

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και**  
**Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education**  
**and Lifelong Learning»**

Τίτλος: Η χρήση λαϊκών παραμυθιών με στόχο την καλλιέργεια της συνεργασίας: μια έρευνα δράσης σε παιδιά μέλη της «Κιβωτού του Κόσμου».

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας:

Σταυρούλα Θεοδοσίου

A. M. :

5052201601007

Επιβλέπων καθηγητής:

Κωνσταντίνος Μάγος

Μέλη εξεταστικής επιτροπής:

Αστέριος Τσιάρας

Σταυρούλα Καλδή

**Ναύπλιο, 2018**

*Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές  
είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα, κι η φρίκη  
δεν κουβεντιάζεται γιατί είναι ζωντανή  
γιατί είναι αμίλητη και προχωράει·  
στάζει τη μέρα, στάζει στον ύπνο  
μνησιπήμων πόνος.*

*Γ. Σεφέρης*

## Ευχαριστίες

Στον αγαπημένο μου πατέρα, ο οποίος έχει σταθεί αρωγός σε όλες τις προσπάθειές μου, στηρίζοντάς με και δίνοντάς μου την ευκαιρία να κάνω αυτό που αγαπώ. Στην μητέρα μου, χάρις την οποία μπόρεσα να κάνω αυτό το μεταπτυχιακό, που είναι δίπλα μου και με το πρακτικό της πνεύμα φροντίζει να με επαναφέρει στην πραγματικότητα όποτε χρειάζεται. Στη γιαγιά μου, που με μεγάλωσε και με έκανε να αγαπήσω τα παραμύθια, για την άνευ όρων αγάπη της όλα αυτά τα χρόνια.

Σε μία εποχή που το πιο πολύτιμο που μπορεί να προσφερθεί είναι ο χρόνος, δεν μπορώ να βρω τρόπο να ευχαριστήσω τον σύντροφό μου Γιώργο, χωρίς τον οποίο δεν θα τα είχα καταφέρει· η υπομονή, η αισιοδοξία, η στήριξη, η πρακτική βοήθειά του και κυρίως η αγάπη του, είναι για μένα ανεκτίμητη προσφορά.

Ένα ευχαριστώ στον Θωμά που μου παρείχε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, στην Κατερίνα, σε όλους τους φίλους και τις φίλες που με υποστήριξαν και με υπέμειναν όταν τα πράγματα ήταν δύσκολα και στην ξαδέρφη μου που με κάνει πάντα να ξεχνιέμαι.

Ευχαριστώ απεριόριστα, τις φίλες και συναδέλφους Μαρίλια Αγγελίδη και Δημητριάννα Στούκη για τις γνώσεις που μοιράστηκαν μαζί μου, για τις πολύτιμες συμβουλές τους, για τον χρόνο και την ενέργεια που αφιέρωσαν κατά την διάρκεια των εργαστηρίων, ιδιαίτερα την κα Αγγελίδη που είχε τον ρόλο του κριτικού φίλου, μα πάνω απ' όλα για την φιλία τους.

Να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Μάγο Κωνσταντίνο, που με υποστήριξε από την αρχή μέχρι το τέλος με συνέπεια και ευγένεια, με κατεύθυνε άρτια στις ερευνητικές δυσκολίες και χωρίς την συμβολή του οποίου δεν θα ήταν δυνατή η υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Ακόμα, αισθάνομαι ιδιαίτερα τυχερή που είχα ως δάσκαλο τον κύριο Τσιάρα, έναν εξαιρετικό άνθρωπο που μέσα από το πάθος και την επιμονή του, με ενέπνευσε να προσπαθώ συνέχεια και να βελτιώνομαι. Του είμαι ευγνώμων για όσα μου προσέφερε ως άνθρωπος και ως δάσκαλος, για την άμεση ανταπόκρισή του και για τις συμβουλές του. Επίσης ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στην κα Καλδή η οποία συνεισέφερε με τα ουσιαστικά σχόλια και τις παρατηρήσεις της στο τελικό αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας.

Να ευχαριστήσω επίσης όλους τους εκπαιδευτικούς που είχα κατά την διάρκεια του Μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος, διότι κάθε ένας από αυτούς συνέβαλε με τον

δικό του τρόπο και τις δικές του γνώσεις στην ακαδημαϊκή και προσωπική μου εξέλιξη. Ένα μεγάλο ευχαριστώ επίσης στην γραμματεία της σχολής γενικότερα και στην κυρία Καραγιάννη ειδικότερα, διότι η στήριξη που παρείχε ήταν συνεχής και καίρια.

Τέλος θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην Κιβωτό του Κόσμου, που με πίστεψε και με εμπιστεύτηκε και μου έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσω εκεί την διπλωματική μου, να γνωρίσω και να δουλέψω με αυτά τα μοναδικά παιδιά. Θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τον κύριο Απόστολο και την κυρία Ιφιγένεια για την προθυμία και την εξαιρετική συνεργασία μας καθ' όλη την διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και τέλος, όσα μέλη της Κιβωτού πλαισίωσαν τα εργαστήρια και μου παρείχαν βοήθεια.

Στην Σήλια,  
στον Πέτρο,  
στον Γιώργο που έφυγε,  
και στον Γιώργο που είναι πάντα εδώ.

<b>Περιεχόμενα</b>	
Πρόλογος.....	i
Ευχαριστίες.....	ii
Αφιέρωση.....	iv
Ευρετήριο Εικόνων.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	viii
Εισαγωγή.....	1
<b>1. Θεωρητικό Πλαίσιο</b>	
1.1. Κοινωνικές Δεξιότητες.....	4
1.1.1. Κοινωνικές δεξιότητες: Ορισμός.....	4
1.1.2. Κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων.....	5
1.1.3. Κοινωνικές δεξιότητες και Συνεργασία.....	6
1.1.4. Ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες.....	8
1.1.5. Τεχνικές καλλιέργειας της συνεργασίας.....	9
1.1.6. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τις κοινωνικές δεξιότητες.....	11
1.2. Ιδρυματικό περιβάλλον.....	14
1.2.1. Χαρακτηριστικά.....	14
1.2.2. Η Κιβωτός του Κόσμου.....	16
1.2.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για το ιδρυματικό περιβάλλον.....	17
1.3. Παραμύθι.....	21
1.3.1. Ορισμός και προέλευση του λαϊκού παραμυθιού.....	21
1.3.2. Μορφολογικά χαρακτηριστικά.....	22
1.3.3. Η συμβολή των παραμυθιών στον ψυχισμό των παιδιών.....	24
<b>2. Μεθοδολογία</b>	
2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	27
2.2. Μέθοδος έρευνας.....	28
2.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	30
2.4. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	31
2.4.1. Κωδικοποίηση καταγραφών της μηχανής βιντεοσκόπησης.....	34
2.5. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.....	35
2.6. Ερευνητικός αναστοχασμός.....	37
<b>3. Ευρήματα</b>	
3.1. Παρουσίαση των ευρημάτων.....	40
3.2. Ανασκόπηση των ευρημάτων.....	72
<b>4. Συμπεράσματα</b>	
4.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	75
4.2. Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας.....	77
4.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	79
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	80
Παράρτημα	
Παραμύθια εργαστηρίων.....	88

Δραστηριότητες εργαστηρίων.....	91
Εργαστήρια.....	94

### **Ευρετήριο εικόνων**

Εικόνα 1: Εξέλιξη συμπεριφοράς αναφορικά με την συνεργασία.....	45
Εικόνα 2: Εξέλιξη συμπεριφοράς αναφορικά με την συνύπαρξη (θετικά).....	52
Εικόνα 3: Εξέλιξη συμπεριφοράς αναφορικά με την συνύπαρξη (αρνητικά).....	53
Εικόνα 4: Εξέλιξη της συμπεριφοράς που δείχνει ενσυναίσθηση.....	56
Εικόνα 5: Εξέλιξη της επιθετικής συμπεριφοράς.....	61
Εικόνα 6: Εξέλιξη συμπεριφοράς αναφορικά με την συμμετοχή.....	69
Εικόνα 7: Εξέλιξη συμμετοχής της ομάδας στην ακρόαση του παραμυθιού.....	72

## Περίληψη

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία περιγράφεται μια έρευνα δράσης που διεξήχθη στη Μη Κυβερνητική Οργάνωση «Κιβωτός του Κόσμου», έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση των σχετιζόμενων με τη συνεργασία κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και την εφαρμογή παιδαγωγικών εργαστηρίων για τη βελτίωσή τους. Η «Κιβωτός του Κόσμου» είναι ένας φορέας παιδικής προστασίας που λειτουργεί στην Ελλάδα με διττό ρόλο: τη φιλοξενία παιδιών τα οποία έχουν απομακρυνθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και την παροχή διαφόρων υποστηρικτικών υπηρεσιών σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Η ομάδα του δείγματος της έρευνας αποτελείται από δεκαπέντε παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων ηλικίας επτά έως εννέα ετών, αγόρια και κορίτσια, από τα οποία κάποια διαμένουν εντός της «Κιβωτού του Κόσμου» και κάποια δέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες από αυτή την οργάνωση. Οι παρεμβάσεις, δώδεκα στον αριθμό, δομήθηκαν γύρω από την αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από διάφορα μέρη του κόσμου, ενώ χρησιμοποιήθηκαν και στοχευμένες θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Η συλλογή και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων και εργαλείων· πιο συγκεκριμένα, για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, η μαγνητοσκόπηση των παρεμβάσεων, η τεχνική του κριτικού φίλου και δύο συνεντεύξεις. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε άξονες ανάλυσης βασισμένους στους ερευνητικούς στόχους, οι οποίοι επικεντρώνονται στις συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συνεργασία, τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως επιθετικές ή διασπαστικές, καθώς και τις συμπεριφορές εκείνες που σχετίζονται με τη συμμετοχή. Ο τρόπος αυτός συλλογής και ανάλυσης καθιστά την έρευνα ποιοτική· μάλιστα, η ειδική σύνθεση της ομάδας την εντάσσει στην κατηγορία της μελέτης περίπτωσης. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν, παρόλο που δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς είναι ταυτισμένα με την υπό διερεύνηση ομάδα, επιβεβαιώνουν παλαιότερες έρευνες ως προς την ανάγκη για καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε τέτοια περιβάλλοντα και, ταυτόχρονα, την ευεργετική επίδραση εκπαιδευτικών εργαστηρίων που χρησιμοποιούν εργαλεία των (παραστατικών) τεχνών.



## **Abstract**

The present master's thesis describes an action research carried out at the Non Governmental Organisation “Ark of the world”, aiming at the exploration of cooperation-related social skills in children, as well as at their improvement through educational interventions. The “Ark of the world” is an organisation for the protection of children acting in Greece, with the dual purpose of fostering children who have been removed from their families and offering supportive services to vulnerable social groups. The sample group was comprised of fifteen children of various national backgrounds, aged between seven and nine years, of both genders, some of whom live within the organisation and some receive supporting services. The, twelve, interventions were formulated around the narration of folk tales from different parts of the world, while also including applied theatre activities. The collection and analysis of research data was made using qualitative methods and tools; in particular, data was collected through participant observation, recording of the interventions, a critical friend, and two interviews. Data was categorised into factors based on the research objectives, which are focused on behaviours associated with cooperation, aggressive or disruptive behaviours, and behaviours associated with participation. These means of data collection and analysis classify the research as qualitative; in fact, the singular composition of the group makes it a case study. The derived conclusions, although they cannot be generalised, given the fact that they are pertinent to the group under study, support previous research regarding the need of improvement of social skills in similar environments and, at the same time, the beneficial effect of educational workshops using tools originating in (performing) arts.

## Εισαγωγή

Τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ερευνών που έλαβαν χώρα και μελέτησαν ιδρυματικά περιβάλλοντα όπως είναι το περιβάλλον που διεξήχθη η παρούσα έρευνα· σε αρκετές μελετώνται οι κοινωνικές δεξιότητες παιδιών, που σχετίζονται με ιδρύματα παιδικής προστασίας και πώς αυτές επηρεάζουν την μετέπειτα κοινωνική τους συμπεριφορά.

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η παραμονή των παιδιών στους χώρους αυτούς, ή ακόμα πιο συχνά οι λόγοι που οδήγησαν στην ανάγκη φιλοξενίας τους εκεί, δημιουργούν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες δυσχεραίνοντας την ικανότητά τους να συνυπάρχουν με άλλους, να συνεργάζονται και να αποτελούν μέλη μίας ομάδας. Ως εκ τούτου είναι βαρύνουσας σημασίας η υποστήριξη και η στοχευμένη παρέμβαση στα παιδιά αυτά, με στόχο την βελτίωση των συνεργατικών δεξιοτήτων για να διευκολυνθεί η κοινωνική προσαρμογή τους.

Η αφήγηση λαϊκών παραμυθιών στα παιδιά έχει τις ρίζες της στα βάθη των αιώνων καθώς τα οφέλη που προκύπτουν από την ακρόαση τους είναι ποικίλα και επεκτείνονται στον ψυχολογικό, νοητικό και συναισθηματικό τομέα. Η πρακτική αυτή της αφήγησης μπορεί να λάβει και παιδαγωγικό χαρακτήρα διευκολύνοντας παιδιά με δυσκολίες στην κοινωνική τους συμπεριφορά να λάβουν θετικά πρότυπα και να διαχειριστούν εσωτερικές συγκρούσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σκοπός της ακόλουθης έρευνας είναι να μελετήσει και να παρουσιάσει, τις σχετιζόμενες με τις κοινωνικές δεξιότητες της συνεργασίας, συμπεριφορές μίας ομάδας παιδιών επτά έως εννέα ετών, μέλη της Μ.Κ.Ο «Κιβωτός του Κόσμου» και να εξετάσει εάν δώδεκα παιδαγωγικές παρεμβάσεις οι οποίες στηρίζονται στη χρήση λαϊκών παραμυθιών θα βελτιώσουν τις συμπεριφορές αυτές. Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι εάν η εφαρμογή 12 εργαστηρίων, με παιδαγωγικό προκείμενο λαϊκά παραμύθια, μπορεί να καλλιεργήσει τις συνεργατικές δεξιότητες, να μειώσει την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών και να ενισχύσει την διάθεση για συμμετοχή.

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος, έχουν τεθεί επιμέρους ερευνητικοί στόχοι που είναι οι ακόλουθοι: α) Να διερευνηθούν οι συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συνεργασία, β) Να διερευνηθούν οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως επιθετικές ή διασπαστικές, γ) Να διερευνηθεί η διάθεση συμμετοχής που δείχνουν τα παιδιά, δ) Να διερευνηθεί η επίδραση των εργαστηρίων στις τρεις προαναφερθείσες

συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα στον στόχο της καλλιέργειας των κοινωνικών και πιο συγκεκριμένα των συνεργατικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στην έρευνα, η εργασία αυτή στοχεύει στο να αποτελέσει πεδίο διερεύνησης για το πλαίσιο αυτό, ώστε μέσα από την παροχή πληροφοριών να διευκολυνθεί μακροπρόθεσμα η ανάπτυξη των υπηρεσιών των φορέων παιδικής φροντίδας όπως η «Κιβωτός του Κόσμου». Μέσα από τη διασύνδεση έρευνας και παρεμβάσεων, τα εμπειρικά αποτελέσματα που προκύπτουν αναμένεται να λειτουργήσουν θετικά και για τον χώρο της επιστήμης αλλά και για τον ευρύτερο πληθυσμό τον οποίο μελετά η έρευνα, που είναι τα παιδιά στα οποία απευθύνονται οι υπηρεσίες.

Η ερευνητική πρωτοτυπία της συγκεκριμένης εργασίας έγκειται στο ότι η Κιβωτός του Κόσμου αποτελεί ένα φορέα στον οποίο δεν έχουν διεξαχθεί παρόμοιες έρευνες στο παρελθόν ενώ και η χρήση έρευνας δράσης, ο συνδυασμός δηλαδή έρευνας και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λαμβάνει χώρα πρώτη φορά στο εν λόγω πλαίσιο.

Η έρευνα διεξήχθη με ποιοτικά μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και κατά συνέπεια χαρακτηρίζεται ως ποιοτική έρευνα. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε μέσω καταγραφής των εργαστηρίων με μηχανή βιντεοσκόπησης, με τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, την παρουσία «κριτικού φίλου» κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων και τέλος με την διεξαγωγή δύο συνεντεύξεων.

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την κάμερα καταγραφής κωδικοποιήθηκαν αρχικά σε 26 μονάδες ανάλυσης. Στην συνέχεια όλα τα ερευνητικά δεδομένα από όλα τα μέσα συλλογής, κατηγοριοποιήθηκαν σε επτά κεντρικές κατηγορίες οι οποίες σχετίζονται με τους ερευνητικούς στόχους που προαναφέρθηκαν.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες· η πρώτη αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και περιλαμβάνει, την αποσαφήνιση του όρου κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτός χρησιμοποιείται στην έρευνα, επεξήγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συνεργασία και περιγραφή των ελλειμμάτων που δημιουργούνται από την απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακόμα γίνεται αναφορά στα ιδρυματικά περιβάλλοντα γενικότερα και στην «Κιβωτό του Κόσμου» και στα χαρακτηριστικά της ειδικότερα. Έπειτα παρουσιάζεται αναλυτικά το παραμύθι, που αποτελεί το κύριο εργαλείο της έρευνας, δίνεται ο ορισμός και τα μορφολογικά του χαρακτηριστικά καθώς και η συμβολή του στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, γίνεται

επισκόπηση συναφών με το θέμα ερευνών και συνοπτική παρουσίασή τους.

Η δεύτερη ενότητα αφορά τη μεθοδολογία: επεξηγούνται ο σκοπός και η μέθοδος της έρευνας, παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται το ερευνητικό δείγμα και τα μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων και ακολουθεί τέλος η παρουσίαση της μορφής των παρεμβάσεων. Την τρίτη ενότητα αποτελεί η παράθεση και η ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων που προέκυψαν από τα ερευνητικά μέσα συλλογής δεδομένων και τέλος στην τέταρτη ενότητα, περιέχονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι δυσκολίες και οι περιορισμοί καθώς και προτάσεις αναφορικά με προεκτάσεις της έρευνας στο μέλλον.

## Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Κοινωνικές Δεξιότητες

#### 1.1.1 Κοινωνικές Δεξιότητες: Ορισμός

Από τα πρώτα στάδια της ζωής του ανθρώπου, για την σωστή και υγιή του ανάπτυξη σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των κοινωνικών ικανοτήτων (Καλύβα, 2016: 57). Η έννοια κοινωνική ικανότητα είναι πολυδιάστατη και συμπεριλαμβάνει κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες. Ως κοινωνική ικανότητα θεωρείται σε γενικές γραμμές η αποτελεσματικότητα στην δημιουργία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Denham et al., 2009).

Οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills) με τις οποίες θα ασχοληθούμε, αποτελούν ένα σύνολο πολύπλοκων διαπροσωπικών συμπεριφορών (Michelson et al., 2013) και στη βιβλιογραφία εμφανίζονται ποικίλοι ορισμοί και διαφορετικές αναφορές σχετικά με το περιεχόμενό τους. Ένας αναλυτικός ορισμός είναι αυτός των Bar-On & Parker (2000), *«οι κοινωνικές δεξιότητες είναι τα ιδιαίτερα συγκεκριμένα σχέδια μαθημένης, παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, λεκτικής και μη λεκτικής, μέσω της οποίας επηρεάζουμε τους άλλους και προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες μας»*. Ο όρος δεξιότητα χρησιμοποιείται για να δοθεί έμφαση στο γεγονός πως αποτελούν σύνολο συμπεριφορών οι οποίες μαθαίνονται ή αναπτύσσονται με την κατάλληλη εκπαίδευση (Kechagias, 2011).

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία προσπαθώντας να καλύψουν τις κοινωνικές τους ανάγκες εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους συμπεριφοράς (μιμούμενα συνήθως τους «σημαντικούς άλλους») οι οποίες είναι είτε σωστές είτε λανθασμένες, είτε έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα είτε δεν το έχουν, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτόν τις κοινωνικές στάσεις και δεξιότητές τους (Bandura, 1986). Οι κοινωνικές αυτές ανάγκες σχετίζονται με την δόμηση φιλικών σχέσεων, την αποδοχή, την γενικότερη προσαρμογή, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο ευρύτερο (σχολικό, κοινωνικό) περιβάλλον και την εν γένει δημιουργία θετικών σχέσεων (Junttila et al., 2006). Οι κοινωνικές δεξιότητες λοιπόν αποτελούν σημείο κλειδί στην ζωή των ανθρώπων και η έλλειψή τους συχνά μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε αποκλεισμό και αδυναμία ενσωμάτωσης στο κοινωνικό σύνολο (Asher, Oden, & Gottman, 1992).

### 1.1.2. Κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων

Κατά γενική ομολογία συμπεριφορές όπως να μοιράζεσαι, να βοηθάς του άλλους ή και να ζητάς βοήθεια, να ξεκινάς διαπροσωπικές σχέσεις, να λες “ευχαριστώ” και “παρακαλώ” και είσαι ικανός να κάνεις κοπλιμέντα, θεωρούνται ως κοινωνικά αποδεκτές και επιθυμητές συμπεριφορές (Elliott, & Busse, 1991). Οι κοινωνικές δεξιότητες επεκτείνονται λοιπόν σε ένα μεγάλο φάσμα ικανοτήτων και συμπεριφορών που συχνά αλληλοεπικαλύπτονται και στην βιβλιογραφία εντοπίζεται η ταξινόμησή τους σε ευρύτερες κατηγορίες· αφού παραθέσουμε ενδεικτικά κάποιες κατηγορίες θα εστιάσουμε στη συνέχεια σε αυτές που σχετίζονται με τους ερευνητικούς στόχους της εργασίας, οι οποίοι αφορούν την συνεργασία.

Συναντώνται τρεις τρόποι με βάση τους οποίους καθορίζεται το περιεχόμενο των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αρχικά η κατηγοριοποίηση με βάση την αποδοχή του ατόμου από τους άλλους, όπου η δημοφιλία μέσα σε μία ομάδα σχετίζεται με υψηλές κοινωνικές δεξιότητες (Asher, & Hymel, 1980). Έπειτα έχουμε καθορισμό με βάση την συμπεριφορά, όπου το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ύπαρξη θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών (Esser, 2012). Τέλος, υπάρχει η κατάταξη των δεξιοτήτων με βάση τον βαθμό κοινωνικής εγκυρότητας, όπου ως κοινωνικές δεξιότητες αναγνωρίζονται οι συμπεριφορές που διευκολύνουν το άτομο να αποκτήσει κοινωνικά οφέλη (όπως αποδοχή από τους άλλους) και ο τρόπος αυτός θεωρείται ως εγκυρότερος (Gresham, 1986a).

Οι κοινωνικές δεξιότητες χαρακτηρίζονται από έξι συστατικά στοιχεία: α) αποτελούν συγκεκριμένες συμπεριφορές και βοηθούν το άτομο στην εκπλήρωση ενός συγκεκριμένου στόχου, β) είναι αλληλοεξαρτώμενες και χρησιμοποιούνται συνδυαστικά για την εκπλήρωση του στόχου, γ) είναι συμπεριφορές ταυτιζόμενες με συγκεκριμένο πλαίσιο και συνθήκη την οποία και εξυπηρετούν, δ) γίνονται αντιληπτές μέσα από την συμπεριφορική επίδοση του ατόμου (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011: 216), ε) αποκτιούνται μέσα από μαθησιακές διαδικασίες στ) για την κατάλληλη χρήση των κοινωνικών δεξιοτήτων στις ανάλογες κοινωνικές καταστάσεις είναι απαραίτητη η ανάπτυξη των κατάλληλων γνωστικών διεργασιών από τα άτομα.

Εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία τέσσερις βασικές κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων· οι διαπροσωπικές συμπεριφορές (που περιλαμβάνουν την συνεργατική συμπεριφορά, τις δεξιότητες συνομιλίας κλπ), οι συμπεριφορές που αφορούν τον εαυτό (αναφέρονται

στη συναισθηματική έκφραση, στην ανάπτυξη της ατομικότητας κλπ), οι συμπεριφορές που σχετίζονται με έργα (η δυνατότητα ολοκλήρωσης ενός έργου, η ικανότητα παρακολούθησης και εκτέλεσης οδηγιών κ.ά.) και τέλος οι συμπεριφορές που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή η αποδοχή από τα μέλη μίας ομάδας ή τους συνομηλίκους (Κοντογιάννη, 2000: 87).

Οι Elliott και Busse (1991) σε μία λίγο διαφοροποιημένη κατηγοριοποίηση διαμοίρασαν τις κοινωνικές δεξιότητες σε πέντε συστάδες (clusters) που σχηματίζουν στα αγγλικά το ακρωνύμιο CARES· αυτές είναι η συνεργασία (Cooperation), η διεκδίκηση (Assertion), η υπευθυνότητα (Responsibility), η ενσυναίσθηση (Empathy) και ο αυτοέλεγχος (Self-control).

Πιο αναλυτικά ως κοινωνικές δεξιότητες χαρακτηρίζονται και οι ακόλουθες: α) δεξιότητες έναρξης αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας, β) δεξιότητες καθορισμού κανόνων, γ) δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, δ) δεξιότητες επικοινωνίας, ε) δεξιότητες αυτοεκτίμησης, στ) διαπροσωπικές δεξιότητες, ζ) δεξιότητες συνεργασίας, η) δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, θ) δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων, ι) δεξιότητες υπευθυνότητας, ια) δεξιότητες οριοθέτησης, διεκδίκησης και άρνησης (Καλύβα, 2017: 60).

### **1.1.3. Κοινωνικές δεξιότητες και Συνεργασία**

Από τις κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων που προαναφέραμε, ενώ όλες συντελούν στην κοινωνική επάρκεια του ατόμου και βοηθούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ορισμένες συνδέονται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να συνεργάζεται με άλλα άτομα και να συνυπάρχει αρμονικά με αυτά σε μία ομάδα. Όπως θα φανεί στην συνέχεια, λόγω και του πλήθους των διαφορετικών ορισμών και των τρόπων κατηγοριοποίησης, το περιεχόμενο κάποιων κατηγοριών φαίνεται να αλληλοεπικαλύπτεται σε κάποιες περιπτώσεις.

Οι δεξιότητες συνεργασίας, αναφέρονται σε συμπεριφορές όπως η αποτελεσματική αλληλεπίδραση, η παροχή βοήθειας προς τους άλλους ή το να μοιράζεται κάποιος πράγματα με άλλους (Elliott & Busse, 1991) και κρίνονται απαραίτητες για την δημιουργία λειτουργικών σχέσεων όπως επίσης και για την διαχείριση διαπροσωπικών προβλημάτων. Η συνεργατική συμπεριφορά περιλαμβάνει ακόμα την συμβολή στην επίτευξη ενός κοινού στόχου και την βίωση ικανοποίησης από αυτό, την ανάληψη και

επιτέλεση ρόλων και την ικανότητα εξεύρεσης συναινετικής λύσης σε προβλήματα (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, 2016).

Η επόμενη κατηγορία που εντοπίζουμε και συνδέεται με την συνύπαρξη και την συνεργασία είναι οι δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων οι οποίες άπτονται της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δεξιότητας της ενσυναίσθησης (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011). Ως ένδειξη ενσυναίσθησης αναγνωρίζονται οι συμπεριφορές που αντανακλούν ενδιαφέρον για τα συναισθήματα κάποιου συνομηλίκου, ή κάποιου ενήλικα (Elliott & Busse, 1991). Η έκφραση της ενσυναίσθησης θεωρείται ως ένα άκρως σημαντικό στοιχείο ανάπτυξης ηθικής συμπεριφοράς και σημαντικός παράγοντας στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Butterfield, Emde & Osofsky, 1987).

Έπειτα οι διαπροσωπικές δεξιότητες, σύμφωνα με τον Gresham προσιδιάζουν στην προσαρμοστική συμπεριφορά, αφορούν την αποδοχή της εξουσίας των άλλων, τις ικανότητες για δημιουργία συζήτησης, την ύπαρξη συνεργατικής συμπεριφοράς και τις παιγνιώδεις συμπεριφορές (Gresham, 1986b).

Ακόμα ο Gresham χαρακτηρίζει ως δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, αυτές που άπτονται της διαχείρισης των συναισθημάτων και την έκφραση τους μέσα σε κοινωνικά αποδεκτά πλαίσια, της εμφάνισης ηθικής συμπεριφοράς και της συμμόρφωσης σε κανόνες και τέλος την ύπαρξη θετικής συμπεριφοράς απέναντι στον εαυτό (Gresham, 1986b). Παρόμοια, αναγνωρίζουμε ως δεξιότητες αυτοελέγχου, τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τις αντιδράσεις κατά τη διάρκεια διαφωνίας ή καυγά καθώς και την αντίδραση απέναντι στη διορθωτική ανατροφοδότηση από τους ενήλικες (Elliott, & Busse, 1991).

Τέλος η Shaffer ορίζει ως σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την φιλία, τις εξής: *«την ικανότητα να επιλύεις συγκρούσεις, να επικοινωνείς με σαφήνεια, να καθιερώνεις κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές και να ανταλλάσσεις πληροφορίες»* (Schaffer, 2005: 445). Η κατηγορία αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι εμπεριέχει δεξιότητες δημιουργίας αλληλεπιδράσεων και δεξιότητες διατήρησης αλληλεπιδράσεων (Μπεαζίδου, 2014).

Οι Junttila, Voeten, Kaukiainen και Vauras (2006) εντόπισαν δύο κατηγορίες στην κοινωνική ικανότητα: την θετική κοινωνική συμπεριφορά και την αντικοινωνική



συμπεριφορά<sup>1</sup>. Οι δύο αυτές κατηγορίες χωρίζονται εκ νέου περιλαμβάνοντας, η θετική κοινωνική συμπεριφορά τις δεξιότητες συνεργασίας και την ενσυναίσθηση και η αντικοινωνική συμπεριφορά τον αυθορμητισμό και τη διασπαστική συμπεριφορά που στοχεύει στην ενόχληση ή στο να βλάψει (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras, 2006).

Η αντικοινωνική αυτή συμπεριφορά εκδηλώνεται είτε ως εκφράσεις και πράξεις που στόχο έχουν να ενοχλήσουν τους άλλους (επιθετική συμπεριφορά όπως σωματική βία, λεκτική κ.ά είτε ως διασπαστική συμπεριφορά (Νικολάου, 2005).

#### **1.1.4. Ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες**

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να ενταχθούν σε κατηγορίες· συγκεκριμένα ο Gresham διέκρινε τέσσερις κατηγορίες προβλημάτων αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες. Αρχικά, ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, έπειτα ελλείμματα στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων, στη συνέχεια ελλείμματα στις δεξιότητες αυτο-ελέγχου, και τέλος ελλείμματα στην άσκηση του αυτο-ελέγχου (Gresham, 1981). Η κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται με βάση αν το παιδί είναι σε θέση να εφαρμόσει τις δεξιότητες αυτές και στην παρουσία ή όχι συναισθηματικής διέγερσης.

Ο Bandura (1969, 1977α) υποστηρίζει στην θεωρία του την διάκριση ανάμεσα στην απόκτηση και την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς και αναφέρει τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες ως ελλείμματα απόκτησης ή μάθησης μιας συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Gresham (1986α), τα παιδιά που εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, είτε δεν έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, είτε υστερούν στα βήματα εφαρμογής των δεξιοτήτων αυτών.

Ακόμα σχετικά με τα ελλείμματα στις δεξιότητες αυτοελέγχου, ο Bandura εντοπίζει στην διασπαστική ή επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να εμφανίσει ένα παιδί που υστερεί στην άσκηση αυτοελέγχου, την παρεμβολή συγκινησιακού ερεθίσματος (Bandura, 1977β), που δυσχεραίνει την εκμάθηση ή την εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων.

---

<sup>1</sup> Βασισμένοι στην Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (Merrell, 2001) δημιούργησαν την Κλίμακα Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας από Πολλές Πηγές (Multisource Assessment of Social Competence Scale – MASCS) οι οποία αποτελείται από τις δύο αυτές διαστάσεις.

Έχουμε ακόμα, μία πιο αναλυτική κατηγοριοποίηση των ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες, όπου εντοπίζονται: ελλείψεις γνώσεων, ανεπάρκεια στην εφαρμογή ή στην ανατροφοδότηση, απουσία σημμάτων η ευκαιριών μάθησης ή εκτέλεσης προ-κοινωνικών συμπεριφορών, έλλειμμα στην ενίσχυση των σχετιζόμενων με κοινωνικές δεξιότητες συμπεριφορών και παρουσία ή παρεμβολή συμπεριφορικών προβλημάτων που είτε μπλοκάρουν την απόκτηση είτε εμποδίζουν την επιτέλεση προ-κοινωνικών συμπεριφορών (Elliott, & Gresham, 1993).

Ο κυριότερος, πρώιμος, παράγοντας επιρροής των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι οι οικογένεια και οι διαμορφωμένες σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς (Rutter, & Quinton, 1984). συγκρούσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, προβληματικές σχέσεις και κακοποιητικό περιβάλλον είναι στοιχεία τα οποία συνδέονται όπως θα δούμε και εν συνεχεία με ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες. Τα ελλείμματα αυτά έχουν αρκετά αρνητικές συνέπειες και στην μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών καθώς συνδέονται μεταξύ άλλων με «*άγχος, κοινωνική αποτυχία, απομόνωση και απόσυρση*» (Κοντογιάννη, 2000: 89).

#### **1.1.5. Τεχνικές καλλιέργειας της συνεργασίας**

Σύμφωνα με την έρευνα των Durlak, Weissberg και Pachan (2010) προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικά όταν στηρίζονται σε τέσσερις άξονες. Όταν ακολουθούν μία προσέγγιση που αναπτύσσεται σταδιακά, διακρίνονται δηλαδή από μία αλληλουχία (sequenced), χρησιμοποιούν ενεργητικές μεθόδους μάθησης (active), είναι επικεντρωμένα στους στόχους, στους οποίους αφιερώνουν επαρκή χρόνο (focused), και τέλος έχουν σαφείς μαθησιακούς στόχους (explicit)(ό.π). Οι τέσσερις πρακτικές αυτές σχηματίζουν στα αγγλικά το ακρωνύμιο SAFE.

Κατά τη διεξαγωγή ενός προγράμματος που έχει ως στόχο να καλλιεργήσει δεξιότητες όπως η συνεργασία και η συνύπαρξη, η επιλογή και η διαμόρφωση του χώρου που γίνονται οι παρεμβάσεις, με τρόπο που να ευνοεί την κοινωνική ανάπτυξη, έχει μεγάλη σημασία (Lynch, & Simpson, 2010). Έπειτα πέραν της επιλογής των κατάλληλων δραστηριοτήτων, είναι σημαντικό να αφήνεται και χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι το οποίο όχι μόνο διευκολύνει την αλληλεπίδραση αλλά δίνει και την ευκαιρία στα παιδιά να δοκιμάσουν να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες (Lynch, & Simpson, 2010).

Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στα παιδιά, κάποιες εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα και θα παρουσιαστούν σε επόμενο κεφάλαιο. Πέραν όμως της εφαρμογής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων όπως είναι τα παιχνίδια, ένας ακόμα τρόπος να προωθηθεί η συνεργασία είναι μέσω εκπαιδευτικών τεχνικών που δύναται να εφαρμοστούν σε μία ομάδα.

Σημαντική συμβολή στην προώθηση θετικών συμπεριφορών παίζει το «*πρότυπο του ενήλικα*»: η χρήση δηλαδή από τον εμπνευστή ή εκπαιδευτικό, των δεξιοτήτων προς βελτίωση και η αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτά που προτείνει και αυτά που κάνει, δημιουργεί το κατάλληλο πρότυπο προς μίμηση για τα παιδιά. Μέσα από την εφαρμογή στην πράξη συνεργατικών τεχνικών και την εμπιστοσύνη στις ικανότητες της ομάδας αναδύεται ένα από παράδειγμα λειτουργικότητας των συμπεριφορών που επιχειρείται να διδαχθούν.

Σε συνέχεια της προηγούμενης πρακτικής σημαντικό ρόλο παίζει η επιβράβευση των θετικών συμπεριφορών που εμφανίζουν τα παιδιά και σχετίζεται με το εκπαιδευτικό αντικείμενο. Με τον τρόπο αυτόν ενισχύεται η θετική συμπεριφορά και αναδεικνύονται τα σωστά πρότυπα.

