



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»**

Κατεύθυνση: Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ
ΥΠΟΣΤΕΙ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ
ΔΙΑΒΙΟΥΝ ΣΕ ΚΕΝΤΡΟ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ «Η
ΚΙΒΩΤΟΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ»**

Κεϊσόγλου Αναστασία

Επιβλέπων: Κούτρας Βασίλειος

Ιωάννινα, Φεβρουάριος 2023

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»
Κατεύθυνση: Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΥΠΟΣΤΕΙ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ. Η
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΒΙΟΥΝ ΣΕ ΚΕΝΤΡΟ ΠΑΙΔΙΚΗΣ
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ «Η ΚΙΒΩΤΟΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ»**

Κεϊσογλου Αναστασία

Επιβλέπων Καθηγητής:
Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Δημήτριος Σαρρής, Αναπλ. Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Φεβρουάριος 2023

Ευχαριστίες

«Αν δεν είχαμε χειμώνα, η άνοιξη δεν θα ήταν τόσο ευχάριστη. Αν κάπου-κάπου δεν είχαμε δυσκολίες, η ευημερία δεν θα μας φαινόταν τόσο καλοδεχούμενη»

Anne Bradstreet.

Με αυτό το απόφθεγμα, θα ήθελα να περιγράψω ότι με παρόμοιο τρόπο εκτυλίχτηκε και διαμορφώθηκε το ταξίδι αυτό. Υπήρξαν δυσκολίες, αρκετές, αλλά αν δεν υπήρχαν δεν θα μπορούσαμε να συνειδητοποιήσουμε και να εκτιμήσουμε πραγματικά όλο αυτό που νιώθουμε όταν κάτι ολοκληρώνεται με επιτυχία.

Αρχικά, με την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ‘δικούς’ μου ανθρώπους που υπάρχουν στη ζωή μου και με στηρίζουν καθημερινά. Όλοι εκείνοι συνέβαλαν με το δικό τους τρόπο για να ολοκληρωθεί η παρούσα διατριβή.

Η ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη του καθηγητή μου, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών κ. Βασίλειο Κούτρα. Οι γνώσεις του, σε συνδυασμό με τη καθοδήγηση του και την υποστήριξη του διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο για να ολοκληρωθεί αυτή η διατριβή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, οφείλω επίσης να πω σε αυτά τα υπέροχα πλάσματα, τα παιδιά της Κιβωτού του Κόσμου που συμμετείχαν σε αυτό το όμορφο και περιπετειώδες ταξίδι. Αλλά και για τις τόσο όμορφες στιγμές που μου χάρισαν όλο αυτό το διάστημα που ήμουν μαζί τους.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζουν οι γονείς μου! Τους ευχαριστώ ιδιαίτερα, για την υπομονή που έδειξαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα, αλλά και καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής μου, που με έχουν στηρίξει, ενθαρρύνει και το πιο σημαντικό δε σταμάτησαν ποτέ να πιστεύουν σε μένα!

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της δυνατότητας ενίσχυσης των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση μέσω της εφαρμογής και αξιολόγησης συγκεκριμένου προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας. Η εργασία δομείται σε δύο μέρη, αποτελούμενα από τρία διακριτά κεφάλαια το καθένα.

Στο πρώτο μέρος, η ερευνητική προσπάθεια πλαισιώνεται θεωρητικά από τους δύο κεντρικούς άξονες του ερευνητικού ζητήματος και δη από το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης και την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων με σκοπό την προσέγγιση και ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Πραγματοποιείται μια, όσο το δυνατόν, περιεκτική αναφορά σε πτυχές του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης όπως οι διάφορες μορφές του, οι συνηθέστερες αιτίες και οι επιπτώσεις του, παρουσιάζεται η φιλοσοφία των προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας, το περιεχόμενο, η στοχοθεσία και η μεθοδολογία των προγραμμάτων ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και επιπλέον προσδιορίζονται και αναλύονται οι παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια του ατόμου. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα ο σκοπός, οι στόχοι, η ερευνητική υπόθεση, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση, κ.α. και ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων. Στο τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζονται οι κυριότερες διαπιστώσεις της όλης προσπάθειας και επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Σύμφωνα με αυτές, επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ως προς τη βελτίωση στάσεων, αντιδράσεων και συμπεριφορών των παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση κυρίως σε τομείς όπως η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και η αίσθηση θυματοποίησης ενώ αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση σε ζητήματα και στρατηγικές που αφορούν την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Λέξεις – Κλειδιά: παιδική κακοποίηση, προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας, ενίσχυση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Program of Promoting Individual and Social Skills of Children who have suffered abuse. The case of the children living in child protection center “Ark of the World”.

Anastasia Keisoglou

Abstract

This master thesis aims to investigate the possibility of enhancing the individual and social skills of children who have suffered abuse through the implementation and evaluation of a specific mental health promotion program. The paper is structured in two parts, consisting of three distinct chapters each.

In the first part, the research effort is theoretically framed by the two central axes of the research question, namely by the phenomenon of child abuse and the development and implementation of programs aimed at the approach and holistic development of the child. A comprehensive reference is made, as far as possible, to aspects of the phenomenon of child abuse such as its various forms, the most common causes and its consequences, the philosophy of mental health promotion programs, the content, the targeting, the methodology of programs are presented in connection with the social and emotional skills and socio-emotional development of children and in addition the factors that make up the socio-emotional competence of the individual are identified and analyzed. In the second part, the research methodology is presented, specifically the purpose, the objectives, the research hypothesis, the research questions, the methodological approach, etc. followed by the presentation of the results with the help of the descriptive and inductive statistical processing of the research data. The last chapter summarizes the main findings of the entire effort and highlights the need for further research. According to these, the effectiveness of the individual and social skills program in improving the attitudes, reactions and behaviors of children who have suffered abuse is confirmed, mainly in areas such as the recognition and management of emotions, the manifestation of aggressive behavior and the sense of victimization, while the need is highlighted to further delve into issues and strategies related to enhancing self-esteem.

Keywords: Child Abuse, Mental Health Promotion Programs, Social- Emotional skills

Περιεχόμενα

	ΣΕΛ
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
Περιεχόμενα.....	7
Κατάλογος Γραφημάτων	10
Κατάλογος Πινάκων	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
Εισαγωγή.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ	
1.Το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης.....	14
1.1 Η έννοια της παιδικής κακοποίησης.....	14
1.2 Μορφές παιδικής κακοποίησης.....	16
1.2.1 Σωματική κακοποίηση.....	16
1.2.2 Συναισθηματική κακοποίηση.....	20
1.2.3 Σεξουαλική κακοποίηση.....	23
1.2.4 Παραμέληση.....	25
1.3 Προσδιορισμός των αίτιων της παιδικής κακοποίησης.....	27
1.4 Συνέπειες της παιδικής κακοποίησης.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	
2. Προγράμματα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Κοινωνικοσυναισθηματικής Ανάπτυξης των παιδιών.....	36
2.1 Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας.....	36
2.2.Εκπαίδευση Δεξιοτήτων.....	38
2.3 Προγράμματα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων.....	41
2.4 Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη.....	43
2.5 Προγράμματα Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης.....	45
2.6 Συνέργεια Προγραμμάτων Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης.....	47

2.7 Μεθοδολογία Προγραμμάτων Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης.....	48
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

3. Από την Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια.....	49
3.1 Κοινωνικοσυναισθηματική – Ψυχοκοινωνική Επάρκεια.....	49
3.2 Αυτοεκτίμηση - Αυτοαντίληψη.....	50
3.3. Αυτορρύθμιση - Αυτοέλεγχος.....	51
3.4 Κινητοποίηση - Επίλυση Προβλημάτων.....	53
3.5 Κοινωνική Επάρκεια.....	55

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

4. Μεθοδολογία έρευνας.....	56
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	56
4.2 Στόχοι της έρευνας και ερευνητική υπόθεση.....	56
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	57
4.4 Δείγμα της έρευνας.....	57
4.5 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	58
4.6 Ερευνητική μέθοδος και μεθοδολογικό εργαλείο.....	61
4.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	63
4.7 Ζητήματα δεοντολογίας.....	63
4.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....

5.1 Περιγραφική παρουσίαση του δείγματος.....	65
5.2 Παρουσίαση δεδομένων μετά την εφαρμογή του προγράμματος.....	68
5.3 Έλεγχος αποτελεσματικότητας του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.....	73

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπεράσματα - Συζήτηση.....81

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....84

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ανάπτυξη του προγράμματος Ατομικών και Κοινωνικών

Δεξιοτήτων.....92

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....117

Κατάλογος γραφημάτων

	...σελ
Γράφημα 1: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος με βάση την ηλικιακή κλάση	...66
Γράφημα 2: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος με βάση την εθνικότητα	...66
Γράφημα 3: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος με βάση την ύπαρξη αδερφών	...67
Γράφημα 4: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος με βάση τη διαμονή των αδερφών σε άλλη δομή	...67
Γράφημα 5: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος με βάση τη διάρκεια φιλοξενίας τους στη δομή	...68
Γράφημα 6: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος με βάση το είδος της κακοποίησης	...68

Κατάλογος πινάκων

	...σελ
Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας υποκλιμάκων ερωτηματολογίου	...63
Πίνακας 2: Μέσοι όροι τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», μετά την εφαρμογή του προγράμματος	...69
Πίνακας 3: Μέσοι όροι τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Επιθετική συμπεριφορά», μετά την εφαρμογή του προγράμματος	...70
Πίνακας 4: Μέσοι όροι τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Θυματοποίηση», μετά την εφαρμογή του προγράμματος	...71
Πίνακας 5: Μέσοι όροι τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Αυτοεκτίμηση», μετά την εφαρμογή του προγράμματος	...71
Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος	...73
Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Εκδήλωση επιθετικότητας», πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος	...76
Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Θυματοποίηση», πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος	...77

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, της βαθμολογίας των παιδιών ...78
στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Αυτοεκτίμηση», πριν και μετά την εφαρμογή
του προγράμματος

Εισαγωγή

Η έμφυτη κοινωνικότητα του ατόμου, η εγγενής ανάγκη αναζήτησης ενός σκοπού στη ζωή του και η επιθυμία του για εσωτερική αρμονία τον οδήγησε στη συγκρότηση κοινωνιών και στην ανάπτυξη πολιτισμού ως αποτέλεσμα κοινών προσπαθειών και αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα. Μέσα στο πλέγμα των αλληλεξαρτήσεων, η εύρυθμη λειτουργία και η αρμονική συνύπαρξη του συνόλου διασφαλίζεται τόσο σε επίπεδο κοινωνικό μέσω του σεβασμού στους θεσμούς, στην πολιτεία, σε κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς, σε ιδανικά και αξίες όσο και σε επίπεδο ατομικό μέσω του σεβασμού στην προσωπικότητα, στη διαφορετικότητα, στην ελεύθερη έκφραση, στα ανθρώπινα δικαιώματα. Δυστυχώς, ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, της ραγδαίας εξέλιξης των επιστημών, της επιβλητικής δυναμικής της τεχνολογίας της πληροφορίας, της πολυπολιτισμικότητας, της «κοινωνίας της γνώσης», όπως πολλάκις έχει χαρακτηριστεί, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν γνωρίζει την ανάλογη πρόοδο αφού φαινόμενα βίας και εγκληματικότητας παραβιάζουν την προσωπικότητα του ατόμου και περιορίζουν την ολοκλήρωσή του.

Η παιδική κακοποίηση, ειδικότερα, παρότι δεν αποτελεί γνώρισμα της σημερινής μόνο εποχής, αποκαλύπτεται πλέον σε συχνότητα και διαστάσεις πρωτόγνωρες, αμαυρώνοντας την εικόνα της προόδου και πάνω απ' όλα διαταράσσοντας τη σωματική, συναισθηματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τόσο η πολιτεία και η κοινωνία όσο και θεμελιώδεις θεσμοί τους όπως το σχολείο, με φάρετρα την πρόοδο της ιατρικής, της παιδαγωγικής επιστήμης, της επιστήμης της ψυχολογίας, κ.α., οφείλουν να μεριμνήσουν για την καταστολή του φαινομένου. Οφείλουν, επίσης, παράλληλα, πριν και μετά, από την εν λόγω προσπάθεια να προσεγγίσουν τα παιδιά που έχουν υποστεί ή υφίστανται οποιασδήποτε μορφής κακοποίηση και να διαχειριστούν την κατάστασή τους όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικά, μεριμνώντας για την καλλιέργεια ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με απώτερο σκοπό την επούλωση των τραυμάτων, την επανασυγκρότηση της ταυτότητας και της αυτοεικόνας τους, τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στη ζωή τους και τελικά δυνατότητα διεκδίκησης της ευτυχίας τους.

1. Το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης

1.1 Παιδική κακοποίηση: μια μορφή βίας

Αδιαμφισβήτητα, η παιδική κακοποίηση, ανεξαρτήτως της οποιασδήποτε προσπάθειας εννοιολογικής αποσαφήνισης του περιεχομένου της αποτελεί μια μορφή βίας. Σύμφωνα με τη διατύπωση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ως βία θεωρείται «*η εμπρόθετη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας, επαπειλούμενη ή πραγματική, εναντίον ενός άλλου προσώπου, του ίδιου του εαυτού ή μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επέλευση ή την αυξημένη πιθανότητα επέλευσης τραυματισμού, θανάτου, ψυχολογικής βλάβης, στρεβλής ανάπτυξης ή αποστέρησης*» (WHO, 2013).

Η βία είναι μια «έλλογη» ιδιότητα του ανθρώπου, υπό την έννοια ότι εκδηλώνεται συνειδητά και με σκοπό την εκτόνωση παρορμήσεων ή τη διοχέτευση της ψυχικής διάθεσης και των διεκδικήσεων του ατόμου με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς. Η βία είναι συνώνυμη με την πίεση ή τη καταπίεση του εαυτού, ενός άλλου προσώπου ή μιας ομάδας προσώπων (Παπαδημητρίου, 1995). Εμφανίζεται στο άτομο από τη στιγμή της γέννησης του, στη νηπιακή ηλικία όταν «καθοδηγείται» από τους γονείς-πρότυπα, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από τους δασκάλους-αυθεντίες, στον χώρο της εργασίας από τον εκάστοτε εργοδότη ενώ έως το τέλος της ζωής του το άτομο είναι δυνατόν να υφίσταται, να εκδηλώνει βία, να την αποβάλλει, να τη διαμορφώνει ή να τη διατηρεί (Νικολάου, 2006).

Η βία αποσκοπεί στην υποταγή σε συγκεκριμένες επιθυμίες και μπορεί να περιορίζεται σε απειλές ή με τη χρήση της δύναμης να παίρνει σάρκα και οστά. Στην πρώτη περίπτωση εκδηλώνεται ως μια προσχεδιασμένη συμπεριφορά με σκοπό τον εκβιασμό, την πρόκληση φόβου και την απειλή απέναντι σε ένα ή περισσότερα πρόσωπα και στη δεύτερη στοχεύει στη σωματική ή ψυχολογική φθορά, στην εξόντωση του άλλου. Η βία καταστρατηγεί την έννοια του δικαίου, απορρίπτει τον διάλογο, την επιχειρηματολογία και την ειρηνική επίλυση των διαφορών και τρέφεται από την αλαζονεία και την αίσθηση του ισχυρού (Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, 1991).

Οι μορφές της βίας κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το αν αυτή ασκείται στον εαυτό, εάν λαμβάνει χαρακτήρα διαπροσωπικό ή εάν πρόκειται για βία ασκούμενη προς ένα σύνολο ανθρώπων. Στην πρώτη περίπτωση ως μορφές βίας διακρίνονται η αυτοκτονικότητα και η αυτοκαταστροφικότητα. Η αυτοκτονικότητα αναφέρεται στην εκούσια αφαίρεση από ένα πρόσωπο της ίδιας του της ζωής ή στην απόπειρα αφαίρεσής της ενώ η

αυτοκαταστροφικότητα αφορά σε στάσεις και συμπεριφορές που υπονομεύουν την ποιότητα ζωής του εαυτού. Η συλλογική βία επιμερίζεται στην πολιτική, κοινωνική και οικονομική βία και μπορεί να αφορά στη βία που ασκείται από τις αστυνομικές αρχές με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής ομαλότητας και συνοχής, στην τρομοκρατία, στις βίαιες αντιδράσεις εθνικών, κοινωνικών, πολιτισμικών ομάδων οι οποίες θεωρούν ότι τα δικαιώματά τους έχουν καταπατηθεί, στη βία των όπλων, όπως επί παραδείγματι οι πόλεμοι και η πυρηνική απειλή, στην εγκληματικότητα, χαρακτηριστικό γνώρισμα των μεγάλων αστικών κέντρων και απόρροια της αλλοτρίωσης, της αποξένωσης και της μηχανοποίησης του ανθρώπου, στη βία της συνείδησης η οποία αναπτύσσεται μέσα από την προπαγάνδα και τη δημαγωγία, στη βία στο περιβάλλον, όπως κύρια εκδηλώνεται από τη μόλυνση αυτού, κ.ο.κ. (Πάχχα & Ματαίου, 2016, Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, 1998).

Η διαπροσωπική βία διακρίνεται ανάλογα με την ιδιότητα του ατόμου το οποίο την υφίσταται σε ενδοοικογενειακή/διασυντροφική και σε κοινοτική όταν κατευθύνεται σε μέλη της οικογένειας ή/και σε ερωτικούς συντρόφους και σε γνωστούς ή/και αγνώστους της κοινότητας αντίστοιχα. Επίσης, ανάλογα με τη μορφή που εκλαμβάνει, η βία διακρίνεται σε σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική και παραμέληση ή αποστέρηση. Γίνεται αντιληπτό ότι όταν ένα παιδί υφίσταται μια ή περισσότερες από τις εν λόγω μορφές βίας, τότε αναφερόμαστε σε «παιδική κακοποίηση» (Σταυριανός & Μέτσκα, 2002).

Πιο συγκεκριμένα ως παιδική κακοποίηση νοείται εκείνο το φαινόμενο κατά το οποίο το παιδί υφίσταται, από έναν ή περισσότερους ενήλικες σωματικούς τραυματισμούς ή καταστάσεις αποστέρησης σε τέτοια ένταση ώστε να προκαλούνται σοβαρές σωματικές, διανοητικές και συναισθηματικές διαταραχές, κοινωνικές δυσλειτουργίες, ακόμη και ο θάνατος. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2006), η παιδική κακοποίηση αφορά «στη σωματική, συναισθηματική, σεξουαλική κακοποίηση, στην παραμέληση των παιδιών, καθώς και στην εμπορική ή άλλη εκμετάλλευσή τους», ενώ η βλάβη που το παιδί υφίσταται μπορεί να απειλήσει την επιβίωση ή την υγεία του, να κλονίσει την ψυχική του ισορροπία, να διαταράξει τη φυσιολογική του ανάπτυξη, να υποβαθμίσει την αξιοπρέπειά του, την έμφυτη τάση, δυνατότητα και δικαίωμα να επιζητεί και να διασφαλίζει την ευτυχία, την πρόοδο και την εξέλιξή του.

Αξίζει να διευκρινιστεί ότι στους φροντιστές του παιδιού, πέραν των γονέων, ανήκουν οι κηδεμόνες, οι συγγενείς, το προσωπικό ιδρυμάτων, οι εκπαιδευτικοί, οι βρεφοκόμοι, κ.α. (Φερέτη, 1998), ενώ οι δράστες, πέραν των προαναφερθέντων προσώπων οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη φροντίδα και ασφάλειά του, μπορεί να ανήκουν και σε ένα ευρύτερο

κοινωνικό πλαίσιο, όπως συμβαίνει με τους φίλους, τους γνωστούς, άτομα που κατέχουν θέσεις ισχύος όπως οι κληρικοί ή οι αστυνομικοί, ακόμη και άλλα παιδιά. Η παιδική κακοποίηση, όπως και κάθε είδους κακοποίηση, μπορεί να συμβεί μια φορά, να έχει επαναληφθεί περισσότερες από μία φορές ή ακόμη να αποτελεί και μια διαρκή συνθήκη. Είναι, επίσης, πιθανό να ασκείται στο παιδί μια συγκεκριμένη μορφή κακοποίησης ή συνδυασμός κακοποιητικών συμπεριφορών, μπορεί να είναι εμφανής στους τρίτους ή όχι, ενώ οι συνέπειες της μπορεί να είναι προσωρινές και αναστρέψιμες, να αφορούν σε μόνιμες σωματικές ή/και ψυχικές βλάβες, να οδηγήσουν ακόμη και στην απώλεια της ζωής (Παναγοπούλου, 2007). Σε κάθε περίπτωση, η κακοποίηση ανεξάρτητα από τις μορφές και τις διαστάσεις που λαμβάνει ή τις συνέπειες που προκαλεί στο παιδί, συσχετίζεται άρρηκτα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους που συνθέτουν την κάθε εποχή και ειδικότερα με τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των γονέων, κηδεμόνων και γενικότερα των φροντιστών τους αναφορικά με την ανατροφή των παιδιών, με ζητήματα πειθαρχίας και ηθικής, την υιοθέτηση συγκεκριμένων προτύπων, κοινωνικών νορμών και αξιών, κ.ο.κ. (Κουνεγέρη – Μανωλεδάκη, 2000).

1.2 Μορφές παιδικής κακοποίησης

Σε αντιστοιχία με τις μορφές βίας που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα η παιδική κακοποίηση είναι δυνατόν να είναι σωματικής, συναισθηματικής, σεξουαλικής φύσεως ή να εκδηλώνεται ως παραμέληση (Νικολαΐδης, 2009). Η σωματική κακοποίηση, ειδικότερα, μπορεί, επίσης, να εκδηλωθεί με τη μορφή της κακοποίησης εμβρύου, του συνδρόμου του τρανταγμένου βρέφους, του συνδρόμου Muenhausen δια πληρεξουσίου, της μη τυχαίας δηλητηρίασης, της παιδικής εργασίας έως και της παιδοκτονίας (Ξυπολυτά-Ζαχαριάδη, 1999).

1.2.1 Σωματική κακοποίηση

Η σωματική κακοποίηση αφορά στη διατάραξη της ομαλής λειτουργικής κατάστασης του σώματος, στη διαταραχή της σωματικής ακεραιότητας, στην πρόκληση σωματικής βλάβης, στη σκόπιμη πρόκληση, από τον φροντιστή στο παιδί, του οποιουδήποτε τραυματισμού. Πρόκειται για μια σωματική επίθεση από έναν ενήλικα στο παιδί η οποία μπορεί να εκδηλωθεί είτε με βίαιο σπρώξιμο, είτε με ξυλοδαρμό, είτε με χτυπήματα σε διάφορα μέρη του σώματος, κ.ο.κ., ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο ενήλικας κατά την

άσκηση βίας χρησιμοποιεί αντικείμενα και εργαλεία, όπως βέργα, ζώνη, κ.λ.π.. Η σωματική κακοποίηση του παιδιού αφορά, με άλλα λόγια, στην πρόκληση σωματικού πόνου και προκαλείται συνήθως με σκοπό την τιμωρία του για μια ενέργεια ή συμπεριφορά του την οποία ο φροντιστής κρίνει ως ανάρμοστη, ακατάλληλη, μη ενδεδειγμένη (Ξυπολυτά-Ζαχαριάδη, 2000). Λόγω μάλιστα του εν λόγω προσδιορισμού κρίνεται σκόπιμο να διαχωριστεί η συγκεκριμένη έννοια από εκείνη της σωματικής τιμωρίας.

Αναφορικά με τη σωματική τιμωρία διατηρείται διαχρονικά μια οξύμωρη παραδοχή καθώς αφενός θεωρείται πράξη βίας, αφετέρου χαρακτηρίζεται ως «επιτρεπτή» ενέργεια. Αιτία για την αντίφαση αυτή αποτελεί το γεγονός ότι νομιμοποιείται πολιτισμικά ως μορφή έκφρασης του γονεϊκού ρόλου και επίσης ότι εν συγκρίσει με τη σωματική κακοποίηση, η σοβαρότητα της πράξης είναι ηπιότερη (Μπρίκας, Γιωτάκος & Πρεκατέ, 2005). Έτσι, σε αντίθεση με τη σωματική κακοποίηση η οποία, θέτοντας τη σωματική και συναισθηματική ασφάλεια και τη ζωή του παιδιού σε κίνδυνο, αντιβαίνει στα κοινωνικά ήθη και στους νόμους, έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις της κοινής γνώμης για τη σωματική τιμωρία, έδειξαν ότι αυτή μπορεί να γίνει κοινωνικά αποδεκτή χάρη στην πεποίθηση ότι αποτελεί εγγενές δικαίωμα του προσώπου που φέρει την ιδιότητα του γονέα, ότι λειτουργεί ως εκτόνωση της αγανάκτησης και του εκνευρισμού που προκαλούν στους γονείς συγκεκριμένες συμπεριφορές, ότι είναι μια πρακτική στην οποία «καταφεύγουν σχεδόν όλοι οι γονείς» και ότι αποτελεί αναπόφευκτη επιλογή όταν απουσιάζουν από το οικογενειακό πλαίσιο πρόσωπα που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην ανατροφή, προστασία και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν γονείς οι οποίοι συμφωνούν στο ότι η σωματική αναπηρία μπορεί να προκαλέσει τον τραυματισμό του παιδιού, να κλονίσει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους, να οδηγήσει στην εκδήλωση ψυχοσωματικών διαταραχών, σε φοβίες, ανασφάλεια, κατάθλιψη (Κόσσυβα, 2010).

Αναγνωρίζοντας την ενδεχόμενη πρόκληση σωματικής βλάβης και τις δυσμενείς συνέπειες της σωματικής τιμωρίας στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για μια μέθοδο ακατάλληλη, αντιπαιδαγωγική ακόμη και επικίνδυνη και ως εκ τούτου επικροτούν την κατάργησή της. Πέραν, λοιπόν, των αναφερόμενων διαφορών μεταξύ σωματικής κακοποίησης και σωματικής τιμωρίας γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η δεύτερη έννοια μπορεί να θεωρηθεί ως ένας «υπο-τύπος» σωματικής κακοποίησης αφού αποτελεί την πρώτη επαφή του παιδιού, την εξοικείωσή με τη βία, αν όχι ακόμη ως πράξη, σίγουρα ως νοοτροπία. Προς επίρρωση των ανωτέρω, η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού απορρίπτει τη σωματική τιμωρία ως πρακτική συμμόρφωσης του παιδιού και

παρακινεί τις χώρες να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα, σε επίπεδο νομοθεσίας, διοίκησης, εκπαίδευσης, κ.ο.κ., προκειμένου να διασφαλίσουν την προστασία των παιδιών από την οποιασδήποτε μορφής και αιτίας, βίαιης συμπεριφοράς (Μπαλούρδος & Φρονίμου, 2011). Η Ελλάδα σε πλήρη ταύτιση με το περιεχόμενο της εν λόγω Σύμβασης και με τις τοποθετήσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης απαγορεύει τη χρήση βίας ακόμη και με τη μορφή της σωματικής τιμωρίας, καθορίζει τις ποινικές και αστικές συνέπειες του παραβάτη και προσδιορίζει τρόπους πρακτικής και ηθικής συμπαράστασης των θυμάτων (Ν. 3500/2006).

Ένα παιδί είναι δυνατόν να κακοποιηθεί ακόμη και από την εμβρυική του ηλικία. Πρόκειται για την περίπτωση της κακοποίησης εμβρύου κατά την οποία μέλη της οικογένειας και περισσότερο συχνά η μητέρα καταφεύγουν σε ανάρμοστες και βίαιες συμπεριφορές απέναντι του προκειμένου να το συνετίσουν, να το προσαρμόσουν στις δικές τους απαιτήσεις, να επαναφέρουν στην καθημερινότητά τους τις γνώριμες, πριν τη γέννησή του, συνθήκες. Έτσι, στη σύγχρονη εποχή παρατηρείται όλο και πιο συχνά το εν λόγω φαινόμενο άλλοτε με τη χορήγηση αλκοόλ, άλλοτε με τη χορήγηση ναρκωτικών ουσιών, άλλοτε με ξυλοδαρμό, κ.ο.κ. Ανεξαρτήτως του τρόπου εκτόνωσης της εχθρικότητας ή/και της επιθετικότητας του ενήλικα απέναντι στο βρέφος, το νεογνό έχει πλέον κακοποιηθεί και παρά τη μικρή του ηλικία τα σωματικά ή ψυχολογικά του τραύματα μπορεί να τον ακολουθούν στο υπόλοιπο της ζωής του (Browne, 1993). Στην κακοποίηση του εμβρύου εμπίπτουν και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η εγκυμονούσα γυναίκα καπνίζει, κάνει χρήση ναρκωτικών ή πίνει αλκοόλ καθώς οι εν λόγω επιλογές είναι εξαιρετικά πιθανό να οδηγήσουν σε πρόωρο τοκετό, σε πρόωρο αποχωρισμό του πλακούντα από το τοίχωμα της μήτρας, σε προεκλαμψία και άλλου είδους προβλήματα κατά την κύηση, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τη σωματική και νοητική ανάπτυξη του βρέφους (Σπίνος & Γκόγου, 1998).

Μια ακόμη μορφή κακοποίησης που έχει ως στόχο παιδιά ηλικίας κάτω των 2 ετών, είναι το «σύνδρομο του τρανταγμένου βρέφους». Ο όρος αναφέρεται σε κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις και σε άλλου είδους σωματικές βλάβες που προξενεί το επίμονο και έντονο τράνταγμα του ενήλικα απέναντι στο βρέφος. Στην πλειοψηφία των καταγεγραμμένων περιπτώσεων σε αυτού του είδους τη σωματική κακοποίηση το παιδί τραντάζεται από τα άκρα, το στήθος ή τους ώμους και από την ιατρική διάγνωση διαπιστώνονται εγκεφαλικές βλάβες όπως επί παραδείγματι η εμφάνιση εγκεφαλικού οιδήματος ή υποσκληρίδιου αιματώματος αλλά και άλλες επιπλοκές όπως η αιμορραγία στον αμφιβληστροειδή χιτώνα, κ.α.. Σύμφωνα δε με τα ερευνητικά δεδομένα υπαίτιος της συγκεκριμένης κακοποίησης του

παιδιού είναι συνήθως ο πατέρας ή η γυναίκα που φροντίζει το μωρό (Ξυπολυτά – Ζαχαριάδη, 1999).

Στην περίπτωση του «συνδρόμου Muenhausen δια πληρεξουσίου» ή διαφορετικά του «συνδρόμου Muenhausen δια αντιπροσώπου», η σωματική κακοποίηση του παιδιού προκύπτει μετά από ψευδείς αναφορές και ενέργειες του φροντιστή του, οι οποίες προκαλούν την εμφάνιση συγκεκριμένων συμπτωμάτων που χρήζουν ιατρικής αντιμετώπισης. Οι μητέρες είναι τα πρόσωπα από το οικογενειακό περιβάλλον που βιώνουν περισσότερο συχνά σε σχέση με τα λοιπά μέλη την εν λόγω διαταραχή και εξαιτίας αυτής είτε ισχυρίζονται την εμφάνιση ενός ιατρικού προβλήματος στο παιδί τους και για την αληθοφάνεια αυτού του προκαλούν σωματικές βλάβες, όπως επί παραδείγματι σπασμούς, εμετούς, καρδιοαναπνευστική ανακοπή, άπνοια, κ.α., είτε κατασκευάζουν ένα πρόβλημα υγείας του παιδιού, εξαιρετικά δυσεπίλυτο για την ιατρική κοινότητα, απαιτούν τη νοσηλεία του και προβαίνουν σε πράξεις όπως αλλοίωση των μικροβιολογικών δειγμάτων, ψευδείς αναφορές εκδήλωσης συγκεκριμένων συμπτωμάτων, κ.α.. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι μητέρες με σύνδρομο Muenhausen δια πληρεξουσίου, παρουσιάζουν φυσιολογική κοινωνική συμπεριφορά, τείνουν να είναι υπερπροστατευτικές με τα παιδιά τους και συμπεριφέρονται καθ' αυτόν τον τρόπο εξαιτίας της εσωτερικής τους ανάγκης για πρόκληση της προσοχής και της συμπάθειας από τον κοινωνικό της περίγυρο (Φερέτη, 1998).

Η μη τυχαία δηλητηρίαση ή διαφορετικά «χημική κακοποίηση» αφορά στη χορήγηση τοξικών ουσιών σε παιδιά σχετικής μικρής ηλικίας. Οι ουσίες που συνηθέστερα χορηγούνται στο παιδί είναι το αλάτι, το πιπέρι, η γλυκόζη, ακόμη και βαρβιτουρικά ή η φαινοθαλεΐνη, μια χημική ένωση εξαιρετικά επικίνδυνη για την υγεία. Η συγκεκριμένη μορφή κακοποίησης παρουσιάζει κοινά γνωρίσματα με το «σύνδρομο Muenhausen δια πληρεξουσίου» ενώ σε σχέση με την κλασική σωματική κακοποίηση η οποία σε πολλές περιπτώσεις είναι μεμονωμένη αντίδραση απέναντι σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του παιδιού, είναι περισσότερο μεθοδευμένη, ύπουλη και σαφώς περισσότερο επικίνδυνη. Έρευνες σχετικά με το προφίλ των δραστών αποκαλύπτουν ότι συνήθως πρόκειται για τους γονείς των θυμάτων που διαθέτουν μάλιστα σχετικά καλό μορφωτικό επίπεδο και ειδικότερα για μητέρες οι οποίες εξαιτίας είτε κάποιας δικής τους ασθένειας είτε της επαγγελματικής τους ιδιότητας, είναι εξοικειωμένες με χημικές ουσίες, φάρμακα και νοσηλευτικές πρακτικές (Κόσσυβα, 2010). Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες το 20% των περιπτώσεων τυχαίας δηλητηρίασης συνοδεύεται από σωματική κακοποίηση του παιδιού, ενώ το 17% των περιπτώσεων καταλήγει σε θάνατο (Σπίνος & Γκόγου, 1998).

Πολλές χώρες, καταστρατηγώντας το περιεχόμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού στο οποίο προσδιορίζεται με σαφήνεια το δικαίωμα απαλλαγής τους από την οποιασδήποτε μορφής εργασίας ή/και οικονομικής εκμετάλλευσης, ωθούν τους ανήλικους στην εργατική απασχόληση (UNRIC, 2017). Η φτώχεια, η έλλειψη παιδείας και η επακόλουθη νοοτροπία ως προς τη διαχείριση της παιδικής ηλικίας, των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του παιδιού αλλά και η περιορισμένη δυναμική της σχετικής νομοθεσίας πολλών χωρών, κυρίως του Νότου, ευθύνονται για την αποδοχή αυτού του είδους παιδικής κακοποίησης. Παιδιά που δουλεύουν ως ανθρακωρύχοι ρισκάρουν τη ζωή τους ή έρχονται πολύ νωρίς αντιμέτωποι με αναπνευστικά προβλήματα, χιλιάδες παιδιά στην Ινδία εργάζονται στην κατασκευή βραχιολιών κάτω υπό αντίξοες συνθήκες, με ανεπαρκή εξαερισμό και με τον καθημερινό κίνδυνο εγκαύματος ή άλλου τραυματισμού ως δαμόκλειο σπάθη στη ζωή τους, χιλιάδες κορίτσια δουλεύουν ως οικιακοί βοηθοί σε άγνωστα σπίτια, με όσους κινδύνους αυτή η συνθήκη συνεπάγεται και αναρίθμητα ακόμη αγόρια και κορίτσια εργάζονται ως απορριματοσυλλέκτες με σκοπό τον εντοπισμό οποιουδήποτε υλικού, αντικειμένου, εργαλείου, κ.ο.κ., το οποίο θα μπορούσε να ξαναπουληθεί, με άμεση συνέπεια να υφίστανται τραυματισμούς, εγκαύματα, δερματολογικά προβλήματα εξαιτίας της επαφής τους με σκουριασμένα μέταλλα και άλλους είδους επικίνδυνα υλικά, να εισπνέουν πληθώρα τοξικών ουσιών και γενικότερα να ρισκάρουν καθημερινά την επιβίωσή τους (Πρεκατέ & Γιωτάκος, 2005).

