



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



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και
Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Το ιχνογράφημα ως μέσο διερεύνησης σχέσεων στην οικογένεια,
συμπεριφορικών και κοινωνικών δυσκολιών στην προσχολική
εκπαίδευση**

POST GRADUATE THESIS

**Drawing as an indicator for the relations into the family, behavioral
and social problems in preschool children**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Μαρία Παπαϊωσήφ

Maria Papaiosif

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τρυφαίνη Σιδηροπούλου –Κανέλλου

Triphaini Sidiropoulou – Kanelou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Drawing as an indicator for the relations into the family, behavioral and social problems in preschool children

NAME OF STUDENT

MARIA PAPAIOSIF

Registration Number

21578

mirellapapaosif@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Triphaini Sidiropoulou – Kanelou

SECOND SUPERVISOR

Paraskevi Foti

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 16-17 Φεβρουαρίου 2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Σιδηροπούλου – Κανέλλου Τρυφαίνη	
2 ^{ος} Εξεταστής	Φώτη Παρασκευή	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Παπαϊωσήφ Μαρία του Ιωάννη, με αριθμό μητρώου 21578 φοιτητής/τρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής 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».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Στο Γιώργο που πάντα με στηρίζει και στη Λυδία που βοήθησε πολύ και για να μάθει να μην το βάζει κάτω.

Αφιερώσεις

Στην Γλαύκη, την Έλενα, τη Νίκη και την Αναστασία που συμμετείχαν με τόση χαρά και δημιουργικότητα στις τρελές μου ιδέες.

.

Περίληψη

Εισαγωγή: Υπάρχει ένα αναπτυσσόμενο ενδιαφέρον στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και έρευνα, ως προς τον πρόωρο εντοπισμό συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να μπορέσουν να δομηθούν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης προς όφελός τους. Είναι πολύ καλά μελετημένο, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία εμφανίζουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες έχουν μεγάλες πιθανότητες να διατηρήσουν αλλά και να οξύνουν τις δυσκολίες αυτές καθώς και να τις εξελίσουν σε μη λειτουργικές συμπεριφορές. Επιπλέον αξιολογείται η εγκυρότητα των συλλεχθέντων αποτελεσμάτων, αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη διαφοροποίηση των συμπεριφορών αυτών σε συνάρτηση με την ύπαρξη μιας ασφαλούς σχέσης και εγγύτητας με τα πρόσωπα φροντίδας.

Σκοπός: Η αξιολόγηση αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη διαφοροποίηση των συμπεριφορών αυτών σε συνάρτηση με την ύπαρξη μιας ασφαλούς σχέσης και εγγύτητας με τα πρόσωπα φροντίδας. Επιπλέον η πρόταση για ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να προσαρμοστεί στην εκπαιδευτική πρακτική και να μας δώσει τέτοιες πληροφορίες. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται μια τέτοια εκπαιδευτική πρόταση, όπως αυτή υλοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Μέθοδος: Χρησιμοποιήθηκαν και αξιοποιήθηκαν αναλογικοί τρόποι έκφρασης των παιδιών (ιχνογράφημα και αφήγηση). Επιπλέον δεδομένα συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς μέσα από ερωτηματολόγιο Σχολικής και Κοινωνικής Επάρκειας αναφορών των εκπαιδευτικών των παιδιών. Συλλογή δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις και η μετέπειτα επεξεργασία και ανάλυσή τους με τη χρήση του εργαλείου x1stat.

Αποτελέσματα: Η ερευνητική απόπειρα, κατέδειξε ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ όλων των προς μελέτη δυσλειτουργικών συμπεριφορικών αποκρίσεων των παιδιών και της ύπαρξης ενός ανασφαλούς δεσμού ή ακόμη και την απουσία του δεσμού αυτού με τα βασικά πρόσωπα φροντίδας.

Συμπεράσματα: Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της σχέσης του παιδιού με τους φροντιστές του και της αναπτυξιακής του πορείας, όπως αυτή αξιολογείται μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής του ζωής.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριφορικές δυσκολίες, ιχνογράφημα, δεσμός, φροντιστής

Abstract

Introduction: There is a growing interest in Greek and foreign literature and research, regarding the early identification of behavioral and emotional difficulties in preschool children, in order to be able to structure early intervention programs for their benefit. It is well-studied, that preschool children who show behavioral and emotional difficulties have a high chance of maintaining but also exacerbating these difficulties as well as developing them into dysfunctional behaviors. In addition, the validity of the collected results is evaluated, regarding the research question concerning the differentiation of these behaviors in relation to the existence of a secure relationship and closeness with the care persons.

Purpose: The evaluation regarding the research question regarding the differentiation of these behaviors in relation to the existence of a secure relationship and closeness with the care persons. In addition, the proposal for an integrated educational tool that can be adapted to educational practice and give us such information. In the present research, such an educational proposal is presented, as it was implemented in preschool children.

Method: Children's analog ways of expression (footprint and narration) were used and utilized. Additional data were collected from the teachers through a School and Social Competence questionnaire of the children's teachers' reports. Data collection using a questionnaire, which includes closed-ended questions and their subsequent processing and analysis using the xlstat tool.

Results: The research effort demonstrated strong correlations between all of the children's dysfunctional behavioral responses to be studied and the existence of an insecure bond or even the absence of this bond with the primary caregivers.

Conclusions: From the statistical analysis of the data, a strong correlation emerged between the child's relationship with his caregivers and his developmental course, as assessed within the context of his educational life.

Key words: Behavioral difficulties, trace, bond, caregiver

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	V
ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ	VI
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	VII
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUCTION:	VIII
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	X
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΟΙ ΔΕΣΜΟΙ ΩΣ ΑΙΤΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	12
1.1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΔΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	12
1.2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΡΩΙΜΩΝ ΔΕΣΜΩΝ	13
1.3. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΜΟΝΟΠΑΤΙΑ	15
1.4. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ	17
2.1. ΤΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΚΦΡΑΣΗΣ	17
2.2. ΤΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ ΩΣ ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	19
2.3. ΤΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ, DRAW A PERSON & HOUSE TREE PERSON TESTS.	20
2.4. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	22
3.1 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	22
3.2. ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	24
3.3 ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	32
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	35
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ	41
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΕΝΤΥΠΑ.....	42
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΥΛΙΚΟ	
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	45

Συντομογραφίες

Συντόμευση	Ελληνική ορολογία	Αγγλική ορολογία
D.A.P. test	Τεστ Ζωγράφισε μία φιγούρα	Draw a Person test
H-T-P test	Τεστ ζωγράφισε ένα σπίτι, ένα δέντρο και έναν άνθρωπο	House Tree Person test
E.K.T.	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο	European Social Fund

Πρόλογος

Υπάρχει ένα αναπτυσσόμενο ενδιαφέρον για την αποσαφήνιση τρόπων προσδιορισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας, που βρίσκονται σε ρίσκο για την εμφάνιση συμπεριφορικών και κοινωνικών δυσκολιών. Οι συμπεριφορές που συνήθως προβληματίζουν το εγγύτερο περιβάλλον, κινούνται πάνω σε ένα συνεχές φάσμα από λιγότερο σοβαρές (π.χ. συναισθηματικές εξάρσεις, ανυπακοή) μέχρι αρκετά σοβαρές παραβιάσεις των κοινωνικών και ηθικών κανόνων, όπως αυτοί τίθενται από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. επιθετικότητα, κλοπή κ.τ.λ.) (McMahon et al., 2006).

Πληθώρα όρων στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί με στόχο την ομαδοποίηση των συμπεριφορών αυτών, όπως διαταραχή αγωγής, συμπεριφορικά προβλήματα, συναισθηματικές δυσκολίες (Hinshaw & Lee, 2003). Όποιον όρο όμως και να επιλέξει ο καθένας να χρησιμοποιήσει είναι σημαντικό να γίνει σαφές ότι αναφερόμαστε σε συμπεριφορικές και συναισθηματικές εκδηλώσεις, οι οποίες δημιουργούν μια δυσκολία στην λειτουργικότητα του παιδιού, έκδηλη αρκετά ώστε να γίνεται αντιληπτή από το ευρύτερο περιβάλλον (Parke & Slaby, 1983).

Ζητούμενο παραμένει ο έγκαιρος εντοπισμός των αναδυόμενων προβλημάτων και η δόμηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια, πάρα πολλές ερευνητικές απόπειρες κατέδειξαν τον κεντρικό ρόλο των συναισθηματικών αποκρίσεων των παιδιών στην ψυχοκοινωνική και εκπαιδευτική τους ομαλή εξέλιξη. Το πώς δηλαδή, η σωστή διαχείριση συναισθημάτων και συμπεριφοράς, μπορεί να οδηγήσει σε ένα μονοπάτι καλύτερης κοινωνικής προσαρμογής (La Grutta et al., 2022).

Η χρήση αναλογικών μεθόδων, όπως το ιχνογράφημα, που η χρησιμότητά τους έχει μελετηθεί αδρά και επισταμένα (Charman, 1993, Luget, 1991, Λοϊζου, 1996), αποτελεί σημαντικούς συμμάχους στην προσπάθεια αυτή.

Σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται και αλλάζει ταχύτατα, που αυξάνει κάθετα τις απαιτήσεις της και δημιουργεί ευκαιρίες για συναισθηματικές κρίσεις με κάθε τρόπο, οι πρώιμοι δεσμοί ως προστατευτικός παράγοντας (Schneider et al., 2001), αλλά και τα σημαντικά πλαίσια αναφοράς, όπως το σχολείο μπορούν να λειτουργήσουν ως κυματοθραύστες για τις αντιξοότητες που τα παιδιά καλούνται να διαχειριστούν (Χατζηχρήστου και συν., 2009).

Στόχος της παρούσας ερευνητικής απόπειρας, είναι η αξιοποίηση του ιχνογραφήματος και της αφήγησης μέσω μίας συγκεκριμένης και δομημένης δραστηριότητας, στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης, ως ένας δείκτης εντοπισμού

πιθανών συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών στα παιδιά που φοιτούν τα νηπιαγωγεία.

Κεφάλαιο 1. Οι δεσμοί ως αιτιακοί παράγοντες συμπεριφορικών δυσκολιών

Οικογενειακοί δεσμοί και συμπεριφορικές δυσκολίες

Είναι πολύ καλά μελετημένο, μέσω ερευνητικών δεδομένων, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν έντονα και έκδηλα συμπεριφορικά προβλήματα, όπως πχ επιθετικότητα, καθώς και προβλήματα συγκέντρωσης, έχουν μεγάλες πιθανότητες να διατηρήσουν τις δυσκολίες αυτές καθώς και να τις εξελίσουν σε μη λειτουργικές συμπεριφορές (Campbell & Ewing, 1990, White et.al., 1993). Τα παιδιά αυτά ανήκουν σε μια υψηλά ετερογενή ομάδα ως προς τα χαρακτηριστικά και την αιτιότητα της συμπεριφοράς τους και για αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολη η ομαδοποίηση (Tremblay, 2000).

Διάφορα μοντέλα ομαδοποίησης, έχουν προταθεί κατά καιρούς. Παλαιότερα ο παράγοντας της γονιδιακής προδιάθεσης, ειδικά με την ανάπτυξη των νευροεπιστημών, διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στις αιτιακές ερμηνείες των ερευνητών. Σήμερα, έχουμε ένα τεράστιο όγκο ερευνητικής βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι είναι γεγονός ότι τα γονίδια επηρεάζουν την ανάπτυξη κάθε χαρακτηριστικού προσωπικότητας και συμπεριφορικής απόκρισης (Rhee and Waldman, 2002). Ωστόσο, γνωρίζουμε επίσης, ότι η γονιδιακή προδιάθεση από μόνη της δεν είναι αρκετή για την έκφραση και την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Είναι πλέον καλά μελετημένο το γεγονός ότι τα γονίδια ευθύνονται για περίπου το 50% της ποικιλομορφίας των συμπεριφορικών φαινοτύπων. Το υπόλοιπο μισό, αντιστοιχεί σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Ferguson, 2010). Καθώς οι ερευνητικές απόπειρες προχωρούσαν και τα εργαλεία εξελίσσονταν, ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών κατέδειξε πως οι γενετικές επιρροές στην ανάπτυξη και την εξέλιξη ενός παιδιού, είναι στενά συνδεδεμένες με τις δευτερογενείς, περιβαλλοντικές συνθήκες. Είναι μάλιστα συνδεδεμένες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αναπτυχθεί ερευνητική περιοχή με στόχο τη διερεύνηση της γενετικό-περιβαλλοντικής αυτής σύνδεσης. Τα δεδομένα δικαίωσαν τις προβλέψεις, και σήμερα γνωρίζουμε πως η σχέση αυτή είναι τόσο βαθιά και άρρηκτη ώστε κάποια γονίδια μπορούν ακόμη και να μεταβάλλονται, εκτιθέμενα σε κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες (Scarr and McCartney, 1983, Ridley, 2003, Moffitt, 2005, Rutter et al., 2006).