Στη συνέχεια, η τεχνική του καταιγισμού ιδεών ή ιδεοθύελλα, αποτελεί έναν σχετικά απλό τρόπο ανάπτυξης ενός θέματος, εξεύρεσης λύσεων, ακόμα και δημιουργίας. Κατά την τεχνική αυτή, γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα, προτείνονται και καταγράφονται όλες οι απόψεις των συμμετεχόντων, χωρίς να λογοκρίνεται ή να απορρίπτεται καμία. Αποτελεί ένα τρόπο διευκόλυνσης της έκφρασης και συμμετοχής όλων των παιδιών ακόμα και αυτών που συνήθως δυσκολεύονται και συνεισφέρει στην βελτίωση τόσο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων όσο και της συνεργασίας.

Έπειτα στοχεύοντας στην αύξηση της δέσμευσης και της υπευθυνότητας απέναντι στην ομάδα και στον εαυτό, μία τεχνική που μπορεί να λειτουργήσει θετικά είναι η θέσπιση των κανόνων, όχι από τον εκπαιδευτικό ή από εμπνευστή αλλά από την ίδια την ομάδα. Μέσα δηλαδή από την συζήτηση και την συνδιαμόρφωση και με βάση τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ομάδας, να προτείνουν τα ίδια τα παιδιά κανόνες. Μέσα από αυτήν την διαδικασία, τα παιδιά καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες καθορισμού κανόνων και τις δεξιότητες υπευθυνότητας.

Ένας άλλος τρόπος ο οποίος συνιστάται για παιδιά που δεν έχουν μάθει να

συνεργάζονται και να συνυπάρχουν σε μεγάλες ομάδες, είναι η δουλειά σε μικρές ομάδες των δύο-τριών ατόμων. Τέλος μία ακόμη μέθοδος που διευκολύνει τους μαθητές να κατακτήσουν συνεργατικά την γνώση είναι η διαδικασία κατά την οποία αντί να δώσει οδηγίες για μία δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός, τα παιδιά να εξηγήσουν το ένα στο άλλο τον τρόπο εκτέλεσής της.

### **1.1.6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τις κοινωνικές δεξιότητες**

Όπως προαναφέραμε, οι αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις, με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις καθώς γενικότερα θετικές συμπεριφορές. Υπάρχουν αρκετές έρευνες, οι οποίες διερευνούν ή και επιχειρούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών· εδώ, θα αναφέρουμε δύο έρευνες οι οποίες έχουν γίνει στην Ελλάδα, μία έρευνα που μελετά την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων και μία έρευνα μετα-ανάλυσης δεδομένων που αφορά προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στο εξωτερικό.

Αρχικά, στην έρευνα της Κουρμούση (2012) επιχειρήθηκε η μελέτη και η εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά νηπιαγωγείου, μέσα από ένα οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Αναδείχθηκε η σημαντικότητα της ύπαρξης των δεξιοτήτων αυτών και τα αποτελέσματα έδειξαν πως το εν λόγω πρόγραμμα βελτίωσε σημαντικά συμπεριφορές όπως: *«Συγκέντρωση προσοχής»*, *«Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη»*, *«Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων»*, *«Αποφυγή εκδήλωσης λεκτικής επιθετικότητας»*, *«Αποφυγή εκδήλωσης σωματικής επιθετικότητας»*, *«Αποφυγή θυματοποίησης»*, *«Αυτοεκτίμηση»*, *«Ενσυναίσθηση»*, *«Δεξιότητες φιλίας»* και *«Επίλυση προβλημάτων»* ενώ συνέβαλε και στην αύξηση της συνολικής επίδοσης των παιδιών στην Κλίμακα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων.

Η ιδιαίτερη συμβολή της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο ότι μέσα από τις παρεμβάσεις μπόρεσε να βελτιώσει μεγαλύτερο αριθμό δεξιοτήτων και συμπεριφορών από ό,τι τα περισσότερα προγράμματα με παρόμοιο αντικείμενο.

Στη συνέχεια έχουμε την έρευνα της Νικολάου (2005), όπου μέσα από ένα δείγμα 810 μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σε σχολεία της Ρόδου, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης του κοινωνικού άγχους και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην κοινωνική επάρκεια στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά και τη

λειτουργικότητα σε διαπροσωπικές καταστάσεις, με εστίαση, σε δεύτερη φάση, στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την κατηγορία των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ντροπαλά (τα οποία θεωρείται πως έχουν ελλείμματα στην κοινωνική επάρκεια και εμφανίζουν συμπεριφορές απόσυρσης και κοινωνικής αναστολής). Επιπλέον μελετά τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες στα ντροπαλά παιδιά.

Προκύπτει από τα συμπεράσματα πως τα παιδιά έχουν σε γενικές γραμμές κατακτήσει τους αναπτυξιακούς στόχους της ηλικίας τους σχετικά με τις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Τα ευρήματα δείχνουν ακόμα πως ο παράγοντας φύλο διαφοροποιεί το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς τα κορίτσια τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση καθώς και προ-κοινωνικές συμπεριφορές, ενώ επηρεάζει και τα επίπεδα του κοινωνικού άγχους με τα αγόρια να παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά κοινωνικού άγχους. Μεγάλος βαθμός συσχέτισης παρατηρήθηκε ανάμεσα στην εκδήλωση κοινωνικού άγχους και στην λειτουργικότητα των παιδιών σε διαπροσωπικές καταστάσεις, γεγονός που όμως μπορεί οφείλεται στο ότι τα παιδιά με κοινωνικό άγχος κατά την αυτοαξιολόγησή τους υποτιμούν ενδεχομένως την κοινωνική τους επάρκεια στην σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τέλος, αυτό που χαρακτηρίζεται ως ντροπαλότητα φαίνεται να επηρεάζει την δυνατότητα του μαθητή να εκφράσει τις γνώσεις και τις σκέψεις του και βάζει εμπόδια στην εξέλιξη των κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές του.

Αυτό που προέκυψε μετά την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά που εμφάνιζαν δυσκολία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (τα ντροπαλά παιδιά) ήταν πως ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να συντελέσει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, να βελτιώσει την κοινωνική τους επάρκεια και την λειτουργικότητά τους και να ελαττώσει το κοινωνικό τους άγχος.

Την αποτελεσματικότητα του Classwide Intervention Program, ενός διεθνούς προγράμματος βελτίωσης δέκα κοινωνικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζονται ως ουσιώδους σημασίας για την επίδοση στην τάξη (Elliott & Gresham, 2007), μελέτησαν στην έρευνά τους οι DiPerna, Lei, Bellinger και Cheng (2015).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 486 παιδιά, από σχολεία της Πενσιλβανίας, τα οποία συμμετείχαν στο πρόγραμμα Classwide Intervention Program, όπου περιλάμβανε εκπαίδευση πάνω στο: να ακολουθείς οδηγίες, να ακούς τους άλλους, να

υπακούς στους κανόνες, να αγνοείς την πίεση των συνομηλίκων, να ζητάς βοήθεια, να περιμένεις την σειρά σου στις συζητήσεις, να συνεργάζεσαι με τους άλλους, να ελέγχεις τον θυμό σου στους καυγάδες, να δρας υπεύθυνα και να δείχνεις καλοσύνη στους άλλους.

Τα ευρήματα που προέκυψαν δείχνουν ότι το πρόγραμμα αυτό, επηρεάζει θετικά τις προ-κοινωνικές συμπεριφορές γενικά και ειδικά όπως την επικοινωνία, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την ενσυναίσθηση κ.α. αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες. Ακόμα φαίνεται να υπάρχει θετικό αντίκτυπο στη δέσμευση και στα κίνητρα στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών. Τέλος συνολικά για όλες τις μεταβλητές, τα αποτελέσματα του προγράμματος τείνουν να είναι πιο ουσιαστικά στα παιδιά αυτά που, αρχικά, εμφανίζουν πιο σοβαρά ελλείμματα στις δεξιότητες αυτές.

Κλείνοντας το κομμάτι που αφορά την κοινωνική συμπεριφορά, τις κοινωνικές δεξιότητες και την δυνατότητα βελτίωσής τους μέσα από κατάλληλα στοχευμένα προγράμματα, θα παραθέσουμε τα συμπεράσματα από μία έρευνα μετά-ανάλυσης δεδομένων σε προγράμματα που εφαρμόζονται “μετά το σχολείο”<sup>2</sup> που στοχεύουν στην προώθηση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που πραγματοποιήθηκε από τους Joseph Durlak, Roger Weissberg και την Molly Pachan (2010). Συνολικά ερευνήθηκαν τα αποτελέσματα 69 διαφορετικών προγραμμάτων και προέκυψε πως στην πλειοψηφία τους είχαν στατιστικά σημαντικό θετικό αντίκτυπο σε όσα παιδιά συμμετείχαν· παρατηρήθηκαν οι επιθυμητές αλλαγές σε τρεις κατηγορίες (ανάλογα και με το περιεχόμενο του κάθε προγράμματος): στα συναισθήματα, στους δείκτες προσαρμογής της συμπεριφοράς και στην σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα βελτιώθηκε η αυτο-αντίληψη των παιδιών, η δέσμευση απέναντι στο σχολείο καθώς και οι βαθμοί στο σχολείο, ενώ παρατηρήθηκε ακόμα η εκδήλωση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και η μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

---

<sup>2</sup> *After-School Programs*» στο πρωτότυπο (Durlak et al., 2010)

## 1.2. Ιδρυματικό περιβάλλον

### 1.2.1. Χαρακτηριστικά

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα περιβάλλον που, αν και σε καμία περίπτωση δεν λειτουργεί με τους αυστηρούς όρους ενός κλειστού ιδρύματος, παραμένει παρ' όλα αυτά ένας χώρος ιδρυματικής φροντίδας. Ως εκ τούτου είναι βαρύνουσας σημασίας η παρουσίαση και συμπερίληψη στο θεωρητικό πλαίσιο, των συμπεριφορών αυτών οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το ιδρυματικό περιβάλλον και η παρουσίαση των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν συχνά, παιδιά τα οποία είτε διαμένουν σε ιδρυματικό περιβάλλον είτε εκτίθενται σε καταστάσεις που οδηγούν στην ανάγκη υποστήριξής τους από διάφορους φορείς.

Ο Spitz μέσα από πολύχρονες μελέτες κατέληξε στην διατύπωση του όρου «ιδρυματισμός» (Spitz, 1965) αναφερόμενος στις δυσχερείς συνέπειες που προκύπτουν από τη μακροχρόνια ή συνεχή παραμονή παιδιών σε ιδρυματικό περιβάλλον από μικρή ηλικία. Οι συνέπειες αυτές αφορούν κυρίως τον ψυχισμό των παιδιών και απορρέουν από την συναισθηματική στέρηση που προκύπτει ως επί το πλείστον από τον πρώιμο αποχωρισμό από την μητέρα (ό.π.).

Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που φαίνεται να συνδέεται με την διαμονή σε ίδρυμα, είναι η «μητρική αποστέρηση» την οποία ο ψυχίατρος J. Bowlby θεώρησε ως συναίτια των αρνητικών επιδράσεων στον παιδικό ψυχισμό (Bowlby, 1988) και αναφέρεται στα δυσχερή αποτελέσματα που προκαλεί στο παιδί η απουσία μιας στενής και συνεχόμενης σχέσης με ένα ενήλικο ο οποίος το φροντίζει. Αυτή η διαπίστωση στηρίζεται στη «θεωρία της προσκόλλησης» σύμφωνα με την οποία το βρέφος αναπτύσσει δεσμό εξάρτησης με τον φροντιστή του (συνήθως την μητέρα) και η σχέση αυτή θεωρείται πως επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξή του (Bowlby, 1969).

Σύμφωνα βέβαια με τον Rutter, ο οποίος υποστηρίζει πως ο Bowlby απλούστευσε το θέμα της αποστέρησης, οι ενδεχόμενες αντικοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών που διαμένουν σε κάποιο ίδρυμα, συνδέονται με την διάλυση της οικογένειας κυρίως λόγω της διαφωνίας που είχε ως αποτέλεσμα την διάλυση και όχι εξαιτίας της μητρικής αποστέρησης που προήλθε από την διάλυση (Rutter, 1981).

Έπειτα, κυρίως παλαιότερα αλλά ακόμα και σήμερα σε ορισμένες περιπτώσεις, ήταν συχνό το φαινόμενο τα παιδιά τα οποία διέμεναν σε ιδρύματα να παρουσιάζουν αντιληπτική στέρηση, δηλαδή στέρηση ερεθισμάτων σύμφωνα με τον Casler (1968), γεγονός που συμπεριλαμβάνεται και αυτό στις δυσμενείς επιδράσεις του ιδρυματισμού.

Τα τελευταία χρόνια έγινε προσπάθεια να ληφθούν μέτρα ώστε να περιοριστούν οι αρνητικές συνέπειες που προκαλεί ο ιδρυματισμός, Η Emmi Pikler πρότεινε και εφάρμοσε (σε ένα διαφορετικού τύπου, για τα δεδομένα της εποχής, ίδρυμα) ένα σχήμα διαπαιδαγώγησης παιδιών που μεγαλώνουν σε ιδρύματα.

Στην θεωρία της Pikler σημαντικό ρόλο παίζει η ύπαρξη μίας στενής και διαρκούς σχέσης μεταξύ του παιδιού και ενός ενήλικα φροντιστή ώστε να αναπτύξει μια σωστή και σταθερή συναισθηματική, ψυχική και κοινωνική προσωπικότητα (Falk, & Pikler, 1972). Έπειτα μία βασική αρχή πάνω στην οποία στηρίχθηκε το έργο της, ήταν πως κάθε παιδί αναπτύσσει τις δεξιότητές του, όχι με βάση την "ατζέντα" των ενηλίκων αλλά με βάση τη δικιά του μοναδική πρωτοβουλία στα πλαίσια της υγιούς ανάπτυξης (Petrie & Owen, 2005). Ακόμα έθεσε στο προσκήνιο την σημασία του να μην τοποθετείται το παιδί σε μία θέση όπου δεν μπορεί να βγει μόνο του, ώστε μέσα από την ελεύθερη κίνηση το παιδί να μαθαίνει πως να μαθαίνει (Pikler, 2006). Τέλος, μέσα στο ιδρυματικό περιβάλλον όπου υπάρχει έλλειψη ερεθισμάτων, πρέπει να προωθείται η υποκίνηση του ενδιαφέροντος των παιδιών να εξερευνούν το περιβάλλον τους (ό.π).

Πέραν όμως από τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η ίδια η διαμονή σε ένα ίδρυμα είναι σημαντικό να έχουμε στο νου μας πως τα παιδιά που οδηγούνται εκεί, συχνά προέρχονται από οικογένειες με δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, με προβλήματα διαπαιδαγώγησης, ή και κακοποιητικό περιβάλλον (Καλύβα, 2016) με ό,τι ψυχοκοινωνικές συνέπειες μπορεί να έχουν αυτές οι καταστάσεις στο παιδί.

Έρευνες έχουν αναδείξει την εμφάνιση σε κακοποιημένα παιδιά δυσκολιών στις κοινωνικές επαφές, είτε λόγω προβληματικής συμπεριφοράς είτε λόγω αδυναμίας δημιουργίας δεσμού με άλλα άτομα (Λυδάκη, 2015). Συγκεκριμένα το προβληματικό περιβάλλον ανατροφής συνδέεται με ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα την εμφάνιση είτε επιθετικότητας είτε αντίθετα απομόνωσης ή και θυματοποίησης (Λυδάκη, 2015). Εμπειρίες σωματικής ή και ψυχικής κακοποίησης σχετίζονται άμεσα με την δυσκολία ανάπτυξης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Μπαλούρδος, & Φρονίμου, 2011). Η δυσκολία σύναψης κοινωνικών σχέσεων στα παιδιά αυτά, σχετίζεται σύμφωνα με τον Bowlby, με την απουσία ασφαλούς δεσμού με κάποιον από τους γονείς (Bowlby, 1988), γεγονός που τα οδηγεί να αδυνατούν να ερμηνεύσουν σωστά τα μηνύματα από το κοινωνικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν ακατάλληλες συμπεριφορές. Τέλος μία ακόμη ερμηνεία για τα ελλείμματα



στην δημιουργία στενών σχέσεων συνδέεται με την μειωμένη ενσυναίσθηση, που συχνά εμφανίζουν τα κακοποιημένα παιδιά, και η οποία αποτελεί καίρια κοινωνική δεξιότητα.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, θα αναφερθούμε στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν κάποιες φορές τα κακοποιημένα άτομα· σύμφωνα με τον Bandura οι βίαιες πρακτικές των γονέων δημιουργούν ένα κοινωνικό πρότυπο βίαιων συμπεριφορών, τις οποίες τα παιδιά εκλαμβάνουν ως αποδεκτό τρόπο διαχείρισης (Bandura, 1973) και κατά συνέπεια χρησιμοποιούν κατά τις αλληλεπιδράσεις του με συνομηλίκους. Η επιθετική αυτή συμπεριφορά, καθιστά την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών δυσκολότερη, διότι άτομα που λόγω έλλειψης αυτο-ελέγχου εμφανίζουν θέματα διαχείρισης θυμού ή επιθετικότητας, συχνά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Gresham, 1986a).

### **1.2.2. Η Κιβωτός του Κόσμου**

Στην ακόλουθη ενότητα, θα γίνει μια συνοπτική περιγραφή της «Κιβωτού του Κόσμου», του οργανισμού στον οποίο διεξήχθη η έρευνα<sup>3</sup>. Η «Κιβωτός του Κόσμου» είναι ένας «Μη Κερδοσκοπικός Οργανισμός Ειδικής Μέριμνας και Προστασίας Μητέρας και Παιδιού», ο οποίος ιδρύθηκε το 1998 από έναν ιερέα, τον πατέρα Αντώνιο Παπανικολάου.

Το έργο της Κιβωτού είναι η φροντίδα και η περίθαλψη παιδιών τα οποία προέρχονται είτε από μονογονεϊκές οικογένειες ή δεν έχουν γονείς, είτε το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν έχει κριθεί ακατάλληλο. Ταυτόχρονα λειτουργεί και κέντρο ημέρας, το οποίο επισκέπτονται παιδιά που δεν διαμένουν σε κάποιο από τα σπίτια φιλοξενίας, αλλά τόσο αυτά όσο και οι οικογένειές τους είναι αποδέκτες των υποστηρικτικών υπηρεσιών της Κιβωτού. Συνολικά 400 παιδιά δέχονται σήμερα τη βοήθεια της Κιβωτού του Κόσμου.

Το έργο του οργανισμού σήμερα είναι ποικίλο· στην περιοχή του Κολωνού, και συγκεκριμένα στην οδό Ζηνοδώρου 3, στεγάζονται οι υπηρεσίες της Κιβωτού. Στον χώρο αυτό παρέχονται στα παιδιά καθημερινά σίτιση, καλύπτονται οι ανάγκες τους σε ένδυση, υπόδηση και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, ταυτόχρονα παρέχονται υπηρεσίες επιμόρφωσης στους γονείς και επιπροσθέτως δίνεται στα παιδιά η

---

<sup>3</sup> Οι πληροφορίες που ακολουθούν προέρχονται από την διαδικτυακή σελίδα της Κιβωτού του Κόσμου, <<http://www.kivotostoukosmou.org/el>>.

δυνατότητα για μελέτη, εκμάθηση ξένων γλωσσών κ.α.

Ακόμα βρίσκονται σε λειτουργία πέντε σπίτια φιλοξενίας· ένα στον Κολωνό, ένα στον Πειραιά, ένα στην Πωγωνιανή της Ηπείρου, ένα στη Χίο και ένα στο Βόλο. Στα σπίτια αυτά διαμένουν παιδιά, για τα οποία ύστερα από Εισαγγελική απόφαση, έχει διαπιστωθεί η ακαταλληλότητα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Το σπίτι φιλοξενίας στον Κολωνό λειτουργεί από το 2009 και φιλοξενούνται σε αυτό 30 αγόρια από 5 έως 18 χρονών. Το σπίτι φιλοξενίας στον Πειραιά λειτουργεί από το 2012, και φιλοξενεί 32 κορίτσια. Το σπίτι φιλοξενίας που βρίσκεται στην Πωγωνιανή στην Ήπειρο 800 μέτρα από τα σύνορα με την Αλβανία, και λειτουργεί από το 2013, φιλοξενεί 55 παιδιά. Στο παιδικό χωριό του Αίπους στη Χίο, το οποίο ξεκίνησε την λειτουργία του το 2014, φιλοξενούνται 35 παιδιά. Τέλος το 2016 άνοιξε ακόμα ένα σπίτι φιλοξενίας στο Διμήνι Μαγνησίας κοντό στο Βόλο, στο οποίο φιλοξενούνται 27 αγόρια.

Είναι αρκετά σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφέρουμε, πιο συγκεκριμένα, κάποια από τα χαρακτηριστικά του φορέα αυτού, τα οποία τον καθιστούν ιδιαίτερα “ανοιχτό” και με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν μειώνουν, σημαντικά θα λέγαμε, αρκετά προβλήματα που σχετίζονται με τα ιδρύματα κλειστής περίθαλψης. Αρχικά υπάρχει ένα αρκετά υποστηρικτικό περιβάλλον, με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, γίνονται συχνά διαφόρων ειδών εκδηλώσεις (θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκδηλώσεις κ.α), τα παιδιά πέραν των μαθημάτων (όπως ενισχυτικής διδασκαλίας ή ξένων γλωσσών) στα οποία συμμετέχουν, συμμετέχουν και σε αρκετές δραστηριότητες αθλητικές και καλλιτεχνικές, και πραγματοποιούνται τακτικά εκδρομές.

Ακόμα η λειτουργία της Κιβωτού, προσανατολίζεται στην αμφίδρομη επικοινωνία με την κοινότητα όπου βρίσκονται τα σπίτια φιλοξενίας, διότι τα παιδιά πηγαίνουν στα σχολεία της περιοχής τους, συμμετέχουν σε γιορτές συμμαθητών και φίλων τους ή καλούν και εκείνα κόσμο στο σπίτι. Τέλος, το τελευταίο διάστημα γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθεί στη λειτουργία της Κιβωτού και ο θεσμός της ανάδοχης οικογένειας που έχει αποδειχθεί πως αποφέρει σημαντικά ψυχοκοινωνικά οφέλη στα παιδιά.

### **1.2.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για το ιδρυματικό περιβάλλον**

Η Κιβωτός του Κόσμου δεν έχει στο παρελθόν αποτελέσει πεδίο παρόμοιας ή παρεμφερούς έρευνας, όμως υπάρχουν άλλες έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε ιδρυματικά περιβάλλοντα και σε έναν σημαντικό αριθμό εξ αυτών μελετάται το θέμα

των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής επάρκειας και γενικότερα της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Ξεκινώντας λοιπόν από τις έρευνες που αφορούν ιδρυματικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα, έχουμε την πολύ σημαντική έρευνα της Παναγιώτας Βορριά (1998), η οποία στην έρευνά της με δείγμα από έξι διαφορετικά ιδρύματα μελέτησε εάν η κοινωνική συμπεριφορά παιδιών που ζούσαν σε αυτά παρουσίαζε διαφορές στο σχολείο και στο ίδρυμα και τους παράγοντες που ενδεχομένως την επηρεάζουν.

Η ερευνητική ομάδα αποτελούνταν από 41 παιδιά τα οποία είχαν ζήσει τουλάχιστον δύο χρόνια στο ίδρυμα· τα συμπεράσματα που προέκυψαν έδειξαν πως τα παιδιά έτειναν να έχουν καλύτερη προσαρμογή στο ίδρυμα από ό,τι στο σχολείο όπου εμφανίζονταν αδιάφορα, χωρίς διάθεση συμμετοχής και με συμπεριφορές απόσυρσης, ενώ παρουσίαζαν και σημαντικές δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα, στο ίδρυμα ήταν πιο κοινωνικά τόσο με τα άλλα παιδιά όσο και με το προσωπικό. Αυτό σύμφωνα με την ερευνήτρια ενδεχομένως οφείλεται στις κοινωνικές προκαταλήψεις που τα παιδιά αντιμετωπίζουν, στα αρνητικά βιώματα πριν την εισαγωγή τους στο ίδρυμα, στην ελλιπή κοινωνική συνδιαλλαγή ή ακόμα και στην ομαδική συμβίωση στο περιβάλλον του ιδρύματος.

Την τυπολογία της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών που ζουν σε ιδρύματα, τόσο προσχολικής όσο και σχολικής ηλικίας, διερεύνησε στην διδακτορική διατριβή της η Σαραφίδου (2000)· την κύρια διάσταση της συμπεριφοράς προς παρατήρηση και στις δύο ηλικιακές ομάδες, αποτέλεσε η προσαρμογή στις συνθήκες του σχολείου και του ιδρύματος και έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν τυχόν προστατευτικοί παράγοντες.

Διαπιστώθηκε πως στη σχολική ηλικία, υπάρχει ευρύ φάσμα παρατηρούμενων συμπεριφορών ως προς της δυσκολίες του ιδρυματικού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα στις συμπεριφορές στο σχολείο εντοπίζονται τρεις κατηγορίες: ο τύπος της προσαρμοσμένης συμπεριφοράς (36%), ο τύπος του μη συμμορφούμενου μαθητή και ο τύπος της παθητικής απόσυρσης. Αναφορικά με τις συμπεριφορές στο ίδρυμα παρατηρήθηκαν τέσσερις κατηγορίες: μία υποομάδα παιδιών (32%) είχε προσαρμοσμένη συμπεριφορά και οι υπόλοιπες τρεις αφορούν αποκλίνουσες συμπεριφορές (παιδιά με διαταραχή και με χαρακτηριστικά επιζήτησης προσοχής, και δύο ακόμα διαφορετικά προφίλ αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Συγκρίνοντας τις συμπεριφορές στα δύο περιβάλλοντα (σχολείο και ίδρυμα) βρέθηκε πως τα παιδιά που

έχουν προσαρμοσμένη συμπεριφορά την εμφανίζουν και στα δύο περιβάλλοντα, αντίστοιχα και τα παιδιά που έχουν παθητική συμπεριφορά. Μικρές ή μεγάλες αποκλίσεις της συμπεριφοράς εκφράζονται διαφορετικά στο ίδρυμα και στο σχολείο.

Τέλος, δεν βρέθηκε κάποια συσχέτιση με την ηλικία εισαγωγής, αλλά ότι ως προστατευτικοί παράγοντες φαίνεται να λειτουργούν το φύλο (τα κορίτσια φαίνονται πιο προσαρμοσμένα) και οι οικονομικοί λόγοι εισαγωγής στο ίδρυμα (σε αντίθεση με λόγους όπως η διάλυση της οικογένειας ή η εγκατάλειψη από τους γονείς).

Έπειτα, η διδακτορική διατριβή της Καλύβα (2016) μελετά την ψυχοκοινωνική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών που διαμένουν σε ιδρύματα (δείγμα από 4 ιδρύματα) και παιδιών που ζουν με ανάδοχες οικογένειες· το δείγμα της αποτελούνταν από 122 παιδιά ηλικίας τριών έως δώδεκα ετών. Προέκυψε πως σε γενικά πλαίσια οι συμπεριφορές των παιδιών που διαμένουν στα ιδρύματα εμφανίζονται προβληματικές όσον αφορά την κοινωνική προσαρμογή, καθώς παρουσιάζουν παραπρωματική και επιθετική συμπεριφορά και απόσυρση σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά που διαμένουν με ανάδοχες οικογένειες. Ακόμα, η επίδοση στο σχολείο και τα σκορ στις νοητικές κλίμακες τείνουν να είναι πιο ψηλά στα παιδιά των ανάδοχων οικογενειών, ενώ διαφαίνεται πως οι επιδόσεις στις κλίμακες αυτές συνδέονται και με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών.

Ως προστατευτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική επίδοση και στην ανάπτυξη κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι ο μικρότερος χρόνος παραμονής στο ίδρυμα, η συχνή επαφή με γονείς ή με φιλικές οικογένειες κυρίως για τα παιδιά που διαμένουν στο ίδρυμα. Το γυναικείο φύλο προκύπτει ότι λειτουργεί προστατευτικά αναφορικά με την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς και την σχολική επίδοση, ενώ η έλλειψη επιβαρυσμένου ιστορικού στην οικογένεια και η ύπαρξη γονέων με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο σχετίζεται με τον βαθμό ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Τέλος, φαίνεται ότι η διαμονή αδερφών στο ίδιο ίδρυμα δεν αποτελεί πάντα προστατευτικό παράγοντα.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, θα αναφερθούμε στην έρευνα των Mousavi και Safarzadeh (2016), από την διεθνή βιβλιογραφία, που διερευνά την επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε ιδρυματικό περιβάλλον αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και την ύπαρξη ανασφαλούς δεσμού. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 30 παιδιών έξι έως δέκα χρονών που διέμεναν στο ορφανοτροφείο

Javad-al-A'emeih, μελέτησε την επίδραση που είχε η ομαδική παιγνιοθεραπεία στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών(συνεργασία, αυτοπεποίθηση, αυτό-έλεγχος) και στον ανασφαλή δεσμό.

Τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις είχαν χαμηλά ποσοστά στο ερωτηματολόγιο που σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες και υψηλά ποσοστά στο ερωτηματολόγιο που διερευνά την ύπαρξη ανασφαλούς δεσμού. Μετά την εφαρμογή της ομαδικής παιγνιοθεραπείας τα ποσοστά αυτά μεταβλήθηκαν για την πειραματική ομάδα, η οποία βελτίωσε τα σκορ της και στα δύο τεστ, αποτέλεσμα που διατηρήθηκε και στην έρευνα παρακολούθησης που διεξήχθη.

### 1.3. Παραμύθι

#### 1.3.1. Ορισμός και προέλευση του λαϊκού παραμυθιού

Ένα σημαντικό μέρος των εργαστηρίων και της διαδικασίας της εμπύχωσης στηρίχθηκε, όπως προαναφέραμε, στα λαϊκά παραμύθια. Πριν προχωρήσουμε στη συνέχεια στην παρουσίαση και την ανάλυση των παραμυθιών που χρησιμοποιήθηκαν, θα γίνει μια αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο του παραμυθιού, στην προέλευση και τα γενικά χαρακτηριστικά τους καθώς και στα οφέλη που προκύπτουν από αυτά και τα καθιστούν συνεπώς ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο.

Αρχίζοντας από τον ορισμό του λαϊκού παραμυθιού, ένας απλός αλλά θεμελιώδης ορισμός που συναντάμε στην βιβλιογραφία είναι του Thomspon σύμφωνα με τον οποίο, *«παραμύθι είναι μια αφήγηση συγκεκριμένου μήκους που περιέχει μια διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων»* (Zan, 1996: 24). ο Zan στο βιβλίο του υπογραμμίζει την έννοια της αφήγησης, που προϋποθέτει εκτός από τον ομιλητή, και έναν ακροατή ή αναγνώστη (Zan, 1996). Ο σημαντικός λαογράφος και μελετητής Μέγας φωτίζει την ποιητική διάθεση του παραμυθιού χαρακτηρίζοντάς το ως μία διήγηση που φτιάχνεται με ποιητική φαντασία από τον κόσμο του μαγικού ή μία διήγηση για θαυμαστά συμβάντα (Μέγας, 1975).

Αρκετοί ερευνητές και μελετητές ασχολήθηκαν με το λαϊκό παραμύθι, με διαφορετική πρόθεση και διαφορετικές επιδιώξεις. Κατά συνέπεια, ανάλογα με το πεδίο και το ερευνητικό ενδιαφέρον του καθενός από αυτούς, έχουμε ένα πλήθος θεωριών σχετικά με την προέλευση και την θέση των παραμυθιών στην ανθρώπινη ιστορία· στην παρούσα εργασία δεν σταθούμε ιδιαίτερα σε αυτό το κομμάτι και θα αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές. Η πρώτη θεωρία που διατυπώθηκε, η ινδοευρωπαϊκή θεωρία, από τον Γιάκομπ Γκριμ, υποστηρίζει πως τα παραμύθια είναι *«μύθοι απαλλαγμένοι από το θρησκευτικό τους περιεχόμενο και προσδιορισμένοι να διασκεδάζουν»* (Zan, 1996: 45). Η ιδέα αυτή οδήγησε και σε διάφορες άλλες θεωρίες που υποστηρίζουν πως τα παραμύθια είναι *«αποϊεροποιημένοι»* μύθοι και περιλαμβάνουν κομβικά σημεία της ζωής του ανθρώπου (π.χ. η μυθολογική θεωρία).

Η φινλανδική σχολή, μέλος της οποίας υπήρξε και ο Thompson που προαναφέραμε, προσπαθώντας να εξηγήσει την σχεδόν καθολική ύπαρξη παραμυθιών σε διάφορα μέρη του κόσμου και την ύπαρξη παρόμοιων μοτίβων σε αυτά, ανέπτυξε την θεωρία πως *«για κάθε κατηγορία παραμυθιών θα πρέπει να υπήρξε μια “πρωταρχική” μορφή που στη συνέχεια υποβαθμίστηκε»* (Zan, 1996: 50). Οι πρώιμες αυτές ανθρωπολογικές μελέτες

αποδίδουν την επιθυμία για αφήγηση στην ανάγκη του ανθρώπου να συνδεθεί με την φύση, τους προγόνους ή ακόμα και με τον εαυτό του (Zan, 1996).

Μία ακόμα σημαντική, και κάπως πιο σύγχρονη θεωρία είναι η ψυχαναλυτική θεωρία, εμπνευστής της οποίας ήταν ο Jung. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως η αφετηρία των παραμυθιακών διηγήσεων βρίσκεται στα όνειρα του «*συλλογικού ασυνείδητου*» διότι από εκεί προκύπτουν οι μορφές, τα αρχέτυπα που εμφανίζονται στα παραμύθια και παρουσιάζουν διαχρονικότητα, οικουμενικότητα και υπερπροσωπικό χαρακτήρα (Jung, 1973). Αυτή η συμπερίληψη των αρχέτυπων στα παραμύθια, τα καθιστά κατανοητά σε ανθρώπους διαφορετικών κοινωνιών, πολιτισμών και εποχών. Ακόμα, σύμφωνα με τον Freud τα παραμύθια αποτελούν έναν από τους τρόπους (μαζί με τα όνειρα, τις καλλιτεχνικές δημιουργίες κ.ά) όπου το «εκείνο» ή υποσυνείδητο, εμφανίζει τις καταπιεσμένες επιθυμίες (Freud, 2013).

Τέλος θα αναφερθούμε και στην κοινωνιολογική προσέγγιση· σύμφωνα με αυτήν, τόσο οι μύθοι όσο και τα παραμύθια (διότι συχνά παρατηρείται ανατροφοδότηση από το ένα είδος στο άλλο), έχουν συμβολικό χαρακτήρα, εκφράζοντας με λόγια το περιεχόμενο των τελετουργιών· δεν έχουν μόνο ψυχαγωγικό χαρακτήρα αλλά αποκρυσταλλώνουν τις αξίες κάθε κοινωνίας και συμβάλλουν στη διατήρησή της (Χατζητάκη - Καψωμένου, 2002: 62-64). Στη βάση αυτή της κοινωνικής προέλευσης του παραμυθιού, ο Μερακλής το κατηγοριοποιεί στην λαϊκή τέχνη χαρακτηρίζοντάς το «*λαϊκό αφήγημα*» (Αυδίκος, 1994: 11), ενώ ο Retsch(1942) το θεωρεί ως το αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής σχέσης.

### **1.3.2. Μορφολογικά χαρακτηριστικά**

Σύμφωνα με τον κατάλογο των Aarne και Thompson (1961) που χρησιμοποιείται παγκοσμίως από τους λαογράφους, τα παραμύθια χωρίζονται σε τέσσερις τύπους<sup>4</sup>: σε μύθους ζώων, στα καθαρά παραμύθια, στις ευτράπελες διηγήσεις και στα κλιμακωτά παραμύθια. Σύμφωνα με την Κανατσούλη, ανάλογα με το περιεχόμενό τους και τα δρώντα πρόσωπα, τα καθαρά παραμύθια κατατάσσονται σε τέσσερις υποκατηγορίες: τα μαγικά παραμύθια, που έχουν έντονο το υπερφυσικό ή μαγικό στοιχείο (όπως μάγισσες, δράκους, νεράιδες κ.ά.), τα κοσμικά παραμύθια, τα οποία μοιάζουν να μιλούν για τη

---

<sup>4</sup> Ως τύπος ή υπόθεση ορίζεται μια αυτοτελής αφήγηση, μία ιστορία με αρχή, μέση και τέλος (Αυδίκος, 1994: 84).

