



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά πρόσφυγες για να  
εκφράσουν την άποψή τους:  
Μελέτη περίπτωσης σε μια δομή αγωγής και φροντίδας**

Δανάη Καρνούσκου  
19673038

Ελένη Κατσιάδα

Αθήνα, Ιούνιος 2023



UNIVERSITY OF WEST ATTICA

SCHOOL OF ADMINISTRATIVE, ECONOMICS AND SOCIAL SCIENCES

Department of Early Childhood Education and Care

BACHELOR THESIS

**Exploring the strategies that refugee children use to express their views:**

**A case study in an early childhood education and care setting**

Danai Karnouskou

19673038

Eleni Katsiada

Athens, June 2023

## Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 11 Ιουλίου 2023

Τα μέλη:

1ο μέλος, Ελένη Κατσιάδα [Επιβλέπουσα Καθηγήτρια]

2ο μέλος, Ευανθία Ναυρίδη

3ο μέλος, Ελένη Σωτηροπούλου

## Δήλωση γνησιότητας της εργασίας

### ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗΣ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Δανάη Καρνούσκου του Διονυσίου, με αριθμό μητρώου 19673038 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι ..... και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα,



Δανάη Καρνούσκου/ Φοιτήτρια

Ελένη Κατσιάδα/ Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

## Ευχαριστίες

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Ελένη Κατσιάδα, η οποία με ενέπνευσε και με στήριξε σε κάθε βήμα της εκπόνησης αυτής της εργασίας και όχι μόνο. Την ευχαριστώ για τον χρόνο που διέθεσε για να διαβάσει όσα έγραψα και να ακούσει όσα είχα να πω, πάντοτε κρατώντας την καλή της διάθεση ακόμη κι όταν οι συνθήκες ήταν πιεστικές. Η βοήθειά της ήταν ανεκτίμητη.*

*Ακόμη, ευχαριστώ όλους τους καθηγητές του Τμήματός μας για τις αξίες που μάχονται να μας μεταλαμπαδεύσουν όλα αυτά τα χρόνια, που αποτελούν την απαρχή κάθε παιδαγωγικής πράξης.*

## **Αφιέρωσεις**

*Στα έξι μοναδικά παιδιά που με βοήθησαν να δω τον κόσμο με άλλα μάτια.*

*Σας ευχαριστώ από καρδιάς για όλα όσα μου μάθατε.*

## Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνά τους τρόπους που χρησιμοποιούν έξι παιδιά πρόσφυγες τα οποία δεν μιλούν ελληνικά, ηλικίας τριών ετών και τριών μηνών έως πέντε ετών και τεσσάρων μηνών σε μια δομή αγωγής και φροντίδας, για να εκφράσουν τις απόψεις τους. Η μελέτη έχει στόχο να παρέχει δεδομένα σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτά για να εκφράσουν τις απόψεις τους. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών σε παρόμοιες συνθήκες. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης για την οποία η συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων διήρκησε δύο μήνες και έγινε μέσω της κλείδας παρατήρησης συγκεκριμένου συμβάντος. Οι παρατηρήσεις που αφορούσαν στις στιγμές που τα παιδιά εξέφραζαν την άποψή τους προς τους ενήλικες ή τους συνομηλίκους τους αναλύθηκαν με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης. Τα τρία κυριότερα σημεία στα οποία εστιάζει η παρούσα μελέτη είναι: α) οι στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη διαφωνία τους με τους ενήλικες και με τους συνομηλίκους τους, β) οι στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη συμφωνία τους με τους ενήλικες και με τους συνομηλίκους τους και γ) οι ομοιότητες ή διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν όταν τα παιδιά εκφράζουν τη συμφωνία τους ή τη διαφωνία τους προς ενήλικες ή τους συνομηλίκους τους. Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν μια πληθώρα από στρατηγικές προκειμένου να δείξουν τη διαφωνία τους απέναντι στους ενήλικες και τους συνομηλίκους τους, όπως για παράδειγμα τη στρατηγική της διεκδίκησης αντικειμένων και της ανάληψης πρωτοβουλίας αλλά και τις στρατηγικές της συναίνεσης μέσω σωματικής παραμονής και της παθητικής αποδοχής προκειμένου να δείξουν ότι συμφωνούν με αυτό που συμβαίνει. Η μελέτη αυτή προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αυτής της ηλικίας εκφράζουν τις απόψεις τους και υπογραμμίζει ότι τα παιδιά είναι κοινωνικά υποκείμενα που συνδιαμορφώνουν το κοινωνικό τους περιβάλλον αλληλεπιδρώντας τόσο με τους ενήλικες όσο και με τους συνομηλίκους τους, όπως υποστηρίζεται και στη Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας.

*Λέξεις-κλειδιά: παιδιά πρόσφυγες, πρώιμη παιδική ηλικία, αλληλεπιδράσεις παιδιών-ενηλίκων, αλληλεπιδράσεις παιδιών-συνομηλίκων, επενέργεια, απόψεις των παιδιών*

## Abstract

This thesis explores the ways that six refugee children, aged three years and three months to five years and four months, who do not speak Greek use to express their views. The study aims to provide information on the strategies that these children use to express their opinions. The emerging results can be used in similar situations to assist the efficacy of pedagogical practices. The case study's research data has been gathered over a period of two months and the Event Sample observation technique was used to collect the data. The analysis of the observational data, which were collected regarding the ways that children express their views towards adults or peers, was conducted by using Thematic Analysis. The three research questions that the study aims to answer are: a) what strategies do children use to express disagreement towards adults and their peers, b) what strategies do children use to express agreement towards adults and their peers and c) what are the potential similarities or differences between the strategies that the children use to express their agreement or disagreement towards adults and their peers? In conclusion, this research found that children use a variety of strategies to show their disagreement toward adults and their peers, such as the strategy of claiming objects and taking the initiative, but also the strategies of assenting by physically staying in the situation and passive acceptance in order to show that they agree with what is happening. Also, useful information is provided on the ways that children of this age express their views and emphasizes that children are active agents who co-construct their social environment by interacting with both adults and their peers, as suggested in the New Sociology of Childhood.

*Key words: refugee children, early childhood, child-adult interactions, peer interactions, agency, children's views*



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Δήλωση γνησιότητας της εργασίας.....	4
Ευχαριστίες.....	5
Αφιερώσεις.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	15
2.1 Τα δικαιώματα του παιδιού.....	15
2.1.1 Από την Σύμβαση των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων στην Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού.....	15
2.1.2 Άρθρο 12 και Άρθρο 13.....	17
2.1.3 Η Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας.....	19
2.2 Αλληλεπιδράσεις.....	20
2.2.1 Αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων.....	20
2.2.2 Αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων.....	21
2.2.3 Παιδαγωγική της Οικογένειας.....	22
2.3 Στρατηγικές έκφρασης άποψης.....	23
2.3.1. Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.....	23
2.3.2. Λεκτική και μη λεκτική συμμετοχή.....	24
2.3.3. Στρατηγικές εισόδου-εξόδου στο παιχνίδι των συνομηλίκων.....	25
2.3.4 Στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επενεργήσουν.....	26
2.3.5 Στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν.....	27
2.4 Παιδιά πρόσφυγες.....	28
2.4.1. Γενικά στοιχεία.....	28
2.4.2. Γλώσσα και επικοινωνία.....	29
2.4.3. Χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας με τις οικογένειες των παιδιών προσφύγων.....	30
2.4.4. Προκλήσεις στον τομέα της ψυχικής υγείας.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	33
3.1 Σχέδιο έρευνας.....	33
3.1.1 Ποιοτική έρευνα.....	33
3.1.2 Μελέτη Περίπτωσης.....	34
3.2 Υλικό-Εργαλεία.....	34
3.3 Συμμετέχοντες.....	36

3.4 Διαδικασία .....	38
3.4.1 Θεματική Ανάλυση .....	38
3.4.2 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία .....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	41
4.1 Θέτοντας το πλαίσιο .....	41
4.2 Στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη διαφωνία τους με τους ενήλικες .....	43
4.2.1 Αγνόηση .....	44
4.2.2 Μη συμμόρφωση και αμφισβήτηση κανόνων .....	48
4.2.3 Ανάληψη Πρωτοβουλίας .....	53
4.2.4 Μη συναίνεση ή απόσυρση αρχικής συναίνεσης μέσω σωματικής απομάκρυνσης .....	56
4.2.5 Χτυπώντας τους ενήλικες .....	59
4.2.6 Διαπραγματεύση .....	62
4.2.7 Επενέργεια για τη δημιουργία νέων χώρων παιχνιδιού .....	64
4.3 Στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη διαφωνία τους προς τους συνομηλικούς τους .....	66
4.3.1 Διεκδίκηση αντικειμένων .....	66
4.3.2 Μη συναίνεση και απόσυρση αρχικής συναίνεσης .....	68
4.3.3 Διαφωνία με την ένταξη ενός νέου παιδιού στην ομάδα ή το παιχνίδι τους/ Προστασία του παιχνιδιού από εισβολείς .....	70
4.3.4 Χτυπώντας τους συνομηλικούς .....	73
4.4 Στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη συμφωνία τους με τους ενήλικες .....	74
4.4.1 Ενθουσιώδης αποδοχή .....	74
4.4.2 Αποδοχή αλληλεπίδρασης .....	77
4.4.3 Συναίνεση μέσω σωματικής προσέγγισης .....	79
4.4.4 Παθητική αποδοχή .....	80
4.5 Στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη συμφωνία τους προς τους συνομηλικούς τους .....	81
4.5.1 Ενθουσιώδης αποδοχή .....	82
4.5.2 Συμμόρφωση με τους κανόνες της κουλτούρας συνομηλικών .....	84
4.5.3 Συναίνεση μέσω σωματικής παραμονής .....	85
4.6 Ομοιότητες και διαφορές .....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	90
5.1 Η συμβολή της έρευνας .....	90

5.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	91
5.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	101
Παράρτημα 1: Τα Δικαιώματα του Παιδιού όπως ορίζονται από την Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού .....	116
Παράρτημα 2: Κλείδα Παρατήρησης Συγκεκριμένου Συμβάντος .....	117
Πίνακας 1. Στοιχεία παιδιών συμμετεχόντων: Καταγωγή, Διαμονή, Οικογένεια, Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	39
Πίνακας 2. Στοιχεία παιδιών συμμετεχόντων: Γλώσσα, Παιδικός Σταθμός.....	40
Πίνακας 3. Παρατηρήσεις συμμετεχόντων.....	40
Πίνακας 4. Λεκτικά σήματα, Συνδυασμός, Μη λεκτικά σήματα.....	85

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει τις στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά πρόσφυγες που δεν μιλούν ελληνικά, ηλικιών από 3 ετών και 3 μηνών έως 5 ετών και 4 μηνών εκφράζουν την άποψή τους σε μια δομή αγωγής και φροντίδας. Μέχρι στιγμής, η έρευνα με συμμετέχοντες παιδιά πρόσφυγες που βρίσκονται στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί «ανεξερεύνητο πεδίο», μιας και όλες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο θέμα εστιάζουν στις απόψεις των παιδαγωγών (Megalonidou & Vitoulis, 2022), και όχι των παιδιών. Όπως διαπιστώνουν οι Stevens et al. (2023), έρευνες για την αγωγή και φροντίδα των παιδιών προσφύγων διεξάγονται περισσότερο σε χώρες με υψηλό εισόδημα, ενώ σε χώρες μεσαίου και χαμηλού εισοδήματος μέσα στις οποίες ανήκει και η Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί μόλις 15 έρευνες συνολικά. Αυτά τα στοιχεία υποδηλώνουν το κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία καθώς και το γεγονός ότι δεν είναι αξιόπιστο να λαμβάνονται υπόψη ερευνητικά δεδομένα προερχόμενα μόνο από χώρες υψηλού εισοδήματος διότι δεν συνάδουν με την ελληνική πραγματικότητα και δεν αναπαριστούν μια ρεαλιστική εικόνα για τις συνθήκες στις οποίες διαβιούν και τις παροχές που διατίθενται στα παιδιά πρόσφυγες και τις οικογένειές τους (Park et al., 2018). Επομένως, η παρούσα έρευνα είναι σημαντική και πρωτότυπη διότι παρέχει στοιχεία για την εμπειρία των παιδιών προσφύγων πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα από την οπτική των παιδιών.

Η έρευνα, ορμώμενη από το βασικό δικαίωμα των παιδιών στην ελευθερία έκφρασης της γνώμης τους πάνω στα θέματα που τα αφορούν (United Nations, 1989), προσανατολίζεται στον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά πρόσφυγες εκφράζουν την άποψή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια δομή αγωγής και φροντίδας και συμμετείχαν σε αυτήν έξι παιδιά. Για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και συγκεκριμένα η κλείδα Παρατήρησης Συγκεκριμένου Συμβάντος των Hobart & Frankel (2014). Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση των παιδιών αναλύθηκαν με την μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης όπως πρότεινε ο Boyatzis (1998).

Αρχικά, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίστηκε η έρευνα. Στο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο εκφράζουν την άποψή τους τα παιδιά εξετάζεται διεπιστημονικά, αντλώντας ευρήματα από τον κλάδο των παιδαγωγικών, αλλά και από κλάδους όπως η κοινωνιολογία και η ψυχολογία συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τα δικαιώματα του παιδιού, και ειδικά για τα άρθρα 12 και

13 που εμβαθύνουν σε κρίσιμα ζητήματα αναφορικά με το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν την άποψή τους για όλα τα θέματα που τα αφορούν (United Nations, 1989) αλλά και για την Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας εστιάζοντας κυρίως στην επενέργεια των παιδιών (Corsaro, 2005; Prout, 2011). Επίσης, γίνεται αναφορά στην μελέτη των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους (Katsiada, 2015), στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν την άποψή τους (Corsaro, 1979; Katsiada et al., 2018; Markström & Halldén, 2009; Sen et al., 2021; Tardif & Wan, 2001) και φυσικά ιδιαίτερη μνεία γίνεται στις μελέτες που εστιάζουν στα παιδιά πρόσφυγες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως ευάλωτη πληθυσμιακή ομάδα σε ψυχολογικό επίπεδο (Fazel & Stein, 2002; Kourachanis, 2018; Szente et al., 2006), σε κοινωνικό επίπεδο (Γώγου, 2019; Μπαρμπουδάκη et al., 2019; Park et al., 2018) και σε γλωσσικό επίπεδο (Kultti & Pramling Samuelsson, 2016; Kultti et al., 2017; Wong-Fillmore, 1979).

Στη συνέχεια, στο Κεφάλαιο 3, αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η μεθοδολογική προσέγγιση της συμμετοχικής παρατήρησης και της κλείδας Παρατήρησης Συγκεκριμένου Συμβάντος (Hobart & Frankel, 2014) και η ανάλυση μέσω Θεματικής Ανάλυσης (Boyatzi, 1998) ενώ κατόπιν αναφέρονται άλλα μεθοδολογικά θέματα που αφορούν τους συμμετέχοντες της έρευνας όπως θέματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας και ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Κατόπιν, στο Κεφάλαιο 4, αναλύονται οι καταγεγραμμένες παρατηρήσεις και παρουσιάζονται λεπτομερώς τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία διακρίνονται σε τρεις μεγάλες ενότητες και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής σε αυτήν την έρευνα. Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν την διαφωνία τους προς τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους;
2. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν την συμφωνία τους προς τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους;
3. Ποιες ομοιότητες ή ποιες διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με ενήλικες και συνομηλικούς;

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας συζητούνται και συνδυάζονται με το θεωρητικό υπόβαθρο που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 2, καθώς επίσης γίνεται αναφορά στις αδυναμίες της μελέτης, όπως είναι ο περιορισμένος χρόνος που υπήρξε για τη διεξαγωγή της έρευνας και τους τρόπους με τους οποίους αυτές μπορούν να αποφευχθούν μελλοντικά.

Απώτερος σκοπός αυτής της έρευνας είναι πρωτίστως να παρέχει ευρήματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς όφελος των παιδιών προσφύγων μέσα από την εφαρμογή τους στην παιδαγωγική πράξη σε δομές αγωγής και φροντίδας και επίσης να αποτελέσει έναυσμα για την συνέχιση

της διεξαγωγής ερευνών σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών προσφύγων πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία γίνεται μια απόπειρα εύρεσης των στρατηγικών με τις οποίες τα παιδιά πρόσφυγες εκφράζουν την συμφωνία και την διαφωνία τους με τους συνομηλικούς τους και τους ενήλικες. Παρότι η διεθνής όσο και η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία είναι περιορισμένη, παρουσιάζεται μια διεπιστημονική, ολιστική προσέγγιση του θέματος, που βοηθά στην βαθύτερη κατανόηση των στρατηγικών που ανιχνεύτηκαν. Η Παιδαγωγική επιστήμη, σε συνδυασμό με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας θέτουν το πλαίσιο για την καλύτερη κατανόηση των φαινομένων. Τα προηγούμενα, μας βοηθούν να αντιληφθούμε την πραγματική σημασία της δυναμικής και των αλληλεπιδράσεων που εκτυλίσσονται εντός της συγκεκριμένης δομής αγωγής και φροντίδας τόσο ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες που τα φροντίζουν όσο και ανάμεσα στα παιδιά και τους συνομηλικούς τους. Στην προκειμένη περίπτωση, μιας και το θέμα της εργασίας αφορά σε παιδιά πρόσφυγες, γίνονται ειδικές αναφορές στον προσφυγικό πληθυσμό και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στους τομείς της ψυχικής υγείας, τους επικοινωνιακούς φραγμούς που υπάρχουν και την σχέση τους με το πλαίσιο των δομών αγωγής και φροντίδας εν γένει.

### 2.1 Τα δικαιώματα του παιδιού

#### 2.1.1 Από την Σύμβαση των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων στην Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο υπήρξε έντονη ανάγκη και ξεσηκωμός από τον λαό για την εφαρμογή ενός ενιαίου πλαισίου προστασίας με νομική ισχύ αναφορικά με τις βασικές ελευθερίες και τα δικαιώματα (Van Dijk et al., 1998). Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων θεμελιώθηκε στην Ρώμη το 1950 και τέθηκε σε εφαρμογή το 1953 (European Court of Human Rights, 1950). Έως τότε, συζητήσεις γύρω από τα ατομικά δικαιώματα υπήρχαν μόνο μέσα στα έργα στοχαστών και διαφωτιστών, όπως η Magna Carta (1215) ή η Απεικόνιση της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη (1789). Αυτά τα έργα όμως, παρότι αποτέλεσαν ισχυρό σημείο αναφοράς για την μετέπειτα θεμελίωση της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, εξαιρούσαν τις γυναίκες και διάφορες μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες: μέλη συγκεκριμένων πολιτικών παρατάξεων, θρησκευτικών πεποιθήσεων και κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Schneider et al., 2020). Την Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων διαπνέει γενικότερα η αξία του σεβασμού απέναντι σε κάθε άτομο ανεξαιρέτως. Άλλες βασικές έννοιες είναι αυτές της ελευθερίας, της ειρήνης και της απαγόρευσης των διακρίσεων (European Court of Human Rights, 1950).

Τα παιδιά αποτελούν μια ηλικιακή ομάδα της οποίας τα δικαιώματα είναι - ή θα έπρεπε να είναι - σε γενικές γραμμές όμοια με αυτά των υπόλοιπων ηλικιών (Φασουλής, 2015). Παρόλα αυτά, είναι πιο εύκολο λόγω της ηλικίας και της ευαλωτότητας των παιδιών να υπάρξουν παραβιάσεις στα δικαιώματά τους, τις οποίες δεν είναι ικανά από μόνα τους να σταματήσουν. Για αυτό χρειάζεται παραπάνω προσοχή και προστασία ώστε να διασφαλίζεται η μη καταπάτηση των δικαιωμάτων τους (Schneider et al., 2020). Σε αυτό το σημείο είναι κομβικό να λάβουμε υπόψη την κοινωνιολογική σκοπιά όσον αφορά την παιδική ηλικία που θα βοηθήσει στο να εξηγηθεί αυτό το χαρακτηριστικό της ευαλωτότητας που είναι παρόν όταν γίνονται συζητήσεις για την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τον Πεχτελίδη και την Κοσμά (2012), τα παιδιά θεωρούνται ως εγγενώς καλά και άξια προστασίας από τους ενήλικες, οι οποίοι κατέχουν εξουσία πάνω τους λόγω κοινωνικής θέσης. Συχνά ζητείται από τα παιδιά να φερθούν ως «μικροί ενήλικες» πράγμα που αποκαλύπτει έναν ενηλικοκεντρικό τρόπο σκέψης. Η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως ένα μεταβατικό στάδιο, από το οποίο όλοι περνούν αναγκαστικά για να φτάσουν στον «στόχο», την ενηλικίωση.

Οι κοινωνικές αφηγήσεις για την παιδική ηλικία δείχνουν σαφώς ότι υπάρχει η ανάγκη για μια ειδική, πιο προσεκτική μεταχείριση των παιδιών. Έτσι, ύστερα από την θεμελίωση της Σύμβασης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων το 1950, ήρθε η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child) στις 20 Νοεμβρίου του 1989. Στην Ελλάδα, η κύρωση της Σύμβασης έγινε το 1992 (Νόμος 2101/1992). Βασικές αρχές της Σύμβασης αποτελούν το δικαίωμα στη ζωή και στην ανάπτυξη, η απαγόρευση των διακρίσεων και το να προστατεύεται σε κάθε περίπτωση το συμφέρον του παιδιού, πάνω στο οποίο το ίδιο το παιδί έχει λόγο (Schneider et al., 2020). Αρμόδιος για την προστασία του παιδιού σε ενδεχόμενο που κάποιο δικαίωμά του καταπατάται, είναι ο Συνήγορος του παιδιού. Ο θεσμός αυτός υπάρχει σε πολλές χώρες του κόσμου και οφείλει να: ερευνά σε βάθος όσους αδικούν τα παιδιά (πολίτες ή φορείς), να κάνει γνωστά σε όλους τα δικαιώματα του παιδιού, να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν και να εκφράζονται και να ακούει τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες τους (Flekkøy, 1991; Thomas et al., 2011). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως η μόνη χώρα που δεν έχει επικυρώσει την Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, είναι η Αμερική (Schneider et al., 2020).

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, πέρα από την μεγάλη αναγνώριση που έχει λάβει, έχει επίσης δεχθεί και κριτική από την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Ειδικότερα, οι James & James (2012, σελ. 105) υποστηρίζουν ότι «τα πρώτα 40 άρθρα της Σύμβασης προδιαγράφουν ένα σύνολο δικαιωμάτων με καθολική ισχύ και, συνεπώς, κατασκευάζουν ένα καθολικό μοντέλο παιδικής ηλικίας». Από αυτό το μοντέλο παιδικής ηλικίας απουσιάζει πλήρως ο παράγοντας της κοινωνικοπολιτισμικής



ποικιλομορφίας. Με αυτόν τον τρόπο, αναπαράγεται ένα κανονιστικό πρότυπο, που μοιραία γίνεται σημείο αναφοράς και «φυσιολογικότητας».

### **2.1.2 Άρθρο 12 και Άρθρο 13**

Σε αυτό το σημείο θα γίνει λόγος για τα άρθρα 12 και 13, διότι το περιεχόμενό τους είναι απόλυτα συναφές με την παρούσα έρευνα (βλ. Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στο Παράρτημα 1). Σύμφωνα με την Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989), στα άρθρα 12 και 13 αναφέρεται ρητά πως τα παιδιά πρέπει να έχουν την δυνατότητα να εκφράζουν την άποψή τους ελεύθερα για όλα τα θέματα που τα αφορούν όπως επίσης και να έχουν δικαίωμα στην ελεύθερη διακίνηση των ιδεών τους. Τα παραπάνω πρέπει να γίνονται σεβαστά σε κάθε περίπτωση και χωρίς περιορισμό από τους ενήλικες που έχουν τα παιδιά υπό την φροντίδα τους. Ειδικά για το άρθρο 12, αξίζει να δοθεί προσοχή στο γεγονός ότι η γνώμη των παιδιών οφείλει να εισακούγεται και σε διοικητικές διαδικασίες και δικαστήρια που διαπραγματεύονται ζητήματα που τα αφορούν. Το άρθρο 13 διευκρινίζει ότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφράζουν τις σκέψεις τους λεκτικά, μέσω του παιχνιδιού, της τέχνης ή με οποιοδήποτε μέσο επιθυμούν. Σε αυτό οι ενήλικες έχουν βοηθητικό ρόλο. Οφείλουν να παροτρύνουν τα παιδιά να κάνουν όλα τα παραπάνω παρέχοντάς τους αναπτυξιακά κατάλληλες πηγές πληροφόρησης ώστε να αποκτούν εμπειριστατωμένες απόψεις και να τις μοιράζονται με τους άλλους (Lansdown, 2005). Με άλλα λόγια, να δημιουργούν έναν πνευματικά ασφαλή χώρο για τα παιδιά μέσα στον οποίο μπορούν να εκφράζονται χωρίς φόβο.

Και τα δύο άρθρα υπογραμμίζουν την σημασία του σεβασμού της γνώμης των παιδιών, σε οποιαδήποτε ηλικία και αν βρίσκονται. Ας αναφερθεί πως έπειτα από συζητήσεις που έγιναν με αφορμή την Σύμβαση, υπήρξαν αμφιβολίες για το αν τα παιδιά είναι αρκετά ώριμα για να εκφράσουν την γνώμη τους σε μικρές ηλικίες, και ειδικά στην πρώιμη παιδική ηλικία (Brooker, 2016). Το «Γενικό Σχόλιο 7» (CRC 2005: 7) ήρθε να καταρρίψει τέτοιου είδους παρεξηγήσεις αποσαφηνίζοντας ότι τα παιδιά από την γέννησή τους είναι κάτοχοι όλων των δικαιωμάτων που ορίζονται από την Σύμβαση. Επομένως, δεν υπάρχει περιορισμός κατώτατης ηλικίας ως προς την συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις που τα αφορούν (CRC 2005: 7). Τα βρέφη και τα πολύ μικρά παιδιά έχουν απόψεις που εκφράζουν με τον δικό τους τρόπο. Ήδη από την γέννηση τα παιδιά διαμορφώνουν στρατηγικές έκφρασης της άποψής τους: το κλάμα, το βάβισμα, οι κινήσεις του σώματος, ακόμη και η στροφή του κεφαλιού αποτελούν πρώιμες στρατηγικές αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό τους (Bråten & Trevarthen, 2007; Murray, 2017).

Τα σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα και οι νέες πρακτικές, φαίνεται να περιστρέφονται ολοένα και περισσότερο γύρω από το παιδί και τα ενδιαφέροντά του. Αναδύθηκαν μέθοδοι όπως η Μέθοδος του Μωσαϊκού (Clark & Moss, 2011), το Project (Edwards et al., 1995) και το αναδυόμενο πρόγραμμα (Stacey,

2020). Η νέα αυτή τάση βρίσκεται σε συμφωνία με όσα πρεσβεύει η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού σχετικά με την μεγάλη σημασία που αποδίδει όχι μόνο στην έκφραση της άποψης των παιδιών αλλά και στο ότι αυτή πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Mac Naughton et al. (2007), υποστηρίζεται ότι οι παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές ενδέχεται να σταματάνε τους παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας από το να παροτρύνουν τα παιδιά να εκφράζουν την γνώμη τους διότι τα εργαλεία τους (δηλαδή οι παιδαγωγικές μέθοδοί τους) δεν προβλέπουν κάτι τέτοιο. Οι παλαιότερες αντιλήψεις σχετικά με την παιδαγωγική διαδικασία, που πλέον θεωρούνται ξεπερασμένες, βασίζονται σε ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που επί της ουσίας κατευθύνει την μάθηση των παιδιών με τρόπους και υλικά που επιλέγει ο δάσκαλος (Reble, 2012). Σήμερα, με την συμβολή της επιστήμης και της έρευνας γνωρίζουμε πως τα παιδιά έχουν σχηματισμένες απόψεις για πολλαπλά θέματα που τα αφορούν από πάρα πολύ μικρή ηλικία. Από την βρεφική κιόλας ηλικία τα παιδιά κάνουν πρώιμες κατηγοριοποιήσεις και ταξινομήσεις ενώ σύμφωνα με την Murray (2017), όχι μόνο έχουν προτιμήσεις για τα άτομα που τα φροντίζουν και που τα περιβάλλουν, για τις τροφές που τους αρέσουν ή όχι, αλλά ακόμα και για έννοιες πιο σύνθετες όπως είναι αυτή της φυλής (Katz & Kofkin, 1997).

Για αυτό το λόγο, η γνώμη των παιδιών πρέπει να εισακούγεται και να λαμβάνεται υπόψη στις παιδαγωγικές διαδικασίες, την έρευνα και την κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική (Murray, 2016). Πέρα από την καλή διάθεση στο να δίνεται χώρος για την έκφραση της γνώμης των παιδιών, είναι σημαντικό επίσης αυτή να γίνεται σεβαστή και να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Εδώ ίσως είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές έκφρασης από τους ενήλικες, αυτό δεν σημαίνει ότι η άποψή τους είναι λιγότερο σημαντική. Τα παιδιά είναι ικανά να υποδείξουν ορθές προτάσεις ή επισημάνσεις σχετικά με θέματα που τα αφορούν καθότι αποτελούν ενεργούς συμμετέχοντες (Dockett & Perry, 2005) αρκεί οι ενήλικες να είναι στο πλευρό τους ώστε να διευκολύνουν την διαδικασία παρατηρώντας και ερμηνεύοντας τις συμπεριφορές τους κατάλληλα (Brooker, 2016; Dockett & Perry, 2007). Για παράδειγμα, σύμφωνα με την έρευνα των Nordahl & Einarsdóttir (2014) που πραγματοποιήθηκε σε έναν παιδικό σταθμό στην Ισλανδία σχετικά με τον προαύλιο χώρο, βρέθηκε μεταξύ άλλων ευρημάτων ότι στα μικρά παιδιά αρέσει περισσότερο να είναι έξω παρά μέσα στην τάξη και ότι τους αρέσουν τα παιχνίδια με πρόκληση. Ταυτόχρονα, επιθυμούν να διατηρούν μια αίσθηση σωματικής ασφάλειας. Η έρευνα αποδεικνύει πως τα μικρά παιδιά είναι ικανά σε πολλές περιπτώσεις να κρίνουν ορθολογικά βάσει δεδομένων τι είναι συμφέρον για την εξέλιξη και την ασφάλειά τους (Jones & Welch, 2010).

Από όλα τα παραπάνω, συνάγεται ότι μέσα στα πλαίσια των δικαιωμάτων των βρεφών και των μικρών παιδιών, εντάσσονται επίσης η ευκαιρία για μη διακοπτόμενο και μη κατευθυνόμενο παιχνίδι, για

εξερεύνηση και για συμμετοχή στις ρουτίνες φροντίδας. Η εξάσκηση αυτών των δικαιωμάτων εξαρτάται ολοκληρωτικά από την διαθεσιμότητα, την παρατήρηση, την ευαισθησία και την ανταπόκριση των ενηλίκων στα σήματα του παιδιού (Brooker, 2016; Press & Cheeseman, 2022).

### **2.1.3 Η Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας**

Οι συζητήσεις γύρω από την αξία της συμμετοχής των παιδιών σε αποφάσεις που τα αφορούν επηρέασαν τα τελευταία χρόνια την παγκόσμια βιβλιογραφία για την πρώιμη παιδική ηλικία. Άρχισε να γίνεται λόγος για την επενέργεια (agency) και θεωρήθηκε πως τα παιδιά αποτελούν δρώντα κοινωνικά υποκείμενα που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και μπορούν να πραγματοποιούν αλλαγές σε αυτό (Corsaro, 2005; Elwick & Sumsion, 2013; Prout, 2011). Ως επενέργεια ορίζεται η δυνατότητα των παιδιών να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα και όχι ως παθητικοί αποδέκτες (Uprichard, 2008).

Η «Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας» φώτισε διαφορετικές πλευρές από ό,τι υπαγόρευε έως τότε ο κλάδος της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Υποστηρίχθηκε ότι η παιδική ηλικία δεν μπορεί να χωριστεί σε κομμάτια ή περιόδους οι οποίες είναι πανομοιότυπες για όλα τα παιδιά, επειδή οι κοινωνικές συνιστώσες διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με τον χρόνο, τον τόπο και τον πληθυσμό (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012). Παράγοντες όπως το φύλο, η εθνικότητα και η κοινωνική τάξη καθιστούν αδύνατη την ύπαρξη μιας ενιαίας αναπτυξιακής πορείας για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Τα παιδιά ασκούν επιρροή στον περίγυρό τους, όπως και αυτός ασκεί επιρροή πάνω τους, και δεν είναι απλώς παθητικοί δέκτες των ερεθισμάτων των άλλων (Brazelton & Cramer, 2009; Murray, 2017). Η αντίληψη ότι τα βρέφη και τα μικρά παιδιά αποτελούν μόνο δέκτες και όχι πομπούς μηνυμάτων, κρύβει μέσα της έναν ενηλικοκεντρικό τρόπο σκέψης ο οποίος υποβαθμίζει την σπουδαιότητα των εμπειριών και των συναισθημάτων της παιδικής ηλικίας, ενώ ταυτόχρονα, σπεύδει να επιβάλει στα παιδιά μία κοινωνικοποίηση που ακολουθεί τους όρους των ενηλίκων που την ορίζουν και την διαιώνίζουν (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012).

Ο Corsaro έγραψε χαρακτηριστικά ότι «τα παιδιά είναι ενεργά δρώντα υποκείμενα όσον αφορά στην ανάπτυξη και στην κοινωνικοποίησή τους» (2005, σελ. 231). Αυτή του η φράση αποτελεί την πεμπτουσία της θεωρίας της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας. Ο Corsaro θεωρεί πως τα παιδιά βεβαίως αναπτύσσονται ατομικά, το καθένα με τον δικό του ρυθμό, όμως μέσα από αυτήν την διαδικασία, το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ανήκουν μεταβάλλεται επίσης. Δεν γίνεται να παραμείνει ανεπηρέαστο. Τα παιδιά δεν αφομοιώνουν απλώς την κουλτούρα των ενηλίκων· αντίθετα, συμμετέχουν ενεργά στις κοινωνικές συναλλαγές κάθε είδους. Ο Corsaro απέδωσε στην διαδικασία αυτή τον όρο

«ερμηνευτική αναπαραγωγή» (interpretive reproduction), και για εκείνον είχε έννοια όμοια με αυτήν της κοινωνικοποίησης (Corsaro et al., 2002).

## **2.2 Αλληλεπιδράσεις**

Σε αυτό το μέρος θα γίνει λόγος για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών, μεταξύ παιδιών και συνομηλίκων καθώς και μεταξύ παιδιών και οικογένειας. Σύμφωνα με τους Gregoriadis & Tsigilis (2007), οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους παιδαγωγούς τους, τους συνομηλίκους τους και το φυσικό περιβάλλον είναι τα πιο σημαντικά στοιχεία εντός ενός πλαισίου αγωγής και φροντίδας κατά την άποψη των παιδιών. Εντούτοις, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά τόσο σε αυτές, όσο και στις αλληλεπιδράσεις τους με την οικογένειά τους καθώς η αγωγή των παιδιών συντελείται καταρχήν από την οικογένειά του.

### **2.2.1 Αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων**

Σε αυτό το σημείο θα εξεταστεί η φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Με τον όρο «ενήλικες» εννοούνται όλοι οι ενήλικες που συναντούν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους στο πλαίσιο αγωγής και φροντίδας. Αυτοί είναι σαφώς οι παιδαγωγοί, αλλά είναι επίσης και το υπόλοιπο προσωπικό όπως για παράδειγμα οι καθαριστές, οι οδηγοί, οι τραπεζοκόμοι ή οποιοσδήποτε άλλος. Ο όρος «αλληλεπιδράσεις παιδιών-ενηλίκων» χρησιμοποιείται με αυτόν τον τρόπο (δηλαδή πρώτα η λέξη «παιδί» και ύστερα η λέξη «ενήλικας»), και όχι αντιστρόφως, διότι στην παρούσα εργασία η έμφαση δίδεται στις απόψεις των παιδιών.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, αυτό το οποίο φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους ενήλικες που τα φροντίζουν είναι η στενή σωματική επαφή και η στενή συναισθηματική σχέση (Elfer, 2006; Gregoriadis & Tsigilis, 2007; Katsiada 2015). Σε έρευνες όπως αυτή της Katsiada (2015), γίνεται σαφές, μέσα από αποσπάσματα των παρατηρήσεών της, η έντονη ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν στενές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις με τους ενήλικες που τα φροντίζουν. Με αυτό το σκεπτικό, ο Elfer (2012), ο οποίος έχει ασχοληθεί ερευνητικά κυρίως με παιδιά κάτω των τριών ετών, ανέπτυξε την θεωρία του παιδαγωγού αναφοράς (key-person) με σκοπό την ενίσχυση των ποιοτικών αλληλεπιδράσεων και την οικοδόμηση στενών σχέσεων. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία, τα παιδιά απευθύνονται σε έναν συγκεκριμένο παιδαγωγό για την κάλυψη των σωματικών και συναισθηματικών αναγκών τους. Μακροπρόθεσμα, αυτή η πρακτική μειώνει το άγχος τους σημαντικά και τα βοηθά στην ομαλή προσαρμογή τους στο πλαίσιο προσχολικής αγωγής που είναι εγγεγραμμένα. Ακόμη, για να εξασφαλιστεί η ποιότητα και η αμοιβαιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών, έχει αρχίσει να προσαρμόζεται στην παιδαγωγική μια προσέγγιση

ερχόμενη από τον κλάδο της ψυχολογίας· η ευαισθητοποιημένη ανταπόκριση (Rempesberger-Kehm, 2017). Ο Van den Boom (1994, σελ. 1458) ορίζει την ευαισθητοποιημένη ανταπόκριση ως την ικανότητα του παιδαγωγού «να παρακολουθεί προσεκτικά και να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τα σήματα του βρέφους και ύστερα να ανταποκρίνεται κατάλληλα και προσαρμοσμένα». Η ευαισθητοποιημένη ανταπόκριση των παιδαγωγών χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον και συναισθηματική εμπλοκή ενώ αντίθετα τα χαμηλά επίπεδα ανταπόκρισης ενδέχεται να δημιουργήσουν κωλύματα στην σχέση μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού και τα ωθεί στο να σταματούν να αλληλεπιδρούν με αυτούς (Rempesberger-Kehm, 2017).