Ο Caspi και οι συνεργάτες του (2002), μελέτησαν εκτενώς τις πρώιμες και ύστερες παιδικές εμπειρίες σε σχέση με τις γονιδιακές καταβολές. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι

παιδιά που ήταν εκτεθειμένα σε ακραίες κακοποιητικές συνθήκες (σωματική και σεξουαλική βία, παραμέληση), εξέφρασαν τη γονιδιακή καταβολή τους και την πρόβλεψη για αντικοινωνική συμπεριφορά (Caspi et al., 2002, Kim-Cohen et al., 2006). Στον αντίποδα, η γονιδιακή προδιάθεση μειώθηκε αισθητά, σε συστήματα οικογενειακά που ήταν υποστηρικτικά, μειώνοντας κατά πολύ το ρίσκο για αντικοινωνική συμπεριφορά (Belsky and Beaver, 2011).

Δεδομένης της τεράστιας απήχησης των προαναφερθέντων δεδομένων, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα, πολύ λίγη σημασία είχε δοθεί στην σημαντικότητα του δεσμού μεταξύ γονέα/φροντιστή και παιδιού, ως ένας παράγοντας επιρροής της έκφρασης των γονιδιακών καταβολών.

1.2. Η σημασία των πρώιμων δεσμών

Αναφορές στους κόλπους της ψυχολογίας υπάρχουν εδώ και πολλά χρόνια, που αναδεικνύουν τη σημασία του δεσμού προσκόλλησης καθώς και το πως η ποιότητα σύνδεσης γονέα/φροντιστή και παιδιού, αποτελεί αιτιακό παράγοντα σε πολλές ψυχολογικές εκφρασεις του ατόμου. Το 1945, ο Winnicott, αναφέρεται στην αδιάρρηκτη σχέση μητέρας – βρέφους και επικεντρώνει το έργο του στη σημαντική ψυχική επίδραση που το νεογνό δέχεται από τη μητέρα και κατ' επέκτασιν από τους φροντιστές του. Αναφέρεται σε μια μητέρα «αρκετά – καλή», που κατά τον ίδιο πρέπει να είναι διαθέσιμη, να προσαρμοστεί στις ανάγκες του βρέφους αλλά και να μπορέσει να αυτονομηθεί και να αυτονομήσει με ένα μη-τραυματικό τρόπο το παιδί της (Winnicott, 1945).

Λίγο αργότερα ο Bowlby (1969), προτείνει την ανάλυση ασφαλούς και μη-ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης. Ο ασφαλής δεσμός, φαίνεται να αποτελεί προστατευτικό παράγοντα στην δημιουργία και ανάπτυξη προ-κοινωνικών συμπεριφορών, όπως επίσης και να ασκεί μεγάλη επιρροή στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Τα άτομα, κατά τον Bowlby (1969), βασισμένα στους πρώιμους αυτούς δεσμούς που δημιούργησαν με τα άτομα εμπιστοσύνης και αναφοράς τους, εξελίσσουν την ικανότητα να νοηματοδοτούν το κοινωνικό τους περιβάλλον, τόσο εντός όσο και εκτός της οικογένειας. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, πάντα αναφέρονται νοερά στους πρώιμους δεσμούς τους για να μπορέσουν να δώσουν νόημα στις συμπεριφορικές αποκρίσεις των άλλων. Αυτή η ικανότητα, να νοηματοδοτείς και να αντιδράς στις πράξεις των άλλων, είναι εκείνη που διαμορφώνει μια πληθώρα κοινωνικών συμπεριφορών (Bowlby, 1969).

Τα ανασφαλή – αποφευκτικά παιδιά, που βιώνουν την απόρριψη από τους γονείς τους, αναγκάζονται να καταπιέσουν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις σε συνθήκες

μεγάλου στρες για να αποφύγουν περαιτέρω απόρριψη. Η παραμονή σε μία τέτοια σχεσιακή συνθήκη για μεγάλο διάστημα, μπορεί να οδηγήσει σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf, and Sroufe (1989) μελέτησαν παιδιά προσχολικής ηλικίας που εμφάνιζαν επιθετικότητα ή απόσυρση, τα οποία προέρχονταν από οικογένειες που εμφάνιζαν δυσλειτουργικές συμπεριφορές ως προς την ανάληψη της γονικής τους ευθύνης. Οι προβλεπτικοί δείκτες έδειξαν πως τα αγόρια που προέρχονταν από αυτές τις οικογένειες με εγκαθιδρυμένους ανασφαλείς – αποφευκτικούς δεσμούς εμφάνιζαν σημαντικά περισσότερες επιθετικές συμπεριφορές και δυσκολία στη διαχείριση του θυμού, ενώ οι ανασφαλείς – αγχώδεις δεσμοί φάνηκε να αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα συμπεριφορών απόσυρσης και παραίτησης.

Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά που διαμορφώνουν υγιείς και ασφαλείς δεσμούς με τους φροντιστές τους, τείνουν να είναι επαρκέστερα εξοπλισμένα με εφόδια που διευκολύνουν την κοινωνική τους ανάπτυξη (Schneider et al., 2001). Στον αντίποδα, παιδιά με ανασφαλείς αγχώδεις, κακοποιητικούς ή αποφευκτικούς δεσμούς με τα πρόσωπα φροντίδας, βρίσκονται σε μεγαλύτερο ρίσκο για την ανάπτυξη αντικοινωνικών και δυσλειτουργικών συμπεριφορών (Schneider et al., 2001, Harris, 2011).

Από τη συνειδητοποίηση αυτή και έπειτα, ένας σημαντικός όγκος ερευνητικών δεδομένων, επιβεβαίωσε τις προαναφερθείσες συνδέσεις και συσχετίσεις (Goldsmith and Alansky, 1987, Schneider et al., 2001). Σε μια μετά-ανάλυση 60 ερευνητικών μελετών, οι Schneider και συνεργάτες (2001), συγκέντρωσαν τα δεδομένα από 3500 παιδιά και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σαφής, συνεπής και ισχυρή σχέση μεταξύ του δεσμού με τη μητέρα ή το φροντιστή και τις συμπεριφορικές αποκρίσεις ενός παιδιού στην ύστερη παιδική του ηλικία. Τα παιδιά που ήταν πιο κοντά στους φροντιστές και είχαν διαμορφώσει στενές σχέσεις εμπιστοσύνης, φάνηκε να είναι πιο έτοιμα και πιο λειτουργικά στις κοινωνικές τους συνδιαλλαγές με τους συνομηλικούς αλλά και τους ενήλικες.

Ο van IJzendoorn (1997), μελετώντας παιδιά προσχολικής ηλικίας, υποστήριξε πως οι πρώιμες σχέσεις προσκόλλησής ενός παιδιού, μπορούν πράγματι να αποτελέσουν παράγοντα διαμόρφωσης αντικοινωνικών συμπεριφορών, αλλά μόνο υπό την προϋπόθεση ότι οι σχέσεις αυτές παραμένουν σταθερές σε αλληλεπιδραστικό περιεχόμενο. Το κατά πόσο οι ίδιες αυτές συμπεριφορές θα εξελιχθούν σε μετέπειτα σοβαρές και δυσλειτουργικές αποκρίσεις, έχει να κάνει με τη σταθερότητα της προσκόλλησης και την επιθετικότητα που χαρακτηρίζει τις αλληλεπιδράσεις.

Οι Walden και Beran,(2010), ανακάλυψαν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ ανασφαλών δεσμών προσκόλλησης και επιθετικής συμπεριφοράς, σχολικού εκφοβισμού, σε παιδιά στον

Καναδά ενώ παιδιά με ασφαλείς δεσμούς προσκόλλησης φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη τάση για να είναι θύματα σε μία τέτοια κατάσταση.

Πολλές ακόμη ερευνητικές απόπειρες κατέδειξαν τη συσχέτιση μεταξύ μιας αποδιοργανωμένης πρώιμης σχέσης στη βρεφική ηλικία και μιας ύστερης επιθετικής συμπεριφοράς στην προσχολική ζωή. Οι Lyons-Ruth, Alpern, and Repacholi (1993) μελέτησαν αυτή τη σχέση σε βρέφη 18 μηνών και παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς 5 ετών. Μελετήθηκαν διαφορετικοί αιτιακοί παράγοντες εκτός της ποιότητας του δεσμού βρέφους – φροντιστή, όπως η ψυχοπαθολογία της μητέρας, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, η αλληλεπίδραση με τη μητέρα. Ο παράγοντας της αποδιοργανωμένης σχέσης κατά τη βρεφική ηλικία ήταν ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για την επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε συνομηλίκους στην προσχολική ζωή.

Στον αντίποδα, ερευνητικά δεδομένα δεν απέδωσαν αντίστοιχα ισχυρές συσχετίσεις, αφήνοντας χώρο να πιστεύεται πως μεσολαβούν και άλλοι παράγοντες μεταξύ της πρώιμης σχέσης και της συμπεριφορικής απόκρισης, όπως για παράδειγμα οι γονιδιακές καταβολές ή άλλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, που θα μπορούσαν να μεταβάλλουν την επίδραση που έχει στο παιδί αυτός ο πρώιμος δεσμός (Fagot & Kavanagh, 1990, Koiv, 2012). Η Emmy Werner (2005), σε μια πολύ ενδιαφέρουσα μακροχρόνια έρευνα στα νησιά Kawai, μελέτησε μωρά γεννημένα στα νησιά και συνέλεξε δεδομένα σε 2, 10, 18 και 32 χρόνια. Το 1/3, περίπου 201 μωρά, χαρακτηρίστηκε ως «παιδί σε κίνδυνο», με βάση τα σχεσιακά ελλείματα στην οικογένεια και την εν γένη δυσλειτουργία της. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι 72 από αυτά τα παιδιά είχαν θετική έκβαση στη ζωή τους και ήταν επιτυχημένα, παρά τις αρχικές προβλέψεις. Παρόλα τα διττά αποτελέσματα, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι ανασφαλείς δεσμοί προσκόλλησής αποτελούν ένα παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά, προκαλεί όμως βαθιά αναρώτηση τί μπορεί να μεταβάλλεται στις περιπτώσεις που τα πράγματα εξελίχθηκαν θετικά για τα παιδιά, παρά τις αρχικές προβλέψεις.

1.3. Εναλλακτικά αναπτυξιακά μονοπάτια

Η παρατήρηση των παιδιών που ξεκινώντας από έναν ανασφαλή δεσμό κατάφεραν να υιοθετήσουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορικές αποκρίσεις και να είναι λειτουργικά για τον εαυτό τους και για τους άλλους δημιούργησε νέο ενδιαφέρον στους ερευνητικούς κόλπους της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Ο Rutter (1989), μίλησε για τα εναλλακτικά αναπτυξιακά μονοπάτια, τη διαδρομή δηλαδή ενός παιδιού που συγκεντρώνει παράγοντες κινδύνου αλλά καταφέρνει να βρει λειτουργικές διεξόδους. Σύμφωνα με τον Rutter (1985), αναγνωρίζονται

κάποιοι προστατευτικοί παράγοντες (π.χ. σημαντικοί άλλοι) και αποτελούν παράγοντες ή μηχανισμούς που μπορούν να αλλάξουν, να διαφοροποιήσουν την απόκριση ενός παιδιού σε ένα γεγονός που σε κάθε περίπτωση θα το ωθούσε να υιοθετήσει μια δυσλειτουργική συμπεριφορά. Αν οι παράγοντες αυτοί είναι πολλοί ή έχουν μεγάλη επίδραση στο άτομο, το εναλλακτικό αναπτυξιακό μονοπάτι που θα ακολουθήσει θα το οδηγήσει σε μια εποικοδομητική κοινωνική αλληλεπίδραση και εξέλιξη. Από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζονται παράγοντες κινδύνου (π.χ. κακοποιητικό περιβάλλον, φτώχεια, ψυχοπαθολογία στην οικογένεια κ.α.), οι οποίοι όταν συσσωρεύονται στην πορεία ενός ατόμου, οδηγούν στην υιοθέτηση δυσλειτουργικών αλληλεπιδραστικών σχημάτων. Το άτομο που καταφέρνει να ενεργοποιήσει και να αξιοποιήσει τους προστατευτικούς του παράγοντες, είναι ένα άτομο ψυχικά ανθεκτικό, συναισθηματικά υγιές και κοινωνικά λειτουργικό.

Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), περιγράφει ακριβώς αυτή την ικανότητα προσαρμογής σε δύσκολες καταστάσεις αλλά και θετικής διαχείρισης των αντιξοοτήτων που το άτομο θα συναντήσει. Αναφέρεται στη διαδικασία θετικής και εξελικτικής προσαρμογής, περνώντας μέσα από τους παράγοντες κινδύνου (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000. Luthar, 2006, Rutter, 2006). Η ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή, αφορά σε μια βαθιά συνδετική αλληλεπίδραση των προστατευτικών παραγόντων και των παραγόντων κινδύνου (Condly, 2006, Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003). Και ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που δεν παραμένει σταθερή, αλλά μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά ή θετικά από δευτερογενή περιβαλλοντικά δεδομένα (Kolar, 2011, Reyes & Elias, 2011).

1.4. Το σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας

Σε μια τέτοια δυναμική διαδικασία, ευαίσθητη στην αλλαγή, κάθε σημαντική περιβαλλοντική δομή στην οποία το παιδί μεγαλώνει και εξελίσσεται μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα για τη ψυχική του ανθεκτικότητα. Ένας τέτοιος τόπος είναι σίγουρα το σχολείο. Το σχολείο σε ένα πρώτο επίπεδο, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, στον εντοπισμό παιδιών που συγκεντρώνουν παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση δύσκολων συμπεριφορών, αλλά επίσης να αποτελέσει και κοιτίδα διαμοιρασμού συναισθηματικού, γνωστικού και συμπεριφορικού, έτσι ώστε να έρθουν τα παιδιά αυτά σε επαφή με νέα υγιή πρότυπα συμπεριφοράς (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011). Το σχολείο ως ένας άρρηκτος συστημικός σύνδεσμος με την οικογένεια και την κοινότητα μπορεί να συντονίσει ενέργειες που θα προάγουν τη ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους. Να αποτελέσουν δηλαδή

«ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010, Henderson & Milstein, 2008. Χατζηχρήστου και συν., 2009).

Είναι πολλά και σημαντικά τα επιστημονικά και εμπειρικά δεδομένα, που καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης σε αυτά τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία και πολύ θετικά τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών. Επιτυχημένα παραδείγματα το Cool Little Kids (Rapee, Kennedy, & Lau, 2010), το Social Skills Facilitated Play program (Coplan, Schneider, Matheson, & Graham, 2010) καθώς και τα Βήματα για τη Ζωή των κ. Κουρμούση και κ. Κούτρα, το οποίο έχει εγκριθεί από τη Δ/νση Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας στη χώρα μας (150320 Γ1 -2013), αλλά και από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου (7.22.21.823-2017).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη διερεύνηση και στον εντοπισμό συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των παιδιών (Adelman & Taylor, 2009, Pianta, 2006). Γνωρίζουμε ότι κατά κανόνα ζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών, η οποία και λαμβάνεται υπόψη στην αξιολογική διαδικασία ενός παιδιού τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό (Tripp & Sutherland, 1999, Κουρκούτας, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν σημαντικότατο παράγοντα εντοπισμού των δυσκολιών αφενός γιατί μπορούν εύκολα να εντοπίσουν τις αποκλίσεις στο σύνολο της τάξης τους, αλλά και γιατί έτσι καταγράφονται δυσκολίες που πολλές φορές η οικογένεια δυσκολεύεται να εντοπίσει ή απωθεί μέσω ισχυρών μηχανισμών άμυνας (Κουρκούτας, 2011). Βασικός λοιπόν στόχος, παραμένει ο εντοπισμός των συμπεριφορών αυτών καθώς και των παιδιών που πιθανώς βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο ανάπτυξης δυσκολιών που αφορούν στη συμπεριφορά μέσα από την εκπαιδευτική πράξη και με μέσα εύχρηστα για τους νηπιαγωγούς.

Κεφάλαιο 2. Το ιχνογράφημα

2.1. Το ιχνογράφημα ως μέσο έκφρασης

Η αξία του ιχνογραφήματος είναι πολύ καλά μελετημένη και ως μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και δημιουργικότητας, χρησιμοποιείται κατά κόρον στο νηπιαγωγείο. Από τη στιγμή που ένα παιδί κρατάει στα χέρια του ένα μαρκαδόρο, θα το χρησιμοποιήσει για να παράγει μιας μορφής ιχνογράφημα. Ως μια επιτακτική ανάγκη εκτόνωσης της δημιουργικότητας και της εκφραστικότητας του και ως ένα άριστο εργαλείο προβολικών ανασυνθέσεων, το ιχνογράφημα χρησιμοποιείται κατά κόρον στις εκπαιδευτικές πρακτικές της προσχολικής εκπαίδευσης και θεωρείται βασικός παράγοντας νόησης και εξέλιξης (Charman, 1993). Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία, μιας και το ιχνογράφημα ως μια μορφή τέχνης, μπορεί να

προσφέρει στα παιδιά βαθιά ικανοποίηση. Οι Epstein & Τρίμη (2005) ομαδοποίησαν τους λόγους που μπορεί ένα παιδί να επιλέξει να ζωγραφίσει στα εξής :

- Μέσα από τη διαδικασία της ζωγραφικής μπορούν να παρατηρήσουν και να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους.
- Η ζωγραφική συμβάλλει στην ανάληψη πρωτοβουλίας και αυτονομίας για τον εαυτό, παίρνουν αποφάσεις, παρατηρούν τα αποτελέσματα και τις συνέπειες
- Μέσω της τέχνης διευκολύνεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων αλλά και προς τους ενήλικες

Το ιχνογράφημα ακολουθεί και καταδεικνύει τη νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Luquet,1991) και επιπλέον έχει μια αφηγηματική διάσταση, «διηγείται» μια ιστορία, που πολλές φορές είναι δύσκολο να ειπωθεί με λόγια (Piaget,1971). Οι πρώτες αναφορές στην αξία του παιδικού ιχνογραφήματος υπάρχουν ακόμη από το 1885, όταν ο Ebenzer Cooke δημοσιεύει το άρθρο του με τίτλο « Art Teaching and Child Nature”, για να ακολουθήσει δύο χρόνια μετά το βιβλίο του Ricci (1887), που αποτελεί και θεσμικά το πρώτο βιβλίο που γράφτηκε με αναφορές στις παιδικές ζωγραφιές. Από τις αρχές του 1900 και για 20 περίπου χρόνια, γίνονται πολύ συστηματικές προσπάθειες αποσαφήνισης της αξίας του παιδικού ιχνογραφήματος και εκδόθηκαν πληθώρα κειμένων (Luquet 1913, Rouma, 1913). Στα χρόνια που ακολούθησαν η έρευνα εμβάθυνε σε πιο συγκεκριμένες διαστάσεις της παιδικής ζωγραφιάς, όπως οι αλλαγές στις ζωγραφιές των παιδιών καθώς και η εξέλιξη της ικανότητας των παιδιών να ιχνογραφούν μέσα στο σχολείο. Στα μέσα περίπου της δεκαετίας, το ιχνογράφημα χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί το νοητικό δυναμικό και η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Λοϊζου, 1996).

Εντός των πλαισίων των αναπτυξιακών κατακτήσεων ενός παιδιού, το ιχνογράφημα ακολουθεί το δικό του αναπτυξιακό μονοπάτι. Μία επικρατούσα κατηγοριοποίηση, σύμφωνα με τον Luquet (1913, 1927) είναι η εξής :

- Το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού (2-3 ετών), το παιδί ανακαλύπτει τυχαία μια συσχέτιση μεταξύ ενός πραγματικού αντικειμένου και του ιχνογραφήματός του και εκ των υστέρων το κατονομάζει.
- Το στάδιο του άστοχου ρεαλισμού (3-4 ετών). Το παιδί γνωρίζει το αντικείμενο που θέλει να ονομάσει και να απεικονίσει, αλλά «περνάει» μέσα από συνεχείς αποτυχίες μέχρι να το πετύχει.
- Το στάδιο του λογικού ρεαλισμού (4-10 ετών), το παιδί σχεδιάζει ένα αντικείμενο όχι όπως το βλέπει αλλά όπως το έχει εσωτερικά αποθηκευμένο. Το στάδιο αυτό

που αναλογεί και στην προσχολική ηλικία, είναι μια εξαιρετική ευκαιρία μη λεκτικών αναγνώσεων του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού.

- Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού (10-12 ετών), το παιδί θα αποτυπώσει με μεγάλη ακρίβεια όσα βλέπει. Σύμφωνα με τον Luquet εδώ αρχίζει το σχέδιο να γίνεται λιγότερο ποιοτικό σε φαντασία και προσομοιάζει στο σχέδιο των ενηλίκων. Άρα και τα δεδομένα που μπορούμε να αντλήσουμε, με προβολικές τεχνικές, παραμένουν σημαντικά αλλά είναι σαφώς λιγότερα σε σχέση με τον αυθορμητισμό του προηγούμενου σταδίου

Όταν ένα παιδί δεν μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του λεκτικά, γνωρίζουμε σήμερα, ότι μπορεί να το κάνει άριστα με αναλογικούς και μη λεκτικούς τρόπους, μεταξύ των οποίων το ιχνογράφημα πρωτοστατεί (Hammer, 1997). Μέσω του ιχνογραφήματος το παιδί μπορεί να εκφραστεί κατάλληλα, μειώνοντας την ένταση που μπορεί η συνειδητοποίηση των αρνητικών συναισθημάτων να του προκαλεί. Αυτό συμβαίνει, επειδή το ιχνογράφημα αποτελεί ένα συνδυαστικό νοητικό παραγόμενο του συνειδητού και του ασυνειδήτου και λειτουργεί ως διευκολυντικός παράγοντας στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων (Pearson, 2016). Ως μέσο έκφρασης το ιχνογράφημα, αποτελεί ατομικές προβολές για το κάθε παιδί, του κόσμου μέσα στον οποίο διαβιεί, φαντάζεται, επιθυμεί και όλα αυτά ενώνονται με έναν τρόπο ιδιαίτερο δημιουργώντας έναν άρρηκτο δεσμό μεταξύ εσωτερικών αναπαραστάσεων και εξωτερικών απεικονίσεων (Pearson, 2016)

2.2. Το ιχνογράφημα ως ψυχοδιαγνωστικό εργαλείο

Από τα σπάργανα της ανάπτυξης και εξέλιξης της ψυχολογίας ως επιστήμη, το ιχνογράφημα κατείχε σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση της προσωπικότητας και στην εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου (Driessnack, 2005). Οι αναλογικές και προβολικές τεχνικές έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως σε διάφορες ηλικιακές ομάδες. Ειδικά για τα παιδιά, το ιχνογράφημα αποτελεί άριστο τρόπο αξιολόγησης και εξαγωγής συμπερασμάτων, λόγω της ευκολίας στη χορήγηση και των προσφιλών στα παιδιά υλικών (π.χ. μαρκαδόροι, ξυλομπογιές κ.τ.λ.) (Gross and Hayne, 1998). Ως μέθοδος χρησιμοποιείται τόσο για την αναγνώριση χαρακτηριστικών προσωπικότητας και συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού όσο και για τη διερεύνηση σχεσιακών κανόνων και λειτουργίας των συστημάτων μέσα στα οποία τα παιδιά διαβιούν και αναπτύσσονται (Longobardi et al., 2017).

Επίσης πολλά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι μέσω του ιχνογραφήματος τα παιδιά καταφέρνουν να εκφράσουν και να κοινοποιήσουν έμμεσα και αναλογικά αυτά τα συναισθήματά τους, ακόμη και όταν τους είναι δύσκολο να το κάνουν λεκτικά. (Goldner et

al., 2015). Επιπλέον φαίνεται να μπορούν μέσω της ζωγραφικής να προβάλουν σχεσιακά μοτίβα εσωτερικευμένα καθώς και να «αποκαλύπτουν» στοιχεία του εσωτερικού τους κόσμου (Cox, 2013). Φυσικά οι ερευνητικές αυτές τοποθετήσεις, επιβεβαιώνονται εύκολα από την κλινική παρατήρηση και την αξιολόγηση των ιχνογραφημάτων των παιδιών. Είναι γεγονός ότι αποτελεί έναν άριστο τρόπο συλλογής δεδομένων, που όμως αποτελούν ενδείξεις και αναφέρονται πάντα στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στη συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να θεωρηθούν σταθερά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Cox, 2013).

Η ανάλυση των παιδικών ιχνογραφημάτων, έχει συστηματικά χρησιμοποιηθεί στη ψυχοδιάγνωση και συγκεκριμένα στους τομείς των αντιλήψεων και των στάσεων των παιδιών μέσα στα περιβάλλοντα που διαβιούν και σχετίζονται σχεσιακά. Αναφορές υπάρχουν και για τη χρησιμότητα του ως μέσο ανάσυρσης εμπειριών, πολλές φορές τραυματικών, που έχουν απωθηθεί στο ασυνείδητο (McInnes, 2019). Επιπλέον έχει αξιοποιηθεί ως δραστηριότητα που προάγει τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων. Μια ακόμη χρήση, που ο Morra (2008) ανέδειξε, ήταν το γεγονός ότι η ίδια η ικανότητα ιχνογράφησης εμπλέκει εκτελεστικές λειτουργίες, όπως ο σχεδιασμός, η απώθηση και η άρση της απώθησης. Οι εκτελεστικές αυτές λειτουργίες προϋποθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η συνειδητοποίηση του στόχου, η ικανότητα να επιλέγεις στρατηγική επίλυσης προβλημάτων και η συνεχιζόμενη δραστηριότητα. Θα μπορούσαμε λοιπόν εύκολα να συμπεράνουμε, ότι το ιχνογράφημα ενός παιδιού αποτελεί διαγνωστικό εργαλείο και της καλής γνωστικής και μεταγνωστικής λειτουργίας.