ζωή της κοινωνίας ή της κοινότητας, για την πραγματική ζωή δηλαδή, τα θρησκευτικά ή συναξάρικα παραμύθια τα οποία εμπνέονται από βίους Αγίων και τέλος τα ευτράπελα ή σατιρικά παραμύθια στα οποία περιγράφονται παθήματα κουτών, ξεγελάσματα δράκων κ.ά. (Κανατσούλη, 2007).

Για τον Μερακλή, το παραμύθι εμφανίζει μια καθολικότητα, που εκδηλώνεται τόσο μέσω των κοινών θεμάτων, όσο και μέσω των εκφραστικών τρόπων, υπερβαίνοντας τα εθνικά όρια και τα όρια των ειδών (Μερακλής, 1992). Η Κανατσούλη εντοπίζει τέσσερα βασικά στοιχεία στα λαϊκά παραμύθια: α) ο κόσμος που εκτυλίσσεται το παραμύθι, είναι φανταστικός και αόριστος και δεν ισχύουν οι φυσικοί νόμοι, β) οι ήρωες δεν έχουν συγκεκριμένα ονόματα αλλά παρουσιάζονται με βάση κάποια ιδιότητά τους ή κάποιο βασικό τους χαρακτηριστικό, γ) τα πάντα στο παραμύθι παρουσιάζονται στην ακρότητά τους, δεν υπάρχουν δηλαδή μέσες καταστάσεις και τέλος δ) είναι σχεδόν βέβαιη στο τέλος η ανταμοιβή του καλού και η τιμωρία του κακού, δεδομένου πως αν και δεν έχουν ηθικοπλαστικό ρόλο, τα παραμύθια συμπυκνώνουν την ηθική του λαού που τα δημιούργησε και τα αναπαράγει (Κανατσούλη, 2007: 82).

Στο έργο του, ο Δανός ερευνητής Axel Olrik επιχείρησε να χαρτογραφήσει τις στηριζόμενες σε αρχέτυπα επαναλαμβανόμενες ιδέες που εμφανίζονται στα παραμύθια. Χρησιμοποίησε τον όρο «νόμος», εννοώντας τα στοιχεία που αποτελούν επαναληπτικούς μηχανισμούς και διέπουν ένα είδος, με τον τρόπο δηλαδή που χρησιμοποιείται στις θετικές επιστήμες (Χατζητάκη - Καψωμένου, 2002). Διατύπωσε έτσι κάποιες αφηγηματικές αρχές που ονομάζονται «επικοί νόμοι» (Olrik, 1965) και είναι οι εξής: α) ο «νόμος της έναρξης», β) ο «νόμος της κατάληξης», γ) ο «νόμος της επανάληψης», δ) ο «νόμος των τριών» ε) ο «νόμος της δυαδικότητας ή των δύο προσώπων σε μια σκηνή» στ) ο «νόμος της αντίθεσης», ζ) ο «νόμος των διδύμων», η) ο «νόμος της αντίθεσης», θ) ο «νόμος της επίτασης ή της κορύφωσης», ι) ο «νόμος της μονοεπεισοδιακής ακολουθίας της δράσης», ια) ο «νόμος της σχηματοποίησης», ιβ) ο «νόμος της ενότητας της πλοκής».

Τέλος σε μια μορφολογική ανάλυση προέβη ο Προπ, ο οποίος εξέτασε τη μορφή ενός μεγάλου πλήθους λαϊκών μαγικών παραμυθιών με στόχο την διατύπωση «νόμων» που διέπουν την δομή τους (Προπ, 1987). Παρατήρησε ότι στα παραμύθια αποδίδονται όμοιες ενέργειες σε ποικίλα πρόσωπα και διέκρινε έτσι το δομικό στοιχείο που ονόμασε «*λειτουργίες των δρώντων προσώπων*» (Προπ, 1987: 25), το οποίο περιγράφεται ως



εξής: «ως λειτουργία, εννοείται η ενέργεια ενός δρώντος προσώπου, που ορίζεται από την άποψη της σημασίας της για την πορεία της δράσης» (Προπ, 1987: 27). Συνολικά, εντόπισε και παρουσίασε 31 λειτουργίες δρώντων προσώπων, καθώς και το μοτίβο της παρουσίασης του ήρωα με την παράθεση του ονόματός του, στοιχείο το οποίο δεν ορίζεται ως λειτουργία, θεωρείται όμως από τον Προπ σπουδαίο μορφολογικό στοιχείο και το ονομάζουμε αρχική κατάσταση (Προπ, 1987: 31). Η ύπαρξη των λειτουργιών αυτών δεν συνεπάγεται την παρουσία όλων σε κάθε λαϊκό μαγικό παραμύθι, αλλά ενός μέρους τους, πάντα όμως με την ίδια ακολουθία.

### **1.3.3. Η συμβολή των παραμυθιών στον ψυχισμό των παιδιών**

Τα οφέλη που δύναται να προσφέρει, συνολικά, στο παιδί η επαφή του με τις λαϊκές αφηγήσεις και η ενασχόλησή του με δραστηριότητες που προκύπτουν από αυτό, είτε στο πλαίσιο του σχολείου είτε στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, είναι ποικίλα. Έχουν γίνει πολλές έρευνες και μελέτες κατά καιρούς οι οποίες αναδεικνύουν τις δυνατότητες αξιοποίησης των λαϊκών παραμυθιών, σε διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Συνήθως η χρήση παραμυθιών στην τυπική εκπαίδευση γίνεται με στόχο την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας (Μαλαφάντης, 2006). Αυτό δεν σημαίνει πως το παραμύθι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό προκείμενο και για άλλα μαθήματα όπως η Ιστορία, ή τα Μαθηματικά, ή η Γεωγραφία ώστε να καταστεί το αντικείμενο προς εκμάθηση θελκτικότερο στα παιδιά.

Ωστόσο σημαντικό είναι να έχουμε στο νου μας την ολόπλευρη επίδραση που έχει το λαϊκό παραμύθι στα παιδιά, κυρίως προσχολικής, αλλά και σχολικής ηλικίας· πέραν δηλαδή της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητάς του ως εκπαιδευτικό εργαλείο, η πρωταρχική λειτουργία του παραμυθιού ήταν ανέκαθεν η ψυχαγωγία. Οι παραμυθάδες στόχευαν στην διασκέδαση των ακροατών τους, στην μεταφορά τους μακριά από την πεζή καθημερινή ζωή· τους καλούσαν να αφήσουν στην άκρη την καθημερινότητα (Αυδίκος, 1994).

Στον αντίποδα αυτής της άποψης, εντοπίζουμε την άποψη, την οποία θα αναλύσουμε στη συνέχεια, πως τα παραμύθια είχαν και άλλους στόχους· ειδικότερα σύμφωνα με τον Luthi κυρίαρχος στόχος ήταν η «εκπλήρωση μιας επιθυμίας» (Αυδίκος, 1994: 40), η υποκατάσταση του πραγματικού κόσμου με τον ιδεατό στον οποίο υπάρχει ηθική και δικαιοσύνη. Σε κάθε περίπτωση όπως σημειώνει ο Μερακλής, «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της

*ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου»* (Μερακλής, 1996: 57).

Κατά την αφήγηση του παραμυθιού έχουμε το ψυχολογικό φαινόμενο της προβολής, όπου οι ακροατές μπαίνουν στην θέση του ήρωα και ταυτίζοντας τον εαυτό τους με αυτόν, ξεπερνούν τα προβλήματά τους, έστω προσωρινά· η «αντιμετώπιση της ζωής από τη θέση του αδύναμου, του μικρού και του ανίσχυρου» (Σάλμοντ, χ.χ.: 4) που όμως δικαιώνεται στο τέλος, ανανεώνει τις ελπίδες του παιδιού. Το κάνει να πιστέψει πως ακόμα και ο πιο αδύναμος μπορεί να πετύχει στη ζωή. Την ανάγκη για διαφυγή από την πραγματικότητα μέσα από τα παραμύθια εντοπίζει και ο Μερακλής, σύμφωνα με τον οποίο οι μύθοι είναι μια προσπάθεια απόδρασης από την σκληρότητα της ζωής και από την νομοτέλεια που τη διέπει (Μερακλής, 1993).

Ίσως να φαίνεται πως τα παραμύθια δεν μπορούν να δώσουν λύσεις για τα σύγχρονα προβλήματα γιατί προέρχονται από άλλες εποχές και άλλες κοινωνίες, όμως η παρουσίαση απλοποιημένων καταστάσεων που περιγράφονται σε αυτά τέρπει τον σύγχρονο άνθρωπο που ζει σε σύνθετες κοινωνίες και αισθάνεται εντονότερη κοινωνική πίεση και λιγότερο κομμάτι μίας κοινότητας, από ό,τι οι άνθρωποι παλαιότερα.

Ακόμα, τα παραμύθια μπορούν να διευκολύνουν τα παιδιά να εξοικειωθούν με τον κόσμο των ενηλίκων· μπορούν να λειτουργήσουν δηλαδή ως «λόγος μυητικός» (Λαμπρέλλη, 2005) προετοιμάζοντας το παιδί για τις μεγάλες αλλαγές που θα συμβούν στη ζωή του και θα πρέπει να μάθει να τις δέχεται, οδηγώντας το έτσι στην προσωπική ωρίμανση. Μέσα από την παραδοχή της σύμβασης πως το παραμύθι είναι ένας μαγικός και εκτός πραγματικότητας κόσμος, το παιδί κατανοεί και προετοιμάζεται για τον πραγματικό, και ταυτόχρονα εκτονώνεται ψυχικά διότι το παραμύθι που ακούει «*τρέφει το θάρρος του παιδιού να διευρύνει τους ορίζοντές του και να αντιμετωπίσει όλες τις προκλήσεις με επιτυχία*» (Danilewitz, 1991: 91).

Αυτή η βεβαιότητα που πηγάζει κατά την ακρόαση του παραμυθιού, πως στο τέλος, όσες δυσκολίες και αν περάσουν οι ήρωες, θα δικαιωθούν και θα θριαμβεύσει το καλό, η παραδοχή δηλαδή ότι μπορεί η ζωή να είναι ένα δύσκολος αγώνας αλλά στο τέλος το άτομο θα βγει νικητής, είναι ένα από τα σημαντικότερα μηνύματα που φέρουν τα παραμύθια (Danilewitz, 1991). Το μαγικό παραμύθι υπόσχεται ένα ευτυχές αποτέλεσμα, αποκαλύπτοντας στο παιδί με τρόπο συμβολικό πώς να αντιμετωπίσει υπαρξιακά ζητήματα οδηγώντας το έτσι στην ωριμότητα (Μπετελχάιμ, 1995).

Στη συνέχεια βλέπουμε πως σύμφωνα με τον Κούπερ, η γοητεία του παραμυθιού

εντοπίζεται στην δυνατότητά του να εξωτερικεύσει όψεις της ανθρώπινης φύσης, αποκαλύπτοντας τις δυνατότητες της, στην πορεία αναζήτησης του νοήματος της ζωής (Κούπερ, 1998). Η αναζήτηση του νοήματος στη ζωή και η συνεισφορά των παραμυθιών στη διαδικασία αυτή τονίζεται και από τον Μπετελχάιμ, ο οποίος υποστηρίζει πως η εύρεση νοήματος αποτελεί την κινητήριο δύναμη, που όλοι οι άνθρωποι αναζητούν (Μπετελχάιμ, 1995).

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναδείξουμε μία ακόμα λειτουργία των παραμυθιών· τα πρότυπα στάσεων και συμπεριφορών που εντοπίζονται στα παραμύθια και την επίδραση που έχουν στα παιδιά. Η ακρότητα με την οποία παρουσιάζονται όλες οι συμπεριφορές βοηθά το παιδί να διαχωρίσει στο μυαλό του το καλό και το κακό. Στις περισσότερες περιπτώσεις, το παιδί αναρωτιέται με ποιον ήρωα θέλει να μοιάσει (Μπετελχάιμ, 1995) και όχι αν θέλει να γίνει καλό ή κακό· ερχόμενο σε επαφή με θετικά πρότυπα συμπεριφοράς μέσα από τα παραμύθια, διευκολύνεται η σωστή επιλογή προτύπου προς μίμηση.

Ταυτόχρονα, σύμφωνα πάλι με τον Μπετελχάιμ (1995), το παιδί αισθάνεται πολύ συχνά αρνητικά συναισθήματα και δεν φέρεται πάντα με τον προσδοκώμενο τρόπο, με αποτέλεσμα να αισθάνεται «κακό», γεγονός που σημαίνει πως για να διαχειριστεί ενδεχόμενες εσωτερικές πιέσεις όπως φόβο, θυμό, ζήλια κ.ά., πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος να βγουν με ασφάλεια στο προσκήνιο. Εδώ έγκειται και η συνεισφορά του παραμυθιού, όπου συμβολικά εμφανίζονται όλες αυτές οι συμπεριφορές αλλά στο τέλος όλοι ζουν καλά και η ηθική συμπεριφορά επιβραβεύεται.

## Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία

### 2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο καθορισμός του θέματος και κατά συνέπεια και των σκοπών μίας έρευνας είναι μία αρκετά σύνθετη διαδικασία η οποία είναι απόρροια πολλών και διαφορετικών παραγόντων· είναι καθοριστικής σημασίας όμως τόσο για τον ερευνητή όσο και για τον αναγνώστη. Ο ερευνητής καθορίζει έτσι, τι θα μελετήσει, καθώς και τον τρόπο και τα μέσα με τα οποία θα το μελετήσει και οδηγείται στην διατύπωση σαφών και συγκεκριμένων ερευνητικών υποθέσεων ή ερωτημάτων (Αθανασίου, 2007). Για να προσδιορίσει ο ερευνητής το θέμα της έρευνάς του, συνήθως έχει ως αφετηρία τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, το πεδίο σπουδών του, τη μελέτη άλλων ερευνών σε σχέση με τα επίκαιρα ερωτήματα, καθώς και τις συζητήσεις του με άλλους ερευνητές και ειδικούς.

Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν τη συνεργασία, τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και τη συνύπαρξη αναδεικνύεται όπως είδαμε μέσα από πλήθος ερευνών, καθώς αποτελούν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία και την περαιτέρω εξέλιξή του.

Σε περιβάλλοντα ιδρυματικής φροντίδας, η ανάγκη για στοχευμένη καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών φαίνεται να είναι αναγκαία λόγω αφενός των βιωμάτων που φέρουν τα παιδιά και ενδεχομένως λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την επάρκειά τους σε αυτές και αφετέρου της συνύπαρξης και διαβίωσης από κοινού, πολλών και διαφορετικών ατόμων σε κοινούς χώρους. Επιπλέον, η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών, που συχνά σχετίζεται με δυσάρεστες εμπειρίες που έχουν βιώσει τα παιδιά, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην σωστή κοινωνικοποίησή τους και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, είναι όμως δυνατόν να περιοριστεί μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις.

Η καλλιέργεια των συνεργατικών δεξιοτήτων, η μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και η προώθηση γενικότερα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς είναι σημαντική για όλα τα παιδιά, κυρίως δε για παιδιά που ζουν σε χώρους φιλοξενίας ή προέρχονται από οικογένειες όπου για διάφορους λόγους είναι δύσκολη η αποτελεσματική τους διαπαιδαγώγηση στον τομέα αυτό.

Για τους λόγους αυτούς, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να σκιαγραφήσει τις

συμπεριφορές εκείνες που σχετίζονται με την συνεργασία σε μία ομάδα 15 παιδιών, μέλη της Κιβωτού του Κόσμου και να διερευνήσει εάν οι σχεδιασμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις θα δράσουν προς την κατεύθυνση της καλλιέργειάς τους.

Το ερευνητικό ερώτημα που κατά συνέπεια τίθεται είναι: *«Εάν η εφαρμογή 12 εργαστηρίων, με παιδαγωγικό προκείμενο λαϊκά παραμύθια, μπορεί να καλλιεργήσει τις συνεργατικές δεξιότητες, να μειώσει την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών και να ενισχύσει τη διάθεση για συμμετοχή σε ιδρυματικό περιβάλλον».*

Πιο συγκεκριμένα, ως ερευνητικοί στόχοι τίθενται οι εξής: α) Να διερευνηθούν οι συμπεριφορές που σχετίζονται με την συνεργασία παιδιών σε ιδρυματικό περιβάλλον, β) Να διερευνηθούν οι συμπεριφορές παιδιών σε ιδρυματικό περιβάλλον που χαρακτηρίζονται ως επιθετικές ή διασπαστικές, γ) Να διερευνηθεί η διάθεση συμμετοχής που δείχνουν τα παιδιά σε προγράμματα που υλοποιούνται σε ιδρυματικό περιβάλλον, δ) Να διερευνηθεί η επίδραση εργαστηρίων με παιδαγωγικό προκείμενο λαϊκά παραμύθια, στις τρεις πρώτες προαναφερθείσες συμπεριφορές (συνεργασία, εκδήλωση επιθετικής/διασπαστικής συμπεριφοράς, συμμετοχή).

## **2.2 Μέθοδος έρευνας**

Σύμφωνα με την Λυδάκη, η μεθοδολογία της έρευνας είναι *«μια γενικότερη στρατηγική, ένα γενικό σχέδιο που εμπεριέχει επιμέρους επιστημονικές μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες θα προσεγγίσει ο ερευνητής την υπό διερεύνηση ομάδα»* (Λυδάκη, 2016: 23) ενώ *«η επιλογή μίας συγκεκριμένης μεθόδου φανερώνει (συνήθως άρρητα) και τη στάση του ερευνητή απέναντι στο αντικείμενο της έρευνας* (Λυδάκη, 2016: 62). Συνεπώς, η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών για τη διεξαγωγή της έρευνας απορρέει από τη φύση του υπό διερεύνηση θέματος, τους στόχους και τις δυνατότητες του ερευνητή, καθώς και τις επιδιώξεις του. Η παρούσα έρευνα αποτελεί ποιοτική έρευνα διότι γίνεται χρήση μόνο ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων· τα μέσα αυτά, τα οποία και θα αναλυθούν σε ακόλουθο κεφάλαιο, ήταν η συμμετοχική παρατήρηση και η βιντεοσκόπηση των εργαστηρίων, η συμμετοχή στα εργαστήρια «κριτικού φίλου» και τέλος η διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους παιδαγωγούς της Κιβωτού.

Έχει ακόμα τα χαρακτηριστικά του τύπου έρευνας που αποκαλείται έρευνα δράσης· σύμφωνα με τους Carr και Kemmis η έρευνα δράσης έχει την μορφή αναστοχαστικής έρευνας που πραγματοποιείται από τους εμπλεκόμενους σε κοινωνικές καταστάσεις και

με στόχο να βελτιωθούν προς μια πιο ορθολογική και δίκαιη κατεύθυνση οι πρακτικές τους, η αντίληψη τους ως προς τις πρακτικές αυτές, καθώς και ως προς τις περιπτώσεις εφαρμογής τους (Carr, & Kemmis, 1986).

Αυτός ο τύπος έρευνας, δύναται να αποτελέσει την αποτελεσματικότερη μεθοδολογική προσέγγιση στην προσπάθεια ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας διότι μπορεί να συνδυάσει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα· το βασικό στοιχείο μίας έρευνας δράσης είναι η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική (Κατσαρού, 2010).

Τα στοιχεία έρευνας δράσης που περιλαμβάνει η παρούσα έρευνα και μας επιτρέπει να την ομαδοποιήσουμε στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα. Αρχικά η ερευνήτρια, έχει ταυτόχρονα και παρεμβατικό ρόλο ως εμπυχώτρια, είναι δηλαδή το άτομο το οποίο πραγματοποιεί τα εκπαιδευτικά εργαστήρια. Για την εφαρμογή των εργαστηρίων αυτών, ακολουθείται η διαδικασία της σχεδίασης των εργαστηρίων, της εφαρμογής τους, του αναστοχασμού πάνω στο περιεχόμενό τους και την ανατροφοδότηση και επανασχεδιασμό με βάση της παρατηρήσεις αυτές· το κυκλικό αυτό σχήμα το συναντάμε κατά κύριο λόγο στην έρευνα δράσης. Τέλος ένα ακόμα στοιχείο είναι η παρουσία στα εργαστήρια κριτικού φίλου, ο οποίος όπως θα δούμε και αναλυτικότερα στη συνέχεια, πέραν της συμβολής του στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων, δρα υποστηρικτικά και στη διαδικασία του άμεσου αναστοχασμού στις παρεμβάσεις.

Για την παρούσα έρευνα έγιναν 12 εργαστήρια, τα οποία είχαν ως παιδαγωγικό προκείμενο λαϊκά παραμύθια που σε συνδυασμό με τη χρήση παιγνιδιών δραστηριοτήτων στόχευαν στην βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά. Τα εργαστήρια αυτά, λάμβαναν χώρα κάθε Σάββατο πρωί στο χώρο της Κιβωτού και διήρκεσαν από τις 21 Οκτωβρίου 2017 έως τις 10 Φεβρουαρίου 2018.

Τέλος, λόγω της ιδιαιτερότητας της ομάδας και του ερευνητικού πλαισίου, μπορούμε να την χαρακτηρίσουμε ως μελέτη περίπτωσης. Με τον όρο μελέτη περίπτωσης εννοούμε, σύμφωνα με την Σαραφίδου, μία «στρατηγική εμπειρικής διερεύνησης [...] για τη μελέτη ειδικών φαινομένων ή σπανίων περιπτώσεων. Η διερεύνηση αυτή αφορά μια ολότητα με σαφή και οριοθετημένη ταυτότητα στο χώρο και στο χρόνο. Η μελέτη περίπτωσης (case study) είναι μια εμπειρική έρευνα που μελετά ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πραγματικό πλαίσιο ανάπτυξής του, όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν μπορούν εύκολα να διαχωριστούν» (Σαραφίδου, 2011: 79).

Η έρευνά μας, αφορά μία ομάδα από μέλη της Κιβωτού του Κόσμου, είναι δηλαδή τοποθετημένη μέσα στο ιδιαίτερο αυτό πλαίσιο της ιδρυματικής συνθήκης, το οποίο δεν έχει ερευνηθεί παλαιότερα. Επιπλέον, η ομάδα αποτελείται από παιδιά που διαμένουν στο ίδρυμα και παιδιά που δεν διαμένουν, καθιστώντας την ιδιαίτερη και λόγω σύνθεσης και δυναμικής. Συνεπώς, όποιες πληροφορίες ή συμπεράσματα προκύπτουν είναι απόλυτα συνδεδεμένα με το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας αυτής.

### **2.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα**

Ο ερευνητικός πληθυσμός της ερευνάς μας, δηλαδή «η ευρύτερη ομάδα ατόμων από την οποία επιλέγεται το δείγμα» (Αθανασίου, 2007: 51) προέρχεται από την Μ.Κ.Ο. «Κιβωτός του Κόσμου». Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών, διαφόρων εθνικοτήτων, τα οποία είτε δέχονται τις υποστηρικτικές υπηρεσίες της Κιβωτού, είτε φιλοξενούνται σε κάποιο από τα σπίτια φιλοξενίας.

Από τον πληθυσμό αυτό επιλέχθηκαν 15 άτομα που αποτέλεσαν την ερευνητική ομάδα, δηλαδή τον τελικό αριθμό των υποκειμένων που συμμετείχαν σε αυτήν (Αθανασίου, 2007). Η τελική επιλογή της ομάδας έγινε με την τεχνική της «σκοπίμης τυχαίας δειγματοληψίας (*purposeful random sampling*)» (Patton, 2002) που αποτελεί έναν τρόπο να επιλεγούν άτομα σε ένα πολύ μικρό δείγμα με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία του. Ο στόχος ήταν, ο πληθυσμός της Κιβωτού (στις ηλικίες 7-9) να αντιπροσωπεύεται από τα άτομα που συμμετείχαν στην ομάδα όσο το δυνατόν περισσότερο και επιπλέον να υπάρχουν παιδιά με διαφορετικές συμπεριφορές αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα. Δημιουργήθηκε ως εκ τούτου από τους υπεύθυνους του φορέα, μία ομάδα που να καλύπτει τα ζητούμενα από την ερευνήτρια χαρακτηριστικά, αναφορικά με το ηλικιακό εύρος, το φύλο και τις συμπεριφορές που εμφανίζουν.

Ο στόχος επετεύχθη σε έναν σημαντικό βαθμό, με εξαίρεση την συμμετοχή κοριτσιών που διαμένουν στο σπίτι της Κιβωτού. Ο λόγος μη συμμετοχής των κοριτσιών αυτών στην ομάδα ήταν ότι την ίδια χρονική περίοδο συμμετείχαν σε μία θεατρική ομάδα, γεγονός που ενδεχομένως θα επηρέαζε, καίρια, στοιχεία της συμπεριφοράς τους που μελετάει και η παρούσα έρευνα.

Θα γίνει ακολούθως μία προσπάθεια περιγραφής της ομάδας, μέσα από το πρίσμα της τήρησης εμπιστευτικότητας των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Η

τελική σύνθεση της ομάδας αποτελούνταν από 11 αγόρια και 4 κορίτσια εκ των οποίων εννέα από αυτά έχουν ελληνική υπηκοότητα, δύο αλβανική, ένα βουλγαρική, ένα αιγυπτιακή και ένα ουγκαντιανή. Αναφορικά με τις ηλικίες, έξι από τα παιδιά είναι εφτά χρονών, έξι είναι οχτώ χρονών και τρία είναι εννιά χρονών. Τα εφτά παιδιά από αυτά διαμένουν στο σπίτι φιλοξενίας της Κιβωτού και τα υπόλοιπα οχτώ συμμετέχουν στο Κέντρο Ημέρας και σε διάφορες υποστηρικτικές δράσεις και προγράμματα της Κιβωτού, χωρίς να μένουν στις δομές της. Κατά την εξέλιξη των εργαστηρίων, λόγω διαφόρων παραγόντων, η ομάδα σταδιακά μειώθηκε και τα παιδιά που συμμετείχαν ανελλιπώς μέχρι το τέλος ήταν δέκα· εφτά από το σπίτι φιλοξενίας και τρία από το κέντρο ημέρας.

Η ποικιλομορφία στην ομάδα δεν περιορίζεται μόνο στις διαφορετικές εθνικότητες και ηλικίες αλλά επεκτείνεται και στις συμπεριφορές. καθώς ανάμεσα στα παιδιά που συμμετείχαν υπήρχαν εξαιρετικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών της ομάδας χαρακτηρίζονταν από χαμηλές δεξιότητες αναφορικά με την συνεργασία και την συνύπαρξή, κάποια από τα παιδιά φαίνονταν να διαθέτουν υψηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις παιδιών με διαγνωσμένα πλαίσια συμπεριφορών που επηρεάζουν ανάμεσα σε άλλα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτή η έντονη διαφοροποίηση επιδιώχθηκε όχι μόνο για την καλύτερη αντιπροσώπευση του πληθυσμού αλλά και για να επιτευχθεί και ισορροπία μέσα από την αλληλεπίδραση.

#### **2.4. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα, για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολουθήθηκε εξ' ολοκλήρου η χρήση ποιοτικών μέσων. Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή αυτή, είναι ποικίλοι. Αρχικά έχουν να κάνουν με το υπό διερεύνηση αντικείμενο που είναι η καλλιέργεια της συνεργασίας, η οποία σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Για να παρατηρηθούν επαρκώς οι συμπεριφορές και οι σχέσεις που υπήρχαν στην ομάδα, πώς αυτές μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων και πώς αυτή η μεταβολή σχετίζεται με την αλλαγή στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ο αποτελεσματικότερος τρόπος είναι η παρατήρηση. Σύμφωνα μάλιστα με τους Elliot και



Gresham η ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών «σε φυσικές συνθήκες<sup>5</sup>», όπως τάξεις και χώροι παιχνιδιού, θεωρείται ο πιο έγκυρος τρόπος αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών διότι επιτρέπει μία λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς στο πεδίο και στο χρονικό πλαίσιο που αυτή εκδηλώνεται (Elliot, & Gresham, 1987: 97).

Μέθοδοι όπως οι κλίμακες αυτο-αξιολόγησης προκύπτει ότι δεν είναι επαρκείς όσο αναφορά την μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Merrell, 2001). Επίσης τα κοινωνιομετρικά τεστ, αν και θεωρούνται δόκιμος τρόπος μέτρησης σε παρόμοιες περιπτώσεις, έχουν δύο μειονεκτήματα: αρχικά μετρούν όχι τις ίδιες τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά την αποδοχή από τους συνομηλίκους και κατά δεύτερον για τη σωστή εφαρμογή τους πρέπει να περιλαμβάνουν όλα τα άτομα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει το παιδί, γεγονός αρκετά δύσκολο στην συγκεκριμένη περίπτωση (ό.π).

Έπειτα, η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ανακύπτει και από τη σύνθεση της ερευνώμενης ομάδας. Πιο συγκεκριμένα τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην ομάδα βρίσκονται σε μία ηλικία που οριακά θεωρούνται ικανά να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια, όμως οι απαντήσεις τους ενδεχομένως να επηρεάζονταν σημαντικά από άλλους παράγοντες. Αυτοί είναι το γνωστικό επίπεδο, η έλλειψη αυτογνωσίας, ακόμα και οι ενδοιασμοί αναφορικά με το να απαντήσουν σε προσωπικές ερωτήσεις (ιδιαίτερα τα παιδιά που διαμένουν στις δομές) που σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους. Συνοψίζοντας, τόσο το περιβάλλον στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, όσο και το αντικείμενο της έρευνας μας οδήγησαν στη χρήση των μέσων που αναλύονται ακολούθως.

Τα μέσα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρχικά η καταγραφή με μηχανή βιντεοσκόπησης των εργαστηρίων, η συμμετοχική παρατήρηση από την ερευνήτρια μέσα από την τήρηση ημερολογίου καταγραφής, η παρουσία «κριτικού φίλου» στα εργαστήρια και τέλος η χρήση δύο συνεντεύξεων· με την υπεύθυνη λειτουργίας του κέντρου ημέρας της Κιβωτού και με τον υπεύθυνο επικοινωνίας της Κιβωτού, μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων.

Αρχικά, η μαγνητοσκόπηση έγινε με στόχο την ακριβή και πλήρη καταγραφή των εργαστηρίων, ώστε να είναι δυνατή η εκ των υστέρων παρατήρηση και κατηγοριοποίηση των συμπεριφορών με τρόπο όσο το δυνατόν αντικειμενικό. Σύμφωνα

---

5 Στο πρωτότυπο: «*in natural settings*»

με τους Kerr & Nelson η συνεχής παρατήρηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων, είναι σημαντική για την επιτυχή υλοποίηση παρεμβάσεων που σχετίζονται με συμπεριφορές (Kerr, & Nelson, 1989).

Τα παιδιά ενημερώθηκαν από το πρώτο εργαστήριο για την μαγνητοσκόπηση, μέσα από μία μικρή συζήτηση κατά την οποία τους εξηγήθηκε πως το μαγνητοσκοπημένο υλικό θα χρησιμοποιηθεί μόνο από την εμψυχώτρια και κανείς άλλος δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτό. Επιπλέον, για να νιώσουν όσο το δυνατόν πιο άνετα, τους επισημάνθηκε πως η καταγραφή αυτή θα βοηθήσει και την εμψυχώτρια, διότι θα της δίνει την ευκαιρία να βελτιώνει τα λάθη της· με την επεξήγηση αυτήν στόχος ήταν τα παιδιά να μην σκέφτονται ότι καταγράφονται για να κριθούν αυτά τα ίδια.

Σε γενικές γραμμές, από το δεύτερο εργαστήριο και μετά τα παιδιά εξοικειώθηκαν πλήρως με την κάμερα καταγραφής και μάλιστα σε κάποιες στιγμές στα διαλείμματα ή πριν την αρχή του εργαστηρίου έδειξαν ενδιαφέρον και για τον τρόπο λειτουργίας της. Παρατηρήθηκε βεβαίως πως κάποιες στιγμές που τα παιδιά «θυμούνταν» την κάμερα, μπορεί να άλλαζαν στιγμιαία τη συμπεριφορά τους, όπως ήταν αναμενόμενο, γεγονός που λήφθηκε υπόψη κατά την καταγραφή των παρατηρήσεων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Έπειτα, αναφορικά με το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, μετά το τέλος κάθε εργαστηρίου ακολουθούσε η καταγραφή όλων όσων συνέβησαν, γεγονότων και σκέψεων τόσο μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων όσο και πριν και μετά, τα οποία ενδεχομένως να μην καταγράφονταν στην μηχανή καταγραφής.

Συμπληρωματικά στα προηγούμενα λειτούργησε και η παρουσία του κριτικού φίλου, από το τρίτο εργαστήριο και έπειτα· ως κριτικός φίλος συμμετείχε η Αγγελίδα Μαρία-Αγλαΐα, Νηπιαγωγός και μεταπτυχιακή φοιτήτρια Δραματικής Τέχνης. Σε κάθε εργαστήριο παρατηρούσε τις συμπεριφορές τόσο των παιδιών όσο και της διαδικασίας της εμψύχωσης και κατέγραφε τις παρατηρήσεις της, οι οποίες είχαν διττό ρόλο. Αφενός χρησιμοποιήθηκαν για την επαλήθευση των παρατηρούμενων συμπεριφορών, που θα αναλύσουμε περαιτέρω σε επόμενο κεφάλαιο, και αφετέρου λειτούργησαν ανατροφοδοτικά αναφορικά με τον τρόπο και τις μεθόδους εμψύχωσης. Για τη συμμετοχή του κριτικού φίλου στα εργαστήρια είχε γίνει η απαραίτητη ενημέρωση και επεξήγηση στους υπεύθυνους του φορέα, όμως δεν επισημάνθηκε ο ακριβής ρόλος του στα παιδιά. Επιλέχθηκε αυτή η προσέγγιση ώστε να μην ενισχυθεί η αίσθηση ότι

κάποιος τα παρακολουθεί και τα παρατηρεί που ενδεχομένως να ένιωθαν ήδη με την ύπαρξη της μηχανής καταγραφής. Ο κριτικός φίλος ήταν παρών στο εργαστήριο παρατηρώντας, χωρίς όμως να κρατάει σημειώσεις, συμμετέχοντας και σε κάποιες δραστηριότητες.

Τέλος σημαντική για την εξαγωγή συμπερασμάτων από την όλη διαδικασία κρίνεται η διεξαγωγή των δύο συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις έγιναν μετά το πέρας των εργαστηρίων· η πρώτη έγινε με την υπεύθυνη στο κέντρο ημέρας η οποία έχει την εποπτεία των δραστηριοτήτων που αφορούν τα παιδιά που δέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες από τον φορέα. Σε πολλές από τις δραστηριότητες αυτές συμμετέχουν και τα παιδιά που διαμένουν στο σπίτι φιλοξενίας, οπότε η συνεντευξιαζόμενη γνωρίζει προσωπικά όλα τα παιδιά της ερευνητικής ομάδας. Κυρίως όμως η συνέντευξη εστιάστηκε στα οχτώ παιδιά του κέντρου ημέρας, με τα οποία και η ίδια περνάει αρκετές ώρες.

Η δεύτερη συνέντευξη έγινε με τον υπεύθυνο επικοινωνίας της Κιβωτού ο οποίος έχει συνεχή ενημέρωση και ανατροφοδότηση από τους παιδαγωγούς, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους κ.ά. που εργάζονται στα σπίτια φιλοξενίας, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα επτά παιδιά της ομάδας που διαμένουν στο σπίτι.

Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε και στις δύο περιπτώσεις ήταν αυτή της ημιδομημένης συνέντευξης, διότι αυτό που ενδιέφερε ερευνητικά ήταν η ανάδυση των γνώσεων, των απόψεων και του νοήματος των φαινομένων που διερευνώνται, από τους ερωτώμενους. Η θεματοκεντρική των συνεντεύξεων ήταν η συμπεριφορά των παιδιών αναφορικά με τους άξονες που ερευνώνται, σε διάφορα χρονικά στάδια (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις παρεμβάσεις).

