



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

**Ενίσχυση Κοινωνικής Επάρκειας Παιδιών
Προσχολικής Ηλικίας με Βάση τα Παραμύθια
(Μεταπτυχιακή Εργασία)**

Όνομα Μεταπτυχιακής Φοιτήτριας: Ελισάβετ Συμεωνίδου

Υπεύθυνος Καθηγητής: Βασίλειος Οικονομίδης

Τομέας: Ψυχολογίας- Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις σε Παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας.

ΡΕΘΥΜΝΟ 2013

«Ο λαβύρινθος της γνώσης με τις παράξενες λοξοδρομήσεις και ατραπούς από δω ξεκινάει. Η νηπαγωγός ως άλλη Αριάδνη προσφέρει το μίτο στο Θησέα-μαθητή μέσα από τη σχέση αγάπης και το απόθεμα της γνώσης της και ο Θησέας βρίσκει τη δύναμη να ξεδιπλώσει το κουβάρι των λέξεων, των αναγνωστικών και βιωματικών εμπειριών, των συναισθημάτων και των αισθήσεων, των επνοήσεων και των γνώσεων και να οδηγήσει με ασφαλή τρόπο στην έξοδο, σκοτώνοντας τον Μινώταυρο της λογικής και της χρησιμοθηρίας της γνώσης, στις οποίες κατά κανόνα βασίζεται το συν θλιπτικό συνήθως εκπαιδευτικό σύστημα» (Αναγνωστοπούλου, Καλογήρου & Πάτσιου, 2007 σ. 20).

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....σελ.5	
Εισαγωγή.....σελ.7	
2.Ανασκόπηση	της
βιβλιογραφίας.....σελ.10	
2.1. Κοινωνική επάρκεια.....σελ.11	
2.1.1.Ορισμός κοινωνικής επάρκειας.....σελ.11	
2.1.2. Σημασία κοινωνικής επάρκειας στην προσχολική ηλικία.....σελ.16	
2.1.3. Κοινωνική ανεπάρκεια και επιπτώσεις.....σελ.17	
2.1.4. Παρεμβατικά προγράμματα για ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων.....σελ.20	
2.2. Το παραμύθι.....σελ.30	
2.2.1. Ορισμός παραμυθιού.....σελ.30	
2.2.2. Παιδαγωγική αξία του παραμυθιού στο νηπιαγωγείο....σελ.31	
2.2.3. Αρνητικές θέσεις για το παραμύθισελ.37	
2.2.4. Επιλογή και διδασκαλία του παραμυθιού στο νηπιαγωγείο.....σελ.38	

2.2.5. Παρέμβαση με παραμύθι.....	
σελ.42	
2.3. Προβληματική της έρευνας.....	σελ.48
3. Μεθοδολογία.....	σελ. 50
3.1. Περίληψη.....	σελ. 50
3.2. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας.....	σελ.50
3.3. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας.....	σελ.51
3.4. Πληθυσμός - Δείγμα	σελ.54
3.5. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	σελ. 54
3.6. Παρέμβαση για ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση το παραμύθι.....	σελ.60
3.7. Στατιστική τεχνική.....	σελ. 63
4. Ανάλυση δεδομένων.....	σελ 65
4.1. Περίληψη.....	σελ. 65
4.2. Εισαγωγή.....	σελ.65
Α μέρος	σελ. 66
Β μέρος.....	σελ. 74
5. Συμπεράσματα.....	σελ. 80
5.1. Περίληψη.....	σελ. 80
5.2. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	σελ. 80

5.3. Περιορισμοί και Εισηγήσεις της έρευνας.....σελ.	
84	
6. Επίλογος.....σελ.	86
Παράρτημα 1: Τεστ.....σελ.	87
Παράρτημα 2: Παραμύθια.....σελ.	99
Βιβλιογραφία.....σελ.	108

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις σε Παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας.

Η παρουσίαση της ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας ως ένα πολύ σύγχρονο πεδίο έρευνας από πολλά άρθρα και βιβλία προκάλεσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας. Αναζητώντας περαιτέρω πληροφορίες για το θέμα και γνωρίζοντας καινούργιες σχέσεις που μπορεί να αναπτυχθούν, η κοινωνική επάρκεια κρίθηκε ως το καταλληλότερο θέμα για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής της εργασίας. Εις βάθος, έρευνα της βιβλιογραφίας και της αρθρογραφίας απέδειξε την πολυμορφία των παρεμβάσεων για την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007· McCabe & Altsmura, 2011). Ωστόσο, η παρέμβαση που περιλάμβανε τη χρήση ιστοριών, ανάμεσα στις τεχνικές ενίσχυσης, προκάλεσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας (McCabe & Altsmura, 2011). Αρχικός στόχος ήταν να δημιουργηθεί μια παρέμβαση από παραμύθια, η οποία θα βοηθούσε τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν την κοινωνική τους επάρκεια στη τάξη. Αργότερα

όμως προστέθηκε και η εύρεση συσχέτισης μεταξύ των παραμυθιών και της σχολικής επάρκειας. Η επιλογή των παραμυθιών διήρκησε για αρκετά μεγάλο διάστημα, αφού παρουσιάστηκε δυσκολία στην ανεύρεση παραμυθιών που να συμφωνούν με τις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας τις οποίες ήθελε να ενισχύσει (δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία με συνομηλίκους).

Η εργασία αυτή αρχίζει με το κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας στο οποίο περιλαμβάνονται πολλές από τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από την κοινωνική επάρκεια και το παραμύθι. Το κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο μέρη, αυτό που αφορά το παραμύθι και εκείνο που αφορά την κοινωνική επάρκεια. Σε κάθε κεφάλαιο παρουσιάζονται στοιχεία από άλλες έρευνες σχετικές με το θέμα.

Το αμέσως επόμενο κεφάλαιο, της μεθοδολογίας, δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη δημιουργία της παρέμβασης, οι οποίες αφορούν τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη παρέμβαση, το δείγμα της έρευνας και τη συλλογή δεδομένων. Σημαντικό είναι εδώ να αναφέρουμε τη δυσκολία που συναντήσαμε κατά τη βαθμολόγηση του «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής», του οποίου η συμπλήρωση απαιτούσε 45 λεπτά ανά τεστ.

Για το επόμενο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων αναφέρουμε ότι χρησιμοποιήθηκε η συνάρτηση Paired Sample T- Test για την σύγκριση των πριν και μετά μετρήσεων της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών. Ενώ για τη συσχέτιση της σχολικής επάρκειας με τη παρέμβαση με παραμύθι χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης και η στατιστική τεχνική Pearson (r).

Τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας, αποτέλεσαν τα συμπεράσματα στα οποία αναφέρεται η στατιστικά σημαντική συμβολή του προγράμματος «Παρέμβαση για

Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» που σχεδίασε η ερευνήτρια, σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη σε όλους εκείνους μου στάθηκαν αρωγοί στο να ξεπεράσω τα διάφορα εμπόδια και να βγάλω εις πέρας την παρούσα μεταπτυχιακή εργασία. Πρώτο απ' όλους θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου, κ. Οικονομίδη, για την μεγάλη υπομονή και υποστήριξη που έδειξε σε όλη την διάρκεια της συνεργασία μας. Ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω επίσης στους συμμετέχοντες στην έρευνα καθώς και την κ. Ελένη Δαμιανού για τις συμβουλές της πάνω στο αντικείμενο της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ τους αφανής ήρωες της ζωής μου που στέκονται πάντα δίπλα μου στα δύσκολα, τους γονείς μου.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.

Κοινωνική επάρκεια (social competence) ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αλληλοεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, ο οποίος είναι λειτουργικός και δεν είναι επιβλαβής για τους γύρω του (Welsh & Bierman, 2001 στο Χατζηχρήστου 2011α· Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά, 2007). Το έντονο ενδιαφέρον της σύγχρονης παγκόσμιας βιβλιογραφίας για την κοινωνική επάρκεια (social competence) και τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills) (Jones & Harcourt, 2013), έγκειται στο γεγονός ότι η κοινωνική επάρκεια φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη μετέπειτα ακαδημαϊκή, κοινωνική και ψυχολογική πορεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Bomstein et al, 2010· Rose-Krasnor & Denham, 2009 στο McCabe & M. Altamura, 2011). Ωστόσο, τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι 1 στα 5 παιδιά (20%) προσχολικής ηλικίας στο γενικό πληθυσμό, παρουσιάζουν μέτρια έως κλινικώς σημαντικά επίπεδα, κοινωνικό-

συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων (Han, et. al., 2005). Το γεγονός αυτό ανησυχεί τους ειδικούς (ψυχολόγους- παιδαγωγούς), οι οποίοι οδηγούνται σε αναζήτηση νέων αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης κοινωνικών δεξιοτήτων (McCabe & Altamura, 2011).

Στην προσπάθεια μας για ανίχνευση κάποιων αποτελεσματικών μεθόδων για ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας καταλήξαμε πως το *παραμύθι* μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας, ως μέσο, για την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας στη τάξη. Τα παραμύθια αντιπροσωπεύουν μια μακρόχρονη πολιτιστική πρακτική που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας για την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Carney, 2012· Fleeer & Hammer, 2013). Η δημιουργική χρήση των παραμυθιών και της λογοτεχνίας στα παιδιά, αλλά και στους ενήλικες, έχει διερευνηθεί με διάφορες μορφές παρέμβασης, κυρίως σε επίπεδο ομάδων θεραπείας (group therapy) (Χατζηχρήστου, 2011a· Brown, 2007· Dieckmann, 1997· Hill, 1992). Ωστόσο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν φαίνεται να υπάρχουν οργανωμένες παρεμβάσεις που να στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας με παραμύθι στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Το γεγονός της μη ύπαρξης οργανωμένων παρεμβάσεων με τη συμμετοχή όλων των παιδιών μιας τάξης, αποτελεί κενό στο χώρο της έρευνας, αφού έρευνες έχουν δείξει ότι ο καταλληλότερος χώρος ενίσχυσης της κοινωνικής επάρκειας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η σχολική τάξη (Allura, 2002· Γκότοβος, 1990 στο Αυγητίδου, 1997· Frankel et. al., 2010). Στην προσπάθεια μας να καλύψουμε το κενό αυτό, δημιουργήσαμε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με παραμύθια, το οποίο έχει ως στόχο του την ενίσχυση της κοινωνικής

επάρκειας στο χώρο του νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα ονομάζεται *«Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι»*.

Ο σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να διερευνήσει εάν η διδασκαλία του παραμυθιού μέσω του προγράμματος *«Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι»* στην τάξη μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική επάρκεια παιδιών προσχολικής ηλικίας σε νηπιαγωγεία της Κρήτης. Ερευνούμε, επίσης, την πιθανή ύπαρξη σχέσης του προγράμματος παρέμβασης με θετικά αποτελέσματα στον τομέα της σχολικής επάρκειας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι: α) Πώς σχετίζεται η ανάγνωση παραμυθιού στη τάξη μέσω της *«Παρέμβασης για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι»* με την κοινωνική επάρκεια παιδιών προσχολικής ηλικίας στη Κρήτης; β) Πόσο διαφέρουν τα ποσοστά κοινωνικής επάρκειας των παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση με παραμύθι από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου; γ) Πώς σχετίζεται η ανάγνωση παραμυθιού στη τάξη μέσω της *«Παρέμβασης για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι»* με τη σχολική επάρκεια;

Υποθέτουμε ότι τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Κρήτης που συμμετείχαν στην ακρόαση παραμυθιών με θέματα κοινωνικής αγωγής (πειραματική ομάδα) θα έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε θέμα κοινωνικής επάρκειας σε σχέση με τα παιδιά που δεν έλαβαν μέρος στην παρέμβαση (ομάδα ελέγχου).

Θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα είναι σημαντική γιατί συμβάλλει στον σύγχρονο προβληματισμό ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε κίνδυνο να χαρακτηριστούν κοινωνικά ανεπαρκή και ότι η ανάγκη για ανεύρεση νέων μεθόδων διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είναι επιτακτική (Han, et. al., 2005). Η επιλογή της *«Παρέμβασης για Ενίσχυση της Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το*

Παραμύθι ως «νέα» μέθοδος διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων, θεωρούμε ότι είναι η πλέον κατάλληλη, γιατί εκτός του ότι το παραμύθι είναι ένα αγαπητό μέσο διδασκαλίας για τα παιδιά (Αναγνωστοπούλου, 2002· Ιορδανίδου, 2008), η παρέμβαση του δεν χρειάζεται μεγάλο κόστος για να πραγματοποιηθεί.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας στην τάξη αποτελεί ένα σύγχρονο θέμα έρευνας που απασχολεί τους ειδικούς της εκπαίδευσης την τελευταία δεκαετία. Η ανάγκη για καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων ωθεί τους ερευνητές στο σχεδιασμό και εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων (McCabe & Altamura, 2011· Han, et. al., 2005· Kohler, Greteman & Raschke, 2007· Coplana, Schneiderb, Mathesona & Grahama, 2010). Οι περισσότερες έρευνες σχεδιάζουν παρεμβατικά προγράμματα, βασισμένες σε μόνο μια διάσταση της κοινωνικής επάρκειας, την ενίσχυση των σχέσεων με συνομηλίκους. Ο λόγος που πιθανόν να

συμβαίνει αυτό είναι γιατί υπάρχουν αρκετά ερευνητικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων που καθιστούν τα παιδιά κοινωνικά αποδεκτά (Αυγητίδου, 1997· Krappmann, 1989 στο Χατζηχρήστου, 2011α· Greco & Morris, 2001). Ωστόσο, η κοινωνική επάρκεια αξιολογείται με βάση τρεις επιμέρους διαστάσεις. Οι τρεις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας όπως αναφέρονται από τη Χατζηχρήστου (2011) και τους συνεργάτες της είναι: α) Οι δεξιότητες διεκδίκησης/ ηγετικές ικανότητες β) Η διαπροσωπική επικοινωνία γ) Η συνεργασία με συνομηλίκους (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά, 2007).

Το περιεχόμενο των παραμυθιών, μέσα από τη δύναμη των εικόνων, τον πλούτο των συμβόλων και την εφευρετική δράση των πρωταγωνιστών, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα από τα αποτελεσματικότερα εργαλεία στην ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας σε όλες τις διαστάσεις, αφού είναι αποδεδειγμένο ότι μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί στο να αναπτύξει μια ολόπλευρη κοινωνική εικόνα (Bettelheim 1976 στο Hill, 1992). Ο Zipes (1983) συγκεκριμένα αναφέρει ότι τα παραμύθια είναι ίσως τα πιο σημαντικά κοινωνικά γεγονότα στη ζωή του παιδιού που το ωθούν στην κοινωνική ολοκλήρωση (Zipes, 1983).

Με σκοπό τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής παρέμβασης για την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας με βάση το παραμύθι διεξάχθηκε μια εις βάθος βιβλιογραφική ανασκόπηση. Μελετώντας τις σύγχρονες έρευνες που διεξάγονται τόσο στον τομέα της κοινωνικής επάρκειας όσο και της μελέτης του παραμυθιού καταφέραμε να οργανώσουμε τις πιο σημαντικές πληροφορίες και να δημιουργήσουμε μια *Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι*. Παραθέτουμε στα δυο πιο κάτω υποκεφάλαια « Κοινωνική Επάρκεια» και «Παραμύθι» τα πιο κομβικά σημεία .

2.1. Κοινωνική επάρκεια

2.1.1. Ορισμός

Κοινωνική επάρκεια (social competence) ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αλληλοεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, ο οποίος είναι λειτουργικός και δεν είναι επιβλαβής για τους γύρω του. Αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια η οποία περιλαμβάνει γνωστικά, συμπεριφοριστικά και συναισθηματικά στοιχεία τα οποία είναι αναγκαία για την επιτυχή προσαρμογή του ατόμου (Fabes et.al., 1999· Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά, 2007· Welsh & Bierman, 2001 στο Χατζηχρήστου 2011a.). Γενικότερα , η κοινωνική επάρκεια προσδιορίζεται ως ο βαθμός που είναι σε θέση ένα παιδί να δημιουργεί και να διατηρεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Merrell & Gimpel, 1998, Kupermidt στο Χατζηχρήστου, 2011a).

Συγκεκριμένα, η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων που δημιουργεί το παιδί με τους συμμαθητές και τους ενήλικες με τους οποίους συναναστρέφεται (Ashiabi, 2007 στο McCabe & Altamura, 2011). Στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική επάρκεια είναι η αυτοπεποίθηση, η κοινωνική ευαισθησία, το κτίσιμο φιλίας, η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, οι επιτυχημένες συμπεριφορές οι οποίες είναι κοινωνικά αποδεκτές, η συμμετοχή σε σύνθετα παιχνίδια ρόλων, η ενσυναίσθηση (*empathy*) (δηλαδή το παιδί να γνωρίζει τι επίδραση έχει η συμπεριφορά του στους άλλους και να μπορεί να μπει στη θέση των άλλων βλέποντας από τη δική τους οπτική γωνία (Παπαδόπουλος, 1994), η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, η προσεκτική ακρόαση και συγκέντρωση όσον αφορά την εκμάθηση, η υιοθέτηση κοινωνικών συμπεριφορών, η συμμετοχή σε

ομαδικές δραστηριότητες και η κοινωνική δραστηριότητα σε μη οικογενειακά κοινωνικά πλαίσια (Zins, Weissbert, Wang, & Walberg, 2004· Χατζηχρήστου, 2001a · Jones & Harcourt 2013).

Οι όροι της κοινωνικής επάρκειας και της συναισθηματικής επάρκειας συχνά σχετίζονται διότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις περιλαμβάνουν συνήθως συναισθηματικές δεξιότητες, αλλά και τα παιδιά για να είναι συναισθηματικά επαρκή καθορίζεται από το πόσο επιτυχείς είναι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους (Ashiabi, 2007 στο McCabe & Altamura, 2011).

Αντιθέτως, ο όρος «κοινωνική επάρκεια» φαίνεται να συγγέεται συχνά με τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες», ωστόσο οι έννοιες δεν έχουν ακριβώς την ίδια σημασία. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες συμπεριφορές, κοινωνικά αποδεκτές που υιοθετούνται από ένα άτομο για να επιτύχει σε ένα κοινωνικό επίπεδο, ενώ η «κοινωνική επάρκεια» αποτελεί την αξιολόγηση του κατά πόσο αυτή η προσπάθεια ήταν επιτυχής (Topping, Bremmer, & Holmes, 2000 στο Χατζηχρήστου 2011a · Fabes et.al., 1999).

Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να περιλαμβάνει πλήθος πληροφοριών τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για το περιβάλλον του. Πληροφορίες για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούμε να πάρουμε από διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένων αυτών της αυτο-αντίληψης, της έκθεσης συνομηλίκων, της έκθεσης γονέα, της έκθεσης καθηγητή και παρατηρητή ή ακόμη και συνέντευξη αξιολόγησης (Raver & Zigler, 1997 στο Bornstein, 2010 · Eisenberg et al., 1993 στο Fabes et. al. 1999). Η αξιολόγηση μπορεί να πάρει τη μορφή ερωτηματολογίου, άμεσης παρατήρησης (ημερολόγιο καταγραφής ή βιντεοσκόπηση), συνέντευξης ή

ακόμη να γίνει και με τη χρήση κοινωνιομετρικών μεθόδων (Hutchby & Moran-Ellis, 1998· Χατζηχρήστου, 2011a).

Σχετικά με το ποιες δεξιότητες θεωρούνται ως οι πιο σημαντικές για τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρείται μια ασυμφωνία (Walker, McConner, & Clark, 1985 στο Χατζηχρήστου 2011a). Αυτές, ωστόσο που συναντάμε συχνά σε σχετικές μελέτες, όπως αναφέρονται από τη Χατζηχρήστου (2011), είναι οι εξής: α) *Διαπροσωπικές δεξιότητες* οι οποίες αναφέρονται στη ικανότητα του παιδιού να μοιράζεται, να συμμετέχει σε δραστηριότητες, να περιμένει τη σειρά του κ. ο. κ. β) *Δεξιότητες επιβίωσης* οι οποίες αναφέρονται στη ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί κανόνες και οδηγίες, να αγνοεί ό,τι του αποσπά τη προσοχή και να επιβραβεύει τον εαυτό του, γ) *Δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής* οι οποίες αναφέρονται στη ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει και να τηρεί τους καλούς τρόπους συμπεριφοράς, δ) *Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων* οι οποίες αναφέρονται στη ικανότητα του παιδιού να δεχθεί τις συνέπειες των πράξεων του, να απολογηθεί, να ζητήσει βοήθεια κ. ο. κ. ε) *Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων* οι οποίες αναφέρονται στην ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται το θυμό του, να αντιμετωπίζει τυχόν πειράγματα και κατηγορίες που του αποδίδουν οι άλλοι κ. ο. κ. (Χατζηχρήστου, 2011a, σ. 20).

Δεδομένου ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό ον, κατανοούμε το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει στη ζωή του παιδιού η κοινωνική του ανάπτυξη. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι από τα πιο βασικά στοιχεία της ανάπτυξης του ατόμου κατά την προσχολική και σχολική ηλικία. (Χατζηχρήστου, 2011a). Ωστόσο, η πορεία ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση η κοινωνικοποίηση του παιδιού αρχίζει από τη γέννηση του και ολοκληρώνεται στην εφηβεία, η οποία ανατροφοδοτείται από κάθε κοινωνική επαφή του ατόμου. Τα αδέρφια, οι γονείς, οι

δάσκαλοι και οι συμμαθητές αποτελούν ισχυρούς παράγοντες στην προοδευτική ένταξη του παιδιού στην κοινωνία καθώς και στη γνωστική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξή του (Κρασανάκης, 2001· Χατζηχρήστου, 2011a). Στο χώρο του νηπιαγωγείου αναπτύσσονται οι πρώτες μη οικογενειακές κοινωνικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μέσω των αλληλεπιδράσεων τους με τους συνομήλικους αναπτύσσουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες όπως είναι η απόκτηση διαφόρων πεποιθήσεων, αξιών, κοινωνικών συμπεριφορών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που εφαρμόζονται σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, οι οποίες τους καθιστούν κοινωνικά αποδεκτούς (Αυγητίδου, 1997· Chermont, 1980· Krappmann, 1989 στο Χατζηχρήστου, 2011a· Kostelnik et al., 2009 στο McCabe & Altamura, 2011). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία αρχικά στηρίζεται κυρίως στην παρατήρηση και μίμηση προτύπων και αργότερα ενισχύεται με την ανάπτυξη της ενσυναϊψης και τη κατανόηση του πώς οι άλλοι βλέπουν και αισθάνονται (Χατζηχρήστου, 2011a).

Η κοινωνική επάρκεια των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αφορά τους τομείς των δεξιοτήτων διεκδίκησης/ ηγετικές ικανότητες, την διαπροσωπική προσαρμογή και την αλληλεπίδραση και συνεργασία με συνομηλικούς (Walker, McConner, & Clark, 1985 στο Χατζηχρήστου 2011a· Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά, 2007). Συγκεκριμένα, οι *ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες διεκδίκησης* αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, λένε την άποψη τους κ .ο. κ. (Χατζηχρήστου, 2011a). Η *διαπροσωπική προσαρμογή* αναφέρεται στην υιοθέτηση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς που οδηγούν σε κοινωνικά επιθυμητά αποτελέσματα όπως για παράδειγμα η καλή σχέση με τα άλλα παιδιά. Τέλος, η *συνεργασία και οι σχέσεις με συνομηλικούς* (παιδική φιλιά) αναφέρονται στις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με

τους συνομήλικους τους οι οποίες θεωρούνται πολύ σημαντικές γιατί τα παιδιά μέσα από τις μεταξύ τους σχέσεις δοκιμάζουν, εξασκούν και βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους. Επίσης οι σχέσεις αυτές πληροφορούν τα παιδιά πως συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά σε δικές τους αντίστοιχες καταστάσεις και αποτελούν πρότυπα γι' αυτά (Αυγητίδου, 1997· Χατζηγήστου, 2011a). Επομένως, η κοινωνική επάρκεια είναι συχνά το αποτέλεσμα των αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ποιότητα των σχέσεων με τους συμμαθητές των παιδιών είναι πιθανόν να επηρεάσει τη μελλοντική τους ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είτε αυξάνοντας ή μειώνοντας τις ευκαιρίες για περαιτέρω αλληλεπιδράσεις με συνομηλικούς (Merrell, 2003 στο McCabe & Altamura, 2011). Το ενδιαφέρον των παιδιών της προσχολικής ηλικίας για κοινωνική επαφή στρέφεται κυρίως στους συνομήλικους του. Ωστόσο τα στοιχεία του χαρακτήρα των παιδιών που θα επιλέξει ένα παιδί για να παίξει δεν αποτελούν σημαντικό κίνητρο αφού θα επιλέξει ένα παιδί για να παίξει μαζί του γιατί έχει ένα ωραίο παιχνίδι και όχι γιατί είναι «καλό» παιδί (Χατζηγήστου, 2011a). Τα παιδιά μπορούν εύκολα να αξιολογήσουν τα παιδιά της ηλικίας τους απαντώντας σε απλές ερωτήσεις δημιουργώντας το κοινωνικομετρικό τους προφίλ (Cilllessen, 2009 στο Χατζηγήστου 2011a)

Η μειωμένη κοινωνική επάρκεια μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απόσυρση (social withdrawal) και απομόνωση (isolation) φαινόμενα τα οποία συνδέονται με αναγκαστική αύξηση του κοινωνικού άγχους και φόβο αρνητικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα η κοινωνική απόσυρση αναφέρεται στη συμπεριφορά έκφραση της μοναξιάς η οποία εκδηλώνεται με αυτό-απομόνωση δηλαδή οικειοθελή απομάκρυνση από την ομάδα των συνομηλικών, ενώ η κοινωνική απομόνωσης αναφέρεται στην απόρριψη ή απομόνωση του παιδιού από την ομάδα των συνομηλικών (Rubin & Stewart, 1996 στο Greco & Morris, 2001).