Στην Ελλάδα, τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι οι ελληνικοί παιδικοί σταθμοί κατακτούν τις υψηλότερες βαθμολογίες στις κλίμακες αξιολόγησης στους τομείς που αφορούν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών (Gregoriadis & Tsigilis, 2007). Είναι σαφές λοιπόν ότι αποδίδεται ιδιαίτερη προσοχή εκεί από τους παιδαγωγούς. Ενδεχομένως αυτό να έχει να κάνει με την κατάρτιση των επαγγελματιών προσχολικής αγωγής αλλά και τις προσπάθειες των παιδαγωγών να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις που υπάρχουν στους υπόλοιπους τομείς (Gregoriadis & Tsigilis, 2007) ή μπορεί η αιτία να αποδίδεται στην ελληνική κουλτούρα, καθώς φαίνεται πως το ζήτημα της φροντίδας από τους παιδαγωγούς είναι κρίσιμο και για τους γονείς (Rentzou & Sakellariou, 2012).

Κάτι στο οποίο δεν δίνεται αρκετή έμφαση είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και υπόλοιπου προσωπικού, για παράδειγμα καθαριστές, οδηγοί, τραπεζοκόμοι, και άλλοι (Katsiada et al., 2018). Η καθημερινή επαφή των παιδιών με το βοηθητικό προσωπικό (ancillary staff), ιδιαίτερα σε στιγμές φροντίδας όπως είναι η ώρα του φαγητού ή σε έντονες συναισθηματικά περιόδους για τα παιδιά όπως είναι η περίοδος της προσαρμογής, τα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό. Μάλιστα, διαμορφώνει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν την παραμονή τους στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού (Katsiada et al., 2018).

### **2.2.2 Αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων**

Εντός των δομών αγωγής και φροντίδας, τα βρέφη και μικρά παιδιά δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους τους, τους οποίους προσεγγίζουν και φαίνεται να οικοδομούν μαζί τους ουσιαστικές σχέσεις και πρώιμες φιλίες (Corsaro, 2011; Katsiada 2015). Ο Corsaro (2011), έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις αυτές και ασχολήθηκε εκτενώς με τις «κουλτούρες συνομηλίκων» (peer cultures). Οι κουλτούρες συνομηλίκων διαμορφώνονται από τα ίδια τα παιδιά εντός του πλαισίου του παιδικού σταθμού μέσω της καθημερινής συναναστροφής. Μέσα στις κουλτούρες τους εντάσσουν στοιχεία που μιμούνται από τον κόσμο των ενηλίκων, όπως για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν την δύναμη και την εξουσία οι ενήλικες. Αυτό συμβαίνει μέσω της διαδικασίας της ερμηνευτικής

αναπαραγωγής, δηλαδή της μίμησης των πεπραγμένων μέσω της ερμηνείας που τα παιδιά αποδίδουν σε αυτά (Corsaro, 2011).

Σχηματίζοντας κουλτούρες και υποκουλτούρες, τα παιδιά επενεργούν στο περιβάλλον τους και συμβάλλουν στην αλλαγή του, αλλάζοντας έτσι σε μακροεπίπεδο και τις κοινωνίες των οποίων είναι μέλη. Η τοποθέτηση αυτή αποτελεί διαπίστωση όλων των υποστηρικτών της Νέας Κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (Corsaro, 2011; Ebrahim, 2011; Prout, 2011).

Τα παιδιά αναπτύσσουν στρατηγικές ώστε να δείξουν πως ενδιαφέρονται για τους συνομηλικούς τους, ανάλογα με το αν αυτοί ανήκουν σε κάποια οικεία ομάδα ή όχι. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν είναι μη λεκτικές: παρακολουθούν, ακολουθούν, αγγίζουν και ανταποκρίνονται θετικά στο άγγιγμα των συνομηλικών τους (Katsiada, 2015). Φαίνεται λοιπόν πως τα παιδιά έχουν την προδιάθεση και την ικανότητα να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Αφού εκδηλώσουν το ενδιαφέρον τους, αρχίζουν να χρησιμοποιούν αντικείμενα ώστε να τα προσεγγίσουν τα άλλα παιδιά, θέλουν να γίνουν φίλοι με όλους και αναπτύσσουν φιλίες που χαρακτηρίζονται από το κοινό ενδιαφέρον τους για συγκεκριμένες δραστηριότητες (activity playmates). Σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν ξεχωριστούς φίλους με τους οποίους διατηρούν μια πιο κοντινή σχέση, όπως οι «ξεχωριστοί» φίλοι (Katsiada, 2015).

Περνώντας από όλα τα παραπάνω στάδια, δηλαδή τα στάδια της εκδήλωσης του ενδιαφέροντος, της οικοδόμησης της φιλίας και της οικοδόμησης της ξεχωριστής φιλίας, τα παιδιά οδηγούνται στην ανάπτυξη της συλλογικής ταυτότητας (collective identity), του αισθήματος του «ανήκειν» (Χαραλαμπίδου, 2017). Η ταυτότητα αυτή συνοδεύει τα παιδιά στην υπόλοιπη ζωή τους και εν τέλει, διαμορφώνει τις κοινωνίες στις οποίες ζουν, χωρίζοντάς τες σε ατομικιστικές ή συλλογικές (Hofstede, 2011).

### **2.2.3 Παιδαγωγική της Οικογένειας**

Σε αυτό το σημείο θα γίνει λόγος για την ιδιαίτερα ουσιώδη σχέση που δημιουργείται μεταξύ της οικογένειας των παιδιών και του σχολείου ή της δομής. Όπως τονίζει η Brooker (2010), δημιουργείται μεταξύ σχολείου, παιδιού και οικογένειας ένα «τρίγωνο φροντίδας» μέσα στο οποίο οφείλει να υπάρξει συνεργασία ώστε να παρέχεται όσο το δυνατόν ποιοτικότερη φροντίδα για τα παιδιά. Πλήθος ερευνών αναδεικνύουν ολοένα και περισσότερο τις θετικές επιδράσεις της σχέσης συνεργασίας μεταξύ παιδαγωγών και οικογένειας (OECD, 2012).

Ως παιδαγωγική της οικογένειας εννοούνται οι κοινωνικοπολιτισμικές διεργασίες και οι αξίες που υπάρχουν σε κάθε οικογένεια (Lovatt et al., 2017). Ο κάθε γονιός είναι ο ειδικός, η αυθεντία όσον αφορά στα παιδιά του, διότι κατέχει κάποια αποθέματα γνώσης (funds of knowledge) τα οποία είναι συγκεκριμένα για το κάθε παιδί και δεν θα μπορούσαν να είναι γνωστά από άλλους ενήλικες στην ζωή των παιδιών, όπως είναι οι παιδαγωγοί τους (González et al., 2005). Μέσα από αυτά γίνονται φανερές

και οι φιλοδοξίες ή οι προσδοκίες των οικογενειών για τα παιδιά τους. Σύμφωνα με το παιδαγωγικό πλαίσιο Te Whāriki της Νέας Ζηλανδίας, «η οικογένεια και η ευρύτερη κοινότητα του παιδιού συνδέεται άρρηκτα με το παιδαγωγικό πλαίσιο της προσχολικής αγωγής» (Ministry of Education, 1996, σελ. 14). Οι επισκέψεις στο σπίτι, εμπνευσμένες από το Te Whāriki, αποτελούν μια τεχνική ανίχνευσης των επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων θέτοντας στο επίκεντρο τα αποθέματα γνώσης και θεωρώντας την οικογένεια ως ειδικούς (Hensley, 2005). Οι παιδαγωγοί είναι οι μαθητές στην προκειμένη περίπτωση και σκοπός τους είναι να εμπλουτίσουν την παιδαγωγική τους με όσα έμαθαν.

Χάρη την ύπαρξη μιας σχέσης ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης, οι γονείς μπορούν να μοιραστούν μέσω της συζήτησης αυτά τα αποθέματα γνώσης με τους παιδαγωγούς, ώστε να βελτιστοποιηθεί η παιδαγωγική πράξη στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού. Οι οικογένειες δίνουν στοιχεία για τις αλληλεπιδράσεις που θεωρούν επιτυχημένες και οδηγούν τα παιδιά σε μάθηση. Έτσι, οι όμοιες αλληλεπιδράσεις εντός του πλαισίου του παιδικού σταθμού, καθιστούν τη μάθηση πιο επικοινωνιακή (Lovatt et al., 2017). Επίσης, με τον ίδιο τρόπο μειώνονται οι πιθανότητες τα παιδιά να δεχθούν αντικρουόμενα μηνύματα, κανόνες ή αξίες από το σχολείο σε σχέση με αυτά που δέχονται από το σπίτι τους. Όταν κάτι τέτοιο συμβαίνει φαίνεται να αναστατώνει πολύ τα παιδιά και να τα κάνει να νιώθουν μπερδεμένα (Vandenbroeck, 2004). Η εφαρμογή της παρούσας πρακτικής βοηθά ιδιαίτερα στην ουσιαστική κατανόηση των οικογενειών με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό ή οικονομικό πλαίσιο, διαφορετική καταγωγή, θρησκεία ή γλώσσα (Hensley, 2005).

Ο σεβασμός της ατομικότητας κάθε παιδιού δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς τον σεβασμό της ατομικότητας των γονέων του. Όπως πολύ εύστοχα σχολιάζει ο Vandenbroeck στο βιβλίο του (2004, σελ. 134), «αυτός που θίγει τους γονείς, θίγει το παιδί».

## **2.3 Στρατηγικές έκφρασης άποψης**

### **2.3.1. Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία**

Είναι πλέον γνωστό πως υπάρχει κοινωνικότητα, σκόπιμη δράση και μίμηση από την στιγμή της γέννησης (Κουγιουμουτζάκης, 2022). Τα νεογνά έχουν την προδιάθεση και την ικανότητα να επικοινωνήσουν με τους άλλους από τις πρώτες ώρες της ζωής τους. Το παραπάνω υποστηρίζεται από την επιστημονική κοινότητα και έχουν γίνει πολλαπλές έρευνες για αυτό. Η πρώτη απόπειρα του νεογνού για επικοινωνία είναι συνήθως το κλάμα αμέσως μετά τον τοκετό (Winnicott, 1987). Σύμφωνα με την έρευνα του Κουγιουμουτζάκη, βρέθηκε ότι εντός των πρώτων 15-45 λεπτών μετά την γέννηση, τα νεογνά είναι ικανά να αλληλεπιδράσουν μιμούμενα τις εκφράσεις του προσώπου κάποιου άλλου. Για παράδειγμα, καθώς ο ενήλικας κρατά το παιδί και βρίσκονται πρόσωπο με πρόσωπο, βγάζει έξω την γλώσσα του και το παιδί

«του απαντά» βγάζοντας και εκείνο την γλώσσα του πίσω. Αυτό το φαινόμενο ορίζεται από τον κλάδο της ψυχολογίας ως διυποκειμενικότητα (intersubjectivity) (Trevarthen & Aitken, 2001).

Τα ευρήματα των νευροεπιστημών μπορούν να μας δώσουν μια εικόνα σχετικά με τον μηχανισμό που λειτουργεί «στο παρασκήνιο» αυτών των πρώιμων αλληλεπιδράσεων, στον εγκέφαλο δηλαδή των βρεφών. Υπεύθυνοι για την νεογνική μίμηση είναι οι κατοπτρικοί νευρώνες (mirror neurons). Οι κατοπτρικοί νευρώνες πυροδοτούνται όταν εκτελούμε ή όταν παρακολουθούμε να εκτελείται μια πράξη (Garrett & Hough, 2021). Έτσι, οι νευρώνες μας λειτουργούν σαν «καθρέφτης» των εκφράσεων και των κινήσεων του άλλου, και μας υπαγορεύουν να μιμηθούμε ό,τι βλέπουμε. Σε δεύτερη ανάλυση, είναι επίσης αυτοί που οδηγούν στην κατάκτηση της ενσυναίσθησης (de Waal, 2007). Επομένως, η μίμηση και κατ' επέκταση η κοινωνικότητα των νεογνών είναι έμφυτη (Κουγιουμουτζάκης, 2022).

Όπως φαίνεται, οι στρατηγικές με τις οποίες επικοινωνούν ή επιδιώκουν να επικοινωνήσουν τα βρέφη και τα μικρά παιδιά δεν είναι πάντοτε λεκτικές. Για την ακρίβεια, έως την κατάκτηση του λόγου και πολύ συχνά και μετά την κατάκτηση αυτού (και ειδικά όταν πρόκειται για μη τυπικώς αναπτυσσόμενα μικρά παιδιά), οι επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τους πρώτους χρόνους της ζωής είναι σε μεγάλο ποσοστό μη λεκτικές (Trevarthen & Hubble 1978). Αυτό πιθανά ξενίζει ή δυσκολεύει τους ενήλικες που έχουν υπό την φροντίδα τους παιδιά καθώς και αυτούς που επιθυμούν να μελετήσουν την συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντά τους.

Ως λεκτική επικοινωνία εννοείται κάθε μορφή γραπτής ή προφορικής γλώσσας, ενώ ως μη λεκτική επικοινωνία εννοείται η μεταφορά μηνυμάτων με οποιοδήποτε μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας (Ναυρίδης, 2005). Αυτό θα μπορούσε να είναι οι κινήσεις ή η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, οι συσπάσεις των μυών, η βλεμματική επαφή ή ακόμα και η απουσία αυτής, ο τόνος της φωνής, και διάφορα άλλα (Grinder & Bandler, 1981).

### **2.3.2. Λεκτική και μη λεκτική συμμετοχή**

Όπως ήδη αναλύθηκε, τα βρέφη και τα μικρά παιδιά γεννιούνται με μία προδιάθεση για αλληλεπίδραση (Brazelton & Cramer, 2009; Trevarthen & Aitken, 2001). Για να νιώσουν την ασφάλεια να αλληλεπιδράσουν ποιοτικά με τον περίγυρό τους και να συμμετέχουν στα δρώμενα, οι ενήλικες που τα έχουν υπό την φροντίδα τους έχουν την υποχρέωση να τα ακούνε και να αποπειρώνται να ερμηνεύουν τα λεκτικά και μη λεκτικά τους σήματα. Ο Shier (2001), πρότεινε πέντε βήματα τα οποία βοηθούν τους ενήλικες να ενισχύσουν την συμμετοχή των βρεφών και των μικρών παιδιών. Το πρώτο βήμα είναι η ετοιμότητα των ενηλίκων να ακούσουν τα παιδιά. Το δεύτερο είναι να υπάρχει υποστήριξη της έκφρασης των απόψεών τους. Το τρίτο βήμα αφορά στο κατά πόσο λαμβάνονται σοβαρά υπόψη αυτές οι απόψεις και το τέταρτο, στην συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις που έχουν σημασία για αυτά. Το τελευταίο



βήμα σχετίζεται με την δυνατότητα των ενηλίκων να μοιραστούν την εξουσία και την ευθύνη που έχουν για τα ζητήματα που επηρεάζουν τα παιδιά με αυτά. Απώτερος σκοπός είναι οι αποφάσεις που αφορούν στα παιδιά να λαμβάνονται από κοινού με αυτά και να ξεκινούν από δικιά τους πρωτοβουλία. Είναι υποχρέωση των ενηλίκων να δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία και τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να επενεργούν (United Nations, 1989).

### **2.3.3. Στρατηγικές εισόδου-εξόδου στο παιχνίδι των συνομηλίκων**

Το παιχνίδι των παιδιών συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και τα εξοπλίζει με δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνικοποίησή τους. Ειδικότερα, αναπτύσσουν γλώσσες επικοινωνίας (Brock et al., 2016), αναλαμβάνουν και υπερασπίζονται διάφορους ρόλους σε θετικές ή αρνητικές και δυσάρεστες συγκυρίες, θέτουν όρια και κανόνες τόσο στον φυσικό όσο και στον κοινωνικό χώρο και επενεργούν (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012). Επίσης, όπως ανέπτυξε ο Corsaro (1979), κατασκευάζουν κανόνες εισόδου και εξόδου από το παιχνίδι των συνομηλίκων τους. Ο Corsaro (1979, σελ. 321) κατέγραψε με λεπτομέρεια τις στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά επιχειρούν να εισέλθουν στο εν εξελίξει παιχνίδι. Οι πέντε πιο δημοφιλείς στρατηγικές, ξεκινώντας από την δημοφιλέστερη, ήταν:

1. η μη λεκτική είσοδος (κατά την οποία δεν γίνεται καμία αναφορά στην είσοδο),
2. η παραγωγή συμπεριφοράς όμοια με αυτήν που παρατηρείται στο παιχνίδι που εκτυλίσσεται,
3. η είσοδος με τρόπο που διαταράσσει ή καταστρέφει το υπάρχον παιχνίδι,
4. η περικύκλωση πριν την είσοδο (δηλαδή η σωματική περιφορά του παιδιού γύρω από το παιχνίδι των συνομηλίκων του) και
5. ο σχολιασμός πάνω στον χώρο ή σε συγκεκριμένο αντικείμενο του παιχνιδιού πριν την είσοδο σε αυτό.

Οι στρατηγικές εισόδου ήταν πιο πολλές και πιο περίπλοκες από αυτές της εξόδου. Στις στρατηγικές εξόδου παρατηρήθηκε είτε απλή αναφορά στην αποχώρηση, με χαιρετισμό ή δικαιολόγηση, είτε πλήρης απώλεια αναφοράς στην αποχώρηση όπου κάποιες φορές το παιδί επέστρεφε στο παιχνίδι, ενώ άλλες όχι.

Πολύ σημαντική εδώ είναι η επισήμανση του Corsaro (1979) ότι σχεδόν όλες οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για αυτές τους τις τελετουργίες, ήταν μη λεκτικές. Η έντονη τάση που διαπιστώνεται για τη χρήση κυρίως μη λεκτικών σημάτων από τα βρέφη και τα μικρά παιδιά (Trevarthen, 2008) ενδεχομένως να σχετίζεται με την ιδέα ότι τα μικρά παιδιά πρώτα κατανοούν τα λεκτικά σήματα, και σε δεύτερο χρόνο μπορούν να τα αναπαράγουν (Boyatzis & Satyaprasad, 1994). Δηλαδή είναι για αυτά πιο οικείο και πιο εύκολο, λόγω της αναπτυξιακής τους πορείας, να παράγουν μη λεκτικά σήματα.

Ο Corsaro (1979) επίσης κατέγραψε τις αποκρίσεις των συνομηλίκων στις απόπειρες για είσοδο ή έξοδο στο παιχνίδι τους και παρατήρησε ότι πολύ συχνά τα παιδιά αποθάρρυναν ή απέτρεπαν τις αρχικές απόπειρες άλλων παιδιών για είσοδο στο παιχνίδι τους προκειμένου να προστατεύσουν την αλληλεπίδραση που είχαν «χτίσει». Αυτό το όρισε ως «προστασία του παιχνιδιού από εισβολείς» (Corsaro, 1979, σελ. 330) ενώ υποστήριξε ότι οι αλληλεπιδράσεις εντός του πλαισίου του παιδικού σταθμού είναι τόσο εύθραυστες, που ακόμη κι η παραμικρή παρέμβαση μπορεί να τις διαταράξει (Corsaro, 1979).

#### **2.3.4 Στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επενεργήσουν**

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την θέση τους μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και του παιδικού σταθμού καθώς και την θέση και την εξουσία των ατόμων που τα περιβάλλουν (Corsaro, 2011; Markström & Halldén, 2009; Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012). Ταυτόχρονα, αντιλαμβάνονται την διαφορά μεταξύ της εξουσίας που ασκούν οι ενήλικες πάνω σε εκείνα και τους συνομηλίκους τους και την εξουσία που έχουν τα ίδια. Γνωρίζουν ότι οι ενήλικες έχουν μεγαλύτερη εξουσία, και έτσι προσαρμόζουν τα όρια μέσα στα οποία επενεργούν (Katsiada et al., 2018). Παρόλο που η διαφορά αυτή είναι διακριτή, κάποια παιδιά αρνούνται να αποδεχθούν παθητικά τις προτάσεις και τις επιταγές των ενηλίκων, δηλώνοντας την αμφισβήτηση απέναντι στους κανόνες τους με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο. Στην μελέτη της Katsiada και των συνεργατών της (2018), βρέθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως είναι η αγνόηση, η αποφυγή, η λεκτική άρνηση για συμμόρφωση στους κανόνες και η αμφισβήτηση της εξουσίας των ενηλίκων. Τονίζεται ότι η προσεκτική παρατήρηση της γλώσσας του σώματος των παιδιών είναι συχνά αυτή που βοηθά στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Conway et al., 2022; Katsiada et al., 2018). Στην έρευνα των Markström & Halldén (2009), όπου διερευνώνται οι στρατηγικές των παιδιών για επενέργεια, αναφέρεται και εκεί ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν την αγνόηση και την σιωπή για να αντισταθούν στην εξουσία των ενηλίκων. Όμως, την χρησιμοποιούν και προς τους συνομηλίκους τους όταν θέλουν να αποστασιοποιηθούν από τα ομαδικά δρώμενα. Επίσης, γίνεται λόγος από τις Markström & Halldén (2009) για την στρατηγική της διαπραγμάτευσης, προς ενήλικες και συνομηλίκους, για να υποστηρίξουν τις επιλογές τους και να πείσουν τους άλλους για την ορθότητά τους. Στην έρευνά τους βρέθηκε επίσης ότι τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους με σκοπό να υπερασπιστούν ή να «σώσουν» το ένα το άλλο σε συνθήκες που θεωρούν άδικες. Σε αυτές τις στιγμές, το αίσθημα αλληλεγγύης αποκτά μεγαλύτερη σημασία για εκείνα από τους κανόνες και την εξουσία των ενηλίκων που είναι διατεθειμένα να παραβούν ή να αμφισβητήσουν (Markström & Halldén, 2009).

Αφού παρουσιάστηκαν τα ευρήματα σχετικά με τις στρατηγικές απέναντι στους ενήλικες, είναι χρήσιμο να προστεθεί σε όσα ήδη έχουν ειπωθεί για τους συνομηλίκους μια έρευνα σχετικά με τις στρατηγικές

που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά για να πείσουν τους συνομηλικούς τους να κάνουν κάτι. Σύμφωνα με την έρευνα των Şen et al. (2021), που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά από την Τουρκία που δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους ηλικίας 4 έως 6 ετών, φάνηκε ότι πολλά μικρά παιδιά διαλέγουν να πείσουν τους συνομηλικούς τους για κάτι μέσω του ήπιου ελέγχου (gentle control). Δηλαδή, τα παιδιά προσπαθούν με ήρεμο και προσεκτικό τρόπο να καθοδηγήσουν τους συνομηλικούς τους χρησιμοποιώντας σχόλια ή προσφέροντάς τους εναλλακτικές λύσεις ή αντιπερισπασμούς. Άλλα παιδιά φάνηκε να χρησιμοποιούν αρνητικό έλεγχο (negative control), δηλαδή εκδηλώνουν θυμό, εκνευρισμό, επικριτική στάση ή απειλές όταν οι συνομήλικοί τους δεν συμμορφώνονταν με ό,τι εκείνα θεωρούν σωστό. Η τρίτη και τελευταία ομάδα παιδιών παρέμεινε απαθής (non-engagement), μη προσπαθώντας να πείσει τους συνομηλικούς μέσω σχολίων ή πράξεων. Η εν λόγω έρευνα βέβαια, δεν πραγματοποιήθηκε σε περιβάλλον παιδικού σταθμού αλλά σε περιβάλλον με ημι-νατουραλιστικές συνθήκες, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπήρχε συναισθηματική εμπλοκή μεταξύ των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτήν. Η απουσία ύπαρξης συναισθηματικών σχέσεων ενδεχομένως να επηρεάζει τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιούσαν τα παιδιά υπό άλλες συνθήκες διότι τότε θα επικρατούσε άλλη δυναμική και άλλες αλληλεπιδράσεις μέσα στην παιδαγωγική ομάδα (Dalli et al., 2011; Ναυρίδης, 2005).

### **2.3.5 Στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν**

Δεν υπάρχει βιβλιογραφία σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα μικρά παιδιά πρόσφυγες για να εκδηλώσουν την συμφωνία τους ή την διαφωνία τους. Το γεγονός αυτό καθιστά απαραίτητη την παράθεση όσο το δυνατόν πιο σχετικών ερευνών.

Σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να εκφράσουν τη συμφωνία τους, η μελέτη του Corsaro (1979) για την είσοδο και έξοδο των παιδιών από το παιχνίδι των συνομηλικών τους, αναφέρει στο τέλος τις αποκρίσεις των συνομηλικών απέναντι στις απόπειρες για είσοδο στο παιχνίδι τους. Οι αποκρίσεις ήταν είτε η αποθάρρυνση (discouragement) είτε η αναγνώριση (acknowledgement) της συνθήκης. Από εδώ γίνεται αντιληπτό ότι σύμφωνα με τον Corsaro (1979), η απλή αναγνώριση μιας συνθήκης (δηλαδή η μη εναντίωση σε αυτή) αποτελεί μορφή αποδοχής και άρα συμφωνίας με αυτήν. Το ίδιο διαπιστώνει και η Katsiada (2015), καταγράφοντας ότι τα παιδιά μερικές φορές δέχονται να συμμετάσχουν σε μια αλληλεπίδραση παραμένοντας σε αυτήν. Για παράδειγμα, τα παιδιά δέχονται τον ρόλο του «μωρού» που αποδίδεται σε αυτά από τους συνομήλικούς τους όταν εκείνοι τους ταΐζουν με το να ανοίγουν το στόμα τους για να ταϊστούν.

Για τις στρατηγικές έκφρασης διαφωνίας προς ενήλικες στην ελληνική βιβλιογραφία, γίνεται λόγος στην έρευνα των Katsiada et al. (2018), όπου επισημαίνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν την αγνόηση, την

αποφυγή και την λεκτική αντίσταση απέναντι στους κανόνες για να αμφισβητήσουν την εξουσία των ενηλίκων. Η ελληνική βιβλιογραφία είναι και η πιο σχετική με την παρούσα έρευνα διότι διεξάγεται σε ένα ελληνικό πλαίσιο αγωγής και φροντίδας. Παρόλα αυτά, δεν δίνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία διότι σε αυτήν την έρευνα παρατηρήθηκαν παιδιά πρόσφυγες. Στην διεθνή βιβλιογραφία, οι Tardif και Wan (2001) παρουσιάζουν στην έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε σε δίχρονα παιδιά από την Κίνα, έξι στρατηγικές που εντόπισαν ότι χρησιμοποιήθηκαν για να διαφωνήσουν με τους ενήλικες'. Τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν την διαφωνία τους στους ενήλικες χρησιμοποιώντας την στρατηγική της άμεσης άρνησης. Χρησιμοποίησαν ακόμη την διαμαρτυρία, την μη απόκριση/σιωπή, την αντιπαράθεση, την απαγόρευση και την έκφραση δυσαρέσκειας (σε ελάχιστες περιπτώσεις). Η παρούσα έρευνα παρέχει σημαντικά στοιχεία για τις στρατηγικές διαφωνίας. Παρόλα αυτά, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και η κινεζική κουλτούρα (Santrock, 2021). Στην κινεζική κουλτούρα τείνουν να αποφεύγονται οι διαφωνίες (Gao, 1996) και οι παραδοσιακές πεποιθήσεις σχετικά με την ανατροφή των παιδιών υπαγορεύουν πως τα παιδιά οφείλουν να είναι υπάκουα και να πειθαρχούν στα αιτήματα των γονέων τους όπως επίσης και ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αντιμιλούν (Wu, 1996). Οι παραπάνω αντιλήψεις παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις με την νοοτροπία που διαπνέει την κουλτούρα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα σχετικά με την ανατροφή και την διαφωνία εν γένει.

## **2.4 Παιδιά πρόσφυγες**

### **2.4.1. Γενικά στοιχεία**

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα έχει δεχτεί τεράστιο αριθμό προσφύγων και μεταναστών σε βαθμό δυσανάλογο με τις οικονομικές της δυνατότητες. Αυτές οι προσφυγικές ροές αποτέλεσαν αποτέλεσμα κυρίως του εμφύλιου πολέμου στην Συρία (Μάρκογλου, 2015). Από το 2015 και έπειτα, η Ελλάδα υποδέχθηκε πάνω από 1.200.000 πρόσφυγες, εκ των οποίων οι 420.000 είναι παιδιά (Eurostat, 2022). Το γεγονός αυτό κατέστησε απαραίτητη την ανάπτυξη κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών πολιτικών για την αντιμετώπιση της μεταναστευτικής κρίσης με όσο το δυνατόν ηπιότερο τρόπο.

Ας αναφερθεί σε αυτό το σημείο, πως η Διεθνής Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στο άρθρο 22 κάνει λόγο για τα παιδιά πρόσφυγες. Δηλώνεται ρητά πως πρέπει να ισχύουν για αυτά τα ίδια δικαιώματα με όλα τα υπόλοιπα παιδιά στην χώρα που τα υποδέχεται, χωρίς να δέχονται διακρίσεις ως προς την καταγωγή τους, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις ή τα έθιμά τους (United Nations, 1989). Παρόλα αυτά οι ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων στα λεγόμενα «κέντρα υποδοχής» (hotspots) κατά την είσοδό τους στην χώρα, αποτελούν ένα μόνο παράδειγμα κατάφωρης παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δικαιωμάτων του παιδιού (Kourachanis, 2018).

Οι πρόσφυγες στην μεγάλη τους πλειοψηφία προέρχονται από Ασιατικές και Αφρικανικές χώρες (Eurostat, 2022). Η κουλτούρα και οι συνήθειες των προσφύγων είναι αρκετά διαφορετικές από αυτές της Ελλάδας. Το χάσμα μεταξύ Δυτικών και Ανατολικών πολιτισμών είναι μεγάλο και επηρεάζει την διαπροσωπική επικοινωνία όσο και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων εντός του παιδαγωγικού πλαισίου. Όπως αναφέρει ο Santrock (2021), η βασικότερη πρόκληση που συναντάται στις πολυπολιτισμικές τάξεις, είναι πως τις Δυτικές κουλτούρες διακρίνει ο ατομικισμός (individualism) ενώ τις Ανατολικές η συλλογικότητα (collectivism). Στις ατομικιστικές κουλτούρες, οι γονείς θέτουν άλλους στόχους για τα παιδιά τους απ' ό,τι στις συλλογικές. Για παράδειγμα, στις ατομικιστικές δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις προσωπικές επιλογές και την αυτοεκτίμηση, ενώ στις συλλογικές δίδεται στο αίσθημα του «ανήκειν», στην οικογένεια και στην ομάδα και στον σεβασμό και την υπακοή (Tamis-LeMonda et al., 2008).

Σύμφωνα με τους Melhuish et al. (2015), η παροχή υψηλής ποιότητας αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία σε παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, βοηθά σημαντικά στην κοινωνική και γνωστική τους εξέλιξη. Στον ελλαδικό χώρο, έχουν γίνει έρευνες που υποδεικνύουν τα οφέλη που προσφέρει η εφαρμογή διεπιστημονικών μοντέλων που εμπλέκουν ολόκληρη την οικογένεια στα μικρά παιδιά, όπως συμβαίνει στα μοντέλα Πρώιμης Παρέμβασης (Navridi, 2021). Οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας φαίνεται να είναι πρόθυμοι να δημιουργήσουν συνθήκες στις οποίες διευκολύνεται η συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων (Megalonidou & Vitoulis, 2022). Φυσικά όμως, η συμπερίληψή τους και η παροχή ποιοτικής φροντίδας δεν είναι μόνο στα χέρια των παιδαγωγών.

#### **2.4.2. Γλώσσα και επικοινωνία**

Τα παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα έρχονται αντιμέτωπα με διάφορες ελλείψεις στον τομέα της παροχής ποιοτικής αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, όπως είναι το πολύ χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των παιδιών κάτω των 3 ετών σε αυτήν και τα εμπόδια μετακίνησης προς τις δομές που την παρέχουν (Park et al., 2018). Σύμφωνα με τους Park et al. (2018), η παροχή ποιοτικής φροντίδας στα παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα εξαρτάται κυρίως από το κίνητρο και την επαγγελματική κατάρτιση των επαγγελματιών. Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πρόσφυγες είναι αυτό του επικοινωνιακού φραγμού που προκύπτει ανάμεσα σε αυτά και τις οικογένειές τους και τους επαγγελματίες που φροντίζουν για εκείνους (Szente et al., 2006).

Το γεγονός ότι τα παιδιά εισέρχονται σε ένα νέο γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο η μητρική τους γλώσσα είναι πλήρως απύσχα, καθιστά τη διαδικασία της προσαρμογής στο νέο πλαίσιο ακόμη δυσκολότερη από ό,τι ήδη είναι (Dalli, 2003). Ακόμη, τα παιδιά που δεν μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα, δυσκολεύονται και στην σύναψη και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Kultti & Pramling

Samuelsson, 2016). Η έρευνα σχετικά με την συμμετοχή των παιδιών σε ένα νέο γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο δεν γνωρίζουν την ομιλούμενη γλώσσα, είναι δυστυχώς σε πρώιμο στάδιο και δεν υπάρχουν πολλά δεδομένα (Kultti et al., 2017). Παρόλα αυτά, φαίνεται πως τα παιδιά καταφέρνουν να ξεπερνούν τα εμπόδια που φέρνει στο δρόμο τους το γεγονός ότι δε γνωρίζουν την κυρίαρχη γλώσσα, χρησιμοποιώντας κάποιες στρατηγικές για να ενσωματωθούν στην παιδαγωγική ομάδα (Wong-Fillmore, 1979). Σύμφωνα με την Wong-Fillmore (1979), τα παιδιά εντάσσονται στην ομάδα και φέρονται σαν να γνωρίζουν τι συμβαίνει, χρησιμοποιούν μερικές λέξεις της κυρίαρχης γλώσσας και στηρίζονται στη βοήθεια των φίλων τους για να ενσωματωθούν ευκολότερα στην ομάδα.

Ο ρόλος των παιδαγωγών είναι καθοριστικής σημασίας όταν πρόκειται για τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα από την πλειονοτική. Μια καλή πρακτική για τους παιδαγωγούς είναι να φροντίζουν να μιλούν διαρκώς την κυρίαρχη γλώσσα συνοδεύοντάς την με την γλώσσα του σώματος ώστε να καθιστούν σαφέστερο το νόημα των λέξεων που χρησιμοποιούν και επίσης να ενθαρρύνουν και να λαμβάνουν υπόψη τους και ύστερα να νοηματοδοτούν τη μη λεκτική συμμετοχή των παιδιών στην παιδαγωγική πράξη (Kultti & Pramling Samuelsson, 2016). Ειδάλλως, ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν διακρίσεις ανάμεσα στα παιδιά ανάλογα με το επίπεδο χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας (Kultti et al., 2017).

#### **2.4.3. Χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας με τις οικογένειες των παιδιών προσφύγων**

Αν και πολλές φορές παραγνωρίζεται από τους παιδαγωγούς, η σημασία της συνεργασίας με την οικογένεια και η γονεϊκή εμπλοκή στην παιδαγωγική πράξη είναι κομβική ειδικά όσον αφορά στον προσφυγικό πληθυσμό (Μπαρμπουδάκη et al., 2019). Τα άτομα που έχουν υπό την φροντίδα τους παιδιά πρόσφυγες αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες που τους επιφορτίζουν με ένταση και στρες και νιώθουν μειονεκτικά σε σχέση με τον δάσκαλο, που παρουσιάζεται ως αυθεντία (Γώγου, 2019; Μπαρμπουδάκη et al., 2019; Santrock, 2021). Η Γώγου (2019) παρουσιάζει τα τρία κυριότερα κωλύματα στην επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγών και γονέων από μη προνομιούχα κοινωνικά και πολιτιστικά στρώματα, ως απόρροια της κατωτερότητας που αισθάνονται απέναντι στον σχολικό θεσμό: δεν έχουν εμπιστοσύνη στους παιδαγωγούς και δεν «ανοίγονται» εύκολα, αποστασιοποιούνται και τέλος, αποκρύπτουν την αλήθεια επειδή φοβούνται την επίκριση που έπεται. Είναι σφάλμα να θεωρηθεί ότι οι γονείς αυτοί αδιαφορούν για το σχολείο· τις περισσότερες φορές ενδιαφέρονται, όμως λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών υπό τις οποίες διαβιούν, αποτυγχάνουν να το επικοινωνήσουν επιτυχώς στους παιδαγωγούς (Γώγου, 2019). Για αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να αναπροσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, αποσκοπώντας στην γεφύρωση του χάσματος και στην δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης (Μπαρμπουδάκη et al., 2019).