2.3. Το ιχνογράφημα της οικογένειας, Draw a person & House

Tree Person tests.

Οι αναλογικές μέθοδοι, κατά βάση χαρακτηρίζονται από τις ποιοτικές τους διαφορές από άτομο σε άτομο. Προκειμένου όμως να υπάρχει μία βασική γραμμή στην ανάλυση και την υπόθεση της ψυχοδιάγνωσης, προσπάθειες πιο συγκεκριμένες καταγράφηκαν, που στόχο είχαν την εν μέρη ποσοτικοποίηση και ομαδοποίηση των παραγομένων των παιδιών.

Η ανθρώπινη φιγούρα στις δημιουργικές απεικονίσεις των παιδιών, και ειδικά στα σχέδια της οικογένειας, έχουν μεγάλη ψυχοδιαγνωστική αξία (Knoff & Prout, 1985; Naglieri, 1988). Η υπόθεση ότι οι ζωγραφίες των παιδιών, προβάλουν με έναν τρόπο έμμεσο βαθιές και ασυνείδητες σκέψεις και συναισθήματα, έχει μία σημαντική διάσταση στην απεικόνιση της οικογένειας. Η προβολή των σχέσεων, της συναισθηματικής

εγγύτητας, της απόστασης, σύνθετων συναισθημάτων όπως η ζήλεια, ο θυμός, ο φόβος, είναι στοιχεία που μπορεί κάποιος να εντοπίσει μέσα στις νοερές αφηγήσεις των παιδιών (Knoff & Prout, 1985).

Βασισμένο στα παραπάνω, στα πλαίσια του τεστ DAP (Draw a person) (Naglieri, 1988), όπου ζητείται από το παιδί να επιλέξει και να ιχνογραφήσει ένα μόνο πρόσωπο και δίνεται έμφαση στα επιμέρους χαρακτηριστικά, εξέδωσε αναλυτικό εγχειρίδιο οδηγιών για την ανάλυση με ενδιαφέροντες συσχετισμούς. Εκτός των εξωτερικών γνωρισμάτων του ατόμου στη ζωγραφιά των παιδιών, εξετάζεται και η σχέση με το ίδιο το πρόσωπο που απεικονίζεται.

Αντίστοιχα δεδομένα υπάρχουν και για το τεστ H-T-P (House – Tree-Person) (Buck, 1948), κατά τη χορήγηση του οποίου ζητείται από το παιδί να ζωγραφίσει ένα δέντρο, ένα σπίτι και έναν άνθρωπο. Στην συλλογή δεδομένων κατά την ανάλυση, δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ποιο πρόσωπο επέλεξε το παιδί να ζωγραφίσει και αναλύεται ως ένα πρόσωπο με σημαίνοντα αρνητικό ή θετικό ρόλο στη ζωή του παιδιού.

Αν και στην παρούσα έρευνα κανένα από τα προαναφερθέντα εργαλεία δε χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο, παρόλαυτά η επιλογή των προσώπων ασφαλείας και η εγγύτητα, είναι στοιχεία που μελετάμε στις εικαστικές επιλογές των παιδιών, ως δείκτες σχεσιακούς με τα ενήλικα πρόσωπα εμπιστοσύνης και μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε ότι οι επιλογές των παιδιών ως προς τα πρόσωπα που θα επιλέξουν, φανερώνουν σχεσιακούς δεσμούς ασφάλειας ή αποστασιοποίηση (Buck, 1948).

2.4. Η συμβολή της αφήγησης στην προσχολική ηλικία

Η αφήγηση ιστοριών από εικονογραφημένα κατά κανόνα βιβλία είναι μια καθημερινή σχεδόν δραστηριότητα στα προγράμματα της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Lane and Wright, 2007). Γνωρίζουμε τα οφέλη της αφήγησης στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της πραγματολογίας των παιδιών, μέσω της έκθεσής τους στα ακουστικά αυτά ερεθίσματα. (Kotaman, 2013). Επιπλέον όμως αυτής της προφανούς ίσως σύνδεσης, πληθώρα ερευνητικών δεδομένων υπάρχουν για τη χρησιμότητα της αφήγησης στην διαπροσωπική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Lee et al., 2014). Γνωρίζουμε ότι τα ηθικά διδάγματα των αφηγήσεων ακουμπάνε στον πυρήνα της διαμόρφωσης της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Ο Lee και οι συνεργάτες (2014), μελέτησαν παιδιά που είχαν εκτεθεί σε αφηγήσεις ιστοριών όπου η ειλικρίνεια αποτελούσε ηθική αξία και βρήκαν ότι τα παιδιά που άκουσαν τις ιστορίες, έτειναν να λένε την αλήθεια περισσότερο σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν εκτεθεί στις αφηγήσεις αυτές.

Επιπλέον, αξίες όπως το να μοιράζεσαι, η δικαιοσύνη, ο αλτρουισμός αλλά και περιθωριοποίηση μιας εγωκεντρικής συμπεριφοράς ή της απληστίας και της κακίας είναι κοινά διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά για πολλές διαφορετικά οργανωμένες κοινωνίες, και εκφράζονται με σαφήνεια και πληρότητα μέσα από τις ιστορίες αυτές (Fehr and Fischbacher, 2004, Henrich et al., 2006).

Τέλος, οι αναφορές σε πολιτισμικές διαφορές, σε κοινωνικά οργανωμένα σύνολα υπό το πρίσμα της κάθε περιοχής, προσδίδουν έναν επιπλέον όφελος στις αφηγήσεις των ιστοριών, που είναι η πολιτισμικές αναφορές και διαφοροποιήσεις που προάγουν τις συμπεριληπτικές ιδέες και διαμορφώνουν τις θετικές στάσεις από την πλευρά των παιδιών (Lee et al., 2014).

Κεφάλαιο 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, είναι να αξιολογηθεί η χρησιμότητα καθημερινών και εύχρηστων εργαλείων στο εκπαιδευτικό πρωτόκολλο της προσχολικής αγωγής (το ιχνογράφημα και την αφήγηση), μέσα από μια συγκεκριμένη και σαφώς δομημένη δραστηριότητα, και να διερευνηθεί η συμβολή τους στη συλλογή σημαντικών δεδομένων για συμπεριφορές σε κίνδυνο καθώς και προσαρμοστικές και συναισθηματικού τύπου δυσκολίες στους μαθητές.

3.1 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα πρωτόκολλα συλλογής δεδομένων εντάχθηκαν μέσα στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμά τους. Η συγκεκριμένη δράση, αποτελούσε μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος σεξουαλικής αγωγής που οργανώσαμε και υλοποιήσαμε μαζί με τις εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του Μεταπτυχιακού προγράμματος στο οποίο φοιτώ. Η φυσική μου παρουσία στις τάξεις κρίθηκε απαραίτητη στην εκπόνηση του προγράμματος, διασφαλίζοντας τη συμμετοχική και στενή συνεργασία με τις νηπιαγωγούς. Τα παιδιά φοιτούσαν σε 5 τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης σε Νηπιαγωγεία που ανήκουν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης και συγκεκριμένα προέρχονταν από το νομό Ηρακλείου.

Πριν την έναρξη των συναντήσεων με τα παιδιά, διοργανώθηκε μια ενημερωτική ημερίδα που απευθυνόταν στους γονείς/φροντιστές των παιδιών. Στην ημερίδα εκείνη εστίασαμε στο να τους εξηγήσουμε αναλυτικά το πρόγραμμα που επρόκειτο να

εκπονήσουμε, να ακούσουμε τις απορίες και τις ενστάσεις τους, να συν διαμορφώσουμε τις δράσεις έτσι ώστε να μην είναι «άβολες» για κανέναν αλλά να συνεχίζουν επιστημονικά να είναι ωφέλιμες για τα παιδιά, προς την κατεύθυνση που παιδαγωγικά είχαμε θέσει μαζί με τις εκπαιδευτικούς. Οι γονείς/φροντιστές ενημερώθηκαν για την παρουσία μου στις τάξεις και προτείναμε και υλοποιήσαμε ένα padlet για το πρόγραμμα αυτό, στο οποίο η διευθύντρια του σχολείου αναρτούσε φωτογραφικό υλικό, καθώς και την περιγραφή των δράσεων που υλοποιούσαμε. Επιπλέον είχε προβλεφθεί χώρος για ανάρτηση περαιτέρω υλικού (π.χ. βιβλίων) που θα μπορούσαν οι γονείς/φροντιστές να χρησιμοποιήσουν με τα παιδιά τους εκτός σχολείου. Επίσης δημιουργήθηκε χώρος όπου μπορούσαν να αναρτήσουν τις προτάσεις τους και οι ίδιοι οι γονείς/φροντιστές, με τις προτάσεις αυτές να είναι ορατές σε όλους μας. Τέλος στο ίδιο padlet υπήρχε χώρος για ερωτήσεις, προβληματισμούς και απορίες των γονιών αναφορικά με τις δράσεις. Επιπλέον της ενημέρωσης αυτής, απεστάλησαν ατομικά στους γονείς με email οι εργασίες που τα παιδιά υλοποίησαν.

Στην ημερίδα που διοργανώθηκε ζητήθηκε από τους γονείς γραπτή συναίνεση για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα, μέσω υπεύθυνης δήλωσης (βλ. παράρτημα). Ενημερώθηκαν ότι μπορούν να ζητήσουν να αποχωρήσει το παιδί τους οποιαδήποτε στιγμή αρκεί να το ζητήσουν. Η εξαιρετική συνεργασία της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών του σχολείου με την πλειοψηφία των γονιών, οδήγησε στο γεγονός να συναινέσει με ευκολία το σύνολο των γονιών του σχολείου.

Ξεκινώντας τη δράση με τα παιδιά, αρχικά, έγινε αφήγηση της ιστορίας «Η Ρίνα η Αστερίνα αποφασίζει να μιλήσει» της κ. Δασκαλάκη Ελένης. Για την ιστορία αυτή κατασκευάστηκαν ειδικές κούκλες που προσομοιάζαν στους πρωταγωνιστές της ιστορίας (βλ. παράρτημα), έτσι ώστε να γίνει περισσότερο ευχάριστο και κατανοητό στα παιδιά το περιεχόμενο, αλλά και να τους δοθεί η ευκαιρία μετά το τέλος της δράσης να ασχοληθούν με τις κούκλες, βρίσκοντας περαιτέρω λύσεις ή αναπτύσσοντας το συμβολικό τους παιχνίδι. Στην ιστορία της Ρίνας, ο έμπιστος γείτονας τους, κος Αστερίας, παρενοχλεί τη Ρίνα με έναν τρόπο που την κάνει να νιώθει άβολα. Η Ρίνα που νιώθει αμήχανα, αλλά δεν μπορεί σε λέξεις να πει αυτό που της συνέβη, αναρωτιέται γιατί νιώθει σαν να έχει κάνει μια σκανταλιά, ενώ στην πραγματικότητα δεν έκανε τίποτα. Αμφιταλαντεύεται για το αν πρέπει να μιλήσει στη μητέρα της. Βρίσκει τελικά το θάρρος και αποκαλύπτει στη μητέρα της το μυστικό, για να ανακαλύψει ότι το γεγονός αυτό ανακουφίζει όλο το βάρος της και την κάνει να νιώθει πιο ανάλαφρη και ήρεμη.