1.2.2 Συναισθηματική κακοποίηση

Η συναισθηματική ή ψυχολογική κακοποίηση παρότι μπορεί να ενυπάρχει σε όλες τις μορφές κακοποίησης αποτελεί παράλληλα μεμονωμένη μορφή βίας και στην περίπτωση που απευθύνεται στο παιδί έγκειται σε ενέργειες και συμπεριφορές οι οποίες του προκαλούν την αίσθηση της απόρριψης, του εκφοβισμού και της υποτίμησης, χαρακτηρίζονται από συναισθηματική απροσφορότητα και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι κοινωνικά αποκλίνουσες (Φερέτη, 1998). Κατά μια άλλη προσέγγιση, η συναισθηματική κακοποίηση αφορά στη διαρκή και μεθοδευμένη κακομεταχείριση της ψυχολογίας του παιδιού, σε τέτοιο επίπεδο ώστε επιφέρει επιβράδυνση ή/και αναστολή της φυσιολογικής του ανάπτυξης (Χατζηφωτίου, 2005), ενώ ο εννοιολογικός προσδιορισμός της συγκεκριμένης μορφής κακοποίησης συναντάται στη σχετική βιβλιογραφία και ως εκείνες οι πράξεις των γονέων οι οποίες αποσκοπούν στην πρόκληση νοητικής βλάβης του παιδιού ή/και στη διατάραξη της ομαλής συναισθηματικής και ψυχολογικής του εξέλιξης, με αναπόφευκτη συνέπεια για το

ίδιο τη διαμόρφωση μειωμένης αυτοαντίληψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, αρνητικής αυτοεικόνας και σε ορισμένες περιπτώσεις εκδήλωσης συμπεριφορικών διαταραχών (Browne, 1988).

Η άρρηκτη σύνδεση του γονέα ή του φροντιστή του παιδιού, ως του υπαίτιου της συναισθηματικής κακοποίησής του, διαφαίνεται, επίσης στον ορισμό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας σύμφωνα με τον οποίο η συναισθηματική κακοποίηση *«περιλαμβάνει τόσο μεμονωμένα περιστατικά, όσο και ένα σταθερό μοτίβο ανικανότητας από την πλευρά του γονέα ή φροντιστή να παράσχει ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον για την ανάπτυξή του. Οι πράξεις αυτής της κατηγορίας, έχουν υψηλή πιθανότητα να βλάψουν τη σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού, καθώς και τη σωματική, ψυχική, πνευματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξή του. Η κατάχρηση αυτού του τύπου περιλαμβάνει: τον περιορισμό της κίνησης του παιδιού, συμπεριφορές ταπείνωσης, κατηγοριών, απειλών, τρόμου, διάκρισης ή εξευτελισμού και άλλες μη φυσικές μορφές απόρριψης ή εχθρικής μεταχείρισης»* (WHO, 2008). Συμπεριφορές όπως η διαρκής αμφισβήτηση των ικανοτήτων του παιδιού, η απαξίωση των επιθυμιών και ενδιαφερόντων του, οι συνεχείς προβολές, η συνειδητή απουσία οποιασδήποτε μορφής ανταμοιβής ή επαίνου για τις επιτυχίες του, η επιβολή τιμωριών, ο περιορισμός της αυτονομίας και αυτενέργειας, η απομόνωση, ο εκφοβισμός και η απειλή της εγκατάλειψης συνθέτουν τη συναισθηματική κακοποίηση και οδηγούν αναπόφευκτα στην πρόκληση συναισθηματικού τραύματος και αυξάνουν τις πιθανότητες αποτυχίας του παιδιού σε ποικίλους τομείς, από τον συναισθηματικό έως τον κοινωνικό, τον επαγγελματικό, κ.ο.κ. (Πολυμέρου, 2004, Γιωτάκος, κ.α., 2011). Πέραν των ανωτέρω, η συναισθηματική – ψυχολογική κακοποίηση στοχεύει, επίσης, στον ψυχολογικό χειρισμό και στον συναισθηματικό εκβιασμό του παιδιού, προσδοκά την υπονόμηση της προσωπικής του αξίας, τον υπερτονισμό των ελαττωμάτων του, την αποστέρηση των ευκαιριών του για απόκτηση γνώσεων και για μάθηση, ενώ εκτός από την πρακτική της μορφή είναι εξίσου σύνηθες να εκδηλώνεται με λεκτικά βίαιη συμπεριφορά του γονέα ή φροντιστή απέναντι στο παιδί (Πρεκατέ, 2008).

Η συναισθηματική κακοποίηση αναγνωρίζεται ως η ανικανότητα ή η αδιαφορία του γονέα ή φροντιστή να παρέχει στο παιδί τις απαραίτητες συνθήκες για τη σωματική, νοητική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Γιωτάκος, κ.α., 2011), ενώ παράλληλα πρόκειται για τη συστηματική υπονόμηση της αξιοπρέπειας και του αυτοσεβασμού του, καταστάσεις, που πλήττουν ανεπανόρθωτα την ψυχική του υγεία και συνεπακόλουθα δυσχεραίνουν σημαντικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις και την κοινωνική του ανάπτυξη (Τσαγκάρη-Καφαντάρη,

2008). Σε κάθε περίπτωση, η συναισθηματική κακοποίηση αποτελεί ένα δυσδιάκριτο φαινόμενο καθώς αφορά στα εσωτερικά τραύματα που δημιουργούνται στον ψυχισμό του παιδιού και τα οποία, σε αντίθεση με τα τραύματα της σωματικής κακοποίησης, δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά, εξ ου και ο χαρακτηρισμός της ως «συγκαλυμμένη μορφή παιδικής κακοποίησης» (Παπακίτσου, 2011). Αξίζει δε να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι η συναισθηματική κακοποίηση θεωρείται υπεύθυνη για τις σοβαρές επιπτώσεις των υπόλοιπων μορφών κακοποίησης και παρότι, επίσης, ως φαινόμενο επιβεβαιώνεται όλο και πιο συχνά σε διάφορες έρευνες, δε φαίνεται να έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης από την επιστημονική κοινότητα σε επίπεδο ανάλογο τουλάχιστον των προεκτάσεων του (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 2009).

Σύμφωνα με τους Brassard, Hart και Hardy (2000), η συναισθηματική κακοποίηση και ειδικότερα εκείνη που υφίσταται το παιδί από τους γονείς του μπορεί να διακριθεί σε πέντε κατηγορίες και συγκεκριμένα στις εξής:

- Απόρριψη: αφορά σε λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές που στοχεύουν στην υποτίμηση, την ταπείνωση, την προσβολή και τον εξευτελισμό του παιδιού.
- Εκφοβισμός: σε επίπεδο λεκτικής συμπεριφοράς αφορά σε προειδοποιήσεις και μηνύματα που σκοπό έχουν να απειλήσουν και να τρομοκρατήσουν το παιδί, ενώ σε πρακτικό επίπεδο αφορά στην επιβολή τιμωριών δυσανάλογων των ενεργειών του παιδιού.
- Συναισθηματική απόρριψη: αναφέρεται στις περιπτώσεις που οι γονείς ή οι φροντιστές του παιδιού αδιαφορούν για την καλλιέργεια συναισθηματικών δεσμών μαζί του αποστερώντας του την έμφυτη ανάγκη του για παροχή φροντίδας, ασφάλειας και συναισθηματικής υποστήριξης.
- Απομόνωση: στη συγκεκριμένη κατηγορία εμπίπτουν ο αυστηρός έλεγχος του παιδιού, ο περιορισμός των κοινωνικών του επαφών και δραστηριοτήτων έως και ο εγκλεισμός του σε οριοθετημένο πλαίσιο ως μορφή τιμωρίας, με συνέπεια αφενός την υπονόμηση της ελευθερίας και της αυτονομίας του και αφετέρου την κοινωνική του απομόνωση.
- Εκμετάλλευση και διαφθορά: πρόκειται για τις περιπτώσεις που οι γονείς ή οι φροντιστές αναθέτουν στο παιδί ιδιότητες, ρόλους και αρμοδιότητες που δεν αντιστοιχούν στο σωματικό, νοητικό και συναισθηματικό του επίπεδο, όπως επί παραδείγματι η ανάθεση του γονεϊκού ρόλου με σκοπό τη συμβολή του στη φύλαξη, κυρίως, των μικρότερων αδερφών ή των παππούδων, αλλά και για περιπτώσεις

έκθεσης του σε σκηνές βίας, η αδιαφορία και η πλήρης απουσία ελέγχου του παιδιού με αποτέλεσμα την κατανάλωση αλκοόλ και τη χρήση ναρκωτικών ουσιών, κ.α..

1.2.3 Σεξουαλική κακοποίηση

Σύμφωνα με τη διατύπωση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, ως σεξουαλική κακοποίηση νοείται «η συμμετοχή του παιδιού σε σεξουαλική δραστηριότητα, την οποία δεν κατανοεί πλήρως, δεν είναι σε θέση να δώσει συγκατάθεση ή για την οποία το παιδί δεν είναι αναπτυξιακά διατεθειμένο ή αλλιώς παραβιάζει τους νόμους ή τα κοινωνικά ταμπού της κοινωνίας. Τα παιδιά μπορούν να υποστούν σεξουαλική κακοποίηση τόσο από ενήλικες όσο και από άλλα παιδιά που είναι λόγω της ηλικίας τους ή του σταδίου ανάπτυξής τους σε θέση ευθύνης, εμπιστοσύνης ή εξουσίας επάνω στο θύμα» (WHO, 2008). Το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (2018) προσδιορίζει τη συγκεκριμένη μορφή παιδικής κακοποίησης ως «την έκθεση ή τη συμμετοχή των παιδιών σε πράξεις οι οποίες περιλαμβάνουν σεξουαλικό περιεχόμενο που έχουν σκοπό κυρίως τη σεξουαλική ικανοποίηση του ενήλικα ο οποίος συνήθως έχει αναλάβει τη φροντίδα του παιδιού», το Υπουργείο Υγείας των ΗΠΑ διαφοροποιεί ελαφρώς τον εν λόγω ορισμό, επισημαίνοντας ότι ο σκοπός του δράστη εκτός της προσωπικής ικανοποίησης μπορεί να αφορά σε οικονομικό όφελος (U.S. Department of Health and Human Services, 2001), ενώ ο διευθυντής του Ερευνητικού Κέντρου Εγκλημάτων κατά των Παιδιών, κοινωνιολόγος David Finkelhor (1994b), υποστηρίζει ότι το παιδί βιώνει τη σεξουαλική κακοποίηση, αφενός εφόσον εμπλέκεται σε σεξουαλικές πράξεις και αφετέρου εφόσον υφίστανται συγκεκριμένες συνθήκες, όπως επί παραδείγματι η υπεροχή ως προς τη σωματική διάπλαση του ατόμου που ασκεί τη συγκεκριμένη μορφή βίας.

Η σεξουαλική κακοποίηση εις βάρος των παιδιών είναι δυνατόν να λάβει διαφορετικές μορφές και σύμφωνα με τους Rind, et al., (1998) οι διάφορες διατυπώσεις αναφορικά με τον ορισμό του φαινομένου επιχειρούν να τις καλύψουν στο σύνολό τους. Ειδικά σε ό,τι αφορά στους θύτες, ο συγκεκριμένος όρος «ομπρέλα» περιλαμβάνει δράστες σεξουαλικών εγκλημάτων οι οποίοι βρίσκονται εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, παιδόφιλους, παιδεραστές αλλά και άτομα που εκδηλώνουν παραφιλικές συμπεριφορές (Bartol & Bartol, 2008). Ως προς το ηλικιακό προφίλ, οι δράστες της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης είναι είτε ενήλικες και ειδικότερα πρόσωπα που απολαμβάνουν τον θαυμασμό,

την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη των θυμάτων ή ασκούν εξουσία σε αυτά, είτε ανήλικοι οι οποίοι λόγω της ηλικίας ή του σταδίου ανάπτυξής τους είναι δυνατόν να ασκήσουν επιρροή ή να επιβληθούν στο θύμα (WHO, 2006).

Παρότι οι διάφοροι ορισμοί της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης αναφέρονται μεμονωμένα στην πράξη της διείσδυσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη μορφή βίας περιλαμβάνει επίσης ασελγείς πράξεις, θωπεία, επίδειξη, αιμομιξία, βιασμό, εξαναγκασμό του παιδιού να αγγίξει ή να φιλήσει τα γεννητικά όργανα ενός άλλου ατόμου, εξαναγκασμό για αυνανισμό, η έκθεση σε υλικό με πορνογραφικό περιεχόμενο, η παρότρυνση για επίδειξη ακατάλληλης σεξουαλικώς συμπεριφοράς, κ.α. (Department of Health, 1999). Μάλιστα ανάλογα με τη βαρύτητα της βίας τα διάφορα είδη της κατατάσσονται στις κατηγορίες της «σοβαρής», «μέτριας» και «ήπιας» σεξουαλικής κακοποίησης. Για παράδειγμα, στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται η σεξουαλική επαφή, στη δεύτερη το άγγιγμα των γεννητικών οργάνων και στην τρίτη τα φιλιά που αποσκοπούν στη σεξουαλική διέγερση (Τσόπελας, κ.α., 2011). Κατά μια άλλη ταξινόμηση, η σεξουαλική κακοποίηση διαχωρίζεται στη «σωματική» και στην «προφορική ή συναισθηματική», με την πρώτη να αφορά σε περιπτώσεις βιασμών ή εμπλοκής παιδιών σε σεξουαλικές πράξεις και τη δεύτερη σε περιπτώσεις δωροδοκίας, απειλής και εκφοβισμού με στόχο τη συμμετοχή των παιδιών σε σεξουαλικές δραστηριότητες (Ward, 2002), ενώ ένας ακόμη πιο σαφής διαχωρισμός των ειδών της αναφέρεται σε εκείνη που προϋποθέτει σωματική επαφή και σε εκείνη στην οποία η σωματική επαφή απουσιάζει (National Exchange Club Foundation, 2000).

Σύμφωνα με έγκυρα πορίσματα επιστημονικών μελετών η παιδική σεξουαλική κακοποίηση διέρχεται από πέντε στάδια. Το πρώτο αφορά στο στάδιο της προσέγγισης. Πρόκειται για την πρώτη επαφή με το παιδί κατά την οποία ο δράστης δεν συμπεριφέρεται με βίαιο τρόπο αλλά επιχειρεί να το δωροδοκήσει με απώτερο σκοπό να κερδίσει την εμπιστοσύνη του. Από το στάδιο αυτό μέχρι το επόμενο μεσολαβεί σωματική επαφή μεταξύ του δράστη και του παιδιού και έτσι στο δεύτερο στάδιο ή διαφορετικά στη φάση της μυστικότητας το παιδί αισθάνεται ενοχές και ντροπή για ό,τι έχει συμβεί και προσπαθεί να αποκρύψει ό,τι υπέστη. Στο τρίτο στάδιο το παιδί δέχεται είτε απειλές και ψυχολογικούς χειρισμούς από τον δράστη προκειμένου να κρατήσει την κακοποίηση που υπέστη μυστική ενώ στο τέταρτο στάδιο, δηλαδή στη φάση της αποκάλυψης, είτε το παιδί αποκαλύπτει την προσωπική του εμπειρία

σε κάποιο πρόσωπο της εμπιστοσύνης του, είτε κάποιος τρίτος ανακαλύπτει την τέλεση του κακοποιητικού περιστατικού. Στο τελευταίο στάδιο το θύμα επιβεβαιώνει τη σεξουαλική κακοποίηση και επιχειρείται από τους αρμόδιους φορείς η απόδοση ευθυνών στον δράστη (Χατζηφωτίου, 2005).

1.2.4 Παραμέληση

Για τον προσδιορισμό της συγκεκριμένης μορφής κακοποίησης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «παραμέληση» ή διαφορετικά η περιγραφική απόδοσή του ως «έλλειψη φροντίδας». Υπό αυτή την έννοια η συγκεκριμένη μορφή κακοποίησης αφορά στην ανεπαρκή ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού ή όπως αναφέρεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1999) σε μια γενικής φύσεως διατύπωση, στη «*βλάβη που προκαλείται στο παιδί από έλλειψη φροντίδας εκ μέρους των γονέων ή άλλων φροντιστών*». Σύμφωνα με τον Μπάλια (2011), ως παιδική παραμέληση αντιλαμβάνεται κανείς την ανεπαρκή μέριμνα σε τομείς όπως η σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού, η στέγαση και η διατροφή του, η παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης, η αδιαφορία ικανοποίησης των ενδιαφερόντων του.

Πέραν, ωστόσο, των συγκεκριμένων προσπαθειών προσδιορισμού της έννοιας έχει διαπιστωθεί ότι πρόκειται για μια μορφή βίας για την οποία δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός με τις δυσκολίες απόδοσης του περιεχομένου της να ποικίλουν (Πρεκατέ, 2008). Ως ενδεικτικοί θεωρητικοί προβληματισμοί που δυσχεραίνουν τον προσδιορισμό της παιδικής παραμέλησης αναφέρονται:

- Πρέπει η συγκεκριμένη ενέργεια να συσχετίζεται με την ηλικία του παιδιού ή όχι;
- Πρέπει να νοείται ως παραμέληση μόνο η υπαρκτή βλάβη ή και η πιθανότητα πρόκλησης βλάβης;
- Δύναται η παραμέληση να διακριθεί σε επίπεδα ανάλογα με την ένταση της;

Πράγματι, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η ίδια συμπεριφορά του γονέα ή του φροντιστή απέναντι στο παιδί αποκτά διαφορετική χροιά ανάλογα με την ηλικία του τελευταίου. Έτσι, είναι πολύ διαφορετικό να αφήσει ένας ενήλικας ένα παιδί 12 ετών μόνο του στο σπίτι για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα από το να προβεί στην ίδια ενέργεια για την ίδια διάρκεια απέναντι σε ένα παιδί 2 ετών. Κατά παρόμοιο τρόπο είναι πολύ διαφορετικό σε μια κρύα ημέρα να αδιαφορήσει ο γονέας ή ο φροντιστής για τον κατάλληλο τρόπο ένδυσης ενός

βρέφους από το να παροτρύνει απλώς έναν έφηβο να ντυθεί όπως αρμόζει βάσει των καιρικών συνθηκών. Αντίστοιχους προβληματισμούς γεννούν περιπτώσεις όπου η ελλιπής φροντίδα του γονέα ή του φροντιστή είτε προκαλούν βλάβη, είτε αυξάνουν την πιθανότητα γι' αυτή, χωρίς ωστόσο η τελευταία να υφίσταται ως πραγματικό γεγονός. Για παράδειγμα ένα μωρό που δεν τρέφεται σωστά μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα υγείας, ενώ ένα άλλο που επίσης παραμελείται ως προς τη διατροφή του μπορεί να μην εμφανίσει κανενός είδους πρόβλημα. Τέλος, καθώς υπάρχουν βασικές ανάγκες των ανθρώπων οι οποίες είτε ικανοποιούνται είτε όχι, είναι εξαιρετικά δύσκολη η κατηγοριοποίηση της παραμέλησης σε κλίμακες ή βαθμούς (Παπαδομαρκάκη, 2011).

Από την άλλη πλευρά η παραμέληση μπορεί να διακριθεί σε διάφορους τύπους. Ένας διαχωρισμός που συναντάται στη σχετική βιβλιογραφία αφορά στη σωματική και στη συναισθηματική με την πρώτη κατηγορία να περιλαμβάνει την ακατάλληλη υγειονομική περίθαλψη του παιδιού, την αδιαφορία για τη σωματική του υγιεινή, την απουσία διατροφικής αγωγής, την έλλειψη εκπαίδευσης, κ.α., και τη δεύτερη να αφορά στην παντελή έλλειψη τρυφερότητας, αγάπης και ενδιαφέροντος προς το παιδί και γενικότερα στην ανυπαρξία συναισθηματικών δεσμών μεταξύ αυτού και των γονέων ή των φροντιστών του, ως απόρροια της συναισθηματικής απάθειας των τελευταίων (Zhao, Sun & Wang, 2021). Κατά τους Πρεκατέ & Γιωτάκος (2005) η παραμέληση διακρίνεται σε τέσσερα είδη, στη σωματική, στη συναισθηματική, στην ιατρική και στην εκπαιδευτική. Σε συμφωνία με όσα προαναφέρθηκαν, η σωματική παραμέληση αναφέρεται στις περιπτώσεις που οι γονείς ή οι φροντιστές του παιδιού δεν καλύπτουν θεμελιώδεις ανάγκες για τη διασφάλιση της υγείας και της ανάπτυξής του, όπως επί παραδείγματι την ανάγκη για τροφή και ένδυση, ενώ η συναισθηματική παραμέληση εκδηλώνεται αφενός ως έλλειψη ενδιαφέροντος, στοργής, προστασίας και αγάπης από την πλευρά των γονέων ή των φροντιστών και αφετέρου ως έκθεσης του σε καταστάσεις που κλονίζουν την ψυχική του υγεία και τη συναισθηματική ισορροπία, όπως για παράδειγμα η παρακολούθηση ενδοοικογενειακών σκηνών βίας, η ασάφεια ως προς την επιβολή των ορίων, κ.ο.κ. Αναφορικά με τις δύο άλλες μορφές παραμέλησης, η ιατρική έγκειται στην αδιαφορία των γονέων για ζητήματα που άπτονται της παρακολούθησης, του ελέγχου και κυρίως της διασφάλισης της υγείας του παιδιού, όπως επί παραδείγματι η αμέλεια σχετικά με την εμβολιαστική του κάλυψη ή η πλημμελής φροντίδα του όταν ασθενεί, ενώ η εκπαιδευτική αφορά στην απομόνωση του από την εκπαιδευτική

κοινότητα ή στην ελλιπή υποστήριξή του στις περιπτώσεις που χρειάζεται ειδική εκπαίδευση (Χατζηφωτίου, 2005).

1.3 Προσδιορισμός των αιτιών της παιδικής κακοποίησης

Όπως έχει ήδη επισημανθεί η παιδική κακοποίηση αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο και η πρόληψη, η ανίχνευση και η διαχείρισή του θέτει ως όρο εκ των ων ουκ άνευ τον προσδιορισμό των αιτιολογικών παραμέτρων που το προκαλούν, το αναδύουν ή ακόμη και το συντηρούν. Σε αυτό το πλαίσιο αξίζει να αναφερθεί ότι η πρώτη απόπειρα οριοθέτησης των αιτιών της παιδικής κακοποίησης καταγράφεται σχεδόν εξήντα χρόνια πριν, όταν στη δεκαετία του 1960 οι επιστήμονες επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η ψυχοπαθολογία του ατόμου που φέρεται ως ο θύτης της συγκεκριμένης μορφής βίας. Επρόκειτο στην ουσία για ένα ψυχιατρικό μοντέλο ερμηνείας του φαινομένου το οποίο εδράζονταν στις ψυχαναλυτικές θεωρίες και δη στον θεμελιώδη ρόλο των παιδικών βιωμάτων αφενός στη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου και αφετέρου στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών του σχέσεων κατά την ενήλικη ζωή και επιπλέον έδινε έμφαση στα ψυχοπαθολογικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του. Ωστόσο, καθώς η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν μπορούσε να δώσει λύσεις σε μια σειρά ζητημάτων που προέκυψαν, όπως επί παραδείγματι την αναζήτηση μεθόδων που θα μπορούσαν να διασφαλίσουν τη διάκριση της άσκησης ελέγχου από την υποστήριξη και τη φροντίδα σε ένα παιδί που κινδύνευε, μια δεκαετία αργότερα αναδύεται ένα νέο μοντέλο εντοπισμού των αιτιολογικών παραγόντων της παιδικής κακοποίησης το οποίο βασίζει τη ρητορική του στην παρουσία συγκεκριμένων κοινωνικών παραγόντων. Οι θιασώτες του συγκεκριμένου μοντέλου απαλλάσσουν τον θύτη της παιδικής κακοποίησης από τις προσωπικές του ευθύνες και ρίχνουν το βάρος στην επικράτηση δυσμενών κοινωνικών συνθηκών, όπως η οικονομική εξαθλίωση και η κοινωνική απομόνωση. Η εκπληκτική αύξηση των αναδοχών και η συσσώρευση ενός μεγάλου αριθμού παιδιών σε δομές φιλοξενίας και πρόνοιας αποκάλυψαν την αναποτελεσματικότητα και αυτής της προσπάθειας εξήγησης του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης (Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, 2009).

Στα επόμενα χρόνια ο διμερής διαχωρισμός των αιτιών της παιδικής κακοποίησης μεταξύ εκείνων που συνδέονται με την ψυχοπαθολογία των γονέων και εκείνων που σχετίζονται με

παραμέτρους που συνθέτουν την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα της εκάστοτε εποχής προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για το φαινόμενο, ενώ με την πρόοδο της επιστήμης η κατηγοριοποίηση των αιτιολογικών παραγόντων επιμερίζεται ακόμη περισσότερο (Τσιάντης, 2001, Μπάλιας, 2011). Σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα οι αιτίες της παιδικής κακοποίησης σχετίζονται με ατομικούς παράγοντες, με κοινωνικοψυχολογικούς και με κοινωνικοπολιτισμικούς. Η προσέγγιση της αιτιολογίας του φαινομένου από τη θέαση των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου που φέρει τον ρόλο του δράστη της παιδικής κακοποίησης επικεντρώνεται στα ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, ήτοι σε ψυχολογικές διεργασίες και δυσπροσαρμοστικές αντιδράσεις, όπως για παράδειγμα στην εμφάνιση διαταραχών της προσωπικότητας, στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, κ.α. (Κατωπόδη, 2005).

Δεδομένου ότι τα επιστημονικά δεδομένα δεν ικανοποιούσαν στατιστικά την υπόθεση ότι η πλειονότητα των θυτών παιδικής κακοποίησης εμφάνιζαν ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά, η έρευνα στράφηκε στην αξιολόγηση αφενός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των δραστών και αφετέρου των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των θυμάτων. Πρόκειται για μια κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση του φαινομένου η οποία εδράζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης ή διαφορετικά στον καθοριστικό ρόλο της επίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου, όπως επίσης και της παρατήρησης και της μίμησης ως θεμελιωδών διεργασιών για τη δόμησή της και στην οποία πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζουν οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ του κακοποιημένου παιδιού και του οικογενειακού αλλά και ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου του. Σύμφωνα με την κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση του φαινομένου οι πιθανότητες εκδήλωσης κακοποιητικής συμπεριφοράς παρουσιάζονται αυξημένες εφόσον το άτομο είτε έχει δεχθεί το ίδιο βία κατά το παρελθόν, είτε έχει γίνει μάρτυρας βίαιων συμπεριφορών. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της παιδικής κακοποίησης δίνει έμφαση στο κοινωνικό γίνεσθαι και πιο συγκεκριμένα στις κοινωνικές δομές, στην κοινωνική και οικονομική πολιτική, στις κοινωνικές υπηρεσίες και γενικότερα στον τρόπο λειτουργίας και της μεταλαμπάδευσης κοινωνικών αξιών και προτύπων του κράτους πρόνοιας, στη μεταχείριση των μελών του, στην άνιση κατανομή των ρόλων, κ.ο.κ.. Υπό αυτό το πρίσμα, η συγκεκριμένη προσέγγιση αποδίδει στην απουσία υποστηρικτικού πλαισίου, συχνά απότοκο της ανικανότητας ή της αναποτελεσματικότητας των κοινωνικών υπηρεσιών, το μεγαλύτερο

μερίδιο ευθύνης για την ανάδυση των κακοποιητικών συμπεριφορών απέναντι στα παιδιά (Κατωπόδη, 2005).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, σε συμφωνία με τον παραπάνω διαχωρισμό, προτείνει τη διάκριση των αιτιολογικών παραγόντων σε τέσσερις κατηγορίες με την επισήμανση ότι πρόκειται περισσότερο για παράγοντες επικινδυνότητας εκδήλωσης του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης παρά για διαγνωστικές παραμέτρους, ενώ επισημαίνει τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η πρώτη κατηγορία αφορά στους «ατομικούς παράγοντες» επικινδυνότητας στους οποίους εντάσσονται χαρακτηριστικά των γονέων ή φροντιστών και των ίδιων των παιδιών τα οποία μπορεί να αφορούν τόσο σε γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους όσο και σε βιολογικά χαρακτηριστικά. Ενδεικτικά για τους γονείς ή φροντιστές αναφέρονται:

- τα προσωπικά βιώματα κακοποίησης,
- το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας καταγωγής,
- οι προσωπικές οικονομικές δυσκολίες,
- η κοινωνική απομόνωση,
- τα ψυχολογικά προβλήματα,
- το χαμηλό νοητικό-πνευματικό επίπεδο,
- η ελλιπής συναισθηματική σύνδεση με το παιδί εξαιτίας περιστάσεων όπως μια ανεπιθύμητη ή δύσκολη κύηση, επιπλοκές στη γέννα, κ.ο.κ.,
- η έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων για τη φροντίδα, διαπαιδαγώγηση και ανατροφή του παιδιού,
- η αδυναμία αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης,
- η χαμηλή αυτοεκτίμηση,
- η απουσία ενσυναίσθησης,
- οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες από το παιδί,
- οι στάσεις και πεποιθήσεις του σχετικά με την έννοια και πρακτική της τιμωρίας,
- η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών ή αλκοόλ, κ.α. ((DePanfilis, 2006, Wallace, 2011).

Στα χαρακτηριστικά των παιδιών τα οποία δύνανται να λειτουργήσουν ως παράγοντες επικινδυνότητας της παιδικής κακοποίησης, εξαιτίας κυρίως των υψηλών απαιτήσεων του γονεϊκού ρόλου που προκαλούν , ανήκουν:

- μια μακροχρόνια ασθένεια και οι αυξημένες ανάγκες φροντίδας που αυτή συνεπάγεται,
- εκδήλωση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων,
- προσλαμβάνουσες παραστάσεις βίαιων συμπεριφορών, κ.α..

Κοινή επισήμανση των διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες της παιδικής κακοποίησης αποτελεί το γεγονός ότι κανένα παιδί, θύμα κακοποίησης, δεν ευθύνεται το ίδιο γι' αυτή (Αγάθωνος-Τσαγκάρη, 1999).

Η δεύτερη κατηγορία παραγόντων επικινδυνότητας αφορά στους «σχεσιακούς παράγοντες» ήτοι στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως στη διαμόρφωση των φιλικών και κοινωνικών σχέσεων. Ειδικά σε ό,τι αφορά στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η διαμόρφωσή τους επηρεάζεται σημαντικά από τη σύνθεση, τη δομή και τη δυναμική τους. Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα ο θεσμός της οικογένειας μετεξελίσσεται διαρκώς αποκτώντας νέες μορφές σε σχέση με την παραδοσιακή πυρηνική δομή των δύο συζύγων και των παιδιών, με τη συμπερίληψη των περιπτώσεων μονογονεϊκών οικογενειών, ανύπαντρων μητέρων ή πατέρων, συζύγων του ίδιου φύλου, γονέων που παρά την προχωρημένη τους ηλικία έχουν ανήλικα τέκνα, κ.α. (Ματσανιώτης, 1999).

Μεταξύ των επιβαρυντικών παραγόντων για την εκδήλωση της κακοποιητικής συμπεριφοράς απέναντι στο παιδί οι οποίοι σχετίζονται με την οικογένεια, τους φίλους και το κοινωνικό πλαίσιο, αναφέρονται:

- η απουσία σταθερού και ασφαλούς συναισθηματικού δεσμού μεταξύ των γονέων και του παιδιού,
- τα σωματικά, διανοητικά ή ψυχολογικά προβλήματα ενός ή περισσότερων μελών της οικογένειας,
- οι ανειλικρινείς ή ψυχρές σχέσεις μεταξύ των μελών που συγκροτούν την οικογένεια,
- οι καθημερινές συγκρούσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας,
- το διαζύγιο των γονέων και οι πιθανές διενέξεις για την επιμέλεια των παιδιών,
- ο θάνατος ενός εκ των δύο γονέων,
- η ασάφεια των ρόλων μέσα στην οικογένεια,
- η συμμετοχή μελών της οικογένειας σε παραβατικές δραστηριότητες,
- ο κοινωνικός αποκλεισμός της οικογένειας από την κοινότητα,

- τα επιβλαβή επίπεδα τοξικών ουσιών στην ατμόσφαιρα,
- η έλλειψη υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας ή η αναποτελεσματικότητά τους αναφορικά με την υλική, πνευματική και ηθική υποστήριξη οικογενειών που το έχουν ανάγκη,
- οι ρατσιστικές συμπεριφορές από την κοινότητα απέναντι στην οικογένεια εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους ως προς το φύλο, τη θρησκεία, τη φυλή, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, κ.α. (Αρτινοπούλου, Μαγγανάς, 1996, Thompson & Thompson, 2008).

Οι «κοινοτικοί παράγοντες» ή διαφορετικά τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό προφίλ της κοινότητας αποτελούν την τρίτη κατηγορία παραμέτρων που συνδέονται με την εκδήλωση της παιδικής κακοποίησης. Σε αυτούς κατατάσσονται:

- η ανεκτικότητα ή η αποδοχή βίαιων συμπεριφορών στο πλαίσιο της κοινότητας ,
- κοινωνικοοικονομικά προβλήματα όπως η οικονομική ένδεια και η ανεργία,
- η απουσία ή η ανεπάρκεια κοινωνικών υπηρεσιών,
- ο κοινωνικοχωρικός διαχωρισμός και η γκετοποίηση, κ.α. (Ματσανιώτης, 1999).

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο από εκείνο της κοινότητας, συγκεκριμένοι «κοινωνικοί παράγοντες» ευθύνονται για την αύξηση του κινδύνου εμφάνισης του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης και αποτελούν σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας την τέταρτη διακριτή κατηγορία αιτιολογικών παραγόντων. Οι κοινωνικοί παράγοντες σχετίζονται με τους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης, της οικονομίας και μετατρέπονται σε αιτίες ανάδυσης του υπό εξέταση φαινομένου όταν συνδιαμορφώνουν, ευνοούν, συντηρούν, ανέχονται, αποδέχονται ή ενθαρρύνουν την κοινωνική ανισότητα, την κοινωνική αδικία, την κοινωνική αστάθεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την κρίση των θεσμών και των αξιών, τη βία και την εγκληματικότητα, την υποτίμηση και την έλλειψη σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα γενικά και στα δικαιώματα του παιδιού ειδικότερα (Garbarino, 1997).