Με τις δύο αυτές συνεντεύξεις έγινε μία προσπάθεια να διερευνηθεί η συνολική εικόνα της ομάδας αυτής, μέσα από την οπτική δύο ατόμων που δεν ενεπλάκησαν στην διαδικασία των παρεμβάσεων. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, ώστε να υπάρξει χρόνος για παρατήρηση των συμπεριφορών και να διαπιστωθεί αν οποιαδήποτε μεταβολή θα διατηρηθεί.

#### **2.4.1. Κωδικοποίηση καταγραφών της μηχανής βιντεοσκόπησης**

Για την επεξεργασία των παρατηρήσεων από τη μηχανή καταγραφής, έγινε

κωδικοποίηση του περιεχομένου σε άξονες καταγραφής. Πιο συγκεκριμένα, μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, εντοπίστηκαν οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως σχετιζόμενες με τη συνεργασία κοινωνικές δεξιότητες. Για τον σκοπό αυτόν έγινε επισκόπηση της Κλίμακας Αξιολόγησης Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (Magotsiou, Goudas, & Hasandra, 2006) η οποία αναφερόταν σε δύο παράγοντες, την κοινωνική ικανότητα και την κοινωνική ανικανότητα. Επίσης λήφθηκε υπόψη η Κλίμακα Αξιολόγησης Προσωπικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων-Personal and Social Skills Scale (Kourmoussi et al, 2017) η οποία έχει σταθμιστεί για την μέτρηση των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας εφτά έως εννέα χρονών στην Ελλάδα.

Η αρχική κωδικοποίηση, που αφορούσε μόνο όπως είπαμε το υλικό της μηχανής καταγραφής, οδήγησε στην δημιουργία των 26 ακόλουθων παρατηρούμενων συμπεριφορών: 1) Συνεργάζεται αποτελεσματικά με άλλο παιδί για να κάνουν κάτι, 2) Βοηθάει κάποιο άλλο παιδί, 3) Μοιράζεται το παιχνίδι/γλυκό/μαρκαδόρο (ή γενικά κάτι δικό του) με άλλο/-α παιδί/-ιά, 4) Αποφεύγει τον καυγά υποχωρώντας, 5) Ακούει τους άλλους που μιλάνε, 6) Περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει/δράσει, 7) Σέβεται τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί, 8) Φέρεται με ευγένεια στους άλλους, 9) Βγαίνει από την αίθουσα, 10) Φαίνεται κλειστό και ντροπαλό, 11) Παίρνει υπόψη του τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων, 12) Δείχνει ενδιαφέρον για τα άλλα παιδιά, 13) Κάνει κάτι καλό για κάποιο άλλο παιδί, 14) Παίρνει το παιχνίδι κάποιου άλλου παιδιού, 15) Κοροϊδεύει κάποιο άλλο παιδί, 16) Καλεί κάποιον με ψευδώνυμο ή τον βρίζει, 17) Καταστρέφει αντικείμενα (όταν ταραάζεται), 18) Σπρώχνει άλλο παιδί, 19) Κλωτσάει/χτυπάει άλλο παιδί, 20) Διακόπτει αυτό που γίνεται εκείνη τη στιγμή (παιχνίδι/παραμύθι/συζήτηση), για να πει ή να κάνει κάτι που θέλει αυτό, 21) Προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή (πχ φωνάζοντας), 22) Αρνείται να συμμετάσχει στο εργαστήριο, 23) Βλέπει άλλα παιδιά να παίζουν αλλά αποφεύγει να συμμετάσχει και να παίξει μαζί τους, 24) Επιλέγει να παίξει/κάνει κάτι μόνο του, 25) Ολόκληρη η ομάδα συμμετέχει στην ακρόαση του παραμυθιού, 26) Ολόκληρη η ομάδα συμμετέχει στην ακρόαση του τραγουδιού.

## **2.5. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις**

Στην ακόλουθη ενότητα θα γίνει μία περιγραφή της μορφής που είχαν τα εργαστήρια,

ενώ αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου συμπεριλαμβάνεται στο παράρτημα της έρευνας. Οι ερευνητικές παρεμβάσεις ήταν δώδεκα στο σύνολο· η πρώτη διεξήχθη στις 21 Οκτωβρίου 2017 με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς και η τελευταία στις 10 Φεβρουαρίου 2018.

Οι παρεμβάσεις λάμβαναν χώρα το Σάββατο στις 10 το πρωί, στο κτίριο της *Κιβωτού του Κόσμου* στον Κολωνό και είχαν διάρκεια μία ώρα. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων απείχαν χρονικά μεταξύ τους μία βδομάδα, με εξαίρεση το Σάββατο όπου ήταν ο εορτασμός της 28ης Οκτωβρίου, ένα Σάββατο όπου το εργαστήριο αναβλήθηκε λόγω μίας άλλης προγραμματισμένης δραστηριότητας για τα παιδιά και τις διακοπές των Χριστουγέννων όπου έγινε μία παύση των εργαστηρίων για δύο εβδομάδες.

Η πρώτη συνάντηση με τα παιδιά ήταν περισσότερο διερευνητική και για την ερευνήτρια αλλά και για τους συμμετέχοντες και είχε την μορφή γνωριμίας των μελών της ομάδας και μία πρώτη επαφή με την αφήγηση παραμυθιών. Ταυτόχρονα, με την οριστικοποίηση των παιδιών που θα συμμετείχαν, έγινε δυνατή και η διατύπωση των ερευνητικών στόχων που ήταν σε άμεση σχέση με τις ανάγκες των μελών.

Τα παραμύθια αποτέλεσαν την αφορμή για τη δόμηση κάθε εργαστηρίου και γύρω από την ιδέα-στόχο που αυτά αναφέρονταν, επιλέχθηκαν οι δραστηριότητες που τα πλαισίωσαν. Έγινε προσπάθεια και στις δώδεκα να υπάρχει σχετικά συγκεκριμένη ακολουθία των δραστηριοτήτων, ώστε να παιδιά να αισθάνονται μία ασφάλεια. Η πρώτη δραστηριότητα συνήθως αποτελούσε δραστηριότητα ενεργοποίησης, ακολουθούσε η αφήγηση του παραμυθιού, έπειτα μία δραστηριότητα σχετική με το περιεχόμενο και τον στόχο του παραμυθιού και τέλος μία μικρή αποφόρτιση και αποχαιρετισμός. Ο άρρηκτος συνδυασμός παραμυθιού και δραστηριοτήτων ήταν αυτός που συνεισέφερε στο τελικό αποτέλεσμα.

Οι δεξιότητες πάνω στις οποίες εργάστηκε η ομάδα σχετίζονται με τη συνεργασία και την αξία της αλληλοβοήθειας, την ανάγκη και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν διαφορετικά άτομα να συνυπάρχουν, την αξία της ατομικότητας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθενός μέσα σε μία ομάδα, την έκφραση των συναισθημάτων και την εκδήλωση της ενσυναίσθησης, καθώς και τη βελτίωση της αυτοδιαχείρισης.

Στα εργαστήρια έγινε εξ ολοκλήρου χρήση λαϊκών παραμυθιών· στην πλειοψηφία των περιπτώσεων διατηρήθηκε αυτούσιο το κείμενο όπως αυτό βρέθηκε στην βιβλιογραφία, με εξαίρεση κάποιες φορές που σημεία του περιεχομένου ήταν ακατάλληλα γι' αυτήν

την ηλικιακή ομάδα, οπότε έγιναν μικρές παραλλαγές. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά είχαν άγνωστη λέξη ή δεν καταλάβαιναν κάποιον ιδιωματισμό, αυτή εξηγούνταν και δίνονταν κάποια συνώνυμή της.

Οι άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται το περιεχόμενο των παραμυθιών είναι η αξία της συνεργασίας και της ομαδικότητας, το αντίκτυπο που έχουν διαφορετικά είδη συμπεριφορών (θετικές και αρνητικές), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις το περιεχόμενο των παραμυθιών άπτεται ψυχοκοινωνικών θεμάτων όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτό-αντίληψη, οι πεποιθήσεις των άλλων για το άτομο και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Η επιλογή αυτή σχετίζεται τόσο με τον ερευνητικό στόχο, την προαγωγή δηλαδή της συνεργασίας μέσα από την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και με το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και τις ιδιαίτερες ανάγκες των συμμετεχόντων.

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο είναι πως τα παραμύθια προέρχονται από διάφορες χώρες του κόσμου, συνολικά από τέσσερις διαφορετικές ηπείρους. Πριν από την αφήγηση των παραμυθιών γινόταν μία μικρή αναφορά στην χώρα προέλευσης του παραμυθιού και ο λόγος ήταν ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ομάδας. Στόχος ήταν τόσο η γνωριμία με στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών, όσο και η ενδυνάμωση της ταυτότητας των αλλοεθνών μαθητών.

## **2.6. Ερευνητικός αναστοχασμός**

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας, θα προβούμε σε μία προσπάθεια αναστοχασμού πάνω στην διεξαγωγή των εργαστηρίων και στην ερευνητική διαδικασία γενικότερα. Ο διττός ρόλος ερευνητή και εκπαιδευτή που αναλαμβάνει όποιος διεξάγει μία έρευνα δράσης, αποτελεί ένα από τα πιο ιδιαίτερα και δύσκολα στοιχεία αυτού του τύπου έρευνας.

Αρχής γενομένης από την επιλογή του θέματος και του πληθυσμού διεξαγωγής, η γνώση του πεδίου και η σωστή κρίση, είναι απαραίτητα συστατικά για αποτελεσματικό σχεδιασμό. Στην παρούσα έρευνα, οι γνώσεις της ερευνήτριας ως κοινωνιολόγος αποτέλεσαν μία βάση για την καλύτερη προσέγγιση του φορέα διεξαγωγής της έρευνας, η έλλειψη όμως πρακτικής εμπειρίας σε παρόμοια περιβάλλοντα έγινε εμφανής σε κάποια στάδια σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας.

Στις πρώτες επαφές με την Κιβωτού του Κόσμου, έγινε ενημέρωση της ερευνήτριας

σχετικά με το υπόβαθρο των παιδιών από τα οποία κάποια θα επιλεγούν να συμμετάσχουν, σχετικά με τις δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν ή με συμπεριφορές που εμφανίζονται, όμως αυτό δεν μετέβαλλε την επιλογή να διεξαχθεί η έρευνα εκεί.

Είναι αντικειμενικό γεγονός πως η ερευνητική απειρία, υπαγορεύει την επιλογή πραγματοποίησης έρευνας σε όσο το δυνατόν “ευκολότερο” και καλύτερα ελεγχόμενο περιβάλλον ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί χωρίς απρόοπτα που πηγάζουν από την έλλειψη εμπειρίας. Ωστόσο ο προσεκτικός και επιμελής ερευνητικός σχεδιασμός καθώς και κυρίως η ετοιμότητα του ερευνητή, μπορεί να αναπληρώσουν την έλλειψη αυτή, με στόχο την ενασχόληση του ερευνητή με ένα θέμα που πραγματικά τον ενδιαφέρει. Ως εκ τούτου, όποιες δυσκολίες εμφανίστηκαν αρχικά, κυρίως σχετιζόμενες με το ποιοι θα είναι οι ερευνητικοί στόχοι, μπόρεσαν να αντιμετωπιστούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Η διεξαγωγή των εργαστηρίων, αποτέλεσε μία πρωτόγνωρη και μετασχηματιστική εμπειρία για την ερευνήτρια ως εμπυχώτρια. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η επιτυχημένη αλληλεπίδραση με τα παιδιά και η ολοκλήρωση του κύκλου των εργαστηρίων, ήταν μία διαδικασία που λειτούργησε ως βάση για προσωπική ανάπτυξη, ως προς την ικανότητα εμπύχωσης και διαχείρισης ομάδων που θεωρούνται “δύσκολες”.

Ένα επιπλέον θετικό στοιχείο που αποκόμισε η εμπυχώτρια από τη διαδικασία προέρχεται από το γεγονός πως τα παιδιά της ομάδας ήταν εκδηλωτικά, δηλώνοντας τις επιθυμίες τους ή τις δυσαρέσκειές τους (με ποικίλους τρόπους). Όντας μέσα σε μία ομάδα που κάποια από τα μέλη της δείχνουν τόση εξωστρέφεια, οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία βρίσκονται μπροστά σε διλήμματα σχετικά με αυτά που ήδη γνωρίζουν και αυτά που συναντούν.

Αυτό το γεγονός, κατά τη διάρκεια της εμπύχωσης και της δημιουργίας των εργαστηρίων, ωθεί τον ερευνητή (που είναι πρόθυμος ή έτοιμος να ξεπεράσει κάποιους φραγμούς) να αναθεωρήσει ίσως κάποιες από τις απόψεις που έχει σχετικά με το ποιες θεωρούσε πως είναι οι ανάγκες και οι επιθυμίες των παιδιών.

Τέλος από τις πρώτες συναντήσεις έγινε προσπάθεια να τηρηθεί κριτική στάση απέναντι στα σχόλια τρίτων (εκτός ερευνητικής ομάδας) σε σχέση με τα παιδιά αυτά, ώστε να μετριαστεί όσο γίνεται ο εγκλωβισμός σε στερεότυπα, και η προσέγγιση των παιδιών έγινε με τον τρόπο που η εμπυχώτρια θεώρησε σωστό. Αυτό μπορεί να έκανε

την διαδικασία δυσκολότερη, με εντάσεις και απογοητεύσεις, όμως είχε ως αποτέλεσμα, αρχικά την ειλικρίνεια της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά και έπειτα την μεγιστοποίηση των θετικών συναισθημάτων όποτε υπήρξε επιτυχία στην προσέγγιση.



## Κεφάλαιο 3. Ευρήματα

### 3.1. Παρουσίαση των ευρημάτων

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, γίνεται η ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας. Τα ευρήματα αυτά προέκυψαν από υλικό που προήλθε από τα μέσα συλλογής δεδομένων που προαναφέραμε, δηλαδή την κάμερα καταγραφής, τις συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου και την συμμετοχική παρατήρηση.

Στην συνέχεια της παρουσίασης θα συναντήσουμε κάποιες συντομεύσεις. Κάθε εργαστήριο κωδικοποιείται με το γράμμα Ε το οποίο ακολουθείται από έναν αύξοντα αριθμό από το ένα έως το δώδεκα και αναφέρεται και η ημερομηνία βιντεοσκόπησης. Ο κωδικός *E003, 11/11/2017* για παράδειγμα, αντιστοιχεί στο τρίτο εργαστήριο και ούτω καθεξής. Οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου, συνοδεύονται από την ημερομηνία διεξαγωγής του εργαστηρίου στο οποίο αναφέρονται.

Ακόμα, όσον αφορά τις συνεντεύξεις, η πρώτη με την υπεύθυνη του κέντρου ημέρας και Ιφιγένεια κωδικοποιείται ως *Σ01* και η δεύτερη με τον υπεύθυνο επικοινωνίας της Κιβωτό του Κόσμου, κ. Απόστολο ως *Σ02*. Στην παράθεση των αποσπασμάτων αναφέρεται επίσης και η ημερομηνία διεξαγωγής της συνέντευξης.

Τέλος για να προστατευτεί όσο το δυνατόν περισσότερο η ταυτότητα των παιδιών και να τηρηθεί ανωνυμία κατά την παρουσίαση των ευρημάτων, σε κάθε παιδί έχει δοθεί τυχαία ένα γράμμα του αλφαβήτου το οποίο και θα χρησιμοποιείται αντί του ονόματός του· τα γράμματα που χρησιμοποιούνται είναι από το α μέχρι το ο. Πριν από την παράθεση του γράμματος προηγείται το γράμμα Μ.(μέλος) δηλαδή ο κωδικός *Μα* αναφέρεται στο συμμετέχοντα του οποίου το όνομα αντιστοιχεί στο γράμμα α.

Τα δεδομένα που προέκυψαν ομαδοποιούνται σε επτά κατηγορίες οι οποίες απορρέουν από τα ερευνητικά δεδομένα και συνάδουν με τις αντίστοιχες από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και είναι οι ακόλουθες: 1) Συμπεριφορές που σχετίζονται με την συνεργασία, 2) Συμπεριφορές και στάσεις που αφορούν την συνύπαρξη, 3) Συμπεριφορά που δείχνει ενσυναίσθηση, 4) Επιθετική συμπεριφορά, 5) Διασπαστική συμπεριφορά, 6) Συμπεριφορές που σχετίζονται με άρνηση συμμετοχής, 7) Αντιδράσεις στα παραμύθια και στα τραγούδια.

## 1) Συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συνεργασία

Η πρώτη κατηγορία που θα αναλύσουμε και προέκυψε από την ομαδοποίηση των ευρημάτων της ποιοτικής παρατήρησης, αφορά τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συνεργασία, καθώς η διερεύνηση των συμπεριφορών αυτών αποτελεί τον βασικό ερευνητικό σκοπό και όλες οι υπόλοιπες εξετάζονται σε συνάρτηση με αυτήν.

Οι δεξιότητες του ατόμου που το καθιστούν ικανό να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα άτομα θεωρούνται σημαντικές σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (σχολείο, εργασία κ.α.)· ιδιαίτερα δε σε έναν χώρο όπως αυτός που διερευνάται, όπου επιχειρείται πολλά και διαφορετικά άτομα, με μεγάλο εύρος ηλικιών, από ποικίλα εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, να ζουν μαζί ή να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται με αρμονία.

Αυτές οι δεξιότητες αναφέρονται στην επιθυμία για αλληλοβοήθεια, στην διάθεση να μοιραστεί το άτομο με τα υπόλοιπα μέλη μίας ομάδας, στην ολοκληρωμένη και επιτυχή αλληλεπίδραση, στη δυνατότητα δημιουργίας και επιτέλεσης ενός κοινού στόχου, και τέλος στην δυνατότητα διαχείρισης τυχόν προβλημάτων με θετικό τρόπο.

Στην κατηγορία αυτή παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν οι περιπτώσεις όπου έχουμε παρουσία των συμπεριφορών αυτών, πρόκειται δηλαδή για παρατηρήσεις με θετικό πρόσημο. Τα ευρήματα που αναλύονται προέρχονται από την κάμερα καταγραφής, από τις συνεντεύξεις και από τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου.

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, και όπως θα δούμε καθ' όλη τη διάρκεια της ανάλυσης, τα παιδιά του δείγματος χαρακτηρίζονταν από σημαντικές διαφοροποιήσεις στις συμπεριφορές τους. Όσον αφορά λοιπόν την παρούσα κατηγορία, μέσα στην ομάδα συνυπήρχαν άτομα τα οποία εμφάνισαν διάθεση και δυνατότητα συνεργασίας εξ αρχής και άτομα τα οποία εμφάνισαν αρκετές δυσκολίες να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα.

Αρχικά θα παρουσιάσουμε τους άξονες συμπεριφοράς που προέκυψαν από την παρατήρηση του μαγνητοσκοπημένου υλικού της κάμερας καταγραφής. Οι άξονες αυτοί είναι οι εξής τέσσερις: α) «Συνεργάζεται αποτελεσματικά με άλλο παιδί για να κάνουν κάτι», β) «Βοηθάει κάποιο άλλο παιδί», γ) «Μοιράζεται το παιχνίδι/γλυκό (ή γενικά κάτι δικό του) με άλλο/-α παιδί/-ιά», δ) «Αποφεύγει τον καυγά υποχωρώντας».

Στον πρώτο άξονα, «Συνεργάζεται αποτελεσματικά με άλλο παιδί για να κάνουν κάτι», εξετάζονται οι περιπτώσεις όπου ένα ή περισσότερα παιδιά μπόρεσαν να

συνεργαστούν, να δράσουν από κοινού, με στόχο να επιτύχουν κάτι, για παράδειγμα σε ένα ομαδικό παιχνίδι ή στο να δημιουργήσουν κάτι συνεργατικά όπως μία κατασκευή, μία ζωγραφιά ή έναν θεατρικό αυτοσχεδιασμό.

Στο πρώτο εργαστήριο εμφανίστηκε σαν συμπεριφορά στις δραστηριότητες, όμως στα αμέσως επόμενα δεν συνέβη το ίδιο· οι απουσίες των παιδιών που, όπως φάνηκε εκ των υστέρων, παρουσίαζαν συνεργατική συμπεριφορά, επηρέασαν τις συμπεριφορές και των υπολοίπων παιδιών. Σταδιακά, τα υπόλοιπα παιδιά, μέσα από τη θετική ενίσχυση, την προσπάθεια δημιουργίας ομαδικού κλίματος και τη θέσπιση κοινών στόχων, έδειξαν στοιχεία συνεργασίας και μπόρεσαν να ολοκληρώσουν, αρχικά σε ζευγάρια, έπειτα σε μικρές ομάδες και τέλος όλα μαζί, κάποιες δραστηριότητες.

Θα αναφερθούμε σε ένα παράδειγμα της συμπεριφοράς αυτής από το πέμπτο εργαστήριο, όπου τέσσερα παιδιά έχουν ζητήσει να μην κάτσουν στον κύκλο του παραμυθιού εκείνη την μέρα, αλλά να φτιάξουν σαΐτες. Τους δόθηκε η δυνατότητα αυτή, διότι δεσμεύτηκαν να μην ενοχλήσουν την αφήγηση· «ο Μκ. που ξεκίνησε να φτιάχνει σαΐτα, εξηγεί πρόθυμα στον Μο. και στον Μμ. πως φτιάχνει την σαΐτα του και την φτιάχνουν μαζί, και ο Μξ. προτείνει να ζωγραφίσει πάνω στις σαΐτες τα ονόματά τους, για να είναι πιο όμορφες» (Ε005, 25/11/17). Ήταν ένα από τα πρώτα συνεργατικά δείγματα των παιδιών αυτών και πράγματι κατάφεραν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να μην ενοχλήσουν την υπόλοιπη ομάδα.

Στον άξονα αυτό θα αναφερθούμε και σε δυο παρατηρήσεις του κριτικού φίλου, από το δέκατο και το δωδέκατο εργαστήριο αντίστοιχα, που αφορούν την επιτυχημένη συνεργασία των παιδιών κατά την διάρκεια των παιχνιδιών: «Η δραστηριότητα λειτούργησε πολύ καλά. Όλα τα παιδιά έπαιξαν, χάρηκαν και συνεργάστηκαν. Στο τέλος του παιχνιδιού όλα πανηγύρισαν που τα κατάφεραν πηδώντας και χειροκροτώντας. Ήταν μια από τις πιο όμορφες στιγμές και εικόνες της ομάδας» (27/01/2018) και «τα παιδιά συμμετείχαν τελικά στο παιχνίδι, και το παιχνίδι τελείωσε πολύ καλά. Κατάφεραν να συνεργαστούν, να μοιραστούν την μία τελευταία εφημερίδα που έμεινε και να χαρούν την όλη διαδικασία» (10/02/2018). Η δεύτερη παρατήρηση μάλιστα αφορά μία δραστηριότητα που διεξήχθη στο πρώτο και στο τελευταίο εργαστήριο, με τις διαφορές να είναι αξιοσημείωτες.

Περνώντας στον δεύτερο άξονα ο οποίος είναι «Βοηθάει κάποιο άλλο παιδί, αναφερόμαστε στις περιπτώσεις, όπου κάποιο παιδί κάνει κάτι βοηθητικό για κάποιο

άλλο. Διαφοροποιείται από την συνεργασία, διότι έχουμε ένα άτομο που δρα, που παρέχει κάποιου είδους βοήθεια, και όχι δύο άτομα που κάνουν κάτι μαζί. Σαν συμπεριφορά εμφανίστηκε κυρίως σε δύο εργαστήρια, στο ένα μάλιστα σε υψηλό ποσοστό, αλλά σε γενικές γραμμές δεν παρατηρήθηκε να εκδηλώνεται συχνά από τα παιδιά.

Ένα παράδειγμα εκδήλωσής της έχουμε στο τρίτο εργαστήριο όπου έχουν δοθεί στα παιδιά μπαλόνια ως δώρο στο τέλος και: *«η Μδ. δεν ξέρει να φουσκώσει και να δέσει το μπαλόνι της, η εμψυχώτρια ρωτάει αν υπάρχει κάποιο παιδί να φουσκώσει ένα μπαλόνι για εκείνη και ο Μν. αναλαμβάνει να φουσκώσει και να δέσει αυτός το μπαλόνι»* (E003, 11/11/2017).

Ο τρίτος άξονας παρατήρησης είναι ο *«Μοιράζεται το παιχνίδι/γλυκό (ή γενικά κάτι δικό του) με άλλο/-α παιδί/-ιά»* και αφορά τη διάθεση των παιδιών να μοιραστούν κάτι που τους ανήκει, ή να μοιραστούν κάποιο αντικείμενο που τους δίνεται, όπως για παράδειγμα να ζωγραφίσει όλη η ομάδα από το ίδιο κουτάκι μαρκαδόρους.

Υπήρχε στα περισσότερα παιδιά η αντίληψη της ιδιοκτησίας ενός αντικειμένου που δεν ήθελαν να μοιραστούν· κάποιες φορές μάλιστα έφεραν στα εργαστήρια κάποιο μικρό παιχνίδι ή κάτι παρεμφερές το οποίο δεν το έδιναν σε κάποιον άλλο. Να σημειώσουμε πως τα παιδιά τα οποία έδειχναν μεγαλύτερη ευκολία στο να μοιραστούν τα πράγματα του εργαστηρίου, δεν έφεραν ποτέ κάποιο προσωπικό αντικείμενο.

Η συμπεριφορά αυτή δεν σημείωσε ιδιαίτερη βελτίωση γενικά, όμως προς τα τελευταία εργαστήρια κάποια συγκεκριμένα παιδιά έφεραν γλυκίσματα τα οποία μοιράστηκαν πρόθυμα με τα υπόλοιπα μέλη. Για παράδειγμα στο δωδέκατο εργαστήριο: *«ο Μμ. έχει φέρει μαζί του ένα σακουλάκι με γλυκά, και όταν το ανοίγει να φάει αυτός παίρνει την πρωτοβουλία και δίνει και σε άλλα παιδιά»* (E012, 10/02/2018).

Ο τελευταίος άξονας παρατήρησης είναι ο *«Αποφεύγει τον καυγά υποχωρώντας»*, ο οποίος παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον για τον εξής λόγο: όπως θα δούμε σε επόμενη κατηγορία, αρκετά παιδιά εμφάνιζαν επιθετικές συμπεριφορές οι οποίες σταδιακά μειώθηκαν με το πέρασμα των εργαστηρίων. Τα παιδιά τα οποία δεν είχαν επιθετική συμπεριφορά, στην πλειονότητα των περιπτώσεων απέφευγαν τον καυγά, είτε απομακρυνόμενα από το παιδί που τα ενοχλεί είτε μην απαντώντας. Στο δεύτερο εργαστήριο για παράδειγμα: *«ο Μβ., όταν ο Μμ. τον πειράζει, πηγαίνει και στέκεται δίπλα στην εμψυχώτρια χωρίς να απαντά»* (E002, 04/11/2017).

Έχουμε έτσι, κυρίως στα εργαστήρια δύο και τρία, εμφάνιση της συμπεριφοράς που αναφέρει ο άξονας· στα επόμενα εργαστήρια, η μείωση της συμπεριφοράς αυτής δεν συνεπάγεται την επιλογή των παιδιών να μην αποφεύγουν τον καυγά, αλλά την συνολικότερη μείωση των καυγάδων.

Συνεχίζοντας την ανάλυση με το υλικό που συγκεντρώθηκε από τις δύο συνεντεύξεις, βλέπουμε πως συμφωνεί με τα μέχρι τώρα ευρήματα και παρέχει επιπλέον σημαντικές πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, στην συνέντευξη που αφορά τα παιδιά που συμμετέχουν στο κέντρο ημέρας, σημειώνεται πως είναι αρκετά συνεργάσιμα παρ' όλες τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό η κοινωνικό πλαίσιο *«είναι παιδιά στην πλειοψηφία τους που είναι πολύ καλά και συνεργάσιμα -καλά είναι όλα τα παιδιά-, εύκολα και συνεργάσιμα»* (Σ01, 29/03/2018).

Παρόμοια και για την διάθεση να μοιραστούν αναφέρθηκε πως μοιράζονται σε γενικές γραμμές τα πράγματά τους, *«είναι κάτι που το δουλεύουμε και το προωθούμε και νομίζω ότι έως ένα σημείο πηγαίνει, μοιράζονται, εντάξει»* (Σ01, 29/03/2018).

Έπειτα, πλήθος υλικού έχουμε και από τη συνέντευξη η οποία κυρίως αφορά τα παιδιά που διαμένουν στο σπίτι φιλοξενίας της Κιβωτού. Αναφερόμενοι στην διάθεση συνεργασίας των παιδιών, προέκυψε πως χρειάζονται περισσότερο χρόνο προσαρμογής, λόγω έντονων βιωμάτων και συναισθημάτων που φέρουν, γεγονός που δυσκολεύει την εκδήλωση συνεργατικής συμπεριφοράς *«Επειδή μέσα τους έχουν αρκετό θυμό, επειδή μέσα τους έχουν αυτό το ψυχικό τραύμα που έχει ένα παιδί που είναι παραμελημένο είτε κακοποιημένο, είναι δύσκολο να μπορούν να συνεργαστούν εύκολα»* (Σ02, 29/03/2018).

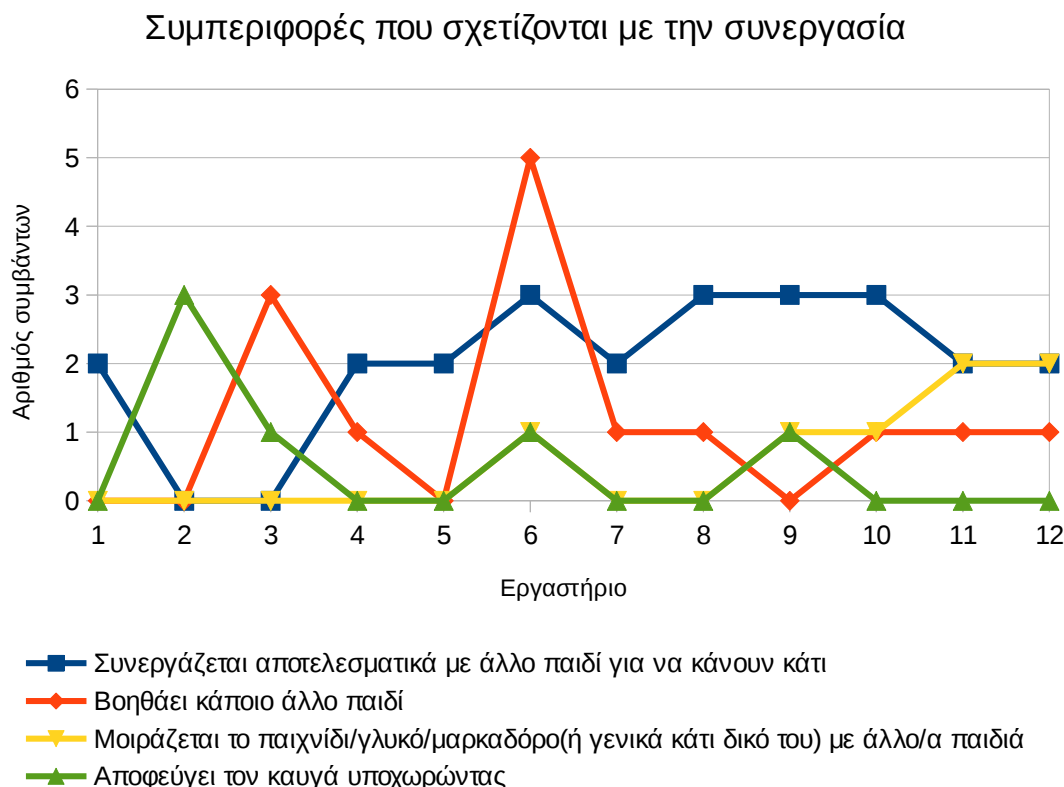
Υπάρχουν βέβαια και διακυμάνσεις στις συμπεριφορές των παιδιών και επίσης όπως τονίστηκε κάποια από τα παιδιά έχουν παρουσιάσει βελτίωση στην συμπεριφορά τους: *«Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που επειδή έχουν δουλευτεί αρκετά και από επιστήμονες εδώ της Κιβωτού, που κάποια από αυτά έχουν πιο καλή προσαρμογή από κάποια άλλα»* (Σ02, 29/03/2018).

Αναφορικά με την πιθανή εξέλιξη των παιδιών με την πάροδο και μετά το τέλος των εργαστηρίων σημειώθηκε πως υπήρξε βελτίωση στο αίσθημα της ομαδικότητας σε κάποια παιδιά: *«Σε κάποια παιδιά, κυρίως τα [ονόματα που αποκρύπτονται], υπήρχε κάποια διαφορά ως προς την ομαδικότητα, την έχω δει κι εγώ αυτή, εγώ ο ίδιος στο σημείο που μπορώ να τη δω. Σε άλλα παιδιά, δεν είδαμε κάποια βελτίωση, γιατί όπως σας είπα, είναι δύσκολο να αλλάξουν πράγματα στον ψυχισμό κάποιων παιδιών...»* (Σ02,

29/03/2018).

Βλέπουμε στη συνέχεια ένα διάγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει τον αριθμό των συμβάντων ανά εργαστήριο, όπως καταγράφηκε κατά την παρατήρηση, και αποτελεί μια γραφική απεικόνιση της εξέλιξης των συμπεριφορών κατά τη διάρκεια των δώδεκα εργαστηρίων.

Εικόνα 1: Εξέλιξη συμπεριφοράς αναφορικά με την συνεργασία



Ολοκληρώνοντας την κατηγορία αυτή, ακολουθεί μία διαπίστωση η οποία δεν προέρχεται από κάποιο από τα μέσα συλλογής δεδομένων, ως εκ τούτου δεν μπορεί να συμπεριληφθεί στα ευρήματα, αλλά προέκυψε από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας σε στιγμές εκτός εργαστηρίων και αναφέρεται ώστε να συντελέσει στην δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για την ομάδα υπό μελέτη.

Παρατηρήθηκε λοιπόν, πως στις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν έπρεπε να συμμετάσχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή/και δεν τους ζητήθηκε να κάνουν κάποια συγκεκριμένη δράση από κάποιον ενήλικα έδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα να συνεργαστούν, συμφωνώντας και βρίσκοντας λύσεις ευκολότερα από ότι στις

οργανωμένες δράσεις. Αυτό είναι ένα γεγονός που παρατηρήθηκε σε δύο περιπτώσεις: η μία κατά την διάρκεια διεξαγωγής ελεύθερου παιχνιδιού όλης της ομάδας στην αυλή και η άλλη όταν τέσσερα από τα παιδιά μετά το τέλος του εργαστηρίου, πήραν να παίξουν μαζί ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.

## 2) Συμπεριφορές και στάσεις που αφορούν την συνύπαρξη

Στην κατηγορία που ακολουθεί, θα παρουσιάσουμε τις συμπεριφορές εκείνες των παιδιών που σχετίζονται με τη συνύπαρξη μέσα σε μία ομάδα. Η ικανότητα του ατόμου να υπάρχει μέσα σε μία ομάδα και να λειτουργεί σε αρμονία με τα υπόλοιπα μέλη της είναι η βάση στην οποία δομούνται οι συνεργατικές σχέσεις. Ένα παιδί το οποίο δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί και να σεβαστεί τους κανόνες που διέπουν μία ομάδα, αδυνατεί να υπάρξει σε αυτήν και να συνυπάρξει με τα υπόλοιπα μέλη.

Στην παρούσα κατηγορία, συμπεριλαμβάνονται παρατηρήσεις που αφορούν κυρίως θετικές αλλά και αρνητικές συμπεριφορές. Η επικέντρωση στις θετικές συμπεριφορές έγινε ώστε να είναι ευκολότερη η παρατήρηση της βελτίωσης ή όχι των παιδιών αναφορικά με την συνύπαρξη. Ως συνύπαρξη ορίζουμε εδώ την ικανότητα αποτελεσματικής λειτουργίας του ατόμου ως μέλος της ομάδας, που ακολουθεί τους κανόνες και ενδιαφέρεται τόσο για τα υπόλοιπα μέλη όσο και για την λειτουργία της ομάδας γενικότερα.