Με αφορμή την ιστορία της Ρίνας, μιλήσαμε στα παιδιά για τα καλά και τα κακά μυστικά. Συμφωνήσαμε πως τα καλά μυστικά είναι εκείνα που σε κάνουν να νιώθεις θετικά

συναισθήματα, ενώ τα κακά μυστικά σε κάνουν να νιώθεις αρνητικά συναισθήματα ή σε κάνουν να μην ξέρεις ακριβώς τι νιώθεις. Και αφού με τα παιδιά ομαδοποιήσαμε τα καλά και τα κακά μυστικά μέσα από παραδείγματα (βλέπε παράρτημα), αναρωτηθήκαμε τί θα το κάνω ένα κακό μυστικό αφού το αναγνωρίσω. Μιλήσαμε για τους κύκλους εμπιστοσύνης, τους σχεδιάσαμε με κιμωλία στο πάτωμα (βλ. παράρτημα) και συζητήσαμε για τους ανθρώπους που βάζουμε κοντά μας και θα τους λέγαμε όλα μας τα μυστικά, εκείνους που θα τους λέγαμε κάποια και εκείνους που δε θα λέγαμε κανένα. Δόθηκε στα παιδιά φύλλο εργασίας (βλ. παράρτημα), όπου απεικονιζόταν ένα αγόρι, ένα κορίτσι ή ένα gender neutral σχέδιο στο κέντρο του κύκλου. Δόθηκε στα παιδιά η επιλογή αναφορικά με το φύλλο εργασίας πάνω στο οποίο θα ήθελα να εργαστούν. Το φύλλο εργασίας προέβλεπε ένα χώρο για άτομα εμπιστοσύνης δίπλα στο παιδί και ένα αρκετά κοντά αλλά όχι δίπλα. Τέλος υπήρχε χώρος μακριά από τον εσωτερικό κύκλο όπου με τα παιδιά συμφωνήσαμε να τοποθετήσουμε τους αγνώστους, στους οποίους και δε θα λέγαμε κανένα μυστικό που μας βαραίνει.

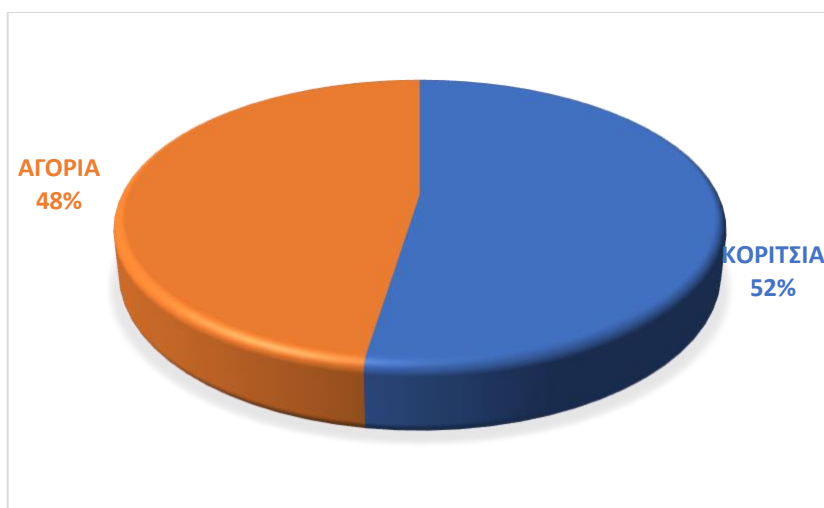
Μαζί με τις νηπιαγωγούς περιπλανηθήκαμε στις θέσεις των παιδιών, προκειμένου να μας διευκρινίσουν και να σημειώσουμε ποιον επέλεξαν να ιχνογραφήσουν. Μιας και πολλά από τα παιδιά επέλεξαν ανήλικους συνομηλίκους για τους κύκλους που βρίσκονταν εγγύτερα σε εκείνους, ζητήθηκε συγκεκριμένα από τα παιδιά να σκεφτούν και κάποιον ενήλικα που θα ήθελαν να βάλουν κοντά τους. Εντυπωσιακό παραμένει το γεγονός, ότι παρά το ότι δόθηκε αυτή η προτροπή, κάποια παιδιά δεν μπόρεσαν να προσδιορίσουν κάποιον ενήλικα που θα έλεγαν όλα τα μυστικά τους.

Κατά την ανάλυση των ιχνογραφημάτων, αξιολογήθηκε κατά πόσο στους εσωτερικούς και άρα κοντινούς κύκλους, επέλεξαν να ιχνογραφήσουν κάποιο ενήλικο μέλος της πυρηνικής οικογένειας.

Από τα ιχνογραφήματα τους, παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά που φαινόταν να είχαν ασφαλείς δεσμούς προσκόλλησής με την οικογένεια, όπως αυτό αξιολογήθηκε από την κλινική παρατήρηση, τη διαθεσιμότητα των γονιών και τα λεγόμενα των παιδιών, έβαλαν δίπλα στον εαυτό τους έναν από τους φροντιστές τους, σε αντίθεση με τα παιδιά που οι σχέσεις με τους φροντιστές ήταν ανασφαλείς. Αναρωτηθήκαμε αν αυτή η παρατήρηση που κάναμε, η παρουσία ή απουσία στους κύκλους εμπιστοσύνης ενός ενήλικα που ανήκει στην πυρηνική οικογένεια, θα μπορούσε να συσχετίζεται σημαντικά με τη λειτουργικότητα του παιδιού στην τάξη και την κοινωνική του προσαρμογή.

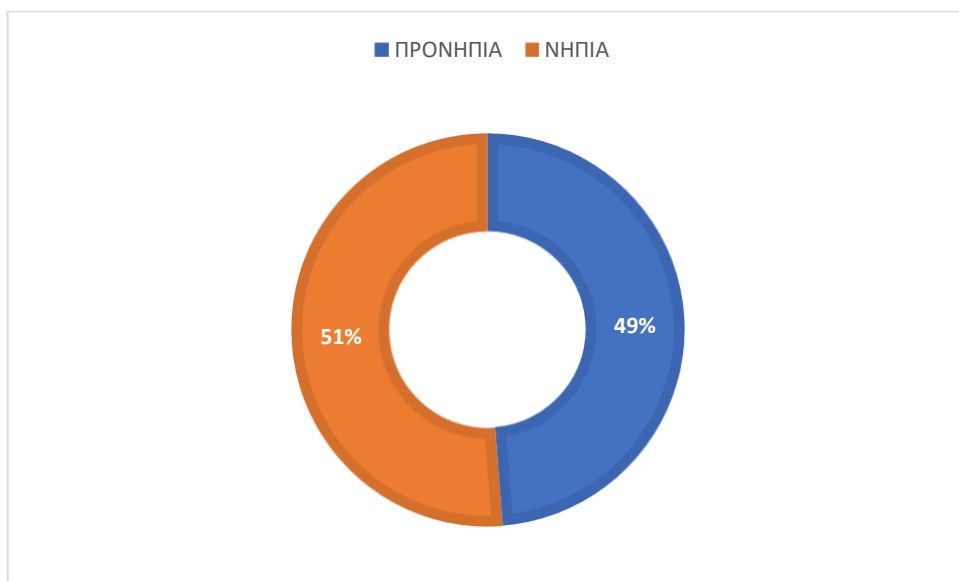
3.2. Δείγμα έρευνας

Ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν στη δράση ήταν 100, ωστόσο τα 82 πρωτόκολλα θεωρήθηκαν έγκυρα, μιας και σε 18 περιπτώσεις τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το ζητούμενο. Το γεγονός αυτό οφειλόταν στα ειδικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους. Τα παιδιά όπως αυτά καταγράφηκαν ήταν 43 κορίτσια και 39 αγόρια.



Εικόνα 1. Αναλογία φύλου στο δείγμα

Επιπλέον στο δείγμα τελικά συμπεριλήφθηκαν 35 προνήπια και 47 νήπια.



Εικόνα 2. Αναλογία σχολικής βαθμίδας στο δείγμα

Από το συνολικό δείγμα, 38 παιδιά επέλεξαν να ιχνογραφήσουν πρόσωπο από την πυρηνική τους οικογένεια, στον κύκλο εμπιστοσύνης, ενώ 44 παιδιά επέλεξαν να ιχνογραφήσουν άλλα πρόσωπα.



Εικόνα 3. Παρουσία οικογένειας στο ιχνογράφημα

3.3 Ψυχομετρικά εργαλεία

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς των παιδιών να συμπληρώσουν για το κάθε παιδί το ερωτηματολόγιο «Κριτήριο σχολικής και κοινωνικής επάρκειας». Το κριτήριο χορηγήθηκε πιλοτικά και σταθμίστηκε την περίοδο Δεκεμβρίου 2007-Ιουνίου 2008. Είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο σταθμισμένο στην ελληνική πραγματικότητα. Η κατασκευή και στάθμιση του ψυχομετρικού αυτού εργαλείου έγινε στα πλαίσια του έργου «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες» που συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση/ΕΚΤ και το ΥΠΕΠΘ και του οποίου την επιστημονική ευθύνη έχει η κ. Μ. Τζουριάδου. Το ερωτηματολόγιο μαζί με τον οδηγό εξεταστή και αναλυτικές οδηγίες αναφορικά με τη χορήγηση και τη διόρθωση καθώς και την ερμηνεία, διατίθεται δωρεάν online προς χρήση, καθώς και αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης στα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., υπηρεσία στην οποία υπηρέτησα.

Το κριτήριο αυτό αξιολογεί ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων που συνδέονται με την σχολική και κοινωνική προσαρμογή. Απευθύνεται σε ηλικίες 4-16 ετών. Περιλαμβάνει δύο διαφορετικούς τύπους ερωτηματολογίων για επιμέρους ηλικιακές ομάδες: ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και αφορά παιδιά 4-8 ετών και δύο ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης που αφορούν παιδιά και εφήβους 7-16 ετών. Για τις

ανάγκες τις παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για παιδιά 4-8 ετών και τη συμπλήρωση έκαναν οι νηπιαγωγοί των παιδιών.

Γνωρίζουμε πως η προσαρμογή και καλή λειτουργικότητα ενός παιδιού στη σχολική ζωή του, προϋποθέτει κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική ωριμότητα και ικανότητα δημιουργίας αμφίδρομων και ουσιαστικών σχέσεων. Επιπλέον το σχολείο είναι το δεύτερο σημαντικότερο πλαίσιο, μετά την οικογένεια, όπου το παιδί μαθαίνει να ορίζει τον κόσμο του μέσα από την κατανόηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Μαθαίνει δηλαδή να έχει αυτοέλεγχο στη συμπεριφορά του, να αναγνωρίζει και να εκφράζει κατάλληλα τα συναισθήματά του (Robins & Rutter, 1990, Korpp et.al, 1992). Επιπλέον στην ηλικία αυτή, η επίδραση της οικογένειας και οι δεσμοί με τα πρόσωπα φροντίδας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο για την ψυχική υγεία όσο και για την κοινωνική εκπαίδευση που ένα παιδί έχει λάβει, μιας και ακόμη αναπτυξιακά οι γονείς είναι εξαιρετικά σημαντικά και αδιαμφισβήτητα πρότυπα (Cole & Cole, 2001). Όταν ένα παιδί εμφανίζει δυσκολίες αναλογικά με τη χρονολογική του ηλικία, θεωρείται ως ένα παιδί «σε κίνδυνο» για την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών, συναισθηματικών ελλειμάτων και δυσκολιών προσαρμογής (Korpp et al., 1992).

Το Κριτήριο σχολικής και κοινωνικής επάρκειας αποτελείται από 30 ερωτήματα. Ως προς τη βαθμολόγηση των ερωτήσεων, στον οδηγό εξεταστή υπάρχει η κλείδα διόρθωσης των προς βαθμολόγηση ερωτημάτων.

Ως προς την ανάλυση και την ομαδοποίηση των ερωτημάτων, οι 30 ερωτήσεις αυτές χωρίζονται σε 3 κατηγορίες: α) εξωτερικευμένες αντιδράσεις (ερωτήματα: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 28), β) εσωτερικευμένες αντιδράσεις (ερωτήματα: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21,24) και γ) προσαρμοστική συμπεριφορά (ερωτήματα: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 27, 29, 30).Επιπλέον υπολογίζεται ένα συνολικό σκορ από το άθροισμα και των 30 ερωτημάτων.

Οι εξωτερικευμένες αντιδράσεις αναφέρονται στις συμπεριφορές που το παιδί χρησιμοποιεί για να εκτονώσει τη σωματική και συναισθηματική του ένταση και γίνονται αντιληπτές από το περιβάλλον. Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να είναι η χρήση βίας, το κατά πόσο ακολουθεί κανόνες, αν τσακώνεται ή αν αντιδρά στον παιδαγωγό κ.α.

Οι εσωτερικευμένες αντιδράσεις αναφέρονται σε συμπεριφορές που αξιολογούνται μέσω της εν γένη λειτουργικότητας του παιδιού και αξιολογούνται μέσω λεκτικών και μη λεκτικών αποκρίσεων, όπως για παράδειγμα η προσκόλληση στο πρόσωπο φροντίδας, το έντονα σωματοποιημένο άγχος, το να υιοθετεί συχνά το κλάμα ως μέσο εκφόρτισης της συναισθηματικής έντασης. Οι προσαρμοστικές αντιδράσεις είναι συμπεριφορές που αφορούν στη λειτουργία του στα πλαίσια της προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και

αυτές θα μπορούσαν να είναι το συμβολικό παιχνίδι, η αλληλεπίδραση με τον νηπιαγωγό, αν μεταφέρει εμπειρίες από το σπίτι, αν οι γονείς δείχνουν ικανοποιημένη κ.τ.λ.)

