέων. Παρόλο που αναγνωρίζεται η ανάγκη για

βελτιωμένη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Bernhard et al., 1998; Lea, 2006), υπάρχουν λίγες εμπειρικά επικυρωμένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των επαγγελματιών της εκπαίδευσης (Lasky, 2000).

2.4 Η σημασία της επικοινωνίας – Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Είναι τέτοια η φύση του επαγγέλματος του παιδαγωγού στις μέρες μας, όπου ο βασικός του ρόλος και στόχος είναι να μπορεί να συνδυάσει, επιτυχώς, την αγωγή των μαθητών του με τη μετάδοση των γνώσεών του σε αυτούς.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εποχής μας είναι η ύπαρξη διαφόρων άλλων πηγών γνώσης και πληροφόρησης, όπως παραδείγματος χάριν το Διαδίκτυο και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Το γεγονός αυτό συντελεί στο να προσλαμβάνει ο ρόλος του σύγχρονου παιδαγωγού ένα χαρακτήρα περισσότερο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό προς τα παιδιά. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο παιδαγωγός χάνει τον ρόλο και την υπόστασή του, αλλά ότι έχει και ορισμένες βοηθητικές πηγές πληροφόρησης και απόκτησης γνώσεων.

Ένας από τους σημαντικότερους κοινωνικούς του, πλέον, ρόλους είναι αυτός του δέκτη και αναλυτή μηνυμάτων από τα παιδιά εφόσον έρχεται σε άμεση επαφή με αυτά και μπορεί κατ' αυτό τον τρόπο να αντιληφθεί πρώτος τους σύγχρονους προβληματισμούς των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων τους. Με αυτόν τον τρόπο, και όντας ευαίσθητος στα ερεθίσματα αυτά, μπορεί να συνδράμει στο να βελτιωθεί η σύγχρονη κοινωνία. Είναι τέτοια η θέση του όπου μπορεί να διαπλάσει τις νεαρές ψυχές αλλά και να διαμορφώσει τις προσωπικότητές τους.

Για ένα μικρό παιδί που μπαίνει για πρώτη φορά στην τάξη, τα πράγματα δεν είναι πάντα ρόδινα. Είναι ιδιαίτερα δύσκολη η μετάβαση για το ίδιο, από το αμιγώς οικογενειακό περιβάλλον σε ένα άλλο περιβάλλον, όπου θα πάψει, πλέον, να αποτελεί το επίκεντρο της προσοχής των ενηλίκων. Παράλληλα, θα είναι υποχρεωμένο, εκ των πραγμάτων, να συνεργαστεί με άλλα παιδιά της ηλικίας του, αλλά και να ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες τους οποίους θα του υπαγορεύει η σχολική συμβίωση μέσω του παιδαγωγού.

Ιδιαίτερα καταλυτική είναι η παρουσία, αλλά και ο ρόλος, του παιδαγωγού ο οποίος θα κληθεί, με μεθοδευμένες κινήσεις και παιδαγωγικές μεθόδους, να εντάξει το

μικρό μαθητή στα πλαίσια, ενός νέου γι' αυτόν, κοινωνικού συνόλου, όπως είναι εκείνος της προσχολικής τάξης. Ο πρωταρχικός ρόλος του παιδαγωγού, κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, είναι να βοηθήσει στην προσαρμογή των παιδιών στο καινούργιο, γι' αυτά περιβάλλον, αλλά παράλληλα και να τα φέρει σε επαφή με την οργανωμένη γνώση.

Άλλο ένα, επίσης, βασικό κομμάτι του ρόλου του σύγχρονου παιδαγωγού, είναι το γονεϊκό πρόσωπο το οποίο χρειάζεται να έχει. Ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, η ανάγκη αυτή του παιδιού, να βλέπει στο πρόσωπό του, το γονέα του, είναι πολύ πιο έντονη. Χωρίς, βέβαια, να γίνεται ο παιδαγωγός αντίγραφο της μητέρας ή και του πατέρα, κατά τη διάρκεια των ωρών που το παιδί βρίσκεται στο σχολείο, είναι ένας άνθρωπος τον οποίο μπορεί να εμπιστευτεί και ν' ακούσει τις συμβουλές του.

Ο ρόλος, όμως, του σύγχρονου παιδαγωγού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρειάζεται να αλλάξει και να ακολουθήσει τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν, μεγαλώνουν και εξελίσσονται οι μικροί μαθητές του. Οφείλει να μην είναι, πλέον, ένας απλός αναμεταδότης γνώσεων και πληροφοριών, αλλά να μπορέσει να αποκτήσει συμβουλευτικό ρόλο απέναντι στα παιδιά, έτσι ώστε να τα βοηθήσει στην ανακάλυψη, και όχι στην απλή μετάδοση της γνώσης, μέσω της θετικής ενίσχυσης.

Η σημασία της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία έχει μελετηθεί εκτενώς (Hundeide, 2002). Ο Hundeide περιέγραψε την επικοινωνία ως διαλογική αλληλεπίδραση με λεκτικές, μη λεκτικές και σωματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι η ομιλία και οι ενέργειες του ενήλικα (δηλαδή των παιδαγωγών) θεωρούνται ότι εξαρτώνται από το τι εκφράζουν τα παιδιά και έτσι δημιουργείται μια αίσθηση φροντίδας μεταξύ των ανθρώπων (Hundeide, 2002). Σχετικά με την παιδική προοπτική στην προσχολική εκπαίδευση (Sommer et al., 2010), είναι επίσης θέμα του να είναι οι παιδαγωγοί ευαίσθητοι και υποστηρικτικοί στην επικοινωνία, ως μέσο υποστήριξης των ευκαιριών για μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών. Η έρευνα για την πρώιμη παιδική ηλικία (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008) δίνει έμφαση στην επικοινωνία σχετικά με το μαθησιακό περιεχόμενο τη μάθηση των παιδιών.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση, ο ρόλος του παιδαγωγού συζητείται σε μια

έκθεση ποιότητας σχετικά με την παιδική εκπαίδευση για παιδιά κάτω των δύο ετών στη Νέα Ζηλανδία (Dalli et al., 2011). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επισημαίνει ότι η καλή παιδαγωγική σε αυτές τις ηλικίες βασίζεται σε θετικές αλληλεπιδράσεις και ότι το πρόγραμμα σπουδών στην πράξη, εξαρτάται από τον παιδαγωγό σε συνεννόηση με το βρέφος ή το μικρό παιδί. Από αυτή την άποψη, ο παιδαγωγός είναι το πρόγραμμα σπουδών (Dalli et al., 2011).

Η επικοινωνία αποτελεί θεμελιώδη αναγκαιότητα της καθημερινής ζωής. Βοηθά στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων, καθώς εκφράζονται τα συναισθήματα, ανταλλάσσονται απόψεις και γνώσεις, μοιράζονται και εξηγούνται οι ιδέες. Εάν η πρώιμη παιδική ηλικία είναι πλούσια σε πληροφορίες με ιστορίες, βιβλία, τραγούδια και συζητήσεις, τα παιδιά θα εξελιχθούν σε αποτελεσματικούς και επιτυχείς επικοινωνιακούς παράγοντες. Η επικοινωνία μπορεί να συμβεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η πιο απλή και άμεση είναι η λεκτική επικοινωνία. Αλλά η περισσότερη επικοινωνία συναντάται ως μη λεκτική, μέσω της γλώσσας του σώματος, των χειρονομιών και του τόνου της φωνής, των συναισθηματικών αντιδράσεων και των εκφράσεων του προσώπου ή μέσω συμβόλων, όπως η νοηματική γλώσσα, οι λέξεις ή οι εικόνες.

Για να κατανοηθεί η σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας, στα πρώτα χρόνια του παιδιού, είναι σημαντικό να εξεταστεί η εξέλιξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η επικοινωνία ξεκινά από τη γέννηση μεταξύ του βρέφους και της μητέρας ή του πρωταρχικού φροντιστή. Το βρέφος πρέπει να επικοινωνήσει για να διατηρήσει την αλληλεπίδραση με τον κύριο φροντιστή. Τα μωρά επικοινωνούν από τη γέννηση τους με τους ήχους (φωνές, ψίθυροι), με τις εκφράσεις του προσώπου (επαφή με τα μάτια, χαμόγελο, γκριμάτσες) και χειρονομίες / κινήσεις σώματος (κινήσεις των ποδιών με ενθουσιασμό ή αγωνία). Ιδανικά οι ενήλικες θα ανταποκριθούν σε αυτά τα σημάδια με θετικό τρόπο και θα θέσουν τις βάσεις στην αποτελεσματική, αμφίδρομη, προ-γλωσσική επικοινωνία. Οι προσεκτικοί φροντιστές, που ανταποκρίνονται σε αυτές τις πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας, ενθαρρύνουν τα βρέφη να συνεχίσουν να διερευνούν τη χρήση της γλώσσας (Nixon & Gould, 1999).

Με το χαμόγελο σε ένα βρέφος ή την ανταπόκριση στις ανάγκες και τις επιθυμίες

τους, ο φροντιστής της πρώιμης παιδικής ηλικίας το ενθαρρύνει να αλληλεπιδράσει. Η ανταπόκριση στις ανάγκες του μωρού, στέλνει το μήνυμα ότι οι απόπειρες επικοινωνίας του γίνονται κατανοητές και ενεργούν, γεγονός που θα το ενθαρρύνει να στείλει περισσότερα μηνύματα. Για να καταλάβουμε περαιτέρω τη σημασία της πρώιμης επικοινωνίας, μεταξύ του βρέφους και του φροντιστή, είναι χρήσιμο να κοιτάξουμε τους διαφορετικούς ήχους των βρεφών. Αυτό δείχνει ότι η δυνατότητα ακρόασης ενθαρρυντικών ήχων ενηλίκων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ήχων (Nixon & Gould, 1999).

Τα βρέφη θυμούνται μόνο τους ήχους που ακούν στο περιβάλλον τους και αν δεν τα ακούν, χάνουν την ικανότητα να κάνουν ορισμένους ήχους. Αυτό εξηγεί γιατί είναι πιο δύσκολο για τους ενήλικες να μάθουν μια νέα γλώσσα από ό, τι για τα μικρά παιδιά. Επιπλέον, αν οι φροντιστές της πρώιμης παιδικής ηλικίας ανταποκρίνονται θετικά στα συναισθήματα των βρεφών, διδάσκουν τη βάση για τη δημιουργία ικανοποιητικών σχέσεων φροντίδας στη μετέπειτα ζωή. Τα παιδιά που γνωρίζουν τη θετική επικοινωνία, με έναν πρωταρχικό φροντιστή κατά τα πρώτα χρόνια, είναι πιο πιθανό να γίνουν επιτυχημένοι μαθητές, καθώς είναι πιο ασφαλή, πρόθυμα να εξερευνήσουν και είναι σε θέση να ελέγξουν καλύτερα τα συναισθήματά τους.

Οι Nixon και Aldwinckle (2003) υποστηρίζουν ότι οι θεωρίες της μάθησης εξηγούν την ανάπτυξη της γλώσσας μέσω μίμησης και ανταμοιβής. Τα παιδιά μιμούνται αυτό που ακούν και επιβραβεύονται για τη μίμηση από τους φροντιστές τους. Τα παιδιά τότε θυμούνται την ανταμοιβή και συνδέουν τη νέα λέξη με ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση. Κάνουν επίσης συνδέσεις μεταξύ μιας λέξης και ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης. Αν έρθουν σε επαφή με ένα ζεστό φούρνο και η μητέρα τους λέει "ζεστό", θα θυμούνται τη λέξη "ζεστό" σαν τσίμπημα και επώδυνο. Επομένως, είναι σημαντικό να υπάρχει μία ονομασία στα αντικείμενα και στις καταστάσεις στο περιβάλλον του παιδιού για να έχουν την ευκαιρία να αντιγράψουν, να συνδεθούν και να ανταμειφθούν.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, η χρήση των λέξεων γίνεται πιο εξευγενισμένη και η γραμματική χρησιμοποιείται σύμφωνα με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο άμεσο περιβάλλον του - γεγονός που αποδεικνύει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των φροντιστών και των παιδιών. Επιπλέον, οι ενήλικες παρέχοντας συνεχώς στα

παιδιά σχόλια σχετικά με τα γραμματικά λάθη, εμπλουτίζουν την ανάπτυξη του λόγου τους, και ενθαρρύνουν τη σωστή χρήση της γραμματικής. Αυτή η ανατροφοδότηση χωρίζεται σε δύο διαφορετικές μεθόδους: επέκταση και αναδιατύπωση. Η επέκταση επικεντρώνεται στον ενήλικα που επεκτείνει τις λέξεις των παιδιών και ο ρόλος του μοντελοποιεί μια πλήρη πρόταση με το ίδιο περιεχόμενο. Η ανασύνταξη είναι η κίνηση στην οποία ο ενήλικας παίρνει γραμματικά λάθη και τα διορθώνει αμέσως (Vialle et al., 2005).

Εξετάζοντας τις θεωρίες του Vygotsky και του Piaget - όπως φάνηκε από τους Nixon και Aldwinckle (2003) - αμφότεροι πίστευαν ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση της γλώσσας, καθώς η γλώσσα χρησιμοποιείται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Ο Vygotsky υπογραμμίζει ιδιαίτερα την ανάγκη ενός καλού μοντέλου με καλές δεξιότητες επικοινωνίας στη ζωή ενός παιδιού. Οι αλληλεπιδραστικές θεωρίες τονίζουν το ρόλο των αλληλεπιδράσεων για την εκμάθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι Vialle et al. (2005) αναφέρουν ότι η επικοινωνία είναι η κύρια και πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας και μέσα στην επικοινωνία και στην επικοινωνία αυτή αρχικά αναπτύσσεται η γλώσσα. Η ικανότητα της επιτυχημένης χρήσης της γλώσσας είναι αποτέλεσμα πλούσιων σε γλώσσα περιβαλλόντων με πολλές εμπειρίες λεκτικής και κοινωνικής επικοινωνίας.

Παρόλο που η επικοινωνία συνδέεται, κυρίως, με τη χρήση της γλώσσας, υπάρχουν πολλές περισσότερες όψεις σε αυτήν. Η επικοινωνία γίνεται σε πολλές μορφές. Μπορεί να είναι λεκτική ή μη λεκτική και οι δύο αυτές μορφές μπορούν να είναι πολύ ισχυρές. Περιλαμβάνουν βλέμματα, ενέργειες, σιωπές, καθώς και λόγια. Το ότι τα παιδιά αντιγράφουν αυτό που βλέπουν και όχι αυτό που ακούνε, επιβεβαιώνεται από περιπτώσεις που μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να είναι πιο ισχυρή για ένα παιδί. Για παράδειγμα, εάν ένας φροντιστής επαίνεσε ένα παιδί, αλλά έχει μια θυμωμένη έκφραση του προσώπου, θα στείλει μικτά μηνύματα στο παιδί. Η επικοινωνία συμβάλλει με πολλαπλά μηνύματα, πλέκοντας ένα ψυχολογικό και γνωστικό περιβάλλον που δημιουργεί ένα ειδικό χώρο για ένα παιδί. Η ποιότητα αυτού του ιδιαίτερου χώρου για το παιδί εξαρτάται από τα λεκτικά μηνύματα (τόσο τα κρυφά, όσο και τα εμφανή), τον τόνο της φωνής που ακούν, τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου που βλέπουν, όπως επίσης, και τη

συναισθηματική αντίδραση που αισθάνονται ως απάντηση στην αλληλεπίδραση. Αυτό δείχνει ότι η επικοινωνία πρέπει να είναι αποτελεσματική και συνεπής ώστε να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, καθώς οτιδήποτε άλλο μπορεί να συγχέει το παιδί και να θέτει λάθος βάση.

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ουσιαστικής σημασίας στα πλαίσια της παιδικής ηλικίας. Η ανάπτυξη της γλώσσας από τα παιδιά βασίζεται σε διάφορους παράγοντες, αλλά η αποτελεσματική αμφίδρομη επικοινωνία είναι μία από τις σημαντικότερες. Τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας και μιμούμενοι το περιβάλλον τους και ευδοκιμούν σε πλούσιες σε γλώσσα ρυθμίσεις με πολλή διέγερση από κοινωνικές και γλωσσικές αλληλεπιδράσεις. Ο παιδαγωγός της πρώιμης παιδικής ηλικίας πρέπει πάντα να γνωρίζει τον σημαντικό ρόλο του στη ζωή ενός παιδιού και θα πρέπει πάντα να είναι προσεκτικός και ένα καλό πρότυπο. Η αποτελεσματική επικοινωνία οικοδομεί τα θεμέλια θετικών σχέσεων και την επιθυμία εξερεύνησης. Αυτό θα δημιουργήσει και πάλι το θεμέλιο για επιτυχημένους και βέβαιους μαθητές στη μετέπειτα ζωή. Η αποτελεσματική επικοινωνία, στην πρώιμη παιδική ηλικία, αποτελεί, επίσης, τη βάση για καλύτερες προσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και μια θετική αυτοεκτίμηση. Η σύγχρονη επιτυχία μετράται με την καλή ικανότητα γραφής και ομιλίας, καθώς και με καλή γλώσσα έκφρασης. Με την παροχή αποτελεσματικών επικοινωνιακών περιβαλλόντων στο πρώιμο περιβάλλον, οι παιδαγωγοί βοηθούν τα παιδιά να εξελιχθούν σε επιτυχημένα και πολύτιμα μέλη της κοινωνίας.

Ο Βούρδας (2016) παραθέτει κάποιες συμπεριφορές που είναι σημαντικές για την προαγωγή της επικοινωνίας και κάποιες που την εμποδίζουν:

Συμπεριφορές που προάγουν την επικοινωνία:

- «Ακούω προσεκτικά.
- Ζητάω τη γνώμη των άλλων.
- Λέω τη γνώμη μου.
- Ασχολούμαι με τα παρόντα θέματα.
- Προσπαθώ να βρω λύσεις.
- Μιλώ για τον εαυτό μου.

- Μιλώ με ειλικρίνεια.
- Ακούω τον άλλο με υπομονή, ζητάω διευκρινίσεις.
- Εκφράζω τη διαφωνία μου με τον άλλον, χωρίς να τον απορρίπτω ως συνομιλητή ή άνθρωπο (σελ.70).

Συμπεριφορές που εμποδίζουν την επικοινωνία:

- Δεν προσέχω τον συνομιλητή μου.
- Μονοπωλώ την κουβέντα.
- Σιωπώ ενώ διαφωνώ.
- Κριτικάρω τους άλλους και τους απορρίπτω.
- Ασχολούμαι με τις διαφωνίες του παρελθόντος.
- Προσπαθώ να επιρρίψω ευθύνες.
- Επικρίνω και υποτιμώ τους άλλους.
- Μιλώ με υπονοούμενα ή στέλνοντας ασαφή μηνύματα.
- Σπεύδω σε συμπεράσματα πριν να ολοκληρώσει ο άλλος.
- Απορρίπτω τον άλλο από τη στιγμή που διαφωνώ μαζί του» (Βούρδας, 2016,σελ.70).

2.5 Αρχές μη βίαιης επικοινωνίας.

Η μη βίαιη επικοινωνία ήταν μια προσέγγιση του μοντέλου επικοινωνίας που ανέπτυξε ο Μάρσαλ Ρόζενμπεργκ στις αρχές του 1960. Η μη βίαιη επικοινωνία λειτουργεί με βάση την υπόθεση ότι τα άτομα έχουν συμπονετική φύση, μοιράζονται τις ίδιες βασικές ανθρώπινες ανάγκες και συμπεριφέρονται με μια αξιόπιστη στρατηγική προκειμένου να παράγουν αυτό που χρειάζονται. Η μη βίαιη επικοινωνία προσφέρει εργαλεία και αρχές που υποστηρίζουν την αρχή της μη βίας, της ενσυναίσθησης, καθώς και της συνεργατικής επικοινωνίας (Branscomb, 2011).

Ο σκοπός της μη βίαιης επικοινωνίας είναι να βελτιώσει τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις που θα οδηγήσουν σε ενσυναίσθηση, σύνδεση και συνεργασία. Οι έρευνες έδειξαν ότι η μη βίαιη επικοινωνία οδηγεί στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, μείωσε τα ακατάλληλα συμπεριφορικά πρότυπα, έκανε καλύτερη μεταφορά των αρχών μη βίαιης επικοινωνίας στα παιδιά και βελτίωσε την

ικανότητα των συναισθημάτων των παιδιών (Stueck, 2014). Επίσης, βελτίωσε το ενδιαφέρον των παιδιών για άλλους ανθρώπους, την αντίληψη των δικών τους συναισθημάτων και άλλων, τη συνεταιριστική επίλυση των συγκρούσεων, την ικανότητα αποδοχής ενός "όχι" και μιας πιο απαιτητικής αντιμετώπισης με άλλους, τη βελτίωση της αξίας δεξιοτήτων της ικανοποίησης. Η μη βίαιη επικοινωνία βελτιώνει, επιπλέον, την ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της μη βίαιης επικοινωνίας είναι η επικοινωνία βασισμένη στη συμπόνια προς τον εαυτό μας και τους άλλους. Αυτές οι μέθοδοι προάγουν την ενσυναίσθηση ως θεμέλιο της διαπροσωπικής σχέσης. Επιπρόσθετα, η μη βίαιη επικοινωνία τονίζει το σεβασμό στην επίλυση των συγκρούσεων. Υπάρχουν τέσσερα (4) στάδια στη μη βίαιη επικοινωνία (Rosenberg, 2005):

1. Παρατήρηση. Αυτή η ικανότητα παρατήρησης διαφοροποιείται με την αξιολόγηση. Ο στόχος αυτού του σταδίου είναι να εκπαιδεύσει τις δεξιότητες παρατήρησης του παιδιού για τον εαυτό του και τους άλλους. Εάν η παρατήρηση έγινε με εξειδικευμένη μέθοδο, οι προκαταλήψεις μπορούν να αποφευχθούν.

2. Αίσθημα. Σε αυτό το στάδιο ζητείται από τα άτομα να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν συναισθήματα. Ωστόσο, τα άτομα πρέπει να διαφοροποιούν τη σκέψη και το συναίσθημα.

3. Ανάγκες. Η ρίζα κάθε ανάγκης αντικατοπτρίζεται από τις λέξεις. Κάθε άνθρωπος μπορεί να κατανοήσει τις ανάγκες ο ένας από τον άλλο με βάση την ενσυναίσθηση.

4. Αίτημα. Για να υποβάλλει ένα αίτημα, ένα άτομο πρέπει να χρησιμοποιεί θετική και σαφή γλώσσα. Επομένως, θα ελαχιστοποιήσει τη σύγχυση στις διαδικασίες της επικοινωνίας.

2.6 Παιδαγωγική Σχέση – Η ενίσχυση της θετικής διαπαιδαγώγησης από μέρους του παιδαγωγού.

Η αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στα μικρά παιδιά έχει καταστεί πρωταρχική προτεραιότητα της εκπαίδευσης και της διαπαιδαγώγησης τους. Η επιτυχής διαπραγμάτευση, αυτής της αναπτυξιακής περιόδου, περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την ικανότητα να διαμορφώνουν θετικές σχέσεις, να εδραιώνουν θετική

αυτοεκτίμηση, να εκφράζουν αποτελεσματικά συναισθήματά τους, ρυθμίζοντάς τα, κατ' αυτό τον τρόπο, να εμμένουν και να εμπλέκονται θετικά με προκλήσεις και να υιοθετούν μια θετική προοπτική σε ένα δυναμικό περιβάλλον (Bowman et al., 2000; Shonkoff & Phillips, 2000; Duckworth et al., 2007).

Πολλές από τις ικανότητες που αποκτούνται κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου είναι οι θεμελιώδεις δομές που εντοπίζονται στη θετική διαπαιδαγώγηση που επικεντρώνεται στη βέλτιστη λειτουργία των εκπαιδευτικών και των παιδιών στα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτός ο χώρος διερεύνησης έχει πρόσφατα αναπτυχθεί με τη μορφή της θετικής διαπαιδαγώγησης που επιδιώκει να ενσωματώσει θετικά στοιχεία ψυχολογίας με εκπαιδευτικές πρακτικές (Seligman et al., 2009; Sin & Lyubomirsky, 2009; Stiglbauer et al., 2013; Shoshani & Steinmetz, 2014). Όλο και περισσότερο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης περιλαμβάνουν θετικές δομές ψυχολογίας, όπως δυνατά χαρακτηριστικά, ευγνωμοσύνη, θετικά συναισθήματα και δέσμευση για βελτίωση της ευημερίας των παιδιών και της ψυχικής υγείας. Οι περισσότερες από αυτές τις παρεμβάσεις έχουν δημιουργηθεί για να εφαρμοστούν, σε μικρά παιδιά, σε προσχολικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η εκτεταμένη έρευνα έχει εξετάσει τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, στις προσχολικές συνθήκες υπό το πλεονέκτημα της σχολικής ετοιμότητας (Pianta et al., 2007). Τα δεδομένα σχετικά με την ετοιμότητα, για τη μετάβαση στο σχολείο, δείχνουν εστίαση σε πέντε τομείς, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών και κινητικών δεξιοτήτων, των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, της γλωσσικής ανάπτυξης, των προσεγγίσεων στη μάθηση και της γνωστικής ανάπτυξης. Στην πράξη, η προσχολική εκπαίδευση τοποθετεί δυσανάλογη έμφαση στις γνωστικές πτυχές της σχολικής ετοιμότητας, ενώ οι κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές λαμβάνουν λιγότερη προσοχή (Shoshani & Avin, 2012).

Ένα εναλλακτικό πρίσμα υποδεικνύει ότι η εστίαση στον γνωστικό τομέα και στην υποκειμενική ευημερία μπορεί να είναι συνεργατική και ότι και οι δύο είναι κρίσιμες στην τρέχουσα προσχολική πραγματικότητα. Το αναπτυξιακό μοντέλο υποδηλώνει ότι τα φαινομενικά, διακριτά, γνωστικά και συναισθηματικά ορόσημα των παιδιών είναι αλληλένδετα και αλληλεπιδρούν προοδευτικά μεταξύ τους με την πάροδο του χρόνου

(Masten & Cicchetti, 2010). Οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες βασίζονται στην πεποίθηση ότι η εστίαση στο ακαδημαϊκό επίπεδο των παιδιών συνδέεται αντιστρόφως με την ευημερία των παιδιών και την ψυχική υγεία, πρέπει να επανεξεταστούν. Ομοίως, η ιδέα ότι η επένδυση περισσότερου χρόνου στην ευημερία και την υγεία οδηγεί στην παραμέληση της ακαδημαϊκής μάθησης και στη συνέχεια σε χαμηλότερα επιτεύγματα θα πρέπει, επίσης, να αναθεωρηθεί (Bonell et al., 2013).

Εκτός από τη συνέργεια μεταξύ των γνωστικών και των κοινωνικό-συναισθηματικών πεδίων, η έμφαση στην προώθηση της ψυχικής υγείας μεταξύ των προσχολικών παιδιών είναι σημαντική από μόνη της. Η πρώιμη κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη παρέχει ένα σχέδιο για την επακόλουθη ψυχική υγεία, καθώς θέτει είτε ένα ανθεκτικό είτε ένα ευλύγιστο πεδίο για θετικές ή αρνητικές τροχιές (Shonkoff & Phillips, 2000). Πράγματι, ο επιπολασμός των συναισθηματικών διαταραχών στα μικρά παιδιά λαμβάνει παγκόσμια προσοχή (Côté et al., 2009). Οι μελέτες αναφέρουν υψηλά επίπεδα χρόνιων έως μέτριων προβλημάτων ψυχικής υγείας και συμπεριφοράς, ιδιαίτερα μεταξύ των μικρών παιδιών από οικογένειες με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Qi & Kaiser, 2003).

Η πρώιμη εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς υποδηλώνει την ανάγκη προώθησης μιας ισχυρής κοινωνικής και συναισθηματικής βάσης στις προσχολικές συνθήκες. Η παραπομπή σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας σε αυτή την ηλικία είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθιστώντας το προσχολικό περιβάλλον φυσικό για την κάλυψη των κοινωνικοσυναισθηματικών αναγκών των παιδιών και την προώθηση δυνατοτήτων, ικανοτήτων και θετικών αναπτυξιακών τροχιών (Hemmeter et al., 2006). Από αυτή την άποψη, η θετική διαπαιδαγώγηση μπορεί να εξυπηρετήσει μια διπλή λειτουργία, παρέχοντας μια πλατφόρμα πρωτογενούς πρόληψης για προβλήματα ψυχικής υγείας που εφαρμόζει τις καθολικές πρακτικές παρέμβασης και διευκολύνοντας την υποκειμενική ευημερία, την αίσθηση της ευτυχίας και την αυτορρύθμιση (Rones & Hoagwood, 2000; Slone et al., 2013; Slone & Shoshani, 2014).

Ο Seligman και οι συνάδελφοί του (Seligman et al., 2009) σε ένα άρθρο τους, χαρακτήρισαν τη θετική διαπαιδαγώγηση ως κατάλληλη τόσο για παραδοσιακές δεξιότητες, όσο και για την ευτυχία με έμφαση στη χρήση παρεμβάσεων στην τάξη που διδάσκουν

ανθεκτικότητα, θετικά συναισθήματα σε παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας.