Είναι απαραίτητο για έναν ερευνητή αλλά και για έναν παιδαγωγό που ασχολείται με τον προσφυγικό πληθυσμό, να προσεγγίζει με αυξημένη ευαισθησία και σεβασμό τα παιδιά πρόσφυγες και τις οικογένειές τους και να προσαρμόζει τις πρακτικές του καταλλήλως (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Vandebroeck, 2004).

#### **2.4.4. Προκλήσεις στον τομέα της ψυχικής υγείας**

Οι πρόσφυγες ανήκουν στο χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό στρώμα κάθε χώρας που τους υποδέχεται. Επομένως, ένας ακόμη παράγοντας κινδύνου για την ανάπτυξη των παιδιών που πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι η συνθήκη της φτώχειας. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επιφέρει ανισότητες όπως η διαβίωση σε επικίνδυνες περιοχές και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Γώγου, 2010). Σύμφωνα με τον Evans (2004), τα παιδιά που διαβιώνουν σε συνθήκες φτώχειας αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους πιο προνομιούχους συνομηλίκους τους. Μερικές από αυτές είναι η ενδοοικογενειακή και μη βία, η έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας, τα περιορισμένα ερεθίσματα, οι πιο αδιάφοροι για πρακτικά θέματα ή απόμακροι γονείς, οι επικίνδυνες γειτονιές, τα σπίτια στα οποία επικρατεί ένταση ή χάος και η περισσότερη έκθεση στην τεχνολογία απ' ό,τι ενδείκνυται (Coley, 2002; Larson & Verma, 1999; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000).

Τα παιδιά πρόσφυγες αποτελούν μια ευάλωτη ομάδα παιδιών η οποία κλήθηκε να αντιμετωπίσει πάρα πολύ σοβαρά γεγονότα σε μια πολύ μικρή ηλικία. Τα γεγονότα αυτά είναι τραυματικά για τα μικρά παιδιά και τα επηρεάζουν σημαντικά (Navridi, 2021). Οι αγχογόνοι παράγοντες στην ζωή τους είναι τουλάχιστον τρεις: ο ξεριζωμός από την πατρίδα τους, η προσπάθεια να βρουν σωτηρία και η προσαρμογή τους στην χώρα υποδοχής (Fazel & Stein, 2002; Navridi, 2021).

Οι προκλήσεις που συναντούν στον τομέα της ψυχικής υγείας είναι τεράστιες και υπάρχουν περιστατικά που απασχολούν ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα. Ας αναφερθεί, για παράδειγμα, το «Σύνδρομο της Παραίτησης» (Resignation Syndrome). Το σύνδρομο εμφανίζεται μόνο σε παιδιά πρόσφυγες οικογενειών που αιτούνται άσυλο και συγκεκριμένα στην Σουηδία (Sallin et al., 2016). Τα παιδιά που πάσχουν από αυτό το σύνδρομο, αρχικά παρουσιάζουν συμπτώματα άγχους ή κατάθλιψης και ύστερα πέφτουν σε βαρύ λήθαργο άνευ οργανικών αιτιών (von Knorring & Hultcrantz, 2019). Τα παιδιά αυτά ήταν όλα μάρτυρες σε καταστάσεις ακραίας βίας ή/και τρομοκρατίας στις πατρίδες τους και σχεδόν σε όλα τα καταγεγραμμένα περιστατικά, το ερέθισμα που προηγήθηκε του λήθαργου ήταν η ανακοίνωση ότι το αίτημά τους για άσυλο είχε απορριφθεί (Sallin et al., 2016; von Knorring & Hultcrantz, 2019). Κατά τον λήθαργο, του οποίου ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 11 έτη, τα παιδιά χάνουν πλήρως τις αισθήσεις τους και δεν αποκρίνονται σε εξωγενή ερεθίσματα, ακόμη και αν αυτά τους προκαλούν πόνο (von Knorring & Hultcrantz, 2019). Η επιστημονική κοινότητα παρατηρεί πως οι απαρχές αυτού του μηχανισμού άμυνας

του «παγώματος» ή της «προσποίησης ότι κάποιος είναι νεκρός» αποτελούν κοινή αντίδραση πολλών θηλαστικών απέναντι σε ερεθίσματα που προκαλούν μεγάλο φόβο (O'Sullivan, 2021; von Knorring & Hultcrantz, 2019).

Από το παραπάνω παράδειγμα μπορεί κανείς να συμπεράνει με σιγουριά πως για πολλά παιδιά πρόσφυγες, το τραύμα που έχουν βιώσει είναι αβάσταχτο και είναι ανάγκη να ληφθούν μέτρα και να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις από τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας ώστε να δημιουργηθούν για αυτά συνθήκες που να τα προστατεύουν αντί να τα τραυματίζουν εκ νέου (Fazel & Stein, 2002).



### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά πρόσφυγες τα οποία δεν μιλούν ελληνικά, εκφράζουν την συμφωνία και την διαφωνία τους προς τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους σε μια δομή αγωγής και φροντίδας. Για το λόγο αυτό διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

4. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν την διαφωνία τους προς τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους;
5. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν την συμφωνία τους προς τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους;
6. Ποιες ομοιότητες ή ποιες διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με ενήλικες και συνομηλικούς;

#### 3.1 Σχέδιο έρευνας

##### 3.1.1 Ποιοτική έρευνα

Στην συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να απαντηθούν αυτά τα τρία ερευνητικά ερωτήματα καθότι εξυπηρετεί τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης.

Σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα, η ποσοτική έρευνα (quantitative research), εξυπηρετεί ερευνητικά προβλήματα τα οποία θέλουν να φανερώσουν μία τάση ή μία συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών τους (Asenahabi, 2019). Ακόμη, αυτό που διακρίνει την ποσοτική έρευνα από την ποιοτική, είναι το μεγάλο σε αριθμό, μετρήσιμο δείγμα της. Αξίζει να σημειωθεί, πως τα μαθηματικά δεδομένα και τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιεί, την καθιστούν πιο αντικειμενική από την ποιοτική (Bryman, 2017). Στην παρούσα έρευνα, όπου το δείγμα ήταν μικρό και η υποκειμενικότητα αναπόφευκτη, κρίθηκε καταλληλότερη η ποιοτική έρευνα.

Στην ποιοτική έρευνα (qualitative research), δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Lune & Berg, 2017), κάτι που είναι κρίσιμο για την παρούσα μελέτη. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ανοιχτό χαρακτήρα και δεν γίνονται ισχυρές προβλέψεις για το πώς ενδέχεται να απαντήσουν σε αυτά οι συμμετέχοντες, ενώ ταυτόχρονα το δείγμα είναι μικρό (Creswell, 2015). Μετά την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολουθεί η ανάλυσή τους από τον ερευνητή και ο αναστοχασμός (Ζαφειρόπουλος, 2015). Σε αυτήν την περίπτωση, δεν χρησιμοποιείται δηλαδή

στατιστική ανάλυση. Ο ερευνητής αναλύει ενδεχομένως τα λόγια των συμμετεχόντων ή κάποιο οπτικοακουστικό υλικό και προσπαθεί να κατηγοριοποιήσει τα δεδομένα που συνέλεξε σε ειδικότερες έννοιες (Ezzy, 2002). Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η ποιοτική έρευνα οδηγεί σε μια βαθύτερη κατανόηση του επιλεχθέντος θέματος η οποία, μοιραία, έχει μια πιο υποκειμενική χροιά απ' ό,τι η ποσοτική, λόγω της μεγάλης εμπλοκής του ερευνητή στην διαδικασία.

Στην συγκεκριμένη έρευνα θεωρήθηκε ότι η χρήση της ποιοτικής μεθόδου ήταν πιο κατάλληλη διότι ο σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπιστούν οι στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκδηλώνουν την συμφωνία και την διαφωνία. Ο σκοπός της έρευνας εξαρχής ήταν να αποκωδικοποιηθούν τα λεκτικά και μη λεκτικά σήματα των παιδιών προκειμένου να φανερωθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν συμφωνία ή διαφωνία και χωρίς να χρειαστεί να βασιστούμε στις απόψεις των ενηλίκων (παιδαγωγών, ατόμων που έχουν υπό την φροντίδα τους τα παιδιά και σημαντικών άλλων). Επίσης, έγινε φανερό από το θέμα που αποφάσισα να μελετήσω, το οποίο ήταν το «ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά πρόσφυγες για να εκφράσουν την συμφωνία ή την διαφωνία τους», ότι δεν επρόκειτο για θέμα το οποίο φέρνει μετρήσιμα αποτελέσματα. Αντίθετα, προϋποθέτει αναστοχασμό και ανάλυση των εμπειριών των συμμετεχόντων. Ακόμη, εξετάστηκε ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων καθώς η δομή που μελετήθηκε δεν δύναται να φιλοξενήσει παραπάνω από 10 παιδιά στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού του. Για όλους αυτούς τους λόγους, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία ως η καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη μελέτη.

### **3.1.2 Μελέτη Περίπτωσης**

Τις τελευταίες δεκαετίες η Μελέτη Περίπτωσης (Case Study) χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην έρευνα των επιστημών της αγωγής διότι προσφέρει στον ερευνητή την δυνατότητα να μελετήσει ενδελεχώς και από κάθε άποψη την «περίπτωση» με την οποία διαλέγει να ασχοληθεί (Merriam, 2006). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κρίθηκε ότι το ιδανικότερο θα ήταν να εκπονηθεί μια μελέτη περίπτωσης. Η απόφαση αυτή πάρθηκε διότι το χαρακτηριστικό που διακρίνει τη μελέτη περίπτωσης είναι η εντατική και προσεκτική εξέταση είτε ενός ατόμου, είτε μιας ομάδας (McKernan, 2006). Στην μέθοδο αυτή είναι συνήθης η χρήση παρατήρησης ατόμων (συμμετοχική ή μη) αλλά και η συγκέντρωση συναφών εγγράφων ή οπτικοακουστικού υλικού που συμπληρώνουν τα δεδομένα που προσφέρει η παρατήρηση (McKernan, 2006).

## **3.2 Υλικό-Εργαλεία**

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της παρατήρησης μιας και ενδείκνυται για την μελέτη της συμπεριφοράς, των προτιμήσεων και των κινήτρων των βρεφών και των μικρών παιδιών (Cohen et al., 1991; Λάγιου-Λιγνού, 2011). Λόγω του ότι τα μικρά παιδιά δεν έχουν αναπτύξει την ομιλία όσο χρειάζεται για να αντεπεξέλθουν σε άλλες μεθόδους έρευνας (π.χ. ερωτηματολόγιο, συνέντευξη), είναι σημαντικό οι ερευνητές να διαλέγουν αναπτυξιακά κατάλληλες μεθόδους όταν επιθυμούν να εξετάσουν την άποψή τους ή την προτίμησή τους για κάτι (Κατσιάδα, 2010). Ακόμη, παρόλο που η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών επιτυγχάνεται με την χρήση συμμετοχικών μεθόδων, σύμφωνα με τους Clark και Moss (2011), η συμμετοχική έρευνα σε μικρότερα παιδιά είναι πολύ περιορισμένη (Clark, 2005).

Στην προκειμένη περίπτωση, θέλησα να μελετήσω τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά πρόσφυγες εκφράζουν την συμφωνία και την διαφωνία τους απέναντι στους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες (παιδαγωγούς, συγγενείς και εθελοντές). Μέσα από την παρατήρηση των παιδιών μπορούμε να αποκομίσουμε πολύτιμες πληροφορίες για τις προτιμήσεις τους, τις ανάγκες τους, την προσωπικότητά τους και την διαχείριση των συναισθημάτων τους (Λάγιου - Λιγνού, 2011; Smidt, 2007). Παράλληλα, αντλούμε πληροφορίες και για τον σχεδιασμό της τάξης, την παιδαγωγική πράξη αλλά και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους παιδαγωγούς και την οικογένειά τους, τους συνομηλίκους τους αλλά και το περιβάλλον τους (Hobart & Frankel, 2014). Στην παρούσα εργασία, αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς ο κύριος στόχος είναι να παρατηρηθούν προσεκτικά οι στιγμές που τα παιδιά εκφράζουν λεκτικά ή μη την προτίμησή τους για κάτι. Ένας ακόμη παράγοντας που οδήγησε στην παρατήρηση, ήταν ότι το ηλικιακό φάσμα υπό παρατήρηση περιλαμβάνει παιδιά από 3 ετών και 3 μηνών (3;3) έως 5 ετών και 4 μηνών (5;4). Έτσι, είναι αναγκαίο να ληφθεί υπόψη η ηλικιακή παράμετρος και η καταλληλότητα των μεθόδων σε συνάρτηση με αυτήν. Η παρατήρηση ήταν συμμετοχική διότι στην δομή δεν υπήρχε δυνατότητα αποχώρησης από την παιδαγωγική ομάδα για όση ώρα κρατούσε η καταγραφή των παρατηρήσεων. Η συμμετοχική παρατήρηση εγκυμονεί τις εξής δυσκολίες: ο ερευνητής, όπως είναι αναμενόμενο, αποτελεί κομμάτι της παιδαγωγικής ομάδας πράγμα που τον καθιστά συναισθηματικά εμπλεκόμενο και κατά συνέπεια πιο υποκειμενικό. Επίσης, είναι πολύ εύκολο ο ερευνητής να παρασυρθεί σε ανάλυση των γεγονότων κατά την καταγραφή, κάτι που είναι ανεπιθύμητο σε εκείνη τη φάση (Glenn et al., 2009).

Σύμφωνα με την Smidt (2007), η παρατήρηση (observation) αποτελεί σημαντικότερο εργαλείο για την διερεύνηση των προτιμήσεων, των ικανοτήτων και των αναγκών των βρεφών και των μικρών παιδιών. Όσον αφορά στην κλειδα *Παρατήρησης Συγκεκριμένου Συμβάντος (Event Sample)* που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, ανήκει στην κατηγορία των ημιδομημένων παρατηρήσεων. Οι Hobart & Frankel (2014), υποστηρίζουν ότι πρέπει να καταγράφονται με σαφήνεια ο χρόνος και η διάρκεια του

συμβάντος υπό εξέταση, η σοβαρότητά του και η αιτία πρόκλησης του συμβάντος. Ο ερευνητής καταγράφει το συμβάν κάθε φορά που αυτό συμβαίνει τουλάχιστον για μία εβδομάδα. Τα θετικά γνωρίσματα της μεθόδου αυτής είναι ότι υπάρχει μια συλλογή δεδομένων που χαρακτηρίζονται από ακρίβεια και σαφήνεια και έτσι είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά από τους υπόλοιπους παιδαγωγούς και τους γονείς (Hobart & Frankel, 2014). Μπορεί επίσης να φανερωθούν απρόσμενα μοτίβα συμπεριφορών καθότι εξετάζονται και τα όσα προηγούνται του υπό διερεύνηση γεγονότος (Hobart & Frankel, 2014). Στο Παράρτημα 2, παρατίθεται αναπροσαρμοσμένη η φόρμα Παρατήρησης Συγκεκριμένου Συμβάντος όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Επίσης, η χρήση της κλείδας Παρατήρησης Συγκεκριμένου Συμβάντος επιτρέπει στον παρατηρητή να κάνει παρατηρήσεις άμεσα και γρήγορα χωρίς να αποχωρεί ή να απουσιάζει από τον χώρο όπου βρίσκονται τα παιδιά (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Από την άλλη, υπάρχουν και μερικές δυσκολίες, που επηρεάζουν κυρίως τον παρατηρητή. Είναι χρονοβόρος διαδικασία και απαιτεί πολύ καλή συγκέντρωση στο συμβάν, στο παιδί που παρατηρείται και στην ώρα έναρξης και λήξης του συμβάντος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Ακόμη, η συχνότητα εμφάνισης του εν λόγω συμβάντος ενδέχεται να μην είναι αυτή που αναμένουμε: μπορεί το συμβάν να πάψει να εμφανίζεται, να μην εμφανίζεται κατά τις ώρες παρατήρησης ή κάποιο παιδί που εμφανίζει την συμπεριφορά που θέλουμε να διερευνήσουμε να πάψει να εμφανίζεται στην δομή.

Βάσει των παραπάνω δεδομένων, εκτιμάται ότι η παρούσα κλείδα παρατήρησης είναι ιδανική για αυτήν την εργασία διότι παρέχει εμπεριστατωμένα επιστημονικά δεδομένα που συλλέγονται σε συστηματική βάση και παρουσιάζουν με ακριβή τρόπο τα υπό παρατήρηση γεγονότα. Η παρατήρηση ξεκινούσε κάθε φορά που παρατηρούνταν το υπό διερεύνηση συμβάν, δηλαδή η έκφραση συμφωνίας ή διαφωνίας από τα παιδιά, και τελείωνε με την λήξη αυτής. Στις σχάρες παρατήρησης αναγράφονταν επίσης πληροφορίες που αφορούσαν την ημερομηνία και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον ενώ αφαιρέθηκε η στήλη που αναφερόταν στη σοβαρότητά του συμβάντος γιατί δεν εξυπηρετούσε τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης. Επί της ουσίας, χρησιμοποιήθηκε μια παραλλαγή της κλείδας Παρατήρησης Συγκεκριμένου Συμβάντος η οποία ανταποκρινόταν καλύτερα στις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

### 3.3 Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για δυο μήνες και συμμετείχαν συνολικά 6 παιδιά ηλικίας τριών ετών και τριών μηνών (3;3) έως πέντε ετών και τεσσάρων μηνών (5;4). Όλα τα παιδιά είναι παιδιά προσφύγων τα οποία δεν μιλάνε ελληνικά. Από τα 6 παιδιά, τα 5 παρακολουθούσαν 20 ώρες και 5 μέρες την εβδομάδα ενώ ένα παιδί, ο Gilbert, παρακολουθούσε 30 ώρες και 5 μέρες την εβδομάδα.

Τα μισά παιδιά (η Zahra, ο Emmanuel και ο Gilbert) ήταν εγγεγραμμένα στον ίδιο παιδικό σταθμό και την προηγούμενη χρονιά και παρακολουθούσαν ολόκληρο το σχολικό έτος. Για τα υπόλοιπα παιδιά ήταν η πρώτη φορά που βρίσκονταν σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η Zahra (5;4) έχει δύο μικρότερα αδέρφια, και στην οικογένειά της μιλούν φαρσί και λίγα αγγλικά.

Ο Emmanuel (4;7) είναι μοναχοπαίδι και στην οικογένεια του μιλάνε γαλλικά ενώ το παιδί δεν μιλά καθόλου. Ο Emmanuel διαγνώστηκε με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) μετά το τέλος της μελέτης. Εφόσον η ερευνήτρια δεν γνώριζε τη διάγνωση, δεν αναφέρεται η ΔΑΦ ως αιτιολογία για την συμπεριφορά του παιδιού. Η συμπεριφορά του παιδιού παρουσιάζεται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων και αναλύεται με βάση το αν ο τρόπος που το παιδί εκφράζεται δείχνει ότι συμφωνεί ή διαφωνεί με αυτό που συμβαίνει εκείνη τη στιγμή.

Ο Khaled (3;9) έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό και στην οικογένειά του μιλούν αραβικά. Η μητέρα γνωρίζει επίσης αγγλικά.

Ο Gilbert (3;7) είναι μοναχοπαίδι. Στην οικογένειά του μιλούν γαλλικά. Ο ίδιος μιλά γαλλικά, αγγλικά και λίγα ελληνικά.

Ο Chidi (3;7) έχει μια μικρότερη αδερφή και στην οικογένειά του μιλούν αγγλικά. Ο Chidi επίσης διαγνώστηκε με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) μετά το τέλος της μελέτης επομένως ακολουθήθηκε και για αυτόν η ίδια τακτική που ακολουθήθηκε και για τον Emmanuel δηλαδή η ανάλυση εστίασε στο αν η συμπεριφορά του έδειχνε ότι συμφωνεί ή ότι διαφωνεί με αυτό που συνέβαινε τη δεδομένη στιγμή της παρατήρησης.

Ο Amadou (3;3) έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό. Στην οικογένειά του μιλούν γαλλικά, ενώ γνωρίζουν και μερικά αγγλικά.

Συγκεντρώθηκαν συνολικά 60 παρατηρήσεις: 11 για την Zahra, 13 για τον Emmanuel, 7 για τον Khaled, 12 για τον Gilbert, 8 για τον Chidi και 9 για τον Amadou.

Είναι ίσως σημαντικό να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι όσον αφορά στην διάγνωση παιδιών προσφύγων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και γενικά με ψυχικές διαταραχές, ότι κάποιιοι ερευνητές επιφυλάσονται σχετικά με την αξιοπιστία και την ακρίβεια των διαθέσιμων ψυχομετρικών εργαλείων λόγω του ότι δεν υπάρχουν σε αυτά ειδικές προβλέψεις για το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο οποίο ανήκει η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα (Graham et al., 2016). Στη συγκεκριμένη μελέτη η διάγνωση ήρθε στην αντίληψη της ερευνήτριας μετά το τέλος της ανάλυσης και καταγραφής των δεδομένων και αυτό ενδεχομένως να αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας.

### 3.4 Διαδικασία

#### 3.4.1 Θεματική Ανάλυση

Η συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της δίμηνης πρακτικής μου άσκησης. Οι συμμετέχοντες ήταν τα παιδιά που επισκεπτόμουν καθημερινά και είχα με αυτά πολλές ευκαιρίες να τα παρατηρήσω σε διάφορες συνθήκες. Πρόκειται συνολικά για 6 παιδιά.

Η ανάλυση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα ξεκινά σταδιακά, αφότου ολοκληρωθεί η διαδικασία της παρατήρησης. Στην παρούσα ποιοτική έρευνα το είδος της ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για να μελετηθούν τα καταγεγραμμένα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση των συμμετεχόντων, ήταν η Θεματική Ανάλυση (Boyatzis, 1998). Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος που επιτρέπει την ανίχνευση, την ομαδοποίηση και την αναφορά επαναλαμβανόμενων μοτίβων (θεμάτων) που προκύπτουν εντός των ερευνητικών ευρημάτων (Τσιώλης, 2014). Ο ερευνητής διαβάζει πολλές φορές τις παρατηρήσεις του ώστε να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση και σιγά σιγά κωδικοποιεί τα δεδομένα (Ζαϊμάκης, 2018). Αυτό σημαίνει πως εντοπίζει ομοιότητες στο κείμενο και αποδίδει στα όμοια τμήματα έναν όμοιο κωδικό. Αυτοί οι κωδικοί οδηγούν στην δημιουργία ευρύτερων θεμάτων που παρουσιάζονται στο μέρος 4 της εργασίας (Αποτελέσματα). Θα λέγαμε πως ακολουθείται η επαγωγική μέθοδος: ο ερευνητής από ειδικότερες λεπτομέρειες που βρίσκει στις καταγραφές του, εξάγει γενικότερους κωδικούς και θέματα για τα ζητήματα που μελετά (Creswell, 2015).

Εάν μελετηθούν ενδελεχώς τα δεδομένα, αναδύονται μέσα από την θεματική ανάλυση κάποιες ενδεχομένως απρόσμενες κατηγορίες. Εδώ, ο ερευνητής έχει ενεργό λόγο και παρέχει στους συμμετέχοντες ευκαιρίες που «ξεδιπλώνουν» τις εμπειρίες που επιθυμεί να εξετάσει (Braun & Clarke, 2012). Εν αντιθέσει με άλλες μεθόδους ανάλυσης, η θεματική ανάλυση θεωρείται ευέλικτη καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους από ερευνητές που ξεκινούν από πάμπολλες θέσεις βιβλιογραφικά και θεωρητικά.

Στην προκειμένη περίπτωση, όπου ακολουθήθηκε η χρήση ημιδομημένης κλείδας συστηματικής παρατήρησης, η θεματική ανάλυση πέρασε από κάποια διαδοχικά στάδια, όπως υποδεικνύει η συγκεκριμένη μέθοδος. Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015), το πρώτο βήμα ήταν η μετεγγραφή των συλλεχθέντων δεδομένων. Στην προκειμένη περίπτωση, πρόβλημα σε αυτό το στάδιο δημιούργησε το γεγονός ότι τα παιδιά που μιλούσαν το καθένα στην μητρική του γλώσσα ή στα αγγλικά, επομένως μερικά από όσα λέχθηκαν είτε ήταν δυσνόητα και καθιστούσαν δύσκολη την καταγραφή, είτε ήταν πλήρως ακατανόητα και δεν αποτυπώθηκαν καν.

Στην συνέχεια, ο ερευνητής διαβάσει πολλές φορές όσα κατέγραψε και συγκεντρώνει τα δεδομένα που ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει. Επόμενο βήμα είναι η βαθιά κατανόηση των καταγραφών που θα οδηγήσει στην ομαδοποίηση των σημαντικών για τα ερευνητικά ερωτήματα στοιχείων και θα τους αποδώσει έναν εννοιολογικό προσδιορισμό (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η διαδικασία αυτή ονομάζεται κωδικοποίηση και είναι κομβικής σημασίας. Ύστερα ακολουθεί η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα· όλοι οι όμοιοι κωδικοί, συγκεντρώνονται για να δημιουργηθούν ευρύτερα θέματα που αποδίδουν κάποια κοινή ιδιότητα (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Τσιώλης, 2014). Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώνεται με την έκθεση των ευρημάτων. Απαραίτητη είναι η τεκμηρίωσή τους από παράθεση σχετικών αποσπασμάτων της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Τσιώλης, 2014).

### **3.4.2 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία**

Η ποιοτική έρευνα εν γένει, έχει δεχθεί κριτική ως «λιγότερο επιστημονική» σε σχέση με την ποσοτική έρευνα πράγμα που δημιουργεί ένα μεγάλο ερωτηματικό γύρω από το ζήτημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ευρημάτων που προκύπτουν μέσα από αυτήν (Creswell, 2015; Συμεού, 2006). Για να διασφαλιστεί η ποιότητα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν με συνέπεια επιστημονικά τεκμηριωμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για την έρευνα στον εκπαιδευτικό τομέα όπως είναι η συμμετοχική έρευνα μέσω παρατήρησης. Ακόμη, αποκαλύφθηκε κάθε βήμα της ερευνητικής διαδικασίας με σκοπό να δοθεί η δυνατότητα στους αναγνώστες της έρευνας αυτής να εξάγουν με κριτική σκέψη τα δικά τους συμπεράσματα σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της (Συμεού, 2006). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις σημειώσεις πεδίου ήταν αληθινά και είχαν συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης τα συμπεράσματα που εξήχθησαν δεν ήταν αυθαίρετα, διότι στηρίζονται στην συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και υποστηρίζονται βιβλιογραφικά (Συμεού, 2006).

Στην έρευνα υπήρχαν περιορισμοί που έγινε προσπάθεια να ξεπεραστούν. Εκτός από τους περιορισμούς που «έρχονται μαζί» με την απόφαση να χρησιμοποιηθεί ποιοτική μέθοδος, όπως είναι η υποκειμενική σκοπιά του ερευνητή και η συναισθηματική εμπλοκή ή η δυσκολία στην επανάληψη της έρευνας με τις ίδιες ακριβώς συνθήκες (Bryman, 2017; Creswell, 2015), υπήρχαν και άλλοι περιορισμοί όπως για παράδειγμα, η έρευνα με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς η οποία προϋποθέτει γνώσεις σχετικά με το κοινωνικοπολιτιστικό τους υπόβαθρο και εγκυμονεί τον κίνδυνο να παρεξηγηθούν τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα των εμπλεκόμενων. Ας πούμε, στις ασιατικές χώρες, η απουσία βλεμματικής επαφής αποτελεί ένδειξη σεβασμού, ενώ στις ευρωπαϊκές θεωρείται ως αγένεια και έλλειψη ενδιαφέροντος (Santrock, 2018). Η ευαισθητοποιημένη προσέγγιση που διακρίνεται από σεβασμό στις διαφορετικές κουλτούρες βοηθά αρκετά σε όλα τα βήματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 Θέτοντας το πλαίσιο

Σε αυτό το σημείο, προτού προχωρήσουμε στην παράθεση των αποτελεσμάτων, είναι χρήσιμο να αναφερθούν κάποια βασικά στοιχεία για τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με την έρευνα καθώς μπορούν να παρέχουν πληροφορίες για την καταγωγή των παιδιών, την καθημερινή και την οικογενειακή τους ζωή και τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Στον Πίνακα 1 παρατίθενται πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν για την καθημερινή και οικογενειακή ζωή των παιδιών.

**Πίνακας 1.** Στοιχεία παιδιών συμμετεχόντων: Καταγωγή, Διαμονή, Οικογένεια, Αναπτυξιακές Διαταραχές

	Χώρα Καταγωγής	Περιοχή διαμονής (Αθήνα)	Γονείς	Αδέρφια	Αναπτυξιακές Διαταραχές
Zahra (5;4)	Ιράν	άγνωστο	μητέρα, πατέρας	Ναι, 2	Όχι
Emmanuel (4;7)	Κονγκό	Κυψέλη	μητέρα	Όχι	Ναι, ΔΑΦ
Khaled (3;9)	Αίγυπτος	Πατήσια	μητέρα, πατέρας	Ναι, 1	Όχι
Gilbert (3;7)	Καμερούν	Κυψέλη	μητέρα, πατριός	Όχι	Όχι
Chidi (3;7)	Νιγηρία	Άγιος Ελευθέριος	μητέρα, πατέρας	Ναι, 1	Ναι, ΔΑΦ
Amadou (3;3)	Γουινέα	Ομόνοια	μητέρα, πατέρας	Ναι, 1	Όχι

Επίσης, εκτός από τα παραπάνω στοιχεία, στον Πίνακα 3 παρατίθενται και κάποιες πληροφορίες που έχουν περισσότερο να κάνουν με την εκπαίδευση των παιδιών και κατά πόσο εκείνα είναι εξοικειωμένα με ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όπως φαίνεται παρακάτω, τα μισά παιδιά (η Zahra, ο Emmanuel και ο Gilbert) ήταν εγγεγραμμένα στον ίδιο παιδικό σταθμό και την προηγούμενη χρονιά και παρακολουθούσαν ολόκληρο το σχολικό έτος. Για τα υπόλοιπα παιδιά ήταν η πρώτη φορά που βρίσκονταν σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η γνώση και χρήση μητρικής και αγγλικής γλώσσας είναι επίσης ένας κρίσιμος παράγοντας για την ενσωμάτωση των παιδιών στην παιδαγωγική ομάδα. Ας σημειωθεί ότι κανένα παιδί δεν γνώριζε ελληνικά όταν συλλέχθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται στοιχεία για την γλωσσική κατάσταση των παιδιών και την συμμετοχή τους στον σταθμό της δομής

**Πίνακας 2.** Στοιχεία παιδιών συμμετεχόντων: Γλώσσα, Παιδικός Σταθμός

	Μητρική γλώσσα	Γνώση αγγλικών	Ερχόταν στον Σταθμό της δομής και το προηγούμενο σχολικό έτος	Ώρες παρακολούθησης/εβδομάδα
Zahra (5;4)	Φαρσί	Ναι, πολύ καλή	Ναι	20
Emmanuel (4;7)	Γαλλικά	Ναι, μέτρια	Ναι	20
Khaled (3;9)	Αραβικά	Όχι	Όχι	20
Gilbert (3;7)	Γαλλικά	Ναι, πολύ καλή	Ναι	30
Chidi (3;7)	Αγγλικά	Ναι, άριστη (μητρική)	Όχι	20
Amadou (3;3)	Γαλλική διάλεκτος	Ναι, μέτρια	Όχι	20

Μία ακόμη επισήμανση αναφορικά με την παιδαγωγική ομάδα (ενήλικες), είναι ότι αποτελείται από 3 άτομα: μια παιδαγωγό η οποία γνώριζε αγγλικά, την ερευνήτρια η οποία μιλά αγγλικά και γαλλικά και μια εθελόντρια η οποία γνώριζε επίσης αγγλικά και παρευρισκόταν στον σταθμό για 3 ώρες κάθε Δευτέρα.

Στον τελευταίο πίνακα (Πίνακας 3) παρατίθενται τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα και οι παρατηρήσεις που συγκεντρώθηκαν για το καθένα τόσο συνολικά όσο και ανά κατηγορία.

**Πίνακας 3.** Παρατηρήσεις συμμετεχόντων

	Εκφράζουν διαφωνία προς ενήλικες	Εκφράζουν διαφωνία προς συνομηλίκους	Εκφράζουν συμφωνία προς ενήλικες	Εκφράζουν συμφωνία προς συνομηλίκους	Σύνολο
Zahra (5;4)	5	3	1	2	11
Emmanuel (4;7)	5	1	3	3	13
Khaled (3;9)	2	1	3	1	7
Gilbert (3;7)	5	4	1	1	12
Chidi (3;7)	2	1	3	2	8
Amadou (3;3)	5	3	1	0	9
<b>Σύνολο</b>	24	13	12	9	60

Τέλος, ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή του χώρου και των παροχών της δομής. Ο χώρος στον οποίο λειτουργεί ο σταθμός και τα παιδιά περνούν την ημέρα τους απαρτίζεται από δυο αίθουσες που δεν χωρίζονται από πόρτα (η πόρτα έχει αφαιρεθεί και έχει μείνει μόνο η αψίδα). Η κεντρική αίθουσα, εφεξής αίθουσα 1, χωρίζεται από τον υπόλοιπο χώρο (τουαλέτα, παιδική γωνιά, αίθουσα γραφείων και

χώρος αναμονής) από μια συρόμενη πόρτα που δεν κλειδώνει. Στην αίθουσα 1 υπάρχει χώρος για ελεύθερη κίνηση και κινητικές δραστηριότητες και η «γωνιά ηρεμίας» στα αριστερά, στην οποία πραγματοποιούνται δραστηριότητες όπως διάβασμα βιβλίων και άλλες «χαλαρές» δράσεις. Στα δεξιά υπάρχουν 2 μεγάλα ξύλινα τραπέζια και 7 καρέκλες τα οποία έχουν διάφορες χρήσεις. Η κύρια χρήση τους είναι η λειτουργία τους ως «τραπεζαρία» και ενίοτε, η χρήση τους για χειροτεχνίες που απαιτούν πολύ χώρο (π.χ. ζωγραφική σε χαρτί μέτρου).

Η δεύτερη αίθουσα, εφεξής αίθουσα 2, περιλαμβάνει στα αριστερά μια «γωνιά σουπερμάρκετ», και στο πάτωμα πολλά κουτιά αποθήκευσης παιχνιδιών. Στο κέντρο βρίσκονται δύο χαμηλά στρογγυλά τραπεζάκια και 8 παιδικές καρέκλες. Αριστερά από την αψίδα βρίσκονται κρεμάστρες και δεξιά βρίσκονται μια χαμηλή και μια ψηλή βιβλιοθήκη. Πάνω πάνω στην ψηλή βιβλιοθήκη τοποθετούνται τρόφιμα και αιχμηρά αντικείμενα για να μην τα φτάνουν τα παιδιά.

Έξω από τις δυο αυτές αίθουσες και στα αριστερά βρίσκεται η τουαλέτα, ενώ δεξιά βρίσκεται μια γωνιά στην οποία υπάρχουν μερικά παιχνίδια για τα παιδιά των ωφελούμενων που επισκέπτονται τη δομή. Η γωνιά αυτή χρησιμοποιείται από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα μόνον εκτός των ωρών της λειτουργίας του σταθμού εφόσον εκείνα την επισκέπτονται με τους γονείς τους για άλλους λόγους.

Ακριβώς απέξω από τις δύο αίθουσες βρίσκεται ο χώρος αναμονής των ωφελούμενων καθώς και η κεντρική πόρτα της δομής που συνδέεται με την υπόλοιπη πολυκατοικία και μένει πάντοτε ανοιχτή. Τέλος, δίπλα στην κεντρική πόρτα βρίσκεται η αίθουσα των γραφείων των διεργωνών.

#### **4.2 Στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη διαφωνία τους με τους ενήλικες**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι διάφορες στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά να εκφράσουν τη διαφωνία τους προς τους ενήλικες και πιο συγκεκριμένα θα δοθούν παραδείγματα από τις παρατηρήσεις.