Στην κατηγορία αυτή, όπως και στην προηγούμενη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εξ αρχής έχουμε παιδιά με εκ διαμέτρου αντίθετες συμπεριφορές. Από την μία κάποια από τα παιδιά έδειξαν θετική διάθεση στο να υπάρξουν στον συγκεκριμένο χώρο και να συμβάλουν στην προσπάθεια δημιουργίας του ομαδικού κλίματος ενώ ταυτόχρονα κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά η δεν επιθυμούσαν να πράξουν το ίδιο. Αναφορικά με την δεύτερη περίπτωση υπήρξαν (δύο) παιδιά που αδιαφόρησαν στο να πράξουν με τρόπο ώστε να συνυπάρξουν με τους υπόλοιπους και κάποια τα οποία είχαν διάθεση να αποτελέσουν κομμάτι της ομάδας, αλλά δεν είχαν καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για τον σκοπό αυτόν.

Σημαντικές πληροφορίες για τις συμπεριφορές μπορούμε να αντλήσουμε και από τις συνεντεύξεις, όπου όπως θα δούμε και πιο αναλυτικά στη συνέχεια, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά κυρίως για λόγους που σχετίζονται με τα βιώματα που αυτά φέρουν.

Πιο συγκεκριμένα, για την αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων της κατηγορίας θα αναφερθούμε αρχικά στους άξονες παρατήρησης που προέκυψαν από τη μαγνητοσκοπήση των εργαστηρίων. Μετά από την κωδικοποίηση του υλικού προέκυψαν για την αυτήν την κατηγορία έξι άξονες: α) «Ακούει τους άλλους που μιλάνε», β) «Περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει ή δράσει», γ) «Σέβεται τους κανόνες



που έχουν θεσπιστεί», δ) «Φέρεται με ευγένεια στους άλλους», ε) «Βγαίνει από την αίθουσα», στ) «Φαίνεται κλειστό και ντροπαλό». Όπως μπορούμε να δούμε οι πρώτοι τέσσερις άξονες αφορούν θετικές συμπεριφορές και οι δύο τελευταίοι αρνητικές.

Στον πρώτο άξονα, «Ακούει τους άλλους να μιλάνε», συμπεριλαμβάνονται οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά ακούνε τους άλλους που μιλούν, προσέχοντας τι λένε, χωρίς να τους διακόπτουν καθόλου. Αφορά κυρίως τον κύκλο του αναστοχασμού που γινόταν στο τέλος κάθε εργαστηρίου όπου τα παιδιά με την εμψυχώτρια συζητούσαν και αντάλλαζαν απόψεις, καθώς και παιχνίδια στον κύκλο όπου τα παιδιά μιλούσαν με την σειρά. Σημειώνεται συνήθως ως συμπεριφορά για το σύνολο των παιδιών της ομάδας για όσο διαρκεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα, συζήτηση ή ο αναστοχασμός και όχι για κάθε ένα παιδί ξεχωριστά, ενώ στις παρατηρήσεις αυτού του άξονα δεν περιλαμβάνονται οι αντιδράσεις ως προς την εμψυχώτρια (π.χ. κατά την αφήγηση παραμυθιού, ή για να δώσει οδηγίες). Τόσο σε αυτόν όσο και στον επόμενο άξονα, δεν παρατίθεται παράδειγμα, λόγω του ότι οι τίτλοι περιγράφουν ακριβώς την παρατηρούμενη συμπεριφορά.

Στο πρώτο εργαστήριο, που τα παιδιά γνωρίστηκαν σε κύκλο, είπαν τα ονόματά τους και έφτιαξαν τους κανόνες, δεν υπήρξε καμία διακοπή ενός από κάποιον άλλον και όσοι ήταν στον κύκλο άκουγαν προσεκτικά. Αυτό δεν ίσχυσε σε όλα τα επόμενα εργαστήρια, καθώς υπήρξαν περιπτώσεις όπου τα παιδιά μπορεί να αγνοούσαν αυτόν που μιλά κάνοντας κάτι άλλο, αλλά και περιπτώσεις που τα όλα τα παιδιά σεβάστηκαν αυτόν που μιλά και τον άκουσαν προσεκτικά. Μπορούμε να πούμε πως πρόκειται για μία συμπεριφορά που δεν μεταβλήθηκε διότι από την αρχή μέχρι το τέλος παρουσίαζε εναλλαγές.

Ακολουθεί ο δεύτερος άξονας που είναι ο «Περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει ή δράσει» και αφορά την εμφάνιση της συμπεριφοράς αυτής σε όλες τις δραστηριότητες και τις συζητήσεις. Είναι από τις συμπεριφορές που παρουσίασαν διακύμανση κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Αρχικά εκδηλωνόταν από μερικά από τα παιδιά (κυρίως από το κέντρο ημέρας)· όπως θα δούμε και στο διάγραμμα είναι συμπεριφορά που εμφανίζεται αρχικά, μετά μειώνεται ελαφρώς και στη συνέχεια αυξάνεται. Η ιδιαιτερότητα αυτή οφείλεται στο ότι σταδιακά εκδηλώθηκε και από τα υπόλοιπα παιδιά και ως εκ τούτου προς το τέλος των παρεμβάσεων έχουμε αύξηση των παρατηρούμενων συμπεριφορών, η οποία όμως προέρχεται μόνο από τα παιδιά που

διαμένουν στο σπίτι φιλοξενίας, δεδομένου πως αρκετά από τα παιδιά του κέντρου ημέρας σημείωσαν απουσίες.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως ήταν μία συμπεριφορά όπου ένας αριθμός παιδιών εφάρμοζε εξ αρχής και αρκετά από τα υπόλοιπα παρουσίασαν τάση για βελτίωση. Για παράδειγμα στην αρχή των εργαστηρίων όποτε χρειαζόταν τα παιδιά να κάνουν μία σειρά για να πάρουν υλικά ή άλλα πράγματα (όπως μπαλόνια κατά την λήξη), υπήρχε αρκετή σύγχυση και τα παιδιά πήγαιναν όλα μαζί. Σιγά σιγά όμως αυτό βελτιώθηκε και τα παιδιά γρηγορότερα και με καλύτερη συνεννόηση δημιουργούσαν σειρά.

Στη συνέχεια, ο τρίτος άξονας της κατηγορίας αυτής είναι ο γ) «*Σέβεται τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί*». Σε γενικές γραμμές τα περισσότερα παιδιά της ομάδας σέβονταν τους κανόνες όταν έπαιζαν ένα παιχνίδι ή όταν συμμετείχαν σε μία δραστηριότητα, στα οποία και αναφέρεται ο άξονας. Όμως η εκδήλωση διασπαστικών η επιθετικών συμπεριφορών (που θα αναλύσουμε στη συνέχεια) επηρέασε τις παρατηρήσεις στον άξονα αυτό καθώς μπορεί τα παιδιά να έπαιζαν σύμφωνα με τους κανόνες, αλλά να έκαναν πράξεις που να χαλούσαν το παιχνίδι, με αποτέλεσμα κυρίως στα πρώτα εργαστήρια να είναι χαμηλός ο αριθμός εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς.

Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα του άξονα αυτού, συνέβη στο δέκατο εργαστήριο: «*ο Μο. θέλει να πάρει μία ζωγραφιά από την βαλίτσα της εμψυχώτριας η οποία είναι τοποθετημένη ανοιχτή πάνω σε ένα θρανίο και ρωτάει την εμψυχώτρια αν μπορεί να την πάρει*» (E010, 27/01/2018). Το παράδειγμα αναφέρεται ως αρκετά σημαντικό διότι τα παιδιά γενικά αλλά και το συγκεκριμένο παιδί ιδιαίτερα, δεν έπρατταν εξ αρχής με αυτόν τον τρόπο, οπότε το περιστατικό αυτό αποτελεί μία έμπρακτη ένδειξη της βελτίωσης της συμπεριφοράς αυτής.

Στα πρώτα εργαστήρια, μπορεί να χρειαζόταν κάποιο χρονικό διάστημα ώστε να ακολουθήσουν όλα τα παιδιά τους κανόνες, με την πρόοδο των εργαστηρίων όμως ήταν συνηθέστερο για τα περισσότερα από αυτά να συμμορφώνονται στους κανόνες ολοένα και πιο γρήγορα. Οι κανόνες που θεσπίστηκαν στην αρχή και αφορούσαν την λειτουργία του εργαστηρίου δεν τηρήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά άπτονται γενικότερων συμπεριφορών που αναλύονται σε άλλους άξονες, οπότε δεν εμπεριέχονται στις παρατηρήσεις αυτής της κατηγορίας εδώ.

Ακόμα όσον αφορά τα παιδιά που διαμένουν στο σπίτι φιλοξενίας σχετικά με την συμπεριφορά τους ως προς τον βαθμό που σέβονται του κανόνες, ενδιαφέρουσες

πληροφορίες παρέχει και η συνέντευξη, στην οποία αναφέρεται πως ενδεχόμενη αντικοινωνική συμπεριφορά είναι πιο πιθανόν να εκδηλωθεί σε χώρο εντός Κιβωτού και όχι εκτός γεγονός που υποδεικνύει την παρουσία κάποιας μορφής κοινωνικοποίησης: *«βλέπουμε ότι έχουν συνειδητοποιήσει ή έχουν δουλευτεί ώστε να έχουν μια καλύτερη συμπεριφορά και να σέβονται αυτόν που θα μας καλέσει κάπου να πάμε σε μια παράσταση, σε ένα θέατρο, σε έναν αγώνα ποδοσφαίρου, σε έναν αγώνα μπάσκετ, σε ένα πάρτι»* (Σ02, 29/03/2018).

Ο επόμενος άξονας της παρούσας κατηγορίας είναι: *«Φέρεται με ευγένεια στους άλλους»*. Οι παρατηρήσεις στην συμπεριφορά αυτή αφορούν συγκεκριμένες περιπτώσεις όπου τα παιδιά συμπεριφέρθηκαν με ιδιαίτερα ευγενικό τρόπο όχι μόνο αναμεταξύ τους αλλά και σε άλλα άτομα που ήταν παρόντα, όπως παραδείγματος χάριν η κριτικός φίλος.

Η συμπεριφορά αυτή δεν εμφανίστηκε συχνά, ενώ και στις περιπτώσεις που εκδηλώθηκε αυτό έγινε με χαμηλή συχνότητα, και δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπήρξε ιδιαίτερη βελτίωση. Ένα παράδειγμα του άξονα αυτού, από το εργαστήριο εννέα από τον Μν. ένα παιδί με ιδιαίτερη συμπεριφορά και έντονες αντιδράσεις κάποιες φορές: *«ο Μν. παραχωρεί χαμογελώντας την σειρά του στην Μδ.»* (E009, 20/01/2018).

Ο επόμενος άξονας παρατήρησης αναφέρεται σε μία αρνητική συμπεριφορά, που παρατηρήθηκε από τα πρώτα εργαστήρια και η οποία αν και παρουσίασε ελάττωση ωστόσο δεν εξαλείφθηκε. Πρόκειται για τον άξονα *«Βγαίνει από την αίθουσα»* ο οποίος περιλαμβάνει τις περιπτώσεις όπου το παιδί δεν έχει αρνηθεί να συμμετάσχει στο εργαστήριο ή στη δραστηριότητα, αλλά ξαφνικά αποφασίζει να φύγει, χωρίς να ζητήσει άδεια και χωρίς να έχει πρόθεση να πάει για κάτι συγκεκριμένο (όπως για νερό ή στο μπάνιο).

Συμπεριλαμβάνεται στην κατηγορία αυτήν που αφορά την συνύπαρξη για τον εξής λόγο: στην συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων τα παιδιά που βγήκαν από την αίθουσα με τον τρόπο αυτόν, έπραξαν έτσι ως αντίδραση σε κάποια συμπεριφορά η οποία δεν τους άρεσε. Αντέδρασαν είτε γιατί κάποιο άλλο παιδί τα ενόχλησε, είτε γιατί δεν έγινε αυτό που επιθυμούσαν, είτε γιατί δεν πήραν την απαραίτητη προσοχή. Ως εκ τούτου πρόκειται για αντίδραση, που δείχνει αδυναμία των παιδιών να συνυπάρξουν με άλλα άτομα όταν συμβαίνει κάτι μη επιθυμητό για αυτά.

Από το δεύτερο εργαστήριο, το οποίο πραγματοποιήθηκε σε κλειστή αίθουσα, κάποια

από τα παιδιά εμφάνισαν ως φυσικοποιημένη την συμπεριφορά να ανοίξουν ξαφνικά την πόρτα και να βγουν έξω γιατί αυτό που συνέβαινε δεν τους άρεσε. Συνεχίστηκε και στα επόμενα εργαστήρια, με μία μικρή μείωση, καθώς έγινε μία προσπάθεια στα παιδιά που ήθελαν να βγουν έξω να δοθεί ένα θετικό ερέθισμα ασχολίας που να μειώσει την τάση αυτήν για φυγή, ακολούθησε ένα εργαστήριο στο οποίο η συμπεριφορά αυτή επανήλθε έντονη, όμως στις πέντε τελευταίες συναντήσεις, περιορίστηκε στο να εμφανιστεί μία η δύο φορές ανά εργαστήριο.

Ένα παράδειγμα προέρχεται από το έβδομο εργαστήριο, στο οποίο όπως είπαμε υπήρξε μία έξαρση αυτής της συμπεριφοράς: «ο I., όταν ολοκληρώνεται η δραστηριότητα η οποία είναι και η τελευταία του εργαστηρίου, τρέχει προς στην πόρτα κλαίγοντας και βγαίνει» (E007, 16/12/2017). Όταν η κριτικός φίλος μίλησε με το παιδί αμέσως μετά, το παιδί είπε πως έφυγε γιατί δεν ήρθε η σειρά του να παίξει. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά που βγήκαν γύρισαν στο εργαστήριο ξανά, κάποιες φορές αμέσως, κάποιες φορές μετά από λίγη ώρα, μετά από παρέμβαση είτε της εμπυχωτριάς είτε των παιδαγωγών της Κιβωτού οι οποίοι βρίσκονταν στο κτίριο.

Ακολουθεί ο τελευταίος άξονας παρατήρησης της κατηγορίας αυτής, και αφορά τις περιπτώσεις όπου το παιδί «Φαίνεται κλειστό και ντροπαλό», καθώς υπήρξαν στην ομάδα κάποια παιδιά που ειδικά στις πρώτες συναντήσεις και κάπως λιγότερο στις επόμενες, δρούσαν με τρόπο που δήλωνε συστολή, συμπεριφορά που ενίοτε τα δυσκόλευε στην ομαλή συνύπαρξή τους με την υπόλοιπη ομάδα.

Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει συγκεκριμένες περιπτώσεις οι οποίες θα περιγραφούν, για να διαχωριστούν από άλλες παρεμφερείς κατηγορίες. Αναφέρεται λοιπόν α) στις περιπτώσεις όπου το παιδί δείχνει διστακτικό, η στάση του σώματος δηλαδή υποδηλώνει ντροπαλότητα και δεν πλησιάζει κοντά στα υπόλοιπα παιδιά ή στο σημείο που υπάρχει κάποια δράση, β) στις περιπτώσεις όπου το παιδί, ασυναίσθητα, “κρύβεται” πίσω από κάτι (όπως κάποιο θρανίο, κάποιο οικείο πρόσωπο ή κάποιο αντικείμενο, γ) τις περιπτώσεις όπου το παιδί μιλάει πολύ σιγά, όταν του απευθύνεται ο λόγος, και μιλά ελάχιστα.

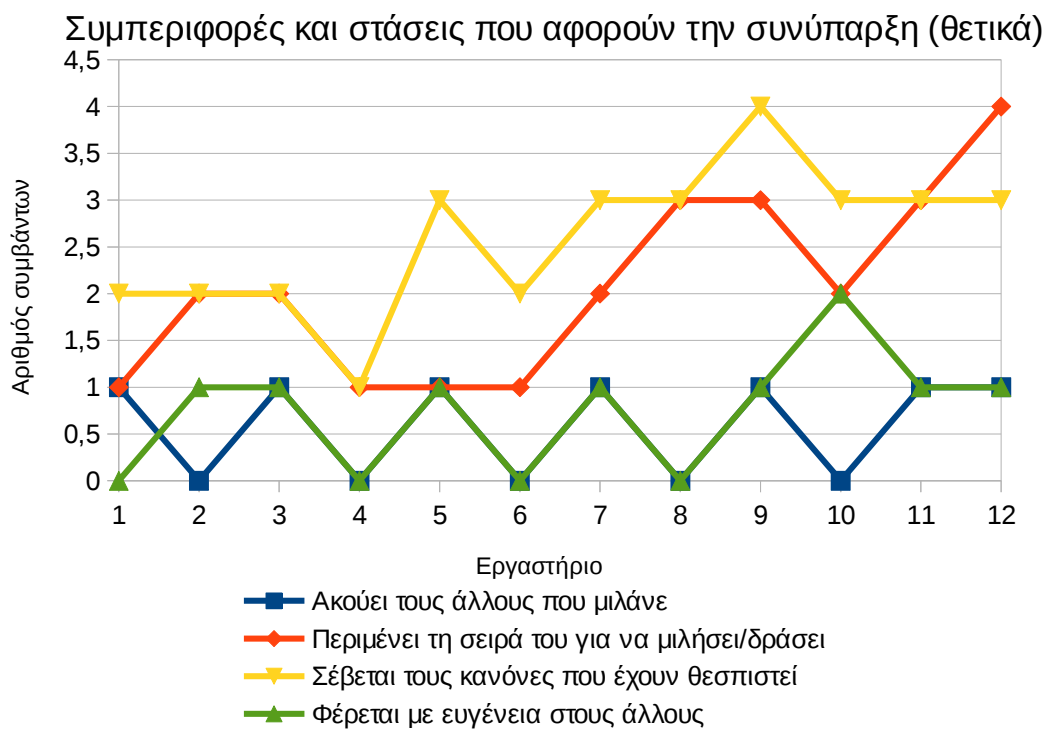
Τα παιδιά που εμφάνισαν τη συμπεριφορά αυτήν ήταν τέσσερα συγκεκριμένα και από τα δύο φύλα, προερχόμενα και από το σπίτι φιλοξενίας αλλά και από το κέντρο ημέρας. Στην περίπτωση των κοριτσιών υπήρξε μία ελαφρά βελτίωση, όμως λόγω απουσιών αυτή ανακόπηκε ενώ αναφορικά με το ένα αγόρι, δημιούργησε μία φιλική σχέση με δύο

άλλα παιδιά, γεγονός που το οδήγησε να σημειώσει μία θετική εξέλιξη.

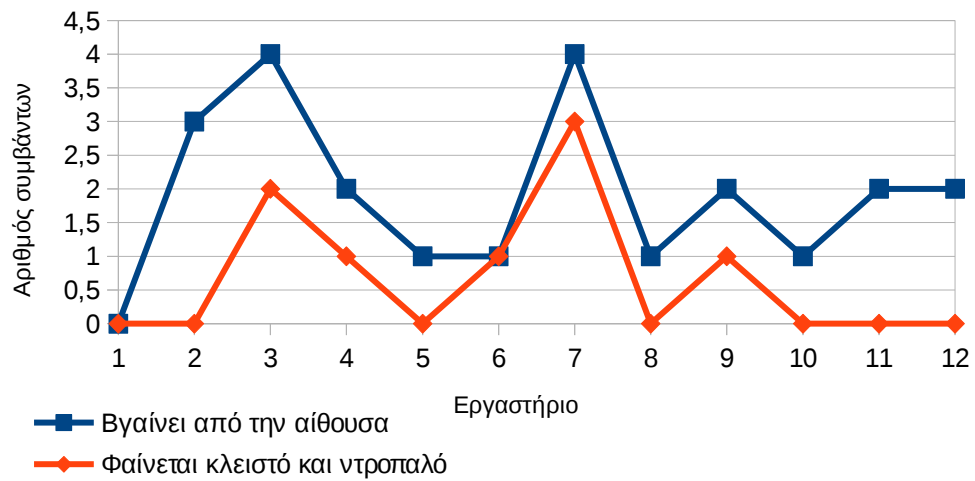
Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις δύο συνεντεύξεις φαίνεται να συμφωνούν με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Αναφορικά με τον τελευταίο άξονα, που αφορά τα κλειστά και ντροπαλά παιδιά, από το κέντρο ημέρας υπήρξαν παιδιά τα οποία έδειχναν σημάδια ντροπαλότητας «δεν ανοίγονται, [...] δεν θα διαθέσουν τον εαυτό τους από φόβο και από ντροπή» (Σ01, 29/03/2018). Επίσης και για τα παιδιά που διαμένουν στο σπίτι φιλοξενίας αναφερθήκαν περιπτώσεις απόσυρσης και αναχωρητικής συμπεριφοράς «υπάρχουν περιπτώσεις όπου κάποιος απομονώνεται [...]» (Σ02, 29/03/2018).

Στη συνέχεια, ακολουθούν δύο διαγράμματα· το πρώτο παρουσιάζει την εξέλιξη των θετικών συμπεριφορών που σχετίζονται με την συνύπαρξη και το δεύτερο των αρνητικών.

Εικόνα 2: Εξέλιξη συμπεριφοράς αναφορικά με την συνύπαρξη (θετικά)



### Συμπεριφορές και στάσεις που αφορούν την συνύπαρξη (αρνητικά)



Εικόνα 3: Εξέλιξη συμπεριφοράς αναφορικά με την συνύπαρξη (αρνητικά)

### 3) Συμπεριφορά που δείχνει ενσυναίσθηση

Στην κατηγορία που ακολουθεί, πρόκειται να αναφερθούμε στις συμπεριφορές εκείνες που εμφάνισαν τα παιδιά και φανερώνουν στις πράξεις τους την ύπαρξη ενσυναίσθησης, η οποία θεωρείται ένα στοιχείο βαρύνουσας σημασίας για τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων. Η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων διευκολύνει το παιδί να συνυπάρχει και να συνεργάζεται αποτελεσματικότερα. Στις παρατηρήσεις συμπεριλαμβάνονται θετικές συμπεριφορές και το υλικό προέρχεται από την κάμερα καταγραφής.

Στην ομάδα αυτή, στην οποία συμμετείχαν παιδιά τα οποία έχουν βιώσει δυσάρεστες καταστάσεις, αναμενόταν τα ποσοστά αναγνώρισης και έκφρασης των προσωπικών συναισθημάτων να μην είναι ιδιαίτερα υψηλά, πόσο μάλλον η δυνατότητα κατανόησης και συμμετοχής στα συναισθήματα των άλλων.

Οι προσδοκίες αυτές επαληθεύτηκαν σε κάποιο βαθμό, κυρίως για μία μερίδα παιδιών, τα οποία τόσο στις δραστηριότητες που σχετίζονταν με προσωπική έκφραση όσο και στην γενικότερη συμπεριφορά τους στην ομάδα έδειχναν να δυσκολεύονται όσον αφορά την συναισθηματική έκφραση. Υπήρξαν μάλιστα φορές που η δυσκολία αυτή εμπόδιζε ιδιαίτερα την ομαλή έκβαση των εργαστηρίων, καθώς η επικέντρωση στον εαυτό, η αδυναμία ορθής έκφρασης της επιθυμίας και η αδιαφορία για τα συναισθήματα των υπολοίπων καθιστούσε δυσλειτουργική την λειτουργία της ομάδας.

Το ενδιαφέρον με την κατηγορία αυτή είναι πως μετά από δύο εργαστήρια τα οποία αφιερώθηκαν στην αναγνώριση και στην έκφραση των συναισθημάτων, παρουσιάστηκε άμεση και ραγδαία βελτίωση η οποία όμως δεν διατηρήθηκε στα ίδια υψηλά επίπεδα και στα επόμενα εργαστήρια. Η φαινομενική αυτή βελτίωση δεν συνεπάγεται βέβαια βαθύτερη μεταβολή, συνδέεται όμως με την ύπαρξη ενός ασφαλούς χώρου όπου τα παιδιά μπόρεσαν να συν-κοινωνήσουν ερχόμενα σε επαφή με τα οφέλη του ενδιαφέροντος για τον άλλον.

Θα δούμε στη συνέχεια τους άξονες που προέκυψαν αναφορικά με την συμπεριφορά αυτήν από την κάμερα καταγραφής, οι οποίοι είναι τρεις: α) *«Παίρνει υπόψη του, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων»*, β) *«Δείχνει ενδιαφέρον για τα άλλα παιδιά»*, γ) *«Κάνει κάτι καλό για κάποιο άλλο παιδί»*.

Ο πρώτος άξονας, *«Παίρνει υπόψιν του, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων»* αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου κάποιο παιδί με τις πράξεις του, δείχνει πως

το απασχολεί πώς νιώθουν τα άλλα παιδιά και πράττει με τρόπο που λαμβάνει υπόψιν του τα συναισθήματα αυτά. Σε γενικές γραμμές αυτό δεν συνέβη πάρα πολλές φορές κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων και το ενδιαφέρον είναι πως, στις περιπτώσεις που εμφανίστηκε, αφορούσε κυρίως την καλή λειτουργία της ομάδας ως σύνολο.

Ένα παράδειγμα της συμπεριφοράς αυτής προέρχεται από το τέταρτο εργαστήριο, στο οποίο υπήρχε αρκετή ένταση και φασαρία και τα παιδιά δεν έδειχναν διάθεση να ησυχάσουν: *«η Με. κλείνει τα αυτιά της με τα χέρια της, ταραγμένη από την φασαρία· η εμψυχώτρια επικεντρώνει την προσοχή των παιδιών στο γεγονός ότι κάνουν ένα μέλος της ομάδας να νιώθει άβολα και τα παιδιά σιγά σιγά σταματούν την φασαρία»* (E004, 18/11/2017).

Περνώντας στον επόμενο άξονα, *«Δείχνει ενδιαφέρον για τα άλλα παιδιά»*, εκδηλώθηκε σαν συμπεριφορά περισσότερο από την προηγούμενη, με μεγαλύτερη εμφάνιση στο έκτο εργαστήριο που ήταν και επικεντρωμένο στην μοναδικότητα του καθενός μέσα σε μία ομάδα. Αναφέρεται σε στάσεις των παιδιών που φανερώνουν το ενδιαφέρον τους για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, όπως για παράδειγμα το να εξηγήσουν κάτι, να ακούσουν κάτι που έχει να μοιραστεί ένα άλλο παιδί και να χαρούν μαζί με αυτό καθώς και άλλες παρόμοιες συμπεριφορές. Παράδειγμα βρίσκουμε στο τρίτο εργαστήριο όπου ένα από τα κορίτσια ήρθε κλαίγοντας, καθώς ήταν παιδί διστακτικό και ντροπαλό: *«η Μγ. πιάνει από το χέρι την Μδ. η οποία κλαίει, της μιλάει και προσπαθεί να της φτιάξει την διάθεση»* (E003, 11/11/2017).

Τέλος, ο τρίτος άξονας που είναι *«Κάνει κάτι καλό για κάποιο άλλο παιδί»*, συμπεριλαμβάνει τις πράξεις των παιδιών που στοχεύουν στο να προσφέρουν κάτι θετικό σε κάποιο άλλο παιδί. Έχει να κάνει με τις φορές που κάποιο παιδί έκανε κάτι, όχι απαραίτητα γιατί αυτό θα είχε κάποιο όφελος αλλά γιατί κάποιο άλλο παιδί θα “κέρδιζε” κάτι. Δεν εμφανίστηκε συχνά ως συμπεριφορά ούτε παρατηρείται κάποια αξιοσημείωτη βελτίωση, αν και στα τελευταία τέσσερα εργαστήρια εκδηλώθηκε τουλάχιστον μία φορά σε κάθε εργαστήριο, εν αντιθέσει με τα πρώτα όπου δεν υπήρχε εμφάνισή της σε όλα τα εργαστήρια.

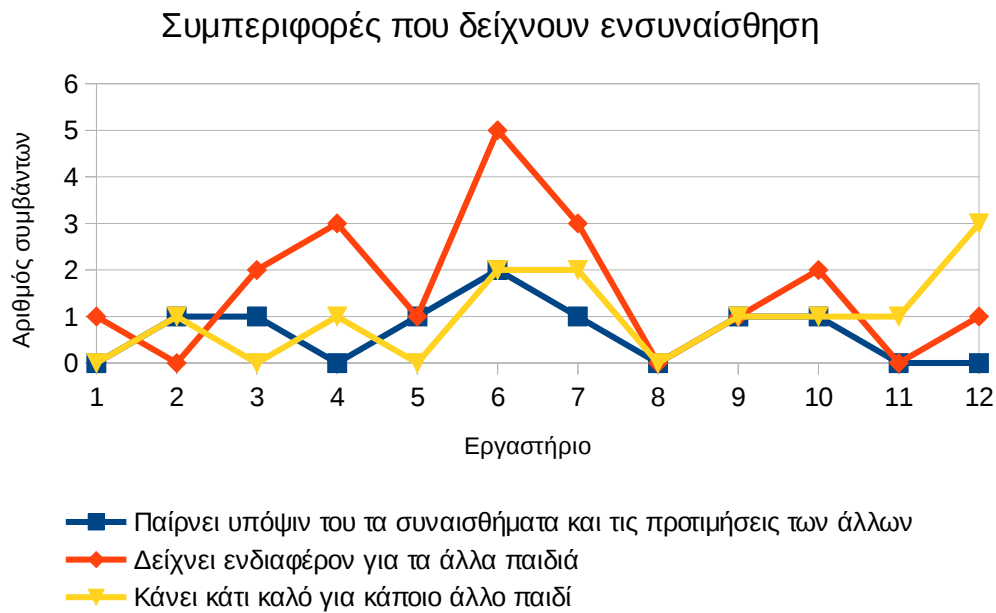
Ένα παράδειγμα της συμπεριφοράς αυτής είναι το ακόλουθο, που συνέβη στο έβδομο εργαστήριο: *«Έχει δοθεί σε όλα τα παιδιά ένα μικρό χαρτάκι για να γράψουν μια ευχή και ο Μν. που δεν άκουσε το παραμύθι δεν θέλει να γράψει ευχή. Του εξηγείται πως αυτές οι ευχές θα μπου στα δώρα που θα πάρουν όλοι στο τέλος του εργαστηρίου, οπότε αν δεν*



γράφει και αυτός κάποιος θα μείνει χωρίς ευχή και τότε συμφωνεί να γράψει» (E007, 16/11/2017).

Ακολουθεί, όπως και στην προηγούμενη κατηγορία, ένα διάγραμμα που παρουσιάζει την εξέλιξη των συμπεριφορών που δείχνουν ενσυναίσθηση.

Εικόνα 4: Εξέλιξη της συμπεριφοράς που δείχνει ενσυναίσθηση



#### 4)Επιθετική συμπεριφορά

Η κατηγορία αυτή αποτελεί συμπεριφορά η οποία αρχικά υπήρχε σε σημαντικό βαθμό σε έναν μεγάλο αριθμό παιδιών. Η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών σχετίζεται άμεσα με τη δυνατότητα συνεργασίας καθώς αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ακόμα και στις πιο απλές αλληλεπιδράσεις και συχνά οδηγεί τα άτομα που την εμφανίζουν σε περιθωριοποίηση.

Το περιεχόμενο αυτής της κατηγορίας, αφορά αποκλειστικά αρνητικές συμπεριφορές· ως επιθετική συμπεριφορά εννοούμε εδώ την συμπεριφορά που έχει στόχο να ενοχλήσει, να βλάψει κάποιον/-ους και περιλαμβάνει την σωματική και την λεκτική βία. Ακόμα συμπεριλαμβάνεται και η εκδήλωση συμπεριφοράς που δεν έχει στόχο άλλους, αλλά περιλαμβάνει ένα βίαιο ξέσπασμα, που μπορεί να βλάψει τον εαυτό ή να προξενήσει κάποια ζημιά σε κάποιο αντικείμενο.

Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας την παρουσίαση των συμπεριφορών που περικλείει, θα ξεκινήσουμε από τις μονάδες ανάλυσης που προέκυψαν μέσα από τις καταγραφές της μαγνητοσκοπήσης που είναι οι ακόλουθες έξι: α) «Παίρνει το παιχνίδι κάποιου άλλου παιδιού», β) «Κοροϊδεύει κάποιο άλλο παιδί», γ) «Καλεί κάποιον με ψευδώνυμο ή τον βρίζει», δ) «Καταστρέφει αντικείμενα (όταν ταραάζεται)», ε) «Σπρώχνει άλλο παιδί», στ) «Κλωτσάει ή χτυπάει άλλο παιδί».

Οι συμπεριφορές αυτής της κατηγορίας αναφέρθηκαν και στις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου ως τροχοπέδη κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, καθώς ειδικά στα πρώτα εργαστήρια η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από ένα παιδί είχε συνήθως αλυσιδωτή αντίδραση που οδηγούσε στην εμφάνιση παρόμοιας συμπεριφοράς και από άλλα παιδιά ή σε εκδήλωση αναχωρητικής συμπεριφοράς από κάποια παιδιά που ήταν πιο ντροπαλά.

Ακόμα και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναδύθηκε το θέμα της ύπαρξης τέτοιων συμπεριφορών· η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς (κυρίως για τα παιδιά που διαμένουν στο σπίτι φιλοξενίας) συσχετίστηκε τόσο με τα βιώματά τους όσο και με την επικοινωνία ή όχι με το οικογενειακό τους περιβάλλον, γεγονός που σε κάποιες περιπτώσεις επιδρά αρνητικά στα παιδιά. Ακόμα η επιθετική συμπεριφορά φαίνεται να σχετίζεται και με την ύπαρξη ή όχι άλλων αδερφών στο σπίτι φιλοξενίας και την συμπεριφορά που αυτοί εμφανίζουν.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε πως τα αγόρια ήταν αυτά που

εμφάνισαν επιθετικές συμπεριφορές στη συντριπτική πλειοψηφία των περιστάσεων. Είναι καθοριστικής σημασίας το γεγονός πως δεν συμμετείχαν στην ομάδα, κορίτσια που διαμένουν στην Κιβωτό, οπότε δεν είναι ξεκάθαρο αν υπάρχει συσχέτιση σε σχέση με το φύλο ή με τη διαμονή στο σπίτι φιλοξενίας. Το γεγονός πως τα αγόρια του κέντρου ημέρας εμφάνισαν λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές, μπορεί να είναι ένα δείγμα συσχέτισης της επιθετικής συμπεριφοράς με τη διαμονή στο ίδρυμα μπορεί όμως όπως είδαμε και από παλαιότερες έρευνες να σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον και γενικότερα τα βιώματα των παιδιών.

Η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών ξεκίνησε από το δεύτερο εργαστήριο κορυφώθηκε στο πέμπτο εργαστήριο, στο έκτο εργαστήριο συνέβη ένα μόνο αρνητικό περιστατικό, και έπειτα από μία μικρή έξαρση κατά τη διάρκεια του εβδομίου εργαστηρίου, τα παιδιά εμφάνισαν σταδιακή ελάττωση των επιθετικών συμπεριφορών με την πάροδο των εργαστηρίων. Συγκεκριμένα ενώ στα πρώτα εργαστήρια υπήρξαν αρκετές στιγμές που κάποιο παιδί άσκησε σωματική βία σε κάποιο άλλο, με την εξέλιξη των παρεμβάσεων οι επιθετικές συμπεριφορές περιορίστηκαν στο να κοροϊδέψει ένα παιδί κάποιο άλλο, χωρίς αυτό να καταλήξει σε καυγά, ή στο να αποκαλέσει κάποιο παιδί ένα άλλο με ψευδώνυμο.

Ξεκινώντας να αναφερθούμε στο περιεχόμενο του κάθε άξονα, θα περιγράψουμε ένα περιστατικό που ταυτόχρονα περιλαμβάνει τον άξονα «Παίρνει το παιχνίδι κάποιου άλλου παιδιού» και τον άξονα «Κλωτσάει ή χτυπάει άλλο παιδί» και συνέβη στο έκτο εργαστήριο: «Ο Μν. συμμετέχοντας στην δραστηριότητα, ζωγράφιζε με στυλό και μαρκαδόρους που όμως είχε φέρει εκείνος, όταν τον πλησίασε ο Μο. και προσπάθησε απότομα να του πάρει τον μαρκαδόρο. Στην πράξη του αυτή, ο Ν. αντέδρασε χτυπώντας τον και ο παιδαγωγός της Κιβωτού που εκείνη την στιγμή μπήκε στην αίθουσα θέλησε να μαλώσει τον Μν. που χτύπησε κάποιο παιδί» (E006, 02/12/2017). Τα δεδομένα από την βιντεοσκόπηση συμφωνούν και με την παρατήρηση του κριτικού φίλου: «Ένα αγόρι είχε φέρει μαζί του μία σακούλα με ζωγραφιές και δικούς του μαρκαδόρους αλλά συμμετείχε και ήταν παρών σε αυτό που γινόταν μαζί με την υπόλοιπη ομάδα. Κάποια στιγμή ένα άλλο παιδί του πήρε τραβώντας με ένταση ένα μαρκαδόρο του και εκείνο αντέδρασε χτυπώντας το για να πάρει πίσω το μαρκαδόρο του [...]» (02/12/2017).