Σε αντιπαράβολή με τη διάκριση των αιτιολογικών παραγόντων σε «ατομικούς», «σχεσιακούς», «κοινοτικούς» και «κοινωνικούς» οι Goldman, et al, (2003) προσδιορίζουν τους παράγοντες επικινδυνότητας ως «παράγοντες του γονέα ή του φροντιστή», «παράγοντες του παιδιού», «παράγοντες της οικογένειας» και «περιβαλλοντικούς παράγοντες». Στους «παράγοντες του γονέα ή του φροντιστή» συγκαταλέγονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως οι διαταραχές της διάθεσης, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η χαμηλή

κοινωνικότητα, η υπερβολική κτητικότητα απέναντι στο παιδί, η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με την ανατροφή του παιδιού, η ανάληψη του μητρικού και πατρικού ρόλου στην ευάλωτη περίοδο της εφηβείας, οι προσωπικές τους εμπειρίες από την παιδική ηλικία οι οποίες περιελάμβαναν σωματική, συναισθηματική ή άλλης μορφής βία, κ.α.. Ειδικά σε ό,τι αφορά στην τελευταία αυτά συνθήκη, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι, σύμφωνα με έγκυρα ερευνητικά δεδομένα, παρότι το ένα τρίτο των γονέων ή φροντιστών οι οποίοι ως παιδιά έγινες μάρτυρες ή θύματα βίαιων περιστατικών, άσκησαν και οι ίδιοι βία ως ενήλικες, η πλειονότητα αυτών δεν εκδήλωσε τέτοιους είδους συμπεριφορά.

Στους «παράγοντες της οικογένειας» περιλαμβάνονται οι παράγοντες που αναφέρθηκαν στην κατηγορία των «σχεσιακών παραγόντων» και επισημαίνεται ιδιαιτέρως ο ρόλος που διαδραματίζει το στρες στη λειτουργικότητα της οικογένειας και κατ' επέκταση στην εμφάνιση του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από σχετικές επιστημονικές μελέτες, η ύπαρξη παραμελημένων παιδιών συνδέεται με γονείς που εκδηλώνουν συχνά ή έντονο στρες στην καθημερινότητά τους. Αντίστοιχα στους «παράγοντες του παιδιού» ανήκουν οι παράγοντες που σχετίζονται με χαρακτηριστικά του παιδιού και κατατάσσονται σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας στους «ατομικούς παράγοντες», ενώ στους «περιβαλλοντικούς παράγοντες» συμπεριλαμβάνονται «κοινοτικοί και κοινωνικοί παράγοντες» της παραπάνω κατηγοριοποίησης (Goldman, et al, 2003)

1.4 Συνέπειες παιδικής κακοποίησης

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει καταλήξει στη διαπίστωση ότι η σωματική κακοποίηση του παιδιού ή η παραμέλησή του είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε σωματική, νοητική ή/και συναισθηματική δυσλειτουργία και σε σοβαρά προβλήματα αναφορικά με την κοινωνική του ανάπτυξη και προσαρμογή. Το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού μετά από σχετική μελέτη σε δείγμα 197 που υπέστησαν σωματική κακοποίηση ή παραμέληση διαπίστωσε ότι σε ποσοστό 6% των σωματικά κακοποιημένων και 17% παιδιών με σοβαρές

κακώσεις, κατέληξαν. Επίσης, ποσοστό 8% του συγκεκριμένου δείγματος εμφάνισε μόνιμη αναπηρία, με μορφές όπως η παραπληγία, η κώφωση, η νοητική υστέρηση, ως απόρροια κρανιοεγκεφαλικών κακώσεων, η παραμόρφωση προσώπου, οι επιληπτικές κρίσεις, κ.α., ενώ λίγο περισσότερο από το ένα τρίτο του δείγματος (ποσοστό 33%) παρουσίασε προσωρινή αναπηρία. Αναφορικά με τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα προέκυψε ξεκάθαρη σύνδεση της σωματικής κακοποίησης ή παραμέλησης με τη χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση, με δυσκολίες καλλιέργειας κοινωνικών επαφών και αξιοποίησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, με συμπτώματα κατάθλιψης, ανάπτυξη φοβιών, εκδήλωση αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς, εμφάνιση μετατραυματικού στρες, κ.α. Ως προς τον τομέα της εκπαίδευσης πολλοί μαθητές εμφάνισαν μαθησιακές δυσκολίες όπως προβλήματα στον λόγο, στη διατήρηση της προσοχής και στη συγκέντρωση ενώ παρατηρήθηκε εντόνως το φαινόμενο της σχολικής διαρροής (Αγάθωνος, 1995).

Σε προοπτική μελέτη που διενεργήθηκε δύο έως δώδεκα χρόνια μετά την αποκάλυψη του βίαιου περιστατικού και η οποία στόχευε στην αξιολόγηση των επιπτώσεων της σωματικής κακοποίησης ή παραμέλησης που υπέστησαν 89 παιδιά, διαπιστώθηκε ότι 27% αυτών εμφάνισαν μέτρια ως σοβαρή αναπηρία, 22% μέτριες έως σοβαρές νευρολογικές παθήσεις, ενώ σε σχέση με τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, 45% παρουσίασε σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας. Αναφορικά με την εκπαίδευση, 20% φοιτούσε σε ειδικό σχολείο ή ειδική τάξη και ελαφρώς μικρότερο ποσοστό (17%) εγκατέλειψε πρόωρα το σχολείο. Ποσοστό 15% των παιδιών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα υπήρξε θύμα σεξουαλικής κακοποίησης με θύτη πρόσωπο είτε εντός, είτε εκτός του οικογενειακού πλαισίου και μεγαλύτερό/ή του τουλάχιστον κατά πέντε έτη, ενώ στην ηλικία των 11 ετών, το ένα πέμπτο του δείγματος είχε συμμετάσχει σε περιστατικό βίας εναντίον προσώπων εκτός της οικογένειας, 10% εναντίων των γονέων τους και 12% ενεπλάκη σε παραβατικές δραστηριότητες (Αγάθωνος, 1995).

Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία οι συνηθέστερες επιπτώσεις της σωματικής παιδικής κακοποίησης μπορούν να συνοψιστούν στις εξής: (Χατζηφωτίου, 2005, Γιωτάκος, κ.α., 2011).

- Θάνατος,
- Μη αναστρέψιμες σωματικές ή/και νοητικές βλάβες,

- Συμπεριφορικές διαταραχές (υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, εχθρότητα, κ.α.),
- Νευρολογικές ή συναισθηματικές διαταραχές,
- Διατροφικές διαταραχές (ανορεξία, υπερφαγία, κ.α.),
- Συχνές μεταπτώσεις διάθεσης και κυκλοθυμία,
- Αίσθημα μειονεξίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης,
- Ελλιπείς συνεργατικές δεξιότητες (επικοινωνιακές δεξιότητες, καλλιέργεια εμπιστοσύνης, κ.α.),
- Έντονη καχυποψία και εμφάνιση φοβιών απέναντι στο άγγιγμα από πρόσωπα, είτε του στενού οικογενειακού κύκλου, είτε του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις επιπτώσεις της σεξουαλικής παιδικής κακοποίησης είναι το ίδιο έκδηλο όπως και σε εκείνες της σωματικής κακοποίησης ή παραμέλησης, με τη διεξαγωγή πληθώρας μελετών να αποσκοπούν στον εντοπισμό των συνεπειών του φαινομένου και μέσω αυτού στην αντιμετώπιση και θεραπεία των σεξουαλικά κακοποιημένων παιδιών. Το 1985, έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις της σεξουαλικής παιδικής κακοποίησης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το ψυχικό τραύμα που ακολουθεί της εμπειρίας βίας έγκειται στην επικίνδυνα αναδυόμενη σεξουαλικοποίησή του παιδιού, στην απαξίωση της προσωπικότητάς του, στο επώδυνο αίσθημα ότι είναι αβοήθητο, απροστάτευτο και προδομένο (Finkelhor & Browne, 1985). Οκτώ χρόνια αργότερα, νέα έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η κατάθλιψη, το μετατραυματικό στρες και η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελούν χαρακτηριστικές επιπτώσεις στα παιδιά-θύματα σεξουαλικής κακοποίησης, ενώ σύμφωνα με μεταγενέστερη μελέτη, παιδιά που υπέστησαν σεξουαλική κακοποίηση μπορεί να εκδηλώσουν, πέραν των προαναφερθέντων, σεξουαλικές φοβίες, ψυχωτικές διαταραχές, αυτοκτονική συμπεριφορά, εκρήξεις θυμού, απώλεια μνήμης, κα.. Επίσης υπάρχει η προδιάθεση ως ενήλικες να μετατραπούν από θύματα σε θύτες παρόμοιων κακοποιητικών συμπεριφορών, να γίνουν χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, να καταλήξουν στην πορνεία, να

επιλέξουν βίαιους συντρόφους ή να εγκαταλείψουν την οικογένειά τους (Kendall, et al., 1993, Crowe & Dare, 1998).

Οι επιπτώσεις από τη σεξουαλική παιδική κακοποίηση εκδηλώνονται επίσης με ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως η ενούρηση και η εγκόπριση, οι διαταραχές ύπνου, οι διατροφικές διαταραχές, το κοιλιακό άλγος, η κεφαλαλγία, κ.α., ενώ η ομαλή λειτουργία της σωματικής υγείας του παιδιού είναι δυνατόν να διαταραχθεί εξαιτίας σεξουαλικά μεταδιδόμενων νοσημάτων, ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης, σοβαρών κακώσεων, κ.α. Σύμφωνα με ευρήματα επιστημονικών μελετών παιδιά που κακοποιήθηκαν σεξουαλικά στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους υπέστησαν μόνιμη βλάβη στην ανάπτυξη του εγκεφάλου εξαιτίας της καταστροφής των νευρώνων και των συνάψεων του εγκεφάλου, ενώ στις επιπτώσεις της σεξουαλικής κακοποίησης αναφέρονται, επίσης, η αδυναμία σύνθετης σκέψης και οι δυσλειτουργίες στο ανοσοποιητικό, το ενδοκρινικό και το αυτόνομο νευρικό σύστημα (Saunders, et al., 2004).

Οι διαταραχές συμπεριφοράς αποτελούν μια ακόμη κατηγορία επιπτώσεων της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης με τους Verbuyn και Calam (1999) να διαπιστώνουν ότι κορίτσια που έχουν υποστεί σεξουαλική κακοποίηση εκδηλώνουν παθητική συμπεριφορά ή/και αναπτύσσουν αυτοκτονικές τάσεις και αγόρια-θύματα ρέπουν ως ενήλικες να ασκήσουν οι ίδιοι τη συγκεκριμένη μορφή βίας, εμφανίζουν δυσκολίες στον προσδιορισμό της σεξουαλικής τους ταυτότητας και της ταυτότητας φύλου καθώς επίσης δυσκολίες στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Η εκδήλωση των συμπεριφορικών διαταραχών είναι συνάρτηση της ηλικίας στην οποία το παιδί βίωσε την κακοποίηση, του σταδίου της σωματικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης, της χρονιότητας του περιστατικού, της σχέσης του με τον θύτη και του τρόπου προσέγγισής του (Carson et al., 1991).

Παιδιά-θύματα σεξουαλικής κακοποίησης τείνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά, εμφανίζουν σύγχυση συναισθημάτων, αναπτύσσουν διαταραχές μετατραυματικού στρες, όπως για παράδειγμα αγοραφοβία ή φόβο να μείνουν στον ίδιο χώρο μόνοι τους με ένα άλλο πρόσωπο, εμφανίζουν το σύνδρομο της παραίτησης, προσκολλώνται έντονα σε κάποιον ενήλικα, κ.α., ενώ σε ό,τι αφορά στη μάθηση, εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση και έλλειψη συγκέντρωσης και ενδιαφέροντος (Bonner, et al., 2000).

2. Προγράμματα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών

2.1 Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η κακοποίηση ενός ανθρώπου, οποιαδήποτε μορφή και αν λαμβάνει, οποιαδήποτε αιτία και αν τη γεννά, οποιεσδήποτε διάρκειας ή έντασης, επιφέρει από αρνητικές έως καταστροφικές συνέπειες για τη μετέπειτα ζωή του. Ειδικά στην περίπτωση της παιδικής κακοποίησης όπου το θύμα δεν έχει διαμορφώσει ακόμη την προσωπικότητά του, δεν έχει συνειδητοποιήσει τις ποικίλες εκφάνσεις της ζωής, δεν έχει γνωρίσει την πολυπλοκότητα του κόσμου, δεν έχει κατανοήσει τα δικαιώματά του, δεν έχει προλάβει ακόμη να αναπτυχθεί νοητικά, σωματικά, συναισθηματικά, ψυχικά και κοινωνικά και δεν έχει καλλιεργήσει ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στον βαθμό που θα του επέτρεπαν να προστατεύει τον εαυτό του και να αντεπεξέρχεται με ψυχική ανθεκτικότητα στις αντιξοότητες της καθημερινότητας, είναι λογικό ένα κακοποιητικό βίωμα να επηρεάσει, να δυσχεράνει ή ακόμη και να στιγματίσει την υπόλοιπη ζωή του. Οι συνέπειες της παιδικής κακοποίησης, όπως εκτενώς παρουσιάστηκε προηγουμένως, έχουν καταδείξει την αδήριτη ανάγκη για τη λήψη ριζικών μέτρων με σκοπό την εξάλειψη του φαινομένου. Δεδομένου ότι η θεραπεία που σχετίζεται με τις συνέπειες που έχει υποστεί το κακοποιημένο παιδί στο σώμα του άπτεται της Ιατρικής επιστήμης, οι τομείς της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και των Κοινωνικών επιστημών επιχειρούν να συνεισφέρουν από την πλευρά τους, στην όσο το δυνατόν πληρέστερη αποκατάσταση της ψυχικής του υγείας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2006), η ψυχική υγεία προσδιορίζεται ως η κατάσταση στην οποία «το άτομο συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του, είναι ικανό να αντιμετωπίζει τις συνήθεις στρεσογόνες καταστάσεις της ζωής, είναι ικανό να εργάζεται παραγωγικά και αποδοτικά και είναι επίσης ικανό να συνεισφέρει στην κοινωνία όπου ζει».

Τα παρεμβατικά προγράμματα ψυχικής υγείας που στοχεύουν στην πρόληψη με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας διαθέτουν συγκεκριμένο περιεχόμενο, καθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο και ξεκάθαρα κριτήρια ως προς τη διάκριση των παρεμβάσεων. Ειδικότερα και σε ό,τι αφορά στα παρεμβατικά προγράμματα ψυχικής υγείας θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι θεμελιώδη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό τους αποτελεί η αναζήτηση και ο εντοπισμός των αιτιολογικών παραγόντων οι οποίοι ευθύνονται για την ανάδυση ή την ενίσχυση εκείνων των συμπεριφορών που βλάπτουν την ψυχική υγεία του ατόμου. Έτσι, παράλληλα με τον προσδιορισμό των αιτιών που γεννούν μια ανθυγιεινή συμπεριφορά είναι εξίσου σημαντικό για τους φορείς και τους υλοποιητές των προληπτικών προγραμμάτων ψυχικής υγείας να αναγνωρίζουν τον τρόπο που δομείται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, από το στάδιο της πρόθεσης γι' αυτή έως και το στάδιο της εφαρμογής της (Κουρμούση, 2012).

Σύμφωνα με τον De Vries (1998), η συμπεριφορά αποτελεί την έκφραση του συνδυασμού των στάσεων, των κοινωνικών επιρροών και της αυτοαπόδοσης του ατόμου. Η στάση για παράδειγμα απέναντι σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα που σχετίζεται με τη σωματική ή ψυχική του υγεία αποκαλύπτει το αν το άτομο διάκειται θετικά ή αρνητικά απέναντι σε αυτό και επομένως διαμορφώνει την πρόθεση του για συμπεριφορά. Από την άλλη πλευρά, η συμπεριφορά του ατόμου αποτελεί συνάρτηση της στοχευμένης παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων, τις προσδοκίες που έχουν τα πρόσωπα αναφοράς από τον ίδιο, των πεποιθήσεων του σχετικά με τους υφιστάμενους κοινωνικούς κανόνες αλλά και της υποστήριξης ή της καταπίεσης που απολαμβάνει από τον κοινωνικό του περίγυρο (Bandura, 1977). Με άλλα λόγια η συμπεριφορά του ατόμου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές του επιρροές και αυτό ισχύει για κάθε τομέα της ζωής του, πόσο μάλλον για ζητήματα υγείας τα οποία η πλειονότητα των ανθρώπων θέτουν σε υψηλή προτεραιότητα. Η αυτοαπόδοση, τέλος, αφορά στην ικανότητα του ατόμου να εκτιμά την αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς του, να καταφεύγει σε διορθωτικές κινήσεις εφόσον δεν την κρίνει ως την αναμενόμενη αλλά και να υιοθετεί νέα με σκοπό την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων (De Vries, 1998).

Τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας βασίζονται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των

εμπειριών ζωής, της αξιοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων, της παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων και της δόμησης νέων εμπειριών μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων (Botvin, 1998). Με άλλα λόγια, τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη ότι ο άνθρωπος διακρίνεται από την έμφυτη τάση του να παρατηρεί τη συμπεριφορά των άλλων, να ενθαρρύνεται από τα θετικά αποτελέσματα αυτών ή να αποθαρρύνεται από τα αρνητικά της και τελικά να δοκιμάζει και ο ίδιος αντίστοιχες συμπεριφορές (Bandura, 1977).

Τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας τα οποία εστιάζουν στην πρόληψη των συμπεριφορών που ενδέχεται να την κλονίσουν διακρίνονται σε προγράμματα πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης. Η πρωτογενής πρόληψη εφαρμόζεται σε υγιή πληθυσμό και αποσκοπεί στον περιορισμό της εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών. Η δευτερογενής πρόληψη αναφέρεται στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων σε πληθυσμό ο οποίος εμφανίζει συμπεριφορικά προβλήματα ή διαταραχές σε πρώιμο στάδιο με σκοπό τον περιορισμό τους πριν την ανεξέλεγκτη εξέλιξή τους, ενώ η τριτογενής πρόληψη αποσκοπεί στον περιορισμό του επιπολασμού διαταραχών που βρίσκονται ήδη σε ανεπτυγμένο στάδιο (Durlac, 1995).

2.2. Εκπαίδευση δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η εκπαίδευση των μαθητών σε δεξιότητες ζωής αφορά στην καλλιέργεια «*δυνατοτήτων για προσαρμοστική και θετική συμπεριφορά που καθιστά τα άτομα ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής*» (WHO, 1993). Όπως γίνεται αντιληπτό από τη συγκεκριμένη διατύπωση αφενός οι δεξιότητες ζωής που δύναται να ικανοποιούν την εν λόγω συνθήκη μπορεί να είναι αναρίθμητες και αφετέρου μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αφού το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, οι αξίες, οι προτεραιότητες, οι κοινωνικές νόρμες ή οι κοινωνικές συμβάσεις και φυσικά η πρόοδος του κάθε πολιτισμού μπορεί να απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες ζωής. Στον τομέα της εκπαίδευσης των δεξιοτήτων ζωής, ωστόσο, φαίνεται να ισχύει ένας κοινός και καθολικός σκοπός, εκείνος της βελτίωσης του γνωστικού επιπέδου των μαθητών και της αξιοποίησης αυτής της γνώσης εποικοδομητικά με

απώτερο στόχο τη μετουσίωση της σε θετικές ενέργειες που θα διασφαλίσουν στον μαθητή την ψυχική του ενδυνάμωση και ισορροπία (Κουρμούση, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας διακρίνει μεταξύ των πολλών δεξιοτήτων ζωής τις ακόλουθες ως θεμελιώδεις για την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας του ατόμου (WHO, 1993):

- *ικανότητα λήψης αποφάσεων,*
- *ικανότητα επίλυσης προβλημάτων,*
- *ικανότητα δημιουργικής σκέψης,*
- *ικανότητα κριτικής σκέψης,*
- *ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία,*
- *ικανότητα ανάπτυξης αλλά και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων,*
- *γνώση του εαυτού,*
- *ικανότητα για ενσυναίσθηση,*
- *ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων,*
- *ικανότητα διαχείρισης της έντασης και του στρες.*

Η ικανότητα λήψης αποφάσεων συνεπάγεται την ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί τις επιλογές του και να μελετά προσεκτικά τις διαφορετικές τους συνέπειες. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να αναζητά και να εντοπίζει εκείνες τις διεξόδους που θα οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος, ενώ η ικανότητα δημιουργικής σκέψης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να συνθέτει, να διερευνά όλες τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση ενός προβλήματος και να κρίνει ποια ή ποιες, μεταξύ αυτών, μπορούν να αποδώσουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Η ικανότητα κριτικής σκέψης βοηθά το άτομο να επεξεργάζεται, να αναλύει, να ερμηνεύει και να αξιολογεί αντικειμενικά τις διαθέσιμες γνώσεις, τις πληροφορίες και τα βιώματά του. Το βοηθά, επίσης, να αναγνωρίζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές και τις

αποφάσεις του, όπως οι παρέες των συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας, τα κοινωνικά πρότυπα, κ.α. (Πλατσίδου, 2004).

Η ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου για εξωτερίκευση των συναισθημάτων, των αναγκών, των επιθυμιών, των προβληματισμών και των απόψεών του, την ικανότητα επιδέξιου χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων, την ικανότητα συνεργασίας, την προθυμία διάχυσης των γνώσεων και διαθέσιμων πληροφοριών του σε άλλους, την ικανότητα διαμόρφωσης μιας άνετη ατμόσφαιρας μεταξύ αυτού και των συνομηλίκών του (Thilam & Kirby, 2002). Η ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης των διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζεται με την οικοδόμηση θετικών σχέσεων του ατόμου με άλλα πρόσωπα, αναπτύσσοντας ειλικρινείς προσωπικούς, φιλικούς ή κοινωνικούς δεσμούς και τη διατήρησή τους στον χρόνο. Η γνώση του εαυτού αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζει στον εαυτό του τα όρια των δυνατοτήτων του, τις αδυναμίες του, τις κλίσεις, τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τις προτιμήσεις του, κ.α., βασίζεται στις ικανότητες της επίγνωσης των συναισθημάτων, της ακριβούς αξιολόγησης και της αυτοπεποίθησης και συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική διαχείριση των αγχογόνων καταστάσεων (WHO, 1993).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια θεμελιώδη δεξιότητα για τη διαμόρφωση σταθερών στον χρόνο και ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων και αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, να μπορεί να τους συναισθανθεί και να αξιοποιεί αυτή τη γνώση προς όφελος των μεταξύ τους σχέσεων. Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να αντιλαμβάνεται ότι οι συμπεριφορές επηρεάζονται από αυτά (WHO, 1993). Τέλος, η ικανότητα διαχείρισης της έντασης και του στρες αναφέρεται στον εντοπισμό των αιτιών τους, στην κατανόηση του τρόπου που επιδρούν στη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου και στην αναζήτηση μεθόδων που θα τον βοηθήσουν να ελέγξει τις διαστάσεις τους, να τα μετριάσει ή και να τα εξαλείψει (Band et al., 1988).

Σε ό,τι αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες οι Candarella και Merrell (1997), μετά την ανασκόπηση σχετικών μελετών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτές εμφανίζουν τις ακόλουθες διαστάσεις:

- σχέσεις με συνομηλίκους,
- αυτορρύθμιση, κοινωνική αυτονομία, κοινωνική υπευθυνότητα,
- σχολική εικόνα,
- συμμόρφωση στους κοινωνικούς κανόνες,
- διαπραγμάτευση, πρωτοβουλία.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι κοινωνικές δεξιότητες που φαίνεται να απασχολούν περισσότερο συχνά την επιστημονική έρευνα είναι οι δεξιότητες επιβίωσης, διαπροσωπικών σχέσεων, επίλυσης προβλημάτων ή/και συγκρούσεων και κοινωνικής αποδοχής (Χατζηχρήστου, 2011).

2.3 Προγράμματα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Το 1979 ο καθηγητής Ψυχιατρικής Gilbert Botvin εφαρμόζει σε μαθητές γυμνασίου ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων ζωής και μέθοδο την αξιοποίηση της ενεργητικής διδασκαλίας, έναντι της έως τότε επικρατούσας δασκαλοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης (Botvin et al, 1980). Λίγα χρόνια αργότερα με φάρετρα το συγκεκριμένο έργο εμφανίζονται τα πρώτα προγράμματα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και το επιστημονικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη στείρα μετάδοση γνώσης στη βιωματική ανακάλυψη της ζωής και στην αποτελεσματική ανταπόκριση στις ποικίλες προκλήσεις της. Έτσι, ενώ ο Botvin επικεντρώθηκε μέσω του προγράμματός του στον σχεδιασμό ενός μέτρου πρόληψης για την καταπολέμηση της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών από ανήλικους, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, αναγνωρίζοντας τα θεαματικά του αποτελέσματα, επεκτείνει τις δυνατότητες και τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από τέτοιου είδους προγράμματα δεξιοτήτων επισημαίνοντας ότι η εκπαίδευση των παιδιών σε αυτά διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση εκείνων των χαρακτηριστικών τους που θα τα βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν με σωματική ασφάλεια, ψυχική ισορροπία και επιτυχία στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής (WHO, 1993).

Όπως ήδη αναφέρθηκε αναφορικά με τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας, τα προγράμματα δεξιοτήτων εδράζονται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ήτοι στην

αλληλεπίδραση των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, στη διαδικασία της μάθησης και στην εκδήλωση της συμπεριφοράς του ατόμου, όπως επίσης και στον σπουδαίο ρόλο του συνειρμού μεταξύ της συμπεριφοράς και των συνεπειών της, ως κίνητρο για τις συμπεριφορικές αλλαγές του ατόμου (Bandura, 1977).

Σε αυτού του είδους τα προγράμματα οι παρεμβάσεις μπορεί να είναι καθολικές ή στοχευμένες. Στην πρώτη περίπτωση η παρέμβαση εφαρμόζεται σε έναν ευρύ πληθυσμό, όπως επί παραδείγματι στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού μιας σχολικής μονάδας, ενώ στη δεύτερη απευθύνεται σε ομάδες με συγκεκριμένες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά, όπως λόγου χάρη σε παραβατικούς μαθητές, σε παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση, κ.ο.κ.. Στις καθολικές παρεμβάσεις δεξιοτήτων επιχειρείται τυπικά η ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας του συνόλου του πληθυσμού και το γεγονός αυτό μειώνει την αποτελεσματικότητά τους ως προς την αλλαγή της συμπεριφοράς ατόμων που ήδη ρέπουν ή υιοθετούν ανθυγιεινές συμπεριφορές. Αντίθετα, οι στοχευμένες ή επικεντρωμένες παρεμβάσεις δεξιοτήτων εστιάζουν στον περιορισμό της δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς και στη μετατροπή της, μέσω της διδασκαλίας, της εφαρμογής και της ανατροφοδότησης, σε συμπεριφορά ικανή να επαναφέρει την ψυχική ισορροπία (Bullis et al., 2001).

Σε κάθε περίπτωση πρέπει να σημειωθεί ότι η κατάκτηση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση η αποτελεσματικότητά τους δεν θεωρείται εγγυημένη απρίορι αλλά επηρεάζεται σημαντικά από συγκεκριμένες παραμέτρους. Η επιτυχής έκβαση για παράδειγμα προληπτικών παρεμβάσεων που εστιάζουν σε ζητήματα όπως η αποτροπή συμπεριφορικών προβλημάτων, ο περιορισμός της κατανάλωσης αλκοόλ, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης, κ.α., αποκαλύπτουν τον ρόλο που διαδραματίζει το αντικείμενο της εκάστοτε παρέμβασης στην αποτελεσματικότητά της, ενώ και η μέση ηλικία των ατόμων στους οποίους απευθύνεται συνδέεται με την επίτευξη ή όχι των στόχων της παρέμβασης. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχει καταφανεί πως τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα μεταξύ κοινών ως προς το αντικείμενο και τον σκοπό, παρεμβάσεων εμφανίζουν εκείνες που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας έως επτά ετών. Αναφορικά με την εμπλοκή του περιβάλλοντος, έχει διαπιστωθεί πως στις περιπτώσεις που οι παρεμβάσεις, πέραν της ατομικής προσέγγισης, επεκτείνονταν και σε έναν ευρύτερο πλαίσιο, αποσκοπώντας πχ στις αλλαγές των στάσεων ή των συμπεριφορών της οικογένειας, τα

αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικά, ενώ εξίσου αποτελεσματικά αξιολογούνται τα προγράμματα που χαρακτηρίζονται ως πολυσύνθετα, δηλαδή εκείνα που στοχεύουν παράλληλα σε ποικίλους οργανωτικούς, ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Τέλος, η διάρκεια των προγραμμάτων επηρεάζει την έκβασή τους και πιο συγκεκριμένα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μακροχρόνιων προγραμμάτων και της αποτελεσματικότητας τους αφού όπως έχουν καταδείξει τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε μεγάλη διάρκεια εμφάνισαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με εκείνα διαφόρων μορφών μικρών σε διάρκεια παρεμβάσεων (Durlac, 1995).

2.4 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

Από τη δεκαετία του 1990 και μετά οι προσπάθειες ενδυνάμωσης και προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών θέτουν στο επίκεντρο τους τη θεμελιώδη έννοια της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Για τον λόγο αυτό, στρέφονται στην ενδεδειγμένη διερεύνηση του ρόλου της στη διασφάλιση της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου μέσω της μελέτης των διαφόρων θεωριών που έχουν διατυπωθεί σχετικά με το περιεχόμενό της, της εξέτασης των διεργασιών που επιτελούνται κατά την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών και φυσικά των παραγόντων που συμβάλλουν στην επίτευξή της ή διαφορετικά στην κατάκτηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας (Κουρμούση, 2012).

Οι θεωρίες που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης διαφέρουν ως προς τη θεώρησή τους αναφορικά με τον βαθμό που επιδρούν σε αυτή οι βιολογικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, αλλά όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Cole & Cole (1996) είναι ευκταίο, για την επιστημονική και όχι μόνο κοινότητα, οι διάφορες διατυπώσεις για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών να αποτελούν τα μέρη ενός ενιαίου συνόλου και όχι ασύνδετα μεταξύ τους τμήματα. Με άλλα λόγια, για να αντιληφθεί κανείς την έννοια της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης μπορεί να αντλήσει από τις επιστημονικές τοποθετήσεις θεωριών όπως η ψυχαναλυτική, οι ψυχοκοινωνικές, η γνωστική, κ.α. Έτσι, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud (1964), η προσωπικότητα του ατόμου δομείται από τα τρία επίπεδα συνειδητότητας, το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ, ενώ το

υποσυνείδητο και οι αμυντικοί μηχανισμοί που ενεργοποιούνται διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με τον Erikson (1963), κύριο εκπρόσωπο των ψυχοκοινωνικών θεωριών, η ανάπτυξη του ατόμου διέρχεται από συγκεκριμένα ψυχοκοινωνικά στάδια κατά τα οποία συγκροτείται η ταυτότητά του και επηρεάζεται εξίσου από εσωτερικούς ψυχολογικούς παράγοντες και από εξωγενείς καταστάσεις, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία του δεσμού η καλλιέργεια ή όχι του αισθήματος ασφάλειας από τους φροντιστές προς το παιδί επηρεάζει καθοριστικά τη δόμηση των διαπροσωπικών του σχέσεων, τις επιλογές του και τελικά την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Bowlby, 1969). Σύμφωνα με τον Piaget (1965) η ανάπτυξη επέρχεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων, ενώ ο Skinner (1974) εστίασε στον ρόλο που διαδραματίζουν οι συνέπειες μιας συμπεριφοράς, όπως επί παραδείγματι η ενίσχυση ή η τιμωρία, στην ανάπτυξη του ατόμου. Κατά τους Mischel (1974) και Bandura (1977), εκφραστές της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, η συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα των περιβαλλοντικών επιδράσεων και της γνωστικής ωρίμανσης του παιδιού. Κατ' αυτούς, η ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω της μάθησης, δηλαδή μιας νοητικής και ψυχολογικής διεργασίας παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων, δοκιμής και επίδειξής της.

Αναφορικά με τα παιδιά που ανήκουν στις ηλικίες των τεσσάρων έως έξι ετών, αξίζει να επισημανθεί ότι η κοινωνικοποίηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, διεργασίες που ξεκινούν από τη γέννηση και αναπτύσσονται διαρκώς, ενισχύονται χάρη στην απόκτηση συνείδησης, της θετικής αυτοαντίληψης, της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και της καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια, τα παιδιά μεταξύ τεσσάρων και έξι ετών αναπτύσσονται κοινωνικοσυναισθηματικά καθώς αντιλαμβάνονται την έννοια του δικαίου, συνειδητοποιούν τη σημασία των δικαιωμάτων των άλλων, ευαισθητοποιούνται απέναντι στις ανάγκες και τα προβλήματα τους, σέβονται τους κανόνες και αισθάνονται ενοχή όταν τους παραβαίνουν. Επιπλέον, έχουν την τάση να επιδεικνύουν τις δυνατότητες και τις κλίσεις τους, εκδηλώνουν ενδιαφέρον για μάθηση, περιγράφουν με ακρίβεια στοιχεία του χαρακτήρα τους, τα αντιπαραβάλλουν με τα χαρακτηριστικά άλλων ατόμων, επιλύουν προβληματικές καταστάσεις, αντιλαμβάνονται περίπλοκα συναισθήματα όπως η ζήλεια ή η ντροπή, αντιλαμβάνονται την έννοια της

αιτιότητας και αντικαθιστούν σταδιακά τον εγωκεντρισμό τους με συμπεριφορές περισσότερο κοινωνικές (Cole & Cole, 1996).

2.5 Προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης

Μια δεκαετία μετά την εμφάνιση των προληπτικών προγραμμάτων Δεξιοτήτων Ζωής και υπό την καθοριστική επίδραση του βιβλίου για τη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» του Daniel Goleman αναδύεται ένα νέο είδος προληπτικών παρεμβάσεων που αποσκοπεί στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και ενδυνάμωσης των μαθητών. Τα προγράμματα αυτά είναι γνωστά ως «προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης» και παρότι για τον συγκεκριμένο όρο δεν υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία ένας ξεκάθαρος ορισμός, αξιοποιείται στη συγκεκριμένη ονομασία καθώς περιγράφει με σαφήνεια τον στόχο τους και προσφέρει πληροφορίες για το περιεχόμενό τους. Σε κάθε περίπτωση, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να αποδοθεί ως οι διεργασίες μέσα από τις οποίες τα παιδιά κατορθώνουν να συνδυάσουν και να αξιοποιήσουν τα οφέλη από την κριτική τους σκέψη, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους προκειμένου να ανταποκριθούν με τον καταλληλότερο και αποδοτικότερο τρόπο στις υποχρεώσεις που τους αναλογούν και στις απαιτήσεις της ζωής γενικότερα. Η επαρκής κοινωνική και συναισθηματική μάθηση συνεπάγεται ικανότητα υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, δυνατότητα λήψης ορθών και ηθικών αποφάσεων, σαφή στοχοθεσία, ικανότητα ικανοποίησης των προσωπικών και κοινωνικών αναγκών και επιθυμιών (Greenberg et al., 2003).