2.1.2. Η σημασία της Κοινωνικής Επάρκειας στην Προσχολική Ηλικία

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια από τις βασικές αναπτυξιακές περιόδους στη ζωή του ατόμου, κατά την οποία αποκτούνται και εμπεδώνονται δεξιότητες απαραίτητες για την μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία του παιδιού. Συνεπώς δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι σχολικοί ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται όλο και περισσότερο στην κατάρτιση προγραμμάτων παρέμβασης που ενισχύουν την κοινωνική-συναισθηματική επάρκεια στο χώρο του νηπιαγωγείου (McCabe & Altamura, 2011).

Η ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας αποτελεί ορόσημο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί, εάν είναι κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκή, είναι πιθανό να απολαύσουν την επιτυχία σε ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς τομείς στο μέλλον (Najaka, Gottfredson, & Wilson, 2001 στο Gouley, Brotman & Huang, 2008). Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό συμβαίνει γιατί οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος στο χώρο του σχολείου, ενισχύοντας έτσι την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και κατ' επέκταση συμβάλλουν θετικά στη σχολική επίδοσή τους (Boivin Hymel, & Hodges, 2001, Malecki & Elliot, 2002. Coie, 2004 στο Χατζηγηρήστου, 2011a).

Επίσης, τα παιδιά που είναι κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκή έχουν αυξημένες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης με τους συνομηλίκους, αναπτύσσουν ευκολότερα φιλίες, έχουν καλύτερες σχέσεις με τους γονείς και τους δασκάλους τους, και είναι σε καλύτερη θέση στο να αντιμετωπίσουν τις μεταβάσεις από το σπίτι στις υποχρεώσεις του σχολείου στα σχολικά πλαίσια (Domitrovich et al, 2007 · Griggs,

2009· McCabe & Altamura, 2011· Jones & Harcourt 2013). Ωστόσο, τα παιδιά που στερούνται της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας βρίσκονται σε κίνδυνο για μειωμένες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, απόρριψη και απόσυρση, διαταραχή συμπεριφοράς, καθώς και προβλήματα επίτευξης στόχων (Jones & Harcourt,2013).

Η προσχολική ηλικία θεωρείται η ιδανική στιγμή για την αποκατάσταση των κοινωνικών και συναισθηματικών ελλείψεων, δεδομένου βέβαια ότι υπάρχει και το κατάλληλο επίπεδο στήριξης από πλευράς του σχολείου το οποίο είναι διαθέσιμο να βοηθήσει και να ενσωματώσει νέες δεξιότητες στο ρεπερτόριο της συμπεριφοράς των παιδιών αυτής της ηλικίας (McCabe & Altamura, 2011).

2.1.3. Κοινωνική Ανεπάρκεια και Επιπτώσεις

Ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι οι πρώτες ενδείξεις για αντικοινωνική συμπεριφορά εμφανίζονται από την ηλικία των 2-3 ετών και χαρακτηρίζονται από διαχρονική σταθερότητα έχοντας τη μορφή επιθετικής στάσης απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους (Reid & Patterson, 1991 στο Χατζηχρήστου, 2011a).

Ορισμένες μελέτες μάλιστα, όπως έχουμε προαναφέρει, παρουσιάζουν ένα μεγάλο αριθμό παιδιών προσχολικής ηλικίας να χαρακτηρίζονται από προβληματικές αντικοινωνικές συμπεριφορές, ποσοστό που αγγίζει περίπου το 20% στο γενικό πληθυσμό (Han, et. al., 2005).

Η έλλειψη κοινωνικής-συναισθηματικής επάρκεια στην προσχολική ηλικία μπορεί να προέλθει από την ποιότητα της σχέσης που έχει η μητέρα με το παιδί. Μια ανασφαλής προσκόλληση που δημιουργείται μεταξύ γονέα και παιδιού χαρακτηρίζεται από δυσπιστία, αναξιοπιστία και έλλειψη υποστήριξης. Κατά συνέπεια, το παιδί που

παρουσιάζει τέτοιου είδους σχέσεις με τη μητέρα του δεν μπορεί να αισθάνεται ότι μπορεί ανά πάσα στιγμή να επικαλεστεί την μητρική συναισθηματική υποστήριξη γεγονός που επηρεάζει τη μετέπειτα ψυχολογική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Υπό τις συνθήκες αυτές, λόγω της ανεπαρκούς υποστήριξης παρεμποδίζεται η υγιής ανάπτυξη του παιδιού, ενώ παράλληλα δημιουργούνται στο παιδί συναισθήματα που σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολο να τα διαχειριστεί (Thompson, 2004 στο McCabe & M. Altamura, 2011).

Επίσης, μεγάλο κίνδυνο για εμφάνιση συναισθηματικών και κοινωνικών διαταραχών διατρέχουν και τα παιδιά που μεγαλώνουν σ' ένα οικογενειακό περιβάλλον το οποίο είναι αντιφατικό, αυστηρό με συνεχείς τιμωρίες, στερείται κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων από πλευράς των γονέων ή ακόμη εκδηλώνει προβλήματα όπως κατάθλιψη και άγχος (Ştefan,2012). Για παράδειγμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν αναπτύξει αντιδραστικό ή επιθετικό στυλ αντιμετώπισης στο σπίτι, συχνά συνεχίζουν να χρησιμοποιούν αυτές τις μορφές αντιμετώπισης και όταν εισέρχονται στο χώρο του σχολείου. Αποτέλεσμα αυτών των μορφών συμπεριφοράς είναι η απόρριψη από τους συνομηλίκους αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι βρίσκουν αυτή η συμπεριφορά απωθητική (Patterson & Stoolmiller, 1991 στο Han, et. al., 2005).

Εκτός από το προβληματικό περιβάλλον η ανεπάρκεια κοινωνικών δεξιοτήτων στο παιδί προσχολικής ηλικίας μπορεί να οφείλεται πρώτον, στο ότι το παιδί δεν γνωρίζει κοινωνικές δεξιότητες και γι' αυτό δεν μπορεί και να τις εφαρμόσει, δεύτερο στο ότι τις γνωρίζει αλλά για κάποιο δικό του λόγο δεν θέλει να τις εφαρμόσει και τρίτο τις γνωρίζει, θέλει να τις εφαρμόσει αλλά δεν μπορεί να τις εφαρμόσει πάντοτε με επιτυχία (Gresham, Sugai & Horner 2001 στο Χατζηχρήστου, 2011a).

Οδηγούμαστε λοιπόν έτσι στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων έχουν λιγότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές επειδή δεν διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες και συχνά αγνοούνται, περιθωριοποιούνται ή ακόμη και απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους. Αυτό σημαίνει μειωμένες δυνατότητες κοινωνικοποίησης λιγότερες ευκαιρίες για εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και αρνητικό συναισθηματισμό (μειωμένη αυτοεκτίμηση, άγχος και εχθρική στάση), ο οποίος έχει αποδειχθεί ότι είναι παράγοντας εσωτερίκευσης των παιδιών και εξωτερίκευσης προβλημάτων όπως είναι ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον (bullying) (Damon, 1988 στο Αυγητίδου, 1997· Χατζηχρήστου, 2011a · Merrell, 2003 στο McCabe & M. Altamura, 2011, Ştefan, 2012). Παράλληλα, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων στην ενήλικη ζωή (Rudin, Bukoski, & Parker, 2006 στο Χατζηχρήστου, 2011a).

Ερευνητές που προσπάθησαν να σκιαγραφήσουν και να συγκρίνουν παιδιά κοινωνικά επαρκή και μη, αναφέρουν τα εξής συμπεράσματα: Το κοινωνικά επαρκές παιδί (socially competent child) είναι σε θέση να επιτύχει προσωπικούς στόχους σε κοινωνικές καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί θετικές σχέσεις με τους άλλους, ανταποκρίνεται στα ανοίγματα των άλλων προς αυτό, είναι ευχάριστο και συμπαθητικό (Wagner, & Chapman, 1992 στο Hawley, 2002), καθώς και αρεστό από τους άλλους (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993 στο Hawley, 2002). Αντιθέτως τα άτομα που στερούνται των κοινωνικών ικανοτήτων μπορεί να επιτύχουν προσωπικούς στόχους, αλλά η επιθετική στρατηγική που χρησιμοποιούν εμποδίζει τις θετικές σχέσεις με τους γύρω. Επίσης, μεταξύ άλλων είναι επιθετικά, αδυνατούν να ικανοποιήσουν κάποιο, φέρονται εχθρικά (Chung & Asher, 1996 στο Hawley, 2002 ·

Han, Catron, Weiss, & Marcie, 2005), και κατά συνέπεια τείνουν να είναι αντιπαθή (Farmer & Rodkin, 1996). Παράδειγμα, ενός κοινωνικά ανεπαρκούς παιδιού είναι αυτό του παιδιού με αυτισμό. Το παιδί που έχει διαγνωστεί με αυτισμό έχει δυσκολία όχι μόνο στο να καταφέρει να κάνει φίλους αλλά και να τους διατηρήσουν (Frankel et. al. 2010· McGrath, Bosch, Sullivan, & Fuqua, 2003).

2.1.4. Παρεμβατικά Προγράμματα για Ενίσχυση Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν. Παρόλα αυτά σπάνια διδάσκονται στο χώρο του σχολείου αν και είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι οι παρεμβάσεις που έχουν ως βάση το σχολικό περιβάλλον είναι σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές όσον αφορά τη ρύθμιση--αλλαγή της συμπεριφοράς (Greco & Morris, 2001 · Χατζηχρήστου, 2011b).

Σημαντική είναι η πρόωπη και έγκαιρη παρέμβαση σε θέματα κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων η οποία βοηθάει στην πρόληψη σοβαρών ψυχοπαθολογικών προβλημάτων και ενισχύει την κοινωνική επάρκεια και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί προληπτικά με στόχο την αποφυγή μελλοντικών στρεσογόνων παραγόντων και προκλήσεων που πιθανόν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο (Bomstein et al, 2010, Rose-Krasnor & Denham, 2009 στο McCabe & M. Altamura, 2011).

Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης (καθολικής συμμετοχής στη παρέμβαση) συμβάλλουν σημαντικά στη θετική ανάπτυξη

και προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, σχέση με συνομηλίκους και ενήλικες και ενίσχυση της αυτοαντίληψης), στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (διαγωγή, απουσίες από το σχολείο, χρήση ουσιών, επιθετικότητα) καθώς και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Ωστόσο, για να είναι επιτυχημένες οι πιο πάνω παρεμβάσεις αρχικά οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την παρακολούθηση της κοινωνικής-συναισθηματική ανάπτυξη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (McCabe, 2006). Για να γίνει αυτό, είναι σημαντικό να κατανοηθούν πρώτα τα κοινωνικό--συναισθηματικά στάδια και δεξιότητες που αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία και τι προβλέπεται σε μεταγενέστερα στάδια της κοινωνικής επάρκειας. Επιπλέον, είναι σημαντικό η κοινωνικό--συναισθηματική ανάπτυξη να αξιολογηθεί με εργαλεία αξιολόγησης που είναι έγκυρα, είναι αξιόπιστα (McCabe & Altamura, 2011). Επίσης καλό θα ήταν να προσδιοριστεί εξ αρχής το είδος της ανεπάρκειας κοινωνικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζει τα παιδιά πριν τεθεί σε εφαρμογή το πρόγραμμα παρέμβασης, γιατί για κάθε τύπο απαιτείται διαφορετική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις που η ανεπάρκεια οφείλεται σε ελλιπή γνώσης, το μόνο που χρειάζεται είναι η εκμάθηση δεξιοτήτων, εάν υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή θα πρέπει να λάβει θετική ενίσχυση και τέλος εάν συνοδεύεται με προβλήματα συμπεριφοράς και άρνηση εφαρμογής θα πρέπει να είναι ταυτόχρονη θετική ενίσχυση και απόσβεση των προβλημάτων αυτών (Elliot, Gresham, Frank, & Beddow, 2008 στο Χατζηχρήστου, 2011).

Έπειτα, θα πρέπει να επιλεχθούν το πού και από ποιόν θα εφαρμοστεί η παρέμβαση. Στην περίπτωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σημαντικό ρόλο στην

παρέμβαση παίζουν τα άτομα του κοντινού περιβάλλοντος τα οποία αποτελούν βασικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης του παιδιού (δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές), αφού είναι παρόντες στο περιβάλλον του σχολείου και φαινομενικά επηρεάζουν την φύση και την πορεία των κοινωνικών δεξιοτήτων του καθώς και των διαπροσωπικών του σχέσεων (Brent & Kolko, 1998 στο Greco & Morris, 2001· Χατζηχρήστου, 2001a). Μάλιστα, λόγω της αυξανόμενης σημασίας και επιρροής της ομάδας των συνομηλίκων (συμμαθητών), τα πιο ντροπαλά παιδιά μπορεί να ανταποκριθούν καλύτερα στις παρεμβάσεις με συνομήλικους και όχι στις παρεμβάσεις με γονείς (Greco & Morris, 2001). Επίσης, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (Hoffnung et al., 2010), πολλά σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα που υποστηρίζουν την ποιότητα και την θετική φύση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενήλικα- παιδιού και παιδιού με άλλα παιδιά θεωρούνται ως καθοριστικά για την ενίσχυση και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Jones & Harcourt, 2013). Ευρήματα ερευνών τονίζουν ότι στους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού και της έγκαιρης παρέμβασης είναι σημαντική η συμμετοχή των συμμαθητές στις διάφορες παρεμβάσεις η οποία κρίνεται και ως απαραίτητη για την ανάπτυξη των μικρών παιδιών σε διάφορους τομείς (Hartup, 1983 στο Allura, 2002). Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συνομήλικους τους είναι πολύ σημαντικές γιατί τα παιδιά στις μεταξύ τους σχέσεις δοκιμάσουν, εξασκούν και βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους. Επίσης οι σχέσεις αυτές πληροφορούν τα παιδιά πώς συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά σε δικές τους αντίστοιχες καταστάσεις και αποτελούν πρότυπα γι' αυτά (Αυγητίδου, 1997· Χατζηχρήστου, 2011a). Σχετικά με το πού θα πρέπει να πραγματοποιείται η παρέμβαση, έρευνες έχουν δείξει ο χώρος της τάξης επιφέρει πολύ πιο σύντομα και θετικά αποτελέσματα αντί της ατομικής εκπαίδευσης παιδιών. Θεωρείται ότι στο χώρο του νηπιαγωγείου προσφέρονται

γνώσεις και ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και οικειοποίηση των κοινωνικών κανόνων και αξιών (Αυγητίδου, 1997· Kam, Greenberg & Kusche, 2004· McCabe & Altamura, 2011). ■ Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι η παρέμβαση μέσα στη τάξη μπορεί να βελτιώσει σημαντικά ικανότητες των μικρών παιδιών να δημιουργήσουν εναλλακτικές λύσεις για τις διαπροσωπικές καταστάσεις σύγκρουσης, να αυξήσουν τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές τους και συνεργατική συμπεριφορά), καθώς και τη μείωση των αρνητικών τους συναισθηματικές αντιδράσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Han et. al., 2005).

Σημαντικό είναι επίσης να γίνει σωστή επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας που ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρέμβασης. Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω συμπεριφοριστικών τεχνικών, με θετικούς ενισχυτές που σταδιακά μειώνονται, με παρατήρηση και μίμηση της επιθυμητής συμπεριφοράς (μίμηση μέσω προτύπου-πρωταγωνιστή ταινίας) και με τη λεκτική καθοδήγηση από δασκάλους και συνομηλίκους (Κανδαράκης, 2004). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα πρότυπα (πραγματικά – ζωντανά ή μέσα από ταινία και κείμενο (παραμύθι) επηρεάζουν την συμπεριφορά του παρατηρητή (Bandura, 1963 στο Μπασέτας 2002· Μαλαφάντης, 2006). Εκτός απ' όλα τα πιο πάνω, σημαντικό διδακτικό μέσο στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί και το παιχνίδι. Το παιχνίδι είναι μια πρωταρχική μορφή αλληλεπίδρασης των παιδιών που μέσω αυτού καλλιεργούνται βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η δεξιότητα της συνεργασίας και η δεξιότητα δημιουργίας μιας συζήτησης με κοινωνικά αποδεκτούς όρους (Hutchby & Moran-Ellis, 1998· McCabe & Altamura, 2011· Χατζηχρήστου, 2011a).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς πολλά παρεμβατικά προγράμματα τα οποία είχαν ως στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας (McCabe & Altamura, 2011). Τα εν λόγω προγράμματα φάνηκε να παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα για την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε βραχυπρόθεσμο ορίζοντα, αν και μακροχρόνια είχαν δείξει μικτά αποτελέσματα. Ειδικοί αναφέρουν ότι απαιτείται περισσότερη έρευνα για να εντοπιστούν στρατηγικές παρέμβασης που να επιφέρουν μια ουσιαστική αλλαγή στον τομέα της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας στην πρώιμη παιδική ηλικία, τόσο άμεσα όσο και αργότερα κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία (McCabe & Altamura, 2011).

Εντούτοις, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετά δείγματα σχετικών προσπαθειών. Ωστόσο, η διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων φαίνεται πως αρχίζει να αναγνωρίζεται προσφάτως και στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο. Απόδειξη αυτού, η ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του γνωστικού αντικείμενου «Σχολική και Κοινωνική Ζωή». Η Σχολική και Κοινωνική Ζωή έχει τέσσερις θεματικές ενότητες: 1) *Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου* (κατάκτηση δεξιοτήτων που αφορούν τον εαυτό), 2) *Ζούμε μαζί...*, (κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων), 3) *Φροντίζω τον εαυτό μου* (ενδυνάμωση των παιδιών για να παίρνουν αποφάσεις σε θέματα προσωπικής υγείας και ασφάλειας) και 4) *Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλον* (καλλιέργεια συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης) (Χατζηχρήστου, 2011b).

Ένα άλλο πρόγραμμα παρέμβασης στον ελλαδικό χώρο αποτελεί το Πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο», το οποίο προάγει την κοινωνική επάρκεια, την άσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και τη

πρόληψη των συγκρούσεων και εκδηλώσεων βίας στο σχολικό περιβάλλον. Το Πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ) με επικεφαλής την καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας Δρα Χρυσή Χατζηχρήστου, σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μετά από επιμόρφωση (Χατζηχρήστου, 2011a). Το Πρόγραμμα περιλαμβάνει συνολικά δέκα θεματικές ενότητες: Δεξιότητες Επικοινωνίας, αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, Διαφορετικότητα και πολιτισμός, Διαφορετικότητα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά, Μαθησιακή διαδικασία – Δεξιότητες οργάνωσης μελέτης, Κοινωνικές δεξιότητες και στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από την πολυετή εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία της Κύπρου αποδεικνύουν ότι η παρέμβαση έχει θετικές επιδράσεις και οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά, 2007).

Αντιθέτως, σε διεθνές επίπεδο έχουν υιοθετηθεί πολλές προσεγγίσεις που εστιάζονται στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, απ' τις οποίες οι πλείστες αποσκοπούν στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης (Zins et al., 2004 στο Χατζηχρήστου 2011b).

Ένα παγκοσμίως διαδεδομένο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης είναι το πρόγραμμα «Προώθηση Εναλλακτικών Στρατηγικών Σκέψης» (Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)). Το παρεμβατικό πρόγραμμα βασίζεται στο αναπτυξιακό μοντέλο ABCD (Affective- Behavioral- Cognitive- Dynamic- Συναισθηματικό συμπεριφοριστικό-γνωστικό-δυναμικό), το οποίο δίνει πρωταρχική σημασία στην αναπτυξιακή ενσωμάτωση του συναισθήματος, της συμπεριφοράς, και της γνωστικής αντίληψης, που έχουν άμεση σχέση με την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια. Το πρόγραμμα έχει ως στόχο του την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών στον χώρο της τάξης (Kusch'e & Greenberg, 1994). Το PATHS αποτελείται από 30 μαθήματα τα οποία πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και χωρίζονται σε θεματικές ενότητες, όπως βασικά και τα προηγμένα: α) συναισθήματα, β) αυτοέλεγχος, γ) κοινωνική επίλυση προβλημάτων, και δ) παρουσίαση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (McCabe & Altsmura, 2011). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στην παρέμβαση απέκτησαν υψηλότερες γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αφού βαθμολογήθηκαν από τους γονείς και τους δασκάλους ως περισσότερο κοινωνικά επαρκή σε σύγκριση με συνομηλίκους τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι στο τέλος του σχολείου τα παιδιά που συμμετείχαν στη παρέμβαση είχαν μειωμένα ποσοστά κοινωνικής απόσυρσης σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007 · McCabe & Altsmura, 2011).

Στη Μεγάλη Βρετανία εφαρμόζεται σε εθνικό επίπεδο από το 2005 σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής με τίτλο: «Social- Emotional Assessment and Learning (SEAL) Programs» («Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αξιολόγησης και

Μάθησης») (Humphrey, 2009, Humpley et al., 2008, Humpley, Lendrum & Wigelsworth, 2010 στο Χατζηχρήστου, 2011b). Στόχος του προγράμματος είναι η προαγωγή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τρία επίπεδα: α) σ' ολόκληρο το σχολείο, β) σε μικρές ομάδες απομονώνοντας τα παιδιά που χρειάζονταν περισσότερη υποστήριξη και γ) σε μαθητές υψηλού κινδύνου (Humphrey, 2009, Humpley et al., 2008 στο Χατζηχρήστου, 2011b).

Στην Ολλανδία, η εκμάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων εμπεριέχεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και αποτελεί μια ξεχωριστή ενότητα η οποία φέρει τον τίτλο «Personal and World Orientation» («Προσωπικός και Κοινωνικός Προσανατολισμός»). Βασικά χαρακτηριστικά της ενότητας είναι ο προσανατολισμός προς το εγώ, οι διαπροσωπικές σχέσεις, το νόημα της ύπαρξης του ατόμου και ο τρόπος επίλυσης προβλημάτων (Χατζηχρήστου, 2011b).

Στη Ρουμανία, αναπτύχθηκε ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά με τίτλο, «Social-Emotional Prevention Program (SEP) («Πρόγραμμα κοινωνική-συναισθηματική πρόληψης»). Κύριος στόχος της παρέμβασης ήταν να εκτιμηθούν οι επιπτώσεις μιας πολυεστιακής παρέμβασης για παιδιά υψηλού κινδύνου όσον αφορά την κοινωνική- συναισθηματική επάρκεια. Το S.E.P. αναπτύχθηκε ως μια πρωτογενής παρέμβασης για χαμηλού κινδύνου παιδιά (καθολική παρέμβαση), καθώς και για παιδιά υψηλού κινδύνου (ενδεικνυόμενη παρέμβαση). Διήρκεσε τρεις μήνες και περιελάμβανε εκπαίδευση τριών ομάδων: Α) Εκπαιδευτικών, Β) Γονιών και Γ) Παιδιών. Οι **εκπαιδευτικοί** παρακολούθησαν μαθήματα για ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για τη διαχείριση της τάξης. Οι **γονείς** εκπαιδεύτηκαν για να ενισχύουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών τους και παράλληλα έλαβαν πληροφορίες για το πώς να υιοθετούν θετικές στρατηγικές

πειθαρχίας για αντιμετώπιση των αντικοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών. Τα **παιδιά** εκπαιδεύτηκαν από τον εκπαιδευτικό στο να ενισχύσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους ικανότητα. Το πρόγραμμα περιλάμβανε 5 τομείς: 1) *συμμόρφωση στους κανόνες της τάξης*, τους οποίους ο εκπαιδευτικός δίδασκε μέσα από ιστορίες και παιχνίδια ρόλων. 2) αναγνώριση συναισθημάτων, όπου τα παιδιά αναγνώριζαν διάφορα συναισθήματα σε φωτογραφίες. 3) Διαχείριση των συναισθημάτων με τη «τεχνική της χελώνας» (Robin et. al., 1976 στο 2012). 4) Επίλυση προβλημάτων με παιχνίδια ρόλων και 5) Συνεργασία με συνομήλικους μέσω αναγνώρισης φιλικών συμπεριφορών σε παραδείγματα ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με υψηλά ποσοστά ανεπάρκειας κοινωνικών δεξιοτήτων κατάφεραν να μειώσουν την διαφορά που είχαν με τα υπόλοιπα παιδιά και σε ορισμένες περιπτώσεις να τα ξεπεράσουν (McCabe & Altsmura, 2011).

Στον Καναδά, αναπτύχθηκε μια παρέμβαση με τον τίτλο: «Play Skills for Shy Children-(«Δεξιότητες Παιχνιδιού για Ντροπαλά Παιδιά») στην οποία συμμετείχαν παιδιά προσχολικής ηλικίας, στα οποία δεν είχε ακόμη διαγνωστεί κλινική διαταραχή άγχους αλλά είχαν χαρακτηριστεί ως «ντροπαλά». Η παρέμβαση βασίστηκε σε μια νέα μέθοδο γνωστική-συμπεριφορικής θεραπείας στην οποία χρησιμοποιείται η τεχνική της ενθάρρυνσης. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν να είναι πολύ ενθαρρυντικά. Παρατηρήθηκε μείωση της επιφυλακτικής συμπεριφοράς- στάσης απέναντι στους συνομήλικους καθώς είχε περιοριστεί και η τάση για απομόνωση. Μειώθηκαν επίσης οι εκδηλώσεις άγχους και αυξήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές (Coplana, Schneiderb, Mathesona & Grahama, 2010).