Οι Green et al. (2011) παρείχαν έναν εναλλακτικό ορισμό ως απλά εφαρμοσμένη θετική ψυχολογία στη διαπαιδαγώγηση. Υποστηρίζουν ότι ο ορισμός αυτός επιτρέπει την ευρύτερη θεώρηση της εκπαίδευσης, την επέκταση του πεδίου εφαρμογής και της εφαρμογής πέρα από το σχολείο και την τοποθέτησή του σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, ο Green (2014) δηλώνει ότι η θετική διαπαιδαγώγηση ορίζεται ως η εφαρμογή της επιστήμης της ευημερίας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που στοχεύει στην αύξηση της ανθεκτικότητας όλων όσων συμμετέχουν σε αυτό. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία όπου η κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ευημερία των παιδιών συνδέεται με αυτή των παιδαγωγών, η εστίαση και στα δύο μέρη είναι σημαντική.

Υπάρχει αυξανόμενη ανησυχία για τον αριθμό των μικρών παιδιών που παρουσιάζουν προκλητικές συμπεριφορές σε παιδικούς σταθμούς (Squires & Bricker, 2007). Οι συμπεριφορές όπως το χτύπημα, το δάγκωμα, η φωνή, η μη συμμόρφωση ή η απόσυρση αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και των αποτελεσματικών κοινωνικών δικτύων των μικρών παιδιών (Wood et al., 2002).

Η τυπική παιδική ανάπτυξη περιλαμβάνει την έκθεση των προκλητικών συμπεριφορών κατά τα πρώτα χρόνια. Δεν είναι ασυνήθιστο, για παράδειγμα, να φωνάζει ένα παιδί 2 ετών, όταν ένας φροντιστής του έχει πει ότι δεν μπορεί να έχει ένα μπισκότο. Δεν είναι, επίσης, ασυνήθιστο για ένα 3χρονο να χτυπήσει ένα άλλο παιδί και να πάρει το παιχνίδι του. Ωστόσο, αυτές οι προκλητικές συμπεριφορές αναμένεται να μειωθούν κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών, όταν η γλώσσα, η κοινωνική και η συναισθηματική ρύθμιση και οι δεξιότητες επίλυσης γνωστικών προβλημάτων αυξάνουν (Tremblay et al., 2004). Το ποσοστό των μικρών παιδιών που συνεχίζουν να παρουσιάζουν προκλητικές συμπεριφορές στο προσχολικό τους έτος υπολογίζεται περίπου στο 10% (Kupersmidt et al., 2000).

Αυτή η εκτίμηση είναι υψηλότερη για τα παιδιά με παράγοντες κινδύνου όπως η οικογένεια χαμηλού εισοδήματος (Qi & Kaiser, 2003). Το αποτέλεσμα για τα μικρά παιδιά που εμφανίζουν συνεχή και σοβαρή προκλητική συμπεριφορά, ειδικά εκείνα με πολλαπλούς παράγοντες κινδύνου, είναι ζοφερό. Τα μακροπρόθεσμα αρνητικά

αποτελέσματα της προκλητικής συμπεριφοράς μπορεί να περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε αυτά, την ακαδημαϊκή αποτυχία, την κοινωνική απόρριψη, την κατάχρηση ναρκωτικών και την τέλεση εγκλημάτων κατά την ενηλικίωση (Patterson et al., 1992). Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτή η αναπτυξιακή πορεία προς τις σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς ή την αντικοινωνική συμπεριφορά καθιερώνεται στην προσχολική περίοδο (Webster-Stratton, 2000).

Υπάρχει ανάγκη για προσπάθειες πρώιμης παρέμβασης επικεντρωμένες σε μικρά παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο να αναπτύξουν πρότυπα προκλητικών συμπεριφορών στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, αυτές οι υπηρεσίες δεν παρέχονται πάντοτε σε όλα τα παιδιά που παρουσιάζουν κοινωνικά και ή συναισθηματικά / συμπεριφορικά προβλήματα εξαιτίας ιδιοσυγκρασιών με κριτήρια επιλεξιμότητας ή και έλλειψης συστηματικών μεθόδων ελέγχου και αξιολόγησης. Όταν παρέχονται υπηρεσίες, συχνά είναι αντιδραστικές παρά προληπτικές. Με άλλα λόγια, οι παρεμβάσεις αναπτύσσονται ως απάντηση στην καταστροφική συμπεριφορά ενός παιδιού, χωρίς συστηματική μείωση του κινδύνου άλλων παιδιών στην τάξη να αναπτύξουν παρόμοια πρότυπα πρόκλησης συμπεριφοράς. Αυτή η συγκέντρωση στις εξατομικευμένες παρεμβάσεις, για ένα συγκεκριμένο παιδί, είναι σημαντική για την αντιμετώπιση της σοβαρής προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών στην τάξη. Οι ερευνητές, οι οικογένειες και οι προσχολικοί εκπαιδευτικοί ζητούν την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσπαθειών παρέμβασης με στόχο την αντιμετώπιση των προκλητικών συμπεριφορών των μικρών παιδιών και την πρόληψη της εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών.

Μια ολοκληρωμένη, ομαδική προσέγγιση που έχει δοκιμαστεί καλά στα σχολικά περιβάλλοντα και δείχνει ότι υπόσχεται να προσαρμοστεί στις προσχολικές ρυθμίσεις είναι η θετική υποστήριξη της συμπεριφοράς (Stormont et al., 2005). Η θετική υποστήριξη της συμπεριφοράς είναι ένα μοντέλο σε όλο το σύστημα για τη μείωση των προκλητικών συμπεριφορών. Το μοντέλο περιλαμβάνει τρία επίπεδα πρόληψης και παρέμβασης για την κάλυψη των αναγκών όλων των παιδιών στο σχολείο ή στο πρόγραμμα.

Στο πρωταρχικό επίπεδο πρόληψης, όλα τα παιδιά διαθέτουν ένα ασφαλές και προβλέψιμο περιβάλλον με έμφαση στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων. Προσοχή δίνεται

στο φυσικό σχεδιασμό της τάξης (π.χ. καλά καθορισμένα κέντρα μάθησης), στην οργάνωση (π.χ., το πρόγραμμα που ακολουθείται τακτικά) και στις λεκτικές αλληλεπιδράσεις με παιδιά, οικογένειες και άλλους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, όλα τα παιδιά εκτίθενται σε σαφώς καθορισμένες συμπεριφορικές προσδοκίες (π.χ., χρησιμοποιήστε ήσυχες φωνές μέσα, χρησιμοποιήστε αυτιά ακρόασης, χρησιμοποιήστε ασφαλή χέρια) που διδάσκονται ρητά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μεγάλης ομάδας.

Συχνά αυτές οι προσδοκίες μεταφράζονται σε "κανόνες της τάξης" και εμφανίζονται σε μια αφίσα για παιδιά και για άλλους που κάνουν λόγο για την τάξη. Απαιτούνται τρεις έως πέντε απλές προσδοκίες και χρήση εικόνων σε αφίσες κανόνων. Η ρητή διδασκαλία των προσδοκιών, με παραδείγματα και μη παραδείγματα κανόνων που ακολουθούν τις συμπεριφορές, συμβαίνει συχνά (π.χ. καθημερινά). Σε πρωτοβάθμιο επίπεδο, τα παιδιά λαμβάνουν, επίσης, σχόλια σχετικά με τη χρήση κοινωνικά κατάλληλων συμπεριφορών τους καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (Stormont et al., 2005).

Το δευτεροβάθμιο επίπεδο στήριξης περιλαμβάνει μικρές ομάδες, στοχοθετημένες παρεμβάσεις για παιδιά που εμφανίζουν κάποια ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες ή και προκλητικές συμπεριφορές. Στις τάξεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας, τα προγράμματα αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες μικρών ομάδων και στρατηγικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι, που χρησιμοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (π.χ. υποστήριξη των παιδιών στη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων). Λόγω της χαμηλής έντασης των συμπεριφορών που εκδηλώνονται από παιδιά στην ομάδα κινδύνου που αντιμετωπίζεται από τη δευτερογενή πρόληψη, παρέχονται στρατηγικές με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο (π.χ. με ομάδες παιδιών). Μόνο στο τριτογενές επίπεδο της πρόληψης είναι εξατομικευμένες παρεμβάσεις που παρέχονται για παιδιά που δεν ανταποκρίνονται σε άλλες προληπτικές προσπάθειες και που συνεχίζουν να παρουσιάζουν χρόνια ή σοβαρή προκλητική συμπεριφορά. Οι παρεμβάσεις αυτές πρέπει να είναι πρακτικές, κοινωνικά και πολιτισμικά κατάλληλες και να βασίζονται σε αξιολογήσεις λειτουργικής συμπεριφοράς (Stormont et al., 2005). Πρόσθετα βασικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν το σχηματισμό και τη χρήση μιας ομάδας ηγεσίας που θα βοηθήσει στην εφαρμογή της θετικής υποστήριξης στο σχολείο ή στο πρόγραμμα και στις

διαδικασίες που βασίζονται σε δεδομένα για την παρακολούθηση της προόδου. Στις σχολικές αίθουσες της πρώιμης παιδικής ηλικίας, η ομάδα ηγεσίας μπορεί να περιλαμβάνει καθηγητές τάξεων επικεφαλής και βοηθού, διευθυντές, οικογένειες και σχετικό προσωπικό παροχής υπηρεσιών (π.χ. ειδικοί του χώρου της υγείας) που εργάζονται συχνά με τους προσχολικούς δασκάλους για να υποστηρίξουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Κεφάλαιο 3. Θετική Ενίσχυση - Έπαινος και Ανταμοιβή.

Η θετική ενίσχυση παρέχει κάτι (έπαινο, ανταμοιβή) αφού το παιδί εμφανίσει μια επιθυμητή συμπεριφορά που κάνει τη συμπεριφορά πιο πιθανή να ξανασυμβεί. Ενισχυτές παρέχονται σε πολλές μορφές (για παράδειγμα, με έπαινο, ενεργά παρατηρώντας τις πράξεις ενός παιδιού, μια αγκαλιά, ένα αυτοκόλλητο ή σφραγίδα, ειδική δραστηριότητα, ένα χαμόγελο). Μια άλλη χρήση της ενίσχυσης παρέχει διαφορετική προσοχή (σκοπίμως αγνοώντας την ήπια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, όπως το κλαψούρισμα, και κατευθύνει την προσοχή πίσω στο παιδί όταν η αρνητική συμπεριφορά δεν εμφανίζεται πλέον). Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται θετικά η συμπεριφορά που παρουσίασε το παιδί και αυξάνεται η πιθανότητα να την εμφανίσει και πάλι.

3.1 Είδη και ποιοτικά χαρακτηριστικά της θετικής ενίσχυσης.

Η θετική ενίσχυση αποτελεί μία διαδικασία που μπορεί να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του παιδιού. Η διαδικασία της αποτελείται από ένα ερέθισμα που δίνεται στο παιδί και από την ενθάρρυνση να επαναλάβει μία θετική συμπεριφορά. Το είδος της θετικής ενίσχυσης μπορεί να ποικίλλει από έναν έπαινο μέχρι κάποια ανταμοιβή που θα δοθεί. Στην ουσία αποτελεί ένα είδος ανατροφοδότησης που παρέχει πληροφορίες στο παιδί για το ποια συμπεριφορά είναι αναμενόμενη από αυτό. Επιπλέον, η θετική ενίσχυση παρέχει στο παιδί μία θετική εικόνα για τον εαυτό του, αφού βλέπει πως είναι αποδεκτή και επιθυμητή και ενθαρρύνεται με αυτό τον τρόπο να την επαναλάβει (Βούρδας, 2016).

Ο Skinner, ο οποίος ήταν ένας έγκριτος ψυχολόγος συμπεριφοράς, αναφέρεται σε αρκετές μελέτες που περιστρέφονται γύρω από τη θετική ενίσχυση. Όταν η θετική ενίσχυση χρησιμοποιείται για να ανταμείψει μια επιθυμητή συμπεριφορά, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά τελικά θα σβήσει. Και πάλι, η γνώση του μαθητή κινητοποιεί τον παιδαγωγό, αφού η ανταμοιβή της συμπεριφοράς έχει διαφορετικά αποτελέσματα για κάθε μαθητή (Dad, 2010).

Με βάση τις μελέτες του Skinner, οι θετικές ενισχύσεις αυξάνουν την πιθανότητα απόκρισης προσθέτοντας την κατάσταση παρά την απομάκρυνση. Ο Skinner είναι γνωστός για την προώθηση θετικών συμπεριφορών στις σπουδές του. Οι μελέτες του, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το θέμα (οι μαθητές) είναι πρόθυμοι να κάνουν πράγματα που τους

κάνουν να αισθάνονται καλύτερα, εφόσον θέλουν να αισθάνονται σίγουροι για το έργο τους και τις ενέργειές τους στην τάξη. Η θετική ενίσχυση ενισχύει την τάση του να συμπεριφέρεται με κάποιο τρόπο, ενώ η τιμωρία αφορά τον τερματισμό της (Dad, 2010).

Η απόδοση ενός παιδιού αλλάζει από το περιβάλλον. Όταν το περιβάλλον ενός παιδιού γίνεται μια θετική ατμόσφαιρα που παρατηρεί τη θετική συμπεριφορά του, το παιδί είναι πιο πιθανό να είναι σωματικά και διανοητικά παρόν στην τάξη. Τα αποτελέσματα από κάθε μελέτη μοιράζονται το ίδιο συμπέρασμα: η αύξηση της θετικής ενίσχυσης μειώνει τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές έξω από την τάξη (Dad, 2010).

3.2 Η «Καλλιέργεια» της θετικής ενίσχυσης από μέρους των παιδαγωγών.

Η θετική ενίσχυση είναι ένας τρόπος για να μπορέσουν οι παιδαγωγοί να παρέχουν κίνητρα στα παιδιά. Για το να είναι αποτελεσματική, όμως, θα πρέπει να εφαρμοστεί με σωστό και κατάλληλο τρόπο από τους παιδαγωγούς. Αυτό σημαίνει ότι ο παιδαγωγός θα πρέπει να επιλέγει την κατάλληλη μορφή ενίσχυσης για το κάθε παιδί, καθώς και την ποσότητα και την συχνότητα. Το ίδιο ισχύει και για το είδος της συμπεριφοράς που θα ενισχυθεί. Για παράδειγμα, η θετική ενίσχυση μπορεί να είναι περιττή στις περιπτώσεις που το παιδί έχει δικά του κίνητρα για να εκτελέσει μία δραστηριότητα (Βούρδας, 2016).

Παράλληλα, οι παιδαγωγοί εκτός των παιδιών θα πρέπει να καθοδηγούν και τους γονείς για το πως μπορούν να ενισχύσουν τα παιδιά στο δικό τους περιβάλλον. Η μονόπλευρη ενίσχυση ενός παιδιού, ενώ στο οικογενειακό του περιβάλλον επικρατούν άλλες τακτικές, μπορεί να δημιουργήσουν σύγχυση και προβλήματα.

Η θετική αντίδραση, στις θετικές συμπεριφορές, μειώνει τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις και κατά συνέπεια οι θετικές αλληλεπιδράσεις αυξάνονται. Ο έπαινος είναι σημαντικός για τη συμπεριφορά των παιδιών. Ο έπαινος που του δίνεται, πρέπει να είναι άμεσος, συχνός, ενθουσιώδης, περιγραφικός, ποικίλος και πρέπει να περιλαμβάνει επαφή με τα μάτια. Οι παιδαγωγοί πρέπει να δηλώσουν με σαφήνεια την ακριβή θετική συμπεριφορά που εκθέτει τους μαθητές και να σχολιάσουν την συγκεκριμένη επίδρασή του στο ακαδημαϊκό και / ή κοινωνικό επίτευγμα (Dad, 2010).

Ορισμένοι παιδαγωγοί, συχνά, αγνοούν τις θετικές συμπεριφορές και εφιστούν την

προσοχή στην αρνητική συμπεριφορά, γεγονός που δεν επιφέρει χρήσιμα αποτελέσματα στην τάξη. Η θετική ενίσχυση των παιδιών καθορίζει την ισχυρή επίδραση στις κατάλληλες συμπεριφορές στην τάξη. Και πάλι, είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να έχουν κατά νου ότι η συμπεριφορά τους επηρεάζει τη μάθηση τους (Dad, 2010).

Ο παιδαγωγός, ως ενήλικας, είναι υπεύθυνος να ξεκινήσει μια λεκτική γραμμή επικοινωνίας. Όταν οι μαθητές έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους παιδαγωγούς, τότε εκείνοι τείνουν να θέλουν να αντιμετωπίσουν τον παιδαγωγό τους με θετική αμοιβαία δράση (Dad, 2010).

3.3 Διαδικασίες εφαρμογής της θετικής ενίσχυσης από μέρους των παιδαγωγών.

Ο παιδαγωγός μπορεί να επιλέξει διαφορετικές μορφές θετικής ενίσχυσης των παιδιών. Αυτό εξαρτάται από την κάθε περίπτωση και τις ανάγκες της ομάδας. Μπορεί, για παράδειγμα, η ενίσχυση να έχει αναγγελθεί εκ των προτέρων ή να είναι απρόσμενη. Μπορεί, ακόμη, να καθοδηγήσει το παιδί σε μία μορφή αυτοενίσχυσης, παρέχοντάς του την απαραίτητη ανατροφοδότηση προς αυτή την κατεύθυνση (Βούρδας, 2016).

Για να αποφευχθεί η απομόνωση των μαθητών, οι παιδαγωγοί καλούνται να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις μαζί τους. Τα παιδιά που τιμωρούνται συχνά, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι πιο πιθανό να ενεργούν στην τάξη αποζητώντας προσοχή. Χρησιμοποιώντας θετική ενίσχυση για ευνοϊκή συμπεριφορά, η προσοχή των παιδιών μετατοπίζεται σε άλλο τύπο συμπεριφοράς.

Ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον οφείλει να είναι άνετο, να παρακινεί τη μάθηση και να εμπνέει κοινωνικές σχέσεις. Οι παιδαγωγοί παροτρύνονται να παρέχουν ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις ως ανταμοιβές των μαθητών. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που χορηγείται ζυγίζει βαρύτερα από την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων (Dad, 2010).

3.4 Ο Έπαινος ως μέρος της θετικής ενίσχυσης.

Ο έπαινος αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τη θετική ενίσχυση του παιδιού, λόγω των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων που επιφέρει. Ότι και αν αφορά ο έπαινος, μία πράξη, μία δήλωση ή μία συμπεριφορά, μπορεί να προσφέρει κίνητρα και παρότρυνση στο παιδί.

Το βοηθάει να κατανοήσει ότι είναι κοινωνικά αποδεκτό και να συνεχίσει να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο, αφού έχει αντιληφθεί ότι είναι ο σωστός. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται θετικά, αλλά παράλληλα οριοθετείται και η συμπεριφορά του (Βούρδας, 2016).

Ο έπαινος αναφέρεται σε θετικές αξιολογήσεις που γίνονται από ένα άτομο για τη συμπεριφορά και τα επιτεύγματα του παιδιού. Οι θετικές αξιολογήσεις δεν εξυπηρετούν απαραίτητως μια αυστηρή λειτουργία ενίσχυσης, αλλά μάλλον έχουν τη δυνατότητα είτε να ενισχύσουν, είτε να υπονομεύσουν τα κίνητρα, ανάλογα με διάφορους παράγοντες. Επίσης, δεν είναι μια απλή μετάδοση μονής κατεύθυνσης από τον αξιολογητή στον παραλήπτη, αλλά μια πολύπλοκη κοινωνική επικοινωνία στην οποία ο ρόλος του παραλήπτη είναι εξίσου κρίσιμος με τον ρόλο του αξιολογητή. Δηλαδή, τα αποτελέσματα του επαίνου ποικίλλουν, όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς το πλαίσιο εντός του οποίου παραδίδεται, τη σειρά πιθανών σημασιών που μπορεί να μεταφέρει και τα χαρακτηριστικά και τις ερμηνείες του παραλήπτη (Partin et al., 2009).

Τέλος, είναι, ακόμη, σημαντικό να διακρίνουμε τον έπαινο από άλλες σχετικές έννοιες. Ο έπαινος είναι διαφορετικός από την απλή αναγνώριση και την ανατροφοδότηση, οι οποίες είναι πιο ουδέτερες μορφές αναγνώρισης και διακρίνονται, επίσης, από την ενίσχυση, η οποία, όμως, είναι περισσότερο επικεντρωμένη στο μέλλον από ότι ο έπαινος, και συχνά χρησιμοποιείται ως απάντηση στα αρνητικά αποτελέσματα απόδοσης. Παρόλο που σχετίζονται, διακρίνουμε, επίσης, τον έπαινο από τις πιο έμμεσες τεχνικές για τη μεταφορά της πιθανής εγκυρότητας, όπως αυτές που χρησιμοποιούνται στην έρευνα για την απόδοση της επισήμανσης. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η πιθανή έγκριση που μεταφέρεται από αυτά τα μηνύματα φαίνεται συνήθως πιο πρόχειρη (φαίνεται σαν), πιο έμμεση (το είδος του ατόμου που) και πιο σιωπηρή από τον έπαινο, όπως τον έχουμε ορίσει.

Ο Βούρδας (2016) αναφέρει κάποια στοιχεία που μπορούν να κάνουν τον έπαινο επικοινωνιακό:

«α) Περιγράψουμε λεπτομερώς αυτό που συμβαίνει ή τα θετικά συναισθήματα που παρατηρούμε στο παιδί και δεν εξαντλούμαστε σε ένα γενικό «Υπέροχα, μπράβο, εξαιρετικά».

β) Τον δίνουμε αμέσως μόλις παρατηρήσουμε την επιθυμητή συμπεριφορά, που θέλουμε να επαινέσουμε, και όχι ώρες ή μέρες αργότερα.

γ) Τα μη λεκτικά στοιχεία του επαίνου που προσφέρουμε, π.χ. ο χρωματισμός της φωνής μας, η κίνηση του σώματος, το βλέμμα μας και η προσοχή μας προς το παιδί είναι τέτοια που να μεταφέρουν την ειλικρίνεια της ικανοποίησης μας και του επαίνου μας. Ένας επίπεδος, άψυχος έπαινος, ή ένας θεατρικός ή υπερβολικός έπαινος δεν θα ληφθεί σοβαρά υπόψη από το παιδί.

δ) Ομοίως, δεν έχει νόημα να επαινέσουμε ένα παιδί για κάτι που δεν πιστεύουμε ότι αξίζει έπαινο. Το παιδί θα καταλάβει την έλλειψη ειλικρινείας και αυθεντικότητας στον τρόπο μας.

ε) Όταν αποφασίσουμε να επαινέσουμε κάποιον, δε το συνδυάζουμε με κάτι αρνητικό του τύπου «Ήσουν καταπληκτικός σήμερα, όχι όπως προχθές που τα έκανες θάλασσα», καθώς με αυτόν τον τρόπο ακυρώνεται η ευεργετική επίδραση του αρχικού επαίνου.

στ) Ο έπαινος μπορεί να δίνεται άμεσα στο παιδί, όταν ο γονέας απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, ή έμμεσα, όταν ο γονέας μιλάει θετικά για το παιδί του σε κάποιον τρίτο (π.χ. παππού), αλλά με το παιδί να είναι μπροστά στην σκηνή. Ο έπαινος αυτός έχει ιδιαίτερα ευεργετικά αποτελέσματα» (Βούρδας, 2016, σελ.36-37).

3.5 Τα οφέλη του επαίνου.

Ο έπαινος μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του παιδιού και τη θετική εικόνα για τον εαυτό του, ενώ παράλληλα δημιουργεί και πρότυπα συμπεριφοράς που είναι αποδεκτά και επιθυμητά. Στην περίπτωση δε των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην τροποποίηση της (Βούρδας, 2016).

Αν ο έπαινος δεν χρησιμοποιηθεί σε σωστό τρόπο μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα όπως:

- αμφισβήτηση για αυτόν που τον εκφράζει.
- άμεση άρνηση.
- άγχος για το αν θα σταθώ αντάξιος του επαίνου.
- φόβο χειραγώγησης.

- κίνδυνο να εστιάσουμε την προσοχή μας στις αδυναμίες μας (Βούρδας, 2016, σελ.37).

Η ενίσχυση της καλής συμπεριφοράς, ελαχιστοποιεί την ανυπακοή και την αντικοινωνική συμπεριφορά και γενικότερα παράγει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά. Ο έπαινος και η θετική ενίσχυση βοηθούν τα παιδιά να αισθάνονται καλά για τις επιλογές τους, γεγονός που τους ενθαρρύνει να αυξήσουν τις συμπεριφορές που φέρνουν ανταμοιβές. Ο έπαινος και η θετική ενίσχυση παράγουν, συνήθως, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν χρήσιμες συνήθειες που θα αποδειχθούν επωφελείς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Η πειθαρχία εμπεριέχεται στη διδασκαλία και στην εκπαίδευση των παιδιών. Ενώ μερικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν μέτρα τιμωρίας ή την άρση των προνομίων, η θετική ενίσχυση μπορεί να έχει λιγότερες μακροπρόθεσμες συνέπειες και περισσότερα οφέλη για όλη τη ζωή. Η θετική ενίσχυση έχει ως αποτέλεσμα αλλαγές στη χημεία του εγκεφάλου, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν ευνοϊκά τη μακροπρόθεσμη συμπεριφορά. Οι συμπεριφορές που αλλάζουν με το φόβο ή το άγχος μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικά συναισθήματα και μπορεί να παραμείνουν για μια ολόκληρη ζωή.

Οι άνθρωποι που υποκινούνται από την αριστεία τείνουν να αυτο-παρακολουθούν τα αποτελέσματά τους περισσότερο από αυτούς που παρακινούνται από φόβο τιμωρίας. Η παροχή θετικής ενίσχυσης μπορεί να αυξήσει το κίνητρο ενός ατόμου να υπερβεί τις προσδοκίες, και όχι να καταφύγει στην ελάχιστη δυνατή προσπάθεια για να αποφύγει την τιμωρία. Επειδή η κοινωνία ανταμείβει τους ανθρώπους που επιτυγχάνουν, τα κίνητρα και οι ανταμοιβές εκπαιδεύουν τα παιδιά ότι οι πράξεις τους μπορούν να έχουν θετικές συνέπειες. Η προσωπική ευθύνη αυξάνεται με ένα σύστημα θετικής ενίσχυσης.

Τα παιδιά που μεγαλώνουν αισθάνονται καλά για τον εαυτό τους και τις αποφάσεις τους και αναπτύσσουν υγιή αυτοεκτίμηση. Αντί να σκέφτεται ότι δεν μπορεί ποτέ να κάνει τίποτα σωστό, ένα παιδί που μεγαλώνει με θετική ενίσχυση, μαθαίνει ότι μπορεί να αισθάνεται καλά για τα επιτεύγματά του. Η τιμωρία μπορεί να ενσταλάξει μια αίσθηση ντροπής ή κατωτερότητας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητες επιλογές για την ανακούφιση ή την αποφυγή του πόνου.

3.6 Ο ρόλος του παιδαγωγού στην καθιέρωση του επαίνου στη βρεφική και νηπιακή ηλικία.

Προκειμένου οι παιδαγωγοί να διαμορφώσουν το περιβάλλον της τάξης τους, πρέπει να διαχειρίζονται και να αλλάζουν τις ακατάλληλες συμπεριφορές των μαθητών τους. Είναι σημαντικό να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στην τάξη όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς, άνετοι και ευπρόσδεκτοι. Η δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη είναι ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι παιδαγωγοί για να ενθαρρύνουν τη μάθηση των παιδιών και να αποτρέψουν την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών.

Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να συμπεριφέρονται με προβλέψιμους τρόπους προκειμένου να κερδίσουν την προσοχή των παιδαγωγών τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από αυτό παρέχοντας θετική προσοχή, μέσω της ανατροφοδότησης, για να προωθήσουν τις επιθυμητές συμπεριφορές. Επιπλέον, όταν οι παιδαγωγοί είναι σε θέση να αποφύγουν τη χρήση αρνητικής προσοχής, αγνοώντας τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών, η πιθανότητα να συνεχίσουν να μειώνονται αυτές οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αυξάνεται.

Είναι πιθανό οι προβληματικές συμπεριφορές ενός μαθητή να επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις του παιδαγωγού με όλους τους μαθητές στην τάξη. Ωστόσο, η αλλαγή αυτών των αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και παιδαγωγών σε θετικές συμπεριφορές, μέσω της επικοινωνίας και της διαφορετικής εστίασης, μπορεί να βελτιώσει ουσιαστικά το κλίμα ολόκληρης της τάξης.