Η Συνεργατική Ένωση για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (CASEL) ορίζει πέντε κατηγορίες κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων την καλλιέργεια των οποίων θα πρέπει να επιδιώκουν τα Προγράμματα Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Πρόκειται για τις δεξιότητες της (Devaney et al., 2006):

- αυτογνωσίας/αυτεπίγνωσης,
- αυτοδιαχείρισης,

- κοινωνικής επίγνωσης,
- δεξιότητες σχέσεων και
- υπεύθυνης λήψης αποφάσεων.

Η πρώτη κατηγορία δεξιοτήτων περιλαμβάνει την ικανότητα της σωστής αντίληψης για τον εαυτό, της αναγνώρισης των δυνατών και τρωτών του σημείων, των αρετών και των ελαττωμάτων του, των δυνατοτήτων, των προτιμήσεων και των αξιών του. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται επίσης η δεξιότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων και της εσωτερικής του κατάστασης και η δεξιότητα διαμόρφωσης και διατήρησης μιας σταθερής σχέσης εμπιστοσύνης με τον εαυτό. Στη δεύτερη ομάδα δεξιοτήτων συγκαταλέγονται οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, δηλαδή η αποτελεσματική ρύθμιση των διαθέσεων και των προτιμήσεων του, όπως αυτή εκφράζεται μέσω των δεξιοτήτων του αυτοελέγχου, της αξιοπιστίας, της ευσυνειδησίας, της προσαρμοστικότητας, της καινοτομίας, της αυτενέργειας, της επιμονής κατά τη διαχείριση απαιτητικών καταστάσεων, κ.α., ενώ η τρίτη ομάδα αφορά σε δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η διαμόρφωση ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων, ο σεβασμός και η αποδοχή στη διαφορετικότητα, η αναγνώριση της αξίας θεμελιωδών κοινωνικών θεσμών, όπως η οικογένεια και το σχολείο (Goleman, 1995). Στην τέταρτη κατηγορία δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα καλλιέργειας ισχυρών λειτουργικών διαπροσωπικών δεσμών και κοινωνικών και επαγγελματικών σχέσεων, η αντίσταση απέναντι στην αδικαιολόγητη κοινωνική πίεση, η ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού διαφωνιών και συγκρούσεων, η ικανότητα αξιοποίησης της πρακτικής της διαμεσολάβησης ούτως ώστε να αποφορτιστούν δυσάρεστες καταστάσεις, οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης, όπως επίσης και η θετική στάση απέναντι στην προσφορά και στη ζήτηση βοήθειας από τους άλλους. Οι δεξιότητες υπεύθυνης λήψης αποφάσεων ταυτίζονται με την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει αποφάσεις συνεκτιμώντας τις κοινωνικές νόρμες, τα κοινωνικά πρότυπα, τις ηθικές αξίες, σεβόμενος τα δικαιώματα των άλλων, αξιολογώντας αξιόπιστα και όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικά τις υφιστάμενες συνθήκες, εκτιμώντας τις πιθανές συνέπειες των επιλογών του, εστιάζοντας στην επίλυση των αναδυόμενων προβλημάτων, αναζητώντας, επιλέγοντας και εν τέλει εφαρμόζοντας τις βέλτιστες εναλλακτικές επιλογές (Goleman, 2000).

2.6 Συνέργεια προγραμμάτων ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης

Από τα όσα παρουσιάστηκαν προηγουμένως γίνεται αντιληπτό ότι τα προγράμματα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης εδράζονται σε κοινές θεωρίες μάθησης, επικεντρώνονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και σε κοινωνικό, ακολουθούν παρόμοια μεθοδολογία και εκπαιδευτική προσέγγιση, έχουν εν τέλει κοινό σκοπό την προαγωγή και ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας. Αξίζει μόνο να επισημανθεί ότι καθώς τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης εμφανίστηκαν την ίδια εποχή που οι τομείς των νευροεπιστημών και της εκπαίδευσης συνεργάστηκαν στενά με σκοπό τη μελέτη των νευρικών μηχανισμών του λόγου, της ανάγνωσης, της συγκέντρωσης, κ.ο.κ., και των ενδεχόμενων δυσλειτουργιών και των συνεπειών τους όπως επί παραδείγματι η εμφάνιση δυσλεξίας, δυσαριθμίας, κ.α., επιχειρούν να καλλιεργήσουν τις προαναφερθείσες δεξιότητες συνεκτιμώντας γενετικούς παράγοντες ή διαφορετικά το βιολογικό υπόβαθρο εκμάθησής τους (Riggs et al, 2006). Δεν είναι τυχαίο ότι η παρότρυνση των παιδιών να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν συγκεκριμένα βιώματα και η εξάσκηση σε τεχνικές χειρισμού τους ενισχύουν τη νευρωνική υποδομή των εν λόγω διεργασιών και προστατεύουν τον εγκέφαλο των παιδιών (Shonkoff, 2011).

Τα προγράμματα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης έχουν μελετηθεί από κοινού ως προς την αποτελεσματικότητά τους και όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία συμβάλλουν αμφότερα:

- στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που ενδυναμώνουν την κοινωνική και συναισθηματική υγεία (Payton et al., 2008),
- στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Haney & Durlak, 1998),

- στην αποφυγή δυσλειτουργιών που επηρεάζουν τη σκέψη, τη συμπεριφορά, το συναίσθημα και εν τέλει την ποιότητα ζωής του ατόμου (Greenberg & Damitrovich 2001),
- στην αποφυγή της κατάθλιψης (Merry et al., 2004),
- στην αποτελεσματική δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, στην επίτευξη κοινωνικών στόχων και στην ενίσχυση της λειτουργικότητάς του στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Beelman & Losel, 2006),
- στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου (Kusché & Greenberg, 1994),
- στην αποτελεσματική διαχείριση του θυμού (Gansle, 2005),
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων (Kusché & Greenberg, 1994),
- στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, κ.α. (Hawkins et al., 2004).

2.7 Μεθοδολογία προγραμμάτων ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης

Η καλλιέργεια και τελικά η κατάκτηση σημαντικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διαχείριση των απαιτήσεων της ζωής και μέσω αυτής για την προαγωγή της ψυχικής υγείας αφορά στη συστηματική, συνεχή και μεθοδευμένη μάθηση και εξάσκηση συγκεκριμένων ικανοτήτων. Επί παραδείγματι, προκειμένου ένα άτομο να κατακτήσει την ικανότητα αναζήτησης εποικοδομητικών λύσεων στα προβλήματά του και τελικά την ικανότητα επίλυσής τους θα πρέπει να ακολουθήσει τα ακόλουθα βήματα: να προσδιορίσει όλες τις διαστάσεις που συνθέτουν το πρόβλημα, να αναζητήσει όλες τις εναλλακτικές λύσεις, να αξιολογήσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της καθεμιάς, να επιλέξει την καταλληλότερη, να τη σχεδιάσει, να την προγραμματίσει και εν τέλει να την εφαρμόσει (Κουρμούση, 2012).

Η μεθοδολογία των προγραμμάτων ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης βασίζεται στο θεωρητικό της πλαίσιο δηλαδή στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Με άλλα λόγια κατά τον σχεδιασμό των προληπτικών

παρεμβάσεων αποτελεί κοινή συνισταμένη όλων των εμπλεκόμενων προσώπων ότι οι άνθρωποι και δη οι νέοι μαθαίνουν από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων, από την αναζήτηση των αιτιών που προκάλεσαν την εν λόγω συμπεριφορά και των θετικών ή αρνητικών της επιπτώσεων αλλά και από τις συνέπειες των δικών τους επιλογών (Bandura, 1977). Με αυτή την παραδοχή, τα συγκεκριμένα προγράμματα επικεντρώνονται σε εκείνη τη διδασκαλία που αναδεικνύει τη διαδικασία της μάθησης ως μια διεργασία δοκιμής, ανατροφοδότησης, επαναξιολόγησης της συμπεριφοράς και τελικά ως μια κατασκευή νέων εμπειριών. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία περιλαμβάνουν ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, όπως εργασία σε ομάδες ή σε ζευγάρια, το παιχνίδι, τον καταγισμό ιδεών, τον «αγώνα λόγου», τον διάλογο, το παιχνίδι ρόλων, κα. (Κουρμούση, 2012).

3. Από την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην ψυχοκοινωνική επάρκεια

3.1 Κοινωνικοσυναισθηματική – ψυχοκοινωνική επάρκεια

Βάσει όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως γίνεται αντιληπτό ότι η καλλιέργεια ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και αυτή απ' την πλευρά της διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στην πρόοδο του. Η ολοκληρωμένη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη συνεπάγεται την επίτευξη της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας του ατόμου και αυτή σύμφωνα με τους Elias et al, (1997), αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης των συναισθηματικών και κοινωνικών εκφάνσεων της ζωής ενός ατόμου, στην εξωτερίκευση των σκέψεων, των ιδεών και των προβληματισμών του αναφορικά με αυτές και στην επιλογή αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης με απώτερο σκοπό την ομαλή προσαρμογή στα διαρκώς νέα δεδομένα της καθημερινότητας και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των σύγχρονων πολλαπλών προκλήσεων και απαιτήσεων της.

Οι επιστήμονες που ασχολούνται με την πρόληψη αναφέρονται, επίσης, στον όρο «ψυχοκοινωνική επάρκεια» προσδιορίζοντας τον ως μια ευρύτερη έννοια της κοινωνικής

νοημοσύνης, δηλαδή της ικανότητας που εξασκείται μέσω των δεξιοτήτων κοινωνικής επίγνωσης και κοινωνικής ευχέρειας, για γόνιμη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους (Goleman, 2006). Το πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής επάρκειας συντίθεται από τις ικανότητες της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης, της αυτορρύθμισης-αυτοελέγχου, της κινητοποίησης και επίλυσης προβλημάτων και της κοινωνικής επάρκειας, ενώ η κατάκτησή της αποτελεί ζητούμενο των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας, μεμονωμένων ατόμων και κοινωνιών που ενδιαφέρονται για την ευημερία των μελών τους.

3.2 Αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη

Παρότι αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη αποτελούν τη μια από τις τέσσερις βασικές συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, οι απόψεις των επιστημόνων αναφορικά με την ταύτιση ή τον βαθμό συνάφειας των δύο εννοιών δίστανται. Ο Burns (1982), επί παραδείγματι, προσδιορίζει την αυτοαντίληψη ως την περιγραφή των γνωρισμάτων που συγκροτούν τον εαυτό ανεξαρτήτως του αν η γνώση είναι αξιόπιστη και αντικειμενική, ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η έννοια σχετίζεται στενά με την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, σε αντίθεση με την αυτοεκτίμηση που αφορά στην αξία που αποδίδεται στον εαυτό. Οι Wells & Marwell (1976) αποσαφηνίζουν τη σχέση μεταξύ των δύο εννοιών αναφέροντας ότι αν η αυτοαντίληψη αποτελεί το σύνολο των πεποιθήσεων για τον εαυτό, η αυτοεκτίμηση καθορίζεται ως η απόδοση αξίας σε κάθε μια από αυτές τις πεποιθήσεις ή το άθροισμα των επιμέρους αξιολογήσεων. Μια σύντομη επισκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η δεύτερη έννοια άλλοτε λογίζεται ως κίνητρο (Kaplan, 1975), δηλαδή ως η έμφυτη τάση του ατόμου να προβαίνει σε επιλογές που θα διατηρήσουν ή θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή του, άλλοτε ως αποτέλεσμα, δηλαδή ως οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί προκειμένου να ενδυναμώσει τη συγκεκριμένη αίσθηση (Harter, 1983) και άλλοτε ως μηχανισμός άμυνας, δηλαδή ως το μέσον που θα τον οδηγήσει στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων ή/και τραυματικών εμπειριών (Παπάνης, 2004).

Κατά μια άλλη έννοια, η αυτοεκτίμηση αφορά στη διαδικασία αξιολόγησης του εαυτού και βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια όπως:

- στην αίσθηση της ισχύος δηλαδή στην εντύπωση που έχει το άτομο για τις δυνατότητες επίδρασης του στους άλλους,

- στην αίσθηση της σπουδαιότητας που διαμορφώνει μέσω της αποδοχής, της αναγνώρισης της αξίας αλλά και της αγάπης που εισπράττει από τους άλλους,
- στην αίσθηση της αρετής, ήτοι στη συμμόρφωση απέναντι σε κοινωνικές νόρμες και στον σεβασμό σε ηθικές αξίες,
- στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διαχείριση απαιτητικών ή προβληματικών καταστάσεων (Coopersmith, 1967).

Παρότι αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης του ατόμου συμβαίνουν ταυτόχρονα και συνδέονται άρρηκτα με την εξέλιξη του εαυτού, οι επιστήμονες διαφωνούν ως προς την χρονική επιτέλεση των εν λόγω καταστάσεων. Έτσι, ενώ ο Anderson (1952) υποστηρίζει ότι ο πρώτος χρόνος της ζωής του ατόμου είναι καθοριστικός για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, οι περισσότεροι ερευνητές, όπως ο Epstein (1973) και ο Harter (1983) επιχειρηματολογούν υπέρ όχι μόνο της σταδιακής διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης μέσα στον χρόνο αλλά και των τροποποιήσεων που αυτή είναι δυνατόν να εμφανίσει λόγω των συνεχών πληροφοριών που προσλαμβάνει από το κοινωνικό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση αυτό που αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός, ανεξαρτήτως των οποιωνδήποτε θεωρητικών προσεγγίσεων, είναι ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση και η θετική αυτοαντίληψη συμβάλλουν στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και γι' αυτόν τον λόγο, ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά, η ενίσχυσή τους πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των γονέων, των φροντιστών και της κοινωνίας γενικότερα.

3.3. Αυτορρύθμιση – αυτοέλεγχος

Σύμφωνα με τον Goleman (2000) η αυτορρύθμιση αποτελεί μια από τις τρεις συνιστώσες της προσωπικής ικανότητας και σχετίζεται με πέντε συναισθηματικές δεξιότητες και συγκεκριμένα τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την καινοτομία, την προσαρμοστικότητα και την ευσυνειδησία. Βάσει αυτής της προσέγγισης οι δύο έννοιες διαχωρίζονται με την αυτορρύθμιση να είναι ευρύτερη του αυτοελέγχου και να αφορά στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί τον εσωτερικό του κόσμο σε ισορροπία και τον αυτοέλεγχο να αναφέρεται στην ικανότητα διατήρησης αφενός της ψυχραιμίας και αφετέρου της πνευματικής διαύγειας υπό καθεστώς πίεσης, συναισθηματικής αναστάτωσης και γενικότερα απαιτητικών συνθηκών.

Οι προσπάθειες προσδιορισμού των δύο εννοιών σε συνάρτηση με την εκδήλωσή τους κατά την παιδική ηλικία φανερώνει ότι οι δύο έννοιες αντιμετωπίζονται ως ταυτόσημες και

υποδηλώνουν την ικανότητα του παιδιού να επιλέγει και να διαχειρίζεται τις ενέργειές του χωρίς να έχει ανάγκη την καθοδήγηση των γονέων, των φροντιστών του ή οποιουδήποτε ενήλικα. Η αυτορρύθμιση είναι μια μακροχρόνια διεργασία και απαιτεί από το παιδί την κατάκτηση της δυνατότητας διάκρισης των, κοινωνικά και ηθικά, αποδεκτών και μη αποδεκτών συμπεριφορών, τον σεβασμό στους κοινωνικούς κανόνες, την κατανόηση της διαφοράς μεταξύ του «καλού» και του «κακού» (Cole & Cole, 2001).

Η αυτορρύθμιση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές μεταξύ των οποίων καθοριστικής σημασίας για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι η ικανότητα αναστολής των εσωτερικών παρορμήσεων ή διαφορετικά η ικανότητα να στοχάζεται σχετικά με τη συμπεριφορά που προτίθεται να εκδηλώσει και τις ενδεχόμενες συνέπειες της. Η διαχείριση συναισθημάτων αποτελεί έκφραση της αναστολής των εσωτερικών διαθέσεων του ατόμου και, όπως έχει πολλάκις επισημανθεί από την επιστημονική κοινότητα, η κατάκτησή της συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια του ατόμου. Για να είναι σε θέση, ωστόσο, το παιδί να επιτύχει συναισθηματική ρύθμιση θα πρέπει πρωταρχικά να έχει κατανοήσει το συναίσθημα που βιώνει, τις αιτίες που το ανέδειξαν, τις επιπτώσεις που ενδεχομένως επιφέρει στη συμπεριφορά και γενικότερα στην καθημερινότητά του, την ανάγκη για διατήρηση, ενίσχυση ή εκτόνωσή του (Goleman, 2001).

Το συναίσθημα αποτελεί μια υποκειμενική εμπειρία, μια συγκινησιακή κατάσταση η οποία λειτουργεί ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ ενός γεγονότος ή ενός μηνύματος και του τρόπου με τον οποίο ο αποδέκτης του το προσλαμβάνει εσωτερικά, ενώ εξωτερικεύεται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των βιολογικών αντιδράσεων του σώματος, της σκέψης και των ψυχολογικών εκφράσεων του ατόμου (Goleman, 2001). Σύμφωνα με τον Izard (2009), το συναίσθημα εκφράζεται μέσω των αντιδράσεων του σώματος, ωθεί το άτομο σε δράση, σε εξωτερίκευση των προσωπικών του βιωμάτων και τελικά σε αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Η ανάδυση ενός συναισθήματος προϋποθέτει την εκτίμηση μιας κατάστασης, την περιγραφή της δια μέσου σωματικών εκφράσεων, τη διεγερση, την ανάληψη δράσης και τη συγκίνηση (Frijda & Scherer, 2009).

Το συναίσθημα διακρίνεται από τη διάθεση βάσει της διάρκειας του. Ενώ, δηλαδή, το συναίσθημα διαρκεί από μερικά δευτερόλεπτα έως και λίγα λεπτά η διατήρηση του για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα συνεπάγεται τη διαμόρφωση συγκεκριμένης διάθεσης (Newman, 2001). Όταν δε χαρακτηρίζεται από μεγάλη ένταση ενεργοποιεί την αντίδραση του ατόμου σε επίπεδο βιολογικό, γνωστικό και συμπεριφορικό και σε περίπτωση που αυτή παρεκκλίνει από το σύνηθες, το κοινωνικά αποδεκτό ή το ανεκτό για την ψυχολογία του

ίδιου του ατόμου που την εκδηλώνει, κρίνεται σκόπιμο να επιδιώκεται η συναισθηματική αυτορρύθμιση ή με άλλα λόγια ο έλεγχος των αντιδράσεών του απέναντι στα συναισθήματά του με απώτερο σκοπό την αποκατάσταση της συναισθηματικής του ισορροπίας.

Η διασφάλιση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης του παιδιού και γενικότερα του αυτοελέγχου του περιορίζει ανάρμοστες συμπεριφορές οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγούσαν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα και επιπλέον συμβάλλουν στην ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, στην ενδυνάμωση της συγκέντρωσης και της προσοχής, στη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, κ.α. (Landy, 2009).

3.4 Κινητοποίηση – επίλυση προβλημάτων

Η κινητοποίηση αφορά στην εσωτερική ανάγκη του ατόμου να αναζητήσει λύσεις σε επικείμενα προβλήματα προκειμένου αφενός να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της καθημερινότητας ώστε να μην σταθούν ως εμπόδια στη μετέπειτα πορεία του και αφετέρου προκειμένου να βιώσει το αίσθημα της ικανοποίησης που διεγείρει η προσωπική του επιτυχία (Harter, 1983). Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η επιθυμία του ατόμου να επιλύει τα προβλήματα που παρουσιάζονται και να αποζημιώνεται ψυχολογικά με την κοινωνική αναγνώριση της αξίας του, μαζί με την αυτεπίγνωση, τη διαχείριση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες συνθέτουν την έννοια του «συναισθηματικού εγγραμματισμού». Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, αντί του όρου «κινητοποίηση» χρησιμοποιεί τον όρο «ικανότητα επίλυσης προβλημάτων» και τον προσδιορίζει ως τη δυνατότητα του ατόμου να εντοπίζει ή να ανακαλύπτει αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματά του (WHO, 1993). Στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος συμπεριλαμβάνονται πέραν της αναζήτησης των λύσεων, ο εντοπισμός των αιτιών που το προξένησαν, η πεποίθηση ότι το πρόβλημα είναι εφικτό να επιλυθεί και η επιλογή της καταλληλότερης μεταξύ των διαφόρων εναλλακτικών. Επίλυση προβλήματος από ένα παιδί σημαίνει τη συνειδητή του προσπάθεια να επιτύχει έναν τιθέμενο στόχο για τον οποίο είτε δεν γνωρίζει τον τρόπο για να τον προσεγγίσει, είτε παρότι τον γνωρίζει, πρέπει, προκειμένου να τον κατακτήσει, να αντιμετωπίσει συγκεκριμένα εμπόδια. Το παιδί αρχίζει να κατακτά τη συγκεκριμένη ικανότητα στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων, όταν δηλαδή έχει κατακτήσει τη Θεωρία του Νου και έχει εξασκηθεί επαρκώς στην αναλογική σκέψη και στη μεταγνώση (Landy, 2009).

Η κινητοποίηση – ικανότητα επίλυσης προβλημάτων διευκολύνεται από μια σειρά νοητικών ικανοτήτων, όπως:

- η συνομιλία με τον εαυτό,
- η κατάταξη ενός συνόλου αντικειμένων σε διακριτές κατηγορίες,
- η κατανόηση των κανόνων και η συμμόρφωση σε αυτούς,
- το ομαδοσυνεργατικό παιχνίδι,
- η λεκτική επικοινωνία και η χρήση του παιχνιδιού προσποίησης με σκοπό τη μεταφορά ενός βιώματος,
- η κατανόηση της ικανότητας επιρροής ή διαφορετικά της χρησιμοποίησης μεθόδων και στρατηγικών που ενισχύουν την πειθώ,
- η ικανότητα για εκτέλεση δοκιμών με σκοπό την ανεύρεση ενδεδειγμένων λύσεων,
- η ικανότητα τοποθέτησης γεγονότων και ιδεών σε αλληλουχία,
- η κατανόηση της σχέσης αιτίου-αιτιατού,
- η αντίληψη σχετικά με τις απαιτούμενες ενέργειες για την επίτευξη ενός σκοπού,
- η κατανόηση των συνεπειών των συμπεριφορών,
- η ενσυναίσθηση,
- η αναγνώριση του «καλού» και του «κακού»,
- η διάκριση μεταξύ του «φαίνεσθαι» και του «είναι» (Landy, 2009).

Η εξάσκηση του παιδιού στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι εξαιρετικά σημαντική προκειμένου όχι μόνο να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις απαιτητικές συνθήκες της ζωής αλλά και να μπορεί να τροποποιεί τη συμπεριφορά του κατά τρόπο που θα διασφαλίζει την επιτυχημένη του προσαρμογή και ανταπόκριση στις προκλήσεις της καθημερινότητας. Η κατάκτηση της συγκεκριμένης ικανότητας επιδρά θετικά σε σημαντικούς τομείς της ζωής του με κυριότερους εκείνους των διαπροσωπικών σχέσεων, της αυτοεκτίμησης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Shure & Spivack, 1982).

3.5 Κοινωνική επάρκεια

Η κοινωνική επάρκεια σχετίζεται με τη διαμόρφωση λειτουργικών σχέσεων του παιδιού τόσο με συνομήλικους όσο και με ενήλικες ή, κατά μια άλλη προσέγγιση, αφορά στη συνισταμένη των κοινωνικών ικανοτήτων του παιδιού και της αυτοαντίληψης τους γι' αυτές. Η κοινωνική επάρκεια μπορεί να προσδιοριστεί, επίσης, ως η ικανότητα του

παιδιού να δομεί διαπροσωπικές σχέσεις, να αναπτύσσει φιλίες, να κερδίζει την κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή και να επιτυγχάνει τους τιθέμενους κοινωνικούς στόχους. Αναφορικά με τον σχηματισμό της κοινωνικής επάρκειας αξίζει να σημειωθεί ότι παρότι έχουν καταγραφεί σημαντικές διαφορές του επιπέδου της μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας, πρόκειται για μια δεξιότητα που εξελίσσεται ανάλογα με την νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Κουρμούση, 2012).

Μέχρι τα πρώτα του γενέθλια το παιδί συνηθίζει να προτιμά την ενασχόληση με τους γονείς ή άλλα οικεία πρόσωπα παρά με αντικείμενα, ενώ μέχρι να γίνει δύο ετών ασχολείται ως επί το πλείστον με το μοναχικό παιχνίδι και προτιμά τα παιχνίδια μίμησης. Εξακολουθεί να επιζητά τη συναναστροφή με οικεία του πρόσωπα ενώ κατά τις αλληλεπιδράσεις του με συνομηλίκους κυριαρχούν οι συγκρούσεις για την κατοχή αντικειμένων. Η συγκεκριμένη στάση αλλάζει στην ηλικία μεταξύ των δύο και τριών ετών οπότε και συνεργάζεται με παιδιά της ίδιας ηλικίας, κυρίως μέσω διαδραστικών παιχνιδιών ή παιχνιδιών προσποίησης, ενώ με την ολοκλήρωση των τεσσάρων ετών, οι συγκεκριμένες οι ομαδικές και συνεργατικές δεξιότητες βελτιώνονται σημαντικά. Ένα παιδί έξι ετών απολαμβάνει τα παιχνίδια με κανόνες, δημιουργεί σταθερές φιλίες και επιδίδεται στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων που σχετίζονται με κοινωνικά ζητήματα (Cole & Cole, 2001).

Η εποικοδομητική χρήση του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, η μη λεκτική επικοινωνία, ο αυτοέλεγχος και η ρύθμιση των συναισθημάτων, η ενεργός συμμετοχή σε παιχνίδια προσποίησης, η δημιουργία σταθερών διαπροσωπικών δεσμών και η ανάπτυξη ηθικής συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών και μέσω αυτής στην αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων όπως η άσκηση βίας και επιθετικότητας, η απόσυρση, η κοινωνική απομόνωση.

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η καλλιέργεια ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση ώστε μέσω αυτών να ξεπεράσουν, στον βαθμό που είναι εφικτό, το τραυματικό τους βίωμα, να επανακτήσουν τη σωματική

και ψυχική τους υγεία, να αποκτήσουν και πάλι την αίσθηση της συναισθηματικής ασφάλειας και την έμφυτη ανάγκη για κοινωνικοποίηση και να διεκδικήσουν την αξιοπρέπεια και την ευτυχία που τους στέρησε αυτή η επώδυνη εμπειρία.

4.2 Στόχοι της έρευνας & ερευνητική υπόθεση

Ο βασικός σκοπός της έρευνας επιχειρείται μέσω μιας στοχευμένης παρέμβασης σε παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση και επιμερίζεται στους εξής επιμέρους στόχους:

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων που ενισχύουν τη δόμηση των διαπροσωπικών σχέσεων,
- καλλιέργεια δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων,
- καλλιέργεια δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην προστασία και προάσπιση του εαυτού και μέσω αυτών στην ικανότητα αποφυγής κακοποιητικών συμπεριφορών εις βάρος της σωματικής και συναισθηματικής τους ακεραιότητας,
- καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων,
- ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης,
- ενίσχυση των δεξιοτήτων διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων και επίλυσης συγκρούσεων.

Η ερευνητική υπόθεση της έρευνας αφορά στη συμβολή της εφαρμογής του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην ολιστική υποστήριξη των παιδιών που έχουν υποστεί οποιασδήποτε μορφής κακοποίηση. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η εν λόγω παρέμβαση θα ενισχύσει την ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση, θα καλλιεργήσει δεξιότητες αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, θα ενδυναμώσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς την προάσπιση του εαυτού, θα περιορίσει την αίσθηση της θυματοποίησης, θα τονώσει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, θα ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους και θα διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης απαιτητικών συνθηκών και επίλυσης συγκρούσεων.

4.3 Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δώδεκα παιδιά τα οποία έχουν υποστεί κακοποίηση και διαβιούν σε έναν εθελοντικό, μη κυβερνητικό οργανισμό μέριμνας και προστασίας μητέρας

και παιδιού και συγκεκριμένα στη δομή «Κιβωτός του Κόσμου», στο παράρτημα της Ηπείρου, στο χωριό Πωγωνιανή του νομού Ιωαννίνων. Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αξίζει να αναφερθεί ότι στο σύνολό τους είναι αγόρια, με τα έντεκα από τα δώδεκα να ανήκουν στην ηλικιακή κλάση των 6 – 12 χρόνων και μόνο ένα παιδί να είναι μικρότερο των 6 ετών. Το δείγμα συμμετείχε ενεργά στο πρόγραμμα ενίσχυσης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που ανέλαβε η συντάκτρια της παρούσας με τις αντιδράσεις και συμπεριφορές του στις σχετικές δραστηριότητες να προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ή διαφορετικά τη συμβολή της καλλιέργειας ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, της συναισθηματικής τους ενδυνάμωσης και της κοινωνικής τους ανάπτυξης.

4.4 Μεθοδολογική προσέγγιση

Τόσο ο σκοπός όσο και η ερευνητική υπόθεση της παρούσας προσπάθειας αποκαλύπτουν ότι αφορά σε μια κοινωνική έρευνα και η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέγεται είναι η μεικτή. Από τη μια πλευρά αξιοποιείται η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας καθώς η αποτελεσματικότητά της στην καταγραφή, ανάλυση και κυρίως στην ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων, μέσω του εντοπισμού των αιτιών και των συνεπειών τους, των κινήτρων, των συμπεριφορών, των στάσεων και πεποιθήσεων όσων εμπλέκονται, άμεσα ή έμμεσα με αυτό έχει πολλάκις επιβεβαιωθεί και από την άλλη χρησιμοποιείται η ποσοτική προσέγγιση, κατά την επιλογή της μεθόδου και την ποσοτικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων (Bryman, 2017). Στη συγκεκριμένη περίπτωση το ερευνητικό ζητούμενο της αξιολόγησης της εφαρμογής προγραμμάτων ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αναφορικά με τη συμβολή τους στην ψυχολογική ενδυνάμωση και στην καλλιέργεια της κοινωνικής επάρκειας παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση σχεδόν επιτάσσει την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, αφού αυτή προσφέρει τη δυνατότητα παρατήρησης και αποκωδικοποίησης των αντιδράσεων των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και παράλληλα απαιτεί την ποσοτικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή όσο το δυνατόν ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Οι εν λόγω αντιδράσεις και η κωδικοποίησή τους με τη βοήθεια συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου αποτελούν τα δεδομένα της παρούσας εργασίας.

4.5 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στον νομό Ιωαννίνων σε δομή προστασίας και μέριμνας μητέρας και παιδιού τον Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 2023. Πριν την διεξαγωγή της έρευνας η συντάκτρια επισκέφθηκε τους ιθύνοντες λειτουργίας της δομής και αφού αναφέρθηκε στην ιδιότητά της, στο Πανεπιστήμιο και στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών μέσω των οποίων διεξαγόταν η συγκεκριμένη έρευνα, προσδιόρισε την αναγκαιότητα και τον σκοπό της, παρουσίασε εν συντομία τον τρόπο διεξαγωγής της παρέχοντας τις απαραίτητες διευκρινήσεις και επισήμανε το δικαίωμα των συμμετεχόντων να αποχωρήσουν από αυτή οποιαδήποτε στιγμή αισθανθούν ότι αυτό επιθυμούν, τη διασφάλιση της τήρησης των προσωπικών δεδομένων και τη χρησιμοποίηση των ερευνητικών δεδομένων αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς. Η συντάκτρια αφού έλαβε από τη Διεύθυνση της δομής την απαραίτητη έγκριση, συναντήθηκε με παιδαγωγούς της οι οποίοι την πληροφόρησαν για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα και ορισμένα επιπλέον στοιχεία όπως, επί παραδείγματι, το διάστημα που φιλοξενούνταν στη δομή και το είδος της κακοποίησης που είχαν υποστεί και εν συνεχεία οργάνωσε την εκπαιδευτική παρέμβαση. Ειδικότερα, πριν από αυτή, επισκέφθηκε τη δομή για δύο συνεχόμενες εβδομάδες, παρατήρησε το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών κατά την υλοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και κατέγραφε σε προσωπικές της σημειώσεις για το κάθε ένα από αυτά όσα θεωρούσε σημαντικά για τη μετέπειτα αξιολόγηση της συμπεριφορά τους σχετικά με την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, την εκδήλωση επιθετικής (λεκτικής ή σωματικής) συμπεριφοράς, αντιδράσεις θυματοποίησης και εκδηλώσεις που υποδεικνύουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους.

Στη συνέχεια προγραμμάτισε τις απαραίτητες διαδικασίες για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και συγκεκριμένα την οργάνωση του χώρου διεξαγωγής της, την προμήθεια των απαραίτητων υλικών και τη συνεννόηση με το προσωπικό της δομής για τις ημέρες και ώρες απασχόλησης των παιδιών της ομάδας έρευνας. Η παρέμβαση διήρκησε πέντε εβδομάδες καθώς πραγματοποιούνταν δύο συναντήσεις εβδομαδιαίως και αφορούσε στην υλοποίηση προγράμματος ενίσχυσης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων δώδεκα παιδιών που διέμεναν στη δομή με κοινό τους χαρακτηριστικό την εμπειρία της παιδικής κακοποίησης.

Η παρέμβαση περιελάμβανε εννέα συναντήσεις μεταξύ της ερευνήτριας και των υποκειμένων στην έρευνα. Η πρώτη συνάντηση αφορούσε στη μεταξύ τους γνωριμία και σε αυτή η ερευνήτρια παρουσίασε στα παιδιά τον εαυτό της, στοιχεία της προσωπικότητάς της,

στιγμές από την πορεία της ως παιδαγωγού, ευχάριστες και δυσάρεστες εμπειρίες από τη ζωή της. Στη συνέχεια ζήτησε από τα παιδιά να παρουσιάσουν και αυτά τον εαυτό τους με τον τρόπο που ο καθένας επιθυμούσε, παρουσίασε εν συντομία την εκπαιδευτική παρέμβαση και κυρίως την αφόρμηση για τις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν και αφού αντάλλαξε μαζί τους απόψεις και ιδέες για διάφορα ζητήματα που προέκυψαν στο πλαίσιο μιας ελεύθερης συζήτησης, ανανέωσε το ραντεβού τους για την επόμενη ημέρα. Η δεύτερη συνάντηση αφορούσε στη δημιουργία του κοινωνικού συμβολαίου. Τα παιδιά ενημερώθηκαν αναλυτικά για τις δραστηριότητες του προγράμματος, προσδιόρισαν τους ρόλους τους, καθόρισαν τον ρόλο της ερευνήτριας ως εκείνου της συντονίστριας της παρέμβασης, έθεσαν επιμέρους στόχους, όρισαν τους απαραίτητους κανόνες και συζήτησαν για τη σπουδαιότητα της τήρησής τους αλλά και τα προβλήματα που ανακύπτουν όταν αυτοί υποτιμώνται ή δεν εφαρμόζονται καθόλου.

Στην τρίτη συνάντηση τα παιδιά εισάγονται στον βασικό κορμό της παρέμβασης και συγκεκριμένα εμπλέκονται σε δραστηριότητες που στοχεύουν στη δόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Σε αυτή τη συνάντηση αναπτύχθηκαν τέσσερις δραστηριότητες συνολικής διάρκειας 45' και με τίτλους αποκαλυπτικούς του περιεχομένου τους, όπως «Η τάξη με τα μάτια του φίλου μου», «Άκουσε τον ήχο μου», «Οδηγός και αυτοκίνητο», «Ιστορίες με ένα κουβάρι». Χρησιμοποιήθηκαν υλικά όπως μαντήλι, μουσικά όργανα, μάλλινη κλωστή. Η τρίτη συνάντηση περιελάμβανε τη διενέργεια τριών δραστηριοτήτων συνολικής διάρκειας 50' οι οποίες αποσκοπούσαν στην ανάδειξη της αναγνώρισης και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων. Οι δραστηριότητες τιτλοφορούνταν «Γνωρίζω τα συναισθήματα», «Η παλέτα των συναισθημάτων» και «Jenga» ενώ για την υλοποίησή τους ήταν απαραίτητα υλικά όπως καρτέλες με πρόσωπα με διάφορα συναισθήματα, το παραμύθι με τίτλο «Η παλέτα των συναισθημάτων» και το γνωστό επιτραπέζιο παιχνίδι Jenga, ελαφρώς παραλλαγμένο με τη βοήθεια αυτοκόλλητων ετικετών. Στην τέταρτη συνάντηση όπου τα παιδιά έχουν ήδη εξοικειωθεί με τα διάφορα συναισθήματα καλούνται μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες να μάθουν να τα διαχειρίζονται, ενώ στην πέμπτη συνάντηση συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν την προστασία και προάσπιση της σωματικής τους ακεραιότητας, τη θέσπιση ορίων και φραγμών σε ό,τι αφορά στην προσέγγιση τους από άλλα πρόσωπα και καλλιεργούν την ικανότητα αξιολόγησης και διαχείρισης των «μυστικών». Η τέταρτη συνάντηση ολοκληρώνεται με την υλοποίηση τριών δραστηριοτήτων συνολικής διάρκειας 45', με την αξιοποίηση του παραμυθιού «Ο Μεγάλος Θυμός» και τη χρήση ενός μεγάλου μεγέθους υφάσματος, ενώ η πέμπτη συνάντηση

περιλαμβάνει τέσσερις δραστηριότητες που εκτυλίσσονται διαδοχικά στη διάρκεια μιας ώρας.

Στην έκτη συνάντηση το γνωστό παιχνίδι «σπασμένο τηλέφωνο» και διάφορα επιτραπέζια παιχνίδια αξιοποιούνται προκειμένου τα παιδιά να εξασκηθούν σε δεξιότητες επικοινωνίας, στην καλλιέργεια της αρετής της υπομονής ή διαφορετικά στη διαχείριση της έμφυτης ανυπομονησίας τους, στην τήρηση κανόνων, κ.ο.κ. Στην έβδομη συνάντηση οι δραστηριότητες που εκτυλίσσονται έχουν ως βασικό σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και επιμέρους στόχους την αναγνώριση των δυνατών και τρωτών τους σημείων, των κλίσεων, των ταλέντων και των αδυναμιών τους, την αποδοχή του εαυτού τους και των άλλων, την καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα και την αναγνώριση της ανθρώπινης αξίας. Η όλη προσπάθεια επιχειρείται μέσω της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων «Είσαι ξεχωριστός γιατί ...», «Τα πέντε δαχτυλάκια», «Μπουκάλα» και «Τα μαγικά τριάρια» κατά τις οποίες τα παιδιά εστιάζουν στον εντοπισμό των θετικών χαρακτηριστικών των μελών της ομάδας τους, αναγνωρίζουν την αξία της ισότητας αλλά και της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου και συνειδητοποιούν την αυταξία τους μέσα από τον εντοπισμό των προσωπικών τους επιτευγμάτων. Για την όγδοη συνάντηση και με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων και επίλυσης συγκρούσεων, επιλέγονται παιχνίδια ρόλων με τη χρήση κούκλων και οι δραστηριότητες «Η τεχνική της μικρής χελώνας» και «Τα θυμωμένα μπαλόνια». Σε αυτή τη συνάντηση, συνολικής διάρκειας 50' τα παιδιά μαθαίνουν να διατυπώνουν τις θέσεις και τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογούν σχετικά, να εκφράζουν τις διαφωνίες τους, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να αναζητούν μεθόδους ορθής εκτόνωσής τους αλλά και να επιλέγουν αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων.

Η τελευταία συνάντηση αφορούσε τον απολογισμό της όλης διαδικασίας. Η συντονίστρια και τα παιδιά συζήτησαν όσα σημεία της παρέμβασης τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον, για όσα θεώρησαν άσκοπα ή περιττά, για όσα θα ήθελαν να επαναλάβουν και κυρίως για όσα αποκόμισαν από τις πραγματοποιηθείσες δραστηριότητες. Στο τέλος της συνάντησης τα παιδιά επιβραβεύθηκαν για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία και η συντονίστρια τους υποσχέθηκε την πραγματοποίηση παρόμοιων παρεμβάσεων άμεσα. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης η συντονίστρια παρατηρούσε τις συμπεριφορές και αντιδράσεις της ομάδας και τηρούσε τις απαραίτητες σημειώσεις.

4.6 Ερευνητική μέθοδος και μεθοδολογικό εργαλείο

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι αυτή της δομημένης παρατήρησης. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια προέβη σε άμεση παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων και μάλιστα βάσει συγκεκριμένων κατηγοριών που εκ των προτέρων είχε οριοθετήσει με γνώμονα τη μελέτη αντιδράσεων, στάσεων και συμπεριφορών που σχετίζονται με τη δόμηση των διαπροσωπικών σχέσεων, την αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, την προστασία του εαυτού, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την αίσθηση θυματοποίησης, τις εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς και την αίσθηση της αυτοεκτίμησης. Η ερευνήτρια μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης των συμμετεχόντων στην έρευνα πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ενίσχυσης των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων επιχείρησε να κατανοήσει τις σημασίες που τα ίδια τα υποκείμενα αποδίδουν στη συμπεριφορά τους, να αντιληφθεί τις ήδη διαμορφωμένες συμπεριφορές τους και κυριότερα να εντοπίσει ενδεχόμενες μεταβολές τους, ως απότοκο της παρέμβασης. Έτσι, για κάθε ένα από τα δώδεκα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσε δύο ερωτηματολόγια, ένα σχετικό με τις συμπεριφορές του παιδιού πριν την παρέμβαση και ένα με τις συμπεριφορές του παιδιού μετά από αυτή. Δεδομένου ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στον χώρο της δομής, η ερευνήτρια, προκειμένου να διαφυλάξει την ανωνυμία των συμμετεχόντων, χρησιμοποίησε ξεχωριστούς κωδικούς για τον καθένα.

Για τον σκοπό αυτό ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε μέρος του δομημένου αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου «Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία» που για πρώτη φορά εφάρμοσε η κα Κουρμούση (2012), στη διδακτορική διατριβή της με θέμα «Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στο Νηπιαγωγείο» και το οποίο προσαρμόστηκε στις ερευνητικές ανάγκες της παρούσας προσπάθειας και συγκεκριμένα στο βασικό χαρακτηριστικό του δείγματος, την εμπειρία της παιδικής κακοποίησης. Η μορφή του ερωτηματολογίου διαφοροποιήθηκε στα απαραίτητα σημεία και κυρίως στο πρώτο του μέρος που αφορούσε την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Έτσι το συγκεκριμένο μέρος του ερωτηματολογίου, δομημένο από 10 ερωτήσεις, περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών, 2 ερωτήσεις σχετικές με την οικογενειακή κατάσταση των παιδιών, 2 ερωτήσεις σχετικές με τη φιλοξενία τους στη δομή και 3 ερωτήσεις που σχετίζονται με την κακοποίηση που υπέστησαν.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από τέσσερις υποκλίμακες εκ των συνολικά δέκα του πρότυπου ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα από τις «Αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων», «Εκδήλωση επιθετικότητας», «Θυματοποίηση» και

«Αυτοεκτίμηση». Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι η υποκλίμακα «Εκδήλωση επιθετικότητας», αποτελεί την ένωση των υποκλιμάκων «Εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας» και «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» του πρότυπου ερωτηματολογίου, ενώ η υποκλίμακα της «Αυτοεκτίμησης» αποτελεί την ελληνική εκδοχή της κλίμακας αυτοεκτίμησης των Coopersmith και Gilberts (1982), ευρέως γνωστής ως «Behavior Rating Form».

Η υποκλίμακα της «Αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων» απαρτίζεται από δεκαοκτώ (18) διατυπώσεις, έξι (6) εκ των οποίων είναι διατυπωμένες με θετική χροιά και δώδεκα (12) με αρνητική, η υποκλίμακα της «Εκδήλωσης επιθετικότητας» αποτελείται από έξι (6) ερωτήσεις που αφορούν στη λεκτική επιθετικότητα και πέντε (5) ερωτήσεις που αφορούν στη σωματική επιθετικότητα, διατυπωμένες όλες με αρνητική χροιά, η υποκλίμακα της «Θυματοποίησης» αποτελείται από πέντε (5) ερωτήσεις με αρνητική χροιά και η υποκλίμακα της «Αυτοεκτίμησης» αποτελείται από δεκαέξι (16) ερωτήσεις διατυπωμένες με θετική χροιά. Για την αξιολόγηση των συμπεριφορών των παιδιών στις πρώτες τρεις υποκλίμακες χρησιμοποιείται μια επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις επιλογές «ποτέ ή σχεδόν ποτέ», «πολύ σπάνια», «σπάνια», «μερικές φορές», «συχνά», «πολύ συχνά», «πάντα ή σχεδόν πάντα», ενώ για την υποκλίμακα της «Αυτοεκτίμησης» χρησιμοποιείται πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις κατηγορίες συχνότητας «ποτέ», «σπάνια», «μερικές φορές», «συνήθως» και «πάντα». Η συγκεκριμένη υποκλίμακα επιμερίζεται μάλιστα σε ερωτήσεις οι οποίες αναδεικνύουν τις δεξιότητες λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων, την κοινωνική προσαρμογή, την αντίδραση απέναντι στην αποτυχία, την αποδοχή από τους συμμαθητές και το επίπεδο της αυτοπεποίθησης (Coopersmith και Gilberts, 1982).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach' alpha για κάθε μια από τις τέσσερις υποκλίμακες που μελετήθηκαν στατιστικά και όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που ακολουθούν, κυμάνθηκε σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα καθώς στο σύνολο των περιπτώσεων ο συγκεκριμένος συντελεστής ήταν αρκετά μεγαλύτερος της τιμής 0,7 που θεωρείται αποδεκτή για την αξιοπιστία του εργαλείου.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας υποκλιμάκων ερωτηματολογίου

Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	Cronbach's alpha	N of items
Αναγνώριση & διαχείριση	,941	36

συναισθημάτων		
Επιθετική Συμπεριφορά	,976	22
Θυματοποίηση	,948	10
Αυτοεκτίμηση	,945	32

Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

4.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η καταγραφή, η κωδικοποίηση, η επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και συγκεκριμένα την αναθεωρημένη εκδοχή του SPSS 13. Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν τόσο με περιγραφική όσο και με επαγωγική στατιστική και χρησιμοποιήθηκαν η διαδικασία Descriptives Statistics για τις ποσοστιαίες κατανομές χαρακτηριστικών του δείγματος και τη γραφική τους αναπαράσταση μέσω ραβδογραμμάτων και η δοκιμασία t test για τον έλεγχο των διαφορών στις συχνότητες εκδήλωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου δομείται με κατηγορικές μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικιακή κλάση και η εθνικότητα των παιδιών, ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει πενήντα (50) ιεραρχικές μεταβλητές.

4.8 Ζητήματα δεοντολογίας

Προκειμένου να διασφαλιστεί ο κώδικας δεοντολογίας στην έρευνα, η συντάκτρια της παρούσας κατά την πρώτη της κιόλας δια ζώσης επικοινωνία με τη Διεύθυνση της δομής και τη διατύπωση του αιτήματος της για έγκριση διεξαγωγής της έρευνας, παρέδωσε συνοδευτική επιστολή στην οποία ανέφερε και υπέγραφε σχετικά με την πιστή τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της αποκλειστικής αξιοποίησης των προσωπικών τους δεδομένων αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Για τον ίδιο λόγο κατά τη διεξαγωγή της και την καταγραφή των απαραίτητων σημειώσεων, η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε αντί των προσωπικών στοιχείων των παιδιών, κωδικούς.

4.9 Περιορισμοί της έρευνας

Καθώς η έκταση και το χρονικό περιθώριο εκπόνησης μιας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι προκαθορισμένα και στην προκειμένη περίπτωση η δεύτερη παράμετρος δεν εκτείνεται πέραν των λίγων μηνών και καθώς, επίσης, οικονομικοί πόροι που θα διευκόλυναν τη διεξαγωγή της έρευνας δεν προβλέπονται, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων περιορίστηκε στα κάτωθι ερωτήματα:

- Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις σχετικά με την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων του δείγματος μετά την παρέμβαση;
- Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις σχετικά με την επιθετικότητα (σωματική και λεκτική) του δείγματος μετά την παρέμβαση;
- Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις σχετικά με τη θυματοποίηση του δείγματος μετά την παρέμβαση;
- Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις σχετικά με την αυτοεκτίμηση του δείγματος μετά την παρέμβαση;

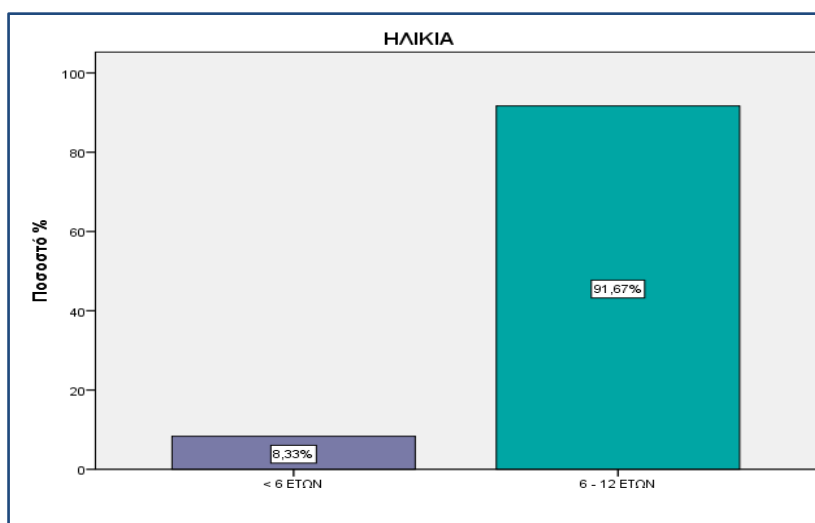
Με άλλα λόγια παρότι, η εφαρμογή του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ολοκληρώθηκε με επιτυχία μελετώντας και τις δέκα υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, η στατιστική επεξεργασία περιορίστηκε σε εκείνες που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση, δηλαδή στην αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, στην εκδήλωση θυματοποίησης ή επιθετικής συμπεριφοράς και στην αίσθηση της αυτοεκτίμησης.

Πέραν των ανωτέρω, από τους περιορισμούς της έρευνας δεν θα μπορούσε να εκλείψει το γεγονός ότι η παρουσία της ερευνήτριας στον χώρο που τα παιδιά βιώνουν την καθημερινότητά τους, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, πιθανά να επηρέασε τις συμπεριφορές τους αφού σύμφωνα με το «φαινόμενο της αντίδρασης στη μέτρηση» είναι σύνηθες τα άτομα που γνωρίζουν ότι αποτελούν υποκείμενα παρατήρησης να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους (Bryman, 2017). Η εν λόγω πιθανότητα ενισχύεται εξαιτίας του μικρού χρονικού διαστήματος διεξαγωγής της παρέμβασης το οποίο δεν άφηνε πολλά περιθώρια για εξοικείωση των παιδιών με την παρουσία της παρατηρήτριας, ενώ η ίδια παράμετρος της σύντομης, δηλαδή, διάρκειας του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων εγείρει ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας των ευρημάτων.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Περιγραφική παρουσίαση του δείγματος

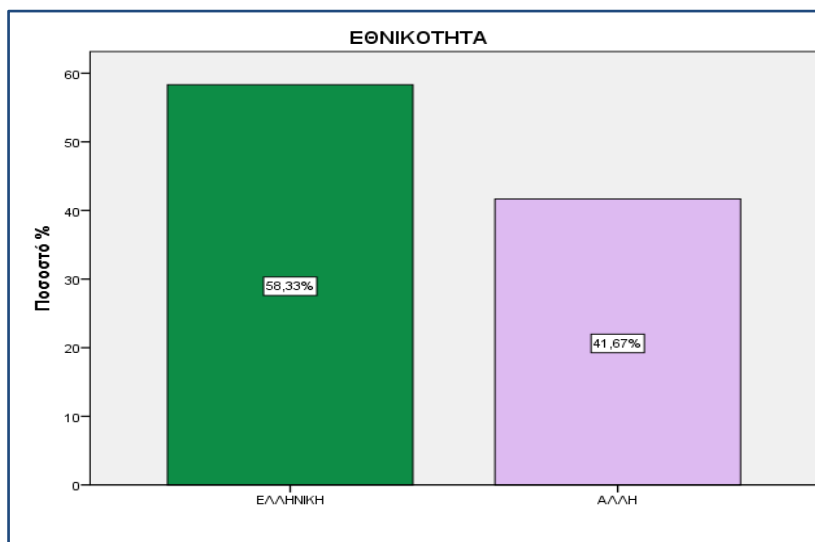
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 παιδιά που φιλοξενούνται σε κέντρο προστασίας και μέριμνας μητέρας και παιδιού στον νομό Ιωαννίνων, στο σύνολό τους αγόρια. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (91,7%) ανήκει στην ηλικιακή κλάση 6-12 ετών, με ένα μόνο παιδί να είναι μικρότερο των 6 ετών (ποσοστό 8,3%) και κανένα εξ αυτών να μην είναι μεγαλύτερο των 12 χρόνων. Το 58,3% του δείγματος είναι Έλληνες και το υπόλοιπο 41,7% ανήκει σε άλλες εθνικότητες. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν σχεδόν στο σύνολό τους αδέρφια (ποσοστό 91,7%), ενώ από αυτά ποσοστό της τάξης του 58,3% φιλοξενείται, επίσης, σε κάποια άλλη δομή. Ποσοστό 50% του δείγματος διαμένει στη δομή από δύο έως πέντε έτη, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό κατανέμεται ισάξια μεταξύ εκείνων που βρίσκονται στη δομή λιγότερο από δύο έτη και εκείνων που διαμένουν σε αυτή περισσότερο από μια πενταετία. Κανένα από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχει διαμείνει παλαιότερα σε κάποια άλλη δομή. Ως προς τα στοιχεία που αφορούν στην κακοποίηση που υπέστησαν αξίζει να αναφερθεί ότι σε ποσοστό 83,3% του δείγματος τα παιδιά υπέστησαν συνδυασμό δύο ή περισσότερων μορφών κακοποίησης, 8,3% υπέστη ψυχολογική κακοποίηση και 8,3%, επίσης, υπέστη παραμέληση. Για κανένα παιδί η κακοποίηση δεν αποτέλεσε μεμονωμένο περιστατικό, καθώς επαναλήφθηκε περισσότερες από μία φορές, ενώ ο θύτης ανήκε στο οικογενειακό ή οικείο πλαίσιο των παιδιών και στις δώδεκα περιπτώσεις. Γραφικά τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται ακολούθως με τη χρήση ραβδογραμμάτων.



Γράφημα 1: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος

με βάση την ηλικιακή κλάση

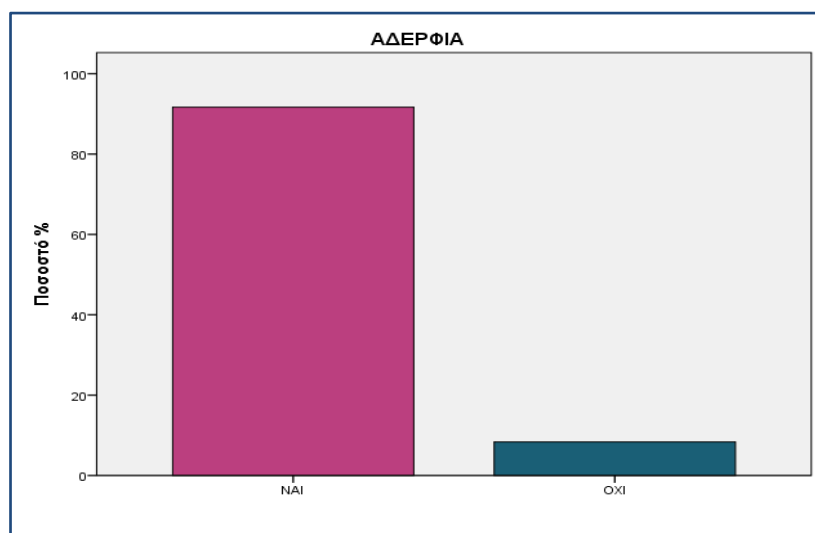
Πηγή: Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας



Γράφημα 2: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος

με βάση την εθνικότητα

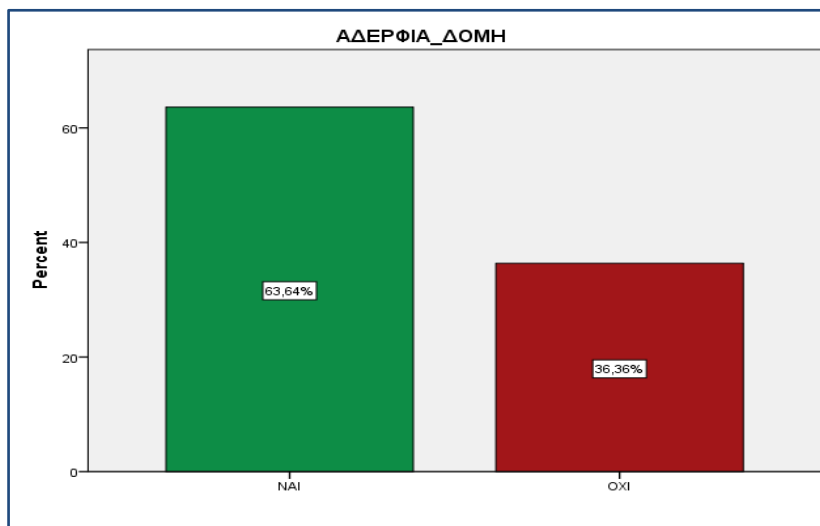
Πηγή: Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας



Γράφημα 3: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος

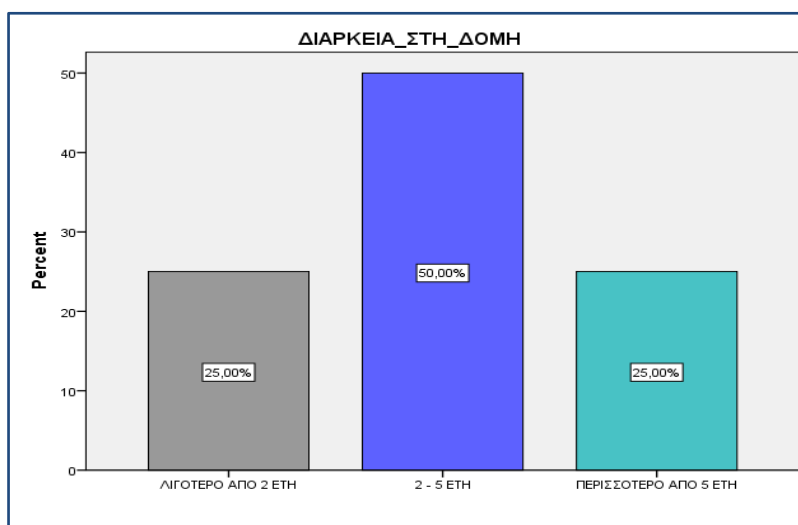
με βάση την ύπαρξη αδερφών

Πηγή: Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας



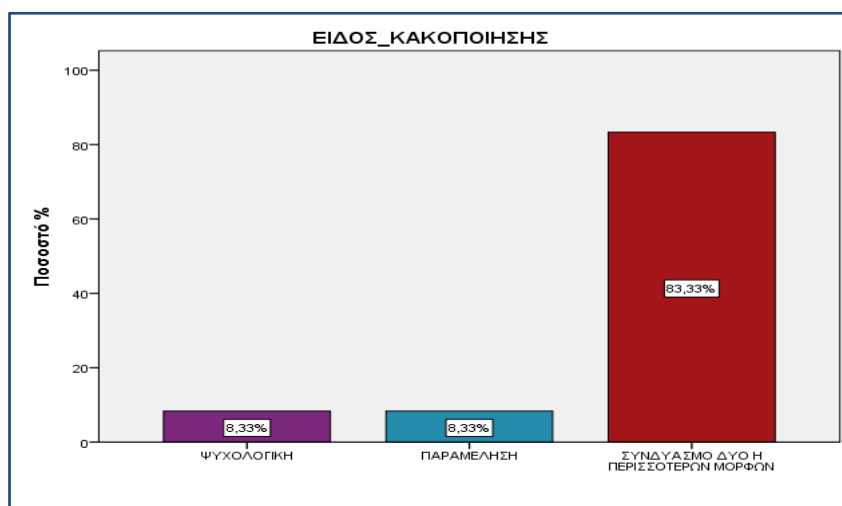
Γράφημα 4: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος με βάση τη διαμονή των αδερφών σε άλλη δομή

Πηγή: Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας



Γράφημα 5: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος με βάση τη διάρκεια φιλοξενίας τους στη δομή

Πηγή: Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας



Γράφημα 6: Ποσοστιαία κατανομή δείγματος με βάση το είδος της κακοποίησης

Πηγή: Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας

5.2 Παρουσίαση δεδομένων μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Στη συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζεται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή της βαθμολογίας των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα για κάθε μία από τις δηλώσεις των τεσσάρων υποκλιμάκων «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», «Επιθετική συμπεριφορά», «Θυματοποίηση» και «Αυτοκετίμηση».

Πίνακας 2: Μέσοι όροι τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα.	4,75	,75	3,00	6,00
Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων.	4,67	,98	2,00	6,00
Κρύβει τα συναισθήματά του/της.	3,08	1,16	2,00	5,00
Μιλά για τα συναισθήματά	4,58	1,08	3,00	6,00

του/της.				
Νιώθει ασφαλής στη δομή.	5,83	,83	4,00	7,00
Θέλει πάντα να κερδίζει.	4,92	1,31	3,00	7,00
Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει.	3,83	1,53	2,00	7,00
Ενοχλείται έντονα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες.	4,08	1,38	2,00	6,00
Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει.	4,00	1,04	2,00	6,00
Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται.	4,25	1,36	2,00	6,00
Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί να περιμένει.	4,50	1,17	2,00	6,00
Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή.	4,67	,78	3,00	6,00
Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων.	2,83	1,11	1,00	5,00
Παραμένει αναστατωμένος/η για αρκετό χρόνο.	3,75	1,36	1,00	6,00
Είναι ισχυρογνώμων.	4,83	1,58	2,00	7,00
Λειτουργεί παρορμητικά.	4,17	1,11	2,00	6,00
Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες.	3,58	1,44	2,00	6,00
Θυμώνει όταν διαφωνεί.	3,83	1,34	2,00	6,00

Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Πίνακας 3: Μέσοι όροι τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Επιθετική συμπεριφορά», μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Εκδήλωση επιθετικότητας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
-------------------------	------------	-----------------	---------------	--------------

Απειλεί να βλάψει ένα άλλο παιδί για να πάρει αυτό που θέλει.	3,33	1,67	1,00	6,00
Λέει στα άλλα παιδιά ότι δεν θα παίξει μαζί τους αν δεν κάνουν αυτό που θέλει αυτός/η.	3,42	1,68	1,00	6,00
Όταν θυμώνει με ένα παιδί, δεν τον αφήνει να είναι στην παρέα του/της.	3,42	1,62	2,00	7,00
Απειλεί λεκτικά ότι θα χτυπήσει άλλα παιδιά.	3,50	1,62	2,00	7,00
Φωνάζει στους άλλους σε μια διαφωνία.	4,25	1,48	2,00	7,00
Πειράζει/κοροϊδεύει τα άλλα παιδιά.	4,67	,78	4,00	6,00
Καταστρέφει πράγματα όταν είναι αναστατωμένος/η.	3,25	1,48	2,00	6,00
Σπρώχνει τα άλλα παιδιά.	3,42	1,38	2,00	6,00
Κλωτσάει ή χτυπάει τους άλλους.	3,67	1,43	2,00	6,00
Προξενεί πόνο στα άλλα παιδιά με κάποιο άλλο τρόπο.	3,67	1,37	2,00	6,00
Επιλέγει να παλεύει και να συγκρούεται.	3,58	1,44	2,00	6,00

Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Πίνακας 4: Μέσοι όροι τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Θυματοποίηση», μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Θυματοποίηση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Τον πειράζουν/κοροϊδεύουν κάποια άλλα παιδιά.	3,33	,78	2,00	5,00
Τον/την απειλούν.	2,42	,67	2,00	4,00

Τον/την εκφοβίζουν.	2,33	,65	2,00	4,00
Τον/την σπρώχνουν.	2,67	,65	2,00	4,00
Τον/την χτυπούν ή του προκαλούν πόνο με κάποιο άλλο τρόπο.	2,58	,67	2,00	4,00

Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Πίνακας 5: Μέσοι όροι τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Αυτοεκτίμηση», μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Αυτοεκτίμηση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αυτό το παιδί είναι πρόθυμο να ασχοληθεί με νέες δραστηριότητες.	3,58	1,00	2,00	5,00
Αυτό το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που το αφορούν π.χ. να θέτει στόχους, να παίρνει αποφάσεις σχετικά με αυτά που του αρέσουν και αυτά που δεν του αρέσουν ή σχετικά με τα σχολικά του ενδιαφέροντα.	3,42	,90	2,00	5,00
Αυτό το παιδί αυτοκαθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες.	3,42	,79	2,00	5,00
Αυτό το παιδί προτείνει νέες ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια που αναπτύσσονται στη δομή.	3,50	,52	3,00	4,00
Αυτό το παιδί κάνει ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει.	4,25	,62	3,00	5,00
Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές στις διάφορες διαδικασίες.	3,91	,79	2,00	5,00
Αυτό το παιδί είναι ήσυχο κατά την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά,	3,58	,67	2,00	4,00

περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μιλά όπως αρμόζει.				
Αυτό το παιδί μιλά όπως αρμόζει για τα προσωπικά του επιτεύγματα (δηλ. χωρίς να τα υποτιμά ή να τα υποβιβάζει).	3,83	,72	3,00	5,00
Αυτό το παιδί συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.	3,75	,75	2,00	5,00
Αυτό το παιδί αντιμετωπίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες του με ευκολία και άνεση.	3,08	,79	2,00	4,00
Αυτό το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς υπερβολικές αντιδράσεις.	3,08	,79	2,00	4,00
Οι συνομήλικοι αυτού του παιδιού επιζητούν την παρέα του.	3,58	,79	2,00	5,00
Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις παρέες των συνομηλίκων.	2,75	1,29	1,00	5,00
Αυτό το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με θετικούς όρους.	3,67	,78	3,00	5,00
Αυτό το παιδί εκφράζει πρόθυμα τη γνώμη του.	4,17	,83	3,00	5,00
Αυτό το παιδί εκτιμά την εργασία του, τα αποτελέσματα της εργασίας του και τις δραστηριότητές του.	4,00	,74	3,00	5,00

Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

5.3 Έλεγχος αποτελεσματικότητας του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης θα διερευνηθεί η διαφορά των μέσων όρων της βαθμολογίας των παιδιών στις διάφορες δηλώσεις των τεσσάρων υποκλιμάκων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Το στατιστικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί είναι το Paired-Samples T Test. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν διατυπώσεις τόσο με θετικό όσο και με αρνητικό πρόσημο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι βελτίωση μιας συμπεριφοράς προκύπτει όταν

αυξάνεται η συχνότητα εκδήλωσης μιας θετικής συμπεριφοράς ή/και όταν μειώνεται η συχνότητα εκδήλωσης μιας αρνητικής συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα της διαφοράς των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για την υποκλίμακα «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων» παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων	<u>Πριν</u> την εφαρμογή του προγράμματος		<u>Μετά</u> την εφαρμογή του προγράμματος		Sig. (2-tailed)
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	
Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα.	4,17	1,19	4,67	,98	,007
Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων.	4,25	1,05	4,75	,75	,007
Κρύβει τα συναισθήματά του/της.	3,67	1,30	3,08	1,16	,002
Μιλά για τα συναισθήματά του/της.	3,67	1,15	4,58	1,08	,000
Νιώθει ασφαλής στη δομή.	5,58	,90	5,58	,83	,191
Θέλει πάντα να κερδίζει.	4,92a	1,31	4,92a	1,31	
Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει.	4,08	1,68	3,83	1,53	,082
Ενοχλείται έντονα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες.	4,92	1,31	4,08	1,38	,000
Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει.	4,58	1,00	4,00	1,04	,002
Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται.	3,67	1,23	4,25	1,36	,002

Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί να περιμένει.	4,75	1,14	4,50	1,17	,082
Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή.	3,75	,75	4,67	,78	,000
Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων.	3,33	1,37	2,83	1,11	,007
Παραμένει αναστατωμένος/η για αρκετό χρόνο.	4,25	1,48	3,75	1,36	,026
Είναι ισχυρογνώμων.	4,75	1,60	4,83	1,58	,723
Λειτουργεί παρορμητικά.	4,33	,98	4,17	1,11	,166
Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες.	3,83	1,40	3,58	1,44	,082
Θυμώνει όταν διαφωνεί.	4,00	1,41	3,83	1,34	,166

Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Από τον παραπάνω πίνακα και την ερμηνεία του κριτηρίου t test για εξαρτημένα δείγματα διαπιστώνουμε πως τα παιδιά βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους ως προς το να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τα δικά τους συναισθήματα, να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τα συναισθήματα των άλλων», να αποφεύγουν να κρύβουν τα συναισθήματά τους, να μιλούν γι' αυτά, να μετριάζουν το αίσθημα ενόχλησης που βιώνουν όταν συναντούν δυσκολίες κατά τη διεκπεραίωση διαφόρων εργασιών, να μην αναστατώνονται πολύ εύκολα από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλουν, να βρίσκουν τρόπους να ηρεμούν όταν θυμώνουν και αναστατώνονται και τρόπους για να διαχειρίζονται την αναμονή, να μην αρπάζουν το ίδια συχνά τα παιχνίδια των άλλων και να μειώνουν τον χρόνο που παραμένουν αναστατωμένοι. Οι διαπιστώσεις αυτές επαληθεύονται από το γεγονός ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας του δείγματος στις δηλώσεις «Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα», «Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων», «Μιλά για τα συναισθήματά του/της», «Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται» και «Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται» οι οποίες είναι διατυπωμένες με θετικό πρόσημο είναι μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν ή με άλλα λόγια η συχνότητα εκδήλωσης αυτών των συμπεριφορών έχει αυξηθεί και επίσης ο μέσος όρος των δηλώσεων «Κρύβει τα συναισθήματά του/της», «Ενοχλείται έντονα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες», «Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει», «Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων», «Παραμένει αναστατωμένος/η για

αρκετό χρόνο» οι οποίες έχουν αρνητικό πρόσημο, είναι μικρότερος μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τους αντίστοιχους μέσους όρους πριν από αυτή ή διαφορετικά η εκδήλωση των συγκεκριμένων αντιδράσεων έχει μειωθεί ως προς τη συχνότητά τους. Όπως μάλιστα διαπιστώνεται από την τελευταία στήλη του πίνακα 6 πρόκειται για στατιστικά σημαντικές διαφορές και επομένως η παρέμβαση λειτούργησε θετικά.

Από την άλλη πλευρά, για τις δηλώσεις «Νιώθει ασφαλής στη δομή», «Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει», «Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί να περιμένει», «Είναι ισχυρογνώμων», «Λειτουργεί παρορμητικά», «Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες», «Θυμώνει όταν διαφωνεί» δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά και επομένως η παρέμβαση δεν φαίνεται να έχει λειτουργήσει αποτελεσματικά ως προς τη βελτίωση των συγκεκριμένων αντιδράσεων. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι η συμπεριφορά του δείγματος ως προς την επιθυμία του να «θέλει πάντα να κερδίζει» δεν σημείωσε καμία μεταβολή μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Στη συνέχεια καταγράφονται τα αποτελέσματα της διαφοράς των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για την υποκλίμακα «Εκδήλωσης επιθετικότητας».

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Εκδήλωση επιθετικότητας», πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Εκδήλωση επιθετικότητας	<u>Πριν</u> την εφαρμογή του προγράμματος		<u>Μετά</u> την εφαρμογή του προγράμματος		Sig. (2- tailed)
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	
Απειλεί να βλάψει ένα άλλο παιδί για να πάρει αυτό που θέλει.	3,75	1,71	3,33	1,67	,017
Λέει στα άλλα παιδιά ότι δεν θα παίξει μαζί τους αν δεν κάνουν αυτό που θέλει αυτός/η.	3,92	1,56	3,42	1,68	,007
Όταν θυμώνει με ένα παιδί, δεν τον	3,92	1,50	3,42	1,62	,026

αφήνει να είναι στην παρέα του/της.					
Απειλεί λεκτικά ότι θα χτυπήσει άλλα παιδιά.	4,08	1,50	3,50	1,62	,012
Φωνάζει στους άλλους σε μια διαφωνία.	4,75	1,23	4,25	1,48	,007
Πειράζει/κοροϊδεύει τα άλλα παιδιά.	5,17	1,03	4,67	,78	,007
Καταστρέφει πράγματα όταν είναι αναστατωμένος/η.	3,67	1,61	3,25	1,48	,017
Σπρώχνει τα άλλα παιδιά.	4,17	1,34	3,42	1,38	,000
Κλωτσάει ή χτυπάει τους άλλους.	4,50	1,38	3,67	1,43	,000
Προξενεί πόνο στα άλλα παιδιά με κάποιο άλλο τρόπο.	4,33	1,23	3,67	1,37	,001
Επιλέγει να παλεύει και να συγκρούεται.	4,00	1,59	3,58	1,44	,017

Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Όπως γίνεται εμφανές από τον παραπάνω πίνακα στο σύνολο των δηλώσεων της υποκλίμακας της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς (οι οποίες και είναι διατυπωμένες με αρνητικό πρόσημο) οι μέσοι όροι μετά την παρέμβαση είναι μικρότεροι των μέσων όρων πριν από αυτή ή διαφορετικά η συχνότητα εκδήλωσης των συγκεκριμένων αντιδράσεων είναι μικρότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σχέση με πριν. Επιπροσθέτως, από την τελευταία στήλη του πίνακα, όπου σε όλες τις περιπτώσεις το $p_{value} < 005$, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές και επομένως φαίνεται ότι η παρέμβαση υπήρξε αποτελεσματική ως προς τη μείωση της εκδήλωσης λεκτικής ή/και σωματικής επιθετικής συμπεριφοράς.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της διαφοράς των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για την υποκλίμακα «Θυματοποίηση».

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Θυματοποίηση», πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Θυματοποίηση	<u>Πριν</u> την εφαρμογή του προγράμματος		<u>Μετά</u> την εφαρμογή του προγράμματος		Sig. (2-tailed)
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	
Τον πειράζουν/κοροϊδεύουν κάποια άλλα παιδιά.	3,83	,83	3,33	,78	,007
Τον/την απειλούν.	2,83	1,20	2,42	,67	.054
Τον/την εκφοβίζουν.	2,67	,89	2,33	,65	,039
Τον/την σπρώχνουν.	3,08	,79	2,67	,65	,017
Τον/την χτυπούν ή του προκαλούν πόνο με κάποιο άλλο τρόπο.	3,00	,60	2,58	,67	,017

Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Από τον πίνακα 8 γίνεται φανερό ότι στις πέντε δηλώσεις της υποκλίμακας της «Θυματοποίησης» ο μέσος όρος τους είναι μικρότερος μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν ή διαφορετικά η συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφοράς θυματοποίησης έχει μειωθεί μετά την εφαρμογή του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται για τις τέσσερις από τις πέντε εκδηλώσεις συμπεριφοράς θυματοποίησης και συγκεκριμένα για τις «Τον πειράζουν/κοροϊδεύουν κάποια άλλα παιδιά», «Τον/την εκφοβίζουν», «Τον/την σπρώχνουν», «Τον/την χτυπούν ή του προκαλούν πόνο με κάποιο άλλο τρόπο» για τις οποίες και η παρέμβαση φαίνεται να έχει λειτουργήσει θετικά υπέρ, δηλαδή, της αποφυγής θυματοποίησης. Αντίθετα, για τη δήλωση «Τον/την απειλούν» η διαφορά δεν κρίνεται ως στατιστικά σημαντική και επομένως η εφαρμογή του προγράμματος δεν φαίνεται να λειτουργήσει αποτελεσματικά στον περιορισμό της αίσθησης της απειλής από τα άλλα παιδιά.

Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διαφοράς των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για την υποκλίμακα της «Αυτοεκτίμησης».

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, της βαθμολογίας των παιδιών στις δηλώσεις της υποκλίμακας «Αυτοεκτίμηση», πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Αυτοεκτίμηση	<u>Πριν</u> την εφαρμογή του προγράμματος		<u>Μετά</u> την εφαρμογή του προγράμματος		Sig. (2- tailed)
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	
Αυτό το παιδί είναι πρόθυμο να ασχοληθεί με νέες δραστηριότητες.	3,58	1,00	4,00	,73	,017
Αυτό το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που το αφορούν π.χ. να θέτει στόχους, να παίρνει αποφάσεις σχετικά με αυτά που του αρέσουν και αυτά που δεν του αρέσουν ή σχετικά με τα σχολικά του ενδιαφέροντα.	3,17	,83	3,42	,90	,082
Αυτό το παιδί αυτοκαθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες.	3,33	,65	3,42	,79	,339
Αυτό το παιδί προτείνει νέες ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια που αναπτύσσονται στη δομή.	3,08	,79	3,50	,52	,017
Αυτό το παιδί κάνει ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει.	3,67	,78	4,25	,62	,002
Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές στις διάφορες διαδικασίες.	3,25	,87	3,92	,79	,005
Αυτό το παιδί είναι ήσυχο κατά	2,92	,90	3,58	,67	,615

την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά, περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μιλά όπως αρμόζει.					
Αυτό το παιδί μιλά όπως αρμόζει για τα προσωπικά του επιτεύγματα (δηλ. χωρίς να τα υποτιμά ή να τα υποβιβάζει).	3,75	,75	3,83	,72	,166
Αυτό το παιδί συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.	3,50	,67	3,75	,75	,001
Αυτό το παιδί αντιμετωπίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες του με ευκολία και άνεση.	2,75	,96	3,08	,79	,054
Αυτό το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς υπερβολικές αντιδράσεις.	2,67	,78	3,08	,79	,723
Οι συνομήλικοι αυτού του παιδιού επιζητούν την παρέα του.	3,17	,72	3,58	,79	,011
Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις παρέες των συνομηλίκων.	2,58	1,24	2,75	1,29	,027
Αυτό το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με θετικούς όρους.	3,33	,98	3,67	,78	1,00
Αυτό το παιδί εκφράζει πρόθυμα τη γνώμη του.	3,67	,98	4,17	,83	,104
Αυτό το παιδί εκτιμά την εργασία του, τα αποτελέσματα της εργασίας του και τις δραστηριότητές του.	3,83	,72	4,00	,74	,166

Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Παρότι στο σύνολο των δηλώσεων της αυτοεκτίμησης οι μέσοι όροι μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυξήθηκαν σε σχέση με εκείνους πριν την εφαρμογή του ή διαφορετικά το δείγμα αύξησε τη συχνότητα των θετικών του συμπεριφορών που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν για τις δηλώσεις «Αυτό το παιδί είναι πρόθυμο να ασχοληθεί με νέες δραστηριότητες», «Αυτό το παιδί προτείνει νέες ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια που αναπτύσσονται στη δομή», «Αυτό το παιδί

κάνει ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει», «Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές στις διάφορες διαδικασίες», «Αυτό το παιδί συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά», «Οι συνομήλικοί αυτού του παιδιού επιζητούν την παρέα του» και «Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις παρέες των συνομηλίκων», γεγονός που σημαίνει ότι το πρόγραμμα λειτούργησε εποικοδομητικά ως προς τη βελτίωση των εν λόγω αντιδράσεων.

Από την άλλη πλευρά, δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις «Αυτό το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που το αφορούν», «Αυτό το παιδί αυτοκαθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες», «Αυτό το παιδί είναι ήσυχο κατά την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά, περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μιλά όπως αρμόζει», «Αυτό το παιδί μιλά όπως αρμόζει για τα προσωπικά του επιτεύγματα (δηλ. χωρίς να τα υποτιμά ή να τα υποβιβάζει)», «Αυτό το παιδί αντιμετωπίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες του με ευκολία και άνεση», «Αυτό το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς υπερβολικές αντιδράσεις», «Αυτό το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με θετικούς όρους», «Αυτό το παιδί εκφράζει πρόθυμα τη γνώμη του» και «Αυτό το παιδί εκτιμά την εργασία του, τα αποτελέσματα της εργασίας του και τις δραστηριότητές του», και ως εκ τούτου το πρόγραμμα δεν συνέβαλε στη βελτίωσή τους.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Αποτελεί κοινό τόπο ότι μια από τις σπουδαιότερες αντιφάσεις της σύγχρονης εποχής αποτελεί το δίπολο ανάμεσα στη διαμόρφωση της κοινωνίας της γνώσης και της πολυπολιτισμικότητας, της προόδου των τεχνών και επιστημών, της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας από τη μια πλευρά και από την άλλη της αλόγιστης εκμετάλλευσης του περιβάλλοντος, της αυξανόμενης έντασης φαινομένων ρατσισμού, της εκρηκτικής αύξησης της βίας και της εγκληματικότητας και γενικότερα της καταπάτησης θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου. Σε αυτή την άσχημη πλευρά της καθημερινότητας προστίθενται τα συνεχώς αυξανόμενα περιστατικά παιδικής κακοποίησης, περιστατικά που παραβιάζουν τις προσωπικές ελευθερίες, μειώνουν την αξιοπρέπεια, στερούν, εν τέλει, από νέους ανθρώπους που διανύουν μια ιδιαιτέρως εύθραυστη περίοδο στη ζωή τους, μια περίοδο όπου δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί ούτε οι κατάλληλες σωματικές και ψυχικές δυνάμεις αντίδρασης ούτε τα αποθέματα διαχείρισης τετελεσμένων καταστάσεων, την ομαλή

σωματική, νοητική, ψυχική, κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, τη διεκδίκηση ποιότητας στη ζωή τους.

Η τέλεση της κακοποίησης μπορεί να αποτελεί ένα μη αναστρέψιμο γεγονός, το θύμα όμως, στις μη χερίστες περιπτώσεις που δεν έχει απολέσει τη ζωή του ή τη νοητική του επάρκεια εξαιτίας αυτής, αποτελεί μια προσωπικότητα που εξελίσσεται και η οποία αναλόγως της υποστήριξης που εισπράττει από το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον και των προσωπικών του δυνάμεων και αντοχών άλλοτε απλά επιβιώνει, παραιτούμενο από τη θέληση για ζωή και άλλοτε προσπαθεί να ξεπεράσει την τραυματική και επώδυνη εμπειρία της παιδικής κακοποίησης, να επανακτήσει τον έλεγχο της ζωής του και να διεκδικήσει όσα στερήθηκε. Έτσι, χρέος της οποιασδήποτε κοινωνίας επιθυμεί την ουσιαστική της πρόοδο αποτελεί όχι μόνο η εξάλειψη αυτών των περιστατικών αλλά και η διαχείριση εκείνων που έχουν ήδη συντελεστεί. Τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και ειδικότερα τα προγράμματα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης αποτελούν ένα ισχυρό εφόδιο για τους επιστήμονες των κοινωνικών επιστημών, του χώρου της εκπαίδευσης και της υγείας και φαίνεται ότι έχουν τη δυναμική που απαιτείται για τη διαχείριση των τόσο λεπτών ισορροπιών που επιφέρει στη ζωή ενός παιδιού το βίωμα της κακοποίησης. Από την άλλη πλευρά, δεν πρόκειται για κάποια μυστική «συνταγή» που λειτουργεί απριόρι αποτελεσματικά ανεξάρτητα από το πλαίσιο που εφαρμόζεται, ήτοι τα υποκείμενα που λαμβάνουν μέρος σε αυτό, στοιχεία της ταυτότητας τους, όπως το φύλο, η ηλικία, η καταγωγή αλλά και επιπρόσθετα γνωρίσματα όπως το μορφωτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, οι εμπειρίες τους από τη ζωή και φυσικά το είδος της κακοποίησης, οι συνθήκες υπό τις οποίες τελέστηκε, η ταυτότητα του θύτη, η ένταση ή επαναληψιμότητά της, κ.α..

Σε αυτό το πλαίσιο, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ενίσχυσης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση. Συγκεκριμένα προσαρμόστηκε στα δεδομένα του δείγματος συγκεκριμένη παρέμβαση της οποίας η αποτελεσματικότητα έχει ήδη επιβεβαιωθεί ως προς την καλλιέργεια των εν λόγω δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ως στόχος της έρευνας τέθηκε η επιβεβαίωση ή διάψευση της προσδοκίας ότι το εν λόγω πρόγραμμα ενίσχυσης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος των παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση και ειδικότερα να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, στην προάσπιση της σωματικής ακεραιότητας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην

καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με άλλα άτομα, στην ικανότητα διαχείρισης απαιτητικών καθημερινών καταστάσεων και επίλυσης συγκρούσεων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν ενθαρρυντικές διαπιστώσεις ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και κατά συνέπεια ως προς τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση, καθώς μετά την παρέμβαση το δείγμα εκδήλωσε βελτίωση της συμπεριφοράς του σε τομείς όπως η κατανόηση, εξωτερίκευση και αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων, η αποφυγή εκδήλωσης λεκτικής ή σωματικής συμπεριφοράς, η αποφυγή θυματοποίησης και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας εκδήλωσε βελτιωμένη συμπεριφορά σε ποσοστό 43,75% των δηλώσεων σχετικά με το επίπεδο αυτοεκτίμησής τους, 55,55% των δηλώσεων σχετικά με την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, 80% των δηλώσεων σχετικά με την αίσθηση θυματοποίησης και 100% των σχετικών δηλώσεων με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

Η αδυναμία βελτίωσης ορισμένων εκ των συμπεριφορικών εκδηλώσεων του δείγματος στις κλίμακες ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που μελετήθηκαν αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, μεγαλύτερης διάρκειας, στοχευμένης σε συμπεριφορές που έχουν παγιωθεί στη συνείδηση των παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση και εμπλουτισμένης ως προς το επίπεδο των δραστηριοτήτων. Από την άλλη πλευρά, οι βελτιώσεις που προέκυψαν από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας, αντανακλά την επιτυχία του, εκπεφρασμένη σε ποσοστά, κατά 64% (παρατηρήθηκε βελτίωση της συμπεριφοράς του δείγματος στις 32 από τις συνολικά 50 δηλώσεις που εξετάστηκαν), επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της εφαρμογής ανάλογων παρεμβάσεων και κυρίως αποδεικνύει τη δυνατότητα για μια δεύτερη ευκαιρία ζωής των παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου Ε. (1991). *Κακοποίηση – παραμέληση παιδιών: Ινστιτούτο Υγείας του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου Ε. (1998). *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*. Αθήνα: Τεχνόγραμμα
- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου Ε. (2009). Κακοποίηση και παραμέληση παιδιών στην προσχολική ηλικία. Στο Γ. Τσιάντης & Α. Αλεξανδρίδης (Επιμ.). *Προσχολική παιδοψυχιατρική: 2. Κλινική και θεραπευτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Αγάθωνος Ε.- Τσαγκάρη Μ. (1999). *Εγχειρίδιο για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του παιδιού.
- Αρτινοπούλου Β., Μαγγανάς Α. (1996). *Θυματολογία και Όψεις Θυματοποίησης*, Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γιωτάκος, Ο., Τσιλιακού, Μ., & Τσίτσικα, Α. (2011). *Κακοποίηση Παιδιού και Εφήβου, Ανίχνευση, αντιμετώπιση, πρόληψη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (2018). *Οδηγός Εφαρμογής του Πρωτοκόλλου Διερεύνησης, Διάγνωσης και Διαχείρισης Κακοποίησης-Παραμέλησης Παιδιών για Επαγγελματίες*.
- Κατωπόδη, Α. (2005). *Παιδική σεξουαλική κακοποίηση: Οικογένεια και κοινωνία, αίτια – ρόλοι – συνέπειες*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Κόσσυβα, Α. (2010). «Κακοποίηση ανήλικων παιδιών: Πρόληψη, Ενημέρωση και Προγράμματα Παιδικής Προστασίας στην Ελλάδα». Πτυχιακή εργασία. Καλαμάτα: ΤΕΙ Καλαμάτας.
- Κουνεγέρη – Μανωλεδάκη, Ε. (2000). *Η κακοποίηση του παιδιού* Αθήνα: Κουτσούμπος, Π. ΑΕ.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2013). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σόκολη.
- Ματσανιώτης Ν. (1999). *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του παιδιού.
- Μπάλιας, Σ. (2011). *Τα δικαιώματα του παιδιού: Ο δρόμος προς την ελευθερία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μπαλούρδος Δ, & Φρονίμου, Ε. (2011). *Πρόληψη κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών: καλές πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών-Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.

Μπρίκας, Π., Γιωτάκος, Ο., & Πρεκατέ, Β. (2005). *Οδηγός εκπαιδευτικών και γονέων για την ανίχνευση της παιδικής κακοποίησης*. Αθήνα: Βήτα.

Νικολαΐδης, Γ. (2009). «Μορφές και χαρακτηριστικά της βίας κατά των παιδιών. Θεωρητικοί μετασχηματισμοί και σύγχρονα δεδομένα», στο Νικολαΐδης, Γ., Σταυριανάκη, Μ. (επιμ.), *Βία στην οικογένεια*. Τεκμηριωμένη Πρακτική και Τεκμήρια από την Πρακτική: ΚΨΜ.

Νικολάου, Σ-Μ. (2006). Βία και σχολείο. Προληπτικά μέτρα και προτάσεις στις ΗΠΑ και στην Ε.Ε. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Ξυπολυτά-Ζαχαριάδη Α. (1999). Σωματική Κακοποίηση-παραμέληση. Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ξυπολυτά-Ζαχαριάδη Α. (2000). «Ψυχοσωματικά προβλήματα των παιδιών». Αθήνα: Καστανιώτη

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, (2006). *Πρόληψη Παιδικής Κακοποίησης: οδηγός δράσης και τεκμηρίωσης*. Αθήνα: Ελληνική εταιρεία Μελέτης και Πρόληψης της Σεξουαλικής Κακοποίησης

Παπαδημητρίου, Ε. (1995). Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Θεσσαλονίκη.

Παπαδομαρκάκη, Ε. (2011). Παραμέληση παιδιού: Η κυρίαρχη μορφή κακοποίησης. Στο Ο. Γιωτάκος, Μ. Τσιλιάκου & Α. Τσίτσικα (Επιμ.). *Κακοποίηση παιδιού και εφήβου: Ανίχνευση, αντιμετώπιση, πρόληψη* (σελ. 21 - 43). Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπακίτσου, Ι.Β. (2011). Συναισθηματική κακοποίηση: Η μετάβαση από το συναισθηματικά αποστερημένο παιδί στον ψυχικά τραυματισμένο ενήλικα. Στο Ο. Γιωτάκος, Μ. Τσιλιάκου & Α. Τσίτσικα (Επιμ.). *Κακοποίηση παιδιού και εφήβου: Ανίχνευση, αντιμετώπιση, πρόληψη* (σελ. 58 - 77). Αθήνα: Πεδίο.

Παπάνης, Ε. (2004). *Η Αυτοεκτίμηση και η Μέτρησή της: Εμπειρική Έρευνα και Ψυχοκοινωνικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Πάχχα, Σ., & Ματταίου, Α. (2016). «Κακοποίηση ανηλίκων στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης». Πτυχιακή εργασία. Πάτρα. Τ.Ε.Ι Δυτικής Ελλάδας.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ:27-39.

Πολυμέρου Α. (2004). Η συναισθηματική κακοποίηση του Παιδιού: Ζητήματα ορισμού και αξιολόγησης επίπτωσης στην Ψυχική Υγεία. Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία

Πρεκατέ, Β., & Γιωτάκος, Ο. (2005). *Οδηγός εκπαιδευτικών και γονέων για την ανίχνευση της παιδικής κακοποίησης*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Medical Arts.

Πρεκατέ, Β. (2008). Η κακοποίηση του παιδιού στο σχολείο και την οικογένεια. Αθήνα: Βήτα.

Σπίνο, Θ. & Γκόγου, Μ. (1998). Κακοποίηση ανήλικων και σύστημα κοινωνικής πρόνοιας στην Ελλάδα. Πτυχιακή εργασία. Καλαμάτα. ΤΕΙ Καλαμάτας.

Σταυριανός, Χ. & Μέτσκα, Μ. (2002). *Παιδική Κακοποίηση και Παραμέληση*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Τσαγκάρη-Καφαντάρη, Μ. (2008). Ενδοοικογενειακή Βία και Δικαιώματα Παιδιού. Αποτυπώματα Αόρατων Θυμάτων. Στο Μ. Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκη & Μπ. Μαρντικιάν –Γαζεριάν (Επιμ.), *Ενδοοικογενειακή βία: Διεπιστημονική Προσέγγιση στην Πρόληψη και την Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Α.Ω.

Τσιάντης, Γ. (2001). Σωματική κακοποίηση – Παραμέληση και Ψυχική Υγεία. Στο Γ. Τσιάντης (Επιμ.). *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (2η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Τσόπελας, Χ., Τσέτσου, Σ., & Δουζένης, Α. (2011). Ψυχολογικές επιπτώσεις της σεξουαλικής κακοποίησης ανηλίκων από γυναίκες δράστες. Στο Γιωτάκος, Μ. Κακοποίηση παιδιού και εφήβου. Επιπτώσεις, ανίχνευση και αντιμετώπιση. Αθήνα: Πεδίο.

Ύπατη αρμοστεία του ΟΗΕ για του πρόσφυγες, (UNHCR), (2014). *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων*. Συγχρηματοδοτούμενο Πρόγραμμα: Συμβίωση: Σχέδιο δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο. Συμβούλιο της Ευρώπης. Ίδρυμα: Σταύρος Νιάρχος.

Φερέτη, Ε. (1998). Ορισμός και μορφές της κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών. Αποσπάσματα από: Οδηγό για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Αθήνα.

Χατζηφωτίου, Σ. (2005). *Ενδοοικογενειακή βία κατά των γυναικών και παιδιών*. Αθήνα: Τζιόλα

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

World Health Organization, (2008). Πρόληψη παιδικής κακοποίησης: Οδηγός δράσης και τεκμηρίωσης. Επιμ. Μτρφ. Ο. Γιωτάκος. Μτρφ. Ο. Γιωτάκος, Ε. Παπαδομαρκάκη, Ι. Παπακίτσου, Α. Σαμπαζιώτης, Κ. Τσιλιάκου. Αθήνα: Πιτσιλίδης.

Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Ξενόγλωσση

Anderson, C.M. (1952). The self-image: A theory of dynamics of behavior. *Mental hygiene*, 36: 227-244.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ, Prentice Hall.

Band, E.B., et al (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspective on coping with every day's stress. *Developmental Psychology*, 24: 247-253.

Bartol, C. R., Bartol, A. M. (2008). *Criminal Behavior: A Psychological Approach* (8th ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Beelman A. & Losel F. (2006). "Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence". In R. Diekstra (Ed), *Review of Meta-analytic Reviews: Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programmes Worldwide*, 2008

Bonner, B., Walker, C.E. and Berliner, L. (2000). *Final report. Children with sexual behavior problems: Assessment and treatment*. Washington: National Clearing house on Child Abuse and Neglect

Botvin, G., Eng A. & Williams L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training. *Preventive Medicine*, 11:199-211

Botvin, G. (1998). *Life Skills Training: Promoting Health and Personal Development*, NYC, Princeton. Health Press.

Bowlby, J. (1969). Disruption of affectional bonds and its effects on behavior. *Canada's Mental Health Supplement*, 59: 1-2.

Brassard, M. R., Hart, S. N., & Hardy, D. B. (2000). Psychological and emotional abuse of children. In R. T. Ammerman & M. Hersen (Eds.), *Case studies in family violence* (pp. 293–319). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4171-4_14

- Browne, K.D. (1988). "The nature of child abuse and neglect: an overview». In Browne. K. , Davies, C., & Stratton, P. (eds.) *Early Prediction and Prevention of Child Abuse*, Chichester: Wiley and Sons.
- Browne, K.D. (1993). «Violence in the family and its links to child abuse». In C. Hobbs and J. Wynne (eds). *Child Abuse, Baillier's Clinical Pediatrics* 1.
- Bullis, M., Walker, H., & Sprague, J. (2001). A promise unfulfilled: Social Skills Training with at risk and anti-social children and youth. *Exceptionality*, 9: 67-90.
- Burns, R. (1982). *Self – concept development and education*. London, Holt, Rinehart & Winston.
- Candarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.
- Carson D, Gertz L, Donaldson M, Wonderlich S. (1991). Intrafamilial sexual abuse: family of–origin and family-of-procreation characteristics of female adult victims. *The Journal of Psychology*, 125: 579-597
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco. W.H. Freeman.
- Crowe, M. and Dare, C. (1998). Survivors of childhood sexual abuse: Approaches to therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 4(2) : 96-100.
- Department of Health (1999). Working Together: A Guide to Interagency Working to Safeguard and Promote the Welfare of Children, London: HMSO.
- Department of Health and Human Services (2001). *12 years of reporting child maltreatment*.
- Finkelhor, D. and Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(4) : 530-541.
- Finkelhor, D. (1994b). Current information on the scope and nature of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2): 31-53
- DePanfilis, D. (2006). *Child neglect: A guide for prevention, assessment, and intervention*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau Office on Child Abuse and Neglect
- Devaney E., O' Brien M., Resnik H., Keister S., Weissberg R. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL)*. Chicago IL, CASEL
- De Vries, H. (1998). Planning health promotion. In Weston R. and Scott, D. (eds), *Evaluation of Health promotion*. Stanley Thornes, Cheltenham, pp. 92-108.
- Durlac, J. (1995). *School – Based Prevention Programs for Children and Adolescents*. California, Sage Publications.

- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., Shriver, T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: A Guideline for Educators*. Virginia. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychology*, 28: 404-416.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society*. New York. W.W. Norton.
- Freud, S. (1964). *An outline of psychoanalysis. Standard edition of the work of Sigmund Freud*. London, Hogarth Press.
- Frijda, N.H., & Scherer, K.R. (2009). Emotion definition (psychological perspectives). In D. Sander & K.R. Scherer (Eds). *Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Garbarino, J. (1997). The role of economic deprivation in the social context of child maltreatment. In: M.E. Helfer, R.S. Kempe & R.D. Krugman (Eds), *The battered child*. Chicago: University Press
- Goldman, J., Salus, M., Wolcott, D., Kennedy, K. A. (2003). Coordinated response to child abuse and neglect: the foundation for practice. Chapter Five: What factors contribute to child abuse and neglect? Washington (DC): Office on Child Abuse and Neglect, Children's Bureau, Department of Health and Human Services, US.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York, Bantam Books.
- Goleman. D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March - April, pp:78-90
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. San Francisco: Jossey – Bas.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence, the new science of human relationships*. New York, NY: Bantam Dell.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1.
- Greenberg, M. T, Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58: 466–474

- Haney P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27: 423–433
- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-esteem. In E.M. Hetherington (Ed), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.
- Kendall-Tackett, K.A., Williams, L.M. and Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin* 113(1) : 164–180.
- Landy, S. (2009). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy social and emotional development in Young Children*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Merry S., McDowell, H., Hetrick, S., Bir, J., Muller, N. (2004). Psychological and/or educational interventions for the prevention of depression in children and adolescents. *Cochrane Library*. DOI: 10.1002/14651858.CD003380.pub2.
- Mischel, W. (1974). *Processes in delay of gratification: Advances in experimental psychology* (Vol. 7). San Diego, Academic Press.
- National Exchange Club Foundation (2000). Neglect. Toledo, OH: Author
- Newman, R. (2001). The influence of mood on the intensity of emotional responses. *Cognition and Emotion*, 15 (6), 725-747.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free press.
- Plummer, M. (2012). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Riggs R., Greenberg M., Kusche C., et al. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS Curriculum. *Prev. Sci.*, 7: 91–102
- Rind B., Tromovitch, P. & Bauserman, R. (1998). A Meta-Analytic Examination of Assumed Properties of Child Sexual Abuse Using College Samples. *Psychological Bulletin*, 124(1): 22-53.

- Saunders, B.E., Berliner, L. and Hanson, R.F. (Eds.). (2004). *Child Physical and Sexual Abuse: Guidelines for Treatment*. Charleston, SC: National Crime Victims Research and Treatment Center
- Shonkoff, J. (2011). Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds. *SCIENCE*, Vol. 333.
- Thompson, N., & Thompson, S. (2008). *The social work companion*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Shure, M. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10: 341-356.
- Skinner, B.F. (1974). *About behaviorism*. New York. Knopf.
- Thilam, L., & Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142, pp: 133-143.
- Verbuyn, C. and Calam, M. (1999). Cognitive behavioral interventions with maltreated children and adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 23(2) : 197-207.
- Wallace, H. (2011). *Family Violence: Legal, Medical and Social Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ward, T., McCormack, J., & Hudson S.M. (2002). Sexual offenders' perceptions of their early interpersonal relationships: an attachment perspective, *Journal of Sex Research*, 39(2): 85-93.
- World Health Organization (1993). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. MNH/PSF/93.7 A Rev.2
- World Health Organization, (2005). Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: report of the World Health Organization. Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne.
- World Health Organization, (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Geneva, Switzerland: Author
- World Health Organization, (2013). Global and Regional Estimates of Violence Against Women: Prevalence and Health Effects of Intimate Partner Violence and Non-partner Sexual Violence. London School of Hygiene and Tropical Medicine, South African Medical Research Council. Geneva: World Health Organization.
- Zhao, J., Sun, X., Wang, Q. (2021). Emotional neglect and depressive symptoms of left-behind adolescents: The role of friendship quality and gender. *Journal of Affective Disorders*, 295(1), 377-383. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.073>

Άλλες πηγές

Νόμος 3500/2006 (ΦΕΚ 232/Α/24-10-2006). Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας και άλλες διατάξεις.

Παράρτημα Ι:

Πρόγραμμα ενίσχυσης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά που έχουν δεχθεί κακοποίηση.

Τίτλος: Παίζω μαθαίνω και αλλάζω

Το πρόγραμμα ενίσχυσης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στοχεύει στην ενδυνάμωση δεξιοτήτων που αποτελούν αρωγούς για τη κοινωνική και συναισθηματική υγεία. Πιο συγκεκριμένα δίνεται έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αποτελεσματικής δόμησης των διαπροσωπικών σχέσεων, της λειτουργικότητας του ατόμου σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και της αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων.

Το πρόγραμμα αποτελείται από εννιά συναντήσεις. Σε κάθε μια από τις συναντήσεις θα πραγματοποιούνται δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που έχουν επιλεγεί. Συγκεκριμένα, στη πρώτη συνάντηση θα πραγματοποιηθεί η εισαγωγή του προγράμματος -γνωριμία με τους ήρωες του προγράμματος και στη συνέχεια θα δημιουργηθεί το κοινωνικό συμβόλαιο μέσω του οποίου, η ομάδα θα δημιουργήσει τους δικούς της κανόνες, θα αποφασίσει τους στόχους της και έπειτα θα αντιληφθεί την αξία των κανόνων. Η τρίτη συνάντηση θα περιλαμβάνει παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας ώστε τα μέλη της ομάδας να έρθουν σε μεγαλύτερη επαφή με το σώμα τους και με το σώμα των άλλων. Η γνωριμία αυτή των σωμάτων οδηγεί σε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και αίσθημα ευθύνης. Έπειτα θα ακολουθήσουν οι συναντήσεις που θα αφορούν τα συναισθήματα. Αρχικά, θα γίνει η γνωριμία και η αποδοχή των συναισθημάτων. Θα αναγνωρίσουν, θα εκφράσουν τι νιώθουν, θα διαχειριστούν δύσκολα συναισθήματα και στο τέλος θα προσπαθήσουν να καταλάβουν πως νιώθουν οι άλλοι. Θα ακολουθήσει η συνάντηση στην οποία τα παιδιά θα μάθουν να υποστηρίζουν και να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, λέγοντας όχι όταν δεν θέλουν κάτι, καθώς και να μη κρατάνε μυστικά τα οποία μπορεί να τους οδηγήσουν σε ανεπανόρθωτες ψυχικές και σωματικές βλάβες. Εν συνεχεία, έπεται η συνάντηση για ενίσχυση της επικοινωνίας όπου θα μάθουν να συζητάνε περιμένοντας τη σειρά τους, ακούγοντας το συνομιλητή τους. Επιπροσθέτως, σειρά θα έχει η συνάντηση για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, θα ανακαλύψουν την αξία του εαυτού τους

και των γύρω τους και θα συνειδητοποιήσουν ότι αν και είναι όλοι διαφορετικοί είναι όλοι μοναδικοί. Έπειτα, η επόμενη συνάντηση θα έχει ως στόχο την αυτοδιαχείριση των δύσκολων συμπεριφορών καθώς και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων που είτε προέρχονται από τους εαυτούς τους, είτε από τους φίλους τους. Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα θα ολοκληρωθεί με τη συνάντηση για τον απολογισμό και την αξιολόγησή του.

Για το πρόγραμμα επιλέχθηκε να εκτυλίσσεται μία ιστορία η οποία πλαισιώνει τις δραστηριότητες με σκοπό να διεγείρει το ενδιαφέρον και τη προσοχή των παιδιών. Οι δραστηριότητες έχουν μια παιγνιώδη μορφή κι αυτό γιατί το παιχνίδι συνάδει με τη φύση των παιδιών και είναι ζωτικής ανάγκης για αυτά καθώς διοχετεύει τη μιμητική τάση που έχουν και εκμεταλλεύεται δυο βασικά στοιχεία με τα οποία είναι προικισμένα τα παιδιά: την περιέργεια και την παρατήρηση. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και την πραγματικότητα, βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας, αισθάνονται, νιώθουν, επικοινωνούν και αλληλοεπιδρούν, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, υιοθετούν ή τροποποιούν στάσεις και αξίες ζωής και μαθαίνουν να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους (Κουρετζής, 2008· Παπαδόπουλος, 2010). Η ιστορία αυτή περιλαμβάνει τρεις ήρωες οι οποίοι συστήνονται στα παιδιά μέσω μιας γραπτής επιστολής. Το πρόγραμμα προορίζεται για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και στην εν λόγω έρευνα απευθύνεται σε παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση.

Εκτιμώμενος χρόνος κάθε συνάντησης 45 λεπτά

Συναντήσεις και οι δεξιότητες που θα περιλαμβάνουν:

- 1) Γνωριμία – Εισαγωγή προγράμματος – Γνωριμία με τους ήρωες του προγράμματος – Κοινωνικό Συμβόλαιο
- 2) Διαπροσωπικές σχέσεις – Παιχνίδια εμπιστοσύνης – Συνεργασία
- 3) Συναισθήματα – Αναγνώριση – Έκφραση
- 4) Συναισθήματα – Διαχείριση
- 5) Υποστηρίζω και υπερασπίζομαι τον εαυτό μου – Ακούω το σώμα μου – Δε κρατώ μυστικά
- 6) Επικοινωνία
- 7) Αυτοεκτίμηση

8) Αυτοδιαχείριση

9) Απολογισμός

Το πρόγραμμα αυτό αναπτύσσεται με τη βοήθεια τριών ηρώων και τη ζωή τους στο αγρόκτημα. Στη πρώτη συνάντηση- γνωριμία οι ήρωες γνωρίζονται με τα παιδιά και ζητούν τη βοήθεια τους για τα διάφορα προβλήματα που δημιουργούνται στη φάρμα.

Σε ένα αγρόκτημα συμβαίνει κάτι μαγικό. Υπάρχει κάτι που δεν έχει φανερωθεί σε κανέναν. Υπάρχει ένα δέντρο στο πίσω μέρος του αγρού, το οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται λίγο διαφορετικά από τα υπόλοιπα. Αντί για νερό, φως και οξυγόνο αυτό έχει ανάγκη από συνεργασία, εμπιστοσύνη, συμπαράσταση, κατανόηση και καλή επικοινωνία με τους φίλους του, τον Τίγρη, τη Φοίβη, τον Μπαλή και τα υπόλοιπα ζώα του αγροκτήματος. Τα ζώα λοιπόν, έχοντας ως γνώμονα αυτά τα θεραπευτικά συστατικά για το δέντρο, που στηρίζει ολόκληρο το αγρόκτημα προσπαθούν καθημερινά να κάνουν πράξη όλα τα παραπάνω.

Ενώ η ζωή στο αγρόκτημα κυλούσε ομαλά, ένα βράδυ το γηραιότερο ζώο του αγροκτήματος, η κυρία Βάγια η Κουκουβάγια είδε ένα άσχημο όνειρο το οποίο αναστάτωσε τόσο την ίδια όσο και τα υπόλοιπα ζώα που ζουν μαζί στη φάρμα. Είδε λοιπόν στον ύπνο της, πως φύσηξε ένας δυνατός άνεμος και το πολύτιμο αυτό δέντρο τους από το οποίο παίρνει ζωή όλο το αγρόκτημα, έσπασε. Τα κλαδιά του σκόρπισαν παντού, ακόμα και σε μέρη που δεν υπάρχουν τα ζώα. Είδε επίσης, πως αν τα κλαδιά λείπουν από το δέντρο, το δέντρο θα μαραθεί. Αυτό συνέβη διότι τόσο τα ζώα όσο και τα παιδιά άρχισαν να μην συνεργάζονται, να μην εμπιστεύονται, να μην νοιάζονται ο ένας για τον άλλο και φυσικά να μη διαχειρίζονται καλά τον θυμό και τα νεύρα τους.

Ξυπνώντας ιδρωμένη από αυτό το άσχημο όνειρο, παρατήρησε πως είχαν όντως σπάσει κάποια από τα κλαδιά του και είχαν διασκορπιστεί. Τότε ήταν που αναστατώθηκε πάρα πολύ και αμέσως ξύπνησε όλα τα ζώα για να τους περιγράψει το όνειρο της και να αποφασίσουν τι θα κάνουν. Τα ζώα ακούγοντας όλα αυτά, άρχισαν να αγχώνονται και να πιστεύουν πως το όνειρο του γηραιότερου ζώου ήταν σημαδιακό και ότι θα βγει αληθινό. Όλοι πάνω στον πανικό τους αναζητούν μία λύση. Έπρεπε τα μέτρα που θα λάβουν να είναι δραστικά. Τότε ο Τίγρης, ο γάτος σκέφτηκε ότι αυτοί που θα μπορούσαν να βοηθήσουν είναι τα παιδιά. Προτείνει λοιπόν να τα καλέσουν για βοήθεια μιας και σίγουρα είναι ικανά και πρόθυμα να βοηθήσουν και σίγουρα αυτά θα μπορέσουν να βρουν τα κλαδιά του δέντρου που έχουν

χαθεί. Όλα τα ζώα ενθουσιάστηκαν με αυτή την πρόταση και τα μάτια τους έλαμψαν από ελπίδα.

Λίγα λόγια για τους ήρωες μας!

Ήρωες - Χαρακτήρες

1. Τίγρης – Γάτος
2. Φοίβη – Κότα
3. Μπαλής – Σκαντζόχοιρος

Οι τρεις αυτοί ήρωες ζουν σε ένα αγρόκτημα. Το αγρόκτημα αυτό έχει πολλά ζώα, κότες, γουρούνια, πρόβατα, αγελάδες, κουνέλια. Συχνά όμως δημιουργούνται μπελάδες και πολλά προβλήματα.

Γράμμα προς τα παιδιά:

Γεια σας παιδιά,

Είμαστε ο Τίγρης, η Φοίβη και ο Μπαλής και ζούμε σε ένα απίθανο αγρόκτημα. Ούτε μπορείτε να φανταστείτε πόσοι και πόσες είμαστε εκεί πέρα! Υπάρχουν κότες, γουρούνια, πρόβατα, αγελάδες κουνέλια...Ακόμα και κουκουβάγια έχουμε! Και τώρα που είπαμε κουκουβάγια θυμήθηκα γιατί σας στέλνουμε αυτό το γράμμα. Την προηγούμενη εβδομάδα έγινε κάτι συνταρακτικό στο αγρόκτημά μας, που μας άφησε όλους με ανοιχτό το στόμα! Η κα Βάγια η κουκουβάγια, που είναι και η πιο μεγάλη και πιο σοφή από όλους μας εκεί πέρα είδε ένα όνειρο που το επόμενο πρωί έγινε πραγματικότητα... Ένας τρομερός άνεμος ήρθε και έσπασε τα κλαδιά του πιο πολύτιμού μας δέντρου. Ξέρετε αυτό το δέντρο είναι πολύτιμο για εμάς γιατί μας θυμίζει συνεχώς πόσο σημαντικοί είμαστε ο ένας για τον άλλο. Και αυτό διότι αναπτύσσεται και μεγαλώνει λίγο διαφορετικά από ότι όλα τα άλλα δέντρα. Αντί για νερό, φως και οξυγόνο αυτό έχει ανάγκη από τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την συμπαράσταση, την κατανόηση και την καλή μας επικοινωνία. Τα πράγματα στην αρχή πήγαιναν καλά μεταξύ μας αλλά όσο μεγάλωνε το αγρόκτημα αρχίσαμε να δυσκολευόμαστε λιγάκι και αυτό είχε άσχημα αποτελέσματα για το δέντρο μας. Μέσα στον πανικό μας, ήσασταν οι μόνοι που μπορέσαμε να σκεφτούμε για να μας βοηθήσετε, ώστε να μεγαλώσουν ξανά τα κλαδιά του πολύτιμού μας δέντρου. Τι λέτε; Θα μας βοηθήσετε;

1^η Συνάντηση (1^ο μέρος)

Εισαγωγή Προγράμματος

Στόχος: Γνωριμία με τους ήρωες του αγρόκτηματος.

Περιγραφή: Ο/Η συντονιστής/στρια φέρνει στον χώρο ένα κλειστό φάκελο. Ο φάκελος έχει παραλήπτη τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών και αποστολέα τους φίλους τους, τα ζώα από το αγρόκτημα. Ο τρόπος αυτός δημιουργεί στα παιδιά κατάλληλο κλίμα ανυπομονησίας για το γράμμα και τον παραλήπτη. Ποια είναι τα ζώα από το αγρόκτημα; Γράφουν τα ζώα γράμμα; Τι θέλουν να μας πουν και μας στέλνουν γράμμα; Να το ανοίξουμε; κλπ. Μέσα στον φάκελο βρίσκουμε την παρακάτω επιστολή.

Γράμμα προς τα παιδιά:

Γεια σας παιδιά,

Είμαστε ο Τίγρης, η Φοίβη και ο Μπαλής και ζούμε σε ένα απίθανο αγρόκτημα. Ούτε μπορείτε να φανταστείτε πόσοι και πόσες είμαστε εκεί πέρα! Υπάρχουν κότες, γουρούνια, πρόβατα, αγελάδες κουνέλια...Ακόμα και κουκουβάγια έχουμε! Και τώρα που είπαμε κουκουβάγια θυμηθήκαμε γιατί σας στέλνουμε αυτό το γράμμα. Την προηγούμενη εβδομάδα έγινε κάτι συνταρακτικό στο αγρόκτημά μας, που μας άφησε όλους με το στόμα ανοιχτό! Η κα Βάγια η κουκουβάγια, που είναι και η πιο μεγάλη και η πιο σοφή από όλους μας εκεί πέρα είδε ένα όνειρο που το επόμενο πρωί έγινε πραγματικότητα... Ένας τρομερός άνεμος ήρθε και έσπασε τα κλαδιά του πιο πολύτιμού μας δέντρου. Ξέρετε αυτό το δέντρο είναι πολύτιμο για εμάς γιατί μας θυμίζει συνεχώς πόσο σημαντικοί είμαστε ο ένας για τον άλλο. Και αυτό διότι αναπτύσσεται και μεγαλώνει λίγο διαφορετικά από όλα τα άλλα δέντρα. Αντί για νερό, φως και οξυγόνο αυτό έχει ανάγκη από τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την συμπαράσταση, την κατανόηση και την καλή μας επικοινωνία. Τα πράγματα στην αρχή πήγαιναν καλά μεταξύ μας αλλά όσο μεγάλωνε το αγρόκτημα αρχίσαμε να δυσκολευόμαστε λιγάκι και αυτό είχε άσχημα αποτελέσματα για το δέντρο μας. Μέσα στον πανικό μας, ήσασταν οι μόνοι που μπορέσαμε να

σκεφτούμε για να μας βοηθήσετε, ώστε να μεγαλώσουν ξανά τα κλαδιά του πολύτιμού μας δέντρου. Τι λέτε; Θα μας βοηθήσετε;

Στη πρώτη συνάντηση αφού έχουμε διαβάσει το γράμμα στα παιδιά τούς δίνουμε έναν κορμό δέντρου σε χαρτόνι που το έχουμε ήδη ετοιμάσει και τους ενημερώνουμε ότι τον έχουν στείλει τα ζώα και σε κάθε συνάντηση που θα ολοκληρώνουμε τις δραστηριότητες (τις δεξιότητες που θα θέλουμε να αναπτύξουν) θα αναπτύσσονται και τα κλαδιά αντίστοιχα. Για παράδειγμα όταν θα ολοκληρώσουμε τη συνάντηση με τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη θα ανθίσει ένα κλαδί του δέντρου, όπου και τα ίδια θα το τοποθετούν στον κορμό που τους είχε δοθεί στη πρώτη συνάντηση.

Εκτιμώμενος χρόνος: 15΄

Υλικά: ένα γράμμα σε φάκελο, κορμός δέντρου.

1^η Συνάντηση (2^ο μέρος)

Κοινωνικό Συμβόλαιο

Στόχος: ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια του προγράμματος είναι αυτό του συμβολαίου της ομάδας μέσω του οποίου γίνεται και η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας, τίθενται οι κανόνες, οι στόχοι από τα ίδια τα παιδιά και στο τέλος αφού συζητήσουν μπορούν να ζωγραφίσουν το έμβλημα της δικής τους ομάδας.

Είναι εμφανής η ανάγκη ύπαρξης κάποιων κανόνων - αποδεκτών συμπεριφορών από τα παιδιά, έτσι ώστε να γνωρίζουν τι επιτρέπεται και τι δεν επιτρέπεται πως συμπεριφερόμαστε, πώς χρησιμοποιούμε τα παιχνίδια, πώς συμπεριφερόμαστε στους συμμαθητές μας. Είναι μερικά από τα ερωτήματα που τίθενται για συζήτηση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Αφού συζητήσουμε, δίνουμε το λόγο στα παιδιά να απαντήσουν σε αυτά τα ερωτήματα, έπειτα καταγράφονται οι κανόνες της ομάδας και δημιουργείται ένα «Συμβόλαιο» δέσμευσης για την τήρηση αυτών των κανόνων.

Περιγραφή: Η δραστηριότητα αυτή βοηθάει τα παιδιά να βρουν και να αποφασίσουν ποιοι θα είναι οι κανόνες που θα πρέπει να τηρούν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Παίρνουμε ένα μεγάλο χαρτόνι και ζωγραφίζουμε ένα δέντρο. Τους εξηγούμε ότι όπως για τα ζώα το δέντρο τους ήταν πολύτιμο γιατί τους θύμιζε πόσο σημαντικός ήταν ο καθένας στο αγρόκτημα έτσι κι εδώ το δέντρο θα είναι εξίσου σημαντικό καθώς κάθε κλαδί θα αντιπροσωπεύει κι ένα παιδί. Κάθε παιδί θα πρέπει να σκεφτεί από έναν κανόνα που θεωρεί το ίδιο ότι πρέπει να υπάρχει για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Αφότου δώσουμε λίγο χρόνο στο κάθε παιδί να σκεφτεί τον κανόνα του, καλούμε το κάθε παιδί να γράψει σε κάθε κλαδί τον κανόνα που έχει σκεφτεί. Το επόμενο στάδιο της δραστηριότητας είναι να συζητήσουμε όλοι μαζί τους κανόνες, να δούμε μήπως παραλείψαμε κάποιον και το πιο σημαντικό τι θα γινόταν αν κάποιος παραβιάσει κάποιον κανόνα; Αν κάποιος δεν τηρεί τους κανόνες από τα παιδιά ή ακόμη και από τον παιδαγωγό, τα ίδια τα παιδιά προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα έχουν τη συνέπεια τα μέλη αυτά. Στο τέλος της δραστηριότητας κρεμάμε σε εμφανές σημείο το δέντρο των κανόνων της τάξης έτσι ώστε όλοι να βλέπουν και να θυμούνται τους κανόνες της τάξης. Επίσης, θα μπορούσαμε να δώσουμε στα παιδιά ένα μεγάλο χαρτόνι και να ζωγραφίσουν το έμβλημα της ομάδας τους.

Εκτιμώμενος χρόνος: 30΄

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι, μολύβια, κόλλα.

2^η Συνάντηση

Ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας

Ο τρόπος με τον οποίο χωρίζουμε τα παιδιά είναι να τους παροτρύνουμε να σχηματίσουν ζευγάρια με ένα παιδί που δεν έχουν συνεργαστεί – παίξει μαζί ξανά, έτσι ώστε, να συνεργαστούν όλα τα παιδιά και πιο πολύ αν κάποιο δεν έχει παρέες και φίλους να έχει ζευγάρι.

Δραστηριότητα 1^η: Η τάξη με τα μάτια του φίλου μου

Στόχος: ενδυνάμωση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.

Περιγραφή: Ο συντονιστής καλεί τα παιδιά να γίνουν ζευγάρια. Στο ένα παιδί δίνεται ο αριθμός ένα (1) και στο άλλο ο αριθμός δυο (2). Ζητείται από το παιδί με τον αριθμό (1) να

κλείνει τα μάτια του ενώ το άλλο είναι οδηγός του. Καλούνται να περπατήσουν στον χώρο που βρίσκονται και ο οδηγός, το άλλο δηλαδή παιδί φροντίζει για την ασφάλεια του παιδιού με τα κλειστά μάτια. Το παιδί με τον αριθμό 1 ακουμπάε διάφορα αντικείμενα (έως τρία) τα ψηλαφίζει και μαντεύει τι είναι. Το παιδί με τον αριθμό 2 επιβεβαιώνει αν είναι αυτό που μάντεψε και συνεχίζουν. Στη συνέχεια τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους.

Εκτιμώμενος χρόνος: 10΄

Υλικά: ένα μαντήλι

Δραστηριότητα 2^η: Άκουσε τον ήχο μου

Στόχος: ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας στη λήψη αποφάσεων.

Περιγραφή: Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Το ένα έχει κλειστά μάτια ενώ το άλλο κρατά στα χέρια του ένα μουσικό όργανο ή παράγει κάποιον ήχο με τα χέρια ή το στόμα. Το παιδί με τα κλειστά μάτια ακολουθεί τη διαδρομή που χαράζει το ζευγάρι του ακολουθώντας τον ήχο. Το παιχνίδι παίζεται στην αρχή με ένα ζευγάρι και τα υπόλοιπα παιδιά κάθονται στον κύκλο. Όταν εξοικειωθούν μπορεί να μπει και ένα δεύτερο ζευγάρι και σιγά - σιγά τα ζευγάρια να αυξηθούν. Σημαντικό είναι να συμφωνήσουμε ότι τα ζευγάρια μεταξύ τους έχουν διαφορετικούς ήχους.

Εκτιμώμενος χρόνος: 10΄

Υλικά: Διάφορα μουσικά όργανα

Δραστηριότητα 3^η: Οδηγός και αυτοκίνητο

Στόχος: να μάθουν πώς να χαλαρώνουν, να αφήνονται να οδηγηθούν και να οδηγήσουν σε απόλυτη ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Περιγραφή: Τα παιδιά σε ζευγάρια. Ο ένας είναι το αυτοκίνητο και ο άλλος ο οδηγός. Το παιδί που παριστάνει το αυτοκίνητο έχει τα μάτια κλειστά και ο οδηγός σπρώχνοντάς τον

ελαφρά από τους ώμους τον οδηγεί στον χώρο φροντίζοντας να μη χτυπήσει ή να συγκρουστεί με κάποιο άλλο αυτοκίνητο. Συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε ζευγάρια.

Παραλλαγή: Το παιχνίδι μπορεί να εμπλουτιστεί βάζοντας φανάρια σε κάποια σημεία που τα ρυθμίζει κάποιο άλλο παιδί της ομάδας.

Εκτιμώμενος χρόνος: 10΄

Δραστηριότητα 4^η: Ιστορίες με ένα κουβάρι

Στόχος: ενίσχυση ομαδικότητας και παρατηρητικότητας. Επίσης, η συνεργασία είναι από τα πρώτα και πιο βασικά στοιχεία που πρέπει να γίνουν απόλυτα κατανοητά για την επιτυχία ενός ομαδικού αυτοσχεδιασμού. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να μάθουν πώς να εμπλουτίζουν την πλοκή σε ό,τι προτείνει ο συμπαίκτης τους χωρίς να μπλοκάρουν την εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας που δημιουργείται.

Περιγραφή: Η δραστηριότητα ξεκινά κρατώντας το κουβάρι των ιστοριών ένα παιδί ή ο συντονιστής του προγράμματος. Ο πρώτος που κρατάει το κουβάρι ξετυλίγοντάς το, αρχίζει μια ιστορία και κινείται στον χώρο. Όταν το αφήσει κάτω ο άλλος πρέπει να συνεχίσει την ιστορία. Εναλλάσσοντας το κουβάρι η ιστορία φτάνει στο τέλος. Τα υπόλοιπα παιδιά παρακολουθούν και μπορούν αν θέλουν στο τέλος να συμπληρώσουν την ιστορία. Μπορούν, επίσης, να αποφασίσουν με τι μοιάζει αυτό που έφτιαξαν με το κουβάρι και να δουν αν έχει σχέση με την ιστορία τους.

Εκτιμώμενος χρόνος: 15΄

Υλικά: ένα κουβάρι μάλλινη κλωστή.

Υποσημείωση: Στο τέλος της δεύτερης συνάντησης αφού συνεργαστήκαμε και λειτουργήσαμε σαν ομάδα δεν ξεχνάμε να δώσουμε ή να βρεθεί τυχαία στον χώρο ένα κλαδί που δείχνει ότι βοηθάμε τα ζώα να σώσουν το πολύτιμο δέντρο τους. Δεν ξεχνάμε να επαναλαμβάνουμε στην αρχή κάθε συνάντησης την πλοκή ώστε να θυμίζουμε στα παιδιά την ιδέα και τον μύθο του προγράμματος.

3^η Συνάντηση

Γνωριμία και έκφραση συναισθημάτων

Δραστηριότητα 1^η: Γνωρίζω τα συναισθήματα

Στόχος: να αναγνωρίσουν και να κατονομάζουν τα συναισθήματα.

Περιγραφή: Τα παιδιά μαζί με τον συντονιστή κάθονται σε κύκλο. Ο συντονιστής ξεκινά μια συζήτηση για τα συναισθήματα τονίζοντας πως όλα τα συναισθήματα είναι καλό να τα έχουμε και να τα εκφράζουμε. Δείχνει στα παιδιά εικόνες με πρόσωπα που βιώνουν πληθώρα συναισθημάτων και ζητά από τα παιδιά να τα κατονομάσουν. Οι εικόνες αντιπροσωπεύουν τα εξής συναισθήματα: χαρά, λύπη, έκπληξη, θυμό, ευχαρίστηση. Έπειτα, ο συντονιστής ρωτά τα παιδιά αν τους δυσκόλεψε κάποια από τις εικόνες και εάν μπορούν να αναγνωρίζουν εύκολα τα συναισθήματα των φίλων τους ή των συμμαθητών τους.

Εκτιμώμενος χρόνος: 10΄

Υλικά: καρτέλες με πρόσωπα με διάφορα συναισθήματα

Δραστηριότητα 2^η: Η Παλέτα των συναισθημάτων

Στόχος: κατανόηση παραμυθιού και περιγραφή στιγμών της ζωής τους που έχουν βιώσει διάφορα συναισθήματα.

Περιγραφή: Ύστερα από τη συζήτηση σχετικά με το θέμα των συναισθημάτων σειρά έχει το παραμύθι "Η Παλέτα των συναισθημάτων" το οποίο αναφέρεται σε ένα κορίτσι, την «Συναισθηματικούλα», η οποία συχνά έκλαιγε χωρίς να ξέρει το γιατί και κανείς δεν μπορούσε να καταλάβει τι αισθανόταν. Όσπου μια μέρα, γνώρισε ένα ζωγράφο και εκείνος της έδειξε πως μέσα μας έχουμε χιλιάδες συναισθήματα και της έμαθε πως να τα ξεχωρίζει. Αφού τελειώσει η ανάγνωση του παραμυθιού, συζητείται με τα παιδιά σε κύκλο τα συναισθήματα της Συναισθηματικούλας. Έπειτα, ο συντονιστής εξηγεί ότι όλοι μας κάποια στιγμή στη ζωή μας έχουμε νιώσει διάφορα συναισθήματα είτε λύπης, είτε χαράς, είτε θυμού. Στην συνέχεια, τα παροτρύνει να εκφράσουν τις δικές τους εμπειρίες από στιγμές που ένιωσαν πιθανότατα κάποια από αυτά.

Εκτιμώμενος χρόνος: 25΄

Υλικά: το παραμύθι " Η Παλέτα των συναισθημάτων".

Δραστηριότητα 3^η: Jenga

Στόχος: αναπαράσταση - εξιστόρηση συναισθήματος παίζοντας ταυτόχρονα Jenga.

Περιγραφή: Το γνωστό σε όλους παιχνίδι Jenga, το οποίο το έχει τροποποιηθεί για τα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, κάποια κυβάρια είναι χρωματισμένα και γράφουν πάνω σε αυτά κάποια συναισθήματα. Τα παιδιά πρέπει με τη σειρά τους να τραβήξουν προσεκτικά, χωρίς να πέσει ο πύργος του Jenga, ένα κυβάρια. Αν το κυβάρια που θα τραβηχτεί από τα παιδιά είναι κενό χωρίς κάποιο συναίσθημα πάνω του γραμμένο, το τοποθετούν απλά στην κορυφή του παιχνιδιού. Αν όμως το κυβάρια που τράβηξαν έχει γραμμένο κάποιο συναίσθημα τότε τα παιδιά πριν το τοποθετήσουν και αυτό στην κορυφή του Jenga θα πρέπει να αναπαραστήσουν το συναίσθημα ή να εξιστορήσουν κάποιο περιστατικό που συνέβη και τα έκανε να νιώσουν έτσι. Το παιχνίδι τελειώνει αν κάποιο παιδί ρίξει τον πύργο.

Εκτιμώμενος χρόνος: 15΄

Υλικά: Jenga με κάποιες τροποποιήσεις.

4^η Συνάντηση

Διαχείριση Συναισθημάτων

Δραστηριότητα 1^η: Ο μεγάλος θυμός

Στόχος: κατανόηση παραμυθιού, διαχείριση συναισθημάτων.

Περιγραφή: Ένα προτεινόμενο παραμύθι για ανάγνωση με θέμα τα συναισθήματα και συγκεκριμένα τον θυμό είναι το «Ο μεγάλος Θυμός». Ο μικρός Μάριος επιστρέφει σπίτι του μετά από μια άσχημη μέρα. Είναι πολύ θυμωμένος και ξεσπάει σε ό,τι και όποιον βρει μπροστά του. Ο πατέρας του τον στέλνει στο δωμάτιό του μέχρι να ηρεμήσει. Εκεί, ο Μάριος βιώνει τον θυμό του κι αφού τον ... αντιμετωπίσει, γαληνεμένος πια, επιστρέφει στο σαλόνι. Πολύ ευρηματικά, η συγγραφέας απεικονίζει τον θυμό ως ένα κόκκινο τέρας που βγαίνει

μέσα από τον θυμωμένο ήρωα και καταστρέφει τα πάντα στο πέρασμά του. Η απεικόνιση του θυμού ως ξεχωριστής οντότητας απενοχοποιεί τον ήρωα (και κατ' επέκταση το παιδί αναγνώστη) από τα «κατορθώματα» του θυμού του, χωρίς όμως να αποσιωπά την σχέση αίτιου-αιτιατού μεταξύ τους, όπως υποδηλώνει και η εικονογράφηση με έμμεσο αλλά σαφή τρόπο. Ωστόσο, το κόκκινο τέρας δεν δρα ανεξέλεγκτα ούτε εντελώς αυτόνομα: όταν ο Μάριος κρίνει τις πράξεις του θυμού του ανεπιθύμητες, έχει τη δύναμη να τον εξουδετερώσει. Η συγγραφέας δεν αναζητά τα αίτια του θυμού του παιδιού, δεν τα αξιολογεί, δεν τον ενοχοποιεί. Αναγνωρίζει απλά τον θυμό ως μία φυσιολογική συναισθηματική κατάσταση (δυσάρεστη και σε αυτόν που τον βιώνει και σε αυτόν που τον υφίσταται). Και υπογραμμίζει την ανάγκη ύπαρξης ορίων για αυτοεκτίμηση, αυτοσεβασμό και αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους.

Εκτιμώμενος χρόνος: 20΄

Υλικά: παραμύθι «ο Μεγάλος Θυμός».

Δραστηριότητα 2^η: Το θυμωμένο μακαρόνι

Περιγραφή: Ο/Η συντονιστής/στρια παροτρύνει τα παιδιά να σηκωθούν όρθια και να σταθούν θυμωμένα με σφιγμένο σώμα όπως είναι ένα άβραστο μακαρόνι. Τους λέει να φανταστούν ότι έχουν μπει σε μια τεράστια κατσαρόλα. (Η απόσταση μεταξύ των παιδιών πρέπει να είναι τόση ώστε να μπορούν να ξαπλώσουν.) Έπειτα τους λέει ότι τώρα θα πέσει πάνω τους το «Νερό της Ηρεμίας» και θα πρέπει να αρχίσουν να γυρίζουν γύρω - γύρω σαν να τους ανακατεύει μια κουτάλα. Στη συνέχεια, πρέπει να γίνουν τόσο μαλακοί που δεν θα μπορούν πια να σταθούν όρθιοι και θα αναγκαστούν να ξαπλώσουν στον πάτο της κατσαρόλας. Τώρα που είναι εντελώς μαλακά, το σώμα τους είναι σε πλήρη χαλάρωση. Ο θυμός έχει φύγει. Για να μπορέσουμε να δούμε αν είναι όλα σε πλήρη χαλάρωση περνάμε πάνω από τα παιδιά και σηκώνουμε το χέρι τους έτσι ώστε να δούμε αν πέφτει απαλά. Αν συμβαίνει αυτό, τα μακαρόνια έχουν βράσει καλά και είναι έτοιμα για σερβίρισμα.

Εκτιμώμενος χρόνος: 10΄

Δραστηριότητα 3^η: Η λίμνη των συναισθημάτων

Στόχος: αποβολή άσχημων συναισθημάτων.

Περιγραφή: Τοποθετούμε στο πάτωμα ένα μεταξωτό γαλάζιο πανί. Εξηγεί ο συντονιστής ότι είναι η λίμνη των Συναισθημάτων, που μπορεί να απορροφήσει μέσα της οτιδήποτε έγινε την προηγούμενη εβδομάδα και μας δημιουργήσε φόβο/στεναχώρια/θυμό/ζήλια και άλλα αρνητικά συναισθήματα. Δείχνει στα παιδιά με παράδειγμα πώς μπορεί κάποιος να βγάλει από το κεφάλι του την άσχημη σκέψη και να την πετάξει μέσα στη λίμνη. Μοιράζεται κι εκείνος άγχη και ανησυχίες με τα παιδιά. Μετά παίρνουν όλοι μαζί το γαλάζιο πανί και το τινάζουν σε κάποιο εξωτερικό σημείο, είτε σε αυλή, είτε σε μπαλκόνι επισημαίνοντας πως τα άσχημα συναισθήματα που απορρόφησε η λίμνη θα τα πάρει ο αέρας και θα τα εξαφανίσει.

Απόηχος: Όλοι νιώθουμε υπέροχα που πετάξαμε στη λίμνη όλες τις άσχημες σκέψεις μας.

Εκτιμώμενος χρόνος: 15΄

Υλικά: ένα γαλάζιο πανί.

5^η Συνάντηση

Υποστηρίζω τον εαυτό μου, ακούω το σώμα μου, μυστικά και όρια

Δραστηριότητα 1^η : «Κοχυλάκι, εσύ δεν φταις».

Στόχος: Να μάθουν τα παιδιά για τα ιδιωτικά μέρη του σώματος τους, για τα καλά και κακά αγγίγματα, για τα καλά και κακά μυστικά και να λένε ΟΧΙ σε αγγίγματα που τους κάνουν να μην αισθάνονται καλά από οποιονδήποτε κι αν είναι. Συνεπώς να προστατεύουν και να υπερασπίζονται το σώμα τους.

Περιγραφή δραστηριότητας: Αφήγηση παραμυθιού «Κοχυλάκι, εσύ δεν φταις». Το παραμύθι, μας μιλάει για την περιπέτεια που έζησε το κοχυλάκι. Το κοχυλάκι ήταν χαρούμενο όταν έπαιζε με την παρέα του! Την επόμενη μέρα ακόμα περισσότερο, γιατί βρήκε έναν καινούριο φίλο, τον Κάβουρα. Οι δυο τους απολαμβάνουν τις βουτιές και τα παιχνίδια στη θάλασσα. Τι

γίνεται όμως όταν φτάνουν στον σκοτεινό βυθό; Ο Κάβουρας έχει αλλάξει... Το Κοχυλάκι φοβάται αλλά βρίσκει το θάρρος να φύγει μακριά. Ευτυχώς η μαμά του είναι εκεί και το παίρνει αγκαλιά...

Εκτιμώμενος χρόνος: 15'

Δραστηριότητα 2^η : ΣΤΟΠ! Δε σου επιτρέπω

Στόχος: Ενδυνάμωση του παιδιού να λέει όχι σε αγγίγματα που δεν είναι ασφαλή και να ζητάει επειγόντως βοήθεια.

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες με ίσο αριθμό παιδιών η καθεμία. Στέκονται το ένα απέναντι στο άλλο και κοιτάζονται κατά πρόσωπο. Η μία ομάδα είναι οι κάβουρες και η άλλη τα κοχυλάκια. Ο/Η συντονιστής/στρια μεταμορφώνεται σε μαμά Κοχύλι. Ένας κάβουρας πλησιάζει ένα κοχύλι και όταν φτάσει πολύ κοντά του, το κοχύλι λέει «στοπ, δεν σου επιτρέπω» και ο κάβουρας γυρίζει στη θέση του. Στη μέση του παιχνιδιού, μπορούμε να προτείνουμε στα παιδιά κάβουρες να μην υποκύπτουν στα στοπ και να συνεχίζουν να πλησιάζουν τα κοχυλάκια. Τότε εκείνα πρέπει να τρέξουν στο/η συντονιστή/στρια και να ζητήσουν βοήθεια. Ο/Η συντονιστής/στρια μπαίνει ανάμεσα στα κοχύλια και στον κάβουρα και ο κάβουρας φεύγει. Παρακινούμε τα παιδιά όταν λένε «στοπ, δεν σου επιτρέπω να μιλάνε δυνατά και καθαρά». Να δείχνουν την άρνηση τους με όλο τους το σώμα, να είναι σοβαρά και να κοιτάνε τον κάβουρα στα μάτια.

Εκτιμώμενος χρόνος: 8-10'

Δραστηριότητα 3^η : Το σώμα μου λέει ΝΑΙ, το σώμα μου λέει ΟΧΙ

Στόχος: Να μάθουμε στα παιδιά ποια αγγίγματα τους προκαλούν δυσαρέσκεια και ποια τους είναι ευχάριστα. Δηλαδή, σε ποια αγγίγματα το σώμα τους λέει «ναι» και σε ποια «όχι».

Περιγραφή Δραστηριότητας: Δίνουμε μια κόλλα Α4 στα παιδιά και αφού έχουμε γράψει: Το σώμα μου λέει «ναι σε», και το σώμα μου λέει «όχι σε», ζητάμε από τα παιδιά που μπορούν να γράψουν, σε τι το σώμα τους λέει ναι και σε τι όχι. Στα παιδιά μικρότερης ηλικίας ζητάμε να μας πουν και το γράφουμε εμείς.

Εκτιμώμενος χρόνος: 8΄

Δραστηριότητα 4^η : Καλά και κακά μυστικά

Στόχος: Να μάθουν για τα καλά και κακά μυστικά, να τα ξεχωρίζουν και τα κακά μυστικά να παύουν να είναι μυστικά.

Περιγραφή δραστηριότητας: Ένα είναι το μυστικό! Μάντεψε το καλό ή το κακό; Λέμε στα παιδιά ότι θα παίξουμε το παιχνίδι των καλών και των κακών μυστικών. Δείχνουμε στα παιδιά ένα μεγάλο αυτί που έχουμε ζωγραφίσει και κόψει σε χαρτόνι. Λέμε ότι θα κάνουμε πρόβα δύο τραγουδάκια: Το καλό το μυστικό στην καρδιά μου το κρατώ! Το κακό το μυστικό στον/στην θα το πω! (εδώ πρέπει να αποφασίσουμε κάθε φορά ποιο είναι το κατάλληλο πρόσωπο (ενήλικας) της εμπιστοσύνης. Για παράδειγμα: Το κακό το μυστικό στη μαμά μου θα το πω! Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Λέμε στην κάθε ομάδα ότι θα τους εμπιστευόμαστε κάποιο μυστικό. Το κακό το μυστικό μας κάνει να αισθανόμαστε άσχημα, ενώ το καλό όμορφα. Κάθε φορά που η ομάδα θα ακούει το μυστικό θα παίζει και ένα συναίσθημα (όμορφο ή άσχημο). Η αντίπαλη ομάδα θα πρέπει να μαντέψει αν το μυστικό ήταν καλό ή κακό από τις εκφράσεις του προσώπου ή τις κινήσεις του σώματος των παιδιών. Αν το μυστικό ήταν τελικά κακό η ομάδα που το είχε θα πρέπει να αποφασίσει στο πρόσωπο εμπιστοσύνης (τα παιδιά δηλαδή θα πρέπει να σκεφτούν σε ποιον ενήλικα είναι καλό να εμπιστευτούν το μυστικό), να τρέξει στο αυτί που έχουμε σε κάποιο σημείο της τάξης και να πει το τραγουδάκι: Το κακό το μυστικό στη μαμά μου θα το πω! Αν το μυστικό είναι καλό η ομάδα ακουμπάει την καρδιά και λέει το τραγουδάκι: Το καλό το μυστικό στην καρδιά μου το κρατώ!

Διάφορα μυστικά που μπορεί να χρησιμοποιήσει η/ο συντονιστής/στρια:

- Μη τολμήσεις να πεις ότι εγώ έδειρα το Γιάννη!
- Μην πεις το πάρτι έκπληξη που ετοιμάζει ο μπαμπάς για τα γενέθλια της μαμάς!
- Μη τολμήσεις να πεις ότι έσπασα το τζάμι!
- Μην πεις ότι αγοράσαμε δώρο στη δασκάλα!
- Μη τολμήσεις να πεις ότι πήρα τους μαρκαδόρους!
- Μη τολμήσεις να πεις ότι κατεβάσαμε το παντελόνι του Στέλιου στις τουαλέτες!
- Μην πεις ότι θα έρθει κλόουν στην αποκριάτικη γιορτή του σχολείου!
- Μην πεις ότι θα πάμε εκδρομή την Πέμπτη.

- Μη τολμήσεις να πεις ότι έσκασα το λάστιχο του αυτοκινήτου!

Ο/Η συντονιστής/στρια μπορεί να χρησιμοποιήσει και παραδείγματα από την καθημερινότητα της ζωής των παιδιών.

Εκτιμώμενος χρόνος: 15΄

6^η Συνάντηση

**Επικοινωνία, μαθαίνω να συζητάω, να ρωτάω, μαθαίνω κανόνες επικοινωνίας
(μοιράζομαι, περιμένω τη σειρά μου)**

Δραστηριότητα 1^η: Σπασμένο τηλέφωνο

Στόχοι: να αναπτύξουν την ακουστική τους ικανότητα, να είναι σε ετοιμότητα, να υπάρχει μεταξύ τους ομαδικότητα, επικοινωνία και συνεργασία.

Περιγραφή: Τα παιδιά κάθονται το ένα δίπλα στο άλλο σε κύκλο. Το πρώτο παιδί σκέφτεται μια λέξη και τη λέει στο δεύτερο. Το δεύτερο παιδί τη λέει στο τρίτο και έτσι επαναλαμβάνεται η διαδικασία. Το τελευταίο παιδί, φωνάζει δυνατά τη λέξη που άκουσε και αν είναι σωστή πηγαίνει πρώτο. Αν δεν είναι σωστή το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να βρουν σωστά τη λέξη.

Εκτιμώμενος χρόνος: 10΄

Δραστηριότητα 2^η: Παίζω επιτραπέζιο

Στόχος: να υπακούν σε κανόνες παιχνιδιού, να περιμένουν τη σειρά τους.

Περιγραφή: Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο υποομάδες και τους δίνουμε από ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να μάθουμε στα παιδιά να περιμένουν τη σειρά τους είναι μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών.

Εκτιμώμενος χρόνος: 35΄

Υλικά: επιτραπέζια παιχνίδια

7^η Συνάντηση

Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Δραστηριότητα 1^η: Είσαι ξεχωριστός γιατί ...

Στόχος: αναγνώριση θετικών χαρακτηριστικών από τα μάτια των άλλων.

Περιγραφή: Ο/Η συντονιστής/στρια φροντίζει να υπάρχει ένα σκληρό χαρτόνι για κάθε παιδί στο οποίο έχει δέσει έναν σπάγκο/λάστιχο προκειμένου να μπορεί να κρεμαστεί χαλαρά από τον λαιμό κάθε παιδιού ακουμπώντας στην πλάτη του. Σε κάθε χαρτόνι γράφεται στο πάνω μέρος «(όνομα) είσαι ξεχωριστός/ή, γιατί...». Ο/Η συντονιστής/στρια μοιράζει τα χαρτόνια στα παιδιά και αυτά σχηματίζουν μικρές σειρές ώστε να μπορούν να γράφουν στο χαρτόνι της πλάτης του/της μπροστινού/ής τους και αντίστοιχα να έχουν κάποιο άλλο παιδί να γράφει στη δική τους πλάτη. Κάθε παιδί λοιπόν θα γράψει στο χαρτόνι καθενός από τα υπόλοιπα από ένα χαρακτηριστικό που καθιστά το παιδί αυτό ξεχωριστό (μπορούν επίσης να κάνουν μικρές ζωγραφιές). Όλα τα χαρακτηριστικά που γράφονται είναι φυσικά θετικά. Τα παιδιά δεν βλέπουν και δε γνωρίζουν ποιος/α έχει γράψει τι.

Στο τέλος της δραστηριότητας, ανυπομονούν να διαβάσουν επιτέλους το γεμάτο χρώματα χαρτόνι με όμορφα λόγια των φίλων τους! Ο συντονιστής ζητά απ' τα παιδιά να διαβάσουν πρώτα χαμηλόφωνα και στη συνέχεια με τη σειρά διαβάζουν δυνατά δείχνοντας παράλληλα το χαρτόνι τους.

*Είναι μια δραστηριότητα πολύ απλή στην κατανόηση και εφαρμογή από τα παιδιά. Για τη διατήρηση της ηρεμίας στην τάξη, προτείνεται να ακούγεται χαμηλά μουσική και να μη γίνεται διάλογος μεταξύ των παιδιών, προκειμένου να συγκεντρωθούν και να απολαύσουν τη διαδικασία.

Εκτιμώμενος χρόνος: 15'

Υλικά: χαρτόνια, σπάγκος ή λάστιχο, χαρτιά και μαρκαδόροι.

Δραστηριότητα 2^η: Τα πέντε δαχτυλάκια

Στόχος: συνειδητοποίηση της ισότητας και της μοναδικότητας, κατανόηση της συνεργασίας, ενίσχυση σχέσεων αυτών που συναναστρεφόμαστε, αναγνώριση και εκτίμηση όσων μας βοηθούν.

Περιγραφή: Ο/Η συντονιστής/στρια διαβάζει την παρακάτω ιστορία στα παιδιά, χρησιμοποιώντας τα δάκτυλά του/της για να παρουσιάσει όλους τους χαρακτήρες: «Κοιτάζτε το χέρι μου γιατί θέλω να σας πω μια ιστορία. Μια μέρα τα δάκτυλα άρχισαν να τσακώνονται μεταξύ τους για το ποιο ήταν το καλύτερο. Πρώτος μίλησε ο Δείκτης: «Νομίζω ότι είμαι το καλύτερο και το πιο σημαντικό δάκτυλο γιατί όταν κάποιος θέλει να μάθει προς τα πού να πάει εγώ μπορώ να του δείξω τον δρόμο. Χωρίς εμένα όλοι θα ήταν χαμένοι!». «Για μισό λεπτό!», είπε ο Μέσος. «Εγώ είμαι το πιο μακρύ δάκτυλο από όλα. Και, αφού είμαι το μεγαλύτερο, είμαι και το καλύτερο». «Ορίστε;», είπε ο Παράμεσος. «Αυτό που ξέρω εγώ είναι ότι είμαι το πιο σημαντικό δάκτυλο, αφού φοράω χρυσό, ασήμι και διαμάντια. Μα δεν είμαι πολύ όμορφο;». «Σσςσς... σειρά μου τώρα», είπε το Δακτυλάκι. «Μπορεί να είμαι το πιο μικρό απ' όλα, αλλά ποιο άλλο δάκτυλο μπορεί να γλείφει τη σοκολάτα από τα τοιχώματα του μπολ, όταν ανακατεύουμε;». Τίποτα δεν ακουγόταν. Μόνο ο Αντίχειρας δεν είχε πάρει ακόμα το λόγο. «Είμαι ο Αντίχειρας και, ναι, μπορεί να είμαι μόνος μου στο πλάι της παλάμης, αλλά χωρίς εμένα πώς θα κρατούσατε το μολύβι, πώς θα ξεκουμπώνατε το παλτό σας, πώς θα ξεφλουδίζατε μια μπανάνα και πώς θα βουρτσίζατε τα δόντια σας; Θα σας ήταν πολύ δύσκολο, όπως θα ήταν και για μένα, εάν δεν είχα όλους εσάς να με βοηθάτε. Χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλον. Κανένα δάκτυλο δεν είναι καλύτερο από τα υπόλοιπα. Είμαστε όλοι εξίσου σημαντικοί. Ας δώσουμε λοιπόν τα χέρια και ας θυμόμαστε ότι χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλον για να γινόμαστε καλύτεροι». Στη συνέχεια ο/η συντονιστής/στρια απευθύνει στα παιδιά ερωτήσεις για να καταλάβει αν το έχουν κατανοήσει. Χωρίζει τα παιδιά σε πέντε ομάδες και δίνει σε κάθε ομάδα το όνομα του κάθε δακτύλου γραμμένο σε ένα χαρτί. Σε κάθε ομάδα αναθέτει να ζωγραφίσουν ένα χέρι και να γράψουν από δίπλα τη λέξη που τους έχει δοθεί.

Με τη δική του/της βοήθεια, μοιράζονται οι ρόλοι και δραματοποιούν το παραμύθι, δημιουργώντας πέντε ομάδες, όσα δηλαδή και τα δάχτυλα. Ο/Η συντονιστής/στρια οργανώνει τη δραματοποίηση και την παρουσιάζουν στην τελευταία συνάντηση του προγράμματος. Με τον ίδιο τρόπο όπως προαναφέρθηκε μετά την ανάγνωση της ιστορίας κάνουμε ερωτήσεις για τους χαρακτήρες της ιστορίας.

-  Τι πρόβλημα έχει (ο/η χαρακτήρας)
-  Πως νομίζετε ότι αισθάνεται στην αρχή;
-  Πως νομίζετε ότι δημιουργήθηκε αυτό το πρόβλημα;
-  Έχει συμβεί και σε εσάς;
-  Τι λέτε να κάνει τώρα για να λύσει το πρόβλημα;
-  Τι άλλες λύσεις μπορείτε να σκεφτείτε;

Εκτιμώμενος χρόνος: 20΄

Υλικά: χαρτί, χαρτόνι και μαρκαδόροι.

Δραστηριότητα 3^η: Μπουκάλα

Στόχος: εκτίμηση από τα μάτια των φίλων των μελών της ομάδας ταλέντων και ικανοτήτων που κατέχουν. Επομένως, οι σημαντικοί άλλοι των παιδιών (οι φίλοι τους) επαυξάνουν την αυτοεκτίμηση τους και έπειτα είναι ικανά να αξιοποιήσουν στο έπακρο αυτά τους τα ταλέντα.

Περιγραφή: Ο συντονιστής/στρια καλεί να μπουν τα παιδιά σε ένα κύκλο και στη μέση τοποθετείται ένα μπουκάλι. Το παιχνίδι ξεκινάει από τον συντονιστή αρχίζοντας να στρίβει το μπουκάλι. Όταν αυτό σταματήσει θα δείχνει στην κατεύθυνση ενός παιδιού. Τότε ο/η συντονιστής/στρια αρχίζει να αναφέρει ικανότητες στις οποίες πιστεύει ότι είναι πολύ καλό το συγκεκριμένο παιδί . Το παιχνίδι συνεχίζει παίρνοντας τη σκυτάλη το διπλανό παιδί από τα δεξιά του συντονιστή να ρίχνει αυτό τώρα το μπουκάλι και να μιλάει για τα ταλέντα του παιδιού που θα δείξει αυτή τη φορά το μπουκάλι και ούτω καθεξής.

Εκτιμώμενος χρόνος: 10΄

Υλικά: ένα μπουκάλι.

Αν ο χρόνος επαρκέσει πραγματοποιούμε και την επόμενη δραστηριότητα, αλλιώς στην επόμενη συνάντηση.

Δραστηριότητα 4^η: Τα μαγικά Τριάρια

Στόχος: αναγνώριση προσωπικών κατορθωμάτων και επιτευγμάτων των άλλων μελών της ομάδας.

Περιγραφή: Το κάθε παιδί παίρνει χρόνο και σκέφτεται τρία σημαντικά πράγματα για τον εαυτό του. Τα μικρότερα παιδιά μπορούν να αναφέρουν το ονοματεπώνυμό τους και κάτι που τους αρέσει πολύ ή απεχθάνονται. Τα μεγαλύτερα μπορεί να αναφέρουν κάτι που έχουν πετύχει και κάτι που είναι πολύτιμο για εκείνα. Στη συνέχεια ο καθένας συστήνει τον άλλο λέγοντας τις πληροφορίες που άκουσε (Plummer, 2007).

Εκτιμώμενος χρόνος: 15΄

8^η Συνάντηση

Αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις και επιλύω συγκρούσεις

Δραστηριότητα 1^η: Η τεχνική της μικρής χελώνας

Στόχος: η τεχνική αυτή βοηθάει τα παιδιά να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, να τα διαχειρίζονται, να επιλύουν τις διαφωνίες τους με ηρεμία, να ελέγχουν τα έντονα συναισθήματα, τα οποία είναι υπαίτια για τις συγκρούσεις και τα ατυχήματα. Κατανοούν, επίσης, ότι η συμπεριφορά μας απέναντι στον άλλον είναι αυτή που θα οδηγήσει στη θετική ή αρνητική εξέλιξη των πραγμάτων (αίτιο-αποτέλεσμα). Ακόμη, θα είναι ικανά, να κάνουν εκτίμηση καταστάσεων και να προβαίνουν σε υλοποίηση της καλύτερης ιδέας για την επίλυση των προβλημάτων τους.

Περιγραφή: Αρχικά ο συντονιστής αφηγείται στα παιδιά μια ιστορία, η οποία αναφέρεται σε ένα μικρό χελωνάκι, το οποίο κάθε φορά που πήγαινε στο σχολείο έμπλεκε σε καβγάδες με τα άλλα μικρά χελωνάκια. Το ίδιο ήταν πολύ ευέξαπτο και το πείραζαν όλα και θύμωνε με το παραμικρό. Ήθελε πάντα να νικάει και να γίνεται ό,τι θέλει εκείνο. Το αποτέλεσμα ήταν να μπλέκεται σε καβγάδες και να χάνει τον έλεγχο του εαυτού του. Ως συνέπεια της συμπεριφοράς του ο δάσκαλος πάντοτε τον τιμωρούσε. Μια μέρα όμως συνάντησε στο δρόμο του μια μεγάλη σοφή χελώνα, η οποία του είπε πως η απάντηση στο πρόβλημά του

ήταν το καβούκι του. Το συμβούλεψε να κρύβεται μέσα στο καβούκι του κάθε φορά που θυμώνε και να μετράει μέχρι το 10. Αν δεν έχει ξεπεράσει το θυμό του μπορεί να ξαναμετρήσει μέχρι να αισθανθεί καλύτερα. Ακόμη του είπε αν θέλει μπορεί να παίρνει και βαθιές ανάσες. Το χελωνάκι εφάρμοσε τη συμβουλή της σοφής χελώνας και όλα βελτιώθηκαν: σταμάτησε τους καβγάδες και ο δάσκαλος δεν το μάλωνε πια και άρχισε να του αρέσει το σχολείο. Μάλιστα επειδή σταμάτησε να νευριάζει εύκολα και να θυμώνει απέκτησε καινούριους φίλους οι οποίοι έδιναν μια όμορφη νότα στη καινούρια του καθημερινότητα. Έπειτα ο/η συντονιστής/στρια παροτρύνει τα παιδιά να δοκιμάσουν και εκείνα την άσκηση έτσι ώστε να τη χρησιμοποιήσουν όταν νιώθουν ότι τη χρειάζονται.

Εκτιμώμενος χρόνος: 15΄

Δραστηριότητα 2^η: Κούκλα χαρακτήρα

Στόχος: κατασκευή κούκλα χαρακτήρα. Χρησιμεύουν και για άλλες δραστηριότητες όπως για την επίλυση συγκρούσεων και άλλων καταστάσεων που δημιουργούνται σε τυχόν συγκρούσεις με σκοπό να δώσουν λύση στα παιδιά.

Περιγραφή: Εύκολοι τρόποι για κούκλες είναι: με παλιές κάλτσες ή χαρτοσακούλες και άλλα απλά υλικά. Στο εσωτερικό τους βάζουμε, είτε μαλλί, είτε βαμβάκι, είτε ακόμα και άβραστα όσπρια. Τα ντροπαλά παιδιά συχνά μιλούν ελεύθερα μέσα από την κούκλα, ιδιαίτερα αν την έχουν φτιάξει τα ίδια. Μπορούν να δώσουν ονόματα και να φτιάξουν ιστορίες από μόνα τους, δεν χρειάζονται σενάρια. Μπορούν επίσης να παίζουν σε συνεργασία με άλλα παιδιά κουκλοθέατρο.

Τέλος, για τα προγράμματα ψυχικής υγείας οι κούκλες χαρακτήρες και τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν απαραίτητες στρατηγικές για τις ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω των οποίων τα παιδιά μπαίνουν στη θέση των άλλων υποδυόμενοι άλλους χαρακτήρες είτε από την πλευρά του θύτη είτε του θύματος, ώστε να βιώσουν τα συναισθήματα που νιώθουν οι χαρακτήρες των ρόλων (Κουρμούση Ν. 2017).

Εκτιμώμενος χρόνος: 20΄

Υλικά: κάλτσες, χαρτοσακούλες, σκοινί, μαλλί ή βαμβάκι ή όσπρια και διάφορα άλλα υλικά για διακόσμηση χαρακτηριστικών.

Δραστηριότητα 3^η: Τα θυμωμένα μπαλόνια

Στόχος: να παρομοιωθεί το φουσκωμένο μπαλόνι με ένα θυμωμένο σώμα. Να γίνει κατανοητό πως όπως το μπαλόνι σκάει με μια καρφίτσα ξαφνικά έτσι είναι και ένας άνθρωπος που θυμώνει και ξεσπάει στους γύρω του, ενώ αν βγει ο αέρας από το μπαλόνι σταδιακά αποδεικνύεται ότι δεν δημιουργείται φόβος στους γύρω του, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και σ' έναν άνθρωπο αν ηρεμήσει σταδιακά.

Περιγραφή: Δίνεται στα παιδιά να φουσκώσουν ένα μπαλόνι ή τους το φουσκώνει ο συντονιστής και το δένει. Ο/Η συντονιστής/στρια εξηγεί στο παιδί ότι το μπαλόνι είναι το σώμα μας και ο αέρας είναι ο θυμός. Το μπαλόνι το κρατάει το παιδί ώστε να το επεξεργαστεί και έπειτα του γίνεται η ερώτηση αν μπορεί ο αέρας να βγει από το μπαλόνι. Τους περιγράφεται πως έτσι ακριβώς είναι κι αυτό όταν είναι θυμωμένα. Διεξάγονται ερωτήσεις στα παιδιά αν θα μπορούσαν να σκεφτούν καθαρά αν το μπαλόνι ήταν το μυαλό τους και ο θυμός έπιανε όλο τον χώρο. Μετά δίνεται μια καρφίτσα στα παιδιά και τους ζητείται να σκάσουν το μπαλόνι. Τους ρωτάμε αν ήταν αυτός ο πιο ασφαλής τρόπος για να βγάλουν τον αέρα ή όχι και γιατί. Ο στιγμιαίος φόβος των παιδιών την ώρα που σκάνε το μπαλόνι πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να καταλάβουν και να δουν πως έτσι αισθάνονται οι άλλοι γύρω τους όταν γίνονται επιθετικά. Στη συνέχεια η συντονίστρια εξηγεί στα παιδιά πως αν το μπαλόνι ήταν άνθρωπος, το σκάσιμο του μπαλονιού θα ήταν μια επιθετική συμπεριφορά. Έπειτα τους ζητείται να πουν αν είναι σωστό να εκφράζουμε τον θυμό μας με αυτόν τον τρόπο. Μετά από αυτό το παράδειγμα φουσκώνεται άλλο μπαλόνι, αλλά αυτό δεν θα δεθεί. Δίνεται στα παιδιά να το κρατήσουν και τους ζητάμε να αφήσουν λίγο αέρα να βγει και να κρατήσουν ξανά τις άκρες σφιχτά. Αυτή τη φορά ερωτώνται αν παρατηρούν την αλλαγή του μεγέθους και αν για να γίνει αυτό χρειάστηκε να σκάσουμε το μπαλόνι. Τονίζεται το γεγονός ότι το μπαλόνι δεν έσκασε, αλλά και το γεγονός ότι κανείς γύρω του δεν έπαθε κάτι. Μετά ζητείται από το παιδιά να αφήσουν σιγά σιγά όλο τον αέρα να βγει από το μπαλόνι.

Τέλος, ο/η συντονιστής/στρια συζητά με τα παιδιά και τους θυμίζει πως αν αφήσουμε τον θυμό να μαζευτεί μέσα μας, κάποια στιγμή θα εκραγούν όπως το μπαλόνι και μπορεί να κάνουν κακό στον εαυτό τους ή στους γύρω τους. Ως συνέχεια της τεχνικής τους ζητείται να γράψουν πάνω σε μπαλόνια τι τους θυμώνει και να τα φουσκώσουν ανάλογα με το τι το θυμώνει περισσότερο και τι λιγότερο.

Εκτιμώμενος χρόνος: 15΄

Υλικά: μπαλόνια

9^η Συνάντηση

Απολογισμός – Κλείσιμο Προγράμματος

Δραστηριότητα 1^η: Γράμμα από τα ζώα - Ευχαριστήρια επιστολή

Στόχος: τα παιδιά λαμβάνουν την ευχαριστήρια επιστολή από τα ζώα. Νιώθουν ικανοποίηση που συνέβαλαν κι εκείνα με τον τρόπο τους ώστε να βοηθήσουν να αλλάξει μια σοβαρή κατάσταση για τα ζώα.

Περιγραφή: Ο/Η συντονιστής/στρια βλέπει τυχαία στον χώρο πάλι ένα κλειστό φάκελο. Ο φάκελος έχει παραλήπτη τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών και αποστολέα τους φίλους τους τα ζώα από το αγρόκτημα. Τι να έγινε άραγε; Λέτε να καταφέραμε να τους βοηθήσαμε; Να το ανοίξουμε; κλπ. Μέσα στο φάκελο βρίσκουμε την παρακάτω επιστολή.

Γράμμα προς τα παιδιά:

Γεια σας παιδιά,

Εμείς είμαστε πάλι ο Τίγρης, η Φοίβη και ο Μπαλή. Σας στέλνουμε αυτή την επιστολή για να σας ενημερώσουμε ότι το δέντρο μας είναι και πάλι καλά. Δε μπορούμε να το πιστέψουμε. Βέβαια η αλήθεια είναι ότι βάλαμε κι εμείς τα δυνατά μας σαν ομάδα εδώ στο αγρόκτημα, συνεργαζόμαστε, έχουμε κατανόηση, διαχειριζόμαστε τα προβλήματα με όχι και τόσους πολλούς τσακωμούς, γιατί όσο να ναι παλιά υπήρχαν πολλοί. Θα θέλαμε λοιπόν να σας ευχαριστήσουμε για την πολύτιμη βοήθεια που μας προσφέρατε. Το δέντρο μας, το πολύτιμο αυτό δέντρο χάρη σε σας πήρε και πάλι ζωή. Αναπτύχθηκαν όλα του τα κλαδιά. Μάλλον συνεργαστήκατε, δείξατε εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλο διαχειριστήκατε τις δύσκολες καταστάσεις ακόμη και όταν κυριαρχούσε μέσα σας ο θυμός. Γι' αυτό άλλωστε άνθισαν και πάλι τα κλαδιά. Είστε οι ήρωες μας. Θα αποτελέíte παράδειγμα προς μίμηση για όλους εμάς που το τελευταίο χρονικό διάστημα δεν τα πήγαμε και τόσο καλά. Σας στέλνουμε ένα μικρό

δωράκι για να μας θυμάστε και να προσπαθείτε πάντα να συνεργάζεστε, να λύνετε τα προβλήματά σας με καλή επικοινωνία και διάλογο, να έχετε κατανόηση και φυσικά να διαχειρίζεστε όλα τα συναισθήματά σας όσο καλύτερα μπορείτε.

Σας αγαπάμε πολύ!

Εκτιμώμενος χρόνος: 20΄

Δραστηριότητα 2^η: Βραβεία γενναιότητας

Στόχος: να παρατηρηθεί ποια είναι τα πιο δύσκολα κομμάτια του προγράμματος που δυσκόλεψαν τα παιδιά και ποια τα πιο εύκολα. Να γίνει ένας απολογισμός – αξιολόγηση.

Περιγραφή: Το κάθε παιδί αναφέρει ένα γεγονός που το δυσκόλεψε πολύ στο πρόγραμμα και τον τρόπο που το αντιμετώπισε και ένα γεγονός που του φάνηκε πολύ εύκολο. Μετά

συζητάμε με τα παιδιά πως αναγνωρίζουμε τη γενναιότητα του άλλου και τους τρόπους που τον επαινούμε (π.χ με το ανασήκωμα του αντίχειρα). Επαινούμε τον καθένα χωριστά καθώς και τον εαυτό μας για ό,τι δύσκολο έχουμε πετύχει (Plummer, 2007). Στο τέλος της

τελευταίας συνάντησης του προγράμματος, αφενός επαινούμε λεκτικά το κάθε παιδί και αφετέρου του απονέμεται από ένα βραβείο για τη συμμετοχή του.

Εκτιμώμενος χρόνος: 25΄

Υλικά: βραβεία.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	ΕΝΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΙ
1 ^η	Εισαγωγή προγράμματος Συμβόλαιο	Αφήγηση της κεντρικής ιδέας- μύθος του προγράμματος. Γνωρίζω τους ήρωες και βοηθάω Μαθαίνω την αξία των κανόνων. Φτιάχνουμε τους κανόνες μαζί. Αποφασίζουμε τους στόχους μας.
2 ^η	Διαπροσωπικές Σχέσεις	Εμπιστεύομαι και συνεργάζομαι σε ομάδα.
3 ^η 4 ^η	Συναισθήματα	Γνωρίζω τα συναισθήματα και τα αποδέχομαι. Αναγνωρίζω και εκφράζω αυτό που νιώθω. Διαχειρίζομαι τα δύσκολα συναισθήματα. Καταλαβαίνω τι νιώθουν οι άλλοι.
5 ^η	Υποστηρίζω - υπερασπίζομαι τον εαυτό Ακούω το σώμα μου	Πρόληψη κακοποιητικής συμπεριφοράς. Εγώ το σώμα μου και οι άλλοι. Αναγνωρίζω περίεργα αγγίγματα. Δε κρατώ μυστικά από τον άνθρωπο που εμπιστεύομαι.
6 ^η	Επικοινωνία	Μαθαίνω να συζητάω, να ρωτάω και να ακούω. Μαθαίνω κανόνες επικοινωνίας (μοιράζομαι, περιμένω τη σειρά μου)
7 ^η	Αυτοεκτίμηση	Ανακαλύπτω τον εαυτό μου, τον αποδέχομαι, τον εκτιμώ με όλα του τα χαρακτηριστικά. Δίνω και παίρνω επιβράβευση. Σέβομαι τους άλλους και τη διαφορετικότητα. (Όλοι Διαφορετικοί, όλοι ίσοι.)
8 ^η	Αυτοδιαχείριση	Αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις / συγκρούσεις. Λύνω προβλήματα, παίρνω αποφάσεις. Μαθαίνω να διεκδικώ, να λέω «όχι»
9 ^η	Κλείσιμο	Κάνω απολογισμό.

Παράρτημα II

Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων

σε παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλείσθε να βάλετε σε κύκλο τη σωστή απάντηση

A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

Κωδικός παιδιού:..... (Χρησιμοποιείτε τα αρχικά του παιδιού ως εξής: Αρχικό μικρού ονόματος, Αρχικό ονόματος πατέρα, Αρχικό ονόματος Μητέρας και Αρχικό επωνύμου, ή αλλάξετε τη σειρά, όπως εσείς νομίζετε βολικό, αρκεί να το σημειώσετε ώστε να χρησιμοποιήσετε τον ίδιο κωδικό για το κάθε παιδί και κατά την επανάληψη του ερωτηματολογίου).

1. Φύλο: α) αγόρι β) κορίτσι
2. Ηλικία: α) < 6 ετών β) 5-12 ετών γ) > 12 ετών.
3. Εθνικότητα: α) Ελληνική β)..... (συμπληρώστε την εθνικότητα του παιδιού)

B. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Έχει αδέρφια; α) ναι β) όχι
2. Διαβιούν και τα αδέρφια του σε αυτή ή σε άλλη δομή; α) ναι β) όχι

Γ. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΟΜΗΣ

1. Πόσο καιρό βρίσκεται το παιδί στη συγκεκριμένη δομή; α) λιγότερο από 2 έτη, β) 2-5 έτη, γ) περισσότερο από 5 έτη.

2. Έχει φιλοξενηθεί παλαιότερα και σε άλλη δομή ; α) ναι β) όχι

Δ. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

1. Τι είδους κακοποίηση έχει δεχθεί το παιδί; α) σωματική β) ψυχολογική γ) σεξουαλική δ) άλλο ε) συνδυασμό δύο ή περισσότερων μορφών

2. Η κακοποίηση συνέβη: α) μια μόνο φορά β) περισσότερες φορές

3. Ο θύτης ανήκε στα πρόσωπα του οικογενειακού/οικείου του περιβάλλοντος ;

α) ναι β) όχι

II. Η ΚΛΙΜΑΚΑ

Η Κλίμακα Αξιολόγησης των Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία η οποία χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία έχει προσαρμοστεί ώστε να χρησιμοποιηθεί από τους παιδαγωγούς της δομής «Κιβωτός του Κόσμου» για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών που διαβιούν σε αυτή και έχουν υποστεί κάποιες μορφές κακοποίησης. Παρακαλείσθε να αξιολογήσετε το παιδί σε κάθε ένα από τα παρακάτω θέματα, χρησιμοποιώντας την επτάβαθμη (εκτός από την ενότητα της αυτοεκτίμησης που είναι πεντάβαθμη) κλίμακα, για να δείξετε τη συχνότητα με την οποία κάθε παιδί εκδηλώνει μια συμπεριφορά (παρακαλείσθε να τσεκάρετε το αντίστοιχο κελί).

Ερευνήστε κάθε πρόταση και συμπεριφορά χωριστά.

Με ποια συχνότητα εκδηλώνει το παιδί τις παρακάτω συμπεριφορές;

Α. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΠΟΤΕ Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ Ή ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
1. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα.							

2. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων.							
3. Κρύβει τα συναισθήματά του/της.							
4. Μιλά για τα συναισθήματά του/της.							
5. Νιώθει ασφαλής στη δομή.							
6. Θέλει πάντα να κερδίζει.							
7. Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει.							
8. Ενοχλείται έντονα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες.							
9. Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει.							
10. Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται.							

11. Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί να περιμένει.							
12. Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή.							
13. Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων.							
14. Παραμένει αναστατωμένος/η για αρκετό χρόνο.							
15. Είναι ισχυρογνώμων.							
16. Λειτουργεί παρορμητικά.							
17. Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες.							
18. Θυμώνει όταν διαφωνεί.							

Β. ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΠΟΤΕ Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ Ή ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
1. Απειλεί να βλάψει ένα άλλο παιδί για να πάρει αυτό που θέλει.							
2. Λέει στα άλλα παιδιά ότι δεν θα							

παίξει μαζί τους αν δεν κάνουν αυτό που θέλει αυτός/η.							
3. Όταν θυμώνει με ένα παιδί, δεν τον αφήνει να είναι στην παρέα του/της.							
4. Απειλεί λεκτικά ότι θα χτυπήσει άλλα παιδιά.							
5. Φωνάζει στους άλλους σε μια διαφωνία.							
6. Πειράζει/κοροϊδε ύει τα άλλα παιδιά.							

Γ. ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΠΟΤΕ Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	ΣΠΑΝ ΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ Ή ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
1. Καταστρέφει πράγματα όταν είναι αναστατωμένος/η.							
2. Σπρώχνει τα άλλα παιδιά.							
3. Κλωτσάει ή χτυπάει τους άλλους.							
4. Προξενεί πόνο στα άλλα παιδιά με κάποιο άλλο							

τρόπο.							
5. Επιλέγει να παλεύει και να συγκρούεται.							

Δ. ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	ΠΟΤΕ Η ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ Ή ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
1. Τον πειράζουν/κοροϊδεύουν κάποια άλλα παιδιά.							
2. Τον/την απειλούν.							
3. Τον/την εκφοβίζουν.							
4. Τον/την σπρώχνουν.							
5. Τον/την χτυπούν ή του προκαλούν πόνο με κάποιο άλλο τρόπο.							

Ε. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΝΗΘΩΣ	ΠΑΝΤΑ
1. Αυτό το παιδί είναι πρόθυμο να ασχοληθεί με νέες δραστηριότητες.					
2. Αυτό το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που το αφορούν π.χ. να θέτει στόχους, να παίρνει αποφάσεις σχετικά με αυτά που του αρέσουν και αυτά που δεν του					

αρέσουν ή σχετικά με τα σχολικά του ενδιαφέροντα.					
3. Αυτό το παιδί αυτοκαθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες.					
4. Αυτό το παιδί προτείνει νέες ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια που αναπτύσσονται στη δομή.					
5. Αυτό το παιδί κάνει ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει.					
6. Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές στις διάφορες διαδικασίες.					
7. Αυτό το παιδί είναι ήσυχο κατά την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά, περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μιλά όπως αρμόζει.					
8. Αυτό το παιδί μιλά όπως αρμόζει για τα προσωπικά του επιτεύγματα (δηλ. χωρίς να τα υποτιμά ή να τα υποβιβάζει).					
9. Αυτό το παιδί συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.					
10. Αυτό το παιδί αντιμετωπίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες του με ευκολία και άνεση.					
11. Αυτό το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς υπερβολικές αντιδράσεις.					
12. Οι συνομήλικοί αυτού του					

παιδιού επιζητούν την παρέα του.					
13. Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις παρέες των συνομηλίκων.					
14. Αυτό το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με θετικούς όρους.					
15. Αυτό το παιδί εκφράζει πρόθυμα τη γνώμη του.					
16. Αυτό το παιδί εκτιμά την εργασία του, τα αποτελέσματα της εργασίας του και τις δραστηριότητές του.					