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, ανάλογα με την ύπαρξη ή μη προσώπου φροντίδας στους κύκλους εμπιστοσύνης (ομάδα ΝΑΙ, ομάδα ΟΧΙ). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις μεταξύ των δύο ομάδων τόσο για τη συνολική βαθμολογία του κριτηρίου σχολικής και κοινωνικής επάρκειας, καθώς και για τις επιμέρους βαθμολογίες των 3 διαφορετικών κατηγοριών, εξωτερικευμένες αντιδράσεις (ΕΞΩ), εσωτερικευμένες αντιδράσεις (ΕΣΩ), προσαρμοστική συμπεριφορά (ΠΡΟΣ), συνολικό σκορ (ΣΥΝΟΛ) όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

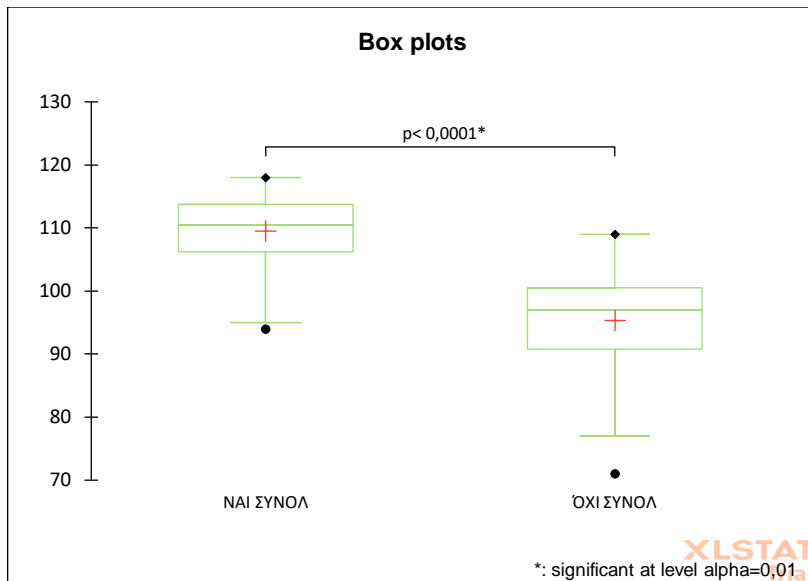
Κεφάλαιο 4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων διενεργήθηκαν t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Το συνολικό δείγμα χωρίστηκε σε δύο υπο-ομάδες και αφορούσαν αφενός τα παιδιά που συμπεριέλαβαν στο ιχνογράφημά τους πρόσωπα της πυρηνικής οικογένειας (Ομάδα ΝΑΙ), και αφετέρου παιδιά που επέλεξαν πρόσωπα εκτός του οικογενειακού ιστού (Ομάδα ΟΧΙ). Έγιναν συνολικά 4 αναλύσεις μεταξύ των δύο ομάδων που αφορούσαν τα) ο συνολικό σκορ των παιδιών αυτών στην κλίμακα Κριτήριο σχολικής και κοινωνικής επάρκειας(ΣΥΝΟΛΙΚΟ), β) τα επιμέρους σκορ των παιδιών στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές(ΕΞΩ), γ) τα επιμέρους σκορ των παιδιών στις εσωτερικευμένες συμπεριφορές (ΕΣΩ) και τέλος δ) τα επιμέρους σκορ στην κλίμακα προσαρμοστικότητα. Διατυπώθηκε για κάθε μία από τις αναλύσεις η μηδενική υπόθεση (H0), ότι δηλαδή οι μέσοι όροι των δύο ομάδων δε διαφέρουν καθώς και η εναλλακτική υπόθεση (H1), ότι θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των σκορ των δύο ομάδων. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το 0.01% (1%).

Τα αποτελέσματα για τη σύγκριση μεταξύ των συνολικών σκορ των δύο ομάδων έδειξαν ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικώς σημαντική **σε επίπεδο 0.01%($p < 0.0001$)** και άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα σύγκρισης συνολικών σκορ κλίμακας

MEAN ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΝΑΙ	MEAN ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΟΧΙ	P value
109,47	95,30	<0,0001

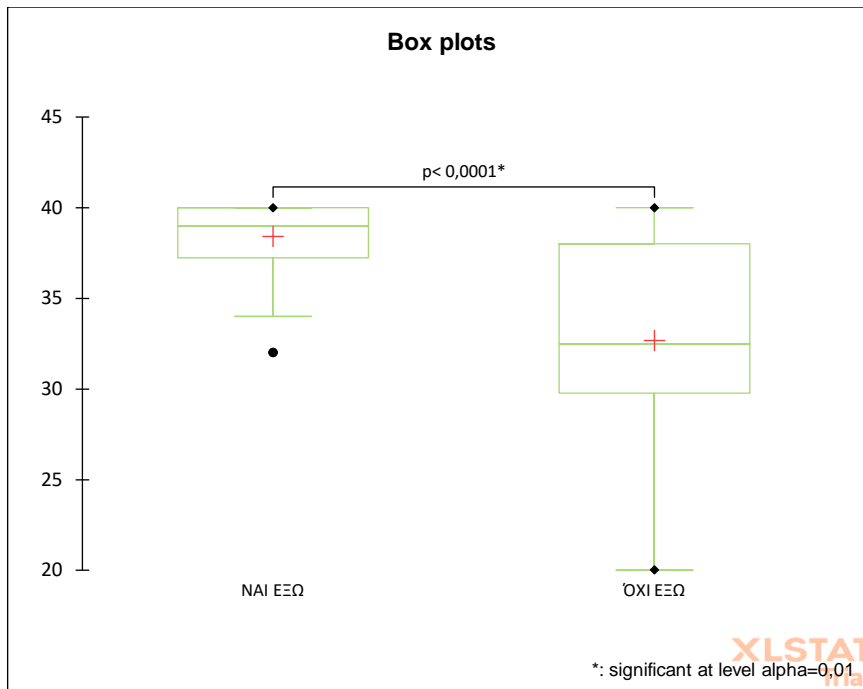


Εικόνα 4. Απεικόνιση σύγκρισης σκορ συνολικής κλίμακας

Τα αποτελέσματα για τη σύγκριση μεταξύ των σκορ εξωτερικευμένων συμπεριφορών των δύο ομάδων έδειξαν ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικώς **σημαντική σε επίπεδο 0.01%** ($p < 0.0001$) και άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα σύγκρισης σκορ εξωτερικευμένων συμπεριφορών

MEAN ΝΑΙ ΕΞΩ	MEAN ΟΧΙ ΕΞΩ	P value
38,39	32,66	<0,0001

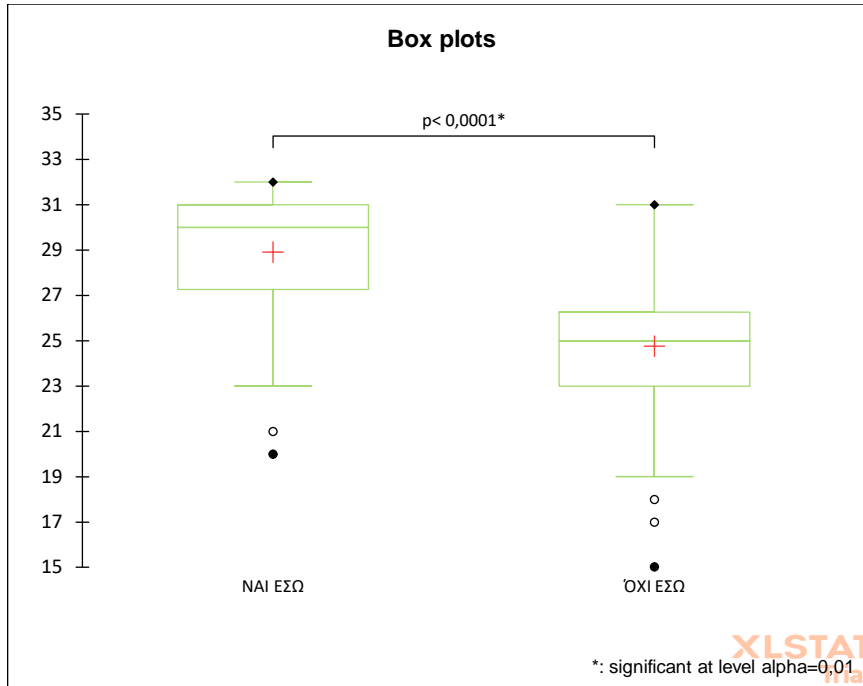


Εικόνα 5. Σύγκριση σκορ εξωτερικευμένων συμπεριφορών

Τα αποτελέσματα για τη σύγκριση μεταξύ των σκορ εσωτερικευμένων συμπεριφορών των δύο ομάδων έδειξαν ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0.01% ($p < 0.0001$) και άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα σύγκρισης σκορ εσωτερικευμένων συμπεριφορών

MEAN ΝΑΙ ΕΞΩ	MEAN ΌΧΙ ΕΞΩ	P value
28,89	24,75	<0,0001

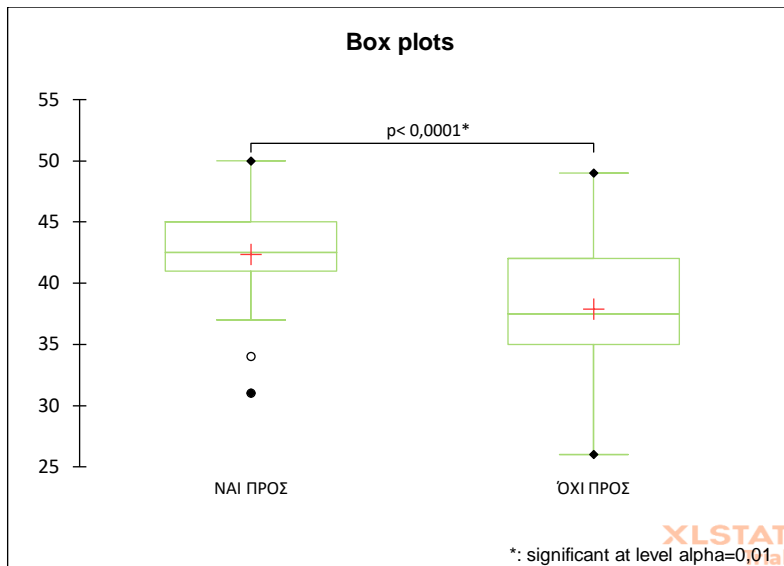


Εικόνα 6. Σύγκριση σκορ εσωτερικευμένων συμπεριφορών

Τα αποτελέσματα για τη σύγκριση μεταξύ των σκορ προσαρμοστικών συμπεριφορών των δύο ομάδων έδειξαν ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0.01% ($p < 0.0001$) και άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα σύγκρισης σκορ προσαρμοστικών συμπεριφορών

ΜΕΑΝ ΝΑΙ ΠΡΟΣ	ΜΕΑΝ ΌΧΙ ΠΡΟΣ	P value
42,37	37,88	<math>< 0,0001</math>



Εικόνα 7. Σύγκριση σκορ προσαρμοστικών συμπεριφορών

Κεφάλαιο 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, μπορούμε να συμπεράνουμε την ευκρινή συσχέτιση που διαφαίνεται αναφορικά με την άρρηκτη σύνδεση της σχέσεως με το φροντιστή και της αναπτυξιακής πορείας ενός παιδιού, γεγονός που συμφωνεί με πληθώρα ερευνητικών δεδομένων (Winnicott, 1945, Fagot & Kavanagh, 1990, Koiv, 2012, Werner, 2005 κ.α.). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ισχυρή συσχέτιση της απουσίας του φροντιστή στο πλαίσιο εμπιστοσύνης των παιδιών, με χαμηλότερα σκορ σε όλους τους αναπτυξιακούς και κοινωνικούς τομείς που το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αξιολογεί. Φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξωτερικευμένες αντιδράσεις των παιδιών, όπως αυτές περιγράφονται μέσα από την τάση για επιθετικότητα και βίαιες αποκρίσεις, όταν απουσιάζει ένα πρόσωπο φροντίδας που να ανήκει στην πυρηνική οικογένεια. Το γεγονός αυτό είναι αρκετά κοντά με τα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν τάση για επιθετικότητα, δυσκολίες στη διαχείριση του θυμού και δυσλειτουργική απείθεια σε παιδιά με ανασφαλείς δεσμούς προσκόλλησής, κυρίως ενδεχομένως απορριπτικούς/ αποφευκτικούς δεσμούς (Campbell & Ewing, 1990, White et.al., 1993, Rhee and Waldman, 2002 κ.α.).