Ορισμένοι παιδαγωγοί συχνά επικεντρώνονται στην κακή συμπεριφορά των παιδιών, και όχι στη μείωση ή τον τερματισμό αυτής της συμπεριφοράς, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει περαιτέρω διαταραχές στην τάξη. Οι τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς επιφέρουν πάντα θετικά αποτελέσματα, αλλά η ανεπαρκής ή ασυνεπής εφαρμογή τους, μπορεί να οδηγήσει σε λιγότερα από τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η ενίσχυση ακολουθεί ένα σαφές σύνολο βασικών αρχών. Αυτές οι αρχές είναι ότι η ενίσχυση πρέπει πάντα να ακολουθεί μια συμπεριφορά όσο το δυνατόν γρηγορότερα, θα πρέπει να είναι κατάλληλη για τη συμπεριφορά και να είναι σημαντική για τον μαθητή.

Αξίζει να σημειωθεί, πως οι πολλαπλές ενισχύσεις είναι πιο πολύτιμες από τις απλές ενισχύσεις. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενίσχυση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αποτελεσματική μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην τάξη.

Ο παιδαγωγός πέρα από του να προσφέρει ο ίδιος τον έπαινο, μπορεί, ακόμη, να καθοδηγήσει το γονέα προς την σωστή κατεύθυνση. Το να επαινείς το παιδί, δεν είναι μία εύκολη διαδικασία. Πολλές φορές οι γονείς το κάνουν μηχανικά και την ίδια στιγμή τον αναιρούν μέσω της ειρωνείας ή του σαρκασμού. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα οφέλη του επαίνου δεν είναι τα αναμενόμενα, γιατί δεν εκλαμβάνεται από το παιδί με θετικό τρόπο. Οι παιδαγωγοί μπορούν να δείξουν στους γονείς μεθόδους και τεχνικές, που θα επιτρέψουν τη σωστή χρήση του επαίνου (Βούρδας, 2016).

3.7 Σύνδεση επαίνου και της θετικής διαπαιδαγώγησης.

Ο έπαινος συμβάλλει σημαντικά στη θετική διαπαιδαγώγηση, αφού συνεισφέρει στην ευημερία του παιδιού σε όλα τα επίπεδα. Το παιδί νιώθει καλά συναισθηματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά και αντίστοιχα αναπτύσσει θετικές συμπεριφορές. Μέσω του επαίνου το παιδί μαθαίνει με θετικό τρόπο πώς πρέπει να φέρεται, και δεν έρχεται αντιμέτωπος με αρνητικές μεθόδους που μπορούν να προκαλέσουν αντιδράσεις και προβλήματα εκ μέρους του.

Ο έπαινος είναι ένας συγκεκριμένος τύπος θετικής ενίσχυσης, που πολλοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν τακτικά στις τάξεις τους όταν αλληλεπιδρούν με τους μαθητές. Πολλοί παιδαγωγοί αξιοποιούν, συνεχώς, τους επαίνους για να αυξήσουν την εμφάνιση της χρήσης των θετικών κοινωνικών και ακαδημαϊκών συμπεριφορών από τους μαθητές τους. Επιπλέον, παρόλο που ο έπαινος φαίνεται να είναι μια απλή στρατηγική που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν οι ίδιοι, είναι στην πραγματικότητα μια περίπλοκη αμοιβαία διαδικασία που περιλαμβάνει και τον παιδαγωγό που δίνει τον έπαινο και το μαθητή που λαμβάνει τον έπαινο.

Είναι σημαντικό για τους παιδαγωγούς να κατανοήσουν πώς μπορεί να εφαρμοστεί σωστά ο έπαινος στα συστήματα διαχείρισης της τάξης. Για να επαινεθεί η αποτελεσματική αύξηση της συμπεριφοράς των μαθητών, θα πρέπει να περιέχει συγκεκριμένες δηλώσεις

σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών που εμφανίζεται, να εξαρτάται από την επιθυμητή συμπεριφορά, να παρέχει συχνό έπαινο όταν οι μαθητές μαθαίνουν μια νέα δεξιότητα και να μειώνουν το ποσό του επαίνου που δόθηκε μόλις γνώρισε την ικανότητα.

Επιπρόσθετα, ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας πρέπει να ξεκινήσει τον έπαινο για να επικεντρωθεί στη βελτίωση και την προσπάθεια των μαθητών. Να δίνεται ειλικρινά, με μια θετική και φυσική φωνή, να είναι κατάλληλος για τις ηλικίες και τις ικανότητες των μαθητών και να μην είναι ανταγωνιστικός ή συγκριτικός μεταξύ των μαθητών. Οι ατομικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, καθώς και οι διαφορετικές συνθήκες υπό τις οποίες έχουν δοθεί προηγούμενοι έπαινοι, επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης από τους παιδαγωγούς.

Προκειμένου οι παιδαγωγοί να αλλάξουν με επιτυχία τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους, είναι σημαντικό να κατανοήσουν τους περιορισμούς της θετικής ενίσχυσης, προκειμένου να τεθούν σε εφαρμογή επιτυχημένες παρεμβάσεις και συστήματα διαχείρισης.

Η θετική διαπαιδαγώγηση και οι προσεγγίσεις της εστιάζουν κυρίως στην πρόληψη. Εκτός από τα πολλά άλλα πλεονεκτήματα της, οι υποστηρικτές της τονίζουν, κυρίως, τον αντίκτυπό της στον τομέα της πρόληψης, ιδιαίτερα σε σχέση με την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών. Η περίοδος της πρώιμης παιδικής ηλικίας, από τη γέννηση έως την ηλικία των πέντε ετών, είναι μια κρίσιμη στιγμή για τα παιδιά να αναπτύξουν τις φυσικές, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που παρέχουν τις βάσεις για δια βίου υγιή ανάπτυξη. Μελέτες για την ανάπτυξη του εγκεφάλου υποδηλώνουν ότι οι διάφορες εμπλουτισμένες εμπειρίες κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους (Vasta et al. 1999).

Η επικρατούσα προοπτική στα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης για μικρά παιδιά, επικεντρώνεται, κατά κύριο λόγο, στον τρόπο πρόληψης ή αντιμετώπισης προβλημάτων σε μικρή ηλικία. Για παράδειγμα, πώς να αντιμετωπιστεί ένα επιθετικό παιδί και πώς να προωθηθεί η θετική εξέλιξη του δημιουργώντας καλή, ευτυχισμένη και υγιή ζωή για όλα τα παιδιά. Ο κύριος στόχος της θετικής διαπαιδαγώγησης είναι να οικοδομήσει τη

δύναμη και την ευημερία και να παρέχει μια ευρεία προοπτική για την κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο τα προγράμματα πρόωρης παιδικής ηλικίας μπορούν να προωθήσουν τη βέλτιστη ανάπτυξη (Vasta et al. 1999).

Ο παιδαγωγός με τη χρήση της θετικής ενίσχυσης, μπορεί να επικοινωνήσει με τα παιδιά που έχουν προκλητικές συμπεριφορές και να τονίσει ποιες συμπεριφορές είναι κατάλληλες, αυξάνοντας τις πιθανότητες να επιστρέψει η θετική συμπεριφορά. Η θετική ενίσχυση είναι μια αποτελεσματική μέθοδος αντιμετώπισης της λειτουργίας των ακατάλληλων συμπεριφορών στις τάξεις της προσχολικής ηλικίας.

Τα μηνύματα που υποστηρίζουν τις εννοιολογικές αντιλήψεις των παιδιών είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη των παιδιών και υπερβαίνουν τη μάθηση που μπορεί να προκύψει μόνο από την ενίσχυση της συμπεριφοράς. Η θετική ενίσχυση από την άλλη πλευρά, προέρχεται από μια πρακτικά εφαρμοσμένη στάση ανάλυσης συμπεριφοράς για την προώθηση προσαρμοστικών συμπεριφορών και τη μείωση αυτών των συμπεριφορών που παρεμβαίνουν στην ουσιαστική συμμετοχή στις τάξεις και στην κοινότητα. Είναι βέβαιο, ότι τα παιδιά που έχουν προκλητικές συμπεριφορές ή εκείνα που έχουν ανάγκη από υποστήριξη, πρέπει να βρίσκονται στις εποικοδομητικές αίθουσες διδασκαλίας. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται αυτές οι στρατηγικές είναι εμφανής, κυρίως, στη γλώσσα που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία με τα παιδιά και την παροχή ανατροφοδότησης σε αυτά.

3.8 Ανταμοιβή.

Το ενδογενές κίνητρο είναι ένας ακρογωνιαίος λίθος της διαδικασίας μάθησης. Τα παιδιά που ενθαρρύνονται να μάθουν, συμμετέχουν ενεργά σε ακαδημαϊκά καθήκοντα. Οι ερευνητές, όπως οι Deci et al. (1999; 2001), επιβεβαίωσαν την αντίληψη ότι όταν οι άνθρωποι διεγείρονται εσωτερικά για να μάθουν, αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των νέων δομών. Ωστόσο, υπάρχει μια συζήτηση εάν τα εξωτερικά κίνητρα επηρεάζουν αρνητικά το ενδογενές κίνητρο για μάθηση. Ενώ οι Deci et al. (1999, 2001) διαφωνούν έντονα με αυτό, υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λόγο να αντισταθούν στην εφαρμογή συστημάτων παροχής κινήτρων στην τάξη, υποστηρίζουν παράλληλα ότι οι ανταμοιβές

έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην προθυμία των παιδιών να μάθουν.

Σημαντικό κίνητρο, για την επιλογή των ρυθμίσεων των πρώτων χρόνων, είναι η αναγνώριση ότι αυτό το πλαίσιο αποτελεί βασική επίδραση στις μελλοντικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών. Οι νέοι μαθητές εξοικειώνονται με τις ακαδημαϊκές δομές και έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια δια βίου αγάπη για τις μαθησιακές δραστηριότητες. Ο Craft (2002) δίνει μεγάλη έμφαση στο πρόγραμμα μαθημάτων της προσχολικής ηλικίας, δηλώνοντας ότι προάγει τη δημιουργικότητα και βελτιώνει τη νοημοσύνη των παιδιών.

Η γενική έννοια του κινήτρου συνδέεται στενά με τους συνειδητούς ή υποσυνείδητους λόγους που εξηγούν τις επιλογές των ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Pintrich (2003), ο όρος κίνητρο προέρχεται από το λατινικό ρήμα *movere*, που σημαίνει να κινηθεί. Με άλλα λόγια, οι κινητήριες θεωρίες επιχειρούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το τι ωθούν τα άτομα στην ενεργοποίηση, και προς ποιες δραστηριότητες ή καθήκοντα. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές προσπαθούν να καθορίσουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι δικαιολογούν τις ενέργειές τους. Το κίνητρο δεν είναι μια απλή έννοια με απλές παραμέτρους. Οι Leo & Galloway (1996) το χαρακτηρίζουν ως ένα εξαιρετικά περίπλοκο κατασκεύασμα.

Επίσης, οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα ενδογενή κίνητρα προάγουν την προθυμία των παιδιών να μάθουν. Σύμφωνα με τους Covington & Müller (2001), τα ενδογενή κίνητρα έχουν οριστεί διαφορετικά ως μια τάση να εμπλέκονται σε δραστηριότητες για τον εαυτό τους, μόνο για την ευχαρίστηση που προκύπτει από την εκτέλεση τους ή για την ικανοποίηση της περιέργειας. Συνδέεται με μια εσωτερική δύναμη, που ενεργοποιεί τους ανθρώπους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, και αυτή η συγκεκριμένη δύναμη καθιστά τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά και προσβλέπουν στην εκμάθηση νέων ακαδημαϊκών ιδεών.

Ο Dörnyei (2001) υποστηρίζει ότι τα εγγενή κίνητρα συνδέονται με την απόδοση, απλά, για να απολαμβάνουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες. Αυτή η ευχαρίστηση είναι ο λόγος που τα παιδιά αναλαμβάνουν ακαδημαϊκά καθήκοντα και απολαμβάνουν κάθε πτυχή της δραστηριότητάς τους. Ο Stipek (2002) συμφωνεί, προσθέτοντας ότι οι άνθρωποι έχουν ως εγγενές κίνητρο να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους, με την επιθυμία να προωθήσουν

τις ικανότητές τους. Ωστόσο, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, δεν ενεργούν πάντα σύμφωνα με τις εγγενείς επιθυμίες τους (Urduan & Turner, 2005). Σε ορισμένες περιπτώσεις, υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην προθυμία τους να μάθουν. Έτσι, υπάρχει μια σαφής ανάγκη να αναλυθεί η δομή του εξωτερικού κινήτρου για μάθηση.

Το εξωγενές κίνητρο έχει χαρακτηριστεί ως η άλλη πλευρά του νομίσματος των ενδογενών κινήτρων, και μερικές φορές υπάρχει μια επιβλαβής έννοια γύρω από αυτόν τον όρο. Οι Vansteenkiste et al. (2006) ορίζουν εξωγενή κίνητρα την επιθυμία των ανθρώπων να συμμετέχουν σε δραστηριότητες για να αποκτήσουν κάτι διαφορετικό από το ίδιο το καθήκον. Η έννοια της συμμετοχής αποκλειστικά για την ευχαρίστηση της δραστηριότητας, η οποία υπάρχει σε συμπεριφορές που είναι ενδογενές κίνητρο, απουσιάζει από αυτήν την έννοια. Κατά συνέπεια, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μειώνει το ενδογενές κίνητρο επειδή η συμπεριφορά του ατόμου ελέγχεται από το ερέθισμα (Deci et al., 1999; 2001). Δεν υπάρχει πραγματική επιθυμία που να ωθεί τα άτομα να ασχοληθούν με τη δραστηριότητα, και επομένως δεν υπάρχει βαθιά μάθηση.

Ο Stipek (2002) επιβεβαιώνει το γεγονός αυτό, σημειώνοντας ότι αν η μάθηση θεωρείται ως δραστηριότητα που κάνουμε, μόνο, για να επιτύχουμε ανταμοιβές και να αποφύγουμε την τιμωρία, δεν υπάρχει λόγος να το κάνουμε όταν δεν υπάρχουν ανταμοιβές και η τιμωρία δεν είναι πιθανή. Σε αντίθεση με τα ενδογενή κίνητρα, οι ερευνητές δε συμφωνούν για τις επιπτώσεις των εξωγενών κινήτρων στην προθυμία των παιδιών να μάθουν. Οι Cameron & Pierce (1994) και ο Cameron (2001) υποστηρίζουν ότι τα εξωτερικά κίνητρα προάγουν την προθυμία των παιδιών να μάθουν και διαφωνούν έντονα με την προοπτική ότι είναι επιβλαβή για το ενδογενές κίνητρο τους για μάθηση.

Αν και οι Ryan & Deci (2000) διαφωνούν με αυτό, προτείνουν ότι ορισμένες μορφές εξωγενών κινήτρων μπορούν να εσωτερικοποιηθούν και να συμβάλουν ευεργετικά στην αυτονομία των ανθρώπων. Μερικές φορές οι μαθητές ξεκινούν δραστηριότητες επειδή διεγείρονται εξωγενώς για να συμμετάσχουν και ως αποτέλεσμα διεγείρονται εσωτερικά.

Οι Ryan & Deci (2000) ταξινομούν τις εξωγενείς μορφές κινήτρου σε τέσσερις κατηγορίες με τις οποίες οι μαθητές αρχίζουν να διεγείρονται εξωτερικά και τελικά

διεγείρονται εσωτερικά. Στην αρχική φάση, στην εξωτερική ρύθμιση, τα παιδιά ελέγχονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ανταμοιβές. Στην ενσωματωμένη ρύθμιση, τα παιδιά αρχίζουν να εσωτερικεύουν τις εξωτερικές αξίες, αλλά εξακολουθούν να ελέγχονται από εξωτερικά ερεθίσματα. Σε καθορισμένη ρύθμιση, ο έλεγχος των εξωτερικών αξιών και στόχων αρχίζει να εσωτερικεύεται. Τέλος, στην ολοκληρωμένη ρύθμιση, τα παιδιά εσωτερικεύουν σε μεγάλο βαθμό τον έλεγχο των εξωτερικών αξιών και στόχων.

Πρέπει να αναγνωριστεί ότι οι ανταμοιβές αποτελούν τη συνηθέστερη μορφή εξωτερικών κινήτρων, ιδίως στα πρώτα χρόνια. Αυτό μας οδηγεί να αναλύσουμε την έννοια των ανταμοιβών, οι οποίες αποτελούν μια σημαντική παράμετρο μέσα στο εξωγενές κίνητρο. Η έννοια των ανταμοιβών, σε σχέση με τις μαθησιακές ανταμοιβές των παιδιών, είναι μια σύνθετη παράμετρος μέσα στο εξωγενές κίνητρο. Η σημαντικότερη διάκριση περιγράφεται από τους Ryan et al. (1983) στη θεωρία της γνωσιακής αξιολόγησης, όπου οι ανταμοιβές ταξινομούνται σύμφωνα με την ερμηνεία των ατόμων. Μπορεί να έχουν μια ενημερωτική πτυχή, η οποία μεταφέρει σημαντικές πληροφορίες στους ανθρώπους ή μια πτυχή ελέγχου, όπου αυτή η επικοινωνία πιέζει τους ανθρώπους προς συγκεκριμένα αποτελέσματα (Ryan et al., 1983).

Υπάρχει μια συμπληρωματική διάκριση μεταξύ των λεκτικών ανταμοιβών και των απτών ανταμοιβών. Σύμφωνα με τους Deci et al. (2001), οι λεκτικές ανταμοιβές συσχετίζονται έντονα με τη θετική ενίσχυση και συνήθως ερμηνεύονται ως ενημερωτικές. Αντίθετα, οι απτές ανταμοιβές θεωρούνται ως έλεγχοι όταν αναμένονται.

Αυτό το πλαίσιο μπορεί να είναι υποστηρικτικό, όπου οι ανταμοιβές δίνουν έμφαση στη διαδικασία μάθησης και γίνονται αντιληπτές ως ενημερωτικές, ή μπορούν να ελέγχουν, όπου οι ανταμοιβές υπογραμμίζουν την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων (Ryan & Deci 2000; Deci et al., 2001). Συζητείται, επίσης, πολύ το εάν οι ανταμοιβές αποτελούν αρνητικό παράγοντα στην ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών. Οι Deci et al. (2001) υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτικοί όταν χρησιμοποιούν ανταμοιβές στην τάξη. Ο Cameron (2001) υποστηρίζει ότι οι αρνητικές επιπτώσεις των ανταμοιβών είναι ελάχιστες και θα μπορούσαν εύκολα να αποφευχθούν σε εφαρμοσμένες συνθήκες.

Τα εμπειρικά ευρήματα (Hausmann & Ryan 2004; Remedios et al., 2005; Marinak & Gambrell, 2008) εξηγούν τα αποτελέσματα των ανταμοιβών στο ενδογενές κίνητρο των παιδιών να μάθουν. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν την ευεργετική επίδραση των ενδογενών κινήτρων στην εκμάθηση των παιδιών και υποδεικνύουν ότι τα εξωγενή κίνητρα έχουν αρνητικά αποτελέσματα στην προθυμία τους να μάθουν. Επίσης, προτείνουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στην περίπτωση της άμεσης ανταμοιβής, μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο. Αυτές οι μελέτες δεν σχετίζονται άμεσα με το πλαίσιο της προσχολικής, αφού όλες διερεύνησαν αυτή τη θεωρία με διαφορετικές παραμέτρους και ηλικιακές ομάδες. Εντούτοις, μπορούν να εφαρμοσθούν χρήσιμα στο πλαίσιο των πρώτων ετών, καθώς συνδέονται με παρόμοια θέματα σε αυτόν τον τομέα. Για παράδειγμα, οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν εξωτερικές ανταμοιβές, όπως χρυσά αστέρια ή αυτοκόλλητα, για τον έλεγχο της συμπεριφοράς ή της κινητικότητας των παιδιών, προκειμένου να αποφευχθούν ατυχήματα. Επιπλέον, τις περισσότερες φορές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια άμεση εγγύς ανταμοιβή για να παρακινήσουν τα παιδιά να ολοκληρώσουν τη δουλειά τους ή να εκπληρώσουν σωστά τα καθήκοντά τους.

Παρόλο που η καθημερινή εμπειρία δείχνει ότι οι απτές ανταμοιβές είναι μια κοινή πρακτική στα πρώτα χρόνια της ζωής, υπάρχει έλλειψη εμπειρικών μελετών σε αυτόν τον πολύ σημαντικό τομέα ηλικίας, που θα επαληθεύει τις ωφέλιμες ή επιζήμιες συνέπειες αυτής της πρακτικής. Σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες, ερευνητές όπως οι Cameron & Pierce (1994) και Cameron (2001) υποστηρίζουν ότι οι ανταμοιβές δε βλάπτουν το εγγενές κίνητρο για μάθηση. Η αμφισβήτηση, αν οι ανταμοιβές έχουν αρνητικές συνέπειες για τη μάθηση των παιδιών, καταδεικνύει την πολυπλοκότητα της ενδογενούς και εξωγενούς κινητήριας θεωρίας, ιδιαίτερα στις πρώιμες εποχές.

Υπάρχει μια υπόθεση, βασισμένη σε ανεκδοτολογικές αποδείξεις, ότι τα μικρά παιδιά έχουν εγγενώς κίνητρα για να συμμετάσχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες, και ότι επιβραβεύεται η βούληση να μάθουν. Η διαμάχη για αυτό εξηγεί την έλλειψη εμπειρικών ευρημάτων στο πλαίσιο των πρώτων χρόνων. Αυτό το πλαίσιο είναι δύσκολο, γιατί τα παιδιά είναι πολύ μικρά για να εκφράσουν ρητά τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, υπάρχουν διάφορες μεταβλητές που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μικρών

παιδιών, όπως ο ρόλος των παιδαγωγών, το σχολικό ήθος, το παιδικό υπόβαθρο κλπ. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι επειδή είναι δύσκολο για τους ερευνητές να συμφωνήσουν για τις επιπτώσεις των ανταμοιβών στην προθυμία των παιδιών να μάθουν στους μεταγενέστερους βαθμούς εκπαίδευσης, είναι ακόμη πιο δύσκολο να διερευνηθεί αυτό στο απαιτητικό πλαίσιο των πρώτων ετών. Η συζήτηση ξεκίνησε όταν, ο Cameron & Pierce (1994), πρότειναν στη μετα-ανάλυση τους ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόσουν ανταμοιβές για να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών. Οι Deci et al. (1999) επικρίνουν αυτά τα ευρήματα, με το σκεπτικό ότι υπήρχαν ακατάλληλες ομάδες ελέγχου. Η συζήτηση συνεχίστηκε με δύο ακόμα μετα-αναλύσεις: οι Deci et al. (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι καλύτερο για τους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν σε τρόπους αύξησης των ενδογενών κινήτρων των μαθητών, αντί να επικεντρωθούν στις ανταμοιβές. Ο Cameron (2001) απάντησε ότι υπάρχει μια μικρή αρνητική επίδραση των ανταμοιβών που οι εκπαιδευτικοί μπορούν εύκολα να ξεπεράσουν. Συγκρίνοντας αυτές τις δύο μετα-αναλύσεις, μπορεί να υποστηριχθεί ότι και οι δύο υποστηρίζουν την ευεργετική επίδραση των ενδογενών κινήτρων στη μάθηση. Η διαφωνία καταδεικνύει την πολυπλοκότητα αυτής της θεωρίας, καθώς διάφορα ερευνητικά στοιχεία παρήγαγαν παρόμοια ευρήματα, αλλά οι ερευνητές δε συμφωνούν στις ερμηνείες τους. Αυτή η θεωρία γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας, όπου οι μεταβλητές είναι δύσκολο να οριστούν και να ελεγχθούν. Αυτή η συζήτηση εξηγεί, επίσης, την έλλειψη εμπειρικών ευρημάτων στο σημαντικό πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Ο Βούρδας (2016) παραθέτει κάποια σημαντικά σημεία για τις απτές ανταμοιβές όπως το: «Να αφορούν σε μία απλή και ξεκάθαρη συμπεριφορά του παιδιού. Όπως και στον έπαινο, περιγράψτε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά την οποία ανταμείβετε, να είναι αντίστοιχες της προσπάθειας και του επιτεύγματος του παιδιού, να είναι κατάλληλες για την ηλικία του παιδιού, να επιλέγονται, ώστε να ενθουσιάζουν, κυρίως, το παιδί, να προηγείται συμφωνία μεταξύ γονιού και παιδιού ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές θα οδηγήσουν σε συγκεκριμένες ανταμοιβές. Παράλληλα, οι γονείς θα πρέπει να μην ξεχνούν τις ανταμοιβές-έκπληξη προς το παιδί, να το παρακολουθούν διαρκώς, αναζητώντας τη σωστή συμπεριφορά και να το ανταμείβουν (συστηματικά και με συνέπεια για όσο χρόνο χρειαστεί). Η ανταμοιβή να δίνεται αμέσως,

χωρίς καθυστέρηση, να δεσμεύονται σε ανταμοιβές που μπορείτε να εκπληρώσουν, να προτιμούν ανταμοιβές που προωθούν την κοινωνική επαφή (π.χ. να καλέσει έναν φίλο στο σπίτι), παρά ανταμοιβές που περιλαμβάνουν υλικά αγαθά (π.χ. γλυκά, χάμπουργκερ) και ότι ένα προνόμιο, που κερδίζει το παιδί με το σύστημα ανταμοιβών, δεν μπορεί να αφαιρεθεί όταν εκδηλώνει κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Στόχος είναι να αντικατασταθεί σταδιακά η απτή ανταμοιβή από τον έπαινο» (σελ.41).

Φυσικά, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ απτών ανταμοιβών και επαίνων. Χαρακτηριστικά, ο έπαινος είναι πιο σημαντικός, μεταφέρει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα και είναι σχεδόν πάντα απροσδόκητος. Όλα αυτά καθιστούν λιγότερο πιθανό να ερμηνευθούν ως μια ισχυρή δύναμη που ελέγχει τη συμπεριφορά και επομένως υπονομεύει το ενδογενές κίνητρο. Ακόμη και από την άποψη των χειριστών, ο έπαινος διαφέρει από τις ανταμοιβές, δεδομένου ότι συνήθως δίνεται συχνότερα, πιο κοντά στο χρόνο μετά τη συμπεριφορά και με λιγότερα διακριτικά ερεθίσματα που συνδέονται με τη διαθεσιμότητά του, γεγονός που θα μπορούσε να αποδώσει τα θετικότερα αποτελέσματα του επαίνου σε σχέση με τα οφέλη συχνά βρίσκονται στην εργαστηριακή έρευνα.

Αν οι έπαινοι αντανακλούν τις ανταμοιβές στις διαστάσεις αυτές, οι συνέπειές τους είναι πιθανό να είναι παρόμοιες, καθώς στη σπάνια περίπτωση αναμένεται παράλληλα ένας έπαινος. Παρά τις διαφορές αυτές, ο έπαινος μπορεί μερικές φορές να έχει επιβλαβείς συνέπειες παρόμοιες με αυτές των απτών ανταμοιβών.

Μπορεί να υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές σε σχέση με αυτό το φαινόμενο. Η έρευνα σχετικά με τη συλλογιστική των παιδιών και τις υποθετικές καταστάσεις που αφορούν τις διαδικασίες ανταμοιβής, υποδηλώνει ότι τα μικρά παιδιά τείνουν να μην αποκλείουν εγγενείς λόγους συμπεριφοράς παρουσία εξωγενών περιστατικών στον ίδιο βαθμό με τα μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικες. Αντίθετα, με την έκπτωση μιας εσωτερικής αιτίας όταν μια εξωγενής αιτία είναι σημαντική, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τείνουν να χρησιμοποιούν μια αρχή πρόσθετη υποθέτοντας ότι περισσότερες αιτίες (τόσο εγγενείς όσο και εξωγενείς) υποδεικνύουν μεγαλύτερη επιθυμία για τη δραστηριότητα.

Ωστόσο, όταν τα παιδιά παρατηρούνται σε σημαντικά περιβάλλοντα συμπεριφοράς

ή σε συγκεκριμένα υποθετικά περιβάλλοντα, ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να χρησιμοποιούν την αρχή της έκπτωσης για να κάνουν συμπεράσματα σχετικά με τις αιτίες της συμπεριφοράς τους. Εκτός από τις αλλαγές στην ικανότητα έκπτωσης, υπάρχουν, επίσης, ενδιαφέρουσες αναπτυξιακές αυξήσεις στην τάση των ατόμων να χρησιμοποιούν πιο αναγνωρισμένα ή ολοκληρωμένα - σε αντίθεση με τα εξωτερικά-ρυθμιστικά στυλ. Επομένως, μπορεί να είναι χρήσιμο για τις μελλοντικές έρευνες να εξεταστεί ο ρόλος του επαίνου, όχι μόνο ως προς το πώς επηρεάζει το εγγενές κίνητρο, αλλά και ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χρησιμεύσει για να διευκολύνει τη μετάβαση σε πιο αυτόνομες μορφές εξωγενών κινήτρων.

Κεφάλαιο 4. Έρευνα.

4.1 Περιγραφή Έρευνας.

Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός ενός δείγματος με κοινά δημογραφικά στοιχεία και κυρίως όσο αφορά το φύλο αφού οι γυναίκες υπερτερούν αισθητά έναντι των ανδρών. Επιπλέον, ένας άλλος περιορισμός είναι το μέγεθος του δείγματος που θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο καθώς και ότι όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονται από μία περιοχή, κάτι που δεν επιτρέπει τη γεωγραφική διασπορά του δείγματος.

4.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του επαίνου, που απευθύνουν οι παιδαγωγοί της προσχολικής αγωγής και ηλικίας, και σε ποιον βαθμό αυτά συνδέονται με τη φιλοσοφία της θετικής διαπαιδαγώγησης.

Στόχοι της έρευνας είναι να εντοπιστεί κατά πόσο η ανταμοιβή και οι έπαινοι αποτελούν μέρος της πρακτικής των παιδαγωγών στην προσχολική ηλικία. Επιπλέον, ένας ακόμα στόχος είναι να γίνεται κατανοητή η φιλοσοφία εφαρμογής των επαίνων και των ανταμοιβών εκ μέρους των παιδαγωγών προκειμένου να διατυπωθούν οι απαραίτητες προτάσεις.

4.3 Υποθέσεις και Μεθοδολογία της Έρευνας.

Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι:

1. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν συχνά την ανταμοιβή.
2. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν την ανταμοιβή με διάφορους σκοπούς.
3. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν συχνά τον έπαινο.
4. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν τον έπαινο με διάφορους σκοπούς.

4.4 Συσχετίσεις ερωτήσεων ερωτηματολογίου.

- Ανταμοιβή: A1-A5.
- Έπαινος: B1-B5.
- Θετική ενίσχυση: Γ1-Γ3.

- Θετική ενίσχυση εαυτού: Δ1-Δ2.

4.5 Ερωτηματολόγιο ως «Εργαλείο» Συλλογής Δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο συγκέντρωσης των δεδομένων λόγω της αξιοπιστίας που παρέχει και των δυνατοτήτων που γίνει για τη γρήγορη συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων (Creswell, 2016). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε βάσει των πληροφοριών που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

4.6 Ανάλυση και Επεξεργασία Αποτελεσμάτων.

4.6.1 Ανάλυση Δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Η διαδικασία της έρευνας.

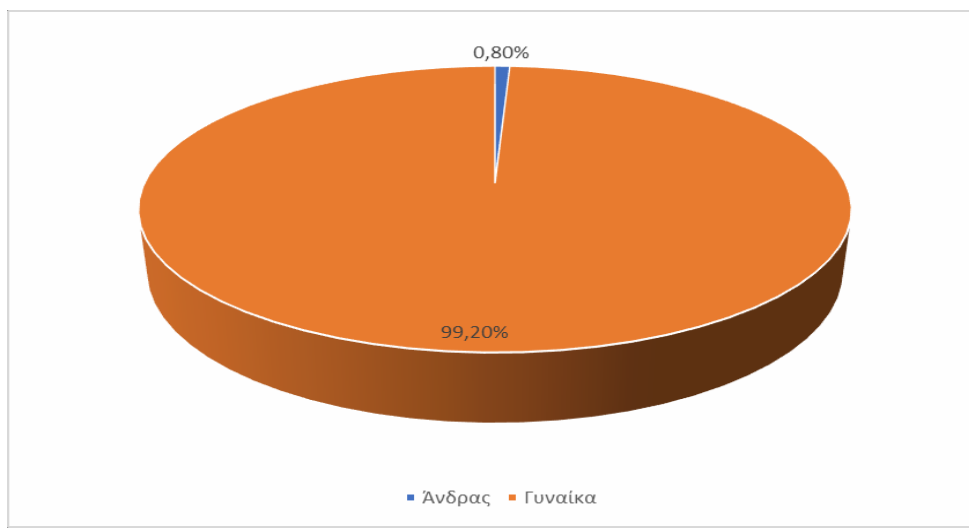
Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος.

		N	%
Φύλο	Άνδρας	4	0,8%
	Γυναίκα	499	99,2%
Ηλικία	20-29	137	27,2%
	30-39	233	46,3%
	40-49	90	17,9%
	50-59	43	8,5%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	230	45,7%
	Διαζευγμένος/η	25	5,0%
	Έγγαμος/η	245	48,7%
	Σε διάσταση	1	0,2%
	Σύμφωνο Συμβίωσης	1	0,2%
Τέκνα	Χήρος/α	1	0,2%
	Ναι	233	46,3%
	Όχι	270	53,7%
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Α.Ε.Ι	87	17,3%
	Α.Τ.Ε.Ι.	201	40,0%
	ΕΠ.ΑΛ	23	4,6%
	Ι.Ε.Κ.	88	17,5%
	Μεταπτυχιακό	102	20,3%
	Διδακτορικό	2	0,4%
Επαγγελματική Εμπειρία	0-5 χρόνια	165	32,8%
	6-10 χρόνια	138	27,4%
	11-15 χρόνια	101	20,1%
	16-20 χρόνια	36	7,2%
	21- 25 χρόνια	40	8,0%
	26-30 χρόνια	18	3,6%
Φορέας Εργασίας	30 +	5	1,0%
	Δημόσιος	143	28,4%
	Δημοτικός	219	43,5%

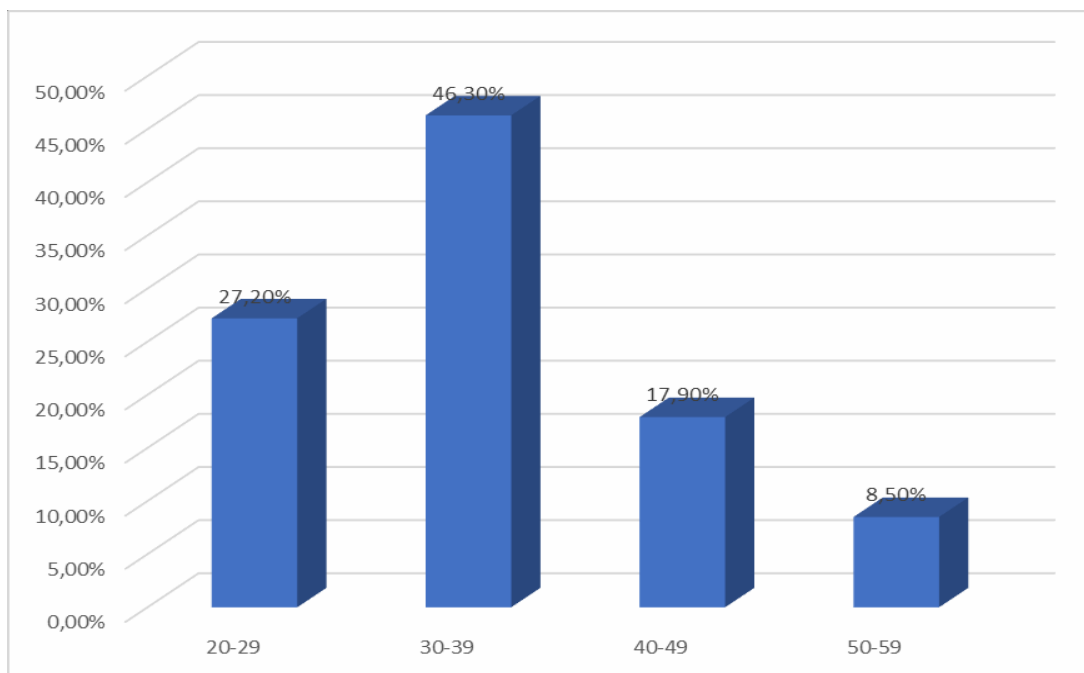
Χώρος εργασίας			
	Ιδιωτικός	141	28,0%
	Βρεφικός Σταθμός	17	3,4%
	Βρεφονηπιακός Σταθμός	232	46,1%
	Παιδικός Σταθμός	177	35,2%
	Νηπιαγωγείο	77	15,3%

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα ήταν 0,8% και 99,2% αντίστοιχα (Γράφ. 1). Ακόμα το 46,3% του δείγματος ήταν ηλικίας από 30 – 39 ετών, το 27,2% ήταν από 20 – 29, το 17,9% ήταν από 40 – 49 ετών και το 8,5% ήταν από 50 – 59 ετών (Γράφ. 2). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση το 48,7% του δείγματος ήταν παντρεμένοι, το 45,7% ήταν άγαμοι, το 5% ήταν διαζευγμένοι, το 0,2% ήταν σε διάσταση, ένα ακόμα 0,2% ανέφερε το σύμφωνο συμβίωσης και το υπόλοιπο 0,2% ήταν χήροι (Γράφ. 3). Επιπλέον το 46,3% του δείγματος είχε παιδιά και το 53,7% δεν είχε (Γράφ. 4). Όσον αφορά το εκ- παιδευτικό επίπεδο το 40% του δείγματος είχε εκπαίδευση Α.Τ.Ε.Ι, το 17,3% είχε εκπαίδευση Α.Ε.Ι, το 20,3% είχε μεταπτυχιακό τίτλο, το 17,5% είχε τελειώσει Ι.Ε.Κ, το 4,6% είχε τελειώσει ΕΠ.ΑΛ και το υπόλοιπο 0,4% είχε διδακτορικό τίτλο (Γράφ. 5). Επιπρόσθετα το 32,8% του δείγματος είχε επαγγελματική εμπειρία από 0 -5 έτη, το 27,4% είχε από 6 – 10 έτη, το 20,1% είχε από 11 – 15 έτη, το 8% είχε από 21 – 25 έτη, το 7,2% είχε από 16 – 20 έτη, το 3,6% είχε από 26 – 30 έτη και το υπόλοιπο 1% είχε πάνω από 30 έτη (Γράφ. 6). Για τον φορέα εργασίας το 43,5% του δείγματος εργαζόταν σε δημοτικό, το 28% σε ιδιωτικό και το 28,4% σε δημόσιο (Γράφ. 7). Τέλος το 46,1% του δείγματος εργαζόταν σε βρεφονηπιακό σταθμό, το 35,2% εργαζόταν σε παιδικό σταθμό, το 15,3% εργαζόταν σε νηπιαγωγείο και το 3,4% εργαζόταν σε βρεφικό σταθμό (Γράφ. 8).

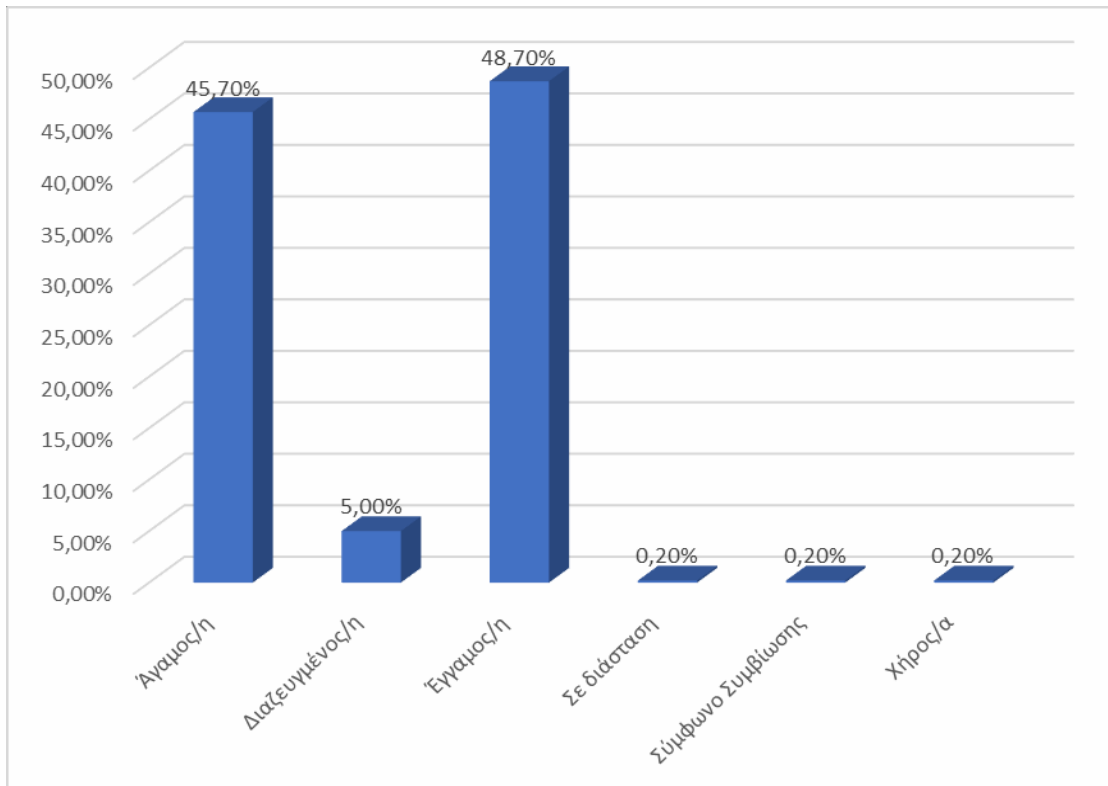
Γράφημα 1. Φύλο δείγματος.



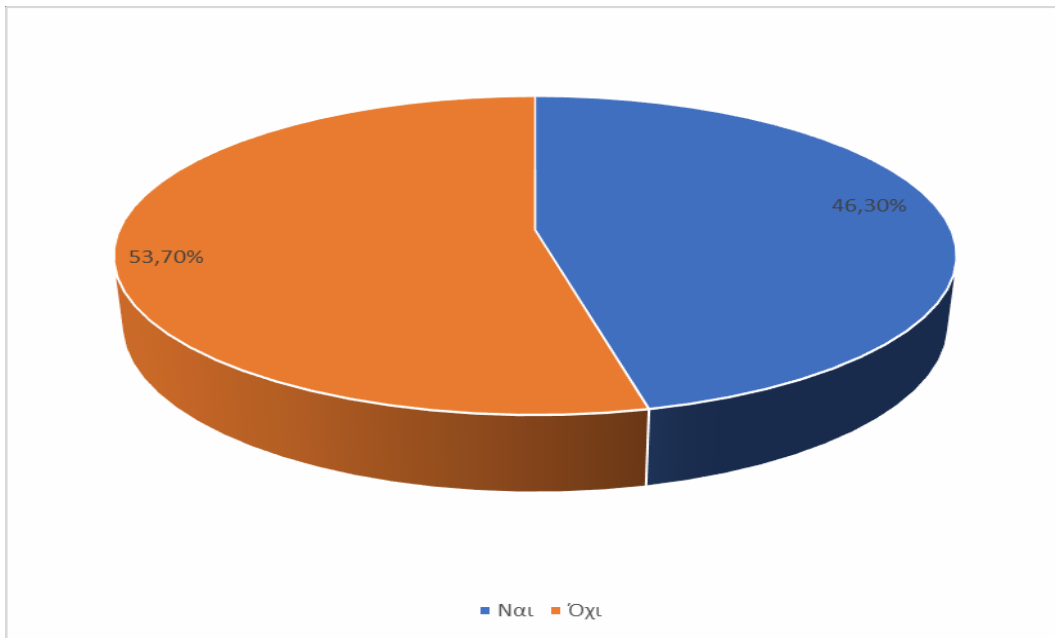
Γράφημα 2. Ηλικία δείγματος.



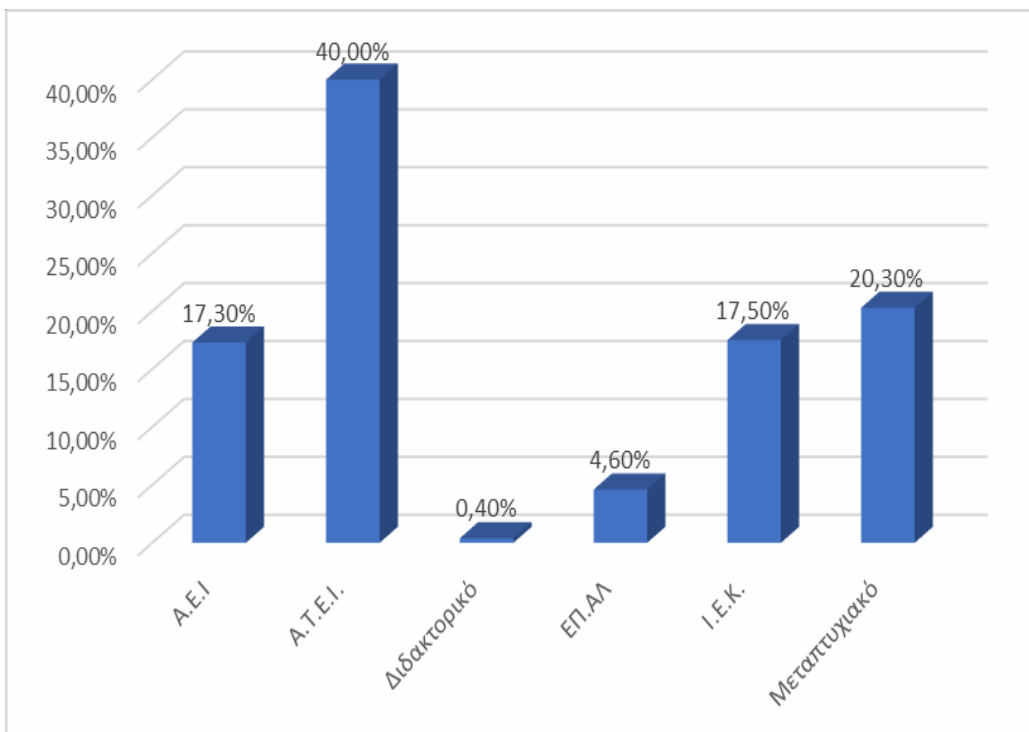
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση.



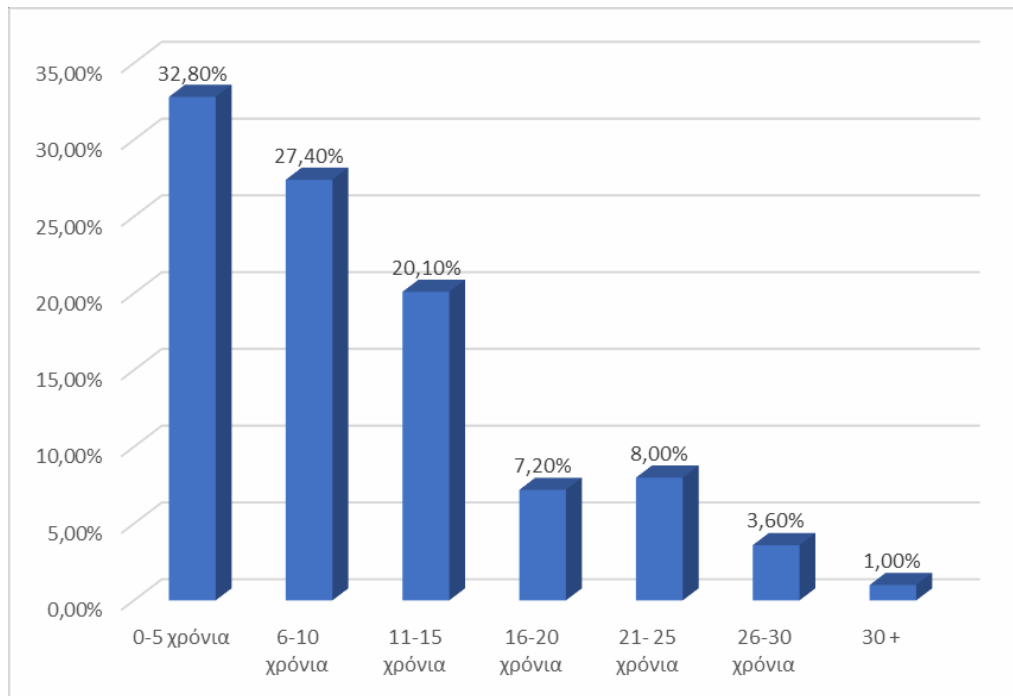
Γράφημα 4. Ύπαρξη παιδιών δείγματος.



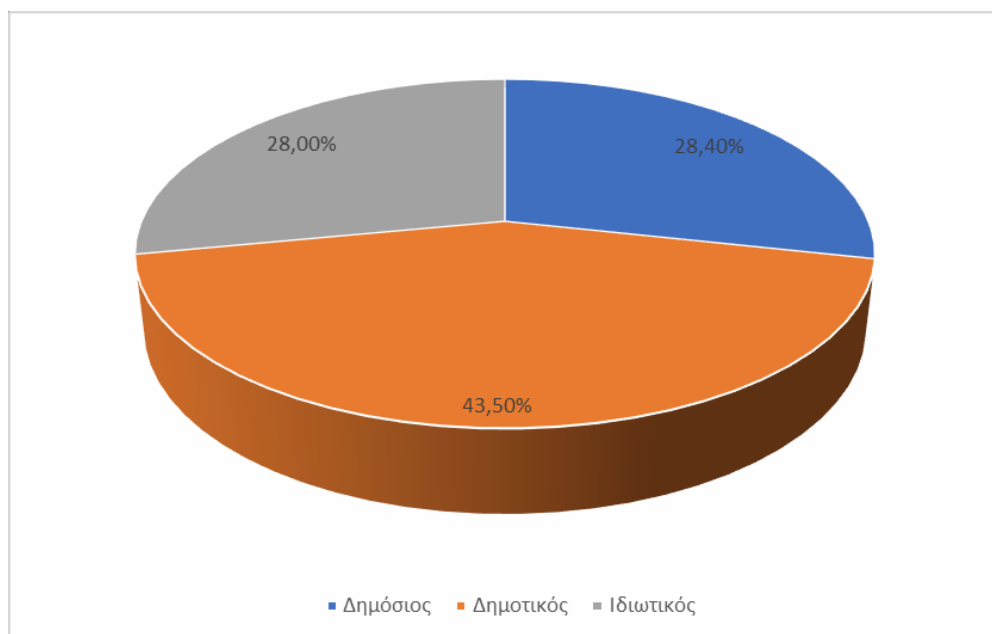
Γράφημα 5. Εκπαιδευτικό επίπεδο δείγματος.



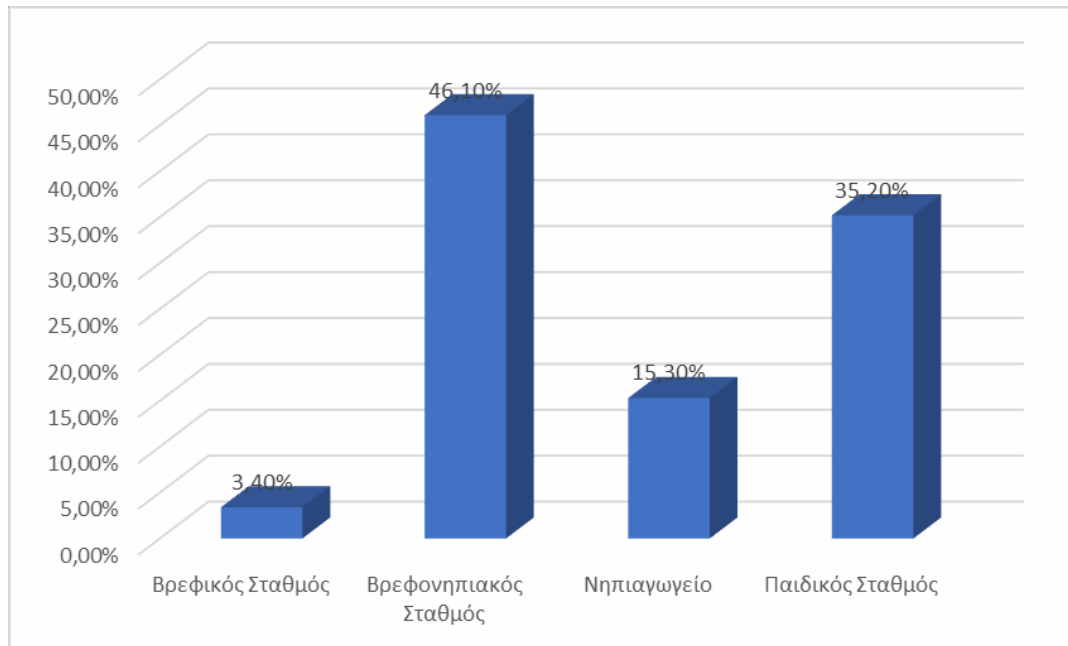
Γράφημα 6. Έτη εργασίας δείγματος.



Γράφημα 7. Φορέας εργασίας δείγματος.



Γράφημα 8. Είδος εκπαιδευτικού ιδρύματος.



4.6.2 Ανάλυση βασικών απαντήσεων του δείγματος.

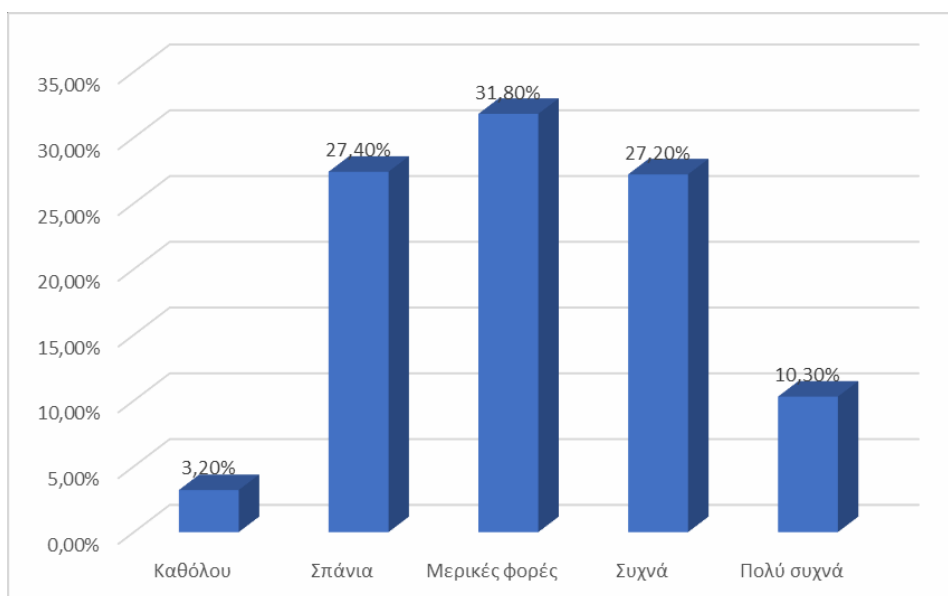
«Ανταμοιβή»

Πίνακας 2. Συχνότητα χρήσης "ανταμοιβής" στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μερικές φορές									
Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16	3,2%	138	27,4%	160	31,8%	137	27,2%	52	10,3%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, το 37,5% (27,2% και 10,3%) του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά χρησιμοποιεί την "ανταμοιβή" στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και το 31,8% ανέφερε μερικές φορές (Γράφ. 9).

Γράφημα 9. Συχνότητα χρήσης "ανταμοιβής" στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.



Πίνακας 3. Παιδιά στα οποία απευθύνετε συχνότερα η ανταμοιβή

	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
α. Στα παιδιά που επιδεικνύουν πολλή καλή συμπεριφορά και μαθησιακή πρόοδο.	28	5,6%	134	26,6%	138	27,4%	164	32,6%	39	7,8%
β. Στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (όταν παρουσιάζουν την επιθυμητή συμπεριφορά).	14	2,8%	69	13,7%	110	21,9%	169	33,6%	141	28,0%

γ. Στα παιδιά που έχουν αδυναμίες, όταν μπαίνουν στη δράση.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, το 61,6% (33,6% και 28,0%) του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά η ανταμοιβή απευθύνεται σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (όταν παρουσιάζουν την επιθυμητή συμπεριφορά), το 60,8% (33,8% και 27,0%) ανέφερε τα παιδιά που έχουν αδυναμίες, όταν μπαίνουν στη δράση και το 40,4% (32,6% και 7,8%) ανέφερε παιδιά που επιδεικνύουν πολλή καλή συμπεριφορά και μαθησιακή πρόοδο (Γράφ. 10).

Γράφημα 10. Παιδιά στα οποία απευθύνετε συχνότερα η ανταμοιβή.

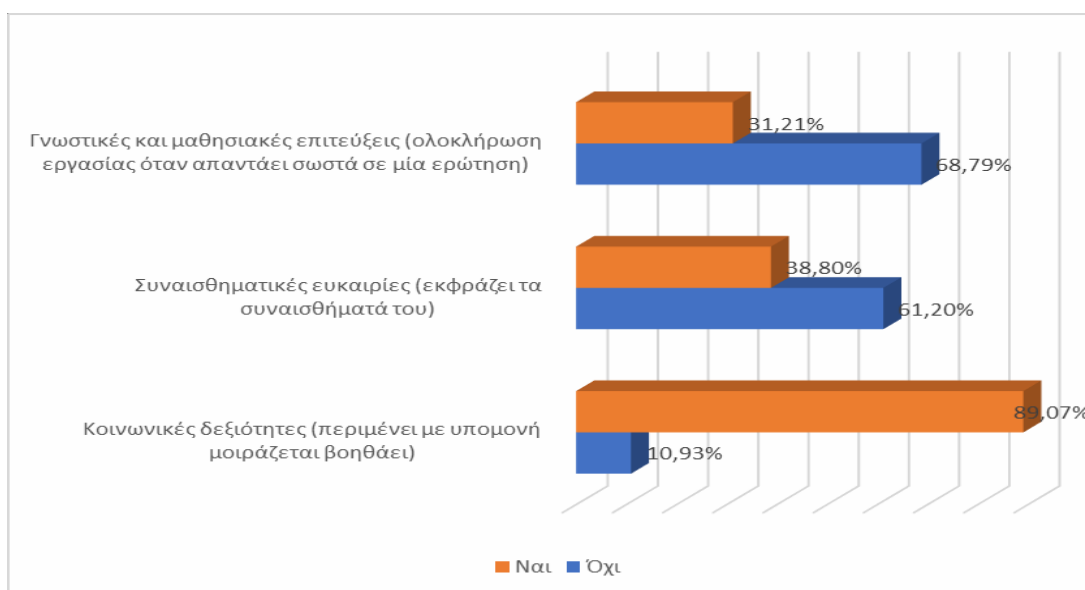


Πίνακας 4. Τομείς στους οποίους επικεντρώνεται η ανταμοιβή που αποδίδεται από τις παιδαγωγούς

	<u>Όχι</u>		<u>Ναι</u>	
	N	%	N	%
Κοινωνικές δεξιότητες (περιμένει με υπομονή μοιράζεται βοηθάει)	55	10,93%	448	89,07%
Συναισθηματικές ευκαιρίες (εκφράζει τα συναισθήματά του)	308	61,20%	195	38,80%
Γνωστικές και μαθησιακές επίτευξεις (ολοκλήρωση εργασίας όταν απαντάει σωστά σε μία ερώτηση)	346	68,79%	157	31,21%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, το 89,07% του δείγματος ανέφερε ότι η ανταμοιβή που αποδίδουν επικεντρώνεται στις κοινωνικές δεξιότητες (περιμένει με υπομονή μοιράζεται βοηθάει), το 38,8% ανέφερε τις συναισθηματικές ευκαιρίες (εκφράζει τα συναισθήματά του) και το 31,21% ανέφερε τις γνωστικές και μαθησιακές επιτεύξεις (ολοκλήρωση εργασίας όταν απαντάει σωστά σε μία ερώτηση) (Γράφ. 11).

Γράφημα 11. Τομείς στους οποίους επικεντρώνεται η ανταμοιβή που αποδίδεται από τις παιδαγωγούς.



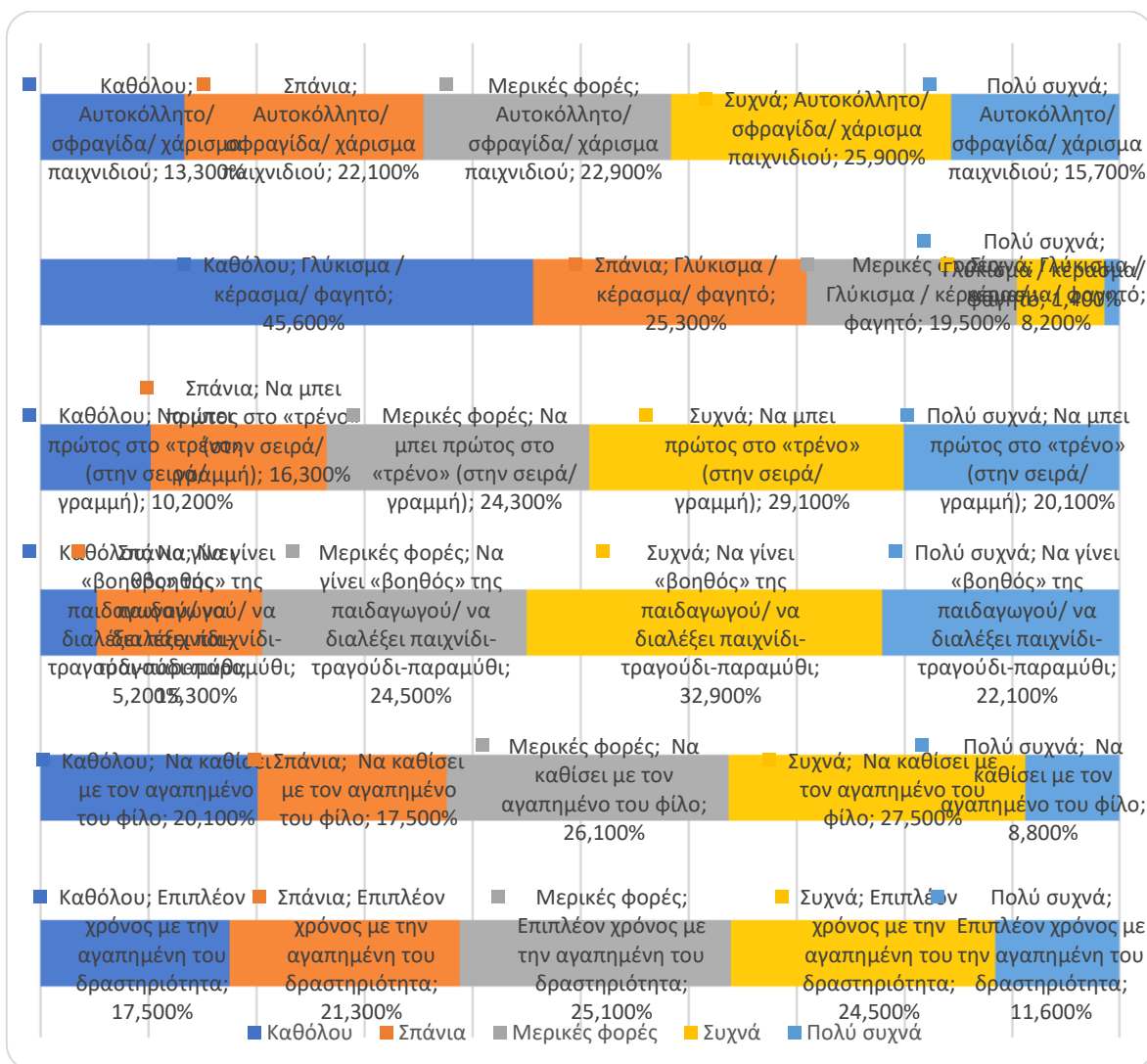
Πίνακας 5. Τρόπος και συχνότητας απόδοσης ανταμοιβής σε ένα παιδί για την ενίσχυση και την επιβράβευση της συμπεριφοράς.

	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αυτοκόλλητο/ σφραγίδα/ χάρισμα παιχνιδιού	67	13,3%	111	22,1%	115	22,9%	130	25,9%	79	15,7%
Γλύκισμα / κέρασμα/ φαγητό	229	45,6%	127	25,3%	98	19,5%	41	8,2%	7	1,4%
Να μπει πρώτος στο «τρένο» (στην σειρά/ γραμμή)	51	10,2%	82	16,3%	122	24,3%	146	29,1%	101	20,1%
Να γίνει «βοηθός» της παιδαγωγού/ να διαλέξει παιχνίδι-τραγούδι- παραμύθι	26	5,2%	77	15,3%	123	24,5%	165	32,9%	111	22,1%
Να καθίσει με τον αγαπημένο του φίλο	101	20,1%	88	17,5%	131	26,1%	138	27,5%	44	8,8%
Επιπλέον χρόνος με την αγαπημένη του δραστηριότητα	88	17,5%	107	21,3%	126	25,1%	123	24,5%	58	11,6%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, το 55% (32,9% και 22,1%) του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά η "ανταμοιβή" σε ένα παιδί που θέλουν να του ενισχύσουν/επιβραβεύσουν μια συμπεριφορά ήταν να γίνει «βοηθός» της παιδαγωγού/ να διαλέξει παιχνίδι-τραγούδι-παραμύθι, το 49,2% (29,1% και 20,1%) ανέφερε ως ανταμοιβή να μπει πρώτος στο «τρένο» (στην σειρά/ γραμμή), το 41,6% (25,9% και 15,7%) ανέφερε ως ανταμοιβή το αυτοκόλλητο/ σφραγίδα/ χάρισμα παιχνιδιού, το 36,3% (27,5% και 8,8%) ανέφερε ως ανταμοιβή να καθίσει με τον αγαπημένο του φίλο, το 36,1% (24,5% και 11,6%) ανέφερε ως ανταμοιβή τον επιπλέον

χρόνο με την αγαπημένη του δραστηριότητα και το 9,6% (8,2% και 1,4%) ανέφερε ως ανταμοιβή το γλύκισμα / κέρασμα/ φαγητό (Γράφ.12).

Γράφημα 12. Τρόπος και συχνότητα απόδοσης ανταμοιβής σε ένα παιδί για την ενίσχυση και την επιβράβευση της συμπεριφοράς.

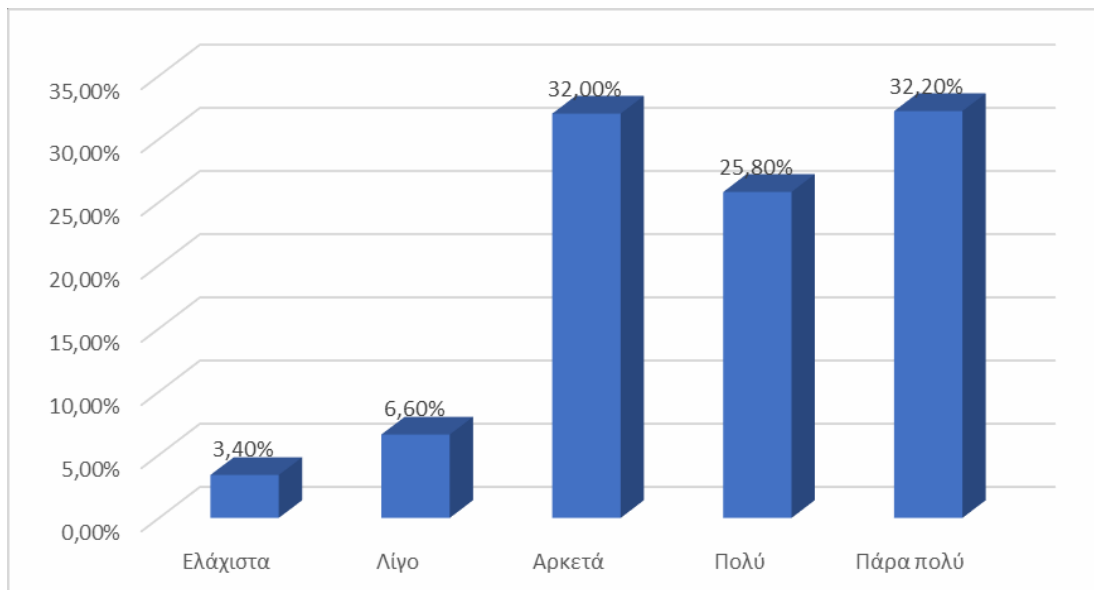


Πίνακας 6. Αποτελεσματικότητα ανταμοιβής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
17	3,4%	33	6,6%	161	32,0%	130	25,8%	162	32,2%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, το 58% (25,8% και 32,2%) του δείγματος ανέφερε ως τουλάχιστον πολύ αποτελεσματική την ανταμοιβή στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ το 32% την θεώρησε αρκετά αποτελεσματική (Γράφ. 13).

Γράφημα 13. Αποτελεσματικότητα ανταμοιβής στην εκπαιδευτική διαδικασία.



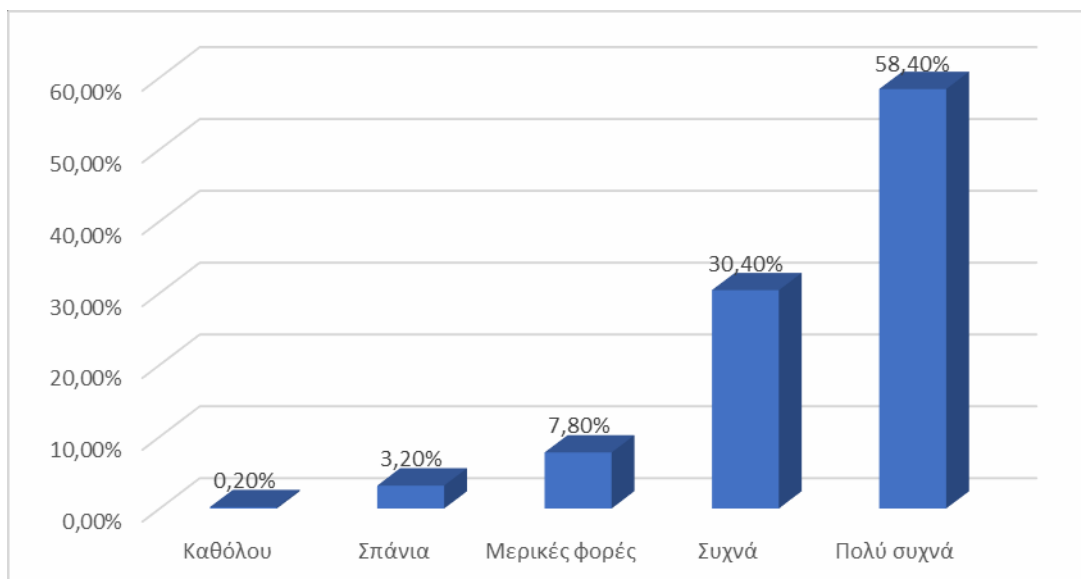
«Έπαινος»

Πίνακας 7. Συχνότητα χρήσης του επαίνου στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	0,2%	16	3,2%	39	7,8%	153	30,4%	294	58,4%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, το 88,4% (30,4% και 58,4%) του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον πολύ συχνά χρησιμοποιούν τον "έπαινο" στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ το 7,8% ανέφερε μερικές φορές (Γράφ. 14).

Γράφημα 14. Συχνότητα χρήσης του επαίνου στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

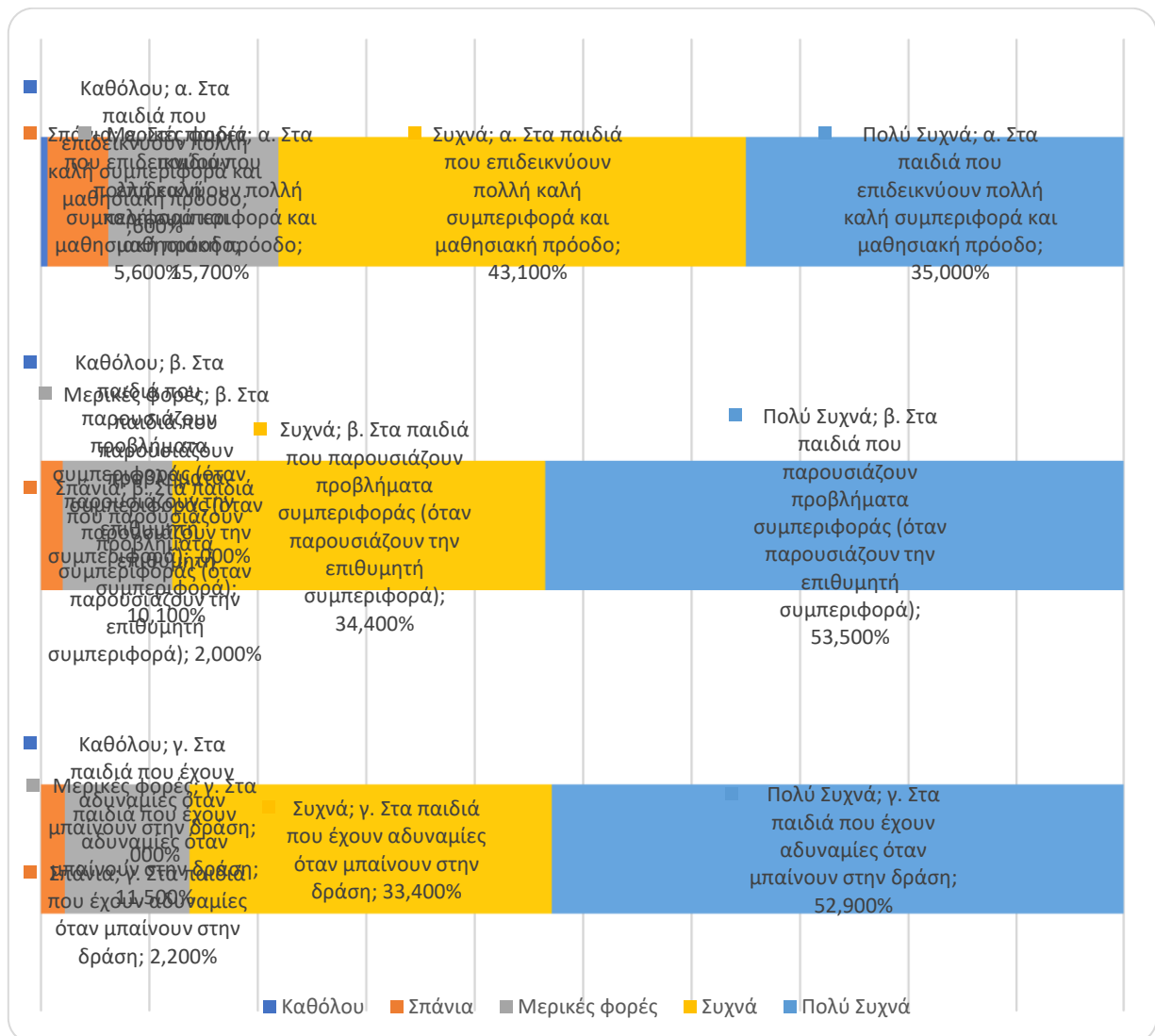


Πίνακας 8. Παιδιά στα οποία απευθύνεται συχνότερα ο έπαινος.

	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
α. Στα παιδιά που επιδεικνύουν πολλή καλή συμπεριφορά και μαθησιακή πρόοδο	3	0,6%	28	5,6%	79	15,7%	217	43,1%	176	35,0%
β. Στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (όταν παρουσιάζουν την επιθυμητή συμπεριφορά)	0	0,0%	10	2,0%	51	10,1%	173	34,4%	269	53,5%
γ. Στα παιδιά που έχουν αδυναμίες όταν μπαίνουν στην δράση	0	0,0%	11	2,2%	58	11,5%	168	33,4%	266	52,9%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8, το 87,9% (34,4% και 53,5%) του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά η ανταμοιβή απευθύνεται σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (όταν παρουσιάζουν την επιθυμητή συμπεριφορά), το 86,3%(33,4% και 52,9%) ανέφερε τα παιδιά που έχουν αδυναμίες, όταν μπαίνουν στη δράση και το 78,1% (43,1% και 35,0%) ανέφερε παιδιά που επιδεικνύουν πολλή καλή συμπεριφορά και μαθησιακή πρόοδο (Γράφ. 15).

Γράφημα 15. Παιδιά στα οποία απευθύνεται συχνότερα ο έπαινος.

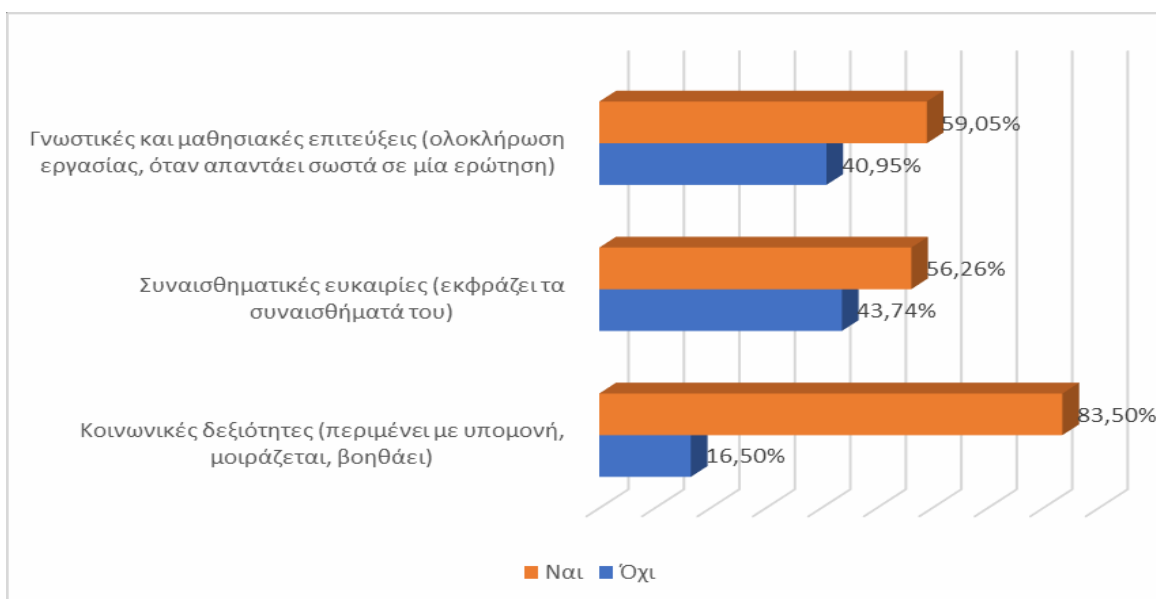


Πίνακας 9. Τομέας που επικεντρώνεται ο έπαινος.

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Κοινωνικές δεξιότητες (περιμένει με υπομονή, μοιράζεται, βοηθάει)	83	16,50%	420	83,50%
Συναισθηματικές ευκαιρίες (εκφράζει τα συναισθήματά του)	220	43,74%	283	56,26%
Γνωστικές και μαθησιακές επιτεύξεις (ολοκλήρωση εργασίας, όταν απαντάει σωστά σε μία ερώτηση)	206	40,95%	297	59,05%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9, το 83,5% του δείγματος ανέφερε ότι ο έπαινος τον οποίον αποδίδουν επικεντρώνεται στις κοινωνικές δεξιότητες (περιμένει με υπομονή, μοιράζεται, βοηθάει), το 59,05% ανέφερε ότι επικεντρώνεται στις γνωστικές και μαθησιακές επιτεύξεις (ολοκλήρωση εργασίας, όταν απαντάει σωστά σε μία ερώτηση) και το 56,26% ανέφερε ότι επικεντρώνεται στις συναισθηματικές ευκαιρίες (εκφράζει τα συναισθήματά του) (Γράφ. 16).

Γράφημα 16. Τομέας που επικεντρώνεται ο έπαινος.



Πίνακας 10. Τρόπος και συχνότητα απόδοσης επαίνου σε ένα παιδί που φτιάχνει μία ζωγραφιά.

	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
«Μπράβο! πολύ ωραίο». «Ωραίο!» «Πολύ καλό»	1	0,2%	20	4,0%	53	10,6%	131	26,1%	297	59,2%
Σχολιάζετε κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της ζωγραφιάς . Το συγκρίνετε με άλλο έργο του	59	11,8%	100	19,9%	147	29,3%	142	28,3%	54	10,8%
Επικεντρώνεστε στην προσπάθεια που κατέβαλε και στον τρόπο που εργάστηκε	1	0,2%	11	2,2%	66	13,1%	168	33,5%	256	51,0%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, το 85,3% (26,1% και 59,2%) του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά αποδίδουν "έπαινο" σε ένα παιδί που φτιάχνει μια ζωγραφιά της μορφής «Μπράβο! πολύ ωραίο». «Ωραίο!» «Πολύ καλό», το 84,5% (33,5% και 51,0%) ανέφερε έπαινο που επικεντρώνεται στην προσπάθεια που κατέβαλε και στον τρόπο που εργάστηκε και το 39,1% (28,3% και 10,8%) ανέφερε έπαινο που σχολιάζει κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της ζωγραφιάς (Γράφ. 17).

Γράφημα 17. Τρόπος και συχνότητα απόδοσης επαίνου σε ένα παιδί που φτιάχνει μία ζωγραφιά.

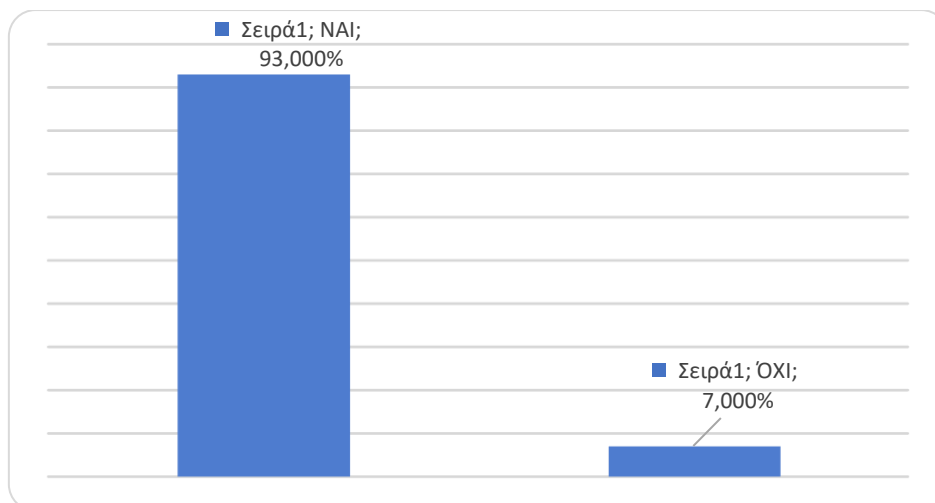


Πίνακας 11. Ένα παιδί ασχολείται με ένα δύσκολο παζλ. Παρατηρείτε ότι αρχίζει να δυσκολεύεται και αποθαρρύνεται. Οι παιδαγωγοί αποδίδουν έπαινο;

ΝΑΙ		ΌΧΙ	
N	%	N	%
468	93,0%	35	7,0%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, το 93% του δείγματος ανέφερε ότι θα αποδώσει έπαινο σε ένα παιδί που ασχολείται με ένα δύσκολο παζλ όταν αρχίζει να δυσκολεύεται και αποθαρρύνεται (Γράφ. 18).

Γράφημα 18. Ένα παιδί ασχολείται με ένα δύσκολο παζλ. Παρατηρείτε ότι αρχίζει να δυσκολεύεται και αποθαρρύνεται. Οι παιδαγωγοί αποδίδουν έπαινο;

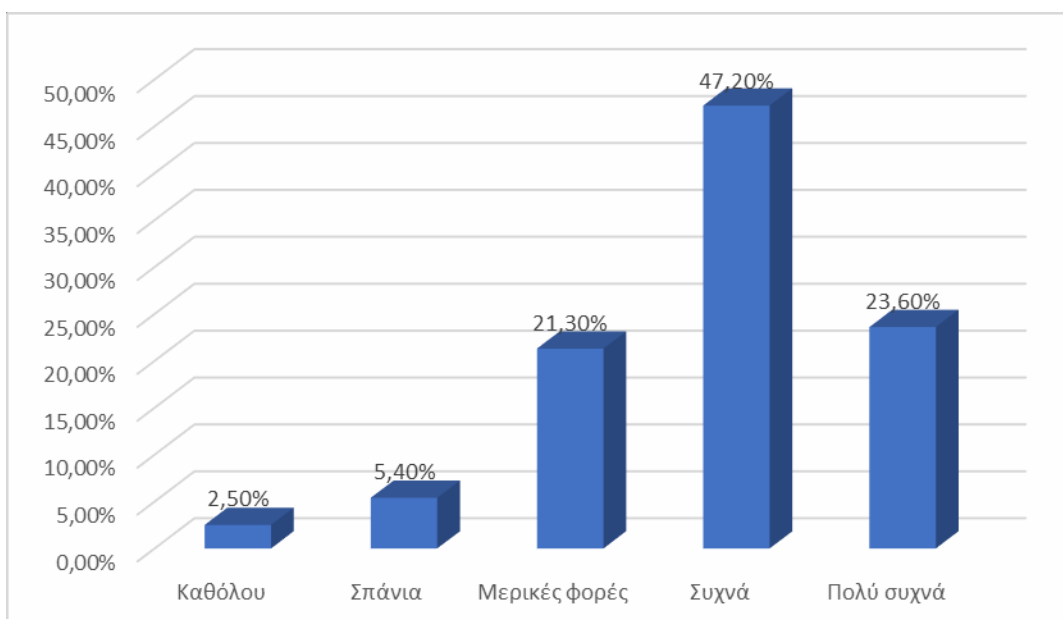


Πίνακας 12. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης)

Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
12	2,5%	26	5,4%	103	21,3%	228	47,2%	114	23,6%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 12, για το 93% του δείγματος που ανέφερε ότι θα αποδώσει έπαινο σε ένα παιδί που ασχολείται με ένα δύσκολο παζλ όταν αρχίζει να δυσκολεύεται και αποθαρρύνεται το 70,8% (47,2% και 23,6%) ανέφερε ότι αποδίδει τον έπαινο τουλάχιστον συχνά (Γράφ. 19).

Γράφημα 19. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης)

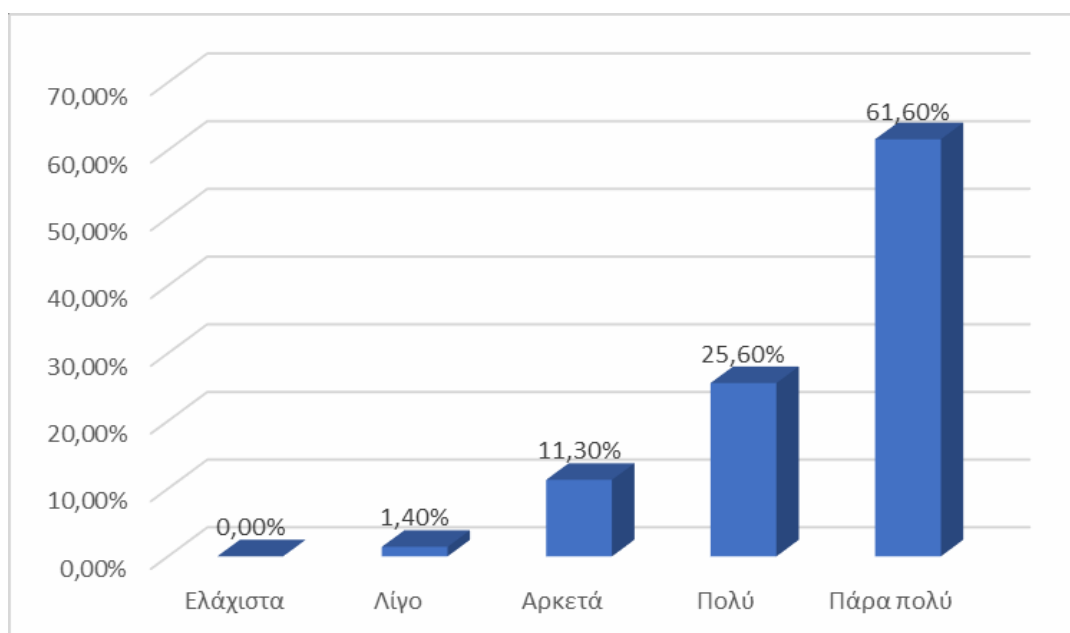


Πίνακας 13. Αποτελεσματικότητα επαίνου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	0,0%	7	1,4%	57	11,3%	129	25,6%	310	61,6%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13, το 87,2% (25,6% και 61,6%) του δείγματος ανέφερε ως τουλάχιστον αποτελεσματικό τον έπαινο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γράφ. 20).

Γράφημα 20. Αποτελεσματικότητα επαίνου στην εκπαιδευτική διαδικασία.



«Θετική Ενίσχυση»

Πίνακας 14. Κατηγορίες απόδοσης ανταμοιβής και συχνότητα αυτών.

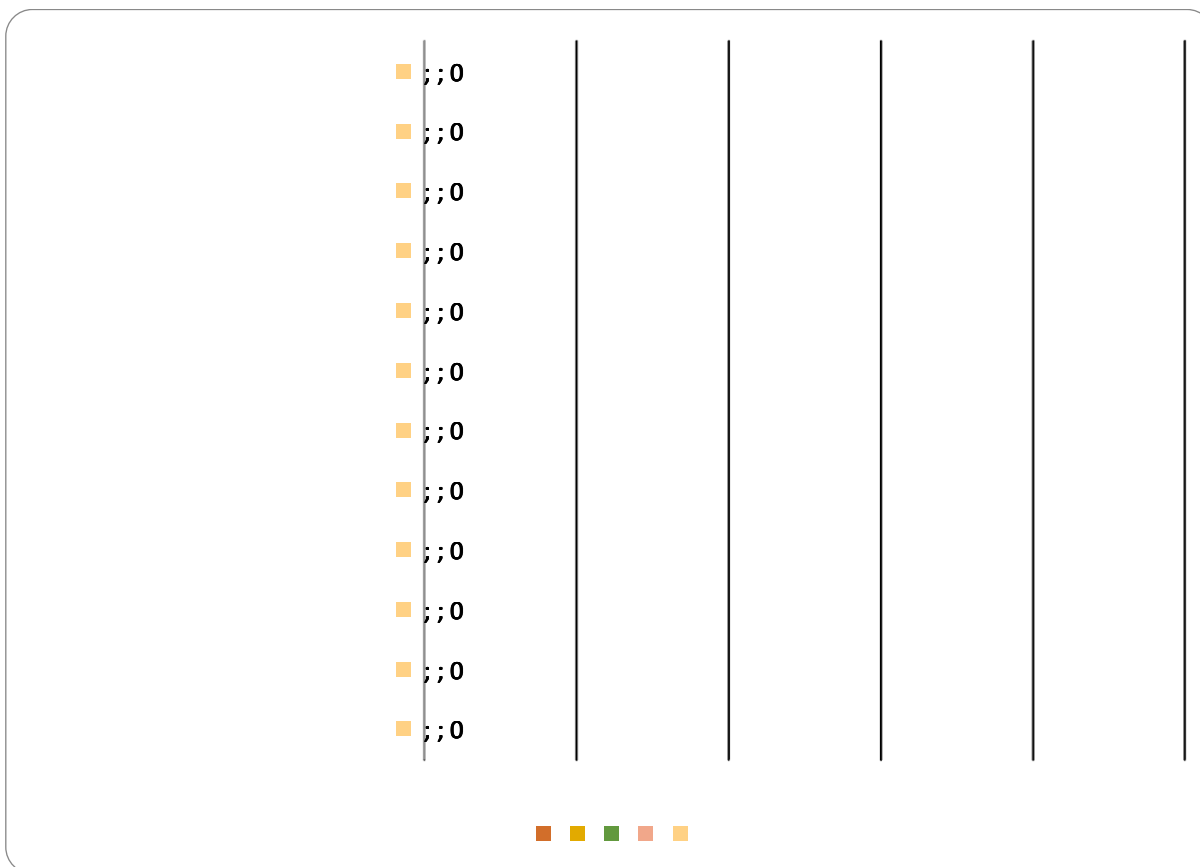
	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ολοκληρώνει την εργασία του	41	8,2%	63	12,5%	96	19,1%	184	36,6%	119	23,7%
Κάνει μία ζωγραφιά	52	10,3%	95	18,9%	114	22,7%	178	35,4%	64	12,7%
Κάθεται στην «παρεούλα» & ακούει προσεκτικά	35	7,0%	62	12,3%	97	19,3%	172	34,2%	137	27,2%

Επαναλαμβάνει μία διαδικασία ρουτίνας (π.χ. τακτοποιεί τα πράγματά του)	43	8,5%	59	11,7%	104	20,7%	195	38,8%	102	20,3%
Επανέρχεται στην «τάξη», συμμορφώνεται μετά από σύσταση	33	6,6%	59	11,7%	121	24,1%	188	37,4%	102	20,3%
Φτιάχνει μία σύνθεση στο οικοδομικό υλικό	52	10,3%	75	14,9%	126	25,0%	184	36,6%	66	13,1%
Επεξεργάζεται ένα καινούριο σενάριο στο συμβολικό παιχνίδι	51	10,1%	75	14,9%	129	25,6%	162	32,2%	86	17,1%
Βοηθάει τους συμμαθητές του που δυσκολεύονται	27	5,4%	48	9,5%	77	15,3%	157	31,2%	194	38,6%
Μοιράζεται τα παιχνίδια του	27	5,4%	50	9,9%	75	14,9%	153	30,4%	198	39,4%
Περιμένει με υπομονή τη σειρά του	28	5,6%	43	8,5%	80	15,9%	165	32,8%	187	37,2%
Εκφράζει το παράπονο του που δεν μπορεί να παίξει με κάποιο παιδί	57	11,3%	79	15,7%	125	24,9%	176	35,0%	66	13,1%
Παίζει σε μία γωνιά και πριν αλλάξει δραστηριότητα τακτοποιεί τα παιχνίδια	34	6,8%	50	9,9%	95	18,9%	158	31,4%	166	33,0%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14, το 70% (32,8% και 37,2%) του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά δίνει ανταμοιβή σε παιδιά που περιμένουν με υπομονή την σειρά τους, το 69,8% (30,4% και 39,4%) του δείγματος ανέφερε παιδιά που μοιράζονται τα παιχνίδια τους και 69,8% (31,2% και 38,6%) βοηθάνε τους συμμαθητές που δυσκολεύονται, το 64,4% (31,4% και 33,0%) του δείγματος ανέφερε παιδιά που παίζουν σε μία γωνιά και πριν αλλάξουν δραστηριότητα τακτοποιούν τα παιχνίδια, το 61,4% (34,2% και 27,2%) του δείγματος ανέφερε παιδιά που κάθονται στην «παρεούλα» & ακούνε προσεκτικά, το 60,3%

(36,6% και 23,7%) του δείγματος ανέφερε παιδιά που ολοκληρώνουν την εργασία τους, το 59,1% (38,8% και 20,3%) του δείγματος ανέφερε παιδιά που επαναλαμβάνουν μία διαδικασία ρουτίνας (π.χ. τακτοποιεί τα πράγματά του), το 57,7% (37,4% και 20,3%) του δείγματος ανέφερε παιδιά επανέρχονται στην «τάξη», συμμορφώνονται μετά από σύσταση, το 49,7% (36,6% και 13,1%) του δείγματος ανέφερε παιδιά που φτιάχνουν μια σύνθεση στο οικοδομικό υλικό, το 49,3% (32,2% και 17,1%) του δείγματος ανέφερε παιδιά που επεξεργάζονται ένα καινούριο σενάριο στο συμβολικό παιχνίδι, το 48,1% (35,4% και 12,7%) του δείγματος ανέφερε παιδιά που κάνουν μια ζωγραφιά και 48,1% (35,0% και 13,1%) εκφράζουν το παράπονο τους που δεν μπορούν να παίξουν με κάποιο παιδί ή (Γράφ. 21).

Γράφημα 21. Κατηγορίες απόδοσης ανταμοιβής και συχνότητα αυτών.



Πίνακας 15. Κατηγορίες απόδοσης επαίνου και συχνότητα αυτών.

	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ολοκληρώνει την εργασία του	5	1,0%	21	4,2%	79	15,7%	209	41,6%	189	37,6%
Κάνει μία ζωγραφιά	13	2,6%	38	7,6%	118	23,5%	217	43,1%	117	23,3%
Κάθεται στην «παρεούλα» & ακούει προσεκτικά	6	1,2%	23	4,6%	89	17,7%	203	40,4%	182	36,2%
Επαναλαμβάνει μία διαδικασία ρουτίνας (π.χ. τακτοποιεί τα πράγματά του)	6	1,2%	31	6,2%	99	19,7%	213	42,3%	154	30,6%
Επανέρχεται στην «τάξη», συμμορφώνεται μετά από σύσταση	6	1,2%	27	5,4%	107	21,3%	199	39,6%	164	32,6%
Φτιάχνει μία σύνθεση στο οικοδομικό υλικό	9	1,8%	42	8,3%	141	28,0%	199	39,6%	112	22,3%
Επεξεργάζεται ένα καινούριο σενάριο στο συμβολικό παιχνίδι	12	2,4%	42	8,3%	116	23,1%	202	40,2%	131	26,0%
Βοηθάει τους συμμαθητές του που δυσκολεύονται	1	0,2%	13	2,6%	57	11,3%	167	33,2%	265	52,7%
Μοιράζεται τα παιχνίδια του	0	0,0%	17	3,4%	59	11,7%	170	33,8%	257	51,1%
Περιμένει με υπομονή τη σειρά του	1	0,2%	16	3,2%	60	11,9%	175	34,8%	251	49,9%
Εκφράζει το παράπονο του που δεν μπορεί να παίξει με κάποιο παιδί	8	1,6%	61	12,1%	111	22,1%	204	40,6%	119	23,7%

Παίζει σε μία γωνιά και πριν αλλάξει δραστηριότητα τακτοποιεί τα παιχνίδια	2	0,4%	31	6,2%	85	16,9%	179	35,6%	206	41,0%
--	---	------	----	------	----	-------	-----	-------	-----	-------

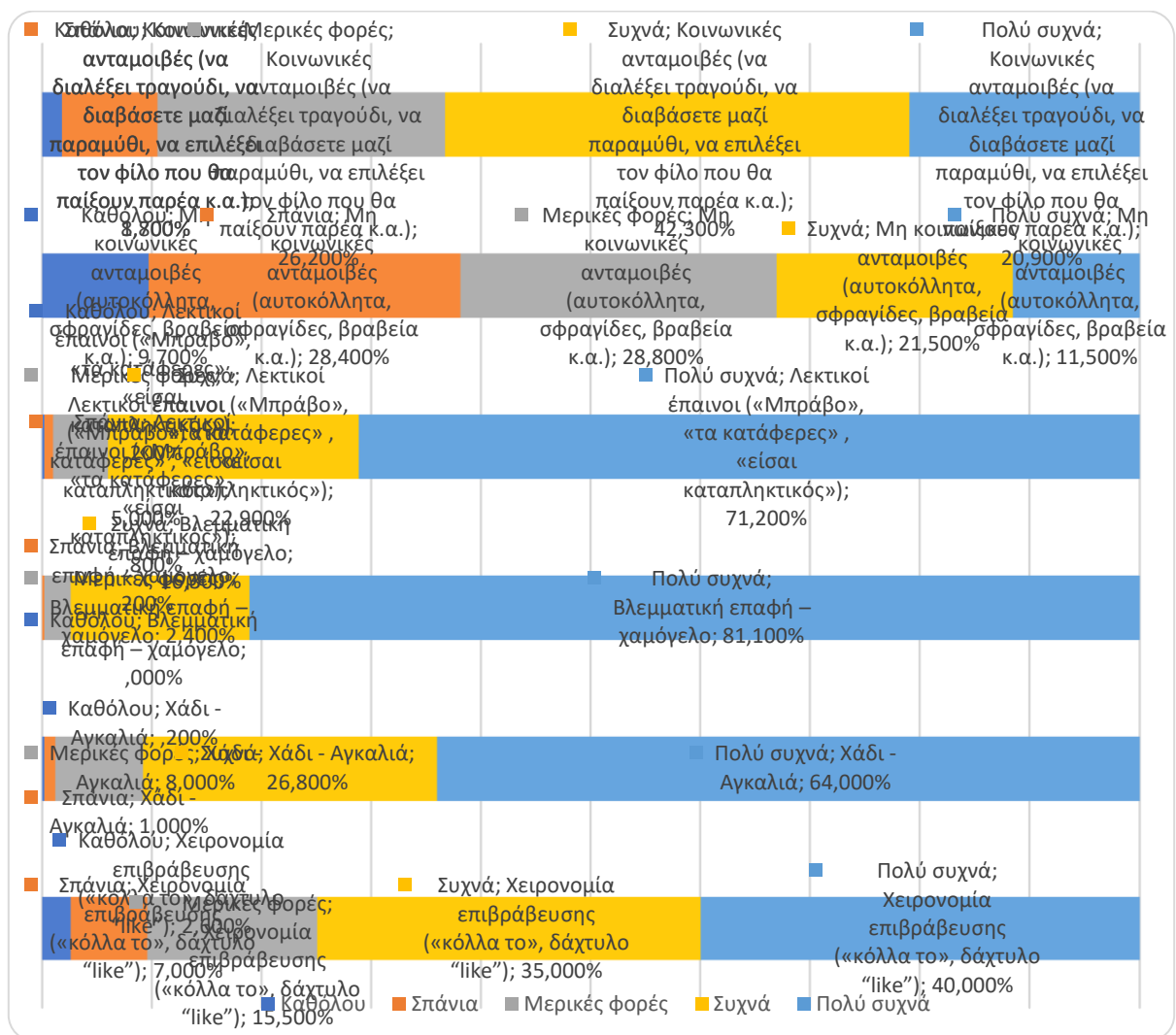
Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, το 85,9% (33,2% και 52,7%) του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά απευθύνει έπαινο σε παιδιά που βοηθάνε τους συμμαθητές τους που δυσκολεύονται, το 84,9% (33,8% και 51,1%) του δείγματος ανέφερε σε παιδιά που μοιράζονται τα παιχνίδια τους, το 84,7% (34,8% και 49,9%) του δείγματος ανέφερε σε παιδιά που περιμένουν με υπομονή τη σειρά τους, το 79,2% (41,6% και 37,6%) ανέφερε σε παιδιά που ολοκληρώνουν την εργασία τους, το 76,6% (35,6% και 41,0%) του δείγματος ανέφερε σε παιδιά που παίζουν σε μια γωνιά και πριν αλλάξουν δραστηριότητα τακτοποιούν τα παιχνίδια τους ή κάθονται στην παρεούλα & ακούνε προσεκτικά, το 72,9% (42,3% και 30,6%) του δείγματος ανέφερε σε παιδιά που επαναλαμβάνουν μία διαδικασία ρουτίνας (π.χ. τακτοποιεί τα πράγματά του), το 72,2% (39,6% και 32,6%) του δείγματος ανέφερε σε παιδιά που επανέρχονται στην τάξη, συμμορφώνονται μετά από σύσταση, το 66,4% (41,6% και 37,6%) του δείγματος ανέφερε σε παιδιά που κάνουν μια ζωγραφιά, το 66,2% (40,2% και 26,0%) του δείγματος ανέφερε σε παιδιά που επεξεργάζονται ένα καινούριο σενάριο στο συμβολικό παιχνίδια, το 64,3% (40,6% και 23,7%) του δείγματος ανέφερε σε παιδιά που εκφράζουν το παράπονο τους που δεν μπορούν να παίζουν με κάποιο παιδί και το 61,9% (39,6% και 22,3%) του δείγματος ανέφερε παιδιά που φτιάχνουν μια σύνθεση στο οικοδομικό υλικό (Γράφ. 22).

Γράφημα 22. Κατηγορίες απόδοσης επαίνου και συχνότητα αυτών.

Λεκτικοί έπαινοι («Μπράβο», «τα κατάφερες» , «είσαι καταπληκτικός»)	1	0,2%	4	0,8%	25	5,0%	115	22,9%	358	71,2%
Βλεμματική επαφή – χαμόγελο	0	0,0%	1	0,2%	12	2,4%	82	16,3%	408	81,1%
Χάδι - Αγκαλιά	1	0,2%	5	1,0%	40	8,0%	135	26,8%	322	64,0%
Χειρονομία επιβράβευσης («κόλλα το», δάχτυλο “like”)	13	2,6%	35	7,0%	78	15,5%	176	35,0%	201	40,0%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16, το 97,4% (16,3% και 81,1%) του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά αποδίδει θετική ενίσχυση κατά την διάρκεια της ημέρας μέσω βλεμματικής επαφής - χαμόγελο, το 94,1% (22,9% και 71,2%) του δείγματος ανέφερε λεκτικούς επαίνους («Μπράβο», «τα κατάφερες» , «είσαι καταπληκτικός»), το 90,8% (26,8% και 64,0%) του δείγματος ανέφερε χάδι – αγκαλιά, το 75% (35,0% και 40,0%) του δείγματος ανέφερε Χειρονομία επιβράβευσης («κόλλα το», δάχτυλο “like”), το 63,2% (42,3% και 20,9%) του δείγματος ανέφερε κοινωνικές ανταμοιβές (να διαλέξει τραγούδι, να διαβάσετε μαζί παραμύθι, να επιλέξει τον φίλο που θα παίξουν παρέα κ.α.) και το 33% (21,5% και 11,5%) του δείγματος ανέφερε μη κοινωνικές ανταμοιβές (αυτοκόλλητα, σφραγίδες, βραβεία, κ.ά.) (Γράφ. 23).

Γράφημα 23. Συχνότητα στους παρακάτω τρόπους θετικής ενίσχυσης που αποδίδουν οι παιδαγωγοί γενικότερα κατά τη διάρκεια της ημέρας μέσα στην τάξη.



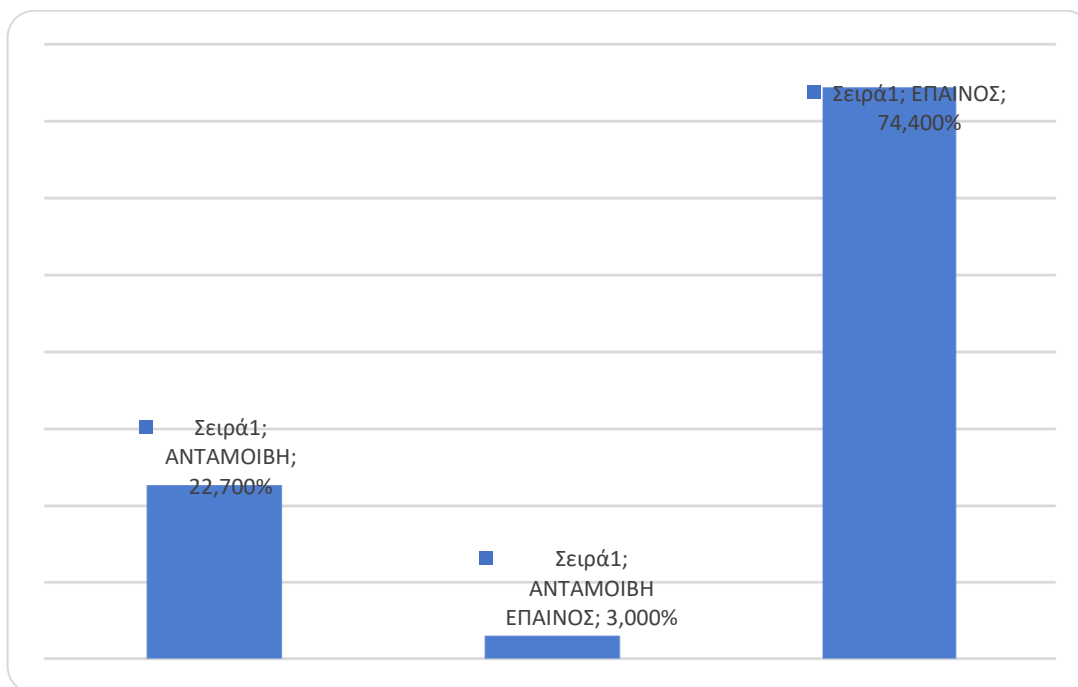
Πίνακας 17. Αποτελεσματικότερο κατά την γνώμη των παιδαγωγών

ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ		ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ ΕΠΑΙΝΟΣ		ΕΠΑΙΝΟΣ	
N	%	N	%	N	%
114	22,7%	15	3,0%	374	74,4%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 17, το 74,4% του δείγματος ανέφερε ότι ο έπαινος λειτουργεί πιο αποτελεσματικά κατά την γνώμη τους, το 22,7% ανέφερε την ανταμοιβή και το υπόλοιπο

3% ανέφερε και τα δύο (Γράφ. 24).

Γράφημα 24. Αποτελεσματικότερο κατά την γνώμη των παιδαγωγών

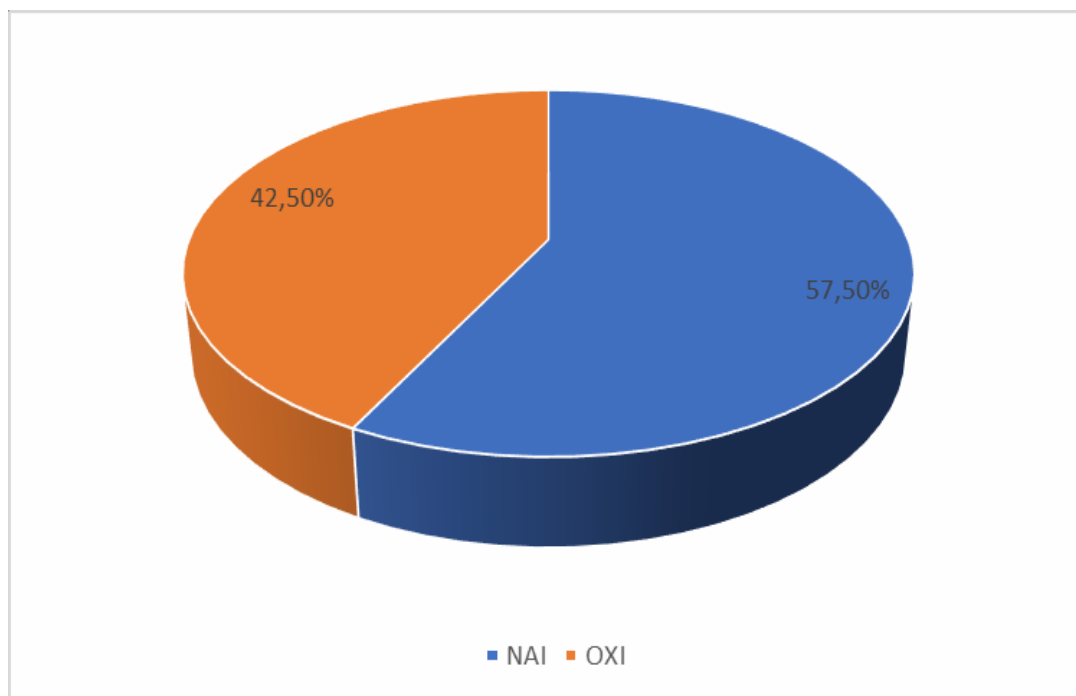


Πίνακας 18. Απόδοση επαίνων των παιδαγωγών προς τον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας (Δηλαδή «Μπράβο μου», «Τα κατάφερα», «Χειρονομία νίκης»)

ΝΑΙ		ΟΧΙ	
N	%	N	%
289	57,5%	214	42,5%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 18, το 57,5% του δείγματος ανέφερε ότι αποδίδει επαίνους στον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας;(Δηλαδή «Μπράβο μου», «Τα κατάφερα», «Χειρονομία νίκης») ενώ το 42,5% είχε αντίθετη άποψη (Γράφ. 25).

Γράφημα 25. Απόδοση επαίνων των παιδαγωγών προς τον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας (Δηλαδή «Μπράβο μου», «Τα κατάφερα», «Χειρονομία νίκης»)

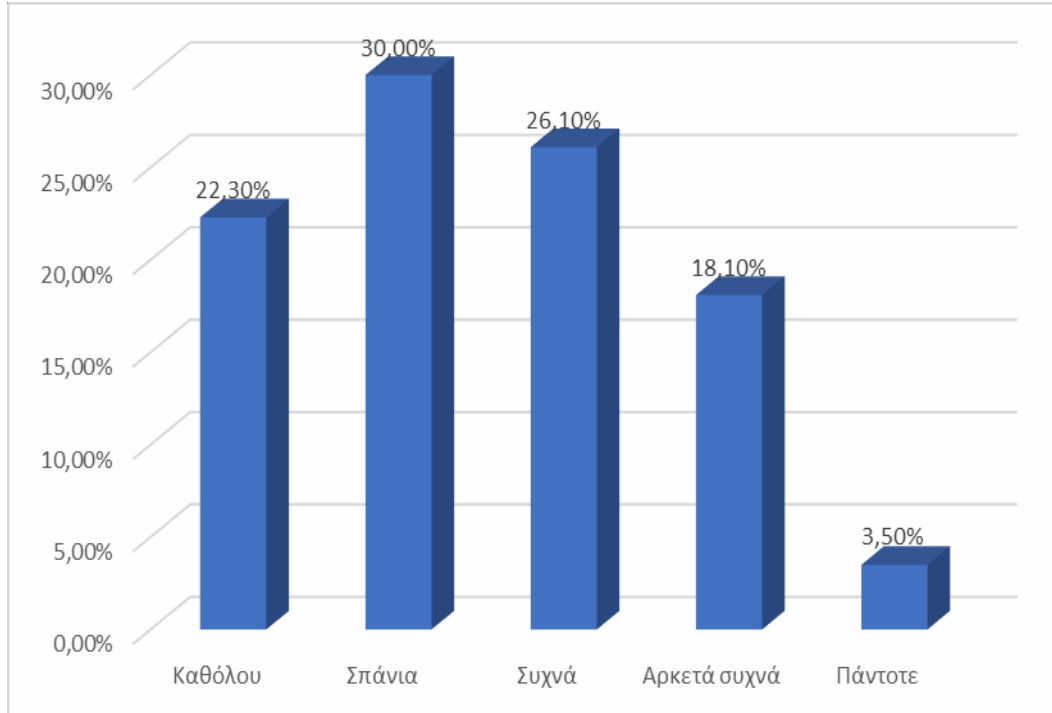


Πίνακας 19. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης).

Καθόλου		Σπάνια		Συχνά		Αρκετά συχνά		Πάντοτε	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
95	22,3%	128	30,0%	111	26,1%	77	18,1%	15	3,5%

Για το 57,5% του δείγματος που ανέφερε ότι αποδίδει επαίνους στον ε-αυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας; (Δηλαδή «Μπράβο μου», «Τα κατάφερα», «Χειρονομία νίκης») το 21,6% ανέφερε αρκετά συχνά ή πάντοτε και το 26,1% ανέφερε συχνά (Γράφ. 26).

Γράφημα 26. Συχνότητα σε περίπτωση θετικής απάντησης)

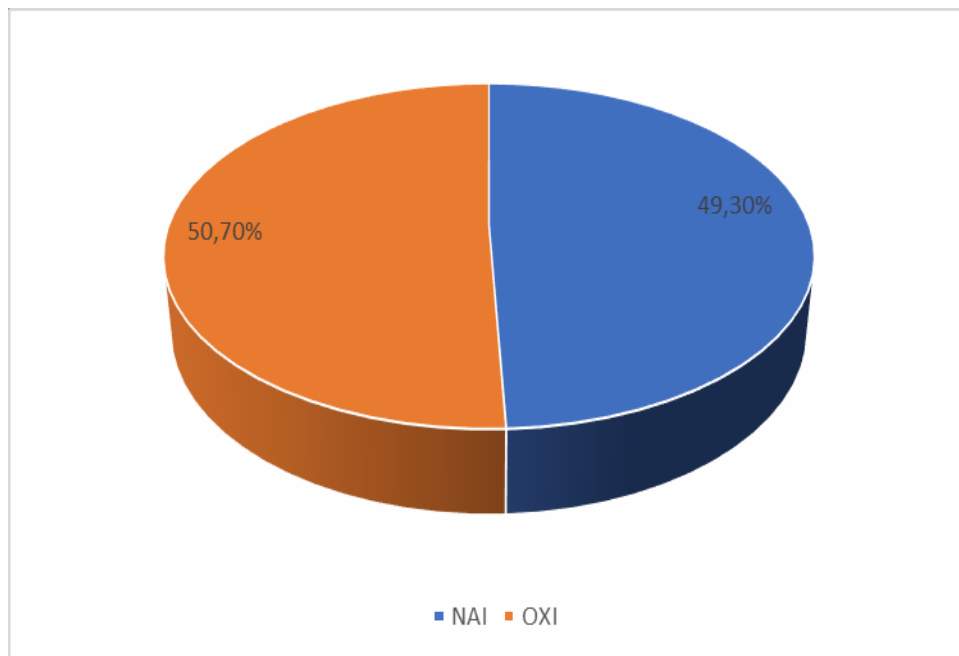


Πίνακας 20. Απόδοση ανταμοιβών των παιδαγωγών προς τον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας (Γλύκισμα/ αγορά υλικού αγαθού π.χ. παπούτσια/ βόλτα/ αγαπημένη δραστηριότητα/ επιπλέον ξεκούραση).

ΝΑΙ		ΟΧΙ	
N	%	N	%
245	49,3%	252	50,7%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 20, το 49,3% του δείγματος ανέφερε ότι αποδίδει ανταμοιβές στον εαυτό σας κατά την διάρκεια της ημέρας; (Γλύκισμα/ αγορά υλικού αγαθού π.χ. παπούτσια/ βόλτα/ αγαπημένη δραστηριότητα/ επιπλέον ξεκούραση) ενώ το 50,7% είχε αντίθετη άποψη (Γράφ. 27).

Γράφημα 27. Απόδοση ανταμοιβών των παιδαγωγών προς τον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας (Γλύκισμα/ αγορά υλικού αγαθού π.χ. παπούτσια/ βόλτα/ αγαπημένη δραστηριότητα/ επιπλέον ξεκούραση).

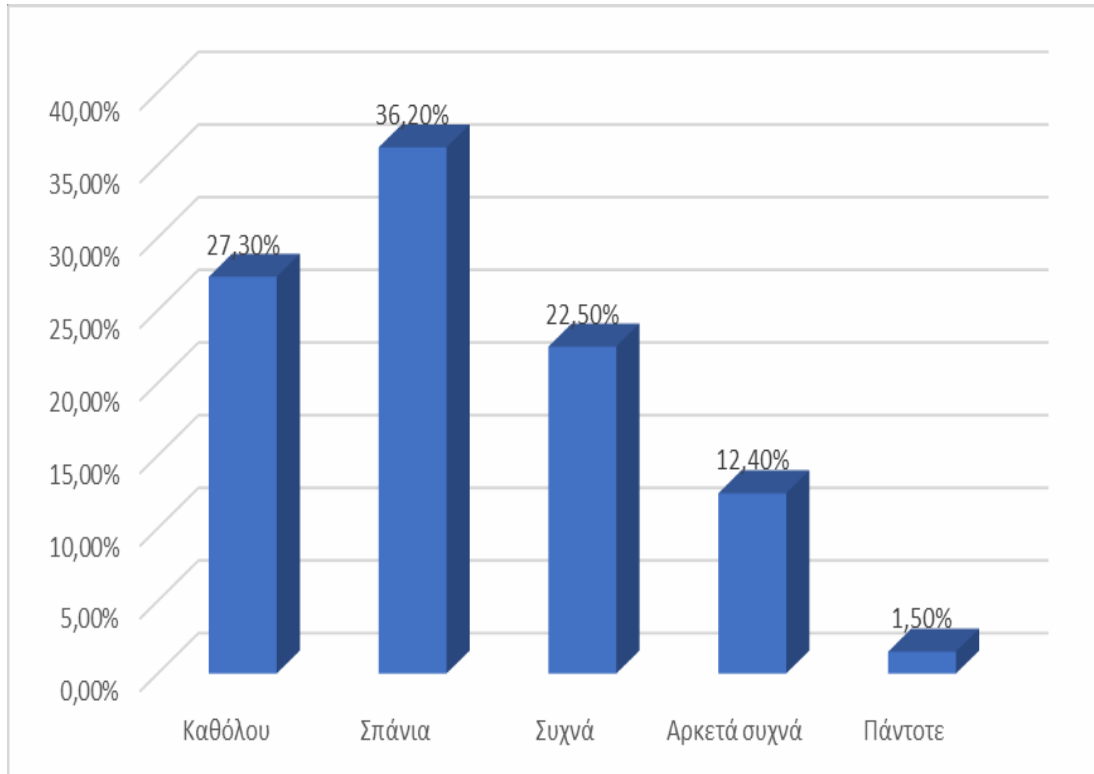


Πίνακας 21. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης)

Καθόλου		Σπάνια		Συχνά		Αρκετά συχνά		Πάντοτε	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
108	27,3%	143	36,2%	89	22,5%	49	12,4%	6	1,5%

Για το 49,3% του δείγματος που ανέφερε ότι αποδίδει ανταμοιβές στον εαυτό σας κατά την διάρκεια της ημέρας; (Γλύκισμα/ αγορά υλικού αγαθού π.χ. παπούτσια/ βόλτα/ αγαπημένη δραστηριότητα/ επιπλέον ξεκούραση) το 13,9% αρκετά συχνά ή πάντοτε και το 22,5% ανέφερε συχνά (Γράφ. 28).

Γράφημα 28. Συχνότητα (σε περίπτωση θετικής απάντησης)



Κεφάλαιο 5.

5.1 Συμπεράσματα.

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, βρέθηκε όσον αφορά την ανταμοιβή το 37,5% του δείγματος να αναφέρει ότι τουλάχιστον συχνά χρησιμοποιεί την "ανταμοιβή" στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ ένα ακόμα 31,8% του δείγματος ανέφερε μερικές φορές. Ακόμα, το 61,6% του δείγματος ανέφεραν ότι τουλάχιστον συχνά η ανταμοιβή απευθύνεται σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (όταν παρουσιάζουν την επιθυμητή συμπεριφορά) ή 60,8% σε παιδιά που έχουν αδυναμίες, όταν μπαίνουν στη δράση. Το 40,4% του δείγματος ανέφερε παιδιά που επιδεικνύουν πολλή καλή συμπεριφορά και μαθησιακή πρόοδο. Επιπλέον, το 89,7% του δείγματος ανέφερε ότι η ανταμοιβή που αποδίδουν επικεντρώνεται στις κοινωνικές δεξιότητες (περιμένει με υπομονή μοιράζεται βοηθάει) ενώ το 33,3% ανέφερε τις συναισθηματικές ευκαιρίες (εκφράζει τα συναισθήματά του) και τις γνωστικές και μαθησιακές επιτεύξεις (ολοκλήρωση εργασίας όταν απαντάει σωστά σε μία ερώτηση). Επιπρόσθετα, σχεδόν το μισό δείγμα ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά η "ανταμοιβή" σε ένα παιδί που θέλουν να του ενισχύσουν/επιβραβεύσουν μια συμπεριφορά είναι να γίνει «βοηθός» της παιδαγωγού/ να διαλέξει παιχνίδι-τραγουδι-παραμύθι ή να μπει πρώτος στο «τρένο» (στην σειρά/ γραμμή). Ακόμα το 40% ανέφερε ως ανταμοιβή το αυτοκόλλητο/ σφραγίδα/ χάρισμα παιχνιδιού ενώ το 33,3% του δείγματος ανέφερε ως ανταμοιβή να καθίσει με τον αγαπημένο του φίλο ή τον επιπλέον χρόνο με την αγαπημένη του δραστηριότητα. Επιπλέον, το 58% του δείγματος ανέφερε ως τουλάχιστον πολύ αποτελεσματική την ανταμοιβή στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ το 33,3% την θεώρησε αρκετά αποτελεσματική.

Σχετικά με τον έπαινο, στην εκπαιδευτική διαδικασία, βρέθηκε το 88,4% του δείγματος να αναφέρει ότι τουλάχιστον πολύ συχνά χρησιμοποιούν τον "έπαινο" στην ολομέλεια της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, σχετικά παρόμοιο ποσοστό ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά η ανταμοιβή απευθύνεται σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (όταν παρουσιάζουν την επιθυμητή συμπεριφορά) ή παιδιά που έχουν αδυναμίες, όταν μπαίνουν στη δράση ή παιδιά που επιδεικνύουν πολλή καλή συμπεριφορά και μαθησιακή πρόοδο. Ακόμα το 80% του δείγματος ανέφερε ότι ο έπαινος

τον οποίον αποδίδουν επικεντρώνεται στις κοινωνικές δεξιότητες (περιμένει με υπομονή, μοιράζεται, βοηθάει), ενώ το 60% ανέφερε ότι επικεντρώνονται στις γνωστικές και μαθησιακές επιτεύξεις (ολοκλήρωση εργασίας, όταν απαντάει σωστά σε μία ερώτηση) και στις συναισθηματικές ευκαιρίες (εκφράζει τα συναισθήματά του). Επιπλέον, σχεδόν το 90% του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά αποδίδουν "έπαινο" σε ένα παιδί που φτιάχνει μια ζωγραφιά της μορφής «Μπράβο! πολύ ωραίο». «Ωραίο!» «Πολύ καλό» ή έπαινο που επικεντρώνεται στην προσπάθεια που κατέβαλε και στον τρόπο που εργάστηκε. Το 33,3% του δείγματος ανέφερε έπαινο που σχολιάζει κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της ζωγραφιάς. Επιπλέον το 90% του δείγματος ανέφερε ότι θα αποδώσουν έπαινο σε ένα παιδί που ασχολείται με ένα δύσκολο παζλ όταν αρχίζει να δυσκολεύεται και αποθαρρύνεται. Για τους συμμετέχοντες που αποδίδουν έπαινο σε ένα παιδί που ασχολείται με ένα δύσκολο παζλ όταν αρχίζει να δυσκολεύεται και αποθαρρύνεται το 70% ανέφερε ότι αποδίδουν τον έπαινο τουλάχιστον συχνά. Επίσης, το 90% του δείγματος ανέφερε ως τουλάχιστον αποτελεσματικό τον έπαινο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχετικά με την θετική ενίσχυση βρέθηκε το 70% του δείγματος να αναφέρει ότι τουλάχιστον συχνά δίνει ανταμοιβή σε παιδιά που περιμένουν με υπομονή την σειρά τους, το 69,8% του δείγματος ανέφερε παιδιά που μοιράζονται τα παιχνίδια τους, το 69,8% του δείγματος ανέφερε ότι βοηθάνε τους συμμαθητές που δυσκολεύονται, το 64,4% του δείγματος ανέφερε παιδιά που παίζουν σε μία γωνιά και πριν αλλάξουν δραστηριότητα τακτοποιούν τα παιχνίδια, το 61,4% του δείγματος ανέφερε παιδιά που κάθονται στην «παρεούλα» & ακούνε προσεκτικά, το 60,3% του δείγματος ανέφερε παιδιά που ολοκληρώνουν την εργασία τους, το 59,1% του δείγματος ανέφερε παιδιά που επαναλαμβάνουν μία διαδικασία ρουτίνας (π.χ. τακτοποιεί τα πράγματά του), το 57,7% του δείγματος ανέφερε παιδιά επανέρχονται στην «τάξη», συμμορφώνονται μετά από σύσταση, το 49,7% του δείγματος ανέφερε παιδιά που φτιάχνουν μια σύνθεση στο οικοδομικό υλικό, το 49,3% του δείγματος ανέφερε παιδιά που επεξεργάζονται ένα καινούριο σενάριο στο συμβολικό παιχνίδι, το 48,1% του δείγματος ανέφερε παιδιά που εκφράζουν το παράπονο τους που δεν μπορούν να παίξουν με κάποιο παιδί και το 48,1% του δείγματος ανέφερε παιδιά το κάνουν μια ζωγραφιά.

Ακόμα, το 85,9% του δείγματος ανέφερε ότι τουλάχιστον συχνά δίνει έπαινο σε παιδιά που βοηθάνε τους συμμαθητές τους που δυσκολεύονται, το 84,9% του δείγματος ανέφερε παιδιά που μοιράζονται τα παιχνίδια τους, το 84,7% του δείγματος ανέφερε παιδιά που περιμένουν με υπομονή τη σειρά τους, το 79,2% ανέφερε παιδιά που ολοκληρώνουν την εργασία τους, το 76,6% του δείγματος ανέφερε παιδιά που παίζουν σε μια γωνία πριν αλλάξουν δραστηριότητα τακτοποιούν τα παιχνίδια τους, το 76,6% του δείγματος ανέφερε παιδιά που κάθονται στην παρεούλα & ακούνε προσεκτικά, το 72,9% του δείγματος ανέφερε παιδιά που επαναλαμβάνουν μία διαδικασία ρουτίνας (π.χ. τακτοποιεί τα πράγματά του), το 72,2% του δείγματος ανέφερε παιδιά που επανέρχονται στην τάξη, συμμορφώνονται μετά από σύσταση, το 66,4% του δείγματος ανέφερε παιδιά που κάνουν μια ζωγραφιά, το 66,2% του δείγματος ανέφερε παιδιά που επεξεργάζονται ένα καινούριο σενάριο στο συμβολικό παιχνίδι, το 64,3% του δείγματος ανέφερε παιδιά που εκφράζουν το παράπονο τους που δεν μπορούν να παίζουν με κάποιο παιδί και το 61,9% του δείγματος ανέφερε παιδιά που φτιάχνουν μια σύνθεση στο οικοδομικό υλικό.

Επιπρόσθετα, το 97,4% του δείγματος να αναφέρει ότι τουλάχιστον συχνά αποδίδει θετική ενίσχυση κατά την διάρκεια της ημέρας μέσω βλεμματικής επαφής - χαμόγελο, το 94,1% του δείγματος ανέφερε λεκτικούς επαίνους («Μπράβο», «τα κατάφερες», «είσαι καταπληκτικός»), το 90,8% του δείγματος ανέφερε χάδι – αγκαλιά, το 75% του δείγματος ανέφερε Χειρονομία επιβράβευσης («κόλλα το», δάχτυλο “like”), το 63,2% του δείγματος ανέφερε κοινωνικές ανταμοιβές (να διαλέξει τραγούδι, να διαβάσετε μαζί παραμύθι, να επιλέξει τον φίλο που θα παίξουν παρέα κ.α.) και το 33% του δείγματος ανέφερε μη κοινωνικές ανταμοιβές (αυτοκόλλητα, σφραγίδες, βραβεία, κ.ά.).

Σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι το 75% του δείγματος θεώρησε ότι ο έπαινος λειτουργεί πιο αποτελεσματικά κατά την γνώμη τους. Επιπλέον, το 66% του δείγματος ανέφερε ότι αποδίδουν επαίνους στον εαυτό τους κατά την διάρκεια της ημέρας;(Δηλαδή «Μπράβο μου», «Τα κατάφερα», «Χειρονομία νίκης»). Τέλος, σχεδόν το μισό δείγμα ανέφερε ότι αποδίδει ανταμοιβές στον εαυτό σας κατά την διάρκεια της ημέρας;(Γλύκισμα/ αγορά υλικού αγαθού π.χ. παπούτσια/ βόλτα/ αγαπημένη δραστηριότητα/ επιπλέον ξεκούραση).

5.2 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Είναι πάντα σημαντικό να καθοριστεί ποιοι τύποι ανταμοιβών πρέπει να χρησιμοποιηθούν, αλλά είναι, επίσης, σημαντικό οι παιδαγωγοί να ξεκινούν με την απλούστερη, λιγότερο περιοριστική ενίσχυση. Με τον τρόπο αυτό διδάσκεται το παιδί να εσωτερικεύει τη συμπεριφορά και όχι να παρακινείται από το φόβο της αυστηρής τιμωρίας ή από την υπερβολική ανταμοιβή του παιδαγωγού. Αποκτά στην ουσία προσωπικά μαθησιακά και συμπεριφορικά κίνητρα και δε βασίζεται, αποκλειστικά, στο αποτέλεσμα που θα επιφέρει η συμπεριφορά του.

Επιπλέον, είναι καλύτερο να βασίζονται σε θετικές ενισχύσεις πιο συχνά επειδή προωθούν με αποτελεσματικότερα την κατάλληλη συμπεριφορά. Όπως διαφαίνεται και από ευρήματα της έρευνας, η θετική ενίσχυση χρησιμοποιείται συχνά και ποικιλοτρόπως από τους παιδαγωγούς.

Για να αντιμετωπιστεί, όμως, αποτελεσματικά ένα παιδί με προκλήσεις, ο παιδαγωγός πρέπει να προσδιορίσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά-στόχο χρησιμοποιώντας ενισχύσεις για την αποτελεσματική συμμόρφωση.

Πολλοί έμπειροι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας έχουν κατακτήσει τις τεχνικές αυτές, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της μελέτης. Μερικές φορές αυτός ο τύπος διαχείρισης συμπεριφοράς παραμένει απαρατήρητος, επειδή αυτές οι τάξεις τείνουν να τρέχουν ομαλά. Αλλά οι παιδαγωγοί που αναζητούν τρόπους να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες συμπεριφοράς στις αίθουσες διδασκαλίας τους αναπτύσσουν και εξελίσσουν όλο και περισσότερο αυτές τις τεχνικές.

Οποιαδήποτε τεχνική και να χρησιμοποιήσει ο παιδαγωγός, πρέπει να υπάρχει υποστήριξη από τους γονείς και τη διοίκηση. Αυτό θα διασφαλίσει τη συνοχή και θα ενθαρρύνει ακόμα περισσότερο την προσπάθεια. Θα πρέπει να επισημανθεί, ότι αυτού του είδους οι τεχνικές δεν είναι πανάκειες και η εφαρμογή τους μόνο εκ μέρους του εκπαιδευτικού δεν είναι αρκετή. Απαιτείται αντίστοιχες τεχνικές να αναπτύσσονται γενικότερα στην κουλτούρα της προσχολικής αγωγής, αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον.

5.3 Επίλογος

Μόλις ο/η παιδαγωγός έχει δημιουργήσει μια θετική ατμόσφαιρα που περιλαμβάνει σαφείς ρουτίνες, αυτός ή αυτή πρέπει να χρησιμοποιήσει θετικές ενισχύσεις για να διατηρήσει ένα θετικό κλίμα ανάπτυξης και εξέλιξης. Ο παιδαγωγός μπορεί να εφαρμόσει πολλούς τύπους θετικών ενισχύσεων, συμπεριλαμβανομένης της επαφής με τα μάτια, ένα χτύπημα στην πλάτη, κ.ά. Μπορεί επίσης να δοκιμάσει την εφαρμογή διαφορετικών ενισχύσεων μέχρι να αποφασίσει ποια είναι η πιο κατάλληλη και πιο αποτελεσματική για κάθε παιδί. Επίσης, οι αποτελεσματικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν πιο θετικές ενισχύσεις από ό, τι αρνητικές. Αυτό βοηθά στη διατήρηση μιας διασκέδασης και θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη στην οποία ανταμείβεται η καλή συμπεριφορά.

Η θετική ενίσχυση και η θετική διαπαιδαγώγηση του παιδιού μέσω μεθόδων και τεχνικών, όπως ο έπαινος και η ανταμοιβή, είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί αυτή είναι μία αναπτυξιακή περίοδος που διαμορφώνονται ο χαρακτήρας τους και η συμπεριφορά τους. Η θετική ενίσχυση θα ενθαρρύνει την ανάπτυξης μίας θετικής συμπεριφοράς, αλλά παράλληλα θα προσδώσει και άλλα θετικά αποτελέσματα στο παιδί όπως ευημερία, καλή διάθεση, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, κ.ά.

Η χρήση θετικών ενισχύσεων εκ μέρους των παιδαγωγών διέπεται, κυρίως, από γνώσεις που προέρχονται από τις εμπειρίες τους. Υπάρχουν εξάλλου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παιδαγωγοί που θεωρούν ακόμα και σήμερα, ότι ακόμα και αν δεν συμφωνούν, θα πρέπει σε κάποιες περιπτώσεις να χρησιμοποιούν αρνητικές μεθόδους, όπως η τιμωρία. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται συστηματική επιμόρφωση και κατάρτιση των παιδαγωγών προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι η θετική ενίσχυση μπορεί να επιφέρει πολύ πιο σημαντικά αποτελέσματα από την αρνητική.

Η θετική ενίσχυση δεν αποτελεί μόνο μία παιδαγωγική πρακτική, αλλά είναι παράλληλα μία κουλτούρα και στάση ζωής. Είναι κάτι που χρειάζονται ακόμα και οι ενήλικες για να επιβραβεύσουν τον εαυτό τους και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Αρκετοί παιδαγωγοί στην παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμοποιούν τη θετική ενίσχυση μέσα στην τάξη αλλά όχι στον εαυτό τους, κάτι που σημαίνει ότι δεν έχουν υιοθετήσει και αποδεχτεί πλήρως τη σημασία της και την αξία της. Ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα,

υπάρχει έλλειψη ερευνών που να τονίζει τη σημασία της θετικής εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην προσχολική αγωγή. Υπάρχουν, βέβαια, πονήματα, αλλά αυτά αφορούν, κυρίως, τους γονείς και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού στο σπίτι. Αυτό τονίζει την ανάγκη περισσότερης ερευνητικής δραστηριότητας σε αυτό το πεδίο και της υποστήριξης των παιδαγωγικών θεσμών, αλλά και σε επίπεδο σχολικού ιδρύματος.

Η παρούσα έρευνα, όμως, έδειξε και μία πολύ σημαντική και αισιόδοξη διάσταση. Παρά των προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν καθημερινά, και την έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων, οι παιδαγωγοί λόγω της φύσης τους επαγγέλματος, χρησιμοποιούν τη θετική ενίσχυση ως μέρος της επαγγελματικής τους δραστηριότητας. Οι παιδαγωγοί είναι καλά εξοπλισμένοι, έστω και εμπειρικά, σε συνδυασμό με το οικογενειακό περιβάλλον να διαμορφώσουν και να διαπλάσουν τον χαρακτήρα και τις συμπεριφορές των παιδιών με θετικό τρόπο.

Η θετική ενίσχυση που δείχνουν στα παιδιά, καθώς και οι τρόποι που χρησιμοποιούν, τα κάνει να νιώθουν το ενδιαφέρον τους και τη φροντίδα τους και δημιουργούν ένα θετικό και υγιές περιβάλλον, στο οποίο το παιδί μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς φόβο και να πειραματιστεί ώστε να αναπτύξει καλύτερα τις δεξιότητες του.

Όλο και περισσότεροι γονείς και παιδαγωγοί σήμερα έχουν ξεφύγει από τα πρότυπα του παρελθόντος που θεωρούσαν ότι η πειθαρχία ενός παιδιού εξασφαλίζεται μέσω αρνητικών ενισχύσεων, όπως η τιμωρία. Όλο και περισσότεροι γονείς και παιδαγωγοί σήμερα έχουν κατανοήσει ότι η θετική ενίσχυση των παιδιών, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία που παρουσιάζονται σημαντικές αναπτυξιακές αλλαγές, μπορεί να συμβάλλει με τον πιο ομαλό και φυσιολογικό τρόπο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

5.4 Προτάσεις.

Βάσει των περιορισμών της έρευνας, θα μπορούσαν να διεξαχθούν αντίστοιχες έρευνες με δείγμα από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδος, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι πρακτικές διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Επιπλέον,

θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα με δείγμα γονείς, δεδομένου ότι το οικογενειακό περιβάλλον διαπαιδαγώγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην προσχολική ηλικία.

Η συμπεριφορά των παιδιών, συχνά, δημιουργεί προκλήσεις σε εκπαιδευτικούς και γονείς.. Μερικές φορές τέτοια συμπεριφορά προκαλεί, ακόμη μεγαλύτερο, ερεθισμό στον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε μια μεγάλη τάξη, με παιδιά με ποικίλες ικανότητες. Σε άλλες περιπτώσεις, η συμπεριφορά ορισμένων παιδιών διαταράσσει, για κάποιο διάστημα, την κανονική λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίσουν συμπεριφορές που προκαλούν την ικανότητά τους να παρέχουν εκπαίδευση για ένα παιδί ή τους συνομηλίκους τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται όλο και περισσότερο αντιμέτωποι με τη συμπεριφορά των παιδιών που έχουν διαφορετικά πρότυπα. Η θετική διαπαιδαγώγηση και η θετική ενίσχυση διαφάνηκε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική και θα πρέπει να αξιολογηθεί, όχι μόνο γενικά αλλά και σε σχέση με τα παιδιά που παρουσιάζουν προκλητική συμπεριφορά ή άλλα προβλήματα.

Υπάρχει γενική συμφωνία στη βιβλιογραφία, που σχετίζεται με τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς, ότι η αφετηρία πρέπει να είναι η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς. Παραδοσιακά, τα πρότυπα συμπεριφοράς στην εκπαίδευση συχνά καθορίζονταν από πειθαρχικές στρατηγικές που επικεντρώνονταν στις κυρώσεις που διατίθενται για την επιβολή κανόνων και την τιμωρία της απαράδεκτης συμπεριφοράς.

Σε πολλά σχολεία, αυτή η προσέγγιση έχει πλέον συμπληρωθεί με μια ενεργή προώθηση της θετικής συμπεριφοράς, η οποία διδάσκει σαφώς στα παιδιά τη συμπεριφορά που είναι αποδεκτή στο σχολικό πλαίσιο και ενισχύει τη θετική συμπεριφορά,, όταν συμβαίνει. Παρόλα αυτά, θα υπάρχει πάντα ένας αριθμός παιδιών σε κάποιο σχολείο που προκαλεί τους εκπαιδευτικούς όταν συμπεριφέρονται με τρόπο που δεν εμπίπτει στους κανόνες, που αναμένονται για την ηλικία ή το επίπεδο ανάπτυξής τους.

Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δοθεί και στους εκπαιδευτικούς κάποια καθοδήγηση, σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής αποτελεσματικών συστημάτων προώθησης της θετικής συμπεριφοράς, αλλά και τον τρόπο αντιμετώπισης της συμπεριφοράς που

εμποδίζει σοβαρά την ικανότητα ορισμένων παιδιών να επωφεληθούν από την εκπαίδευση.

Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά θεωρούν ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς αποτελεί την πιο δύσκολη πτυχή της δουλειάς τους. Μπορεί, επίσης, να είναι χρήσιμο για το προσωπικό του σχολείου που επιθυμεί να προωθήσει τη συζήτηση και τη συνεργασία σχετικά με το θέμα της συμπεριφοράς.

Πολλές στρατηγικές έχουν υιοθετηθεί από τα σχολεία ως μέρος μιας συνολικής σχολικής προσέγγισης για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς. Τα σχολεία γενικά αναφέρουν ότι μια τέτοια προσέγγιση για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς ήταν πιο αποτελεσματική. Διάφοροι τομείς έχουν επισημανθεί ότι επωφελούνται από μια προσέγγιση ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Αυτό σημαίνει ότι μία κοινή φιλοσοφία για το σχολείο, η οποία δίνει έμφαση στη φροντίδα, το σεβασμό και την ευθύνη, μπορεί να αποτελέσει τόσο σημείο εκκίνησης όσο και αποτέλεσμα έμφασης στη θετική συμπεριφορά. Οι πρακτικές εκδηλώσεις μίας τέτοιας φιλοσοφίας και στάσης περιλαμβάνουν σχολικές συνελεύσεις όπου γιορτάζεται η επιτυχία, μια φιλόξενη στάση απέναντι στους γονείς, η κατανομή των ευθυνών με τους μαθητές και η χρήση των πρώτων ονομάτων των παιδιών.

Ο ακρογωνιαίος λίθος μιας τέτοιας προσέγγισης είναι ότι την μοιράζεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένου του προσωπικού, των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση που ακολουθεί το σχολείο, καλό θα ήταν, να είναι κατάλληλη για το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, συμπεριλαμβανομένων των παραγόντων που σχετίζονται με την ευρύτερη κοινότητα.

Ο ρόλος των γονέων σε μια προσέγγιση θετικής συμπεριφοράς είναι εξαιρετικά σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί έχουν, επίσης, διαπιστώσει ότι η συμμετοχή των γονέων στην αναγνώριση της θετικής συμπεριφοράς, μέσω της χρήσης ενός σημειώματος στο εγχώριο περιοδικό ή στην εκπόνηση αναφορών για τους γονείς, είναι πολύ χρήσιμη. Αυτό αναδεικνύει ως απαραίτητη την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη προσέγγιση και επικοινωνία με τους γονείς και την μεταξύ τους συνεργασία.