Σε έρευνα που διεξάχθηκε στην Αϊόβα των Η.Π.Α με σκοπό την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με αυτισμό συμμετείχαν 6 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών με

μη διαγνωσμένο πρόβλημα ή αναπηρία (παιδιά ίδιου τμήματος) και ένα αυτιστικό παιδάκι, η Lexie (συμμαθήτρια με τα υπόλοιπα παιδιά). Τα παιδιά είχαν χωριστεί σε τρεις ομάδες και έπαιζαν ανά δυάδες με την Lexie. Η κατάρτιση είχε διάρκεια 15 λεπτών για 8 διαδοχικές ημέρες και επικεντρώθηκε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων ανταλλαγής και αίτησης για απόκτηση διαφόρων αντικειμένων καθώς και στην διατύπωση εισηγήσεων παιχνιδιού (κάλεσμα για παιχνίδι) με άλλα παιδιά. Σε κάθε εκπαιδευτική συνεδρία συμμετείχε η Lexie και δύο συμμαθητές της. Τα παιδιά (εκτός από τη Lexie) συμμετείχαν σε 8 συνεδρίες στις οποίες εκπαιδεύτηκαν στις στρατηγικές του «Play, Stay, and Talk» («Παίξε- Μείνε- Μίλα»). Η εκπαίδευση περιελάμβανε ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, επαίνους και κάρτες με εικόνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση βοήθησε στην αύξηση του χρονικού διαστήματος αλληλεπίδρασης των παιδιών με τη Lexie καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις. (Kohler, Greteman & Raschke, 2007).

2.2. Το Παραμύθι

2.2.1. Ορισμός Παραμυθιού

Η λέξη παραμύθι (fairy tale) έχει την προέλευσή της από την αρχαία Ελλάδα και συγκεκριμένα από τη λέξη «παραμύθιον», που σήμαινε παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση. Αργότερα, μέσα από μια γενικότερη έννοια της «παραμυθίας» εντάχθηκε σ' αυτή η σημασία της φανταστικής ιστορίας η οποία βέβαια αποσκοπούσε στο ίδιο ακριβώς αποτέλεσμα δηλαδή τη διδαχή, την ενθάρρυνση αλλά και την επούλωση

ψυχικών και συναισθηματικών τραυμάτων των ακροατών - αναγνωστών (Σταματάκος, 1971· Σακελλαρίου, 1995· Μαλαφάντης, 2006).

Με το πέρασμα του χρόνου το παραμύθι εξελίχθηκε σε ένα λογοτεχνικό είδος το οποίο είχε τα θεμέλια του στη λαϊκή φαντασία. Οι αφηγήσεις παραμυθιών από στόμα σε στόμα κατάφεραν από γενιά σε γενιά να φτάσουν στο σήμερα χωρίς να χάσουν κάτι από την ομορφιά αλλά και την κοινωνική τους επιρροή (Ζαν, 1996).

Τα σύγχρονα παραμύθια χαρακτηρίζονται ως σύντομες, φανταστικές, χρονικές διηγήσεις περιπετειών που διαδραματίζονται σε απροσδιόριστους ή μαγικούς τόπους. Οι ήρωες τους είναι συνήθως μοναχικοί, ανώνυμοι άνθρωποι, νεαρής ηλικίας, που προσδιορίζονται από μια φυσική, κοινωνική ή επαγγελματική ιδιότητα, όπως για παράδειγμα η πεντάμορφη, ο βασιλιάς, ο τσαγκάρης (Gregoriou, 1969 στο Ιορδανίδου, 2008, σ.11) .

Για τον ορισμό του λογοτεχνικού είδους «παραμύθι» δανειζόμαστε αυτό των Bolte και Polivka (1932), σχολιαστές των παραμυθιών των αδελφών Grimm. *«Με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μίαν ιστορία θαύματος, που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής και που την ακούμε μ' ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή»* (Bolt & Polivka, 1932 στο Σακελλαρίου, 1995).

Η μαγεία του παραμυθιού έγκειται στο γεγονός ότι, αν και η πλοκή του είναι απλή και λιτή, έχει την ικανότητα να μαγεύει αλλά και να διδάσκει πολλά, τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες (Ζαν, 1996· Μπετελχάιμ, 1995).

2.2.2. Παιδαγωγική αξία του παραμυθιού στο νηπιαγωγείο

Το παραμύθι είναι το αρχαιότερο είδος αφήγησης και αποτελεί το είδος εκείνο της λογοτεχνίας που ασκεί τη μεγαλύτερη έλξη στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Μερακλής, 1993). Πολλές είναι οι στιγμές, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπου ο εκπαιδευτικός ικανοποιώντας την επιθυμία των παιδιών για παραμύθι, μετατρέπεται σε έναν πραγματικό παραμυθά, ντύνοντας τη φαντασία τους με διάφορες εικόνες και σκέψεις. Η φράση «μια φορά και ένα καιρό...», ασκεί μαγική δύναμη και έχει μεγάλη σημασία για το παιδί. Το παραμύθι αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο αυτογνωσίας, έναν μαγικό καθρέφτη που μέσα από το καθρέφτισμα του το παιδί αναγνωρίζει βαθιές και ουσιαστικές πτυχές του εαυτού του (Rudman & Pearce στο Johnston, Breuning, Garrity & Baris, 1997· Hohr, 2000· Αναγνωστοπούλου, 2002α· Τσιλιμένη, 2011).

Αποτελεί ένα παιδαγωγικό μέσο το οποίο αναπτύσσει την προσωπικότητα του παιδιού καθώς ασκεί βαθιά ψυχολογική επίδραση ενώ παράλληλα προσφέρει ποικίλα ψυχαγωγικά οφέλη (Ντούλια, 2010· Τσιλιμένη, 2011).

Κάποτε ο Freud είχε πει ότι μονάχα παλεύοντας θαρραλέα εναντίον των δυνάμεων που φαίνονται συντριπτικά υπέρτερες, μπορεί ο άνθρωπος ν' αντλήσει νόημα στη ζωή του (Μπετελχάιμ, 1995). Αυτό ακριβώς το μήνυμα κατορθώνεται, μέσω διαφόρων μορφών, να μεταδοθεί στα παιδιά από τα παραμύθια και κυρίως μέσα από το σχεδόν μόνιμο μοτίβο της πάλης μεταξύ του «καλού» και του «κακού» (Αναγνωστοπούλου, 2002· Ιορδανίδου, 2008). Μέσα από αυτό το χαρακτηριστικό του παραμυθιού, το παιδί κατανοεί ότι ο αγώνας για την αντιμετώπιση δυσκολιών, είναι αναπόφευκτο κομμάτι της ζωής μας και, αν κάποιος αγωνιστεί με θέληση και χωρίς να λυγίσει, ακόμη και σε δοκιμασίες άδικες, είναι στο τέλος ο νικητής. Επίσης, μέσα από την πλοκή του παραμυθού γίνεται κατανοητή η διαφορά μεταξύ θάρρους και δειλίας, δίνοντας το μήνυμα ότι η εξυπνάδα μπορεί να

χρησιμοποιηθεί ως ένα ισχυρό όπλο ενάντια στη δύναμη (Κούπερ, 1988· Μπετελχάιμ, 1995· Μαλαφάντης, 2006).

Το νόημα του νικητή γίνεται κατανοητό στο παιδί μόνο μέσω των προβολικών μηχανισμών του ανθρώπινου ψυχισμού, των διαδικασιών δηλαδή μέσα από τις οποίες κανείς προβάλλει σε μια ιστορία στοιχεία από τη δική του ζωή και τον εσωτερικό του κόσμο ενεργοποιώντας το μηχανισμό της ταύτισης. Ακούγοντας, λοιπόν, τα παιδιά μια ιστορία φαντάζονται ότι μπαίνουν και αυτά στη θέση του ήρωα και περνάνε μαζί του όλες αυτές τις περιπέτειες και τα παθήματα μέχρι τέλους. Σημαντικό είναι το παιδί να βιώσει έντονα το αίσθημα του θριάμβου του νικητή στο τέλος της ιστορίας, γιατί μόνο τότε μπορεί να του γίνει κατανοητό το ηθικό δίδαγμα μιας ιστορίας (Μπετελχάιμ, 1995· Τσιτσλσπερκερ, 1999· Αναγνωστοπούλου, 2002· Μαλαφάντης, 2006· Norton, Norton, & McClure, 2007· Ιορδανίδου, 2008· Fler & Hammer, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας παραδείγματα περιπτώσεων ευρύτατα γνωστών χαρακτήρων από τα παραμύθια, τοποθετώντας τους σε αντίστοιχες προβληματικές καταστάσεις με αυτές των παιδιών, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να επικεντρωθούν στο πρόβλημα πιο δομημένα και να τους γίνει πιο κατανοητός ο προβληματισμός, γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους και την πραγματική τους αξία, βρίσκοντας λύση στα προβλήματά τους (Henderson & Malone, 2012· Αναγνωστοπούλου, 2002· Ιορδανίδου, 2008· Τσιτσλσπερκερ, 1999). Μέσα από αυτό βλέπουμε την ανάγκη που έχει το παιδί να του υποδείξει κάποιος, με συμβολική μορφή, ν' αντιμετωπίσει όλα αυτά τα ζητήματα που το απασχολούν ώστε να οδηγηθεί με ασφάλεια στην ωριμότητα. Το παραμύθι είναι το καταλληλότερο μέσο για την επίδειξη αυτή, η οποία ονομάζεται αλλιώς και *μάθηση μέσω παρατήρησης* (Observational Learning) (Μπετελχάιμ, 1995· Τσιτσλσπερκερ, 1999· Ράπτης, 2003). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Bandura για να περιγράψει τη διαδικασία μέσω της

οποίας το άτομο μαθαίνει παρατηρώντας την συμπεριφορά κάποιων άλλων, τα οποία αποκαλούνται πρότυπα. Η αναπαραγωγή της συμπεριφοράς ονομάζεται μίμηση προτύπου (modeling) (Pervin & John, 2001).

Το παιδί, κατά τον Piaget, φαίνεται να εμπιστεύεται το παραμύθι για τον απλούστατο λόγο ότι ο τρόπος εξέλιξης των γεγονότων του, ταιριάζει με τον τρόπο που σκέφτεται και βιώνει τον κόσμο ένα παιδί (Zipes, 1983 στο Walker, 2010). Αυτός είναι και ο λόγος που ένα παιδί βρίσκει μεγαλύτερη ανακούφιση στα προβλήματα του μέσα από το παραμύθι, παρά αν προσπαθήσει ένας ενήλικας (γονέας ή εκπαιδευτικός) να το καθησυχάσει βασιζόμενος στις απόψεις και στη λογική των ενηλίκων (Μπετελχάιμ, 1995· Αυδίκος, 1996· Μαλαφάντης, 2006· Johnston, Breuning, Garrity & Baris, 1997). Αυτή η πίστη των παιδιών στα παραμύθια είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της ηλικίας από 3 μέχρι 7 ετών (Μαλαφάντης, 2006). Χαρακτηριστικό παράδειγμα πίστης στην «αλήθεια» των παραμυθιών είναι αυτό που αναφέρει ο Μπρούνο Μπετελχάιμ (1995), στο βιβλίο του *Η γοητεία των παραμυθιών*. Ο Μπετελχάιμ συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι όταν ένα παιδί έμαθε από ένα παραμύθι να πιστεύει ότι ένα άτομο που αρχικά μπορεί να φαινόταν απωθητικό και απειλητικό με ένα μαγικό τρόπο μετατρέπεται σε ένα χρήσιμο φίλο είναι έτοιμο να πιστέψει ότι και το παιδάκι που του φαίνεται αντιπαθητικό μπορεί να μετατραπεί σε ένα επιθυμητό σύντροφο (Μπετελχάιμ, 1995· Τσιτσλοπερκερ, 1999).

Εντούτοις, τα παραμύθια ναί μεν προτείνουν λύσεις μέσα από τα μηνύματα τους αλλά ποτέ δεν τις κατονομάζουν και δεν τις επιβάλουν. Αφήνουν ελεύθερο το παιδί να επιλέξει αν θα εφαρμόσει ή όχι την προτεινόμενη λύση. Λύση, που τις πλείστες φορές το παιδί δεν θα μπορούσε να σκεφτεί μόνο του λόγω της μικρής προσωπικής του εμπειρίας (Hill, 1992· Κιτσατάς, 1993· Zipes, 1994· Μπετελχάιμ, 1995· Dieckmann, 1997).

Σ' αυτή ακριβώς την ελευθερία της επιλογής έγκειται και η θεραπευτική αξία του παραμυθιού, όπου το παιδί-ασθενής βρίσκει τη δική του λύση, σκεπτόμενο το τι υπαινίσσεται η ιστορία για το ίδιο και τις εσωτερικές του συγκρούσεις (Μπετελχάιμ, 1995). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ζωγραφιές των παιδιών (ηλικίας 4-5 ετών) από οποία έχει ζητηθεί να ζωγραφίσουν το τι άκουσαν στο παραμύθι, αλλά η ζωγραφιά τους δεν συνάδει με το τι άκουσαν αλλά με το τι εκείνα «νομίζουν» ότι άκουσαν (Τσιτσλσπερκερ, 1999). Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά επεξεργάζονται τα παραμύθια συμπληρώνοντας εικόνες από τις δικές τους σκέψεις και φαντασιώσεις, ακούγοντας το καθένα διαφορετικά πράγματα (Sartre, 1984 στο Αναγνωστοπούλου, 2002).

Στηριζόμενα επίσης στις δικές τους εμπειρίες και βιώματα τα παιδιά ενδέχεται να εκφράσουν διαφοροποιημένες απόψεις, ενέργειες, στάσεις και γνώμες σε σχέση με αυτές που αναπτύσσει ο ήρωας. Αυτό συμβαίνει γιατί το παραμύθι δεν επιβάλλει κάποιας μορφής δράση στο παιδί αλλά το αφήνει να δράσει με παιχνίδια του μυαλού μέσα από το μηχανισμό της ταύτισης (Καραγεωργίου, 1995· Ζαν, 1996· Τσιτσλσπερκερ, 1999· Αναγνωστοπούλου, 2002). Με τον όρο ταύτιση (identification) εννοούμε την οικειοποίηση από το παιδί χαρακτηριστικών της προσωπικότητας άλλων, και στην προκειμένη περίπτωση, των ηρώων του παραμυθιού (Pervin & John, 2001).

Εκτός από την ταύτιση, το παιδί ακούγοντας μια ιστορία στην οποία ο ήρωας παρουσιάζεται να υποφέρει, νιώθει συμπόνια γι' αυτόν, γεγονός που το ενθαρρύνει να ευαισθητοποιείται και να καταλάβει τα προβλήματα άλλων (ενσυναίσθηση). Εκτός αυτού, το παιδί κατανοεί παράλληλα και τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητας στην επίλυση προβλημάτων (Johnston, Breuning, Garrity & Baris, 1997· Κυριακοπούλου & Πλιάμου, 2007).

Επιπρόσθετα, το παραμύθι αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών γιατί στον πυρήνα του συνοψίζεται ο αυτοπροσδιορισμός του ανθρώπου σε σχέση με τις προσωπικές του εμπειρίες ή ακόμη και η ανακάλυψη και η διαφοροποίηση από το έτερο (Αυδίκος, 2003). Η επιστράτευση του παραμυθιού για την εξοικείωση με το διαφορετικό γίνεται πιο έντονη τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα λόγω της μετατροπής της κοινωνίας μας σε πολυπολιτισμική (Κυριακοπούλου & Πλιάμου, 2007).

Παράλληλα, οι αφηγήσεις ιστοριών φορτισμένες με έννοιες φανερές και κρυφές, αγγίζουν προβλήματα ενηλικίωσης, οικογενειακών συγκρούσεων, επιβεβαίωσης της προσωπικότητας, προβλήματα αγάπης, αφοσίωσης, ζήλιας, απομόνωσης και απόρριψης βοηθώντας έτσι τα παιδιά να αποδραματοποιήσουν τις ψυχικές τους καταστάσεις και να αποενοχοποιηθούν, αφού αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματα που τα βαραίνουν συμβαίνουν και σε άλλους (ήρωες παραμυθιού). Με άλλα λόγια, τα παραμύθια λειτουργούν ως ρυθμιστές της συμπεριφοράς του παιδιού (Αναγνωστοπούλου, 2002a).

Επιπλέον, το παραμύθι όντας γέννημα της φαντασίας, με συγγενική μορφή με τα όνειρα, δίνει πάντοτε αισιόδοξα μηνύματα και κατάληξη. Για ένα παιδί το οποίο νιώθει μειονεκτικά και απογοητευμένο από το «μικρό» του εαυτό, είναι πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι ο «αγαθούλης» ήρωας, ο πιο μικρός, ο πιο παραμελημένο καταφέρνει με υπομονή, θάρρος, γενναιότητα και εξυπνάδα ή πονηριά να νικήσει το μεγάλοςωμο αντίπαλο του (Τσιτσλοπεργκερ, 1999). Αυτή η ιδιότητα του παραμυθιού για προσφορά ευτυχισμένου τέλους δίνει στα παιδιά ελπίδα για το μέλλον, προσφέροντας την υπόσχεση για ένα δικό τους ευτυχισμένο τέλος. Γι' αυτό και ο Λούις Κάρολ αποκαλεί το παραμύθι «δώρο αγάπης» (Μπετελχάιμ, 1995).

Παράλληλα, με την ακρόαση των παραμυθιών, τα παιδιά ενεργοποιούν αυτόματα την αναδίπλωση της πλοκής του παραμυθιού με σκοπό να γνωρίσουν πλευρές του δικού τους εσωτερικού κόσμου, αλλά και να καταλάβουν τον κόσμο γύρω τους, αφού το παραμύθι μιλά για το «εγώ» του ήρωα αλλά και για τον κόσμο γύρω απ' αυτόν (Αναγνωστοπούλου, Καλογήρου & Πάτσιου, 2001· Αναγνωστοπούλου, 2002).

Πέρα από τον κοινωνικοποιητικό, επικοινωνιακό και ψυχοκινητικό του σκοπό, το παραμύθι, εάν γίνεται με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, μπορεί να βοηθήσει στη γλωσσική ανάπτυξη, τη γραπτή έκφραση, την καλλιέργεια κριτικής δημιουργικής σκέψης αλλά ακόμη και στην εξάσκηση λογικομαθηματικών δεξιοτήτων (Ντούλια, 2010· Τάφα, 2001).

Ως επακόλουθο όλων αυτών, προκύπτει ότι το παραμύθι είναι ένα σημαντικό μέσο αγωγής. Επομένως κρίνεται αναγκαία η χρήση του στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου και κυρίως του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού (West, 1998· Μερακλής, 1999).

Τα ηθικά παραδείγματα μέσω παραμυθιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, τα παραμύθια μπορούν να διαβαστούν δυνατά σε όλη την τάξη και κατόπιν να συνοδεύονται από μια μεγάλη ομαδική συζήτηση, στην οποία εφαρμόζεται ένα ηθικό μοντέλο λήψης αποφάσεων (Henderson & Malone, 2012).

Ωστόσο, αν επιθυμούμε να ενισχύσουμε τη «δύναμη» του παραμυθιού θα μπορούσαμε να το συνδυάσουμε με ψυχοκινητικά παιχνίδια, παιχνίδια δραματικής έκφρασης, κουκλοθέατρο ή ακόμη και παντομίμα, εκμεταλλευόμενοι την έμφυτη τάση των παιδιών να αναπαριστούν αυτό που άκουσαν μέσα από κινήσεις του σώματος (Υπουργείο Παιδείας, 1988· Τσιτσλσπερκερ, 1999· Αναγνωστοπούλου, 2002).

2.2.3. Αρνητικές θέσεις για το παραμύθι

Παρόλο το γεγονός ότι η αξία του παραμυθιού έχει υποστηριχθεί από πολλούς, εντούτοις υπάρχουν και αυτοί που φαίνεται να την αμφισβητούν ή ακόμη και να την απορρίπτουν. Η απόρριψη αυτή έγκειται περισσότερο στη πίστη ότι το παραμύθι είναι υπαίτιο για την «μετάλλαξη» του παιδιού από δραστήριο και ρεαλιστή, σε παθητικό και ονειροπόλο. Απαντώντας σε αυτού του είδους τις επικρίσεις, ο Τομασίδης (1982) υπενθυμίζει τα χαρακτηριστικά της ηλικίας του παραμυθιού, η οποία διακρίνεται από την αγάπη για το φανταστικό, το μαγικό και το ονειρικό στοιχεία που συντελούν στην ικανοποίηση των επιθυμιών και των αναγκών του παιδιού και κατ' επέκταση στην ηρεμία και στη γαλήνη του ψυχικού του κόσμου (Τομασίδης, 1982).

Απάντηση στην άποψη ότι τα παραμύθια με τις "φρικαλεότητες" τους προκαλούν φόβο στα παιδιά δίνει και ο Rondari (1994), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο «λύκος» ή κάθε τι που τρομάζει τα παιδιά, είναι ένα σύμπτωμα που αποκαλύπτει το φόβο αλλά όχι την αιτία που το προκαλεί. Ο Rondari δίνει μάλιστα και το εξής ενδεικτικό παράδειγμα: Όταν η μαμά διαβάζει στο παιδί της την ιστορία του «Κοντορεβιθούλη» που η μαμά του τον έχει αφήσει με τα αδέρφια του στο δάσος, το πιο πιθανό είναι το παιδί να μην ενοχληθεί γιατί η μαμά του είναι δίπλα. Αν όμως διαβάσει κάποιος άλλος το παραμύθι στο παιδί, ενώ η μαμά του λείπει για ταξίδι, τότε το παραμύθι μπορεί να ενοχλήσει (Ροντάρι, 1994).

Στις πιθανές αρνητικές συνέπειες κάποιων παραμυθιών αναφέρεται και ο παιδοψυχολόγος Bettelheim (1995), υποστηρικτής της αξίας του παραμυθιού. Ο Bettelheim συγκεκριμένα, αποκαλεί ακατάλληλο το παραμύθι του Andersen «*Το ασχημόπαπο*», αναπτύσσοντας την άποψη ότι το παιδί ακούγοντας την ιστορία υπάρχει πιθανότητα να πιστέψει και να νιώσει ότι είναι διαφορετικό (Μπετελχάιμ, 1995).

Αρνητική άποψη για τα παραμύθια παρουσιάζεται να έχει και η Ψυχολογία του Βάθους της οποίας οι οπαδοί χαρακτηρίζουν τα περισσότερα παραμύθια ως αντιπαιδαγωγικά εξ αιτίας της πλοκής τους, στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει η πανουργία, η εκδίκηση, ο δόλος και ο φόνος. Αναρωτιούνται πώς είναι δυνατό το παιδί να μάθει να αντιμετωπίζει θαρραλέα τη ζωή και να δίνει λύσεις στα προβλήματα του μέσα από τα παραμύθια, αφού το μόνο που του προτείνουν είναι λύσεις με μαγικά ξόρκια και διάφορων ειδών πανουργίες (Μαλαφάντης, 2006).

Εκτός από τα πιο πάνω, αρνητικό φαίνεται να παρουσιάζεται και το γεγονός ότι το παραμύθι τελειώνει συνήθως με ένα γάμο ή μια στέψη (πρίγκιπα – πριγκίπισσα), χωρίς όμως να προσφέρει ηθικά διδάγματα τα οποία να δίνουν τροφή για σκέψη στο παιδί (Koninova, 2001).

2.2.4. Επιλογή και διδασκαλία παραμυθιού στο νηπιαγωγείο

Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει να μεταφέρει εύστοχα τα μηνύματα που θέλει μέσω του παραμυθιού θα πρέπει να επικεντρωθεί στο να επιλέξει το κατάλληλο παραμύθι. Ο όρος *κατάλληλο* αναφέρεται σε μια επιλογή η οποία θα υπηρετεί καλύτερα τους εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και θα καθοδηγεί τους μαθητές στο να κατανοήσουν καλύτερα το πρόβλημα- στόχο (Κυριακοπούλου & Πλιάμου, 2007).

Η επιλογή του κατάλληλου παραμυθιού αποτελεί δύσκολο έργο για τον εκπαιδευτικό, αφού από μόνος του θα πρέπει να επιλέξει το παραμύθι χωρίς τη βοήθεια του άμεσα ενδιαφερόμενου (παιδιού) (Κιτσαράς, 1993). Η διαρκής ενημέρωση και οργάνωση εκ μέρους του, είναι τα θεμέλια της επιτυχημένης επιλογής (Norton, Norton, & McClure, 2007· Τσιλιμένη, 2011).

Ένα πρώτο σημείο που θα πρέπει να λάβει υπόψιν του ο εκπαιδευτικός είναι τα ενδιαφέροντα της ηλικίας των παιδιών, αποσκοπώντας έτσι στην πλήρη κατανόηση του κειμένου, και παράλληλα, στην άμεση ταύτιση των παιδιών με τους ήρωες του παραμυθιού (Norton, Norton, McClure, 2007· Κυριακοπούλου & Πλιάμου, 2007).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει το παιδί να κάνει δικό του το παραμύθι θα πρέπει να επιλέξει συγκεκριμένα παραμύθια που εμπεριέχουν οικεία στοιχεία προς το παιδί. Συνήθως, συστήνονται παραμύθια με πρωταγωνιστές μικρά ζώακια ή μέλη της οικογένειας, τα οποία δρουν σε ένα γνώριμο περιβάλλον για το παιδί (Norton, Norton, & McClure, 2007· Τσιλιμένη, 2011).

Εξίσου σημαντικό κριτήριο επιλογής θα πρέπει να είναι και η μικρή διάρκεια του παραμυθιού, γιατί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν μικρό φάσμα προσοχής και πιθανό η μεγάλη διάρκεια να τα κουράσει. Συγκεκριμένα, η διάρκεια της αφήγησης δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τα είκοσι λεπτά (Norton, Norton, & McClure, 2007· Τσιλιμένη, 2011).