Εκτός των εξωτερικευμένων αποκρίσεων που γίνονται εύκολα αντιληπτές από το περιβάλλον, ενδιαφέρον προκαλεί η στατιστικά σημαντική διαφορά τους και στα σκορ των εσωτερικευμένων αντιδράσεων. Φαίνεται ότι τα παιδιά που δε θα απευθυνθούν σε ένα πρόσωπο της πυρηνικής οικογένειας, προσκολλώνται περισσότερο στους εκπαιδευτικούς, δυσκολεύονται να διαχειριστούν φορτισμένες συναισθηματικά καταστάσεις, δεν αμύνονται

όταν τους επιτίθενται συνομήλικοι και οι ίδιοι οι γονείς συχνά εμφανίζονται υπερπροστατευτικοί, με έναν αγχώδη – αμφιθυμικό δεσμό να διαφαίνεται πιθανότατα. Προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει την ανάπτυξη συναισθηματικών δυσκολιών σε παιδιά που ανήκουν σε αυτή την ομάδα (Schneider et al., 2001, Harris, 2011). Τα συνολικά σκορ της προσαρμοστικότητας των παιδιών επίσης διέφεραν σημαντικά, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές μας υποθέσεις.

Στην ερευνητική αυτή απόπειρα υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί που είναι σημαντικό να αναφερθούν. Το δείγμα προέρχεται από μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και θα ήταν σημαντικό μελλοντικές ερευνητικές απόπειρες να συμπεριλάβουν και άλλους τόπους με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, υπόκεινται στους περιορισμούς της αυτό-αναφοράς και της υποκειμενικότητας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι συχνά φορτισμένες με στοιχεία που αφορούν στην προσωπική τους σχέση με τους μαθητές. Θα ήταν σκόπιμο σε επόμενες ερευνητικές απόπειρες να συμπληρωθούν αντίστοιχα ερωτηματολόγια και από τους γονείς. Τέλος, η παρούσα ερευνητική απόπειρα, αναφερόταν στα στενά όρια μιας μεταπτυχιακής εργασίας και προκειμένου να γίνουν γενικεύσεις στα αποτελέσματα αυτής, θα χρειαζόταν μεγαλύτερο δείγμα και ο έλεγχος περισσότερων μεταβλητών..

Παρόλαυτά, διαφαίνεται μια ξεκάθαρη τάση, που μας βοηθά να υλοποιήσουμε τον αρχικό σκοπό της εργασίας αυτής. Ο απώτερος στόχος ήταν η μελέτη μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πρότασης, ενός εργαλείου στα χέρια των εκπαιδευτικών προκειμένου να μπορούν εύκολα να εντοπίζουν παιδιά που βρίσκονται σε πιθανό κίνδυνο ανάπτυξης συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών, και ως τέτοιο εργαλείο η παρούσα πρόταση μπορεί σίγουρα να χρησιμοποιηθεί.

Σε κοινωνικές συνθήκες αντίξοες, όπως αυτές που διαβιούμε, με πλείστες κοινωνικές αλλαγές και ανασφάλειες, υποδεχόμαστε στα σχολεία μας παιδιά με σημαντικές δυσκολίες στη διαχείριση συμπεριφορών και συναισθημάτων. Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα για τα παιδιά αυτά (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010, Henderson & Milstein, 2008. Χατζηχρήστου και συν., 2009) και να συμβάλλει ουσιαστικά στο άνοιγμα ενός διαύλου επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας με κέντρο και στόχο τη ψυχική ανθεκτικότητα του μαθητή. Η αξιοποίηση μέσων αναλογικής έκφρασης, όπως το ιχνογράφημα (Gross and Hayne, 1998, Knoff & Prout, 1985, Naglieri, 1988) ή η αφήγηση (Lane and Wright, 2007), και η ερμηνεία των δεδομένων που παράγονται, όχι ως προς τις αιτιακές συσχετίσεις, αλλά ως ένα εργαλείο που

δίνει πολύτιμες πληροφορίες – ενδείξεις, είναι ένας άριστος τρόπος για να εκκινήσει η προσπάθεια αυτή. Παιδιά με διαρρηγμένες σχέσεις με τους βασικούς φροντιστές αναζητούν συχνά τη φροντίδα και την αγάπη στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών. Είναι ουσιαστικής σημασίας η παρουσία και η ανιδιοτελής προσπάθεια, όχι ως προς την υποκατάσταση του γονεϊκού ρόλου, αλλά ως προς τη διάθεση του εαυτούς μας με έναν τρόπο που θα ανοίξει νέες ενωτικές συζητήσεις με την οικογένεια και θα δημιουργήσει μια καινούρια εμπειρία συνδιαλλαγής.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adelman, H. & Taylor, L. (2009). Ending the marginalization of mental health in schools. A comprehensive approach. *School based Mental Health. A practitioners' guide to comparative practices* (pp. 25-54). New York: Routledge

Belsky, J., Beaver K.M. (2011). Cumulative genetic plasticity, parenting, and adolescent self-regulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52 (2011), pp. 619-626

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.

Buck, J. N. (1948). The H-T-P technique; a qualitative and quantitative scoring manual. *Journal of Clinical Psychology*, 4, 317–396.

Campbell S.B., Ewing L.S. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (1990), pp. 871-899

Campbell SB, Ewing LJ. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *J Child Psychol Psychiatry*, 31(6):871-89.

Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T.E., Mill, J., Martin, J., Craig, I.W., Taylor, A. Poulton R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children *Science*, 297, pp. 851-854.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154–167.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children* (4th ed.). New York: Worth Publishers.

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236

Coplan, R. J., Schneider, B. H., Matheson, A., & Graham, A. (2010). 'Play skills' for shy for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 223–237.

Cox M. V. (2013). *Children's Drawings of the Human Figure*. London: Psychology Press. Academic Publishers.

Denham, S. A., & Holt R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behaviour. *Developmental Psychology*, 29, 271-275.

- Driessnack M. (2005). Children's drawings as facilitators of communication: a meta-analysis. *Journal Pediatric. Nursary*, 20, 415–423.
- Fagot, B.I., Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications. *Child Development*, 61, pp. 864-873
- Fehr, E., Fischbacher, U. (2004). Social norms and human cooperation. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, pp. 185-190
- Ferguson, C. J. (2010). A meta-analysis of normal and disordered personality across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 659–667.
- Goldner L., Edelstein M., Habshush Y. (2015). A glance at children's family drawings: associations with children's and parents' hope and attributional style. *Arts Psychotherapy*, 43, 7–15.
- Goldsmith, H.H., Alansky, J. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, pp. 805-816
- Gross J., Hayne H. (1998). Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events. *J. Exp. Psychol. Appl.* 4, 163–179.
- Hammer, D. (1997). Discovery learning and discovery teaching. *Cognition and Instruction*, 15 (4) (1997), pp. 485-529
- Harris, J. R. (2011). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Phohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Prevention Science*, (pp.255-274). New York: Routledge.
- Hinshaw, S.P., Lee, S.S. (2003). Conduct and oppositional defiant disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 144–198). The Guilford Press.
- Henrich J, McElreath R, Barr A, Ensminger J, Barrett C, Bolyanatz A, Cardenas JC, Gurven M, Gwako E, Henrich N, Lesorogol C, Marlowe F, Tracer D, Ziker J. (2006). Costly punishment across human societies. *Science*, 312, pp. 1767-1770
- Kim-Cohen, J & Caspi, A & Taylor, A & Williams, B & Newcombe, Rhiannon & Craig, Ian & Moffitt, T.E.. (2006). Maltreatment, and Gene-Environment Interaction Predicting Children's Mental Health: New Evidence and a Meta-Analysis. *Molecular psychiatry*. 11. 903-13.

- Knoff, H. M., & Prout, H. T. (1985). *Kinetic Drawing System for family and school: A handbook*. Los Angeles: Western Psychological Services
- Koiv K. (2012). Attachment Styles Among Bullies, Victims and Uninvolved Adolescents *Psychology Research, ISSN 2159-5542. March 2012, Vol. 2, No. 3, 160-165.*
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health & Addiction, 9(4), 421-433.*
- Kopp, C. B., Baker, B. L., & Brown, K. W. (1992). Social skills and their correlates: Preschoolers with developmental delays. *American Journal on Mental Retardation, 96, 357-366.*
- Kotaman, H.(2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children’s reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement, 50, pp. 199-204*
- Kourkoutas, E. (2011). *Children with behavioral disorders: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York: Nova Science.
- La Grutta S., Epifanio M. S., Piombo M. A., Alfano P., Maltese A., Marcantonio S., et al.. (2022). Emotional competence in primary school children: examining the effect of a psycho-educational group intervention: a pilot prospective study. *International Journal Environmental Research 19:7628.*
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the Effectiveness of Reading Aloud. *The Reading Teacher, . 60(7), 668–675.*
- Lee, C. (2011). Education and the study of literature. *Scientific Study of Literature, 1(1), 49 –58*
- Longobardi C., Pasta T., Gastaldi F. G., Prino L. E. (2017). Measuring the student-teacher relationship using children’s drawings in an Italian elementary school. *Journal of Psychological and Educational Research 25:115.*
- Luquet G. (1991): *Le dessin enfantin. Delachaux et Niestle* (5η έκδοση)
- Luquet, G. H. (1913). *Le dessin d’ un enfant*. Paris: Alcan.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 739–795). John Wiley & Sons, Inc..
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience: Past, Present, and Future Research. *Annals of the New York Academy of Sciences.*

Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment children: Development of a social skills facilitated play early intervention program classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development, 64*, 572–585.

McInnes, E. (2019). Young Children's Drawings after Sexual Abuse: Disclosure and Recovery' in Elspeth McInnes and Anka D. Mason (eds.) *Where To From Here? Examining Conflict- Related and Relational Interaction Trauma*, Leiden: Brill, pp.47-68;

McMahon, R. J., Wells, K. C., & Kotler, J. S. (2006). Conduct problems. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of Childhood Disorders*, 3rd ed. (pp. 137–268). New York: Guilford Press.

Moffitt, T.E.(2005).The new look of behavioral genetics in developmental psychopathology: gene–environment interplay in antisocial behaviors. *Psychological Bulletin, 131*, pp. 533-554

Morra, S. (2008). Memory components and control processes in children's drawing. In C. Milbrath & H. M. Trautner (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawings, and art: Theoretical and empirical approaches* (pp. 53–85). Hogrefe & Huber Publishers.

Naglieri, J. A. (1988). Draw-a-Person: A quantitative scoring system. *New York: Psychological Corporation*.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*, 1-11.

Parke, R. and Slaby, R. (1983).The Development of Aggression. In: *Mussen, P. and Hetherington, E., Eds., Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development*, Vol. 4, Wiley, New York, 457-641.

Pearson, S. (1996). *Building brands directly : creating business value from customer relationships / Stewart Pearson: Creating business value from customer relationships*. Macmillan.

Pianta, R. C. (2006). Schools, schooling, and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method* (pp. 494-529). Hoboken, NJ: J. Wiley.

Rapee, R. M., Kennedy, S. J., Lau, E. X. (2010). Cool Little Kids: Anxiety Prevention Program. Centre for Emotional Health, Macquarie University.

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L.A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary

- school. Special Issue: Long-term stability and change in personality. *Journal of Personality*, 57, 257–281.
- Reyes, J. A., Elias, M. J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.
- Rhee, S. H., & Waldman, I. D. (2002). Genetic and Environmental Influences on Antisocial Behavior: A Meta-Analysis of Twin and Adoption Studies. *Psychological Bulletin*, 128, 490-529.
- Ridley, Matt. (2004) *Agile Gene: How Nature Turns on Nurture*. Robinson,
- Rouma, G. (1913). *Le langage graphique de l'enfant*. Paris: Misch et Thron.
- Rutter, M. (2006). The Promotion of Resilience in the Face of Adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 26–52). Cambridge University Press.
- Rutter, M., Moffitt, T.E., Caspi, A. (2006). Gene–environment interplay and psychopathology: multiple varieties but real effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, pp. 226-261
- Scarr, S. & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype (leading to) environment effects. *Child Development*, 54, pp. 424-435
- Schneider, B.H., Atkinson, L., Tardiff, C. (2001). Child–parent attachment children's peer relations: a quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, pp. 86-100
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.
- Tripp, G. & Sutherland, D. M. (1999). Counseling boys with AD(H)D. In A. M. Horne & M. S. Kiselica (Eds.), *Handbook of counselling boys and adolescent males: A practitioner's guide* (pp. 293-311). London: Sage.
- Van IJzendoorn, M. H. (1997). Attachment, emergent morality, and aggression: Toward a developmental socioemotional model of antisocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 703–727.
- Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 5-18.
- Werner, E. E. (2005). What can we learn about resilience from large-Where to from Here? Examining conflict-related and relational interaction trauma, *Brill Rodopi*, pp. 47-69

White J.L, Moffit T.E., Earls, F., Robins,L, Silva, P.A.(1990).How early can we tell? Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, 28 (1990), pp. 507-528

White, L. J., Summerlin, M. L., Loss, V. E. & Epstein, E. S. (1993). School and family consultation: a language-systems approach. In M. J. Fine & C. Carlson (Eds.), *The Handbook of family-school assessment and intervention: A systems perspective* (pp. 347-362). Boston: Alyn and Bacon.