Θα αναλυθεί η στρατηγική της αγνόησης, της μη συμμόρφωσης και αμφισβήτησης κανόνων, της ανάληψης πρωτοβουλίας, της μη συναίνεσης ή απόσυρσης αρχικής συναίνεσης μέσω σωματικής απομάκρυνσης, η στρατηγική του χτυπήματος, της διαπραγμάτευσης και της επενέργειας για τη δημιουργία νέων χώρων παιχνιδιού.

#### 4.2.1 Αγνόηση

Η αγνόηση των λεκτικών σημάτων των ενηλίκων φαίνεται να είναι μια συνηθισμένη στρατηγική που χρησιμοποιείται από τα παιδιά κυρίως όταν δεν θέλουν να ακολουθήσουν τις οδηγίες ή/και τους κανόνες που θέτουν οι ενήλικες.

Στην παρατήρηση 1, η Zahra φαίνεται να εκφράζει την διαφωνία της απέναντι στην μητέρα της, αγνοώντας τόσο την μητέρα της όσο και την ερευνήτρια η οποία την παροτρύνει επίσης να ετοιμαστεί και να πάει στην μητέρα της για να αποχωρήσουν από τον χώρο.

##### **Παρατήρηση 1**

**Όνομα παιδιού:** Zahra (5;4)

**Άλλα παιδιά:** Gilbert, Emmanuel, Amadou

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 10 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 17/10/2022, 12:25

##### **Περιγραφή:**

Η Zahra φτιάχνει ένα παζλ με την ερευνήτρια όταν έρχεται η μητέρα της για να την πάρει. Η μητέρα της στέκεται στην πόρτα της αίθουσας 1 και φωνάζει το όνομά της χαιρετώντας την στα φαρσί. Της γνέφει να έρθει προς το μέρος της.

Η ερευνήτρια αφήνει τα κομμάτια του παζλ και λέει στην Zahra:

- «Ήρθε η μαμά σου, ώρα να πάτε σπίτι (...) Έλα να φορέσεις το μπουφάν σου».

Μητέρα προς ερευνήτρια [στα αγγλικά]

-«Έχω αφήσει το μωρό (τον μικρό αδερφό της Zahra) στον κάτω όροφο, γι' αυτό βιάζομαι!»

Η Zahra δεν αντιδρά ούτε στην μητέρα της ούτε στην ερευνήτρια και συνεχίζει να παίζει, για περίπου δύο λεπτά, με το παζλ χωρίς να σηκώνει το βλέμμα της να τις κοιτάξει.

Η μητέρα της μιλά πάλι στα φαρσί με έντονο τόνο φωνής και την κοιτά με αυστηρό ύφος. Τότε η Zahra υψώνει το βλέμμα της και την κοιτά με σοβαρό ύφος χωρίς να μιλά.

Η μητέρα συνεχίζει να της μιλά και τότε η Zahra λέει [στα αγγλικά] «όχι, όχι, όχι, όχι» και κάτι ακόμη στα φαρσί ενώ παράλληλα σταυρώνει τα χέρια της.

Η μητέρα της της μιλά στα φαρσί με έντονο τόνο φωνής και τότε η Zahra αρχίζει να πηγαίνει προς την έξοδο «περπατώντας με τα γόνατα» σιγά σιγά.

Τότε η μητέρα της προσποιείται ότι φεύγει από τον Σταθμό χωρίς εκείνη, επιταχύνοντας το βήμα της και αποχαιρετώντας την. Η Zahra συνεχίζει να κινείται απρόθυμα προς το μέρος της «περπατώντας με τα γόνατα» έχοντας κατσοφιάσει.

Ερευνήτρια: «Γεια Zahra, θα σε δούμε αύριο!»

Zahra [στα αγγλικά]: «Δεν θέλω να πάω σπίτι».

Η μητέρα της είναι ήδη στην έξοδο και τότε η Zahra σηκώνεται όρθια και πηγαίνει προς την μητέρα της επιταχύνοντας το βήμα της καθώς η μητέρα της πλησιάζει προς τις σκάλες.

Η Zahra χρησιμοποιεί την στρατηγική της αγνόησης τόσο προς τη μητέρα της όσο και προς την ερευνήτρια για περίπου 4 λεπτά, από την άφιξη της μητέρας έως και την πρώτη φορά που η Zahra την κοιτά στα μάτια, αναγνωρίζοντας πλέον πως κάποιος της μιλά. Η Zahra, ευελπιστεί πιθανόν πως με αυτόν τον τρόπο δεν θα χρειαστεί να αποχωρήσει από το σταθμό μιας και όπως δηλώνει στη συνέχεια της καταγραφής, ο λόγος για την λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά της με την οποία δείχνει ότι αγνοεί τις παροτρύνσεις τόσο της μητέρας της όσο και της ερευνήτριας, είναι ότι δεν θέλει να αποχωρήσει από το χώρο και να πάει σπίτι της.

Επίσης, η Zahra αρνείται να ακολουθήσει τις οδηγίες τόσο της μητέρας της όσο και της ερευνήτριας και εκφράζει την άρνησή της ευθέως λεκτικά με το να λέει «όχι, όχι, όχι, όχι» και να εξηγώντας τον λόγο για την άρνησή της και λέγοντας: «Δεν θέλω να πάω σπίτι» αλλά επίσης και μη λεκτικά, με την στάση του σώματος της, σταυρώνοντας τα χέρια της, κοιτώντας με σοβαρό ύφος χωρίς να μιλά και κατσοφιάζοντας.

Τέλος, επίσης χρησιμοποιεί την στρατηγική της καθυστέρησης ή παράτασης. Προσπαθεί δηλαδή να παρατείνει την παραμονή της στο σταθμό καθυστερώντας την αναχώρησή της περπατώντας με τα γόνατα με αργό ρυθμό, κατευθυνόμενη προς το μέρος της μητέρας της.

Από τις παραπάνω στρατηγικές (αγνόηση, αποφυγή βλεμματικής επαφής, λεκτική άρνηση, αμυντική στάση σώματος, καθυστέρηση/παράταση) φαίνεται ότι η αγνόηση μέσω της αποφυγής βλεμματικής επαφής καθώς και η παράταση είναι δυο από τις στρατηγικές που η Zahra χρησιμοποιεί κατά κόρον μιας και παρατηρήθηκαν και σε μια άλλη περίπτωση κατά την οποία ήρθε να την παραλάβει από τον σταθμό ο πατέρας της.

**Παρατήρηση 2****Όνομα παιδιού:** Zahra (5;4)**Άλλα παιδιά:** Gilbert, Emmanuel**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια**Διάρκεια:** 6 λεπτά**Ημερομηνία και ώρα:** 10/11/2022, 12:15**Περιγραφή:**

Ο πατέρας της Zahra έρχεται να την πάρει. Φωνάζει το όνομά της από την πόρτα της εισόδου. Εκείνη παίζει στην γωνιά της κουζίνας, η οποία βρίσκεται σε σημείο όπου δεν υπάρχει οπτική επαφή με την πόρτα της εισόδου.

Η Zahra συνεχίζει να παίζει χωρίς να σηκώνει το βλέμμα της όταν την καλεί με το όνομά της ο πατέρας της. Εκείνος έρχεται προς τα μέσα ώστε να τον δει και την φωνάζει πάλι. Εκείνη τον κοιτά στιγμιαία και συνεχίζει το παιχνίδι. Η παιδαγωγός κι η ερευνήτρια της λένε πως έχει έρθει η ώρα να πάει σπίτι και πως θα έρθει πάλι την επόμενη μέρα να παίξουν.

Η Zahra μένει σιωπηλή, χωρίς να αντιδρά στα λεγόμενά τους. Ο πατέρας της την περιμένει. Μετά από περίπου 4 λεπτά, σηκώνεται και πάει προς το μέρος του για να φύγουν.

Από την παραπάνω παρατήρηση φαίνεται πως για την Zahra, η ώρα της αποχώρησης από το σχολείο είναι κάτι που δυσκολεύεται να αποδεχθεί. Έτσι, προσπαθεί χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές της αγνόησης, της αποφυγής βλεμματικής επαφής, αλλά ακόμα και όταν κοιτά τον πατέρα της στιγμιαία επανέρχεται στο παιχνίδι της προσποιούμενη ότι είναι απασχολημένη. Τέλος, φαίνεται να προσπαθεί να παρατείνει την παραμονή της στο σταθμό με το να παραμένει σιωπηλή ακόμα και όταν η παιδαγωγός κι η ερευνήτρια την ενημερώνουν πως ήρθε η ώρα να αποχωρήσει από τον χώρο.

Αξίζει να σημειωθεί πως παρόλο που οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί η Zahra για να δείξει την διαφωνία της στο να αποχωρήσει από το σταθμό και στην προσπάθειά της να παρατείνει την παραμονή της εκεί είναι σχεδόν ίδιες, τόσο στην παρατήρηση με την μητέρα της όσο και με τον πατέρα της, οι αντιδράσεις της φαίνεται να είναι ηπιότερες στην δεύτερη περίπτωση όπου ο πατέρας της την περιμένει κάτι που φαίνεται ότι δίνει στη Zahra τον απαραίτητο χρόνο που χρειάζεται για να προετοιμαστεί για την αποχώρηση.

Η συγκεκριμένη στρατηγική της αγνόησης μέσω της αποφυγής βλεμματικής επαφής φαίνεται να είναι δημοφιλής και σε άλλα παιδιά προκειμένου να εκφράζουν διαφωνία απέναντι σε αυτό που ζητάνε οι

γονείς τους αλλά και να παρατείνουν την παραμονή τους στο σταθμό. Στο παρακάτω απόσπασμα βλέπουμε τον Amadou να χρησιμοποιεί τις στρατηγικές της αγνόησης και παράτασης.

### Παρατήρηση 3

**Όνομα παιδιού:** Amadou (3;3)

**Άλλα παιδιά:** -

**Άλλοι ενήλικες:** μητέρα Amadou, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 4 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 7/12/2022, 12:50

Η ερευνήτρια αποχαιρετά τον Amadou και την μητέρα του κατά το σχόλασμα έξω από την τάξη. Η μητέρα του του λέει να φορέσει το μπουφάν του για να φύγουν, κρατώντας το για να το βάλει.

Εκείνος δεν την κοιτά και αρχίζει να χορεύει αποφεύγοντάς το μπουφάν κάθε φορά που η μητέρα πάει να του το φορέσει. Η μητέρα αναστενάζει ελαφρά και κοιτά την ερευνήτρια, παύοντας για λίγο να προσπαθεί να του το φορέσει.

Κάνει άλλη μία ή δυο απόπειρες, επαναλαμβάνοντας μια λέξη στα γαλλικά, όμως ο Amadou χορεύει ακόμα.

Ύστερα από δύο λεπτά το φοράει.

Στο παραπάνω παράδειγμα ο Amadou χρησιμοποιεί τις στρατηγικές της αγνόησης, της αποφυγής (χορεύει αποφεύγοντας μπουφάν, αποφεύγει την βλεμματική επαφή), της παράτασης και φυσικά της διαφωνίας με την προτροπή της μητέρας του. Ο Amadou αγνοεί τις οδηγίες της μητέρας του αποφεύγοντας να φορέσει το μπουφάν. Δεν εκφράζει λεκτικά δυσαρέσκεια ή δυσφορία, όμως με τη γλώσσα του σώματός του (χορεύοντας) και τις εκφράσεις του προσώπου του (αποφυγή βλεμματικής επαφής) είναι έκδηλο ότι αρνείται να ακολουθήσει τις οδηγίες της μητέρας του και να φορέσει το μπουφάν προκειμένου να φύγουν έτσι με αυτόν τον τρόπο φαίνεται να παρατείνει, έστω και για λίγα λεπτά, την παραμονή του στο σταθμό.

Τελικά, υποκύπτει και φοράει το μπουφάν του για να αποχωρήσουν.

Στην παρακάτω παρατήρηση ο Chidi χρησιμοποιεί την στρατηγική της αγνόησης αυτήν την φορά προς την παιδαγωγό.

### Παρατήρηση 4

**Όνομα παιδιού:** Chidi (3;7)

**Άλλα παιδιά:** -

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 4 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 7/12/2022, 9:30

**Περιγραφή:**

Είναι ώρα για δεκατιανό και τα παιδιά κάθονται στο τραπέζι να φάνε. Ο Chidi δεν έρχεται μαζί με τους υπόλοιπους, συνεχίζει να παίζει με ένα παζλ. Η παιδαγωγός τον φωνάζει από μακριά να κάτσει στο τραπέζι.

Εκείνος είναι προσηλωμένος στο παιχνίδι του και δεν σηκώνεται. Η παιδαγωγός πηγαίνει κοντά του και του το ξαναλέει. Εκείνος συνεχίζει να κοιτά το παζλ και να παίζει στο πάτωμα, και δεν την ακολουθεί.

Η παιδαγωγός τον παίρνει αγκαλιά να τον πάει στο τραπέζι, όμως εκείνος δεν «ακολουθεί» σωματικά, δεν μπαίνει στην αγκαλιά της, προσπαθεί να κατέβει.

Μόλις προσπαθεί να τον βάλει στην καρέκλα, εκείνος αρχίζει να φωνάζει και να κλωτσάει το κάθισμα.

Φεύγει κατευθείαν και πηγαίνει να συνεχίσει το παζλ του.

Εδώ, ο Chidi αγνοεί την παιδαγωγό όταν εκείνη τον φωνάζει από μακριά, υποδηλώνοντας πως είναι απασχολημένος με το παζλ του. Η παιδαγωγός τον πλησιάζει, όμως ο Chidi συνεχίζει να την αγνοεί και αποφεύγει να την κοιτάξει στα μάτια ακόμα κι όταν εκείνη είναι ακριβώς δίπλα του. Η παιδαγωγός επιμένει και προσπαθεί να τον πάρει στην αγκαλιά της για να τον οδηγήσει στο τραπέζι. Εκείνος αντιστέκεται σωματικά, πασχίζοντας να βγει από την αγκαλιά της σε μια προσπάθεια να εκδηλώσει την έντονη διαφωνία του. Όλες οι στρατηγικές εκδηλώνονται με μη λεκτικό τρόπο.

Ο Chidi αντιστέκεται με όποιο τρόπο μπορεί απέναντι στο σωματικό πλεονέκτημα της παιδαγωγού και κλωτσάει το κάθισμα για να ξεφύγει από την θέση του. Αυτά σε συνδυασμό με το ότι αρχίζει να φωνάζει, εκδηλώνουν την διαφωνία του να συμμορφωθεί στην επιθυμία των ενηλίκων να φάει μαζί τους.

Μέσα από τις παραπάνω παρατηρήσεις είναι εμφανές ότι τα παιδιά αγνοούν τους ενήλικες με 4 τρόπους:

- 1) δείχνοντας ότι είναι απασχολημένα με κάτι άλλο,
- 2) αποφεύγοντας τη βλεμματική επαφή,
- 3) μένοντας σιωπηλά όταν τους απευθύνουν τον λόγο οι ενήλικες και
- 4) διαλέγοντας να μην ακολουθήσουν τις οδηγίες τους (π.χ. «φόρα μπουφάν»)

#### **4.2.2 Μη συμμόρφωση και αμφισβήτηση κανόνων**

Τα παιδιά γνωρίζουν πως οι ενήλικες βρίσκονται σε θέση εξουσίας και έχουν πιο προνομιακή θέση συγκριτικά με εκείνα. Η σωματική διάπλαση των ενηλίκων, η ανεπτυγμένη γλωσσική τους ικανότητα και



φυσικά οι γνώσεις που έχουν, τους βοηθούν να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των γύρω τους. Σε πολλές περιπτώσεις όμως, τα παιδιά αμφισβητούν τους κανόνες, τις προτροπές και τις οδηγίες των ενηλίκων και επιδιώκουν να τις αλλάξουν και να αντισταθούν στην εξουσία τους.

Στο παρακάτω απόσπασμα, η Zahra διαφωνεί με την παιδαγωγό. Δεν θέλει να πει «ευχαριστώ» και για αυτό χρησιμοποιεί διάφορες μη λεκτικές στρατηγικές ώστε να παραμείνει σταθερή στη θέση της χωρίς να συμμορφωθεί με την παρότρυνση της παιδαγωγού.

#### **Παρατήρηση 5**

**Όνομα παιδιού:** Zahra (5;4)

**Άλλα παιδιά:** Khaled

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 4 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 12/10/2022, 10:00

#### **Περιγραφή:**

Ένα παιδί παραχωρεί στην Zahra ένα παιχνίδι που εκείνη ήθελε. Η Zahra το δέχεται και αρχίζει να παίζει.

Η παιδαγωγός πηγαίνει προς το μέρος της και λέει στην Zahra να πει ευχαριστώ για το παιχνίδι.

Η παιδαγωγός της λέει [στα αγγλικά] «Πες ευχαριστώ. Πες το».

Η Zahra την κοιτά έντονα στα μάτια και δεν λέει τίποτα καθ' όλη τη διάρκεια.

Η παιδαγωγός συνεχίζει να προσπαθεί να την πείσει να το πει για 1-2 λεπτά, όμως η Zahra στέκεται και την κοιτά έντονα χωρίς να λέει τίποτα.

Τελικά, η παιδαγωγός σταματά.

Σε αυτό το απόσπασμα, η Zahra αρνείται να συμμορφωθεί με την επιθυμία της παιδαγωγού να πει «ευχαριστώ». Η Zahra χρησιμοποιεί την στρατηγική της σιωπής αλλά δεν διστάζει να κοιτάξει έντονα την παιδαγωγό, για να δηλώσει ότι παραμένει αμετακίνητη στην θέση της και δεν θέλει να συμμορφωθεί με την προτροπή της παιδαγωγού.

Από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί απουσιάζει πλήρως οποιοδήποτε λεκτικό σήμα, πράγμα άξιο απορίας αν αναλογιστεί κανείς την καλή γνώση αγγλικών από μεριάς της καθώς και την ηλικία της. Η επιμονή της να μένει σιωπηλή, και η τελική υποχώρηση της παιδαγωγού, όχι μόνο της επέτρεψαν να μην πει μια λέξη που δεν «ένιωθε», αλλά και να εδραιώσει την θέση της απέναντι στις επιθυμίες της παιδαγωγού όταν αυτές είναι αντίθετες με τις δικές της ενώ ταυτόχρονα θέτει και σε αμφισβήτηση την

εξουσία της παιδαγωγού. Η παιδαγωγός τελικά εγκαταλείπει την προσπάθεια για συμμόρφωση του παιδιού προς τις επιταγές της.

Στην παρατήρηση που ακολουθεί, ο Emmanuel αρνείται να συμμορφωθεί με τους κανόνες που τίθενται από την ερευνήτρια και τους αμφισβητεί, χρησιμοποιώντας πολλές στρατηγικές για να εκφράσει την διαφωνία του, όπως είναι η σωματική απομάκρυνση, η διεκδίκηση και η διαπραγμάτευση.

#### **Παρατήρηση 6**

**Όνομα παιδιού:** Emmanuel (4;7)

**Άλλα παιδιά:** -

**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 10 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 12/10/2022, 10:00

#### **Περιγραφή:**

Κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ο Emmanuel παίρνει τη σκούπα που βρίσκεται σε μια γωνία της τάξης. Στρέφει το βλέμμα του προς την ερευνήτρια, την κοιτά για μερικά δευτερόλεπτα, χαμογελάει και αρχίζει να τρέχει γύρω γύρω στην τάξη κρατώντας τη σκούπα στα χέρια και παράλληλα κοιτώντας πίσω του την ερευνήτρια.

Η ερευνήτρια του λέει ήρεμα «Emmanuel, σε παρακαλώ μην τρέχεις με την σκούπα στα χέρια, δώσ'την σε εμένα».

Η ερευνήτρια πιάνει την σκούπα από τα χέρια του Emmanuel και προσπαθεί να την πάρει. Εκείνος βάζει δύναμη τραβώντας την σκούπα με δύναμη προς το μέρος του.

Αρχίζει να γελά ενώ κρατά ακόμη το κάτω μέρος της σκούπας, ενώ η ερευνήτρια κρατά το πάνω. Δείχνει και ύστερα ακουμπά τις τρίχες της σκούπας κοιτάζοντάς τες με προσήλωση και λέγοντας «Μα μα μα» με λεπτό τόνο φωνής και ενώ έχει υψώσει τα φρύδια του.

Κάνει μια απόπειρα να καβαλήσει την σκούπα, όμως η ερευνήτρια την παίρνει και την βγάζει έξω από την τάξη.

Ο Emmanuel διαφωνεί με την ερευνήτρια ότι δεν μπορεί να παίξει με την σκούπα. Φαίνεται να γνωρίζει εξ αρχής ότι μάλλον δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιήσει την σκούπα ως παιχνίδι από το γεγονός ότι κοιτά την ερευνήτρια για να εκτιμήσει την αντίδρασή της. Όμως δεν δίνει την σκούπα στην ερευνήτρια όταν εκείνη του το ζητάει, λέγοντας «μην τρέχεις με την σκούπα, δώσ'την σε εμένα» και συνεχίζει να γελά και να τρέχει μακριά της, κάνοντας το παιχνίδι του ακόμα πιο διασκεδαστικό και χρησιμοποιώντας την στρατηγική της σωματικής απομάκρυνσης από τον ενήλικα.

Προσπαθεί να κρατήσει την σκούπα στην κατοχή του διεκδικώντας την και τραβώντας την προς το μέρος του παρόλο που η μάχη είναι άνιση μιας και η ερευνήτρια υπερέχει σε σωματική δύναμη και διάπλαση. Παρόλα αυτά αντιστέκεται στην δύναμη και την εξουσία της (που απορρέει από τη σωματική αυτή δύναμη και διάπλαση).

Όταν είναι πλέον φανερό ότι η ερευνήτρια θα πάρει την σκούπα, εκείνος χρησιμοποιεί τον λόγο ως μια ύστατη προσπάθεια διαπραγμάτευσης ώστε να κρατήσει τη σκούπα. Δείχνει στην ερευνήτρια τις τρίχες της σκούπας και λέει «μα μα μα». Ο Emmanuel, ο οποίος δεν μιλά ακόμη, χρησιμοποιεί αυτήν την συλλαβή που πάντα τη συνοδεύει με το να δείχνει με το δάχτυλό του όταν θέλει να δείξει στους ενήλικες (παιδαγωγούς, βοηθητικό προσωπικό και γονείς) αυτό που χρειάζεται ή θέλει να του δώσουν.

Ο Emmanuel λοιπόν, χρησιμοποιεί τις στρατηγικές της σωματική απομάκρυνσης, της διεκδίκησης και της διαπραγμάτευσης ώστε να δείξει πως διαφωνεί με την ερευνήτρια. Προσπαθεί να κάνει σαφές ότι επιθυμεί να κρατήσει την σκούπα ευελπιστώντας ότι η ερευνήτρια θα τον αφήσει να την κρατήσει για παιχνίδι.

Στο επόμενο απόσπασμα ακολουθεί ακόμη ένα παράδειγμα μη συμμόρφωσης του Gilbert με την επιθυμία των ενηλίκων και συγκεκριμένα της παιδαγωγού την ώρα του πρωινού φαγητού:

#### **Παρατήρηση 7**

**Όνομα παιδιού:** Gilbert (3;7)

**Άλλα παιδιά:** Zahra, Chidi, Khaled

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 9 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 12/10/2022, 9:30

#### **Περιγραφή:**

Είναι η ώρα για πρωινό και τα περισσότερα παιδιά κάθονται στο τραπέζι και τρώνε. Μαζί τους κάθονται και η παιδαγωγός και η ερευνήτρια.

Η παιδαγωγός κοιτά τον Gilbert, ο οποίος κάθεται στην καρέκλα του με τα γόνατα και του λέει να κάτσει «σωστά» στην καρέκλα του, υποδεικνύοντας παράλληλα με το σώμα της τον σωστό τρόπο καθίσματος.

Ο Gilbert συνοφρυώνεται, σηκώνεται όρθιος και λέει [στα αγγλικά] «Θέλω να πάω στο σπίτι μου και να κλάψω μόνος μου» (εδώ «σπίτι» εννοεί κάτω από το τραπέζι).

Ο Gilbert κατεβαίνει κάτω από το τραπέζι και περικυκλώνει τον εαυτό του με τις υπόλοιπες καρέκλες σέρνοντάς τες προς το μέρος του.

Τότε, αρχίζει να κάνει τον ήχο «ουά ουά» χωρίς να κλαίει πραγματικά.

Η παιδαγωγός τον παίρνει στα χέρια της και τον τραβάει προς τα έξω. Τον βάζει πίσω στην καρέκλα του και του λέει με εντονότερο τόνο φωνής από πριν [στα αγγλικά] «Βλέπεις τα άλλα παιδιά;» (εννοώντας που κάθονται «σωστά»).

Ο Gilbert κάθεται στην καρέκλα με σταυρωμένα χέρια.

Ο Gilbert χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές προκειμένου να δηλώσει την διαφωνία του με την προτροπή της παιδαγωγού να κάτσει «σωστά», όπως είναι η μη συμμόρφωση, η δήλωση της δυσαρέσκειάς του με λόγια, αλλά και μη λεκτικά μέσω της συνοφρύωσης και το σταύρωμα των χεριών. Αρχικά, δεν ακολουθεί την οδηγία της να κάτσει «όπως πρέπει» και κατευθείαν δηλώνει λεκτικά πως αυτό που του είπε τον κάνει να θέλει να φύγει («Θέλω να πάω στο σπίτι μου»), τον στενοχωρεί («και να κλάψω») και τον απομονώνει («μόνος μου»).

Με τη στάση του σώματός του, δείχνει τα παραπάνω συναισθήματα, αφού απομακρύνεται σωματικά από το τραπέζι (φεύγει και πάει κάτω από το τραπέζι), περικυκλώνει τον εαυτό του για να είναι μόνος του και προσποιείται ότι κλαίει.

Δημιουργώντας τον ήχο κλάματος («ουά ουά») εκφράζει πάλι την διαφωνία του και την στενοχώρια που πιθανόν του δημιουργεί να ακολουθεί τέτοιου είδους κανόνες. Φυσικά, η αναστάτωσή του δεν είναι τόσο μεγάλη ώστε να ξεσπάσει σε αληθινά κλάματα, επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ίσως χρησιμοποιεί τον ήχο κλάματος πιθανόν διότι γνωρίζει πως οι ενήλικες σπεύδουν μόλις ακούσουν κλάμα και θεωρεί ότι μάλλον έτσι έχει περισσότερες πιθανότητες να ανταποκριθεί θετικά η παιδαγωγός σε αυτό που θέλει.

Τέλος, ο Gilbert προέβαλε ισχυρή αντίσταση και χρησιμοποίησε διάφορες στρατηγικές μη συμμόρφωσης στην προτροπή της παιδαγωγού, όμως εν τέλει κάθισε «σωστά» στη θέση του μιας και τα παιδιά πέραν του να εκφράσουν την αντίρρησή τους δεν έχουν άλλους τρόπους για να επιβάλουν τη θέλησή τους. Εφόσον λοιπόν η παιδαγωγός δεν έλαβε υπόψη τη διαφωνία του παιδιού φαίνεται ότι το μόνο που απομένει στον Gilbert είναι να υποδηλώσει για μια τελευταία φορά τη δυσαρέσκεία του υιοθετώντας μια στάση σώματος που υποδηλώνει άμυνα (σταυρώνοντας τα χέρια) και δυσαρέσκεια (συνοφρώνεται) ενώ αποδέχεται παθητικά την τοποθέτησή του στην καρέκλα του.

### 4.2.3 Ανάλυση Πρωτοβουλίας

Η στρατηγική της ανάληψης πρωτοβουλίας χρησιμοποιήθηκε κάποιες φορές από τα παιδιά πάντοτε σε συνδυασμό με την στρατηγική της μη συμμόρφωσης προκειμένου να δείξουν τη διαφωνία τους σε κάτι. Όταν η μη συμμόρφωση και η αμφισβήτηση δεν έφερνε τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα παιδιά προέβαιναν στην ανάληψη πρωτοβουλίας.

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστεί μια παρατήρηση κατά την οποία ο Amadou βρίσκεται σε μια έντονη συναισθηματική κατάσταση και χρησιμοποιεί πολλές στρατηγικές για να εκφράσει την διαφωνία του, όταν τελικά αποφασίζει να αναλάβει ο ίδιος δράση για να διεκδικήσει αυτό που επιθυμεί.

#### **Παρατήρηση 8**

**Όνομα παιδιού:** Amadou (3;3)

**Άλλα παιδιά:** Gilbert

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 17 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 1/11/2022, 12:40

#### **Περιγραφή:**

Έχει έρθει η ώρα της αποχώρησης από το σταθμό όμως οι γονείς του Amadou έχουν αργήσει να τον πάρουν.

Όλα τα παιδιά που φεύγουν, παίρνουν κατά την αποχώρηση ένα σοκολατάκι (λόγω γιορτής). Ο Amadou ρωτάει αν μπορεί κι εκείνος να φάει σοκολάτα και η παιδαγωγός του απαντά πως θα την πάρει μόλις έρθουν οι γονείς του, όπως συνέβη με τα υπόλοιπα παιδιά.

[Περνούν περίπου 5 λεπτά]

Ο Amadou φωνάζει [στα αγγλικά] «Θέλω γλυκό!», και δείχνει με το χέρι του πάνω στη βιβλιοθήκη όπου φυλάσσονταν τα σοκολατάκια. Παράλληλα χτυπά το πόδι του με δύναμη στο πάτωμα και αρχίζει να κλαίει.

Παιδαγωγός [στα αγγλικά]: Όταν έρθει η μαμά σου, θα πάρεις κι εσύ όπως όλοι.

Ερευνήτρια [στα γαλλικά]: Όταν έρθει η μαμά σου, θα πάρεις κι εσύ όπως όλοι.

Ο Amadou παύει να κλαίει και αρχίζει να παίζει με ένα αυτοκινητάκι που βρίσκεται μπροστά του.

[Περνούν περίπου 5 λεπτά]

Ο Amadou προσπαθεί να σκαρφαλώσει πάνω στη βιβλιοθήκη. Η παιδαγωγός κι η ερευνήτρια τον σταματούν και εκείνος βάζει τα κλάματα. Ενώ κλαίει αποπειράται να ανέβει άλλες 5 φορές και εκείνες

τον σταματούν κάθε φορά. Ύστερα από κάθε φορά του εξηγούν στην μητρική του γλώσσα, τα γαλλικά, πως θα το πάρει σε λίγο και πως η μαμά του είναι στον δρόμο. Εκείνος χτυπά τα πόδια του δυνατά στο έδαφος και τα χέρια του επάνω στο σώμα του ενώ συνεχίζει να κλαίει.

Η παιδαγωγός κι η ερευνήτρια του προσφέρουν ένα κουλούρι και εκείνος παύει να κλαίει όσο το τρώει.

Η μητέρα του φτάνει μαζί με τον μεγαλύτερο αδερφό του στην δομή και ο Amadou ηρεμεί πλήρως.

Ο Amadou δείχνει πως διαφωνεί με την απόφαση της παιδαγωγού και της ερευνήτριας κατά την αποχώρηση και δηλώνει πως το θέλει εκείνη τη στιγμή. Εκδηλώνει τη διαφωνία του χρησιμοποιώντας μια σειρά από μη λεκτικές στρατηγικές: χτυπάει το πόδι του στο πάτωμα, δείχνει το γλυκό επίμονα, κλαίει και τέλος χρησιμοποιεί την στρατηγική της ανάληψης πρωτοβουλίας όταν αποφασίζει να σκαρφαλώσει στην βιβλιοθήκη για να φτάσει το γλυκό. Ταυτόχρονα, με τα λιγοστά αγγλικά που μπορεί να μιλήσει δηλώνει και λεκτικά πως «Θέλει γλυκό», καθώς η μητρική του γλώσσα είναι τα γαλλικά κάνοντας έτσι φανερό πως θεωρεί ότι ο λόγος που ενδεχομένως δεν γίνεται κατανοητός είναι η διαφορετική γλώσσα που μιλά αυτός σε σχέση με τους δυο ενήλικες. Έτσι, προσπαθεί με τα λίγα αγγλικά που γνωρίζει να καταρρίψει αυτό το εμπόδιο στην επικοινωνία τους.

Οι λεκτικές και μη λεκτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί, και ειδικά η ταυτόχρονη χρήση τους εκδηλώνει την μεγάλη σύγχυση που βιώνει, τόσο για να πάρει το γλυκό όσο και για να γίνει κατανοητός. Η επιθυμία του να πάρει το γλυκό είναι τόσο έντονη, που αποφασίζει να αναλάβει την πρωτοβουλία να πάρει μόνος του αυτό που θέλει. Δεν είναι ξεκάθαρο αν ο Amadou θεωρεί ότι οι ενήλικες δεν είναι διατεθειμένοι να του δώσουν το γλυκό ή αν δεν έχουν καταλάβει τι θέλει.

Αξίζει να τονιστεί πως ο Amadou είναι ένα μικρό παιδί (3;3) του οποίου η έντονη επιθυμία για γλυκό ξεκίνησε από το γεγονός ότι είδε τα υπόλοιπα παιδιά να φεύγουν με γλυκό. Δεδομένης της διάρκειας της παρατήρησης είναι σημαντικό να αναγνωριστεί πως το παιδί έκανε υπομονή για πολλή ώρα, χωρίς να του γίνεται σαφές πόση ώρα έμενε ακόμα μέχρι να πάρει τελικά το γλυκό. Η αργοπορία των γονιών του να τον πάρουν ενέτεινε την δύσκολη θέση στην οποία βρισκόταν και σίγουρα συνέβαλε στο να αυξηθεί η δυσφορία του και να οδηγήσει τελικά στην έντονη εκδήλωση των συναισθημάτων του και εν τέλει στην ανάληψη πρωτοβουλίας για να αποκτήσει αυτό που θέλει.

Φαίνεται λοιπόν πως ο Amadou, φτάνει ένα βήμα παρακάτω από την αμφισβήτηση των κανόνων και την διεκδίκηση: στην ανάληψη πρωτοβουλίας.

Παρακάτω, παρατίθεται μια ακόμη παρατήρηση όπου ο Amadou φτάνει πάλι στο σημείο να χρησιμοποιήσει τη στρατηγική της ανάληψης πρωτοβουλίας όταν οι ενήλικες φαίνεται να μην μπορούν να τον βοηθήσουν ή να τον παρηγορήσουν όταν βιώνει έντονα συναισθήματα.

### **Παρατήρηση 8**

**Όνομα παιδιού:** Amadou (3;3)

**Άλλα παιδιά:** -

**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 35 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 28/11/2022, 12:45

#### **Περιγραφή:**

Ο Amadou είναι το τελευταίο παιδί που έχει μείνει στην δομή καθώς οι γονείς του έχουν καθυστερήσει περίπου μισή ώρα να έρθουν να τον πάρουν.

Ο Amadou κάνει γύρους στην τάξη τρέχοντας. Σταματά, και με άκεφο βηματισμό περπατά προς την ερευνήτρια και της λέει [στα αγγλικά] «Θέλω τον Hady» (Hady είναι ο τρόπος με τον οποίο φωνάζει τον πατέρα του).

Η ερευνήτρια απαντά [στα γαλλικά] ενώ τον σηκώνει στην αγκαλιά της «Το ξέρω, είναι στον δρόμο και έρχεται» και συνεχίζει [στα αγγλικά] «Θες να κοιτάμε κάτω στον δρόμο μήπως τον δούμε να έρχεται;» και πλησιάζει στο παράθυρο για να μπορούν να δουν κάτω, την είσοδο.

[Περνούν περίπου 5 λεπτά]

Ο Amadou αρχίζει να κλαίει επαναλαμβάνοντας πως «θέλει τον Hady» και η ερευνήτρια ανοίγει την αγκαλιά της καλώντας τον να έρθει. Εκείνος μπαίνει στην αγκαλιά της και κάθονται ενώ το παιδί κλαίει και η ερευνήτρια το παρηγορεί στην μητρική του γλώσσα κουνώντας το με ρυθμικές κινήσεις.

Μετά από 10 λεπτά, ο Amadou σηκώνεται, παίρνει το χέρι της και της λέει «Πάμε να τον βρούμε». Η ερευνήτρια εξηγεί πως δεν μπορούν να πάνε να τον βρουν, αυτό που γίνεται είναι ότι εκείνος έρχεται στην δομή. Τότε ο Amadou αντιδρά τσιρίζοντας, χτυπά και τα δύο του πόδια δυνατά στο πάτωμα και χτυπάει το χέρι της ερευνήτριας που κρατούσε προηγουμένως.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο Amadou δεν είναι συνήθως το τελευταίο παιδί που φεύγει από την δομή, αλλά το προτελευταίο. Την συγκεκριμένη ημέρα, το παιδί που μένει συνήθως τελευταίο είχε αρρωστήσει και είχε φύγει εκτάκτως από την δομή νωρίτερα. Το γεγονός αυτό είναι πολύ πιθανό να δημιούργησε άγχος στον Amadou ή να του δημιούργησε την αίσθηση ότι οι γονείς του τον είχαν «ξεχάσει» εφόσον ακόμη και το τελευταίο παιδί είχε ήδη φύγει.