Σημαντικό επίσης είναι ένα παραμύθι να προκαλεί το ενδιαφέρον του παιδιού για να το ακούσει. Αυτό μπορεί να συμβεί με δυνατό ξεκίνημα που σημαίνει γρήγορη πλοκή, με επαναλήψεις της γλώσσας με παιγνιώδη χαρακτήρα, με κείμενα πλούσια σε επαναλήψεις λέξεων και διαλόγους (Norton, Norton & McClure, 2007· Κυριακοπούλου, & Πλιάμου, 2007· Τσιλιμένη, 2011) και με ζωνρή εικονογράφηση, μέσω της οποίας να μεταφέρονται τα μηνύματα και οι βαθύτερες έννοιες του παραμυθιού (Κιτσαράς, 1993· Μπετελχάιμ, 1995).

Στη συνέχεια, μετά από την επιλογή του παραμυθιού, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώσει σωστά το πώς θα διδάξει το συγκεκριμένο παραμύθι στα παιδιά. Στόχος του θα πρέπει να είναι ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, υπό τις

κατάλληλες προϋποθέσεις, με σκοπό την κατανόηση των εννοιών που πραγματεύεται το παραμύθι από τα παιδιά (Norton, Norton, & McClure, 2007).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να «κατοικήσει» το κείμενο για να καταφέρει ν' ανοίξει τις πόρτες του και να φιλοξενήσει τα παιδιά μέσα σ' αυτό. Επομένως, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος κατάλληλα, με το να έχει διαβάσει πολλές φορές το κείμενο, να προετοιμάσει την εναλλαγή των ρόλων (αλλαγή τόνου στη φωνή και αλλαγή στάση σώματος για κάθε ρόλο) και να καταγράψει κάποιες πιθανές ερωτήσεις που θα υποβάλει κατά την αφήγηση, οι οποίες σχετίζονται με την κατανόηση του παραμυθιού (Παπάς, 1995· Αναγνωστοπούλου, Καλογήρου & Πάτσιου, 2001· Norton, Norton, & McClure, 2007· Τσιλιμένη, 2011). Ένα σημαντικό σημείο που πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι σε περίπτωση που κάποιο παραμύθι είναι μεγαλύτερης έκτασης από το χρόνο ακρόασης για τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τη διορατικότητα να προσπεράσει τα σημεία τα οποία δεν είναι κομβικά για την αφήγηση (Τσιλιμένη, 2011).

Επίσης, πριν ο εκπαιδευτικός αρχίσει την αφήγηση θα πρέπει να ελέγξει στο κείμενο πιθανές λέξεις οι οποίες δεν είναι γνωστές στα παιδιά και να τις αντικαταστήσει με γνωστές (Τσιλιμένη, 2011).

Πριν αρχίσει η αφήγηση, σημαντικό είναι να θυμούμαστε την καταλυτική σημασία της χρήσης των φράσεων που σηματοδοτούν την αρχή και το τέλος του παραμυθιού, οι οποίες δεν θα πρέπει να παραλείπονται. Η φράση «μια φορά και ένα καιρό...», είναι μια μαγική φράση που ταξιδεύει τον ακροατή μέσα στο χρόνο με σκοπό την έναρξη του παραμυθιού. Το ίδιο θα πρέπει να γίνεται και με τη λήξη «Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα». Με αυτό τον τρόπο πραγματοποιείται ομαλά η μεταφορά και η επαναφορά των παιδιών από και προς το μαγικό κόσμο του παραμυθιού (Dundes, 2001· Τσιλιμένη, 2011).

Κατά την αφήγηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παροτρύνει τα παιδιά να εκφράζουν οποιαδήποτε απορία ή ερώτηση έχουν για τη ροή της εξέλιξης των γεγονότων και κατ' επέκταση να προωθεί τη διατύπωση υποθέσεων για την εξέλιξη της πορείας του παραμυθιού αλλά και την πιθανή αλλαγή του τέλους του (Αναγνωστοπούλου, 2002). Από την άλλη πλευρά όμως, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να οδηγείται και στην υπερφόρτωση της ιστορίας με ερωτήσεις και δραστηριότητες, διότι υπάρχει το ενδεχόμενο τα παιδιά, με την υπερβολική ανάλυση, να αισθανθούν ματαιώση για το παραμύθι (Αναγνωστοπούλου, Καλογήρου & Πάτσιου, 2001).

Ωστόσο, πρέπει να τονισθεί πως η διδασκαλία ενός παραμυθιού δεν απαιτεί βιασύνη από πλευράς εκπαιδευτικού/αφηγητή. Τα παραμύθια απαιτούν χρόνο. Πρέπει να διαβάζονται δυνατά και παράλληλα με την αφήγηση το περιεχόμενό τους να σχολιάζεται. Προπαντός, στην περίπτωση που τα παιδιά παρουσιάσουν μεγάλο ενδιαφέρον για μια ιστορία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επεκτείνουν την ιστορία ή ακόμη και να επαναλαμβάνουν κάποια σημεία τα οποία φαίνεται να ενθουσιάζουν τα παιδιά (Τσιτσλσπερκερ, 1999).

Μετά το τέλος της αφήγησης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφήσει έναν κενό χρόνο σιωπηλό στο παιδί, ώστε αυτό να αδράξει την ευκαιρία και να γεμίσει με εικόνες και με λόγια το μυαλό του δομώντας έτσι μέσα από την αφήγηση τις δικές του παραστάσεις και αναπαραστάσεις (Αναγνωστοπούλου, Καλογήρου & Πάτσιου, 2001). Ειδικότερα, το παραμύθι για να έχει επωφελή αποτελέσματα, πρέπει να ακουστεί πολλές φορές και να δοθεί πολύς χρόνος στο παιδί, έτσι ώστε να σκεφτεί το πώς θα καταφέρει να βάλει τον εαυτό του στο ρόλο ενός ζώου ή ενός παιδιού του αντίθετου φύλου. Μόνο τότε οι ελεύθεροι συνειρμοί που δημιουργούνται από το παραμύθι θα επιτρέψουν στο παιδί να βγάλει ένα προσωπικό νόημα και να βοηθηθεί στο να

επιλύσει τα δικά του προβλήματα (Μπετελχάιμ, 1995· Geene, 1996· Τσιτσλοπερκερ, 1999,).

Τέλος, έχοντας υπόψιν μας την ανάγκη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) να κινούνται ελεύθερα, να ζωγραφίζουν και να γράφουν όπως μπορούν μια ιστορία που μόλις άκουσαν (εμπέδωση ιστορίας και εσωτερίκευση των εννοιών της) μπορούμε να πραγματοποιήσουμε διάφορες δραστηριότητες επεξεργασίας του παραμυθιού, όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, ζωγραφική και κουκλοθέατρο (MacDonald, 2000· Norton, Norton, & McClure, 2007).

2.2.5. Παρεμβάσεις για ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων με παραμύθι

Τα παραμύθια αποτελούν μια δημιουργική παρέμβαση, την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να επεξηγήσουν ηθικά διλήμματα στα παιδιά (Henderson & Malone, 2012). Ωστόσο, η εν λόγω πρακτική δεν θεωρείται νέα, αφού από πάντα η εσωτερική σοφία βρίσκονταν κρυμμένη μέσα στις ιστορίες διδακτικού περιεχομένου. Παράδειγμα αυτού αποτελούν οι παραβολές που χρησιμοποιούσε ο Ιησούς για να διδάξει τα πλήθη (Robertson, 2009).

Παγκοσμίως οι μύθοι, οι θρύλοι και τα παραμύθια, ως τμήμα της πρώιμης ανάπτυξης του παιδιού και του ανθρώπου γενικότερα, προσφέρουν μια πλούσια πηγή υλικού από την οποία μπορούμε να επιστρατεύσουμε πολλές στρατηγικές για θεραπευτικούς σκοπούς (Walker, 2003 στο Walker 2010). Στο παραμύθι οι εσωτερικές διαδικασίες εξωτερικεύονται και γίνονται κατανοητές μέσω των γεγονότων και των ηρώων που τις αναπαριστούν. Αυτός είναι και ο λόγος που στην παραδοσιακή ινδική ιατρική, το παραμύθι προσφερόταν ως θεραπεία σε ψυχικά αποπροσανατολισμένα

άτομα. Η ιστορία του παραμυθιού ήταν αυστηρώς επιλεγμένη έτσι ώστε να ανταποκρίνεται και να δίνει απαντήσεις στον ασθενή (Μπετελχάιμ, 1995· Τσιτσλοπερκερ, 1999).

Ο Jung, Ελβετός γιατρός- ψυχολόγος, και η ομάδα του εντόπισαν στο παραμύθι την αναπαράσταση της διαδικασίας ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινωνία (Αυδίκος, 1997). Επομένως, ο εκπαιδευτικός, που «δουλεύει» με την ψυχή του παιδιού και αναζητεί την κοινωνική του ανάπτυξη μπορεί να δουλέψει εξαντλητικά με το παραμύθι, χρησιμοποιώντας το για την ενσωμάτωση του παιδιού τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία, πάντοτε όμως με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων (αφήγηση, μίμηση προτύπων, γλώσσα και παιχνίδι) (Τσιτσλοπερκερ, 1999).

Σημαντική ωστόσο είναι η συνεισφορά του παραμυθιού και στην Ειδική Αγωγή, ιδιαίτερα στα παιδιά με αυτισμό. Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα και δυσκολίες στους τομείς της επικοινωνίας και της κοινωνικότητας. Επιλέγοντας, επομένως, ο εκπαιδευτικός τα κατάλληλα παραμύθια, ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές δεξιότητες του αυτιστικού παιδιού (Σακελλαρίου, 1995· Dieckmann, 1997· Μαλαφάντης, 2006).

Εκτός από τα παιδιά με αυτισμό, τα παραμύθια φαίνεται να είναι αποτελεσματικά και για παιδιά που επιδεικνύουν έντονο άγχος, το οποίο μπορεί να προέρχεται από καταστάσεις όπως η απώλεια κάποιου φίλου ή το διαζύγιο των γονέων. Ειδικοί στην παιδική ανάπτυξη προτείνουν την βιβλιοθεραπεία, γιατί αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο παίρνει και κάνει δικές του τις απόψεις που περιέχονται σε βιβλία, έχοντας θεραπευτικό αποτέλεσμα (Johnston, Breuning, Garrity & Baris, 1997· Norton, Norton, & McClure, 2007).

Ένα παράδειγμα εφαρμογής του παραμυθιού είναι αυτό της αξιοποίησης του με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν τα προβλήματα του άλλου και να αποδεχτούν τη

διαφορετικότητα. Η παρέμβαση έγινε σε παιδιά πρώτης τάξης δημοτικού στη χώρα μας. Η τάξη αποτελείτο από 18 μαθητές εκ των οποίων τα οκτώ ήταν αλλοδαπά (Αλβανία, Ιαπωνία, Νιγηρία). Στην περίπτωση αυτή επιλέχθηκε ένα παραμύθι το οποίο πληρούσε τα περισσότερα κριτήρια τα οποία έχουμε προαναφέρει για την επιλογή ενός παραμυθιού. Το παραμύθι ήταν το «Χαρούμενο λιβάδι» της Φιλιάς Νικολούδη, από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Ένα παραμύθι που μιλάει για μια παπαρούνα που τόλμησε να φυτρώσει σε ένα λιβάδι ανάμεσα σε μαργαρίτες. Το παραμύθι παρουσιάζει τις αντιδράσεις των λουλουδιών στο αντίκρισμα της. Το πρόγραμμα διήρκεσε τέσσερα (4) ώρες και διαιρέθηκε σε τέσσερις ενότητες. Πριν αρχίσει η αφήγηση, ο αφηγητής μίλησε για το θέμα με το οποίο πραγματεύεται το παραμύθι και τα παιδιά έκαναν αμέσως την ταύτιση με τους συμμαθητές τους που προέρχονταν από διαφορετικές χώρες. Κατόπιν η αφηγήτρια χώρισε σε τέσσερις ενότητες το παραμύθι και σε κάθε ενότητα ζητούσε από τα παιδιά να καταγράψουν τις σκέψεις τους ή να πουν τη γνώμη τους. Τα παιδιά φαίνεται να κατανοούσαν τις λανθασμένες ενέργειες που έκαναν οι μαργαρίτες απέναντι στην παπαρούνα και τις σχολίαζαν. Τα αποτελέσματα της μικρής αυτής παρέμβασης έδειξαν πως τα παιδιά ναι μεν κατανοούσαν το τι κακό γινόταν εις βάρος της παπαρούνας- συμμαθητές από άλλες χώρες, αλλά δεν φάνηκε να βελτιώνονται αφού οι δραστηριότητες είχαν γίνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Η προσπάθεια όμως αυτή αποτελεί ένδειξη ότι τα παραμύθια μπορούν να λειτουργήσουν ως πλαίσιο στην κατανόηση της διαχείρισης των ανισοτήτων με σωστό σχεδιασμό και επιλογή παραμυθού (Κυριακοπούλου & Πλιάμου, 2007).

Μια μελέτη περίπτωσης ενός δεκάχρονου αγοριού στο Βέλγιο αποδεικνύει επίσης τη σημαντικότητα του παραμυθιού στην ψυχοθεραπεία. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε ένα παραμύθι που ενσωματώθηκε και ανταποκρίθηκε απευθείας σε ένα

σύμπτωμα αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Το δεκάχρονο αγόρι εκδήλωνε την εξής αντικοινωνική συμπεριφορά: είχε την κακή συνήθεια να σπάει τζάμια και συγκεκριμένα ακουμπούσε την παλάμη του στο τζάμι και πίεζε το τζάμι ώσπου εκείνο να σπάσει. Ο σύμβουλος του σχολείου προσπαθούσε με απεγνωσμένες προσπάθειες να τον πείσει να μην σπάει τζάμια αλλά τα επιχειρήματα του δεν έπειθαν το παιδί. Η περίπτωση του ήταν ιδιαίτερη. Το αγόρι είχε εγκαταλειφθεί από τη μητέρα του σε πολύ μικρή ηλικία στο ορφανοτροφείο και κανείς δεν ήθελε να παίξει μαζί του γιατί τον θεωρούσαν άγριο και επικίνδυνο. Η μητέρα του δεν εμφανίστηκε ποτέ. Ο σύμβουλος τον είχε εντάξει σε μια ομάδα θεραπείας αλλά ποτέ δεν είχε αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά. Πάντα έπαιζε μόνος του και δεν έδειχνε να έχει κανένα αποτέλεσμα η συμμετοχή του στη ψυχοθεραπεία. Όταν ο θεραπευτής έτυχε να τον ρωτήσει για το ποιο παραμύθι του αρέσει, το παιδί ανέφερε ως αγαπημένο του το παραμύθι «Οι μουσικοί της Βρέμης». Πρόκειται για το γνωστό παραμύθι όπου ένας γάιδαρος, ένας σκύλος, μια γάτα και ένας κόκορας έχουν γεράσει και δεν είναι αγαπητοί πλέον στα αφεντικά τους, τα οποία τους έχουν βγάλει έξω από το σπίτι. Η καλή τους μοίρα τους φέρνει κοντά και όλοι μαζί αποφασίζουν να φύγουν μακριά με μοναδικό τους στόχο να γίνουν μουσικοί! Περιπατώντας στο δάσος βλέπουν ένα σπίτι ζεστό με όμορφες μυρωδιές. Μέσα όμως έμενε μια ομάδα από κλέφτες. Τα ζώα αποφάσισαν να τρομάξουν τους κλέφτες και να πάρουν το σπίτι. Έτσι και έγινε, ανέβηκε το ένα πάνω στο άλλο και από το παράθυρο τρόμαξαν τους ληστές οι οποίοι το έβαλαν στα πόδια. Τα ζώακια τα κατάφεραν και από τότε έμεναν όλοι μαζί στο όμορφο σπίτι αγαπημένοι (Dieckmann, 1997).

Η αρχή του παραμυθιού φαίνεται να αντιπροσωπεύει με ακρίβεια την ιστορία του δεκάχρονου αγοριού το οποίο είχε και αυτό εκδιωχθεί από το σπίτι του και

απορριφθεί από το σημαντικότερο γι' αυτό άτομο, τη μητέρα του. Αλλά και η συνέχεια του παραμυθιού εξηγεί ακριβώς την αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, το οποίο μέσω του σπασίματος των τζαμιών προσπαθεί με όλη του τη δύναμη να βρει μια νέα ζωή ζεστή, με φίλους. Η σύμβουλος, μόλις κατάλαβε τι είχε στο μυαλό του το παιδί, έβαλε τα κλάματα και φρόντισε το παιδί ώστε να νιώσει ζεστασιά. Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά. Το παιδί κατάλαβε το λάθος τους και εντάχθηκε ομαλά στη ομάδα των συμμαθητών του (Dieckmann, 1997).

Τα παραμύθια ωστόσο δεν λειτουργούν θεραπευτικά μόνο για τα παιδιά αλλά μπορούν να μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα σε ανθρώπους όλων των ηλικιών. Ενήλικες που παρουσιάζουν θέματα φόβου για εγκατάλειψη, αντιπαλότητας με τα αδέρφια τους, προβλήματα αυτοεκτίμησης ακόμη και έλλειψη νοήματος στη ζωή, μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση των παραμυθιών (Dieckmann, 1997· Sitarz, 1997· Brown, 2007).

Παράδειγμα αποτελεί μια έρευνα που είχε διεξαχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες με μία ομάδα από πέντε γυναίκες, προπτυχιακές φοιτήτριες, ηλικίας 22-45 ετών. Κοινό χαρακτηριστικό όλων ήταν το άγχος που τους προκαλούσε η αναζήτηση εργασίας. Η παρέμβαση είχε γίνει σε επίπεδο ομαδικής ψυχοθεραπείας. Αρχικά ο θεραπευτής, ο αρχηγός της θεραπευτικής ομάδας, εντόπισε τις ανάγκες που είχε η ομάδα του (π.χ. η ανάγκη για ασφάλεια, επιβίωση, ανεξαρτησία από τους γονείς κ.τ.λ.) και έπειτα επέλεξε το κατάλληλο παραμύθι. Στόχος του ήταν να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα, ώστε τα άτομα τις ομάδας ν' αντιδράσουν συναισθηματικά. Το παραμύθι που επιλέχθηκε ήταν των αδελφών Grimm «Ο τσαγκάρης και τα ξωτικά». Η ιστορία μιλούσε για έναν τσαγκάρη ο οποίος δεν είχε, λόγω φτώχειας, λεφτά να αγοράσει υλικά για να φτιάξει τα παπούτσια του. Μια νύχτα όμως, όλα λύθηκαν δια μαγείας με τη βοήθεια δυο μικρών ξωτικών. Μετά το τέλος της ιστορίας τα υποκείμενα της

έρευνας κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τις 2 εικόνες που τους έκαναν εντύπωση και να δώσουν έναν τίτλο στη ζωγραφιά τους. Κατόπιν, ζητήθηκε από τα άτομα να περιγράψουν τι ζωγράρισαν και γιατί επέλεξαν τη συγκεκριμένη εικόνα, καθώς και ποια συναισθήματα είχαν αναδειχθεί καθώς άκουγαν την ιστορία. Χρησιμοποιώντας ερωτήσεις του τύπου: «Τι σημαίνει για σένα;» ή «Τι συναισθήματα αναδύονται για εσάς; Τι νομίζετε ότι συμβολίζει αυτό;», ανέπτυξαν μια συζήτηση όπου το ίδιο το άτομο από μόνο του κατανοούσε τον εαυτό του και το πρόβλημα του (Brown, 2007). Ανάλογα με το τι είχε ζωγραφίσει η κάθε κοπέλα, έγινε και η ανάλογη συζήτηση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης θεραπείας ήταν ο εντοπισμός και η εμπέδωση των αιτιών που προκαλούσαν άγχος σε προσωπικό επίπεδο και η μετέπειτα προσπάθεια καταπολέμησης τους με από κοινού συζητήσεις μέσα στην ομάδα (Brown, 2007). Η θεραπεία φαίνεται να είχε πολύ θετικά αποτελέσματα, αφού οι κοπέλες κατάφεραν να βρουν μόνες τους τις λύσεις στα προβλήματα τους και να βρουν τρόπους αντιμετώπισης τους (Brown, 2007).

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από μια παρέμβαση που έγινε πάλι στην Αμερική, η οποία αφορούσε παιδιά με διατροφικές διαταραχές και το παραμύθι. Η παρέμβαση διεξάχθηκε με τη μορφή συνεδριών και την παρουσία συμβούλων. Οι συμμετέχοντες ήταν 12 κορίτσια στην ηλικία της, τα οποία είχαν διαγνωστεί με διατροφικές διαταραχές. Το μοντέλο παρέμβασης είχε τέσσερις φάσεις: 1) *Προσδιορισμό του παραμυθιού*, ώστε να είναι κατάλληλο για το κάθε ενδιαφερόμενο άτομο. Το παραμύθι μπορούσε να επιλεγεί και από το ίδιο το άτομο. Τα κορίτσια επέλεξαν παμψηφεί ως αγαπημένο τους παραμύθι την Σταχτοπούτα. 2) *Ανάπτυξη της σχέσης με το παραμύθι*. Το παράδειγμα της Σταχτοπούτας και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει με τη μητριά της και τις θετές αδερφές της φαινόταν να συνάδει με τα προβλήματα που είχαν τα κορίτσια της έρευνας με τις μητέρες τους. Τα προβλήματα

αυτά και ο προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνται στο σπίτι οδηγούσαν τα κορίτσια στη μη κατανάλωση φαγητού. 3) *Εισαγωγή των συγκρούσεων*. Αφού τα κορίτσια αρχίζουν να ταυτίζονται στενά με το παραμύθι, ο σύμβουλος τις έβαζε να σκεφτούν πιθανές λύσεις στα προβλήματα της Σταχτοπούτας. 4) *Επίλυση προβλημάτων*. Η επίλυση εμφανίζεται σε δύο μέρη: (α) τα κορίτσια προτείνουν τις τελικές λύσεις σχετικά με το πρόβλημα της Σταχτοπούτας στο παραμύθι, και (β) ο σύμβουλος προτείνει ως λύση στο πρόβλημα των κοριτσιών τη λύση που οι ίδιες είχαν δώσει στα προβλήματα της Σταχτοπούτας (Hill, 1992).

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνονται αρκετά ενθαρρυντικά και αποτελεσματικά αφού τα κορίτσια άρχισαν να τρώνε δειλά- δειλά ακόμη και πριν το τέλος των συνεδριών με το σύμβουλο (Hill, 1992).

2.3. Προβληματική της Έρευνας

Διεθνείς έρευνες, όπως έχουμε προαναφέρει αποκαλύπτουν ότι 1 στα 5 παιδιά (20%) προσχολικής ηλικίας στο γενικό πληθυσμό παρουσιάζουν μέτρια έως κλινικώς σημαντικά επίπεδα, κοινωνικό-συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων (Han, et. al., 2005). Αυτό το γεγονός τοποθετεί τη διερεύνηση των κοινωνικών ικανοτήτων των μικρών παιδιών στο επίκεντρο της σύγχρονης βιβλιογραφίας την τελευταία δεκαετία (Jones & Harcourt, 2013). Στη χώρα μας, η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων αρχίζει να αναγνωρίζεται τα τελευταία χρόνια, ωστόσο οι προσπάθειες επικεντρώνονται κυρίως στο χώρο του δημοτικού σχολείου και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης (Χατζηχρήστου, 2011b). Αυτό το γεγονός, όμως έρχεται σε αντίθεση με τα διεθνή ερευνητικά στοιχεία που δείχνουν ότι οι πρώτες ενδείξεις για αντικοινωνική συμπεριφορά εμφανίζονται στην ηλικία των 2-3 ετών και

εκεί πρέπει να επικεντρωθούν οι προσπάθειες για αντιμετώπιση της προβληματικής αυτής συμπεριφοράς (Reid & Patterson, 1991 στο Χατζηχρήστου, 2011a).

Η έλλειψη αυτή μας προβλημάτισε και μας ώθησε στην σχεδίαση ενός ειδικού προγράμματος που σκοπό έχει να βοηθήσει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα να βελτιώσουν τα ποσοστά της κοινωνικής τους επάρκειας. Λόγω όμως περιορισμένου χρόνου και τεχνικών προβλημάτων περιορίσαμε τον πληθυσμό του δείγματος στα στενά όρια της Κρήτης και συγκεκριμένα στους Νομούς Ηρακλείου και Ρεθύμνου.

Κατόπιν εκτενούς μελέτης στο θέμα σχεδιάσαμε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που θεωρήσαμε ότι θα ανταποκρινόταν άμεσα στις ανάγκες του προβλήματος. Η ερευνητική παρέμβαση περιλάμβανε μια σειρά από παραμύθια (6 παραμύθια) τα οποία πραγματεύονται κοινωνικές έννοιες. Επιλέξαμε το παραμύθι γιατί θεωρείται ένα παιδαγωγικό μέσο το οποίο αναπτύσσει την προσωπικότητα του παιδιού καθώς ασκεί βαθιά ψυχολογική επίδραση, ενώ παράλληλα προσφέρει ποικίλα ψυχαγωγικά οφέλη (Ντούλια, 2010· Τσιλιμένη, 2011).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Περίληψη

Με επιλεκτική δειγματοληψία επιλέγησαν τέσσερα νηπιαγωγεία, ιδιωτικά και δημόσια, των Νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου. Από κάθε σχολείο επιλέγηκε μια ολόκληρη τάξη, η οποία αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας. Για τους 73 μαθητές δόθηκαν δυο (2) «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής» (ένα πριν και ένα μετά την παρέμβαση) για να συμπληρωθούν από τη νηπιαγωγό του τμήματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία των μαθητών, ενώ στο δεύτερο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που περιέγραφαν διάφορες πλευρές της κοινωνικής, συναισθηματικής και σχολικής προσαρμογής καθώς και της γενικότερης συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας (113 προτάσεις). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ο στατιστικός έλεγχος Paired Sample T- Test για την σύγκριση των πριν και μετά μετρήσεων της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών. Για τη συσχέτιση της σχολικής επάρκειας με τη παρέμβαση με παραμύθι χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης και η στατιστική τεχνική Pearson (r)

3.2. Σκοπός και Υποθέσεις της Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει εάν η διδασκαλία του παραμυθιού μέσω του προγράμματος «Παρέμβασης για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» στην τάξη του νηπιαγωγείου, μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική επάρκεια παιδιών προσχολικής ηλικίας σε νηπιαγωγεία της Κρήτης. Ερευνούμε, επίσης, την πιθανή ύπαρξης σχέσης του προγράμματος παρέμβασης με θετικά αποτελέσματα στον τομέα της σχολικής επάρκειας.