Μια ολόκληρη σχολική προσέγγιση για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς επιτρέπει, επιπλέον, στο προσωπικό να υποστηρίξει ο ένας τον άλλον. Η συνεργασία

περιλαμβάνει συζητήσεις του προσωπικού σχετικά με τη συμπεριφορά χωρίς τον κίνδυνο ότι μπορεί να αισθάνονται ότι αμφισβητούνται οι δεξιότητες διαχείρισης της τάξης.

Η υποστήριξη του προσωπικού έχει, επίσης, αναγνωριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών που σχετίζονται με την προκλητική συμπεριφορά. Σε σχολεία όπου υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα, το προσωπικό μπορεί να έχει ένα σύστημα καλώντας άλλο μέλος του προσωπικού να βοηθήσει με την απομάκρυνση ενός μαθητή για να ηρεμήσει μια δύσκολη κατάσταση. Κατάρτιση συνεπώς απαιτείται και προς αυτή την κατεύθυνση.

Τέλος, η αίσθηση κοινού ενδιαφέροντος για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς είναι πολύ αποτελεσματική στην αντιμετώπιση της συμπεριφοράς σε δημόσιους χώρους. Η κοινή κατανόηση του τι συνιστά αποδεκτή συμπεριφορά σε αυτούς τους χώρους, η προθυμία του συνόλου του προσωπικού να ασχοληθεί με όλα τα παιδιά και η διευκόλυνση άλλων μελών του προσωπικού να συμμετάσχουν σε καταστάσεις, οδηγεί σε μια συνεκτική προσέγγιση στη συμπεριφορά που γίνεται ευκολότερα αποδεκτή από τα παιδιά.

Τα παιδιά θα δοκιμάσουν τα όρια κάθε συστήματος, και έτσι είναι ιδιαίτερα σημαντικό η κατάλληλη πολιτική ενός σχολείου προκειμένου να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή κατανόηση των διαδικασιών που σχετίζονται με τη συμπεριφορά.

Θα είχε ενδιαφέρον και ουσία, να διεξαχθεί έρευνα ως προς τους παράγοντες και τα πλαίσια στα οποία αναπτύσσεται η προκλητική συμπεριφορά των παιδιών. Υπάρχουν λόγοι για τους οποίους τα παιδιά συμπεριφέρονται με έναν δύσκολο τρόπο. Επομένως, ο προσδιορισμός του γιατί αντιδρούν με αυτό τον τρόπο μπορεί να είναι το κλειδί για την εξεύρεση λύσης στα προβλήματα που προκαλούνται από τη συμπεριφορά.

Η ανάλυση αυτή πρέπει να περιλαμβάνει μια εξέταση της συμπεριφοράς και του πλαισίου εντός του οποίου εμφανίζεται. Τα παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία ενδέχεται να εμπλακούν σε προκλητική συμπεριφορά. Εάν ένα παιδί δεν είναι σε θέση να εκφράσει τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του, λόγω έλλειψης κατανόησης ή ικανότητας χρήσης της γλώσσας, μπορεί να χρησιμοποιήσει ακατάλληλη συμπεριφορά για να εκφράσει αυτές τις ανάγκες. Σε

περιπτώσεις όπως αυτή, η διδασκαλία ενός παιδιού να χρησιμοποιεί αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας των αναγκών του μπορεί να αποτελέσει μέρος της λύσης. Η εντατική και έγκαιρη παρέμβαση από έναν λογοθεραπευτή και γλωσσολόγο θα είναι πολύ ευεργετική για τέτοια παιδιά.

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί, επίσης, να συμβάλουν στο πρόβλημα. Τα παιδιά ενδέχεται να αντιδράσουν αρνητικά στον θόρυβο, τη θερμότητα, το κρύο ή στην εισβολή του χώρου τους. Μερικά παιδιά, μπορεί να είναι υπερβολικά ευαίσθητα σε ορισμένα ερεθίσματα, όπως ο θόρυβος, και ως εκ τούτου μπορεί να αντιδράσουν επιδεικνύοντας προκλητική συμπεριφορά.

Η αναζήτηση ενδιαφέροντος, συχνά, αναγνωρίζεται ως αιτία προκλητικής συμπεριφοράς. Αυτό θέτει το ερώτημα γιατί το παιδί πρέπει να επιδιώξει την προσοχή με αυτόν τον τρόπο. Μερικά παιδιά ενδέχεται να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν μια συγκεκριμένη εργασία και μπορεί να απογοητευτούν ή να βαρεθούν. Ωστόσο, η συμπεριφορά που επιδιώκει την προσοχή μπορεί να είναι μια μαθησιακή συμπεριφορά, η οποία ήταν αποτελεσματική στο παρελθόν στην εξασφάλιση ότι τα παιδιά παίρνουν αυτό που θέλουν. Ακόμη και η αρνητική προσοχή μπορεί να παρακινήσει μερικά παιδιά, ειδικά εάν αισθάνονται ότι αυτή είναι η μόνη προσοχή που λαμβάνουν.

Οι παράγοντες που συνδέονται με το κοινωνικοοικονομικό μειονέκτημα επηρεάζουν, επίσης, την επικράτηση της προκλητικής συμπεριφοράς. Οι κακές κοινωνικές δεξιότητες και η ανάπτυξη γλωσσών, που σχετίζονται με τις κακές δεξιότητες γονέων, μπορεί να οδηγήσουν σε ένα παιδί που παρουσιάζει μια δύσκολη συμπεριφορά. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική επιβίωσης στο περιβάλλον του παιδιού.

Τέλος, η προκλητική συμπεριφορά μπορεί να έχει υποκείμενη ιατρική αιτία ή λόγο, όπως πόνος, ασθένεια ή άλλες δυσκολίες.

Παράρτημα.

Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο για Παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, εργαζόμενους/νες στο αντικείμενο.

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μας εργασίας με τίτλο «Η Θετική ενίσχυση στην Προσχολική αγωγή & εκπαίδευση μέσα από την προσέγγιση της θετικής διαπαιδαγώγησης», διεξάγουμε έρευνα που αφορά κυρίως στον έπαινο, στην ανταμοιβή, δηλαδή τη θετική ενίσχυση στην προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, διερευνούμε τη συχνότητα και τον τρόπο που αποδίδονται από τους παιδαγωγούς προς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η διπλωματική εργασία αποτελεί μέρος των σπουδών του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) με τίτλο «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α),

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε Παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, που εργάζονται στο αντικείμενο αυτό, σε ιδιωτικές ή δημόσιες δομές, ανεξαρτήτως παιδαγωγικής εμπειρίας & ηλικίας. Είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Η συμμετοχής σας θα συμβάλει στο να καταστούν τα αποτελέσματα έγκυρα και αξιόπιστα. Για τον λόγο αυτό θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και ακρίβεια. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Παρακαλούμε, να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν, δίνοντας μία απάντηση για κάθε ερώτηση. Οι απαντήσεις θα δοθούν επιλέγοντας στην αντίστοιχη απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Αν επιθυμείτε να σας αποστείλουμε συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, ενημερώστε μας μέσω e-mail στο mscedt17037@uniwa.gr

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην ερευνά μας και τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε!!

Μετά τιμής,

Αμπελιώτη Κούλα

Φανουράκη Μαλαματένια

Μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) με τίτλο «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Εργασίας

« Η Θετική ενίσχυση στην Προσχολική αγωγή & εκπαίδευση μέσα από τη θετική διαπαιδαγώγησης»

Φύλο: Άνδρας _____ Γυναίκα _____
Ηλικία: 20-29 _____ 30-39 _____ 40-49 _____ 50-59 _____ 60+ _____
Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η _____ Έγγαμος/η _____ Σύμφωνο Συμβίωσης _____ Σε διάσταση _____ Διαζευγμένος/η _____ Χήρος/α _____
Τέκνα: Ναι _____ Όχι _____
Επίπεδο Εκπαίδευσης: ΙΕΚ _____ ΕΠΑΛ _____ ΑΤΕΙ _____ ΑΕΙ _____ Μεταπτυχιακό _____ Διδακτορικό _____
Επαγγελματική Εμπειρία : 0-5 _____ 6-10 _____ 11-15 _____ 16-20 _____ 21-25 _____ 26-30 _____ 31+ _____
Φορέας Εργασίας: Ιδιωτικός _____ Δημοτικός _____ Δημόσιος _____
Χώρος εργασίας: Νηπιαγωγείο _____ Βρεφονηπιακός Σταθμός _____ Παιδικός Σταθμός _____
Βρεφικός Σταθμός: _____

Οδηγίες συμπλήρωσης ερωτηματολογίου:

Η συχνότητα στις απαντήσεις ορίζεται ως εξής: **ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ** : περισσότερες από 10 φορές την ημέρα , **ΣΥΧΝΑ**: 7-9 φορές την ημέρα, **ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**: 4-6 φορές την ημέρα, **ΣΠΑΝΙΑ**: 1-3 φορές την ημέρα **ΚΑΘΟΛΟΥ**: καμία φορά μέσα στην ημέρα

«Ανταμοιβή»

Ανταμοιβή: «*Συγκεκριμένη επιβράβευση που προσφέρουμε στο παιδί, όταν αυτό συμπεριφέρεται με τον επιθυμητό τρόπο (αυτοκόλλητο, σφραγίδα, γλύκισμα, παιδική χαρά, παιχνίδι στην αυλή, επιπλέον χρόνος με το αγαπημένο του παιχνίδι/ τάμπλετ κ.α.)*» (Βούρδας, 2016).

A. Παρακάτω παρατίθενται ερωτήσεις που αφορούν στη θετική ενίσχυση μέσω της **ανταμοιβής** που εσείς αποδίδετε κατά τη διάρκεια της ημέρας μέσα στην τάξη.

1. Σε ποια συχνότητα χρησιμοποιείτε την ανταμοιβή στην εκπαιδευτική διαδικασία;

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

2. Σε ποια παιδιά απευθύνετε συχνότερα ανταμοιβή;

α. Στα παιδιά που επιδεικνύουν πολύ καλή συμπεριφορά και μαθησιακή πρόοδο;

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

β. Στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς; (όταν παρουσιάζουν την επιθυμητή συμπεριφορά)

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

γ. Στα παιδιά που έχουν αδυναμίες, όταν μπαίνουν στη δράση

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

3. Σε ποιον τομέα επικεντρώνεται η ανταμοιβή που αποδίδετε:

Γνωστικές και μαθησιακές επιτεύξεις (ολοκλήρωση εργασίας, όταν απαντάει σωστά σε μία ερώτηση)

Κοινωνικές δεξιότητες (περιμένει με υπομονή, μοιράζεται, βοηθάει)

Συναισθηματικές ευκαιρίες (εκφράζει τα συναισθήματά του)

4. Σημειώστε με ποιον τρόπο και σε ποια συχνότητα αποδίδετε ανταμοιβή σε ένα παιδί που θέλετε να του ενισχύσετε/επιβραβεύσετε μια συμπεριφορά.

α. Αυτοκόλλητο/ σφραγίδα/ χάρισμα παιχνιδιού

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

β. Γλύκισμα / κέρασμα/ φαγητό

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

γ. Να μπει πρώτος στο «τρένο» (στην σειρά/ γραμμή)

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

δ. Να γίνει «βοηθός» της παιδαγωγού/ να διαλέξει παιχνίδι-τραγούδι-παραμύθι

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

ε. Να καθίσει με τον αγαπημένο του φίλο

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

στ. Επιπλέον χρόνος με την αγαπημένη του δραστηριότητα

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

5. Πόσο αποτελεσματική είναι η ανταμοιβή, κατά τη γνώμη σας, στην εκπαιδευτική διαδικασία;

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ

«Έπαινος»

Έπαινος: «Είναι μία μορφή μη υλικής ενίσχυσης. Δηλαδή, μπορεί να είναι λεκτικός, όπως το “Μπράβο”, “τα κατάφερες”, “το έκανες προσεκτικά”, “πολύ ωραία”, “είσαι καταπληκτικός”.

Μπορεί όμως να είναι και μη λεκτικός, όπως ένα χάδι ή χτύπημα στον ώμο, μία αγκαλιά, ένα χαμόγελο, “κόλλα το”, σήκωμα του αντίχειρα» (Βούρδας, 2016).

Β. Παρακάτω παρατίθενται ερωτήσεις που αφορούν στη θετική ενίσχυση μέσω του *επαίνου* που εσείς αποδίδετε κατά τη διάρκεια της ημέρας μέσα στην τάξη.

1. Σε ποια συχνότητα χρησιμοποιείτε τον έπαινο στην εκπαιδευτική διαδικασία;

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

2. Σε ποια παιδιά απευθύνετε συχνότερα έπαινο;

α. Στα παιδιά που επιδεικνύουν πολύ καλή συμπεριφορά και μαθησιακή πρόοδο

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

β. Στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς(όταν παρουσιάζουν την επιθυμητή συμπεριφορά)

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

γ. Στα παιδιά που έχουν αδυναμίες όταν μπαίνουν στην δράση

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

3. Σε ποιον τομέα επικεντρώνεται ο έπαινος που αποδίδετε:

Γνωστικές και μαθησιακές επιτεύξεις (ολοκλήρωση εργασίας, όταν απαντάει σωστά σε μία ερώτηση)

Κοινωνικές δεξιότητες (περιμένει με υπομονή, μοιράζεται, βοηθάει)

Συναισθηματικές ευκαιρίες (εκφράζει τα συναισθήματά του)

4. Σημειώστε με ποιον τρόπο και σε ποια συχνότητα αποδίδετε έπαινο σε ένα παιδί που φτιάχνει μια ζωγραφιά.

α. «Μπράβο! πολύ ωραίο». «Ωραίο!» «Πολύ καλό»

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

β. Σχολιάζετε κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της ζωγραφιάς . Το συγκρίνετε με άλλο έργο του

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

γ. Επικεντρώνεστε στην προσπάθεια που κατέβαλε και στον τρόπο που εργάστηκε

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

5. Ένα παιδί ασχολείται με ένα δύσκολο πάζλ. Παρατηρείτε ότι αρχίζει να δυσκολεύεται και αποθαρρύνεται . Αποδίδετε έπαινο;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

Εάν ναι, πόσο συχνά;

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(>10φ)	ΣΥΧΝΑ (7-9φ)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (4-6φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1- 3φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

6. Πόσο αποτελεσματικός είναι ο έπαινος, κατά τη γνώμη σας, στην εκπαιδευτική διαδικασία;

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ

«Θετική Ενίσχυση»

Θετική Ενίσχυση: «Ο τρόπος με τον οποίο ενισχύουμε μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ενός παιδιού, όταν του προσφέρουμε ένα θετικό ενισχυτή(δηλαδή, κάτι ευχάριστο & επιθυμητό για το παιδί) αμέσως μετά την εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να αυξήσουμε τις πιθανότητες να επαναλάβει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Οι κύριες μορφές θετικής ενίσχυσης είναι η προσφορά επαίνων και απτών ανταμοιβών» (Βούρδας, 2016).

Γ. Παρακάτω παρατίθενται ερωτήσεις που αφορούν γενικότερα στη **θετική ενίσχυση** που εσείς αποδίδετε κατά τη διάρκεια της ημέρας μέσα στην τάξη.

Παρακάτω περιγράφονται κάποιες συνθήκες μέσα στην τάξη.

1. Σημειώστε σε ποια από αυτές αποδίδετε κάποιο είδος θετικής ενίσχυσης και με ποια συχνότητα:

	ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ					ΕΠΑΙΝΟ				
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Ολοκληρώνει την εργασία του										
Κάνει μια ζωγραφιά										

Κάθεται στην «παρεούλα» & ακούει προσεκτικά										
Επαναλαμβάνει μία διαδικασία ρουτίνας (π.χ. τακτοποιεί τα πράγματά του)										
Επανέρχεται στην «τάξη», συμμορφώνεται μετά από σύσταση										
Φτιάχνει μία σύνθεση στο οικοδομικό υλικό										
Επεξεργάζεται ένα καινούριο σενάριο στο συμβολικό παιχνίδι										
Βοηθάει τους συμμαθητές του που δυσκολεύονται										
Μοιράζεται τα παιχνίδια του										
Περιμένει με υπομονή τη σειρά του										
Εκφράζει το παράπονο του που δεν μπορεί να παίξει με κάποιο παιδί										
Παίζει σε μία γωνιά και πριν										

αλλάξει δραστηριότητα τακτοποιεί τα παιχνίδια										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Σημειώστε τη συχνότητα στους παρακάτω τρόπους θετικής ενίσχυσης που αποδίδετε γενικότερα κατά τη διάρκεια της ημέρας μέσα στην τάξη:

	Θετική Ενίσχυση				
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Κοινωνικές ανταμοιβές (να διαλέξει τραγούδι, να διαβάσετε μαζί παραμύθι, να επιλέξει τον φίλο που θα παίξουν παρέα κ.α.)					
Μη κοινωνικές ανταμοιβές (αυτοκόλλητα, σφραγίδες, βραβεία κ.α.)					
Λεκτικοί έπαινοι («Μπράβο», «τα κατάφερες», «είσαι καταπληκτικός»)					
Βλεμματική επαφή – χαμόγελο					
Χάδι - Αγκαλιά					
Χειρονομία επιβράβευσης («κόλλα το», δάχτυλο “like”)					

3. Ποιο φαίνεται να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά κατά την γνώμη σας;

ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ	ΕΠΑΙΝΟΣ

Δ. Παρακάτω παρατίθενται ερωτήσεις που αφορούν γενικότερα στη *θετική ενίσχυση* που αποδίδετε στον **εαυτό** σας κατά τη διάρκεια της ημέρας.

1. Αποδίδετε επαίνους στον εαυτό σας κατά την διάρκεια της ημέρας;
(Δηλαδή «Μπράβο μου», «Τα κατάφερα», «Χειρονομία νίκης»)

ΝΑΙ	ΟΧΙ

Αν ναι, πόσο συχνά;

ΠΑΝΤΟΤΕ (>6 φ)	ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ (5-6φ)	ΣΥΧΝΑ (3-4φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1-2φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

Τι ακριβώς λέτε ή κάνετε;

.....

.....

.....

2. Αποδίδετε ανταμοιβές στον εαυτό σας κατά την διάρκεια της ημέρας;
(Γλύκισμα/ αγορά υλικού αγαθού π.χ. παπούτσια/ βόλτα/ αγαπημένη δραστηριότητα/
επιπλέον ξεκούραση)

ΝΑΙ	ΟΧΙ

Αν ναι, πόσο συχνά;

ΠΑΝΤΟΤΕ (>6 φ)	ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ (5-6φ)	ΣΥΧΝΑ (3-4φ)	ΣΠΑΝΙΑ (1-2φ)	ΚΑΘΟΛΟΥ (0φ)

Τι ακριβώς κάνετε;

.....

.....

.....

Τέλος Ερωτηματολογίου

Σας ευχαριστούμε θερμά για τον χρόνο σας και τη συμβολή σας στην έρευνά μας.

Αναφορές.

Ελληνόγλωσσες .

- Βούρδας, Α. (2016). *Θετικοί γονείς. Χαρούμενα παιδιά*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002a). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. (Ζ. Παπαληγούρα, Επιμ., Μ. Σόλμαν, Μτφ.) (Τομ. 2). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002b). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Η Αρχή της Ζωής: Εγκυμοσύνη Τοκετός Βρεφική Ηλικία*. (Ζ. Παπαληγούρα, Επιμ., Μ. Σόλμαν, Μτφ.) (Τομ. 1). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. (Κ. Χρυσανθίδης, Επιμ., Έ. Νούσια, Μτφ.) (1η). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Αποτελεσματική διδασκαλία - Αποτελεσματική μάθηση*. (Α. Λεονταρή & Έ. Συγκολλίτου, Επιμ., Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Gordon, T. (2012). *Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου*. (Ζ. Μ. Ρηγοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Ερευνητές.
- Gordon, T. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος Στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης - Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας*. (Β. Κοντογιώργος & Π. Ορφανίδης, Μτφ.). Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Γείτονα.
- Κουτσουβάνου, Ε. (Επιμ.). (2001). *Reggio Emilia : Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συλλογικό έργο*. (Α. Βεργιοπούλου, Μτφ.) (1η). Αθήνα: Πατάκη.
- Κρεγκ, Τ. Γ. (2007). *Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου*. (Π. Βορριά, Επιμ., Ά. Ιωαννίδου, Μτφ.) (9η, Τομ. 1). Αθήνα: Παπαζήση.

- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Πάτρα: Γρηγόρη.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marshall, R. B. (2016). *Μη βίαιη επικοινωνία. Η γλώσσα της καρδιάς* (Α. Μαστροκάλλου, Λ. Τσάτσα, & Π. Φόστερ, Επιμ., Γ. Τσιτσιρίγκος, Μτφ.). Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*. Τόμος 2, Προσχολική ηλικία. Αθήνα.
- Schaffer, R. (1996). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*. (Ν. Γιαννίτσας, Επιμ., Ε. Γαλανάκη, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Siegel, D. J., & Hartzell, M. (2014). *Όταν οι Γονείς ήταν Παιδιά. (Δεύτερο Βιβλίο)*. (Θ. Γραμμένος, Επιμ., Χ. Κουτρομπά, Μτφ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Σίγκελ, Ν., & Μπραϋσον, Τ. (2018). *Τί συμβαίνει στον Εγκέφαλο του. 12 Επαναστατικές Στρατηγικές για να μεγαλώσετε παιδιά με ολοκληρωμένη Νοητική και Συναισθηματική Ανάπτυξη. (The Whole Brain Child)*. (Α. Γουναροπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Φέιμπερ, Α., & Μάζλις, Ι. (2018). *Πώς να μιλάτε στα παιδιά ώστε να σας ακούν και πώς να τα ακούτε ώστε να σας μιλούν*. (Α. Κοντολέων, Μτφ.) (7η). Αθήνα: Πατάκη.

Ξενόγλωσσες.

- Bernhard, J. K., Lefebvre, M. L., Kilbride, K. M., Chud, G., & Lange, R. (1998). Troubled relationships in early childhood education: Parent–teacher interactions in ethnoculturally diverse child care settings. *Early Education and Development, 9*, 5-28.
- Bonell, C., Farah, J., Harden, A., Wells, H., Parry, W., Fletcher, A., ... & Murphy, S. (2013). Systematic review of the effects of schools and school environment interventions on health: evidence mapping and synthesis. *Public Health*

Research, 1(1).

- Bowman, B. T., Donovan, S., & Burns, M. S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers: Executive summary*. National Academy Press.
- Branscomb, J. (2011). *Summative Evaluation of A Workshop in Collaborative Communication*. Emory University.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, rewards and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 64(3)*, 363-423.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation – a limited phenomenon: comment on Deci, Koestner and Ryan (2001). *Review of Educational Research, 71(1)*, 29-42.
- Côté, S. M., Boivin, M., Liu, X., Nagin, D. S., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2009). Depression and anxiety symptoms: onset, developmental course and risk factors during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50(10)*, 1201-1208.
- Covington, M. V. & Müeller, K.J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review, 13(2)*, 157-76.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education*. London: Continuum.
- Dad, H. (2010). Comparison of the Frequency and Effectiveness of Positive and Negative Reinforcement Practices in Schools. *Contemporary Issues in Education Research, 127-135*.
- Dalli, C., White, J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., ..., & Wang, B. (Eds.). (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review* (pp. 65-90). Wellington: Ministry of Education, Victoria University.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125(6)*, 627-68.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation

- in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. London: Pearson Education.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087.
- Gelfer, J., & Perkins, P. (1987). Effective communication with parents: A process for parent/teacher conferences. *Childhood Education*, 64, 19-22.
- Ghazvini, A. S., & Readdick, C. (1994). Parent–caregiver communication and quality of care. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 207-222.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Green, L.S. (2014). Positive Education: An Australian perspective. In M. J. Furlong, R. Gilman and E. S. Huebner (eds). *The Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 401-415). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. In *Psych, The Bulletin of the Australian Psychological Society*, April 2011.
- Harry, B. (1992). *Cultural diversity, families, and the special education system*. New York: Teachers College Press.
- Hausmann, L. R. M. & Ryan, C. S. (2004). Effects of external and internal motivation to control prejudice on implicit prejudice: the mediating role of efforts to control prejudiced responses. *Basic and Applied Social Psychology*, 26(2&3), 215-25.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583.
- Hundeide, K. (2002). The mind between us. *Nordisk Psykologi*, 54(1), 69-90.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification in applied settings*. USA: Wadsworth

Thomson Learning.

- Kuperschmidt, J. B., Bryant, D., & Willoughby, M. (2000). Prevalence of aggressive behaviors among preschoolers in Head Start and community child care programs. *Behavioral Disorders, 26*, 42-52.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teacher and Teacher Education, 16*, 843-860.
- Lea, D. (2006). ‘You don’t know me like that’: Patterns of disconnect between adolescent mothers of children with disabilities and their early interventionists. *Journal of Early Intervention, 28*, 264-282.
- Leo, E. L. & Galloway, D. (1996). Evaluating research on motivation: generating more heat than light?. *Evaluation and Research in Education, 10*(1), 35-47.
- Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: what sustains young children’s engagement with text?. *Literacy Research and Instruction, 47*(1), 9-26.
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and psychopathology, 22*(3), 491-495.
- Nixon, D. & Gould, K. (1999). *Emerging: child development in the first three years*. Sydney, NSW: Social Science Press.
- Nixon, D., & Aldwinckle, M. (2003). *Exploring: Child development from three to six years*. Cengage Learning.
- O’Shea, L., Algozzine, R., Hammittee, D., & O’Shea, D. (2000). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Boston: Allyn & Bacon.
- Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2009). Using Teacher Praise and Opportunities to Respond to Promote Appropriate Student Behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*, 172-178.
- Patterson, G. R., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia Press.

- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, *315*(5820), 1795-1796.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667-86.
- Pollack, S. D. (2008). Mechanisms linking early experience and the emergence of emotions: Illustrations from the study of maltreated children. *Current Directions in Psychological Science*, *17*, 370-375.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(6), 623- 641.
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *23*, 188-217.
- Remedios, R., Ritchie, K. & Lieberman, D. A. (2005). I used to like it but now I don't: the effect of the transfer test in Northern Ireland on pupils' intrinsic motivation. *British Journal of Educational Psychology*, *75*(3), 435-52.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical child and family psychology review*, *3*(4), 223-241.
- Rosenberg, M. (2005). *Nonviolent communication: A language of life*. California: Puddle Dancer Press
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2008). Principles of emotion and emotional competence. In W. Damon & R. Lerner (Eds.). *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 361-405). Hoboken, NJ: Wiley.
- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.). *The Handbook of Emotions*

- (pp. 332-347). New York: Guilford Press.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education, 35*(3), 293-311.
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L., Knoche, L. L., & Edwards, C. P. (2007). The effects of conjoint behavioral consultation in early childhood settings. *Early Education and Development, 17*, 593-617.
- Shivers, E. M., Howes, C., Wishard, A. G., & Ritchie, S. (2004). Teacher-articulated perceptions and practices with families: Examining effective teaching in diverse high quality child care settings. *Early Education and Development, 15*, 167-186.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academies Press.
- Shoshani, A., & Aviv, I. (2012). The pillars of strength for first-grade adjustment—Parental and children's character strengths and the transition to elementary school. *The Journal of Positive Psychology, 7*(4), 315-326.
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1289-1311.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology, 65*(5), 467-487.
- Slone, M., Shoshani, A., & Lobel, T. (2013). Helping youth immediately following war exposure: A randomized controlled trial of a school-based intervention program. *The journal of primary prevention, 34*(5), 293-307.
- Smith, A. A., & Hubbard, P. M. (1988). Staff–parent communication in early childhood centres. *New Zealand Journal of Educational Studies, 23*, 175-188.
- Smith, A. A., & Hubbard, P. M. (1988). The relationship between parent/staff communication and children's behaviour in early childhood settings. *Early Child Development and Care, 35*, 13-28.

- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer
- Squires, J., & Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Baltimore: Brookes.
- Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of school psychology, 51*(2), 231-242.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stormont, M., Lewis, T. J., & Beckner, R. (2005). Positive behavior support systems: Applying key features in preschool settings. *Teaching Exceptional Children, 37*(6), 42-49.
- Stueck, M. (2014). *School of Empathy*. Strassburg. Schibri: Educational Health Publishing House.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazzo, P. D., Boivin, M., et al. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics, 114*(1), 43-50.
- Turnbull, A., & Turnbull, H. (1990). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. New York: Merrill.
- Urda, T. & Turner, J.C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp.297–317). London: Guilford Press.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the academic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19-31.
- Vasta, R., M.M. Haith, & S.A. Miller (1999). *Child psychology: The modern science*. New York: Wiley.
- Vialle, W., Lysaght, P. & Verenikina, I. (2005). *Psychology for Educators*. Southbank, VIC: Thomson Social Science Press.

- Walker, B., & MacLure, M. (2001). *Home-school partnerships in practice*. Paper presented at the third seminar in Parents and Schools: Diversity, Participation and Democracy series at the University of East Anglia.
- Webster-Stratton, C. (2000). Oppositional-defiant and conduct disordered children. In M. Hersen & R. T. Ammerman (Eds.). *Advanced abnormal child psychology* (pp. 387-412). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(1), 72-88