Στο περιστατικό αυτό μπορούμε να παρατηρήσουμε τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά στην αλληλεπίδραση· στην αδυναμία του πρώτου παιδιού να ζητήσει ευγενικά

αυτό που θέλει, εν προκειμένω το μαρκαδόρο, στην απροθυμία του δεύτερου να μοιραστεί κάτι που έχει, αλλά και κυρίως στην δυσκολία που φαίνεται να έχει να εκφράσει λεκτικά και με ήρεμο τρόπο την διαφωνία του.

Στον δεύτερο άξονα, στο «*Κοροϊδεύει κάποιο άλλο παιδί*», η πρώτη περίπτωση κοροϊδίας ανάμεσα στα παιδιά, συνέβη στο δεύτερο εργαστήριο: «*όλη η ομάδα κοιτά προς έναν κρεμασμένο χάρτη, ο Μμ. φωνάζει στον Μη. ότι στέκεται μπροστά και του κρύβει αυτό που θέλει να δει, ο Μη. κάνει λίγο στην άκρη αλλά ο Μμ. επιμένει να του ζητάει να φύγει από την μέση χαρακτηρίζοντάς τον “χοντρό”*» (E002, 04/11/2017).

Το περιεχόμενο των πειραγμάτων επικεντρωνόταν κυρίως σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, αν και κάποιες φορές αφορούσε και τον τρόπο συμπεριφοράς (όταν π.χ. κάποιο παιδί μπορεί να έκλαιγε, κάποιο άλλο να το σχολίαζε). Εξάιρεση αποτέλεσε η προσφώνηση ενός παιδιού με έναν χαρακτηρισμό ο οποίος επίσης αφορούσε εξωτερικό χαρακτηριστικό, αλλά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ρατσιστικός, η οποία συνέβη μία φορά και δεν επαναλήφθηκε κατά την διάρκεια των εργαστηρίων.

Η εξέλιξη των παιδιών στον άξονα αυτόν παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς η εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς εμφανίζει, σχεδόν γραμμική θα μπορούσαμε να πούμε, μείωση. Από το τέταρτο εργαστήριο όπου αποτελεί μία συμπεριφορά που εμφανίζεται έως και έξι φορές μέσα σε μία παρέμβαση, φτάνουμε στο τελευταίο εργαστήριο στην μία μόλις φορά.

Ως προς τον τρίτο άξονα «*Καλεί κάποιον με ψευδώνυμο ή τον βρίζει*», αυτό που συνήθως συνέβαινε είναι να αποκαλούν κάποιο αγόρι με το αντίστοιχο γυναικείο όνομα, όπως για παράδειγμα στο έβδομο εργαστήριο: «*ο Μλ. αποκαλεί τον Μκ. με ένα γυναικείο όνομα (το οποίο αποκρύπτεται για λόγους ανωνυμίας), ο Μκ. τον αγνοεί*» (E007, 16/11/2017). Δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει ή να δημιουργήθηκε για κάποιο παιδί κάποιο συγκεκριμένο ψευδώνυμο το οποίο να χρησιμοποιείται επανειλημμένα με σκοπό να ενοχλήσει. Εξάιρεση ίσως αποτελεί ένα προσωνύμιο με το οποίο ένα παιδί αποκάλεσε ένα άλλο, το οποίο αποτελούσε παράφραση του ονόματός του χωρίς να έχει όμως κάποια αρνητική χροιά ως χαρακτηρισμός· το ίδιο παιδί, το αποκάλεσαν έτσι και άλλα άτομα εκτός εργαστηρίου.

Οι περιπτώσεις που κάποιο παιδί έβρισε με άσχημο τρόπο ήταν ελάχιστες. Υπήρξαν περιπτώσεις που τα παιδιά είπαν λέξεις που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν απρεπείς για την ηλικία τους, παραδείγματος χάριν στο εργαστήριο τέσσερα, όπου: «*ο Μν. (ο*

οποίος δεν συμμετέχει στην ακρόαση του παραμυθιού) χτυπώντας με το δάχτυλό του το τζάμι, λέει, “βλαμμένε, ηλίθιε” απευθυνόμενος όχι σε κάποιο παιδί, αλλά στον τοίχο». Σε γενικές γραμμές η χρήση τέτοιων λέξεων ήταν περιορισμένη όπως σημειώθηκε και στην μία συνέντευξη, που αφορούσε τα παιδιά του σπιτιού φιλοξενίας: «Έχω ακούσει άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας που ενώ ζουν σε φυσιολογικά οικογενειακά πλαίσια, σ’ αυτή την ηλικία λένε λέξεις που τα παιδιά αυτά τα συγκεκριμένα δεν έχουν πει ποτέ. Άρα είναι στα θετικά ότι δεν βγάζουν ας πούμε υβρεολόγιο» (Σ02, 29/03/2018).

Αναφορικά με τον άξονα «Καταστρέφει αντικείμενα (όταν ταραάζεται)», έχουμε το εξής περιστατικό που συνέβη στο εργαστήριο τέσσερα: «ο Μλ. ήταν γενικά ανήσυχος και δυσκολευόταν να συνεργαστεί και να υπάρξει σε μία ομάδα, με αποτέλεσμα να λερώσει με πρόθεση την ζωγραφιά των Μζ. και Μθ. με τον μαρκαδόρο του. Ο Μζ. αντιδρώντας σε αυτό έσκισε την ζωγραφιά σε πολλά κομμάτια» (E004, 18/11/2017). Το συγκεκριμένο παιδί σπάνια εμφάνιζε άλλου είδους επιθετικές συμπεριφορές, όμως συνέβη ξανά να καταστρέψει κάτι που έφτιαξε, αντιδρώντας σε κάποιο πείραγμα ή επειδή απογοητεύτηκε. Γενικότερα αυτή η συμπεριφορά, παρατηρήθηκε μόνο από ορισμένα παιδιά, κυρίως στην αρχή και με όχι μεγάλη συχνότητα εμφάνισης.

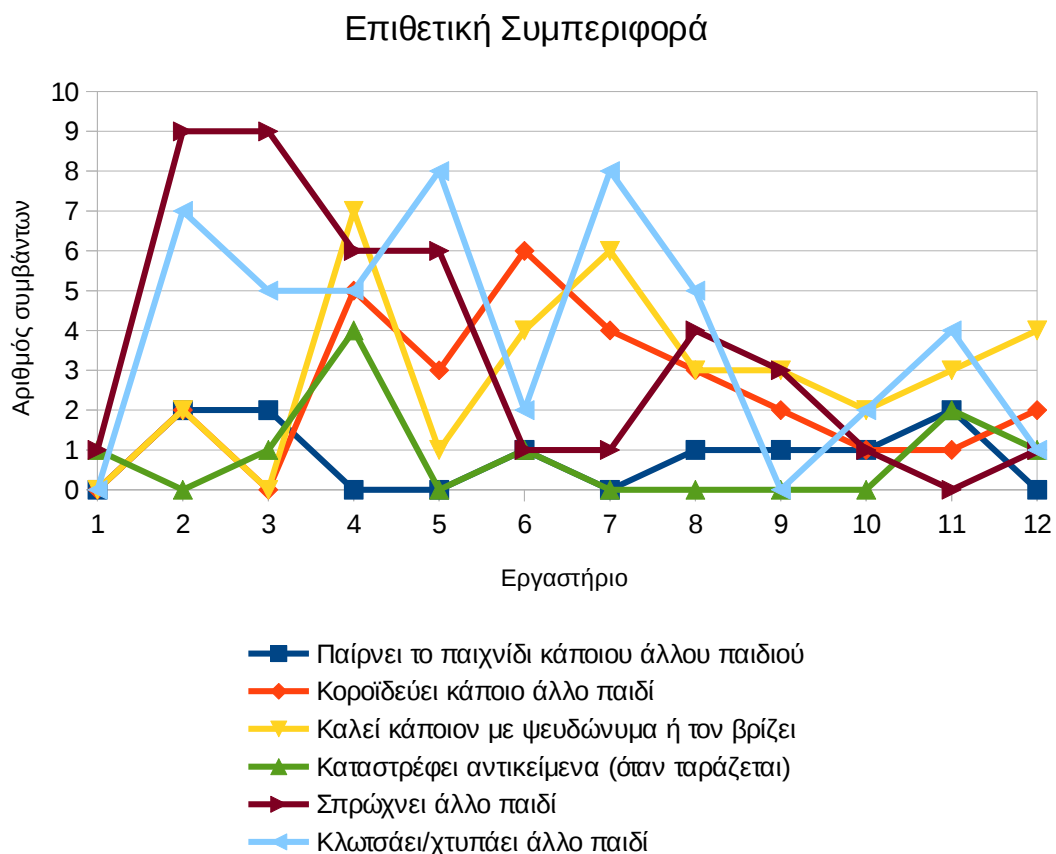
Έπειτα στον άξονα «Σπρώχνει άλλο παιδί», στο εργαστήριο δύο (στο οποίο μάλιστα λόγω συγκυριών συμμετείχαν μόνο δέκα από τα δεκαπέντε παιδιά, τα παιδιά τα οποία συνέχισαν και μέχρι το τέλος) είχαμε πολλές φορές την εκδήλωση τέτοιας συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, κατά την έναρξη του πρώτου παιχνιδιού, κάποια από τα παιδιά γνωρίζοντας πώς παίζεται το παιχνίδι ήθελαν να εξηγήσουν αυτά τους κανόνες· τους επετράπη κάτι τέτοιο διότι ταίριαζε στους στόχους των εργαστηρίων όμως αυτό είχε ως αποτέλεσμα επιθετική συμπεριφορά: «Ο Μκ. θέλει να εξηγήσει το παιχνίδι, αλλά ο Μβ. τον σπρώχνει προσπαθώντας να μπει αυτός μπροστά στην ομάδα και στην εμπνοχάτρια για να εξηγήσει το παιχνίδι και ο Μμ. αναλαμβάνοντας ρόλο “αρχηγού”, μιλώντας πολύ δυνατά, σπρώχνει τον Μβ. μην αφήνοντας τον να εξηγήσει ούτε αυτός τους κανόνες» (E002, 04/11/2017).

Παρατηρούμε λοιπόν την αδυναμία των παιδιών να λειτουργήσουν με έναν τρόπο διαφορετικό από τον γνωστό, που είναι ο δάσκαλος να εξηγεί τη δραστηριότητα και ότι καταφεύγουν στην εφαρμογή βίαιων πρακτικών για να επιβληθούν και να πετύχουν αυτό που θέλουν. Γενικά οι συμπεριφορές που σχετίζονται με τον άξονα αυτόν, εμφανίστηκαν σε παρόμοιες περιπτώσεις όπου κάποιος ήθελε να πάρει την σειρά

κάποιου άλλου, ή σε περιπτώσεις όπου το ένα παιδί “ενοχλούσε” κάποιο άλλο εκεί που στεκόταν. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στα τρία τελευταία εργαστήρια, αυτή η συμπεριφορά παρατηρήθηκε συνολικά δύο φορές.

Μπορούμε στο ακόλουθο διάγραμμα να παρατηρήσουμε και γραφικά την εξέλιξη των παιδιών ως προς την μείωση των επιθετικών συμπεριφορών.

Εικόνα 5: Εξέλιξη της επιθετικής συμπεριφοράς



## 5) Διασπαστική συμπεριφορά

Η ακόλουθη κατηγορία σχετίζεται με την προηγούμενη που παρουσιάστηκε και θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ως αντικοινωνική συμπεριφορά, καθώς έχει βλαπτικά αποτελέσματα απέναντι στην ομάδα. Οι συνέπειες της επαναλαμβανόμενης διασπαστικής συμπεριφοράς επεκτείνονται, όχι μόνο στο ίδιο το παιδί, το οποίο αδυνατεί να συμμετάσχει στα τεκταινόμενα, αλλά σε ολόκληρο το σύνολο το οποίο βλέπει το παιδί ή τα παιδιά με αυτήν την συμπεριφορά ως ενόχληση.

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται συμπεριφορές με αρνητικό πρόσημο και αφορούν περιπτώσεις που το παιδί παρεμποδίζει με κάποιον τρόπο αυτό που συμβαίνει, διακόπτει με απότομο ή μη ευγενικό τρόπο για να πει αυτό που θέλει ή προσπαθεί να συγκεντρώσει την προσοχή σε αυτό φωνάζοντας, ουρλιάζοντας ή λέγοντας κάτι προκλητικό/ενοχλητικό.

Στο υλικό που προκύπτει από την κάμερα καταγραφής εντοπίζουμε δύο μονάδες ανάλυσης που σχετίζονται με την κατηγορία αυτήν: α) *«Ένα παιδί διακόπτει αυτό που γίνεται εκείνη τη στιγμή (παιχνίδι/παραμύθι/συζήτηση), για να πει ή να κάνει κάτι που θέλει αυτό»*, β) *«Προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή (πχ φωνάζοντας)»*. Ακόμα, στις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου, έχουμε συχνές αναφορές για παιδιά που προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή φωνάζοντας, ή που την ώρα που γίνεται μία δραστηριότητα παρεμβαίνουν με τρόπο που την παρεμποδίζει· στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι αναφορές αυτές αφορούν συγκεκριμένα παιδιά.

Έχουμε από την αρχή των εργαστηρίων συχνή εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών και είναι ενδιαφέρον πως σε αυτήν την κατηγορία, με το πέρασμα των εργαστηρίων δεν μειώνεται ο αριθμός των παρατηρήσιμων συμπεριφορών, αντιθέτως ιδίως στα εργαστήρια εφτά έως δέκα συγκεντρώνει υψηλό αριθμό εμφάνισης. Αυτό συμβαίνει κυρίως στον άξονα *«ένα παιδί διακόπτει αυτό που γίνεται εκείνη τη στιγμή (παιχνίδι/παραμύθι/συζήτηση), για να πει ή να κάνει κάτι που θέλει αυτό»*.

Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με δύο τρόπους: ο πρώτος είναι πως όσο αυξάνεται η συμμετοχή των παιδιών στο εργαστήριο και το ενδιαφέρον τους για αυτά που συμβαίνουν, τόσο συμμετέχουν περισσότερο, παρεμβαίνοντας όμως με λανθασμένο τρόπο. Ο δεύτερος τρόπος ερμηνείας, σχετίζεται με την μείωση των επιθετικών συμπεριφορών που παρατηρήσαμε στην προηγούμενη κατηγορία. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα εργαστήριο όπου εκδηλώνεται πληθώρα επιθετικών

συμπεριφορών και οι δραστηριότητες παρεμποδίζονται σημαντικά ή ακόμα και δεν πραγματοποιούνται, δεν μπορούν να εντοπιστούν και να χαρακτηριστούν συμπεριφορές, ως διασπαστικές. Με τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών που συνεπάγεται την ομαλότερη διεξαγωγή των εργαστηρίων, καθίστανται παρατηρήσιμες οι διασπαστικές συμπεριφορές.

Θα προχωρήσουμε στη συνέχεια στην ανάλυση των αξόνων που προέρχονται από την κάμερα καταγραφής, αρχίζοντας από τον άξονα «Ένα παιδί διακόπτει αυτό που γίνεται εκείνη τη στιγμή (παιχνίδι/παραμύθι/συζήτηση), για να πει ή να κάνει κάτι που θέλει αυτό». Οι περιπτώσεις που κυρίως παρατηρήθηκε αυτή η συμπεριφορά ήταν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, όπου (κυρίως τα παιδιά που δεν ήθελαν να συμμετάσχουν) διέκοπταν αυτό που συνέβαινε είτε για να αλλάξουν το περιεχόμενο του παιχνιδιού, είτε για να πειράξουν κάποιον από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Η διακοπή κάποιες φορές δεν συνέβαινε μόνο λεκτικά, για παράδειγμα στο εργαστήριο δύο: «τα παιδιά που θέλουν να συμμετάσχουν και η εμψυχώτρια έχουν πιαστεί σε ένα κύκλο για να αρχίσει το παιχνίδι, ο Μι. και ο Μλ. που έχουν δηλώσει απροθυμία να παίξουν, μπαίνουν μέσα στον κύκλο με φόρα και καταλήγουν στο πάτωμα κάνοντας “ποδοσφαιρική βουτιά” όπως λένε» (E002, 04/11/2017).

Επίσης άλλη μία περίπτωση στην οποία τα παιδιά διέκοπταν (αλλά με τρόπο διακριτικό/ευγενικό) ήταν κάποιες φορές κατά τη διάρκεια του παραμυθιού, όταν δεν καταλάβαιναν κάποια λέξη ή όταν δεν την άκουγαν, για παράδειγμα στο εργαστήριο πέντε όπου: «ο Μο. ρωτάει τι σημαίνει η λέξη μεντεσές» (E005, 25/11/2017).

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα, τον «Προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή (πχ φωνάζοντας)», υπήρξαν περιπτώσεις όπου παιδιά τα οποία δεν ήθελαν να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες, αλλά ούτε να καθίσουν στην άκρη απασχολούμενα με κάτι άλλο, προσπαθούσαν να συγκεντρώσουν την προσοχή πάνω τους, με διάφορους τρόπους. Συνήθως φώναζαν πολύ δυνατά, κάποιες φορές ούρλιαζαν (δηλαδή έδειχναν να κλαίνε, αλλά φώναζαν δεν έκλαιγαν) ενώ σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποίησαν τα θρανία που ήταν στον χώρο για να ανέβουν επάνω και χτυπώντας τα να προκαλέσουν θόρυβο.

Ένα παράδειγμα αυτής της συμπεριφοράς, συνέβη στο εργαστήριο έξι, όπου: «ο Μι. δεν θέλει να συμμετάσχει στην δραστηριότητα, έχει ανέβει πάνω σε ένα θρανίο και φωνάζει “κάντε χαζομάρες, κάντε βλακείες”» (E006, 02/11/2017) προσπαθώντας να



κάνει την εμψυχώτρια και όλη την ομάδα να ασχοληθεί μαζί του. Σύμφωνα και με την κριτικό φίλο στο συγκεκριμένο περιστατικό «ο Μι. δεν ήθελε να ζωγραφίσει καθόλου· δεν ζωγράφισε, έκανε συνεχώς φασαρία και φώναζε ώστε να πειράζει τους άλλους που θέλανε να ζωγραφίσουν ενώ κάποιες φορές πέταξε και μαρκαδόρους [...] Σταδιακά όσο η ομάδα τον αγνοούσε σταμάτησε να έχει αυτή την συμπεριφορά» (02/11/2017). Το συγκεκριμένο παιδί εμφάνισε ξανά παρόμοιες συμπεριφορές, που είχαν στόχο την διάσπαση αλλά όταν του εξηγείτο ότι αυτό που κάνει είναι λάθος, συνήθως συμμορφωνόταν. Επιπλέον το ενδιαφέρον με το παιδί αυτό είναι πως στον αναστοχασμό που διεξήχθη στο τελευταίο εργαστήριο, είπε πως: «Μου άρεσαν όλα ό τι κάναμε, αυτό που δεν μου άρεσε ήταν η συμπεριφορά μου» (E012, 10/02/2018) και όταν συνειδητοποίησε πως αυτό ήταν το τελευταίο εργαστήριο που κάναμε, έδειξε απογοητευμένο.

Θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε στην εμφάνιση της συμπεριφοράς αυτής, την ανάγκη των παιδιών για την προσοχή των ενηλίκων. Ιδιαίτερα τα παιδιά που προέρχονταν από επιβαρυσμένο περιβάλλον, αντιδρούσαν κάπως απρόβλεπτα στις περιπτώσεις που δεν λάμβαναν την ίδια, ή και περισσότερη προσοχή, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ένα ακόμη, χαρακτηριστικό, παράδειγμα που φαίνεται να υποστηρίζει αυτήν την παρατήρηση, συνέβη στο ενδέκατο εργαστήριο όπου η ομάδα θα κατασκεύαζε μάσκες. Ο Μξ. (παιδί με εξαιρετικές εικαστικές ικανότητες): «ζητά και δεύτερο χαρτόνι από την εμψυχώτρια, η οποία του ζητάει να περιμένει λίγο για τελειώσει τη βοήθεια που έδινε σε άλλο παιδί. Ο Μξ. όμως αντιδρά λέγοντας “πώς θα φτιάξω αυτό που έχω στο μυαλό μου, αν δεν με βοηθάτε” και πάει προς την πόρτα την οποία ανοίγει, κλείνει και ανοίγει ξανά με θόρυβο, χωρίς να βγαίνει» (E011, 03/02/2018). Όταν δόθηκε προσοχή στο παιδί αυτό, άλλαξε συμπεριφορά και κατασκεύασε μαζί με άλλο ένα παιδί μία μάσκα.

Τα ευρήματα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις φαίνεται να συμφωνούν και να επαληθεύουν τις παρατηρήσεις σχετικά με την διασπαστική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, η εκδήλωση διασπαστικής συμπεριφοράς σχετίζεται με την ανάγκη για προσοχή και όπως αναφέρθηκε δεν παρατηρείται συχνά στα παιδιά που έρχονται στο κέντρο ημέρας «Ίσως είναι ένα κάλεσμα για προσοχή, ότι “κοίτα με, εδώ είμαι, ασχολήσου μαζί μου”» (Σ01, 29/03/2018).

Αναφορικά όμως με κάποια παιδιά που διαμένουν στο σπίτι σημειώθηκε πως εμφανίζουν συχνά αντικοινωνική/διασπαστική συμπεριφορά η οποία σχετίζεται άμεσα,

τόσο με τα βιώματα τους, όσο και με τον τρόπο που αντιμετωπίζει κάθε ένα αυτά που συμβαίνουν, ανάλογα με το βαθμό που έχουν καλλιεργήσει τις κοινωνικές δεξιότητές τους: «σίγουρα έχουν τις κρίσεις τους, τα ξεσπάσματά τους, γιατί δεν είναι κι εύκολο, έζησαν πολλά πράγματα.[...] Όταν το παιδί ζει πλέον σε ένα ασφαλές περιβάλλον, νιώθει ασφάλεια, τότε κι εμείς παίζουμε το γονεϊκό ρόλο, μπορεί και βγάζει εύκολα την αντίδρασή του και την κρίση του, επειδή νιώθει ότι είναι ασφαλές, δεν θα γίνει κάτι αν ασ πούμε αντιδράσει, δεν θα τον χτυπήσει κάποιος, δεν θα τον διώξει, δεν θα τον κλείσει σε ένα δωμάτιο μόνο του κλπ» (Σ02, 29/03/2018).

## 6) Συμπεριφορές που σχετίζονται με άρνηση συμμετοχής

Στην ακόλουθη κατηγορία, συμπεριλαμβάνονται οι συμπεριφορές εκείνες οι οποίες σχετίζονται με την άρνηση συμμετοχής στα εργαστήρια, στις δραστηριότητες και γενικότερα στις δράσεις της ομάδας· οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν την, έστω μερική, αποχή από το εργαστήριο, την επίδοση σε ατομικό ή παράλληλο παιχνίδι και όχι σε ομαδικό κ.ά. Οι μονάδες ανάλυσης συμπεριφοράς που χρησιμοποιήθηκαν στην συμμετοχική παρατήρηση έχουν αρνητικό πρόσημο. Συμπεριλαμβάνονται επίσης στην ανάλυση και υλικό από τις συνεντεύξεις, που παρουσιάζει πληροφορίες αναφορικά με την διάθεση συμμετοχής των παιδιών.

Η συμμετοχή είναι ένα σημαντικό στοιχείο ώστε τα παιδιά να υπάρξουν σε μία ομάδα, ή σε ένα σύνολο και να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Η έλλειψη διάθεσης για συμμετοχή είναι ουσιαστική διότι αποτελεί τροχοπέδη στην εκπαίδευση πάνω στο αντικείμενο των εργαστηρίων. Πρόκειται για μία συμπεριφορά που, στην ουσία, στάθηκε αρκετά δύσκολο να βελτιωθεί, διότι τα παιδιά που την εμφάνιζαν δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια που είχαν ως στόχο την βελτίωση της συμπεριφοράς αυτής, οδηγώντας έτσι σε ένα σχήμα κύκλου. Παρ' όλα αυτά, όπως θα παρατηρήσουμε, διαπιστώθηκε κάποια μεταβολή.

Θα ξεκινήσουμε την παρουσίαση του περιεχομένου της κατηγορίας αυτής, από τα ευρήματα που προκύπτουν από την μαγνητοσκόπηση. Οι μονάδες που προέκυψαν είναι οι εξής τρεις: α) «*Αρνείται να συμμετάσχει στο εργαστήριο*», β) «*Βλέπει άλλα παιδιά να παίζουν αλλά αποφεύγει να συμμετάσχει και να παίξει μαζί τους*», γ) «*Επιλέγει να παίξει ή να κάνει κάτι μόνο του*».

Σχετικά με την πρώτη κατηγορία, «*Αρνείται να συμμετάσχει στο εργαστήριο*», αυτή αφορά την ολική άρνηση των παιδιών να συμμετάσχουν και αποτέλεσε μία συμπεριφορά που εμφανίστηκε έντονα κατά την έναρξη των εργαστηρίων. Συγκεκριμένα παιδιά αρνήθηκαν επανειλημμένα να συμμετάσχουν, ακόμα και να συζητήσουν σχετικά με την παρουσία τους ή όχι στον χώρο ενώ ήδη από το πρώτο εργαστήριο τρία παιδιά αρνήθηκαν να συμμετάσχουν πριν καν ακούσουν ποιο ακριβώς θα είναι το περιεχόμενο.

Όπως θα δούμε και στην συνέχεια, πρόκειται για μία συμπεριφορά που παρουσιάστηκε στο πρώτο, κυρίως στο δεύτερο και λιγότερο στο τρίτο εργαστήριο, μηδενίστηκε για κάποιο αριθμό παρεμβάσεων, αλλά επανήλθε προς το τέλος. Οι

περιπτώσεις που έχουμε μηδενική εμφάνιση αυτής της συμπεριφοράς, δεν μεταφράζονται σε απόλυτη συμμετοχή όλων των παιδιών, αλλά την παραμονή τους στην αίθουσα καθ' όλη την διάρκεια του εργαστηρίου και την συμμετοχή τους σε κάποιες από τις δραστηριότητες. Στα τελευταία εργαστήρια, ο λόγος που κάποια από τα παιδιά εμφάνισαν αυτήν την συμπεριφορά και αρνήθηκαν κατά την έναρξη να συμμετάσχουν, σχετίζεται με έναν εξωτερικό παράγοντα (ο οποίος δεν μπορεί να αναφερθεί στα πλαίσια της τήρησης της εμπιστευτικότητας των στοιχείων των συμμετεχόντων), όμως τελικά συμμετείχαν.

Ένα παράδειγμα της συμπεριφοράς αυτής από το δεύτερο εργαστήριο, αφορά τον Ο. (ο οποίος δεν συμμετείχε στο πρώτο εργαστήριο καθώς αρνήθηκε να έρθει στον χώρο διεξαγωγής) και κατά την έναρξη του δεύτερου εργαστηρίου: *«ο Μο. ανοίγει την πόρτα, στέκεται, κοιτάει προς τα μέσα και λέει “πάλι αυτήν την βλακεία έχουμε;” και φεύγει από την αίθουσα»* (E002, 04/11/2017). Να σημειωθεί πως μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος των εργαστηρίων, το παιδί συμμετείχε πλέον κανονικά.

Περνώντας στην επόμενη μονάδα ανάλυσης, που είναι *«Βλέπει άλλα παιδιά να παίζουν αλλά αποφεύγει να συμμετάσχει και να παίζει μαζί τους»*, αφορά συγκεκριμένα τις περιπτώσεις όπου ένα παιδί ή και σπανίως περισσότερα ταυτόχρονα, δεν συμμετείχαν κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, ούτε έκαναν οτιδήποτε άλλο (διότι στα παιδιά που δεν έδειχναν καμία πρόθεση να συμμετάσχουν, κάποιες φορές τους επιτρεπόταν να κάνουν κάποια παράλληλη δραστηριότητα). Αφορά λοιπόν τις περιπτώσεις όπου το παιδί ή τα παιδιά απλά παρακολουθούν, συνήθως από μακριά, αυτό που συμβαίνει, διστάζοντας ή μην επιθυμώντας να συμμετάσχουν. Η μη συμμετοχή αυτή δεν αφορά μόνο ολόκληρο το εργαστήριο, ή ολόκληρη την δραστηριότητα, αλλά κυρίως παρατηρήθηκε και αναφέρεται σε μέρος αυτών.

Παράδειγμα της συμπεριφοράς αυτής αποτελεί το ακόλουθο περιστατικό, όπου στο τρίτο εργαστήριο κατά την διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας: *«δύο παιδιά δεν θέλουν να παίζουν και κάθονται πάνω σε ένα θρανίο, με τον παιδαγωγό της Κιβωτού»* (E003, 11/11/2017). Συνήθως τα παιδιά που επέλεξαν την μη συμμετοχή, δεν ενοχλούσαν τα υπόλοιπα εκείνη την στιγμή. Αντίθετα, παρατηρήθηκε πως σε κάποιες περιπτώσεις εκδήλωσης της συμπεριφοράς αυτής, αιτία ήταν κάποιο πείραγμα ή κάποια ενόχληση που δέχτηκαν τα παιδιά και τα οδήγησε σε αυτήν την αναχωρητική συμπεριφορά.

Η επόμενη μονάδα ανάλυσης είναι η «*Επιλέγει να παίζει ή να κάνει κάτι μόνο του*» όπου αφορά τις περιπτώσεις που τα παιδιά εμφανίζουν άρνηση συμμετοχής στην κεντρική δραστηριότητα της ομάδας και ταυτόχρονα δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε κάποιο παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί, οπότε κάνουν κάποια δράση (ζωγραφική ή κατασκευή κλπ) μόνα τους. Εμφανίστηκε σαν συμπεριφορά κυρίως στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο εργαστήριο και με εξαίρεση το έβδομο εργαστήριο όπου είχε υψηλό νούμερο εμφάνισης, υπήρξε ελαφριά αν και σταδιακή μείωση. Κατά τη διάρκεια του τρίτου εργαστηρίου ο Μξ. δεν θέλει να συμμετάσχει στο πρώτο παιχνίδι: «*κάθεται σε μία καρέκλα δίπλα στην κριτικό φίλο, ανοίγει μία εγκυκλοπαίδεια που βρίσκεται εκεί και παρατηρεί διάφορες εικόνες*» (E003, 11/11/2017).

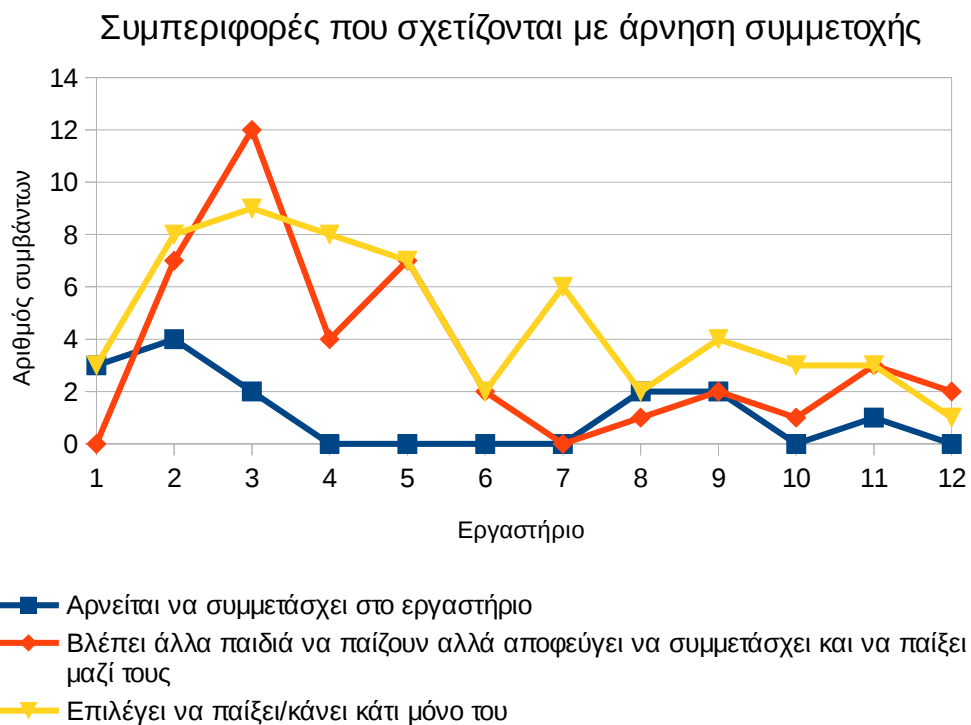
Όπως θα δούμε και από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, δεν είχαν όλα τα παιδιά την ίδια διάθεση για συμμετοχή καθώς, όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τα παιδιά του κέντρου ημέρας, ειπώθηκε πως κατά κύριο λόγο: «*έχουν και διάθεση να συμμετέχουν και διάθεση να κάνουν πράγματα, περισσότερο ίσως από άλλα παιδιά*» (Σ01, 29/03/2018). Μικρή εξαίρεση αποτέλεσε αρχικά ένα παιδί, ο Μθ. Ο οποίος έδειχνε κάπως απρόθυμος να συμμετάσχει, όμως στη συνέχεια, συμμετείχε κανονικά και ανέπτυξε και ιδιαίτερη σχέση με άλλα δύο παιδιά.: «*Ο Μθ. είναι καινούριο παιδί. Τώρα πια έχει παλιώσει, αλλά ήρθε φέτος. Τον Θ. ας πούμε γι' αυτό τον έβαλα, γιατί είναι παιδί το οποίο δεν ενοχλεί και ήθελα λίγο να τον ενεργοποιήσω σε αυτό*» (Σ01, 29/03/2018).

Σχετικά με τα παιδιά που διαμένουν στο σπίτι φιλοξενίας της Κιβωτού, όπως είδαμε δεν παρουσίαζαν την ίδια επιθυμία για να συμμετάσχουν ούτε στο εργαστήριο συνολικά, αλλά ούτε και στις επιμέρους δραστηριότητες γεγονός που προκύπτει και από την συνέντευξη «*υπάρχουν και περιπτώσεις, όπως θα είδατε και εσείς, όπου κάποιος δεν θέλει να συμμετάσχει, υπάρχουν συγκεκριμένες κόντρες κάποιου με κάποιον άλλον, ας πούμε ο ένας επηρεάζεται από τον άλλον*» (Σ02, 29/03/2018).

Γενικά στη συγκεκριμένη ομάδα και για την παρούσα κατηγορία, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, υπήρχαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα παιδιά στις συμπεριφορές που εμφανίστηκαν. Κάποια από τα παιδιά έδειξαν εξ αρχής διάθεση να συμμετάσχουν, ενώ κάποια άλλα δυσκολεύονταν και δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και στα εργαστήρια. Κατά την διάρκεια των εργαστηρίων υπήρξε, σε γενικές γραμμές, θετική εξέλιξη για τα παιδιά του σπιτιού φιλοξενίας που ήταν αυτά τα

οποία κυρίως εμφάνιζαν τις αρνητικές συμπεριφορές.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί απεικονίζεται η εξέλιξη της συμπεριφοράς των παιδιών με την πάροδο των εργαστηρίων, όπως αποτυπώνεται μέσα από τις παρατηρήσεις από την κάμερα καταγραφής.



Εικόνα 6: Εξέλιξη συμπεριφοράς αναφορικά με την συμμετοχή

## **7) Αντιδράσεις στα παραμύθια και στα τραγούδια**

Η ακόλουθη κατηγορία δημιουργήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιδράσεις των παιδιών της ομάδας ως σύνολο, στα λαϊκά παραμύθια που αποτέλεσαν και την βάση δημιουργίας των εργαστηρίων και να παρατηρηθεί η στάση τους απέναντι στα τραγούδια που επιλέχθηκαν συμπληρωματικά στα παραμύθια. Διαφοροποιείται από προηγούμενη κατηγορία που αναφέρεται στην συμμετοχή, διότι πρώτον οι παρατηρήσεις έχουν θετικό πρόσημο και δεύτερον εξετάζουν την συνολική εικόνα των παιδιών και όχι κάθε μέλος μεμονωμένα. Η παρούσα κατηγορία περιλαμβάνει δύο μονάδες ανάλυσης συμπεριφοράς από την κάμερα καταγραφής, καθώς και παρατηρήσεις του κριτικού φίλου.