Ο Amadou αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και προτείνει στην ερευνήτρια να πάνε να βρουν τον μπαμπά του επικοινωνώντας την επιθυμία του λεκτικά και υποδεικνύοντας το τι πρέπει να συμβεί χρησιμοποιώντας και την σωματική του δύναμη τραβώντας την ερευνήτρια από το χέρι ώστε να τον ακολουθήσει. Όταν εκείνη αρνείται, ο Amadou εκφράζει την διαφωνία του και διαμαρτύρεται μη λεκτικά με το να χτυπά τα πόδια του στο πάτωμα και να τσιρίζει αλλά και χτυπώντας την ερευνήτρια στο χέρι.

Η ανάληψη πρωτοβουλίας χρησιμοποιείται όταν πια έχει περάσει αρκετή ώρα από την έναρξη της παρατήρησης, πράγμα που δηλώνει ότι για εκείνον αποτελεί την μόνη λύση που θα μπορούσε να σκεφτεί μιας και βλέπει ότι ο μπαμπάς του δεν έρχεται να τον παραλάβει και η παρηγοριά που του προσφέρει η ερευνήτρια φαίνεται να τον ανακουφίζει παροδικά αλλά εν τέλει να μην το ικανοποιεί.

Από τις παρατηρήσεις του συγκεκριμένου παιδιού φαίνεται ότι μερικά παιδιά όπως ο Amadou δεν μένουν μόνο στο να εκφράσουν τη διαφωνία τους ή να δεχθούν παθητικά αυτό που τους λένε οι ενήλικες αλλά αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και σκέφτονται πιθανές λύσεις τις οποίες προσπαθούν να τις κάνουν ορατές και στους άλλους.

#### **4.2.4 Μη συναίνεση ή απόσυρση αρχικής συναίνεσης μέσω σωματικής απομάκρυνσης**

Από τις σημειώσεις πεδίου προέκυψε επίσης ότι αρκετές φορές τα παιδιά δεν συναινούσαν στις ενέργειες στις οποίες προέβαιναν οι ενήλικες, όπως είναι το χάδι και οι τρυφερές χειρονομίες και το έδειχναν με το να απομακρύνονται από τους ενήλικες.

Πρώτα θα παρουσιαστεί ένα παράδειγμα όπου ο Chidi στην ώρα της τουαλέτας δεν δίνει την συναίνεσή του να τον καθαρίσει η ερευνήτρια μετά την χρήση της τουαλέτας.



**Παρατήρηση 9****Όνομα παιδιού:** Chidi (3;7)**Άλλα παιδιά:** -**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια**Διάρκεια:** 2 λεπτά**Ημερομηνία και ώρα:** 16/11/2022, 9:45**Περιγραφή:**

Στην ώρα της τουαλέτας, ο Chidi και η ερευνήτρια βρίσκονται στον χώρο του μπάνιου.

Όταν η ερευνήτρια πλησιάζει τον Chidi για να τον καθαρίσει, εκείνος απομακρύνεται απότομα από κοντά της και λέει δυνατά «όχι» [στα αγγλικά].

Όταν η ερευνήτρια προσπαθεί να βοηθήσει τον Chidi με την χρήση της τουαλέτας, εκείνος απομακρύνεται σωματικά από την ερευνήτρια και εκφράζει και λεκτικά την αντίθεσή του στο να τον καθαρίσει λέγοντάς της «όχι».

Η ερευνήτρια βοηθούσε καθημερινά τόσο τον Chidi όσο και τα άλλα παιδιά στο να καθαριστούν μετά τη χρήση της τουαλέτας, επομένως η αντίδραση του παιδιού είναι ασυνήθιστη δείχνει όμως ότι είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να μην θεωρούν δεδομένη τη συναίνεση ενός παιδιού αλλά οφείλουν να τη ζητούν καθημερινά.

Τώρα θα παρουσιαστεί ακόμη ένα παράδειγμα όπου ο Gilbert απομακρύνεται από την ερευνήτρια για να εκφράσει τη διαφωνία του με την αλληλεπίδραση που εκείνη ξεκινά.

**Παρατήρηση 10****Όνομα παιδιού:** Gilbert (3;7)**Άλλα παιδιά:** -**Άλλοι ενήλικες:** ο πατριός του Gilbert, ερευνήτρια**Διάρκεια:** 2 λεπτά**Ημερομηνία και ώρα:** 7/12/2022, 8:35**Περιγραφή**

Είναι η ώρα της πρωινής υποδοχής και ο Gilbert μπαίνει στον χώρο της δομής κρατώντας τον πατριό του από το χέρι. Η ερευνήτρια καλημερίζει και τους δύο στα ελληνικά και με το χέρι της πάει να πιάσει το μάγουλο του Gilbert με χαριτωμένο τρόπο.

Εκείνος γυρνάει το κεφάλι του μακριά απ' το χέρι της και εκείνη το παίρνει πίσω.

Ο πατριός λέει στον Gilbert γρήγορα και απότομα [στα γαλλικά] «Δεν το κάνουμε αυτό».

Στο παραπάνω παράδειγμα, ο Gilbert δεν θέλει να αποδεχθεί την παιχνιδιάρικη αλληλεπίδραση που προσπαθεί να ξεκινήσει η ερευνήτρια για να τον προσεγγίσει. Έτσι, απομακρύνεται σωματικά από εκείνη εκδηλώνοντας την αντίρρησή του.

Παρακάτω παρουσιάζεται μια παρατήρηση στην οποία ο Khaled ενώ στην αρχή φαίνεται να αποδέχεται το χάδι της ερευνήτριας, σύντομα απομακρύνεται από αυτήν εκδηλώνοντας την επιθυμία του να σταματήσει να τον χαϊδεύει.

#### **Παρατήρηση 11**

**Όνομα παιδιού:** Khaled (3;9)

**Άλλα παιδιά:** Gilbert, Emmanuel, Zahra, Amadou, Chidi

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 2 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 13/10/2022, 9:50

#### **Περιγραφή**

Όσο τα παιδιά τρώνε, η ερευνήτρια κάθεται δίπλα στον Khaled και τον χαϊδεύει στο κεφάλι όση ώρα τρώει. Μετά από λίγη ώρα, ο Khaled στρίβει το κεφάλι του προς το πλάι απομακρύνοντάς το από το χέρι της με ήρεμο τρόπο. Η ερευνήτρια σταματά.

Ο Khaled, αρχικά φαίνεται να αποδέχεται παθητικά το χάιδεμα του κεφαλιού του από την ερευνήτρια καθώς τρώει μιας και δεν φαίνεται να αντιδρά λεκτικά ή με άλλον τρόπο σε αυτό. Στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι εμφανές αν το παιδί συναινούσε από την αρχή με αυτό που εκτυλισσόταν ή αν απλώς δεχόταν παθητικά το χάδι της ερευνήτριας.

Αυτό που είναι όμως σαφές είναι ότι μετά από λίγη ώρα, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος, μέσω της απομάκρυνσης του κεφαλιού του από το χέρι της ερευνήτριας, καθιστά σαφές ότι επιθυμεί να διακοπεί η σωματική επαφή (χάδι).

Στην παρακάτω παρατήρηση ο Amadou επίσης καθιστά σαφές ότι θέλει να διακόψει την σωματική επαφή με την ερευνήτρια.

**Παρατήρηση 12**

**Όνομα παιδιού:** Amadou (3;3)

**Άλλα παιδιά:** -

**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 2 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 11/10/2022, 8:45

**Περιγραφή**

Ενώ ο Amadou παίζει με τα ζωάκια, η ερευνήτρια χαϊδεύει τα μαλλιά του.

Εκείνος μετά από λίγο, τινάζει το κεφάλι του ώστε να διώξει το χέρι της.

Στην αρχή ο Amadou φαίνεται να αποδέχεται το χάδι τής ερευνήτριας ενώ ο ίδιος παίζει, χωρίς να δίνει ιδιαίτερη σημασία σε αυτό ή να φέρνει αντίρρηση σε αυτό. Πάλι, δεν είναι ξεκάθαρο αν είναι παθητικός αποδέκτης της κατάστασης ή αν συμφωνεί πλήρως με αυτήν. Λίγο αργότερα απομακρύνει το χέρι της ερευνήτριας από τα μαλλιά του τινάζοντας το κεφάλι του και καθιστώντας σαφές ότι θέλει να διακόψει την συγκεκριμένη επαφή.

Από τις παρατηρήσεις που παρουσιάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, βρέθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν δυο τρόπους για να αποσύρουν την συναίνεσή τους:

1. δηλώνουν την αντίρρησή τους λεκτικά και
2. χρησιμοποιούν την γλώσσα του σώματος για να αποφύγουν το ανεπιθύμητο άγγιγμα

**4.2.5 Χτυπώντας τους ενήλικες**

Πολλές φορές τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν παρατηρηθεί να χτυπούν τους ενήλικες. Η συμπεριφορά αυτή είναι ουσιαστικά απόρροια της απουσίας δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του νεαρού της ηλικίας τους. Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποιες παρατηρήσεις στις οποίες τα παιδιά χτυπούν τους ενήλικες (παιδαγωγούς, γονείς, εθελοντές) προκειμένου να εκφράσουν τη διαφωνία τους μαζί τους.

Στην παρακάτω παρατήρηση η Zahra εκφράζει την ενόχληση και την διαφωνία της με την προτροπή που της δίνει η εθελόντρια χτυπώντας την στο χέρι.

**Παρατήρηση 13****Όνομα παιδιού:** Zahra (5;4)**Άλλα παιδιά:** Gilbert, Khaled**Άλλοι ενήλικες:** εθελόντρια, ερευνήτρια**Διάρκεια:** 2 λεπτά**Ημερομηνία και ώρα:** 12/12/2022, 10:30**Περιγραφή:**

Η Zahra κάθεται στο τραπέζι μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά και την εθελόντρια όπου παίζουν με πλαστελίνη εδώ και αρκετή ώρα. Η Zahra βάζει την πλαστελίνη στο στόμα της.

Εθελόντρια: «Μην βάζεις την πλαστελίνη στο στόμα».

Η Zahra την κοιτά, και την χτυπάει στο χέρι, χωρίς να βγάζει από το στόμα την πλαστελίνη.

Στην παρατήρηση φαίνεται πως η προτροπή της εθελόντριας προς την Zahra να μην βάζει την πλαστελίνη στο στόμα της, ενοχλεί την Zahra. Κατευθείαν μετά την προτροπή, η Zahra χτυπά το χέρι της εθελόντριας εκδηλώνοντας έτσι την ενόχληση και την διαφωνία της με αυτό που της προτείνει. Δεν γίνεται σαφές γιατί η προτροπή της εθελόντριας δεν αρέσει στην Zahra, διότι το παιδί δεν χρησιμοποιεί λεκτική επικοινωνία για να εξηγήσει την διαφωνία της παρά το γεγονός ότι γνωρίζει να μιλά καλά αγγλικά. Επίσης, το γεγονός ότι δεν βγάζει την πλαστελίνη από το στόμα της και κοιτά στα μάτια την εθελόντρια, δείχνει ότι παραμένει αμετακίνητη στην θέση της που είναι ότι θέλει να κρατήσει την πλαστελίνη στο στόμα της.

Ένα άλλο παιδί που παρατηρήθηκε δυο φορές να χτυπάει τους ενήλικες προκειμένου να εκφράσει τη διαφωνία του είναι ο Emmanuel. Παρακάτω παρουσιάζεται μια από αυτές τις παρατηρήσεις. Στην παρατήρηση αυτή ο Emmanuel χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές για να εκφράσει ότι διαφωνεί με την παιδαγωγό η οποία δεν τον αφήνει να παίξει κάτω από το τραπέζι. Προς το τέλος της παρατήρησης, ο Emmanuel χτυπά την παιδαγωγό με τα χέρια του εκφράζοντας την έντονη δυσαρέσκεια και σύγχυσή του.

**Παρατήρηση 14****Όνομα παιδιού:** Emmanuel (4;7)**Άλλα παιδιά:** Gilbert, Khaled, Zahra, Amadou**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια**Διάρκεια:** 8 λεπτά**Ημερομηνία και ώρα:** 7/12/2022, 11:00**Περιγραφή:**

Ο Emmanuel παίζει στο πάτωμα και θέλει να μπει κάτω από το τραπέζι όμως εκείνη τη στιγμή το τραπέζι χρησιμοποιείται από μερικά παιδιά που κάθονται μαζί με την παιδαγωγό και ζωγραφίζουν. Ο Emmanuel προσπαθεί να περάσει ανάμεσα από τα πόδια της παιδαγωγού για να μπει κάτω από το τραπέζι όμως εκείνη κλείνει τα πόδια της εμποδίζοντάς τον.

Η παιδαγωγός τον σηκώνει από τα πόδια της και τον φέρνει απέναντί της τυλίγοντας τα χέρια της γύρω από τον κορμό του και του λέει να σταματήσει και να έρθει να κάτσει μαζί τους και να συμμετέχει στην ζωγραφική.

Ο Emmanuel την κοιτάει και αρχίζει τσιρίζει ενώ παράλληλα πέφτει προς τα πάνω της και αρχίζει να την χτυπάει με τα χέρια του ενώ συνεχίζει να τσιρίζει. Η παιδαγωγός κρατάει τα χέρια του με τα δικά της αποτρέποντάς τον από το να την χτυπήσει παραπάνω και παράλληλα κρατά σταθερό το σώμα της όσο μπορεί για να μην πέσει κάτω ο Emmanuel με άτσαλο τρόπο, όπως συνήθως συμβαίνει.

Η παιδαγωγός τον αφήνει και εκείνος κατευθείαν ξαναπροσπαθεί να πάει κάτω από το τραπέζι. Η παιδαγωγός του λέει πάλι να σταματήσει χωρίς αυτήν την φορά να τον σηκώνει στην αγκαλιά της και εκείνος ξεσπά σε έντονα κλάματα με λυγμούς.

Ο Emmanuel διαφωνεί με την παιδαγωγό η οποία δεν του επιτρέπει να παίζει κάτω από το τραπέζι εκείνη την ώρα και προσπαθεί να παρακάμψει τις προτροπές της δύο φορές. Την πρώτη φορά ο Emmanuel προσπαθεί να μπει κάτω από το τραπέζι διότι αυτό εξυπηρετεί το παιχνίδι του στο πάτωμα την δεδομένη στιγμή. Όταν η παιδαγωγός τον σταματάει, δημιουργώντας αυτό το σωματικό εμπόδιο ανάμεσα σε αυτόν και στο παιχνίδι του χρησιμοποιώντας τα πόδια της, ο Emmanuel αναστατώνεται και εκφράζει την διαφωνία του με το να αρχίσει να φωνάζει, να την χτυπάει και με το να πέφτει πάνω στο σώμα της όταν η παιδαγωγός προτείνει να «έρθει να κάτσει μαζί τους και να συμμετέχει στην ζωγραφική». Δεν χρησιμοποιεί λέξεις για να εκφράσει την διαφωνία του, όμως την φανερώνει με τις κινήσεις του σώματός του και χτυπώντας την παιδαγωγό.

Ο Emmanuel φαίνεται να νιώθει περιορισμένος από την απαγόρευση του παιχνιδιού που είχε σχεδιάσει να παίζει, αλλά και από τον σωματικό περιορισμό που υπήρχε από την παιδαγωγό, η οποία ουσιαστικά

τον σταμάτησε από το παιχνίδι με τα πόδια της και ύστερα με τα χέρια της, σηκώνοντάς τον και κρατώντας τον κοντά της τυλίγοντας τα χέρια της γύρω του. Εκείνος αντιδρά σωματικά ασκώντας πίεση στον περιορισμό της, κάτι που οδηγεί στο να την χτυπήσει με τα χέρια του, ενδεχομένως για να απεγκλωβιστεί από την κατάσταση που τον πίεζε.

Η παιδαγωγός προσπαθώντας να τον προστατεύσει από τις έντονες σπασμωδικές αντιδράσεις του, που συχνά καταλήγουν σε τραυματισμό του εαυτού του, προσπαθεί να τον αφήσει από τα χέρια της ενώ παράλληλα προσέχει να μην τον αφήσει με τρόπο που θα τον κάνει να χάσει την ισορροπία του και να πέσει.

Την δεύτερη φορά που προσπαθεί να ξαναμπει κάτω από το τραπέζι και ακούει την παιδαγωγό να του λέει να σταματήσει, αρχίζει να κλαίει, εκφράζοντας και με αυτόν τον τρόπο την διαφωνία του για όλα όσα συνέβησαν και το παιχνίδι που δεν μπόρεσε να ολοκληρώσει.

Χρειάζεται να αναφερθεί ότι ο Emmanuel διαγνώστηκε με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η πληροφορία αυτή είναι πολύ σημαντική για την ανάλυση των παρατηρήσεων καθώς φωτίζουν διαφορετικές πλευρές όσον αφορά στην σύγχυση που βιώνει το παιδί όταν για κάποιο λόγο διαφοροποιείται η ρουτίνα που έχει δημιουργήσει σχετικά με το παιχνίδι του.

Τέλος, από την επαφή που υπήρξε με την ερευνήτρια και τον Emmanuel, παρατηρήθηκε ότι οι έντονες κραυγές και τσιρίδες ήταν συχνό φαινόμενο για εκείνον. Πολύ συχνά, τσίριζε χαμηλόφωνα συνεχόμενα για πολλή ώρα στην ίδια ένταση ακόμη και όταν δεν υπήρχε κάποια προφανής αιτία, όπως για παράδειγμα ο κανόνας της παιδαγωγού που παρουσιάζεται στην παρατήρηση.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι τσιρίδες είναι μια στρατηγική που χρησιμοποιεί ο Emmanuel για να εκδηλώσει την διαφωνία του απέναντι στην παιδαγωγό εν τη απουσία της δυνατότητάς του να την εκφράσει λεκτικά, όμως δεν είναι απίθανο να οφείλονται και στο πλαίσιο φωνητικών στερεοτυπιών που παρατηρούνται συχνά σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος όπως είναι και ο Emmanuel.

#### **4.2.6 Διαπραγμάτευση**

Μερικές φορές, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τα λόγια τους ή την γλώσσα του σώματος για να εκφράσουν τη διαφωνία τους μέσω της διαπραγμάτευσης, η οποία παρατηρήθηκε περισσότερο σε παιδιά που διαχειρίζονται με άνεση τα αγγλικά όπως είναι η Zahra και ο Gilbert. Όμως, την στρατηγική αυτή χρησιμοποιεί ενίοτε και ο Emmanuel ο οποίος δεν μιλά ακόμα. Επομένως, η εμφάνισή της δεν περιορίζεται μόνον στα ομιλούντα παιδιά.

Η Zahra χρησιμοποίησε την διαπραγμάτευση για να πείσει την παιδαγωγό να παίξει με την μπάλα μέσα στην αίθουσα και ο Emmanuel για να πείσει την ερευνήτρια να τον αφήσει να χρησιμοποιήσει την σκούπα ως παιχνίδι (βλ. Παρατήρηση 6) ενώ στην παρακάτω παρατήρηση ο Gilbert διαπραγματεύεται με την ερευνήτρια για την παραμονή της στην δομή, προσπαθώντας να την παρατείνει χρονικά.

#### **Παρατήρηση 15**

**Όνομα παιδιού:** Gilbert (3;7)

**Άλλα παιδιά:** -

**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 10 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 15/12/2022, 14:00

#### **Περιγραφή:**

Ο Gilbert κάθεται στην αγκαλιά της ερευνήτριας και συζητούν. Η ερευνήτρια εξηγεί στον Gilbert ότι δεν θα επισκέπτεται πια την δομή σε καθημερινή βάση.

Gilbert [στα αγγλικά]: «Όχι, μην φύγεις. (...) Θέλω να έρθω μαζί σου».

Ερευνήτρια: «Αυτό δεν γίνεται, εγώ θα πάω στο «μεγάλο» σχολείο. Εσύ θα έρχεσαι κάθε μέρα εδώ, θα βλέπεις την παιδαγωγό και τους φίλους σου, θα παίζετε».

Gilbert [στα αγγλικά]: «Κάτσε και παίξε μαζί μου για λιγάκι».

Ερευνήτρια: «Θα μείνω μέχρι να έρθει η μαμά σου να σε πάρει, όμως αύριο δεν θα έρθω... Θυμάσαι που το συζητούσαμε και εχθές;»

Αφού την ακούει, ο Gilbert συνοφρυώνεται, σταυρώνει τα χέρια του και περπατά σέρνοντας τα πόδια του προς την μεγάλη μαξιλάρα.

Κάθεται εκεί, και της λέει [στα αγγλικά]: «Είμαι νευριασμένος. Εσύ, κλάψε!»

Στο απόσπασμα, ο Gilbert εκδηλώνει την επιθυμία του να μην φύγει η ερευνήτρια δηλώνοντάς της ξεκάθαρα με τα λόγια του. Μάλιστα, αμέσως αρχίζει να διαπραγματεύεται και της προτείνει να τον πάρει μαζί της πιθανόν επειδή γνωρίζει ήδη ότι η ερευνήτρια πρόκειται να μείνει σταθερή στην δήλωσή της μιας και το έχουν ξανασυζητήσει.

Αφού βλέπει πως δεν την πείθει, να την κάνει τουλάχιστον να παρατείνει την παραμονή της στο σταθμό, ώστε να έχει κι άλλο χρόνο να παίξουν μαζί καθυστερώντας την αναχώρησή της. Όταν η ερευνήτρια εξηγεί πως θα μείνει, αλλά μόνο μέχρι να έρθει η μαμά του, δηλώνει πως είναι νευριασμένος μαζί της, συνοφρυώνεται, σταυρώνει τα χέρια του και περπατά σέρνοντας τα πόδια του, απομακρύνοντας τον εαυτό του σωματικά από την ερευνήτρια, διακόπτοντας το τρυφερό κλίμα που επικρατούσε. Στο τέλος της λέει να κλάψει, χωρίς να είναι σαφές αν θέλει να επιβεβαιώσει ότι και για εκείνη είναι πράγματι μια

δυσάρεστη συνθήκη, όσο είναι και για αυτόν ή αν θέλει να την «τιμωρήσει» που δεν αλλάζει γνώμη για την αποχώρησή της.

#### **4.2.7 Επενέργεια για τη δημιουργία νέων χώρων παιχνιδιού**

Υπήρξαν ορισμένες καταγραφές που αρχικά ήταν δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν διότι αντίθετα με τις υπόλοιπες περιπτώσεις έκφρασης διαφωνίας από τα παιδιά προς τους ενήλικες, δεν ολοκληρώνονταν μέσα σε μερικά λεπτά, αλλά συχνά συνεχίζονταν για ολόκληρες μέρες. Πρόκειται για παρατηρήσεις στις οποίες τα παιδιά φαίνεται να διαφωνούσαν με τον τρόπο που οι ενήλικες διαμόρφωναν το χώρο της δομής και επενεργούσαν πάνω σε αυτόν και τον άλλαζαν με τέτοιον τρόπο έτσι ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες του παιχνιδιού τους.

Στην παρατήρηση που ακολουθεί, βλέπουμε πως ο Khaled αλλάζει θέση σε ένα συγκεκριμένο παιχνίδι κάθε πρωί για τρεις μέρες συνεχόμενα, υποδηλώνοντας πως διαφωνεί με την θέση στην οποία βρίσκεται το παιχνίδι και θέλοντας να δημιουργήσει έναν χώρο παιχνιδιού με το συγκεκριμένο αντικείμενο/έπιπλο μέσα στην τάξη.



**Παρατήρηση 16****Όνομα παιδιού:** Khaled (3;9)**Άλλα παιδιά:** -**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια**Διάρκεια:** -**Ημερομηνία και ώρα:** 17-18-19/10/2022, 8:30**Περιγραφή:**

Είναι η ώρα της άφιξης των παιδιών στον σταθμό. Στον καναπέ του χώρου αναμονής κάθεται Khaled με τη μητέρα του.

Η ερευνήτρια ανοίγει την συρόμενη πόρτα της αίθουσας 1 και ο Khaled έρχεται προς την αίθουσα όμως κάνει μια στάση στην παιδική γωνιά, και παίρνει από εκεί ένα παιχνίδι κουνιστό αλογάκι. Πιάνει το αλογάκι από το κεφάλι και το σέρνει μέσα στην αίθουσα.

Η ερευνήτρια τον καλημερίζει και μιλά με την μητέρα του ενώ ο Khaled την καλημερίζει γρήγορα και πηγαίνει κατευθείαν στην αίθουσα 2 όπου ανεβαίνει και παίζει με το κουνιστό αλογάκι.

[...]

Είναι το τέλος της σχολικής ημέρας, τα παιδιά έχουν φύγει και η παιδαγωγός με την ερευνήτρια τακτοποιούν την τάξη. Τοποθετούν τα παιχνίδια στην θέση τους, μεταξύ αυτών και το κουνιστό αλογάκι.

[...]

Την επόμενη μέρα το πρωί, ο Khaled ξαναφέρνει το κουνιστό αλογάκι μέσα στον σταθμό.

Η παρατήρηση επαναλαμβάνεται. Αυτό συμβαίνει συνολικά τρεις φορές, τρεις μέρες συνεχόμενα.

Σε αυτήν την παρατήρηση, ο Khaled φαίνεται να επιθυμεί έντονα την ύπαρξη του συγκεκριμένου παιχνιδιού στον χώρο του σταθμού, όπου έχει άμεση πρόσβαση σε εκείνο. Μέσω της επενέργειάς του στον φυσικό χώρο, εκφράζει την διαφωνία του με τις επιλογές των ενηλίκων για την διαμόρφωση της αίθουσας με έναν έμμεσο, όχι τόσο φανερό τρόπο. Δεν κάνει κάποια λεκτική επισήμανση στην παιδαγωγό ή στην ερευνήτρια για την επιθυμία του να κρατήσουν μόνιμα το παιχνίδι στον χώρο του σταθμού, όμως κάθε πρωί φροντίζει να «αρπάξει» το παιχνίδι που θέλει χωρίς πάντα να γίνεται αντιληπτός από τους ενήλικες, οι οποίοι δεν έδιναν ιδιαίτερη σημασία σε αυτήν του την πράξη.

Ο Khaled δεν ήταν το μόνο παιδί που παρατηρήθηκε να μεταβάλλει με αυτόν τον τρόπο το φυσικό περιβάλλον· η Zahra και ο Amadou επίσης προσπάθησαν να αλλάξουν τη διάταξη των αντικειμένων στο

χώρο. Για παράδειγμα, η Zahra έπαιρνε παιχνίδια από την παιδική γωνιά όταν γυρνούσε από την τουαλέτα ενώ και η Zahra και ο Amadou, όχι καθημερινά όπως ο Khaled, αλλά ανά δύο ή τρεις μέρες επέλεγαν να φέρουν στην τάξη το ίδιο ή διαφορετικό παιχνίδι ανάλογα με το τι τους κέντριζε το ενδιαφέρον κάθε φορά.

#### **4.3 Στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη διαφωνία τους προς τους συνομηλίκους τους**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι διάφορες στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά να εκφράσουν τη διαφωνία τους προς τους συνομηλίκους τους και πιο συγκεκριμένα θα δοθούν παραδείγματα από τις παρατηρήσεις.

Στις παρακάτω υποενότητες θα αναλυθούν η στρατηγική της διεκδίκησης αντικειμένων, η στρατηγική της μη συναίνεσης ή απόσυρσης αρχικής συναίνεσης, η στρατηγική της διαφωνίας με την ένταξη νέου παιδιού/προστασίας του παιχνιδιού από εισβολείς και η στρατηγική του χτυπήματος.

##### **4.3.1 Διεκδίκηση αντικειμένων**

Μια στρατηγική που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να εκφράσουν διαφωνία προς τους συνομηλίκους τους ήταν αυτή της διεκδίκησης. Πολύ συχνά τα παιδιά θα διεκδικούσαν χρησιμοποιώντας τη σωματική τους δύναμη (π.χ. τραβώντας) και με μη λεκτικό τρόπο αντικείμενα τα οποία θεωρούσαν ότι είναι δικά τους και δεν ήθελαν να τα μοιραστούν ή να τα δώσουν να παίξει κάποιο άλλο παιδί.

Στην παρατήρηση που παρατίθεται ο Gilbert και η Zahra θέλουν το ίδιο παιχνίδι. Διαφωνούν για το ποιος θα το κρατήσει και το διεκδικούν χρησιμοποιώντας την σωματική τους δύναμη.

**Παρατήρηση 17**

**Όνομα παιδιών:** Gilbert (3;7) και Zahra (5;4)

**Άλλα παιδιά:** Emmanuel

**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 5 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 7/11/2022, 11:05

**Περιγραφή:**

Είναι η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού.

Η Zahra και ο Gilbert θέλουν το ίδιο παιχνίδι αυτοκινητάκι, το οποίο είχε πρώτα ο Gilbert. Η Zahra βάζει το χέρι της πάνω στο παιχνίδι και αρχίζει να το τραβάει προς το μέρος της.

Το τραβάνε δυνατά και οι δύο, ο καθένας προς το μέρος του. Ο Gilbert, όσο γίνεται αυτό, έχει σφιγμένο πρόσωπο και ενίοτε της φωνάζει «Αααα» και «Ειιι». Η Zahra τον κοιτά με έντονο βλέμμα και σοβαρό ύφος καθώς τραβάει χωρίς να μιλά.

Τελικά, ύστερα από λίγα λεπτά υποχωρεί ο Gilbert και η Zahra παίρνει το παιχνίδι.

Τα δύο παιδιά διαφωνούν το ένα με το άλλο. Η Zahra εκφράζει την αντίρρησή της με το να κρατήσει ο Gilbert το αυτοκινητάκι και το διεκδικεί αρπάζοντάς το από τα χέρια του χρησιμοποιώντας την δύναμή της. Η Zahra φαίνεται ότι δεν είναι διατεθειμένη να αφήσει το παιχνίδι από το πολύ σοβαρό βλέμμα που ρίχνει στον Gilbert. Ο Gilbert από τη μεριά του, φαίνεται να νιώθει αδικημένος που η Zahra του παίρνει το παιχνίδι αλλά ούτε αυτός φαίνεται διατεθειμένος να αφήσει εύκολα τη διεκδίκηση και το εκφράζει μέσα από τα επιφωνήματα «Αααα» και «Ειιι» καθώς και από την σφιγμένη και αποφασιστική έκφραση που έχει το πρόσωπό του. Ο Gilbert εκτός από τη σωματική του δύναμη χρησιμοποιεί και φωνοποιήσεις για να δείξει τις προθέσεις του να μην εγκαταλείψει τη διεκδίκηση.

Στην επόμενη παρατήρηση, σχεδόν ένα μήνα μετά από την προηγούμενη παρατήρηση, ο Gilbert και η Nafas διεκδικούν πάλι το ίδιο παιχνίδι χρησιμοποιώντας ξανά τη σωματική τους δύναμη και ο Gilbert για ακόμη μια φορά χρησιμοποιεί και λεκτική επικοινωνία.

**Παρατήρηση 18**

**Όνομα παιδιών:** Gilbert (3;7) και Zahra (5;4)

**Άλλα παιδιά:** Chidi, Amadou

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 7 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 6/12/2022, 10:45

**Περιγραφή:**

Ο Gilbert και η Nafas θέλουν την ίδια κούκλα μωρό. Ο Gilbert κυνηγάει την Zahra γύρω από το τραπέζι για ώρα με σκοπό να την πιάσει. Ο Gilbert ξεφυσά όσο τρέχει και βγάζει συχνά το επιφώνημα «Αααα». Εκείνη δεν του δίνει την κούκλα συνεχίζοντας να τον αποφεύγει τρέχοντας.

Ο Gilbert σταματάει να τρέχει και σταματάει κι η Zahra.

Ο Gilbert της λέει συνοφρυωμένος [στα αγγλικά] ενώ σταυρώνει τα χέρια του «Δεν είσαι πια φίλη μου!».

Εκείνη τον κοιτά χωρίς να του απαντά ενώ κρατά ακόμη την κούκλα μωρό και ο Gilbert κατευθύνεται με αργό βήμα προς την γωνιά με την μεγάλη μαξιλάρα (γωνιά ηρεμίας).

Τα δύο παιδιά διαφωνούν το ένα με το άλλο. Η Zahra και ο Gilbert διεκδικούν εξίσου το παιχνίδι τρέχοντας γύρω από το τραπέζι. Η Zahra είναι επίμονη και δεν σταματά να τρέχει έχοντας στα χέρια της το παιχνίδι, όμως ο Gilbert κουράζεται με το κυνηγητό και εκφράζει την ενόχλησή του απέναντί της μέσα από τη στάση του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου (συνοφρυώνεται, σταυρώνει χέρια) αλλά και λεκτικά όταν της λέει πως δεν είναι πια φίλη του. Δεν είναι ξεκάθαρο αν με αυτήν την δήλωση προσπαθεί να κάνει την Zahra να μετανιώσει ώστε να του δώσει το παιχνίδι ή αν θύμωσε με την Zahra τόσο, ώστε όντως δεν την ήθελε πια για φίλη του.

**4.3.2 Μη συναίνεση και απόσυρση αρχικής συναίνεσης**

Κάποιες φορές τα παιδιά δεν συμφωνούσαν με τις ενέργειες των συνομηλίκων τους. Όταν συνέβαινε αυτό, τα παιδιά απομακρύνονταν από την κατάσταση που δεν τους άρεσε, καταστρέφοντας προηγουμένως το παιχνίδι τους είτε αυτό ήταν κάποια κατασκευή (π.χ. τουβλάκια) είτε ήταν συμβολικό παιχνίδι.

Στην παρακάτω παρατήρηση ο Amadou προσπαθεί να απομακρυνθεί από τον Emmanuel, όμως δεν μπορεί και έτσι παρεμβαίνουν οι ενήλικες.

**Παρατήρηση 19****Όνομα παιδιού:** Amadou (3;3)**Άλλα παιδιά:** Emmanuel**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια**Διάρκεια:** 4 λεπτά**Ημερομηνία και ώρα:** 3/11/2022, 12:00**Περιγραφή:**

Ο Emmanuel και ο Amadou παίζουν μαζί τρέχοντας και γελώντας. Σε κάποια στιγμή του παιχνιδιού, ο Emmanuel τον πιάνει κλείνοντας τα χέρια του γύρω του και δεν τον αφήνει να φύγει. Πέφτουν κάτω, με τον Amadou να βρίσκεται στο πάτωμα ενώ ο Emmanuel συνεχίζει να τον κρατά βρισκόμενος από πάνω του.

Ο Amadou αρχίζει να φωνάζει [στα αγγλικά] «Όχι, όχι, σταμάτα!».

Ο Emmanuel παραμένει πάνω του ενώ ο Amadou κουνά έντονα τα χέρια και τα πόδια του προσπαθώντας να ξεφύγει. Παράλληλα φωνάζει «Αααα».

[Η παιδαγωγός και η ερευνήτρια παρεμβαίνουν και απελευθερώνουν τον Amadou]

Αρχικά, τα παιδιά φαίνεται να διασκεδάζουν παίζοντας μαζί και τρέχοντας γύρω-γύρω στην τάξη. Όταν το παιχνίδι γίνεται εντονότερο σωματικά και ο Emmanuel εγκλωβίζει τον Amadou, ο Amadou σταματά να βρίσκει το παιχνίδι διασκεδαστικό καθώς πιέζεται κάτω από το σώμα του Emmanuel, ο οποίος είναι μεγαλύτερος τόσο ηλικιακά όσο και σωματικά. Ο Amadou εκδηλώνει την δυσαρέσκεια που αισθάνεται με τις κινήσεις του σώματός του, κουνώντας χέρια και πόδια με τρόπο που μαρτυρά ότι πρόκειται για μια προσπάθεια «απόδρασης» από τον Emmanuel. Φυσικά, ο Amadou δηλώνει την αντίρρησή του με την ξαφνική τροπή που πήρε το παιχνίδι και με την χρήση των λίγων αγγλικών που ξέρει, φωνάζοντας στον Emmanuel να σταματήσει αυτό που κάνει. Οι τρόποι με τους οποίους προσπαθεί να ξεφύγει από τον Emmanuel, κάνουν ξεκάθαρο ότι δεν επιθυμεί άλλο να συνεχίσει να παίζει με τον Emmanuel.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί μία παρατήρηση στην οποία ο Chidi ενώ αρχικά επιτρέπει στον Amadou να εισέρθει στο παιχνίδι που έχει δημιουργήσει, αλλάζει γνώμη μόλις ο Amadou διαφοροποιεί τους κανόνες του παιχνιδιού που είχε δημιουργήσει ο Chidi έως τότε.

**Παρατήρηση 20****Όνομα παιδιού:** Chidi (3;7)**Άλλα παιδιά:** Amadou, Zahra, Gilbert**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια**Διάρκεια:** 3 λεπτά**Ημερομηνία και ώρα:** 1/11/2022, 10:40**Περιγραφή:**

Ο Chidi παίζει πάνω στο τραπέζι με τα μεγάλα τουβλάκια φτιάχνοντας πύργο. Τοποθετεί τα τουβλάκια με συγκεκριμένο τρόπο, βάζοντάς τα από το μεγαλύτερο σε μέγεθος προς το μικρότερο.

Ο Amadou πλησιάζει προς το μέρος του χωρίς να μιλά και έρχεται να παίξει μαζί του. Τον παρακολουθεί για λίγο, ενώ κρατά στα χέρια του ένα τουβλάκι.

Ο Amadou αρχίζει να τοποθετεί τουβλάκια με τυχαία σειρά (και όχι από το μεγαλύτερο στο μικρότερο).

Ο Chidi τότε διαλύει γρήγορα τον πύργο από τουβλάκια πετώντας τα στο πάτωμα και φεύγει κατευθείαν από το τραπέζι.

Εδώ ο Amadou βλέπει τον Chidi και αποφασίζει να παίξει μαζί του. Χωρίς να κάνει κάποια λεκτική αναφορά στην είσοδό του στο παιχνίδι, τον πλησιάζει και παρατηρεί το παιχνίδι του. Παρόλο που παρατηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού τού Chidi, φαίνεται ότι ο Amadou δεν επιθυμεί να τους αναπαράγει με τον ίδιο τρόπο ή δεν έχει καταλάβει το μοτίβο που χρησιμοποιεί ο Chidi. Ο Chidi, ενώ αρχικά αποδέχεται την είσοδο του Amadou στο παιχνίδι του, όταν αντιλαμβάνεται πως οι κανόνες που έχει δημιουργήσει έως τότε δεν ακολουθούνται, φαίνεται να αναστατώνεται πολύ. Ο Chidi εκφράζει την έντονη διαφωνία του με τον τρόπο που παίζει ο Amadou γκρεμίζοντας τον πύργο και πετώντας τα τουβλάκια με δύναμη στο πάτωμα. Ύστερα, απομακρύνεται σωματικά από τον χώρο και από τον Amadou επίσης. Ο Chidi παρατηρήθηκε να χρησιμοποιεί αυτήν την στρατηγική για να διαφωνήσει με τον τρόπο που έπαιζαν οι συνομήλικοί του ή για να αποσύρει την αρχική του συναίνεση και αποδοχή τους στο παιχνίδι του αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της έρευνας.

#### **4.3.3 Διαφωνία με την ένταξη ενός νέου παιδιού στην ομάδα ή το παιχνίδι τους/ Προστασία του παιχνιδιού από εισβολείς**

Η προστασία του παιχνιδιού από εισβολείς εντάχθηκε στις στρατηγικές διαφωνίας διότι φαίνεται να τη χρησιμοποιούν τα παιδιά για να δείξουν τη διαφωνία τους με την ένταξη ενός νέου παιδιού στην ομάδα

ή το παιχνίδι τους. Παρακάτω παρατίθενται μερικές παρατηρήσεις που περιγράφουν την εύθραυστη φύση των αλληλεπιδράσεων που δομούν τα παιδιά και την προσπάθειά τους να τις προφυλάξουν όσο καλύτερα μπορούν από συνομηλίκους-εισβολείς που πιστεύουν πως θα τους «χαλάσουν» το παιχνίδι τους.

Πρώτα παρατίθεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της χρήσης της στρατηγικής της προστασίας του παιχνιδιού από εισβολείς, η παρατήρηση των Gilbert, Khaled και Zahra που δεν θέλουν να επιτρέψουν σε ένα καινούριο παιδί στον σταθμό, την Verity να παίξει μαζί τους.

### **Παρατήρηση 21**

**Όνομα παιδιών:** Zahra (5;4), Gilbert (3;7), Khaled (3;9)

**Άλλα παιδιά:** Verity

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 10 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 12/12/2022, 12:40

#### **Περιγραφή:**

Ο Khaled, η Zahra και ο Gilbert παίζουν με τις κούκλες μωρά. Προσποιούνται πως τα πλένουν, τα κοιμίζουν ή τους αλλάζουν πάνα. Παίζουν όλοι μαζί, ανταλλάζοντας μωρά και «καθήκοντα». Υπάρχουν τέσσερις κούκλες μωρά στο σύνολο.

Η Verity (καινούριο παιδί) τους πλησιάζει και τους κοιτά για μερικά λεπτά χωρίς να μιλά.

Ο Khaled την κοιτά συνοφρυωμένος, και όταν τον πλησιάζει αγκαλιάζει σφιχτά την κούκλα του πάνω στο σώμα του.

Η Verity αποπειράται να πάρει την κούκλα που κρατά η Zahra τραβώντας την προς το μέρος της. Η Zahra τραβάει την κούκλα από την Verity δυνατότερα όταν πάει να της την πάρει.

Η Verity συνοφρυώνεται, φωνάζει «Euu!» και πηγαίνει δίπλα στον Gilbert.

Η Verity εντοπίζει μια κούκλα που περισσεύει, και δεν την κρατάει κανένα από τα άλλα τρία παιδιά.

Η Verity ζητά την κούκλα από τον Gilbert δείχνοντάς του την κούκλα με το χέρι της.

Ο Gilbert της λέει [στα αγγλικά] «Όχι, φύγε!», και απομακρύνεται από δίπλα της.

Και τα τρία παιδιά συμφωνούν σιωπηρά μεταξύ τους πως δεν θέλουν η Verity να εισέλθει στο παιχνίδι τους. Και οι τρεις μαζί, μέσω της στάσης που υιοθετούν προς την Verity της δείχνουν την επιφυλακτικότητα και την διαφωνία τους με την απόπειρά της να μπει στο παιχνίδι τους πιθανόν γιατί κρίνουν πως κάτι τέτοιο θα διαταράξει την αλληλεπίδραση που έχουν δημιουργήσει έως τότε και θα χαλάσει το παιχνίδι τους.

Η Verity αφότου πλησιάζει και παρακολουθεί τους συνομηλίκους της να παίζουν, πράγμα που φανερώνει την επιθυμία της να αλληλεπιδράσει μαζί τους, προσπαθεί μέσα από τη μη λεκτική είσοδο να ενταχθεί στο παιχνίδι τους, δηλαδή δεν κάνει καμία αναφορά στην είσοδό της.

Ο Khaled είναι κάπως καχύποπτος απέναντί στην Verity, την κοιτά συνοφρυωμένος και κρατά σφιχτά την κούκλα κοντά στο σώμα του, και παρόλο που δεν της λέει να μην παίξει μαζί τους, δεν διαφωνεί με τον Gilbert και την Zahra που την διώχνουν. Με την στάση του, της δείχνει πως συμφωνεί με τους συνομηλίκους του, οι οποίοι δεν θέλουν να παίξουν μαζί της.

Η Verity αποφασισμένη να παίξει κι εκείνη με τις κούκλες, τραβάει την κούκλα της Zahra από τα χέρια της. Όμως, η Zahra διεκδικεί την κούκλα εκδηλώνοντας την διαφωνία της με την Verity μη αφήνοντάς την να της την πάρει. Ακόμη, η Zahra με την απόμακρη στάση σώματος που διατηρεί από την Verity, εκφράζει την αντίρρησή της με την είσοδό της στο παιχνίδι τους.

Τέλος, ο Gilbert αρνείται να δώσει την κούκλα που περισεύει όταν η Verity του την ζητά λέγοντάς της απότομα «Όχι, φύγε!» και απομακρύνεται σωματικά από την Verity μη εντάσσοντάς την στο παιχνίδι.

Τα τρία παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονταν την Verity ως «εισβολέα», διότι η Verity ήταν ξένη για αυτούς μιας και ήταν μόλις η τέταρτη μέρα της στην δομή και το κορίτσι φαίνεται ότι προσπαθούσε να βρει την θέση της εντός της κουλτούρας των συνομηλίκων της. Τα παιδιά λοιπόν προσπάθησαν να προστατεύσουν την αλληλεπίδρασή τους και το παιχνίδι τους απέναντι στην «εισβολή» της Verity.

Φυσικά, τα παιδιά δεν προστατεύουν το παιχνίδι τους μόνο από καινούρια άτομα αλλά, για εκείνα, «εισβολείς» μπορεί να αποτελούν ακόμη και οι υπόλοιποι συνομηλικοί τους. Στην παρακάτω την παρατήρηση, ο Gilbert και ο Khaled διώχνουν τον Emmanuel, μη επιτρέποντάς του να παίξει μαζί τους.

#### **Παρατήρηση 22**

**Όνομα παιδιών:** Gilbert (3;7), Khaled (3;9)

**Άλλα παιδιά:** Emmanuel

**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 7 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 24/10/2022, 10:00

#### **Περιγραφή:**

Ο Khaled και ο Gilbert παίζουν μαζί μέσα σε ένα μεγάλο χαρτόκουτο.

Ύστερα από κάποια ώρα που παίζουν μόνο οι δυο τους, ο Emmanuel πλησιάζει το χαρτόκουτο και προσπαθεί να μπει και αυτός μέσα.



Ο Gilbert και ο Khaled όμως τον σπρώχνουν και οι δύο μαζί προς τα έξω, ενώ παράλληλα προσπαθούν να κλείσουν ο χαρτόκουτο με τους ίδιους μέσα, χωρίς να μιλούν.

Οι εκφράσεις των προσώπων τους είναι ουδέτερες.

Ο Emmanuel αποτυγχάνει να μπει μέσα, όμως προσπαθεί άλλες τρεις φορές όπου η αντίδρασή τους είναι ίδια.

Τελικά τα παρατάει και απομακρύνεται.

Ο Khaled και ο Gilbert για να προστατεύσουν το παιχνίδι που έχουν δημιουργήσει μέσα στο χαρτόκουτο, εκδηλώνουν την διαφωνία τους απέναντι στην είσοδο του Emmanuel σε αυτό χρησιμοποιώντας την σωματική τους δύναμη και σπρώχνοντάς τον έξω από το κουτί. Ταυτόχρονα προσπαθούν να κλείσουν το χαρτόκουτο ώστε να εξασφαλίσουν ότι δεν θα μπει.

Από τις παρατηρήσεις που παρουσιάστηκαν σε αυτήν την υποενότητα προκύπτει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις εξής στρατηγικές για να προστατεύσουν το παιχνίδι τους όταν δεν επιθυμούν να εντάξουν κάποιον στην ομάδα ή το παιχνίδι τους:

1. Υιοθετούν αμυντική στάση σώματος (π.χ. συνοφρυώνονται, σταυρώνουν τα χέρια τους),
2. Χρησιμοποιούν τη σωματική τους δύναμη (π.χ. σπρώχνουν, τραβάνε) για να εμποδίσουν τους συνομήλικους που δεν θέλουν να εντάξουν από το να πάρουν τα παιχνίδια με τα οποία παίζουν ή να μπουν στον χώρο που χρησιμοποιούν για το παιχνίδι τους,
3. Απομακρύνονται σωματικά από τον συνομήλικο που δεν θέλουν να εντάξουν και
4. Αρνούνται να τους εντάξουν επικοινωνώντας το λεκτικά (π.χ. «Όχι, φύγε!»)

#### **4.3.4 Χτυπώντας τους συνομηλίκους**

Όπως ειπώθηκε και σε προηγούμενη υποενότητα (βλ. 4.2.5 Χτυπώντας τους ενήλικες), τα παιδιά χτυπάνε τους ενήλικες για να δείξουν ότι διαφωνούν με τις προτροπές τους όπως συνέβη ας πούμε με την Zahra που χτύπησε το χέρι της εθελόντριας για να εκφράσει την διαφωνία της (βλ. Παρατήρηση 13). Την ίδια στρατηγική φαίνεται ότι τη χρησιμοποιούν και για να δείξουν ότι διαφωνούν με τους συνομήλικους τους.

Στην παρακάτω παρατήρηση η Zahra χρησιμοποιεί το χτύπημα (χαστούκισμα) για να δείξει την διαφωνία της με τις κραυγές του Emmanuel. Η Zahra είναι ένα από τα παιδιά που είχε χρησιμοποιήσει αυτόν τον τρόπο και με τους ενήλικες (βλ. Παρατήρηση 13).

**Παρατήρηση 23****Όνομα παιδιού:** Zahra (5;4)**Άλλα παιδιά:** Emmanuel**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια**Διάρκεια:** 3 λεπτά**Ημερομηνία και ώρα:** 13/11/2022, 9:50**Περιγραφή:**

Ο Emmanuel βγάζει την κραυγή «ααα» για ώρα σε σταθερό τόνο και ένταση.

Η Zahra μετά από κάποια λεπτά που βρίσκεται στον ίδιο χώρο μαζί του και τον ακούει να φωνάζει, πηγαίνει δίπλα του χωρίς να του πει κάτι, τον κοιτά και τον χτυπά ελαφρά στα μάγουλα ενώ εκείνος συνεχίζει να φωνάζει.

Ο Emmanuel δεν αντιδρά. Όσο η Zahra τον χαστουκίζει εκείνος την κοιτά χωρίς να παύει να φωνάζει ή να κάνει οτιδήποτε άλλο.

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, ο Emmanuel είναι ένα παιδί που κραυγάζει συχνά στην τάξη. Πιθανώς αυτές οι κραυγές του Emmanuel προκαλούν κάποια σύγχυση στην Zahra, η οποία τον προσεγγίζει και τον χαστουκίζει στο πρόσωπο ελαφρά. Πιθανόν το κορίτσι να φανερώνει με αυτόν τον τρόπο την διαφωνία της για τον τρόπο που συμπεριφέρεται ο Emmanuel στην τάξη.

**4.4 Στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη συμφωνία τους με τους ενήλικες**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι διάφορες στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τη συμφωνία τους με τους ενήλικες. Από την ανάλυση των παρατηρήσεων φάνηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τη στρατηγική της ενθουσιώδους αποδοχής, της αποδοχής αλληλεπίδρασης, της συναίνεσης μέσω σωματικής προσέγγισης και τη στρατηγική της παθητικής αποδοχής.

**4.4.1 Ενθουσιώδης αποδοχή**

Τα παιδιά πολλές φορές εκφράζουν την χαρά και την συμφωνία τους με τους ενήλικες με ενθουσιώδη τρόπο και χρησιμοποιώντας λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία για να εκφραστούν όπως επιφωνήματα, ή τη γλώσσα του σώματος.

Παρακάτω παρατίθεται η παρατήρηση της Zahra, που συμφωνεί με μεγάλη χαρά όταν η παιδαγωγός της προτείνει να πάρει το ποτήρι που έχει το αγαπημένο της χρώμα.

#### **Παρατήρηση 24**

**Όνομα παιδιού:** Zahra (5;4)

**Άλλα παιδιά:** Emmanuel, Amadou

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 1 λεπτό

**Ημερομηνία και ώρα:** 3/11/2022, 9:30

#### **Περιγραφή:**

Είναι η ώρα του φαγητού. Η παιδαγωγός μοιράζει στα παιδιά ποτηράκια.

Η παιδαγωγός γνωρίζει πως η Zahra πάντα ζητά το μπλε ποτήρι.

Η παιδαγωγός ρωτά την Zahra αν θέλει το μπλε ποτήρι, χαμογελώντας της πλατιά και δείχνοντάς της το ποτήρι με το χέρι της.

Η Zahra την κοιτά κατάματα με γουρλωμένα μάτια, χαμογελά και γνέφει «ναι» με το κεφάλι της ενώ δαγκώνει ελαφρώς τα χείλια της. Παράλληλα, προτείνει το χέρι της προς το ποτήρι για να το πάρει από το χέρι της παιδαγωγού.

Η παιδαγωγός έχει μάθει πως η Zahra πάντοτε ζητά το μπλε ποτήρι για να πιεί τον χυμό της. Όταν της δείχνει πως το «φυλάει» για εκείνη, η Zahra ενθουσιάζεται και εκδηλώνει την συμφωνία της με μεγάλη χαρά με μη λεκτικό τρόπο: δαγκώνει τα χείλια της, χαμογελά και γουρλώνει τα μάτια της δείχνοντας την έκπληξη και τον ενθουσιασμό της, γνέφει «ναι» και τεντώνει το χέρι της προς το ποτήρι για να πλησιάσει σωματικά το αντικείμενο που επιθυμεί.

Παρόμοιες αντιδράσεις για την έκφραση συμφωνίας με τις προτάσεις ή προτροπές των ενηλικών καταγράφηκαν για πολλά παιδιά. Η παρατήρηση του Khaled που παρουσιάζεται παρακάτω είναι μια από αυτές.

**Παρατήρηση 25****Όνομα παιδιού:** Khaled (3;9)**Άλλα παιδιά:** -**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια**Διάρκεια:** 2 λεπτά**Ημερομηνία και ώρα:** 14/12/2022, 9:00**Περιγραφή:**

Είναι η ώρα της υποδοχής και ο Khaled βρίσκεται στην αίθουσα 2 μόνος του και παίζει με ένα παζλ. Τα υπόλοιπα παιδιά βρίσκονται στην αίθουσα 1 και μερικά από αυτά ζωγραφίζουν.

Ενώ ο Khaled παίζει με το παζλ, η ερευνήτρια τον πλησιάζει και του λέει «Έλα να δεις, Khaled, τα παιδιά ζωγραφίζουν. Θες κι εσύ;» ενώ παράλληλα δείχνει με το χέρι της την αίθουσα 1.

Ο Khaled σταματά να παίζει με το παζλ και την κοιτά με ουδέτερη έκφραση χωρίς όμως να της απαντά. Η ερευνήτρια απλώνει το χέρι της προς το μέρος του και εκείνος το παίρνει.

Η ερευνήτρια τον οδηγεί στην διπλανή αίθουσα (1). Στην διαδρομή προς την αίθουσα 1, επαναλαμβάνει: «Κοίτα, Khaled, τα παιδιά ζωγραφίζουν. Θες κι εσύ;».

Μόλις ο Khaled βλέπει τα υπόλοιπα παιδιά να ζωγραφίζουν, σηκώνει τα φρύδια, αφήνει το χέρι της ερευνήτριας και κάνει το επιφώνημα «Οουου!» τρέχοντας να κάτσει μαζί τους.

Η ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη της το γεγονός ότι ο Khaled δεν γνωρίζει ελληνικά, χρησιμοποιεί την γλώσσα του σώματός δείχνοντας με το χέρι της την διπλανή αίθουσα και δίνοντας στον Khaled το χέρι της ώστε να του δείξει τι εννοεί αντί να του το πει μόνο με λόγια. Μόλις ο Khaled αντιλαμβάνεται τι εννοεί η ερευνήτρια, εκφράζει την συμφωνία του με την πρότασή της με μεγάλο ενθουσιασμό (με το επιφώνημα «Οουου!»). Η γλώσσα του σώματος είναι αυτή που δίνει τις πληροφορίες για την συμφωνία του Khaled με την πρόταση της ερευνήτριας. Ο Khaled σηκώνει τα φρύδια του και φωνάζει «Οουου!» για να φανερώσει τον ενθουσιασμό του και πλησιάζει σωματικά τρέχοντας προς το μέρος που εκτυλίσσεται η δραστηριότητα και προς τα παιδιά που ζωγραφίζουν ήδη.

Η στρατηγική της ενθουσιώδους αποδοχής χρησιμοποιήθηκε με σχεδόν πανομοιότυπο τρόπο -και μάλιστα μη λεκτικά- από πολλά παιδιά εκτός του Khaled και της Zahra, όπως είναι ο Gilbert, ο Amadou και ο Emmanuel. Για παράδειγμα, ο Gilbert αποδέχεται με ενθουσιασμό την πρόταση της παιδαγωγού να παίξουν κρυφτό και ο Amadou αποδέχεται με ενθουσιασμό την πρόταση της μητέρας του να δώσει ένα φιλί στην ερευνήτρια πριν φύγουν τρέχοντας προς το μέρος της χαμογελώντας μόλις του το λέει.

Όλα τα παιδιά όταν συμφωνούν με ενθουσιασμό, το εκδηλώνουν μέσω της γλώσσας του σώματος και των εκφράσεων (γνέφουν, χαμογελούν, χοροπηδάνε) και μετά προσεγγίζουν σωματικά το άτομο/αντικείμενο/δραστηριότητα που επιθυμούν.

#### 4.4.2 Αποδοχή αλληλεπίδρασης

Κάποιες φορές βρέθηκε πως τα παιδιά αρχικά δεν ήταν σίγουρα για το αν συμφωνούσαν με τις προσκλήσεις των ενηλίκων και των συνομηλίκων τους κυρίως σε θέματα παιχνιδιάρικων αλληλεπιδράσεων ή στενής σωματικής επαφής. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα παιδιά φαίνεται να θεωρούν ότι το είδος αυτών των αλληλεπιδράσεων δεν είναι υποχρεωτικό αλλά κάτι που τους προσφέρεται για να το επιλέξουν εφόσον το επιθυμούν ή να το αρνηθούν εφόσον δεν επιθυμούν είτε αυτό αφορά σε παιχνιδιάρικη αλληλεπίδραση είτε σε στενή σωματική επαφή, είτε σε πρόσκληση για παιχνίδι με συνομηλίκους τους.

Παρακάτω παρατίθεται ένα απόσπασμα παρατήρησης του Chidi στο οποίο η ερευνήτρια τον ρωτάει αν θέλει να τον πάρει αγκαλιά, και αφού εκείνος επεξεργαστεί αυτό που του λέει, αποδέχεται.

#### Παρατήρηση 26

**Όνομα παιδιού:** Chidi (3;7)

**Άλλα παιδιά:** -

**Άλλοι ενήλικες:** μητέρα Chidi, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 3 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 15/12/2022, 12:45

#### Περιγραφή:

Είναι η ώρα της αποχώρησης και έχει έρθει η μητέρα του Chidi να τον σχολάσει.

Ο Chidi τρέχει γύρω γύρω στην αίθουσα ενώ η ερευνήτρια μιλά με την μητέρα του.

Η μητέρα ενημερώνει την ερευνήτρια πως πρέπει να φύγουν.

Η ερευνήτρια ρωτάει τον Chidi που ακόμη τρέχει, «Να σε κάνω μια αγκαλιά πριν φύγεις;» ενώ παράλληλα γονατίζει στο ύψος του και ανοίγει τα χέρια της προς το μέρος του.

Ο Chidi συνεχίζει να τρέχει για περίπου μισό λεπτό αφότου η ερευνήτρια τον έχει ρωτήσει. Μετά το μισό λεπτό, σταματά, έρχεται μπροστά της και την επεξεργάζεται, κοιτώντας την για περίπου 10 δευτερόλεπτα με ουδέτερη έκφραση χωρίς να μιλά.

Την παίρνει αγκαλιά, πέφτοντας απότομα στην αγκαλιά της.

Η ερευνήτρια ρωτάει τον Chidi αν μπορεί να τον πάρει μια αγκαλιά πριν φύγει. Ο Chidi, που είναι απασχολημένος με το παιχνίδι του (τρέξιμο) ακούει την ερευνήτρια όμως δεν της απαντά. Ύστερα από λίγο, σταματά και πηγαίνει προς το μέρος της κοιτάζοντάς την εξεταστικά και αρχικά φαίνεται λιγάκι διστακτικός απέναντι στην πρότασή της. Την επεξεργάζεται για λίγο και μετά πέφτει στην αγκαλιά της. Χωρίς να πει κουβέντα, καθιστά σαφές αρχικά ότι δεν θέλει ή ότι δεν είναι σίγουρος αν θέλει να τον πάρουν αγκαλιά. Μετά από λίγο όμως, φαίνεται πως σκέφτεται αν θέλει ή όχι να την αγκαλιάσει κοιτάζοντάς την για να αποφασίσει. Δεν χρειάζεται να της πει ότι τελικά θέλει, γιατί πέφτει ο ίδιος στην αγκαλιά της όταν τελικά έχει πάρει την απόφασή του.

Παρόμοια είναι και η παρατήρηση του Emmanuel στην οποία φαίνεται να χρειάζεται λίγο χρόνο να επεξεργαστεί αν θέλει να συμμετάσχει στο παιχνίδι του Gilbert και της ερευνήτριας.

#### **Παρατήρηση 27**

**Όνομα παιδιού:** Emmanuel (4;7)

**Άλλα παιδιά:** Gilbert

**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 4 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 16/11/2022, 12:30

#### **Περιγραφή:**

Η ερευνήτρια και ο Gilbert φωνάζουν τον Emmanuel να έρθει να παίξει μαζί τους με τα αυτοκινητάκια. Ο Emmanuel τους ακούει και πηγαίνει προς το μέρος τους. Στέκεται γύρω στο ένα μέτρο μακριά τους και τους παρακολουθεί όσο παίζουν χωρίς να μιλά.

Μετά από 1-2 λεπτά, έρχεται και κάθεται μαζί τους και παίζουν.

Ο Emmanuel δέχεται μια πρόσκληση για παιχνίδι από την ερευνήτρια και τον Gilbert. Δεν τους απαντάει, όμως πλησιάζει σωματικά προς το μέρος τους ενώ παράλληλα τους παρατηρεί από μια κοντινή απόσταση, εκδηλώνοντας έτσι το ενδιαφέρον του να συμμετάσχει στο παιχνίδι τους. Μετά από 1-2 λεπτά αφού έχει επεξεργαστεί το παιχνίδι τους, κάθεται και παίζει με τον Gilbert και την ερευνήτρια και αποδέχεται την πρόσκλησή τους.

#### 4.4.3 Συναίνεση μέσω σωματικής προσέγγισης

Η συναίνεση μέσω σωματικής προσέγγισης υπάρχει σε πολλές παρατηρήσεις που έχουν ήδη παρουσιαστεί και φαίνεται πως αποτελεί αρκετά διαδεδομένη στρατηγική που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να συμφωνήσουν και συχνά συνδυάζεται και με άλλες.

Η στρατηγική αυτή, αποτελεί την ακριβώς αντίθετη στρατηγική από την «Μη συναίνεση ή απόσυρση αρχικής συναίνεσης μέσω σωματικής απομάκρυνσης», η οποία παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 4.2.4.

Σε αυτό το σημείο θα αναλυθεί η παρατήρηση του Khaled, ο οποίος πλησιάζει την μητέρα του όταν εκείνη τον φωνάζει για να τον φιλήσει πριν τον αφήσει στον σταθμό. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη παρατήρηση, αποτελεί μια ρουτίνα αποχωρισμού που είχαν δημιουργήσει μεταξύ τους ο Khaled και η μητέρα του και εκτυλισσόταν κάθε μέρα με μικρές παραλλαγές.

##### **Παρατήρηση 28**

**Όνομα παιδιού:** Khaled (3;9)

**Άλλα παιδιά:** Gilbert

**Άλλοι ενήλικες:** μητέρα Khaled, παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 2 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 1/12/2022, 8:30

##### **Περιγραφή:**

Η μητέρα του Khaled τον φέρνει στο σχολείο.

Εκείνος κατευθείαν μπαίνει μέσα να παίξει τρέχοντας.

Η μητέρα του καλημερίζει την παιδαγωγό και την ερευνήτρια και ύστερα φωνάζει το όνομα του Khaled και του λέει κάτι στα αραβικά ενώ παράλληλα χαμηλώνει στα γόνατα και δείχνει το μάγουλο της.

Εκείνος την ακούει, και τρέχει να έρθει από την μέσα αίθουσα (αίθουσα 2). Μόλις έρχεται πηγαίνει και την φιλάει στο μάγουλο.

Εκείνη χαμογελάει, σηκώνεται και φεύγει χαιρετώντας τον Khaled και το προσωπικό.

Στο απόσπασμα, φαίνεται πως ο Khaled και η μητέρα του έχουν δημιουργήσει έναν δικό τους αποχαιρετισμό. Παρόλο που ο Khaled ενθουσιάζεται και τρέχει να παίξει μόλις μπει στον σταθμό, όταν η μητέρα του τον φωνάζει και του δείχνει το μάγουλό της δείχνοντας ότι περιμένει ένα φιλή, εκείνος τρέχει κοντά της να την φιλήσει. Την προσεγγίζει λοιπόν, τρέχοντας προς το μέρος της, για να εκπληρώσει αυτήν την τρυφερή συνήθεια αποχαιρετισμού και να εκφράσει και την δική του επιθυμία για την διατήρησή της.

#### 4.4.4 Παθητική αποδοχή

Κάποιες φορές στις αλληλεπιδράσεις τους με τους ενήλικες, και ιδιαίτερα όταν εκείνοι έθεταν κανόνες ή τους έδιναν οδηγίες ή τα προέτρεπαν, τα παιδιά ανταποκρίνονταν σε αυτό που τους έλεγαν χωρίς όμως να είναι φανερό αν συμφωνούν πλήρως με αυτό που κάνουν ή αν έχουν πραγματικά την επιθυμία να το κάνουν.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως για τα παιδιά, η παθητική αποδοχή δεν συνεπάγεται συναίνεση ή συμφωνία. Παρόλα αυτά, πρόκειται για παρατηρήσεις στις οποίες τα παιδιά δεν έφεραν κάποιου είδους αντίρρηση ή αντίσταση στις οδηγίες των ενηλίκων, αντίθετα εκπλήρωναν τις οδηγίες. Για αυτό, δεν είναι σαφές αν η παθητική αποδοχή αποτελεί πράγματι στρατηγική με την οποία τα παιδιά φανερώνουν συμφωνία. Πάντως, είναι ξεκάθαρο πως δεν αποτελεί στην προκειμένη περίπτωση στρατηγική με την οποία τα παιδιά φανερώνουν διαφωνία.

Θα παρουσιαστεί η παρατήρηση του Chidi ο οποίος ακολουθεί την οδηγία της παιδαγωγού να φορέσει τα παπούτσια του με έναν παθητικό τρόπο.

##### **Παρατήρηση 29**

**Όνομα παιδιού:** Chidi (3;7)

**Άλλα παιδιά:** -

**Άλλοι ενήλικες:** μητέρα Chidi, παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 2 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 14/12/2022, 13:15

##### **Περιγραφή:**

Ο Chidi έχει βγάλει τα παπούτσια του για λόγους που δεν είναι γνωστοί στην ερευνήτρια ή την παιδαγωγό. Παίζει και κινείται στον χώρο της αίθουσας 1 για αρκετή ώρα χωρίς τα παπούτσια του.

Στη 13:15 έρχεται η μητέρα του να τον πάρει για να πάνε στο σπίτι.

Η παιδαγωγός πλησιάζει τον Chidi που παίζει και του λέει με ήρεμο τόνο φωνής «Chidi, βάλε σε παρακαλώ τα παπούτσια σου» ενώ με το χέρι της κρατάει το ένα του παπούτσι κοντά στα πόδια του.

Ο Chidi συνεχίζει να παίζει και παράλληλα κρατιέται από τον ώμο της παιδαγωγού για να μην πέσει στην προσπάθειά του να βάλει το παπούτσι. Κοιτά μόνο το παιχνίδι του.

Βάζει πρώτα το ένα και μετά το άλλο παπούτσι και ύστερα φεύγει.



Ο Chidi αποδέχεται παθητικά την οδηγία της παιδαγωγού να φορέσει τα παπούτσια του. Παρόλα αυτά, η συμφωνία του δεν είναι ενθουσιώδης ούτε περιλαμβάνει κάποια μορφή αλληλεπίδρασης, πράγμα που φαίνεται από το γεγονός ότι δεν κοιτά, δεν μιλά και δεν πλησιάζει εκείνος την παιδαγωγό, αλλά πλησιάζει εκείνη αυτόν. Από την άλλη πλευρά, δεν διαφωνεί με την οδηγία της παιδαγωγού καθότι παραμένει δίπλα της για να φορέσει τα παπούτσια και στηρίζεται στον ώμο της για να το κάνει.

Πιθανόν να βρίσκεται σε μία μέση κατάσταση, όπου ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την οδηγία, απλά την εφαρμόζει. Άλλωστε, η οδηγία αυτή είναι πάρα πολύ συνηθισμένο να δίνεται από τους ενήλικες (γονείς) στα παιδιά, διότι αποτελεί καθημερινή συνήθεια. Επίσης, σε προηγούμενη παρατήρηση του Chidi στην ενότητα *4.2.4 Μη συναίνεση ή απόσυρση αρχικής συναίνεσης μέσω σωματικής απομάκρυνσης*, φάνηκε πως όταν διαφωνεί με τους ενήλικες ακόμη και όταν πρόκειται για καθημερινές συνήθειες (π.χ. καθαρισμός μετά την χρήση τουαλέτας) εκφράζει την διαφωνία του όταν βλέπει ότι πάει να συμβεί κάτι ανεπιθύμητο. Έτσι, θεωρείται ότι στην παρούσα παρατήρηση δεν υπάρχει διαφωνία στο να φορέσει τα παπούτσια, υπάρχει παθητική αποδοχή της οδηγίας.

Και οι υπόλοιπες παρατηρήσεις που συγκεντρώθηκαν για τη συγκεκριμένη στρατηγική είναι πανομοιότυπα: κάποιος ενήλικας δίνει μια οδηγία σε ένα παιδί ή το προτρέπει να κάνει κάτι με αποτέλεσμα το παιδί να αποδέχεται την οδηγία-προτροπή παθητικά. Ένα κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσά τους είναι ότι στις καταγραφές, οι οδηγίες/κανόνες/προτροπές είναι συνθήκες που είναι ήδη γνωστές στα παιδιά από πριν και αποτελούν ένα είδος ρουτίνας για τα ίδια. Για παράδειγμα οι οδηγίες/κανόνες «μαζέψτε τα παιχνίδια», «φορέστε μπουφάν», «πλύντε τα χέρια» και τα λοιπά, είναι οδηγίες/κανόνες/προτροπές που τίθενται πολλές φορές μέσα στην ημέρα στο σταθμό αλλά και είναι πολύ πιθανό να υπάρχουν και να ακούγονται και στο σπίτι των παιδιών, από την οικογένεια. Έτσι, μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτές οι οδηγίες έχουν πλέον γίνει συνήθεια για τα παιδιά και εκείνα συμφωνούν και τις εκτελούν παθητικά τις περισσότερες φορές.

#### **4.5 Στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη συμφωνία τους προς τους συνομηλικούς τους**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι διάφορες στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά να εκφράσουν τη συμφωνία τους προς τους συνομηλικούς τους. Ειδικότερα, θα αναλυθεί η στρατηγική της ενθουσιώδους αποδοχής, της συμμόρφωσης με τους κανόνες της κουλτούρας των συνομηλικών και της αποδοχής μέσω σωματικής παραμονής στη συνθήκη.

#### 4.5.1 Ενθουσιώδης αποδοχή

Όπως παρατηρήθηκε με τους ενήλικες έτσι και με τους συνομηλίκους τους, τα παιδιά συχνά εκφράζουν την χαρά και την συμφωνία τους με ενθουσιώδη τρόπο, χρησιμοποιώντας λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.

Στην επόμενη παρατήρηση παρατίθεται μια παρατήρηση που αφορά την Zahra, η οποία δέχεται την αγκαλιά του Gilbert χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις του προσώπου της και την γλώσσα του σώματος για να εκφράσει τον ενθουσιασμό της.

##### **Παρατήρηση 30**

**Όνομα παιδιού:** Zahra (5;4)

**Άλλα παιδιά:** Gilbert,

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 2 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 12/12/2022, 11:00

##### **Περιγραφή:**

Ο Gilbert και η Zahra βρίσκονται στην γωνιά της κουζίνας και παίζουν μαζί συμβολικό παιχνίδι.

Ο Gilbert ξαφνικά την κοιτά χαμογελαστός και έχοντας υψώσει τα φρύδια του και της λέει [στα αγγλικά] «Είσαι φίλη μου!».

Η Zahra σηκώνει το βλέμμα της από το παιχνίδι με το οποίο έπαιζε, τον κοιτάει και χαμογελάει. Ο Gilbert ανοίγει τα χέρια του και την αγκαλιάζει.

Η Zahra τον αγκαλιάζει και αυτή χαμογελώντας και σφίγγοντάς τον στην αγκαλιά της.

Η Zahra και ο Gilbert παίζουν μαζί και φαίνεται να περνούν καλά. Ο Gilbert εκφράζει την φιλική του διάθεση προς τη Zahra λέγοντάς της πως «είναι φίλη του» και πλησιάζοντάς την με ανοιχτά χέρια για να την αγκαλιάσει. Η Zahra για να δείξει τον ενθουσιασμό της και την συμφωνία της με τα λεγόμενα και την φιλική διάθεση του Gilbert, χαμογελάει και τον αγκαλιάζει πίσω σφίγγοντάς τον στην αγκαλιά της.

Στην επόμενη παρατήρηση αναλύεται πάλι η παρατήρηση του Gilbert και της Zahra όπου συζητούν και προσκαλούν ο ένας τον άλλον σπίτι του.

**Παρατήρηση 31**

**Όνομα παιδιού:** Zahra (5;4), Gilbert (3;7)

**Άλλα παιδιά:** -

**Άλλοι ενήλικες:** ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 2 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 1/11/2022, 9:30

**Περιγραφή:**

Είναι η ώρα του πρωινού φαγητού. Μερικά παιδιά βρίσκονται στην τουαλέτα με την παιδαγωγό και κάποια άλλα παίζουν.

Ο Gilbert και η Zahra ζήτησαν από την παιδαγωγό να πάνε τελευταίοι τουαλέτα γιατί ακόμη δεν είχαν τελειώσει το φαγητό τους.

Η Zahra και ο Gilbert μιλούν μεταξύ τους ενώ κάθονται στο τραπέζι χωρίς να τρώνε άλλο από το φαΐ τους.

[Η συζήτηση μεταξύ των παιδιών εκτυλίσσεται στα αγγλικά]

Ο Gilbert ρωτάει την Zahra αν θέλει να έρθει σπίτι του μετά το σχολείο για να παίξουν. Εκείνη τον κοιτάει, χαμογελάει, και λέει ναι.

Ο Gilbert της λέει «Έχω πάρα πολλά παιχνίδια. Τα παιχνίδια μου θα σου αρέσουν».

Η Zahra τον ρωτά «Έχεις ρούχα για μένα;»

Συνεχίζουν να μιλούν για λίγα λεπτά, και μετά η Zahra τον ρωτάει «Θα έρθεις κι εσύ στο σπίτι μου;» Ο Gilbert την κοιτάει, ανασηκώνεται ελαφρώς από την καρέκλα του σαν να χοροπηδάει, χαμογελάει πλατιά και λέει ναι.

Η Zahra χαμογελάει και λέει «Οκ. Μπορώ να σου δώσω τα ρούχα του αδερφού μου να φορέσεις».

Όπως βλέπουμε στην αρχή της παρατήρησης, ο Gilbert και η Zahra φαίνεται πως απολαμβάνουν ο ένας την παρέα του άλλου συζητώντας μεταξύ τους την ώρα του φαγητού, και για αυτό μάλλον ζήτησαν από την παιδαγωγό να μην πάνε ακόμη τουαλέτα. Τα παιδιά, συλλέγοντας στοιχεία από το κοινωνικό τους περιβάλλον, υπέθεσαν ότι εφόσον είχαν τελειώσει το φαγητό τους η παιδαγωγός θα τους πήγαινε τουαλέτα, όπως γίνεται κάθε μέρα. Έτσι, ισχυρίζονται πως δεν έχουν τελειώσει ακόμα, για να παρατείνουν την διάρκεια της συζήτησής τους παρόλο που δεν τρώνε άλλο από το φαΐ τους.

Στο παραπάνω απόσπασμα, και τα δύο παιδιά εκφράζουν με ενθουσιασμό την συμφωνία τους με την πρόσκληση που δέχονται και το εκφράζουν λεκτικά, όσο και μέσω της γλώσσας του σώματος. Όταν η Zahra δέχεται την πρόσκληση από τον Gilbert, τον κοιτάει, χαμογελάει και δέχεται χαρούμενη απαντώντας «ναι» και ύστερα συνεχίζει κάνοντας πρακτικές ερωτήσεις σχετικά με την πρόσκληση (π.χ.

τι ρούχα θα φορέσει εκεί). Επίσης και ο Gilbert ενθουσιάζεται με την πρόσκληση, και το δείχνει χαμογελώντας πλατιά, χοροπηδώντας στην καρέκλα του και απαντώντας «ναι».

Ακόμη και μέσα από την ένταση και τον τόνο του «ναι» που απαντούν και τα δυο παιδιά, αποκαλύπτεται ο διάχυτος ενθουσιασμός τους. Οι επιπρόσθετες ερωτήσεις των παιδιών για τα παιχνίδια και τα ρούχα που μπορούν να προσφέρουν ο ένας στον άλλον όταν βρεθούν, ενδεχομένως εκφράζουν επίσης τον ενθουσιασμό τους για την επικείμενη συνάντηση, φανερώνοντας την επιθυμία τους να σχεδιάσουν την στιγμή που θα βρεθούν ώστε να την εμπλουτίσουν με πράγματα που τους χαροποιούν.

#### **4.5.2 Συμμόρφωση με τους κανόνες της κουλτούρας συνομηλίκων**

Το κοινωνικό περιβάλλον δίνει πληροφορίες στα παιδιά για τους κανόνες μιας ομάδας και τον ρόλο των μελών της μέσα σε αυτήν. Οι κουλτούρες συνομηλίκων διαμορφώνονται από τα ίδια τα παιδιά και περιέχουν στοιχεία που τα παιδιά μιμούνται από τον κόσμο των ενηλίκων, όπως για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν την εξουσία τους.

Στην επόμενη παρατήρηση βλέπουμε πως μέσω των αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται εντός της ομάδας των παιδιών, ο Emmanuel φαίνεται να ακολουθεί κάποιους κοινωνικούς κανόνες, για να μην δημιουργηθεί ένταση στην ομάδα των συνομηλίκων του.

##### **Παρατήρηση 32**

**Όνομα παιδιού:** Emmanuel (4;7)

**Άλλα παιδιά:** Amadou, Khaled, Zahra

**Άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 3 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 16/11/2022, 10:50

##### **Περιγραφή:**

Ο Amadou κάθεται σε μία καρέκλα. Σηκώνεται για να πάρει ένα παιχνίδι και επιστρέφει πίσω. Δεν μπορεί να κάτσει στην ίδια καρέκλα που καθόταν, γιατί ο Emmanuel τού έχει πάρει την θέση.

Ο Amadou τον κοιτάει και κατευθείαν αρχίζει να του δείχνει την καρέκλα με τα χέρια του και να του φωνάζει «Ειι».

Ο Emmanuel τον κοιτάει με υψωμένα τα φρύδια και σηκώνεται από εκείνη την καρέκλα και κάθεται σε μία άλλη.

Εδώ, ο Emmanuel φαίνεται να αντιλαμβάνεται κατευθείαν την δυσαρέσκεια του Amadou η οποία πηγάζει από τον κανόνα που υπάρχει ήδη στην τάξη ότι δεν παίρνουμε την θέση κάποιου άλλου. Ο

Emmanuel για να δείξει την συμφωνία του με τον κανόνα, σηκώνεται γρήγορα και απομακρύνεται από την καρέκλα ενώ προηγουμένως δείχνει με την έκφρασή του και μια μικρή έκπληξη (υψωμένα φρύδια) όταν βλέπει τον Amadou να αναστατώνεται για την καρέκλα. Έτσι, παραχωρεί γρήγορα την καρέκλα για να αποφύγει να αναστατώσει περισσότερο τον Amadou.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα της συμμόρφωσης με τους κανόνες της κουλτούρας των συνομήλικων είναι η παρατήρηση σχετικά με την προστασία του παιχνιδιού από τους εισβολείς η οποία έχει αναλυθεί ξανά (βλ. Κεφάλαιο 4.3.3), από την σκοπιά της ανάλυσης της στρατηγικής διαφωνίας με την εισαγωγή ενός καινούριου παιδιού στο παιχνίδι. Αν την ίδια παρατήρηση την δούμε από τη σκοπιά της συμμόρφωσης με τους κανόνες της κουλτούρας των συνομήλικων θα δούμε ότι τόσο ο Khaled συμμορφώνεται με τους κανόνες των συνομηλίκων, τον Gilbert και την Zahra, όταν εκείνοι δεν επιτρέπουν στην Verity να εισέλθει στο παιχνίδι τους αλλά και η Verity συμμορφώνεται με την απόφαση των συνομηλίκων της και εγκαταλείπει την προσπάθεια να ενταχθεί στο παιχνίδι τους.

#### **4.5.3 Συναίνεση μέσω σωματικής παραμονής**

Σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά εκδηλώνουν την συμφωνία τους με τις ενέργειες των άλλων παραμένοντας στην αλληλεπίδραση που δημιουργείται, ενώ σε άλλες περιπτώσεις εκδηλώνουν την διαφωνία τους με την αλληλεπίδραση που δημιουργείται φεύγοντας από αυτήν. Στα κεφάλαια 4.2.4 και 4.3.2 αναλύθηκαν παρατηρήσεις στις οποίες τα παιδιά εκδήλωσαν τη διαφωνία τους μέσω της σωματικής απομάκρυνσης (βλ. Παρατηρήσεις 9, 10, 11, 20). Στο κεφάλαιο 4.4.3 (βλ. Παρατήρηση 28) και στο παρόν κεφάλαιο γίνεται λόγος για τις περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά εκφράζουν τη συμφωνία τους με τον αντίθετο τρόπο, δηλαδή πλησιάζοντας ή παραμένοντας στην συνθήκη.

Στην παρακάτω παρατήρηση, ο Emmanuel και ο Gilbert ταΐζουν ο ένας τον άλλον εκφράζοντας την συμφωνία τους μέσα από την παραμονή τους στο παιχνίδι.

**Παρατήρηση 33**

**Όνομα παιδιών:** Emmanuel (4;7), Gilbert (3;7)

**Άλλα παιδιά - άλλοι ενήλικες:** παιδαγωγός, ερευνήτρια

**Διάρκεια:** 5 λεπτά

**Ημερομηνία και ώρα:** 8/11/2022, 11:30

**Περιγραφή:**

Η παιδαγωγός και η ερευνήτρια έχουν πάει στην παιδική χαρά μαζί με τα παιδιά.

Η παιδαγωγός δίνει λίγο τσουρέκι και ένα μανταρίνι στον Emmanuel και τον Gilbert καθώς και στα άλλα παιδιά.

Στην παιδική χαρά βρίσκεται ένα καρεκλάκι φαγητού για μωρά.

Ο Gilbert δείχνει στον Emmanuel το καρεκλάκι με το χέρι του.

Ο Emmanuel κρατώντας στο χέρι του ένα κομμάτι τσουρέκι προσπαθεί να ανέβει και να κάτσει στο καρεκλάκι.

Η ερευνήτρια τον βοηθά να ανέβει και εκείνος κάθεται παρόλο που δεν χωράει πολύ καλά.

Ο Gilbert πλησιάζει τον Emmanuel και του λέει [στα αγγλικά] «Φάε, είσαι μωρό τώρα», δίνοντάς του να φάει από το τσουρέκι που κρατάει στο δικό του χέρι.

Ο Emmanuel τρώει το τσουρέκι που τον ταΐζει ο Gilbert ενώ ταυτόχρονα κρατάει το δικό του κομμάτι τσουρέκι στο χέρι του χωρίς να το τρώει.

Ο Gilbert τον ταΐζει δύο μπουκιές ακόμα.

Ο Gilbert λέει [στα αγγλικά] «Emmanuel, θα γίνω εγώ μωρό τώρα». Ο Emmanuel μόλις το ακούει, κατεβαίνει από το καρεκλάκι και ανεβαίνει σε αυτό ο Gilbert.

Χωρίς να πουν κάτι παραπάνω, ο Emmanuel αρχίζει με το κομμάτι που έχει στο χέρι του να ταΐζει τον Gilbert. Ο Gilbert δέχεται ευχαριστημένος το τάισμα.

Με αφορμή το καρεκλάκι και το φαΐ που προσφέρει η παιδαγωγός στα παιδιά, ο Gilbert έχει την ιδέα να δημιουργήσει ένα παιχνίδι ταΐσματος παίζοντας συμβολικά με τον Emmanuel. Ο Emmanuel συμφωνεί με το παιχνίδι ταΐσματος που προτείνει ο Gilbert πράγμα που εκδηλώνεται μέσα από το ότι δέχεται το φαΐ που του δίνει ο Gilbert και δεν φέρνει αντίρρηση ή διαφωνία στον όρο του παιχνιδιού ότι «τώρα είναι μωρό». Ο Emmanuel μόνο με την χρήση της γλώσσας του σώματος (ανεβαίνει στο καρεκλάκι, δέχεται το τσουρέκι) δίνει τα απαραίτητα μηνύματα στον Gilbert, ώστε να ξετυλιχτεί η συνέχεια του παιχνιδιού τους και να δηλώσει την συναίνεσή του. Επίσης, ο Emmanuel δεν τρώει από το δικό του φαΐ που κρατά στα χέρια του καθ' όλη τη διάρκεια που κάθεται στο καρεκλάκι, γιατί είναι σαφές πως κάτι τέτοιο είναι αντίθετο με τους όρους του παιχνιδιού.

Ο Gilbert είναι αυτός που ξεκινά την αλληλεπίδραση, και που εισάγει την έννοια «μωρό». Από τα λόγια του αποκαλύπτεται πως η στιγμή του ταΐσματος είναι συνήθεια που σχετίζεται με τα μωρά. Το καρεκλάκι ταΐσματος φαίνεται να είναι αυτό που τους «μεταμορφώνει» από μικρά παιδιά σε μωρά. Ο ίδιος βέβαια, δεν θεωρεί τον εαυτό του ή τον Emmanuel μωρό, και έτσι δηλώνει την αλλαγή της ιδιότητάς τους λέγοντας κάθε φορά «Φάε, είσαι μωρό τώρα» και «Emmanuel, θα γίνω εγώ μωρό τώρα». Η στιγμή του ταΐσματος φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για τα δύο παιδιά και δείχνουν να απολαμβάνουν την διαδικασία αυτή.

#### 4.6 Ομοιότητες και διαφορές

Σε αυτό το μέρος θα παρουσιαστούν κάποιες ομοιότητες και διαφορές που εντοπίστηκαν στις παρατηρήσεις των παιδιών και τις κατηγοριοποιήσεις που έχουν παρουσιαστεί. Ξεκινώντας από κάποιες γενικές διαφορές, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι παρατηρήσεις που συγκεντρώθηκαν για την χρήση στρατηγικών διαφωνίας είναι περισσότερες από αυτές που συγκεντρώθηκαν για την χρήση στρατηγικών συμφωνίας. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν συνολικά 21 παρατηρήσεις έκφρασης συμφωνίας και 33 παρατηρήσεις έκφρασης διαφωνίας.

Ακόμη, στις παρατηρήσεις στις οποίες τα παιδιά εξέφρασαν διαφωνία, φάνηκε ότι συχνά υπήρχε χρήση πολλαπλών στρατηγικών συγχρόνως, πράγμα σπανιότερο στις παρατηρήσεις όπου τα παιδιά εξέφρασαν συμφωνία. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι η έκφραση διαφωνίας ήταν πιο σύνθετη στην ανάλυσή της, και συχνά οι παρατηρήσεις ήταν μεγαλύτερες σε διάρκεια. Αυτό οδήγησε στην δημιουργία περισσότερων υποενοτήτων για την έκφραση διαφωνίας. Για παράδειγμα, για τις στρατηγικές διαφωνίας προς ενήλικες διακρίθηκαν 7 κατηγορίες και για τις στρατηγικές διαφωνίας προς συνομηλικούς 4 κατηγορίες. Για τις στρατηγικές συμφωνίας προς ενήλικες διακρίθηκαν 4 κατηγορίες και για τις στρατηγικές συμφωνίας προς συνομηλικούς 3.

Αυτό εξηγείται και από το πλήθος των παρατηρήσεων που συγκεντρώθηκαν για την κάθε κατηγορία (βλ. Πίνακα 4). Περισσότερες παρατηρήσεις ισοδυναμούν με περισσότερες υποενοότητες. Οι παρατηρήσεις για τις στρατηγικές διαφωνίας προς ενήλικες ήταν συνολικά 24, για τις στρατηγικές διαφωνίας προς συνομηλικούς ήταν συνολικά 13, για τις στρατηγικές συμφωνίας προς ενήλικες ήταν συνολικά 12 και για τις στρατηγικές συμφωνίας προς συνομηλικούς 9.

Από τις παρατηρήσεις προκύπτει ότι για τα παιδιά τόσο η σωματική προσέγγιση όσο και η απομάκρυνση αποτελούν τρόπους μη λεκτικής έκφρασης της συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Έτσι, η στρατηγική «4.4.3 *Συναίνεση μέσω σωματικής προσέγγισης*», αποτελεί την ακριβώς αντίθετη στρατηγική από την «Μη συναίνεση ή απόσυρση αρχικής συναίνεσης μέσω σωματικής απομάκρυνσης», η οποία παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 4.2.4.

Μία ομοιότητα που παρατηρήθηκε στις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να συμφωνήσουν με τους ενήλικες και αυτές που χρησιμοποίησαν για να συμφωνήσουν με τους συνομηλικούς τους, ήταν η ύπαρξη στρατηγικών παθητικής αποδοχής και στις δύο περιπτώσεις. Στην συμφωνία με τους ενήλικες, υπήρχαν στρατηγικές παθητικής αποδοχής 3 φορές (4.4.4 *Παθητική αποδοχή*) και στην συμφωνία με τους συνομηλικούς 4 φορές (4.5.2 *Συμμόρφωση με τους κανόνες της κουλτούρας συνομηλικών*, 4.5.3 *Αποδοχή μέσω σωματικής παραμονής στη συνθήκη*).

Σχετικά με την Παθητική Αποδοχή, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι εμφανίζεται ως στρατηγική τόσο σε παρατηρήσεις στις οποίες τα παιδιά δηλώνουν τη διαφωνία τους με κάτι όσο και σε παρατηρήσεις στις οποίες τα παιδιά δηλώνουν τη συμφωνία τους με κάτι. Στην περίπτωση της συμφωνίας, τα παιδιά αποδέχονται παθητικά κάποια κατάσταση και λόγω του ότι δεν φέρνουν κάποια αντίρρηση (λεκτική ή μη) ούτε μοιάζουν δυσαρεστημένα, θεωρείται πως συμφωνούν με αυτό που συμβαίνει. Στην περίπτωση όπου τα παιδιά εκφράζουν τη διαφωνία τους, τα παιδιά κάποιες φορές αποδέχονται παθητικά κάποια κατάσταση στην αρχή, όμως ύστερα εκφράζουν την αντίρρησή τους χρησιμοποιώντας μια στρατηγική διαφωνίας όπως για παράδειγμα την σωματική απομάκρυνση από την ανεπιθύμητη συνθήκη ή την λεκτική δήλωση διαφωνίας. Συμπερασματικά, μια ομοιότητα είναι πως και στις δυο περιπτώσεις υπάρχει Παθητική Αποδοχή, όμως στην περίπτωση όπου διαφωνούν, τα παιδιά αντιδρούν. Ο βαθμός αντίδρασης του κάθε παιδιού σε κάποιον κανόνα ή προτροπή είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ιδιοσυγκρασία του και την αυτοπεποίθησή του, αλλά και με το αν το άτομο με το οποίο διαφωνούν είναι παιδί ή ενήλικας, οπότε εδώ τίθενται όχι μόνο θέματα ιδιοσυγκρασίας αλλά και δύναμης και εξουσίας.

Μια ακόμη ομοιότητα είναι ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν την σωματική τους δύναμη για να εκφράσουν τη διαφωνία τους προς τους ενήλικες με σκοπό να διεκδικήσουν κάποιο αντικείμενο ή να αντισταθούν στις οδηγίες και προτροπές των ενηλίκων όπως για παράδειγμα είδαμε στο κεφάλαιο 4.2.2 (Μη συμμόρφωση και αμφισβήτηση κανόνων) όταν ο Emmanuel διεκδικούσε την σκούπα από την ερευνήτρια αλλά και όταν ο Gilbert αντιστεκόταν στην παιδαγωγό που προσπαθούσε να τον βάλει να κάτσει στην καρέκλα με τον «σωστό» τρόπο αλλά και στο κεφάλαιο 4.2.3 (Ανάληψη Πρωτοβουλίας), όταν ο Amadou τράβηξε το χέρι της ερευνήτριας για να την παρακινήσει να πάνε να βρουν τον μπαμπά του.



Μια άλλη ομοιότητα είναι το γεγονός ότι στην συντριπτική πλειοψηφία τους τα παιδιά διαλέγουν να χρησιμοποιούν μη λεκτικές στρατηγικές για να εκφράσουν την συμφωνία και την διαφωνία τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό μη λεκτικής και λεκτικής επικοινωνίας και σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά και μόνο λεκτικές στρατηγικές. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει αναλυτικά την προτίμηση των παιδιών να μην εκφράζουν την άποψή τους μόνον με λεκτικά σήματα παρουσιάζοντας δεδομένα από τις το σύνολο των παρατηρήσεων που συλλέχθηκαν.

**Πίνακας 4.** Λεκτικά σήματα, Συνδυασμός, Μη λεκτικά σήματα

	<b>Λεκτικά σήματα</b>	<b>Συνδυασμός</b>	<b>Μη λεκτικά σήματα</b>
Έκφραση διαφωνίας προς ενήλικες		9	16
Έκφραση διαφωνίας προς συνομηλίκους	1	6	7
Έκφραση συμφωνίας προς ενήλικες		1	11
Έκφραση συμφωνίας προς συνομηλίκους		2	7
<b>Σύνολο</b>	1	18	41
<b>Σύνολο %</b>	1.67%	30%	68.33%

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στρατηγικές με τις οποίες τα παιδιά πρόσφυγες τα οποία δεν μιλούν ελληνικά, εκφράζουν την συμφωνία και την διαφωνία τους προς τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους σε μια δομή αγωγής και φροντίδας. Για το λόγο αυτό διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν την διαφωνία τους προς τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους;
2. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν την συμφωνία τους προς τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους;
3. Ποιες ομοιότητες ή ποιες διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με ενήλικες και συνομηλικούς;

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη κλείδα *Παρατήρησης Συγκεκριμένου Συμβάντος* (Hobart & Frankel, 2014). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν χωρίστηκαν σε δύο βασικές κατηγορίες: τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να διαφωνήσουν και τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για να συμφωνήσουν. Στην έρευνα συμμετείχαν 6 παιδιά ηλικιών 3;3 ετών έως 5;4 ετών.

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα συζητηθούν συνοπτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα καθώς επίσης γίνεται αναφορά για την συμβολή της παρούσας έρευνας στην επιστήμη αλλά και στους περιορισμούς της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα σε βάθος.

### 5.1 Η συμβολή της έρευνας

Η έρευνα αυτή έχει την ιδιομορφία ότι είναι η πρώτη έρευνα που διεξάγεται στην Ελλάδα για την αγωγή και φροντίδα των παιδιών προσφύγων που στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα προερχόμενα από τα ίδια τα παιδιά, και όχι από ενήλικες. Όπως φαίνεται στην έρευνα των Stevens et al. (2023), έρευνες για την αγωγή και φροντίδα των παιδιών προσφύγων διεξάγονται κυρίως σε χώρες υψηλού εισοδήματος, ενώ σε χώρες μεσαίου και χαμηλού εισοδήματος μέσα στις οποίες ανήκει και η Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί μόλις 15 έρευνες συνολικά. Επομένως, η παρούσα μελέτη αποτελεί έναυσμα για την συνέχεια της έρευνας με παιδιά πρόσφυγες της πρώιμης παιδικής ηλικίας, εστιάζοντας στις απόψεις

τους για θέματα που τα αφορούν, πράγμα που αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμά τους σύμφωνα με τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (United Nations, 1989).

Η έρευνα προσφέρει φωτίζοντας νέες πλευρές της αγωγής των παιδιών προσφύγων όμως τα ευρήματά της συνδέονται και με την Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας ενισχύοντας την αντίληψη ότι τα παιδιά είναι κοινωνικά υποκείμενα που επηρεάζουν και μεταβάλλουν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Corsaro, 2011; Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012; Prout, 2011). Επίσης, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν και διανθίζουν τις θέσεις της μελέτης των αλληλεπιδράσεων, για την οποία γίνεται λόγος τα τελευταία χρόνια τόσο διεθνώς (Gunn & Hruska, 2017), όσο και στην Ελλάδα (Katsiada, 2015; Katsiada et al., 2018).

Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να λειτουργήσει προς όφελος των παιδιών και να βελτιστοποιήσει τις εμπειρίες τους σε δομές αγωγής και φροντίδας ευελπιστώντας να βελτιώσει την ποιότητα εντός αυτών των δομών μέσα από την εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας στην παιδαγωγική πράξη.

## **5.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων**

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκε ήταν το με ποιες στρατηγικές εκφράζουν τα παιδιά την διαφωνία τους με τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους. Στην έρευνα βρέθηκε ότι για να δείξουν τα παιδιά τη διαφωνία τους προς τους ενήλικες χρησιμοποιούν διάφορες λεκτικές και μη λεκτικές στρατηγικές, όπως είναι: η αγνόηση, η μη συμμόρφωση και αμφισβήτηση κανόνων, η ανάληψη πρωτοβουλίας, η μη συναίνεση ή απόσυρση αρχικής συναίνεσης, το χτύπημα, η διαπραγμάτευση και η επενέργεια για την δημιουργία νέων χώρων παιχνιδιού μέσα στην τάξη. Ενώ, για να δείξουν τη διαφωνία τους προς τους συνομηλικούς τους, χρησιμοποίησαν τις στρατηγικές: της διεκδίκησης αντικειμένων, της μη συναίνεσης ή απόσυρσης αρχικής συναίνεσης, της διαφωνίας με την ένταξη νέου παιδιού και του χτυπήματος.

Η στρατηγική της αγνόησης φαίνεται να εντοπίζεται σε μεγάλη συχνότητα καθώς έχει εντοπιστεί και σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα (Katsiada et al., 2018) αλλά και σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια εκτός Ελλάδας, όπως στη Σουηδία (Markström & Halldén, 2009) και στην Κίνα (Tardif & Wan, 2001). Στις έρευνες αυτές παρουσιάζονται στρατηγικές με τις οποίες τα μικρά παιδιά εκφράζουν την διαφωνία τους. Οι Katsiada et al. (2018) θεωρούν την στρατηγική της αγνόησης ως κομμάτι της αμφισβήτησης της εξουσίας των ενηλίκων. Στην μελέτη των Tardif & Wan (2001), η συγκεκριμένη στρατηγική αναφέρεται ως «Μη απόκριση/Σιωπή», και στην μελέτη των Markström & Halldén (2009), η στρατηγική της αγνόησης

είναι διακριτή από αυτήν της σιωπής. Σύμφωνα με τις Markström & Halldén (2009), η σιωπή είναι όταν ένα παιδί ακούει έναν ενήλικα όμως δεν ανταποκρίνεται λεκτικά σε αυτόν, ενώ η αγνόηση μπορεί να περιέχει και λεκτική απόκριση από τα παιδιά, όμως δεν είναι σχετική με αυτό που είπε ο ενήλικας. Στην συγκεκριμένη έρευνα τα παιδιά έκαναν εμφανές ότι αγνοούσαν τους ενήλικες α) με το να προσποιούνται ότι είναι απασχολημένα με κάτι άλλο (π.χ. έπαιζαν με παζλ), β) αποφεύγοντας τη βλεμματική επαφή, γ) μένοντας σιωπηλά όταν τους απηύθυναν τον λόγο οι ενήλικες και δ) διαλέγοντας να μην ακολουθήσουν τις οδηγίες των ενηλίκων.

Μια άλλη στρατηγική που χρησιμοποίησαν τα παιδιά, ήταν η στρατηγική της μη συμμόρφωσης και της αμφισβήτησης κανόνων. Στην έρευνά τους, οι Katsiada et al. (2018), εντόπισαν επίσης την ίδια στρατηγική και την ονόμασαν «αντίσταση στην εξουσία των ενηλίκων» (resist adult authority) και περιέγραψαν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εκφράζουν την αντίρρησή τους απέναντι στους ενήλικες και τους τρόπους με τους οποίους επενεργούν για να μεταβάλλουν την κατάσταση με την οποία διαφωνούν. Σε αυτήν την μελέτη επίσης φάνηκε πως τα παιδιά προέβαλαν ισχυρή αντίσταση όταν διαφωνούσαν με τους ενήλικες είτε χρησιμοποιώντας μη λεκτικούς τρόπους όπως με τη χρήση της γλώσσας του σώματος ή την σωματική τους δύναμη, αλλά και λεκτικά, παρόλο που γνώριζαν καλά πως οι ενήλικες βρίσκονται σε θέση εξουσίας και έχουν πιο προνομιακή θέση συγκριτικά με εκείνα. Έτσι, τα παιδιά άλλοτε καταφέρνουν όντως να αλλάξουν τους κανόνες ή να μην ακολουθήσουν τις προτροπές των ενηλίκων και άλλοτε δεν τα καταφέρνουν, με αποτέλεσμα να τους αποδέχονται παθητικά.

Σε μερικές περιπτώσεις, όταν η μη συμμόρφωση και η αμφισβήτηση κανόνων και προτροπών δεν έφερνε τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα παιδιά προέβαιναν στην ανάληψη πρωτοβουλίας όπως για παράδειγμα έκανε ο Amadou (βλ. Παρατήρηση 8), δείχνοντας ότι σε μερικά παιδιά δεν αρκεί απλά να εκφράσουν τη διαφωνία τους, αλλά προχωρούν ένα βήμα παρακάτω αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία και προτείνοντας στους ενήλικες πιθανές λύσεις.

Ακόμη, στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι τα παιδιά εξέφραζαν τη διαφωνία τους με τους ενήλικες και με τους συνομηλικούς τους με το να απομακρύνονται ή να αποσύρονται σωματικά από την ανεπιθύμητη αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα, απομακρύνονταν όταν η παιδαγωγός προσπαθούσε να τα χαϊδέψει ή όταν δεν θέλουν να αλληλεπιδράσουν με κάποιον συνομηλικό τους. Για την συγκεκριμένη στρατηγική είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι η παθητική αποδοχή μιας κατάστασης από μεριάς των παιδιών συνήθως εκλαμβάνεται από τον περίγυρό τους ως συναίνεση (Skånfors, 2009). Η Skånfors (2009), στο άρθρο της που αφορά σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας αναφορικά με έρευνες με παιδιά συμμετέχοντες, τονίζει ότι η παθητική αποδοχή ενδεχομένως να μην συνεπάγεται και την συναίνεση των παιδιών. Στη συγκεκριμένη έρευνα όμως, είναι εμφανές ότι τα παιδιά, ακόμα και αν στην αρχή δέχονται μια

αλληλεπίδραση, όταν πλέον σταματούν να την επιθυμούν, δείχνουν ότι αποσύρουν την αρχική τους συναίνεση όπως χαρακτηριστικά συνέβη στην παρατήρηση του Chidi, ο οποίος έδειξε στην ερευνήτρια την αντίρρησή του όταν εκείνη τον προσέγγισε για να τον καθαρίσει ύστερα από τη χρήση της τουαλέτας, παρόλο που αυτή «ρουτίνα» συνέβαινε σε καθημερινή βάση. Αυτό το εύρημα ενδυναμώνει την άποψη ότι τα παιδιά είναι ενεργά άτομα που διαμορφώνουν όχι μόνο το χώρο που δρουν αλλά συνδιαμορφώνουν και τις αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα και δεν είναι απλά παθητικοί αποδέκτες μιας κατάστασης ή μιας αλληλεπίδρασης (Katsiada et al., 2018).

Ακόμη, η έρευνα έδειξε πως μερικά παιδιά, όταν διαφωνούσαν με τις αποφάσεις ή τις προτροπές των ενηλίκων, αντιπρότειναν κάτι άλλο σε εκείνους για να τους μεταπείσουν, όπως περιγράφηκε για παράδειγμα στην Παρατήρηση 15, όπου ο Gilbert προσπαθεί να πείσει την ερευνήτρια να μην φύγει από τη δομή προτείνοντάς της να τον πάρει μαζί της ή να μείνει λίγο παραπάνω. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Markström & Halldén (2009), στην έρευνά τους με παιδιά 1 έως 6 ετών που διεξήχθη σε σουηδικούς σταθμούς, στην οποία βρήκαν ότι η διαπραγμάτευση ήταν ένας τρόπος με τον οποίον τα παιδιά προσπαθούσαν να μεταβάλλουν τους κανόνες που έθεταν οι ενήλικες σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο. Για παράδειγμα, όταν οι παιδαγωγοί πρότειναν μια δράση σε έναν χώρο, τα παιδιά διαπραγματεύονταν για την διεξαγωγή της δράσης στον χώρο που επιθυμούσαν εκείνα, επενεργώντας και μεταβάλλοντας τελικά τους κανόνες (Markström & Halldén, 2009).

Μια άλλη στρατηγική που χρησιμοποίησαν πολλά παιδιά για να εκφράσουν τη διαφωνία τους προς τους ενήλικες, ήταν η επενέργεια στον φυσικό χώρο της δομής για τη δημιουργία νέων χώρων παιχνιδιού εντός της τάξης, όπως παρουσιάστηκε στην Παρατήρηση 16 όπου ο Khaled για τρεις συνεχόμενες μέρες έφερε ένα παιχνίδι που του άρεσε μέσα στην αίθουσα, μεταβάλλοντας φυσικό περιβάλλον για να εντάξει σε αυτό το παιχνίδι του. Επομένως, φάνηκε να διαφωνεί με τις αποφάσεις των ενηλίκων ως προς τη διάταξη του χώρου, και το έδειχνε μεταφέροντας για πολλές ημέρες συνεχόμενα τα παιχνίδια προκειμένου να φανερώσει την επιθυμία του για την προσθήκη τους στην τάξη. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την διαπίστωση του Corsaro (2011), ο οποίος ισχυρίζεται ότι τα παιδιά δημιουργούν τους δικούς τους χώρους παιχνιδιού και δεν είναι παθητικοί αποδέκτες του φυσικού τους περιβάλλοντος, αλλά ότι συχνά επενεργώντας σε αυτό, το μεταβάλλουν για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς του παιχνιδιού τους.

Μια συχνή αιτία αντιπαράθεσης και διαφωνίας μεταξύ παιδιών αποτέλεσε η επιθυμία τους για το ίδιο παιχνίδι. Τα παιδιά εκδήλωναν τη διαφωνία τους κυρίως μέσω επιφωνημάτων δυσαρέσκειας και κάνοντας χρήση της σωματικής τους δύναμης προκειμένου να διεκδικήσουν τα παιχνίδια που

επιθυμούσαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι το να έχει κάποιο παιδί μεγαλύτερη σωματική διάπλαση από το άλλο, δεν φάνηκε να επηρεάζει το αποτέλεσμα. Όπως φαίνεται στις Παρατηρήσεις 17 και 18 του Gilbert και της Zahra, όπου ο Gilbert έχει μεγαλύτερη σωματική διάπλαση από εκείνη, η Zahra είναι αυτή που κρατά τελικά το παιχνίδι στην κατοχή της, και ο Gilbert είναι αυτός που τα εγκαταλείπει την προσπάθεια να κρατήσει το παιχνίδι του και στις δύο περιπτώσεις. Οι Hay & Ross (1982), εντόπισαν στην έρευνά τους πως οι διαμάχες μεταξύ συνομηλίκων για παιχνίδια είναι με διαφορά ο πιο συχνός λόγος διαμάχης παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, δεν υπάρχουν ευρήματα στην βιβλιογραφία αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους ένα παιδί εγκαταλείπει τη διεκδίκηση ενός παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα αν είναι θέμα ιδιοσυγκρασίας του παιδιού (π.χ. είναι ντροπαλό ή δεν επιθυμεί να εμπλέκεται σε διεκδικήσεις) ή αν εγκαταλείπει διότι υστερεί σε σωματική διάπλαση ή δύναμη σε σχέση με το άλλο παιδί.

Μια ακόμη πηγή διαφωνιών μεταξύ συνομηλίκων, ήταν οι στιγμές όπου δύο ή παραπάνω παιδιά έπαιζαν μαζί και κάποιο νέο παιδί προσπαθούσε να ενταχθεί στο παιχνίδι τους. Οι παρατηρήσεις μάς δείχνουν πως και τα δύο παιδιά που επιθυμούν να ενταχθούν στο παιχνίδι (βλ. Verity και Emmanuel στις Παρατηρήσεις 21 και 22), πρώτα προσεγγίζουν τους συνομηλίκους τους σιγά σιγά, πράγμα που φανερώνει την επιθυμία τους να αλληλεπιδράσουν και να παίξουν μαζί τους (Katsiada, 2015) και ύστερα εισέρχονται στο ομαδικό παιχνίδι χωρίς να ενημερώνουν τους συνομηλίκους για την είσοδό τους, κάτι που ο Corsaro (1979), ονόμασε «μη λεκτική είσοδο». Από τις παρατηρήσεις προκύπτει ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν διάφορους τρόπους για να διαφωνήσουν με την είσοδο νέων παιδιών και να προστατεύσουν το παιχνίδι τους: α) υιοθετώντας αμυντική στάση σώματος (π.χ. συνοφρυώνονται, σταυρώνουν τα χέρια τους), β) χρησιμοποιώντας τη σωματική τους δύναμη (π.χ. σπρώχνουν, τραβάνε) για να εμποδίσουν τους συνομηλίκους από το να πάρουν τα παιχνίδια με τα οποία παίζουν ή να μπουν στον χώρο που χρησιμοποιούν για το παιχνίδι τους, γ) απομακρύνονται σωματικά από τον συνομήλικο που δεν θέλουν να εντάξουν στο παιχνίδι τους και δ) αρνούνται να τους εντάξουν δηλώνοντάς το λεκτικά. Τα παραπάνω σχετίζονται άμεσα με αυτό που ο Corsaro περιέγραψε ως «προστασία του παιχνιδιού από εισβολείς» (Corsaro, 1979, σελ. 330). Ο Corsaro, παρατήρησε ότι πολύ συχνά τα παιδιά αποθάρρυναν ή απέτρεπαν τις αρχικές απόπειρες άλλων παιδιών για είσοδο στο παιχνίδι τους προκειμένου να προστατεύσουν την αλληλεπίδραση που είχαν «χτίσει». Επίσης, υποστήριξε ότι οι αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται εντός του πλαισίου του παιδικού σταθμού είναι τόσο εύθραυστες, που ακόμη κι η παραμικρή παρέμβαση μπορεί να τις διαταράξει (Corsaro, 1979).

Το χτύπημα χρησιμοποιήθηκε επίσης από κάποια παιδιά, τόσο προς άλλα παιδιά όσο και προς τους ενήλικες (Βλ. Παρατηρήσεις 13 και 23) ως ένας τρόπος για να εκφράσουν τη διαφωνία τους. Αυτή η κατηγοριοποίηση του χτυπήματος ως τρόπου που ενδέχεται να χρησιμοποιήσουν τα μικρά παιδιά για να εκφράσουν τη διαφωνία τους είτε λόγω της μικρής τους ηλικίας και κατ' επέκταση της απουσίας δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Runions, 2008), είτε λόγω του ότι δεν μιλούν τη γλώσσα της πλειοψηφίας, δίνει μια άλλη διάσταση στο χτύπημα το οποίο έως τώρα έχει μελετηθεί κυρίως ως χαρακτηριστικό αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή επιθετικότητας των παιδιών προς τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες (Estrem, 2005; Monks et al., 2002).

Ακόμη, αξίζει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι ο Emmanuel που δυσκολεύεται με την λεκτική επικοινωνία μιας και δεν μιλάει, εξέφρασε την διαφωνία του με το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον με την χρήση φωνητικών στερεοτυπιών που παρατηρούνται συχνά σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (American Psychiatric Association, 2022; Min & Fetzner, 2018) όπως είναι ο Emmanuel.

Εκτός όμως από τις στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν για να εκφράσουν τη διαφωνία τους, στην έρευνα αυτή μελετήθηκε και το με ποιες στρατηγικές εξέφρασαν τα παιδιά την συμφωνία τους με τους ενήλικες και τους συνομηλικούς τους. Στη μελέτη αυτή, βρέθηκε ότι για να εκδηλώσουν τα παιδιά την συμφωνία τους προς τους ενήλικες, χρησιμοποιούν τις στρατηγικές: της ενθουσιώδους αποδοχής, της αποδοχής αλληλεπίδρασης, της συναίνεσης μέσω σωματικής προσέγγισης και της παθητικής αποδοχής. Παρόμοια, για να εκδηλώσουν την συμφωνία τους με τους συνομηλικούς τους χρησιμοποιήσαν τις στρατηγικές: της ενθουσιώδους αποδοχής, της συμμόρφωσης με τους κανόνες της κουλτούρας των συνομηλικών και της συναίνεσης μέσω σωματικής παραμονής στην συνθήκη.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως για να δηλώσουν τα παιδιά την συναίνεση και την συμφωνία τους σε μια επικείμενη αλληλεπίδραση, είτε πλησίασαν προς το άτομο με το οποίο δεχόντουσαν να αλληλεπιδράσουν (Katsiada, 2015). Ακόμη, η Katsiada (2015), διέκρινε πως η σωματική προσέγγιση είναι ένας τρόπος που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκδηλώσουν το ενδιαφέρον τους και προς τους συνομηλικούς τους. Όπως φάνηκε στην Παρατήρηση 33, τα παιδιά παρέμειναν στην αλληλεπίδραση που δημιούργησαν ταίζοντας ο ένας τον άλλον. Η Katsiada (2015), εντόπισε και εκείνη πως τα παιδιά συχνά αναπαριστούν μεταξύ τους, μέσα από το συμβολικό παιχνίδι την στιγμή του ταΐσματος και αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους στους οποίους το ένα παιδί διαδραματίζει το μωρό, και το άλλο τον ενήλικα που ταΐζει το μωρό. Σύμφωνα με την Katsiada (2015), όταν το παιδί αποδέχεται τον ρόλο του «μωρού» σημαίνει ταυτόχρονα ότι αποδέχεται και την αλληλεπίδραση που θα λάβει χώρα μεταξύ τους.

Ένα ακόμη εύρημα σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να δείξουν την συμφωνία τους, ήταν πως τα παιδιά αποδέχονταν τις αλληλεπιδράσεις που ξεκινούσαν οι ενήλικες. Για παράδειγμα, στην Παρατήρηση 27, ο Emmanuel αποδέχεται να συμμετέχει στο παιχνίδι που είχαν δημιουργήσει η ερευνήτρια και ο Gilbert, όταν εκείνοι τον προσκάλεσαν σε αυτό. Όπως είδαμε προηγουμένως, τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα, ένιωθαν την άνεση να εκδηλώσουν την αντίρρησή τους με μια αλληλεπίδραση απομακρύνοντας τον εαυτό τους σωματικά από το άτομο που επιθυμούσε να αλληλεπιδράσει μαζί τους (βλ. Παρατήρηση 9). Έτσι, η παραμονή τους σε μια αλληλεπίδραση, εκλήφθηκε στην παρούσα έρευνα ως συναίνεση για αλληλεπίδραση ή συνέχιση της αλληλεπίδρασης. Η Katsiada (2015), βρήκε και εκείνη στην έρευνά της με παιδιά έως τριών ετών, ότι οι παιχνιδιάρικες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως αλληλεπιδράσεις που είναι σε προσφορά και που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν αν θα τις δεχτούν ή όχι. Εφόσον τα παιδιά τις δέχονται, αυτό σημαίνει ότι συναινούν και συμφωνούν με τη συγκεκριμένη αλληλεπίδραση (Katsiada, 2015). Στην παρούσα έρευνα, τα ευρήματα της Katsiada (2015) επιβεβαιώνονται και επιπλέον η παρούσα έρευνα βρήκε ότι το ίδιο ισχύει και όταν κάποιος ενήλικας προτείνει στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν ή να παίξουν με άλλα παιδιά (βλ. Παρατήρηση 27) ή ενήλικες (βλ. Παρατήρηση 26).

Επίσης, στην έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά συμμορφώνονται όχι μόνο με τους κανόνες των ενηλίκων, αλλά και με τους κανόνες της κουλτούρας των συνομηλίκων τους. Για παράδειγμα, στην Παρατήρηση 21, ο Khaled προσαρμόζεται αμέσως με τους υπόλοιπους συνομηλίκους του οι οποίοι βλέπουν την Verity ως «εισβολέα» και συμμορφώνεται με τις επιταγές τους όπως ακριβώς θα βλέπαμε να συμβαίνει και σε μια ομάδα ενηλίκων όταν κάποιο νέο άτομο προσπαθεί να εισέλθει σε μια ήδη υπάρχουσα ομάδα (Ναυρίδης, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, ο Khaled φαίνεται να υιοθετεί στοιχεία από τον κόσμο των ενηλίκων και να τα αναπαράγει, επενεργώντας στο κοινωνικό περιβάλλον (Corsaro et al., 2002; Katsiada et al., 2018). Η Dalli (2003), αναφέρει πως το κοινωνικό περιβάλλον δίνει στοιχεία στα παιδιά σχετικά με τους κανόνες της ομάδας και τον ρόλο του καθένα μέσα σε αυτήν. Η θεωρία του Corsaro (2011) για την ερμηνευτική αναπαραγωγή η οποία εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά, συλλέγουν πληροφορίες από τις αλληλεπιδράσεις των ενηλίκων, τις εσωτερικεύουν και τις αναπαράγουν στις δικές τους αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους (Brooker, 2016; Corsaro, 2011; Corsaro et al., 2002), είναι απόλυτα συναφής με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.



Στην μελέτη αυτή έγινε επίσης προσπάθεια να εντοπισθούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να συμφωνήσουν και να διαφωνήσουν με ενήλικες και συνομηλίκους. Η βασική διαφορά είναι ότι όταν τα παιδιά διαφωνούν φαίνεται να χρησιμοποιούν πολλαπλές στρατηγικές συγχρόνως για να εκφράσουν αυτή τους τη διαφωνία, χρησιμοποιώντας για παράδειγμα λεκτικές μαζί με μη λεκτικές στρατηγικές, πράγμα που συνέβη πολύ λιγότερο στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά παρατηρήθηκε να εκφράζουν τη συμφωνία τους.

Όταν λοιπόν τα παιδιά διαφωνούσαν με κάποιον ενήλικα ή συνομήλικό χρησιμοποιούσαν πολλές στρατηγικές ταυτόχρονα και κυρίως λεκτικές και μη λεκτικές προκειμένου να το επικοινωνήσουν στους γύρω τους. Ο Corsaro (1979) στην έρευνά του επεσήμανε ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερο από όλες, την στρατηγική της «μη λεκτικής εισόδου» για να εισέλθουν στο παιχνίδι των συνομηλίκων τους. Όμως, τα ευρήματα της μελέτης του αφορούν μόνο στην είσοδο και έξοδο των παιδιών από το παιχνίδι των συνομηλίκων τους, ενώ στην συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν μη λεκτικές στρατηγικές και συνδυασμό μη λεκτικών και λεκτικών στρατηγικών σε διάφορες συνθήκες και αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα, στην Παρατήρηση 1, η Zahra προσπαθεί να παρατείνει την παραμονή της στον σταθμό, δείχνοντας ότι διαφωνεί με τους ενήλικες που προσπαθούν να της εξηγήσουν ότι ήρθε η ώρα να αποχωρήσει. Για να εκδηλώσει την αντίρρησή της: αγνοεί τους ενήλικες, προσποιείται ότι είναι απασχολημένη, σταυρώνει τα χέρια της και έχει θυμωμένη έκφραση προσώπου, αποφεύγει τη βλεμματική επαφή και τέλος, δηλώνει λεκτικά την άρνησή της να φύγει.

Επίσης, στην έρευνα εντοπίστηκαν δύο βασικές ομοιότητες μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να συμφωνήσουν και να διαφωνήσουν με ενήλικες και συνομηλίκους: α) η παθητική αποδοχή και β) η κυριαρχία της χρήσης μη λεκτικών στρατηγικών προκειμένου να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους.

Από την έρευνα προέκυψαν κάποιες ομοιότητες. Μία ομοιότητα είναι ότι τα παιδιά αποδέχονται παθητικά τις αλληλεπιδράσεις και τις προτροπές των ενηλίκων τόσο σε παρατηρήσεις όπου τα παιδιά εξέφρασαν διαφωνία όσο και σε παρατηρήσεις όπου εξέφρασαν συμφωνία. Η ειδοποιός διαφορά που οδηγεί στη διάκριση μεταξύ είτε έκφρασης συμφωνίας είτε έκφρασης διαφωνίας από τα παιδιά, είναι το κατά πόσο αυτά φαίνεται να εκφράζουν την ενόχλησή τους απέναντι στην αλληλεπίδραση ή την προτροπή. Για παράδειγμα, ο Khaled και ο Amadou (βλ. Παρατήρηση 11 και 12) ξεκινούν με το να αποδέχονται παθητικά το χάδι της ερευνήτριας για ένα λεπτό, μέχρι που απομακρύνονται σωματικά από την αλληλεπίδραση εκφράζοντας τη διαφωνία τους με αυτήν. Αντίθετα, ο Chidi (βλ. Παρατήρηση 29) ακολουθεί την προτροπή της παιδαγωγού να φορέσει τα παπούτσια του, αποδεχόμενος παθητικά τις

κατευθύνσεις της χωρίς να εκφράσει καμία ενόχληση σωματικά ή λεκτικά, και αυτό εκλαμβάνεται κατά την ανάλυση των δεδομένων ότι με αυτόν τον τρόπο το παιδί φαίνεται ότι συμφωνεί με την προτροπή της παιδαγωγού. Εντούτοις, και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά ξεκινούν με το να αποδέχονται παθητικά κάποια συνθήκη, και αν δεν υπάρχει εκδήλωση διαφωνίας λεκτικά ή μη λεκτικά, θεωρείται πως τα παιδιά συμφωνούν παθητικά με τις αλληλεπιδράσεις, όπως συνέβη στην περίπτωση του Chidi.

Η αντίδραση των παιδιών και η εκδήλωση ή μη της διαφωνίας τους με την αλληλεπίδραση στην οποία εμπλέκονται, πιθανόν να εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία των παιδιών και τη σχέση που έχουν με το άτομο που αλληλεπιδρούν. Σύμφωνα με τους Moore & McArthur (2016), σε μια μελέτη που διεξήγαγαν με παιδιά 4 έως 11 ετών από την Αυστραλία, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για να νιώσουν τα παιδιά άνετα και να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους είναι η ύπαρξη μιας σχέσης ασφάλειας με τους ενήλικες που τα φροντίζουν. Επομένως, η έρευνά τους υποστηρίζει το γεγονός ότι τα παιδιά αντιδρούν αρνητικά σε μια ανεπιθύμητη αλληλεπίδραση εφόσον νιώθουν την ασφάλεια να το κάνουν (Moore & McArthur, 2016).

Επίσης μια δεύτερη ομοιότητα όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν κυρίως μη λεκτικές στρατηγικές για να εκφράσουν την άποψή τους. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά σε πάνω από τις μισές παρατηρήσεις χρησιμοποίησαν μόνο μη λεκτικές στρατηγικές για να εκδηλώσουν τις επιθυμίες τους (βλ. Πίνακα 5). Χρησιμοποίησαν κάποιες φορές τον συνδυασμό λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων ενώ σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποίησαν μόνο την λεκτική επικοινωνία για εκφράσουν την άποψή τους. Η τάση των μικρών παιδιών για την χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας, επισημαίνεται και από τον Corsaro (1979) στην μελέτη του για τις στρατηγικές εισόδου και εξόδου στην ομάδα των συνομηλίκων. Ωστόσο, στην συγκεκριμένη έρευνα αυτό μπορεί να οφείλεται όχι μόνο στην μικρή ηλικία των παιδιών, αλλά και στο γεγονός ότι τα ελληνικά δεν ήταν η μητρική τους γλώσσα, οπότε προσπαθούσαν να γίνουν κατανοητά από τα άτομα που γνώριζαν ότι μιλούσαν ελληνικά, όπως οι ενήλικες που τα φρόντιζαν εντός του πλαισίου της δομής αλλά και από τους συνομηλίκους τους οι οποίοι συχνά δεν μιλούσαν την ίδια γλώσσα ή την ίδια διάλεκτο με αυτούς.

### **5.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η έρευνα που διεξήχθη είχε αδυναμίες οι οποίες δεν ήταν δυνατόν να ξεπεραστούν λόγω αντικειμενικών δυσκολιών που προέκυψαν. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό καθώς υπήρχαν μόνο 6 συμμετέχοντες. Έτσι, δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν τα αποτελέσματα της έρευνας (Creswell, 2015). Σε δεύτερο χρόνο, προτείνεται να επαναληφθεί η έρευνα με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων.

Ένας ακόμη περιορισμός που προέκυψε και συνδέεται με την υποκειμενική σκοπιά που διακατέχει την ποιοτική έρευνα, είναι ότι συλλέχθηκαν πολύ περισσότερες παρατηρήσεις στις οποίες τα παιδιά εκφράζουν διαφωνία παρά συμφωνία. Αυτό όμως, δεν σημαίνει απαραίτητως ότι ήταν περισσότερα τα περιστατικά διαφωνίας, αλλά ότι η ερευνήτρια τα παρατηρούσε περισσότερο λόγω της έντασης με την οποία εκδηλώνονταν. Η Norris (2019), ορμώμενη από την θεωρία της «Αρνητικής Προκατάληψης» (Negativity Bias), εξηγεί ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο σε αρνητικά γεγονότα παρά σε θετικά, όπως πιθανόν συνέβη και στην ερευνήτρια στην προκειμένη περίπτωση.

Ο επόμενος περιορισμός σχετίζεται με το γεγονός ότι η έρευνα διεξάχθηκε με παιδιά. Παρότι έγινε ό,τι ήταν δυνατό για να ερμηνευτούν και να κατηγοριοποιηθούν σωστά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, συζητώντας διεξοδικά με καθηγητές και εντάσσοντας όση σχετική βιβλιογραφία ήταν δυνατό, όταν πρόκειται για την ερμηνεία των βιωμάτων των παιδιών, ποτέ δεν είναι σίγουρο αν οι ιδέες και οι απόψεις τους μεταφέρονται όπως πράγματι τις ζουν εκείνα (Einarsdóttir, 2007), διότι μοιραία επηρεάζονται από την «ενήλικη ματιά». Σίγουρα θα ήταν χρήσιμο να γίνουν έρευνες με παιδιά βασιζόμενες σε ένα μοντέλο όπως είναι το Μωσαϊκό, που έχουν προτείνει οι Clark & Moss (2011). Με αυτόν τον τρόπο θα υπάρξει πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, πάλι προερχόμενων από τα παιδιά, που θα εξασφαλίζει μια σφαιρικότερη θεώρηση των εμπειριών τους.

Σχετικά με τα δύο παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα που αναφέρεται ότι έχουν διαγνωσθεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (βλ. Πίνακας 1), πρέπει να διευκρινιστεί το γεγονός ότι όταν συλλέχθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα, δεν είχαν πραγματοποιηθεί ψυχομετρικές αξιολογήσεις κατά τη διάρκεια της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Η ερευνήτρια έλαβε γνώση αυτών και τις πρόσθεσε στο κείμενό της εκ των υστέρων, κατά τα τελευταία στάδια συγγραφής αυτής της εργασίας. Ενδεχομένως, αν αυτή η λεπτομέρεια ήταν γνωστή εξαρχής, να υπήρχαν διαφοροποιήσεις στη διάρθρωση της εργασίας τόσο στο κομμάτι της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αλλά και στην ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων.

Καταληκτικά, μια ακόμη αδυναμία ήταν ο περιορισμένος χρόνος που υπήρξε για την διεξαγωγή παρατηρήσεων μιας και η ερευνήτρια ήταν επιφορτισμένη και με παιδαγωγικό έργο. Ο διπλός ρόλος της ερευνήτριας επέφερε και πρακτικές δυσκολίες, όπως είναι η βιαστική καταγραφή των παρατηρήσεων και η δυσκολία να αναλυθούν οι παρατηρήσεις μόνον από την ερευνητική σκοπιά, καθώς μπορούσε να παρεισφρήσει εύκολα η παιδαγωγική σκοπιά. Στο μέλλον, προτείνεται οι ερευνητές να φροντίσουν να πραγματοποιήσουν την έρευνα μόνο με την ιδιότητα του ερευνητή για να μπορέσουν να εστιάσουν απερίσπαστοι στην μελέτη. Ακόμη, κάτι που αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω αλλά δεν ήταν δυνατό ελλείψει χρόνου είναι η ανίχνευση των λόγων για τους οποίους ένα παιδί εγκαταλείπει την διεκδίκηση

ενός παιχνιδιού από έναν συνομήλικό του και αν αυτό σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία του ή την σωματική του διάπλαση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdullahi, I., Leonard, H., Cherian, S., Mutch, R., Glasson, E. J., de Klerk, N., & Downs, J. (2017). The Risk of Neurodevelopmental Disabilities in Children of Immigrant and Refugee Parents: Current Knowledge and Directions for Future Research. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5(1), 29–42. <https://doi.org/10.1007/s40489-017-0121-5>
- American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5 TM guidebook the essential companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Asenahabi, B. (2019). Basics of research design: A guide to selecting appropriate research design. *International Journal of Contemporary Applied Researches*, 6(5), 76–89. <http://ijcar.net/assets/pdf/Vol6-No5-May2019/07.-Basics-of-Research-Design-A-Guide-to-selecting-appropriate-research-design.pdf>
- Boyatzis, C. J., & Satyaprasad, C. (1994). Children’s facial and gestural decoding and encoding: Relations between skills and with popularity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(1), 37–55. <https://doi.org/10.1007/bf02169078>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Bråten, S. & Trevarthen, C. (2007). From infant intersubjectivity and participant movements to simulation and conversation in cultural common sense. In S. Bråten (Ed.), *On being moved: From mirror neurons to empathy* (σσ. 21-34). John Benjamins B.V.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). *APA handbook of research methods in psychology* (H. M. Cooper, Ed.; pp. 51–77). American Psychological Association.

Brazelton, T. B., & Cramer, B. (2009). *Η πρώτη πρώτη σχέση*. Παπαζήσης.

Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Πεδίο.

Brooker, L. (2010). Constructing the triangle of care: Power and professionalism in practitioner/parent relationships. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 181–196.

<https://doi.org/10.1080/00071001003752203>

Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Πεδίο.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Α. Αϊδίνης, Επιμ.). Gutenberg.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.

Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Gutenberg.

Coley, R. J. (2002). *An uneven start: Indicators of inequality in school readiness*. Educational Testing Service.

Committee on the Rights of the Child (CRC) (2005). *General comment 7: Implementing child rights in early childhood*. United Nations.

- Conway, M., Bolanis, D., Leclerc, J., Chiovitti, S., Tran, S. S., Roddick, C., McLaughlin, K., Woods-Fry, H., & Giannopoulos, C. (2022). Perceiving Assertiveness and Anger from Gesturing Speed in Different Contexts. *Journal of Nonverbal Behavior*, 46(4). <https://doi.org/10.1007/s10919-022-00418-1>
- Corsaro, W. A. (1979). "We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8(2-3), 315–336. <https://doi.org/10.1017/s0047404500007570>
- Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in Modern Childhood* (pp. 231–247). Palgrave Macmillan.  
[https://doi.org/10.1057/9780230504929\\_14](https://doi.org/10.1057/9780230504929_14)
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Sage Publications.
- Corsaro, W. A., Molinary, L., & Brown Rosier, K. (2002). Zena and Carlotta: Transition narratives and early education in the United States and Italy. *Human Development*, 45(5), 323–348.  
<https://doi.org/10.1159/000064646>
- Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (5η εκδ.). Ίων.
- Γώγου, Λ. (2010). *Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων*. Γρηγόρη.
- Γώγου, Λ. (2019). *Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Γρηγόρη.
- Dalli, C. (2003). Learning in the social environment: Cameos from two children's experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 87–98.  
<https://doi.org/10.1080/1350293x.2003.12016707>
- Dalli, C., Buchanan, E., New Zealand. Ministry Of Education, Hetherington, J., & Institute For Early Childhood Studies. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds : What should it look like? : A literature review*. Ministry of Education.

- de Waal, F. B. M. (2007). The “Russian doll” model of empathy and imitation. In S. Bråten (Ed.), *On being moved: From mirror neurons to empathy*. John Benjamins Publishing Company.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507–521.  
<https://doi.org/10.1080/03004430500131312>
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Trusting children’s accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47–63. <https://doi.org/10.1177/1476718x07072152>
- Ebrahim, H. (2011). Children as agents in early childhood education. *Education as Change*, 15(1), 121–131. <https://doi.org/10.1080/16823206.2011.568947>
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (1995). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.  
<https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Elfer, P. (2006). Exploring children’s expressions of attachment in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 81–95. <https://doi.org/10.1080/13502930285209931>
- Elfer, P., Goldschmied, E., & Selleck, D. (2012). *Key persons in the early years*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203804711>
- Elwick, S., & Sumsion, J. (2013). Moving beyond utilitarian perspectives of infant participation in participatory research: film-mediated research encounters. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 336–347. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867165>



Estrem, T. L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education & Development, 16*(2), 207–232.

[https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602\\_6](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_6)

European Court of Human Rights. (1950). *European Convention on Human Rights*.

[https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ENG.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf)

Eurostat. (2022). *Immigration by age group, sex and citizenship*. Europa.eu.

[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/MIGR\\_IMM1CTZ/default/table?lang=en&category=migr.migr\\_cit.migr\\_immi](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/MIGR_IMM1CTZ/default/table?lang=en&category=migr.migr_cit.migr_immi)

Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist, 59*(2), 77–92.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>

Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. Routledge.

Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood, 87*(5), 366–370. <https://doi.org/10.1136/adc.87.5.366>

Flekkøy, M. G. (1991). *A voice for children: Speaking out as their ombudsman*. Jessica Kingsley Publishers.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική.

Ζαϊμάκης, Γ. (Επιμ.). (2018). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97–126). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Garrett, B., & Hough, G. (2021). *Εγκέφαλος & Συμπεριφορά: Εισαγωγή στη συμπεριφορική νευροεπιστήμη*. Gutenberg.

- Gao, G. (1996). Self and other: A Chinese perspective on interpersonal relationships. In W. B. Gudykunst, S. Ting-Toomey, & T. Nishida (Eds.), *Communication in personal relationships across culture* (pp. 81-101). Sage Publications.
- Glenn, J. C., Gordon, T. J., & Un Millennium Project. (2009). *Futures research methodology*. Millennium Project.
- González, N., Mill, L., Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (2005). Funds of knowledge for teaching in Latino households. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 89–111). Routledge.
- Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *PEDIATRICS*, *137*(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2007). Applicability of the student—teacher relationship scale (STRS) in the greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *26*(2), 108–120.  
<https://doi.org/10.1177/0734282907306894>
- Grinder, J., & Bandler, R. (1981). *Trance-formations*. Real People Press.
- Gunn, A. C., & Hruska, C. A. (2017). *Interactions in early childhood education : Recent research and emergent concepts*. Springer.
- Hay, D. F., & Ross, H. S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, *53*(1), 105–113.  
<https://doi.org/10.2307/1129642>
- Hensley, M. (2005). Empowering parents of multicultural backgrounds. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 143–151). Routledge.

- Hobart, C., & Frankel, J. (2014). *A practical guide to child observation and assessment*. Oxford University Press.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.  
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- James, A., & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies* (2nd ed.). Sage Books.
- Jones, P., & Welch, S. (2010). *Rethinking children's rights: Attitudes in contemporary society*. Continuum.
- Katsiada, E. (2015). *Children under three in Greek day-care relationships with adults, peers and environment* [Unpublished doctoral dissertation]. Sheffield Hallam University.  
<http://shura.shu.ac.uk/11328/>
- Κατσιάδα, Ε. (2010). Συστηματική παρατήρηση: Ένα εργαλείο για την αξιολόγηση και το σχεδιασμό της τάξης, λόγια παιδαγωγών...και όχι μόνο. *Τριμηνιαίο Περιοδικό Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΠΑΣΥΒΝ*, 21.
- Katsiada, E., Roufidou, I., Wainwright, J., & Angeli, V. (2018). Young children's agency: exploring children's interactions with practitioners and ancillary staff members in Greek early childhood education and care settings. *Early Child Development and Care*, 188(7), 937–950.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446429>
- Katz, P. A., & Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. In S. Luthar & J. A. Burack (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 51–74). Cambridge University Press.

Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2022, 14 Μαΐου). *Κινήσεις που «μιλούν»* [Διάλεξη]. Η συμβολή της ψυχολογίας στην αγωγή και φροντίδα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Kourachanis, N. (2018). Asylum seekers, hotspot approach and anti-social policy responses in Greece (2015–2017). *Journal of International Migration and Integration*, 19(4), 1153–1167.

<https://doi.org/10.1007/s12134-018-0592-y>

Kultti, A., & Pramling Samuelsson, I. (2016). Investing in home–preschool collaboration for understanding social worlds of multilingual children. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 69–91.

Kultti, A., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Young children’s participation in a new language context: A synthesising analysis for a holistic perspective. In A. Gunn & C. Hruska (Eds.), *Interactions in Early Childhood Education* (pp. 55–68). Springer.

Λάγιου-Λιγνού, Ε. (Επιμ.). (2011). *Παρατηρώντας το βρέφος: Η μέθοδος της ψυχαναλυτικής παρατήρησης βρέφους*. Καστανιώτης.

Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Bernard van Leer Foundation.

Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701–736.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701>

Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>

- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2022). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Τζιόλα.
- Lovatt, D., Cooper, M., & Hedges, H. (2017). Enhancing interactions: Understanding family pedagogy and Funds of Knowledge “on their turf”. In A. Gunn & C. Hruska (Eds.), *Interactions in Early Childhood Education* (pp. 99–112). Springer.
- Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.  
<https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Mac Naughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Early childhood professionals and children’s rights: tensions and possibilities around the United Nations General Comment No. 7 on children’s rights. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 161–170.  
<https://doi.org/10.1080/09669760701288716>
- Μάρκογλου, Δ. (2015). Το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρωπαϊκή ένωση από την κρίση του 2015 έως σήμερα: η περίπτωση της Ελλάδας. <http://hdl.handle.net/11610/19410>
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children’s strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112–122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>
- McKernan, J. (2006). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Megalonidou, C., & Vitoulis, M. (2022). Teachers attitudes towards inclusion of refugee children in early childhood education and care centers in Greece. *Education. Innovation. Diversity.*, 2(5), 6–19.  
<https://doi.org/10.17770/eid2022.2.6904>

- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leserman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:bb919f6f-cd43-42d8-89ff-da525dc63554>
- Merriam, S. B. (2006). *Case study research in education: A qualitative approach*. Umi Books On Demand.
- Min, C. H., & Fetzner, J. (2018, July). Vocal stereotypy detection: An initial step to understanding emotions of children with autism spectrum disorder. *2018 40th Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society (EMBC)*. <https://doi.org/10.1109/embc.2018.8513050>
- Ministry of Education. (1996). *Te Whāriki: He whāriki matauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa. Early childhood curriculum*. Learning Media.
- Monks, C., Ortega Ruiz, R., & Torrado Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28(6), 458–476. <https://doi.org/10.1002/ab.10032>
- Moore, T., & McArthur, M. (2016). “You feel it in your body”: How Australian children and young people think about and experience feeling and being safe. *Children & Society*, 31(3), 206–218. <https://doi.org/10.1111/chso.12183>
- Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ., & Γκαινταρτζή, Α. (2019). Χτίζοντας γέφυρες ανάμεσα σε σχολείο και γονείς-πρόσφυγες. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(3), 131–144. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/749>
- Murray, J. (2016). Young children are researchers: Children aged four to eight years engage in important research behaviour when they base decisions on evidence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 705–720. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1213565>

- Murray, L. (2017). *Η ψυχολογία των βρεφών*. Παπαζήση.
- Ναυρίδης, Κ. (2005). *Ψυχολογία των ομάδων*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νόμος 2101/1992, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992).
- Norðdahl, K., & Einarsdóttir, J. (2014). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152–167.  
<https://doi.org/10.1080/14729679.2014.896746>
- Norris, C. J. (2019). The negativity bias, revisited: Evidence from neuroscience measures and an individual differences approach. *Social Neuroscience*, 16(1), 1–15.  
<https://doi.org/10.1080/17470919.2019.1696225>
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Gutenberg.
- O'Sullivan, S. (2021). *The sleeping beauties*. Pan Macmillan.
- OECD. (2012). *Starting strong III - A quality toolbox for early childhood education and care - OECD*.  
Oecd.org. <https://www.oecd.org/education/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Park, M., Katsiaficas, C., & McHugh, M. (2018). *Responding to the ECEC needs of children of refugees and asylum seekers in Europe and North America*. Migration Policy Institute.
- Πεχτελίδης, Γ., & Κοσμά, Υ. (2012). *Άγ(ρ)ια παιδιά*. Επίκεντρο.
- Press, F., & Cheeseman, S. (2022). *(Re)conceptualising children's rights in infant-toddler care and education*. Springer.

Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood.

*Global Studies of Childhood*, 1(1), 4–14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>

Reble, A. (2012). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Παπαδήμας.

Remsperger-Kehm, R. (2017). Sensitive responsiveness: An approach to the analysis and improvement of teacher-child interactions in early childhood settings. In A. C. Gunn & C. A. Hruska (Eds.),

*Interactions in Early Childhood Education* (pp. 19–36). Springer.

Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2012). Researcher’s and parents’ perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183(2), 294–307.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.673486>

Runions, K. (2008). A multi-systemic school-based approach for addressing childhood aggression.

*Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(2), 106–127.

<https://doi.org/10.1375/ajgc.18.2.106>

Sallin, K., Lagercrantz, H., Evers, K., Engström, I., Hjern, A., & Petrovic, P. (2016). Resignation syndrome:

Catatonia? Culture-Bound? *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10(1).

<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00007>

Santrock, J. W. (2021). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (6η εκδ.). Τζιόλας.

Schneider, A., Keen, E., De Witte, L., Rutai, Z., Pejčinović Burić, M., & Council of Europe. (2020).

*COMPASITO: Manual for human rights education with children*. Council of Europe.

Şen, H. H., Küntay, A. C., & Kumkale, T. G. (2021). Peer persuasion strategies during rule following in 4- to 6-year-olds. *Social Development*, 30(4). <https://doi.org/10.1111/sode.12525>

Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*,

15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>



- Skånfors, L. (2009). Ethics in child research: Children’s agency and researchers’ “ethical radar.” *Childhoods Today*, 3(1). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-11326>
- Smidt, S. (2007). *A guide to early years practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964583>
- Stacey, S. (2020). *Αναδυόμενο πρόγραμμα και παιδαγωγική τεκμηρίωση*. Gutenberg.
- Stevens, K. E., Siraj, I., & Kong, K. (2023). A critical review of the research evidence on early childhood education and care in refugee contexts in low- and middle-income countries. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00109-4>
- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15–20.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-006-0082-2>
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K., & Niwa, E. Y. (2008). Parents’ goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17(1), 183–209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00419.x>
- Tardif, T., & Wan, C. (2001). Learning to say “no” in Chinese. *Early Education & Development*, 12(3), 303–323. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1203\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1203_2)
- Thabet, A. A. M., Abed, Y., & Vostanis, P. (2004). Comorbidity of PTSD and depression among refugee children during war conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 533–542.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00243.x>

- Thomas, N. A., Hanson, K. C., & Gran, B. B. (2011). An independent voice for children's rights in Europe? The role of independent children's rights institutions in the EU. *The International Journal of Children's Rights*, 19(3), 429–449. <https://doi.org/10.1163/157181811x584550>
- Trevarthen, C. (2008). Conversations with a two-month-old 1. In J. Raphael-Leff (Ed.), *Parent-Infant Psychodynamics*. Routledge.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3–48. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006552>
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding, and Acts of Meaning in the First Year. In J. Lock (Ed.), *Action, Gesture and Symbol* (pp. 183-229). Academic Press.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- United Nations. (1989, November 20). *Convention on the rights of the child*. OHCHR; United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Uprichard, E. (2008). Children as “being and becomings”: Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313.
- Van den Boom, D. C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65(5).
- Van Dijk, P., Hoof, G. J. H., & Van Hoof, G. J. H. (1998). *Theory and practice of the european convention on human rights*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του γέτι*. Νήσος.

- von Knorring, A. L., & Hultcrantz, E. (2019). Asylum-seeking children with resignation syndrome: catatonia or traumatic withdrawal syndrome? *European Child & Adolescent Psychiatry, 29*(8), 1103–1109. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01427-0>
- Winnicott, D. W. (1987). *Babies and their mothers*. Da Capo Press, Incorporated.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. J. Fillmore (Ed.), *Individual differences in language ability and behavior* (pp. 203–228). Academic.
- Wu, D. Y. H. (1996). Chinese childhood socialization. In M. H. Bond (Eds.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 143-154). Oxford University Press.
- Φασουλής, Β. Ν. (2015). *Τα δικαιώματα του παιδιού*. Παπαζήσης.
- Χαραλαμπίδου, Ε. (2017). Συλλογική ταυτότητα σε παιδιά [Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/12442>

**Παράρτημα 1: Τα Δικαιώματα του Παιδιού όπως ορίζονται από την Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού**

Άρθρο	Περιγραφή
1	Ορισμός του παιδιού
2	Απαγόρευση διακρίσεων
3	Συμφέρον του παιδιού
4	Εφαρμογή δικαιωμάτων
5	Γονεϊκά δικαιώματα
6	Δικαίωμα στην ζωή και στην ανάπτυξη
7	Όνομα και ιθαγένεια
8	Προστασία της ταυτότητας του παιδιού
9	Απομάκρυνση από τους γονείς
10	Οικογενειακή επανένωση
11	Προστασία από παράνομες μετακινήσεις
12	Ελευθερία γνώμης
13	Ελευθερία έκφρασης
14	Ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας
15	Ελευθερία ειρηνικής δημόσιας συγκέντρωσης
16	Προστασία ιδιωτικότητας
17	Πρόσβαση στην πληροφορία
18	Ευθύνη γονέων
19	Προστασία από τη βία, την κακοποίηση και την παραμέληση
20	Εναλλακτικές μορφές φροντίδας
21	Υιοθεσία
22	Παιδιά πρόσφυγες
23	Παιδιά με αναπηρίες
24	Πρόσβαση στην ιατροφαρμακευτική περίθαλψη
25	Επανεξέταση της φροντίδας ή της θεραπείας
26	Κοινωνική πρόνοια
27	Βιοτικό επίπεδο
28	Δικαίωμα στην εκπαίδευση
29	Σκοπός της εκπαίδευσης
30	Παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες
31	Ελεύθερος χρόνος
32	Προστασία από την παιδική εργασία
33	Προστασία από τις ναρκωτικές ουσίες
34	Προστασία από την σεξουαλική εκμετάλλευση
35	Προστασία από το σωματεμπόριο και την απαγωγή
36	Προστασία από κάθε άλλη μορφή εκμετάλλευσης
37	Προστασία από τα βασανιστήρια και την φυλάκιση
38	Προστασία από τις ένοπλες συρράξεις και τον πόλεμο
39	Επανένταξη των θυμάτων

40	Δικαιοσύνη ανηλίκων
41	Τυχόν ευνοϊκότερες εθνικές ρυθμίσεις προτεραιοποιούνται
42	Γνωστοποίηση της Σύμβασης

**Παράρτημα 2:** Κλείδα Παρατήρησης Συγκεκριμένου Συμβάντος

Παρατήρηση Συγκεκριμένου Συμβάντος				
Σκοπός/Στόχος Παρατήρησης:				
Όνομα Παιδιού:				
Ημερομηνία/ Ώρα	Διάρκεια	Άλλοι ενήλικες	Άλλα παιδιά	Περιγραφή Συμβάντος