Winnicott, D. W. (1945). Primitive emotional development. *The International Journal of Psychoanalysis*, 26, 137–143.

Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

Λοίζου, Λ. Ν. (1996). Ιχνογραφική απόδοση λεκτικών ερεθισμάτων σε παιδιά και εφήβους, *Ψυχολογία*, 3(1), 71.

Σαλαγιάννη (Maria Salagianni), Μ. (2014). Ετήσια ενδοδιασχολική ενημέρωση επιμόρφωση στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων «βήματα για τη ζωή» σε μαθητές νηπιαγωγείου. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 13, 464-475 τις αναφερόμενες πρακτικές των εν ενεργεία νηπιαγωγών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 111-121.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία. Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401

Charpman L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Εκδόσεις Νεφέλη

Erstein, A. S. & Τρίμη, Ε. Α. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά*. Αθήνα: ΤΥΠΟΘΗΤΩ.

Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΕΝΤΥΠΑ

Ερωτηματολόγιο σχολικής-κοινωνικής επάρκειας για παιδιά 4-8 ετών

Διαβάστε προσεκτικά την κάθε πρόταση και συμπληρώστε με **X** την απάντηση που θεωρείτε ότι ταιριάζει περισσότερο στο συγκεκριμένο παιδί.

Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις.

	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει λίγο	Δεν ταιριάζει καθόλου
1. Μεταφέρει ευχάριστες εμπειρίες από το σπίτι				
2. Υπακούει σε κανόνες του σχολείου				
3. Δείχνει προσκόλληση και εξάρτηση από άλλο παιδί				
4. Οι γονείς φαίνονται ευχαριστημένοι με το παιδί τους				
5. Αντιδρά στην προσέγγιση και στην καθοδήγηση από την (τον) παιδαγωγό				
6. Δεν προστατεύει τον εαυτό του και δεν αμύνεται όταν του επιτίθενται				
7. Παίζει παιχνίδια ρόλων				
8. Αδιαφορεί για τα συναισθήματα των άλλων				
9. Οι γονείς φαίνονται υπερπροστατευτικοί				
10. Φαίνεται ευχαριστημένο που έρχεται στο σχολείο				
11. Καταστρέφει τα αντικείμενα των άλλων				
12. Οι γονείς φαίνονται αγχωμένοι με τις επιδόσεις του παιδιού τους				
13. Αποστρέφει το βλέμμα του όταν του απευθύνεται ο λόγος				
14. Παρουσιάζει άρνηση σε οτιδήποτε του προτείνεται				
15. Εκδηλώνει διάφορες φοβίες				

	Ταριάζει πολύ	Ταριάζει αρκετά	Ταριάζει λίγο	Δεν ταριάζει κοθόλου
16. Διεκδικεί το δικό του				
17. Δεν μπορεί να ξεπεράσει το θυμό του				
18. Κλαίει και παραπονιέται συχνά				
19. Συζητάει με την παιδαγωγό για ότι το απασχολεί				
20. Τσακώνεται με τα άλλα παιδιά				
21. Είναι προσκολλημένο στην (στον) παιδαγωγό				
22. Οι γονείς δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο μαζί του				
23. Δυσκολεύει την λειτουργία της τάξης				
24. Παρουσιάζει άγχος (κλαίει, παραπονιέται για ενοχλήσεις, δυσανασχετεί)				
25. Δεν απαντάει όταν του απευθύνεται ο λόγος				
26. Έχει βίαιες αντιδράσεις				
27. Οι γονείς δεν φαίνονται να ενδιαφέρονται για το παιδί				
28. Αντιμιλάει και φέρεται άσχημα στον (στην) παιδαγωγό				
29. Είναι αποδεκτό από τους συνομηλίκους				
30. Δεν παίζει με άλλα παιδιά				



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ
(άρθρο 8 Ν. 1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)



ΠΡΟΣ(1):		● ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	
Ο – Η Όνομα:		Επώνυμο:	
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:			
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:			
Ημερομηνία γέννησης(2):			
Τόπος Γέννησης:			
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:		Τηλ:	
Τόπος Κατοικίας:		Οδός:	
		Αριθ:	ΤΚ:
Αρ. Τηλεομιλήτη (Fax):		Δ/νση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):	

Με απομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις (3), που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

Ως ο νόμιμος κηδεμόνας του παιδιού μου με ονοματεπώνυμο

που φοιτά στο ● ηπιαγωγείο Ηρακλείου :

1. Επιθυμώ το παιδί μου να λάβει μέρος στο πρόγραμμα

σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης που θα πραγματοποιηθεί στο σχολείο

2. Έχω ενημερωθεί και συναινών στην παρουσία της Ψυχολόγου Παπαϊωάννα Μαρίας, κατά τη διάρκεια

εκπόνησης του προγράμματος.

3. Το υλικό που θα παραχθεί, ανώνυμα και κωδικοποιημένα από τα παιδιά, θα χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια των σπουδών της κ. Παπαϊωάννα Μαρίας (πρακτική άσκηση, πτυχιακή εργασία)

(4)

Ημερομηνία: 20

Ο – Η Δηλ.

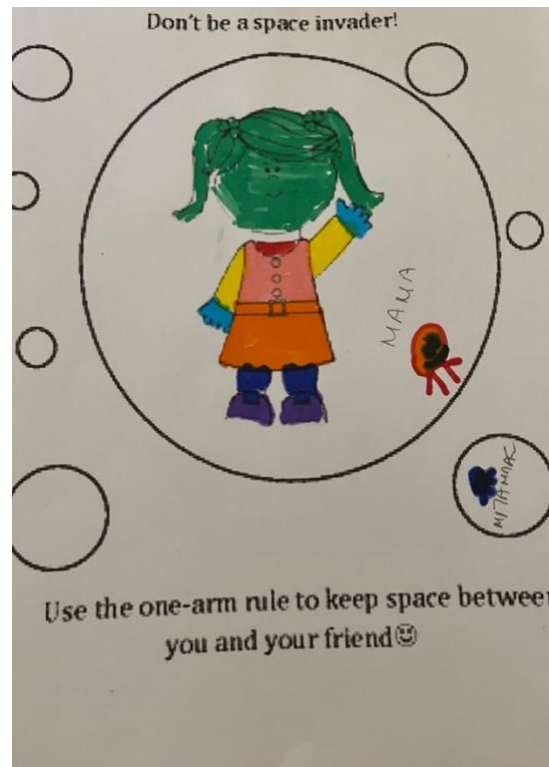
(Υπογραφή)

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.

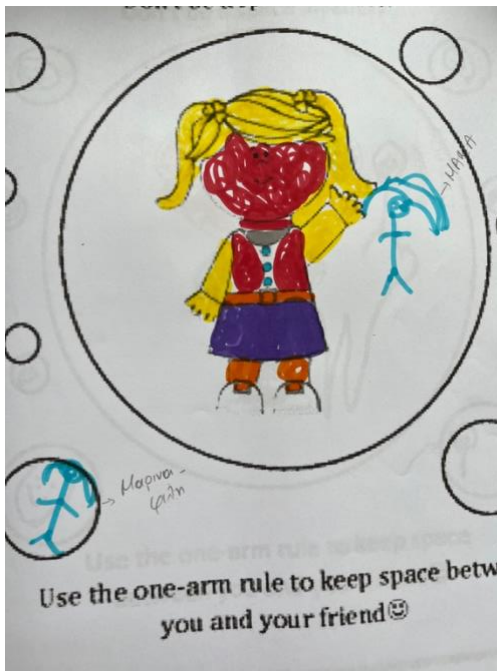
(2) Αναγράφεται ολογράφως.

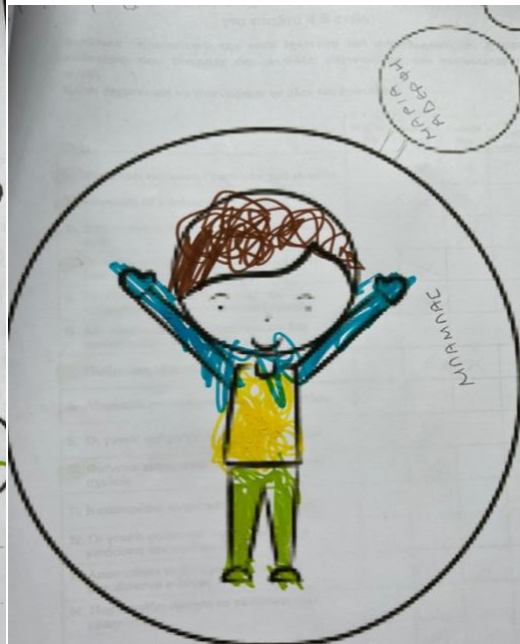
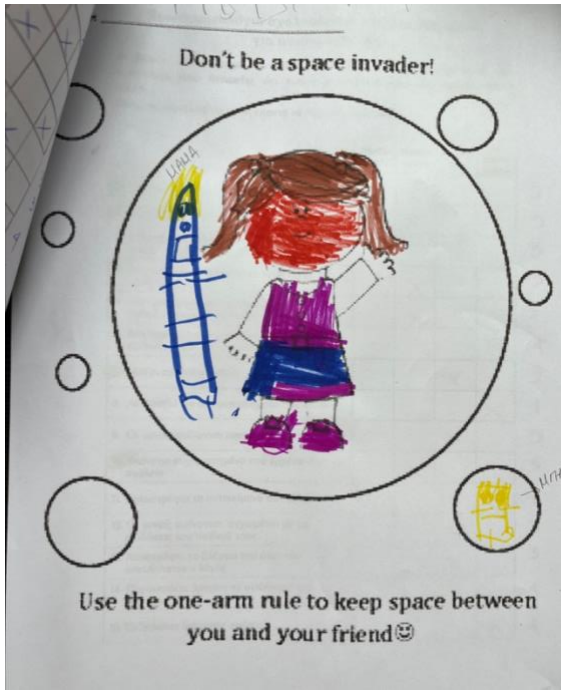
(3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΥΛΙΚΟ ΔΡΑΣΕΩΝ











ΑΦΗΓΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ



ΑΦΗΓΗΣΗ ΜΕ ΟΜΟΙΩΜΑΤΑ



«ΚΑΛΑ» ΚΑΙ «ΚΑΚΑ» ΜΥΣΤΙΚΑ



ΚΥΚΛΟΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ



PADLET ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ


Padlet

Giafki Pakioulaki • 1 • 8mo

Σεξουαλική Αγωγή και Πρόληψη

1η Εβδομάδα

Η ΑΓΚΑΛΙΑ



Σήμερα με τα παιδιά μιλήσαμε για τις αγκαλιές, διαβάσαμε την ιστορία του Σκαντζόχοιρου και της Χελώνας που μάτια έψαχναν στο δάσος για μια ανακουφιστική από τη λύπη τους, αγκαλιά και πώς βρήκαν τη λύση τους μετά τη συμβουλή της σοφής κουκουβάγιας.

Συντάχσαμε με τα παιδιά με...

2η Εβδομάδα


Η ΣΩΣΤΗ ΑΠΟΣΤΑΣΗ



Αυτή την εβδομάδα, η αποστολή μας ήταν λιγάκι πιο δύσκολη. Οι σκατζόχοιροι του δάσους, είχαν ένα πρόβλημα σοβαρό. Έπιασε κρύο τσουχτερό και το πρώτο βράδυ τους ήταν δύσκολο, κοιμήθηκαν ο ένας μακριά από...

3η Εβδομάδα


ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΟΥΣ ΚΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ



Σήμερα μιλήσαμε για το σώμα μας, τα ιδιωτικά μέρη που προστατεύουμε και σεβόμαστε. Μιλήσαμε για τα δημόσια και τα ιδιωτικά πλαίσια και σε ποιες από...


4η Εβδομάδα

ΚΑΛΑ ΚΑΙ ΚΑΚΑ ΜΥΣΤΙΚΑ



Αυτή την εβδομάδα συζητήσαμε τι είναι τα μυστικά. Αναρωτηθήκαμε αν υπάρχουν καλά και κακά μυστικά. Συμφωνήσαμε ότι μπορούμε να τα ξεχωρίσουμε ανάλογα με τον τρόπο που μας κάνουν να νιώθουμε. Ένα καλό...

5η ΕΒΔΟΜΑΔΑ



Ερωτήσεις ???

+


ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΒΙΒΛΙΑ

+

ΣΤΗΛΗ ΓΟΝΕΩΝ


Τι ακούσαμε; Τι μας άρεσε; Τι διαβάσαμε;

+



Αναφέρει μέσα όλα όσα μας είπε η κ. Μιρέλλα στην ενημέρωσή!

13



Αναφέρει μέσα όλα όσα μας είπε η κ. Μιρέλλα στην ενημέρωσή!

13