Στόχος της κατηγορίας αυτής είναι να διαπιστώσει αν τα παραμύθια που επιλέχθηκαν, άρεσαν στους συμμετέχοντες, διότι για να επιτευχθεί ο οποιοσδήποτε παιδαγωγικός στόχος είναι σημαντικό το περιεχόμενο να είναι θελκτικό. Με παρόμοιο τρόπο διερευνάται και η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα τραγούδια, τα οποία λειτούργησαν υποστηρικτικά στους στόχους των παραμυθιών, εμπλουτίζοντας τα εργαστήρια.

Στην ομάδα αυτή συμμετείχαν παιδιά που όπως είδαμε και παραπάνω δεν είχαν πάντα διάθεση να συμμετάσχουν και εμφάνιζαν διασπαστικές συμπεριφορές, γεγονός που καθιστούσε δύσκολη αρκετές φορές, την δέσμευση στις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Μπορούμε με κάθε επιφύλαξη να πούμε πως εξαίρεση στην κατάσταση αυτή αποτέλεσε η αφήγηση των παραμυθιών, στην πλειονότητα των περιπτώσεων και η εκτέλεση των τραγουδιών από την εμψυχώτρια με συνοδεία κιθάρας.

Πιο συγκεκριμένα, από το πρώτο εργαστήριο μέχρι και το τελευταίο, οι περιπτώσεις που τα παιδιά κάθισαν απολύτως ήσυχα και προσηλωμένα, ήταν η αφήγηση των παραμυθιών και η ακρόαση των τραγουδιών. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός, πως αυτή την συμπεριφορά δεν την είχαν μόνο τα παιδιά που ήθελαν να ακούσουν, αλλά και τα παιδιά που κάποιες φορές επέλεξαν να κάνουν κάτι άλλο, έκαναν ησυχία (πλην ελαχίστων εξαιρέσεων) ώστε να μπορούν να ακούν.

Όπως είπαμε η κατηγορία αυτή περιέχει δύο μονάδες ανάλυσης συμπεριφοράς, προερχόμενες από την κάμερα καταγραφής, α) «Ολόκληρη η ομάδα συμμετέχει στην ακρόαση του παραμυθιού» και β) «Ολόκληρη η ομάδα συμμετέχει στην ακρόαση του

τραγουδιού». Λέγοντας ολόκληρη ομάδα, εννοούμε τα παιδιά που τη στιγμή της αφήγησης ή της ακρόασης βρίσκονται στην αίθουσα και όχι τα παιδιά που έχουν δηλώσει νωρίτερα την απροθυμία τους να συμμετάσχουν.

Ξεκινώντας από τον πρώτο άξονα «*ολόκληρη η ομάδα συμμετέχει στην ακρόαση του παραμυθιού*», οι φορές που συνέβη αυτό ήταν επτά από τις έντεκα που υπήρξε αφήγηση. Τις φορές αυτές όλα τα παιδιά που βρίσκονταν στην αίθουσα, κάθισαν σε κύκλο, ή λίγο πιο πίσω κάποια και παρακολούθησαν. Τις υπόλοιπες φορές, κάποια από τα παιδιά (που είχαν πει ότι δεν θέλουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες) έκαναν κάποια δραστηριότητα εκείνη τη στιγμή (συνήθως ζωγραφική). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του ενδιαφέροντος των παιδιών για τα παραμύθια είναι το ακόλουθο. Κατά τη διεξαγωγή του δεύτερου εργαστηρίου, στο οποίο όπως έχουμε προαναφέρει τα παιδιά ήταν αρκετά ανήσυχα και ζωντανά, η αφήγηση ξεκίνησε δύσκολα μέχρι όλοι να ησυχάσουν, όμως πολύ σύντομα όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν: «*το παραμύθι τελειώνει, και ο παιδαγωγός λέει, “ωραία πάμε να πούμε άλλο ένα ακόμα”*» (E002, 04/11/2017) βλέποντας τα παιδιά τόσο ήρεμα και προσηλωμένα.

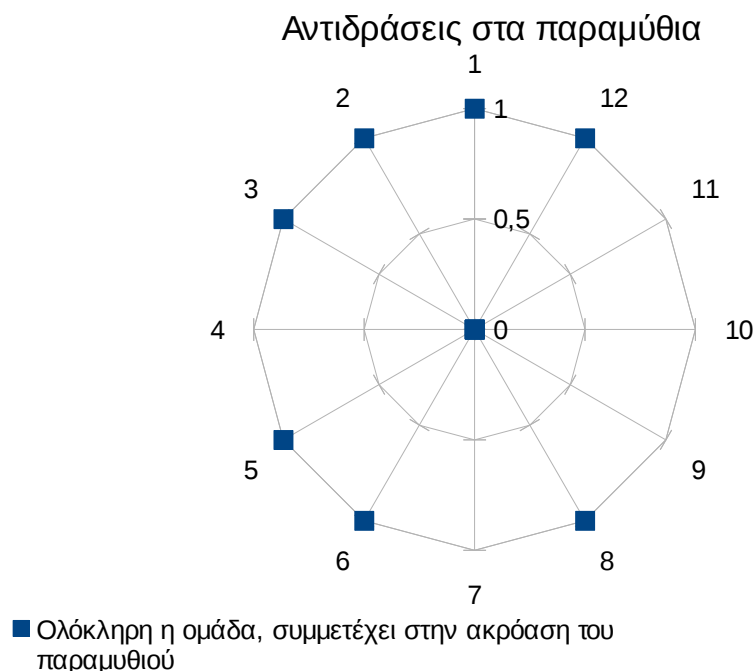
Περνώντας στον δεύτερο άξονα που είναι «*Ολόκληρη η ομάδα συμμετέχει στην ακρόαση του τραγουδιού*», και τις δύο φορές που η ομάδα άκουσε τραγούδι ήταν όλα τα παιδιά παρόντα και άκουγαν με προσοχή: ο ενθουσιασμός ήταν μεγάλος και κάθισαν και τις δύο φορές πολύ γρήγορα. Με την έναρξη του τραγουδιού: «*ο Μι. κάθεται οκλαδόν μπροστά στην εμψυχώτρια και κοιτά ακίνητος*» ( E005, 25/11/2017). Γίνεται αναφορά στο παιδί αυτό, διότι ήταν από τα πιο ζωντανά παιδιά με έντονη διασπαστική συμπεριφορά, όμως σε όλες τις ακροάσεις τραγουδιών ήταν ένα από τα παιδιά που έδειχναν την περισσότερη προσοχή.

Τα ίδια ευρήματα προκύπτουν και από τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου, σύμφωνα με την οποία, στο τρίτο εργαστήριο: «*Το παραμύθι ξεκίνησε και η εμψυχώτρια άλλαξε φωνές ανάλογα με τον ήρωα της ιστορίας. Τότε ξαφνικά όλα τα παιδιά έκατσαν στον κύκλο και άκουγαν ήσυχα και με προσοχή το παραμύθι*» (11/11/2017). Ενώ και όσον αφορά τα τραγούδια σημειώνει για το πέμπτο εργαστήριο: «*ένα άλλο στοιχείο που άρεσε αλλά και ηρέμησε τα παιδιά, ήταν το τραγούδι με την κιθάρα καθώς όλοι σταμάτησαν την φασαρία και άκουσαν το τραγούδι. Άλλοι από κοντά και άλλοι από μακριά αλλά ήταν όλοι εκεί*» (25/11/2017). Ακολουθεί ένα διάγραμμα στο οποίο φαίνεται σε ποια εργαστήρια συμμετείχε όλη η ομάδα στην ακρόαση του παραμυθιού.



οι αριθμοί από το ένα μέχρι το δώδεκα είναι τα εργαστήρια, τα μπλε τετράγωνα είναι τα εργαστήρια με καθολική συμμετοχή, ενώ να σημειώσουμε πως στο ενδέκατο εργαστήριο δεν υπήρξε αφήγηση παραμυθιού.

Εικόνα 7: Εξέλιξη συμμετοχής της ομάδας στην ακρόαση του παραμυθιού.



### 3.2. Ανασκόπηση των ευρημάτων

Στην ενότητα αυτή θα ακολουθήσει η ανασκόπηση των ευρημάτων και η διασύνδεσή τους με τους ερευνητικούς στόχους. Οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι οι ακόλουθοι τέσσερις: α) Να διερευνηθούν οι συμπεριφορές που σχετίζονται με την συνεργασία, β) Να διερευνηθούν οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως επιθετικές ή διασπαστικές, γ) Να διερευνηθεί η διάθεση συμμετοχής που δείχνουν τα παιδιά, δ) Να διερευνηθεί η επίδραση των εργαστηρίων στις τρεις προαναφερθείσες συμπεριφορές (συνεργασία, εκδήλωση επιθετικής/διασπαστικής συμπεριφοράς, συμμετοχή).

Στην ομάδα που μελετήθηκε θα μπορούσαμε να πούμε πως παρατηρούνται ανάμεσα στα παιδιά δύο διαφορετικές τάσεις. Υπήρξαν παιδιά που συνεργάστηκαν εξ αρχής με προθυμία και αποτελεσματικότητα και παιδιά που παρουσίαζαν σημαντικά ελλείμματα στην συμπεριφορά αυτή τα οποία σε γενικές γραμμές παρέμειναν πλην ελαχίστων εξαιρέσεων.

Αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά η οποία εκδηλώθηκε κατά κύριο λόγο από παιδιά τα οποία προερχόταν από το σπίτι φιλοξενίας της Κιβωτού, εμφανίστηκε σε αρκετά έντονο βαθμό στα πρώτα εργαστήρια, αλλά παρατηρήθηκε σταδιακή μείωσή της. Παρόμοια και η διασπαστική συμπεριφορά, η οποία όμως δεν περιορίστηκε με την πάροδο των εργαστηρίων, αλλά παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στους λόγους και στους τρόπους εκδήλωσής της. Έπειτα και η διάθεση συμμετοχής των παιδιών αυτών τόσο στα εργαστήρια γενικότερα όσο και στις δραστηριότητες ειδικότερα ήταν ελάχιστη αρχικά. Δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν και προτιμούσαν να απασχολούνται σε ατομικό παιχνίδι, γεγονός όμως που σταδιακά, αν και δύσκολα, εμφάνισε μεταβολή.

Εξετάζοντας τα ευρήματα ως προς το φύλο, παρατηρούμε πως τα κορίτσια παρουσιάζουν στο σύνολό τους θετικές συμπεριφορές, με εξαίρεση την εκδήλωση ντροπαλότητας από ένα κορίτσι. Λαμβάνοντας όμως υπόψη το γεγονός πως τα κορίτσια δεν διαμένουν στο σπίτι φιλοξενίας, δεν μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα αν η διαμονή στο ίδρυμα αποτελεί παράγοντα επιβάρυνσης της συμπεριφοράς.

Στις περιπτώσεις που είχαμε την διαμονή αδερφών στο ίδιο ίδρυμα, παρατηρήθηκε πως συνήθως δεν εκδήλωναν την ίδια συμπεριφορά μία δεδομένη χρονική στιγμή. Πιο συγκεκριμένα όταν ο ένας από τους δύο εμφάνιζε επιθετική συμπεριφορά ο έτερος δεν θα έπραττε το ίδιο ή μπορεί να έδειχνε τάση απόσυρσης· δεν υπήρχε συνήθως εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς και από τα δύο παιδιά ταυτόχρονα. Γενικά ανάμεσα στα παιδιά που είχαν αδέρφια με τα οποία μένουν μαζί, δεν παρατηρήθηκε κάποιο παιδί να έχει πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, με εξαίρεση ένα παιδί το οποίο έδειχνε πιο εύκολα από τα υπόλοιπα, την τάση να μοιράζεται όταν αυτό ήθελε.

Εξετάζοντας λοιπόν την επίδραση των παρεμβάσεων στα παιδιά αυτά θα μπορούσαμε να πούμε πως παρατηρήθηκε αρχικά μία βελτίωση στην συνύπαρξη ανάμεσα στα παιδιά, που αποτελεί το πρώτο στάδιο για επιτυχή συνεργασία και αποτελούσε ένα τομέα όπου τα παιδιά εμφάνιζαν ελλείψεις. Σημαντική μεταβολή σημειώθηκε και στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς η οποία μειώθηκε, αν όχι μακροπρόθεσμα, σίγουρα ανάμεσα στα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας.

Η μείωση της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία προόδου αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και την ομαλότερη διεξαγωγή των εργαστηρίων. Όσον αφορά την συνεργασία όμως δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε πως υπήρξε συνολική και ουσιαστική βελτίωση. Υπήρξαν

δείγματα εκδήλωσης ενσυναίσθησης, ενώ στα τελευταία πέντε εργαστήρια, η διάθεση των παιδιών για συμμετοχή και η γενικότερη στάση τους ήταν διαφορετική καθώς υπήρξε καλύτερη επικοινωνία, τόσο μεταξύ τους όσο και με την εμπυκώτρια.

Η επιλογή των λαϊκών παραμυθιών ως μέσο εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας θα μπορούσε να θεωρηθεί επιτυχής διότι είχε απήχηση στα παιδιά και πέτυχε αρχικά τον στόχο της αισθητικής απόλαυσης και έπειτα μέσω αυτού, την δυνατότητα παροχής θετικών ερεθισμάτων για την συμπεριφορική βελτίωση.

## Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα

### 4.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης της έρευνας, προκύπτουν κάποια συμπεράσματα τα οποία παρατίθενται ακολούθως. Να σημειωθεί ότι κατά την ανάγνωση των συμπερασμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψη ο χαρακτήρας του φορέα διεξαγωγής της έρευνας, δεδομένου ότι συγκεντρώνει και υποστηρίζει παιδιά που έχουν ζήσει επιβαρυντικές για τον ψυχισμό τους καταστάσεις, καθώς και αρκετά παιδιά που προέρχονται από κοινωνικές ομάδες που διαβιούν σε δυσμενείς συνθήκες.

Αρχικά, όσον αφορά την συνεργασία, τη συμμετοχή και την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών καθαυτές, παρατηρήθηκε ότι εν γένει οι τρεις αυτές κατηγορίες παρουσιάζουν στενή συσχέτιση, καθώς όπως αναφέραμε οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αλληλοεξαρτώμενες (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011). Πράγματι, κάποια από τα παιδιά της ομάδας παρουσίαζαν σχετικά υψηλή επιθετική ή διασπαστική συμπεριφορά ταυτόχρονα με χαμηλή διάθεση συμμετοχής και συνεργασίας, ενώ τα υπόλοιπα δεν εμφάνισαν επιθετική ή διασπαστική συμπεριφορά, έχοντας παράλληλα μεγαλύτερη τάση για συμμετοχή και συνεργασία.

Η έντονη αυτή διαφοροποίηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ενδεχομένως να είναι συνάρτηση παραγόντων όπως το οικογενειακό τους περιβάλλον παράγοντας που άμεσα σχετίζεται με την ύπαρξη ή όχι ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες (Λυδάκη, 2015), τα βιώματά τους και ο χώρος διαμονής τους.

Η εφαρμογή των εργαστηρίων αποτέλεσε μία απαιτητική αν και ενδιαφέρουσα και παραγωγική διαδικασία. Έγινε εμφανής εξ αρχής η αρέσκεια των παιδιών προς τα λαϊκά παραμύθια γεγονός που αποτέλεσε κομβικό στοιχείο στην δυνατότητα διεξαγωγής των εργαστηρίων και ακόμα στην εκδήλωση κάποιας θετικής μεταβολής.

Η μεταβολή που παρατηρήθηκε με την πάροδο των εργαστηρίων στις υπό διερεύνηση συμπεριφορές δεν μπορεί να χαρακτηριστεί εκτεταμένη. Διαπιστώθηκε κάποια μείωση στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, η οποία όμως δεν προκύπτει πως διατηρήθηκε και εκτός αυτών ενώ έγιναν κάποια σημαντικά βήματα ως προς τη διάθεση για συμμετοχή και την συνεργασία. Ένα στοιχείο βαρύνουσας σημασίας όμως αποτελεί το γεγονός πως δημιουργήθηκε για τα παιδιά ένας χώρος να εκφράσουν μέσα από την τέχνη τα συναισθήματά τους και βίωσαν εμπειρίες (όπως η ακρόαση των παραμυθιών και των τραγουδιών) που καλλιεργούν τον

εαυτό. Οι λόγοι που πιθανόν να συντέλεσαν στην αδυναμία περαιτέρω βελτίωσης αναλύονται στην αμέσως επόμενη ενότητα.

Ακόμα, προκύπτει σαν συμπέρασμα από τα ευρήματα της έρευνας, πως τόσο η έκθεση των παιδιών σε βλαπτικές καταστάσεις αλλά και η διαβίωση σε ένα ίδρυμα, επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών, εύρημα που απορρέει και από άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ιδρυματικούς χώρους στην Ελλάδα όπως της Βορριά (1998) και της Καλύβα (2016).

Παρ' όλα αυτά, η παρουσία στοιχείων θετικής εξέλιξης στις συμπεριφορές των παιδιών που προέκυψε από την εφαρμογή των εργαστηρίων στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί μία ένδειξη πως η ηλικία και η αναπτυξιακή φάση στην οποία βρίσκονται επιτρέπει την επανορθωτική παρέμβαση μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις και υποστηρικτικές ενέργειες· συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώνεται και από πρότερες έρευνες όπως της Κουρμούση (2012) και της Νικολάου (2005).

Η εφαρμογή λοιπόν τέτοιων παρεμβάσεων και δράσεων καθίσταται ιδιαίτερα καίρια για τα παιδιά αυτά, τα οποία είναι σημαντικό να μην απορρίπτονται από το σύνολο της κοινωνίας και να τους δίνεται η ευκαιρία για ολοκληρωτική επανένταξη και κοινωνική ανάπτυξη.

Επιπλέον, η ενεργή και δημιουργική εμπλοκή ερευνητών, εκπαιδευτών, και γενικότερα όσων επαγγελματιών ασχολούνται με παιδιά, στην εκπαίδευση παιδιών που σχετίζονται με ιδρυματικούς φορείς, δύναται να αποτελέσει μετασχηματιστική εμπειρία και για τους ίδιους. Όπως προκύπτει και από την έρευνα του Μάγου και της Τσουβαλά, η έρευνα δράσης σε ιδρυματικό περιβάλλον ωθεί τους συμμετέχοντες να ξεπεράσουν στερεότυπα, προκαταλήψεις ακόμα και ενδοιασμούς που έχουν ως προς την εκπαίδευση και την απασχόληση των παιδιών αυτών (Magos, & Tsouvala, 2011).

Η οργάνωση και η εφαρμογή τέτοιων δράσεων μπορεί να σχεδιαστεί μόνο λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και σε αμοιβαία συνεργασία με τους φορείς που παρέχουν στήριξη στα παιδιά αυτά. Έχοντας ως πρωτεύοντα στόχο την εξέλιξη των παιδιών που συμμετείχαν αλλά και τον εμπλουτισμό της επιστημονικής γνώσης για το πεδίο αυτό, η προαίρεση της Κιβωτού του Κόσμου για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτελεί ένα από παράδειγμα εφαρμογής τέτοιων παρεμβάσεων.

## 4.2. Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Στην ακόλουθη ενότητα θα αναφερθούμε στις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διεξαγωγή της καθώς και στους περιορισμούς που την διέπουν. Ξεκινώντας από τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή, η μεγαλύτερη δυσκολία που εμφανίστηκε εξ αρχής και σχετίζεται με την επιλεγμένη ομάδα προς διερεύνηση, ήταν πως η ερευνήτρια – εμπυχώτρια, αποτελούσε ένα εντελώς άγνωστο άτομο στην ομάδα. Όπως έχουμε προαναφέρει, τα μέλη της ομάδας αυτής λόγω βιωμάτων και τρόπου διαβίωσης, εμφανίζουν όπως είναι αναμενόμενο επιφυλακτικότητα απέναντι σε καινούργια άτομα. Για το λόγο αυτό, στάθηκε αρκετά δύσκολο να δομηθεί μια σωστή επικοινωνία και να δημιουργηθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης που είναι απαραίτητες για την διεξαγωγή τέτοιων εργαστηρίων· χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια και τα αποτελέσματα έγιναν εμφανή μόλις στα τέσσερα τελευταία εργαστήρια.

Έπειτα αυτό που προέκυψε ως συμπέρασμα τόσο από τις προσωπικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας, όσο και από άλλους εμπλεκόμενους στην διαδικασία όπως η κριτικός φίλος και οι παιδαγωγοί της Κιβωτού του Κόσμου, είναι πως το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των παρεμβάσεων δεν ήταν επαρκές και τα αποτελέσματα θα ήταν ίσως διαφορετικά αν οι παρεμβάσεις είχαν πολύ μεγαλύτερη διάρκεια, κάτι που όμως δεν ήταν εφικτό.

Ταυτόχρονα, για την ουσιαστικότερη καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως αυτές που ερευνώνται, είναι αναγκαία μία ολιστική προσέγγιση των προβλημάτων των μελών της ομάδας. Κάποια από τα παιδιά της ομάδας αυτής όπως προέκυψε και από μία εκ των συνεντεύξεων, κατά την διεξαγωγή των παρεμβάσεων ήταν ακόμα εκτεθειμένα σε βλαπτικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα αν και εμφάνιζαν δείγματα βελτίωσης συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου, η εξέλιξη αυτή να αναιρείται.

Μία ακόμη δυσκολία η οποία δεν στάθηκε δυνατόν να περιοριστεί αν και εξ αρχής τονίστηκε η σημασία συμμετοχής, ήταν οι απουσίες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, κατά την έναρξη των παρεμβάσεων, η ομάδα αποτελούνταν από δεκαπέντε παιδιά, όμως στην τελική σύσταση της ομάδας έμειναν δέκα παιδιά. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα όχι μόνο να μειωθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στα παιδιά που έλειψαν, αλλά δημιούργησε δυσκολίες διότι η ισορροπία της ομάδας μεταβλήθηκε με αποτέλεσμα να επηρεάζονται και τα παιδιά που ήταν παρόντα στο σύνολο των εργαστηρίων.

Τέλος η επόμενη δυσκολία αφορά κυρίως την συγγραφή και την παρουσίαση της έρευνας και όχι την διεξαγωγή της. Όπως έχουμε αρκετές φορές προαναφέρει, η διερευνώμενη ομάδα εμφανίζει αρκετές ιδιαιτερότητες ερευνητικά, διότι πρόκειται για μία ομάδα που οι συμμετέχοντες είναι ανήλικα παιδιά, τα οποία έχουν διαφορετική οικογενειακή κατάσταση και διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης μεταξύ τους και τέλος πρόκειται για μία ομάδα που δεν έχει διερευνηθεί στον παρελθόν.

Τα χαρακτηριστικά αυτά, καθιστούν οποιαδήποτε πληροφορία συλλέγεται κατά την διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αρκετά σημαντική για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Πληροφορίες αναφορικά με προσωπικά δεδομένα ή και με το πλαίσιο διαβίωσής τους, ενδεχομένως αποτελούν καίριας σημασίας στοιχεία για την κατανόηση και την ερμηνεία των ευρημάτων. Για τον λόγο αυτό αποτέλεσε αρκετά δύσκολη διαδικασία η επιλογή σχετικά με το ποιες πληροφορίες είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν χωρίς να παραβιάζουν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων και ποια στοιχεία είναι σκόπιμο να παραληφθούν δίχως να προκύπτουν θέματα δεοντολογίας σχετικά με παράλειψη σημαντικών πληροφοριών.

Συνεχίζοντας με το δεύτερο μέρος της ενότητας αυτής, θα αναφέρουμε τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Ο ισχυρότερος περιορισμός είναι αυτός που έχουμε αναφέρει και σε άλλα σημεία και αφορά την γενίκευση των συμπερασμάτων. Τόσο λόγω του τύπου της έρευνας (μελέτη περίπτωσης), του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων αλλά και του ποιοτικού χαρακτήρα της έρευνας, τα συμπεράσματα που προέκυψαν δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό καθώς είναι ταυτισμένα με την ομάδα που διερευνάται. Ωστόσο, να αναφέρουμε πως ο περιορισμός αυτός δεν μειώνει τη σημαντικότητα της έρευνας, δεδομένου πως πρόκειται για έναν πληθυσμό για τον οποίο δεν υπάρχουν παρόμοια πρότερα ερευνητικά δεδομένα.

Τέλος, ένα στοιχείο το οποίο λειτουργεί περιοριστικά στην έρευνα είναι πως δεν υπάρχουν προ-ερευνητικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, πριν από την έναρξη των εργαστηρίων δεν πραγματοποιήθηκε κάποια συνέντευξη με τα παιδιά ή με τους παιδαγωγούς, πέραν της συνάντησης με τους υπευθύνους όπου δόθηκαν στην ερευνήτρια κάποια γενικά στοιχεία σχετικά με τα παιδιά. Ο κυριότερος λόγος μη ύπαρξης προ-ερευνητικών δεδομένων είναι η ρευστότητα αναφορικά με το ποια παιδιά θα συμμετάσχουν και με το ποιοι ακριβώς θα είναι οι ερευνητικοί στόχοι (γεγονός άμεσα συνυφασμένο με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας).

### **4.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να προσφέρει μέσα από τα ευρήματά της, τόσο πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα, όσο και την αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό και κατ' επέκταση διεύρυνση του εν λόγω ερευνητικού πεδίου. Στόχος της παρούσας ενότητας είναι να προτείνει κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα ώστε να επιτευχθεί εμπλουτισμός των επιστημονικών γνώσεων αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που σχετίζονται με τα ιδρύματα παιδικής προστασίας.

Αρχικά, έχοντας ως στόχο την γενίκευση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, προτείνεται μία αντίστοιχη έρευνα, με ερευνητικό πληθυσμό που να προέρχεται από πολλά ιδρύματα παιδικής προστασίας. Η διεξαγωγή μίας έρευνας με μεγαλύτερο ερευνητικό πληθυσμό άρα και μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων δύναται να παρέχει περισσότερες και πιο γενικευμένες πληροφορίες. Ακόμα η διερεύνηση του θέματος αυτού, μέσα από μία έρευνα με μεγαλύτερο βάθος χρόνου, εικάζεται ότι θα δώσει διαφορετικά αποτελέσματα.

Έπειτα, η ενασχόληση με τον τομέα των ιδρυμάτων προστασίας και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών θα μπορούσε να επεκταθεί, με τη συμπερίληψη στην έρευνα παιδιών που διέμειναν για ένα μικρό διάστημα σε κλειστό ίδρυμα προστασίας και μετέβησαν σε κάποια οικογένεια, είτε μέσω υιοθεσίας, είτε μέσω του θεσμού της ανάδοχης οικογένειας. Με τον τρόπο αυτόν είναι δυνατόν να διερευνηθεί ουσιαστικότερα η επίδραση του ιδρυματικού πλαισίου στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Η εν λόγω έρευνα παρατήρησε και μελέτησε την συμπεριφορά των παιδιών σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα μόνο στον χώρο του ιδρύματος. Επεκτείνοντας την συλλογή ερευνητικών δεδομένων και σε άλλους χώρους, όπως για παράδειγμα στο σχολείο ή (στις περιπτώσεις που είναι εφικτό) στο οικογενειακό πλαίσιο, τα δεδομένα είναι περισσότερα μειώνοντας έτσι την πιθανότητα σφαλμάτων.

Τέλος μία αρκετά σημαντική μελλοντική έρευνα, αποτελεί η διεξαγωγή μιας έρευνας με στόχο την παρακολούθηση της πιθανής εξέλιξης στην συμπεριφορά των παιδιών και της επίδρασης της παρούσας έρευνας. Με την έρευνα παρακολούθησης είναι δυνατή η αξιολόγηση των ερευνητικών ευρημάτων, γεγονός που επιτρέπει την διεύρυνση των επιστημονικών δεδομένων με έγκριτα στοιχεία.



## Βιβλιογραφία

- Aarne, A., & Thompson, S. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography: Antti Aarne's Verzeichnis der Märchentypen (FF communications no. 3)*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και Ποιοτικές Προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Γέφυρα.
- Asher, S., Oden, S., & Gottman, J. (1992). Κοινωνικές Δεξιότητες και Φιλία. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμέλεια), *Κοινωνική Ανάπτυξη, Σειρά Ψυχολογία 3γ* (Vol. 3, σσ. 136-157). Αθήνα: Gutenberg.
- Asher, S., & Hymel, S. (1980). Children's Social Competence in Peer Relations: Sociometric and Behavioral Assessment, In G. D. Smye (Eds), *Social Competence* (pp. 125-157). New York: Guilford Press.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδίκος, Ε. (1994). *Το Λαϊκό Παραμύθι. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Bandura, A. (1969). Social Learning Theory of Identificatory Processes. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977α). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977β). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory Of Behavior Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice–Hall.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές*

*Ομάδες για Παιδιά. Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Γρηγόρης.

- Βορριά, Π. (1988). Οι Συνέπειες στην Κοινωνική Συμπεριφορά των Παιδιών, από τη Μακροχρόνια Παραμονή τους σε Ιδρύματα Κλειστής Περίθαλψης. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Μεγαλώνοντας στο ίδρυμα* (σσ. 66-88). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment* (Vol.1.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Bravo Villasante, C. (1996). *Παραμύθια από το Μεξικό.* (μτφ Κ. Χριστοδούλου). Αθήνα: Απόπειρα.
- Butterfield, P. M., Emde, R. N., & Osofsky, J. D. (1987). *IFEEL Pictures Manual: Infant Facial Expressions of Emotion from Looking at Pictures*. Denver: The Regents University of Colorado.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Casler, L. (1968). Perceptual Deprivation in Institutional Settings. In G. Newton, & S. Levine (Eds.), *Early Experience and Behavior* (pp. 573-626). Springfield: Charles C. Thomas.
- Danilewitz, D. (1991). Once Upon a Time... The Meaning and Importance of Fairy Tales. *Early Child Development and Care*, 75, 87-98.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing Social-Emotional Development in Children from a Longitudinal Perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(1), 37-52.
- DiPerna, C. J., Lei, P., Bellinger, J., & Cheng, W. (2015). Efficacy of the Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) Primary Version. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 123-141.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta Analysis of After School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents: Guidelines for Assessment and Training Procedures.

*School Psychology International*, 12, 63-83.

- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling and Development*, 66(2), 96-99.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification*, 17 (3), 287-313.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2007). *Social Skills Improvement System: Classwide Intervention Program Teacher's guide*. Minneapolis: Pearson.
- Esser, T. H. (2012). *The Impact of Prolonged Participation in a Pro-Social Cognitive Behavioral Skills Program on Elementary Age Students, with Behavior Related Disorders, Behavior Accelerative, Behavior Reductive, and Return to Regular Classroom Outcomes*. Doctoral dissertation, University of Nebraska.
- Falk, J., & Pikler, E. (1972). Data on the Social Adjustment of Children Reared in our Institute. *Magyar Pszichologiai Szemle*, 29, 488-500.
- Freud, S. (2013). *Η Ερμηνεία των Ονείρων*. (μτφ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Επίκουρος.
- Zav, Z. (1996). *Η Δύναμη των Παραμυθιών*. (μτφ. Μ. Τζαφεροπούλου). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζωιτοπούλου-Μαυροκεφαλίδου, Κ. (1991). *Τα Ταμ-Ταμ: Αφρικάνικα Παραμύθια*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Gresham, F. M. (1981). Social Skills Training with Handicapped Children: A Review. *Review of Educational Research*, 51, 139-176.
- Gresham, F. M. (1986a). Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's Social Behavior: Development, Assesment and Modification* (pp. 143-179). New York: Academic Press.
- Gresham, F. M. (1986b). Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classifications and Training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15 (1), 3-15.
- Hajrani, L. (2017). *Αλβανικά Παραμύθια: Ένα Κλωνάρι από το Οικουμενικό Δέντρο των Παραμυθιών*. Αθήνα: Κοροντζής.
- Ιωάννου, Γ. (2008). *Παραμύθια του Λαού μας*. Αθήνα: Ερμής.

- Jung, C.G. (1973). *Memories, Dreams and Reflections*. (A. Jaffe). New York: Pantheon Books.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874-895.
- Καλύβα, Κ. (2017). *Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας ενός Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για την Διαχείριση του Θυμού και την Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων Μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καλύβα, Π. (2016). *Ψυχο-κοινωνική Συμπεριφορά και Διαπροσωπικές Δεξιότητες σε Παιδιά που Ζουν σε Ιδρύματα*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κανατσούλη, Μ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράσης: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Μ. Πούρκος, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 555-570). Αθήνα: Τόπος.
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. Thessaloniki: 1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis).
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1989). *Strategies for Managing Behavior Problems in the Classroom* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούπερ, Τ. Σ. (1998). *Ο Θαυμαστός Κόσμος των Παραμυθιών, Αλληγορίες της Εσωτερικής Ζωής*. (μτφ. Θ. Μαλαμόπουλος). Αθήνα: Θυμάρι.
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο Πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Kourmoussi, N., Markogiannakis, G., Lazaridis, I., Kolliopoulou, K., Papoutsaki, K.,

- Kounenou, K., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017). Validity and Reliability of an Adaptation of Personal and Social Skills Scale for K-Students for Use in 2.691 Greek Elementary Students. *Creative Education*, 8, 2352-2376.
- Λαμπρέλλη, Ε. (2005). Λαϊκά Παραμύθια. Μύηση στην Αποδοχή της Ζωής. *Διαδρομές*, 17, 26- 34.
- Λαμπρέλλη, Λ. (2012). *Δέκα και Ένα Παραμύθια Σοφίας για Καιρούς Κρίσης και Άλλων Δεινών* (8η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το Χαμένο Παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λυδάκη, Π. (2015). *Μια Μελέτη Συναισθηματικών, Κοινωνικών και Γνωστικών Λειτουργιών Κακοποιημένων και μη Κακοποιημένων Παιδιών*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success, *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Magos, K. & Tsounala, M. (2011). Dancing with the “Other”: An Action Research Project in a Children’s Social Care Institution. *Action Research in Education*, 2, 62-70.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and Reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το Παραμύθι στην Εκπαίδευση, Ψυχοπαιδαγωγική Διάσταση και Αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μέγας, Γ. (1975). *Εισαγωγήν εις την Λαογραφίαν* (3η έκδ.). Αθήνα.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1992). *Ελληνική Λαογραφία*. Τόμος Γ: Λαϊκή τέχνη. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1993). *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1996). Ο Max Lüthi και το Ευρωπαϊκό Παραμύθι. Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.) *Από το Παραμύθι στα Κόμικς: Παράδοση και Νεοτερικότητα* (σσ. 5–24). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children’s Social Skills: Recent Developments,

- Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9 (1-2), 3-18.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Handbook*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Μουζάκης, Μ. (2011). *Η Νύχτα των Παλιάτσων*. Αθήνα: Τσίρι.
- Mousavi, B., & Safarzadeh, S. (2016). Effectiveness of the Group Play Therapy on the Insecure Attachment and Social Skills of Orphans in Ahvaz City. *International Education Studies*, 9, 42-49.
- Μπαλούρδος, Δ., & Φρονίμου, Έ. (2011). *Πρόληψη Κακοποίησης και Παραμέλησης των Παιδιών: Καλές Πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μπεαζίδου, Ε. Χ. (2014). *Ο Ρόλος της Κοινωνικής Συμπεριφοράς, της Συμμετοχής στο Παιχνίδι και των Δεξιοτήτων Φιλίας στο Πλαίσιο της Ανάπτυξης των Κοινωνικών Σχέσεων στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές Πρακτικές και Μεθοδολογικές Προτάσεις για την Ενίσχυση της Κοινωνικότητας των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “Play with Me”. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9 (1), 155-181.
- Μπετελγάμι, Μπρ. (1995). *Η Γοητεία των Παραμυθιών. Μια Ψυχαναλυτική Προσέγγιση*. (μτφ. Α. Ελένη). Αθήνα: Γλάρος.
- Νικολάου, Ε. (2005). *Η Κοινωνική Λειτουργικότητα των Παιδιών της Μέσης Παιδικής Ηλικίας στη Σχέση τους με τα Συνομήλικα Παιδιά*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Olrik, A. (1965). Epic Laws of Folk Narrative (trans. J. P. Steager). In A. Dundes (Ed), *The Study of Folklore* (pp.129-141). Eaglewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Παπαμιχαήλ, Έ. (2013). *Ανακαλύπτοντας τον Ελέφαντα*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από [http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko\\_yliko/3\\_3\\_anakalyptontas](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/3_3_anakalyptontas)

[ton\\_elefanta.pdf](#)

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications: Inc.
- Petrie, S., & Owen, S. (2005). *Authentic Relationships in Group Care for Infants and Toddlers: Resources for Infant Educators (RIE) Principles into Practice*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ., Κωστίδου-Λένη, Β., Μπαλάσκα, Μ., & Ρίζου-Βαϊάνη, Α. (1973). *17 Ελληνικά Λαϊκά Παραμύθια διασκευασμένα για παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις των Φίλων.
- Pikler, E. (2006). *Unfolding of Infants' Natural Gross Motor Development*. Los Angeles: Resources for Infant Educators.
- Προπ, Β. (1987). *Μορφολογία του Παραμυθιού* (μτφ. Α. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Retsch, R. (1942). *Wesen und Formen den Erzählkunst*. Halle.
- Rodari, G. (1986α). *Παραμύθια απ' όλο τον κόσμο* (τ. 1). (μτφ Ζ. Κ. Μπέλλα). Αθήνα: Gutenberg.
- Rodari, G. (1986β). *Παραμύθια απ' όλο τον κόσμο* (τ. 6). (μτφ. Ζ. Κ. Μπέλλα). Αθήνα: Gutenberg.
- Rutter, M. (1981). Stress, Coping, and Development: Some Issues and Some Questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 323–356.
- Rutter, M., & Quinton, D. (1984). Parental Psychiatric Disorder: Effects on Children. *Psychology in Medicine*, 14, 853-880.
- Σάλμοντ, Ε. (χ.χ.). Η Παιδαγωγική Σημασία και Αξιοποίηση του Λαϊκού Παραμυθιού για το Παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/salmond.pdf> (τελευταία πρόσβαση 28/08/18).
- Σαραφίδου, Γ. Ό. (2000). *Τυπολογία της Κοινωνικής Συμπεριφοράς Παιδιών που Ζουν σε Ιδρύματα: Ανάλυση Αντιστοιχιών σε Δεδομένα Παρατήρησης Χρονικής Δειγματοληψίας*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ηράκλειο.
- Σαραφίδου, Γ. Ό. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η*

*Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Schaffer, H. R. (2005). *Introducing Child Psychology*. Oxford: Blackwell.