Υποθέτουμε ότι τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Κρήτης (πειραματική ομάδα) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» θα έχουν υψηλότερα ποσοστά κοινωνικής επάρκειας σε σχέση με παιδιά προσχολικής ηλικίας (ομάδα ελέγχου) που δεν έλαβαν μέρος στην παρέμβαση.

Έτσι διατυπώνουμε τις εξής υποθέσεις:

✓ Μηδενική Υπόθεση (H_0) = Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του προγράμματος «Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» και της κοινωνικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας.

✓ Εναλλακτική Υπόθεση (H_1)= Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του προγράμματος «Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» και της κοινωνικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Υποθέτουμε επίσης, ότι τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Κρήτης (πειραματική ομάδα) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» θα έχουν υψηλότερα ποσοστά σχολικής επάρκειας σε σχέση με παιδιά προσχολικής ηλικίας (ομάδα ελέγχου) που δεν έλαβαν μέρος στην παρέμβαση.

Έτσι διατυπώνουμε τις εξής υποθέσεις:

. ✓ Μηδενική Υπόθεση (H_0) = Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του προγράμματος «Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» και της σχολικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας.

✓ Εναλλακτική Υπόθεση (H_1)= Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του προγράμματος «Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» και της σχολικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας.

3.3. Διαδικασία της Έρευνας.

Για τους σκοπούς της έρευνάς μας επιλέχθηκε η χρήση της πειραματικής μεθόδου, αφού θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος στα θέματα παρέμβασης (Bell, 2007). Το είδος του πειραματικού σχεδιασμού που επιλέχθηκε ήταν προπειραματικός-μεταπειραματικός - μη τυχαία τοποθέτηση. Σ' αυτό το πειραματικό σχεδιασμό γίνεται

έλεγχος των επεισακτων μεταβλητών ωριμότητα και προπειραματική δοκιμασία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στην υφιστάμενη έρευνα οι ομάδες είναι τέσσερις λόγω του ότι θέλαμε να συμπεριλάβουμε στην έρευνα μας τόσο το Νομό Ηρακλείου, όσο και το Νομό Ρεθύμνου, για να αποκτήσει η έρευνα μεγαλύτερη εμβέλεια. Επιλέξαμε τα τέσσερα συμμετέχοντα τμήματα (τάξεις νηπιαγωγείων) με τη μέθοδο της επιλεκτικής δειγματοληψίας από τους Νομούς Ηρακλείου και Ρεθύμνου της Κρήτης. Τα δύο τμήματα, ένα από το Νομό Ρεθύμνου και ένα από το Νομό Ηρακλείου, αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (experimental group), ενώ τα άλλα δυο τμήματα (ένα από το Νομό Ηρακλείου και ένα από το Νομό Ρεθύμνου), την ομάδα ελέγχου (control group). Η πειραματική ομάδα απαρτιζόταν από 31 παιδιά (Ομάδα Ηρακλείου: 17 παιδιά, Ομάδα Ρεθύμνου: 14 παιδιά), ενώ η ομάδα ελέγχου από 42 (Ομάδα Ηρακλείου: 24 παιδιά, Ομάδα Ρεθύμνου: 18 παιδιά).

Όλα τα παιδιά και οι γονείς τους ενημερώθηκαν για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα με προφορική ενημέρωση από τη νηπιαγωγό του τμήματος. Όλοι οι γονείς δέχτηκαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στο πρόγραμμα.

Η πρώτη χορήγηση του «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής 4- 6 ετών» έγινε την πρώτη εβδομάδα μετά από τις διακοπές των Χριστουγέννων, καθώς η χορήγηση του τεστ είχε προϋπόθεση ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά το παιδί για τουλάχιστον τρεις μήνες (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά, 2007). Το προ-τεστ (pre- test) συμπληρώθηκε από τις νηπιαγωγούς και των τεσσάρων νηπιαγωγών την ίδια ακριβώς περίοδο. Οι νηπιαγωγοί ενημερώθηκαν για τους τρόπους συμπλήρωσης του τεστ με προφορική επικοινωνία.

Μια εβδομάδα μετά την χορήγηση του τεστ η «Παρέμβαση για Ενίσχυση Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» εφαρμόστηκε στα νηπιαγωγεία της

πειραματικής ομάδας. Αρχικά, η παρέμβαση εφαρμόστηκε στο Νομό Ηρακλείου και έπειτα στο Νομό Ρεθύμνου με 9 ημέρες διαφορά (5 παρουσίες αρχικά και μετά η τελευταία γιατί μεσολαβούσε Σαββατοκύριακο). Οι παρεμβάσεις δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθούν την ίδια ακριβώς χρονική περίοδο και στους δυο Νομούς για το λόγο του ότι είχαν τον περιορισμό να γίνονται μόνο κατά τις πρώτες ώρες του σχολικού προγράμματος, γεγονός που καθιστούσε αδύνατη την παράλληλη εφαρμογή τους. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε επί καθημερινής βάσεως για έξι διαδοχικές ημέρες, όσες δηλαδή και τα παραμύθια που απαρτίζουν την παρέμβαση. Ο χρόνος εφαρμογής της δεν υπερέβαινε τη μισή ώρα. Τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν από την ερευνήτρια μέσω της αφήγησης παραμυθιών των οποίων η θεματολογία αναφερόταν σε θέματα που εμπεριέχονται στις τρεις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας: α) δεξιότητες διεκδίκησης / ηγετικές ικανότητες, β) διαπροσωπική επικοινωνία γ) συνεργασία με συνομηλίκους. Μετά από τη συζήτηση του παραμυθιού ακολουθούσε μια περίοδος δέκα λεπτών ηρεμίας και ακολούθως μια μικρή δεκάλεπτη συζήτηση.

Μετά από μια εβδομάδα, οι νηπιαγωγοί και των τεσσάρων τμημάτων κλήθηκαν να απαντήσουν ξανά στο «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής 4-6 ετών» (post-test).

Με τη διαδικασία σκοραρίσματος των τεστ ασχολήθηκε η ερευνήτρια καθώς και με την αρχειοθέτηση και εξαγωγή των αποτελεσμάτων στο στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

3.4. Πληθυσμός - Δείγμα

Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2011- 2012 σε τμήματα νηπιαγωγείων των Νομών Ρεθύμνου και Ηρακλείου.

Όπως έχουμε προαναφέρει, για την εκλογή του δείγματος μας έχουμε επιλέξει την επιλεκτική δειγματοληψία. Ο λόγος που επιλέχθηκε η επιλεκτική δειγματοληψία είναι καθαρά διαδικαστικός επειδή κανένα σχολείο δεν θα επέτρεπε να γίνει μια δειγματοληψία μεταξύ των μαθητών με σκοπό τη δημιουργία μιας ομάδας ελέγχου και μιας πειραματικής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 73 μαθητές προσχολικής ηλικίας από νηπιαγωγεία των Νομών Ρεθύμνου και Ηρακλείου, 34 αγόρια και 39 κορίτσια. Αξίζει να σημειωθεί ότι, όλοι οι μαθητές που μετείχαν στην πειραματική ομάδα δεν είχαν καμία απουσία ή αποχώρηση από την παρέμβαση καθ' όλη τη διάρκεια και των 6 συναντήσεων.

3.5. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητη η χρήση κάποιου σταθμισμένου τεστ, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας, μετρώντας την κοινωνική επάρκεια. Το «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής 4- 6 ετών» κρίθηκε ως έγκυρο και αξιόπιστο, αφού ήδη χρησιμοποιείται σε άλλα προγράμματα πανελλαδικής εμβέλειας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2007). Θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο γιατί εκτός του

ότι μετράει την κοινωνική επάρκεια, μετράει και τη σχολική, συναισθηματική επάρκεια καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς, γεγονός που θα εξασφάλιζε στην έρευνά μας συμπεράσματα και σ' αυτούς τους τομείς, οι οποίοι φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με τη κοινωνική επάρκεια αλλά και με τη δυναμική του παραμυθιού (Johnston, Breuning, Garrity & Baris, 1997· Henderson & Malone, 2012). Η κατασκευή και η στάθμιση του εν λόγω ανιχνευτικού εργαλείου έγινε από την ερευνητική ομάδα της κας Χρυσής Χατζηχρήστου, Καθηγήτριας Σχολικής Ψυχολογίας στον Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το τεστ περιλαμβάνει δύο βασικά μέρη τα οποία απαντώνται από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας. Το τεστ περιλαμβάνει επίσης πίνακες κατάταξης και σκοραρίσματος των μετρήσεων, κατατάσσοντας τις σε συγκεντρωτικούς πίνακες αποτελεσμάτων και κατόπιν σε διαγράμματα (Βλ. Παράρτημα 1).

Αναλυτικά το τεστ περιλαμβάνει το πρώτο μέρος, το οποίο απαρτίζεται από 10 ερωτήσεις οι οποίες αφορούν προσωπικά στοιχεία του παιδιού (ηλικία, φύλο, εάν το παιδί έχει παραπεμφθεί σε ειδικό για αξιολόγηση) καθώς και του εκπαιδευτικού που συμπληρώνει το τεστ (φύλο, διάρκεια υπηρεσίας). Το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από 113 δηλώσεις που χαρακτηρίζουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού σχετικά με τις τέσσερις (4) υποκλίμακες-διαστάσεις: 1) κοινωνική επάρκεια (παράδειγμα δήλωσης: Καλεί τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες), 2) σχολική επάρκεια (παράδειγμα δήλωσης: Πριν κάνει κάτι το σχεδιάζει προσεκτικά), 3) συναισθηματική επάρκεια (παράδειγμα δήλωσης: Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στεναχωρημένος), 4) προβλήματα συμπεριφοράς (παράδειγμα δήλωσης: Αντιδρά έντονα όταν το μαλώνουν). Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει κατά πόσο αυτή η συμπεριφορά

που δηλώνει η κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει το παιδί που αξιολογεί, με το 1 να αντιστοιχεί με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με το μέγιστο (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά, 2007).

Οι τιμές που δίνονταν σε κάθε ερώτηση χρησιμοποιήθηκαν ως **εξαρτημένες μεταβλητές** στην έρευνα, ενώ η παρέμβαση που δεχόταν με τη μορφή του παραμυθιού ήταν η **πειραματική – ανεξάρτητη μεταβλητή**.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων που δίνουν οι νηπιαγωγοί καταγράφονται σε φαντρία, για κάθε μια κλίμακα ξεχωριστά, και μετέπειτα κατηγοριοποιούνται με την ένδειξη: πολύ χαμηλή- χαμηλή-μέση- υψηλή-πολύ υψηλή.

Η λειτουργικότητα της έννοιας «κοινωνική επάρκεια» για τους σκοπούς αυτής της έρευνας ορίζεται ως ο βαθμός που πήρε το άτομο στο σταθμισμένο τεστ: «Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής 4- 6 ετών».

Σε αυτό το σημείο θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφέρουμε εν συντομία τους ορισμούς των υπόλοιπων τριών υποκλιμάκων-διαστάσεων του ερωτηματολογίου.

Η δεύτερη σε σειρά υποκλίμακα που παρουσιάζεται μετά τη Κοινωνική Επάρκεια είναι η Σχολική Επάρκεια. *Σχολική Επάρκεια* θεωρείται ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011). Στο παρόν τεστ η μέτρηση της σχολικής επάρκεια γίνεται με τις εξής τέσσερις επιμέρους διαστάσεις: α) **Κίνητρα**, τα οποία ορίζονται ως καθετί που αποτελεί βάση ή αιτία, κινεί, κατευθύνει και καθορίζει τη συμπεριφορά (Παπαδόπουλος, 1994, σ.σ. 289- 291). Το τεστ αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο μαθητής κινητοποιείται και προσπαθεί για την επίτευξη ενός στόχου, δηλαδή το επίπεδο των εξωτερικών ή εσωτερικών του κινήτρων, την προσέγγιση στη

μάθηση, τον προσανατολισμό στο στόχο και την αυτό-αποτελεσματικότητά του (παράδειγμα διατύπωσης στο τεστ: όταν αρχίζει κάτι, θέλει οπωσδήποτε να το ολοκληρώσει) πλαίσιο (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011), β) **Οργάνωση– σχεδιασμός:** Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει συμπεριφορές που βοηθούν το παιδί να λαμβάνει αποφάσεις για το τι είναι σημαντικό και τι όχι σε ένα έργο, να εφαρμόσει στρατηγικές για την επίτευξη ενός στόχου, να ξεκινά και να ολοκληρώνει μια δραστηριότητα μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο (παράδειγματα διατύπωσης στο τεστ: χρειάζεται διαρκεί υπενθύμιση για να αρχίσει και να ολοκληρώσει μια εργασία (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011), γ) **Σχολική Αποτελεσματικότητα:** ορίζεται ως η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Αξιολογούνται οι συμπεριφορές που βοηθούν το παιδί να είναι αποτελεσματικό στο σχολείο, όπως η επιμέλεια και η αυτορρύθμιση (παράδειγματα διατύπωσης στο τεστ: Ολοκληρώνει εργασίες που του ανατίθενται (Campbell, Kyriacides Muijs & Robinson, 2004, στο Θωμά, 2010· Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011), δ) **Σχολική προσαρμογή:** ορίζεται όπως η υιοθέτηση συμπεριφορών που βοηθούν το παιδί να παρακολουθεί το μάθημα στην τάξη, να ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, να συνεργάζεται σε ομαδικές δραστηριότητες και γενικότερα να προσαρμόζεται σε γνωστικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις μέσα στη τάξη (παράδειγμα διατύπωσης στο τεστ: Είναι συζητήσιμο, «παίρνει από λόγια») (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011).

Η τρίτη κατά σειρά διάσταση που παρουσιάζεται στο τεστ είναι αυτή της **Συναισθηματικής Επάρκειας**. Συναισθηματική επάρκεια θεωρείται ο βαθμός στον οποίο το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ιδίου και του περιβάλλοντος του καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης του στρες (Harris, Pons, & Rosnay,

2004· Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011). Η συναισθηματική επάρκεια στο παρόν τεστ αξιολογείται με τις εξής τέσσερις διαστάσεις:

α) **Αυτοέλεγχος (self-control)**: ορίζεται ως ο έλεγχος που ασκεί το άτομο στα δικά του συναισθήματα, τις ορμές και πράξεις εμποδίζοντας άμεσες επιθυμίες ή ιεραρχώντας την ικανοποίησή τους (Παπαδόπουλος, 1994, σ. 100). Το τεστ αξιολογεί κατά πόσο το παιδί είναι ικανό να ελέγχει τα συναισθήματά του με τρόπο αποδεκτό από τα κοινωνικά δεδομένα (Παράδειγμα διατύπωσης στο τεστ: ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει) (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011), β)

Διαχείριση συναισθημάτων: ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το παιδί έχει επίγνωση της συναισθηματικής του κατάστασης και ελέγχει την ένταση και το βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων του με βάση τις κοινωνικές συνθήκες (Παράδειγμα διατύπωσης στο τεστ: μπορεί να μιλήσει εύκολα για το πώς αισθάνεται (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011), γ) **Ενσυναίσθηση (empathy)**: είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται ως η ψυχική διαδικασία κατά την οποία κάποιος προσπαθεί να αναγνωρίσει τις δηλώσεις, τις συμπεριφορές ή αυτά που αισθάνεται ένα άλλο άτομο και μάλιστα από την οπτική δική του οπτική γωνία, αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκεται το άλλο άτομο (Παπαδόπουλος, 1994, σ. 198) (Παράδειγμα διατύπωσης στο τεστ: Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στεναχωρημένος (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011), δ)

Διαχείριση του στρες: ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το παιδί χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές αυτορρύθμισης με στόχο να μειώσει την ένταση και διάρκεια συγκεκριμένων αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων (Παράδειγμα διατύπωσης στο τεστ: Παραμένει ήρεμο όταν εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011).

Η τέταρτη και τελευταία διάσταση που παρουσιάζεται στο τεστ είναι αυτή των **Προβλημάτων συμπεριφοράς**. Τα **Προβλήματα συμπεριφοράς** αξιολογούν τον βαθμό εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών στην τάξη που επηρεάζουν την κοινωνική, συναισθηματική και γενικότερα ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του (Κανδαράκης, 2004, σ.100· Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011). Η συγκεκριμένη υποκλίμακα περιλαμβάνει τις εξής επιμέρους διαστάσεις: α) **Ενδοπροσωπική προσαρμογή**: ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το παιδί εκδηλώνει συμπεριφορά απόσυρσης, μελαγχολία, κοινωνικό άγχος, φόβους και άλλα (Παράδειγμα διατύπωσης στο τεστ: Είναι δειλό παιδί) (Παρασκευοπούλου & Γιαννίτσας, 1999 στο Κανδαράκης, 2004, σ. 101· Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011), β) **Διαπροσωπική προσαρμογή**: ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το παιδί εκδηλώνει μορφές επιθετικές και αντιδραστικές συμπεριφορές. (Παραδείγματα διατύπωσης στο τεστ: Πειράζει τα άλλα παιδιά. Το άτομο για να έχει ικανοποιητική διαπροσωπική προσαρμογή θα πρέπει να ζει αρμονικά με τους άλλους, να έχει αποκτήσει δεξιότητες που το βοηθούν να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνικής ομάδας και στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους ενήλικους και τους συνομηλίκους του, να έχει αναπτύξει συναισθήματα συναντίληψης και συναλληλίας με τους άλλους κ. ο. κ (Παρασκευοπούλου & Γιαννίτσας, 1999 στο Κανδαράκης, 2004, σ. 101). «**Υπερκινητικότητα (hiperkinesis)** στη διάσταση αυτή αξιολογούνται δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, παρορμητικές συμπεριφορές και υπερβολική δραστηριότητα. Παράδειγμα: διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε. είναι μια συνεχής διάθεση για κίνηση και σπατάλη ενέργειας που παρατηρείται μαζί με ελλιπή προσοχή. Αποτελείται από τις διαταραχές προσοχής. Μπορεί να οφείλεται και σε εγκεφαλική βλάβη» (Παπαδόπουλος, 1994, σ. 592).

3.6. «Παρέμβαση για Ενίσχυση Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι»

Το παρεμβατικό πρόγραμμα «Παρέμβαση με Ενίσχυση Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» αποτελεί πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια για σκοπούς ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με τον όρο «πρωτογενής πρόληψη» εννοούμε την καθολική συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού ολόκληρης της σχολικής τάξης με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας, ανεξαρτήτως της εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης συμπτωμάτων ή της παρουσίας κινδύνου («at risk»). Η πρόληψη εφαρμόζεται προτού τα άτομα εμφανίσουν προβλήματα διαταραχής, ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος εμφάνισης τους (Greco & Morris, 2001· Meyers & Nastasi, 1999 στο Lauber, 2004).

Αρχικά, πριν από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος είχε χορηγηθεί το «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής 4- 6 ετών» σε όλα τα παιδιά (2 πειραματικές και 2 ομάδες ελέγχου), με σκοπό την βαθμολόγηση (από τη νηπιαγωγό) της αρχικής τιμής της κοινωνικής επάρκειας και των τεσσάρων ομάδων. Το τεστ, όπως έχουμε προαναφέρει, είχε χορηγηθεί την πρώτη βδομάδα μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων (9/1/2012-13/1/2012). Έπειτα, το παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε για 6 μέρες (περίοδος: 16/1/2012-23/1/2012) μόνο στις πειραματικές ομάδες. Αντ' αυτού, οι ομάδες ελέγχου συνέχισαν κανονικά το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ο μόνος περιορισμός που τέθηκε σ' αυτές ήταν η

απαγόρευση χρήσης της αφήγησης παραμυθιών κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης εβδομάδας για σκοπούς καθαρά προληπτικούς. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύχθηκε η περίπτωση εκπαιδευτικός των ομάδων ελέγχου να επιλέξει έστω και ακούσια παραμύθι σχετικό με τις κοινωνικές δεξιότητες και να επηρεάσει τα αποτελέσματα.

Το παρεμβατικό πρόγραμμα περιλαμβάνει συνολικά τρεις θεματικές ενότητες: α) Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες (2 συναντήσεις-παραμύθια), β) Διαπροσωπική επικοινωνία (2 συναντήσεις-παραμύθια), γ) Συνεργασία με συνομηλίκους (2 συναντήσεις-παραμύθια). Για την επιλογή των παραμυθιών πραγματοποιήθηκε μια μελέτη, τόσο στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης, όσο και στα βιβλιοπωλεία του ίδιου Νομού Ρεθύμνης. Χρήσιμη ωστόσο φάνηκε και η αναζήτηση μέσω διαδικτύου. Τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σχετικά σύγχρονων εκδόσεων (εκτός από αυτό του «Παπουτσωμένου γάτου» των Grimm). Με αυτό τον τρόπο προσπαθήσαμε να μειώσουμε το κίνδυνο τα παιδιά να μην ταυτιστούν με τους παραμυθιακούς ήρωες, αφού μερικές φορές τα παλιά παραμύθια δεν είναι και τόσο κοντά στη σύγχρονη εποχή και στις εμπειρίες των παιδιών (Μαλαφάντης, 2006).

Τα παραμύθια που επιλέχθηκαν για τη θεματική ενότητα: **Δεξιότητες διεκδίκησης/ ηγετικές ικανότητες** είναι: Α) Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ. (2012) *Μακάρι να μπορούσα να διαβάσω: Μια ιστορία για την επιμονή, το θάρρος και την αγάπη για τα βιβλία*. Εκδόσεις: Σαββάλας, Β) Grimm, J. L., & Grimm, W.K. (2007). *Τα ωραιότερα κλασικά παραμύθια των αδελφών Γκριμ: Σταχτοπούτα, ο παπουτσωμένος γάτος, το σπίτι στο δάσος, Ρουμπελστίλτσεν*. (Ν. Δεληβοριάς, μετάφραση). Εκδόσεις: Ντουντούμη (Έγινε μόνο η αφήγηση του «Παπουτσωμένου γάτου»). Για την θεματική ενότητα: **Διαπροσωπική επικοινωνία** επιλέχθηκαν τα εξής παραμύθια: Α) Ντιβαλ, Ε. (2009). *Η καινούργια μαθήτριά*. Εκδόσεις: Μεταίχιμο, Β) Λάττα, Γ. (2011). *Δικό μου είναι!* Εκδόσεις: Διάπλους. Τέλος, για τη θεματική ενότητα: **Συνεργασία με**

συνομηλίκους επιλέχθηκαν τα εξής παραμύθια: Α) Ρώσση- Ζαϊρή, Ρ (2008). *Εγώ είμαι η αρχηγός*. Εκδόσεις: Ψυχογιός, Β) Μπλούμ, Μ (2005). *Ο λαγός και η χελώνα*. Εκδόσεις: Ταξιδευτής. Η περίληψη καθώς και το εξώφυλλόν των έξι (6) παραμυθιών παρατίθενται στο τέλος της εργασίας (Παράρτημα 2).

Η παρέμβαση στις πειραματικές τάξεις πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και είχε διάρκεια μισή ώρα ανά συνάντηση (έξι συναντήσεις συνολικά). Αναφέρουμε, επίσης, ότι είχε προηγηθεί ακόμη μια συνάντηση ερευνήτριας – παιδιών με σκοπό τη μεταξύ τους γνωριμίας.

Κάθε συνάντηση του παρεμβατικού προγράμματος αποτελείτο από τρία στάδια: α) αφήγηση παραμυθιού, β) ήρεμος χρόνος εμπέδωσης, γ) συζήτηση και απορίες. Στο πρώτο στάδιο γινόταν η αφήγηση του παραμυθιού. Για να γίνει η αφήγησή πιο αποτελεσματική επιλέχτηκε εξ αρχής ο χώρος της τάξης στον οποίο όλα τα παιδιά μπορούσα να έχουν καλή οπτική επαφή με την αφηγήτρια. Επίσης, επιλέχτηκε μια ενδιαφέρουσα αφορμή η οποία προκαλούσε τα παιδιά να ακούσουν το παραμύθι με ενδιαφέρον. Να σημειώσουμε επίσης ότι η ερευνήτρια διατήρησε καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης οπτική επαφή με τα παιδιά, χρησιμοποιώντας παράλληλα εναλλαγή στον τόνο της φωνής της (Norton, Norton, & McClure, 2007). Επιπλέον, θεωρήθηκε αναγκαίο η αφήγηση να πραγματοποιείται κατά τις πρώτες ώρες του προγράμματος, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι ξεκούραστα ερχόμενα από το σπίτι στο σχολείο, με αποτέλεσμα να είναι συγκεντρωμένα και να κατανοούν την πλοκή των παραμυθιών (Τάφα, 2001). Κατά την διάρκεια της αφήγησης ζητήθηκε επίσης από τα παιδιά να προβλέψουν σε ορισμένα σημεία το τι θα συμβεί αργότερα γεγονός που έκανε πιο ενδιαφέρουσα την πλοκή της ιστορίας (Mason et. al. 1989 στο Τάφα, 2001).

Στο *δεύτερο στάδιο*, αφότου η αφήγηση ολοκληρωνόταν ο αφηγητής έδινε εντολή στα παιδιά να χαλαρώσουν και να κλείσουν τα μάτια. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν το παιδί να αδράξει την ευκαιρία και να «γεμίσει» με εικόνες και λόγια από το παραμύθι. Με αυτό τον τρόπο το παιδί δομεί, μέσω του σιωπηλού- κενού χρόνου που του δίνεται, τις δικές του παραστάσεις και αναπαραστάσεις σε σχέση με την έννοια που πραγματεύεται η πλοκή του παραμυθιού. Ένα συχνό λάθος που κάνουν οι εκπαιδευτικοί μετά το τέλος του παραμυθιού, είναι να υπερφορτώνουν το παιδί με ερωτήσεις και δραστηριότητες, γεγονός που ενδεχομένως να του προκαλεί το αίσθημα της ματαίωσης (Αναγνωστοπούλου, Καλογήρου & Πάτσιου, 2001).

Στο *τρίτο* και τελευταίο στάδιο γινόταν μια μικρή συζήτηση στην οποία συμμετείχαν όλα τα παιδιά της τάξης. Η ερευνήτρια έκανε σχετικές ερωτήσεις με σκοπό να προβληματίσει τα παιδιά σε σχέση με την θεματική ενότητα του παραμυθιού και τις έννοιες στις οποίες αναφερόταν (Βλέπε Παράρτημα 2). Η συζήτηση θεωρείται ως αναπόσπαστο μέρος της ανάγνωσης του κειμένου μετά το τέλος του παραμυθιού, γιατί βοηθάει στην εμβάθυνση των βαθιών νοημάτων του (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Αφότου ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις, τόσο στην πειραματική ομάδα Ηρακλείου όσο και στην πειραματική ομάδα Ρεθύμνου, μια εβδομάδα μετά οι νηπιαγωγοί των τεσσάρων ομάδων του δείγματος (2 πειραματικές και 2 ελέγχου) κλήθηκαν να συμπληρώσουν ξανά το «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής 4- 6 ετών» με σκοπό την μεταξύ τους σύγκριση.

3.7. Στατιστική Τεχνική

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Για τη μελέτη των δηλωτικών προτάσεων του τεστ πριν και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική του Paired Sample. Το T- Test

χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί κατά πόσο υπήρξε διαφορά στις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση με ενίσχυση βάση το παραμύθι.

Για τη συσχέτιση μεταξύ της παρέμβασης και της σχολικής επάρκειας χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική του συντελεστή συσχέτισης Pearson (Pearson correlation - r). Οι τιμές που μπορεί να πάρει ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνονται από -1 έως $+1$. Αν η τιμή του είναι θετική, τότε οι δύο μεταβλητές τείνουν να μεταβάλλονται προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή όταν αυξάνεται η μία, αυξάνεται και η άλλη. Αν αντίθετα, η τιμή του είναι αρνητική, τότε οι μεταβλητές τείνουν να κινούνται προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή όταν η μία αυξάνεται η άλλη μειώνεται (Δαφέρμος, 2007).

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1. Περίληψη

Η κοινωνική επάρκεια με την πάροδο του χρόνου, φαίνεται να αυξάνεται σε όλες τις ομάδες του δείγματος (πειραματικές και ομάδες ελέγχου). Ωστόσο, τα αποτελέσματα που προέρχονται από τις ομάδες των παιδιών που είχαν δεχθεί την ενίσχυση με το πρόγραμμα «Παρέμβαση για Ενίσχυση της Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» φαίνεται να έχουν μεγαλύτερα ποσοστά αύξησης στις μετρήσεις της κοινωνικής επάρκειας. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και στις συγκρίσεις που γίνονται μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της κοινωνικής επάρκειας (δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, διαπροσωπική επικοινωνία, συνεργασία με συνομηλίκους) και της ενίσχυσης με το παραμύθι. Επίσης, βρέθηκε ότι η παρέμβαση μας βοήθησε όχι μόνο στην αύξηση των τιμών της κοινωνικής επάρκειας αλλά και της σχολικής επίδοσης.

4.2 Εισαγωγή

Για τους σκοπούς της έρευνας, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων χωρίζεται σε δυο μέρη:

Στο Α΄ ΜΕΡΟΣ επιδιώχθηκε να διερευνήσουμε το κατά πόσο η αφήγηση παραμυθιών μέσω του προγράμματος «Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» συντελεί στην ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για την ανάλυση των μετρήσεων πριν και μετά, οι οποίες ήταν συνεχούς μορφής (αριθμητικές), χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική μέθοδος του Paired Sample T- Test. Οι πίνακες που παρουσιάζονται πιο

κάτω έχουν χωριστεί σε δυο μεγάλες ομάδες α) πειραματική ομάδα (ομάδα Β - Ρεθύμνου και ομάδα Έ-Μ - Ηρακλείου) και β) ομάδα ελέγχου (ομάδα Ι - Ρεθύμνου και ομάδα Μ - Ηρακλείου). Οι ομάδες πήραν τα ονόματά τους από τα αρχικά των νηπιαγωγών της κάθε τάξης. Οι πίνακες της κάθε κατηγορίας παρουσιάζουν 1) τα αποτελέσματα της κοινωνικής επάρκειας των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση 2) τα αποτελέσματα των επιμέρους διαστάσεων (δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, διαπροσωπική επικοινωνία, συνεργασία με συνομήλικους) της κοινωνικής επάρκειας πριν και μετά την παρέμβαση.

Στο Β΄ ΜΕΡΟΣ διερευνήσαμε το ενδεχόμενο της παράλληλης αύξησης της σχολικής επάρκειας με τη συμβολή του παραμυθιού. Για τη πιθανή σχέση της παρέμβασης με τη σχολική επάρκεια χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson. Για τις σχέσεις μεταξύ της παρέμβασης και της σχολικής επάρκειας παραθέτουμε σε πίνακες και διαγράμματα τις τιμές που έλαβαν οι ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση καθώς και τις συγκρίσεις μεταξύ τους.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Ακολούθως παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επαγωγική στατιστική μέθοδος του Paired Sample T- Test, σε πίνακες, με σκοπό την διερεύνηση του κατά πόσο η αφήγηση παραμυθιών μέσω του προγράμματος «Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι» βοηθάει στην ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

1. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

1.1.Ομάδα Β- Ρεθύμνου

Ο Πίνακας 1 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τη βαθμολογία που έλαβε η κοινωνική επάρκεια πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα Β του νομού Ρεθύμνου. Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος **κοινωνικής επάρκειας** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση (M= 53.14, SD = 6.526), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση (M = 50.71 , SD = 6.269): $t(14) = -5.667, p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από τις τιμές που παίρνει η **κοινωνική επάρκεια** (συνολικά) πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

	Πριν την Παρέμβαση		Μετά την Παρέμβαση		t
Ομάδα Β Ρεθύμνου	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	(<i>df</i> = 14)
Βαθμός Κοινωνικής Επάρκειας	50.71	6.269	53.14	6.526	-5.667

Σημείωση *** $p < 0,001$

Ο Πίνακας 2 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τη βαθμολογία που έλαβαν οι επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας (δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, διαπροσωπική επικοινωνία, προβλήματα συμπεριφοράς) πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα Β του νομού Ρεθύμνου. Τα επιμέρους αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

I. Το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι, ο μέσος όρος των **δεξιοτήτων διεκδίκησης /ηγετικών ικανοτήτων** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση (M=48.00, SD = 9.446), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση (M = 46.43, SD =9.549): $t(13) = -2.797, p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

II. Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος της **διαπροσωπικής επικοινωνίας** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 55.00$, $SD=5.974$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 52.64$, $SD = 5.458$): $t(13) = -4.953$ $p < 0,00$ που είναι στατιστικά σημαντική.

III. Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος **συνεργασίας με συνομηλίκους** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 53.00$, $SD = 4.874$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 51.57$, $SD = 5.801$): $t(13) = -0.573$, $p < 0,009$ όπου είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από τις τιμές που παίρνουν **οι τρεις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας** πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβαση.

Ομάδα Β Ρεθύμνου	Πριν την Παρέμβαση		Μετά την Παρέμβαση		t
Διαστάσεις Κοινωνικής Επάρκειας	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	(<i>df=13</i>)
I. Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες	46.43	9.549	48.00	9.446	-2.797
II. Διαπροσωπική Επικοινωνία	52.64	5.458	55.00	5.974	-4.953
III. Συνεργασία με συνομηλίκους	51.57	5.801	53.00	4.874	-.573

Σημείωση *** $p < 0, 001$

1.2 Ομάδα E-M (Ηρακλείου)

Ο Πίνακας 3 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τη βαθμολογία που έλαβε η κοινωνική επάρκεια πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική Ομάδα E-M του Νομού Ηρακλείου. Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος **της κοινωνικής επάρκειας** ήταν μεγαλύτερος μετά την

παρέμβαση ($M= 50.76$, $SD = 6.269$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 49.71$, $SD = 7.338$): $t(16) = - 1.059$, $p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από τις τιμές που παίρνει η **κοινωνική επάρκεια** (συνολικά) πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

Ομάδα E-M Ηρακλείου	Πριν την Παρέμβαση		Μετά την Παρέμβαση		t (df= 16)
	M	SD	M	SD	
Βαθμός Κοινωνικής Επάρκειας	49.71	7.338	50.76	6.534	- 1.059

Σημείωση *** $p < 0, 001$

Ο Πίνακας 4 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τη βαθμολογία που έλαβαν οι επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας (δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, διαπροσωπική επικοινωνία, προβλήματα συμπεριφοράς) πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα E-M του νομού Ηρακλείου. Τα επιμέρους αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

I. Το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι, ο μέσος όρος των **δεξιοτήτων διεκδίκησης / ηγετικών ικανοτήτων** ήταν μικρότερος μετά την παρέμβαση ($M=45.53$, $SD =8.292$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 46.47$, $SD =8.353$): $t(16) = 0.808$, $p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

II. Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος της **διαπροσωπικής επικοινωνία** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 52.88$, $SD =5.521$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 51.59$, $SD = 6.699$): $t(16) = -2.161$ $p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

III. Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος **συνεργασίας με συνομηλίκους** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 51.88$, $SD = 5.183$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 49.82$, $SD = 6.405$): $t(16) = -2.055$, $p < 0,009$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική

Πίνακας 4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από τις τιμές που παίρνουν **οι τρεις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας** πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβαση.

Ομάδα Ε-Μ Ηρακλείου Διαστάσεις Κοινωνικής Επάρκειας	Πριν την Παρέμβαση	Μετά την Παρέμβαση	t
	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	(<i>df</i> =16)
I. Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες	46.47 8,353	45.53 8.292	0.808
II. Διαπροσωπική Επικοινωνία	51.59 6.699	52.88 5.521	-2.161
III. Συνεργασία με συνομηλίκους	49.82 6.405	51.88 5,183	-2.055

Σημείωση *** $p < 0, 001$

2. ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

2.1 Ομάδα I- Ρεθύμνου

Ο Πίνακας 5 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τη βαθμολογία που έλαβε η κοινωνική επάρκεια της Ομάδας ελέγχου I του Νομού Ρεθύμνου, την

χρονική περίοδο πριν πραγματοποιηθεί η παρέμβαση στην αντίστοιχη πειραματική ομάδα του Νομού, καθώς και τη βαθμολογία που έλαβε μετά αφότου αυτή ολοκληρώθηκε. Όπως έδειξε το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος της **κοινωνικής επάρκειας** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 52.33$, $SD = 5.709$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 49.39$, $SD = 8.168$): $t(17) = -3.201$, $p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από τις τιμές που παίρνει η **κοινωνική επάρκεια** (συνολικά) πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

Ομάδα I-Ρεθύμνου	Πριν την Παρέμβαση		Μετά την Παρέμβαση		<i>t</i> (<i>df</i> = 17)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Βαθμός Κοινωνικής Επάρκειας	49.39	8.168	52.33	5.709	-3.201

Σημείωση *** $p < 0,001$

Ο Πίνακας 6 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τη βαθμολογία που έλαβαν οι επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας (δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, διαπροσωπική επικοινωνία, προβλήματα συμπεριφοράς) πριν και μετά την παρέμβαση στην **πειραματική ομάδα** του νομού Ρεθύμνου. Τα επιμέρους αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

I. Το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος των **δεξιοτήτων διεκδίκησης /ηγετικών ικανοτήτων** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση

($M=52.56$, $SD = 7.571$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 50.00$, $SD = 10.709$): $t(17) = -2.641$, $p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

II. Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος της **διαπροσωπικής επικοινωνία** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 51.50$, $SD = 5.469$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 48.94$, $SD = 7.526$): $t(17) = -3.142$ $p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

III. Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος **συνεργασίας με συνομηλίκους** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 55.89$, $SD = 5.005$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 54.50$, $SD = 3.451$): $t(17) = -4,604$, $p < 0,000$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από τις τιμές που παίρνουν **οι τρεις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας** πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

Διαστάσεις Κοινωνικής Επάρκειας	Πριν την Παρέμβαση	Μετά την Παρέμβαση	t
	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	(<i>df</i> =17)
I. Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες	50.00 10.709	52.56 7.571	-2.641
II. Διαπροσωπική Επικοινωνία	48.94 7.526	51.50 5.469	-3.142
III. Συνεργασία με συνομηλίκους	55.89	54.50	-4.604

	5.005	3.451	
--	-------	-------	--

Σημείωση *** $p < 0, 001$

2.2 Ομάδα Μ (Ηρακλείου)

Ο Πίνακας 7 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τη βαθμολογία που έλαβε η κοινωνική επάρκεια της ομάδας ελέγχου Μ του Νομού Ηρακλείου, την χρονική περίοδο πριν πραγματοποιηθεί η παρέμβαση στην αντίστοιχη πειραματική ομάδα του Νομού καθώς και τη βαθμολογία που έλαβε μετά αφότου αυτή ολοκληρώθηκε. Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος της **κοινωνική επάρκεια** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 50.58$, $SD = 5.540$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 49.54$, $SD = 6.093$): $t(23) = - 1.685$, $p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 7

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από τις τιμές που παίρνει η **κοινωνική επάρκεια** (συνολικά) πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

Ομάδα Μ Ηρακλείου	Πριν την Παρέμβαση		Μετά την Παρέμβαση		t ($df=23$)
	M	SD	M	SD	
Βαθμός Κοινωνικής Επάρκειας	49.54	6.093	50.58	5.540	- 1.685

Σημείωση *** $p < 0, 001$

Ο Πίνακας 8 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τη βαθμολογία που έλαβαν οι επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας (δεξιότητες

διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, διαπροσωπική επικοινωνία, προβλήματα συμπεριφοράς) πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, του νομού Ηρακλείου. Τα επιμέρους αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

I. Το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι, ο μέσος όρος των **δεξιοτήτων διεκδίκησης /ηγετικών ικανοτήτων** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M=48.17$, $SD = 8.234$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 47.67$, $SD =8.014$): $t(23) = -6.90$, $p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

II. Όπως έδειξε το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος της **διαπροσωπικής επικοινωνίας** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 52.63$, $SD = 4.906$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 52.00$, $SD = 4.943$): $t(23) = -1.625$ $p < 0,00$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

III. Όπως έδειξε το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα, ο μέσος όρος **συνεργασία με συνομηλίκους** ήταν μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση ($M= 48.71$, $SD = 4.805$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την παρέμβαση ($M = 48.54$, $SD = 4.443$): $t(23) = -0.213$, $p < 0,000$ διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 8

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από τις τιμές που παίρνουν **οι τρεις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας** πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

<u>Ομάδα Μ Ηρακλείου</u>	Πριν την	Μετά την	<i>t</i>
	Παρέμβαση	Παρέμβαση	
Διαστάσεις Κοινωνικής Επάρκειας:	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>(df=23)</i>
	<i>SD</i>	<i>SD</i>	

I. Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες	47.67 8.014	48.17 8.234	-6,90
II. Διαπροσωπική Επικοινωνία	52.00 4.943	52.63 4.906	-1.625
III. Συνεργασία με συνομήλικους	48.54 4.443	48.71 4.805	-0.213

Σημείωση *** $p < 0,001$

ΜΕΡΟΣ Β'

Υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας r του Pearson ανάμεσα στις τιμές της κλίμακας της κοινωνικής επάρκειας των δύο τμημάτων (πειραματικής και ελέγχου) ξεχωριστά για σκοπούς σύγκρισης των δυο ομάδων και εξαγωγής αποτελεσμάτων για το εάν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της παρέμβασης και της σχολικής επάρκειας.

Στον Πίνακα 9 και ο Πίνακα 10 υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τη σχολική επάρκεια της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου αντίστοιχα στο νομό Ρεθύμνου. Τα αποτελέσματα και των 2 αναλύσεων συσχέτισης έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με το πριν και το μετά να παρουσιάζουν θετική σχέση διότι > 0.5 Πειραματική Ομάδα ($r(14) = 0.989, p < .001$), Ομάδα Ελέγχου: Ομάδα (18) = $0.906, p < .001$). Ωστόσο η σχέση (πριν και μετά) της Πειραματικής Ομάδας Β φαίνεται να πιο δυνατή από της Ομάδας Ελέγχου I εφόσον το r είναι μεγαλύτερο.

Β ΜΕΡΟΣ

Πίνακας 9

Συσχέτιση Σχολικής Επάρκειας Πριν και Μετά Πειραματικής Ομάδας Β (Ρέθυμνο)		
	Πριν	Μετά
Πριν		0.989
Μετά	0.989	

Πίνακας 10

Συσχέτιση Σχολικής Επάρκειας Πριν και Μετά Ομάδας Ελέγχου Ι (Ρέθυμνο)		
	Πριν	Μετά
Πριν		0.906
Μετά	0.906	

Στον Πίνακας 9 και στον Πίνακα 10 υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στα αποτελέσματα πριν και στα μετά την παρέμβαση όσον αφορά τη σχολική επάρκειας τη πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου αντίστοιχα στο Νομό Ηρακλείου. Τα αποτελέσματα και των 2 αναλύσεων συσχέτισης έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με το πριν και το μετά να παρουσιάζουν θετική σχέση διότι > 0.5 Πειραματική Ομάδα ($r(17) = 0.556, p < .001$), Ομάδα Ελέγχου: Ομάδα (24) = $0.839, p < .001$). Ωστόσο η σχέση (πριν και μετά) της Ομάδας Ελέγχου Μ φαίνεται να πιο δυνατή από της Πειραματικής ομάδας Ε-Μ εφόσον το r είναι μεγαλύτερο.

Πίνακας 11

Συσχέτιση Σχολικής Επάρκειας Πριν και Μετά Πειραματικής Ομάδας Ε-Μ (Ηρακλείου)		
---	--	--

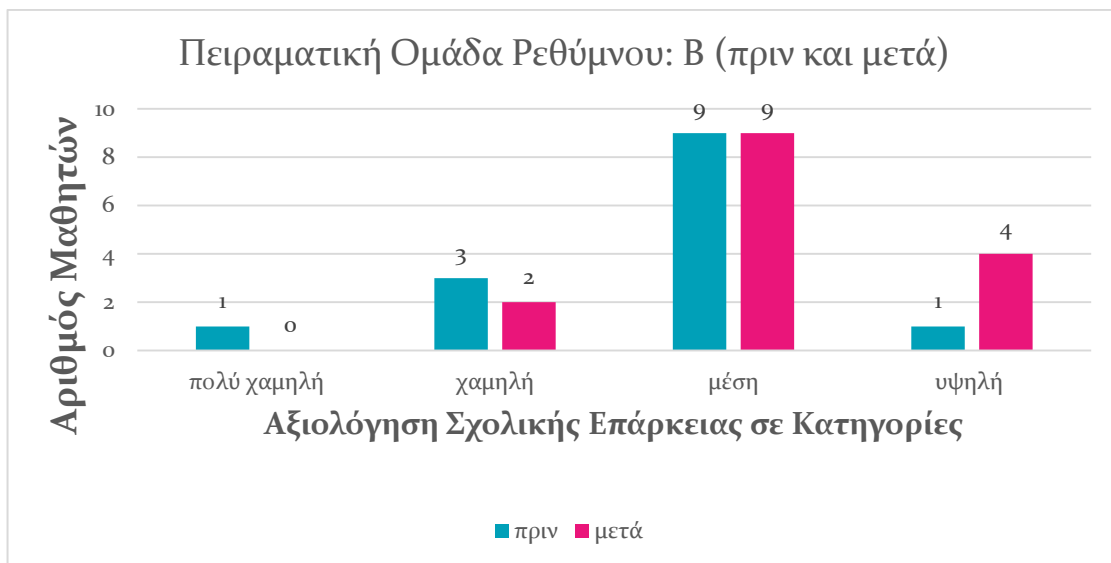
	Πριν	Μετά
Πριν		0.556
Μετά	0.556	

Πίνακας 12

Συσχέτιση Σχολικής Επάρκειας Πριν και Μετά Ομάδας Ελέγχου Μ (Ηρακλείου)		
	Πριν	Μετά
Πριν		0.839
Μετά	0.839	

Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει τις διαφορές πριν και μετά στο σύνολο των παιδιών της πειραματικής ομάδας Ρεθύμνου Β ανά κατάταξη σε κατηγορίες, σύμφωνα με τις τιμές που είχαν βαθμολογηθεί στη σχολική επάρκεια (Πειραματική Ομάδα Ρεθύμνου = Β). Με βάση το διάγραμμα φαίνεται ότι οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών έχουν αυξηθεί. Με τη πολύ χαμηλή τιμή από 1 να γίνεται μηδενική και την υψηλή τιμή να αυξάνεται από 1 σε 4.

Διάγραμμα 1



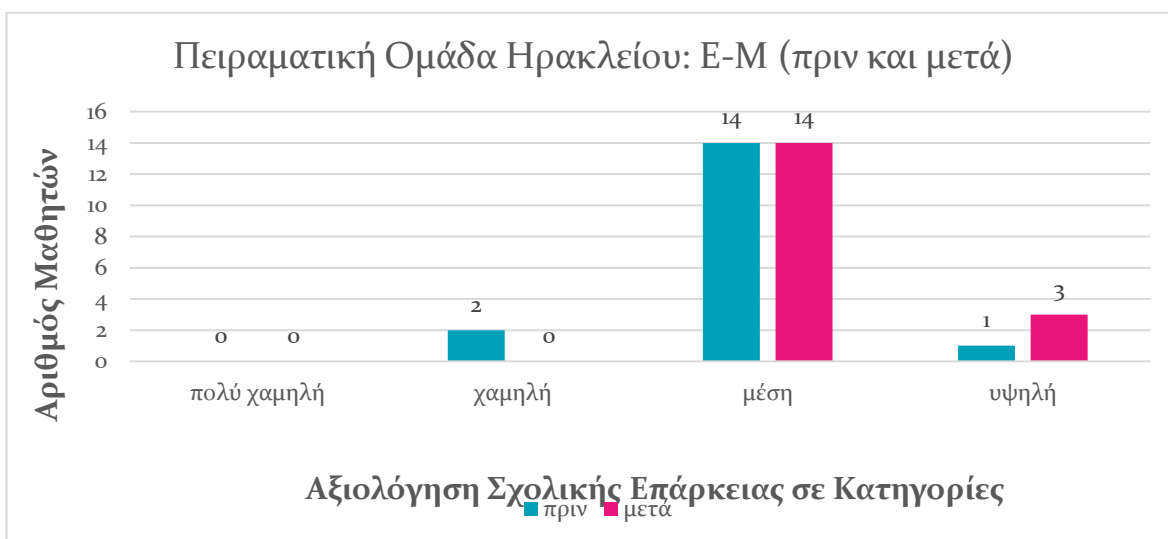
Το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει τις διαφορές πριν και μετά στο σύνολο των παιδιών της ομάδας ελέγχου Ρεθύμνου Ι ανά κατάταξη σε κατηγορίες, σύμφωνα με τις τιμές που είχαν βαθμολογηθεί στη σχολική επάρκεια. Με βάση το διάγραμμα φαίνεται ότι οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών έχουν αυξηθεί. Με τη πολύ χαμηλή τιμή από 2 να γίνεται μηδενική και την μέση να αυξάνεται από 14 σε 18. Ωστόσο βλέπουμε την υψηλή να μειώνεται από 2 σε 1.

Διάγραμμα 2



Το Διάγραμμα 3 παρουσιάζει τις διαφορές πριν και μετά στο σύνολο των παιδιών της πειραματικής ομάδας Ηρακλείου E- M ανά κατάταξη σε κατηγορίες, σύμφωνα με τις τιμές που είχαν βαθμολογηθεί στη σχολική επάρκεια. Με βάση το διάγραμμα φαίνεται ότι οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών έχουν αυξηθεί. Με τη χαμηλή τιμή από 2 να γίνεται μηδενική και την υψηλή να αυξάνεται από 1 σε 3.

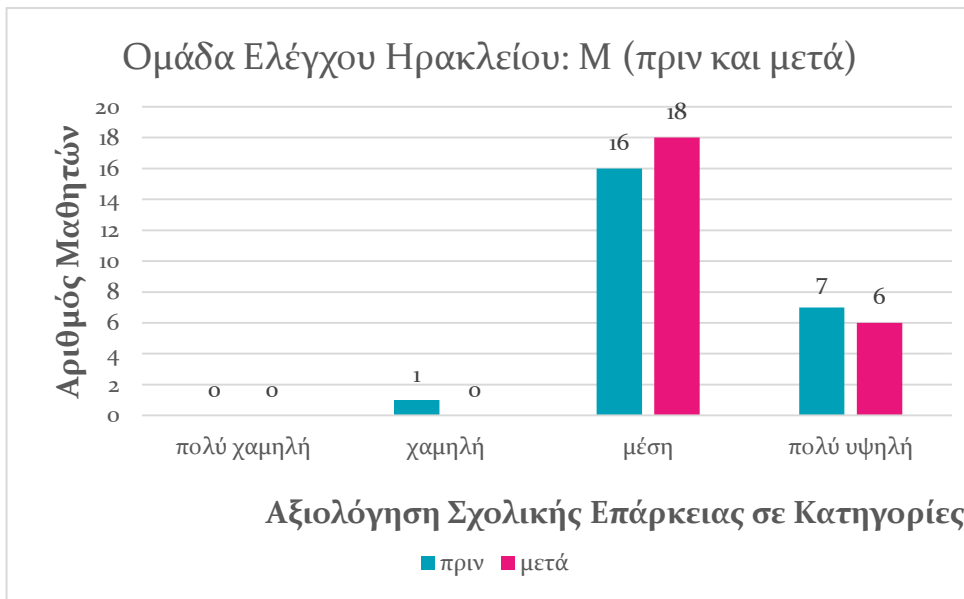
Διάγραμμα 3



Το Διάγραμμα 4 παρουσιάζει τις διαφορές πριν και μετά του στο σύνολο των παιδιών της ομάδας ελέγχου Ηρακλείου M ανά κατάταξη σε κατηγορίες, σύμφωνα με τις τιμές

που είχαν βαθμολογηθεί στη σχολική επάρκεια. Με βάση το διάγραμμα φαίνεται ότι οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών έχουν αυξηθεί. Με τη πολύ χαμηλή τιμή από 1 να γίνεται μηδενική και την μέση να αυξάνεται από 16 σε 18. Ωστόσο βλέπουμε την υψηλή να μειώνεται από 7 σε 6.

Διάγραμμα 4



5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Περίληψη

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει μια δυνατή σχέση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ των μετρήσεων της κοινωνικής επάρκειας πριν και μετά την «Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι», γεγονός που επιβεβαιώνει τις όσες θεωρίες διατυπώθηκαν μέχρι τώρα για τη θετική ενίσχυση μέσω παραμυθιών. Ωστόσο, το γεγονός ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις και στις πειραματικές ομάδες δημιουργεί ερωτηματικά που σχετίζονται με την καταλληλότητα των μεθόδων της έρευνας και την αναγκαιότητα ελέγχου των επείσαστων μεταβλητών. Παρόμοια ερωτήματα εμφανίζονται και στον τομέα της συσχέτισης της επίδρασης της παρέμβασης στην σχολική επάρκεια.

5.2. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Μετά το τέλος των αναλύσεων των αποτελεσμάτων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η υποθετική πρόταση που είχαμε θέσει φαίνεται να επιβεβαιώνεται. Αυτό δικαιολογείται με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ του παρεμβατικού προγράμματος που εφαρμόσαμε και την θετική ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας για παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς και την ύπαρξη διαφοράς πριν και μετά την παρέμβαση. Κατ' επέκταση, μέσα από την έρευνά μας μπορούμε να επιβεβαιώσουμε τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που αναφέρουν το παραμύθι ως ένα παιδαγωγικό μέσο το οποίο ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Brown, 2007· Walker 2010· Henderson & Malone, 2012).

Εξετάζοντας, παράλληλα προσεκτικά τις τιμές που έλαβαν οι επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει καμία που να είχε αρνητικά αποτελέσματα, αφού όλες ήταν στατιστικά σημαντικές σε σχέση με το παραμύθι. Η διάσταση «συνεργασία με συνομηλίκους» φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από την επίδραση της παρέμβασης αφού συγκεντρώνει τα

μεγαλύτερα στοιχεία στατιστικής σημαντικότητας στις τρεις από τις τέσσερις ομάδες (εκτός της ομάδας ελέγχου M).

Παράλληλα, στατιστικά σημαντική φαίνεται να είναι και η συσχέτιση της σχολικής επάρκειας με την «*Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι*» στην τάξη. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τις θεωρητικές απόψεις οι οποίες αναφέρονται στις θετικές επιδράσεις που έχουν τα προληπτικών προγραμμάτων παρέμβασης στη τάξη σε σχέση με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Το γεγονός της επιβεβαίωσης των υποθέσεων της έρευνας, ωστόσο, δεν μας καθησυχάζει αφού παράλληλα με την σημαντική στατιστική ανακάλυψη για την θετική ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας μέσω παραμυθιού στην πειραματική ομάδα, φαίνεται να εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση και διαφορά μεταξύ των μετρήσεων στις ομάδες ελέγχου. Η ύπαρξη αυτού του αποτελέσματος πιθανόν υπονοεί την παρουσία κάποιων επείσαστων μεταβλητών που δεν καταφέραμε να ελέγξουμε μέσα από τη μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνάς μας. Για παράδειγμα θα μπορούσε να οφειλόταν σε αναπτυξιακούς λόγους όπως η συνεχής κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Ανατρέχοντας, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας και μελετώντας με προσοχή τις διάφορες πετυχημένες παρεμβάσεις για ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και αυτές του παραμυθιού, αναζητήσαμε τις πιθανές αιτίες που πιθανόν να οδήγησαν σ' αυτό το αποτέλεσμα (Yariko, 1986 στο Hill, 1992 · Dieckmann, 1997· Brown, 2007). Παρατηρώντας προσεκτικά τις παρεμβάσεις προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε κάποιους παράγοντες που πιθανόν να σχετίζονται με την παρεμβολή των επείσαστων μεταβλητών στα αποτελέσματα μας. Μια από αυτές

μπορεί να είναι και ο παράγοντας «χρονικό διάστημα παρέμβασης», ο οποίος μπορεί να είναι και ο αίτιος αυτού του αποτελέσματος. Όπως παρουσιάζεται σχεδόν σε όλες τις παρεμβάσεις που προαναφέραμε (τόσο από την πλευρά ενίσχυσης της κοινωνικής επάρκειας όσο και από την πλευρά της ενίσχυσης με παραμύθι), ο χρόνος παρέμβασης υπερέβαινε τα χρονικά όρια των πέντε (5) μηνών (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη & Μυλωνά, 2007 · McCabe & Altamura, 2011). Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις προδιαγραφές του δικού μας παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο είχε χρονική διάρκεια μόνο 6 ημερών. Βέβαια, αυτός ο παράγοντας δεν θα μπορούσε να επεκταθεί περισσότερο, γιατί η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας της ερευνήτριας η οποία έχει χρονικούς περιορισμούς. Ωστόσο, θα μπορούσε η βελτίωση του χρόνου της έρευνας να αποτελέσει ερευνητική πρόταση για περαιτέρω μελέτη.

Επίσης, η συμμετοχή της ερευνήτριας στο παρεμβατικό πρόγραμμα θα μπορούσε να αποτελέσει ακόμη μια επείσακτη μεταβλητή που πιθανό να συνετέλεσε στη μη εκπόνηση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Η νηπιαγωγός φαίνεται να αποτελεί μαζί με τους συνομηλίκους βασικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού στο χώρο του σχολείου και φαινομενικά επηρεάζουν την φύση και την πορεία των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών καθώς και των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Brent & Kolko, 1998 στο Greco & Morris, 2001). Παράλληλα, αποτελεί άτομο εμπιστοσύνης για το παιδί και αυτό βοηθάει στο να ακούσει αυτό που θα του πει. Έτσι η αφήγηση παραμυθιών από το στόμα της νηπιαγωγού είναι πιο κατανοητή και ενισχύει στην εμπάθυνση των εννοιών που θέλει να του μεταδώσει (Μπετελχάιμ, 1995). Σ' αυτή την περίπτωση θα μπορούσαμε να προτείνουμε μια πιθανή βελτίωση

της έρευνας με την ύπαρξη επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς, από ομάδα ειδικών, με σκοπό την εφαρμογή της παρέμβασης από τους πρώτους.

Η επίδραση του φαινομένου Hawthorne, θα μπορούσε να αιτιολογήσει επίσης τα υψηλά ποσοστά που παρουσιάζει κυρίως η Ομάδα ελέγχου M, αφού η χρονική περίοδος που πέρασε από το πρώτη χορήγηση του τεστ μέχρι την επόμενη (2 εβδομάδες) δεν δικαιολογούν τις τόσες μεταβολές στη συμπεριφορά των παιδιών. Η νηπιαγωγός, θέλοντας να αξιολογήσει με θετικά σχόλια το έργο της, πιθανό έδινε στις απαντήσεις τις μεγαλύτερες τιμές. Το γεγονός ότι η νηπιαγωγός αποτελεί φιλικό πρόσωπο για την ερευνήτρια μπορεί να δικαιολογεί την ενέργεια αυτή.

Σημαντική επείσακτη μεταβλητή πιθανόν να αποτέλεσε και το είδος των παραμυθιών (σύγχρονα) που επιλέγηκαν. Επιδιώξαμε τη χρήση σύγχρονων παραμυθιών με σκοπό να είναι κοντά στην εποχή των παιδιών, αλλά αυτό θα μπορούσε να αποτέλεσε αιτία μη εμβάθυνσης στο νόημα του παραμυθιού γιατί οι ιστορίες ήταν εντελώς άγνωστες στα παιδιά (εκτός από τον «Κοντορεβιθούλη»). Αυτό το γεγονός πιθανό να προκάλεσε τη μη εμβάθυνση στο νόημα του παραμυθιού, αφού το παιδί δεν πρόλαβε να κάνει κτήμα του το βαθύτερο νόημα της ιστορίας. Στην περίπτωση αυτή μια ερευνητική σκέψη θα ήταν η πολλαπλή ανάγνωση του παραμυθιού (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Τέλος, μια ερευνητική αλλαγή που θα μπορούσε επίσης να αποτελέσει η επιλογή μεγαλύτερου δείγματος, εξασφαλίζοντας πιο έγκυρα και γενικευμένα αποτελέσματα με τη βοήθεια του ελέγχου στατιστικής παλινδρόμησης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Παρόλες τις αδυναμίες που παρουσίασε, η έρευνα μας, θεωρούμε ότι έχει συνεισφέρει θετικά στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας γιατί δίνει τροφή για

περεταίρω έρευνα σχετικά με την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο του νηπιαγωγείου. Παράλληλα όμως, παρουσιάζει το παραμύθι ως μέσο διαπαιδαγώγησης με ιδιαίτερες «δυνάμεις» υπενθυμίζοντας την επιτακτική παρουσία του στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ευελπιστούμε στο μέλλον, με αρκετή δουλειά και μελέτη να πετύχουμε μια νέα βελτιωμένη μορφή του παρεμβατικού προγράμματος «*Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι*» και να καταφέρει μακροπρόθεσμα να ενισχύσει κοινωνικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας.

5.3. Περιορισμοί και Εισηγήσεις της έρευνας

Όπως συμβαίνει με όλες τις έρευνες, έτσι και στη δική μας υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί που δεν μας επιτρέπουν να γενικεύσουμε τα παραπάνω αποτελέσματά στον γενικό πληθυσμό. Οι περιορισμοί αυτοί σχετίζονται με το δείγμα της έρευνάς αλλά και με τον τρόπο επιλογής των εργαλείων διεξαγωγής της έρευνας. Όσον αφορά το δείγμα, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του μικρού του μεγέθους αλλά και λόγω των περιορισμένων γεωγραφικών ορίων που συμπεριλήφθηκαν σ' αυτό (Νομός Ηρακλείου και Νομός Ρεθύμνου). Σχετικά με τα εργαλεία διεξαγωγής της έρευνας, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν γιατί η παρέμβαση στηρίχθηκε σε συγκεκριμένα παραμύθια και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μην ισχύουν για όλο τον πληθυσμό των παραμυθιών. Ομοίως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω τού ότι χρησιμοποιήθηκε ένα και μόνο ερευνητικό εργαλείο (τεστ) για τις μετρήσεις της έρευνας γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο (εξίσου έγκυρο) να έδινε διαφορετικά βαθμολογικά αποτελέσματα. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω δηλώνουμε ότι τα αποτελέσματα και

κατ' επέκταση τα συμπεράσματα της έρευνάς μας ισχύουν μόνο για τους περιορισμούς που αναφέραμε.

Εν κατακλείδι, η έρευνά μας θα μπορούσε να έχει μια συνέχεια αν γινόταν μια προσπάθεια να εξαλειφθούν οι πιο πάνω περιορισμοί. Μια πιθανή ερευνητική πρόταση ενδεχομένως θα ήταν η επέκταση της έρευνας σε Πανελλαδική κλίμακα με τη χρήση μεγαλύτερου δείγματος από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας τη παρούσα έρευνα θεωρούμε πως έχουμε καταφέρει να αποδείξουμε μέσω ερευνητικών στοιχείων ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ του παραμυθιού και της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα *«Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι»*, που σχεδιάσαμε και κατόπιν φέραμε σε επαφή με τα παιδιά, φαίνεται να παρουσιάζει θετική σχέση, στατιστικά σημαντική με την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας. Παράλληλα, αποδεικνύουμε μέσω στατιστικών στοιχείων ότι η ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας μέσα από τη παρέμβαση μας, σχετίζεται και με την βελτίωση της σχολική.

Μια νέα ανανεωμένη μορφή του παρεμβατικού προγράμματος *«Παρέμβαση για Ενίσχυση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με Βάση το Παραμύθι»*, με αλλαγές που στηρίζονται στις παρατηρήσεις του κεφαλαίου των συμπερασμάτων, θα μπορούσε στο μέλλον να χρησιμοποιηθεί για την εύρεση νέων σχέσεων σχετικών με το παραμύθι.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Τεστ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ Ψ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙ

ή

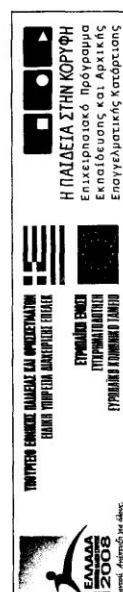
«Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρ

Χρυσή Χατζηχρήστου
Φωτεινή Πολυχρόνη
Ηλίας Μπεζεβέργης
Κωνσταντίνος Μυλωνάς

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤ

Κλίμακα Εκπαιδευτικού
για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας (ηλικία



το συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡ
— ΕΠΕΑΕΚ —

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΚΕΤΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ
ΝΙΧΝΕΥΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ (ΚΡΗΤΗΡΕΙΩΝ)
ΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΟΥΧΟΣ - ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Τμήμα Δημοσιακής Εκπαίδευσης,
ωστικής Ανάδρασης της Μάθησης,
ύσας και Δυσλεξίας

ΠΕΤΡΥΝΟΣ ΕΡΓΟΥ
της Κων/νος Δ. Πόρτοδας

ΥΠΟΕΡΓΟ 2

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ

ΐδιστειακό Παιτιστήμιο Αθηνών

Π.Υ., Τομέας Ψυχολογίας

ΘΥΝΟΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ 2

ής Ηλιάς Γ. Μρεξέβέγγης



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αποκρίσης
Ενοχλεματικής Κατάστασης

τό την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΤΗ ΠΑΙΔΙΩΝ 4-6 ΕΤ

Κλίμακα Εκπαιδευτικού

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έναν κατάλογο προσι περιγράφων διάφορες πλειςές της κοινωνικής, αναπτυχμιο σολικής προσαρμογής, καθώς και της γενικότερης συμπερι παιδιών προσολικής ηλικίας. Χρησιμοποιήστε ένα ερωτη για να περιγράψετε τη συμπεριφορά ενός παιδιού κάθε φοι

Στοιχεία για την/τον εκπαιδευτικό

— Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

— Διάκεια προμηπρεσίας: (σε έτη)

Στοιχεία για το παιδί

— Ονοματεπώνυμο:

— Φύλο: Κορίτσι Αγόρι

— Τάξη φοίτησης:

— Σχολείο:

— Μητρική γλώσσα: Άλλη γλώσσα:

— Το παιδί έχει παρεμπηθεί σε ειδικό για αξιολόγηση:

Όχι Ναι

— Το παιδί έχει λάβει κάποια διάγνωση από επαγγελματία

Όχι Ναι

Εάν ναι, ποια:

Παρατηρήσεις

.....
.....
.....

ως τελευταίους 2-3 μήνες. Διαβάστε προσεκτικά χα-
 ρακτάρα προτάσεις και βάλτε σε κύκλο τον αριθμό
 ο η συμπεριφορά αυτή ταυριάζει στο παιδί, δηλαδή
 ταιριασταίει.

όλο το:

κεκλιμένη συμπεριφορά δεν ισχύει,
 τάζει καθόλου στο παιδί,

χζει λίγο στο παιδί,

χζει σε μέτριο βαθμό στο παιδί,

χζει πολύ στο παιδί, και

χζει πάρα πολύ στο παιδί

1	Αντιδρά έντονα όταν το μαλάκωνουν	1	2
2	Καλεί τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες	1	2
3	Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	1	2
4	Μαλώνει με τα άλλα παιδιά	1	2
5	Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε	1	2
6	Επιβάλλεται στα άλλα παιδιά	1	2
7	Συμμετέχει σε ομάδικές συζητήσεις	1	2
8	Διακόπτει τα άλλα παιδιά, όταν κάποιον κάτι	1	2
9	Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	1	2
10	Δείχνει ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	1	2
11	Πειράζει τους άλλους	1	2
12	Αρνείται τα λάθη του ή κατηγορεί τους άλλους	1	2
13	Είναι ανετασίμενο	1	2
14	Πιων κάνει κάτι, το σχεδιάζει προσεκτικά	1	2
15	Χτυπάει τα άλλα παιδιά	1	2
16	Όταν θέλει κάτι, το θέλει αμέσως	1	2
17	Καταλαβαίνει τα μη λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία (έκφραση προσώπου, κινήσεις σώματος)	1	2
18	Είναι ανήσυχο, μόνιμα «στη στιγμή»	1	2
19	Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος	1	2
20	Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συνασθηματά του	1	2
21	Αντιδρά με το παραμικρό	1	2
22	Όταν θυμώνει με κάποιον, χιπτάει το θυμό του για πολύ	1	2
23	Είναι προσεκτικό παιδί	1	2
24	Έκκινεί μια συζήτηση/δραστηριότητα και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων	1	2

περιόδους δραστηριότη-	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πολύ
στο παιχνίδι	1	2	3	4	5
των χάρτι	1	2	3	4	5
την ηλικία του	1	2	3	4	5
5 του σχολείου και της	1	2	3	4	5
και με χάρτι	1	2	3	4	5
ει τη σειρά του σε ομάδι-	1	2	3	4	5
παθιστογράφου για το τι	1	2	3	4	5
χρυσόσει του	1	2	3	4	5
λα παιδιά, κάνει τον	1	2	3	4	5
της δραστηριότητές του	1	2	3	4	5
ι, όταν κάνουν χάρτι	1	2	3	4	5
δραστήριος απαντάει ή	1	2	3	4	5
ει	1	2	3	4	5
ξάφριτα (δηλαδή με	1	2	3	4	5
από άλλους)	1	2	3	4	5
πό	1	2	3	4	5
προσώπων προβλή-	1	2	3	4	5
λα για το πώς αισθάνε-	1	2	3	4	5
μπορεί διαφορετικούς	1	2	3	4	5
ροβλήματα	1	2	3	4	5
δυσκόλες καταστάσεις	1	2	3	4	5
ου παιδιού, κινητές)	1	2	3	4	5

6

47	Πάντει εύκολα κοιμούνται με άλλα παιδιά	1	2	3	4
48	Θέλει να είναι ο αρχηγός της ομάδας	1	2	3	4
49	Μοιάζει θαμμένο, μελαγχολικό	1	2	3	4
50	Η δουλειά του είναι ακατάστατη	1	2	3	4
51	Κάνει λάθη από τη βιασύνη του	1	2	3	4
52	Δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του	1	2	3	4
53	Εκφορμάει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθή- ματά του	1	2	3	4
54	Του αρέσει να γνωρίζει άλλους ανθρώπους	1	2	3	4
55	Δεν ολοκληρώνει μια δραστηριότητα ακόμα και μετά από σχετικές οδηγίες	1	2	3	4
56	Έχει πολλούς φίλους	1	2	3	4
57	Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει	1	2	3	4
58	Δείχνει το κατάλληλο για την περίπτωση συνά- στημα	1	2	3	4
59	Έχει την τάση να απομονώνεται	1	2	3	4
60	Αναστατώνεται εύκολα	1	2	3	4
61	Δείχνει να κάνει πράγματα χωρίς να σκέφτεται προηγουμένως	1	2	3	4
62	Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά	1	2	3	4
63	Ολοκληρώνει χωρίς βοήθεια τις σχολικές δρα- στηριότητες	1	2	3	4
64	Αρροπείτα εύκολα η προσοχή του από θορύ- βους ή δραστηριότητες	1	2	3	4
65	Δεν μπορεί να υπολογίσει σωστά το χρόνο που χρειάζεται μια εργασία	1	2	3	4
66	Έχει συχνά ξεσπάσματα θυμού ή χλαμάτος	1	2	3	4
67	Είναι ανήσυχο, διαρκώς στριμοστριμίζει	1	2	3	4
68	Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4
69	Ολοκληρώνει έργα που τις δραστηριότητες που έχει να κάνει στο σχολείο	1	2	3	4

7

ορισμένα των ανων	1	2	3	4	5
λοι γελούν» εις βάρος	1	2	3	4	5
ιαδυστυχώς, αντιδρά με	1	2	3	4	5
ει τα άλλα παιδιά σε δι-	1	2	3	4	5
κλήση	1	2	3	4	5
ρει την ψυχραιμία του	1	2	3	4	5
μια σε ό,τι κάνει	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
άνθρωποι είναι αναστα-	1	2	3	4	5
ν δε λένε τίποτα	1	2	3	4	5
ργασία των άλλων παι-	1	2	3	4	5
ηρόστρες στην τάξη	1	2	3	4	5
ο χαρά τη διάκριση μιας	1	2	3	4	5
α του ή άλλα αντικεί-	1	2	3	4	5
κους του	1	2	3	4	5
υγρές	1	2	3	4	5
μένονται οι άλλοι	1	2	3	4	5
ιά είναι «περισσότερα»	1	2	3	4	5
άφη	1	2	3	4	5
νώθουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
ται εύκολα, δυσκολεύει-	1	2	3	4	5
ρνει από λόγια»	1	2	3	4	5
νο του	1	2	3	4	5

8

94	Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είναι καλός ακροατής	1
95	Χρειάζεται διαρκή υπενθύμιση για να αρχίσει και να ολοκληρώσει μια εργασία	1
96	Όταν αρχίσει κάτι, θέλει ολοκληρώσει να το ολοκληρώσει	1
97	Έχει θυμή τον άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	1
98	Κλίνεται στον εαυτό του	1
99	Αντιδράει άσχημα	1
100	Νιώθει συχνά ντροπή, αισθάνεται εύκολα αμη- γασία	1
101	Παραμένει ήρεμο όταν προκαττει προβλήματα	1
102	Διγνά επιλέγεται ως αρχηγός	1
103	Κάνει εύκολα φίλους	1
104	Ζητάει συννώμη όταν χρειάζεται	1
105	Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα	1
106	Ακούει με προσοχή τις οδηγίες της παιδαγωγού	1
107	Έχει ξεστάγματα θυμού	1
108	Είναι ευαλόητο στις ανάγκες των άλλων	1
109	Ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθενται	1
110	Πληγώνεται όταν του ασκούν κριτική	1
111	Με την πώατη δυσκολία τα παρατάει	1
112	Δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του	1
113	Αντιδρά έντονα σε σχέση με άλλα παιδιά	1

9

10

3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	

11

α/α	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ
18														
19														
20									*					
21								*						
22								*						
23														
24														
25					*									
26														
27														
28														
29														
30														
31				*										
32														
33				*										
34							*							
35														
36														
37														

α/α	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΙΙ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ
40														
41														
42								*						
43														
44														
45														
46														
47														
48														
49														
50					*									
51					*									
52														
53														
54														
55					*									
56														
57														
58														
59														
60														
61														

α/α	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΙΙ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ
62														
63														
64														
65					*									
66								*						
67														
68														
69														
70														
71														
72														
73														
74														
75														
76														
77					*									
78														
79														
80														
81														
82														
83														

14

α/α	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ
84														
85														
86														
87														
88														
89														
90														
91														
92														
93														
94														
95					*									
96														
97														
98														
99														
100														
101														
102														
103														
104														
105														

15

α/α	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ
106														
107								*						
108														
109														
110														
111				*										
112					*									
113														
Σ														
	Κοινωνική Επάρκεια			Σχολική Επάρκεια			Συναισθηματική Επάρκεια			Προβλήματα Συμπεριφοράς				
Σ														

ΔΗΙ = Ηγετικές ικανότητες Δεξιότητες διεκδίκησης, ΔΕ = Διαπροσωπική επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνητρα, ΟΣ = Οργάνωση/Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική αποτελεσματικότητα, ΣΧΠ = Σχολική Προσαρμογή, ΑΕ = Αυτοέλεγχος, ΔΣ = Διαχείριση συναισθημάτων, ΔΣτ = Διαχείριση Στρες, Ε = Ενσυναίσθηση, ΔΠ = Διαπροσωπική Προσαρμογή, ΕΠ = Ενδοπροσωπική προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγκέντρωσης.

* οι τιμές πρέπει να αντιστραφούν

ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ – ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Τυπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	Κοινωνική επάρκεια			Σχολική επάρκεια				Συναισθηματική επάρκεια				Προβλήματα συμπεριφοράς			Αξιολογική κατηγορία	Τυπικοί βαθμοί
		ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ		
80	Πολύ υψηλή															Πολύ υψηλή	80
75																	75
70	Υψηλή															Υψηλή	70
65																	65
60																	60
55	Μέση															Μέση	55
50																	50
45																	45
40																	40
35	Χαμηλή															Χαμηλή	35
30																	30
25	Πολύ χαμηλή															Πολύ χαμηλή	25
20																	20
Τυπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	Κοινωνική επάρκεια			Σχολική επάρκεια				Συναισθηματική επάρκεια				Προβλήματα συμπεριφοράς			Αξιολογική κατηγορία	Τυπικοί βαθμοί

ΔΗΙ = Δεξιότητες διεκδίκησης / Ηγετικές ικανότητες, ΔΕ = Διαπροσωπική επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνητρα, ΟΣ = Οργάνωση / Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική αποτελεσματικότητα, ΣΧΠ = Σχολική προσαρμογή, ΑΕ = Αυτοέλεγχος, ΔΣ = Διαχείριση συναισθημάτων, ΔΣτ = Διαχείριση στρες, Ε = Ενσυναίσθηση, ΔΠ = Διαπροσωπική προσαρμογή, ΕΠ = Ενδοπροσωπική προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα / Δυσκολίες συγκέντρωσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Παραμύθια

Α. Παραμύθια για ενίσχυση των δεξιοτήτων διεκδίκησης/ ηγετικών

ικανοτήτων:

Παραμύθι 1: Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ. (2012) *Μακάρι να μπορούσα να διαβάσω:*

Μια ιστορία για την επιμονή, το θάρρος και την αγάπη για τα βιβλία. Εκδόσεις:

Σαββάλας.

Περιγραφή: Ο Φέλιξ το γουρουνάκι βρίσκει στο μονοπάτι της φάρμας ένα βιβλίο. Αναζητεί ένα φίλο να του μάθει να διαβάζει. Θα τον βοηθήσουν τα άλλα ζώα; Ποιος τελικά θα του μάθει να ξεκλειδώνει τα μυστικά των μαύρων σημαδιών που είναι τυπωμένα στο χαρτί;

Θέμα - Σκοπός Βιβλίου: Η επιμονή που πρέπει να επιδεικνύει κανείς για να πετύχει τον στόχο του. Με όμορφη εικονογράφηση και κατανοητό λεξιλόγιο, η ιστορία διασκεδάζει τα μικρά παιδιά, ενώ παράλληλα τα ενθαρρύνει να... μην το βάζουν κάτω διεκδικώντας οτιδήποτε θεωρούν ότι θα τους κάνει καλύτερους.

Συζήτηση: Αφού τελειώσει το παραμύθι, αφήνουμε ένα μικρό χρονικό διάστημα στα παιδιά να φέρουν στο μυαλό τους, με κλειστά ματάκια, την ιστορία. Για την περίπτωση που τα παιδιά ξεχνούσαν την ιστορία αναρτήσαμε σε μια πινακίδα τις εικόνες από το παραμύθι. Κατόπιν, συζητήσαμε κάποια σχετικά ερωτήματα. Ανοίξαμε την συζήτηση με την επιμονή του Φέλιξ να διαβάσει και θέσαμε τα εξής ερωτήματα στα παιδιά: Πόσο επιμένετε παιδιά για να πετύχετε αυτό που θέλετε; Βάζετε τα κλάματα ή συνεχίζεται ζητώντας βοήθεια ή βάζοντας τα δυνατά σας για να τα καταφέρετε; Μήπως έχει κάποιος να μας πει μια δική του ιστορία που να τα κατάφερε με πολλή υπομονή χωρίς να τα παρατήσει;

Φωτογραφία Εξωφύλλου:



Παραμύθι 2: Grimm, J. L., & Grimm, W.K. (2007). *Τα ωραιότερα κλασικά παραμύθια των αδελφών Γκριμ: Σταχτοπούτα, ο παπουτσωμένος γάτος, το σπίτι στο δάσος, Ρουμπελστίλτσεν*. (Ν. Δεληβοριάς, μετάφραση). Εκδόσεις: Ντουντούμη.

Ο παπουτσωμένος γάτος.

Περιγραφή: Στο παραμύθι περιγράφεται η αδικία σε μία κλασική περίπτωση κληρονομιάς. Μετά από τον θάνατο ενός μυλωνά ο πρώτος γιος κληρονομεί τον μύλο, ο δεύτερος τον γάιδαρο και ο τρίτος τον φαινομενικά άχρηστο γάτο. Ο γάτος καταφέρνει να πείσει τον γιο του μυλωνά όχι μόνο να μη χρησιμοποιήσει το τομάρι του για να κάνει γάντια αλλά και να του φτιάξει ένα ζευγάρι μπότες με τα τελευταία του χρήματα. Από το σημείο εκείνο και μετά ο γάτος εξασφαλίζει στο νέο του αφεντικό αρχικά χρυσάφι, μετά μεγάλη ιδιοκτησία σε γη και ένα παλάτι και στο τέλος την ίδια την βασιλοπούλα για σύζυγο.

Θέμα-Σκοπός Βιβλίου: Το παραμύθι μιλάει για τη σημαντικότητα των ατομικών δυνατοτήτων και το πώς αυτές χρησιμοποιούνται για τη διεκδίκηση μιας καλύτερης θέσης στη κοινωνία. Συγκεκριμένα πραγματεύεται τη πρωτοβουλία και την αποφασιστικότητα ενός φαινομενικά άχρηστου γάτου ο οποίος βοηθάει τον ίδιο και το αφεντικό του να επιβιώσουν.

Συζήτηση: Αφού τελείωσε το παραμύθι, αφήσαμε ένα μικρό χρονικό διάστημα στα παιδιά να φέρουν στο μυαλό τους, με κλειστά ματάκια, την ιστορία. Για την περίπτωση που τα παιδιά ξεχνούσαν την ιστορία αναρτήσαμε σε μια πινακίδα τις εικόνες από το παραμύθι. Κατόπιν, συζητήσαμε κάποια σχετικά ερωτήματα. Για θυμηθείτε παιδιά, τι ένιωσε ο τρίτος γιός στην αρχή όταν έμαθε πως το μόνο που του άφησε ο μπαμπάς του ήταν ο γάτος; Νόμιζε ότι δεν θα του χρειαζόταν σε τίποτα όμως τι έγινε στο τέλος; Τι έδειξε ο γάτος; Μερικές φορές κάτι που φαίνεται μικρό και όχι και τόσο σημαντικό μπορεί να είναι πάρα πολύ σημαντικό. Εμείς σαν μικρά παιδάκια ενώ φαινόμαστε μικρά μπορούμε να κάνουμε τόσα πολλά. Για πέστε μερικά πράγματα που κάνετε εσείς στο σπίτι και είναι πολύ σημαντικά; Τι θα μπορούσατε ακόμη να κάνετε ακόμη; Έτσι ποτέ δεν λέμε σε κάποιον ότι δεν θα τα καταφέρει γιατί μας φαίνεται μικρός η αδύναμος! Μπορεί να τα καταφέρει με το έξυπνο μυαλό του όπως έκανε και ο γάτος στην ιστορία. Σας έχει πει κάποιος ότι επειδή είσατε μικροί και δεν θα τα καταφέρετε; Τι κάνατε; Εσείς είπατε ποτέ σε κάποιον ότι είναι μικρός και δεν θα τα καταφέρει; Γιατί; Μήπως σκεφτήκατε ότι αυτό τον είχε στεναχώρησε;

Φωτογραφία Εξωφύλλου:



B. Παραμύθια για ενίσχυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας:

Παραμύθι 1: Ντιβαλ, Ε. (2009). *Η καινούργια μαθήτριά.* Εκδόσεις: Μεταίχμιο.

Περιγραφή: Η Ελίνα είναι η καινούργια μαθήτριά της τάξης. Οι συμμαθητές της όμως δεν την καλοδέχονται. Η δασκάλα επιλέγει τον Παύλο για να βοηθήσει την Ελίνα, την καινούργια μαθήτριά, να προσαρμοστεί στο καινούριο της σχολείο, αλλά εκείνος θυμώνει, γιατί δεν παίζει με τα κορίτσια. Και δε θέλει να γίνει υπηρέτης της. Μέχρι που η Ελίνα του ζητάει να γίνει ο πρίγκιπας της...

Θέμα - Σκοπός Βιβλίου: Το θέμα του βιβλίου προσεγγίζει το θέμα της υιοθέτησης κατάλληλων μορφών συμπεριφοράς με σκοπό την καλή επικοινωνία με τους γύρω μας. Το παραμύθι στοχεύει στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσω της αποδοχής ενός νέου ατόμου στη σχολική ομάδα- τάξη.

Συζήτηση: Μετά το τέλος του παραμυθιού, αφήνουμε ένα μικρό χρονικό διάστημα στα παιδιά να φέρουν στο μυαλό τους, με κλειστά ματάκια, την ιστορία. Για την περίπτωση που τα παιδιά ξεχνούσαν την ιστορία αναρτήσαμε σε μια πινακίδα τις εικόνες από το παραμύθι. Κατόπιν, συζητήσαμε κάποια σχετικά ερωτήματα. Είδατε τι έγινε με την Ελίνα, το καινούργιο κοριτσάκι, εσείς παιδιά θα φερόσασταν έτσι σ' ένα

καινούργιο παιδί; Πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε ένα καινούργιο παιδάκι να μην νιώσει άσχημα στη τάξη μας; Τι θα κάνατε;

Φωτογραφία Εξωφύλλου:



Παραμύθι 2: Λάττα, Γ. (2011). *Δικό μου είναι!* Εκδόσεις: Διάπλους.

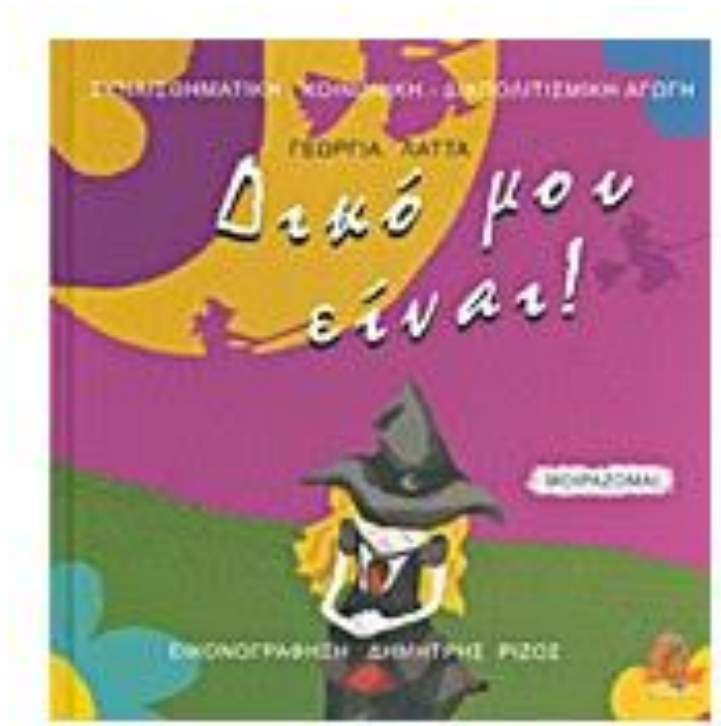
Περιγραφή: Μια παρέα από παιδιά, αγόρια και κορίτσια, συνειδητοποιούν πως διασκεδάζουν περισσότερο όταν μοιράζονται τα παιχνίδια τους. Σ' αυτό, τους βοηθά μια ζαβολιάρρα μαγισσούλα, η Κλω μ' ένα απρόσμενο τρόπο!

Θέμα – Σκοπός Βιβλίου: Τα παιδιά μέσω της διασκεδαστικής αυτής ιστορίας ενισχύουν την διαπροσωπική τους επικοινωνία και συγκεκριμένα μαθαίνουν την έννοια του να μοιράζονται.

Συζήτηση: Αφού τελείωσε το παραμύθι, αφήσαμε ένα μικρό χρονικό διάστημα στα παιδιά να φέρουν στο μυαλό τους, με κλειστά ματάκια, την ιστορία. Για την περίπτωση που τα παιδιά ξεχνούσαν την ιστορία αναρτήσαμε σε μια πινακίδα τις εικόνες από το παραμύθι. Κατόπιν, συζητήσαμε κάποια σχετικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν το εάν θα μπορούσαν να εξηγήσουν τη συμπεριφορά της

Μαριγώς και το κατά πόσο η συμπεριφορά της ήταν σωστή. Επίσης, το τι θα συνέβαινε εάν δεν έρχονταν οι φίλοι της επεξεργαζόμενοι το ερώτημα εάν τα παιδιά της ιστορίας ήταν καλοί φίλοι εξηγώντας στο πώς φέρονται οι καλοί φίλοι. Τέλος, τα παιδιά παρακινήθηκαν στο να σκεφτούν τι θα συνέβαινε στην τάξη εάν αυτά τα θέλανε όλα δικά τους, απαριθμώντας τα πράγματα που μοιραζόμαστε με άλλους.

Φωτογραφία Εξωφύλλου:



Γ. Παραμύθια για ενίσχυση της συνεργασίας με συνομηλίκους:

Παραμύθι 1:

Μπλούμ, Μ (2005). *Ο λαγός και η χελώνα*. Εκδόσεις: Ταξιδευτής.

Περιγραφή: Ο λαγός είναι το πιο γρήγορο ζώο στο δάσος. Τους καθημερινούς τσακωμούς των άλλων ζώων τους παρακολουθεί από την αναπαυτική του πολυθρόνα με την υπεροψία ενός αναμφισβήτητου πρωταθλητή. Όλα όμως αλλάζουν όταν έρχεται να ζήσει στο δάσος η "σπορτίφ" χελώνα και τα άλλα ζώα αποκτούν ξαφνικά ένα έντονο ενδιαφέρον για τον αθλητισμό παραμερίζοντας σιγά σιγά τις διαφορές τους.

Θέμα - Σκοπός Βιβλίου: Ένα σύγχρονο παραμύθι για την εκεχειρία, την άμιλλα και τη συνεργασία. Το παραμύθι χαρακτηρίζεται από έξυπνο χιούμορ και όμορφες περιγραφές. "Ο λαγός και η χελώνα" έχει μεταφραστεί σε 13 γλώσσες.

Συζήτηση: Αφού τελειώσει το παραμύθι, αφήνουμε ένα μικρό χρονικό διάστημα στα παιδιά να φέρουν στο μυαλό τους, με κλειστά ματάκια, την ιστορία. Για την περίπτωση που τα παιδιά ξεχνούσαν την ιστορία αναρτήσαμε σε μια πινακίδα τις εικόνες από το παραμύθι. Κατόπιν, συζητήσαμε κάποια σχετικά ερωτήματα. Παιδιά τι πιστεύετε ότι θα γινόταν στο δάσος αν δεν εμφανιζόταν η Χελώνα; Τα ζώα θα ήταν φίλοι ή θα τσακώνονταν ακόμη; Τι έκανε η χελώνα και την αγαπούσαν όλοι; Εμείς κάνουμε αυτά που έκανε η χελώνα ή φερόμαστε άσχημα στους φίλους μας; Τι θα πρέπει να κάνουμε για να έχουμε φίλους; Η βοήθεια που έδινε η χελώνα σε όλους έκανε τα ζώα να είναι χαρούμενα γι' αυτό και όλοι την αγαπούσαν; Εσείς χαίρεστε όταν κάποιος σας βοηθάει και γιατί; Πρέπει να βοηθάμε τα άλλα παιδιά; Εσείς

βοηθάτε τους φίλους σας όταν δεν τα καταφέρνουν; Πώς; Είμαστε χαρούμενοι όταν βοηθάμε κάποιο φίλο μας και γιατί;

Φωτογραφία Εξωφύλλου:



Παραμύθι 2: Ρώσση- Ζαΐρή, Ρ (2008). *Εγώ είμαι η αρχηγός*. Εκδόσεις: Ψυχογιός.

Περιγραφή: Η Ντανιέλα, η μικρή κουνελίτσα, θέλει να είναι πάντα η αρχηγός. Της αρέσει να διατάζει τα άλλα κουνελάκια, να παίρνει εκείνη τις αποφάσεις στα παιχνίδια τους και να κάνει πάντα το δικό της. Όταν όμως μένει χωρίς φίλους, τότε καταλαβαίνει πως φιλία σημαίνει μοιράζομαι.

Θέμα- Στόχος Βιβλίου: Το παραμύθι αναφέρεται στο θέμα της φιλίας και της συνεργασίας μέσα σε μια ομάδα. Συγκεκριμένα προσεγγίζει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων από τα παιδιά καθώς και την ικανότητα να λένε τη άποψη τους στις μεταξύ τους σχέσεις, όπου αυτή χρειάζεται.

Συζήτηση: Αφού τελειώσει το παραμύθι, αφήνουμε ένα μικρό χρονικό διάστημα στα παιδιά να φέρουν στο μυαλό τους τις εικόνες του παραμυθιού, με κλειστά ματάκια. Για

την περίπτωση που τα παιδιά ξεχνούσαν την ιστορία αναρτήσαμε σε μια πινακίδα τις εικόνες από το παραμύθι. Κατόπιν, συζητάμε κάποια σχετικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν αν ήταν σωστό αυτό που έκανε η λαγουδίτσα, δηλαδή να θέλει να κάνει αυτό που πάντα θέλει η ίδια; Γιατί δεν πρέπει να γίνεται πάντα αυτό που θέλει ο ένας; Μήπως δεν ήξερε να είναι σωστός αρχηγός; Τι θα πρέπει να κάνει ένας σωστός αρχηγός; Πώς βοηθάει την ομάδα του; Μήπως στο τέλος τα κατάφερε και έγινε ένας

ένας
Τι έκανε και τι
μια καλή
Φωτογραφία



σωστός αρχηγός;
βοήθησε να γίνει
αρχηγός;
Εξωφύλλου:

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- 1) Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Γ., & Πάτσιου, Β. (2001). *Λογοτεχνικά βιβλία στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου.
- 2) Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- 3) Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία: Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- 4) Αυδίκος, Ε. (Επιμ.). (1996). *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεότερικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- 5) Αυδίκος, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- 6) Αυδίκος, Ε (2003): Παραμύθι, αφηγηματική κοινότητα και ετερότητα. Στο Κ. Μαλαφάντης & Σ.Κούτρας (Επιμ.) *Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του παραμυθιού*. Αθήνα: Γρηγόρη
- 7) Bell, J (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας* (Μτφρ. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- 8) Δαφέρμος, Β. (2007). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.
- 9) Ζαν, Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών* (Μ. Τζαφεροπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Καστανιώτης.
- 10) Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 14, 15-24.
- 11) Ιορδανίδου, Α. (2008). *Κόκκινη κλωστή κομμένη: Μια μελέτη του σύγχρονου ελληνικού παραμυθιού*. Αθήνα: Διάπλαση.
- 12) Κανδαράκης, Α.Γ. (2004) *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;* Αθήνα: Σαββάλας.
- 13) Καραγεωργίου, Ρ. (1995). Η θεραπευτική διάσταση της αφήγησης. Κ. Κουλούμπη / Παπαπετροπούλου, Κ. (Επιμ.). *Η τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- 14) Καψωμένου, Χ.Χρ., & Παρασόγλου, Γ. (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- 15) Κιτσαράς, Δ.Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- 16) Κούπερ, Σ.Τζ. (1988). *Ο θαυμαστός κόσμος του παραμυθιού* (Μτφρ.:Θ. Μαλαμόπουλος). Αθήνα: Θυμάρι.
- 17) Κρασανάκης, Γ. (2001). Το ψυχολογικό προφίλ του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση: Ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις* (2001) Τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

- 18) Κυριακοπούλου, Ε., & Πλιάμου, Δ. (2007). Το παραμύθι ως διαδραστικό περιβάλλον στη διαχείριση ανισοτήτων στην τάξη. Στο Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, 158-164.
- 19) Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- 20) Μερακλής, Μ.Γ. (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- 21) Μερακλής, Γ.Μ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 22) Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης: Βασικές αντιλήψεις – Θεωρίες – Παραδείγματα εφαρμογής*. Εκδόσεις: Ατραπός.
- 23) Μπρετελχάμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών*. (Μτφρ.: Ε. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος.
- 24) Norton, D., Norton, S., & McClure, A. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός Παιδιού*, (Μτφρ.: Μ. Σουλιώτη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- 25) Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: δυνατότητες, όρια, προοπτικές. Στο Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010, 1-11.
- 26) Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδ. Του συγγ.
- 27) Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Εκδ. Του συγγ.
- 28) Παπάς, Ε. (1995). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων* (Τομ. Α). Αθήνα: Εκδ. Του συγγ.

- 29) Perwin, A. L, & John, P. O. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές* (Μτφρ.: Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδάνος.
- 30) Ράπτης, Ε.Δ. (2003). Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. *Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη* 2, 133- 152.
- 31) Ροντάρι, Τ. (1994). *Γραμματική της φαντασίας* (Μτφρ.: Βερτσώνη - Κοκολή, Μ., & Αγγουρίδου - Στριντζη, Λ.). Αθήνα: Τεκμήριο.
- 32) Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα: Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκης.
- 33) Σταματάκος, Ι. (1971). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Βιβλιοπρομηθευτική.
- 34) Ταφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 35) Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- 36) Τσιλιμένη, Δ.Τ. (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- 37) Τσίτσλσπεργκερ, Χ. (1999). Τα παιδιά παίζουν παραμύθια. (Μτφρ.: Δ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- 38) Υπουργείο Παιδείας Κύπρου. (1988). *Το παραμύθι στο νηπιαγωγείο: Βοήθημα για τη νηπιαγωγό*. Λευκωσία.
- 39) Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία*, 18(4), 140- 148.

- 40) Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. Εκδόσεις; ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.
- 41) Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (Επιμ. Έκδ.). (2011a). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Προγράμματα για τη προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Τόμος 6. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδάνος.
- 42) Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011b). *Σχολική Ψυχολογία*, Εκδόσεις: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- 1) Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96 (8), 576- 584.
- 2) Bornstein, H. M., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22, 717-735.
- 3) Brown, N. (2007). The therapeutic use of fairy tales with adults in group therapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2(4), 89-96.
- 4) Carney, J. (2012). Aimee Bender's fiction and the intertextual ingestion of fairy tales. *Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies*, 26(2), 221–239.
- 5) Coplana, J. R., Schneiderb, H. B., Mathesona, A., & Grahama, A. (2010).

- 'Play skills' for shy children: Development of a social skills facilitated play early intervention program for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 223–237.
- 6) Dieckmann, H. (1997). Fairy-tales in psychotherapy. *Journal of Analytical Psychology*, 42(2), 253-268.
 - 7) Dundes, A. (2001). Studying the fairy tale. In Einfeld, J., (2001). *Fairy tales*. San Diego: Greenhaven.
 - 8) Fabes, A. R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., et al. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432 – 442.
 - 9) Fler, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture & Activity*, 20(3), 240-259.
 - 10) Frankel, F., Myatt, R., Sugar, C., Whitham, C., Gorospe, M. C., & Laugeson, E. (2010). A randomized controlled study of parent-assisted children's friendship training with children having autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 40(7), 827-842.
 - 11) Geene, E. (1996). *Storytelling, art and technique*. New Jersey: Bowker
 - 12) Gouley, G. K., Brotman, M. L., & Huang, K. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool-age children. *Social Development*, 17(2), 380-398.
 - 13) Greco, L. A., & Morris, T. L., (2001). Treating childhood shyness and related behavior: Empirically evaluated approaches to promote positive social interactions. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 4(4), 299-318.

- 14) Griggs, S. M. (2009). Student–teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553- 567.
- 15) Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., & Marcie, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 681–693.
- 16) Harris, P. L., Pons, F., & Rosnay, M, (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 127- 152.
- 17) Hawley, P. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resources control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 167-176.
- 18) Henderson, K., & Malone, S. (2012). Ethical fairy tales: Using fairy tales as illustrative ethical dilemmas with counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7, 65–82.
- 19) Hill, L. (1992). Fairy tales: Visions for problem resolution in eating disorders. *Journal of Counseling & Development*, 70(5), 584-587.
- 20) Hohn, H. (2000). Dynamic aspects of fairy tales: social and emotional competence through fairy tales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, (1), 90-103
- 21) Hutchby, L & Moral-Ellis, J. (1998). *Children and social competence: Arenas of action*, London: The Farmer.
- 22) Johnston, J., Breuning, K., Garrity, C & Baris, M. (1997) *Through the eye of children: Healing stories for children of divorce*, New York: The Free Press

- 23) Jones, L., & Harcourt, D. (2013) Social competencies and the early years learning framework: Understanding critical influences on educator capacity. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 3-10.
- 24) Kam, C., Greenberg, T. M., & Kusche, A. C. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(2), 66-78.
- 25) **Kohler, F., Greteman, C., Raschke, D.,** Highnam, C. (2007). Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 155–163.
- 26) Koninova, L. (2001). Fairy-tale semantics in the play of preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39(4), 66–87.
- 27) Lauber, M. (2004). Primary prevention and social skills training [white paper, electronic version]. Retrieved (September, 1, 2013) from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management website: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- 28) MacDonald R.M. (2000). Shake it up tales: Stories to sing, dance, drum and act out. New York: Little Rock
- 29) McCabe, C. P., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513- 540.
- 30) McGrath, M. A., Bosch, S., Sullivan, L. C., & Fuqua, R.W. (2003). Training reciprocal social interactions between preschoolers and a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 47–54.
- 31) Robertson, R. (2009). Teaching stories. *Psychological Perspectives*, 52, 277–278.

- 32) Sitarz, G.P. (2007). *Story time sampler: Read alouds, booktaiks and activities for children*. Greenwood: Libraries Unlimited. Inc.
- 33) Ştefan, A. C. (2012). Social-emotional prevention program for preschool children: An analysis of a high risk sample. *Cognition, Brain and Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16(3), 319-356.
- 34) Walker, S. (2010). Young people's mental health: The spiritual power of fairy stories, myths and legends. *Mental Health, Religion & Culture*, 13(1), 81-92.
- 35) West, T. (1998). *Teaching tall tales*. New York: Scholastic Professional Books
- 36) Zins, J., Weissbert, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success in social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- 37) Zipes, J. (1983) *Fairy tales and the art of subversion: The classical genres for children and the process of civilization*. London: Heinemann.
- 38) Zipes, J. (1994). *Fairy tales as myth: Myth as fairy tale*. Kentucky: University of Kentucky.