Spitz, R. A. (1965). *The First Year of Life: A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*. New York: International Universities Press.

Τα πίσω θρανία. (2009). *Ας Γίνει ο Κόσμος Μαγικός*. Αθήνα: Τα πίσω θρανία.  
Ανακτήθηκε από

<http://www.aathinon.gr/wpcontent/uploads/2012/03/paramithia.pdf>

Χατζητάκη Καψωμένου, Χ. (2002). *Το Νεοελληνικό Λαϊκό Παραμύθι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.



## Παράρτημα

### Παραμύθια εργαστηρίων

Τα παραμύθια που συμπεριελήφθησαν ήταν έντεκα. Πριν από την έναρξη του παραμυθιού έγινε χρήση ενός μοτίβου εισαγωγής το οποίο διευκολύνει την μετάβαση από τον πραγματικό, στο χώρο του παραμυθιού, πρακτική διαδεδομένη στις αφηγήσεις παραμυθιών. Το μοτίβο ήταν το εξής: *«Ακούσατε ακούσατε φίλοι και αγαπημένοι, αρχίζει το παραμύθι μας, αφήγηση θα γένει· την προσοχή σας δώσατε, τεντώσατε τα αυτιά σας, ανοίξατε τα μάτια σας, κλείστε τα στόματά σας»*. Το κείμενο αυτό αποτελεί παράφραση ενός κειμένου από μία θεατρική παράσταση της ομάδας Τσιριτσάντσουλες (Μουζάκης, 2011).

Στο πρώτο εργαστήριο, που ουσιαστικά ήταν η πρώτη επαφή και η γνωριμία της ομάδας το παραμύθι παρουσίαζε ένα αντι-πρότυπο αναφορικά με την συνεργασία και την συνύπαρξη. Έγινε αφήγηση του παραμυθιού *«Ο κυρ Λάζαρος και οι δράκοι»* (Ιωάννου, 2008: 195) το οποίο πρόκειται για ένα, αρκετά γνωστό, λαϊκό ελληνικό παραμύθι, που μιλάει για το ξεγέλασμα των δράκων από τον πονηρό ήρωα. Το παραμύθι αναφέρει τον συνεργατικό τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι δράκοι και πώς η υπεροψία του ήρωα και η αδυναμία του να συμμετάσχει σε αυτόν, τον οδηγεί να καταφεύγει σε τεχνάσματα για να τους ξεγελάσει. Ο κύριος στόχος ήταν να κρατηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από ένα κείμενο με πολλή δράση και να εξοικειωθούν τα παιδιά με την διαδικασία της αφήγησης και της ενεργητικής ακρόασης και όχι η ταύτιση με τον ήρωα.

Στην δεύτερη συνάντηση, το παραμύθι που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα λαϊκό παραμύθι της Κίνας με τίτλο *«Το Τσατσατατούτου και ο Φοίνικας»* (Τα πίσω θρανία, 2009: 31-33). Μιλάει για την επιθυμία ενός μικρού πουλιού να προστατεύσει τα αυγά του, την προσπάθειά του να εξασφαλίσει την βοήθεια του φοίνικα, του βασιλιά των πουλιών και το πώς η άρνηση του δεύτερου να συνεργαστεί έχει τελικά αρνητικά αποτελέσματα και για τον φοίνικα. Το δίδαγμα που αναδεικνύεται είναι πως με την αλληλοβοήθεια και την συνεργασία βγαίνουν κερδισμένοι όλοι και πως ακόμα και τα πιο μικρά πράγματα μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες μακροπρόθεσμα. Ήταν ένα παραμύθι που καθήλωσε τα παιδιά και μέσα από την συζήτηση αναδείχθηκε ένα θετικό πρότυπο συμπεριφοράς.

Στο τρίτο εργαστήριο έγινε αφήγηση του παραμυθιού *«Ο τίγρης και το τλακουάτσε»*

(Bravo Villasante, 1996: 23-26) από το Μεξικό. Στο παραμύθι αυτό, έχουμε, όπως και στο πρώτο, έναν πονηρό ήρωα, ένα ζώο το οποίο ξεγελάει και κοροϊδεύει συνέχεια ένα άλλο, με αποτέλεσμα στο τέλος να φαγωθεί. Το παραμύθι αυτό χρησιμοποιήθηκε για να προβάλλει πάλι ένα αντι-πρότυπο, των συμπεριφορών που ως μόνο στόχο έχουν να πειράξουν τους άλλους και να προξενήσουν κακό. Στη δραστηριότητα που ακολούθησε (η οποία θα περιγραφεί σε επόμενη ενότητα) τα παιδιά έδειξαν συμπάθεια στο ζώο που κοροϊδεύεται, επιλέγοντας να το παρουσιάσουν, κατανοώντας πιθανότατα την προβληματική συμπεριφορά του άλλου ζώου.

Το τέταρτο εργαστήριο περιελάμβανε το παραμύθι από την Λιβύη, «*Ο βασιλιάς και το αλάτι*» (Τα πίσω θρανία, 2009: 50-51). Το παραμύθι αυτό δεν ανήκει στα παραμύθια που προβάλλουν κάποιο πρότυπο σχετικά με την συνεργασία, αλλά μιλά για ένα ζήτημα καίριας σημασίας για ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν. Αναφέρεται σε έναν πατέρα που διώχνει τον γιο του διότι θεωρεί ότι αυτός δεν τον αγαπά αρκετά, όμως στο τέλος ο γιος βρίσκει τρόπο να αναδειχθεί η αγάπη του και η σχέση με τον πατέρα επανορθώνεται. Μέσα από το συμβολικό κόσμο του παραμυθιού αυτού, επιχειρήθηκε να δοθεί μία ευκαιρία στα παιδιά να αποδεχθούν εσωτερικές εντάσεις που αφορούν τις σχέσεις με τους γονείς τους, και να μειωθούν τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με τη μη αποδοχή και εμφανίστηκαν σε προηγούμενα εργαστήρια. Τόσο αυτό το εργαστήριο όσο και το επόμενο σχετίζονται με την αναγνώριση, τη διαχείριση και την έκφραση των συναισθημάτων.

Το πέμπτο εργαστήριο στηρίχθηκε πάνω στο παραμύθι «*Το ποντικάκι, ο πιστός φίλος*» (Rodari, 1986a) από την πρώην Τσεχοσλοβακία, σε συνδυασμό με το τραγούδι «*Στη γιορτή της Αυγής*». Το περιεχόμενο του παραμυθιού πραγματεύεται την απώλεια, και όπως και το προηγούμενο επιλέχθηκε για λόγους που σχετίζονται με την ανάγκη δημιουργίας χώρου για ασφαλή έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Σε συνδυασμό με το αισιόδοξο μήνυμα του τραγουδιού για τον κύκλο της ζωής δημιουργήθηκε η ευκαιρία καλλιέργειας του τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων.

Στο έκτο εργαστήριο έγινε χρήση του παραμυθιού «*Ο ποντικός και η θυγατέρα του*» (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου κ. ά., 1973: 79-82) που παρουσίαζε διαφορετικούς χαρακτήρες, κάθε ένας από τους οποίους είχε την ιδιαιτερότητα του που τον έκανε μοναδικό. Ο ήρωας ποντικός, ο οποίος θεωρεί το είδος στο οποίο ανήκει ανάξιο, προσπαθεί να βρει έναν κατά τη γνώμη του άξιο για να ταιριάξει την κόρη του και να

την παντρέψει. Στο τέλος αποδεχόμενος την ταυτότητά του επιλέγει για την κόρη του ένα ποντικό. Στόχος του εργαστηρίου αυτού ήταν η ανάδειξη της μοναδικότητας του κάθε παιδιού και της ατομικότητας ως στοιχείο της ομάδας. Σε συνδυασμό με τη δραστηριότητα που εφαρμόστηκε, τα παιδιά εντόπισαν τόσο τα ιδιαίτερα στοιχεία του καθενός όσο και τα κοινά τους και πώς αυτά συντελούν στη δημιουργία και λειτουργία μίας ομάδας.

Στο έβδομο εργαστήριο το οποίο είχε θεματικό χαρακτήρα αναφορικά με τα Χριστούγεννα έγινε αφήγηση του λαϊκού ελληνικού παραμυθιού «*Η πηγή των ευχών*» (Hajrani, 2017: 17-20). Το παραμύθι έχει για πρωταγωνίστρια ένα μικρό κορίτσι που αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες οι οποίες λύνονται μέσα από την ευχή που κάνει. Η εξεύρεση λύσης συντελείται μαγικά στο παραμύθι, στο εργαστήριο όμως που στόχος του ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, με αφορμή τις ευχές της πρωταγωνίστριας τα παιδιά μοιράστηκαν τις ευχές τους, αναγνώρισαν τις επιθυμίες των άλλων και συζήτησαν με ποιον τρόπο μπορεί ο ένας να βοηθήσει τον άλλον να κάνει πραγματικότητα τις ευχές του.

Στο όγδοο εργαστήριο το παραμύθι που ακούστηκε ονομαζόταν «*Το γέρικο σκυλί κι ο λύκος*» (Rodari, 1986β) και προέρχονταν από την Σλοβενία. Είναι μία ιστορία για δύο διαφορετικά ζώα, έναν σκύλο και ένα λύκο, όπου το ένα βοηθάει το άλλο και έτσι και τα δύο βγαίνουν κερδισμένα. Το περιεχόμενο του παραμυθιού ανέδειξε τη σημασία της συνεργασίας, ακόμα και όταν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα και την αξία της παροχής βοήθειας χωρίς την προσμονή ανταπόδοσης.

Το ένατο εργαστήριο περιελάμβανε ένα αφρικανικό παραμύθι, το «*Η αράχνη και όλη η σοφία της γης*» (Ζωιτοπούλου-Μαυροκεφαλίδου, 1991: 57-60). Στο παραμύθι αυτό η πρωταγωνίστρια, μία υπερφίαλη αράχνη θεωρεί ότι μπορεί να γίνει η εξυπνότερη από όλους στον κόσμο, αλλά διαπιστώνει πως όχι μόνο δεν το πέτυχε αλλά χωρίς τις συμβουλές των άλλων δεν μπορεί να καταφέρει το πιο απλό πράγμα. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την ακρόαση τη συζήτηση και τη δραστηριότητα ήταν πως όλοι χρειάζονται την συμβολή των άλλων όσο ικανοί και αν είναι.

Στο δέκατο εργαστήριο έγινε αφήγηση του παραμυθιού «*Το μπαστούνι του Σελίμ*» (Λαμπρέλλη, 2012: 53-57) στο οποίο ένας άνθρωπος έχει πείσει τον εαυτό του ότι δεν μπορεί να κινηθεί χωρίς το μπαστούνι του, αλλά όταν οι γύρω του τον αναγκάζουν να το κάνει, τελικά τα καταφέρνει. Το συγκεκριμένο παραμύθι είχε ως στόχο να ενισχύσει

την αυτοπεποίθηση των παιδιών και να αναδείξει τη σημασία της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό.

Το ενδέκατο εργαστήριο δεν περιείχε παραμύθι, διότι αφιερώθηκε εξ ολοκλήρου στην κατασκευή αποκριατικής μάσκας και ο ενθουσιασμός των παιδιών για τους χαρακτήρες που δημιούργησαν δεν άφησε χρόνο για αφήγηση.

Στο δωδέκατο και τελευταίο εργαστήριο μέσα από το παραμύθι «Οι δυο λύκοι» (Λαμπρέλλη, 2012: 63-64), το οποίο μιλά για τους δύο λύκους που κάθε άνθρωπος έχει μέσα του (έναν καλό και έναν κακό) και παλεύουν συνέχεια, έγινε προσπάθεια να τονιστεί ότι κάθε άνθρωπος δεν είναι φύσει πάντα καλός ή κακός, αλλά επιλέγει πώς θα φερθεί σε κάθε περίπτωση. Όπως είπαμε, τα παιδιά συχνά αισθάνονται ότι είναι “κακά” και το παραμύθι αυτό λειτουργεί σαν υπενθύμιση πως όλοι έχουν την δυνατότητα να φερθούν με θετικό τρόπο ακόμα και αν φέρθηκαν άσχημα κάποια στιγμή. Επιλέχθηκε αυτό το παραμύθι σαν κλείσιμο και συσχετίστηκε με την επιβράβευση για την αύξηση των θετικών συμπεριφορών (που παρατηρήθηκε από τα παιδιά στα τελευταία εργαστήρια) που ήταν το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή για την τελευταία μισή ώρα.

### **Δραστηριότητες εργαστηρίων**

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, η επιλογή των δραστηριοτήτων συσχετιζόταν άμεσα με το παραμύθι, ανάλογα δηλαδή το περιεχόμενο και τον εκάστοτε επιμέρους εκπαιδευτικό στόχο γίνονταν χρήση της κατάλληλης δραστηριότητας. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν χωρίζονταν σε κάποιες κατηγορίες, τις οποίες και θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια.

Αρχικά έχουμε τις δραστηριότητες γνωριμίας όπου στόχος είναι τα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους (π.χ. μαθαίνοντας τα ονόματα και μιλώντας για προσωπικές εμπειρίες), ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη των σχέσεων και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος. Εφαρμόστηκαν στα πρώτα εργαστήρια καθώς και στο πρώτο μετά τις Χριστουγεννιάτικες διακοπές και πρόκειται για δράσεις όπως οι ακόλουθες: «*πώς πήρα το όνομά μου*» όπου τα παιδιά με τη σειρά τους μοιράζονται το όνομα τους και κάτι σχετικά με αυτό, «*όνομα και κίνηση*» όπου ο καθένας λέγοντας το όνομά του κάνει μία κίνηση την οποία οι υπόλοιποι μιμούνται, «*πετάω την μπάλα λέγοντας το όνομά μου*», όπου ο ένας πετάει τη μπάλα λέγοντας, στην πρώτη φάση το όνομά του, στην δεύτερη φάση το όνομα αυτού που του πετάει την μπάλα.

Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές έγινε προσπάθεια τα παιδιά με ολοκληρωμένο

τρόπο να συστηθούν και να παρουσιάσουν τον εαυτό τους στην ομάδα, να μπορέσουν να πράξουν τα πρώτα βήματα γνωριμίας με «άλλους», γεγονός απαραίτητο για την δημιουργία λειτουργικών σχέσεων.

Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται άμεσα με τον ερευνητικό στόχο, δηλαδή τις δραστηριότητες συνεργασίας. Αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι κάθε εργαστηρίου και ως στόχο είχαν να προάγουν την συνεργασία, να εμπλέξουν δημιουργικά τα παιδιά στην αλληλεπίδραση απολαμβάνοντας όχι τη “νίκη” αλλά την συνεργατική συμμετοχή.

Τέτοιες δραστηριότητες ήταν: «*Συνεργατικές μουσικές καρέκλες*», «*Κράτα ψηλά το μπαλόني*», «*Όταν λέω στοπ, ενώνονται*», «*Ο Τσατσατατούτου και τα αυγά*», «*Πυραμίδα*», «*Σωτηρία στην αγκαλιά σου*», «*Ζωγραφική στην πλάτη*», «*Περνάω μέσα από το στεφάνι*», «*Κάνε ό,τι κάνω*».

Στις «*Συνεργατικές μουσικές καρέκλες*» τοποθετήθηκαν στο πάτωμα εφημερίδες, τα παιδιά όταν ξεκινούσε η μουσική έτρεχαν γύρω γύρω, όταν σταματούσε έπρεπε να σταθούν σε μία εφημερίδα· σε κάθε γύρο αφαιρούταν μία, και τα παιδιά μοιράζονταν αυτές που έμεναν. Στην δραστηριότητα «*Κράτα ψηλά το μπαλόني*», στο κάθε παιδί δόθηκε από ένα μπαλόني, το οποίο έπρεπε να το κρατήσει στον αέρα όσο περισσότερο μπορούσε, φυσώντας το, χωρίς να το αγγίζει και στη συνέχεια τα παιδιά προσπάθησαν αυτή τη φορά όλα μαζί, να κρατήσουν στον αέρα ένα μπαλόني, με τον ίδιο τρόπο. Στην δράση «*Όταν λέω στοπ, ενώνονται*», δινόταν η οδηγία στα παιδιά να ενώσουν μέρη του σώματός τους, π.χ. 3 πόδια, 7 αγκώνες, 9 αντίχειρες κλπ.

Έπειτα «*Ο Τσατσατατούτου και τα αυγά*» ήταν μία παραλλαγή του παιχνιδιού «*Η μάγισσα και τα κλειδιά*» όπου ένα παιδί καθόταν σε μία καρέκλα στο κέντρο προστατεύοντας τρία αυγά ενώ τα υπόλοιπα παιδιά έπρεπε να συνεργαστούν και να τα πάρουν. Στο παιχνίδι «*Πυραμίδα*» το οποίο πρότειναν τα ίδια τα παιδιά ένα παιδί κυνηγούσε και για να σωθεί κάποιος έπρεπε να κάνει τα χέρια του πυραμίδα· για να αρχίσει να τρέχει πάλι όμως έπρεπε κάποιος να περάσει κάτω από τα πόδια του. Μία παραλλαγή του προηγούμενου παιχνιδιού ήταν το «*Σωτηρία στην αγκαλιά σου*», στο οποίο ένας κυνηγούσε και όποιος ήθελε να σωθεί έπρεπε να βρει κάποιον άλλον και να τον αγκαλιάσει.

Στη δράση «*Ζωγραφική στην πλάτη*» τα παιδιά σχημάτισαν δύο ομάδες, ο ένας πίσω από τον άλλον και αυτός που ήταν ο τελευταίος κάθε φορά έβλεπε ένα ζωγραφισμένο σχέδιο το οποίο έπρεπε να το σχεδιάσει στην πλάτη του μπροστινού του και ο

μπροστινός το ίδιο μέχρι να φτάσει στον πρώτο της ουράς ο οποίος το σχεδίαζε σε ένα χαρτί. Στο παιχνίδι «Περνάω μέσα από το στεφάνι» όλη η ομάδα πιάστηκε σε κύκλο και ο στόχος ήταν βοηθώντας ο ένας τον άλλον να περάσουν τα σώματά τους μέσα από ένα στεφάνι, χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους. Τέλος στο παιχνίδι «Κάνε ό,τι κάνω», ένας έκανε μία κίνηση (σε συνδυασμό με ήχο εάν ήθελε) και οι υπόλοιποι τον ακολουθούσαν.

Επιμέρους στόχος των δραστηριοτήτων της προηγούμενης κατηγορίας ήταν αρχικά να δημιουργήσουν και να αισθανθούν ότι αποτελούν μία ομάδα στην οποία είναι όλοι ισότιμα μέλη. Έπειτα να βελτιώσουν τους μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας τους, κυρίως αναφορικά με την σωματική επαφή και τις κινήσεις του σώματος και τέλος να μπορέσουν να μοιραστούν τα τα συναισθήματά τους με την ομάδα.

Στην τρίτη κατηγορία εντοπίζουμε δραστηριότητες που σχετίζονται με την καλλιτεχνική δημιουργία όπως η ζωγραφική, η ακρόαση τραγουδιών και οι κατασκευές (χριστουγεννιάτικων καρτών και μάσκας). Μέσα από την ζωγραφική επιχειρήθηκε κυρίως ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση πάνω στα παραμύθια, καθώς ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν είτε ατομικά, είτε σε ομάδες των δύο ή τριών, είτε όλη η ομάδα μαζί, τι ήταν αυτό που τους άρεσε, εντυπωσίασε, ή δεν τους άρεσε, από το παραμύθι. Με τον τρόπο αυτόν τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς κάποιος να κρίνει την άποψή τους και ταυτόχρονα να εξοικειωθούν στο να μοιράζονται αντικείμενα όπως μιογιές και χαρτιά. Μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες ζωγραφικής ήταν η δραστηριότητα «Είμαστε διαφορετικοί-όλοι ταιριάζουμε» (Παπαμιχαήλ, 2013) όπου το κάθε παιδί σε ένα κομμάτι χαρτόνι σε μορφή παζλ, σχεδίασε τον εαυτό του να ασχολείται με ένα αγαπημένο χόμπι, δραστηριότητα, ασχολία, κάτι που τους αρέσει πολύ και στο τέλος συνεργάστηκαν όλα μαζί για να σχηματίσουν το «παζλ της ομάδας».

Αναφορικά με τις κατασκευές, σε δύο περιπτώσεις μία στο “Χριστουγεννιάτικο” και μία στο “Αποκριάτικο” εργαστήριο, δημιούργησε το κάθε παιδί ατομικά στην πρώτη περίπτωση μία Χριστουγεννιάτικη κάρτα με μία ζωγραφιά και μία ευχή η οποία χαρίστηκε σε άλλο παιδί και στη δεύτερη περίπτωση μία αποκριάτικη μάσκα και στις δύο περιπτώσεις στόχος ήταν να ενεργοποιηθεί η φαντασία των παιδιών. Ακόμα, τα τραγούδια, τα οποία τραγουδήθηκαν από την εμψυχώτρια με συνοδεία κιθάρας στα παιδιά, λειτούργησαν επικουρικά στους στόχους και τα μηνύματα των παραμυθιών.

Τέλος, μία ακόμη κατηγορία δράσεων αποτελούν αυτές που σχετίζονται με την θεατρική έκφραση όπως είναι οι «παγωμένες εικόνες», και ο «αυτοσχεδιασμός σε ομάδες». Στην πρώτη περίπτωση ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν «παγωμένες εικόνες<sup>6</sup>» των ζώων-πρωταγωνιστών του παραμυθιού, όπως αυτά το αντιλήφθηκαν. Στην δεύτερη περίπτωση, σε μικρές ομάδες τα παιδιά προχώρησαν σε αυτοσχεδιασμό με κεντρικό θέμα πάλι ζώα τα οποία αναφέρονται στο παραμύθι. Οι δραστηριότητες αυτές έδωσαν την δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν το καθένα με τον δικό του τρόπο τα συναισθήματα του και να αναγνωριστεί η ποικιλία αυτή των εκφράσεων.

## **Εργαστήρια**

### **Εργαστήριο 1ο**

- 1) **Γνωριμία μέσα από την δραστηριότητα:** «Πώς πήρα το όνομά μου»  
Όλα τα παιδιά αφηγούνται με τη σειρά τους, από πού απέκτησαν το όνομά τους, αν τους αρέσει, αν έχουν κάποιο ψευδώνυμο κ.α
- 2) **Ενημέρωση:** Τα εργαστήρια περιλαμβάνουν λαϊκά παραμύθια από διάφορες χώρες του κόσμου, παιχνίδια θεατρικά και μη, ζωγραφική και κατασκευές.
- 3) **Δημιουργία Συμβολαίου συνεργασίας**
  - Είμαστε μία ομάδα, ξεκινάμε όλοι μαζί και τελειώνουμε όλοι μαζί το εργαστήριο
  - Δεν ενοχλούμε τους άλλους, ούτε κάνουμε φασαρία
  - Όταν κάποιος μιλάει, όλοι τον ακούμε και δεν τον διακόπτουμε
  - Δεν προσβάλλουμε τους άλλους, ούτε μιλάμε άσχημα για κάποιον
  - Προσέχουμε να μην χτυπήσουμε εμείς και οι άλλοι
  - Μοιραζόμαστε όλοι δίκαια τα υλικά που υπάρχουν
- 4) **Συνεργατική δραστηριότητα:** «Συνεργατικές μουσικές καρέκλες»  
Τοποθετούνται στο πάτωμα εφημερίδες, μπαίνει μουσική και σε κάθε γύρο αφαιρείται μία, και τα παιδιά πρέπει να μοιραστούν αυτές που μένουν.
- 5) **Παραμύθι**  
«Ο κυρ-Λάζαρος και οι δράκοι», λαϊκό ελληνικό παραμύθι
- 6) **Δραστηριότητα:** “Ομαδική ζωγραφική”  
Σε ένα μεγάλο ρολό χαρτί, τα παιδιά ζωγραφίζουν ό,τι τους έκανε εντύπωση από το παραμύθι.

---

<sup>6</sup> Στην παγωμένη εικόνα οι «συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα σώματά τους για να παρουσιάσουν μία δυναμική εικόνα η οποία αποκρυσταλώνει ένα θέμα μία ιδέα ή μία στιγμή της δράσης» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 86).

## 7) Συζήτηση & αποχαιρετισμός

### Εργαστήριο 2ο

1) **Όνομα και κίνηση:** Κάθε παιδί λέει το όνομά του κάνοντας ταυτόχρονα μία κίνηση.

2) **Παιχνίδι:** «Κράτα ψηλά το μπαλόνι» (παιχνίδι ενδυνάμωσης της ομαδικότητας)

α) Στο κάθε παιδί δίνεται από ένα μπαλόνι, το οποίο πρέπει να το κρατήσει στον αέρα όσο περισσότερο μπορεί, φυσώντας το, χωρίς να το αγγίζει.

β) Τα παιδιά αφήνουν στην άκρη τα μπαλόνια τους και προσπαθούν αυτή τη φορά όλα μαζί, να κρατήσουν στον αέρα ένα μπαλόνι, με τον ίδιο τρόπο.

3) **Παραμύθι**

«Ο Τσατσατατούτου και ο Φοίνικας» λαϊκό παραμύθι από την Κίνα.

4) **Δραστηριότητα:** «Ο Τσατσατατούτου και τα αυγά»

Παραλλαγή του παιχνιδιού «η μάγισσα και τα κλειδιά». Ένα παιδί είναι καθισμένο σε μία καρέκλα στο κέντρο και “προστατεύει” τρία αυγά· τα υπόλοιπα παιδιά πρέπει να συνεργαστούν και να τα πάρουν. Ο Τσατσατατούτου προστατεύει τα αυγά με μια τυλιγμένη εφημερίδα. Όποιο παιδί πάρει τα αυγά γίνεται Τσατσατατούτου.

5) **Αποχαιρετισμός**

### Εργαστήριο 3ο

1) **Παιχνίδι:** «Πυραμίδα»

Ένα παιδί κυνηγά, για να σωθεί κάποιος πρέπει να κάνει τα χέρια του πυραμίδα. Για να αρχίσει να τρέχει πάλι πρέπει κάποιος να περάσει από κάτω του. Όποιον πιάσει κυνηγά εκείνος.

2) **Παραμύθι**

«Ο τήρης και το τλακουάτσε» λαϊκό παραμύθι από το Μεξικό

3) **Δραστηριότητα** «Παγωμένες εικόνες»

Φτιάχνουμε παγωμένες εικόνες, δηλαδή γινόμαστε ακίνητα αγάλματα, σαν φωτογραφίες, παίρνοντας μία πόζα που δείχνει κάτι συγκεκριμένο.

Φάση 1: Περπατάμε πολύ γρήγορα και με το παλαμάκι, σταματάμε, παίρνουμε πόζα ενός ζώου (από το παραμύθι) και μένουμε ακίνητοι.

Φάση 2 : Χωριζόμαστε σε τριάδες και φτιάχνουμε μαζί μία παγωμένη εικόνα

4) **Αναστοχασμός**

### Εργαστήριο 4ο



1)**Παιχνίδι ενεργοποίησης:** «Σωτηρία στην αγκάλη σου»

Ένα παιδί κυνηγά και για να σωθεί κάποιος πρέπει να πιάσει κάποιον άλλον αγκαλιά.

2)**Παραμύθι:**

«*Ο Βασιλιάς και το αλάτι*» λαϊκό παραμύθι από την Λιβύη

3)**Ζωγραφική & Αναστοχασμός**

Ζωγραφίζουμε τι μας έμεινε από το παραμύθια σε ομάδες των δύο ατόμων.

4)**Αποχαιρετισμός:**

Τα παιδιά που συμμετείχαν μοιράστηκαν μπαλόνια

## **Εργαστήριο 5ο**

1)**Ζέσταμα:**

Περπατάμε στον χώρο, με το παλαμάκι σταματάμε και μένουμε ακίνητοι. Μετά από κάποιες φορές αναλαμβάνει ένα παιδί να δώσει οδηγίες.

2)**Παραμύθι:**

«*Το ποντικάκι ο πιστός φίλος*» λαϊκό παραμύθι από την Τσεχοσλοβακία

3)**Τραγούδι:**

«*Στην γιορτή της αυγής*»

4)**Δραστηριότητα:**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, κάθε ομάδα διαλέγει μία κατηγορία ζώων (γάτα/ταύρος/σκύλος) και ετοιμάζουν και παρουσιάζουν μία δραματοποιημένη σκηνή δικής τους επιλογής.

5)**Αναστοχασμός**

## **Εργαστήριο 6ο**

1)**Δραστηριότητα:**

Είμαστε μοναδικοί-Όλοι ταιριάζουμε

Η εμψυχώτρια μοίρασε κομμάτια χαρτόνι Α4, τα οποία σχηματίζουν ένα παζλ. Κάθε παιδί παίρνει από ένα και η οδηγία που δίνεται είναι να σχεδιάσει τον εαυτό του να ασχολείται με ένα αγαπημένο χόμπι, δραστηριότητα, ασχολία, κάτι που του αρέσει πολύ. Τα παιδιά γράφουν σε κάθε κομμάτι και το όνομά τους και τελειώνοντας συνεργάζονται για να σχηματίσουν το παζλ. Τα κομμάτια ενώνονται στο πίσω μέρος με κολλητική ταινία.

Ακολουθεί συζήτηση:

-Υπάρχουν παιδιά με κοινά ενδιαφέροντα;

-Όσο διαφορετικοί και αν είμαστε, είμαστε κομμάτι μιας ομάδας, και ο καθένας μας μέσα από την διαφορετικότητα του είναι μοναδικός αλλά και απαραίτητος.

## **2)Παραμύθι:**

«Ο ποντικός και η θυγατέρα»

## **3)Αναστοχασμός**

### **Εργαστήριο 7ο**

#### **1)Παραμύθι**

«Η πηγή των ευχών» λαϊκό ελληνικό παραμύθι

#### **2)Δραστηριότητα σχετική με το παραμύθι**

Όλα τα παιδιά γράφουν σε ένα κομμάτι χαρτί μία ευχή, ανώνυμα, η οποία θα μπει σε ένα φάκελο και θα δοθεί σε άλλο παιδί της ομάδας.

#### **3)Τραγούδια**

«Εκρυθμες Καταστάσεις» & «Πολύ έκρυθμες καταστάσεις» χριστουγεννιάτικα τραγούδια με καλικάντζαρους

#### **4)Παιχνίδια**

«Πυραμίδα» & «Αλάτι ψιλό/αλάτι χοντρό»

#### **5)Αποχαιρετισμός και μοίρασμα δώρων**

### **Εργαστήριο 8ο**

#### **1)Δραστηριότητα ενεργοποίησης**

Σε έναν κύκλο, τα παιδιά πετούν μία μπάλα λέγοντας δυνατά το όνομά τους.

#### **2)Παραμύθι**

«Το γέρινο σκυλί και ο λύκος», παραμύθι από την Σλοβενία

#### **3)Συνεργατική δραστηριότητα**

Παραλλαγή του παιχνιδιού έναρξης, τα παιδιά σε κύκλο πετούν την μπάλα λέγοντας το όνομα του παιδιού στο οποίο θέλουν να φτάσει, και η ομάδα πρέπει να πετάξει επιτυχημένα την μπάλα 20 φορές.

#### 4)Αναστοχασμός

### Εργαστήριο 9ο

#### 1)Παιχνίδι

Ένα παιδί κρατάει μία μικρή μπάλα και κυνηγά τα υπόλοιπα· όποιον πετύχει κυνηγά αυτός.

#### 2)Συνεργατική δραστηριότητα: «Ζωγραφική στην πλάτη»

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και σχηματίζουν δύο σειρές. Στον τελευταίο της ομάδας, δείχνεται ένα σχήμα το οποίο πρέπει να το “ζωγραφίσει” με τα χέρια του, στην πλάτη του μπροστινού του και ο πρώτος κάθε ομάδας, το σχεδιάζει στο χαρτί. Νικά κάθε φορά η ομάδα που πρώτη σχηματίζει σωστά το σχήμα στο χαρτί.

#### 3)Παραμύθι

«*Η αράχνη και όλη η σοφία της γης*», αφρικανικό παραμύθι

#### 4)Αναστοχασμός

### Εργαστήριο 10ο

#### 1)Παιχνίδι: «Κάνε ό,τι κάνω»

Ένα παιδί δείχνει μία κίνηση και τα υπόλοιπα παιδιά το μιμούνται.

#### 2)Παραμύθι

«*Το μαστούνι του Σελίμ*»

#### 3)Δραστηριότητα συνεργασίας

Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο και ένα-ένα παιδί πρέπει να περάσει το σώμα του μέσα από ένα στεφάνι χωρίς να αφήσει τα χέρια του, με την βοήθεια της υπόλοιπης ομάδας.

#### 4)Αναστοχασμός

### Εργαστήριο 11ο

#### 1)Κατασκευή μάσκας

Τα παιδιά δημιούργησαν αποκριάτικες μάσκες

#### 2)Παιχνίδι: «Κυνηγητό με ουρές»

Σε κάθε παιδί δίνεται ένα κομμάτι ύφασμα το οποίο το φορά ως ουρά. Η ομάδα δημιουργεί έναν κύκλο με τα χέρια τεντωμένα μπροστά και κοιτούν προς τα μέσα· με το

σύνθημα της εμπυγχώτριας τα παιδιά προσπαθούν να πάρουν όσες περισσότερες ουρές μπορούν.

### 3)Αναστοχασμός

#### Εργαστήριο 12ο

1)**Συνεργατική δραστηριότητα:** «Συνεργατικές μουσικές καρέκλες»  
Τοποθετούνται στο πάτωμα εφημερίδες, μπαίνει μουσική και σε κάθε γύρο αφαιρείται μία, και τα παιδιά πρέπει να μοιραστούν αυτές που μένουν (η ίδια άσκηση εφαρμόστηκε και στο πρώτο εργαστήριο).

2)**Παραμύθι**  
*«Οι δύο λύκοι»*

3)**Συνολικός αναστοχασμός και ανατροφοδότηση**

4)**Ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή**